الجـــــمـهـوريـــة الجـــزائـريـة الديمـــقـراطـيـة الـشـــعـبـيـة
وزارة الـتـــعـلـيـــم الـعـــالي والبـــحث العـــلـــمـــي
جـامعة عبـدالحميـد ابن باديـس
كلية الآداب و الفنون
قسم دراسات لغوية

تعليمية اللغة العربية في ضوء المنهج التداولي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغة العربية

إعـــداد الطالبـــة:
منيـــــرة ولـد معمـر

إشـــراف الأستـــاذ:
حسيـــن بن عـائشة

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم و اللقـــب	الرتبـــــة	الجامعة الأصلية	الصفـــــة

السنة الجامعية:1438هـ-2017م

الاهداء

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب

إلى من أرضعتني الحب و الحنان

إلى بلسم الحب والشفاء

إلى القلب الناصع بالبياض والدتي الحبيبة

إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم

إلى القلب الكبير والدي العزيز

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة و النفوس البريئة

إلى رياحين حياتي إخوتي محمد ياسين؛ وليد، فاطمة الزهراء، سميحة وأولادها

وائل عبد الرحمن، وسيم عبد الإله و أنس عبد الغني

إلى صديقة زينب

إلى أستاذي المشرف أطال الله عمره د. بن عائشة حسين

الآن تفتح الأشرعة و ترفع المرساة لتنطلق السفينة في عرض البحر واسع، مظلم هو بحر الحياة تنطلق في هذه الظلمة لا يضيء إلا قنديل الذكيات، ذكريات الأخوة البعيدة

إلى الذين أحببتهم و أحبوني:

أساتذتي الأفاضل من جامعة - مستغانم-

زملائي من قسم الأدب العربي

أصدقائي من جامعة - خروبة -

أهدي هذه المذكرة المتواضعة راجية من المولى عز و جل أن تجد القبول و النجاح

المقدمـــة

إن الحمد لله نحمده و نستعينه و نعوذ به من شرور أنفسنا و سيئات أعمالنا. من يهده الله فهو المهتدي، ومن يضلل فلن تجد له وليا مرشدا، والصلاة والسلام على أفضل خلق الله سيدنا محمد وعلى آله وصحبته الأخياروبعد:

إن تطور العلوم التربوية و اللغوية في النصف الثاني من القرن العشرين هو الذي أملى مفهوم التعليمية الذي انبثق من تضافر العلوم مجتمعة من علم النفس و علم الاجتماع ، وعلم تعليم سائر العلوم بالإضافة إلى سائر العلوم المرجعية، فأتى مفهوم التعليمية كتطور تدريجي لمفهوم الطرائق الخاصة في تعليم المواد أو ما يسمى باللغات الأجنبية الديداكتيك الذي يشكل تتويجا لعلاقة البعض بالدائرة التعليمية و هي المتعلم، المتعلم و المعارف.

و إذا كانت الدراسات السابقة قد عالجت مميزات المتعلمين و كفايات المتعلمين و درست المادة المعرفة، فالدراسات اللسانية اقتصرت على دراسة اللسان بوصفه ظاهرة اجتماعية، مما دفع بعض الباحثين إلى الاهتمام باللغة باعتبارها استعمالا يوميا مستمرا متواصلا و من هنا جاءت اللسانيات التداولية التي دفعت بالدارسين إلى العناية بقضايا المتعلقة بكيفية التي تستعمل بها اللغة فعليا عند الاستعمال و التخاطب، وقد اندرجت هذه القضايا كلها في إطار تيار من الدراسات و النظريات التي سميت عند أهل الاختصاص بـ **"التداولية"**

و من هنا جاءت أهمية دراستنا للتعبير الشفهي و اختيارنا له، و لعل السبب الرئيسي في ذلك هو الكشف عن مدى التواصل بين المعلم و التلميذ و لا مكان لأي باحث و هو يخوض مجال البحث العلمي أسبان ذاتية في معالجة موضوع ما، فإن من الدوافع الرئيسة هي خدمة البحث اللغوي اللساني حتى يكون نافذة و معبر له لدراساتي المستقبلية.

أما عن الأسباب الموضوعة التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع نذكر منها:

1- إن اختيار موضوع التعليمة و علاقتها بالمنهج التداولي كان رغبة منا في البحث و الاستسقاء حول موضوع التداولية كحقل معرفي و مدى تأثيرها على العملية التعليمية.

2- كما هذا الموضوع حاولنا أن نبذل فيه سعيا منا في الكشف عن التقاطع المنهجي بين التعليمية و بين التداولية كحقلين معرفيين.

3- أما عن اختيار التعبير الشفهي نموذجا ذلك أنه نقطة تقاطع بين تعليمية اللغة العربية و اللسانيات التداولية و كذا التواصل بسين تدريس اللغة العربية في المجال اللساني التداولي على وجه الخصوص، و وفق هذا المنحنى التصوري عمدت إلى أن أؤسس لمبحث علمي موضوعي أكاديمي منظم يعالج و يبين بالإثراء و المناقشة

و التماثل المعرفي و المنهجي، و أمام هذا التصور الموجز استوقفنا بعض الإشكاليات و التي سقناها على النحو التالي:

- ما المقصود بتعليمية اللغة العربية؟ ما هي عناصر العملية التعليمية؟
- ما هي طبيعة العلاقة التي تربط بين اللسانيات التداولية و حقل التعليمية لتحقيق العملية التواصلية.
- ما المقصود باللسانيات التداولية؟ و ما هي الإرهاصات الأولى التي كانت وراء نشوء هذا التيار اللساني الجديد؟

أما عن المنهج المتبع في تناولنا لهذه الدراسة فإنه يمكن القول بأن طبيعة الموضوع قد فرضت علينا أن نعتمد على مناهج مختلفة و منها المنهج الوضعي و الذي من خلاله تناولنا تعريفات لأهم المفاهيم و المصطلحات و المنهج التاريخي و من خلاله تتبعنا الإرهاصات الأولى لنشأة التعليمية و أيضا المنهج التداولي.

و لما كانت كل الدراسات علمية منظمة تنظيما محكما تحتاج إلى تقسيم منهجي مترابط الأجزاء، اقتضت الضرورة أن يكون بحثا مقسما على الشكل الآتي:

مقدمة، مدخل لمصطلحات التعليمية متبوع بثلاثة فصول مذيل بخاتمة تحتوي على أهم النتائج.

أما المدخل فتناولت فيه المصطلحات التعليمية و قد عنونته بتعليمية اللغة العربية.

أما الفصل الأول و قد عنونته بمصطلح التعليمية و طرائق التدريس، و تناولت فيه المفاهيم و العناصر العملية التعليمية، و طرائق التدريس العامة ثم أعقبته فوائد أهداف التعليمية.

أما الفصل الثاني و قد عنونته باللسانيات التداولية و دورها في العملية التعليمية، وقد تناولت فيه مفهوم المعجمي و الاصطلاحي لتداولية و كذا الإرهاصات الأولى لنشأة التداولية و مصادر التداولية كنظرية أفعال الكلام و متضمنات القول و الاستلزام الحواري و نظرية الملاءمة و أخيرا نظرية الحجاج ثم أعقبته علاقة التداولية بالعلوم الأخرى و أهميتها

أما الفصل الثالث فقد كان على شكل فصل تطبيقي تناولت فيه بالدراسة و تحليل التعبير الشفوي في مرحلة التعليم المتوسط باستعمال المنهج التداولي و في الأخير خلصت إلى خاتمته تضمنت أهم النتائج التي توصلت إليها في هذه البحث.

و يجدر بنا نحن في هذه المقام أن لا نزعم أن بحثنا قد أحاط بكل القضايا تختص بالتعليمية في حقل الدرس التداولي.

كما أننا لا ندعي وفينا عنده حقه في الدرس و التحليل لكن عذرنا أننا قد بذلنا فيه قصارى جهدنا و في الأخير لا يسعني إلا أن أتوجه بخالص الشكر و الامتنان إلى أستاذي المشرف **" بن عائشة حسين "** الذي كان لي خير مرشد و موجه من بداية البحث إلى نهايته و أني أحمد الله الذي أعانني على انجازه و صلى الله على سيدنا محمد و على آله و صحبته الطيبين.

أولا- مفهوم العملية التَّعليميةالتعلمية :

إن محاولة التعريف العملية التعليمية يقتضي الإشارة إلى ظاهرتي التعليم والتعلم هما الأساس الذي تتمخض عنه هذه العملية.

1 - مفهوم التعليم (Instruction):

للتعليم تعريفات كثيرة باختلاف قائلها وفلسفة التربويةومحور اهتمامهوإن كانت تصب في قالب واحد ومعنى واحد فيعرّفه محمد الدريجبأنه "نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعليم وتحفيزه وتسهيل حصوله على أنه مجموعة أفعال تواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم أي يتم استغلالها وتوظيفها (...) من طرف شخص أو مجموعة من الأشخاص الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي "[1].

التعليم بحسب هذا المفهوم هو تلك العملية التي تعتمد أساسا على المعلّم و هذا الأخير الذي يعمل على توفير جميع المواقف و الشروط الضرورية العلمية منها و النفسية في إطار مخطط و منظم، و في المعنى ذاته أصبح التعليم عملية بناء الخبرة التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة و المهاراتوالاتجاهات و القيّم أنه بعبارة أخرى مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بكل ما تتسع له كلمة البيئة من معاني،هذا من أجل اكتساب الخبرات تربوية معينة.

2 - مفهوم التعلم (Learning):

هو تغير ثابت نسبيا في الحصيلة السلوكية للكائن الحي نتيجة الخبرة و يتفق علماء النفس عامة على أن التغيرات السلوكية الثابتة نسبيا تندرج تحت عنوان التغيرات المتعلمة، ومعنى ذلك أن التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلا في حدوث التعلم،و تمر عملية التعلم بثلاث مراحل وهي: الاكتساب و الاختزان،والاستعادة

و يعرف "جيلفوردGuilford"التعلم بأنه "التغير في السلوك الناتج عن استتارة"و طبيعة الاستتارة تمتد من متيرات فيزيائية بسيطة تستدعي نوعا من الاستجابات إلى مواقف أخرى غاية في التعقيد،فتعرض الفرد لتيار الهواء البارد يجعله يتحرك لإغلاق النافذة التي يأتي منها التيار. فهنا تعرض الفرد لمتير معين فيغير سلوكه نتيجة تعرضه لهذا المتير [2].

إذ يتضمن كل تغير يحدد في مستوى الفرد و أدائه و لعل ما أشارت إليه المفاهيم المتعلقة بعملية التعليم فـ "كريمان بدير " في مؤلف بعنوان "التعليم النشط " يقول"يقصد بالتعلم في معناه العام التغير الحادث في سلوك الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة، فما يكسبه الفرد أثناء عملية التعلم يعتبر هو المحدد لسلوك الفرد"[3].

وبذلك يمكن القول: بأن عملية التعليم متعلقة بالمتعلم نفسه وهي ذات علاقة وطيدة بعملية التعليم من حيث أنها نتيجة لها، أي أن عملية التعلم هي نتيجة عملية التعليم ومحصلة

---

[1]-الدريجمحمد:مدخل إلى علم التدريس،تحليل العملية التعليمية،قصر الكتاب البليدة 2000م ص13

[2]-توفيق أحمد مرعيومحمد محمودالحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، 1423ه-2002م، ط1 ص22

[3]- بدير كريمان: التعلم النشط، دار الميسرة للنشر والتوزيع، 1428ه-2008م، ط1 ص15

لها. ونحن نستدل على أن الفرد قد تعلم بعد عملية التعليم من قدرته على القيام بأداء معين لم يكن يستطيع أداءه قبل عملية التعليم.

كما أن مجموعة من العوامل تؤثر في عمليتي التعليم و التعلم منها: خصائص المتعلم و المعلم و سلوك المعلم و المتعلم و الصفات الطبيعية للمدرسة و خصائص المادة التعليمية و صفات مجموعة الأقرانوالقوى الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعليـــم.

ثــانياً-المفاهيم الرئيسية في التعليمية:

1 - التحويل التعلمي(Transpositions Didactique):

إن المعارف العلمية ثمرة إنتاج في مراكز الأبحاث وفي الجامعات، حيث يتم اكتشافها وتصنيفهاومراجعتها وتحديدها. يمكن وصف هذه المعارف بأنها أكاديمية لأنها مقصودة لذاتها.

إن محتوى المناهج المدرسية لمادة التعليمية (اللغة و آدابها،الرياضيات،الجغرافيا)لا يشتمل على المعارف الأكاديمية كما هي، إنما يحتاج إلى إعادة إنتاجها و كتابتها و ترتيبها في مراعاة للعمر العقلي للمعلم و لمرحلة التعلم وفي تدرج متسلسل يتنامى بحسب مقدرة المتعلم على الإستيعاب[1].

ومن خلال هذا المفهوم يتبين لنا أن التعليمية تحرص على أن تمر المعارف بهذه التحولات دون أن تفقدها طابعها العلمي والأكاديمي. وتسهر التعليمية على حفظ التوازن الدقيق بين صلة المعارف المدرسية بالمعارف الأكاديمية من جهة وباهتمامات التلاميذوأهلهم من جهة أخرى.

أمّا الوجه الآخر للتحويل التعلمي فيرتبط بتوظيف المعارف المدرسية في أوضاع حياتية اجتماعية تكسبها معنى و تقنع المتعلم بجدوى تحصيلها، فمقياس الحقيقي لاكتساب المعارف هو استخدامها وظيفيا في الحياة استخداما شخصيا منتجا فما نفع دروس القواعد و الإملاء و التعبير الإنشائي إذ كان المتعلم عاجزا عن توظيفها في كتابة رسالة طلب إلى مسؤول في المدرسة أو في مؤسسة لإقناعه بمشروع بيئي أو فني أو غير ذلك؟

إن المقاربة التواصلية الحقيقية استخدام اللغة حققت قسطا كثيرا من فعالية التحويل التعلميو إقناع التلاميذ و أهلهم بجدوى اكتساب هذه المعارف النظرية و تطبيقها عمليا،و هذا ما أعطى مكان مهمة في مناهج التعبيرين الشفهي و الكتابي لتقنيات التعبير[2].

2 - التعلم بحل المسائل:

[1]- أنطوان صيّاح:تعليمية اللغة العربية،دار النهضة العربية،1427ه-2006م، ط1 ص21

[2]- المرجع نفسه ص23/22

كان أستاذ الرياضيات يشرح الدرس ويسأل تلاميذه: أفهمتم؟، فيصرخون بصوت واحد أجل فهمنا، ولكن ما إن يأتي تمرين حل المسائل حتى يسحب التلاميذ إعلان فهمهم، معبّرين عن عجزهم في حل المسألة المطروحة وهذا يعني أنهم طنّوا أنهم فهموا وهم لم يفهموا حقا.

حين معلمو الرياضيات يصفون تلاميذهم أمام مسائل و يتركون لهم الوقت للتفكير الشخصيطرح الأسئلة، و تصوّر الفرضيات و الحلول، أدركوا أ تلاميذهم أنشط ذهنيا وأنهم يتعلمون حقا لأنهم يبنون معرفتهم بأنفسهم: أليست كل معرفة جوابا عن كل سؤال، كما يقول "غاستونباشلار"؟ وكانت مفاجأة المعلمين كبيرة عندما اكتشفوا أن التلاميذ كانوا أكثر اندفاعاو إصغاءًا لسماع الشرح بعد مرور بحل المسائل.

وتمثل وضعية المسألة التي تتطلب حلا نموذجيا تعليميا مميزًا، يحقق الشروط الآتية:

- إثارة اندفاع والحشرية عن طريق مختار أو تعليمية معينة.
- عمل التلميذ في وضعية ملائمة لبناء معارفه بنفسه.
- حث التلميذ على القيام بعمليات ذهنية اللازمة لحل المسألة.
- إعطاء التلميذ فرصة لإثبات كفاياته الشخصية الفعلية.

إن التربية التي تعتمد حل المسائل تستنفر القدرات الذهنية بنشاط والتزام طوعي. صحيح أن التلميذ يواجه الحواجز لكي يعتمد على نفسه و على مصادر معينة يضعها المعلم في تصرفه لحل مشكلته بنفسه لابد من الإشارة إلى صعوبة خلق وضعيات تعليمية عن طريق حل المسائل، من هنا تعمل التعليمية في مراكز الإعداد على تدريب المعلمين على صياغة مثل هذه التمارين والمسائل و التعليمية أن وضعية حل المسائل تقع في قلب التفكير التعلمي، لأنها تقيم ربطا بين تصورات المتعلمين و ما يشتل عليه المنهج من معارف.

3 - التصورات و المفاهيم:

يعتقد المعلم حين يبدأ الشرح أن ذهن التلميذ صفحة بيضاء ستمتلئ شيئا فشيئا بفضل شرحه و الحقيقة أن ذهن التلميذ ممتلئ بالأفكار والمفاهيمو التصورات،بعضها صحيحو بعضها مغلوط جزئيا أو كليا،والأستاذ يعتقد أن المعارف الجديدة ستطرد المعارف القديمة وتحتل مكانها أما الحقيقة أن المعارف الجديدةوالقديمة تتداخل و تتجاوز و أنها في الواقع أكثر من صورة ذهنية غائمة أو مفردة بل هي مفاهيم تم بناءها و استقرت في الذهن و التعليمية لا تتجاهلها و إنما تتعامل معها و تحوّل الصحيح منها و تعمل على تصحيح المغلوط منها ،إن من أبرز اكتشافات التعليمية في اللغة و لأدب و غيرها من المجالات يجب البدء بالتعبير عن تصورات الذهن و العملعلى تصنيفها بين الصحيحة و المغلوطة كلّيا أو جزئيّاً و من ثم تحليل وجود الغلط فيها و البحث عن الوجه الصحيح.

4 - التعلم من الخطأ و تحويل العقبة إلى هدف تعلمي:

ليس الخطأ عيبا و إنما الخطأ غالبا ما يعترض التلاميذ في بناء معارفهم من حواجز و صعوبات، فلذا يجب أن لا يقف هذا الحاجز متسببا بثغرة في بناء المعرفة، و إنما يجب تجاوز هذا الحاجز و استيعاب أسبابه حتى يتحول إلى هدف تعليمي يكتسب من تحقيقه معرفة جديدة و ثقة بالنفسوامتلاكا لاستراتيجيةفعّالة: نعرف حينها أننا نعرف و كيف توصَّلنا إلى المعرفة ولماذا لم نكن نعرف هذا؟ فعندما يفشل التلميذ في تمرين المعجميو يعجز عن فهم مفردة ما حتى ولو لجأ إلى المعجم، كيف يمكن لهذا التلميذ أن ينتصر على هذه الصعوبة؟وقد يكون بكل بساطة غير قادر على استخدام المعجم استخداما صحيحا و فعّالا. فبعضهم يضيع كثيرا من الوقت حتى يهتدي إلى شرح الكلمة في المعجم، لأنه يعرف غيبا الأحرف بترتيبها الأبجدي أو أنه لم يتدرب على تجريد الكلمة من حروف الزيادة و بعض التلاميذ متهافت في البحث عن معنى المفردات فهو يلتقط أول معنى تقع عليه عينه بدا أن يقرأ كل معلني الكلمة و يختار المعنى المطلوب بحسب السياق.

إن التعلم من الخطأ فرصة تتيح لذهن المتعلم أن يجري وسائل جديدة و استراتيجيات مختلفة ليعيد المحاولة (الوساطة)و يبني تعلمه على بناء أبقى و أرسخ[1].

5 - التعلم التفاعلي و العقد التشاوري:

لقد ركزت تعليمية الرياضيات على العقد التعلمي بين المعلم و التلاميذ بحثا عن تحقيق أهداف التعلم و تقويم أدائه و نتائجه و لفت بروسوإلى ما يكسر العقد من الحوارات جانبية أو ضجيج أو جهد ضائع ،أما ما يعنينا في تعليمية اللغات و الأدب فهو الحوار التربوي و التفاعل التشاوري بين المعلم و التلاميذ وبين المتعلمين أنفسهم ،فللتعليم بعد اجتماعي ركز عليه فيكوتسكيليتعلم التلميذ مع الآخرين و من أجل الآخرين و في مواجهة الآخرين و على هذا المستوى ندرك أهمية التحول الذي جرى في تمحور الصف مع المتعلم لا على المعلم الذي لم يعد يستأثر بالكلام بل يعمل على حث التلاميذ تداول الكلام ثنائيا و في مجموعات داخل حجرة الصف ،هذا التوجه حاسم في التعلم لأن المتعلم يبني معرفته من خلال ما يكتشفه بنفسه و يتمكن من اللغة الفصحى، قراءة و تعبيرا من خلال التمدرس باللغة و في ممارسته تقنيات التعبير ،يتجلى التفاعل المخصب من خلال تبادل الآراء و النقاش و التعليق على الصور و غيرها.

واستنادا إلى تنظيم التعلم في محاور أو مشاريع تتوسع دائرة التشاور والتفاوض عبر البحث في مركز التوثيق والمكتبة لفتح المدرسة على الحياة.

ومن خلال هذه المفاهيم يتضح لنا أن المراحل التعليمية تعتمد على نشاط المعلم والمتعلم وذلك بأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين وقدراتهم الذاتية لتعبئتهاوتجديدها في اكتساب وتعلم مفاهيم جديدة وعلى المعلم الذي يهدف إلى تغيير أو تطوير تلك التصورات أن يبني خطته انطلاقا من التصورات الصحيحة أو تصويبها إذا كانت خاطئة ومن ثم تعويضها بالمعارف الجديدة من شأنه تجريد النتائج التعلمية.

[1]- أنطوان صيّاح : تعليمية اللغة العربية ،ص25/24

إن الجهود المكثفة التي بذلت في الميادين خلال السنوات الأخيرة بغية تحسين الفعل التربوي انتهت إلى ضرورة فهم العملية التعليمية أكثر من قِبَلِ القائمين عليها، وإن المعرفة الحقة بأقطابها المتمثلة في المرسل والمادة التعليميةوالعلاقة التي تربط كل عنصر بآخر، و نظرا للدور التي يلعبه كل عنصر من هذه العنصر الثلاثة في العملية التعليمية و الأثر الذي يتركه كل واحد في العنصر الآخر برزت إلى الوجود في المجال التربوي ما اصطلح عليه بالتعليمية، فما هو مفهومها؟

أولا-التعليمية: المفهوم والعناصر:

1- مفهوم التعليمية:

1-1التعليمية لغة: التعليمية هي ترجمة لكلمة "Didactique" التي اشتقت من كلمة "Didaktitos" اليونانية والتي كانت تطلق على ضرب من الشعر الذي يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية.

- وقد وردت في القرآن الكريم في عدّة آيات لقوله عزّوجلّ:" وَعَلَّم آدم الْأَسْماءَ كُلَّها "[1].
- وقوله عزّوجلّ:"وعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمْ"[2].
- أما كلمة "التعليمية" في اللغة مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة من "عَلَّمَ" أي وضع علامة أو أمارة لتدل على الشيء لكي ينوب عنه.
- و الديداكتيكا هو لفظ أعجمي مركب من لفظين هما "ديداك" و "تيكا" و تعني أسلوب التيسير في مجال التعليم.
- و ذكر صاحب المورد (القاموس الإنجليزي-العربي) منير البعلكي:الديداكتيك تعني فن أو علم التعليم[3].

من جلال هذه المفاهيم تعني الديداكتيك طريقة التدريس أو ما يسمى بالعملية التعلمية-التعلمية، وتجمع هذه العملية بين طرفين أساسيين هما: المعلم و المتعلم. **1-2التعليمية اصطلاحا:** لقد ظهر مصطلح الديداكتيك أول مرة في فرنسا سنة 1554م واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكلما هو معروض بوضوح.

- أما في المجال التربوي فقد وظف هذا المصطلح سنة 1667م كمرادف لفن التعليم، التعليمية أوالديداكتيكأوعلم التدريس أو المنهجية، هي علم موضوع دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هي مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتقييم وتحسين مواقف التعليم.
- تعريف **سميث**: (هي خلاصة مكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها و وسائطها وبعبارة أخرى هو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها و تعديلها عند الضرورة...).
- تعريف **ميلاري**: (التعليمية هي مجموعة الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم).
- أما **بروسو** فيقول: (إن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين)[4].

---

[1]- الآية 31 من سورة البقرة

[2]- الآية 113 من سورة النساء.

[3]- محمد صالح حتروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية،دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع،عين مليلة،2012م،ج1 ص126.

[4]- المرجع نفسه ص127.

- و من جهة **"محمد الدريج"** يعرفها في كتابه "مدخل إلى علم التدريس" بقوله "للدراسة العلمية طرق التدريس و تقنياته و لأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى الحسي الحركي"[1].

و عليه فإن التعليمية مشتقة من البيداغوجيا و موضوعها التدريس بصفة عامةأو بالتجديد تدريس المواد والتخصصات الدراسية المختلفة من خلال التفكير في بنيتها و منطقها وكيفية تدريس مفاهيمها وحل مشاكلها، وصعوبات اكتسابها، إن هذا المفهوم الجديد لمصطلح التعليمية أدى إلى عدّها نظاما من الأحكام و الأساليب المتداخلة و المتفاعلة تعني بتحليل الظواهر والمشكلات التي تخص عملية التعليم والتعلم، فهي بذلك أسلوب البحث في التفاعل الحاصل بين الأقطاب الثلاثة: **المعلم** و **المتعلم** و **المعرفة**.

❖ **نشأة تعلمية و موقعها :**

في الربع الأخير من القرن العشرين أخذ مصطلح "تعلمية مواد des disciplines Didactique"يبرز بقوة، في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة Pédagogie générale"قبل هذه المرحلة كان يتم التركيز في إعداد المعلمين مثلا على تمكن المعلم من مادة التي يتعلمها، و من معرفته بمحتوى منهج هذه المادة، و كان تعليم المادة يستند إلى الموهبة الشخصية، الفن في قيادة الصف و إدارته، تأمينا للنظام و الانضباط وكان إعداد المعلمين يقتصر على بعض الطرائق العامة المتعلقة بتحديد الأهداف، و أساليب الشرح، و استخدام وسائل الإيضاح و كانت هذه الطرائق توصف "بالعامة" لأنها تنطبق على تعلم أي مادة من المواد، بغض النظر عن محتواها، وتفاعل المتعلمين مع هذا المحتوى.

- لقد ترافق مصطلح "تعلّمية" Didactique مع مجموعة تحولات، على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعلّمية: المعلم يعلّم ولكن هل يتعلم المتعلمون؟ وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعلمية، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم ويجتهد في نقلها بفنو وضوح إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنه تلقّنها و تسلّمها و أنه قادر على إعادة تمريرها بدوره[2].

وعليه فإن التعلمية هي مجموعة الجهود والنشاطات المنظمةوالهادفة إلى مساعدة المتعلم على تحصيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهاراتوالكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة.

2- عناصر العملية التعليمية:

تتكون العملية التعليمية من عدة عناصر تعتبر أساس نجاح هذه العملية، إلا أن التربويون اختلفوا في ماهية هذه العناصر وعددها و وظائفها فيتفق الكثير على أنها تتكون ثلاثة عناصر رئيسية هي:

2-1المعلم:

هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية و هو في سعي دائم لإنجاز العملية باعتباره موجهًا و مرشدًا و مالكا للقدرات و الكفايات التي تؤهله لتأدية رسالته و منشطا و محفزا على الابتكار و بعد أن كان ملقنا و حاملا للمعارف فقط، فإن تحديد فاعلية تعلم أي مادةو

[1]- محمد الدريج،مدخل إلى علم التدريس،قصر الكتاب ، البليدة،2000م،ص4/3

[2]- أنطوانصيّاح: تعلمية اللغة العربية،دار النهضة العربية،بيروت- لبنان،ط2، 1430هـ-2009م ص17

تعليمها و نجاحها متوقف إلى حد بعيد على جملة من الخصائص المعرفية والشخصية التي لابد أن تتوفر في المعلم مثل: الذكاء و حسن الخلق و الكفاءات العلمية [1].

- أما المعلم في المجتمع العالمي فإنه أهم عنصر في العملية التعليمية وينظر إليهكعامل جوهري في حركات الإصلاح التربوي و قد يكون استجابة إلى النداء الذي يقول: إن التربية تعاني من أزمة في المدرسين الذين يعهد إليهم تنظيم السياسة الجديدة للتعليم و لن نكون مبالغين إذا قلنا إن أي إصلاح في التعليم لا يسبقه إعداد سليم للمعلم إنما هو إصلاح مقصى عليه بالفشل سلفا لأنه يفقد إحدى دعائم الإصلاح الأساسية[2].

المعلم هو محور العملية التعليمية وعنصر فعال فيها فبدونه لا يحدث تواصل بين الأفراد وخاصة المبتدئين، فالمعلم روح الأمة وتطوره بتطورها، فهو المنشط والمنظم للعملية التعليمية وهذا من خلال مجهوده الفعال فيها.

2-2المتعلم:

يعد التلميذ محور العملية التعليمية فهو في سعي دائم لاكتساب المعارف والخبرات والمهارات اللغوية لتطوير قدراته المعرفية واللغوية من خلال الإسهام الفعال في بناء هذه العملية[3].

- أساس العملية التعليمية هو المتعلم و ما يمتلكه من خصائص عقلية، نفسية، خلقية و اجتماعية و ما لديه من رغبة و دوافع التعلم و بالتالي فالدافع إلى التعلم هو الأساس في نجاح العملية التعليمية، فالمتعلم يمتلك قدرات و عادات و اهتمامات فهو مهيأ سلفا للانتباه و الاستيعاب، و يكمن دور المعلم أو الأستاذ بالدرجة الأولى في الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته و تعزيزها ليتم تقدمه و ارتقاءه الطبيعي الذي يقتضه استعداده للتعلم[4].

المتعلم هو محور العملية التعليمية ويكمن دور المعلم في استشارة دوافعه وتحفيزه للتعلموالاكتساب وترشيده بنوع المعرفة والطرق والوسائل التربوية التي تنمي قدراته.

2-3العنصر الثالث:

فاختلفوا فيه، فهناك من يقول الطريقة وهناك من يقول المنهاج والبعض الآخر يقول المحتوى، لذلك سندرج معنى المصطلحات الثلاثة:

- تعتبر **الطريقة** الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية هي الإجراء العملي الذي يساعد على الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم وذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة بذاتها للتطور والارتقاء.

- **المحتوى:** المقصود به الأجزاء التعليمية التي يتناولها فعل التعلم وقد حصرها بعض الباحثين في المعارف الصرفية الفعلية والسلوكية، وهذه هي المعارف الضرورية التي يستند إليها المتعلم لاكتساب كفاءة من الكفاءات، والمحتوى هو جملة من الحقائق

---

[1]- ابراهيم عبد الحليم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،دار المعارف ،القاهرة،ط85 1985م ص25

[2]- عبد الناصر شماطة: أهمية المعلم و دوره التربوي و رضاه الوظيفي عن مهمة التعليم، دراسة في علم الاجتماع المكنى العربي الحديث،جامعة عمر مختار، ليبيا، ط1 ص68.

[3]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر 2004م ص4.

[4]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تنمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1 2000م ص50 .

والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والأفكار والمهارات الأدائيةوالعقلية فضلا عن الاتجاهات و القيم التي تنطوي عليها المادة التعليمية للكتاب و التي يراد من المتعلم أن يكتسبها و أن يستوعبها و بتماثلها في بناه العقلية و الوجدانية و الأدائية[1].

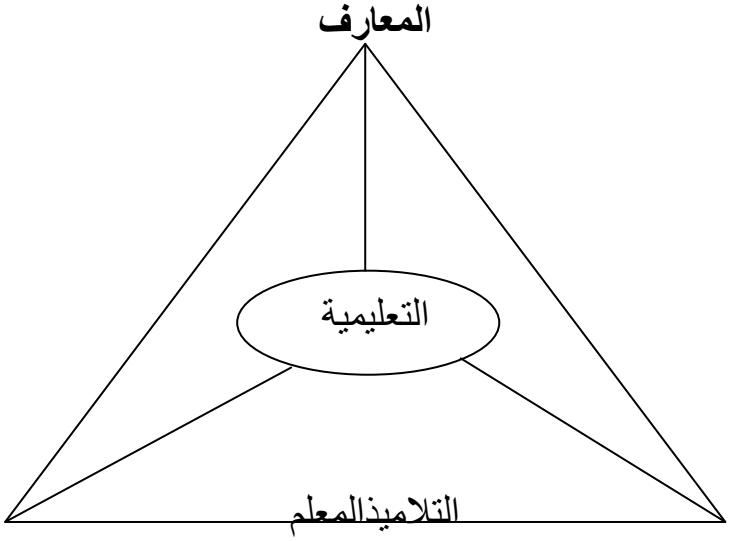
- **المنهاج:**

هو مجموعة من الخبرات الاجتماعية و الثقافية و الرياضية التي تخططها المدرسة و تهيئها للتلاميذ ليقوموا بتعلمها بهدف اكتساب أنماط من السلوك و تعديله و تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو اتجاه مرغوب وهو الأداة التي توفرها المدرسة لتحقيق أهداف تربوية و اجتماعية المنشودة في إعداد أجيال إعدادا صحيحا و متكاملا.

المنهاج شيء أوسع من الموضوعات الدراسية لأنه تضمن إلى جانب هذه الموضوعات توجيهات تربوية غايتها تقديم المساعدة للمتعلم على أداء مهمته بنجاح، فبدون المنهاج تظل العملية التعليمية ناقصة لأن المنهاج هو الذي يحدد الطريق إلى التعلم[2].

و مما سبق يمكننا القول أن كل من الطريقة و المحتوى و المنهاج مفاهيم ومصطلحات متداخلة فيما بينها فكل عنصر من هذه العناصر يلعب دورا هاما في العملية التعليمية.

❖ **المثلث التعلمي:**يجدر بنا في هذا العنصر أن ننتقل إلى المثلث التعليمي حيث يضع "ايفشوفالار"[3] التعليمية في قلب المثلث يتألف من المعارف و من المعلم و من المتعلمين:



ويتكون المثلث التعليمي من جوانب ثلاثة متساوية تمثل العلاقات الناشئة بين عناصره الثلاثة: المعلموالمتعلم والمعرفة،وتشكل هذه المفاهيم الثلاثة رؤوس مثلث يربطها ببعضها مفاهيم أخرى تحدد العلاقة القائمة بينها تمثلها أضلاع ذلك المثلث.

- فالضلع الذي يربط بين المعلم والمعرفة هو الذي يحدد مفهوم نقل وتطوير المعرفة أما الضلع الذي يربط بين المعلم والمتعلم هو الذي يحدد مفهوم العقد التعلمي الذي يقتضي تبيان المعرفة وتوضيحها للمتعلم لأنها ضمن حقوقه الذي يتمتع بها ومن الوجبات التي على المعلم الالتزام بها منذ اللقاء الأول في حجرة الدرس.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، الموارد المدرسية الابتدائية، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي،2003م ص2

[2]-إبراهيم محمد الشافعي و آخرون: المنهج المدرسي من منظور جديد،مكتبة العبيكان،الجزائر،ط1، 1996م ص27

[3]- أنطوان صيّاح:تعليمية اللغة العربية،دار النهضة العربية،ط1430،2هـ-2009م ص14

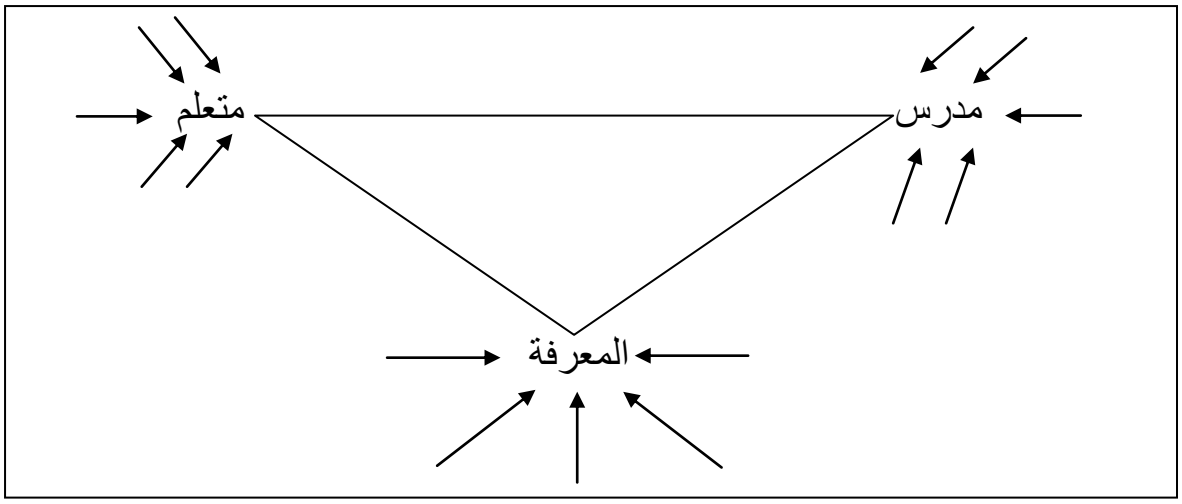
- أما الضلع الثالث فهو الذي يوصل المعرفة والمتعلم والذي يحدد مفهوم التعلم إما بصورة منظمة أو فطرية أو عشوائية[1].

وينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار كل أطراف العلاقة الديداكتيكية، وهي علاقة نوعية تتأسس بين المدرس والمتعلم والمعرفة فيمحيط تربوي وزمن محدد.

بالنسبة للمتعلم فيجب أن نعرف قدراته ووسطه ونستفيد من ذلك من سيكولوجية النمو وعلم النفس الاجتماعي.

والمعرفة ينبغي أن تتميز بالتدرج في مفاهيمها أما المدرس فينبغي أن تكون له قدرة على تخطيط والاستفادة من نظريات التعلم.

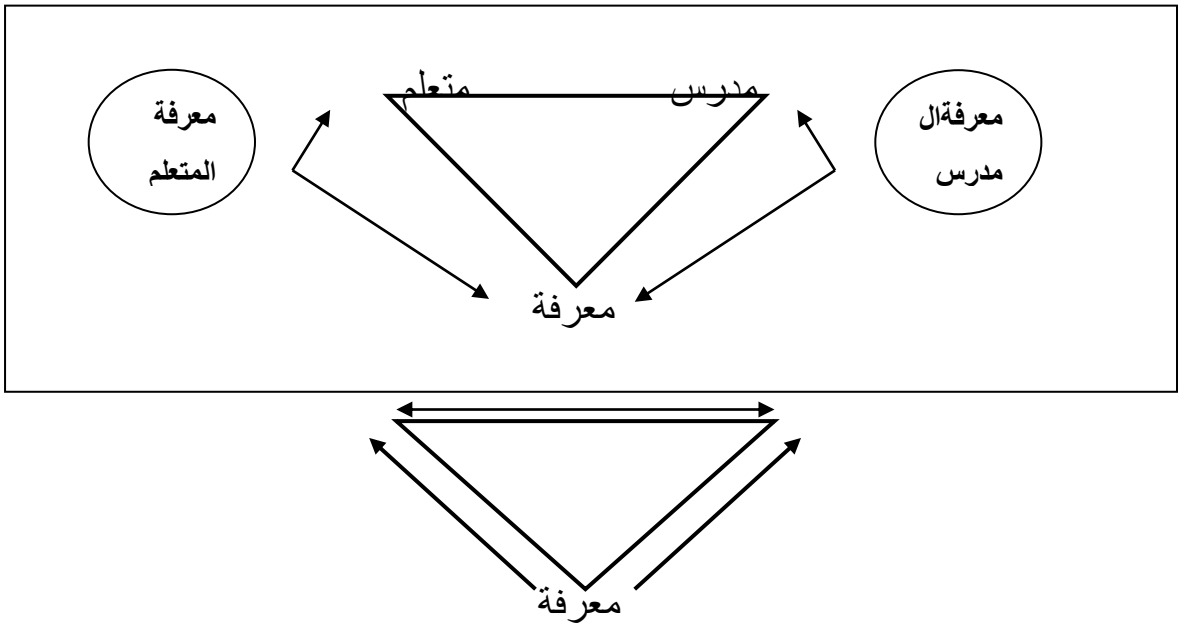
إن هذا الثالوث ليس إلا هيكلا عاما لوضعية جد معقدة يمكن التمثيل لها كما يلي:



المخطط 1

حيث تشير الأسهم إلى تعدد التدخلات في قطب من الأقطاب الثلاثة لأنها تشتغل كليا، و بشكل مرتبط فلا يمكن الفصل بينهما كيفما كانت الوضعية الديداكتيكية موضوع التحليل، فإذا أخذنا المعرفة كمثال فلا يمكن عزلها دون أن نأخذ بعين الاعتبار القطبين الآخرين، كما يبرز الرسم الآتي:

[1]- محمد صالح حتروبي:الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية،دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع 2012م ج2 ص127



المخطط 2

هذه التفاعلات تعكس ثلاث علاقات كل واحدة منها تحليل على وضعية الديداكتيكية:
-علاقة المدرس و المتعلم:العقدالديداكتيكي(le contrat didactique)
- علاقة المتعلم والمعرفة: التمثيلات (les représentations)
- علاقة المدرس والمعرفة: النقل الديداكتيكي (la transposition didactique)
هذه الوضعيات الثلاث تشكل في مجموعها مجال الدراسة التي يعالجها الديداكتيك حيث يهتم بدراسة الظروف التي يتم في سياقها النقل واكتساب المعارف الخاصة بمجال معرفي معين، ويحدد طبيعة العلاقة القائمة بين مختلف الأقطاب المشكلة للوضعية التعليمية-التعلمية وبذلك فإن الفعل الديداكتيكي يسعى إلى تفسير التفاعل بين هذه الأقطاب الثلاثة، وفي نفس الوقت إلى إنشاء معايير فعالة تنظم نشاط كل من المدرس والمتعلم[1].

❖ **العقد التعليمي-التعلمي:**

ويمثل مجمل العلاقات التي تحدد بصفة صريحة في بعض الحالات وضمنية في أغلبها، ماهي الواجبات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خلال الحصة التعليمية-التعلمية ولكون هذه الواجبات تتغير بتغير الوضعيات فإن بنود العقد التعليمي-التعلمي تصبح متحركة، وتتطور حسب تقدم المتعلمين في اكتساب المعرفة المدرسية أو تغيرهم في هذا المسار وعليه فالعقد التعليمي نظام إلزامي متبادل بين المعلم والمتعلم ينطلق من مقتضيات طبيعة المعرفة المدرسية وطرائق تعليمهاوتعلمها.

❖ **الوضعية التعليمية-التعلمية:**

هي مجموع العمليات والعلاقات التي توفر عناصر الوسط من معلمين وأولياء أمور بالإضافة إلى المؤسسة التربوية وما توفره من وسائل وأدوات وهياكلوبين التعلم

[1]-محمد الدريج:تحليل العملية التعليمية و تكوين المدرسين،منشورات سلسلة المعرفة 1،الرباط ،المغرب،ط2، 2004م ص15.

وهو مجموع التمشيات والعمليات التي يقوم بها الفرد في ظروف معينة الهدف منها هو اكتساب مؤهلات جديدة من معارف ومهارات ومواقف.

❖ **النقلة التعليمية:**

وهي التحولات التي تطرأ على المعرفة حتى تصبح صالحة للتعليم وهذا يستدعي انتقالها عبر المراحل متتابعة (من معرفة علمية إلى معرفة تعليمية):

- **المرحلة الأولى:**و هي المعرفة التي يتداولها المختصون «معرفة العالم" وتتمثل في مجموع المفاهيم و القوانين و التعريفات المجردة و المتفتحة على كل ما هو جديد.
- **المرحلة الثانية:**و التي يتم فيها ضبط و انتقاء المعرفة الواجب تعلمها و ذلك من خلال صياغة الأهداف و إرساء المرجعيات الأساسية للمناهج حسب كل مادة أو تخصص.
- **المرحلة الثالثة:**والتي يتم فيها هيكلة المحتويات المعرفية وتكييفها حتى تصبح قابلة للتعلم وفق وتيرة الدراسية والمراحل التعليمية المختلفة وتعتمد على نشاط المعلم و المتعلم و طرائق و الوسائل الموظفة[1].

وعليه فإن التعليمية علم تطبيقي يهتم بعملية ضبط الموقف التعليمي التعلمي داخل القسم و بالتفاعلات التي تحدد بين أقطاب المثلث التعليمي في إطار المفاهيم الأساسية.

طرائق التدريس العامة

أولا- طريقة التدريس:

أ - مفهومها:

يقصد بطريقة التدريس الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعلمي ليحقق وصول المعارف بأيسر الطرق وأقل وقتوالنفقات أو هي الخطة التي ينتهجها المدرسون مع تلاميذهم للوصول بهم إلى الغاية المقصودة من تربيتهم وتعليمهم.

ب - مبادئها:

يقصد بهذه المبادئ القواعد العامة التي أثبتت التجارب نجاعتها، وصحتها لأنها تسير على وفق تدرج عقل التلميذ وتطوره، وتأخذ باعتبار قدرات المتعلم وخبراته وإدراكه لما يجري حوله ويعد العالمالإنجليزي**"هربرتأسبنسر"** أول من وضع هذه الأسس في كتابه (التربية) و هذه القواعد هي:

1 - السير من المعلوم إلى المجهول.
2 - السير من السهل إلى الصعب.
3 - السير من البسيط إلى المركب.
4 - السير من المبهم إلى الواضح.
5 - السير من المحسوس إلى المعقول.
6 - السير من الخاص إلى العام.
7 - السير من المجمل إلى المفصل.

[2]- محمد صالح حتروبي ،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق نصوص مرجعية و المناهج الرسمية،دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع،عين مليلة الجزائر ج1 2012م ص 129/128

ج-مقومات الطريقة الناجحة:

حتى تنجح طريقة المدرس لابد من أن تتصف طريقته بما يأتي:

1 - أن تحفز التلاميذ على التفكير الحر والحكم المستقلوبخاصة في دروس التعبير والتذوق الأدبي

2 - أن تؤدي هذه الطريقة إلى الغاية المنشودة من التدريس في أقل وقت وأيسر جهد يبذل من قبل المعلم والمتعلم على حد سواء.

3 - أن تحقق الخطة اهتمام التلاميذ وتثير دوافعهمومیولهم وتشجيعهم على العمل الإيجابيوالمشاركة الفعالة.

4 - أن تنمي في التلاميذ الرغبة في العمل الجماعي التعاوني.

5 - أن تبتعد ما أمكن عن طريقة التلقين والإلقاء وبخاصة في المستويات الدنيا.

6 - أن تراعي النمو الجسمي والاستعداد العقلي للتلميذ.

د- طرق التدريس العامة:

❖ الطرق القديمة:

1 - الطريقة الإخبارية أو الإلقائية:

وهي الطريقة يعرض فيها المعلم معلومات شفهيا على الطلاب، ومن تم يقوم المعلم بدور الملقي والطلاب بدور المتلقي وفي العادة، فإن المعلمين يلجؤون إلى هذه الطريقة لأنهم يستطيعون بها تقديم أكبر قدر ممكن من المعلومات على أكبر عدد من الطلاب في أقصر وقت، وتناسب هذه الطريقة طلاب المدارس الثانوية والكليات المجتمع المعاهد العليا، بالرغم من أن المعلمين قد يضطرون إلى استخدامها في تدريس الصغاروبخاصة في إلقاء بعض الحقائق أو سرد بعض القصص[1].

- **مميزات الطريقة الإلقائية:**

تمتاز الطريقة الإلقائية بعدة مميزات تجعلها من أكثر الطرائق انتشارا واستعمالا في العملية التعليمية وغيرها من مجالات الحياة لاسيما في مجالي الوعظ والإرشاد ومن أبرز ما تتميز به أنها:

- سهلة التطبيق وموافقة لمختلف مراحل التعليم باستثناء المرحلة الابتدائية.
- اتساع نطاق المعرفة وتقدم معلومات جديدة من هنا وهناك ما يساعد إتراء معلومات الحاضرين.
- تفيد في توضيح النقاط الغامضة وثبوت الأفكار في الذهن.
- تتيح للمتعلمين استقبال المعلومات بسهولة دون بذل مجهود كبير لتحصيلها.
- تفيد في مخاطبة أعداد كبيرة من المتعلمين.
- غير مكلفة من الناحية الاقتصادية لأنها تحتاج إلى مواد و وسائل تعليمية كثيرة كما في طرق التدريس الأخرى.
- توفر الوقت لقطبي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) [2]

---

[1]- عبد الفتاح حسن البجة:أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ط1 1430هـ-1999م ،عمّان-الأردن ص11/.12

[2]- كامل عبد الرحمن عبد السلام،طرق تدريس المواد الاجتماعية ،عمّان،دار المناهج ط1422،1هـ ص110

- **عيوب الطريقة الإلقائية:**

هناك عيوب في استخدام هذه الطريقة في حال لم ينتبه المعلم إلى قواعد وأسس استخدام الطريقة الإلقائية بشكل جيد ويتمثل ذلك في النقاط التالية:

- من الصعب فيها استمرار انتباه جميع المتعلمين إلى المعلم،لأن درجة انتباه المتعلمين تتوقف على مهارة المعلم في الإلقاء، وطريقة تنظيمهوعرضه للمادة وشخصيته، واستخدامه للوسائل المعنية واعتماده على عنصر التشويق.
- يتطلب الإلقاء في الكثير من الأحيان وقتا أطول مما يلزم لقراءة المادة.
- يمهل الإلقاء ما بين المتعلمين من فروق فردية، ولا يميز فيه المعلم بين متوسطين والضعاف من المتعلمين،ويفترض أن الجميع فهموا الدرس ووصلوا إلى المستوىالذي حدده المعلم عند إعداد الدرس.
- أثر الإلقاء ضئيل في تعديل سلوك المتعلمين وتكوين عادة التفكير المنطقي السليم.
- يؤدي الإلقاء وتلقي المعلومات من غير المناقشة إلى الملل لدى المتعلمين.
- في طريقة الإلقاء إرهاق للمعلم مع ضعف مردودها العلمي ولا شك أن مناقشة إجابات المتعلمين، واشتراك كل الفصل في المناقشة سيبعث على كل الحركة والنشاط و في ذلك فائدة لا تتحقق في طريقة الإلقاء[1].

وهكذا يبدو أن الطريقة الإلقائية تعتمد بالدرجة الأولى على جهد المعلم دون المتعلم، وبالتالي تعبر بشكل أو بآخر على شخصية الملقي ومدى قدرته على إيصال أفكاره ومراده إلى الجمهور أو المتعلمين، ما يجعل المتعلم أكثر انجذابا أو نفورا، وعلى الرغم من قدمها إلا أنها تبقى الطريقة انتشار واستخداما في المحاضرات والشرح والقصص وفي مختلف المجالات.

2- الطريقة القياسية:

وهذه الطريقة تبدأ بالكليات، ثم الانتقال إلى الجزئيات أي يعطي التلاميذ القاعدة أو التعرف، أو القوانين والحقائق العامة، ثم تطبق الأمثلة عليها وقد شاعتهذه الطرقة في كتب النحو العربي والجغرافي، وتمتاز هذه الطريقة بسهولتها،لأنها لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير، وبالتالي فهي لا تصلح لمرحلة التعليم الابتدائي لضعف التلاميذ في الجانب القياسي[2].

القياسية طريقة عقلية،لأنها إحدى طرق التفكير التي ينتهجها العقل في سبيل الوصول من المجهول إلى المعلوم وهي صورة موّسعة لخطوة التطبيق في الطريقة الاستقرائية، يقدم المعلم القواعد والقوانين جاهزة إلى التلاميذ لتطبق على الأسئلة والحقائق الجزئية.

تتبع كتب التراث الطريقة حيث تعرض الحكم، ثم تأتي بالأمثلة التي تصدقه وقد ألفت في كتب التدريس القواعد وفق الطرقة نفسها منها: كتاب الشيخ مصطفى الغلاييني**"جامع الدروس العربية"** وكتاب عباس حسن **"النحو الوافي"**وكتاب السيد أحمد الهاشمي المعروف بـ**"القواعد الأساسية للغة العربية"** و سواهم.

تتبع الطريقة القياسية الخطوات التالية:

1- التمهيد

---

[1]- أحمد محمد عبد القادر،طرق التدريس العامة،مكتبة النهضة المصرية القاهرة، ط1 1419هـ-1999م ص12.

[2]- عبد الفتاح حسن البجة،أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع عمان الأردن،ط1 1430هـ-1999م ص13

2- عرض القاعدة
3- تحليل القاعدة
4- التطبيق[1]

تعد الطريقة القياسية من أقدم الطرق، لعبت دورا كبيرا في التعليم قديما أساسها الفلسفي يقوم على انتقال من الكل إلى الجزء من المبادئ إلى النتائج وهي عكس الطريقة الاستقرائية.

3-الطريقة الاستقرائية:

نشأت على يد الألماني **فرديك هربارتF.Herbert**في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين[2].

تستند هذه الطريقة إلى البدء بالجزئيات واستقصائها وصولا إلى الحكم الكلي أو القاعدة العامة و فيها تستخدم الأسئلة لاستنباط القواعد المراد تدريسها، و من حسناتها أنها طريقة التفكير الطبيعي التي يسلكها العقل، و أنها طريقة شائعة يكثر فيها المعلمون من ضرب الأمثلة الجزئية التي تشملها القاعدة العامة، و تعلم في دروس القواعد النحوية والصرفية، و دروس الأدب، ة البلاغة و الإملاء، ومما يؤخذ عليها أنها بطيئة في توصيل المعلومات، و أن المعلمين يستعجلون تلاميذهم في استنباط القاعدة من أمثلة قليلة كما أن هذه الأمثلة لا تجمعها وحدة فكرية مترابطة[3]

- **مميزات الطريقة الاستقرائية:**

تتميز الطريقة الاستقرائية بعدة مميزات من أبرزها ما يلي:

1- تبقى المعلومات التي تكتسب بواسطة هذه الطريقة في الذاكرة أكثر من المعلومات التي تكتسب بواسطة القواعد أو الإصغاء لأن ما يتوصل إليه المتعلم بنفسه يرسخ في ذهنه أكثر مما يقدمه المعلم إليه.

2- إن المتعلم الذي يتوصل إلى تعميم ما، أو يستنتج قاعدة ما بهذه الطريقة يستطيع بعد مرور زمن و لو كان طويلا أن يصل إلى التعميم أو القاعدة نفسها إذا نسيها، فخطوات التفكير في الحصول عليها تبقى معه.

3- يفهم المتعلمون التعميمات التي يتوصلون إليها بمساعدة المعلم أكثر من تلك التي يقدمها المعلم إليهم مهيأة أو التي يجدونها في كتبهم المقررة.

4- يستطيع المتعلم تطبيق التعميمات التي يتوصل إليها بسهولة أكثر من تطبيق تلك التي تقدم إليه مهيأة، وذلك لحسن فهمه لها.

5- إن أسلوب التفكير الذي يتعود عليه المتعلم في الدروس الاستقرائية يفيده في حياته القادمة، فالمتعلم الذي يتعلم كيف يفكر بواسطة الدروس الاستقرائية و يتقن طريقة التفكير في الوصول إلى التعميمات يصبح فردا مستقلا بتفكيره و اتجاهاته، و في أعماله المدرسية والحياتية الأخرى[4].

- **مأخذ على الطريقة الاستقرائية:**

---

[1]- أنطوان صيّاح،تعليمية اللغة العربية،دار النهضة العربية، بيروت-لبنان،ط2 1430هـ-2009م ص129
[2]- أنطوان صيّاح،تعليمية اللغة العربية ص127
[3]-عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية ص14/13
[4]- محمد محمود الحيلة: طرق التدريس و استراتيجياته،دار الكتاب الجامعي،العين،دولة الإمارات العربية المتحدة،ط3 1424هـ ص15

1-لا تمثل المتعلم الذي ينبغي أن يكوون محور العملية التعليمية بل يكون النشاط في هذه الطرقة معظمة للمعلم.
2-يتعذر تطبيق هذه الطريقة في دروس كسب المهارات.
3-تتعارض مع مبتدئ علم النفس الحديث بإهمالها الدوافع الداخلية للفرد واستعداداته للنواحي الوجدانية.
4-تهتم بدراسة المادة وتقديم الأفكار الجديدة وتهمل الحياةومشكلاتها.

- يتبع المدرس في الطريقة الاستقرائية الخطوات المنطقية الخمس:

1 -التمهيد
2 -عرض النماذج اللغوية
3 -استقراء القاعدة
4 -الربط و الموازنة
5 -التعميم و التطبيق[1]

تمتاز الطريقة الاستقرائية بأنها تثير تفكير الطلاب، و تأخذ بأيديهم تدريجيا للوصول إلى الحقيقة،و تنطلق من المفهوم أي من اللغة إلى الأحكام و هو انطلاق طبيعي، لأن اللغة أسبق من الأحكام و القواعد و هي تسير على عكس الطريقة القياسية،لأن الاستقراء طريقة اكتشاف المعلومات ،في حين أن القياس طريقة حفظ هذه المعلومات و ترتيبها لذا من الأفضل الجمع بين الطريقتين في التدريس.

4-الطريقة الحوارية (السقراطية):

تعزى هذه الطريقة إلى الفيلسوف **"سقراط"** وهي طريقة تستخدم لكشف الحقائق عن طريق الحوار، إذ أن المعلم يلقي أسئلة تكشف بها الحقائق التي يريد المعلم تثقيف طلابه بمضمونها، وهذه الطريقة تصلح لصغار الطلاب، وبخاصة في دروس المحادثة، والتعبير الشفوي،والمحفوظات والنصوص،ومن مزاياها أنها تحول الدروس إلى محاورات شائقة مما تتيح للطلاب فرصة التعبير الحر، ومع هذا فإنها تدعوا إلى التفكير الحر العميق،إلا أنها تستغرق زمن طويل للوصول إلى حقيقة من الحقائق.

ومن عيوبها أيضا الاستطراد والخروج من موضوع إلى آخر والابتعاد عن الموضوع الأساسي، ثم إنها إضافة إلى ذلك بحاجة معلم ماهر وتتطلب نشاطاوانتباها منالمعلم والتلميذ.

ولنجاح المعلم في هذه الطريقة عليه أن يعد درسه إعدادا كاملا، وبخاصة الأسئلةوأن يرتبها ترتيبا تاما.

5 - الطريقة التنقيبية:

و هذه الطريقة تعتمد على تحديد المعلم موضوع درسه لتلاميذه،ثم يرشدهم إلى المراجعة و يكلفهم بالبحث عن جوانبه و حقائقه مكتفيا بالإشراف عليهم من بعيد، وهذه الطرقة لا تستخدم إلا مع الكبار، و هي طريقة تتوسط الطرق القديمة و الحديثة[2].

❖ الطرق الحديثة:

1 -الطريقة الاستنباطية (طريقة هربارت):

[1]- أنطوانصيّاح،تعليمية اللغة العربية ط2 ،1430هـ-2009م،ص129/128
[2]-عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية ص14

تقوم هذه الطريقة على مبدأ أن الإنسان يتعلم الحقائق الجديدة بمساعدة الحقائق القديم،و الغرض منها توصيل المتعلم إلى الحقيقة و الأحكام العامة عن طريق البحث و الاستقراء و الاستنباط، و بالرغم من كونها بطيئة إلا أنها أحسن الطرق في تعويد التلاميذ التفكير و التريث في الحكم،وتسير هذه الطريقة على وفق الخطوات الأربع التي وضعها المربي الألماني**"يونا فردريك هربارتHerbert"**[1]فجاءت على النحو التالي:

- **الخطوة الأولى (التمهيد أو الإعداد أوالمقدمة):**

و فيها يتم إعدادا أذهان التلاميذ للدرس الجديد و الانتفاع من معلومات تهم القديمة و ربطها بالمعلومات الجديدة كي يسهل عليهم تذكرها.

- **الخطوة الثانية (العرض و الربط):**

حيث فيها تعرض الحقائق الجديدة في الدرس مرتبة و منظمة، فيقوم المعلم بمناقشة طلابه فيها حتى يستوعبها، ومن ثم تربط هذه الحقائق بعضها ببعض ليصادر ربطها بمعلومات الطلاب القديمة عن طريق الموازنة، و المشابهة، أو التضاد.

- **الخطوة الثالثة (التنظيم و الحكم):**

و يصادر فيها إلى ترتيب عناصر الموضوع ترتيبا منظما بعد عملية الربط لاستنباط، أو استخلاص حكمة أو قاعدة أو نظرية.

- **الخطوة الرابعة (التطبيق و المراجعة):**

و فيها يقوم المعلم بإعطاء تمرينات أو تطبيقات أو أسئلة لتثبيت القاعدة الجديدة،و ذلك ككتابة ملخص أو حل تمارين شفوية و كتابية.

و قد أدخل على هذه الطريقة بعض تلاميذ **"هاربارت"** كثيرا من التنقيعات، فجعلوها خمس مراحل وهي المقدمة،العرض،الربط،الاستنباط،التطبيق و المراجعة[2].

2 -طريقة منتسوري:

تقوم هذه الطريقة على تقوية حواس الطلاب، و جعلها مفاتيح المعرفة، ولقد طبقت هذه الطريقة على ضعاف العقول من الأطفال بادئ الأمر، فنجحت نجاحا باهرا، ويمكن استخدامها في تعليم الأطفال حتى نهاية السنة السابعة من أعمارهم، حيث يستفاد منها في التعليم النهجي، وتنسب هذه الطريقة إلى الطبيبة الإيطالية **"ماريا منتسوري".**

3 - طريقة دلتون:

ابتكرت هذه الطريقة الأمريكية **"هلينباركهرست"**و سميت طريقة دلتون بالنظر إلى أنها طبقت بمدينة دلتون الأمريكية، و تتبع هذه الطريقة نظام التعليم الفردي على ثلاثة أشياء:

الأول- المعامل:

و هي حجرات كبيرة،خصصت للمواد، حيث خصص لكل مادة رئيسية حجرة معينة مزودة بكل ما يحتاج إلية التلميذ للبحث و التنقب.

الثاني الأخصائيون:

وهم المدرسون حيث خصص لكل مادة رئيسية مدرسون موجهون يقومون بتوزيع التعيينات على التلاميذ وتوجيههم وإرشادهم إلى المراجع ومراقبتهم.

---

[1]- ترجمة سام عمار، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،مؤسسة الرسالة،بيروت،ط2002،1م،ص250

[2]- عبد الفتاح حسن البجة،أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع،ط1،1420هـ-1999م ص16/15

الثالث التعيينات:

وهي مقررات كل مادة أساسية موزعة على شهور العام ومن ثم على أسابيع، وإلى أيام،فلكل يوم وحدة خاصة به من المادة يتحتم على التلميذ إنجازها في الزمن المحدد.

ولا تتقيد هذه الطريقة بجدول دراسي ولا بفترة زمنية من اليوم الدراسي بل للطالب مطلق الحرية في اختيار ما يناسبه من الزمن في دراسة أي مادة،بشرط أن ينص في كل شهر التعيينات المحددة له من قبل المعلم،وتمتاز هذه الطريقة بأن فيها عنصر التشجيع للتلاميذ المجتهدين،كما أنها توفر الفرص للطلاب الذين يتخلفون عن المدرسة لأسباب قهرية.

4 - طريقة المشروع:

تنسب هذه الطريقة إلى الفيلسوف الأمريكي **"جون ديوي"** وتعد من أهم الطرق التربوية الحديثة وترمي هذه الطريقة إلى تكوين شخصيات التلاميذ وتعويدهم الاعتماد على أنفسهم في حل المشكلات،ومن مميزاتها أنها تمرسهم على الحياة الاجتماعية التعاونية، وتبث فيهم روح الابتكار، وتسير خطواتها على النحو الآتي: الإحساس بوجود مشكلة، ثم تحديدها، ثم وضع فرضيات لحل المشكلة، ثم الشروع في حل المشكلة بعد ترجيح إحدى الفرضيات.

وعلى الرغم مما في هذه الطريقة من الحرية للطف، وعناية بشخصيته، وإتاحة فرصة التفكير الذاتي المنظم له، وتعويده على الصبر، والبحث والتأني قبل إبداء الرأي والحكم،إلا أنها لا تفيد بشكل كامل في دروس كسب المهارات.

5 - طريقة دكرولي:

وهي طريقة وسطية بين الطريقة الهربارتيةوالطرق الحديثة كطريقة المشروع فهي تعني بالسير في الدرس على مراحل وتحتاج هذه الطريقة إلى مدارس ذات صفات خاصة، كوجودها في بيئة طبيعية خاصة، وتوافر مدرسين معروفين بالنشاط والمهارة،والقدرة على ابتكار وحسن التصرف، والخبرة بالنباتوالحيوان، ومن حيث توزيع الطلاب على الصفوف على أساس الذكاء والمقدرة العقلية،شريطة ألا لا يزيد الصف على خمسة عشر طالبا، ومراعاة طرق التدريس ذات مراحل معينة وهي:

الملاحظة، القياس، الربط المكاني، الربط الزماني، التعبير الحسي العملي والتعبير الفظي النظري

وتعزى هذه الطريقة إلى المربي البلجيكي **"أوفيددكرولي"**[1].

6 - الخطة الدراسية (التحضير):

لعل من أهم العوامل التي تساعد على نجاح المعلم في أداء رسالته، التحضير، فقد سبق أن ذكرنا أن فن التدريس ليس عملية ارتجالية أو عشوائية، و إنما تحتاج إلى تخطيط

[1]- عبد الفتاح حسن البجة،أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع،ط1،1420هـ-1999م ص17

و إعداد، فمن الخطأ الفادح أن يعتمد المعلم على حفظه المادة،و تمكنه منها، إذ إن طل درس مهما كانت سهولته يتطلب من المعلم إعداد مادته و تعيين حدوده، و ترتيب الحقائق التي يتضمنها درسه،و وضع خطة محددة واضحة توصله إلى الأهداف من أقصر الطرق.
ولقد أثبتت التجارب أن إعداد الدروس ضروري لكل المدرسين وفي كل المراحل وأن التفريط فيه أو إهماله أو العجلة فيه يوقع المدرس في مواقف حرجة أمام تلاميذه، ومرؤوسيه،والمدرس الذي لا يضع خطة لدرسه يتعرض للاضطرابوتشتت الذهنونسيان بعض عناصر الموضوع المهمة والتردد في معلوماتهومن ثم فعليه قبل القيام بالتدريس أن يعد الخطة للدرس آخذا بعين الاعتبار أعمار التلاميذ وقدراتهم وخبراتهم وأن يحدد الهدف من درسه ويوضح مراحل سيره فيه،والزمن اللازم لتنفيذه، ومن ثم يعين الوسائل التي تعينه على إدراك أهدافه كما عليه أن يلي بأطراف موضوعه الذي يدرسه وأن يكون مستعدا لمواجهة كل الاحتمالات التي قد تطرأ في الدرس.
وعليه فإن إعداد الدروس تتيح للمعلم ما يأتي:
1 -فرصة إثراء معلوماته، وذلك بالرجوع إلى المصادر المختلفة لتوضيح النقاط الغامضة في الدرس، أو تغيير بعض المفردات، أو التأكد من الوجوه الإعرابية أو البلاغية.
2 -فرصة التحقق من بعض المعلومات الواردة في الدرس أو ممن سمعها دون دراسة أو بحث.
3 - تحديد مقدار المادةالمناسبة للزمن المخصص وبداية الدرسونهايته وصعوبة المادةو سهولتها.
4 - انتقاء المادة الشيقة للتلاميذ التي تثير اهتمامهم من المصادر المختلفة دون التقيد بالكتاب.
5 - ترتيب المادة وتنظيمها بأسلوب منطقي ملائم[1].
ولعل أهم ما ينصح به المعلم في هذا المجال (عملية التدريس) ما يأتي:
1 -عملية التدريس بحاجة إلى نظام، ومن ثم ينصح المعلم بألاّ يبدأ التدريس قبل أن يسود النظام.
2 - إن كثرة الحركة من قبل المعلم في الصف تغري الطلاب بالعبث والفوضى، لذا ينصح المعلم بعدم الإكثار من المشي والتنقل إلا إذا دعت الضرورة.
3 - الأساس في أسئلة المدرس أن تكون موجهة لتلاميذ الصف جميعا، وعليه فإن المعلم ينصح بأن يوجه السؤال أولا ثم يختار بعد ذلك المجيب، لا الطلب من أحدهم الوقوف ثم توجيه السؤال إليه.
4 - لكل درس أهداف يسعى المعلم إلى تحقيقها لذا يتوجب على المعلم أن يجعل هذه الأهداف نصب عينه دائما.
5 - الفهم ركن أساسي في العملية التعليمية، لذا على المعلم ألا يخرج من مسألة إلى أخرى بعد أن يتأكد من فهم تلاميذه لها.
6 - من المعلوم أن انتباه التلاميذ لا يستغرق وقتا طويلا، ومن ثم ينصح المعلم بتنويع الأنشطة والوسائل لتشويقهموجذب انتباههم.

[1]- عبد الفتاح حسن البجة،أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع،ط1،1420هـ-1999م ص19/18

7 - المعاملة الحسنة ونبذ القسوة من العوامل المهمة في إقبال التلاميذ على دروس المعلم وعليه فإن المعلم مدعو انبذ القسوة والتزام الاتزان في المعاملة فيمزج العزم والحزم بالمودةوالعطف والثقة وحسن الظن.

8 - إشراك التلاميذ في الدرس أمر في غاية الأهمية لذلك فالدرس الجيد هو الذي يبدأ بالتلميذ، وينتهي بالتلميذ[1].

❖ **فوائد الأهداف التعليمية:**

يمكن القول إن تحديد الأهداف يخدم المعلم أو المتعلم في الأمور التعليمية الآتية:

1 - المساعدة في اختيار المحتوى التعليمي ومضمون المادة الدراسية المناسبة، ومن ثم مساعدته على توجيه الطلاب إلى المصادر والمراجع والوسائل التي تعينهم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

2 - المساعدة في اختيار الطرائق والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لكل هدف تعليمي، فالأهداف تحتاج إلى طرائق تعليمية تختلف عن تلك اللازمة لتحقيق أهداف المجال الوجداني، والأهداف الوجدانية تحتاج إلى طرائق تعليمية تختلف عن تلك اللازمة لتحقيق أهداف المجال الحسي الحركي، وفي مستويات على مجال فأن مستوى التطبيق أو الاكتشاف في المجال المعرفي، فلكل هدف تعليمي طريقة تعليمية تحققه وهكذا في مستويات مجالين الوجداني والحسي الحركي.

3 - المساعدة في اختيار الأدوات و الوسائل و الاختبارات المناسبة للقياس و التقويم، فلكل هدف أيضا أداة قياس و تقويم تناسبه، و كلما تعددت الأهداف و تنوعت و تدرجت في صعوبتها احتاجت إلى طرائق قياسية و تقويمية مختلفة، كما تساعد المعلم في وضع أسئلة أو فقرات الاختبارات المناسبة و بطريقة سهلة و سريعة، فما إن يضع المعلم الأهداف التعليمية بصيغة فعل مضارع(أن يفسر،أنيذكر،أنيرسم،أنيحلل،أنيطبق،أن يحكم) حتي يسهل عليه تحويل تلك الأهداف إلي أسئلة تقويمية بتحويلها فعل مضارع إلى فعل أمر فتصير كالآتي: (فسّر،أذكر،ارسم،حلّل،طبق)،فمثلا إذا كان الهدف التعليمي هو كالآتي: أنيقارن التلميذ بين مملكة النبات و مملكة الحيوان موضحا أوجه الشبه و أوجه الاختلاف بينهما فإنه يمكن تحويله بسهولة إلى اختبار تقويمي على النحو الآتي:

قارن بين مملكة النبات ومملكة الحيوان، موضحا أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهما؟

4 - مساعدة الطالب على تنظيم جهوده ونشاطاته نحوإنجاز ما خططته عملية التعليم، على أن يعرف تماما ما يتوقع منه القيام به بموجب هذه الأهداف.

5 - و لابد من التذكير أن كل تصميم للدروس بطرائق التعليم المبرمج و مدخل النظم لابد أن تصاغ فيه الأهداف صوغا واضحا في عبارات سلوكية قابلة للقياس و التقويم، وقد أفادت الطرائق التقليدية من منهجية صوغ الأهداف السلوكية،فاستخدامها في صوغ الأغراض السلوكية في كل درس نحتاج إلى تقويمه للوصول إلى إتقان عال في التعلم، و هنا الاتجاه صار ضروريا في عصر المعلومات لأن التعامل مع الآلات الإلكترونية لابد من النجاح فيه بفاعلية عالية قد تصل إلى مستوى نجاح100% في أداء المتعلم[2].

---

[1]- عبد الفتاح حسن البجة،أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع،ط1،1420هـ-1999م ص 20/19

[1]- فخر الدين القلا و يونس ناصر و محمود جهاد جمل: طرائق التدريس العامة، دار الكتاب الجامعي، ط1 ، 1426هـ-2006م، ص 409/408

❖ و من خلال هذه المفاهيم يكمن القول أن الأهداف أهم مكونات المنهج المدرسي، و يحكم المربون على مدى نجاح المنهج المدرسي من تدقيق صوغ الأهداف و وضوحها فكم من القرارات التي صدرت من مربيين متخصصين طالبت بتخلص من منهج معين أو ضرورة تعديله أو مراجعته، نظرا لأن أهدافه كانت غير واضحة أو غير كافية أو غير مناسبة لحاجات التلاميذ و مطالب المجتمع الذي ينتمون إليه، و هكذافإن تحديد الأهداف و وضوحها في مجال التربية و التعليم مهم جدا لكل من المعلم و المتعلم، فالمعلم بدون الأهداف التعليمية لا يستطيع أن يوجه طلابه الوجهة الصحيحة التي ينشدها، و كذلك المتعلم لا يستطيع السير في طريق تعلمه سيرا صحيحا و تحقيق ما يريد إن هو سار دون أهداف.

عرف القرن العشرين تحولا هاما في تاريخ الفكر اللساني الحديث، و خاصة منذ ظهور كتاب **"دي سوسير"** في اللسانيات العامة، حيث عُدت تأسيسا لمرحلة جديدة مغايرة لتصورات الدارسين السابقين، مما دفع بعضهم إلى الاهتمام باللغة باعتبارها استعمالا يوميا مستمرا و متواصلا، و من هنا جاءت اللسانيات التداولية كتيار جديد ركزت على دراسة اللغة كنظام للتواصل أي كيفية التي تستعمل بها اللغة و قد اندرجت هذه القضايا كلها في إطار تيار من الدراسات و النظريات التي سميت عند أهل الاختصاص بـ"التداولية" فما المقصود باللسانيات التداولية؟ و ما هي الإرهاصات الأولى التي كانت وراء نشوء هذا التيار اللساني الجديد؟.

أولا- المفهوم المعجمي لـ "التداولية":

يرجع المصطلح إلى مادة (دَوَل)، و قد وردت في مقاييس اللغة على أصلين:

أحدهما يدل على تحول شيء من مكان إلى آخر، و الآخر يدل على ضعف و استرخاء، قال أهل اللغة اندال القوم إذا تحوّلوا من مكان إلى مكان و من هذا الباب، تداول القوم شيء بينهم: إذا صار من بعضهم إلى بعض و الدَّولة و الدُّولة لفتان، ويقال بل الدُّولة في المال و الدَّولة في الحرب، و إنما سميا بذلك من قياس الباب، لأنه أمر تداولونه، فيتحوّل من هذا إلى ذاك، ومن ذاك إلى هذا[1].

لا تكاد المعاجم الأخرى تخرج من هذه الدلالات جاء في (أساس البالغة):

دالت له الدولة، و دالت الأيام بكذا، و أدال الله بين فلان من عدوه: جعل كثرة لهم عليه و عن الحجاج: إن الأرض ستدال منّا كما أدلنا منها (...) و إليه و أول الأيام بين الناس مرة لهم و مرة عليهم. و الدهر دُوَل و عُقَب و نُوب. و تداولوا شيء بينهم[2].

خلاصة مفهوم اللغوي أن مجالات لفظ (دول):

- الاسترخاء للبطن بعد أن كان في حال أخرى غيرها (أندال البطن).
- التحول من مكان إلى مكان (القوم).
- الانتقال من حال إلى حال (الحرب).

و لقد تناول **"طه عبد الرحمن"** هذا المفهوم لتقديم منهج التقريب التداولي للتراثالإسلامي، باقتراحه مفهوم المجال التداولي، ومما ذكرهأن الفعل ' تداول ' في قولنا ' تداول الناس كذا بينهم '، يفيد معنى تناقله الناس و أداروه بينهم[3].

و من شواهد استخدامه في القرآن الكريم قوله تعالى:" مَّا أَفَاءَ اللهُ عَلَى رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَى فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ "[4]. و بيانها (كي لا يكون) ذلك الفيء (دولة) يتداوله الأغنياء منكم بينهم، يصرف هذا مرة في حاجات نفسه، وهذا مرة في أبواب البّر و سبيل الخير[5].

---

[1]- ابن فارس معجم مقاييس اللغة، تحقيق و ضبط عبد السلام محمد هارون،دار الجيل،ط2، 1991م، ج2، ص314

[2]- الزمخشري: أساس البالغة،تحقيق عبد الرحيم،دار المعرفة للطباعة و النشر بيروت، لبنان،1982م ،ص139

[3]- طه عبد الرحمن:تجديد المنهج في تقويم التراث،المركز الثقافيالعربي،دار البيضاء، المغرب،ط2000،2م، ص243.

[4]- سورة الحشر الآية 07

[5]- القرآن الكريم و بهامشه مختصر من تفسير الإمام الطبريللثيخين،مذيلا بأسباب النزول،النسابوري،والمعجمالفهرسي لمواضيع آيات القرآن الكريم لمروان العطية ،قدم له و راجعه مروان سبوار،دار الفجر الإسلامي ط7 ،1995م ص546

و فصل تفسيرها **"الزمخشري"**قائلا:"كي لا يكون الفيء الذي حقّه أن يعطى الفقراء ليكون لهم بَلغَة يعيشون بها.جدا بين الأغنياء يتكاثرون به،لايكون دولة جاهلية بينهم و معنى الدولة الجاهلية أن الرؤساء منهم كانوا يستأثرون بالغنيمة لأنهم أهل الرياسة و الدولة الغلبة..."[1].

ثانيا- المفهوم الاصطلاحي لـ"التداولية"

جاءت التداولية في معناها الاصطلاحي تأسيسا على المفهوم العام (Pragmatique)في الدرس اللساني الغربي الحديث،وهو دراسة اللغة حال الاستعمال،أي حينما تكون متداولة بين مستخدميها، فقد اختار **"طه عبد الرحمن"** مصطلح (التداوليات) مقابلا لـ(Pragmatique)، يقول:"و قد وقع اختيارنا منذ 1970م على مصطلح التداوليات" مقابلا للمصطلح الغربي (براغماتيكا)، لأنه يوفي المطلوب حقه، باعتبار دلالته على معنيين "الاستعمال" و "التفاعل" معا، و لقي منذ ذلك الحين قبولا من عند الدارسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم [2]. ثم يحدد المعنى الاصطلاحي "للتداول" قائلا:"هو وصف لكل ما كان مظهرا من مظاهر التواصل و التفاعل بين صانعي التراث و عامة الناس و خاصتهم"[3]

و كثيرا ما يشكو الدارسون حديثا من قلة الاهتمامات بالدراسات التداولية في الثقافة العربية الحديثة بشكل عام،مع بروز جهود جادة في هذا المجال،نحو جهود **"طه عبد الرحمن"**، لا سيما في كتابه (في أصول الحوار و تجديد علم الكلام)، حيث يستند إلى المنطق و الفلسفة و اللسانيات في دراسة التراث،و ينطلق من أن الخطاب في حقيقته لغة تبليغيةتدليلية توجيهية، و اللسانيات في نظرة ثلاثة مجالات:

1 -**الداليات:** تشمل الدراسات العاكفة على الدال الطبيعي، و تمثلها ثلاثة علوم: الصوتيات،الصرفيات و التركيبيات.

2-**الدلاليات:** تشمل الدراسات الواصفة لعلاقة الدوال و مدلولاتها سواء أكانت تصورات ذهنية أم أعيانا في الخارج.

3-**التداوليات:** و تشمل الدراسات الواصفة لعلاقة الدوال الطبيعية و مدلولاتها مع الدالين بها و أبواب هذا القسم ثلاثة:أغراضالكلام،مقاصد المتكلمين و قواعد التخاطب[4]

---

[1]- الزمخشري:الكشاف عن حقائق التنزيل و عيوب الأقاويل في و جوه التنزيل،دار المعارف للطباعة و النشر بيروت لبنان ج1 ص466.

[2]- طه عبد الرحمن:أصول الحوار و تجديد علم الكلام،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،المغرب،ط2، 200م ص27

[3]- طه عبد الرحمن:تجديد المنهج في تقويم التراث،المركز الثقافي العربي،الرباط،المغرب،1993م ص244

[4]-طه عبد الرحمن في أصول الحوار و تجديد علم الكلام ص27

ثالثا- الإرهاصات الأولى لنشأة التداولية:

لقد تعددت التيارات الفلسفية و اكتسبت التداولية تعدد مفاهيمها و لكن بتعدد مجالاتها،و امتداد اهتماماتها.

يعود مصطلح التداولية بمفهومه الحديث إلى الفيلسوف الأمريكي **"تشالرز موريس"** الذي استخدمه سنة 1938م دالا على فرع من فروع ثلاثة يشتمل عليها علم العلامات أو السيمائية (Semiotics) و هذه الفروع هي:

1-**علم التراكيب (Syntactics):**"الذي يعني بدراسة العلاقة الكلية بين العلامات بعضها مع بعض"[1]،أي تعني بدراسة استعمال اللغة و مستخدميها فهي إذن تهتم بالمعنى كالدلالية التي لا يتحدد معناها إلا من خلال استعمالها.

2-**علم الدلالة(Sémantiques):** "و القائم أساسا على دراسة علاقة العلامات بالأشياء التي تدل عليها أو تحيل إليها" أي الروابط الدلالية التي تقوم بعطف مختلف الأقوال في الفقرة.

3-**التداولية:** "وتهتم بدراسة علاقة العلامات بمفسريها"[2]، بمعنى أنها تركز على الجانب الاتصالي بمحاولتها تحديد العلاقة في استخدام اليومي في سياق تفاعلي تواصلي.

التداولية جزء من السيميائية تعالج العلاقة بين العلامات و مستعملي هذه العلامات، فهي تعني بدراسة استعمال اللغة في الخطاب،شاهدة في ذلك على مقدرتها الخطائية،فهي إذن تهتم بالمعنى كدلالية و بعض الأشكال اللسانية التي لا يتحدد معناها إلا من خلال استعمالها و عرّفها **"فرانسيس جاك"** بقوله " تتطرق التداولية إلى اللغة في أبعادها الخطابية و التواصلية و الاجتماعية معا " و لتداولية اتجاه جديد في دراسة اللغة يشارك في تنمية البحث فيه دارسون تجاوز بعض المفاهيم اللغوية التي سادت في الفترة الواقعية بين دروس **"سوسير"** و كتابات **" تشومسكي"** ذلك أنهم انكبوا على دراسة الأشكال الدلالية و الدالة، و اهتموا بالمقام اللغوي و أصبحوا ينظرون في القول و يتساءلون عن علاقة اللغة بالكلام، و جدوى التفريق بينهما، و تصنف التداولية داخل نظام علامي عامله جذوره في مشروع يدرس و بعض الغويين من أمثال **"موريش،كارناب،وليام،جيمس"**،ولم تظهر البراغماتية إلى النور حتى عام 1878م، حيث كتب**"بيرسن"** مقاله المشهور (كيف نجعل أفكارنا واضحة؟) و الذي يعتبر امتداد المقال تثنيت المعتقد سنة 1877م،وقد اعترض على الرأي **"باركلي"** القائل بأن الطريقة الوحيدة لتقرير طبيعة المعنى المتميز لأي لفظ هي أن نسأل:هل نستطيع تعيين أية فكرة عقلية تتطابق معه؟ فقد رأى**"باركلي"** أنه إذالم يكن في مقدورنا ذلك فإن الحد أو اللفظ مجرد لا معنى له مهما كانت الفائدة التي تترتب عليه وفي مقابل ذلك تمسك **"بيرسن"** بأن أي حد أو لفظ مجرد لا معنى له إذا لم يكن في مقدورنا استخدامه،أو أن نقوم بفعل شيء بموجبه بطريقة ملائمة و متميزة، ثم بعد هذا بعامين أضاف أن معنى أية فكرة يكمن بالنهاية في تأثيرها على أفعالنا أو البراغماتية عنده تجعل التفكير في علاقة بالفعل لكنها تستبعد أن تكون مجموعة الأفعال المترتبة على اعتقادنا بالشيء هي معنى ذلك الشيء[3].

---

[1]- محمود أحمد نحلة:آفاق دراسية في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002م، ص03

[2]- محمود أحمد نحلة:آفاق دراسية في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002م، ص09

[3]-نعمان بوقرة:مصطلاحات الأساسية في لسانيات النص و تحليل الخطاب،دارجدارللكتاب العالمي للنشر و التوزيع،عمان-الأردن،ط1، 2009م ط2، 2010م ،ص98/97

يذكر **"V.Mass " و "D.Venderlick "** في كتابهما الموسوم بـ **"Pragmatik and Sprachlichers"** أربعة منابع ظاساسية أدت إلى تكون هذا التخصص:أي اللسانيات التداولية و هي على التوالي:

- السيميائيات المنطقية المرتبطة ب "نادي فينا Cercle de Viene
- سيميلئيلت "ش.موريس" التي تفرع عنها تيار طاغ أعيد التفكير فيه من خلال مكون العمل composante de travailو يمثله**"ج.كلوسG.Klaus"** من ألمانية الديموقراطية.
- الذرائعية الأمريكيةPragmatisme لـ**"ش.س.بيرسC.S.Peirce "**[1]

و على الرغم من اختلاف وجهات النظر بين الدارسين حول التداولية و تساؤلاتهم و عن شبكتها المفاهيمية يجب الإشارة إلى العلاقات القائمة بينهما و بين الحقول المختلفة لذا يمكن القول بأنها نسق معرفي استدلالي عام يعالج ملفوظات ضمن سياقاتها التلفظية، و الخطابات ضمن أحوالها التخاطبية.

مفهوم تداولي منبثق من مناخ فلسفي عام (الفلسفة التحليلية) بما احتوته من منهاج و تيارات و قضايا

و بما أن (الفلسفة التحليلية) هي الينبوع المعرفي لأول مفهوم تداولي و هو الأفعال الكلامية فقد بات ضروريا التعريف بهذا التيار الفلسفي و بمختلف اتجاهاته ،اهتماماته و قضاياه،لأنه يجسد الخلفية المعرفية و الحصن الفكري لنشوء الظاهرة اللغوية موضوع الدراسة و الفلسفة التحليلية لا تغنينا لذاتها، ولكن ما يهمنا هو لحظة انبثاق ظاهرة (الأفعال الكلامية) من قلب التحليل الفلسفي ثم ما اجر عن ذلك من ولادة التيار التداولي في البحث اللغوي،لأن الفلسفة التحليلية هي السبب في نشوء اللسانيات التداولية[2]

<u>مفهوم الفلسفة التحليلية:</u> نشأت الفلسفة التحليلية بمفهومها العلمي الصارم و الذي هو المقصود من إطلاقنا في هذه الصفحات في العقد الثاني من القرن العشرين في فيينا النمسا[3]. على يد الفيلسوف الألماني **"غوتلوبفريجةGottlobFreg1848-1925"** بكتابه (أسس علم الحساب).و كانت دروسه في الجامعة الألمانية مورد الطلاب الفلسفة و المنطق من مختلف الأصول الأوروبية لا سيما ألمانيا و النمسا على الرغم من قلة إنتاجه المكتوب.

من أهم التحليلات اللغوية التي أجراها 'فريجة" على العبارات اللغوية و على القضايا،و تميزه بين مقولتين لغويتين تتباينانمفهوميا و وظيفيا، وهما:اسم العلم و الاسم المحمول هما عماد القضية الحملية و لا شك في أن التميز من اكتشافات المنطق الحديث،لأن "أرسطو" مع أنه عرف هذا التمييز كان يخلط بين القضية الحمليةو غير الحملية ولم يتم التمييز بينهما إلا بعد صياغة المنطق الحديث و القضية الحملية هي التي تتكون من طرفين:اسمعلم،ومحمول يشد إلى اسم العلم، و القضية غير الحملية أو العلاقية هي التي تتكون من علاقات أخرى خارجية عن الإطار الحملي[4].

---

[1]- جيلالي دلاش:مدخل إلى اللسانيات التداولية،ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون الجزائر ص05/04

[2]- مسعودصحراوي:تداولية عند العلماء العرب،دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية،التراثاللساني،دار التنوير للنشر و التوزيع، الجزائر،ط1 1429هـ-2008م،ص27

[3]-يذهب دارسون آخرون إلى أن الفلسفة التحليلية لم تنشأ إلا مع فلاسفة المدرسة الانجليزية الحديثة من أمثال جورج مور،برتراند راسل فيتغنشتاين ثم كارناب واير...في أواسط القرن العشرين و لكن التحليل كإجراء علمي قام به الفلاسفة منذ عصر أفلاطون ،أنظر محمود زيدان،مناهج البحث الفلسفي،بيروت،منشورات الجامعية بيروت العربية 1974م ص75

[4]- أنظر محمود زيدان في فلسفة اللغة،دار النهضة العربية بيروت 1985م ص 13/12

وقد اقتفى الفيلسوف النمساوي **"لودفيغفينغنشتاينWittgnenstein1951-1989"** أثر فريجه فانتقد مبادئالوضعانية المنطقية، و أسس اتجاها فلسفيا جديدا أسماه (فلسفة اللغة العادية)و قوامها الحديث عن طبيعة اللغة و طبيعة المعنى في كلام الرجل(الإنسان) العادي و أهم ما يميز فلسفة **"فينغنشتاين"** التحليلية بحثه في المعنى و ذهابه إلى المعنى ليس ثابتا و لا محددا و دعوته لي تفادي البحث في المعنى المنطقي الصارم[1].

و أمام هذا الاقتراب التصوري يمكن اعتبار التحليل الفلسفي الجديد أنه كان بمثابة ثورة ضد الفلسفة الكلاسيكية و المثاليةالهيجلية التي سادت التفكير الإنجليزي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر غير أن مجيء الثورة الفلسفية كانت لإعادة توجيه الفكر الانجليزي إلى عناصره الأصلية في الاتجاه التجريبي[2].

و قد انقسمت الفلسفة التحليلية إلى ثلاثة فروع أو اتجاهات كبرى هي:

1- **الوضعانية المنطقية:** بزعامة **"رودولف كارنابRudolph Carnap "**

2- **الظاهراتية اللغوية:**بزعامة **"هوسرلHusserl"**

3- **فلسفة اللغة العادية:**بزعامة **"فينغنشتاينWittgnenstein"**

و هذا الفرع الأخير أي(فلسفة اللغة العادية) هو الذي نشأت بين أحضانه ظاهرة الأفعال الكلامية[3].

و من هنا يمكن القول بأن مفهوم(الفلسفة التحليلية) تقوم على دراسة كيفية توصيل معنى اللغة الإنسانية الطبيعية من خلال الإبداع و يمكن أن نجمل في مجموعة المبادئ تتلخص في:

- ضرورة التخلي عن أسلوب البحث الفلسفي القديم خصوصا جانبه الميتافيزيقي
- تغيير بؤرة الاهتمام الفلسفي من موضوع(نظرية المعرفة)إلى(موضوع التحليل اللغوي)
- تحديد و تعميق بعض المباحث اللغوية و لا سيما مبحث الدلالة و الظواهر اللغوية المتفرعة عنه.

مصادر التداولية:

عرفت الوظائف التداولية ضمن المدونة الإصلاحية للدرس التداولي عموما،وهي امتداد لبحوث وظائف اللغة السابعة،و يتلخص مفهومها في هذا المقام في تحديد مكونات

[1]-مسعود صحراوي:تداوليةعند العلماء العرب ص29

[2]- ينظر محمد مهران رشوان/دراسات في فلسفة اللغة،دارالقباء،القاهرة 1998م ص25/24/23

[3]- مسعود صحراوي:تداولية عند العلماء العرب ص32/31

الجملة بالنظر إلى البنية الإخبارية و المعلوماتية مع ربطها بالطبقات المقامية المحتمل أن تنجر فيها[1].

فهي إذا وظائف مرتبطة بالسياق و المقام،و مدى انجازية اللغة في واقع التواصل وفيما يلي بعض التفصيل لهذه الموضوعات الخمسة:

أولا- أفعال الكلامLes actes de langage:

نشأت فكرة (أفعال الكلام) أو (أفعال اللغة) [2]من أهم مبدأ في الفلسفة اللغوية الحديثة مجال نشأة التداولية و تطورها و هو أن (الاستعمال اللغوي ليس إبراز منطوق لغوي فقط،بل إنجاز حدث اجتماعي معين أيضا في الوقت نفسه و ذلك بعدما كانت الفلسفة الوضعية المنطقية تشترط مقياسا وحيدا للحكم على دلالة جملة ما، و هو مقياس الصدق و الكذب[3].

مما حصر العبارات اللغوية في منوال واحد،هو العبارات الخبرية كأن تصف واقعا ما، و يحكم على صدقها أو كذبها بمدى مطابقتها لذلك الواقع نحو(الجو جميل)صادقة في حال واحدة هي جمال الجوّ واقعا، و كاذبة في غير ذلك.

و من الذين تصدوا لهذه الفكرة **"أوستين Austin"**من خلال محاضراته في جامعة هارفارد 1955، حيث نبه أن دلالة الجملة في اللغة العادية ليست بضرورة إخبارا و هي ليست مقيدة دائما بأن تحيل على الواقع فتحتمل الصدق أو الكذب، وأن القصد من الكلام هو تبادل المعلومات،مع القيام بأفعال تضبطها قواعد التواصل في الوقت ذاته مما ينتج عنه تغيير في وضع المتلقي و تأثير في مواقعه[4].

وقد نذكر بعض العبارات جمل لا تصف واقعا خارجيا مع أنها جمل خبرية نحو:

1- ألتزم بالحضور
2- أعلن عن افتتاح الجلسة
3- أعدك بالزيارة غدا إن شاء الله
4- سأعيد لك مالك الشهر القادم بحول الله

فهذه الجمل ونحوها لا وصفها بالصدق و الكذب وهي لا تعكس واقعا موصوفا بقدر ما هي أفعال منجزة من المتلقي أو المتكلم على حد سواء، و من خصائصها أيضا أنها جمل محكومة بالتلفظ بها، حيث أنا نطقها سبب في إنجاز الأفعال المبنية عليها:ففي(1) وعد،

[1]- أحمد متوكل:الجملة المركبة في اللغة العربية، منشورات عكاظ، الرباط، المغرب 1988م ص 25

[2]- يرد أحيانا هذان المصطلحان بعدهما مترادفين،ترجمة(les actes de langage) مأخوذة من الانجليزية(speech acts) و بالنظر إلى مدلول فكرة أفعال الكلام و التي في جوهرها تميز الأفعال اللغة كما يقصدها المرسل،وبقيمتهاالابلاغية،ينظر:جونسورل من سوسير إلى فلسفة اللغة(مقال) إشراف و مراجعة مطاع الصفدي،مجلة العرب و الفكر العالمي،مركز الإنماء القومي،بيروت،لبنان،العددان14/13 ربيع 1991 ص95

[3]- ينظر محمود نخلة:آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية:2002م ص42

[4]- خليفة بوجادي:في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصلية في الدرس العربي القديم،بيت الحكمة للنشر و التوزيع ط1 2009م، ص91

و في (2) أمر بمباشرة أشغال الجلسة، و في (3) و (4) وعد و طلب،مما يغير في سلوك متلقي هذه الجمل بتوفر ظروف ذلك، و تنوع المتلقين بتنوع الأخبار وأعراضها، وهي جمل شبيهة بالجمل المنطوية على موجهات لأمر استفهام[1]

و من أمثلة ذلك أيضا :

1- أن يقول رجل مسلم لامرأته:أنت طالق.

2- أن يكتب رجل مسلم أوصي بنصف ما أملك لدار العجزة

3- أن يقول وليّ امرأة، وفي ظروف معروضة،لأحد زوجتك فلانة

4- أن تقول الأم فور الولادة سميتها " هداية "[2] .

فيتوفر القصد و النية، حيث يفرض المتكلم نفسه في كل هذه الجمل مقتنعا بما يلفظ و يضع مخاطبه في موقع لا يمكن الرفض و الإنكار إذا كان حسن النية.

وخلاصة هذه الأمثلة أنه ينبغي على المشاركين في الخطاب أن يدركوا العلاقة بين شكل و الجملة و وظيفتها، و لا يمكن فهمها خارج هذه الشروط التي تحكم إن كانت الأمثلة السابقة ناجحة أو مخفقة لا صادقة و لا كاذبة قياسا إلى أن اللغة بهذا المفهوم لا تتجاوز كونها وسيلة تعبير إلى كونها نشاطا اجتماعيا تفاعليا.

و هكذا أصبح مفهوم الفعل الكلامي(Speachact) نواة مركزية في الكثير من الأعمال التداولية، وفحواه أنه كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي انجازي تأثيري و فضلا على ذلك يعد نشاطا ماديا نحويا يتوسل بأفعال قولية إلى تحقيق أغراض انجازيه (Actes illocutoires) كالطلب و الأمر و الوعد و الوعيد ...،و غايات تأثيرية (Actes perlocutoires) تخص ردود فعل المتلقي كالرفض و القبول، و من تم فهو فعل يطمح إلى أن يكون فعلا تأثيريا أي يطمح أن يكون ذا تأثير في المخاطب اجتماعيا أو مؤسسا و من ثم إنجاز شيء ما[3].

أ- فكرة أفعال الكلام عند "أوستين":

يرى أن وظيفة اللغة الأساسية ليست إيصال المعلومات و التعبير عن الأفكار بقدر ما هي مؤسسة تتكفل بتحويل الأقوال ذات صيغة اجتماعية،فحينما يقول القاضي (فتحت الجلسة) يكون قد أنجز فعلا اجتماعيا و هو فتح الجلسة[4].

و قد وجد "أوستن" أحد فلاسفة اللغة المنظرين للتداولية أن الفعل الكلامي مركب من ثلاثة أفعال تعد جوانب مختلفة لفعل الكلامي واحد لا يفصل أحدهما عن الآخر:

1- **الفعل القولي Locutoire:**يقابل التلفظ بالأصوات (فعل صوتي) و التلفظ بالتراكيب (فعل تركيبي)،و استعمال التراكيب حسب دلالاتها (فعل دلالي).

2- **الفعلالإنجازي(القول الفاعل) illocutoire:** يحصل بالتعبير عن قصد المتكلم من أدائه.يعد،يخبر،يعجب،ينذر،و يشمل (الجانب التبليغي و الجانب التطبيقي)

3- **الفعل التأثيري(استلزامي) perlocutoire:**يحصل حين يغير الفعل الفعلالانجازي من المتلقي بالتأثيرعليه(كأن يرعبه،يجعله ينفعل.....)ويتميز كل فعل من هذه الأفعال بتوفره على قوة انجازية[1].

---

[1]- ينظر جان سرفوني:الملفوظية،ترجمة قاسم المقداد،من منشورات اتحاد كتاب العرب 1998م ،ص61

[2]- خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ص92

[3]- مسعود صحراوي:تداولية عند العلماء العرب،دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي،دار التنوير للنشر و التوزيع،الجزائر، ط1، 1429هـ - 2008م، ص57/54.

[4]-عمر بلخير:مقالات في التداولية و الخطاب ،دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع سنة2013 ،ص 165/164

واستنادا إلى مفهوم القوة الانجازية ميز "أوستين" بين خمسة أنواع للأفعال الكلامية:

1- **الأفعال الحكمية ّ(الاقرارية)Verdictifs:**حكم،وعد، وصف

2- **الأفعالالتمرسيةExersitifs:**اصدار قرار لصالح أو ضد...،أمر،طلب....

3- **أفعال التكليف(الوعدية) Comessifs:**تلزم المتكلم:وعد،تمني،التزمبعقد،أقسم..

4- **الأفعال العرضية(التعبيرية)Expositifs:**عرض مفاهيم منفصلة (أكد،أنكر،أجاب،وهب...)

5- **أفعال السلوكيات (الإخباريات)Comportementaux:**ردود أفعال،تعبيرات اتجاه السلوك ،أعتذر،هنا، حتى، رحبّ...[2].

و على الرغم مما قدمه "أوتسن" لم يكن كافيا لوضع نظرية متكاملة للأفعال الكلامية لكنه كان كافيا ليكون نقطة انطلاق إليها بتحديده لعدد من المفاهيم الأساسية فيها و بخاصة مفهوم الفعل الإنجازي الذي أصبح مفهوما محوريا في هذه النظرية حتى جاء "جون سيرل" فأحكم وضع الأسس المنهجية التي تقوم عليها، و كان ما قدمه عن الفعل الانجازيillocutionaryacts و القوة الانجازيةillocutionary force كافيا لجعل الباحثين يتحدثون عن نظرية "سيرل" في الأفعال الكلامية بوصفها مرحلة أساسية تالية لمرحلة الانطلاق عند "أوستن"[3]

ب- أفعال الكلام عند "سورل":

هو أوّل من أوضح فكرة "أوستين" السابقة، وشرحها أكثر بتقديمه شروط انجاز كل فعل،إلى جانب بيانه شروط تحوّل فعل من حال إلى حال أخرى، وآليات ذلك و توضيح خطوات استنتاج الفعل المقصود[4].

و يمكننا أن نوجز القول في أهم ما جاء به "سيرل"على النحو الآتي:

1- نص "سيرل" على أن الفعل الانجازي هو الوحدة الصغرى minimal unité للاتصال اللغوي، و أن للقوة الانجازية دليلا يسمى دليل القوة الانجازية illocutionany force indication يبين لنا نوع الفعل الانجازي الذي يؤديه المتكلم بنطقه للجملة، ويتمثل في اللغة الانجليزية في نظام الجملةword-order و النبرstress و التنعيم intonation،

و علامات الترقيم punctuations،في اللغة المكتوبة، و صيغة الفعل mood، و ما يسمى الأفعال الأدائية performative.

2- الفعل الكلامي عنده أوسع من أن يقتصر على مراد المتكلم، بل هو مرتبط أيضا بالعرف اللغوي و الاجتماعي.

3- قدم "سيرل" تصنيفا بديلا لما قدمه "أوستن" من تصنيف الأفعال الكلامية يقوم على ثلاثة أسس منهجية هي:

3-1/ الغرض الانجازيillocutionary point

3-2/ اتجاه امطابقةdirection of fit

---

[1]- خليفة بوجادي:في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم بيت الحكمة للنشر و التوزيع ،ط1، 2009م، ص97/96

[2]- ينظر فرانسوازأرمينكو:المقاربة التداولية ، ترجمة سعيد علوش،مركز الإنماء القومي، الرباط،المغرب،1986م، ص62

[3]- ينظر أحمدنخلة:آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ، ص49/47

[4]- ينظر فرانسوازأرمينكو:القاربة التداولية، ص68/66.

3-3/ شروط الاخلاصsincerity condition

وقد جعلها خمسة أضاف أيضا:

1- **الإخباريات Assertives**: و الغرض الانجازي فيها هو وصف المتكلم واقعة معينة من خلال قضيةproposition، و أفعال هذا الصنف كلها تحتمل الصدق والكذب، و اتجاه المطابقة فيها من الكلمات إلى العالم words to worldو شروط فيها يتمثل في النقل الأمين للواقعة و التعبير الصادق عنها.

2- **التوجيهات Directives**: وغرضها الانجازي محاولة المتكلم توجيه المخاطب إلى فعل شيء معين و اتجاه المطابقة فيها من العالم إلى الكلمات world to words و شروط الإخلاص فيها يتمثل في الرغبة الصادقة، و يدخل في هذا الصنف الأمر،النصح، الاستعطاف و التشجيع[1].

3- **الالتزاميات commissives :** و غرضها الانجازي هو التزام المتكلم بفعل شيء في المستقبل اتجاه المطابقة فيها من العالم إلى الكلمات، وشرط الإخلاص هو القصد intention و يدخل فيها الوعد و الوصية.

4- **التعبيريات expressive :** و غرضها الانجازي هو التعبير عن الموقف النفسي تعبيرا يتوافر به شرط الإخلاص و ليس لهذا اتجاه مطابقة، فالمتكلم لا يحاول أن يجعل الكلمات مطابقة للعالم ولا العالم مطابقا للكلمات، و يدخل فيها الشكر، التهنئة،الاعتذار و المواساة.

5- **الإعلانيات Declarations :** و السمة المميزة لها أن أداءها الناجح يتمثل في مطابقة محتواها العضوي للعالم الخارجي، فإذا أدين فعل إعلان الحرب أداءا ناجحا فالحرب معلنة، و ثمة سمة أخرى مميزة هي أنها تحدث تغييرا في الوضع القائم فضلا عن أنها تقتضي عرفا غير لغوي، و اتجاه المطابقة فيها من الكلمات إلى العالم، ومن العالم إلى الكلمات و لا تحتاج إلى شرط الإخلاص.

و قد استطاع " **سيرل"** أن يميز بين الأفعال الانجازية المباشرة (Direct) و الأفعال الانجازية غير مباشرة (indirect) فبين:

أ- **الأفعالالانجازية المباشرة:** هي التي تطابق قوتها الانجازية مراد المتكلم أي يكون ما يقوله مطابق لما يعنيه.

ب- **الأفعالالانجازية غير مباشرة:** هي التي تخالف فيها قوتها الانجازية مراد المتكلم[2]، و لا يمكن للمخاطب أن يتوصل إليها إلا عبر عمليات ذهنية استدلالية متفاوتة من حيث الطول و التعقيد[3].

و قد ذكر "سيرل" المثال الآتي بيانا للأفعال الانجازية غير المباشرة إذ قال رجل لرفيق له على المائدة: هل تناولي الملح؟ فهذا فعل إنجازي غير مباشرة إذ قوته إنجازيه الأصلية تدل على الاستفهام الذي يحتاج إلى جواب، و هو مصدر بدليل الاستفهام(هل) لكن الاستفهام غير مراد للمتكلم، بل هو طلب مهذب يؤدي معنى الفعل إنجازي مباشر هو ناولني الملح[4].

---

[1]-ينظر محمود أحمد نخلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ص 49/47

[2]- محمود أحمد نخلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ص 50

[3]- الشهوي"استراتيجياتالخطاب"مقارنة لغوية تداولية،دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، مارس2004م،ص17.

[4]-محمود أحمد نخلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ص 51

و من هنا يمكن القول بأن "سيرل" بعد مناقشته لعدد كبير من الأفعال الانجازية غير مباشرة لاحظ أن أهم البواعث في استخدام الأفعال المباشرة هو التأدب في الحديث.

ج- أفعال الكلام بعد "أوستين" و "سيرل" :

تناول فكرة أفعال الكلام لسانيون عدة بعد "أوستين" و "سيرل" و عرضوا الكثير من قضاياها، لاسيما مفهوم الفعل الانجازي و شروط قيامه و مفهوم القوة الانجازية و وسائل ظهورها في البنية أو إخفاقها و من أولائك:

1-**أوزوالدديكرو:** ذكر شروط الانجازية بقوله " تكون جملة ما انجازية إذا أمكن بعض ملفوظاتها أن يكون كذلك، و يكون فعل ما انجازيا إذا أمكنه صياغة الفعل المحوري لجملة انجازية".

و في كتابه (القول و اللاقولdire et ne pas dire)حدد نوعا من الأفعال سمّاها أفعال الرأيوهي:"ما يتعلق بالمتكلم،ويعلم به السامعيقنياتمثل،فكرة،علم،يتقن، شك،جهل، تعلم..."

وهي مجموع أفعال الشك و الرجحان و اليقينفي العربية لكنه يجعل استعمالها مشروطابأمرين :الأول أن تستند إلى ضمير المتكلم و المضارع، و الثاني أن ترتبط بمسائل خاصة تتعلق بافتراض حقيقتها و عدمه[1].

2- **ديترو و ريكاناتي[2] :**هما من الذين انتقدوا "أوستين" في بعض أقسام الأفعال إلى جانب "بنفست" و "سورل" وغيرهما، و اقترحا أربعة أقسام هي:

- أفعال انجازية.
- أفعال إدراكية.
- أفعال قوة الانجاز.
- أفعال قوة الإدراك.

ثانيا- متضمنات القول les implicites:

مفهوم تداولي إجرائي يتعلق برصد جملة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية و خفية من قوانين الخطاب، تحكمها ظروف الخطاب العامة كسياق الحال و غيره و من أهمها :

1- الافتراض المسبق pré-supposition :

[1]- خليفة بوجادي: اللسانيات التداولية، ص 101/100

[2]- ينظر فرانسوازأرمينكو: المقارنة التداولية ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط-المغرب، 1986م ، ص 70/69

و يمكن تعريفه بالمعلومات التي يفصح عنها المتعلم فإنها و بطريقة آلية واردة و مدرجة في القول الذي يتضمنها أصلا بغض النظر عن خصوصيته في إطار الحديث الذي يتجلى فيه[1].

في كل تواصل لساني ينطلق الشركاء من معطيات و افتراضات معترف بها و متفق عليها بينهم، تشكل هذه الافتراضات الخلفية التواصلية الضرورية لتحقيق النجاح في عملية التواصل، وهي محتواة ضمن السياقات و البنى التركيبية العامة.

ففي الملفوظ (1) مثلا: أغلق النافذة.

و في الملفوظ (2) مثلا: لا تغلق النافذة.

في الملفوظين كلهما خلفية (افتراض مسبق) مضمونها أن النافذة مفتوحة [2].

تكمن الوظيفة الأساسية للافتراض المسبق في أنه يجعل الخطاب يسير بصفة متسلسلة غير منقطعة هذا من جهة و من جهة أخرى فهو يضمن التماسك العضوي للخطاب، و هناك أيضا القول المضمر و هو نمط لا يمكن معرفته إلا بالعودة إلى الوضعية التخاطبية التي قيل فيها و يعرف بأنه المعلومات التي يمكن للكلام أن يحتويها ولكن تحقيقها في الواقع رهن خصوصيات الحديث مثال ذلك: (إن السماء تمطر) فإن السامع لهذا القول قد يفهمم أشياء كثيرة إذا تعددت السياقات التي يتجلى فيها:

- قد يفهم أنه دعوة للمكوث في البيت.
- أو الإسراع إلى العمل حتى لا يفوته موعد الحافلة.
- أو الانتظار و التريث حتى يتوقف المطر.
- أو عدم نسيان المظلة عند الخروج [3]

مثال آخر:في مقام تواصلي معين يقول الشريك(أ) في الحوار للشريك(ب)

(3)- كيف حال زوجتك و أولادك؟

فإن هذا الافتراض المسبق للملفوظ(3) هو أن الشريك (ب) متزوج و له أولاد وأن الشريكين(أ) و (ب) تربطهما علاقة ما تسمح بطرح هذا السؤال.

يجيب الشريك(ب) بالملفوظ(4):

(4)إنها بخير و الأولاد في عطلة، شكرا

و لكن إذا كانت الخلفية التواصلية غير مشتركة بين الشريكين فإن الشريك(ب) يرفض السؤال أو يتجاهله، فيجيب بأحد الملفوظات الآتية:

- أنا لا أعرفك.
- أنا لست متزوجا.
- لقد طلقت زوجتي.

و يربالتداوليون أن (الافتراضات المسبقة) ذات أهمية قصوى في عملية التواصل و الإبلاغ، ففي (التعليمات Didactique) تم الاعتراف بدور الافتراضات المسبقة منذ زمن طويل، فلا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة إلا بافتراض وجود أساس سابق يتم انطلاق منه و البناء عليه، أما مظاهر سوء التفاهم (المنضوية تحت اسم التواصل السيئ) فلها سبب

[1]- عمر بلخير :مقالات في التداولية و الخطاب، ص82

[2]- مسعود صحراوي:التداولية عند العلماء العرب، ص43/42

[3]- عمر بلخير :مقالات في التداولية و الخطاب ، ص83

أصلي مشترك هو ضعف أساس (الافتراضات المسبقة) الضروري لنجاح كل تواصل كلامي.

2- الأقوال المضمرة les sous entendus :

هي النمط الثاني من متضمنات القول ترتبط بوضعية الخطاب و مقامه على عكس الافتراض المسبق الذي يحدد على أساس معطيات لغوية.

تقول أوركيون : القول المضمر هو كتلة معلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحدث[1].

و قائمة التأويلات مفتوحة مع تعدد السياقات و الطبقات المقامية التي ينجز قيمتها الخطاب، والفرق بينه و بين الافتراض المسبق أن الأول وليد السياق الكلامي المتنامي تدريجيا و الثاني وليد ملاباسات الخطاب.

3- الاستلزام الحواري conversation implicative:

يعد الاستلزام الحواري واحد من أهم الجوانب في الدرس التداولي، فهو ألصقها بطبيعة البحث فيه إذ ترجع نشأة البحث فيه إلى المحاضرات التي دعى الفيلسوف **"غرايسH.P Grise"** إلى إلقائها في جامعة هارفارد سنة 1967م، فقدم فيها بإيجاز تصوره لهذا الجانب من الدرس و الأسس المنهجية التي يقوم عليها [2].

لاحظ بعض فلاسفة اللغة و اللسانيين التداوليين و خصوصا الفيلسوف **"غرايس"**أن جمل اللغات الطبيعية في بعض المقامات تدل على معنى غير محتواها القضوي، ويتضح ذلك من خلال الحوار الآتي بين الأستاذين "أ" و "ب":

الأستاذ "أ" : هل الطالب "ج" مستعد لمتابع دراسته الجامعية في قسم الفلسفة؟

الأستاذ"ب":إن الطالب "ج" لاعب كرة ممتاز.

من هنا لاحظ الفيلسوف "غرايس" أننا إذا تأملنا الحمولة الدلالية لإجابة الأستاذ "ب" وجدنا أنها تدل على معنيين اثنين في نفس الوقت أحدهما حرفي و الآخر مستلزم، فمعناها الحرفي أن الطالب"ج" من لاعبي الكرة الممتازين، ومعناها الاستلزامي أن الطالب المذكور ليس مستعدا لمتابعة دراسته في قسم الفلسفة[3].

لهذا عمد "غرايس" أن الناس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون، و قد يقصدون أكثر مما يقولون، وقد يقصدون عكس ما يقولون، فجعل كل همه إيضاح الاختلاف بين ما يقال و ما يقصد.

فما يقال هو ما تعنيه الكلمات و العبارات بقيمتها اللفظية.

و ما يقصد هو ما يريد المتكلم أن يبلغه للسامع على نحو غير مباشر اعتمادا على أن السامع قادر على أن يصل إلى مراد المتكلم بما تتاح له من أعراف الاستعمال و وسائل الاستدلال،فأداء أن يقيم معبرا بين ما يحمله القول من معنى صريح و ما يحمله من معنى متضمن ، فنشأت عنده فكرة الاستلزام[4].

و رأى "غرايس" أن الاستلزام نوعان:

1- استلزام عرفي conventional implicative:

---

[1]- مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص44/43

[2]- ينظر أحمد محمود نخلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ،ص32

[3]- مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص45

[4]- محمود أحمد نخلة : أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص33

قائم على ما تعرف عليه أصحاب اللغة من استلزام بعض الألفاظ دلالات بعينها لا تنفك عنها مهما اختلفت السياقات و تغيرت التراكيب و من ذلك (لكن) فهذا يستلزم أن يكون ما بعدها مخالفا يتوقعه السامع مثل: زيدٌ غني لكنه بخيل.

2- استلزام حواري conversationalimplicature:

فهو متغير دائما بتغير السياقات التي يرد فيها فحين يقال: كم الساعة؟ فإن مقصد المتكلم يختلف حسب السياق الذي وردت فيه الجملة، فقد يكون سؤالا ، وقد يكون توبيخا. لذلك وضع "غرايس" مفهوم (مبدأ التعاون) بين المتكلم و المخاطب و هو مبدأ حواري عام فيقول: (لكن إسهامك في الحوار بالقدر الذي يتطلبهالحوار و بما يتوافق مع الغرض المتعارف عليه أو الاتجاه الذي يجري فيه ذلك الحوار)[1]

و يفترض "غرايس" أن المتخاطبين المساهمين في محادثة مشتركة يحترمون (مبدأ التعاون) فالمشاركون يتوقعون أن يساهم كل واحد منهم في المحادثة بكيفية عقلانية و متعاونةلتسير تأويل أقواله.

و قد شرح "غرايس" هذا المبدأ مقترحا أربع قواعد متفرعة منه، من المفترض أن يحترمها المتخاطبون و أن يستغلونها و هي:

1- قاعدةالكم:التي يفترض أن تتضمن مساهمة المتكلم جدا من المعلومات يعادل ما هو ضروري في المقام و لا يزيد عليه.

2- قاعدة النوع: التي تفترض نزاهة القائل الذي ينبغي ألا يكذب وأن يملك الحجج الكافية لإثبات ما يثبته.

3- قاعدة العلاقة أو المناسبة: التي تفرض أن يكون الحديث داخل الموضوع ذا علاقة بأقوال القائل السابقة و أقوال الآخرين[2].

4- قاعدة الكيف: و التي تعني أن نعبر بوضوح و بلا لبس قدر الإمكان و نقدم معلومات بترتيب مفهوم مثلا: الترتيب الزمني عندما نروي سلسلة من الأحداث، فحين يسأل زوج زوجته أين مفاتيح السيارة؟ فتجيب: على المائدة.

ففي هذا الحوار تتمثل مبادئ التعاون التي قررها "غرايس" فقد أجابت الزوجة إجابة واضحة (الطريقة) و كانت صادقة (الكيف) و استخدمت القدر المطلوب من الكلمات دون تزيّد(الكم) و أجابت إجابة ذات صلة وثيقة بسؤال زوجها(المناسبة) و لذلك لم يتولد عن قولها أي استلزام، لأنها قالت ما تقصد[3].

و خرق مبادئ الحوار هو الذي يولد الاستلزام [4]، فمثلا حين تقول أم لولدها: أتشعر بالنعاس؟ فيجيب: لا أرغب في تنظيف أسناني، فلا نجد أن الطفل قد أجاب إجابة مناسبة على السؤال و لكن ما الذي جعل الطفل يخرق هذا المبدأ و يجيب إجابة غير مناسبة، ولكن وفق مبدأ التعاون فنجد أن الإجابة تستلزم رفض الطفل للنوم لعدم رغبته في تنظيف أسنانه[5].

---

[1]- الشهري عبد الهادي: استراتيجيات الخطاب ، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، مارس 2004م، ص121

[2]- آن روبول و جاك موشلار: التداولية اليوم، علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس و محمد الشيباني،دار طليعة للطباعة و النشر،بيروت-لبنان، ط1، تموز-يوليو، 2003م، ص 56/55

[3]- محمود أحمد نخلة : أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص35

[4]- أحمد المتوكل: دراسات في نحو اللغة الوظيفي، دار البيضاء،دار الثقافة، ط1، 1986م، ص95

[5]- آن روبولو جاكموشالر: التداولية اليوم، ص61

و للاستلزام الحواري خواص تميزه عن غيره من أنواع الاستلزام الحواري، وقد استطاع أن يضع يده على الخواص الآتية:

1- الاستلزام ممكن إلغاؤه، ويكون ذلك عادة بإضافة قول يسد الطريق أمام الاستلزام أو يحول دونه، فإذا قالت قارئة لكاتب مثلا:(لم أقرأ كل كتبك)، فقد يستلزم ذلك عنده أنها قرأت بعضها، فإذا أعقبت كلامها بقولها، الحق أني لم أقرأ أي كتاب منها، فقد ألغت الاستلزام، و إمكان الإلغاء هذا هو أهم اختلاف بين المعنى الصريح و المعنى الضمني، وهو الذي يمكن المتكلم أن يذكر ما يستلزمه كلامه.

2- الاستلزام لا يقبل الانفصال عن المحتوى الدلالي، و يقصد "غرايس" بذلك أن الاستلزام الحواري متصل بالمعنى الدلالي لما يقال لا بالصيغة اللغوية التي قيل بها فلا ينقطع مع استبدال مفردات أو عبارات بأخرى ترادفها.

و لعل ما أراد يتضح من الحواري الآتي بين أختين:

أ- لا أريدك أن تسللي إلى غرفتي على هذا النحو.

ب- أنا لا أتسلل، ولكن أمشي على أطراف أصابعي خشية أن أحدث ضوضاء .

فعلى رغم الصياغة في قول(ب) فإن ما يستلزمه القول من عدم الرضا عن هذا السلوك لا يزال قائما.

3- الاستلزام متغير والمقصود بالتغير أن التعبير الواحد يمكن أن يؤدي إلى استلزامات مختلفة في سياقات مختلفة، فإذا سألت طفلا يحتفل بيوم ميلاده مثلا: كم عمرك؟ فهو طلب للعلم، وإذا سالت السؤال نفسه لصبي عمره خمسة عشر عاما فقد يستلزم السؤال مواخذة له على نوع من السلوك لا ترضاه له، وإذا سألت السؤال نفسه لفتى يمنع اتخاذ قرار لا يخرج عن تعاليم الدين ومواصفات الأخلاق و الأعراف، فقد يعني ذلك أنه من النضج بحيث يستطيع أن يتخذ قراره و يتحمل عواقبه.

4-الاستلزام يمكن تقديره و المراد به أن المخاطب يقوم بخطوات محسوبة يتجه بها خطوة للوصول إلى ما يستلزمه الكلام،فإذا قيل مثلا:الملكة فيكتوريا صنعت من حديد، فإن القرينة تبعد السامع عن قبول المعنى اللفظي فيبحث عما وراء الكلام من معنى فيقول لنفسه: المتكلم يريد أن يلقي إلي خبرا بدليل أنه ذكر لي جملة خبرية و المفروض في هذا المتكلم أنه متلزم بمبدأ التعاون أي أنه لا يريد بي خداعا و لا تضليلا، فما يريد أن يخلع على الملكة بعض صفات الحديد كالصلابة، و المثانة و قوة التحمل، وهو يعرف أنني أستطيع يفهم المعنى غير الحرفي، هذا هو الاستلزام الحواري عند "غرايس" الذي يمثل نظرية كاملة للوصول إلى المعنى المطلوب من الأمور التي تركز عليها التداولية [1].

رابعا- نظرية الملائمة théorie de la pertinence:

تعد نظرية الملائمة نظرية تداولية معرفية أرسى معالمها كلمن اللسانيين "بردر ولسن" و "دان سبربر" و تأتي أهميتها التداولية من أمرين:

- أنها تنتمي إلى العلوم المعرفية الإدراكية
- أنها و لأول مرة منذ ظهور الأفكار و المفاهيم التداولية، تبين بدقة موقعها في اللسانيات، و خصوصا موقعها في علم التراكيب.

[1]- محود أحمد نخلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص39/38

فنظرية الملائمة تدمج إذن بين نزعتين كانتا متناقضتين، فهي نظرية تفسر الملفوظات و ظواهرها البنيوية في الطبقات المقامية المختلفة، وتعد في نفس الوقت نظرية معرفية و السبب أنها تدمج مشروعين معرفيين منهما :

- الأول مستمد من مجال علم النفس المعرفي خاصة النظرية القالبية
- الثاني يستفيد في مجال فلسفة اللغة، و بخاصة النظرية "غرايس 1975" الحوارية

و قد استفادت نظرية الملاءمة من النظرية القالبيةخاصةفيما يتعلق برصد وقائع الحياة الذهنيةو تفسير طرق جريان المعالجة الإخبارية[1]

تنطلق النظرية القالبية من تصور خالص للمعالجة الإخبارية بالمراحل التالية :

- **المرحلة الأولى:** يطلق عليها "فودو" مرحلة اللواقط transducteur التي تتعدد وظيفتها في ترجمة الإدراكات المباشرةperceptions مهما كان مصيرها و نقلها إلى الدماغ قصد المعالجة، فعندما يقع حدث ما (صوت) أو ظهور شيء في مجال الرؤية أو قول، فإن المعطيات الإدراك الحسي تعالج في مقولة تترجمها إلى نسق يقرأه النظام الذي يشتغل في المراحل التالية.

- المرحلة الثانية: يطلق عليها مصطلح أنظمة الدخل (input) أو الأنظمة البعيدة عن المركز، تعالج الترجمة التي قامت بها المحاولة بواسطة نظام طرفي يتمثل في منظومة مختصة بمعالجة المعطيات المرئية و نظام مختص بمعالجة المعطيات اللغوية التي تختلف عن المعطيات السمعية إذ علينا أن نراعي المكتوب، ويمكن لهذا النظام من تقديم تأويل أول للمعطيات المدركة تأويلا يكون في حالة الأقوال ترميزيا إلى حد كبير إلا أنه ينبغي إتمام هذا التأويل الأول و في هذا المستوى يتدخل النظام المركزي أي يكون في المستوى الصوتي و التركيبي و الدلالي.

- المرحلة الثالثة: تعرف بالأنظمة المركزية (central systems) يصل التأويل الذي الذي يوفره النظام المركزي الذي تقع عليه مهمة إتمام هذا التأويل و تتحقق هذه المهمة بدرجة كبيرة[2].

و من خلال مقارنة المعطيات مع معلومات أخرى، كما تتحقق نتيجة عمليات استدلالية و لهذا لا تتدخل هذه العمليات إلا في مستوى النظام المركزي و في هذه المرحلة النهائية فحسب.

ومن هنا يبين "سبربر" و "ولسن" أنه في قلب هذه المرحلة تتكون و تترسخ الفرضيات تظفر الأقوال بتأويل تام، لأن الأنظمة الدخل لا تتعدى المظاهر الترميزية للأقوال، بينما يتمم النظام المركزي عملية التأويل بصرف عنايته إلى كل المظاهر غير الترميزية، لأي الاستدلالات غير البرهانية، انطلاقا من السياق التأويلي.

وبهذا يتبين أن عملية التأويل تراوح بين الترميز و الاستدلال.

كما أن " سبربر" و "ولسن" استفادا من نظرية "غرايس" التخاطبية 1967م التي تنص على أن التواصل الكلامي محكوم بمبدأ عام (مبدأ التعاون) و بمسلمات حوارية، إلا أن (نظرية الملاءمة) كأساس مركزي يختزل جميع المسلمات المذكورة، ويعد تعميمها للتواصل الموصوف بـالمناسب الاستدلالي فهو:

---

[1]- مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص 50/49

[2]- آن روبول و جاك موشلار: التداولية اليوم، علم جديد في التواصل،ترجمة سيف الدين دعفوس و محمد الشيباني،دار الطليعة للطباعة و النشر، بيروت-لبنان، ط1، يوليو2003، ص74/73

مناسب لأن المتكلم يستعمل المثير الأكثر ملاءمة لإبلاغ افتراضاته و هو استدلالي، لأن المتلقي يستدل على القصد الإخباري انطلاقا من المؤشرات المسبوقة من قبل الكلام.
فالتواصل إذن في نظرية "سبربر"و"ولسن" يقوم على هذا الأساس و يكون بالتواصل الاستدلالي المناسب يتيح المتكلم مثيرا واضحا للمخاطب، فيصبوا الأول إلى جعل مجموعة من الافتراضات واضحة أو أكثر وضوحا لدى المخاطب.
و لعل أهم ميزة تتميز بها نظرية(الملاءمة) تصورها للسياق، إذ لم يعد شيئا معطى بشكل نهائي أو محددا قبل عملية الفهم، و إنما يبين تبعا لتوالي الأقوال، و يتألف السياق من زمرة من الافتراضات السياقية تستمد من مصادر ثلاثة:

1- تأويل الأقوال السابقة: فالقضايا التي نحصل عليها مباشرةبعد الالتفاتإلى أول الكلام و تأويله تخزن في الذاكرة التصورية، حيث تمثل جزءا لا يتجزأ من سياق تأويل الأقوال المستهدفة في المعالجة، فلابد من رد آخر الكلام على أوّله.

2- المحيط الفيزيائي: قد يشمل السياق أيضا كل تمثيل انبثق من المكان الذي جرى فيه التواصل، حيث إن الجهاز الإدراكي للمتكلم قد يمثل خصائص الأمكنة بشكل مباشر أو غير مباشر.

3- ذاكرة النظام المركزي: و تحتوي هذه الأخيرة على معلومات مختلفة عن العالم تستخدم بعضها في السياق التأويلي[1].

و من جهة طرافة مقاربة "سبربر"و"ويلسن" اعتبرهما أن السياق ليس أمر معطى دفعة واحدة و إنما يشكل قولا أر قول فما يظهر فعليا في الصيغة المنطقية هو عناوين المفاهيم التي سنبحث عنها في الذاكرة ذات المدى البعيد و تمكن هذه العناوين من التوصل إلى معلومة الموجودة في المفاهيم المعينة و تنتظم هذه المعلومات في شكل مداخل مختلفة موافقة لأنماط مختلفة من المعلومات.

أ- المدخلالمنطقي:معلومات بالعلاقات المنطقية التي يقيمها المفهوم مع مفاهيم أخرى (تناقض،استلزام....)

ب- المدخل الموسوعي: مجمل المعلومات المتوافرة لدينا عن الأشياء التي توافق المفهوم.

ج- المدخل المعجمي: المقابل أو المقابلات المفهوم لغة أو لغات طبيعية لكون الفرد متعدد اللغات أو لا[2].

و بهذا يخزن ثلاثة أنماط من المعلومات في الذاكرة المركزية حيث يضم مجموعة من المفاهيم لكل مفهوم عنوان تصوري.

خامسا- الحجاج argumentation:

هومجالغني من مجالات التداولية يشترك مع العديد من العلوم الأخرى، كما يعد ضمن الحقل التداولي لكنه انبثق من حقا المنطق و البلاغة الفلسفية، يرتبط مفهومه بالفعل، وهو بحث أجل ترجيح الخيار من بين الخيارات القائمة و ممكنة بهدف دفع الفاعلين معينين في مقام خاص إلى القيام بأعمال إزاء الوضع الذي كان قائما[3].

---

[1]- مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص53/52/51

[2]- آن روبولو جاكموشلار: التداولية اليوم، ص78

[3]- ينظر محمد سالم ولد محمد الأمين: مفهوم الحجاج عند "بيرلمان" وتطوره في البلاغة المعاصرة (مقال) مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأدب، دولة الكويت،مج 28، يناير-مارس 2000م، ص58/57

فهو كما يبدو يقوم في مفهومه على صناعة الجدل و الخطابة، بل إن من الدارسين حديثا من عدة خطابة جديدة، لا هو بالجدل و لا هو بالخطابة.

و في تعريفه يمكن أن يفهم بما هو مركب منه (حجة argument) و يمكن أيضا أن يعرّف معجميا بأنه معالجة المشكلات الكلامية، مما يتطلب مواجهة و تتلخص مباحث الحجاج حديثا في الأعمال التالية:

أ- الحجاج عند "بيرلمان"و"تتيكا":

لقد أسهمت بحوثهما في كشف جوانب عميقة من البلاغة نوصفها تأملا في اللغةو الفكر لاسيما من خلال كتاب "شايم برلمان" في1958م بعنوان (البلاغة الجديدة) و كتاب آخر ألغه بالاشتراك مع "تيتيكا" بعنوان (دراسة الحجاج) الذي درسا فيه التقنيات التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى تسليم الموضوعات المعروضة عليها، أو أن تزيد في درجة ذلك التسليم.

و الحجاج في نظرهما يتجاوز النظر فيما هو حقيقي مثبت محدد، إلى تناول حقائق متعددة و متدرجة، فمبعثه إذا هو الاختلاف، وشرطه أن يقوم على موضوعية الحوار، حيث يقف فيه الآخر الحجاج موقف الشريك المتعاون لا موقف الخصم من أجل تحقيق غاية، وهي استمالة المتلقي لما يعرض عليه، و أن يجعل العقول تذكر لما يطرح عليها، وأن تزيد في درجة إدعائها باعتماد وسائل التأثير في عواطفه وخيالاته و إقناعه، و ذكر أيضا أنه على:

- الأول:تمثله البلاغة البرهانية، حيث يقوم على البرهنة و الاستدلال و يتبع الجانب الاستدلالي في المحاجّة، يعتمد على العقل و هو خاص بالفيلسوف و جمهوره الضيق و غايته بيان الحق.

- الثاني: حجاج أوسع من السابق، يهتم بدراسة التقنيات البيانية التي تسمح المتلقي، وغرضه دغدغة العواطف و الإثارة و الأهواء استنفار السامعين[1].

ب- الحجاج عند "ديكرو"و"انسكومبر" :

عرضا مفهوم الحجاج و آلياته من خلال كتابهما (l'argumentation la langue) في سنة 1983م، و هو يختلف عن المفهومات السابقة، لأنه حجاج لساني لغوي بحث،و قد حصراه في اللغة و دراستها، دون الاهتمام بها هو خارجها، فيقوم بتقديم المتكلم قولا (ق1) يقضي إلى تسليم بقول آخر(ق2)، فهو انجاز لعمليتين هما : عمل صريح بالحجة من ناحية و عمل بالاستنتاج من ناحية أخرى، سواء أعلنت النتيجة مصرحا بها أم من طرف (ق1)

وقدم "ديكرو" إلى جانب ذلك تحليلا سماه المعنى، يبين من خلاله أن الجملة اللغة تدرس بالمكوّن اللغوي اللساني الذي يخصها بالدلالة، ثم تعالج هذه الدلالة بمكوّن البلاغي الذي يخصها بمعنى،و هو معنى الملفوظ، يقوم المكون البلاغي بدورين:

- الأول: يعطي مخرجا أوليا تمهديا للمعنى.

-الثاني: يقابل هذا المعنى الأولي بتجديد السياق الملفوظي، مما يفرض معرفة قوانين الخطاب الذي ذكرت سابقا.

و من هنا يمكن القول بأن الحجاج هو سلسلة من الأدلة تقضي إلى نتيجة واحدة أو هو طريقة عرض الأدلة و تقديمها لأن المتكلم يستخدم الوحدات اللسانية حسب ما يريد إبلاغه من أفكار و بالقدر المقصود.

[1]- خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، ص107/106

علاقة التداولية بتخصصات الأخرى:

1- علاقتها باللسانيات و اللسانيات البنوية:

حين الحديث عن العلاقة بين التداولية و بين اللسانيات، وتحديد اللسانيات البنيوية التي اعتمدت مبادئ "سويسير" في دراسته اللغة، يشترك الدارسون في قولهم أن التداولية تهتم بالكلام الذي هو غير اللسان، من مجال دراسة علم اللسان في نظر "سويسير" حسب قوله(اللغة تختلف عن الكلام في أنها شيء يمكن دراسته بصورة مستقلة)[1].

أي أن اللسانيات البنيوية تهتم أساسا بدراسة نظام اللغة دون و سياق التلفظ، و غيرها من القضايا التي تطور الدرس التداولي في كنفها.

مما ساق الآخرين إلى عدّ التداولية لسانيات كلام مقابل لسانيات اللغة التي أوضحها "سويسير" مع أن مفهوم (لسانيات الكلام) قد يحصر حدود التداولية فضلا عن أن الكلام ليس معزولا عن اللغة إلا افتراضا، فاللغة لا تتحقق إلا في مستوى الكلام و تبقى حاملة لأهم خصائص من يؤديها مهما اجتهد في تجاوز ذلك، فالكلام إذن مظهر من مظاهر تحقق للغة واقعا، و دراسته هي دراسة الواقع الفعلي للغة، و التداخل واضح بينهم، مما يفرض الحاجة إلى دراسة متكاملة .

أما التداولية فعرفت حصرا في (دراسة استعمال اللغة مقابل دراسة نظام اللغة) و استعمال اللغة له تأثيراته على التواصل و على النظام اللغوي نفسه، وهذهالأثيرات هي أولى اهتمامات التداولية.

و لكن البعد التداولي في دراسة اللغة يتجاوز منوال الشكل و المعنى إلى مجالات أخرى لا يحكمها هذا المنوال، نحو الملفوظية والحجاج، ومظاهر الاستدلال في اللغة و التضمين و الاقتضاء و غيرها... حيث تحطم هذه الموضوعات حالات خاصة، و مقتضيات تجعلها متجاوبة لوصف علاقة شكلها بمعناها[2].

2- علاقة التداولية بعلم الدلالة:

يمثل علم الدلالة فرعا من فروع علم اللسان الحديث، و بذلك فعلاقته لا تخرج عن علاقة التداولية باللسانيات المذكورة سابقا، و يرجع إفرادها بهذا الحديث المستقل إل سببين:

- الأول :كل من التداولية و علم الدلالة يبحث في دراسته المعنى في اللغة و من الضرورة بيان حدود الاهتمام بالمعنى في علم الدلالة، و حدود الاهتمام به في التداولية مع أن هذه العلاقة يستوبها كثير من الغموض لذلك فإن التمييز بين السيمانتيكية و البراغماتية ينطوي على ظلال رمادية في التطبيق العملي حيال تحليل المعنى الذي تؤديه اللغات، و هما و إن اشتركا في الموضوع (دراسة المعنى)، فقد يختلفان في العناية ببعض مستوياته.

- الثاني :من الدارسين من يعد التداولية امتداد للدرس الدلالي على نحو ما يذهب إليه "لاترافارسl'atraverse"[3].

وتعني التداولية بما وراء ذلك، فتربط مقاصد المتكلم أو الكاتب بالبحث عن المقام المناسب و الشروط التي تضمن نجاح العبارة(في هذه الأرض حيّات سامّة) في ابلاغ

---

[1]- سويسير(فردينان دي): علم اللغة العام ترجمة يوئيل يوسف عزيز، مراجعة النص العربي مالك يوسف المطلبي، دار الكتب للطباعة و النشر،بيت الموصل، بغداد-العراق، 1988م، ص33

[2]- خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، ص126

[3]- شاهر لحسن: علم الدلالة، السيماتيكيةو البراغماتية في اللغة العربية، دار الفكر عمان-الأردن، ط1، 2001م، ص160/159

التحذير مثلا، أو الشروط التي تسمح بنجاحها، دون أن تهتم بصدقها أو كذبها، بل بنجاحها أو إخفاقها، وتتجاوز الربط بين معاني الكلمات فيما بينهها إلى الربط بين النص كاملا و سياق أداءه [1].

و تكون حينها تميز بين نوعين من المعاني، معنى يستقي من الجمل فيما بينها(مجال الدلالة)،و معنى يستقي من الوحدة الكلامية كاملة (مجال التداولية).

و يلخص هذا التميز بينهما مثال"جيل سيوفي G.Sioffi"و" ريمدونكReamdonck" في كتابهما، نصّه أن نتصور دخول "أمين" إلى الغرفةتكون نافذتاها مفتوحتين، فيقول ل "فاطمة": الجو ليس ساخنا هنا، ولإجابة "أمين" ينبغي على "فاطمة" تأويل الملفوظ المذكور و لنفرض أنها لسانية مما يفرض عليها إنشاء إجابة تبعا لمقاربة دلالية أو مقاربة تداولية.

أ- الخطوة الدلالية: كيف يمكن أن تفهم الجملة المذكورة؟ تحكم عليها أولا صحيحة أم خاطئة و ترد على الأول بأن درجة الحرارة غير مرتفعة إلى درجة الإحساس بها،إذا كانت الفرضية صحيحة و شروطها متوفرة تكون العبارة قد أدت الحقيقة... و حينها تجيب: نعم أنت محق و هنا يستقر التحليل الدلالي حيث توصف الحقيقة و شروط تحقق الملفوظ بجانب السياق، مما ينبني عليه أن الدلالة عموما تدرس مظاهر مشروطة حقيقية الملفوظ .

ب- الخطوة التداولية : قد تفهم الجملة المذكورة فهما آخر و تتبنى عليه إجابة أخرى لا علاقة لها ظاهريا بما عرضه "أمين" و هي :أن تغلق واحدة -على الأقل- من النافذتين بعد أن تفك رموز رسالة "أمين" و تقارن معناها بالسياق و تقول: أمين لا يشعر بالحرارة أصابه تيار هوائي حين دخل الغرفة، و تفترض أنه يطلب منها -على الأقل- إغلاق نافذة فتكون أمام دلالة أخرى مختلفة عن معنى العبارة المشتركة و يكون أمين قد أنجز فعل طلب، و يمثل نجاحا لأن "فاطمة" فهمته .

3- علاقة التداولية باللسانيات النفسية:

إن إجابة "فاطمة" السابقة في الخطوة التداولية تعتمد كثيرا على جانب شخصيتها يعدها سامعا، وتستند إلى سرعة البديهة و حدّه الانتباه و قوة الذاكرة الشخصية و الذكاء و بعض جوانب الطبع...و هي كلها عناصر تشرح ملكة التبليغ الحاصلة في الموقف الكلامي و لها تأثيرا كبيرا في أداء الفرد، و بذلك فإن التداولية تعتمد في درسها على مقولات اللسانيات النفسية في هذا المجال[2].

4- علاقة التداولية باللسانيات الاجتماعية:

تشترك اللسانيات الاجتماعية في ظروف نشأتها و البدائل التي عرضتها في التداولية نشأت ردة فعل على اللسانيات البنوية التي أبعدت المكون الاجتماعي في اللغة و اقترحت في ذلك أن تدرس اللغة استنادا إلى مباحث أفعال الكلام.

و من خلال هذا الاشتراك، يبدو أن للتداولية تداخلا كبيرا مع اللسانيات الاجتماعية في بيان أثر العلاقات الاجتماعية بين المشاركين في الحديث على موضوعه، وبيان مراتبهم و أجناسهم و أثر السياق غير اللغوي في اختيار التنوعات اللغوية البارزة في كلامهم.

5- علاقة التداولية باللسانيات التعليمية:

[1]- ينظر: فان ديك، علم النص، ص116

[2]-خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، ص 132/131/130

لقد عرفت التعليمية أوضاعة التعليم ثراءا كبيرا في العصر الحديث استنادا إلى مقولات اللسانيات الاجتماعية السابقة و إلى بحوث التداولية أساسا حيث تأكد بأن التعليم لا يقوم تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلم بالتعرف على قيم الأقوال و كميات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها، إلى جانب أغراض المتكلم و مقاصده التي لا تتضح إلا في سياقات مشروطة.

و تجاوز التعليم مهمة التلقين لتحصيل كفاءة إلى مهمة تحصيل الأداء بتوفير حاجات للمتعلم و الاقتصار على تعليمه ما يحتاج إليه، و الاستغناء عمّا لا يحتاج إليه من أساليب وشواهدتثقل ذهنه، كما أن البحوث التداولية أسهمت في مراجعة مناهج التعليم و نماذج الاختبارات و التمارين وفق الظروف السابقة، و عدت البعد التداولي للغة ممارستها واقعا أحد أهداف العملية التعليمية[1].

و إلى جانب ذلك فقد انتقدت طرق تدريس اللغات الأجنبية التي تتعامل مع لغات مثالية أناس مثاليين في مواقف مثالية...، بعيدا عن أي سياق اجتماعي مما جعل الدارسين أنفسهم يعتقدون أن ظاهر اللغة هو الهدف من تدريسها، فاهتموا بالشكل ولم يُعلمو اللغة التي هي في جوهرها ملكة استخدام اجتماعي و دعت إلى تجاوز تدريس أنماط الترميز (القواعد اللغوية) إلى تدريس أنماط التأطير (طقوس التحاور، العبارات الاصطلاحية)[2].

6- علاقة التداولية باللسانيات النصية و تحليل الخطاب:

يكاد لا يختلف مصطلح الخطاب عن مصطلح النص، و ربما رادفه في بعض الاستعمالات وإن كان في الخطاب إيحاء بأن النص يتجاوز كونه مجرد سلسلة لفظية بها قوانين لغوية إلى الظروف المقامية[3].

و هوأكثر دلالة على لاستعمال و الاستخدام من النص تتجاذبهالدراسات اللسانية إلى جانب السيميائية و الأدبية و هو يهد المفهوم حقل اللسانيات النصية لأنه يقوم على دراسة الاستعمال الفعلي للغة من خلال متكلمين فعليين في مقامات فعلية

و مجال اللسانيات النصية يتجاوز دراسة الخطاب بعده نصا إلى عدة نشاطا فاعليا أساسا، يعتمد المعارف المقامية و السياقية و ذلك من مجالات الحرية للدرس التداولي.

أهمية التداولية:

تتضح أهمية التداولية من حيث أنها مشروع شاسع في اللسانيات النصية ، تهتم بالخطاب، و مناجي النصية فيه نحو: المحادثة، المحاججة، التضمين، ولدراسة التواصل بشكل عام بدءا من ظروف إنتاج الملفوظ إلى الحال التي يكون فيها لأحداث الكلام قصد

[1]- يراجع الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية ، ص46/45

[2]- خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية ، ص 134

[3]- ينظر: أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النص،دار الأمان للنشر و التوزيع، الرباط-المغرب، 1988م، ص16

محدد ، إلى ما يمكن أن تنشئه من تأثيرات في السامع و عناصر السياق، فهي تتساءل إلى أي مدى تنجز الأفعال الكلامية تغيرات معينة أيضا و بخاصة لدى الآخرين و تظهر أهميتها من حيث أنها تهتم بالأسئلة الهامة و الإشكاليات الجوهرية في النص الأدبي معاصر، لأنها تحاول الإحاطة بعديد من الأسئلة من قبيل: من يتكلم و إلى من يتكلم؟ ماذا نقول بالضبط عندما نتكلم؟ ماهو مصدر التشويش و الإيضاح، كيف نتكلم بشيء و نريد قول شيء آخر[1].

وهي بهذا الطرح في إمكانها الإجابة عن كثير من الأسئلة التي لم تجب عنها مجموع النظريات اللسانية السابقة، بما أعرضته من مفهوم أوسع للتواصل و التفاعل و شروط الأداء، ولكنها مع ذلك لا ينبغي مقابلتها بمجال محدد لأن نشأتها غير المستقرة جعلت منها تداوليات عديدة نحو: تداولية حقيقية لدى المناطقة، تداولية مقاربة، لدى اللسانيين، وتداولية الإقناع لدى البلاغيين وغيرها.

و إن الصفة تفتح أمامها رهانات عديدة، وتجعل تطورها انطلاقا لا يحدّ و تنوعها غير محصور، و امتدادها غير محدود[2]

[1]- فرانسوا ارمنكو: مقارنة التداولية، ص4

[2]- خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، ص 136/135

أولا- التعبير:

1- مفهوم:

يعرف التعبير بأنه امتلاك القدرة على نقل الفكرة، أو الإحساس الذي في الذهن أو صدر السامع، وقد يتم ذلك شفويا أو كتابيا على وفق مقتضيات الحال.

2- أشكال التعبير:

أ- التعبير الشفوي:

هو أن ينقل الطفل ما يحول في خاطره و حسه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللغة، تساعده الإيماءات و الإشارات باليد و الانطباعات على الوجه و النبرة في الصوت.

ب-التعبير الكتابي:

هو أن ينقل الطفل أفكاره، وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة مستخدما مهارات لغوية لأخرى كقواعد الكتابة (الإملاء، الخط)، وقواعد اللغة (النحو و الصرف)، وعلامات الترقيم المختلفة[1].

3-الأهداف العامة لتدريس التعبير الشفوي:

يتوقع أن يحقق الطلاب في المرحلة الابتدائية الأولى من تدريس التعبير ما يأتي:

1- إزالة الآفات النطقية التي تسيطر على الأطفال كالعي و الحصر، الفأفأة، اللعثمة، ولعل في عدم معالجة المعلم هذه الآفات و بخاصة الحصر و العي ما يجعل منهما أفة مستديمة تلازمهم طوال حياتهم.

2- تدريب الأطفال على الارتجال في مواجهة المواقف المختلفة بعقل قادر على ترتيب الأفكار و حسن تنظيمها.

3- دروس التعبير الشفوي تعوّد التلاميذ على التعبير الصحيح في مواقف حياته.

4- التعبير الشفوي يساعد عل ترتيب الأفكار و تسلسلها و سردها وفق ترتيب منطقي، فتتسع دائرة أفكارهم.

5- أن يتعود التلاميذ على التعبير الصحيح باللغة الصحيحة بغير خجل و تكسبهم الجرأة في مواجهة الجمهور[2].

ثانيا- الخطوات العامة لتدريس التعبير الشفوي:

1- المقدمة:

و يقصد بها تهيئة الأطفال لموضوع الدرس عن طريق تذكيرهم ببعض خبراتهم السابقة التي تتصل بالموضوع المراد التعبير عنه، ويتم ذلك بطرح أسئلة تتعلق بفكرة الموضوع، أو عن طريق صور يعرفها، أو خبر يقصه طفل ما، و في كل حالة يؤكد المعلم ضرورة الإصغاء و الانتباه.

2- الإجراءات و الأنشطة:

أ- إعداد الأسئلة وطرحها بطريقة متدرجة تؤدي في النهاية إلى بناء الموضوع بشكل متكامل مراعيا أن يجيب التلاميذ بلغة سليمة تناسب مستواهم.

---

[1]- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، ط1، 1420هـ-2000م، ص461

[2]- ينظر المرجع نفسه ص 462/461

ب- رصد الأنماط و الأساليب التي يتضمنها موضوعه و هدف إلى تعليمها أطفاله مراعيا تنوع هذه الأنماط، و وضوح دلالاتها مركزا على تفصيح ألفاظ العامية بأسلوب غير محبط.

3- التقويم:

و يتم ذلك بالطلب من الأطفال سرد القصة بأسلوبه، إن كان الموضوع قصة أو لملمة إجاباتهم الجزئية عن الصورة إن كان موضوع التعبير صورة.

مناشط مقترحة للتدريب على التعبير الشفوي في هذه المرحلة:

أ- الحديث عن موضوع بطريقة الأسئلة، أو تشجيعهم على الحديث في موقف شاهدوه في المدرسة، أو خارجها، و يركز المعلم هنا أن يكون التحدث في موضوعات تتعلق بحياتهم و مشكلاتهم و خبراتهم السابقة.

ب- طرح قضية و ترك الأطفال يخوضون فيها بطريقة عفوية تلقائيا، و يقوم المعلم بتوجيههم، وتصحيح أخطائهم، و رصد أفكارهم.

ج- سرد قصة أو التحدث في خبر،أو حادثة صادفته في يومه،أوأثناء مجيئه للمدرسة

د- حكاية الطرف و النوادر المناسبة المقبولة، و إفساح المجال لهم ليضحكوا و لتشجيع الآخرين على الحديث.

هـ- مناقشة المسلسلات الإذاعية المرئية، و بخاصة برامج الأطفال و ذلك بالطلب إليهم إعادة سرد قصتها أو حوادث و مشاهد أو طرح بعض أسئلة عليهم.

و- سرد قصة تهذيبية أو علمية من قبل المعلم، ثم مناقشتهم فيها عن طريق مجموعة من الأسئلة أو إعادتها.

ز- عرض مجموعة من الصور و مناقشتهم فيها.

ح- وصف بعض الأشياء كعمل الحداد أو النجار، أو مباراة كرة قدم، أو وصف سقوط الثلج في الشتاء مثلا.

ط- مناقشة النصوص القرائية المقررة في الصف.

و في كل هذه الأنشطة يعطي المعلم تلاميذه الفرصة الكافية ليتكلموا بحرية دون أن يتدخل مراعيا أن يكون منتبها صبورا حريصا، و ألا يكثر في التدخل في أثناء حديث الطفل، أو إيقافه للتصحيح، بل عليه أن يرصد هذه الأخطاء ليلفت انتباههم في النهاية إليها، و تشجيعهم على المشاركة في تصحيح هذه الأخطاء[1].

- **أهمية التعبير في الحياة:**

التعبير هو تدفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب فبصور ما يحس به أو ما يفكر به، و للتعبير أهمية كبيرة في حياة الفرد و المجتمع على السواء، ويستمد التعبير هذه الأهمية من عدة نواحي منها:

1- إنه غاية في دراسات اللغات في حين أن فروع اللغة الأخرى كالقواعد و الخط و الإملاء، و النصوص و المحفوظات، والقواعد كلها وسائل مساعدة تسهم في تمكين الطالب على التعبير الواضح السليم.

2- أنه طريقة اتصال الفرد بغيره، وأداة فعالة لتقوية الروابط الاجتماعية و الفكرية بين الأفراد و الجماعات.

[1]- عبد الفتاح حسن البجة: المرجع نفسه، ص 463/462

3- هو أداة للتعلم والتعليم.
4- يساعد على حل المشكلات الفردية و الاجتماعية عن طريق تبادل الآراء و مناقشتها.
5- للتعبير وظيفة تقويمية، إذ من خلاله يختبر الكاتب مهاراته في استعمال النحو و الخط و الإملاء، و تسلسل الأفكار و الأساليب.
6- و الفشل في التعبير يؤدي إلى الإخفاق في تحقيق الأهداف، وقد يوصل إلى عكس المطلوب، و كثيرا ما يكون لدقة التعبير دخل في مقاييس الكفاءة و النجاح في العمل بالنسبة لبعض فئات الناس كالمعلمين، المحامين، القضاة، المذيعين، الصحفيين، المراسلين، موظفي الاستقبال، الاستعلامات و غيرهم [1].

- **صعوبات التي تواجه المعلم و التلميذ في التعبير:**

1- صعوبات التي تواجه الطفل:

يواجه الطفل صعوبات كثيرة في تدربه على التعبير، يحمل بالمعلم أن يتحسسها فلا يشعره بأنه قاصر، بل عليه أن يعذره في ذلك، و أن يأخذ بيده، و يساعده على حلها برويّة و تأن، وضمن خطة معدة، ولعل أهم هذه الصعوبات ما يأتي:

أ- التعبير عملية ذهنية معقدة يبدأ أولا بفكرة ما، أو إحساس معين ورغبة في توصيل هذه الفكرة، أو هذا الإحساس إلى الآخرين، ليزيل من ذهنه ما تسببه هذه الأحاسيس من ضيق أو توتر، وهو لهذا يحتاج إلى كلمات و حروف وأفعال و أسماء ليؤلف منها جملا تكون نواة فقرة، أو فقرات تغطي كل أجزاء فكرته و انفعالاته، و هذه القوالب و الفقرات اللغوية تتطلب معجما لغويا غنيا قادرا على نقل ما يجول في خاطره و إلى دراية في قواعد تركيب الجمل و فقرات، و مما لا شك فيه أن هذا من الصعوبة بمكان على الأطفال في مثل هذا السن.

ب- و ينجم على الصعوبة الأولى، صعوبة أخرى هي نفور كثير من الأطفال من دروس التعبير لسيطرة إحساسهم بالإخفاق في نقل تلك الأفكار و الأحاسيس، ولذا فإن المعلم مطالب بإزالة تلك الأحاسيس من نفوسهم بتوخي الصبر و التروي، و مساعدتهم في التغلب على هذه الصعوبة، متدرجا من السهل إلى الصعب.

ج- شعور الطفل بعدم أهمية التعبير فهو عنده جهد ضائع لا منفعة فيه، ومن ثم على المعلم إبراز أهمية التعبير وإظهار دوره في حياتهم، وتعزيز هذه الأهمية بالتشجيع و المدح و الثناء و المكافأة لمن يتقن هذه المهارة.

2- صعوبات التي تواجه المعلم:

أ- عدم استطاعة المعلم مفهوم التعبير و أهدافه كما يفعل في القراءة و الكتابة و التدريبات اللغوية، و لذلك فإنه يصرف جل جهده في تدريس هذه المهارات و لا يعطي التعبير الجهد نفسه.

ب- عدم تمكن بعض المعلمين من أساليب تدريب أطفاله على التعبير، لأن هذه المهارة تستدعي امتلاك الطفل المهارات اللغوية الأخرى.

ج- عدم معرفة بعض المعلمين مراحل النمو اللغوي للطفل، مما يجعله مرتبكا في تحديد مستوى قدراتهم الذي يمكن البناء عليه.

---

[1]- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، عمان-الأردن، ط2، 1428هـ-2007م، ص53/52

د- التزام بعض المعلمين بمفهوم أن التعبير عملية كتابة موضوع يحدد عنوانه على اللوح، و يطلب من تلاميذه التعبير عنه، متجاهلا أنواع التعبير الأخرى.

هـ- نفور بعض المعلمين من دروس التعبير لما فيه من تعب تصحيح الدفاتر.

- **مواجهة المعلم لهذه الصعوبات و حلها:**

1- إتاحة الفرصة للأطفال التعبير عن أنفسهم مستفيدا من الميل الفطري لدى الأطفال و هو كثرة الكلام، و الثرثرة حتى قبل امتلاكهم مهارات اللغة.

2- استغلال الميل الغريزي لدى الأطفال إلى لعب الأدوار، و تمثيلها كلعبة دور الشرطي أو الأب أو المعلم أو الأم و تدريبهم على بعض المواقف الحياتية أو بعض النصوص القرائية.

3- استغلال الميل الغريزي لدى الأطفال إلى الخيال و تعزيزه و فسح المجال له حيث يلزم لأنه وسيلة من وسائل التدريب على التعبير.

4- الاستفادة من الأطفال إلى كل ما يتصل بحياتهم في البيت، والشارع، أو المدرسة و الإخبار عما يشاهدونه و توظيفه توظيفا جيدا من خلال الأنشطة المعدة[1].

في الأخير يمكن القول بأن التعبير الشفوي يحتل مكانة كبيرة في حياتنا اليومية كونه يصور الأحاسيس و الأفكار بصورة أوسع و أسلوب أرقى ليزيد من محصولهم اللغوي، لذلك لابد للمعلم في درس التعبير أن يبني خطة تلاءم ميول التلاميذ و فهمهم و منحهم الحرية، و اختيار موضوعات الملائمة لحياة التلاميذ و مجتمعهم حتى تساعدهم على تنمية القدرة لديه على القول أو الكاتبة في مواضيع مختلفة.

[1]- عبد الفتاح حسن البجة: نفس المرجع ص 468/467

التعبير الشفهي في المرحلة الأساسية نموذجا:

- **المبحث:** اللغة العربية.
- **الموضوع:** التعبير الشفوي.
- **الصف:** السنة الثانية من التعليم المتوسط.
- **النص المركزي:** الراعي و الذئب لـ "شوقي أبو الخليل".
- **التمهيد:**يناقش فيه الأستاذ عن طريق الأسئلة الحيوانات البيتية و البرية.
- **التعلم: القبلي:**معرفة فوائد الأغنام و سبب الرعاية بها و أخطار الحيوانات البرية عليها
- **الوسائل التعليمية:**الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط "صور معروضة على السبورة"

الأهداف السلوكية	الأساليب و الأنشطة	التقويم	إجابات التلاميذ
	أولا- التمهيد: يناقش الأستاذ تلاميذه من خلال هذه الأسئلة :		
	- 1/ من يذكر لي بعض الحيوانات الأليفة ؟		- 1/كلب، خروف، بقرة..
	- 2/ ماذا نستفيد من الغنم؟		- 2/ نستفيد من الغنم في أكل في عيد الأضحى.
	- 3/ على ماذا يتغذى الغنم؟		- 3/ يتغذى الغنم على العشب.
	- 4/ من أين تحصل الأغنام على طعامها؟		- 4/ تحصل الأغنام على طعامها من العشب الذي يوجد في المرعى.
	- 5/ ماذا نسمي الشخص الذي يعتني بالأغنام خارج البيت؟		- 5/ الراعي
	- 6/ ما اسم الحيوان الذي يحرس الغنم مع الراعي؟		- 6/ الحيوان الذي يحرس الأغنام هو الكلب.
	- 7/ ما اسم الحيوان الذي يخشى منه الراعي على غنمه؟		- 7/ الحيوان الذي يخشى منه الراعي على غنمه هو الذئب.
	- 8/ ما الأشياء التي عادة ما تصاحب الراعي؟		- 8/ الأشياء التي عادة ما تصاحب الراعي هي المزمار، وهناك من قال العصا.
	- 9/ ما الصفات التي يجب أن تتوافر في شخصية الراعي؟		- 9/ الصفات التي يجب تتوفر في شخصية الراعي هي: الحذق، الأمانة الشجاعة، وهناك من قال الخوف على الأغنام.

-ينظر عبد الفتاح حسن البجة: أصول التدريس العربية، ص471

الأهداف السلوكية	الأساليب و الأنشطة	التقويم	إجابات التلاميذ
	ثانيا- عرض القصة المصورة: - بعد المناقشة السابقة ألفت انتباه الطلاب إلى أنني سأقص عليهم قصة راع حاول أن يلهو ويمزح مع أهل قريته فكانت عاقبة مراحه سيئة، ثم يسرد عليهم الأستاذ قصة "الراعي والذئب" وذلك على النحو الآتي: يحكى أن أحد الرعاة أراد أن يمزح مع أهل قريته ليبعد عن نفسه الضجر و الملل الذي كان يحس به نتيجة عمله الذي يقوم به كل يوم من الصباح إلى المساء، فترك غنمه و أسرع إلى أهل قريته و هو يصرخ النجدة النجدة! لقد هجم الذئب على الغنم فصدقه أهل القرية وهبوا لنجدته يحملون العصا و السكاكين و الفؤوس. فلما وصلوا إلى المراعي لم يشاهدوا الذئب، و كانت الغنم ترعى بسلام فالتفتوا إلى الراعي فرأوه يضحك فرجعوا إلى قريتهم غاضبين من تصرفه . - و في يوم من الأيام هاجم الذئب الغنم، فركض الراعي إلى قريته طالبا النجدة، فلم يصدقه أحد فرجع الراعي إلى غنمه نادما و يقول : لن أكذب بعد هذه المرة	ألاحظ مدى انتباههم لموضوع القصة	

- ينظر المرجع نفسه ص472

الأهداف السلوكية	الأساليب و الأنشطة	التقويم	إجابات التلاميذ
	ثالثا- مناقشة الصور: يطلب الأستاذ من تلاميذه فتح الكتاب المدرسي على صور الدرس ص 122 ثم يناقشهم بهذه الأسئلة : **- 1/**انظروا إلى الصورة الأولى	يلاحظ الأستاذ إجابة الطلاب عن الأسئلة و يقوّم أخطاءهم	
	- ماذا ترون فيها ؟.		- نلاحظ الراعي يرعى مع أغنامه.
	- ماذا يحمل الراعي ؟		- يحمل عصا.
	أين ترعى الغنم ؟		- ترعى الغنم في المرعى.
	- ما اسم الحيوان الظاهر في أعلى الصورة؟.		- اسم الحيوان الظاهر في أعلى الصورة هو الذئب.
	- هل كان الذئب يهاجم الغنم فعلا ؟		- لا لم يكن الذئب يهاجم الغنم.
	- 2/على ماذا تدل الصور الثانية ؟ و يناقشهم الأستاذ بالأسئلة التالية :		
	- ماذا تشاهدون في الصورة ؟		- نشاهد الراعي يجري متجها إلى القرية.
	إلى أين يتجه؟ لماذا كان يصرخ؟		- يتجه الراعي إلى أهل القرية لكي يساعدونه
	- ماذا قال لأهل قريته ؟		- قال لأهل قريته أن الذئب هاجم على أغنامه
	- 3/ ينتقل بهم إلى الصورة الثالثة و يسألهم ما يأتي:		
	- اذكروا لي ما تشاهدونه في هذه الصورة ؟		- نشاهد أهل القرية ذاهبون لمطاردة الذئب
	- ماذا يحمل الناس ؟.		- يحمل الناس العصا والفؤوس
	- هل صدّق أهل القرية ما قاله الراعي ؟		- نعم صدّق أهل القرية ما قاله الراعي.
	- 4/ثم ينتقل بهم إلى الصورة الرابعة و يسألهم الأستاذ قائلا:		
	- صف ما تلاحظه في الصورة ؟		- نلاحظ أن الذئب هجم فعلا على الأغنام.
	- ماذا يفعل الراعي ؟		- يجري و يصرخ لطلب النجدة.
	- إلى أين توجه ؟		- يتوجه الراعي إلى أهل قريته لطلب المساعدة.

الأهداف السلوكية	الأساليب و الأنشطة	التقويم	إجابات التلاميذ
يزرع فيهم كره الكذب	**- 5/** ثم يشير إلى الصورة الخامسة و يوجه إلى تلاميذه الأسئلة التالية:		
	- هل صدّق أهل القرية قول الراعي في المرة الثانية ؟		- لا لم يصدق أهل القرية كلام الراعي.
	- لماذا لم يصدق أهل القرية ؟		- لم يصدقوه لأنه كذب عليهم في المرة الأولى لأنه لا يتصف بالصدق
	- وازن بين حالة أهل القرية في الصورة الثالثة و الصورة الخامسة		- في الصورة الثالثة سارع أهل القرية يحملون الفؤوس و العصا لمساعدة الراعي . - أما الصورة الخامسة سمعوا نداء الراعي لنجدته، و واصلوا سيرهم و لم يصدقوه.
	- 6/ ينتقل بعد ذلك إلى الصورة السادسة و يسألهم :		
	- ماذا ترون في الصورة ؟		- نرى أن الراعي يجلس وحيدا حزينا.
	- كيف يبدو الراعي في الصورة ؟		- يبدو الراعي في الصورة حزينا مهموما.
	- هل تشاهد الصورة ذئبا ؟		- نعم يوجد في الصورة ذئبا.
	ماذا يفعل الذئب ؟		- يهاجم الذئب الغنم و يأكله.
	- ماذا قال الراعي ؟		- قال الراعي:" لن أكذب بعد هذه المرة ".
أن يستخدم الطالب المفردات جديدة من إنشائه : - الملل	**رابعا - معالجة المفردات الجديدة :** بالتعاون مع الطلاب يقوم الأستاذ بشرح الكلمات الآتية : الملل، الفؤوس، المرعى، وذلك على النحو الآتي : **- كلمة "ملل" :** يعرض الأستاذ على طلابه مثلا بطاقة كتب عليها "ملل" و يطلب قراءتها ثم يطلب منهم تحديد معناها ثم يسألهم :	ألاحظ إجابة الطلاب من خلال ما يوردن من جمل تتضمن هذه المفردات	
	- متى يمل الإنسان ؟		- يمل الإنسان عندما يشعر بالوحدة. - يمل الإنسان عندما ييأس من حياته.
	- كيف يطرد الإنسان الملل ؟		- يطرد الإنسان الملل عن طريق الترفيه عن نفسه . - عن طريق الغناء. - عن طريق الإنترنيت
	- ضعها في جملة من عندك ؟		- ملّ الكذاب من حياته.

الأهداف السلوكية	الأساليب و الأنشطة	التقويم	إجابات التلاميذ
أن يستخدم الطالب المفردات جديدة من إنشائه : - العصى - الفؤوس - المرعى	**- كلمة "العصي" :**يعرض عليهم مثلا صورة "عصا" و يسألهم : - ما معنى العصي و ما مفردها ؟ - ما يستفيد الراعي من العصا ؟ **- كلمة "الفؤوس" :** - ما الأدوات التي يستعملها البستاني في عمله ؟ - ما جمع فأس ؟ بماذا تختلف عن العصا ؟ **- كلمة " المرعى " :** - ماذا نسمي المكان الذي يلعب فيه اللاعبون كرة القدم ؟ - ماذا نسمي المكان الذي تقف فيه السيارات لركوب الناس ؟ ماذا نسمي المكان الذي يخزن فيه الناس أغراضهم ؟ - ماذا نسمي المكان الذي ترعى فيه الغنم ؟ - بماذا يتصف هذا المكان؟		- أداة للضرب مفردها عصا. يستفيد الراعي من العصا في تخويف الأغنام - يستعمل البستاني في عمله المحراث، الفأس. - جمع كلمة فأس هو فؤوس - يختلف الفأس عن العصا : فأس أداة للحرث العصا أداة للضرب - نسمي المكان الذي يلعب فيه اللاعبون كرة القدم الملعب. - نسمي المكان الذي تقف فيه السيارات لركوب الناس بالمحطة. - نسمي المكان الذي يخزن فيه الناس أغراضهم بالمخزن. - المكان الذي ترعى فيه الغنم هو المرعى. - يتصف هذا المكان بكبر مساحته. - يتصف بكثرة العشب فيه. - يتصف بجمال و روعة الطبيعة.
أن يعيد الطالب قصة الدرس مستعينا بالصور دون الاستعانة بالصورة.	**خامسا - حديث الطلاب :** - يطالب الأستاذ عددا من الطلاب أن يعيدوا سرد القصة بلغتهم الخاصة مستعينين بالصور. - يطلب الأستاذ من تلاميذه إغلاق الكتب ثم يكلف بعض منهم بالتحدث عن القصة	**- ألاحظ حديثهم وانتقالهم السليم من صورة إلى أخرى** **- ألاحظ أيضا كلامهم الشفوي عن القصة مع مراقبة التسلسل الكلامي.**	

- ملاحظات :يقوم المعلم باتخاذ الخطوات السابقة للتعبير الشفوي تمهيدا للتعبير الكتابي حيث يضع تعابير أو الكلمات المفتاحية على السبورة أو الأسئلة ويطلب من طلابه الإجابة عليها كتابيا في دفاترهم.

*** الكفاءة القاعدية :**

- القدرة على قراءة النص.
- القدرة على التعبير الشفهي عن مضمون النص بلغة سليمة و أفكار مرتبة.
- القدرة على تناول الكلمة أمام زملائه بتقديم العرض أو مناقشة عرض مسموع.

*** مؤشر الكفاءة :**

- يتناول التلميذ الكلمة ليقدم عرضه بلغة و منهجية سليمة.
- يوظف مكتسباته المعرفية و اللغوية : مفردات، تعابير.
- و يأخذ الكلمة ليناقش ما سمعه مثريا فكرة أو مصححا خطأ أو مبديا رأيا.

*** الوسائل :**

- الصور المعروضة على السبورة، الكتاب المدرسي.

❖ أولا- وضعية الانطلاق :

- تقويم بنائي : مراقبة الأعمال السابقة.

- الهدف الوسيطي :يثبت التلميذ مكتسباته و يدعمها.

❖ ثانيا - بناء التعلم :

- تقديم العروض :يلقي تلميذ عرضه المنجز على زملائه مع مراعاة الوقفة السليمة

- الهدوء- اللغة الفصحى - ترتيب الأفكار- المحافظة على مضمون النص
- توظيف المكتسبات المعرفية و اللغوية -.

- مناقشة العروض :

- يناول التلميذ الكلمة واحدا بعد الآخر لمناقشة العرض المقدم.
- يتدخل الأستاذ في المكان المناسب بين الحين و الآخر لتوجيه التلاميذ إلى تصحيح أخطاءهم و حثهم على التحلي بالهدوء و الشجاعة.
- مساعدتهم على صياغة أفكارهم و تشجيعهم على المشاركة.

❖ ثالثا - المرحلة الختامية :

- تقويم ختامي :

1- ماهي التوجهات التي يمكن تقديمها لعاقبة الكذب حتى لو كان مزاحا.
2- تلخيص النص شفهيا.

❖ تداولية الخطاب التربوي :

- المرحلة الأولى:

طرح الأستاذ في مرحلة الأولى من الدرس أسئلة متنوعة تمهيدا للدرس :

1- من يذكر لي بعض الحيوانات الأليفة؟
2- ماذا نستفيد من الغنم؟
3- على ماذا يتغذى الغنم؟
4- من أين تحصل الأغنام على طعامها؟
5- ماذا نسمي الشخص الذي يعتني بالأغنام خارج البيت؟
6- ما اسم الحيوان الذي يحرس الغنم مع الراعي؟
7- ما اسم الحيوان المتوحش الذي يخشى منه الراعي على غنمه؟
8- ما الأشياء التي عادت ما تصاحب الراعي؟
9- ما الصفات التي يجب أن تتوفر في شخصية الراعي؟

استعمال العبارات الإنشائية و الغرض منها الدعوة إلى الاهتمام بتربية الحيوانات و المواشي والمحافظة على البيئة و تتمثل تداولية الخطاب في جانبين :

جانب سياحي	جانب اقتصادي
- اهتمام بالطبيعة - محافظة على المراعي و الغابات من الحرائق و التلوث - تمتع بجمال الطبيعة	- اهتمام بتربية الحيوانات - ارتفاع المنتوج المحلي - مساعدة على التطور الاقتصادي و المالي للبلاد.

أما أجوبة الطلاب فتعددت فهناك من أصاب و هناك من اقترب من الإجابة الصحيحة وهناك يظهر جانب التواصل المباشر بين موضوع القصة أو كاتب النص والتلميذ.

- المرحلة الثانية : مرحلة عرض القصة المصورة

في هذه المرحلة نرى مدى انتباه الطلاب لموضوع القصة، حيث يقوم الأستاذ بتقويم إجابات الطلاب عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة فمثلا:

في كلمة ماذا يفعل الراعي؟ فإن السامع لهذه القول يفهم أشياء كثيرة إذا تعددت السياقات الذي يتجلى فيها مثلا.

- يتوجه الراعي إلى قريته.
- يتوجه الراعي لطلب المساعدة
- يهرب الراعي من الذئب
- يجري الراعي و يصرخ لطلب النجدة

فتكمن الوظيفة الأساسية للافتراض المسبق في أنه يجعل الخطاب يسير بصفة متسلسلة غير متقطعة فهو يضمن التماسك العضوي للخطاب .

و يرى التداوليون أن الافتراضات المسبقة ذات أهمية قصوى في عملية التواصل و الإبلاغ، ففي التعليميات didactique تم الاعتراف بدور الافتراضات المسبقة منذ زمن

طويل، فلا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة إلا بافتراض وجود أساس مسبق يتم الانطلاق منه[1].

فمثلا نرى أن الأستاذ لم يدخل في صلب موضوع القصة حتى مهدّ للتلاميذ بطرحه مجموعة من الأسئلة حول الحيوانات الأليفة و المتوحشة والشخص الذي يعتني بالأغنام و يحرسها وصولا بهم إلى موضوع القصة " الراعي و الذئب " فالمكتسبات القبلية و الافتراضات المسبقة ضرورية لنجاح التواصل الكلامي.

-المرحلة الثالثة: معالجة المفردات الجديدة

بالتعاون مع الطلاب قام الأستاذ بشرح مجموعة من الكلمات و سنمثلها في الجدول كالآتي:

الحقل المعجمي التداولي	دلالة الكلمة
ملل	تدل على تفكيك العزلة و طلب المواساة من أهل القرية و طلب المشاركة في العمل الجماعي.
العصي	مفردها عصا أداة التي تستعمل للتخويف و يضعها الكاتب لدلالة على محاربة الظلم و الاضطهاد و الابتعاد عن التخويف.
فؤوس	مفردها فأس و هو أداة لحرث الأرض و معناها الدلالي يدل على الدعوة إلى الاهتمام بالأرض و الفلاحة و اهتمام بالطبيعة لأنها أساس الحياة اليومية.
المرعى	و هو المكان الذي ترعى فيه الأغنام غرضه الدعوة إلى المحافظة على فلاحة الأرض و رعايتها من أجل أن يعيش الحيوان في أمن و سلام فإذا ضاعت الأرض ضاعت الثروة الحيوانية و بالتالي تؤثر على الحياة الاجتماعية و الاقتصادية.
هبوا	مفردها هبّ تدل على سرعة أهل القرية و الذهاب لمساعدة الراعي لإنقاذ أغنامه من هجوم الذئب و تكمن تداولية الخطاب من خلال الدعوة إلى مساعدة الغير و الاهتمام بهم في أوقات المحن و الشدائد.
يمزح	من المزاح تدل على جلب انتباه أهل القرية و الترفيه عن النفس عن طريق استعمال هذا الفعل لجلب اهتمام الآخرين و إزعاجهم ويمكن أن نضعه في الجملة التالية: يمزح الطفل مع أخيه
ركض	تدل على السرعة و الفرار و الهروب من الذئب و الخوف على الأغنام غرضها الخطابي طلب المساعدة و النجدة

[1]-ينظر مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص42

- المرحلة النهائية : الأهداف السلوكية

لقد كان لنص الراعي و الذئب أهداف سلوكية التي حققت تداولية الخطاب التربوي أهمها :

- زرع فيهم كره الكذب و لو كان مزاحا، ففي نهاية القصة نرى أن عاقبة الكذب أدت الراعي إلى خسارة أغنامه و ثقة أهل قريته الذين أصبحوا لا يصدقونه على كذبه و في آخر القصة نرى بأن الراعي قال جملة **" لن أكذب بعد هذه المرة ".**

إذا حللنا خطاب هذه الجملة نجدها تخفي في طياتها جملا انجازيه كثيرة منها :

1- حذار الكذب
2- لا تكذبوا
3- ابتعدوا عن الكذب لأنه صفة مذمومة

الكذب سلوك محرّم يؤدي إلى انتشار عدم الثقة بالناس، فالعبرة من القصة التحذير من الكذب و الابتعاد عنه لأنه يؤدي بنا إلى التهلكة كما حدث مع الراعي الذي كانت عاقبته الندم و خسارة أغنامه و عمله الذي يعيش به، كما خسر ثقة أهل قريته الذين كانوا يأتون لمساعدته أثناء الحاجة، لذلك حرّم الله عز و جل و نبيه صلى الله عليه و سلم الابتعاد عن الكذب لأنه صفة مذمومة

لقوله عز و جل:" و من أظلم ممن افترى على الله كذبا ليضل الناس بغير علم إن الله لا يهدي القوم الظالمين" [1].

و قال رسول الله صلى الله عليهم و سلم : " إياكم و الكذب فإن الكذب يهدي إلى الفجور وإن الفجور يهدي إلى النار وأن الرجل ليكذب ويتحرّى الكذب حتى يكتب عند الله كذابا "[2].

خلاصة

و في الأخير يمكن أن نستخلص أن التعبير الشفوي للسنة الثانية من التعليم المتوسط صمم على أساس الكفاءات التي يراد بعثها و تنميتها، وعلى مبدإ التواصل بشقيه الشفوي و الكتابي.

و قد بني التعبير الشفوي وفق منظور بناءي، إذ يدعو المتعلم إلى الملاحظة و الممارسة و حل المشكلات مقدما له الأمثلة و التوجيهات الضرورية التي تساعده على التحصيل بمفرده و الاعتماد على نفسه.

و التعبير الشفوي من جهة أخرى يأخذ بالمقاربة النصية، حيث يتناول نشاطات اللغة على أساس كلي، و يتجسد ذلك من خلال انطلاق من النص المحوري تدور حوله كل النشاطات من قواعد و إملاء وصولا إلى التعبير الشفوي و التعبير الكتابي، فضلا عن الوقفات المكررة عند مسائل تتصل بأسرار اللغة.

زيادة عن ذلك فإن التعبير الشفوي يدفع المتعلمين إلى التبادل و التعاون في إنجاز أعمال ذات معنى و دلالة في تيسير التحصيل بنمطيه اللغوي و المعرفي.

---

[1]- سورة الأنعام : الآية 144

[2]- رواه مسلم و البخاري.

الخـــاتمة

و بعد الانتهاء من هذه الدراسة كنا قد توقفنا عند جملة من النقاط رأينا ضرورة التوضيح و هي كالآتي :

1- إن المشهد التربوي مازال على سعته و امتداده و جاءت التعليمية تستنبط للمعارف الخاصة طرائق ملائمة لاكتسابها و استيعابها، و هي مازالت في بعض المجالات في طور التطور و هي أحوج ما تكون إلى ممارسة النقد الذاتي الصارم لتنقية نفسها من الأحكام المتهافتة، و إلى الإصغاء الجدي إلى صوتين: أول يأتي من العلوم المرجعية و علوم التربية.

2- يبنى التدريس الجيد على علاقة تنص بأن التعلّم ينبثق دائما من المعروف إلى الجديد و لتعلم الجديد يترتب خبير أن يشرف على تدرج المتعلم في المعرفة حتى يصبح ما يحصله من استراتيجيات تعليمية في منطقة النمو الفعلي عنده ويصبح قادرا على استعمالها لحل مسائل تواجهه بمفرده.

3- إن تعلم الطفل خاصة في المراحل الأساسية لا يتم تلقائيا بل بالمساعدة و من خلال دعم المعلم أو أي شخص آخر له كفاءة تفوق كفاءة هذا الطفل و ذلك لأن المكان الذي يمكن أن يحدث فيه التعليم و التعلم يظهر من خلال التعاون الفعلي و الملموس و عن طريق أنشطة التي يقوم بها الطفل بمساعدة بالغ أو نظير قادر أكثر.

4- إن التطبيق الصحيح لعملية التواصل الشفوي عبر الطرائق الناشطة يساهم مساهمة فعالة في التمكن من تحويل المعرفة إلى مهارة و إتقان.

5- لقد نشأت التداولية في غير استقرار،وتعددت مصادرها فهي تداولية إبداعية تبحث في علاقة المعنى بشكل بنيته اعتمادا على شروط افتراضية للتواصل.

6- التداولية بكل إجراءاتها و مفاهيمها ما هي سوى زاوية من بين الزوايا الكثيرة التي ينظر بها إلى اللغة، وقد نجحت في سد العديد من الثغرات التي عجزت عن سدها النظريات اللسانية.

7- تظهر أهمية التداولية من حيث أنها مشروع شاسع في اللسانيات النصية المهتمة بأشكال الخطاب ومناحي النصية فيه نحوا لمحادثة و التضمين محجاجة و الافتراض المسبق إضافة إلى أشكال التواصل الأخرى .

8- تنطلق اللسانيات التداولية من مبدأ هام، هو أنها لسانيات كلام تركز الجانب الاتصالي و الوظيفي.

مسرد المصطلاحات

Instruction	التعليم
Learning	التعلم
Transposition didactique	التحويل التعليمي
Didactique	التعليمية
Pédagogie générale	التربية العامة
Le contrat didactique	العقد الديداكتيكي
Le transposition didactique	النقل الديداكتيكي
Les représentations	التمثيلات
Pragmatique	التداولية
Les actes de langage	أفعال الكلام
Les implicites	متضمنات القول
Présupposition	الافتراض المسبق
Les sous-entendus	الأقوال المضمرة
Conversationnelle implicite	الاستلزام الحواري
Théorie de la pertinence	نظرية الملائمة
Argumentation	الحجاج
Discours	الخطاب
Contexte	السياق
Performance	أداء الكلامي
Analyse	تحليل

قائمة المصادر و المراجع

1-القرآن الكريم " رواية ورش "

***المصادر:**

2- ابن فارس معجم مقاييس اللغة، تحقيق و ضبط عبد السلام محمد هارون دار الجيل، ط2، 1991م
3- الزمخشري،أساس البلاغة، تحقيق عبد الرحيم،دار المعرفة للطباعة و النشر،بيروت-لبنان، 1982م
4-الزمخشري،الكشاف عن حقائق التنزيل و عيون أقاويل في وجوه التنزيل دار المعارف للطباعة و النشر ، بيروت-لبنان.

*** المراجع :**

5- ابراهيم عبد الحليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية
6- إبراهيم محمد الشافعي و آخرون: المنهج المدرسي من منظور جديد
7- أحمد المتوكل: الجملة المركبة في اللغة العربية، منشورات عكاظ، الرباط-المغرب، 1988م
8- أحمدالمتوكل:قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النص،دار الأمان للنشر و التوزيع،الرباط-المغرب، 1988م
9- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية
10- أحمد محمد عبد القادر: طرق التدريس العامة
11- الدريج محمد: مدخل إلى علم التدريس
12- آنروبول و جاك موشلار:التداوليةاليوم،علم جديد في التواصل،ترجمة سيف الدين دغفوس و محمد الشيباني،دار طليعة للطباعة والنشر، بيروت-لبنان،ط1، تموز2003م
13- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية
14- بدير كريمان: التعلم النشط
15- توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة: طرائق تدريس العامة
16- جان سرفوني: الملفوظية،ترجمة قاسم المقداد من منشورات اتحاد الكتاب العرب 1998م
17- جيلاليدلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر
18- خليفة بوجادي: اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر و التوزيع، ط1، 2009م
19- دوجلاسيبراوف: أسس تعلم اللغة و تعلمها.
20- سام عمار: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية
21- سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية،دار لاوي للنشر و التوزيع، عمان-الأردن ط2، 1428هـ-2007م
22- سوسيرفرديناند دي، علم اللغة العام ترجمة يوئيل يوسف عزيز،مراجعة النص العربي مالك يوسف،دار الكتب للطباعة و النشر، بيت موصل،بغداد-العراق، 1988م
23- شاهرالحسن:علم الدلالة السميائية و البراغماتية في اللغة العربية،دارالفكرعمان الأردن ط1،2001
24- شهري عبد الهادي:استراتيجياتالخطاب،مقارنة لغوية تداولية،دار الكتاب الجديدة المتحدة ط1 2009
25- طه عبد الرحمن: تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، المغرب ،ط1، 2000م
26- طه عبد الرحمن:في أصول الحوار وتجديد علم الكلام،المركز الثقافي العربي المغرب ط2،2002م
27- عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة
28- عبد الناصر شماطة: أهمية المعلم و دوره التربوي و رضاه الوظيفي عن مهمة التعليم.
29- عمر بلخير: مقالات في التداولية والخطاب،دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع 2013م
30- فان ديك: علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات،ترجمة و تعليق محمد سعيد البحري،القاهرة جمهورية مصر العربية ط1، 2001م
31- فخر الدين القلا و يونس ناصر و محمد جهاد : طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات
32- فرنسوازارمينكو: المقاربة التداولية،ترجمة سعيد علوش،مركز الإنماء القومي،المغرب 1986م

33- كامل عبد الرحمن عبد السلام: طرق تدريس المواد الاجتماعية
34- محمدالدريج: تحليل العملية التعليمية و تكوين المدرسي
35- محمد صالح الحتروبي: الدليل البداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي
36- محمد محمود الحيلة: طرق التدريس و استراتيجياته
37- محمد مهران رشوان: دراسات في فلسفة اللغة، دار قباء، القاهرة 1998م
38- محمود أحمد نخلة:آفاق دراسية في البحث اللغوي المعاصر،دارالمعرفة الجامعية،الاسكندريه2002م
39- محمود زيدان: فلسفة اللغة، دار النهضة العربية، بيروت 1985م
40- محمود زيدان: مناهج البحث الفلسفي، بيروت-لبنان،منشورات الجامعية بيروت العربية 1974م
41- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج
42- مسعود صحراوي: تداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي دار التنوير للنشر و التوزيع، الجزائر،ط1429،1هـ-2008م
43- نعمانبوقرة:مصطلحات أساسية في لسانيات النص و تحليل الخطاب،دار جدار للكتاب العالمي للنشر و التوزيع ،عمان الأردن،ط1، 2009م، ط2، 2012م
44- وزارة التربية الوطنية، الموارد الأساسية الابتدائية

*المجلات:

45- جونسورل من سويسسر إلى الفلسفة اللغة (المقال) إشراف و مراجعة مطاع الصفدي، مجلة العرب و الفكر العالمي ،مركز الإنماء القومي، بيروت لبنان ،العددان 14/13، ربيع 1991م
46- محمد سالم ولد محمد الأمين: مفهوم الحجاج عند بيرلمان و تطوره في البلاغة المعاصرة (مقال) مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأدب، الكويت،مج28، يناير،مارس 2000م

الفـــهرس

المواضيع	الصفحة
الإهداء	
المقدمة	01
المدخل: تعليمية اللغة العربية	03
مفهوم العملية التعليمية التعلمية	04
المفاهيم الرئيسة في التعليمية	05
الفصل الأول: مصطلح التعليمية و طرائق التدريس	08
مفهوم التعليمية لغة و اصطلاحا	09
نشأة التعليمية و موقعها	10
عناصر العملية التعليمية	10
طرائق التدريس العامة	15
الطرق القديمة	16
الطرق الحديثة	20
فوائد الأهداف التعليمية	23
الفصل الثاني : اللسانيات التداولية و دورها في العملية التعليمية	25
المفهوم المعجمي للتداولية	26
المفهوم الاصطلاحي للتداولية	27
الإرهاصات الأولى لنشأة التداولية	28
مصادر التداولية	31
أفعال الكلام	31
متضمنات القول	36
استلزام حواري	37
نظرية الملائمة	39
الحجاج	41
علاقة التداولية بالتخصصات الأخرى	43
أهمية التداولية	46
الفصل الثالث: التعبير الشفوي في مرحلة التعليم المتوسط	47
مفهوم التعبير	48
أشكال التعبير	48
الخطوات العامة لتدريس التعبير	48
أهمية التعبير	49
التعبير الشفوي في المرحلة الأساسية نموذجا	52
تداولية الخطاب التربوي	58
الخاتمة	61
الملاحق	62
مسرد المصطلحات	66
قائمة المصادر و المراجع	68
الفهرس	71