الجمهورية الجزائرية الديمقراطيّة الشعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد زبانة – غليزان–
معهد الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربيّة وآدابها

التّمظهرات التداولية للخطاب التعليميّ في اللّغة العربيّة

السّنة الرابعة متوسّط – أنموذجاً–

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدّكتوراه (ل.م.د) في تعليميّة اللّغة .

إعداد الطّالبة:
إيمان بن عزوزي.

إشراف:
أ.د. بن عودة عطاطفة.

أعضـــــــاء لجنـــــــة المناقشـــــــة :

أ. د. براهيمي بوداود	المركز الجامعي أحمد زبانة – غليزان –	رئيسا
أ.د. بن عودة عطاطفة	المركز الجامعي أحمد زبانة – غليزان –	مشرفا/مقررا
أ. د. خيرة مكاوي	جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم –	عضوا مناقشا
د. هارون مجيد	جامعة حسيبة بن بوعلي – شلف –	عضوا مناقشا
د. نور الدين دحماني	جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم –	عضوا مناقشا
د. عمار عثماني	المركز الجامعي أحمد زبانة – غليزان –	عضوا مناقشا

العام الجامعي: 1442/ 1443هـــ – 2020/ 2021 م

شكـر وتـقديـر

الحمد لله الذي أنار لي درب العلم والمعرفة، وأعانني على أداء هذا الواجب، ووفقني إلى إنجاز هذا العمل .

أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد على إنجاز هذا العمل، وفي تذليل ما واجهته من صعوبات، وأخص بالذكر الأستاذ المشرف البرفيسور" **عطاطفة بن عودة**" الذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته ونصائحه القيمة، التي كانت عونا في إتمام هذا البحث .

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرون على تشرفهم بقراءة وتقييم هذا البحث المتواضع .

وأشكر أيضا كلّ أساتذة قسم اللّغة العربيّة وآدابها بصفة عامة .

فدائما هي سطور الشكر والثناء تكون في غاية الصعوبة عند الصياغة، ربّما لأنّها تشعرنا دوما بقصورها وعدم إيفائها حق من نهديه هذه الأسطر، وذلك لكونهم أهل للشكر والتقدير، فوجب علينا تقديركم، فلكم منا كل الثناء والتقدير بعدد قطرات المطر، وألوان الزهر، وشذى العطر ، على جهودكم الثمينة والقيمة التي قدمتموها لنا .

إهـــــــــداء

الحمد لله رب العالمين والصّلاة والسّلام على خاتم الأنبياء والمرسلين .

أهدي هذا العمل إلى:

من بذل كلّ غالي ونفيس ليسعدني في هذه الحياة إلي مصدر الأمان وراحة البال والدي الحبيب **"عبد القادر"**.

إلى روح القلب ونبض الحنان إلى بلسم الجراح ومن صبرت وكافحت معي في هذه الحياة إلى أعظم إنسانة في حياتي والدتي الحبيبة **"خديجة"**.

أدامهما الله لي .

إلى من كانت ينبوع الحنان والحب، إلى الجدة الكريمة **"زهرة"** رحمها الله.

إلى أخواتي...إلى كلّ أفراد أسرتي...إلى كلّ الأقارب .

إلى كلّ الأصدقاء والأحباب دون استثناء .

إلى أساتذتي الكرام وكلّ رفقاء الدراسة .

إلى كلّ من قدم لي يدّ العون، وساعدني على إنجاز هذا العمل وإخراجه على النحو الذي هو عليه.

قائمة المختصرات

- إشرا: إشراف
- ت: توفي.
- تح: تحقيق.
- تص: تصحيح.
- تع: تعليق.
- تق: تقديم.
- ج: جزء.
- دت، دون تاريخ.
- ددن: دون دار النشر.
- دط: دون طبعة.
- دم: دون مكان.
- ص: صفحة.
- ط ج: طبعة جديدة.
- ق: القرن.
- مج: المجلد.
- مر: مراجعة.
- ه: الهجري.

مقدمة

انشغل الباحثون باللّغة المستعملة في الخطابات باختلاف أنواعها لضرورة إنسانيّة من أجل الوقوف على طبيعتها ونظامها وخصائصها و قواعدها، الأمر الذي أدى إلى تفرع الدراسات اللغوية المختلفة وتنوعها، إذ هناك من ركز على مكوناتها ومستوياتها الصرفيّة، الصوتيّة، التركيبيّة، والدلاليّة، ومنه من درسها في بعدها التداولي الذي أصبح موضوعا مألوفا في الدراسات اللسانية المعاصرة باعتباره حلقة وصل بين الحقول المعرفيّة، والتي تهتم باللّغة العربيّة كظاهرة فردية، سلوكية، اجتماعية، ونفسية ...، أما تطبيقاتها نجدها في الغالب عبارة عن دراسات للنصوص الأدبيّة، في حين تكاد تنعدم الدراسات اللسانية بالخطاب المنطوق كونه يتضمن الحوار الذي تُحَددُ جغرافيته عند حدود القول الخاضع للتأمل .

ومن ثمة كان البحث في مجال الاتصال والتواصل الإنساني قديم قدم الإنسانيّة لارتباطه بالمجتمع المنتمي له قصد التفاهم، إلا أن الانفتاح الذي شهده الدرس اللغويّ كان مدعاة لطرح عديد التساؤلات حول ارتباط اللغة وعلاقاتها داخل المنظومة التربويّة.

وإنّ كلا من تاريخ اللغة والتواصل يؤكد العلاقة الالزامية بينهما، فحيثما كانت اللغة كان التواصل، وحيثما صار التواصل بلغت اللغة ذروة الشيوع، وما حديثنا عن التواصل واللّغة إلا تمهيدا لبيان امتزاج هاتين الثنائيتين في تعليم اللّغات، انطلاقا من إنتاجه لخطاب منطوق أو مكتوب صادر بنية التواصل .

ويعدّ الخطاب أساسا وظيفيا في تشخيص تصورات الإنسان، إذ تعدى موضوعه مختلف الميادين المعرفيّة معتمدا في ذلك على اللّغة بِعدّهَا من البنى الشكلية التي تمثل أداة للتخاطب ، وعليه فهو منظومة جديرة بالدراسة .

وفي ضوء هذه الرؤية، فإنّ اللّغة المنطوقة في عصرنا أحوج إلى تفعيلها، ذلك لأنها بهذه الحال الفاترة تعطل الفهم والاستعمال الصحيح لكل ميادين العلوم المعرفيّة والإنسانيّة المشروطة بإتقان الدرس

الألسني وفروعه .

وهذا ما اهتمت به التعليميّة اليوم كونها تُوسّم بأنها إحدى الصروح العلمية التي تؤسس ناظمة تربوية تُحْيّ اللغة بشقيها المنطوق والمكتوب، والقائمة على مرجعيّة معرفيّة ولسانيّة لها إجراءاتها التطبيقيّة، وذلك قصد تطوير محتويات تعليم اللّغة العربيّة وطرائق ووسائل تقويمها، بغية الوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللّغة شفاهة وكتابة .

إنّ خضوع تدريس اللّغة العربيّة للمناهج التي تطبق في جميع المواد المقررة ينعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة على هيئة الخطاب التعليميّ المنطوق، حيث إنّ إمكانيات هذه المناهج محدودة في الرفع من مستوى التحصيل اللغوي عند المتعلم سواء تعلق الأمر بالوظيفة التواصليّة ، أو الوظيفة التعبيريّة أو الوظيفة الجماليّة، ولهذا تم التوجه إلى البحث عن منهج لساني معاصر له علاقة بالميادين التعليميّة المقررة من خلال محاولة ربطها بواقع المتعلم المعيش مركزا في ذلك على الخطاب التعليمي التعلمي المنطوق والمنطلق من ثنائية معلم ومتعلم .

تتمثل **أهمية** دراسة البحث الموسوم بـ" **التمظهرات التداولية للخطاب التعليميّ في اللّغة العربيّة السّنة الرابعة متوسّط – أنموذجا –**" على اعتبار أن الخطاب التعليميّ يشكل وحدة جوهرية لتقديم أي ميدان من الميادين المقررة في تدريس اللّغة العربيّة، وهذا ما دفعني إلى إيلاء أهمية كبرى للدرس اللغوي تعليما وتعلّما، كون أنه لا يتسنى تأسيس نظرية تعليميّة إلا على قاعدة نظرية عامة للغات، وذلك بالإحاطة الكافية من خلال تصوّر متين للدرس الصرفي، والتركيبي، والدلالي، وذلك بتجنيد كل المساعي لتطوير مناهج تعليم وتعلم اللّغة العربيّة وإيصالها على الوجه الذي يليق به إلى المتعلم .

كما تَأتى الاهتمام بدراسة الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق على رأس قائمة الدراسات الحديثة المعاصرة كونه المحك الحقيقي والباب الرئيس الذي يحدث من خلاله الفعل التواصلي

والإقناعي لدى المتعلم، مما أكسبه قابلية التحليل وذلك لضمه مكونات وعناصر تخضع لقوانين تنظم علاقاتها ببعضها البعض .

وإثر الدعوة إلى التجديد ومواكبة العصر، شهد قطاع التربية والتعليم في الجزائر إصلاحات تربويّة بعد التعثر في الطريقة التقليديّة القائمة على المعلم وكفاءته فكانت الضرورة ملحة لتبني طرائق وأسس جديدة تتيح للمتعلم الفرص كي يتفاعل مع معلمه. إذ بقدر ما يتفاعل المتعلم مع الموقف التعليميّ التعلميّ تكون النتائج مؤثرة و فعالة، وبذلك يتحول من متلق سلبي إلى متعلم فاعل ، وليس أدّل على الجهود المبذولة في تحسين العمليّة التعليميّة التعلميّة، من ظهور نظريات ومقاربات حديثة تدفع بعجلة التعليم والتعلم إلى تحقيق الجودة القائمة على الاهتمام بعلاقة النشاط اللغوي بمستعمليه، والبحث عن عوامل نجاح أو إخفاق التواصل باللغات الطبيعية والمقامات التي ينجز ضمنها الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق .

ولقد وعت المنظومة التربويّة الجزائريّة لهذه التحديات وعيا دقيقا، فسعت نحو إرساء ثقافة لسانيّة، وذلك بتبني مقاربات بيداغوجية تقوم على نظريات لسانية تحث على التكوين الجيّد للمعلمين وإشراك المتعلم في بناء معارفه، من أجل توضيح الرؤية والدفع بهم نحو مواكبة المستجدات، ومن أبرز تلك النظريات الحديثة التي قررت هي **المقاربة التداوليّة** والتي تقوم في جوهرها على المقاصد الإبلاغيّة وكيفية تشكل المعنى في نفس المتكلم ثم نقله إلى السامع .

وفي هذا السياق؛ جاء هذا البحث الموسوم بـ"**التّمظهرات التداولية للخطاب التعليميّ في اللّغة العربيّة السّنة الرابعة متوسّط – أنموذجا –** " ليبرز أثر وتأثير التداولية في ترقيّة الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق داخل الفعل التعليميّ التعلميّ .

ومن **الأسباب الذاتيّة** التي حفزتني على إنجاز هذا البحث إيماني الراسخ بأهمية الخطاب التعلميّ

التعلميّ المنطوق في العملية التعليميّة التعلميّة، وخاصة فيما يتعلق بميولي ورغبتي في تناول هذا النوع من الدراسات اللسانية المعاصرة لإثراء رصيدي العلميّ والمعرفيّ .

وأما فيما يتعلق **بالأسباب الموضوعيّة** والمتمثلة في :

– إبراز أهمية الخطاب التعليميّ التعلميّ وتجاذباته مع المناهج البيداغوجيّة المنتهجة من قبل الوصاية

– ضرورة إدراك معلم اللّغة العربيّة لأثر الخطاب التعليميّ المنطوق أثناء الفعل التعليميّ التعلميّ من أجل بناء وضعيات تعليميّة تعلميّة قائمة على نظريات لغويّة معاصرة .

– دراسة وضعية المناهج المعاصرة في منظومتنا التربويّة .

– إبراز دور المقاربة التداوليّة في تنمية الدرس اللغوي لدى كلّ من المعلم والمتعلم .

– القيام بدراسة أكاديمية من أجل التقرب من المناهج الدراسية وفق رؤية علمية جادة تعتمد القراءة السليمة مع التحفيز على العمل النموذجي الهادف لتغيير أنماط وطرق التدريس القديمة ، والسعي إلى انتهاج أفضل الطرق والاستراتيجيات للعمل على تنمية الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق، ومن هنا جاءت فكرة البحث في هذا المجال من منظور حديث، كميدان بِكْر لا سيما في الدراسات التعليميّة التعلميّة الحديثة، يُغرِي باستطلاع ماهيته، والوقوف على أهم استراتيجياته وما يميزه عن باقي الخطابات، وهذا الاختلاف كان حافزا يبعث على محاولة البحث في الخطاب التعليميّ المنطوق شبه مكتمل المعالم استنادا إلى بعض الدراسات .

وهذه الدراسة ليست الأولى من نوعها، وإنّما هناك العديد من الدراسات الأكاديمية، ولكن المقصود هنا تسليط الضوء على العناصر الفاعلة في تشكيل الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق وفق مقاربة جديدة ألا وهي المقاربة التداوليّة والتي يعدّ البديل في تعليميّة اللّغة العربيّة .

ومن هنا كانت الرغبة في الوصول إلى معالجة هذه القضية من منظور بيداغوجيّ بين ما يطرحه المنادون بهذه المقاربة من آمال لمنظومتنا التربويّة وما يطرحه أهل الميدان من تساؤلات حول واقعيّة هذه المقاربة وبالأخص حول امكانياتها في الارتقاء بالخطاب التعليميّ للغة العربيّة في الطور المتوسّط بكل ميادينها من منطوق ومكتوب .

وقد اخترت الطور المتوسّط و بالتحديد السّنة الرابعة حسب التقسيم الحديث للأطوار وفق الإصلاح التربويّ الذي تبنته وزارة التربية والتعليم في الجزائر، وهذا لكونها سنة حاسمة بالنسبة للمتعلم في الفهم والتفاعل مع الخطاب التعليميّ لأنه مقبل على شهادة في نهاية العام الدراسي ، والتي يجب أن توجه إليها الأضواء للكشف عن مواضع الخلل، والإشادة بالجيّد من الاستراتيجيات المنتهجة من قبل المعلم أثناء إلقائه لخطابه التعليميّ التعلميّ المنطوق .

ومن **الأهداف** المتوخاة في بحثنا هذا والتي نَرومُها تحديد ملامح الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق وفق قصد منهجي بيداغوجي، مع الكشف عن مجموع المفاهيم النظريّة والتطبيقيّة التي تقدمها التعليميّة الحديثة وفق أسس لسانيّة وتربويّة تكشف عن الوسائل والأساليب المعتمدة في الخطاب التعليميّ وفق المقاربة التداوليّة .

وانطلاقا من معالجتنا لهذا الموضوع يَرومُ البحث الإجابة عن الإشكالية الرئيسة والمتمثلة في:

- إلى أي مدى يمكن للمقاربة التداوليّة أن تسهم في الرفع من مستوى الخطاب التعليميّ المنطوق للغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة ؟ وفيم تتجلى تمظهراتها ؟

والتي تولدت عنه بعض الإشكالات الفرعية وهي :

- ما المقصود بالخطاب التعليميّ ؟ وفيم تتمثل أهميته، و حقوله، و أهدافه ووسائله ؟

– ما السبيل إلى اعتماد مناهج جديدة في منظومتنا التربويّة في تعليم اللّغة العربيّة في الطور المتوسّط ؟

– ما علاقة اللسانيات التداوليّة بالتعليميّة عامة وتعليميّة اللّغات خاصة ؟

– وماهي الدواعي والأسباب التي أدت إلى الاهتمام بالخطاب التعليميّ المنطوق في ظل المقاربة التداوليّة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات وحسب ما توافر من مادة علمية اعتمد الموضوع خطة بحث في الآتي :

مدخل تضمن لمفاهيم الدراسة النظريّة .

أمّا من ناحية الفصول الرئيسة فقد قسمناها إلى ثلاثة فصول :

الفصل الأوّل وكان موسوما بعنوان " **الأسس النظرية والتطبيقيّة للخطاب التعليميّ**" خصصته للحديث في **المبحث الأوّل** عن ماهية الخطاب التعليميّ ولأهم المهارات التواصليّة للأستاذ في ظل الخطاب التعليميّ لترسيخ بعده الحجاجي والتفاعليّ، وأما **المبحث الثاني** فقد تطرقت فيه للحديث عن استراتيجيات الخطاب التعليميّ وأنواعه انطلاقا من معايير تصنفه، وكان الحديث في **المبحث الثالث** عن الأبعاد التواصليّة للخطاب التعليميّ في ظل العمليّة التعليميّة التعلميّة وأثر كلّ من التواصل اللفظي وغير اللفظي في تشكيله .

أمّا **الفصل الثاني** والذي حمل عنوان " **المقاربة التداولية وأثرها في تعليميّة اللغة العربيّة**" ، والذي تم التطرق فيه في **المبحث الأوّل** إلى الجذور الفلسفيّة للدرس التداوليّ في الفكر اللغويّ الغربيّ والعربيّ ولأهم مباحثها وشرعيتها، وفي **المبحث الثاني** تم الحديث فيه عن موقع التداولية بين الفكر اللسانيّ والنظريات المعرفيّة ولمهامها في الخطاب التعليميّ، وأمّا **المبحث الثالث** تناولت فيه

تعليميّة اللغة العربيّة في ضوء المقاربات التربويّة الحديثة ولأهم العناصر التواصليّة في الحيز التعليميّ التعلميّ من منظور المقاربة التداوليّة .

و**الفصل الثالث** تم العمل عليه في توضيح الأثر لدى معلم اللّغة العربيّة في تجسيد خطابه التعليميّ التعلميّ المنطوق ضمن دراسة ميدانيّة مرفقة بالتحليل والاستنباط .

وفي الأخير ختمنا **بخاتمة** تضمنت أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة والتي تعددت بتعدد مباحثها وما تحمله من عناوين .

واقتضت طبيعة الموضوع الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الاستنباطي المخول لتتبع و **وصف** العلاقة القائمة بين المناهج المنتهجة قديما والمقاربة التداولية في الخطاب التعليميّ المنطوق للغة العربيّة، ثم الانتقال إلى **تحليل** طبيعة هذه العلاقة والحكم عليها من خلال التطبيق والممارسة الفعلية في الميدان للوصول إلى **استنباط** مدى تحقق الأهداف المطروحة .

ولإنجاز هذا البحث وجب علينا الاعتماد على مجموعة من الدراسات محاولين تصنيفها حسب أهميتها للموضوع نذكر :

1- المصادر والمراجع الأدبيّة :

أ- المصادر : يشكل هذا النوع من المصادر أهمية كبيرة بالنسبة لهذه الدراسة حيث تحوي في ثناياها معلومات قيمة تتعلق بنشأة التداولية وارتباطها بالعلوم المعرفيّة والفلسفيّة .

1- **أساس البلاغة** للزمخشري (ت 538 هـ - 1134 م)، والذي زودني بمعلومات حول علاقة البلاغة العربيّة بالتداوليّة .

2- **مفتاح العلوم** للسكاكي (ت 626 هـ - 1229 م)، تم الاعتماد عليه في توضيح العلاقة بين التداوليّة والعلوم المعرفيّة .

ب – المراجع : استعنت إلى جانب تلك المصادر التي سبق ذكرها مجموعة من الدراسات المعاصرة منها:

1- **التداوليّة عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية " في التراث اللساني العربي** لمسعود صحراوي والذي مكنني من ترصد الجذور الفلسفيّة لنشأة التداوليّة في الفكر اللغويّ العربيّ .

2- **إستراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداوليّة** لعبد الهادي بن ظافر الشهري، وقد اعتمدت عليه في التعرّف على أنواع استراتيجيات الخطاب ومعايير تصنيفه .

3- **آفاق جديدة في البحث اللغويّ المعاصر** لمحمود أحمد نحلة، ويعتبر هذا المرجع مهما إذ استفدت منه في بيان آفاق البحث المعاصر للدرس اللسانيّ التداوليّ .

2- كتب التاريخ :

1- **مقدمة** ابن خلدون لعبد الرحمن بن خلدون (ت 808هـ -1405م)، والذي أفادني في الحديث عن طرق التدريس .

3- كتب التراجم :

1- المقاربة التداوليّة لفرانسواز أرمينكو، واستفدت منه في الحديث عن مباحث التداوليّة.

2- **التداوليّة اليوم علم جديد في التواصل** لروبول آن و موشلار جاك، والذي أفادني في الوقوف على مصطلحات البحث التداولي المعاصر .

4- القواميس والمعاجم : استعنت بهذه المؤلفات من أجل ضبط وشرح بعض المصطلحات الغامضة منها:

1- لسان العرب لابن منظور، والذي أفادني في التعريف ببعض المصطلحات وضبطها ضبطا لغويا صحيحا .

2- **قاموس التربية الحديث، عربي، إنجليزي، فرنسي** لبدر الدين بن تريدي، والذي تضمن مصطلحات تعليميّة ومقابلها باللّغة الأجنبية .

5 – المجلات والدوريات : وتعدّ هذه المراجع ذات أهمية بالغة لما تحمله في ثناياها من مادة علميّة قيمة نذكر منها:

1- **دراسة تداوليّة للخطاب التعليميّ الجامعيّ باللّغة العربيّة** لنوارة بوعياد، أفادني في الوقوف على معالم البحث التداوليّ في الخطاب التعليميّ

2- **حجاجية الخطاب التعليميّ للغة العربيّة في المرحلة الثانوية مقاربة تداوليّة** لنورة حلقوم ، والذي اعتمدت فيه على توضيح البعد الحجاجيّ والإقناعيّ للخطاب التعليميّ في تدريس اللّغة العربيّة.

3- **اللّغة العربيّة في ضوء اللسانيات التداوليّة** لعبد الله بوقصة، والذي مكنني من الوقوف على النموذج التداوليّ في تقديم الدرس اللغويّ لتعليميّة اللغة العربيّة .

6- الرسائل الأكاديمية : ومن بين الرسائل العلميّة الأكاديمية نذكر:

1- الاتصال البيداغوجيّ، بعض العوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجيّة لسمية غضبان، رسالة ماجستير، أفادتني في معرفة أشكال التواصل أثناء الفعل التعليميّ التعلميّ

2- **المكون التداوليّ في النظريّة اللسانيّة العربيّة ظاهرة الاستلزام التخاطبيّ أنموذجا** لكادة ليلى، أطروحة دكتوراه، وتم الاعتماد عليها في الوقوف على أثر المباحث التداوليّة على البحث اللسانيّ المعاصر .

وكما هو الحال مع كل بحث علميّ صعوبات تعترض الباحث، فمن الصعوبات التي واجهتنا هي :

- التردد في دراسة الخطاب التعليميّ المنطوق أو المكتوب .

- تقارب المفاهيم في الحقول المعرفيّة للخطاب لدرجة التطابق .

- صعوبة الوقوف على تعريف دقيق ومضبوط للخطاب التعليميّ في ظل تشعب المفاهيم المتناولة في الدراسات السابقة .

- صعوبة تحديد الإطار المعرفيّ والتطبيقيّ الهائل للمقاربة التداوليّة على مستوى الدراسات الغربيّة والعربيّة .

- صعوبة الوقوف على اللّغة المستعملة داخل حجرة الدرس في مستواها التعليميّ بعيدا على الممارسة في ظل الاصلاحات المنتهجة من قبل الوصاية في الآونة الأخيرة .

- تخوف بعض الأساتذة من الإجابة بصدق في ملء الإستبانة .

وفي الأخير يسّر الله تعالى لنا إخراج هذا العمل بهذه الصورة مع الأمل في إخراج بحوث أخرى تكون أحسن تحريراً وتخريجاً .

وأسأل الله تعالى كما منَّ عليّ إتمام هذا البحث أن يُتمَّ النعمة بقبوله .

وصلى الله على سيدنا ونبينا محمد . والحمد لله أولاً وأخيراً .

مـــدخـــــل:

- أولا : الخـطـاب .
- ثانيا:التــداوليــة .
- ثالثا: التعليميّة .

تكثفت الدراسات حول مفهوم الخطاب وتشبعت الآراء في تحديد طبيعته ومساره، وصار من الصعب تمييز مفهوم عن آخر، مما جعل المتلقي يتيه وسط كم هائل من المرجعيات العائدة في جوهرها إلى؛ علم النّفس، واللسانيات، والفلسفة وحقول أخرى، بحيث جعلته ركنا رئيسا ضمن مقرراتها واتخذته عنوانا لفروع عمليات مختلفة، ولذلك علينا توضيح مفهوم الخطاب في الدراسات اللغويّة والنقديّة .

1 – مفهوم الخطاب :

أ– لغة :

في تراثيات اللّغة وعملا بلسانها العربيّ نجد مادة (خ – ط – ب) عند **ابن منظور** في كتابه لسان العرب "خَطَبَ: الخَطْبُ:الشأن أو الأمر صغر أو عظم وقيل: هو سبب الأمر، يقال: ما خَطبكَ أي ما أمرك ؟ و تقول : هذا خَطبٌ جليل، وخَطبٌ يسير" [1] .

كما أشار صاحب **القاموس المحيط** إلى مفردة " خَطبَ المرأة خَطْبًا و خِطبةً وخِطبَى بكسرهما و اخْتطَبَهَا وهي خِطبَة وخِطبتَهُ وخَطْيبَاه وخطِيبتَه، وهو خِطُبهَا بكسرهن وبضم الثاني" [2].

وذكر أيضا صاحب **المعجم الوسيط** في أصل لفظة خَطبَ:" أي خَطبَ النّاس و فيهم وعليهم خَطَابةً وخُطبةٌ: ألقي عليهم خُطبةَ، وفلانة خَطبًا وخِطبة طلبها للزواج ويقال:خَطبَها إلى أهلها طلبها منهم للزواج و كذا طلبه منه: ويقال: خَطبَ وِدّهُ فهو خَاطبَ (ج) خُطاب، وفي المثل ذهب خَاطبًا فتزوج "[3].

ووردت أيضا لفظة خَطبَ في **معجم مقياس اللغة** على قولنا الأمر الذي يقع و إنّما سميّ بذلك لما

1– ابن منظور، **لسان العرب** ، مج2 ، ج14، دار المعارف، د ط ، القاهرة ، 1119 هـ ، ص 1194.

2– الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، **القاموس المحيط** ، **تح**: مكتب تحقيق التراث، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، ط8 ، بيروت، لبنان، 1432هـ ،2005 م ، ص 80 .

3– مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط** ، مكتبة الشروق الدولية، ط8، مصر، 1425 هـ ، 2004م ، ص 242 .

يقع فيه من التخاطب والمراجعة وأما الأصل الآخر، في اختلاف لونين، قال **الفراء:** الخُطباءَ: الأتان التي لها خط أسود على متنها والحمار الذكر أَخطَبُ، والأخطَبُ: طائر.

ولعله يختلف عليه لونان قال: إذا الأَخْطبُ الداعي على الدّوح صرصرا والخُطبانُ: الحنظل إذا اختلف ألوانه، والأَخْطبَ: الحمار تعلوه خضرةٌ، وكل لون يشبه ذلك فهو أخطبٌ [1] .

وأشار أيضا **ابن منظور** في كتابه لسان العرب إلى لفظه الخَطبُ الأمر الذي تقع فيه المخاطبَة والشأن والحال ومنه قولهم: جَلَّ الخَطبُ أيّ عظم الأمر والشأن، وفي حديث عمر وقد أَفْطرُوا في يوم غيم من رمضان، فقال: الخَطبُ يسير، وفي التنزيل العزيز:"قَالَ فمَا خَطبُكم أيُّها المرسَلونَ" وجمعه خُطوبٌ [2].

فأما قول الأخطَل: كَلمْعِ أيْدِي مَتاكِيلُ مُسَلبةٌ يَنعِيْنَ ضِرسَ بَناتِ الدَهرِ والخَطبُ[3] .

وذكر **الزمخشري** (ت 538هـ) في أساسه أن هذا المصطلح "هو مواجهة بالكلام، وهو البين من الكلام الملخص الذي يبينه من يخاطب به، وهو الدال على المقصود بلا التباس"[4] .

وقد تناول أيضا صاحب **المعجم الوجيز** لفظه خَاطبَ: مُخاطبةً وخِطابًا كَالمهُ وحادثه ووجه إليه كلامه ويقال:خَاطبهُ في الأمر:حدثه بشأنه، (تَخاطُبًا): تكالما وتحادثا [5] .

فلفظة الخطاب في المعاجم العربية تدل على الكلام الذي يجري بين اثنين، ويدل جذره اللغوي – خطب– على الأمر الجليل الذي يكثر فيه التخاطب والحامل لرسالة ما.

1– بن فارس، أبي الحسين أحمد بن زكريا، **معجم مقاييس اللغة، تح:** عبد السلام محمد هارون، ج2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د ط ، القاهرة، 1499 م –هـ 1979 م ، ص 198 .

2– ابن منظور، **لسان العرب** ، مج 2، ج14، ص 1195.

3– الأخطل، أبو مالك، **ديوان الأخطل**، شرحه وصنف قوافيه: مهدي محمد، ناصر الدين، دار الكتب العلمية، ط 2، بيروت، لبنان ، 1994 م ، قافية الباء، ص 36 .

4– الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد ، **أساس البلاغة**، ج1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 3 ، 1985 م ، ص 238.

5– مجمع اللغة العربية ، **المعجم الوجيز**، وزارة التربية والتعليم ، د ط، مصر، 1994 م ، ص 202 .

في حين أن **المختار الفجاري** قد ضبط جوهر ودلالة المادة، لأصل مفردة (خ ط ب) في ثلاثة مستويات هي :

- **المستوى الأوّل**: المصدر خطب، بسكون الطاء، ونعني به الشأن والغرض، وقد ورد في القرآن الكريم خمس مرات موزعة على خمس سور، ففي **سورة يوسف** عليه السلام يقول جل جلاله:" قَالَ مَا خَطْبُكُنَّ إِذْ رَٰوَدتُّنَّ يُوسُفَ عَن نَّفْسِهِۦ ۚ قُلْنَ حَٰشَ لِلَّهِ مَا عَلِمْنَا عَلَيْهِ مِن سُوٓءٍ ۚ قَالَتِ ٱمْرَأَتُ ٱلْعَزِيزِ ٱلْـَٰٔنَ حَصْحَصَ ٱلْحَقُّ أَنَا۠ رَٰوَدتُّهُۥ عَن نَّفْسِهِۦ وَإِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴿٥١﴾"[1] .

وفي **سورة القصص** عندما سأل موسى المرأتين اللتين وجدهما تذودان عن السقي، لما ورد ماء مدين قال:" وَلَمَّا وَرَدَ مَآءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةً مِّنَ ٱلنَّاسِ يَسْقُونَ وَوَجَدَ مِن دُونِهِمُ ٱمْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ ۖ قَالَ مَا خَطْبُكُمَا ۖ قَالَتَا لَا نَسْقِى حَتَّىٰ يُصْدِرَ ٱلرِّعَآءُ ۖ وَأَبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ ﴿٢٣﴾ "[2] .

أي ما شأنكما من منع السقي وفي **سورة طه** عندما خاطب موسى السامريّ قائلا قَالَ فَمَا خَطْبُكَ يَٰسَٰمِرِىُّ ﴿٩٥﴾ "[3] .

وفي سورة **الذّاريات** عندما سأل إبراهيم المرسلين قائلا"۞قَالَ فَمَا خَطْبُكُمْ أَيُّهَا ٱلْمُرْسَلُونَ ﴿٣١﴾ "[4] . فإنّ مضمون الآيتين هنا لا يعني فقط الأمر العادي أو الشأن اليومي للأفراد ، بل يحمل في دلالته أعمق م بل هي كلام حامل لمشروع الرسالة السماوية، فهي خطاب ذو مشروع حضاري"[5] .

1- سورة **يوسف** ، رواية ورش عن نافع، الآية 51.

2- سورة **القصص** ، رواية ورش عن نافع ، الآية 23 .

3- سورة **طه** ، رواية ورش عن نافع ، الآية 95.

4- سورة **الذاريات** ، رواية ورش عن نافع ، الآية 31.

5- الفجاري، المختار، **تأصيل الخطاب في الثقافة العربية** ، مجلة الفكر العربي المعاصر، ع 100-101، الكويت ، 1993 م ، ص 30.

- **المستوى الثاني:** وهو الكلام الحامل بالبداهة لشأن أو غرض ما، سواء كان شفهيا أو كتابيا

وتشترك في هذه المادة (خ ط ب)الأفعال خطب وخاطب والمصادر المشتقة منها.

- **المستوى الثالث:** إنجاز الشأن أو الغرض وسلطته، فالخطاب إذن له قدرة تعبيرية وسلطة مؤثرة على السامعين فيقال رجل خطيب حسن الخطبة أي يؤثر على سامعيه وجاء في خطبة الحجاج "آمن أهل المحاشد والمخاطب، وأنت من الذين يخطبون الناس ويحثونهم على الخروج والاجتماع للفتن"[1] .

وعليه فالخطاب في القرآن الكريم ورد في عدة مواضع تدل على أن للخطاب وظيفة إبلاغيّة مؤثرة والحامل لرسالة المعتمدة على سلطة لتبليغها، والقائمة على اثنين على الأقل للوصول إلى الغاية المطلوبة الدالة على أنّ المعاني الوظيفيّة للخطاب تدور حول معاني ثلاثة "الكلام البليغ، الحجة المؤثرة ، الحوار بين طرفين متقابلين"[2] .

وورد أيضا في **التنزيل العزيز** قوله " وعزني في الخِطاب" ففسرها **الزمخشري** بقوله"غلبني يريد جاءني بحجاج لم أقدر أن أرد عليه ما أراده، أراد الخطاب مخاطبة المحاج المجادل أو أراد خطيب المرأة وخطبها هو خاطبني خطابا أي غالبني في الخطبة "[3] .

والرسالة (مج)، وفصل الخطاب:ما ينفصل به الأمر من الخطاب،وفي التنزيل العزيز:"وآتَينَه الحِكمَة وفصلُ الخِطاب" أيّ: الحكم بالبينة أو اليمين أو الفقه في القضاء، أو النطق بأما بعد، أو أن الفصل بين الحق والباطل، وهو خطاب لا يكون فيه اختصار مُخلْ [4] .

والخطابية نسبة **لأبو خطاب الأسدي** (طائفة من الشيعة) قالوا الأئمة لاعتبار نفسه نبيا وهؤلاء أشخاص يستحلون شهادة الزور لموافقيهم على مخاليفهم وقالوا الجنة نعيم الدنيا وآلامها[5] .

1- المرجع السابق ، ص 30-31.

2- القضاة ، فريال محمد ، **الخطاب العقلي في القرآن**، دار العالم العربي، ط1، دبي، 2009 م ، ص 50.

3- الزمخشري ، **تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل** ، ج 4، دار المعرفة ، ط 3 ، بيروت، لبنان، 2009 م ، ص 38.

4- مجمع اللغة العربية ، **المعجم الوسيط** ، ص 242.

5- الجرجاني، علي بن محمد الشريف، **كتاب التعريفات**، مكتبة لبنان ، ط 1 ، بيروت، 1980 م، ص 104

وذكرت الخُطبة في **المعجم الوجيز** بالكلام المنثور الذي يخاطب به متكلم فصيح جمعا من الناس لاقتناعهم[1].

وخطب الخاطب على المنبر خَطابةً بالفتح و خُطبةً بالضم وذلك الكلام خُطبة أيضا أي الكلام المنثور المسجع نحوه . وهذا حسب ما أورد في القاموس المحيط .

والخطيب في **المعجم الوسيط** الشخص الحسن الخطبة ومن يقوم بالخطابة في المسجد وغيره والمتحدث عن القوم، والخُطبةُ، بالضم من الألوان: ما فيه غبرة أو صفرة وتخالطها خضرة أوحمرة، أما الخَطابُ وصف للمبالغة، الشخص الكثير الخُطبةَ [2].

وعليه فإنّ الخطاب كمفردة لغوية تشير إلى مصدر" الفعل خاطب يخاطب خطابا ومخاطبة ،وهو يدل على توجيه الكلام لمن يفهم أي نقله من الدلالة على الحدث المجرد من الزمن إلى الدلالة الاسمية ، فأصبح قديما يدل على ما خوطب به وهو الكلام"[3] .

ويظهر من المعنى اللغوي للخطاب اقتصار مفهومه على اللغة المنطوقة في حالة المحاورة، وقد يضاف إلى ذلك اللغة المكتوبة في حالة المراسلة وكأن التواصل في مفهوم هذه الكلمة أمر أساسي في تحقيق معناه[4] . ولا تكاد التعريفات اللغوية للخطاب تخرج عن هذا المعنى .

ب– اصطلاحا: تناول العلماء المتأخرون والمتقدمون منهم مصطلح الخطاب من جوانب عدة، كل

بحسب الاتجاه الذي ينتمي إليه، وعرفوه بتعريفات متعددة ومختلفة، حيث تضاربت الإسهامات العربية والغربية في تناول الخطاب مصطلحا ومفهوما، والتعامل معه، فهناك من قام بخلط المصطلح

1- مجمع اللغة العربية، **المعجم الوجيز**، ص 202 .

2- مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط** ، ص 242 .

3- معلوف، لويس، **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**، دار الشروق، ط 2، بيروت، 2000 م، ص 396.

4- جمعان، عبد الكريم، **إشكالات النص إشكالات النّص دراسة لسانية نصيّة**، النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي ، ط 1، المغرب ، 2009 م، ص 33.

ومقاربته لمصطلحات أخرى منها: الكلام، الملفوظ، النّص، اللّغة، القصد، المجتمع ...، بنية تحديد مفهوم له .

إنّ مدلول مصطلح (خطاب) في الثقافة العربية كتحديد لا حصر ليس بالأمر السهل، حيث يتبين من خلال استقراء ومطالعة بعض التأويلات والتفاسير.

حيث إنّ علماء الأصول كان لهم السبق في منح كلمة (خطاب) وضعها الاصطلاحي فمنهم من يرى أن الخطاب: "اسم مشترك قد يطلق على الألفاظ الدالة على ما في النفس" تقول: سمعت كلام فلان و فصاحته، و قد يطلق على مدلول العبارات، وهي المعاني التي في النفس[1] .

وعرّفه **الآمدي**(ت 631): "اللفظ المتواضع عليه، المقصود به إفهام من هو مهيأ لفهمه[2] .

أما معجم **المصطلحات النحوية** فقد عرف الخطاب على أنّه "حال من حالات الكلام ، والخطاب لا يتحقق إلا بالمشاركة، ولمفهومه مدلولان.أحدهما اللفظ الموضوع لذلك كضمائر الخطاب المتصلة والمنفصلة، وثاني المدلولين التركيبات الكلامية التي توجه مضموناتها إلى المخاطبين وذلك كشأن أي كلام يوجهه المتكلم إلى مخاطبه، وعلى هذا تكون دلالة الأوّل على الخطاب دلالة ذاتية للفظ ودلالة الآخر عليه دلالة يعينها السياق والمقام"[3] .

ويعدّ الاهتمام بالخطاب من أقدم الانشغالات الفكرية، إذ تعود جذور المصطلح إلى عنصريّ اللّغة والكلام "فاللّغة عموما نظام من الرموز يستعملها الفرد للتعبير عن أغراضه، أمّا الكلام فهو إنجاز لغوي فردي يتوجه به المتكلم إلى شخص آخر يدعى المخاطب، ومن هنا تولد مصطلح الخطاب بعدّه رسالة لغويّة يبثها المتكلم إلى المتلقي فيستقبلها ويفك رموزها"[4] .

فيتطلب لكل خطاب وجود متكلم ومستمع تجمعهما علاقة تفاعل، فالمبلغ حريص على الإفهام

1- الغزالي، أبو حامد، **المستصفي من علم الأصول**، **تح**: حمزة بن زهير حافظ، القاهرة، د ط، 1431 هـ ، ص 64.

2- الآمدي، أبو الحسن سيد الدين علي بن محمد بن سالم الثعلبي، **الإحكام في أصول الأحكام**، **تع** :عبد الرزاق العفيفي، ج1 ، المكتب الإسلامي، ط 2، بيروت، لبنان، د ت، ص 18.

3- المبدي، محمد سمير ، **معجم المصطلحات النحوية والصرفية**، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، 1985 م ، ص 76.

4- كاباناس، جان لوي، **النقد الأدبي والعلوم الإنسانية**، **تر**: فهد تمام، دار الفكر، ط1، سورية، 1982 م، ص 94.

و الملتقى يشترط فيه الانتباه و الاستعداد لتلقي الخطاب، و الخطاب هو الكلام الذي يقصد به الإفهام .

وأمّا الخطاب عند **جابر عصفور** فهو" الطريقة التي تشكل بها الجمل نظاما متتابعا يسهم به في نسق كلي متغير ومتحد الخواص، أو على نحو يمكن معه أن تتألف الجمل في خطاب بعينه لتشكل خطابا أوسع ينطوي على أكثر من نص مفرد، وقد يوصف الخطاب بأنه مجموعة دالة من أشكال الأداء اللفظي تنتجها مجموعة من العلاقات المعينة التي تستخدم لتحقيق أغراض معينة"[1] .

في حين أنّ الدكتور **طه عبد الرحمن** قد أورد تعريفا اصطلاحيا للخطاب فقال" إنّ المنطوق به أي الخطاب الذي يصلح أن يكون كلاما هو الذي ينهض بتمام المقتضيات التواصلية الواجبة في حق ما يسمى خطابا، إذ حدّ الخطاب أنه كل منطوق به موجه إلى الغير بغرض إفهامه مقصوداً مخصوصاً"[2] .

وعليه فقد اختلفت التعريفات من دارس إلى آخر فمنهم من يوسع مفهوم الخطاب ليشمل كل العلامات التي تحقق غرضا تواصليا لغويّة كانت أم غير لغويّة ،ومنهم من يضيق مفهومه ليجعله مقتصرا على الكلام المنطوق باستعمال اللغة الطبيعية وحسب، والأكثر شمولا التي تحيط بالعملية التواصليّة.

وفي الثقافة الغربية نجد أنّ الخطاب قد حظيّ باهتمام الألسنيين تحديدا وتحليلا، فقالو في تعريف الخطاب" أنّه الوحدة اللغويّة المكتملة التي تمتد فتشمل أكثر من جملة، وقيل هو مجموعة دالة على أشكال الأداء اللفظي تنتجها مجموعة من العلامات"[3] .

ويعرف **تودروف**" الخطاب بأنّه أي منطوق أو فعل كلامي يفترض وجود راوٍ ومستمع ، وفي نية الراوي التأثير على المستمع بطريقة ما "[4] .

أمّا **شولتر** فقد عرفه" على أنّه تلك الجوانب التقويميّة والتقديريّة أو الإقناعيّة أو البلاغيّة في نص ما

1- عصفور، جابر، **عصر البنيوية من ليفي شراوس إلى فوكو**، در الآفاق العربية، ط1، بغداد، 1985 م، ص 269.

2- عبد الرحمن، طه ، **اللسان والميزان**، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، 1998 م ، ص 215.

3- عزيز، صالح، **جماليات الإشارة النفسية في الخطاب القرآني**، دار الزمان، ط 1، دمشق، 2010 م ، ص 43.

4- تودروف، تزفتان، **اللّغة والأدب في الخطاب الأدبي، تر**: سعيد الغانمي، المركز الثقافي، ط 1، بيروت، 1993 م ، ص 48.

يأتي في مقابل الجوانب التي تسمى أو تشخص أو تنقل فقط"[1] .

أو ينظر إليه على أنّه هو الكلام المكتوب أو الملفوظ الذي يتجاوز الجملة الواحدة، وتعريفات الخطاب تشير إلى أنّه مجموعة دالة من أشكال الأداء اللفظيّ حيث تشكل الجمل نظاما متتابعا تسهم به في نسق كلي متغاير ومتحد الخواص، ويتضمن جملة من الأفكار التي تعبر عن رؤية لها منطقها الخاص"[2] .

وفي منظور (**أو ليفي روبول** Olivier Reboul) " يتخذ اصطلاح خطاب في معجم (**دوبوا** Gean Dubois) للسانيات أربع دلالات، حيث يأتي مرادفا للكلام الذي هو اللّغة المستعملة من طرف الذات المتحدثة، أو مرادفا للملفوظ باعتباره وحدة مسلوبة للجملة، أوتفوقها، أومرادفا للجنس في البلاغة التي تميز بين الخطاب الاستشاري والاحتفالي والقضائي، والخطاب أخيرا في تصوّر اللسانيات الحديثة هو قواعد تسلسل متواليات الجمل"[3] .

فقد ورد لفظ الخطاب عند العرب قديما كما ورد عند الغرب مع بعض التقارب في معناه، وهناك اجتهادات أخرى ميزت بين الكلام عامة و الخطاب بوصفه نوعا من الكلام .

وإذا سلمنا بأنّ مدار الخطاب هو التواصل فإن الوسيلة الوحيدة التي تحققه هي اللّغة الإنسانيّة لذا لا يمكن اعتبار أشكال التواصل الأخرى خطابات، لأن الشرط اللغويّ غير محقق فيها، لذلك مزج الأصوليين بين الخطاب و الكلام واعتبروهما يدلان على مقصود واحد [4] .

فمجمل التعريفات لا تخرج الخطاب عن صيغته التخاطبية بين شخصين إذ تستوجب المخاطبة

1- شولتر، روبرت، **السيمياء والتأويل**، **تر**: سعيد الغانمي، المركز الثقافي، ط 1، بيروت، 1993 م، ص 48.

2- الماكري، محمد، **الشكل والخطاب**، المركز الثقافي العربي، ط 1، بيروت، 1991 م، ص 02.

3- فوكو، ميشال، **نظام الخطاب**، **تح**: محمد، سيلا، دار التنوير، ط1 ، د ت ، ص 08.

4- الآمدي، **الإحكام في أصول الأحكام**، ج 1، ط 2، ص 17 .

الإجابة وردة فعل تستدعي الإجابة تخويل الكلام من المتلقي إلى المرسل، فذلك يعني تبادل الكلام[1].

في حين أن المشكلة التي تواجه مصطلح الخطاب عند العرب المحدثين هي الخلط والالتباس بين مفهوميّ النّص والخطاب، والذي هو أساسا حاصل في الثقافة الغربيّة قبل انتقالها إلى اللّغة العربيّة عن طريق الترجمة .

ومن خلال رصد بعض مفاهيم الخطاب عند العرب المحدثين نجد من يرى فيه مرادفا للنّص على سبيل المثال لا الحصر، فعرّف على أنه النّص لا فرق بينهما ،فهو النّص في بداية مراحله ، وهو أوسع من النّص في الإطار المفهوميّ .

يستعمله الكثير من اللسانيين العرب مرادفا لكلمة (نص) بمفهوم النص في اللغة العربية سواء أكان مكتوبا أم منطوقا [2] .

في حين يعرف بعضهم الخطاب "بأنّه الصيغة التي نختارها لتوصيل أفكارنا إلى الآخرين والصيغة التي نتلقى بها أفكارهم، وعليه فإن الخطاب يتجاوز هذا المفهوم الضيق ليدل على ما يصدر من كلام أو إشارة أو إبداع فنيّ "[3] .

أمّا **سعيد يقطين** فيرى "أنّ النّص أعم من الخطاب، فاستند في تمييزه بين النّص والخطاب على:- انطلاقه من البيوطيقا باعتبارها نظرية عامة للخطاب الأدبي.

- تشبعه بالروح البنيويّة كما تجسدت في الأدبيات الغربيّة وتعامله مع إنجازاتها بكونها تمثيلا لحقبة جديدة في التفكير والتنظير.

1 - حمو، الحاج ذهيبة، **لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب**، منشورات مخبر تحليل الخطاب، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2005 م ، ص 14.

2- جمعان، عبد الكريم، **إشكالات النص إشكالات النّص دراسة لسانية نصية**، ص 38.

3- استيتية، سمير شريف، **اللّغة وسيكولوجية الخطاب**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت، 2002م، ص 15 .

– لجوءه في تحليل الخطاب وانفتاح النّص إلى ربط الخطاب بالمظهر النحويّ"[1] .

أمّا **محمد العبد** فيرى "أنّ النص بنية مترابطة تكون وحدة دلالية، في حين أن الخطاب ينبغي النظر إليه على أنّه موقف ينبغي للغة أن تحاول العمل على مطابقته، وعلى ذلك فإنّ الخطاب أوسع من النّص"[2] . فالعلاقة بين الخطاب والنّص ترتبط بالكتابة التي تصبح أمرا مؤسسا للنّص ومقوما له.

ومن جانب آخر فهو مجموعة من المنتجات الفكريّة التي يراد إيصالها إلى ملتق عبر نصوص مكتوبة أو مسموعة أو مرئية، و التي تقدم موقفا شموليا أو جزئيا من قضية أو مشكلة قائمة أو مفترضة، أيّ ما يقدم من الفكر في وجهة نظر حول موضوع ما [3] .

وفي ظل هذا الاضطراب يحدد **فوكو** Michel Foucault الخطاب بقوله: "هو مصطلح لساني يتميز عن النّص و الكلام و الكتابة وغيرها، ويشمل كل إنتاج ذهني، سواء أكان نثرا أم شغلا منطوقا أو مكتوبا، فرديا أو جماعيا ذاتيا أو مؤسسيا [4] .

وهذا الوضع نفسه نجده في أدبيات النحو الوظيفيّ إذ يستعملان هذان المصطلحان على التعاقب إلا أنّ الاتجاه الغالب الآن هو اختيار مصطلح (الخطاب) وتفضيله على منافسة، ولعل السبب في هذا التفضيل هو أن مصطلح الخطاب يوحي أكثر من مصطلح (النّص) بأنّ المقصود ليس مجرد سلسلة لفظية (عبارة أو مجموعة من العبارات) تحكمها قوانين الاتساق الداخلي (الصوتية، التركيبية ، الدلالية و الصرفية).

ومن هذا المنظور دخل مصطلح (خطاب) الدراسات النقدية الحديثة، و أصبح أكثر تداولا لدى النقاد المعاصرين العرب، نتيجة احتكاكهم بالتيارات النقدية العالمية، وتبنوا دلالاته في مؤلفاتهم.

1- يقطين، سعيد، **من النّص إلى النّص المترابط** ، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء، المغرب ، 2005 م ، ص 116-117.

2- العبد، محمد، **النّص والخطاب والاتصال** ، الأكاديمية للكتاب الجامعي، ط 1، القاهرة، 2005 م ، ص 12.

3- فضل، صلاح، **بلاغة الخطاب وعلم النّص**، عالم المعرفة، ط 1، الكويت ، 1996 م، ص 319.

4- باختين، ميخائيل، **شعرية ديسويفسكي، تح**: جميل نضيف التكريتي، دار التوبقال للنشر، ط1، الدارالبيضاء، المغرب، 1986 م، ص 267 .

مما جعل **ما يكل شورت** Mekeal Short يذهب إلى أبعد من هذا بقوله الخطاب اتصال لغوي يعتبر صفقة بين المتكلم و المستمع، أي نشاطا متبادلا بينهما وتتوقف صيغته على غرضه الاجتماعيّ [1] .

فالخطاب تجربة دينامية تساهم فيها أطراف متعددة عن طريق التفاعل من أجل تحديد الأدوار :مؤلف، خطاب، قارئ (مستمع).

ومنهم من يصف الخطاب بأنه: مجموعة دالة من أشكال الأداء اللفظي تنتجها مجموعة من العلاقات، أو يصفه بأنه مساق من العلاقات المعنية التي تستخدم لتحقيق أغراض معينة[2] .

وحسب رأي **المتوكل** يعد الخطاب "كل ملفوظ ، مكتوب يشكل وحدة تواصلية قائمة الذات

ويفاد من التعريف ثلاثة أمور :

أولا: تحييد الثنائية التقابلية جملة / خطاب حيث أصبح الخطاب شاملا للجملة .

ثانيا: اعتماد التواصلية معيار للخطابية .

ثالثا: إقصاء معيار الحجم من تحديد الخطاب، حيث أصبح من الممكن أن يعدّ خطابا نص كامل أو جملة أو مركب ...[3] .

واعتبر **عبد القادر عميش** الخطاب كتلة لغوية أو لسانيّة بصفتها رسالة تواصليّة، صادرة عن مرسل معلوم وموجهة إلى مرسل إليه مقصود بعينه، إن كان الخطاب مباشرا، أوغير مباشر، إذا ما كان الخطاب مدونة اجتماعية [4] .

1- روبول، أولفي، **لغة التربية تحليل الخطاب البيداغوجي، تح**: عمر أوكان، إفريقيا الشرق، ط 1، المغرب،2002 م، ص 47.

2- كريزويل، إديث، **عصر البنيويّة، تر**:جابر، عصفور، دار سعاد الصباح، ط 1، القاهرة، 1993 م، ص 269 .

3- المتوكل (د)، أحمد، **الخطاب و خصائص اللّغة العربيّة**، دراسة في الوظيفة و البنية و النمط ، دار الأمان ، ط 1، الرباط ، 2010 م، ص 24 .

4- عميش، عبد القادر، **الخطاب بين فعل التثبيت و آليات القراءة، مركزية البنية و إمبريالية الدلالة**، دار الأمل للطباعة والتوزيع، د ط، المدينة الجديدة ، تيزي وزو، 2012 م، ص 79 .

ومن خلال هذه الاجتهادات التي عرضناها سابقا عرفه آخرون على أنّه مجموعة من المنتجات الفكرية التي يراد إيصالها إلى متلق عبر نصوص، وبهذا أصبح مصطلح (الخطاب) في الثقافتين العربيّة و الغربيّة في الدراسات الحديثة يدل على حركية التواصل، ويمثل الوحدة التي تساوي أو تفوق الجملة .

ويرى البعض أنّ الكم الغزير من الدراسات لم يؤدي إلى صبغ المفهوم بلون ثابت واضح يميزه عن غيره من المفاهيم، بل على العكس فقد جعلت تلك الدراسات مفهوم الخطاب كالحرباء يتلون بلون الخلفية التي يقف أمامها، إذ فرض كل حقل معرفي عند استخدامه للمفهوم مسلماته و مقولاته و إشكالاته عليه، ليقتصر بذلك مجرد أساليب الكلام و المحادثة، ليوسعه البعض الآخر ليجعله مرادفا للنظام الاجتماعي[1]. وبهذا لا يمكن عدّ الخطاب أسلوب تبليغ وتوجيه، إنّما هو معبر عن أفكار ومذاهب حسب توجهات أصحابها .

2- أنواع الخطاب:

يعتبر الخطاب كيانا تشكله اللّغة، لذا فلا خطاب بدون لغة. من هنا تتجسد أهميتها التي تناولتها مختلف المدارس بالبحث، لكون أنّ الخطاب من أهم المصطلحات التي أفرزتها الدراسات اللسانية الحديثة، حيث شهد تداولا كبيرا في مجالات مختلفة نظرا لدلالاته المتقاربة مع عدد من المصطلحات القريبة منه كالنّص، الكلام، والجملة.

فمثلما تعددت معاني الخطاب وتنوعت مناهج تحليله تعددت أيضا أنواعه وأشكاله حتى لا نكاد نذكره إلا مقترنا بوصف آخر مثل:الخطاب العلمي، الخطاب السياسي، الخطاب الإعلامي، الخطاب الديني، و الخطاب التربوي .

وداخل الخطاب الأدبي يمكننا أن نقول: الخطاب الروائي، الخطاب المسرحي، الشعري ، وعلى هذا الأساس ورد الخطاب بتعريفات متنوعة بوصفه فعلا يجمع بين القول والفعل ، و هذا من سماته الأصلية [2] .

1- صفار، محمد، **تحليل الخطاب و إشكالية نقل المفاهيم**، رؤية مقترحة، مج 6، ع 4، 2009 م، ص 110 .

2- فوكو، ميشال، **نظام الخطاب و إدارة المعرفة**، ص 16 .

إنّ لكل معرفة خطابها الخاص الذي يقوم بشرح ووصف أهدافها ومحتوياتها، ولذلك فإنّ الحاجة قائمة لاكتشاف هذه الخطابات ومعرفة كيفية توظيفها واستثمارها في الواقع واستعمالها بحسب رغبات الناس وأغراضهم وهو صنفان: الخطاب الأدبي، والخطاب غير الأدبي .

1- الخطاب الأدبي: ويمكن أن يكون شعرا ونثرا، ويمتلك حاسة فنية وطاقة جمالية خلاقة،"وإن الخطاب الأدبي يمتاز بميزات خاصة من اللغة تكون مبدعة مجازية تختار وتعبر عن دلالات مختلفة ومن خلالها يستطيع الأدباء إبداع عوالم خاصة بهم، حيث أن للخطاب الأدبي بنية تعبيرية فنية، أي كلما اتسعت ازدادت القدرة على التعبير وكثرت طاقتها المجازيّة، كما أن المتلقي في الخطاب الأدبي يقوم بنقل الرسالة إلى كل الجمهور"[1] .

2- الخطاب غير الأدبي: وللخطاب غير الأدبي عدة أنواع يمكن أن نلخص بعضها فيمايلي :

2-1- الخطاب الإعلامي: يعرفه **أحمد العقاد** على أنّه" مجموعة من الأنشطة الإعلاميّة التواصليّة الجماهريّة، ذات التقارير الإخبارية، أو المواد الإذاعية، البرامج التلفزية وغيرها من الخطابات النوعية"[2].

لغته أهدافه تتوجه بشكل أساسي إلى تقديم المعلومات دون تكلف وتصنع ولا مؤثرات لغوية

، ويهمه بالدرجة الأولى أنّه وسيلة تعبيريّة لا تثير أية إشكالات لدى المتلقي تطال مضمون الرسالة الإعلاميّة [3] .

2-2- الخطاب الإشهاري: يعتبر الخطاب الإشهاري أحد أعمدة الأنشطة الإعلاميّة التي لا نستطيع الاستغناء عنها في الأنشطة ذات المعاملات التجارية والاقتصادية [4]. ويتعلق أيضا بالإعلانات في الصحف لاستقطاب الزبائن .

فهو بمثابة مركب تتقاطع في فضائه جميع العلوم والمعارف وفق رؤية تحليلية تركيبية، إذ نجد **عبد العالي بوطيب** يرى أنّ الخطاب الإشهاري " دونا عن غيره من الخطابات الأخرى يمتاز ببناء خاص

1- ابرير، بشير، **دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي**، عالم الكتب الحديثة، ط1، إربد، الأردن، 2010 م ، ص 46 -47.
2- المرجع نفسه، ص 48.
3- حمدي، أحمد، **الخطاب الإعلاميّ العربي آفاق وتحديات**، دار الهومة، ط 1، بوزريعة، الجزائر، 2002 م ، ص 63.
4- غيث ، خلود بدر، **الإعلام بين النظرية والتطبيق**، دار الإعصار العلمي للتوزيع، ط 1، عمان، الأردن ، 2011 م، ص 137.

تتظافر مختلف مكوناته التعبيرية بقصد تبليغ رسالة وحيدة محددة "[1] .

وعليه فهو يمتاز بالوضوح وأن يكون صريحا لكي يحقق الهدف والفائدة لدى القارئ، كما يمكن أن يكون مسموعا أو مكتوبا أو سمعيا بصريا .

2-3- الخطاب السياسي: للخطاب السياسي خصوصيات تميزه عن سائر الخطابات الأخرى ، وذلك لكونه يحتاج إلى فهم وتأويل، ويحاول بدوره أن يحقق فائدتين هما: فائدة موضوعيّة كالتحذير ، والثانية للإمتاع والتواصل مع متلقيه، ذلك لأن السياسة تفضل اللّغة وتوظفها توظيفا مقصودا وتثريها بالألفاظ وتنميها [2] .

يصدر من رجال السياسة، ويتميز بأسلوبه الموضوعيّ الذي يهدف بشكل أساسي إلى تقديم العديد من الاقتراحات والحلول لتحسين الأوضاع من خلال عبارات إقناعية تتخللها الحجج والبراهين، وما يميزه عن غيره من أجناس الخطاب خضوعه لنفوذ السلطة وتأثيرها، ولا تظهر مدى فعاليته إلا من خلال القدر الذي يحظى به من تأثير في توجيه المجتمع وتحديد الإشكالات السياسية وتشخيصها. فهو خطاب تواصلي وإقناعي مرتبط بالسلطة الحاكمة والسياسة .

2-4- الخطاب العلمي: يحتل الخطاب العلمي منزلة مهمة، وهذا بالمقاربة مع الخطابات الأخرى "يشكل مادة للبحث والتدريس في ميادين علمية علاوة على اللسانيات والأدب ، فصارت تهتم به عدة علوم مثل: علم النفس، علم الاجتماع، والتاريخ، والقانون...، كونه يهتم بكيفية توليد الحدث اللغوي وبلوغ وظيفته، فموضوعه اللغة متمثلة في مظهرها الأدائي أي كيفية توليد الحدث اللغوي ومظهره الإبلاغي "[3] . فهو يستند عادة على العلمية ومراكز البحث والمخابر ولمجلات

1- إبرير، بشير، **دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي**، ص 96-97.

2- النورج، حمدي، **تحليل الخطاب السياسي في ضوء نظرية الاتصال**، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، مصر ، 2012 م، ص 7.

3- المسدي، عبد السلام، **اللسانيات وأسسها المعرفية**، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائري، الدار التونسية للنشر، د ط ، تونس، 1986 م ، ص 81.

العلمية المتخصصة كونه يعد حقلا معرفيا واسعا يمكن المتعلم من اكتساب المهارات والملكات الوظيفية التي تمكن من مواجهة المشكلات المختلفة التي تعترضه والتكيف مع الأحوال والمقامات المختلفة .

2-5- الخطاب الديني: وهو ذاك الخطاب أو تلك الخطابات المتعددة التي تجمع بين أشكال متعددة ومختلفة من الخطابات كالقرآن الكريم والسنة النبوية، وتفسير القرآن، علوم الدين ، الفقه...

أو أنّه "فن من قول ووسيلة من وسائل التأثير، فهو فن تلقين المعرفة الدينية، وطريقة من طرائق تحريك الوعي لدى المتلقي، وهو كذلك عملية تربوية توجيهية أساسها القرآن الكريم والسنة النبويّة، ورسالة من رسائل الإسلام الأخلاقيّة والحضاريّة"[1] . فهو استراتيجية تقوم على مرجعية دينية الهدف منها التأثير في المتلقي وتوجيه سلوكه .

3- أنماط الخطاب: يمكن إرجاع الخطابات المتعددة والمتنوعة إلى عدد معين من الأنماط، وقد يقوم التنميط على أساس المعايير التالية :

- غرض الخطاب، نوع المشاركة فيه، طريقة المشاركة، نوع قناة تمريره، ووجهه[2] .

أ- و يمكن تصنيف الخطابات من حيث الغرض التواصليّ المستهدف إلى خطاب سردي وخطاب وصفي، و خطاب حجاجي، و خطاب تعليمي، خطاب ترفيهي وغير ذلك.

ب- ومن حيث نوع المشاركة يمكن أن يكون الخطاب حوار ثنائيا أو جماعيا أو مجرد (مونولوج) أي خطاب لا يوجهه المتكلم لغير نفسه .

ج- من طرف المشاركة في الخطاب أن تكون المشاركة مباشرة (بين متخاطبين متواجهين) أثناء عملية التخاطب كأن يكون الخطاب مكتوبا، أو شبة مباشر، عن طريق المهاتفة أو عن طريق البث الإذاعي أو التلفزيوني .

1- المتمسك، إلهام، **الخطاب الديني عند الدكتور عباس الجراري المرجع والبنية**، منشورات النادي الجراري، ط 1، الرباط ، 2008 م ، ص 25

2- المتوكل (د)، أحمد، **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفيّة**، ص 16.

د– ومن نوع القناة تمريره، يمكن أن يكون الخطاب شفويا أو مكتوبا .

هـ– أما من حيث الوجه، فإن الخطاب يمكن أن يكون خطابا موضوعيا، خاليا من أي تدخل من لدن المتكلم بحيث يكون مصدره مجرد كائن من ورق، أو خطابا ذاتيا مصدره المتكلم يتضمن انفعالاته و عواطفه ووجهات نظره[1] .

في حين يقترح **أحمد المتوكل** التنميط التقليدي المتوارث للخطابات تصنيفا منطلقا فيه من أحد المعايير التالية: الموضوع و الآلية و البنية .

1- تصنيف الخطابات من حيث موضوعها إلى خطاب ديني وخطاب علمي، وخطاب إيديولوجي أو سياسي....

2- وتصنف من حيث بنيتها داخل ما يسمى :" الخطاب الفني " (الإبداعي، الأدبي) إلى قصة ورواية.

3- أمّا من حيث الآلية المشغلة فيميز بين الخطاب السردي و الوصفي و الخطاب الحجاجي [2] .

يمكن الاحتفاظ بهذا التنميط لاشتهاره وكثرة تداوله شريطة أن يؤخذ بعين الاعتبار سماته الثلاث التالية : مفتوحيته و درجيته و فرعيته .

أمّا فيما يخص مفتوحيته لابد أن يكون مفتوحا على وجهتين من حيث تحمله لإضافة أنماط أخرى أولا، ومن حيث المعايير المعتمدة في وضعه .

وفيما يتعلق بدرجيته لابد عليه من قيامه على النوع .

أمّا فرعية التنميط فإننا نعني بها هنا أن الأصناف الخطابية المتداولة تمس فروعا آيلة إلى بنية خطابية نموذجية واحدة[3] .

1- المرجع السابق، ص 17 .

2- المتوكل (د)، أحمد، **الخطاب وخصائص اللّغة العربيّة دراسة في الوظيفة و البنية و النمط** ، ص 25 .

3- المرجع نفسه، ص 26 .

ومن خلال ما أشير إليه يتضح أن تصنيف هذه التنميطات مرتبط بالقدرة التواصلية لدى كل من المرسل و المستقبل .

قد أصبح مفهوم القدرة التواصلية أوضح و أدق في الكتابات الوظيفية الأخيرة بحيث حددت هذه القدرة بأنها تتمثل في مجموعة من الملكات أو (الطاقات) التي تتفاعل فيما بينها أثناء عمليتي إنتاج الخطاب و فهمه .

في حين يرى **فان ديك** أنّ الملكات المكونة للقدرة التواصلية ملكات خمس على الأقل وهي:

أ– الملكة اللغويّة: وهي الملكة التي تمكن مستخدم اللّغة الطبيعيّة من إنتاج وتأويل عبارات لغويّة معقدة ومتباينة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة .

ب– الملكة المعرفية: وهي ملكة تتيح لمستعمل اللغة تكوين مخزون منظم وتوظيفه عند الحاجة.

ج– الملكة المنطقية: وهي التي يتسنى لمستعمل اللغة بواسطتها أن يشتق معارف إضافية مستخدما قواعد استدلالية تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي .

د– الملكة الإدراكيّة: و المتمثلة في تمكين الفرد من توظيف معارف يستخلصها من إدراك لمحيطه في إنتاج وفهم العبارات اللغوية .

هـ– **الملكة الاجتماعيّة:** فهي مجموع القواعد و المبادئ الاجتماعية التي تمكن مستعمل اللّغة من استعمال العبارة المناسبة بالنظر إلى وضع مخاطبه و إلى الموقف التواصلي والغرض منه[1] .

وعلى حسب هذه الأنماط تم إدراج الخطاب ضمن سلسلة من القابلات الكلاسيكية وخاصة منها:

– خطاب مقابل جملة: يمثل هذا الخطاب وحدة لسانية متكونة من جمل متعاقبة .

1– المرجع السابق، ص 36 –37 .

– خطاب مقابل اللسان .

– الخطاب في مقابل النّص: الخطاب يتصور باعتباره إقحاما لنص في مقامه وفق ظروف إنتاج موضوعيّة .

– الخطاب في مقابل الملفوظ: هذا التمييز القريب جدا من التمييز السابق يسمح لاعتباره وحدة لسانية (ملفوظ) وباعتباره أثر فعل تواصل محددا اجتماعيا وتاريخيا[1] .

وعلى هذا الأساس يعتبر الخطاب قائما على قدرة تواصليّة تدفعها ملكات للقيام بالفعل التواصليّ المنوط به من خلال فعل التخاطب المرتبط بقيم و مقابلات تندرج ضمن الفعل التواصليّ .

4– طبيعة الخطاب:

يتسم الخطاب بطبيعة تميزه عن باقي القدرات التواصليّة المندرجة ضمن نظام التواصل.

يتم التواصل بين مستخدميّ اللّغة الطبيعية حسب نموذج قار يمكن تلخيص مكوناته وطريقة اشتغاله كما يلي:

– يشترك في أي عملية تواصل مشاركان: متكلم و مخاطب، ذواتا مجردتا تشتركان في عملية تتواصل تتم بالمشافهة أو بالمكاتبة .

– فالمتكلم ليس بالضرورة الناطق كما يوحي بذلك لفظ (المتعلم) [2] .

يقصد من خلالها المتكلم تمرير غرض تواصلي معين يصوغه جزئيا ضمن فحوى خطابه، وتتفاوت صياغة الغرض التواصلي من حيث درجة صراحتها التي يحددها مخزون المتكلم المعلوماتي فإذا كان

1– دومنيك، باتريك ما نغونو، **معجم تحليل الخطاب**، **تر**: عبد القادر المهيري، حمادي صمود، **مرا**: صلاح الدين شريف، دارسيناترا، ط 1 ، تونس، 2008 م، ص 180 – 181 .

2– المتوكل (د)، أحمد، **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفيّة** ، ص 18.

مخزون المخاطب يتضمن من المعلومات ما يكفل تعرفه على المحال عليه اكتفى بالإشارة إليه عن طريق اسم أو ضمير.

أمّا إذا افترض المتكلم أن مخزون المخاطب لا يفي بالغرض (إيصال الفكرة) فإنّه يضطر إلى استعمال عبارة صريحة تضمن عملية الإحالة .

يتضمن مخزونا المتكلم و المخاطب أصناف متعددة من المعارف يمكن إرجاعها إلى أصناف ثلاثة: معارف عامة (تتعلق بمحركات المتخاطبين عن العالم) ومعارف مقامية (مشتقة من عناصر المقام الذي تتم فيه عملية التواصل)، ومعارف سياقية (يوفرها للمتخاطبين) [1].

ويشكل بذلك أي خطاب نموذجا ذهنيا يشارك في بنائه كل من المتكلم و المخاطب، ويتسم هذا النموذج بسمتين أساسيتين : سمة الجزئية و سمة الحركية[2] .

ومن خلال ما سبق ذكره فالتحادث لا يعد الخطاب الأمثل، و إنّما هي طريقة من طرق تجلي تفاعلية الخطاب الأساسية حتى ولو كانت بلا شك أهمها :

4-1- الخطاب مظروف بمقامه: إنّ الخطاب لا يقع في مقام كما لو لم يكن المقام سوى إطار تحيط به، فالواقع لا وجود لخطاب بدون أن يكون مظروفا في مقامه زيادة على هذا فالخطاب يساهم في تحديد مقامه، ويمكن له أن يحوزه أثناء التلفظ .

4-2- الخطاب متكفل به: ليس الخطاب خطابا إلا إذا كان راجعا إلى جهة تعرض نفسها ، في آن واحد، من خلال التحديدات الزمانيّة و الفضائيّة .

4-3- الخطاب المحكوم بمعايير: إنّه يخضع ككل سلوك اجتماعيّ، لمعايير اجتماعيّة تتميز بالخصوصية، ومحكومة بقوانين .

4-4- الخطاب الواقع بين خطابات: لا يكون للخطاب معنى إلا داخل عالم خطابات أخرى

1- المرجع السابق، ص 19 .
2- المرجع نفسه ، ص 20.

يشق لنفسه طريقا خلالها، و لتأويل أدنى خطاب لابد من ربط علاقة بينه و بين أنواع مختلفة من الخطابات[1] .

ثانيا:التداولية:

مرّت التداولية بمراحل متباينة في محاولة التأسيس أو لتحديد مجال مفهومي يهيمن على مستوياتها على اعتبار أنها تلامس أكثر الحقول اللغوية وتشتغل في مساحة التواصل اللغوي.

ولذلك وجب علينا توضيح مفهوم التداولية في الدراسات اللغوية والمعاصرة.

1- المفهوم اللغوي للتداولية:

وردت في مادة "دَوَلَ" في عدة معاجم لغوية من بينها لسان العرب تحت مادة "الدَولَةُ" أي انقلاب الزمان و العقبة في المال بالضم و الفتح في الحرب أو هما سواء أو الضم في الآخرة والفتح في الدّنيا[2] .

وقد ذكر صاحب **قاموس المحيط** مفردة" دُوَلُ" أي أدَالهُ وتداولوه أخذوه بالدُّوَلِ[3] .

أمّا في **المعجم الوجيز** فقد وردت تحت لفظة "دَالَ" أيّ الدهر ،دَولًا و دَولةً "، انتقل من حال إلى حال، و الأيام دارت، يقال: دالت الأيام بكذا، ودالت له الدولة، أي "أَدَالَ" الشيء جعله مُتدَاولا، وفي حديث ثقيف: "نُدالُ عَليهِم ويُداولونَ علينَا "[4] .

وفيما يخص **المعجم الوسيط** فقد ذكرت بمعنى دَالتِ له الدَّولةُ و الثوب بُلِيَّ، وبطنه استرقى وقرب من الأرض، وفلان دَولا ودَالةً صار دَاله، وبمعنى آخر أدال الشيء جعله مُتَداولًا، وفلانا غيره على فلان أو منه نصره وغلبه عليه و أظفره [5] .

1- المتوكل (د)، أحمد، **الخطاب وخصائص اللّغة العربيّة، دراسة في الوظيفة والنمط** ، ص 183 -184.

2- ابن منظو، **لسان العرب**، مج 2، ج 9، ص 1455 .

3- الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، **القاموس المحيط** ، ص 1000.

4- مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوجيز**، ص 239 .

5- مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوسيط** ، ص 304.

ومما سبق ذكر في **لسان العرب** "دَولَ يَتدَاولُ تَداولًا، ويقال تَداولنَا الأمر أخذته بالدُّولِ وقالوا دَواليك أي مُداولةً على الأمر " [1] .

وقد وردت في **التنزيل الكريم** في قوله تعالى :" إِن يَمْسَسْكُمْ قَرْحٌ فَقَدْ مَسَّ ٱلْقَوْمَ قَرْحٌ مِّثْلُهُۥ وَتِلْكَ ٱلْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ ٱلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَيَتَّخِذَ مِنكُمْ شُهَدَآءَ ۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿١٤٠﴾ "[2] .

فسرها **ابن كثير** على أنها تداول الأيام بين الناس، بين الألم و الفرح أما في تفسير الطبري (ت 310 هـ) حدثنا محمد بن الحسين، قال: ثنا أحمد،قال: ثنا أسباط، عن السدّي:"وتِلكَ الأيَام نُداولُها بين النَّاس" أي يوما لكم ويوما عليكم[3] .

وتناولت في **المعجم الوجيز** أيضا بمعنى التَدويلُ أي جعل الأمر خاضعا للنظم الدوليّة، ومنه تَدويلُ القضية وتَدويلُ المدينة[4] .

كما أنّ مصطلح التداوليات مركب من مورفمين الأوّل التداول من الفعل تداول وهو من صيغه تفاعل والتي تحمل منى المشاركة، والثاني اللاحقة "يات" والتي تشير إلى البعد المنهجي و العلمي[5] .

وأيضا في **القاموس المحيط** وردت من منظور تَداولتهُ الأيدي أي أخذته هذه مرة وهذه مرة أخرى ، وتَداولنَا العمل بيننا بمعنى تعاوناه فعل هذا مرة وهذا مرة [6] .

والتداولية من التداول و التداول تفاعل، وكل تفاعل يلزمه طرفان على أقل تقدير: مرسل ومستقبل ، متكلم و سامع، أو مستمع، كاتب وقارئ، على معنى أن مدار اشتعال التداولية هي مقاصد

1- ابن منظور، **لسان العرب**، مج 2، ج 9، ص 1456.

2- **سورة آل عمران**، رواية ورش، الآية 140.

3- الطبري، محمد بن جرير، **جامع البيان عن تأويل القرآن (تفسير الطبري)**، **تح** :عبد الله بن المحسن التركي ، ج 6، دار هجر للطباعة و النشر ، ط 1، 2001 م، ص 82 .

4- مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوجيز**، ص 239 .

5- خليل، حامد، **المنطق البراغماتي عند بيرس**، دار الينابيع، ط 1 ، مصر، 1996 م ، ص 196.

6- الفيروز آبادي، **القاموس المحيط** ، ص 1001 .

وغايات المتكلم، وكل تداول يحكمه ظروف و آليات وعوامل تحيط به [1] .

فالتداول لا يخرج في دلالته للجذر دُولَ على معاني التحول و التبدل و الانتقال سواء من مكان إلى آخر أو من حال إلى حال ،مما يقتضي وجود أكثر من طرف يشترك في فعل التحول و التبدل .

2- المفهوم الاصطلاحي في التداولية:

يهتم الاتجاه التداولي بالدراسات اللغويّة خاصة حيث تتلاقى فيه على وجه معين جملة ميادين من المعرفة المختلفة أهمها: علم اللغة، البلاغة، المنطق، وفلسفة اللغة وكذا علم الاجتماع ، وغيرها من العلوم المقدمة بالجزء الدلالي من اللّغة [2] .

ومما سبق ذكره من ارتباطات للتداولية يبين على تعدد مفاهيمها و التي من بينها: أنّها تقابل مصطلح اليونانية Pragmatics التي تعني الغرض العلميّ، استخدمها فلاسفة اليونان منذ العهود الأولى للدلالة على العلمية [3] .

وتم مقابلتها وترجمتها للمصطلحين الإنجليزي Pragmatics بمعنى هذا المذهب اللغوي التواصلي الجديد الذي تعرف به .

والمصطلح الفرنسيIa pragmatique بنفس المعنى ،وليس ترجمة لمصطلح Ia pragmatisme الفرنسي لأن هذا الأخير يعني" الفلسفة النفعية الذرائعية" أمّا الأوّل فيراد به هذا العلم التواصليّ الجديد الذي يفسر كثيرا من الظواهر اللغوية[4] .

1- مزيد، بهاء الدين محمد، **من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي تبسيط التداولية**، شمس للنشر و التوزيع ، ط 1، القاهرة، 2010 م ، ص 18.

2- أرمينكو، فرانسواز، **المقاربة التداولية، تر**: سعيد علواش، مركز الإنماء القومي، ط 1، بيروت، 1986 م ، ص 95.

3- خليل، حامد، **المنطق البراغماتي عند بيرس**، ص 196.

4- صحراوي(د)، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي**، دارالطليعة، ط 1 ، بيروت، لبنان، تموز(يوليو)، 2005 م، ص 15.

وقد استعمل بعض المحدثين مصطلح " البراغماتية "وآخرون " الذرائعية "، لكن الذي يعاب على هذا الأخير هو أنه وضع مقابل كلمة Pragmatique اليونانية التي تعني الاستعمال فحسب، ولا تعني التفاعل التخاطبي الذي تدل عليه كلمة "تداول" كما أنه اتخذ بعدا تجريديا بعيدا عن اللّغة والدرس اللغويّ .

ونتيجة لتعدد منطلقاتها و تداخل حقولها بحقول أخرى مجاورة لها، مما أدى هذا إلى تنوع تسمياتها وترجم بذلك مصطلح التداولية إلى العربية بعدة ألفاظ منها التبادلية، الاتصالية ، النفعية، الذرائعية، البراغماتية، الافعالية، علم التداول، علم المقاصد، السياقيّة وكذا المقامية[1] .

ومن خلال هذا فإن أقرب حقل معرفي إلى التداوليةIa pragmatique في منظورنا هو "اللسانيات" وإذا كان الأمر كذلك، فإنّه من المشروع البحث في صلة هذا العلم التواصلي الجديد باللسانيات وبغير اللسانية من الحقول الأخرى التي تشترك معها في بعض الأسس المعرفيّة، نظرية كانت أم إجرائية[2] .

وبهذا يأخذ البحث المصطلح المشهور لدى الباحثين وهو التداولية الذي يرتبط باتجاهين ، الجانب الاستعمالي للغة في السياقات المختلفة من أجل الكشف عن الوظيفة الإنجازيّة للغة ، والاتجاه الآخر منطلقه الفلسفي الذي يحاول البحث عن القضايا المعرفية من خلال آثارها العلمية [3].

ومن أبرز التعريف في الدراسات العلمية ما جاء به الفيلسوف الأمريكي **تشارلز موريس** Charles Moris الذي استخدمه سنة 1938م، على أنه: " فرع من فروع علم العلامات، إذ إنّ التداولية جزء من السيمائية التي تعالج العلامة ومستعملي هذه العلامة "[4] .

أو في سياق آخر "تدرس التداولية العلاقة بين العلامة و مؤوليها" و إنّ الحديث عن العلامة

1- الزويلي، ميحان، البازغي، سعد، **دليل الناقد الأدبي**، المركز الثقافي العربي، ط 2، الدار البيضاء، 2000 م، ص 102 .

2- صحراوي، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 15 .

3- بوقرة (د)، نعمان، **المدارس اللسانية المعاصرة**، مكتبة الآداب، ط 1، القاهرة، مصر، 2004 م، ص 166.

4- أرمينكو، فرانسواز، **المقاربة التداولية**، ص 08.

ومؤوليها يشير ضمنيا إلى مستخدميها، فالعلامة قبل استخدامها تمر بعملية تأويل ذهني هو الذي يمكن من استخدام علامة يعنيها دون بقية العلامات [1] .

وهناك من عرّف التداولية على أنّها: "دراسة اللغة قيد الاستعمال أو الاستخدام Language inuse ، بمعنى دراسة اللغة في سياقاتها الواقعيّة لا في حدودها المعجميّة، أوتراكيبها النحويّة، أي دراسة الكلمات العبارات والجمل كما نستعملها ونفهمها ونقصد بها، في ظروف ومواقف معينة "[2] .

وعرفها "**آن ماري ديلر**Anne-MarieDiller **وفرانسواز ريكاناتي** Francois Recante على أنّها: "دراسة استعمال اللّغة في الخطاب، شاهدة في ذلك على مقدرتها الخطابية "[3].

وعند رائدها **أوستن** 1911-1960م فهي "جزء من علم أعم وهو دراسة التعامل اللغويّ من حيث هو جزء من التعامل الاجتماعي في نطاق التأثير و التأثر"[4].

وبهذا تقوم التداولية المعاصرة على مفاهيم عديدة كثيرا ما يتداولها الدارسون المعاصرون وهي:

الفعل الكلامي، القصدية، الاستلزام الحواري أو المحادثي، متضمنات القول، ونظرية الملاءمة [5] .

ومن خلال تعدد هذه المفاهيم هناك من عرفها على أنها :"اتجاه في الدراسات اللسانيّة وتعني بأثر التفاعل التخاطبي في موقف الخطاب، مع تتبع هذا التفاعل بدراسة كل المعطيات اللغويّة والخطابية المتعلقة بالتلفظ ولاسيما المضامين، والمدلولات التي ويولدها الاستعمال في السياق"[6] .

ومنهم من حدد لها معطيات وتتمثل في:

- معتقدات المتكلم ومقاصده، و شخصيته، و تكوينه الثقافي ومن يشارك في الحدث اللغوي .

1- - تيتر، رحيمة، **التداولية و آفاق التحليل**، مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانيّة و الاجتماعيّة، جامعة محمد خيضر ، بسكرة، الجزائر، ع2 و3 ، جانفي - جوان، الجزائر، 2018 م ، ص 03.

2- مزيد، بهاء الدين محمد، **من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطب السياسي تبسيط التداولية**، ص 18 .

3- أرمينكو، فرانسواز، **المقاربة التداولية**، ص 08.

4- المرجع نفسه، ص 08 .

5- صحراوي، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 30.

6- عبد الرحمن، طه، **البحث اللساني و السينمائي**، ندوة كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس الرباط ، 1980 م، ص 301.

– الوقائع الخارجية ومن بينها الظروف المكانية و الزمانية و الظواهر الاجتماعيّة المرتبطة باللّغة .

– و المعرفة المشتركة بين المتخاطبين و أثر النّص الكلامي فيها .

ويدل هذا على أنّ التداولية توفر لنا الآليات المناسبة التي تخول لنا كشف مضامين الخطاب وسبر أغواره، وتمكن الفرد من ملكة تحليل البنى التي يتركب منها النّص .

إذاً فالتداولية "تدرس الاتصال اللغويّ في إطاره الاجتماعيّ"[1] . للكشف عن الشروط والمعطيات التي تسهم في إنتاج الفعل اللغوي من جهة كما تبحث في فاعليته و آثاره العلمية من جهة أخرى .

ثم تحولت فيما بعد مع "**أوستن**" إلى دراسة أفعال اللغة إلى أن امتدت و اتسعت لتشمل نماذج الاستعمال و التلفظ .

ومنهم من يعطينا مفهوما عاما بقوله: "إن التداولية أحدث فروع العلوم اللغويّة وخصائصها خلال إجراءات التواصل بشكل عام "[2] .

وعليه فهي دراسة اللغة في الاستعمال أو في التواصل، فالمعنى غير مقتصر على المتكلم أو التخاطب، أو متأصلا في الكلمات و إنّما يشمل الكل أثناء تداول اللغة بين مستعمليها و في سياق محدد .

فالتداولية ليست علما لغويا محضا، بالمعنى التقليدي، علما يكتفي بوصف وتفسير البنى اللغويّة و يتوقف عند حدودها و أشكالها الظاهرة .

ولكنها علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال ويدمج، ومن ثم مشاريع معرفية متعددة في دراسة ظاهرة التواصل اللغوي وتفسيره[3] .

إنّ تقديم تعريف التداولية، يلم بجميع جوانبها أمر صعب، ذلك أنها مبحث لسانيّ، ونظرية لم

1– بوقرة (د)، نعمان، **المدارس اللسانية المعاصرة**، ص 165 .

2– فضل، صلاح، **بلاغة الخطاب و علم النّص**، ص 08.

3– صحراوي، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 16 .

، ونظرية لم يكتمل بناءها بعد، إضافة إلى أنّ لكلّ مبدأ من مبادئ التداولية مصدر انبثق منه.

حيث كانت التداولية بمفهومها اللغويّ تعني التحول و التبدل وهذا ماله علاقة بالتعريف الاصطلاحي الذي يتوافق مع طبيعة اللغة ذاتها كونها ظاهرة متحولة ومتداولة تعتمد معانيها على مستوى السياق الذي يضمن حد أقصى للمعاني اللفظية القارة .

فالتداولية إذاً هي دراسة للجانب الاستعمالي للغة وفق ثلاثية:المرسل، المتلق، والوضعية، التبليغية ، وبالتالي فإن أيّ تحليل تداولي يستلزم بالضرورة التحديد الضمني للسياق التي تؤول فيه الجملة .

3– منطلقات البحث التداولي:

تطوّرت التداولية ضمن مجموعة من المقاربات اللغويّة، من بينها تحليل الحوار Conversation Analysais وتحليل النّص Texte Analysais ، وتحليل الكلام /الخطاب Dixourse Analysais بوصفها امتدادا طبيعيا لأطروحات النحو الوظيفي Functionalgrmmar التي طوّرها " هاليداي (1985) [1] .

أمّا منطلقاتها الأولى فتعود إلى أعمال فلاسفة اللغة المنتمين إلى التراث الفلسفي لجامعة أكسفورد Oxford وهم :**جون أوستين** و**جون سيرل**، و**بول غرايس**، حيث وضعوا نواة التداولية و نشروا بحوثا فتحت أفاقا واسعة ،فتولدت عنها أسئلة و اهتمامات كانت مسوغة للاعتراف بالتداولية بوصفها أحدث بحث أفرزته اللسانيات الحديثة [2] .

ومن مقدمات التداولية نظرية أفعال اللّغة الكلام التي عمل على تطويرها كلا من "جون أوستين وجون سيرل".

وتوضح الدراسات أنّ أوستن، عندما ألقى "محاضرات **وليام جيمس**" عام 1955م، لم يكن يفكر في تأسيس اختصاص فرعي للسانيات فلقد كان هدفه تأسيس اختصاص فلسفي جديد هو فلسفة

1– مزيد، بهاء الدين محمد، **من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي تبسيط التداولية** ، ص 20.

2– روبول، آن و موشلار، جاك، **التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر:** سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، **مرا:** لطيف زيتوني، دار الطليعة للطباعة و النشر، ط 1، بيروت، لبنان، 2003 م، ص 29.

اللّغة، بيد أن تلك المحاضرات كانت بوتقة التداولية اللسانية [1] .

و انطلق من ملاحظة بسيطة، مفادها أن كثيرا من الجمل التي ليست استفهامية أو تعجبية أو أمرية، لا تصف مع ذلك أي شيء ولا يمكن الحكم عليها بمعيار الصدق أو الكذب، فهي لا تستعمل لوصف الواقع بل لتغييره، فجملة (آمرك بالصمت) يسعى قائلها إلى فرض الصمت على مخاطبه، أيّ ينتقل من حالة ضجيج إلى حالة سكون[2] .

فعندما يخاطب الرسول صلى الله عليه و سلم النّاس بقوله: "إياكم و الجلوس على الطرقات" فقالوا ما لنا بدّ، إنّما هي مجالسنا نتحدث فيها، قال: فإذا أبيتم إلا المجالس ،فأعطوا الطريق حقها ، قالوا: وما حق الطريق؟ قال: غض البصر، وكف الأذى، وردّ السّلام، و أمر بالمعروف ، ونهي عن المنكر "[3].

ففي الخطاب تحذير من الجلوس في الطرقات، ولكن هل تحقق التحذير؟ ترى أن الصحابة لم يمتثلوا لذلك، فهذا ليس معناه أن الفعل كان صادقا، أو كاذبا، و إنّما ندرك أنّ المخاطبين بينوا أنّه ليس لهم مكانا آخر يجلسون فيه، فقالوا: "مالنا بدّ إنّما هي مجالسنا" وهنا يمكن القول إنّ الفعل كان موقفا بعد معرفتهم حق الطريق إن أرادوا المكوث فيها .

ومن خلال ما سبق ذكره، قام **أوستين** بتصنيف أفعال اللّغة، أيّ الأفعال الكلامية على أساس قوتها الإنجازية إلى :

1- أفعال الحكم ⟵ Verdictifs

2- أفعال الممارسة ⟵ Exécutifs

1- المرجع السابق، ص 29 .

2- المرجع نفسه، ص 30.

3- البخاري، محمد بن إسماعيل الجعفي، **كتاب المظالم، باب أفنية الدور و الجلوس فيها و الجلوس على الصعدات** ، رقم 2121، ج 2، دار بن الكثير، ص 870.

3- أفعال السلوك ⟵ Comportatifs

4- أفعال الوعد ⟵ Permissifs

5- أفعال العرض ⟵ Expéditifs [1] .

إلا أنّ تلميذة "**سيرل**" اقترح تصنيفات أخرى للأفعال الكلامية بعد أن لمس بعض الاضطرابات في تصنيف **أوستين** وجعلها خمسة أصناف حسب القوة الإنجازية للأفعال الكلامية وهي:

1- أفعال تمثيلية ⟵ Représentatifs

2- أفعال توجيهية ⟵ Directifs

3- أفعال إلتزامية ⟵ Commisifs

4 - أفعال تعبيرية ⟵ Expressifs

5- أفعال إعلامية ⟵ Déclaratifs [2] .

وكل فعل كلامي إلا ويتكون من ثلاثة أفعال متداخلة كما يراها **أوستن**:

أ- الفعل القوليL'acta Locutoire وهو التلفظ بجملة تفيد معنى انطلاقا من معنى ألفاظها ، إنّه بعبارة فعل لقول شيء ما (الفعل هنا قول).

ب- الفعل الإنجازي L'acte Illocutoire وهو فعل أمر أو استفهام أو طلب أو تعجب أو نداء ، إنّه فعل ينجز عندما تقول شيئا ما، وهذا الفعل لا يكون متحققا سطحيا في الجملة (الفعل هنا إنجاز) .

1- أوستين، جون، **نظريات أفعال الكلام العامة كيف ننجز الأشياء بالكلام، تح**:عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، ط 1، 1991 م ، ص 176.
2- المرجع نفسه، ص 176.

ج- الفعل التأثيري L acte Perlocutoire وهو فعل إقناع شخص بشيء ما، أو إزعاج شخص ، أو حمل شخص ما على كلامنا، إنّه أثر الفعل الإنجازيّ[1] .

وهنا يؤكد (أوستن) أننا عندما نتلفظ بقول نقوم بهذه الأفعال الثلاثة دون الفصل بينهما ، كما وجه اهتمامه إلى الفعل الإنجازي I acte Illocutoire حتى أصبح لبّ النظرية فسميت "النظرية الإنجازية "

4- خصائص التداولية:

تقوم التداولية في أساسها على الفعل الكلامي، لذا نجد هذه الأخيرة تهتم بالطرق الخاصة في استعمال اللّغة .

فيعدّ هذا المنحى المعرفي تحولا مهما في الدرس اللسانيّ، فالمعنى أصبح لا يعرف من خلال الانفتاح على السياقات التي تستوعب الكلمات و العبارات ومن ثم تسعى التداولية إلى طرح مشاريع معرفية متعددة في دراسة ظاهرة "التواصل اللغوي"[2] .

لذلك ترى التداولية أنّه على المبلغ أن يلجأ إلى تصنيف الأساليب حسب القدرة على التعبير عن المقاصد لتتيح له تجاوز التبليغ إلى التأثير في المتلقى مع تزويد التداولية المبلغ بآليات ناجعة لتحقيق المقاصد .

ومما سبق ذكره فقد دعا الفيلسوف الأمريكي **بول غرايس** إلى مجموعة من المبادئ يتبعها المشاركون في الخطاب، ولها أبعاد تربوية حيث تشمل أربعة قواعد سلوكية عامة هي[3] :

1- جحفة، عبد المجيد، **مدخل إلى الدلالة الحديثة**، دار توبقال للنشر، ط 1، الدار البيضاء، 2000 م، ص 03.

2- عبد الفتاح، أحمد يوسف، **لسانيات الخطاب و أنساق الثقافة (فلسفة المعنى بين نظام الخطاب وشروط الثقافة)** ، الدار العربية للعلوم ، ط 1، الجزائر، 1431 هـ - 2010 م، ص 35.

3- عبد الرحمن، طه، **اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي**، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء ، 1998 م، ص 238.

1- قاعدة الكم Quantité: ولها فرعان :

أ- لتكن إفادتك للمخاطب على قدرة حاجته .

ب-لا تجعل إفادتك تتعدى القدر المطلوب.

2- قاعدة الكيف Qualité :لا تقل ما تعلم كذبه،ولا تقل ما ليس لك عليه بنية.

3- قاعدة المناسبة:Relation لينا سب مقالك مقامك.

4- قاعدة الطريقة أو الهيئة Modalité تجنب الغموض وكن واضحا،ولتحترز من الإجمال ورتب كلامك مع الإيجاز .

وفي هذا المقام نرى أن اللسانيات التداولية لها إسهامات في مجال التربيّة و التعلّيم، ولابدّ من استثمار كل ما تتطلبه العمليّة التربويّة حسب المواقف الكلاميّة .

ومن جهة أخرى يمثل البعد التداولي نواة العمليّة التربويّة، إذ يقتصر دورها على تزويد المعلم بكل أساسيات التعليم بعيدا عن التلقين الممّل الذي يثقل ذهن المتلقي فتكون النتائج غير موفقة .

وهذا ما يؤكده **الجيلالي دلاش** بقوله "هناك شعار واحد يشغل أهل هذا الاختصاص ، الملكة والتبليغ أيّ تزويد المعلم و المتعلمين بالأدوات التي تمكنهم من التحرك بواسطة الكلام تحريكا يلائم المقام و المقاصد المراد تحقيقها، إن الأمر لم يعد يتعلق بتلقين بنية نحوية معينة، بل إنّه يتعلق بتوفير الوسائط اللسانية التي تسمح للمتعلم بإجراء اختيار بين مختلف الأقوال وذلك حسب المقام"[1].

ومنه فإنّ **غرايس** قد "أعطى الأولوية لمفهوم التبليغ على اللّغة باعتبارها بابا أساسيا لتوسيع مجال

المكتسبات من جهة، وقلب ترتيب الأولويات من جهة أخرى، ذلك لأن مفهوم التبليغ هو الذي يجب أن يكون الأسبق و المحرك، وذلك باعتبار اللغة غاية في حد ذاتها ، ووسيلة واحدة ضمن وسائل أخرى " [2] .

1- دلاش (د)، جبلالي، **مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر:** محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،1992 م ، ص 46.
2- المرجع نفسه، ص 48.

ومن هذا المنظور يرى "**طه عبد الرحمن**" أن (**غرايس**) قد اهتم بالجانب التبليغي من التخاطب و أسقط الجانب التهذيبي.

إلا أننا نجد (**غرايس**) يشير إلى هذا الجانب في عبارته التي جاء فيها: "هناك أنواع شتى لقواعد التي يتبعها المتخاطبون في أحاديثهم و التي قد تولد معاني غير متعارف عليها [1] .

ويتبين أن اللسانيات التداولية بكل آلياتها لها خاصية استجلاء مكامن الخطاب التعليميّ، كما تفيد في العمليّة التعليميّة لدى المتلقين بكل أصنافهم .

ثالثا: التعليميّة:

1- مفهوم التعليميّة:

تعدّ تعليميّة اللّغات بصفة عامة وتعليميّة اللّغة العربيّة بصفة خاصة من صميم اهتمامات اللسانيات التطبيقيّة، فهي اليوم مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللسانيّ المعاصر، من حيث أنّها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفيّة النظريّة اللسانيّة، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللسانيّ النظريّ، وفي ترقية طرائق تعليم اللّغات [2] .

ومما سبق الإشارة إليه فإنّ التعليميّة تركز على الجانب المنهجي لتوصيل المعرفة، فهي لا تهتم بخصوصية المحتوى و إنّما تهتم بالبعد المعرفي للتعلم في ظل شروط معينة لاكتساب التعلم من منظور التفاعل داخل الصّف .

التعليميّة بالنظر إلى الصيغة فهي مصدر كثر استعماله في هذا العصر، لحاجات النّاس المختلفة ، فمادة التعليميّة من التعليم وهي مشتقة من الفعل" علّمه العلم تعليما وعِلاّما، ككذّابٍ وأعلمه إيّاه فتعلمه ...وعلم به "[3] .

1- عبد الرحمن، طه، **اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي**، ص 239.

2- حساني (د)، أحمد، **دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، الجزائر، 2009 م ، ص 130.

3- الفيروز آبادي، **القاموس المحيط** ، مادة "علمه" ، ص 1151.

يعود أصل لفظة التعليمية للمقابل العربي لكلمة Didactique بالفرنسية و Didectics بالإنجليزية، و اللفظتان الإنجليزي و الفرنسي معا مستمدتان من كلمة Didaskein اليونانية التي تعني (علم)[1] .

وأوّل استعمال لهذا اللفظ في اللغات الأوروبية يرجع إلى سنة 1632م، حين استخدمه Comenius في مؤلف يتناول وجهة نظر عامة في شأن التربية وتنظيم المدرسة، تحت عنوان Magne Didactica [2] .

وتعود كلمة ترجمة التعليمية المشتقة من لفظة Didasktitos اليونانية التي كانت تستعمل في الشعر الذي يتناول بشرح معارف علمية أو تقنية، تم تطور إلى أن أصبح يعني فن التعليم [3] .

أمّا من حيث الاصطلاح فتعددت المفاهيم انطلاقا من التعاريف القاموسية و التي خلصت إلى: كون أنّ التعليميّة دراسة عمليّة لتنظيم مواقف التعلّم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف تربويّ معرفيّ كان أم حسيا أم حركيا، وبمعنى آخر" التعليميّة تبحث عن فعالية العمليّة التربويّة (المواقف التعليميّة)"[4] .

وقد أورد مصطلح التعليمية في قاموس التربية الحديث بمعنى دراسات مسارات التعلم والتعليم المتعلقة بمجال خاص من مجالات المعرفة، مادة دراسية أو مهنة مثلا.

كما اقترن لفظ التعليمية بدراسة مسارات التعليم و التعلم من زاوية تفصيل المحتويات.

أمّا من منظور"**سميث**" هي مادة تربوية موضوعها تخطيط ومراقبة وتعديل الوضع البيداغوجي[5] .

1- بن تريدي، بدر الدين، **قاموس التربية الحديث، عربي، إنجليزي، فرنسي**، منشورات المجلس، ط1، الجزائر،2010 م ، ص 129.

2- المرجع نفسه، ص 130.

3- بن يربح، نذير، **ملفات سيكوتربوية تعليميّة**، دار هومة، د ط، الجزائر، 2010م ، ص 12 .

4- بن تريدي، بدر الدين، **قاموس التربية الحديث**، ص 125

5- – بن يربح، بدر الدين، قاموس التربية الحديث، ص 125 .

ويعرفها **محمد الدريج** بقوله :" هي الدراسة العلميّة لطرق التدريس وتقنياته و أشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي"[1] .

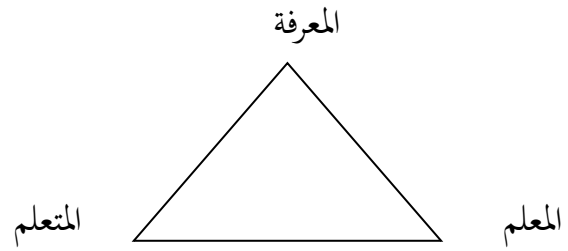
بناءا على هذه التعاريف فإن لفظة Didactique في منظور الفكر اللسانيّ تعليمي تقابلها في اللّغة العربيّة عدة مصطلحات منها : (التعليميّة، التدريسيّة، علم التعلّم، علم التدريس).

مما سبق يمكن القول إنّ التعليميّة علم مستقل بنفسه، وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من جوانب متعددة : محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علميّة .

1- وظيفة التعليميّة:

تشكل التعليميّة محورا رئيسيا في ظل الفعل التعليميّ التعلميّ، لذا انصب اهتمام اللسانيين على الوظيفة المؤدات من خلال العلائق البيداغوجية .

يمكن حصر موضوع التعليمية في ما يجري بين العناصر الثلاثة الآتية: المعلم و المتعلم والمعارف الخاصة، فإنّ هذه العناصر الأساسيّة يمكن تمثيلها بوساطة شكل يطلق عليه اسم (المثلث التعليمي) .



فخبراء التعليمية يتناولون في آن واحد رؤوس المثلث الثلاثة قصد وصف وفهم ظواهر تعليم وتعلّم المعارف المختلفة [2] .

وهم بذلك يستهدفون تسليط الضوء على هذه الظواهر وتحسين العون الذي يمكن أن يقدمه

1- الدريج، محمد، مدخل إلى علم التدريس تحليل العمليّة التعليميّة، مطبعة دار النجاح الجديدة، ط2، الدار البيضاء، المغرب، 2003م، ص 45 .
2- المرجع نفسه، ص 130.

المدرس لتلاميذه .

فتقوم وظيفة هذه الأخيرة – التعليميّة – على دراسة تبادل التأثير أو التفاعل الذي يمكن أن ينشأ في وضع التعليم بين العناصر الثلاثة في آن واحد، من خلال جانب محدد من المعرفة وجانب آخر مرتبط بالمدرس الذي يمنح هذه المعرفة، والآخر متعلق بالمتعلم الذي يتلقاها.

ومن خلال هذا تسعى التعليمية إلى تطوير و إضفاء صفة الصدق و الصّحة على العلائق التي تربط المعلم بالمتعلمين وهم في وضع التعلم و في الوسط المدرسي من جهة أخرى .

لذلك تضع التعليميّة في صميم اهتماماتها المعارف التي ينبغي تحصيلها سواء أكانت معارف بحتة أو معارف إجرائية .

ومما سبق ذكره فإنّ التعليميّة تندرج ضمن إطار مادة تعليميّة واحدة لا غير، فهي خاصة غير عامة، في نظر كثير من المختصين ومنها:

1– التعليميّة الأساسيّة: وهي قسم من التعليميّة تتمثل في مجموع المعطيات النظريّة والمبادئ العامة المتعلقة بتخطيط الأوضاع البيداغوجية بغض النّظر عن التطبيقات العمليّة الخاصة، ومرادفها "التعليميّة النظريّة"

2– التعليميّة التطبيقيّة: وهي قسم من التعليميّة يتمثل في مجموع المعارف النفعيّة الموجهة نحو التخطيط العمليّ لمجموعة أوضاع بيداغوجية حقيقية .

تعمل التعليميّة ضمن مخطط تدخل أو عمل يهدف إلى إحداث الانسجام بين جميع العناصر ، والعلائق المتعلقة بالأوضاع البيداغوجية الخاصة، تهدف إلى تنظيم العلاقة التعليميّة بين العامل والموضوع ضمن الوضع البيداغوجي [1] .

1– الدريج، محمد، مدخل إلى علم التدريس تحليل العمليّة التعليميّة ، ص 251.

تهتم التعليميّة بدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف الخاصة بمجال معرفي معين، لذلك يركز أتباعها على التفكير المسبق في محتويات ومضامين التعليم المطلوب تدريسها من حيث المفاهيم الداخلة في بناء الموضوع ، ومن حيث تحليل العلاقات التي تربطها ببعضها.

3- عناصر العمليّة التعليميّة:

العمليّة التعليميّة عمليّة تنظيميّة للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصّف ، وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية و تسلسله في شرحها، وبمعنى آخر فإنّ" العمليّة التعليميّة ما هي في جوهرها إلا عمليّة تنظيم لمحتوى المادة المدروسة و التي كثيرا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي "[1] .

وتتضمن العمليّة التعليميّة مجموعة من العناصر التي تقوم فيما بينها علاقات تفاعلية ومن أهم العناصر التي تقوم عليها:

أولا: المعلم:

يحتل المعلم (الأستاذ) ركيزة أساسيّة في نجاح العمليّة التعليميّة، باعتباره موجها ومرشدا ومالكا للقدرات و الكفايات التي تؤهله لتأدية رسالته، ورغم التحول الذي شهده دوره و أخلاقه بشكل ملحوظ بين الماضي و الحاضر، وبهذا أصبح تحديد فاعلية تعليم أي مادة وتعليمها ونجاحها متوقف إلى حد بعيد على جملة من الخصائص المعرفيّة و الشخصيّة *[2] التي لابدّ أن يتوفر عليها المعلم والتي تبدو في موقف المدرس وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم، و استماعه لهم ،وتصرفه في إجابتهم و براعته في استهوائهم و النفاذ إلى قلوبهم ...إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة .

ثانيا:المتعلم: (التلميذ)

يعدّ المتعلم محور العمليّة التعليميّة الذي تتوجه إليه عملية التعليم، فإنّ التعليميّة تولي عناية كبرى له

1- دروزه ، أفنان نظير، **النظرية في التدريس وترجمتها علميا**، دار الشروق للنشر، ط 2، عمان، الأردن ، 2000 م ، ص 44 .

2*- للاستزادة حول طرق إعداد المعلم وتكوينه وكل ما يتعلق بكفاياته ومهاراته، **ينظر**: رشدي (د)، طعيمة أحمد، **المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه** ، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، 1999 م، ص 65.

، فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفيّة و الوجدانيّة و الفردية في تحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، واختيار الوسائل التعليميّة وطرائق التعليم .

ثالثا: المنهاج:

لغة: يعرّفه ابن كثير بأنه الطريق الواضح السهل [1].

وفي **قوله تعالى:**" وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ ۖ فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلْحَقِّ ۚ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَلَٰكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ ۖ فَٱسْتَبِقُوا۟ ٱلْخَيْرَٰتِ ۚ إِلَى ٱللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ ﴿٤٨﴾ "[2] .

كما تعني كلمة منهاج الأنشطة التعليميّة التي توصل المحتوى إلى المتعلم [3].

أما **اصطلاحا** فهو مجموعة من الخبرات التربويّة و الاجتماعيّة الثقافيّة و الرياضيّة، الفنيّة والعلميّة التي تخططها المدرسة و تهيئها لطلبتها داخل المدرسة أو خارجها ليقوموا بتعلمها بهدف اكتسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى [4] .

وبهذا فالمنهاج يشمل الأهداف والوسائل التعليمية مجتمعة فهو نتاج التعلم وتكون المدرسة مسؤولة

1- ابن كثير، أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي، **تفسير القرآن العظيم**، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط 2، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1999 م ، ص 129 .

2- **سورة المائدة** ،رواية ورش عن نافع ،الآية 48 .

3- مرعي، توفيق، محمد الحيلة، **المناهج التربويّ الحديثة ومفاهيمها وعناصرها و أسسها وعملياتها**، دار المسيرة للطباعة والنشر و التوزيع، ط 2 ، الأردن،2001 م، ص 25- 26.

4- إبراهيم، عبد العليم، **الموجه الفني المدرسي اللّغة العربيّة**، دار المعارف، ط 5، القاهرة، 1985 م، ص 25.

على تحقيق هذه النتاجات العلميّة، فهو بمثابة الدستور الذي تسير عليه الخطة التعليميّة .

إنّ نجاح العمليّة التعليميّة مرهون بنجاح العناصر المذكورة سابقا، فكفاءة المتعلم تستدعي بالضرورة كفاءة المعلم، لما بينهما من علاقة تأثير وتأثر، كما أن المعلم لا يمكن أن يقدم المادة العلميّة (المحتوى) إلى المتعلم وهي لا تناسبه، أو أنّها غير منتقاة من المجتمع الذي يعيش فيه .

4- مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة:

انطلاقا من مفهوم التعليميّة يمكن تحديد مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة، لكن قبل هذا تجدر الإشارة إلى أنّ التعليميّة مصطلح وضع في اللّغة العربيّة ليقابل المصطلح الغربي المشهور بالتركيب الآتي La Didactique Des Langues لهذا نجد البعض يعود إلى ترجمة العبارة الفرنسية ترجمة حرفية فيستعمل مصطلح تعليميّة اللّغات .

واللّغة العربيّة تعد لغة حيّة ومادة تدرس في مختلف المستويات التعليميّة، ليست في منأى عن هذه التطوّرات، و يمكن أن نلمس هذا من خلال التحول الذي شهدته مناهجها وطرائقها التدريسيّة .

كان الاهتمام بتعليميّة اللّغة العربيّة مقتصرا على مراكز الأبحاث من خلال بعض المفاهيم التي تستوحي توجهات البحث في الغرب.

ومما تقدم يمكن تعريف تعليميّة اللّغة العربيّة بأنّها: مجموعة من الطرق و التقنيات الخاصة بتعليم مادة اللّغة العربيّة و تعلمها خلال مرحلة تعليميّة معينة، قصد تنمية معارف المتعلم وإكسابه المهارات اللغوية و استعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصليّة، كل هذا يتم في إطار منظم وتفاعلي يجمع المعلم بالتلميذ باعتماد مناهج محددة وطرائق تدريسية كفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة لتعليم اللغة العربية وتعلمها.

يقودنا هذا المفهوم إلى الحديث عن علاقة تعليميّة اللّغة العربيّة أو ما يعرف (بتعليميّة المادة ، التعليميّة الخاصة) بالتعليميّة بصفة عامة، و المتمثلة في علاقة الجزء بالكل، أيّ أنّ تعليميّة اللّغة

العربيّة تعدّ جزءا من التعليميّة عموما، ذلك أنّها تهتم مثلها بنفس المبادئ و القوانين والطرائق لكن على نطاق أضيق، إذ ينصب اهتمامها حول ما يخص تدريس مادة اللّغة العربيّة ، وبعبارة أخرى فهي – تعليميّة اللّغة العربيّة – تمثل إحدى الجوانب التطبيقيّة الخاصة بالتعليميّة ، إذ تبحث عن أفضل الوسائل لتحقيق أهدافها وتلبية حاجات التلاميذ وتعني عن قرب بمراقبة العمليّة التعليميّة التعلميّة في إطارها العام وكذا تقويم إحدى جوانبها التعليميّة وتعديلها [1] .

ويمكن عدّ خطة النهوض التربويّ، والمناهج الجديدة المنعطف الحاسم في اتجاه الإفادة من مكتسبات تعليميّة اللّغة العربيّة، ويتجلى ذلك في نص المنهج، وفي إعداد المعلمين وتدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة، وقد أصبحت التعليميّة مركز الثقل في بناء مناهج إعداد المعلمين[2] .

واعتمادا على الوضع، فقد اهتمت تعليميّة اللّغة العربيّة بإكساب المتعلم للكفايات والمهارات ، كما اهتمت بالعلاقات التأثيريّة، وذلك باستدعائها لبعض المفاهيم التي تمكنها من تبين مدى تأثير أطراف العمليّة التربويّة في معرفة المتعلم .

وعليه فإنّ مناهج تعليم اللّغة العربيّة مدعوة اليوم إلى الاستفادة من المعطيات التي تقدمها اللسانيات لتعليميّة اللّغات، والتمييز بين اللّغة العربيّة المكتوبة واللّغة العربيّة المنطوقة واعتبارها صورتين مختلفتين أثناء التدريس والعمل على الربط بينهما.

لقد عنيت اللّغة العربيّة بمكانة هامة ضمن مواد التعليم كلها في المرحلة المتوسط لما لها من خصائص علميّة تميزها عن بقية مواد التدريس والوقت الذي تستغرقه هذه المادة من التوقيت الأسبوعي لمختلف المواد .

1- الساموك، سعدون محمود، الشمري، هدى علي جواد، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها – سلسلة طرائق التدريس –** ، دار وائل للنشر ، ط 1، عمان، الأردن، 2005 م، ص 32.

2- صياح، أنطوان ومجموعة من الأساتذة، **تعليميّة اللّغة العربيّة**، دار النهضة العربيّة للطباعة والنشر، ط1، الجزائر ، 2008 م ، ص 25.

وانطلاقا مما سبق يمكننا القول إنّ تعليميّة اللّغة العربيّة مازالت حقلا معرفيا ناشئا يحتاج إلى المزيد من الأبحاث النظريّة والمنهجيّة ليصبح ذا وجود مستقل، وإن مجمل ما تهتم به تعليميّة اللّغة العربيّة هو عمليات التعلّم والتملك المعرفيّ الخاصة بالنشاط المعرفي، إذ ترتبط تعليميّة اللّغة العربيّة بجملة من الأنشطة منها الإنتاج الكتابي والإنتاج الشفوي، والتكوين الأساس للمعلمين في ميدان التربيّة والتعليم، واكتساب كفايات مستديمة تتعلق بالمادة المدرسيّة، ومن ثم فإنّ مجال اهتمام تعليميّة اللّغة العربيّة الأساس هو العلاقة التي يعقدها المتعلم بين المعارف المكتسبة وسياقها التواصليّ .

الفصـــل الأوّل:

الأسس النظرية و التطبيقيّة للخطاب التعليميّ.

المبحث الأول: الخطاب التعليميّ .

المبحث الثاني: إستراتيجيات الخطاب التعليميّ .

المبحث الثالث: الأبعاد التواصليّة للخطاب التعليميّ في ظل العمليّة التعليميّة التعلميّة.

المبحث الأول: الخطاب التعليميّ .

يعدّ الخطاب من الركائز التي عولت عليها الحقول المعرفيّة في بناء العديد من النظريات اللغويّة عبر التراث العربيّ والغربيّ، كونه ثمرة من ثمرات اللسانيات لما له من الدور البارز في توجيه المعنى.

فلقد شهدت الساحة اللغويّة في الآونة الأخيرة اهتماما ملحوظا بالخطاب التواصليّ من خلال ربطه بالمجال التعليميّ لما له من الأثر الملحوظ في العمليّة التعليميّة التعلميّة التواصليّة سواء أكان كتابيا أم شفويا في إطار العلاقات الثنائية بين المعلم والمتعلم .

ومن بين النظريات اللسانيّة التي اهتمت بالبحث في اللّغة العربيّة أو بالخطابات التي باللّغة العربيّة النظريّة البنيويّة *[1] و السيمائيّة*[2] والتداوليّة، فهي نظريات متفاوتة من حيث الزمن تهتم بالدرجة الأولى باللّغة من منظور أنها سلوك اجتماعي و نفسي .

أمّا بالنسبة إلى تبيق هذه النظريات اللسانيّة، نجدها في غالب الأحيان عبارة عن دراسات للنصوص الأدبية، في حين تكاد الدراسات اللسانية الخاصة بالخطاب التعليمي تنعدم [3] أي مادة (خطاب) ذو طابع تعليميّ وهذا ما حاولنا القيام به، أي الاهتمام بخطابات أخرى غير الخطاب الأدبي، و الذي يتمثل في الخطاب التعليميّ، وذلك من أجل الوقوف على أبرز ملامحه في ظل العمليّة التعليميّة التعلميّة .

وبهذا وقمنا بطرح بعض الإشكاليات محاولين تناولها بالبحث و التفصيل و المتمثلة في:

- ماهية الخطاب التعليميّ ؟

1- وهي مدرسة ومنهج فكري يقوم على مجموعة من النظريات التي تركز في تحليلها على البنية بوصفها الملاذ الأخير للطرح النقدي بعدما أثقل بما هو خارج النّص، المتمثلة أساسا في المؤلف و الإطارين التاريخي والاجتماعي للكتابة، **ينظر**: سعد الله، محمد سالم، **الأسس الفلسفية لنقد ما بعد البنيوية** ، دار الحوار للنشر و التوزيع اللاذقية، ط7 ، سوريا ،2007 م ، ص 28

2- مدرسة ومنهج فكري تقوم على دراسة العلامة و مكوناتها و طرق إنتاجها و تلقينها في محاولة فهم أسرار الدلالات التي ينتجها الإنسان في تفاعله مع محيطه، **ينظر**: بنكراد، سعيد، **السيمائيات، مفاهيمها و تطبيقاتها** ، دار الحوار للنشر و التوزيع، ط3، اللاذقية، سوريا، 2012 م، ص 26

3- بوعياد، نوارة، **دراسة تداولية للخطاب التعليميّ الجامعي باللّغة العربيّة**، إنسانيات، المجلة الجزائرية الأنتروبولوجيا والعلوم الاجتماعية وهران ، ع 14-15، الجزائر، 2001 م، ص 127

– ما هي أهم الأبعاد المتمثلة في تشكيل الخطاب التعليميّ؟

– وفيما تكمن ملامح الخطاب التعليميّ في ظل الكفاءة التواصليّة ؟

المطلب الأوّل: ماهية الخطاب التعليميّ .

يعدّ الخطاب التعليميّ نمطا من بين الأنماط المتعدد الغايات إذ أن كل الخطابات تشترك في وجود متخاطبين ضمن وضعية خطابيّة، غير أنّ خصائص كل وضعية هي التي تختلف من مستوى إلى آخر فيمكننا دراسة أي خطاب بنفس طريقة دراسة الخطاب العادي من حيث طرق الحجاج ، وطبيعة المبهمات و أفعال لكلام *[1].

فما موقع الخطاب التعليميّ من التعليميّة ؟ "هناك شعار واحد يشغل أهل الاختصاص الملكة والتبليغ، أي تزويد المتعلم أو المتعلمين بالأدوات التي تمكنهم من التحرك بواسطة الكلام تحريكا يلائم المقام والمقاصد المراد تحقيقها، إنّ الأمر لم يعد يتعلق بتلقين بنية نحوية معينة، بل إنه يتعلق بتوفير الوسائط اللسانية التي تسمح للمتعلم بإجراء اختيار بين مختلف الأقوال وذلك بحسب المقام"[2] .

ويلمح هذا المفهوم إلى أنّ الخطاب التعليميّ لا يكون ناجحا في ظل العمليّة التعليميّة التعلميّة دون توخي جملة من الاعتبارات تكوم محكمة ومدروسة، وهذا ما تقوله **أركيوني** أنّه:" لتحليل خطاب الأستاذ لابد من الأخذ بعين الاعتبار:

1– طبيعة المتكلم: الخاصة (إدخال عدد من الثوابت)، طبيعة المتلقين، عددهم، سنهم ، مستواهم، سلوكهم، التنظيم المادي و الاجتماعي للمحيط الذي تتم فيه العلاقة التعليمية....

2– باعتباره خطابا: يتمثل في الواجبات (القوانين) التالية: خطاب تعليمي"اعتبارات النّوع، استعمال

1– إن مصطلح الأفعال الكلامية ترجمة للمقابل الإنجليزي Speech acts التي كثر استعمالها من قبل الباحثين العرب ، وحين نتحدث عن الفعل نقصد به الحدوث و الوقوع، و تم إنجاز الأفعال بمعنى الإنشاء و الابتكار، بحيث ترمى الأفعال الكلامية إلى صناعة مواقف بالكلمات مع الميل إلى التأثير في المخاطب، **ينظر** : مدور ، محمد، **نظرية الأفعال الكلامية بين التراث العربي و المناهج الحديثة دراسة تداولية**، مجلة الواحات للبحوث و الدراسات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، غرداية، الجزائر، ع 16 ،2012 م ، ص 50.

2– دلاش(د)، الجيلالي، **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، **تر**:محمد يحياتن ، ديوان المطبوعات الجامعية، د ط ،الجزائر، 1996م، ص 46.

اللّغة، اعتبارات موضوعاتيّة " [1] .

لدراسة وتحليل أي خطاب تعليميّ لابدّ بأخذ اعتبارات عدة منها الوضعية الخطابيّة ، وطبيعة اللّغة المستخدمة .

فكلّ الخطابات تشترك في عناصر السياق، إلا أنّها تختلف تبعا لخصائص كل وضعية خطابيّة ، وسنركز التحليل على الوضعية الخطابيّة التعليميّة التي أنتج فيها الخطاب.

وعليه فإن الخطاب التعليميّ هو عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادة العلميّة إلى مادة (خطاب) ذات طابع تعليميّ [2] .

فهو خطاب موجه للتلميذ، مما يستوجب على المعلم كمرسل إدماجه في الفعل التعليميّ، أي إدماجه في تجارب اتصالية مع الواقع والمعرفة والعلم" فللخطاب التعليميّ لغته الفنية وشروطه لكي يحدث أثر لدى المتواصلين أو المتفاعلين (المعلم والتلاميذ)"[3] .

ومما لاشك فيه أنّ "الخطاب التعليمي مبني أساسا على التفاعل و التبادل و التحاور والتواصل الفعال في إطار العلاقات الثنائية و الجماعية بين الأستاذ و التلاميذ" [4] .

يعتبر الخطاب التعليميّ نوع من أنواع التواصل اللغوي يحدد كيانه مكونات تعلن عن حدوثه وهي الأصوات، المفردات والتراكيب والدلالة والتداول، وهو كلام مباشر أو غير مباشر شفوي أو مكتوب، ويلقى على المتعلمين قصد التبليغ أو التأثير ضمن عمليّة تعليميّة ناجحة يتم فيها إنتاج الخطاب التعليميّ، يقدم فيه المعلم إلى المتعلمين معلومات ومعارف في شكل مبسط ذات طابع تعليميّ .

وبحسب (**ديبوا Du Bois**) " خطابات الأساتذة هي تقريبا كلها تعليميّة أو تربويّة، أي عبارة عن

1- بوعياد، نوارة، **دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللّغة العربيّة**، مجلة إنسانيات ،ع14-15،ماي- ديسمبر ،2001 م، ص 129.

2- المرجع نفسه، ص 132.

3- فرحاتي، العربي، **أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1 ، الجزائر،2005م، ص135-136

4- حلقوم، نورة، **حجاجية الخطاب التعليميّ للغة العربيّة في المرحلة الثانوية مقاربة تداولية** ، مجلة لغة الكلام ، غليزان، الجزائر، السنة الثالثة مج3، العدد الأول، مارس ، 2017 م ، ص 75.

مجموعة مغلقة من الأسئلة والأجوبة التي يحاول من خلالها الأستاذ الحكم على المتلقين وقدراتهم الذهنيّة، وذلك أثناء تشكيل ملفوظاتهم التي تعكس مدى استعابهم لملفوظات الأستاذ، والباقي عن تشكيل تعليم للملفوظات العلمية"[1] .

حيث أنّه لا يمكن تصور عملية تعليميّة تعلميّة ناجحة بدون تواصل فعال مبني على أسس منهجية متينة، محترما للقواعد العلميّة و الشروط الضرورية لتحقيقه، ذلك لأن فعل التعليم والتعلم ينبنيان على تبليغ وتبادل المعارف و الخبرات، مثلما يعتمدان على التفاعلات والتأثيرات المتبادلة بين الأطراف المتواصلة [2] .

وبالتالي فإنّ "استيعاب الرسالة من المخاطب (المعلم) تتوقف على طبيعة العلاقة المتكافئة المتوازنة بين طرفي العمليّة الاتصاليّة التعليميّة التربويّة"[3] .

ويضاف إلى ذلك أن الخطاب التعليميّ يصاغ على أساس وضع (le Code) ذي طبيعة متعارف عليها والتي تعدّ محورا للعمليّة التعليميّة و المتمثلة في الخطاب المقدم، كمحتوى تعليميّ يتم فيه تحويل المادة العلميّة إلى خطاب ذات طابع تعليميّ [4] .

ومن خلال ما تقدم ذكره فإن قيام الوضعيّة التعليميّة يتوقف على شروط لتأسيسها والمتمثلة في قطبي التواصل: المتكلم (الأستاذ) و المتلقي (التلاميذ) وعلى هذا الأساس يحدد أصحاب نظرية تحليل الخطاب الفرنسي*[5] أنّ الخطاب التعليميّ يقوم على غياب علامات التلفظ فيه ، وبالخصوص غياب الفاعل المتلفظ أمام ملفوظه الذي يحدد الخطاب الأصلي العلميّ[6] .

ويمكننا القول أيضا بأنّ" العلامات الشخصية تعد من الميزات الأساسية للخطاب التعليميّ فطبيعة

1- بوعياد، نوارة ، **دراسة تداولية للخطاب التعليميّ الجامعي باللّغة العربيّة**، ص 131.

2- حلقوم، نوارة، **حجاجية الخطاب التعليميّ للغة العربيّة**، ص 77

3- الهاشمي، مجد هاشم، **الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم**، دار المناهج، ط 1، عمان، الأردن، 2001 م، ص 81 .

4- بوعياد، نوارة، **دراسة تداولية للخطاب الجامعي**، ص 129

5- * ظهر هذا التوجه بفرنسا على أيدي مجموعة من اللسانيين والنقاد والفلاسفة أمثال ألتوسير وديبوا في السينيات والسبعينيات بعد صدور العدد الثالث عشر من مجلة M. pêcheuse، حيث كان يشكل دراسة الخطاب السياسي الاجتماعي نواه هذه المدرسة، **ينظر**: شرشار، عبد القادر ، **تحليل الخطاب الادبي وقضايا النّص**، منشورات إتحاد الكتاب العرب، ط1، دمشق، 2006م، ص 83.

6- بوعياد، نوارة، **دراسة تداولية للخطاب التعليميّ الجامعي باللّغة العربيّة**، ص 132 .

العلاقة بين أطراف العمليّة التواصليّة في الخطاب التعليميّ هي التي تجعله يختلف عن الخطابات الأخرى في وضعيات مختلفة " [1] .

ومن هذا، المنطلق فإنّ طبيعة الخطاب المسطر في ظل العمليّة التعليميّة التعلميّة، هو نفس الوقت، خطاب تعليميّ، وخطاب تربويّ، وخطاب علميّ بالدرجة الأولى [2] .

وعليه ماذا نقصد بالخطاب التربويّ؟ و الخطاب العلميّ في ظل العمليّة التعليميّة التعلميّة ؟

فلقد سبق و قمنا بتعريف الخطاب التعليميّ، أمّا :

الخطاب التربويّ: فهو خطاب بيداغوجيّ يظهر من خلال الأفكار التي يصدرها المربي، سواء كانت في الكيفية التي يقدم بها الخطاب أو عن التبريرات التي يستخدمها"فالخطاب التربويّ يختلف حسب من يصدر الخطاب والجهة المسؤولة عنه إذ تعطي كل جهة المشروعية للخطاب الصادر عنها، فيوضح بأنّ الخطاب التربوي يختلف عن خطاب المعلم، والذي هو بدوره يختلف كذلك عن الخطاب السياسي باعتبار أنه المربي"[3] .

فبنية الخطاب التربويّ تكون على شكل (أنا = أنت) مما يجعله يمتاز بعلاقة حوارية بين فاعلين يحاول كلا منهما التأثير على الآخر.

أمّا فيما يخص **الخطاب العلميّ**، فهو يعد شرطا لابد منه لضمان الاتصال البيداغوجي في ظل العمليّة التعليميّة التعلميّة، و لهذا فهو ينظر إليه على أنه عملية مقصودة مما يقودنا هذا إلى الاعتراف الضمني بوجود أهداف له [4] .

فإنّ الخطاب العلميّ يأخذ بعض الملفوظات في شكل خطاب تربويّ على عكس الخطاب

1- المرجع السابق، ص 132.

2- المرجع نفسه ، ص131.

3- روبول، أوليفي، **لغة التربية تحليل الخطاب البيداغوجي**، **تر**: أوكان، عمر، إفريقيا الشرق، ط1، المغرب، 2002م، ص 17.

4- بوعياد، نوارة، **دراسة تداولية للخطاب التعليميّ الجامعي باللّغة العربيّة**، ص 133.

التعليميّ فهو يختلف عن الخطاب العلميّ في قضية الملفوظات .

وهو ما أشارت إليه **نوارة بوعياد** فإن الخطاب التعليميّ، تربويّ و علمي بالدرجة الأولى ، لكونه خطابا متلفظا به يفترض متكلما ومستمعا تتوافر فيهما قصدية التأثير [1] .

موجه للتلميذ، مما يستوجب على المعلم كمرسل إدماجه لا كمستمع ومتلقي وممثل، بل سيدمجه في خطابه التربويّ كحالة تأويلية ووضعية ثقافيّة اجتماعيّة نفسية، أي إدماجه كتجارب اتصاليّة، مع الواقع والمعرفة والعلم، وكمشروعات مستقبليّ، تكتسب شيوعيتها، وشيوعيتها من مشروعيتها ومصداقيتها وتكاملها واجتماعيتها. فكما يتساءل الأدباء عن أية لغة دقيقة لكفاية الإنتاج الأدبي، فإنّ التربويون هم أيضا، يتساءلون باستمرار عن أي لغة دقيقة للكفاية التربويّة ، فالخطاب التعليميّ له لغته الفنية وشروطه لكي يحدث أثرا لدى المتواصلين أو المتفاعلين(المعلم والتلاميذ)[2].

إنّ نجاح الخطاب التعليميّ مرهون باستعمال اللّغة وتسخيرها وتوظيفها وحسن التحكم فيها ، وذلك باستغلالها تبعا لاحتياجات المتعلمين والوظائف الكلامية، لأنّ اكتسابها يرتبط ارتباطا وثيقا بحسن التصرف في وظائف الكلام والخطاب بما يتناسب مع المقام والتمكن من قواعد استخدامها بما يقتضيه الحال .

ومن خلال ما تم الحديث عنه يتبين جليا مدى سعي الخطاب التعليميّ للاستثمار في بناء مقاربة تواصليّة تعليميّة تعلميّة بين قطبيّ التواصل المتكلم (المعلم) المتلقي (المتعلم) في مجال التعليم ، من أجل تحقيق غاياته و أهدافه التواصليّة أثناء إنجاز الفعل التعليميّ التعلميّ والقائم على أفعال تأثيرية وتبليغية أساسها الإقناع، وعليه فيم يتجلى البعد الحجاجيّ في الخطاب التعليميّ التعلميّ؟

1- بوعياد،ن وارة، **البنية الحجاجيّة في الخطاب التعليميّ العلميّ الجامعي**، خطاب الأساتذة بقسم اللغة و الأدب العربي ، أنموذجا، ضمن كتاب مباحث الحجاج بين التنظير و الإجراء، مجموعة من المؤلفين، دار أم الكتاب للنشر و التوزيع الجزائر، ط1 ، 2015 م، ص 442 .

2- فرحات، العربي، **أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 2005م، ص 135-13

المطلب الثاني : البعد الحجاجيّ في الخطاب التعليميّ التعلميّ .

إنّ الحجاج بقدر ما هو مألوف من حيث هو ممارسة، وحاضر في كل أنشطتنا اليومية، فهو منفلت ومتعصي على الإحاطة و التعريف، و ذلك لتعدد استعمالاته وتباين مرجعياته، إذ هناك حجاجا خطابيا (لسانيا) *[1] وحجاجا خطابيا (بلاغيا) *[2]، ولتحديد مفهوم دقيق للحجاج علينا أن نلجأ إلى المعاجم و الموسوعات .

أ- في المعاجم العربيّة:

الحجاج و المحاجة مصدر لفعل "حاجج" وقد ورد في عدة معاجم لغوية من بينها لسان العرب **لابن منظور** حيث أتى بمعنى : حاججته : أي غلبته بالحجة، أدليت بها [3] .

و أما في **المعجم الوجيز** فوردت تحت فعل حاجه محاجة وحجاجا : أي جادلته [4] .

وفي **القرآن الكريم** قوله تعالى :" أَلَمۡ تَرَ إِلَى ٱلَّذِى حَآجَّ إِبۡرَٰهِـۧمَ فِى رَبِّهِۦٓ أَنۡ ءَاتَىٰهُ ٱللَّهُ ٱلۡمُلۡكَ إِذۡ قَالَ إِبۡرَٰهِـۧمُ رَبِّىَ ٱلَّذِى يُحۡىِۦ وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا۠ أُحۡىِۦ وَأُمِيتُۖ قَالَ إِبۡرَٰهِـۧمُ فَإِنَّ ٱللَّهَ يَأۡتِى بِٱلشَّمۡسِ مِنَ ٱلۡمَشۡرِقِ فَأۡتِ بِهَا مِنَ ٱلۡمَغۡرِبِ فَبُهِتَ ٱلَّذِى كَفَرَۗ وَٱللَّهُ لَا يَهۡدِى ٱلۡقَوۡمَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿٢٥٨﴾ "[5] .

وذكر أيضا في **المعجم الوسيط** بمعنى احتج عليه أي أقام الحجة و عارضه مستنكرا فعله، ويقال أنا لا أحج في كذا، أي لا أشك [6] .

وورد فلانا، فحججته أي غلبته بالحجة، وذلك الظفر يكون عند الخصومة، و الجمع، حجج

1* - وهو الذي يشير إلى أسلوب آخر في إدراك اللغة من حيث اعتبار الخطاب مجاور للجملة معنى ذلك أنه ليس تتبعا لمجموعة من الكلمات بل هناك بنى يخضع لها، **ينظر**: عفيف، دمشقية، **الإبلاغية فرع من الألسنة** ، مجلة الفكر العربي ، ع 68 ، البحرين، 1979 م ، ص 203

2*- وهو استخدام اللّغة في نسق معين قصد التأثير في الملتقى وهز مشاعره و إيقاظ عناصر الاستجابة عبر مستويات نحوية، متجاوزا، الجانب الموضوعي و الفكري ، إلى عناصر أخرى كتناغم الأصوات و العبارات، **ينظر** : عفيف ، دمشقية، **الإبلاغية فرع من الألسنية**، ص 203.

3- حلقوم، نورة، **حجاجية الخطاب للغة العربيّة**، ص 75

4- ابن منظور، **لسان العرب**، مج 2 ،ج 9، ص 779

5- **سورة البقرة**، رواية ورش عن نافع ، الآية 258.

6- مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوجيز**، ص 135

و المصدر الحجاج"[1] .

وعليه فالحجاج يعدّ وسيلة من الوسائل التي يستعملها المرسل بغية الإقناع أو التأثر في الخصم، و هذا ما تذهب إليه مفاهيم الحجاج في المعاجم العربيّة.

وتبعا لذلك يصبح الحجاج بعدا من أبعاد الخطاب الإنساني المكتوب و المنطوق[2] .

ومن خلال هذه التحديدات القاموسية يبدو أن لفظ الحجاج أو المحاجة يحمل في مضمونه دلالة ومعنى مستمدين مما يشكل سياقه أو شرطه التخاطبي المتمثل في: (التخاصم) و(الجدل) و(الغلبة)، كعمليات مأخوذة هنا بمعانيها الفكريّة و التواصليّة [3].

ب – في المعاجم الأجنبية:

1– في المعاجم الفرنسية:

لتوسيع أفق النظر اللغويّ، لا بأس أن ننظر في المعاجم اللغويّة الفرنسية لنحدد الدلالات المرتبطة باللفظ Argumentation و أبرزها ما جاء بها في قاموس "**روبير** Robert" والتي تتجلى اختصار فيما يلي:

– القيام باستعمال الحجج .

– فن استعمال الحجج أو الاعتراف بها في مناقشة معينة .

ومن خلال هذا التحديد اللغويّ فإن الحجاج يهدف إلى تأسيس موقف ما، ومن هنا فهو يتوجه إلى متلق، مع البحث دائما لأخذ قبول وموافقة ذلك المتلقي، كما أنّه يعتمد على تقديم عدد كبير من الحجج المختارة اختيارا حسنا ومرتبة ترتيبا محكما لتترك أثرها في المتلقي وهذه الخاصية تجعله يتميز

1– بن فارس، أبي الحسين أحمد بن زكريا، **معجم مقاييس اللّغة**، ج2، ص 30.

2– أعراب، أحمد، **الحجاج و الاستدلال الحجاجي (عناصر استقصاء نظري)**، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، الكويت،2001 م ، مج30 ، ص 34.

3– حلقوم، نورة، حجاجية، **الخطاب التعليميّ اللّغة العربيّة**، ص 76 .

عن البرهنة [1] .

2- في المعاجم الإنجليزية :

يشير مصطلح Argue في اللّغة الإنجليزية الحديثة إلى خلاف بين طرفين و يحاول طرف واحد أوكلاهما إقناع الآخر بوجهة نظره، وذلك بتقديم حجة مدعومة أو داحضة لفكرة أو رأي أو سلوك ما [2] .

والدلالة اللغويّة بهذا المعنى لها ثوابت أهمها الخطاب المنجز و الوضعيّة التواصليّة بين طرفين الهدف منها التأثير أو التوجيه.

وبهذا يتضح أنّ التعريف السائد و المعتمد للحجاج، يتمثل في تقديم مجموعة من الحجج والأدلة التي تخدم النتيجة المقصودة و الغاية المتوخاة .

الحجاج اصطلاحا:

عرّف الحجاج من زوايا شتى، السمات الموضوعيّة العامة، أو البنى اللغويّة المميزة ، أوالغرض البلاغي، أو الوظيفة الاتصاليّة، وغيرها... وعلى الرغم من اتساع مجال البحث والنظر في قضايا الحجاج، إلا أنّ "**ديكروا** 1987م يميز لهذه الآلية اللغوية معنيين هما المعنى العادي و المعنى الفني "[3] .

أمّا فيما يخص المعنى العادي فيتمثل في مجموعة من الترتيبات و الإستراتيجيات التي يستعملها المتكلم في الخطاب قصد إقناع سامعيه .

1- العزاوي، أبو بكر، **اللّغة و الحجاج** ، العمدة في الطبع، دار الكتاب الجديدة، ط1، المغرب ، 2006 م ، ص 18 .

2- عبد المجيد، جميل، **البلاغة و الاتصال**، دار غريب للطباعة و النشر، ط1، القاهرة ، 2000 م ، ص 105 .

3- ريبول، آن، موشلار، جاك ، **القاموس الموسوعي للتداولية، تر:** مجموعة من الأساتذة و الباحثين بإشراف عز الدين المجدوب، دار سيناترا ، ط 2، تونس، 2010 م ، ص 92.

وفيما يتعلق بالمعنى الفني، فيعني بالخطاب الذي يعده صنفا مخصوصا من العلاقات بين المضامين الدلالية التي تتحقق في الخطاب و تكون مسجلة في اللسان[1] .

وقد عدّ "**بيرلمان** Perlman" أنّ الهدف من نظريات الحجاج هو دراسة التقنيات الخطابية التي تسمح بإثارة أو تعزيز موافقة الأشخاص على القضايا التي تقدم لهم [2]، بما يعطي للرسالة قوتها التأثيرية في المتخاطبين .

فيما يذهب **جان ميشال آدم** إلى اعتبار الوظيفة الحجاجية وظيفة سابعة من وظائف اللّغة [3] .

في حين عرفه **طه عبد الرحمن** على أنّه :" كل منطوق به موجه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة، يحق له الاعتراض عليها "[4] .

فالغاية الأساسية الرئيسة من الحجاج، فيما يتضح من خلال التعاريف المذكورة سلفا ، تتمثل في استمالة طرفي الخطاب مع تحقيق الغاية التوجيهيّة و التأثيريّة، و بهذا يعدّ الحجاج ظاهرة مجسدة في الخطاب وبه يتحقق .

وبهذا تستدعى عمليه التأثير و الإقناع في التخاطب الإنساني إلى آلية بيانية فاعلة لتحقيقه ، لذا نجد الحجاج ميزة من ميزات التخاطب بمواقفه المتعددة، و أشكاله المتنوعة بين الشفهية والكتابية، بالإضافة إلى كونه يعطينا صورة كاملة عن قطبي عملية التخاطب (المتكلم والمتلقي) .فبواسطة الحجج المستعملة ندرك شخصية هذين القطبين و إمكانياتها[5] .

والقائم على العلاقة بين طرفين أو عدة أطراف تتأسس على اللّغة و الخطاب يحاول أحد الطرفين

1- المرجع السابق، ص 93 .

2- طلحة، محمود، **تداولية الخطاب السردي دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي**، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، ط 1، إربد ،2012 م، ص 103 .

3- حباشة، صابر، **التداولية و الحجاج "مداخل ونصوص"**، دار صفحات، ط1، دمشق، سوريا، 2008 م ، ص 50 .

4- عبد الرحمن، طه، **اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي**، ص 126 .

5- حلقوم، نورة، **حجاجية الخطاب التعليمي للغة العربيّة** ، ص 76 .

فيهما أن يؤثر في الطرف المقابل جنسا من التأثير يوجه به فعله، أو يثبت لديه اعتقاده، أو يصنعه له صنعا[1] .

ومنه فالسؤال المطروح: متى مارس الإنسان الحجاج؟

مارس الإنسان الحجاج منذ أن تواصل أو بالأحرى منذ أن كانت له أراء ومعتقدات و قيم يحاول أن يتقاسمها مع الآخر.

أما كيف يتم هذا التواصل؟ فيتم عن طريق الفعاليات التي في اللّغة (الأساليب) و بالنتيجة ستحدث مشتركات فكرية، قابلة للنقاش بين الطرفين، بمعنى إذا كان التواصل الخطابي مرتكز على تداول الرسالة بين المرسل و المتلقي وفق نسق معين يوفر تفاعلا إيجابيا بينهما [2] .

فهذا يعني بالضرورة أنّ عملية التواصل البشري لا تحدث من غير تحقق غاية ما .

إذا فالتواصل إنّما يحصل لإنتاج معرفة معينة مشتركة بين الطرفين، وذلك أنّه كلما "كان تقاسم المعلومات موجود كان ذلك شرطا لحدوث التواصل"[3] .

وعلى هذا الأساس فالدلالة اللغويّة للحجاج بهذا المعنى تعد ثوابت للخطاب المنجز من خلال الوضعيّة التواصليّة بين الطرفين .

والتي تقوم على عدد من العناصر التي تشترك في بلورة عملية التواصل الخطابي في ظل العمليّة التعليميّة و المتمثلة في المرسل و المرسل إليه، و العناصر المشتركة *[4] مثل العلاقة بين طرفي الخطاب [5] .

1- العزاوي، أبو بكر، **اللّغة و الحجاج** ، ص 08 .

2- حلقوم، نورة ،**حجاجية الخطاب التعليمي اللغة العربية** ، ص77 .

3- عشير، عبد السلام، **عندما نتواصل نتغير"مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل و الحجاج**، إفريقيا الشرق ، ط1، المغرب ، 2004 م، ص 55 .

4- لا يكفي وجود طرفي الخطاب لإتمام العملية التواصليّة، فلا بد من وجود علاقة ومعرفة مشتركة بينهما فالعلاقة بين طرفي الخطاب من أبرز العناصر السياقيّة التي تؤثر في تحديد إستراتيجية الخطاب المناسبة و اختيارها، إذ يراعيها المرسل عند إنتاج خطابه، لما لها من دور في إنجاح عملية التواصل ، **ينظر**:ظافر الشهري ، عبالهادي، **إستراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية** ، دار الكتاب الجديد ، المتحدة، ط1 ، بنغازي، ليبيا، 2004 م، ص 48.

5- المرجع نفسه، ص 39 .

وبما أنّ محور الاتصال في الحياة هو الإعطاء و الأخذ في الخطاب، فالموقف في الخطاب الحجاجيّ التعليميّ التعلميّ، هو موقف المخاطب (الأستاذ) و المخاطب (التلميذ) ، أي: إنّ هذا الأخير يكون مشاركا للرأي متأثرا فيه، ومن خلال سياق الاستقبال يتم التأثير و التوصيل ومن ثم التغيير عن طريق تمثلات الحجج بتوظيف اللّغة [1]؛ وعلى وفق هذا الفهم فلابد على الأستاذ أنّ يراعي مستوى التلميذ من خلال الحجج المقدمة و الهادفة للتوجيه و التأثير .

كما يعدّ الحجاج في ظل العمليّة التعليميّة التعلميّة شكلا من أشكال التواصل و التفاعل والتحاور والتخاطب وذلك لأنّه يمثل "ظاهرة اجتماعية وثقافية له علاقة بالاستدلال والمنطق، محايث لنظام اللّغة الداخلي، ومنفتح على العالم الخارجي، ومرتبط بدواعي القول "[2] .

وعليه فالحجاج وسيلة أساسية من وسائل الإقناع، وللحجاج خاصية متميزة تتمثل في كونه يعطينا صورة كاملة عن قطبي عملية التخاطب (المتكلم و المتلقي)[3] .

في حين أنّ **الحواس مسعودي** يرى بأنّ "كل خطاب يهدف إلى الإقناع يكون له بالضرورة بعد حجاجي "[4] .

وبهذا فالأهداف الأساسية للعمليّة الحجاجية التأثير، من منطلق الفكرة الشائعة " أنّنا نتكلم عامة بقصد التأثير" [5] .

أمّا فيما يتعلق بالبنية اللغويّة للأقوال التي تتجلى فيها أسلوب الإقناع، فهي بنية تحددها مجموعة من الأدوات التي يطلق عليها مصطلح "الروابط الحجاجيّة" [6] .

الروابط الحجاجيّة: وهي مجموعة من الحروف و الأدوات التي تتدخل في تغيير وتوجيه دلالات الحجاج في الكلام مثل: لكن، إلا أنّ، إذا كان، مع أنّ، والمترادفات التالية: لأنّ، بما أنّ، ذلك

1- حلقوم، نورة، **حجاجية الخطاب التعليميّ للغة العربيّة**، ص 77.

2- عشير، عبد السلام، **عندما تتواصل تتغير، مقاربة تداولية**، ص 125 .

3- بوعياد، نوارة، **تداولية الخطاب التعليمي الجامعي للغة العربيّة**، ص 124 .

4- مسعودي، الحواس،**علم النّص "البنية الحجاجيّة في القرآن الكريم"**، مجلة اللّغة و الآداب العربي (ملتقى) ع 12، ديسمبر 1997م، ص 330

5- صمود، حمادي، **تجليات الخطاب البلاغي**، دار قرطاج للنشر و التوزيع، ط 1، تونس، 1999 م، ص 08 .

6- بوعياد، نوارة، **تداولية الخطاب التعليميّ الجامعي للغة العربيّة** ، ص 153.

، لكون، إذ، بحيث، إذ أنّ) و(بناء عليه، حينئذ، كذلك) و(أخيرا، على أية حال، زد على ذلك ، من جهة أخرى)[1] .

وبناءا عليه " فالحجاج ظاهرة اجتماعية بامتياز لأنّ قضاياه ليست محصورة في مجال معين ، بل تمس كل القضايا التي تحوي المعارف الإنسانية على اختلاف مستويات المتعلمين"[2] .

أمّا بالنسبة للإطار التداولي العمليّة الحجاج فيمكن في أنّه يتدخل في أراء و سلوكات المتكلم أو المتلقي عن طريق التأثير فيه، وذلك بحمله على الوصول إلى النتائج التي تم العمل عليها والإقناع بها .

وهذا ما نجده في الخطاب التعليميّ التعلميّ "فالمتكلم (الأستاذ) يحاول إقناع المتلقي (التلاميذ) بالنتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحاور و التشارك الفعال المتجلي في الصيغ اللغويّة التي تتدخل في تحديدها، وما يؤكد هذا أنّ التسلسلات الحجاجية الممكنة في خطاب ما ، ترتبط بالبنية اللغوية للأقوال وليس فقط بالأخبار التي تشتمل عليها "[3] .

وبهذا فللخطاب التعليميّ التعلميّ بعدا حجاجيا متجليا في الوضعيّة التواصليّة التبليغيّة بين طرفي الخطاب (الأستاذ) أو (التلميذ) أثناء بناء التعليمات و المتمثلة في جملة من التقنيات الحجاجية والخطابية التي تسمح بإثارة وتعزيز تفاعلاتهم، فيحاول بهذا تحقيق بعدين، بعد تربويّ (تعليميّ) وبعد علميّ من خلال الملفوظات المستخدمة .

وانطلاقا من كل هذا يمكننا التمثل للخطاب التعليمي بالنموذج التالي:

- المرسل ⟵ الرسالة ⟵ المرسل إليه .

- الأستاذ ⟵ الرسالة (الخطاب) التعليمي ⟵ (المتعلم).

- المرسل ⟵ المرسل إليه.

1- المرجع السابق، ص 154.

2- حلقوم، نورة، **حجاجية الخطاب التعليمي للغة العربيّة**، ص 77 .

3- بوعياد، نوارة، **تداولية الخطاب التعليميّ الجامعي** ، ص 153.

- المتعلم ⟵ المتعلم ⟵ الرسالة (الخطاب التعليمي) ⟵ الأستاذ .

المطلب الثالث: المهارات التواصليّة للأستاذ في ظل الخطاب التعليميّ التعلميّ .

لكي يتواصل الأستاذ مع التلاميذ في المرحلة المتوسطة بكيفية جيدة، ينبغي أن يمتلك أربع مهارات أساسية هي[1]:

أولا: انتقاء محتوى الخطاب التواصليّ:

لانتقاء مضامين الخطاب التواصليّ في ضوء الأسئلة الآتية التي على الأستاذ استحضارها وهو يعدّ رسالته التعليميّة:

- ما الغاية التي أسعى إلى تحقيقها بـ (النتيجة)؟

- من أين ينبغي أن أبدأ ؟ (نقطة الانطلاق)، وضعية التلميذ عند بداية المتعلم) ويشمل هذا السؤال على الأسئلة الفرعية التالية [2] :

- من هم المخاطبون؟ (التلاميذ) وما هي مواصفاتهم وخصوصياتهم ...؟

- ما هي معارفهم ومواقفهم و أنماط سلوكهم في الموضوع؟

- ما هي خبراتهم السابقة ؟

- ما هي العناصر التي تشكل الأولوية عندهم (نوع التدخل)؟

- ما هو مستوى التجانس العقلي، الفكري، الاجتماعي، الثقافي بينهم؟

- ما هي المفردات و الصيغ و الأفكار التي تلائم المتعلمين وتوافق مخيلاتهم و تمثلاتهم للواقع المعيش؟

1- النوايسية، فاطمة عبد الرحيم، **الاتصال الإنساني بين المعلم و الطالب**، دار حامد للنشر و التوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2012 م ، ص 68 .

2- الهاشمي، مجد هاشم ، **تكنولوجيا وسائل الاتصال الجماهيري، مدخل إلى الاتصال وتقنياته**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004 م ، ص 53.

ثانيا: شروط بناء الخطاب:

لكي يكون الخطاب وقائيا وذا واقع إيجابي في مجموعة المتعلمين لابدّ أن يحرص الأستاذ فيه على [1]:

- إثارة اهتمام المتعلمين بأن يولد عندهم حاجات تشدهم إلى موضوع ما ليدمجهم فيه بالتدرج

- الإحاطة بكل جوانب الموضوع و أبعاده، في شكل نسقي تفاعلي:

- إبراز الأساليب الناجعة المعتمدة في مجال التعليم.

- العمل على بناء وترسيخ مواقف و أنماط سلوك إيجابية تتعلق بالمتعلمين .

- تحديد الحيز الزمني الذي يمكنه أن يشد فيه اهتمام المتعلمين للموضوع بدرجة عالية .

- اعتماد لغة تواصليّة تناسب مستوى المتعلمين .

ثالثا: تبليغ الخطاب:

تعتبر مجموعة المتعلمين مجموعة مستمعة بامتياز، ولذلك فالتفاعل معها لابدّ أن يكون ممنهجا حتى يجعلها أكثر انتباها بالموضوع، ويحدث ذلك حينما يكون الأستاذ قدم الأسئلة الممنهجة لعمله و أجاب عنها .

ومن هذه الأسئلة[2]:

- ما هو الهدف الحقيقي الذي أسعى لتحقيقه مع هذه المجموعة ؟

- ما هي الأفكار العامة و الجزئية التي أعالجها في هذا اللقاء؟

1- المرجع السابق، ص 53 .

2- المرجع نفسه، ص 53 .

– كيف أنظم هذه الأفكار؟ وما هي المسلمات و الإشكاليات التي انطلق منها لمناقشة أفراد المجموعة ؟

– ما هي الحجج و الأدلة التي أوظفها ترسيخا للأفكار التي أناقشها بغية إقناع تلاميذي (حجج عقليّة، منطقيّة، أمثلة شعبية، أمثلة من الواقع المعاش، آيات قرآنية و أحاديث نبوية، أبيات شعرية ...)

– ما هي المقاربات المنهجية التي أسلكها في التعامل ؟

– وما هي الداعمات التكتيكية المساعدة في العمل ؟ [1]

رابعا: قياس وتقويم أثر الخطاب التواصليّ:

إنّ استقبال الرسائل التعليمية خلال الفعل التواصليّ، ليس عملية استهلاكيّة، تقتصر على تلقي الخطاب من قبل التلاميذ دون معرفة وقعه في السلوك، لذلك ينبغي على الأستاذ أن يقيس الأثر الذي أحدثته الرسائل التواصليّة في المتعلمين، و يتم ذلك بإيجاد إجابات عن أسئلة يطرحها على نفسه من مثل[2] :

– ما هي نتائج تعليميّ؟ ويشمل هذا السؤال على الأسئلة لفرعية الآتية :

– ما هي ردود أفعال المتعلمين في موضوع ما ؟

– لماذا كانت ردود الأفعال سلبية اتجاه موضوع معين، بينما كانت إيجابية في موضوع آخر ؟ [3]

وللإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها يستطيع الأستاذ أن يعيد النظر في بنية ومحتوى طرائق التواصل

1– المرجع السابق، ص 54 .

2– حلقوم، نوارة، **حجاجية الخطاب التعليمي للغة العربيّة** ، ص 79 .

3– المرجع نفسه، ص 79 .

، ويبني بشكل فعال يعمل على توطيد علاقته بالتلاميذ، وبالتالي يصير فهم المحتوى التعليميّ ، متوقف على ما يوفره، المعلم من جو اجتماعي، إلى العطف و الألفة بين كلا الطرفين ، فالمخاطب (التلميذ) لا يجب أن يكون مستمعا فقط كما كان في القديم، عندما كانت مهمة المرسل التلقين و الإلقاء، و إنما يجب أن يكون جزءا فاعلا في عملية الاتصال ككل [1] .

المطلب الرابع: مقومات الحوار في الخطاب التعليميّ التعلميّ (التواصليّ) .

يشكل التفاعل التواصليّ*[2] ماهية الحوار ومكونه الأساسي، إذ لا يخلو أي حوار فعال من تفاعل تواصلي بين أطرافه [3] .

ومن أجل الوقوف على مقومات الحوار في الخطاب التعليميّ (التواصليّ) لابدّ من التعرف على تجلياته في ظل العمليّة التعليميّة التعلميّة.

يعدّ الكلام فعاليّة تواصليّة بين مرسل ومستقبل عن طريق اللسان الذي يعد من أرقى ضروب التواصل كونه أداة للفصاحة، فعن طريقه تتخاطب الجماعات و الأفراد، و يتم تبادل الأطروحات على اختلاف مستوياتهم، فلا تواصل باللسان من غير حجاج، و لا حجاج من غير تواصل [4] .

ومن هذا، المنطلق أدخل بعض الدارسين الكلام المنطوق في الخطاب، فدخل بذلك التدريس حيث يمكننا القول: إنّ الخطاب التعليميّ خطاب قيل على لسان الأستاذ (اجتهاد شخصي منه) أو غيره يحاول فيه تبسيط المادة التعليمية وجعلها في متناول التلاميذ، وهو من هذا المنطلق "عبارة عن نص أو جملة نصوص يعرضها الأستاذ على تلاميذه يقدم رؤاه و أراء غيره في الموضوع الذي يدرسه "[5] .

وقد تكون هذه النصوص شفهية من خلال الشرح و المناقشة المبنية على المقومات الحجاجيّة

1- الهاشمي، مجد هاشم، **تكنولوجيا وسائل اتصال الجماهيري**، ص 53 .

2- وهو مجموعة أشكال ومظاهر العلاقات التواصلية بين المعلم و تلاميذه، يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي كما يشمل الوسائل التواصلية ، يهدف إلى تبادل الخبرات و المعارف و التجارب و المواقف أو تبليغها ، كما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي، **ينظر**: الفارابي، عبد اللطيف و آخرون، **معجم علوم التربية** ، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ج1، دار الخطابي للطباعة، ط1، الرباط، المغرب،1994 م، ص 13

3- نظيف، محمد، **الحوار و خصائصه "التفاعل التواصلي"**، أفريقيا الشرق، ط 1، الدار البيضاء، المغرب ، 2010 م، ص 15 .

4- عبد الرحمن، طه، **اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي**، ص 213 .

5- بوعياد، نوارة، **تداولية الخطاب التعليمي الجامعي للغة العربيّة**، ص 157.

المتمثلة في الحوار المتبادل بين الأستاذ و التلاميذ .

وفي هذا الصدد يعرف **محمد نظيف** الحوار على أنّه:" إدارة الفكرة بين طرفين مختلفين أو أطراف متنازعة، و ذلك عن طريق الأخذ و الرد في الكلام، وطرح الحجة، وبيان الرأي والرأي المضاد"[1] .

وبناءً عليه فلو وقفنا عند الحوار في الخطاب التعليمي لوجدناه "شكل من التفكير يشترك فيه الغير، و التفكير هو الحوار مع الذات، فالحوار التربويّ هو الذي يجعل المتكلم يسمو إلى مستوى التفكير الشخصي"[2] .

وفيما يخص، مقومات الحوار في الخطاب التعليميّ التعلميّ (التواصليّ) فهي تشمل على الاستدلال، فالأستاذ عن طريق الحوار يقود التلميذ حتما إلى الاستدلال بوصفه شخصا لا يقبل الأحكام المسبقة ولا الأفكار الاعتباطيّة، و لا يخضع للتهديد و المساومة و لا للأسلوب العاطفي في التعامل مع المعرفة، وحتى يتمكن المتعلم من خوض حوار حقيق وصادق لابد له بالطبع أن يسيطر ويتحكم في عمليتين أساسيتين هما[3] :

التفاوض Négociation وعملية التبرير Gustification، وانطلاقا من هذا التحاور سيكون التفاعل، ومن التفاعل سيكون التأثير و الاستمالة سيكون الحجاج و الإقناع [4] .

ومنه فإنّ الحوار هو طريقة نشيطة، وأنّ الأطراف التي تتحاور باستطاعتها أن تتعلم شيئا في بعضها، وبطبيعة الحال فالقسم الدراسي هو مكان يحدث فيه لقاء إنساني وتفاعل نفسي واجتماعي تؤثر بواسطته الشخصيات في بعضها وتكون مصدر حديث و إثارة فيما بينها، وبهذه الخصوصية بشكل المكان المفضل و الأكثر ملائمة لقيام حوار حقيقي وفعال[5] .

1- نظيف، محمد، **الحوار وخصائصه "التفاعل التواصلي"**، ص 63 .

2- لورسي، عبد القادر، **المرجع في التعليمية الزاد النفسي و السند الأنيس في علم التدريس** ، جسور للنشر و التوزيع ،ط1، الجزائر ، 2004 م، ص 278 .

3- حلقوم، نورة، **حجاجية الخطاب التعليميّ للغة العربيّة**، ص 83 .

4- المرجع نفسه، ص 83 .

5- لورسي، **عبد القادر، المرجع في التعليميّة** ، ص 279 .

إذاً، فعمق العلاقة بين طرفي الخطاب المرسل (الأستاذ) و المتلقي (المتعلم) تظهر جليا من طبيعة الأفعال الكلامية المنجزة أثناء الفعل التعليميّ التعلميّ .

وقد قسمت الأفعال الكلامية تقسيمات متعددة لكننا سنقف عند تقسيم "**جون سيرل** G.R.Searl" كونها ستساعدنا في التمكن من الوقوف على ملامح الأفعال الكلامية المستعملة في الخطاب التعليميّ التعلميّ .

حيث قسم الأفعال الكلامية إلى أفعال كلامية مباشرة، وهي عبارة عن الأقوال التي تدل صيغتها على ما تدل عليه الأقوال، أي: الصيغة تساوي المحتوى، أو بتعبير آخر هي الأفعال التي يكون فيها تطابق بين معنى الجملة أو بين الفعل الكلامي و ما يقصده المتكلم [1]، وتنحصر هذه الأفعال في الخطاب التعليميّ فيما يلي:

1– الأفعال الكلامية الدالة على الإثبات: وهي الأفعال القائمة على علاقات مختلفة تعرف من خلال السياق .

2– الأفعال الكلامية الدالة على الاستفهام: و المتمثلة في الأفعال المنجزة [2] .

ومن خلال الاستفهامات الموجهة للمتعلمين قابلة للتنفيذ أو الاعتراض .

3– **– الأفعال الكلامية الدالة على الأمر** : إذ إنّه لا يمكن أن نتصور وجود لغة دون جماعة لغويّة ، كقول الأستاذ للمتعلمين: ماذا أيضا (أثناء إجاباتهم عن سؤاله) دونوا القاعدة، افتحوا الكراس ، انتبهوا معي وهذا ما يعد أمرا صارما .

4– **الأفعال الكلامية الدالة على الإخبار:** تدل عليها الأفعال القائمة على الإنجاز وتكمن وظيفتها في نقل المخاطب (التلميذ) إلى وضع معرفي جديد .

5– الأفعال الكلامية الدالة على الحكم: والمتمثلة في بعض الأفعال كقول الأستاذ مثلا :إذن الآن

1– حلقوم، نورة ، **حجاجية الخطاب التعليميّ للغة العربيّة**، ص 84 .

2– المرجع نفسه، ص 84 .

نواصل، ضعوا عنوان جانبي، أملي عليكم ...

6- الأفعال الكلامية على العرض: تستعمل لإقناع المتلقي (التلميذ) وتنحصر في : الإثبات، التأكيد ، النفي، الوصف، التأويل، الشرح ....[1] .

أمّا النّوع الثاني فيتمثل في الأفعال الكلامية غير المباشرة، وهي تلك الأقوال التي لا تدل صيغتها على ما تدل عليه، أو بمعنى آخر الفعل الذي لا يطابق .

وتجدر الإشارة إلى استعمال الأستاذة للأفعال الكلامية غير المباشرة في الخطاب التعليميّ كاستعمال التسويق مثلا للولوج في صلب الموضوع أثناء تقديم درس ما، وللفت انتباههم إلى ما هو مهم في الموضوع لإثارة مجموعة من التساؤلات التي يطرحها في ذهنه[2] .

وبهذا يتضح من خلال ما سبق ذكره، أنّ الحوار في ظل الفعل التعليميّ التعلميّ المنجز داخل الخطاب الملقى من قبل الأستاذ و الموجه للمتعلمين " يقوم وفق مبادئ تجمع بين الكمية و الكيفية و الهيئة والتعاون و الاقتضاء، و عليه فإذا حدث الفعل التعليمي في مثل هذه الظروف والمعطيات فإنه سرعان ما يرسخ في ذهن المتعلم و يسمو في سلوكه قولا، و فعلا، ذلك لأنّ اللّغة رافض لكل العلوم ووسيلة لتحصيل كل المعارف" [3] .

وبناءً عليه فإنّ لهذه المعطيات دورا بارزا في تحقيق الفعل التعليميّ وفق ما تقتضيه متطلبات العمليّة التعليميّة، فبهذا لابدّ من الوقوف على أهم الإستراتيجيات المنجزة في ظل الخطاب التعليميّ التعلميّ والمساهمة في تفعيله، وعليه فما هي هذه الإستراتيجيات ؟

وفيم يكمن تأثيرها في الفعل التعليميّ التعلميّ؟

المبحث الثاني: إستراتيجيات الخطاب التعليميّ .

يعدّ موضوع إستراتيجيات الخطاب من الموضوعات اللغويّة المهمة، بحيث تكمن أهميتها في كل

1- حلقوم، نورة ، **حجاجية الخطاب التعليميّ للغة العربيّة** ، ص 85 .
2- المرجع نفسه، ص 85-86 .
3- المرجع نفسه، ص 88 .

يعدّ مجال من مجالات الحياة، منها المجال الاجتماعي و المجال التعليميّ، و السياسي والاقتصادي ، فللمجتمع سياقات كثيرة تتطلب خطابات متنوعة لترضي أهداف الناس المتباينة، ولذلك فالحاجة قائمة لاكتشاف هذه الإستراتيجيات وخاصة في المجال التعليمي لمعرفة كيفية تطويعها و استعمالها ، مع ذوات المتعلمين التخاطبية بما يواكب متطلبات السياق و ما يكفل التكيف مع تقلباته [1] .

ولهذا لابدّ من الوقوف على ماهية إستراتيجيات الخطاب التعليميّ مع محاولة رصد ملامحها من خلال السياق المنجز أثناء بناء التعلّمات .

المطلب الأول: مفهوم إستراتيجية الخطاب التعليميّ .

قبل الحديث عن مصطلح الإستراتيجية بشكل خاص أو مقترن بمصطلح الخطاب التعليميّ وجب علينا الحديث عن المصطلح ودلالته.

فالإستراتيجية اصطلاح عسكري وهي" علم وفن ينصرفان إلى الخطط والوسائل التي تعالج الوضع الكلي لصراع ما، من أجل تحقيق سياسة ما،وغالبا ما تقترن الإستراتيجية بالأهداف بعيدة المدى" [2].

أو هي" طرق محددة لتناول مشكلة ما، أو هي تدابير مرسومة من أجل ضبط معلومات محددة والتحكم بها"[3] .

أمّا عند الغرب الذي وفدت منه هذه الكلمة، فيعرفها **ميشال فوكو** على أنّ كلمة استراتيجية تعمل عادة بثلاثة معان[4] :

أولا: للتدليل على اختبار الوسائل المستخدمة للوصول إلى غاية معينة.

1- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب**، ص 44 .

2- الأيوبي، الهيثم وآخرون، **الموسوعة العسكرية** ، ج1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1 ، بيروت، 1981 م ، ص 66.

3- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **استراتيجيات الخطاب**، ص 53.

4- دريفوس، أوبيير، رابينوف بول، فوكو، ميشال، **مسيرة فلسفية، تر:** أبو صالح، جورج، مركز الإنماء القومي، ط1، بيروت، 1988 م ، ص 200.

ثانيا: للتدليل على الطريقة التي نحاول التأثير بها على غير.

ثالثا: للتدليل على مجمل الأساليب المستخدمة في مجابهة ما، ولحرمان الخصم من وسائله القتالية أو إرغامه على الاستسلام.

ويصطلح على هذه المعاني بالاستراتيجيات التي تتعدد وتتنوع بتعدد وتنوع الظروف المحيطة بمستعمليها، ومنه فيمكن تعريف الإستراتيجية على أنّها " طرق محددة لتناول مشكلة ما، أو القيام بمهمة من المهمات، أو هي مجموعة عمليات تهدف إلى بلوغ غايات معينة، أو هي تدابير مرسومة من أجل ضبط معلومات محددة والتحكم بها " [1] .

وعليه فالإستراتيجية تعنى باختيار كل ما يناسب من الأدوات المادية وغير المادية للوصول إلى هدف معين وتحقيق غاية ما ،وبذلك تكون الإستراتيجية حلقة ربط بين العمليات الاتصالية بأبعادها التفاعلية، حيث تعد دراسة الخطاب واستراتيجياته من التوجهات الحديثة في الدرس اللساني المعاصر.

وليس من الغريب أن يتركز اهتمام عديد من الباحثين حول موضوع استراتيجيات الخطاب والتي

بدون معرفتها ومقاربتها يبقى الخطاب دائما يخفي جانبا مهما فيما يتعلق بخلفيات إنتاجه وملابساته.وعليه فقد ظهر عدد غير قليل من الاهتمام بهذا الموضوع، وتناوله الباحثون العرب درسا وتحليلا وبحثا.

فكل محاولة للوصول إلى أهداف من خلال الخطاب تعتمد إستراتيجية تخاطبية، بما هي نتيجة سلسلة من عمليات اختيار واتخاذ القرار تجري بوعي في العادة، تعلّم من خلالها خطوات الحل ووسائله لتنفيذ أهداف تواصليّة [2] .

والغرض من ذلك التعرف على الملامح الخلفيات من خلال الخطاب ذاته، فلا شك أنّ كل مرسل

1- العبدان، عبد الرحمن، الدويشن، راشد، **استراتيجيات تعلم اللّغة العربيّة بوصفها لغة ثانية**، مجلة أم القرى اللغة العربية وآدابها، السنة العاشرة ، المملكة العربية السعودية، ع 16، 1997م، ص 324.

2- فولفجانج، هانية مان وديتر، فيهفيجر، **مدخل إلى علم لغة النّص**، **تر**: بحيري، سعيد حسن، مكتبة الزهراء الشرق ،ط1، القاهرة، 2004 م ، ص 296.

لأي خطاب له قصد واضح من وراء خطابه، ويتمحور البحث في الإستراتيجية الخطابيّة حول الخيارات المركزية التي يفضل المرسل استخدامها لإبلاغ مقصده، وهي بالذات استراتيجيات خطابية تتنوع وتختلف حسب ظروف الخطاب وسياق ملابساته المختلفة.

أمّا إذا ربطنا مصطلح الإستراتيجية بالخطاب فسنجد أنّ للإستراتيجية جانبان" جانب عقلي ذهني ، يتعلق بالخطط الذهنية وهذا هو الأساس، وجانب مادي إجرائي متحقق يتعلق بتنفيذ بعض أجزاء تلك الخطط، أما بعضها الآخر وأخص التفصيلات الجزئية غير المهملة فيرتبط بالتكتيك، وهذان المعنيان متحققان في اللّغة العربيّة الفصيحة المعاصرة"[1] .

وقبل الولوج إلى التفاصيل المتعلقة باستراتيجيات الخطاب يجد ر بنا الإشارة بنوع من التفصيل حول ماهية توظيفها في العملية التعليمية والصورة النهائية التي يخرج بها الخطاب التعليميّ إلى المتعلم في ظل تعدد وتنوع هذه الاستراتيجيات المستخدمة من قبل المعلم.

لقد تكرر في المجال التربويّ عدد من المصطلحات التي تشمل المجال التطبيقيّ لعمليات التدريس المختلفة وما ينتهجه المعلم من استراتيجيات لتقديم خطابه التعليميّ للمتعلم لتحقيق أكبر عدد من الأهداف المرجوة للمنهاج الذي وضع كي يغذي البنى المعرفية عند المتعلم، ولا شك أن الإستراتيجية الخطابية المختارة تظهر من خلال الخطاب نفسه، وذلك من خلال الأدوات اللغويّة المستعملة منها الصوتية، الصرفية، المعجمية والتركيبية، وغير اللغويّة كالإيماءات والتعابير، ولا يمكن أن نحكم على طبيعة الإستراتيجية الخطابية المنتهجة من قبل المعلم إلا من خلال المؤشرات اللغويّة وغير اللغويّة في الخطاب التعليميّ.

وعليه إذا ربطنا الإستراتيجية بالخطاب التعليميّ فهي تعني" الخطة العمليّة الإجرائيّة المتضمنة للمعايير والقواعد النظامية والتنظيمية التي يتوخاها المعلم في توجيه الدرس وتنفيذ العملية التعليمية وذلك لكونها من أهم المؤشرات التي يمكن أن ترصد من خلالها التفاعل الوظيفي بين المعلم والمتعلم أثناء

1- جمعان، عبد الكريم، **اشكالات النّص**، ص 173-174.

الدرس، وبالتالي يمكن قياسها كمتغير فاعل ضمن متغيرات الفاعل "[1]، فبذلك فهي كل ما من شأنه أن يدعم تحقيق الدلالة التعليميّة التعلميّة في أجلي صورها ابتداء بالبنى اللغوية وانتهاء بآخر سبيل من سبل الإبلاغ المرافقة للخطاب التعليميّ التعلميّ .

وقبل الحديث عن استراتيجيات الخطاب التعليميّ وأصنافه ينبغي أن نذكر أولا أن الخطاب يكون بين اثنين مرسل ومتلقي لا يكون خطابا عشوائيا لا يحكمه هدف"فلا يتكلم المتكلم مع غيره إلا إذا كان لكلامه قصد"[2] .

فتعدّ المقاصد من أهم العوامل التي تؤثر في استعمال اللّغة وتأويلها كما تؤثر بدورها في توجيه المرسل إلى اختيار إستراتيجية الخطاب، "فيتمثل دورها في بلورة المعنى كما هو عند المرسل، إذ يتوجب عليه مراعاة كيفية التعبير عن قصده، وانتقاء الإستراتيجية التي تتكفل بنقله مع مراعاة العناصر السياقيّة الأخرى " [3] .

فالقصدية من وراء إنتاج الخطاب عنصر مهم من عناصر التواصل" والعلم بالمقاصد يغدو ضرورة أساسية في تحقيق الخطاب بأغراضه، وإيصال المتكلم مراده إلى سامعيه، بل إن المتلقي للخطاب، بماهو العنصر المقصود بخطاب المتكلم لا يقدر على ممارسة فعل التأويل ما لم يكن عارفا بمقاصد المتكلم "[4] ومن هذا المنطلق بات العلم بالمقاصد ضرورة أساسية لتكوين الخطاب وتحقيق أغراضه.

وعليه فإنّ استراتيجيات الخطاب التعليمي تشمل جميع مناحي التعليم التي يمكن أن يكتسبها المتعلم وترفد العمليّة التعليميّة برؤى مستقبلية وخطط قد يكون مداها فصل دراسي أو عام دراسي ، وهذه الاستراتيجيات تجعل التعليم مأطر بنظرة علمية أكثر وضوحا لما تأول إليه العملية التعليمية عن طريق الإستراتجية التخاطبيّة المنتهجة .

والحديث عن مفهوم إستراتيجية الخطاب التعليميّ يلزمنا أن نتحدث أولا عن جملة العناصر الأساسية التي يقوم عليها الخطاب، كون هذا الأخير يلعب دورا كبيرا في تقريب وجهات النظر

1- فرحاني،العربي، **أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها**، ص 67 .

2- نخلة، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، دار المعارف الجامعية، ط1، مصر، 2002 م، ص 89 .

3- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **استراتيجيات الخطاب**، ص 180.

4- بارة،عبد الغن ، **الأساس اللغوي في فهم القرآن لدى علماء الأصول**، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربيّة ، المجلس الدولي للغة العربيّة، ص 194 .

، وإيضاح الحقائق وتوجيه المتعلمين صوب الوجهة التي يبنى عليها تحديد مفهوم الإستراتيجية والمتمثلة في: 1- **المرسل**: (المعلم) هو مصدر الرسالة أو النقطة التي تبدأ عندها عملية الاتصال بين طرفي الخطاب، بغية تأثيره في المتعلمين ليشاركوا في أفكاره وأحاسيسه واتجاهات معينة التي تكون من ابتكاره أو ابتكار المتعلمين [1] .

فهو الذات المحورية في إنتاج الخطاب فبدونه لا يكون هناك خطاب لأنّه طرف الخطاب الأول الذي يتجه به إلى الطرف الثاني المتلقي (المتعلم) ليكمل دائرة العملية التخاطبيّة بقصد إفهامه مقاصده أو التأثير فيه، ولذلك فإنه يختار ما يتناسب مع منزلته و منزلة المرسل إليه، بما يراعيه عند إعداد خطابه[2] .

يعتبر المعلم أحد التعلّمات الرئيسة التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق الأهداف التعليميّة التعلميّة، وهو يقوم بتخطيط وتحضير درسه، إضافة إلى الوسائل والأدوات التي يستخدمها [3] .

فالمعلم عليه :" أن يعرف أقدار المعاني و يوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات ، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني على أقدار المقامات، و أقدار المستمعين على أقدار الحالات "[4] .

فيكون هذا التبادل و التداول قائم وفق مبادئ تجمع بين الكمية *[5] والنوعية *[6] والهيئة* [7]و إذا حدث الفعل التعليميّ في مثل هذه المعطيات فإنه سرعان ما يرسخ في ذهن المتعلم قولا وفعلا .

مما يحتم على المعلم أثناء الوضعيّة التخاطبيّة التقيد بأطر معينة الهدف منها الإقناع من خلال

1- نصر الله، عمر عبد الرحيم، **مبادئ الاتصال التربوي و الإنساني** ، دار وائل للنشر، ط 1، عمان، الأردن ،2001 م، ص 56 .

2- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب**، ص 450.

3- الترتوري، محمد عوض، فرحان، محمد، **المعلم الجيد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**، دار حامد للنشر والتوزيع ، ط1،عمان،2006 م ، ص 283.

4- بلبع، عيد، **السياق وتوجيه دلالة النّص**، دار الكتب المصرية، ط1، مصر، 2008 م، ص 185 .

5- وهي مساهمة طرفي الخطاب (معلم ، متعلم) أثناء بناء الفعل التعلمي لم تتعد القدر الكافي من الكلام دون زيادة أونقصان ، **ينظر**: بوقصة ،عبد الله، **اللّغة العربيّة في ضوء اللسانيات التداولية**، مجلة الموروث، مستغانم، ع 3، 2014 م ، ص 340 .

6- أي حينما يصل المتعلم من خلال الكلام إلى معلومة معينة، فحينها لا يكون الكلام اعتباطيا دون تبرير ، **ينظر**: المرجع نفسه ، ص 341 .

7- فيكون الكلام موجزا ومنتظما وواضحا بعيدا عن اللبس و الغموض، فلا ينطق المعلم من الكلمات إلا ما يخدم موضوعه، **ينظر**: المرجع نفسه ، ص 341 .

الأدوات و الآليات الخطابية ما يبلغه مراده، وهذا ما يجبره على اعتماد إستراتجية خطابية معينة .

فيتبلور هنا دور المعلم على أنّه عضو في القسم و ليس قائدة فقط، ووظيفته تعتمد على التوجيه وليس الإجبار.

وبناءً عليه، يرتكز لإنجاز الفعلي للخطاب التعليمي على المرسل (المعلم) لتحديد هدفه ، كما أنّ أهلية المرسل هي المحك الحقيقي لإنجاز بعض الأفعال اللغوية القائمة على عامل مهم وهو حصول الإرادة للتلفظ بالخطاب في السياق [1] .

2- المرسل إليه: (المتعلم) وهو الطرف الآخر الذي يوجه إليه، المرسل خطابه عمدا بغية التعبير عن مقاصد المرسل (المعلم) .

وعليه فإنّه يمارس بشكل غير مباشر دورا في توجيه المرسل عند اختيار أدواته وصياغة خطابه ، وذلك بحضوره العيني أو الذهني، انطلاقا من علاقاته السابقة بالمتعلمين وموقفه منهم ومن الموضوعات التي يتناولها الخطاب وكل ذلك يترك أثره بوصفه هو الذي يمارس تفكيك الخطاب ويؤوله [2]

ويشار للمتعلم في ظل العلاقة التي تربط بين طرفي الخطاب أثناء العمليّة التواصليّة" الهدف الذي تحاول عملية الاتصال الوصول إليه لكي تؤثر فيه بالإضافة إلى أنّه يؤثر فيها بما به من مشاركة فعالة وتفاعل، كونه عنصر هام من العناصر المطلوبة لنجاح و إتمام عملية التفاعل أثناء إنجاز الخطاب التعليميّ بصورة فعالة "[3].

فأصبح بذلك "عنصراً هاماً من عناصر العمليّة التعليميّة، كون المناهج الحديثة تهتم وتنظر إليه على أنّه لم يعد وسيلة للحفظ كما كان في السابق، بل أصبح محور العمليّة التعليميّة"[4] .

3- السياق: وهو الإطار العام الذي يسهم في ترجيح أدوات بعينها و اختيار آليات مناسبة لعملية

1- المرجع السابق، ص 07 .

2- المرجع نفسه، ص 07 .

3- يول، براون، تحليل الخطاب، **تر**: صبري السيد، **دار قطري بن الفجأة**، ط1، قطر، 1407 هـ ، ص 30

4- أبو طالب، محمد سعيد، رشراش، أنيس عبد الخالق، **علم التربية (المناهج وتكنولوجية تدريسها،وتقويمها**، دار النهضة للنشر والتوزيع، ط1 ، بيروت،2001م ، ص 19.

الفهم و الإفهام بين طرفي الخطاب [1] وعليه فإنّ اختيار الأدوات و الآليات اللغويّة يعد انعكاسا للعناصر التي تشكل مجموعها سياقا معينا يبرز من خلال لغة الخطاب .

فقد عرفه البعض بأنّه:" مجموع الظروف التي تحف حدوث فعل التلفظ بموقف الكلام ، وتسمى هذه الظروف في بعض الأحيان بالسياق ...[2] .

في حين أنّ المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسبيق الوحدة اللغويّة للخطاب، أي وصفها في سياقات مختلفة، فالمعنى عندها يفسر باعتباره وظيفة في سياق [3] فهو تجسيد لتلك التتبعات اللغويّة في شكل الخطاب، من وحدات صوتية وصرفية ومعجمية، ومن بينهما من ترتيب وعلاقات تركيبية ...[4] .

* ومنه كيف يؤثر السياق في تحديد مفهوم إستراتيجية الخطاب ؟

قد يتنوع السياق، كما قد تتباين آثار عناصره على تشكيل الخطاب، باختلاف السياق ، وينعكس هذا التنوع وذلك التباين على تكوين الخطاب عندما ينتجه المرسل و يغدو واضحا أن هذا التنوع نتيجة لعملية تتوسم بأنها إستراتيجية الخطاب، إذ يعمد المرسل إلى أنّ ينتج خطابه وفقا لإستراتيجية معينة [5] .

فلا ينتج المرسل خطابه غفلا من اعتبار السياق، فلا خطاب دون انخراطه في سياق معين، كما لا يتجلى الخطاب دون استعمال العلامات اللغويّة المناسبة .

بحيث يتجلى هذا التنظيم عند التلفظ بالخطاب، في ما يسمى بإستراتيجية الخطاب [6] .

بحيث وهذا يعني أنّ الخطاب التعليميّ المنجز يكون مخططا له بصفة مستمرة، مما يحتم على الأستاذ أن يختار الإستراتيجية المناسبة التي يستطيع بها أن يعبر عن قصده و يحقق أهدافه من الفعل التعلميّ .

1- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب**، ص 50 .
2- المرجع نفسه، ص 51 .
3- الغويل، المهدي إبراهيم، **السياق و أثره في المعنى دراسة أسلوبية**، أكاديمية الفكر الجماهيري، د ط ، بنغازي، ليبيا ،2011 م ،ص 14 .
4- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب**، ص 40 .
5- المرجع نفسه، ص 52 .
6- المرجع نفسه، ص 55 .

وعليه فيمكن تعريف إستراتيجية الخطاب التعليميّ بأنّها " عبارة عن المسلك المناسب الذي يتخذه المرسل (الأستاذ)، للتلفظ بخطابه، من أجل تنفيذ إرادته، و التعبير عن مقاصده ، و التي تؤدي لتحقيق أهداف الفعل التعلميّ وذلك من خلال استعمال العلامات اللغويّة و غير اللغويّة وفقا لما يقتضيه سياق التلفظ بعناصره المتنوعة " [1] .

فالخطاب التعليميّ هو نتيجة لإستراتيجية معينة، و لتوليده لابد من ثلاث مراحل هي:

1- إدراك السياق الذي يجري فيه التواصل بكل أبعاده المؤثرة.

2- تحديد العلاقة بين السياق و العلامة المستعملة، ليتم اختيار الإستراتيجية الخطابيّة الملائمة.

3- التلفظ بالخطاب [2].

زد على ذلك، فالخطاب التعليميّ في ظل إستراتيجية معينة يكون ثمرة اجتماع العناصر الثلاثة السابقة، ففيه تبرز الأدوات اللغويّة وغير اللغويّة و الآليات الخطابية المنتقاة، ومن جهة أخرى يسعى الخطاب التعليميّ من خلال وظيفته التعامليّة و التفاعليّة إلى التعبير عن مقاصد معينة وتحقيق أهداف محددة[3] .

وخلاصة القول إنّ استراتيجيات الخطاب التعليميّ باختلاف أنواعها على حسب ما رصده الدارسين والباحثين لا غنى عنها للمعلم بغض النظر عن المادة التي يتعامل معها.

المطلب الثاني: معايير تصنيف إستراتيجيات الخطاب التعليميّ .

يختار المرسل إستراتيجية خطابه وفقا لدواعي السياق التي تصبح معايير لتصنيف إستراتيجيات الخطاب .

1- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب** ، ص 61 .
2- المرجع نفسه، ص 63 .
3- المرجع نفسه، ص 08 .

و انطلاقا من تعريف الخطاب " بأنّه كل منطوق موجه به إلى الغير [1] للتعبير عن قصد المرسل ولتحقيق أهدافه. ومن هنا كانت هذه المحاور الثلاثة هي معايير تصنيف الإستراتيجية التي يراعيها المرسل عند إنتاج خطابه، مما يؤصل علاقة الإستراتيجيات بمعطيات إنتاج الخطاب، أي بعناصر السياق التواصليّة التي نتج فيها [2] .

فعملية التواصل بين الأستاذ و التلميذ تتم عبر وسيطين هما (الخطاب أو اللفظ)، العوامل الخارجية) ، " وحين يكون كل من المتكلم و السامع في مستوى الفهم و الإفهام ينبغي نشوء علاقة تبادلية بين قطبي التواصل" [3] .

ولهذا فالتواصل الذي يتم عبر اللفظ و العوامل الخارجية لابدّ أن يسبق بخلفية معرفية لدى الأستاذ والتلميذ لكي يكون التواصل التعليميّ فعالا"[4] .

ومن هنا يتضح أنّ العلاقة القائمة بين طرفي العمليّة التخاطبيّة أُثناء الفعل التعلميّ متجلية في الأبعاد الثلاثية التواصليّة (المعلم ، المتعلم، والسياق).

ومع هذا يمكن تصنيفها عاما، لينظم عقدها حسب معايير واضحة، ومن هذه المعايير، معيار اجتماعي وهو معيار العلاقات التخاطبيّة، ومعيار لغوي وهو شكل لغة الخطاب، ومعيار ثالث هو معيار هدف الخطاب [5]؛ وعليه سنتناول كل معيار في محور خاص .

1- معيار العلاقة بين طرفي الخطاب:

لا يخلو الفعل التعليميّ من العلاقات التي تنشأ بين الأستاذ و تلاميذه، فقد تكون علاقات اجتماعية أو وظيفية، أو غيرها، وتتصف العلاقة بأسبقيتها على إنتاج الخطاب ذاته، ولذلك فهي من عناصر السياق المؤثرة في تشكيل الخطاب، باختيار الإستراتيجية الملائمة التي تعبر عن قصد المرسل [6].

1- طه، عبد الرحمن، **اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي**، ص 126 .

2- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب**، ص 86 .

3- حمو، الحاج ذهيبة ، **لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب**، ص 23 .

4- خطابي، محمد ، **لسانيات النّص** ، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء، المغرب،1991م ، ص 326 .

5- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب**، ص 11 .

6- المرجع نفسه، ص 90 .

ومما يدعم قصد المرسل جملة موضوعات من داخل اللّغة، فاللغة فيما يرى البعض – ممارسة تخاطبيّة (تفاعليّة) تقوم بين ذوات متكلمة وأخرى مستمعة، محكومة بالانتماء إلى المجموعة اللغويّة نفسها [1] .

فيتم التبادل بينهما عن طريق عبارات هي حصيلة التفاعل الاجتماعي بين المتخاطبين ، وبهذا يغدو كل خطاب شكلا من التخاطب الحي أثناء الفعل التعليميّ التعلميّ [2] .

ويتضح من خلال ذلك أنّ العلاقة بين طرفي الخطاب قائمة على صيغة التفاعل وذلك بوجود مشاركة بين طرفين على الأقل، وهذا ما يؤكده الأستاذ طه عبد الرحمن إذ يقول:"اعلم أن التخاطب هو إجمالا الكلام الملقى من جانبين بغرض إفهام كل منهما الآخر مقصودا مخصوصا"[3] .

وحصيلتها أن يعتمد المرسل على عدد من القواعد للتلفظ بالخطاب وفقا لما تقتضيه العلاقة بينه وبين المرسل إليه [4] .

معنى هذا، أنّ الهدف الأساس القائم بين طرفي الخطاب هو خلق تواصل فيما بينهما لأجل إحداث تغيرات في معلوماتهما، وذلك لا يمكن أن يتم إلا بوجود قدرة تواصليّة .

بالإضافة إلى كون أنّ عملية التواصل لا تنهض بها القدرة اللغويّة وحدها، بل تساهم فيها قدرات أخرى منطقيّة و معرفيّة و اجتماعيّة و إدراكيّة، فمستعمل اللغة يستعمل أثناء عملية التواصل بالإضافة إلى ملكته اللغويّة ملكات ذات طبيعة غير لغوية تسهم في إنجاح العلاقة بين طرفي الخطاب خلال الفعل التعلميّ [5] .

2– معيار شكل الخطاب:

يتجلى الخطاب في شكل لغوي، ولاشك أن هناك علاقة بين شكله اللغوي ومعناه، فهو معيار

1– باختين، ميخائيل، **الماركسية فلسفة اللّغة، تر**: يمني العيد ومحمد البكري، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء ، المغرب، 1986 م، ص 47

2– الحيرش، محمد، **تداولية التخاطب عند ميخائيل باختين**، مجلة كلية الآداب بتطوان، جامعة عبد الملك السعدي مي، ع 9، 1999 م ، ص 07

3– عبد الرحمن، طه، **اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي**، ص 237 .

4– بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب**، ص 91 .

5– المتوكل (د)، أحمد، **الوظيفية بين الكلية و النمطية**، ص 19 .

دلالة الشكل اللغوي. مما يلزم الربط بهذا المعيار بين قصد المرسل (الأستاذ) الذي يتوفى التعبير عنه في خطابه وشكل اللغة الدالة عليه، وذلك بالنظر إليه من خلال سياق التلفظ بالخطاب .

كما وأنّ لكل شكل أدواته اللغوية المتعارف عليها التي تجسده، وفي كل السياقات فإنّ المرسل هو أحد الاثنين: – إمّا أن يكون مخبرا .

– وإمّا أن يكون تلميذا .

وعليه فإنّ إستراتيجيات الخطاب لإنجاز هاذين الفعلين الأصليين متنوعة إذ يستعمل المرسل في خطابه، إحدى الإستراتيجيتين هما :

– إمّا إجراء خطابه على الأصل، أو العدول عن هذا الأصل، وما يقصد بالأصل في هذا المحور هو أصل الدلالة على القصد [1] .

3– معيار هدف الخطاب:

لا ينتج المرسل خطابة عبثا، لكنّه ينتجه بغية تحقيق أهداف معينة من الخطاب المنجز و التي تتفاوت حسب أهميتها الخطابيّة .

وإنّ المرسل (الأستاذ) من خلال خطابه المنجز يسعى لتحقيق أهداف معينة مسطرة سلفا ، وهذا ما دعت إليه المناهج التربويّة الجديدة القائمة عل أسس تفعيليّة من أجل تحقيق أهداف غايات محددة وهذا يتضح من خلال ما دعت إليه المقاربة بالكفاءات [2] .

مما يلزم الربط بهذا المعيار بين قصد المرسل الذي يتوخى التعبير عنه في خطابه وشكل اللغة الحال عليه ، وذلك بالنظر إليه من خلال سياق التلفظ بالخطاب[3] .

1– بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب**، ص 114– 115 .

2– منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعيّة، عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية، **ينظر**: العلوي ، شقيقه، **المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا تعلم القواعد**، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللّغة العربيّة ، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في منظومة التربويّة الجزائريّة، واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر، 2007 م ، ص 64 .

3– بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **استراتيجيات الخطاب**، ص 114 .

كما و أنّ لكل شكل أدواته اللغوية المتعارف عليها التي تجسده، وفي كل السياقات فإنّ المرسل هو أحد الاثنين :- إمّا أن يكون مخبر

- وإمّا أن يكون تلميذا [1] .

وعليه فإنّ إستراتيجيات الخطاب لإنجاز هاذين الفعلين الأصليين متنوعة، إذ يستعمل المرسل في خطابه إحدى الإستراتيجيتين هما :

إمّا إجراء خطابه على الأصل، أو العدول عن هذا الأصل ،وما يقصد بالأصل في هذا المحور هو أصل الدلالة على القصد [2] المرجو من الخطاب المنجز بالتلفظ .

3- معيار هدف الخطاب :

لا ينتج المرسل خطابه عبثا، ولكنه ينتجه من أجل تحقيق هدف معين، وتتفاوت الأهداف المسطرة من حيث أهميتها الخابية ومن حيث ما تتطلبه من عمل ذهني ومخزون لغوي لتحقيقه.

وبناءا عليه فإنّ المرسل (الأستاذ) من خلال خطابه المنجز يسعى لتحقيق أهداف معينة مسطرة سلفا، وهذا ما دعت إليه المناهج التربوية الجديدة القائمة على أسس تفعيليّة من أجل تحقيق أهداف وغايات محددة .

وهذا ما يتضح من خلال ما دعت إليه المقاربة بالكفاءات الداعية إلى جعل المتعلم محور العمليّة التعليميّة في التعلم النشط، بحيث تقوم على عدم حصر دوره في التلقين[3] و الاستقبال، بل هو مشارك

1- المرجع السابق، ص 114 .

2- المرجع نفسه، ص 115.

3- طريقة تدريسية تقوم على مبدأ الإلقاء المباشر اشرح أو العرض النظري للمادة العلمية من جانب المعلم ، فدوره كان ينحصر في تقديم ونقل المعلومة للمتعلم، **ينظر**: الخطيب، علم الدين عبد الرحمن، **أساسيات طرق التدريس**، الجامعة المفتوحة، ط2، الأردن،1997 م، ص 62.

ونشط ومتفاعل إيجابي في المنهاج المبني على الطرائق النشطة يجعله يتعلّم بالنقاش*[1] والحوار، وتبادل الأدوار، والتعلم التشاركي و التعاوني[2] .

فتعدّ المقاربة بالكفاءات أحد الأهداف المسطرة من قبل الأستاذ لتحقيق الهدف من خطابه أثناء إنجاز الفعل التعليميّ التعلميّ، دون إغفال للجانب المعرفي المساهم في تحقيق هذا التفاعل النشط من خلال الوقوف على طريقة إيصال المعلومة .

وهذا ما يؤدي إلى اعتبار أنّ لكل خطاب هدفا، انطلاقا من أنّ" الهدف هو القوة الدافعة التي تقف خلف التواصل الإنساني وبالتالي فالهدف يؤثر في إنتاج الملفوظات كما يؤثر كذلك في تأويلها "[3]

ويتبوأ، بهذا هدف الخطاب أهميته باعتبار أنّ "اللّغة سلاح من أخطر أنواع الأسلحة النفسية للسيطرة على الأفكار و الأشياء" [4] .

فيولي المرسل (الأستاذ) هدف الخطاب عند إنتاج خطابه في بعض السياقات مثلما يفعل في الخطاب التوجيهي، إذ يكون التوجيه أولى من إبراز ذات المرسل أو سلطته

المطلب الثالث: أنواع الإستراتيجيات في الخطاب التعليميّ .

يلجأ المرسل في تخاطبه مع المرسل إليه إلى اعتماد إستراتيجيات تحقق عملية التخاطب بينهما كما تحقق أهداف العملية التخاطبية، وتختلف أهداف التخاطب باختلاف الإستراتيجية المتبعة أو المستعملة في الخطاب، فقد يكون الهدف منها إقامة علاقة مع المرسل إليه فيعتمد بذلك المرسل إلى إستراتيجية تحقق له هذا الهدف وتكون لها مسوغات تخدم هذا الهدف .

1- يعتبر من الطرائق التدريسية التقليدية التي تعتمد على الإلقاء و المناقشة و أنّ المعلم يقوم بشرح المادة في الحصة الدراسية، وخلال عملية الشرح والتقديم يقوم بإثارة مجموعة من الأسئلة التي تفسح المجال للمناقشة بين المعلم و المتعلم ، **ينظر** : الخطيب،علم الدين عبد الرحمن، **أساسيات طرق التدريس**، ص 45 .

2- شلوف، حسين، **تدريس النّصوص الأدبيّة وروافدها في ظل المقاربة بالكفاءات بمرحلة التعليم الثانوي** ضمن أعمال املتقى الوطني الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للسندات التربوية في مختلف الأطوار التعليميّة في ضوء المقاربة بالكفاءات، منشورات مخبرا الممارسات اللغويّة، ج1، الجزائر ، 2014 م، ص 57.

3- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **استراتيجيات الخطاب**، ص 149 .

4- تمام، حسان، **مناهج البحث في اللّغة**، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1400 هـ ، ص 10 .

وعليه هناك عاملان يؤثران على المرسل في اختيار إستراتيجية خطابه، من حيث اعتبار علاقته مع غيره، وهذان العاملان هما :

- العلاقة السابقة بينه و بين المرسل إليه .

- السلطة، فقد يمتلكها أحد طرفي الخطاب على الطرف الآخر عندما يعلو الآخر درجة[1] .

حينئذ يتوجب على المرسل إتباع جملة من الإستلراتيجيات ليحقق الهدف من الخطاب، والذي يختلف باختلاف الإستراتيجية المتبعة منها:

1- الإستراتيجية التضامنية:

لغة: من ضمن ،ضمنا وضمانة ،أصابته أو لزمته علة ،وضمن الرّجل على أهله ونحوهم صار كلا وعلة عليهم ،وضمن الرجل ونجو ضمانا أي كفله والتزم أن يؤدي عنه ما قد قصر في أدائه ،وضمن الشيء الوعاء أي جعله فيه وأودعه إياه .

وتضامن القوم أي التزم كل منهم أن يؤدي عن الآخر ما يقصر في أدائه. والتضامن التزام القوي أو الغني على معاونة الضعيف أو الفقير[2] .

اصطلاحا: أمّا فيما يتعلق بالإستراتيجية التضامنيّة كإستراتيجية خطابيّة يتخذها منتج الخطاب لأهداف وأغراض معينة، فهي إستراتيجية تهدف في العموم إلى تقريب المسافات بين المرسل والمتلقي ، وقد أطلق عليها مصطلح التضامنية .

ويتم تعريف الإستراتيجية التضامنيّة في الدراسات التداولية بأنّها الاستراتيجية " التي يحاول بها المرسل أن يجسد بها درجة علاقته مع المرسل إليه و نوعها، وأن يعبر عن مدى احترامها له ورغبته في المحافظة

1- المرجع السابق، ص 256 .

2- مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوسيط**، ج1، ص 544.

عليها أو تطويرها بإزالة معالم الفروق بينهما، بتفهم حاجات الجمهور ، وإجمالا هي محاولة التقرب من المرسل إليه وتقريبه "[1] .

وإذا كانت العلاقة بسيطة بين طرفي الخطاب، أو لا يوجد بينهما أي نوع من أنواعها فإنّ المرسل يسعى إلى تأسيسها بالتلفظ بالخطاب[2] .

أنّ مقتضاه أن يأتي المتكلم بفعل القول على الوجه الذي يبرز به دلالته القريبة ويقوي أسباب الانتفاع العاجل به، فلا يخفى أن هذا الضرب من التهذيب يولي الأهمية في التخاطب لعملية التبادل ، ومعلوم أنّ كل تبادل بين طرفين يكون مبناه أساسا على سعي كل منهما إلى تحقيق أغراض قد تكون مشتركة أو متساوية بينهما[3] .

ومن شأن الخطاب بهذه الإستراتيجية أن يساوي بين درجات أطرافه و أن يقلص المسافات ويقلل الدرجات، مما يضيف معه إطار الفرقة وتنتفي به عوامل التشتت، حتى تصبح العلاقة في نهاية الخطاب أفضل منها في بدايته [4] .

وذلك بالعمل على إبعاد عامل السلطة بينهما أثناء الخطاب ليحل محله عامل أخلاقي وهو التأدب في الخطاب، وعليه فإن اختيار المتكلم (المعلم) للإستراتيجية التضامنيّة قصد التواصل مع المتلقي من شأنها أن تحقق غايات أخلاقية تظهر أثناء وبعد إنجاز الخطاب التعليميّ .

إنّ الإستراتيجية التضامنيّة بالغة الأهمية في الحقل التعليميّ حيث يكون التأدب والتخلق في الخطاب وسيلة لتيسير الفهم فتصبح طريقا للعلم والمعرفة بالسياق[5] .

1- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **استراتيجيات الخطاب**، ص 257.
2- المرجع نفسه، ص 257 .
3- عبد الرحمن، طه، **اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي**، ص 223 .
4- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب**، ص 258 .
5- المرجع نفسه، ص 261.

إضافة إلى ذلك هناك عدد من العناصر الاجتماعية التي تسهم، منفردة أو مجتمعة في اختيار الإستراتيجية التضامنيّة، إذ " يختص التضامن بالمسافة الاجتماعية بين النّاس، وبتجاربهم الاجتماعية وخصائصهم المشتركة (مثل: الجنس، السن، ومدى استعدادهم للمشاركة في مسائلهم الشخصية"[1] .

فإنّ المعلم يختار هذه الإستراتيجية إذا كان بصدد إنشاء أو تقوية العلاقة بينه وبين المتعلم، فيسعى من خلالها إلى تقوية أواصر القربى بينه وبين متعلميه، وأن يبدي المعلم للمتعلم كل ما يمكن من الأخلاق والآداب الجمة لأجل تحقيق التضامن من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من الفعل التعلميّ.

وفي هذا الصدد يقول **طه عبد الرحمن** مبينا بعض أساسيات إقامة العلاقات الناجحة المتمثلة في الابتعاد عن مواطن الخلافات بين المتواصلين"ومما يزيد هذا البعد الاجتماعي رسوخا، هو محاولة تجاوز الخلافات في الرأي بين المتحاورين تجاوزا لا يأتي بالحل الوحيد بقدر ما يأتي بحلول متوازنة ومعتدلة تستجيب لأوضاع تتغير عناصرها وتستجد مطالبها عبر الزمن"[2] .

فيستخدم المعلم الإستراتيجية التضامنيّة لدواع كثيرة منها ماهو نفسي ومنها ماهو اجتماعي ومنها ما هو نفعي، فهي تعدّ من الآليات الفعالة في تثبيت العلاقات التخاطبيّة وذلك ضمن كفاءة المخاطب اللغويّة واستفادة المعجم اللغوي لديه، أي تعدّ الإستراتيجية دليلا على العلاقة بين أطراف الخطاب والذي يكون مرهونا بعاملين يتأسس عليهما الخطاب التعليميّ وهما: قصد المرسل(المعلم) وهدف الخطاب .

وبهذا لا ينحصر دور الخطاب التعليميّ في ظل الإستراتيجية التضامنيّة على التبليغ فقط، بل يتجاوز ذلك إلى تأسيس علاقة بين طرفي الخطاب (الأستاذ و المتعلم).

مسوغات الإستراتيجيات التضامنيّة:

للإستراتيجية التضامنيّة مسوغات كثيرة وبواعث فاعلة و لا تخلو هذه البواعث من بغية تحقيق بعض الفوائد، لأن الإستراتيجية التضامنيّة تعنى بالتعامل الأخلاقي أولا، ولكن دون إغفال الإهتمام بتبليغ

1- هدسون، **علم اللغة الاجتماعي**، **تر**: عباد، محمود، عالم الكتب، ط1، القاهرة ، 1990 م ، ص 192 .

2- عبد الرحمن، طه، **في أصول الحوار وتجديد علم الكلام**، ص 37 .

القصد و التعبير عنه [1] ومن مسوغاتها :

1- تأسيس الصداقة بين طرفي الخطاب، أو العمل على تمرير العلاقة بين طرفين لهما علاقة دائمة .

2- التركيز على حسن التعامل بين طرفي الخطاب، بطريقة تحقق الأهداف وتنقل المقاصد .

3- تفعيل التضامن فيما بينهم، بما ينعكس على التفاعل الخطابي .

4- كسب الولاء لتحقيق الهدف الرئيس من الخطاب المنجز .

5- إدراك مدى أهميته استعمالها في الحقول التعليميّة، حيث يكون التأدب و التخلق في الخطاب وسيلة تيسر الفهم[2] .

وبناء على ما سلف تعدّ الإستراتيجية التضامنيّة عنصرا فاعلا في الفعل التعليميّ، إذ يكسب المتعلم صفة التأدب و التهذيب أثناء التخاطب مع أقرانه أو مع الأستاذ من جهة، أما بالنسبة للأستاذ فتمكنه من بناء فوج تربويّ ذات بعد أخلاقي قبل أن يكون ذات بعد معرفي.

2- الإستراتيجية التوجيهيّة:

ورد في القرآن الكريم قوله تعالى" فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ " [3]
أي اتبع الدين القيم

ويقال خرج القوم فوجهوا للناس الطريقة توجيها، إذ سلكوه حتى استبان أثر الطريقة لمن يسلكه[4].

وجاء في **المعجم الوسيط**" وجه انقاد واتبع، وجه فلانا حاجة، فأرسله وجه الشيء، أي يتجه اتجاها معينا "[5] ؛ وبهذا فهي محصورة في الإتباع والانقياد.

1- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب**، ص 261 .
2- المرجع نفسه، ص 261 .
3- **سورة الروم**، رواية ورش عن نافع، الآية 30.
4- ابن منظور، **لسان العرب**، ج13، ص 558.
5- مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوسيط**، ط2، ص 565.

وبتتبع المعاني اللغوية للتوجيه يتضح في كل المعاني أنها تدور حول إقامة الشيء وتعديله، والانقياد والإتباع وتدبير الأمر ووضع كل شيء موضعه [1] .

تعدّ الإستراتيجية التوجيهيّة من الاستراتيجيات المباشرة التي يستعملها المرسل في خطابه إذ يتطابق فيها القصد مع دلالة الخطاب الحرفية، كما يعمد المرسل إلى استعمالها ابتغاء الوضوح كما يتطلبه السياق، لذا فتوظيفها من قبل (المعلم) لا يدل على عجز أو سطحية المرسل بل هي من المؤشرات على كفاءته اللغويّة والتداولية .

يذهب المرسل إلى استعمال الإستراتيجية التوجيهيّة في خطابه مهتما فيها بتبليغ قصده وتحقيق هدفه الخطابي، كما يود بإتباعها أن يفرض قيدا على المرسل إليه (المتعلم) بشكل أو بآخر أن يمارس بها فضولا خطابيا عليه بتوجيهه لمصلحته بما يعود إليه بالمنفعة أو يبعد عنه ضررا [2] .

فهي الإستراتيجية التي يرغب المعلم بها تقديم توجيهات ونصائح وأوامر ونواهي يفترض أنّها لصالح المتعلم، فلا يعد هنا التوجيه فعلا لغويا فحسب، وإنّما يعدّ وظيفة من وظائف اللّغة التي تعنى بالعلاقات الشخصيّة [3] .

فقد صاغ **الماوردي** شروط الكلام ليتلفظ المرسل(المعلم) بخطابه التوجيهي وفق هذه الشروط، قال : "واعلم أن للكلام شروط لا يسلم المتكلم من الزلل إلا بها ،ولا يعرى من النقص إلا بعد أن يستوفيها [4]" ، والمقصود بذلك عدم الإطناب، وعدم الغموض أو الإيجاز المخل أو البعد عن القصد المراد...

وعليه فإنّ الإستراتيجية التوجيهيّة من الاستراتيجيات الخطابيّة التي يختارها المعلم لاعتبارات يفرضها المقام (القسم) والسياق تارة، والعلاقة بين طرفي الخطاب التعليميّ تارة أخرى.

الغرض من الخطاب التوجيهيّ يختلف عن غيره من الأغراض، وله سماته المحددة، فهو ينتج ليحقق

1- حمادة، صلاح الدين إبراهيم، **التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل**، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الخامس عشر، العددالثاني ، يناير،2011 م ، الأردن، ص 134 .

2- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **استراتيجيات الخطاب**، ص 222 .

3- مقبول، إدريس، **الاستراتيجيات التخاطبية في السنة النبوية**، مجلة كلية العلوم الإسلامية، ع15، مج2 ، العراق ، بغداد ، 1435 هـ - 2014 م ، ص 549 .

4- الماوردي ،علي ، **أدب الدنيا والدين**، دار الكتب العلمية ، ط1، بيروت ، 1987 م ، ص 237 .

به أفعال في أرض الواقع " ومن ثم فهو فعل يطمح إلى أن يكون فعلا تأثيريا، أي يطمح إلى أن يكون ذا تأثير في المخاطب اجتماعيا أو مؤسساتيا ومن ثم إنجاز شيء ما"[1] .

فخطاب الإستراتيجية التوجيهيّة "يعدّ ضغطا وتدخلا، ولو بدرجات متفاوتة على المرسل إليه (المتعلم)، وتوجيهه لفعل مستقبلي معين، وهذا هو سبب تجاوز المرسل (المعلم) لتهذيب الخطاب "[2] فهو بذلك يعمد إلى مبدأ السلطة لتحقيق المقاصد، ولهذا تستند إلى اعتبارات يفرضها سياق التخاطب.

أشرنا فيما سبق إلى أنّ المرسل (الأستاذ) قد يتلفظ بخطابه، وفق مقتضى الإستراتيجية التضامنيّة من تأدب وتخلق، إمّا مراعاة لعلاقته الحسنة مع المرسل إليه (المتعلم) و إمّا بقصد مساعده في تأسيس الخطاب [3].

ولكنّه قد يغفل اعتبارها إن وجدت، فلا يكترث بها في خطابه، كما قد لا يكون همه هو تأسيسها، فيتلفظ وفقا لما تقتضيه إحدى الإستراتيجيات الأخرى، وهو ما نسميه هنا بالإستراتيجية التوجيهيّة، فهناك سياقات لا تناسبها الخطابات المرنة التي تمنح الأولوية لمبدأ التهذيب وعوامل التخلق ، ومرد ذلك إلى أسباب كثيرة منها ما يتعلق بأولوية التوجيه على التأديب في خطابات النصح و التحذير وغيرها .

لذا سميت بالإستراتيجية الصريحة لخلوها من أدوات التلطف في الخطاب، يرتكز التوجيه على أمور مهمة منها سلطة المرسل إذ " يكون استعمالها نابعا من علاقة سلطوية بين طرفي الخطاب، وتتفاوت هذه العلاقة من التباين الشديد إلى التقارب الملموس، وتشكل عاملا من عوامل نجاح الاستراتيجية التوجيهيّة، وكذلك يرتكز الخطاب التوجيهيّ على جهة المنفعة منه إذ قد تكون المنفعة باتجاه المرسل

1- صحراوي ،مسعود ، **التداولية عند العلماء العرب** ، ص 55 .
2- بن ظافر الشهري ،عبد الهادي ، **استراتيجيات الخطاب** ، ص 322-323 .
3- المرجع نفسه، ص 261 .

، فإنّ التوجيه سيكون واجبا على متلقيه على حين إن كانت المنفعة باتجاه المخاطب فإنّ التوجيه سيكون مستحب الإنجاز مندوب الإيقاع"[1] .

فهي تستعمل في خطابات النصح والتحذير من أساليبها الإنشاء الطلبي، فإذا استعملت هذه الإستراتيجية في الجانب التعليميّ فإن أحد طرفي الخطاب وهو المرسل (المعلم) يكون صاحب السلطة ، أي: إنّ المعلم هو الذي يملك السلطة باعتباره موجها في العمليّة التعليميّة، كما تتسم بالوضوح في التعبير عن القصد، فمثلا عندما يأمر المعلم متعلميه بالكتابة فيقول: اكتبوا، انتبهوا، فهذا لفظ صريح يدل على قصد واضح. ومن ميزاتها أيضا تجنب التكرار في التواصل بين طرفي الخطاب .

شُغِل الباحثون بأشكال الخطاب التوجيهيّ، فقد حصروها بالطلبيات والأسئلة، المتطلبات ، والتحريمات، وأفعال النصح، على حين ذهب بعضهم إلى جعلها على قسمين: توجيهات نفسيّة وهي توجيهات تتأسس على الحالة الانفعاليّة للمتكلم في محاولة للتأثير بمتلقيه تتمثل في العتاب والطمأنة [2] .

وتوجيهات طلبية وهي توجيهات صادرة عن المتكلم لمتلقيه خالية من الانفعال والشعور كالأمر بأدواته المختلفة، النّهي، النداء، الاستفهام، التحذير، الإغراء، ذكر العواقب ... [3] .

وحديثا يرى **محمود نحلة** "أنّ أفعال الإستراتيجية التوجيهيّة المنسوبة إلى نظرية الأفعال الكلامية عند أوستن، التي عدّها من ضمن الأفعال الإنجازية في قسم الطلبيات، وتضم كلّ فعل دال على الطلب بصرف النظر عن صيغته، فقد تنبه إليها الأصوليون والفقهاء في وقت مبكر"[4] .

عندما يخاطب المعلم المتعلم "افتح الكتاب وتابع بانتباه " فإنّ هذا يعد خطابا توجيهيا يحمل كل السمات التوجيهيّة، فالدلالة هنا واضحة ولا تحمل تأويلا وغير مفتوحة على تعدد المعاني، وينتظر فعلين

1- المرجع السابق، ص 325- 326 .

2- الصراف، علي محمود، **الأفعال الإنجازية في البراجماتية العربية المعاصرة دراسة دلالية في معجم سياقي** ، مكتبة الآداب، ط1 ، مصر،2010 م، ص 216 .

3- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب**، ص337 .

4- نحلة، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص 100 .

إنجازيين يقوم بهما المتعلم وهما فتح الكتاب، والمتابعة بالانتباه للمعلم ، وكل ما ذكر سابقا يعدّ من أهم السمات التي بها يتحدد الخطاب التعليميّ التوجيهيّ .

ويدخل التوجيه ضمن اللّغة الإفهاميّة للغة كما يرى **عمر أوكان** الذي ذكر بعض الأساليب التوجيهيّة، وجعل هذه الوظيفة تتمحور"حول الآخر الذي يتلقى الخطاب وبواسطتها – الوظيفة– تأخذ الرسالة قيمتها التداولية كما يتجلى ذلك في النداء والأمر والاستفهام" [1] .

مسوغات استعمال الإستراتيجية التوجيهيّة :

هناك من المسوغات التي ترجح استعمال الإستراتيجية التوجيهيّة دون غيرها وهي:

1– عدم التشابه في عدد من السمات، مثل السّمة المعرفيّة، التلميذ، الأستاذ، خصوصا المبتدئ الذي يحتاج إلى التوجيه أكثر من ملاطفته .

2– عدم وجود تكرار في الاتصال بين طرفي الخطاب .

3– إصرار المرسل على تنفيذ قصده عند إنجاز الفعل .

4– مناسبة السياق التفاعلي لاستعمال التوجيه بين الأستاذ و التلميذ [2] ولا تتحقق الإستراتيجية التوجيهيّة بهذه الأفعال فحسب بل قد يلجأ المرسل لتوجيه المرسل إليه إلى استعمال الإشارات والعلامات بغية تحقيق الهدف المسطر .

إنّ السياقات والمواقف التي تفرض على المعلم اتخاذ الإستراتيجية التوجيهيّة لا تعدّ ولا تحصى، فهي إستراتيجية خطابية ضرورية يتحقق من وراء استخدامها الكثير من الأغراض النفعيّة للمتعلمين، وحاجة المتعلم إلى التوجيه حاجة ماسة، لأنّه بطبعه اجتماعي متعاون، مما يقتضي منه تقبل توجيه المعلم .

1– أوكان،عمر ، **اللّغة والخطاب**، ص 50 .

2– بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتجيات الخطاب**، ص 329 .

ومن خلال هذا يتضح أنّ الإستراتيجية التوجيهيّة تقوم على البعد الموضوعي غير البعد الذاتي والعاطفي، محاولا بذلك تحقيق الهدف الأساسي من الخطاب القائم على توجيه سلوك المتعلم وإكسابه القدرة على التفاعل و التشارك مع إبداء الرأي في المواقف التعليميّة.

3- الإستراتجية التلميحيّة:

لقد كانت الإستراتيجية التلميحيّة أساسا مهما في مباحث الفقه وأصوله، إذ لا تخلو دراسات الفقهاء والأصوليين من الاهتمام بها، وذلك من خلال البدء بدراسة مباحث الحقيقة والمجاز التي كانت دائما المدخل لهذا العلم وذلك من خلال توضيح ماهيتها والعلاقة بين الحقيقة والمجاز، كما تناولوا الآليات الذهنية للخروج عن المعنى الحقيقي للغة، فإنّ الميدان الخصب والواسع للإستراتيجية التلميحيّة كان البلاغة وعلم البيان [1] .

فللغة مواضعاتها للتعبير عن قصد المرسل في كافة المستويات ومنها المستوى الدلالي، إذ لا يستطيع المرسل أن يعبر عنه وفق شكل اللغة الدلالي مباشرة بما يتطابق مع معنى الخطاب ظاهريا، وهي الإستراتيجية المباشرة .

إنّ معيار اللّغة المدرجة في الخطاب يؤسس لانتهاج إستراتيجية تلميحيّة تعتمد لغة ذات بعد دلالي يبرز مقاصد المرسل من خطابه وهذه اللّغة قد تعبر عن مقاصد المرسل بطريقة مباشرة أوغير مباشرة ، أو أنّها قد تفضي إلى معاني ضمنية لا يمثلها شكل الألفاظ وهو ما يعرف بالتلميح فالمرسل قد " يلمح بالقصد عن مفهوم الخطاب المناسب للسياق لينتج عنه دلالة يستلزمها الخطاب ويفهمها المرسل إليه"[2] .

تجعل المرسل يتبنى إستراتيجية خطابيّة غير مباشرة لتبليغ مقاصده تعرف بالإستراتيجية التلميحية " والتي يعبر بها المرسل عن قصده بما يغاير معنى الخطاب الحرفي لخطابه، فيعبر عنه بغير ما يقف عنده اللفظ مستثمرا في ذلك عناصر السياق"[3] .

1- المرجع السابق، ص 375 .

2- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، إستراتيجيات الخطاب ، ص 367 .

3- المرجع نفسه، ص 367 .

هذه الإمكانات تفضي بنا إلى نتيجة مهمة و هي مركزية السياق في منح الخطاب دلالته للتعبير عن القصد، فيغدو من " المهم أن ندرك أنّ التصريح و التلميح صنفان لا يتطابقان تماما مع أصناف الأشكال اللغويّة الصرفة، بيد أنهما يتطابقان مع الأشكال اللغويّة في السياق فقط[1] .

وتستعمل هذه الإستراتيجية من قبل المعلم أثناء إنجازه لخطابه التعليميّ يكون بغرض التأدب أو السلطة، وذلك من خلال أدواتها المجاز والتشبيه، والكناية والاستعارة المعتمدة على التضمين، بمعنى الأساليب البلاغية المتواضع عليها والتي تدرس في السنوات الدراسية .

هناك خطوات يسلكها المرسل (المعلم) عند التلفظ بخطابه التلميحي وهي: أن يدرك أنّ معنى الخطاب الحرفي لن يناسب السياق، ولن يعبر عن القصد المراد فيختار التعبير وفق الإستراتيجية التلميحيّة، فيختار الآلية التي تؤدي المعنى المستلزم من الخطاب ليبلغ به قصده[2] .

فهي الإستراتجية التي يعبر فيها المعلم من دون التصريح المباشر والدلالة الظاهرة، بل يختار أن ينقل قصده عبر طرق غير دلالية، فهي بذلك تستدعي الانتقال من المعنى الحرفي للخطاب التعليميّ إلى المعنى المضمر الذي يدل عليه عادة السياق بمعناه العام .

مسوغات الإستراتيجية التلميحيّة :

يختار المرسل الإستراتيجية التلميحيّة استجابة لدواع سياقية تجعله يبتعد عن استعمال الخطاب المباشر، بدافع عوامل معينة، وعليه فمن المسوغات التي ترجع استعمالها ما يلي:

1- التأدب في الخطاب، وهو من أهم الأسباب، إذ يستعملها المرسل مع مراعاة لما تقتضيه بعض الأبعاد .

2- العدول عن محاولة إكراه المرسل إليه و إحراجه لإنجاز فعل قد يكون غير راغب في إنجازه[3] .

3- الاستغناء عن إنتاج عدد من الخطابات و الاكتفاء بإنتاج خطاب واحد ليؤدي معنيين هما المعنى

1- المرجع السابق، ص 367.
2- المرجع نفسه، ص 384 .
3- المرجع نفسه، ص 370

الحرفي و المعنى المستلزم في الآن نفسه .

4- إعلاء المرسل لذاته على حساب الآخرين و إضفاء التفوق[1].

فالأستاذ أثناء قيامه بالفعل التعليميّ وعند إنجازه لخطابه تواجهه بعض الصعوبات لإيصال القصد، إذ يلجأ حينئذ إلى التلميح لتلاميذه ما يود معرفته، تاركا للمرسل إليه فرصة تأويل الخطاب و استلزام القصد المراد تبليغه.

4- إستراتيجية الإقناع:

ثم تصنيف أنواع إستراتيجيات الخطاب بناءً على معايير واضحة وهي: المعيار الاجتماعي، ويتعلق بالعلاقة بين طرفي الخطاب، وانبثقت عليها إستراتيجيتان هما: الإستراتيجية التضامنيّة، والإستراتيجية التوجيهيّة، ومعيار شكل الخطاب اللغوي للدلالة على قصد المرسل فتأسس عنه الإستراتيجية التلميحيّة، أمّا فيما يخص معيار هدف الخطاب تأسس عليه إستراتيجية القناع [2].

فمن الأهداف التي يرمي المرسل إلى تحقيقها من خلال خطابه إقناع المرسل إليه بما يراه أيّ "إحداث تغيير في الموقف الفكري أو العاطفي" [3] لديه ولتحقيق هذا الهدف إستراتيجية تداولية تعرف بإستراتيجية الإقناع .

ويبني فعل الإقناع وتوجيهه دوما على افتراضات سابقة بشأن عناصر السياق خصوصا المرسل إليه ، فيستعمل بذلك المرسل الإستراتجية الإقناعيّة بغية تحقيق أهداف نفعية بالرغم من تفاوتها تبعا لتفاوت مجالات الخطاب أو حقوله [4].

1- المرجع السابق، ص 371 .

2- المرجع نفسه، ص 370.

3- هنريش، بليث، **البلاغة و الأسلوبية، نحو نموذج سيمائي لتحليل النّص، تر**: العمري، محمد، دراسات (سال) ، ط 1، الدار البيضاء ، 1989 م، ص 64.

4- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب**، ص 454.

آليات الإقناع:

يعمدُ الأستاذ إلى استخدام الإستراتيجية الإقناعيّة أثناء خطابه بغية تحقيق الهدف المراد، بإتباع إقناعيّة معينة و المتمثلة في:

1- استعمال الأستاذ العلامات غير اللغويّة سواء أكانت مصاحبة للتلفظ أم لا مثل الأدلة المادية أو ما يصاحب التلفظ من تنغيم و إشارات جسدية .

2- سلوك المرسل نفسه يعدّ من الآليات التي تسهم في إقناع المرسل إليه .

3- أما سلوك المرسل إليه فينعكس على المرسل في بناء خطابه الإقناعي، إذ يراعي أحواله وظروفه ، ويستحضر معرفته و قدراته، فقد ينتج المرسل خطابه انطلاقا من سلوك المرسل إليه .

4- كما أنّ للعلامات السميائية، دورا في الإقناع انطلاقا من كونها عناصر حجاجيّة مثل ترتيب المرسل [1] .

ورغم هذه الآليات ودورها في الإقناع، إلا أنّ الحجاج يشكل حيزا كبيرا في إقناع المرسل إليه .

وليتولد الإقناع عند المرسل إليه بالحجاج، فإنّ أول ما ينصب عليه اهتمامه هو البصر بالحجة ، "وهو حسن التدبير و النقاط المناسبة بين الحجة وسياق الاحتجاج في صورتها المثلى حتى يسدّ المتكلم السبيل على السامع فلا يجد منفذا إلى استضعاف الحجة و الخروج عن دائرة فعلها "[2].

فيختار المرسل من الحجج ما يناسب السياق، ثم يسوغها في قالب لغوي مناسب ليخاطب بها عقل المرسل إليه، وهذا تأكيد على حضور وظيفة التفاعل في اللّغة، وهنا تكمن أهمية الحجاج فيما يولده من اقتناع لدى المرسل إليه [3].

وبهذا، يتضح أنّ إستراتيجية الإقناع بالحجاج من بين الإستراتيجيات الأنجع أثناء ممارسة فعل

1- المرجع السابق ، ص 454.

2- صمود، حمادي، **مقدمة في الخلفية النظرية في المصطلح**، ضمن كتاب: أهم النظريات الحجاج في التقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، جامعة الآداب و الفنون والعلوم الإنسانية، د ط، تونس، كلية الآداب، منوبة، ط1 ، ص 14.

3- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب**، ص 457.

الخطاب التعليميّ بين الأستاذ و المتعلم .

ففي الخطابات الحجاجيّة ينحو المرسل بخطابه نحو الأثر التداولي الإقناعي من خلال توظيف ثلاثة أنماط أساسية من القصدية و التي "تضم مكونا تعليميا ومكونا حجاجيا، ومكونا أخلاقيا .

أ- الغرض التعليميّ: ويهتم بإخبار المتلقي بواقع ما دون استدعاء العواطف .

ب- الغرض الحجاجيّ: ويتمثل في جعل موضوع الخطاب ممكنا بالرجوع إلى العقل .

ج- الغرض الأخلاقيّ: ويتعلق بتعليم المستمع في مجال الأخلاق يتضمن عناصر تعليميّة واحتجاجيّة "[1].

مسوغات استعمال الإستراتيجية الإقناع:

هناك عدد من المسوغات التي ترجع استعمال الإقناع منها ما يلي :

1- أن تأثيرها في المرسل إليه أقوى، ونتاجها أثبت .

2- تمايزها من الإستراتيجيات المتاحة الأخرى، فإقناع المرسل إليه هدف خطابي يسعى المرسل إلى تحقيقه في خطابه .

3- الأخذ بالتأثير في تحصيل الإقناع، إذ يغدو هو الهدف الأعلى لكثير من الخطابات [2].

وهكذا تكمن أهمية الحجاج في ظل الإستراتيجية الإقناعيّة بديلا عمليا لتحقيق الهدف المراد والمرجو من الفعل التعليميّ و المبني على أسس لغويّة و غير لغوية في إطار تعلميّ تعلميّ.

ومما سبق فإنّ الكفاءة التواصليّة شرط أساسي في اختيار إستراتيجية الخطاب التي تمكن المرسل من تحقيق أهدافه التواصليّة، ومن هنا فيما تكمن أهمية التواصل في ظل العمليّة التعليميّة – التعلميّة –؟ وما هي أهم خصائص التفاعل من المقاربة التواصليّة ؟

1- بن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله، **قانون التأويل، دراسة وتحقيق**: محمد السليماني، دار القبة، للثقافة الإسلامية ، جدة، مؤسسة علوم القرآن، ط 1، بيروت، 1406 هـ - 1986 م، ص 438.

2- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب**، ص 446.

المبحث الثالث:الأبعاد التواصلية للخطاب التعليميّ في ظل العمليّة التعليميّة التعلميّة.

تعتبر ظاهرة الاتصال أساسية لوجود أية جماعية باعتبارها وسيلة يقوم أفرادها بتبادل المعاني و الأفكار، علما بأنّ الاتصال لا يقام فقط على نقل المعاني و لكن أيضا على فهمها .

فقد دخل الاتصال في جميع مؤسسات المجتمع، بما فيها المؤسسة التربويّة، وفي هذا الصدد ارتأينا تسليط الضوء على الفئة المتعلمة من خلال واقع العلاقة بين الأستاذ و التلميذ اللذان يعتبران طرفا العمليّة الاتصاليّة ،بغرض بلوغ أهداف بيداغوجيّة [1].

ومن خلال هذا سنحاول الوقوف على مدى فاعلية التواصل في الخطاب الذي يقوم به الأستاذ أثناء إنجازات للفعل التعليميّ، ومنه:

- إلى أيّ مدى يؤثر الاتصال الفعال في الارتقاء بمستوى الخطاب المنجز ؟

المطلب الأول: ماهية التواصل في ظل العمليّة التعليميّة التعلميّة.

يعتبر التفاعل الذي يجري داخل لقسم بين الأستاذ و التلميذ عماد العملية التربويّة، حيث يتم من خلال شبكة من الاتصالات والتبادل الرمزي داخل القسم من إلقاء وحوار .

وكما نعلم أنّ عملية التعلم و التعليم هي محور العمليّة التربويّة القائمة بين الأستاذ والتلاميذ داخل المنظومة التربويّة (التعليميّة)، و أنّ نوع العلاقة القائمة بين الأستاذ وتلاميذهم تختلف من طور تعليميّ لآخر [2].

فعملية الاتصال بين البشر عملية أساسية نحس بها ونفهم من خلالها بيئاتنا و التي يمكن الاستفادة من عناصره في الأمور التي تساعد الإنسان في عملية التفاعل والتكيف .

1- حمداوي، جميل، **التواصل اللساني و السميائي و التربوي**، مكتبة المثقف، ط 1،المغرب، 2015 م ، ص 04.

2- قادري، حليمة، **التفاعل الصفي بين الأستاذ و التلاميذ في المرحلة الثانوية**، دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، جامعة وهران، ع 8، جوان 2012 م، ص 15.

وبهذا فإنّ التواصل في المعنى اللغوي من الفعل الماضي الثلاثي "وصل" والمضارع منه "يصل" ويقال "وصل الشيء" و"أوصل الشيء" وصولا أو بلغه انتهى إليه [1].

أما في اللغة اللاتينية إلى Communisé ومعناها Common بمعنى عام أو مشترك، وبهذا تبين أن الاتصال كعمليّة يتضمن المشاركة أو التفاهم حول شيء أو فكرة أو اتجاه أو سلوك [2].

وأمّا من حيث التعريف الاصطلاحي فلقد تعددت مفاهيم الاتصال وليس هناك تعريف شامل متفق عليه ومن بينها ما يلي:

أنّه عملية نقل الأفكار و التجارب، وتبادل المعارف و المشاعر بين الذوات و الأفراد والجماعات، وقد يكون هذا التواصل ذاتيا شخصيا أو تواصلا غيريا [3].

في حين يعرفه **محمد عبد الباقي أحمد** على "أنّه العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص إلى آخر أو من مجموعة الأشخاص إلى مجموعة أخرى، حيث تصبح هذه المعرفة مشاعة وتؤدي إلى التفاهم و التوافق بينهم " [4].

فيما يعرف أيضا على أنّه تفاعل الرموز اللفظيّة وغير اللفظيّة بين طرفين أحدهما مارس الحوار و الثاني مستقبل يكمل الحوار [5].

و الاتصال بمصطلح أساسي يقصد به العمليّة الرئيسيّة التي يمكن أن تنطوي عنها كافة أوجه النشاط الإعلامي، بالإضافة إلى أنشطة العلاقات العامة و المعلومات التي تتفق جميعها فيما بينها في أنّها عمليات اتصاليّة [6].

فالتواصل هو العمليّة أو الطريقة التي يتم من خلالها انتقال المعارف و القيم بين طرفين أو أكثر

1- شحاتة، حسن، النجار، زينب، **معجم المصطلحات التربوية و النفسية**، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، مصر ،2003 م ، ص 17.

2- علي محمد، أميرة، **الاتصال التربوي**، الدار العلمية للنشر و التوزيع، ط1، مصر، 2006 م، ص 21.

3- حمداوي، جميل، **التواصل اللساني و السيميائي و التربوي**، ص 09.

4- أحمد ، محمد عبد الباقي، **المعلم و الوسائل التعليميّة**، المكتب الجامعي الحديث، د ط ، الإسكندرية، 2005 م ، ص 25 .

5- شحاتة، حسن، النجار، زينب، **معجم المصطلحات التربوية و النفسية**، ص 18.

6- حجاب، محمد منير، **معجم الأعلام**، دارا الفجر للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 2004 م ، 109.

بغية تأثير أحدهما في الآخر.

وكما هو معلوم أنّ اللّغة من أهم آليات التواصل، ومن أهم آليات التواصل، ومن أهم تقنيات التبليغ و نقل الخبرات والمعارف و التعلّمات من الأنا إلى الغير، أو من المرسل إلى المخاطب، وهذه اللغة عل مستوى التخاطب التواصل و التمظّهرات ذات مستويين سلوكيين أثناء الفعل التعليميّ هما ؟ التواصل اللفظي و التواصل غير اللفظي [1].

– التواصل اللفظي:

المقصود بالتواصل اللفظي في الموقف التعليميّ نقل الأفكار والمعاني والمشاعر من طرف المعلم إلى المتعمم بواسطة اللغة وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية ويعتبر التفاعل اللفظي ذو أهمية في زيادة تحقيق النتاجات التعليمية خاصة أن التفاعل اللفظي يعد أحد الوسائل الرئيسية لمتعمم في كل المراحل التعليمية من دخول المدرسة حتى التخرج من الجامعة، فيه يلعب دور كبير في تحقيق الأهداف التعليميّة فيه يعمل عمى القضاء عمى عقد الخجل والخوف من المدرسة وكذا الخوف من الخطأ عن طريق استخدام الأنماط اللغويّة المختلفة التي تسمح بتبادل المعارف والمعلومات بينهم [2] .

تسند العملية الديداكتيكية *[3] الناجحة داخل الصف الدراسي إلى تفعيل الحوار التربوي الهادف والبناء، و تنشيط الدرس بصياغة أسئلة ووضعيات متدرجة من البساطة نحو الصعوبة، بغية التحقق من مدى تحقق الكفايات المسطرة من الخطاب المنجز، ومن جهة أخرى، لن يكون التواصل اللفظي فعالا و ناجحا، على مستوى الكلام و الكتابة، إلا باعتماد أسلوب واضح ومتين ومنسق، واستعمال

1- حمداوي ، جميل، **التواصل اللساني و السيمائي و التربوي**، 04.

2- قطامي، يوسف، **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفيّ**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر ،1998 م، ص 368 .

3- الديداكتيك أو علم التدريس هو الدراسة العلمية لمحتويات وطرق التدريس وتقنياته وكذا النشاط كل من المدرس والمتعلمين و تفاعلهم قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، **ينظر**: الفاسي، أحمد، **كتاب الديداكتيك مفاهيم ومقاربات** جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، د ط ، تطوان، الغرب، د ت، ص 20.

أسلوب حي ومشوق ومثير يستقر المتعلم بشكل مثير وبحركة وجدانيا وحركيا من أجل الإجابة على الأسئلة المطروحة، علاوة على الاحترام البناء المنطقي في التواصل بتقسيم المادة الدراسية بشكل متسلسل ومترابط زمنيا وسببيا مع اختيار القناة المناسبة للتواصل .

وعلى العموم يستدعي التواصل التربوي اللفظي قيام علاقة ثنائية أو جماعية ،والتعلم الناجح هو المبني على التفاعل و التبادل ، ولذلك لا يمكن أن نتصور عملية تعليميّة، تعلمية ناجحة ليس فيها تواصل وتفاعل .

2- التواصل غير اللفظي:

لقد حظي السلوك اللفظي باهتمام الباحثين في المجال التربويّ و الديداكتيكي، و أهملوا السلوكيات غير اللفظيّة، وآن الأوان لإعادة النظر في هذه السلوكيات نظرا لمدى أهميتها التوضيحية و التكميلية للفعل التربويّ [1].

وعلى هذا الأساس، لابد أن يكون للسلوكيات غير اللفظية دور معتبر في المجال التربويّ التواصليّ، وخاصة داخل الفصل الدراسي بغية التأثير في المتلقي معرفيا ووجدانيا وحركيا، ومن بين هذه الحركات نستحضر: الحركات التعبيريّة، والحركات الإشاريّة، وحركات التلويح باليدين، استخدام خطاب العيون في التأدب أو التشخيص .

ويعتمد التواصل غير اللغوي على لغة الإشارات بحيث يتم التواصل فيه دون كلام ، وذلك باستخدام الإيماءات والابتسامات وحالات الصمت كتوصيل الفكرة إلى غيره ونقل المشاعر والانفعالات، حيث تصدر من المتكلمين أثناء الكلام والتفاعل بين أطراف العملية التواصلية .

وبناءً على ما سبق فإنّ " التواصل غير اللفظي يثير الانتباه على حد قول **هنري بوزيد** إلى الأثر

1- حمداوي ،جميل ،**التواصل اللساني و السيميائي و التربوي** ،ص 70.

الذي تمارسه الوسائل السمعيّة و البصريّة في مجال التأثير و التي لا تسعى فقط إلى تطوير الاستقبالية لدى التلاميذ، بل تسعى إلى إيجاد وضعيات إدراكية جديدة " [1].

وبهذا لا يعدّ التواصل غير اللفظي قاصرا على اللّغة الطبيعيّة فقط بل هي تكمل مهمتها وتوضيحها عن طريق التشخيص و التجسيد من خلال الخطاب المنجز .

إذا فالتواصل خلال الفعل التعليميّ عبارة عن " عملية يقوم المعلم فيها بتبسيط المهارات والخبرات لتلاميذه، مستخدما كل الوسائل المتاحة التي تعينه على ذلك، وتجعل المتعلمين مشاركين للمعلم في غرفة الدراسة ،كما يمكن تعريفه أيضا بأنه تفاعل لفظي أو غير لفظي بين معلم و متعلم أو بين معلم و متعلمين "[2].

فيعدّ الاتصال في المجال التربويّ ضرورة حتمية ،لنقل الأفكار و المعلومات بين جميع الأطراف المشاركة في الفعل التعليمي ،وذلك بجميع طرق الاتصال منها الشفوي والكتابي أوباستخدام تقنيات الاتصال الحديثة التي أثبتت أن لها القدرة على تسهيل التواصل التفاعل في إطار العلاقات التربوية [3].

ومن خلال ما سبق عرضه، فإنّ التواصل الذي يتم أثناء الفعل التربوي يتمثل في نوعين "التواصل اللفظي و غير اللفظي، فالتواصل الأول ذو طبيعة تلفظيّة لسانيّة، يقوم على تشغيل اللغة بمختلف ملفوظاتها الصوتية و التعبيرية والصرفية و التركيبية و الدلالية، أما الثاني ذو طبيعة سميائية لكونه يستند إلى الحركات و الإشارات، ولغة الوجه، و الجسد و الأطراف ..." [4] .

ومن هنا، فالأستاذ أثناء إنجازه للخطاب بين طرفي العمليّة التخاطبيّة داخل الصف الدراسي قائم

1- المرجع السابق، ص 77.

2- شحاتة، حسن، النجار، زينب، **معجم المصطلحات التربوية و النفسية**، ص 18.

3- إبراهيم، خديجة عبد العزيز علي، **واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العمليّة التعليميّة، جامعة صعيد مصر (دراسة ميدانية)** ، جامعة سوهاج، ع3، ج2، يوليو، مصر، 2014 م، ص 415.

4- حمداوي، جميل، **التواصل اللساني و السميائي و التربوي**، ص 87.

على التواصل التربويّ بنوعيه: اللفظي و غير اللفظي للارتقاء بمستوى الخطاب التعليميّ المنجز.

المطلب الثاني: أثر كل من التواصل اللفظي و غير اللفظي في تشكيل الخطاب التعليميّ التعلميّ.

الاتصال عامل هام من العوامل التي تقوم عليها حياة النّاس، وكل فرد منا يمارس الاتصال مع من حوله من أفراد وجماعات، كونه ضرورة لا يستغني عنها أي فرد في علاقاته، بحيث لهذا الأخير أهمية كبيرة في نجاح العمليّة التعليميّة و لذا وجب على الأطراف المشكلة للخطاب إتقان فنونه ومهاراته.

وبهذا فإنّ الاتصال في ظل العمليّة التعليميّة التعلميّة "ذلك الاتصال الشخصي الذي يحدث بين الأستاذ و التلميذ، بهدف تحقيق الأهداف البيداغوجيّة،عن طريق نقل المعلومات للتلميذ "[1]. انطلاقا من كونه ركيزة من ركائز تشكيل عجلة الخطاب التعليميّ التعلميّ .

فيشترط فعل التواصليّ أثناء إنجاز الخطاب التعليميّ استحضار مجموعة من المفاهيم النظرية والعناصر الأساسية التطبيقيّة، على أساس أنها مكونات جوهرية في عملية التبادل والتفاعل وخاصة أثناء خطاب تواصليّ ما، بغية فهم أنسقته التفاعليّة و التبادليّة و التواصلية وتفسيرها [2] وهي:

1- زمنية التواصل ← Temporalité

2- المكانية أو المحلية ← Localisation

3- السن أو لغة التواصل (التشفير و التفكيك) ← Code

4- السياق ← Contexte

5- رهانات التواصل ← Enjeux De Communication

6- التواصل اللفظي (اللغة المنطوقة) و التواصل غير اللفظي (اللغة الجسدية و السيمائية) ← Communication verbale et nom verba

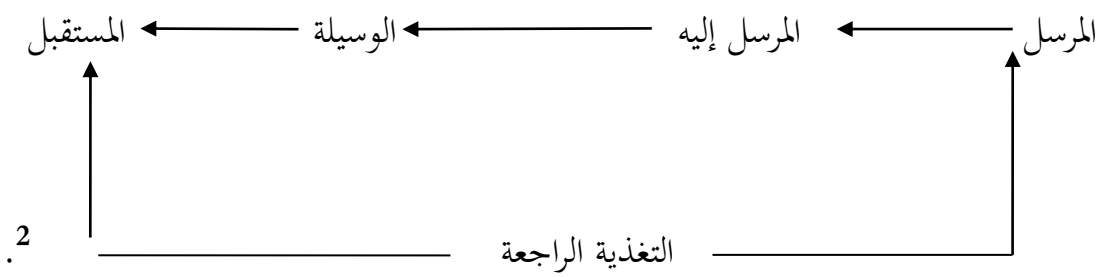
1- غضبان، سمية، **الاتصال البيداغوجي، بعض العوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجية** (أستاذ رسالة ماجيستر – طالب بالجامعة)، قسم علوم الاتصال، جامعة عنابة،1999 – 2000م ، ص 24.

2- حمداوي، جميل، **التواصل اللساني و السميائي و التربوي**، ص 24 .

7- إدارة التواصل (بث الإرسالية) قد تكون إرادية أو غير إرادية ← Volomte de communication

8- الفيد باك أو التغذية الراجعة *[1] بتصحيح التواصل، و تقويته ،وتدعيمه، و إنهائه ← Feed-back

9- - شبكة التواصل ← Ie heseau



[2].

يتضح من خلال الخطاطة أعلاه، أن على كل من طرفي الخطاب مراعاة العناصر الجوهريّة التي تقوم عليها عملية الاتصال أثناء إنجاز الأستاذ للفعل التعليميّ بغية الارتقاء بمستوى تشكيل فعل الخطاب التعليميّ مما يسمو بالرسالة التعليميّة .

وحينئذ يكون الهدف من عملية التواصل أن العملية التعليمية حسب **هناء حافظ بدوي** يشتمل على :

1- هدف توجيهيّ : ويمكن أن يتحقق ذلك حينما يتجه الاتصال إلى اكتساب المتعلمين اتجاهات جديدة أو تعديل اتجاهات قديمة أو تثبيت اتجاهات قديمة مرغوب فيها .

2- هدف تعليميّ : حينما يتجه الاتصال نحو اكتساب خبرات جديدة أو مهارات أو مفاهيم

1- وهي إعلام الطالب بنتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر لمساعدته في تثبيت أدائه ،إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح ، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل، **ينظر**: عليان، ربحي مصطفى، عبد الدبس، محمد، **وسائل الاتصال و تكنولوجيا التعليم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2003 م ، ص 28 .

2- حمداوي، جميل، **التواصل اللساني و السميائي و التربوي**، ص 25.

جديدة من طرف المتعلم .

3- هدف ترفيهيّ أو ترويحيّ: ويتحقق هذا الهدف حينما يتجه المعلم بالاتصال نحو إدخال البهجة إلى المتعلم .

4- هدف إداريّ: ويتحقق حينما يتجه المعلم بالاتصال نحو تحسين سير العمل ودعم التفاعل .

5- هدف اجتماعيّ : حيث يتيح الاتصال الفرصة لزيادة احتكاك المعلم بتلاميذه مع بعضهم البعض مما يقوي صلات الترابط فيما بينهم .

6- هدف تثقيفيّ: ويتحقق هذا الهدف حينما يتجه المعلم بالاتصال نحو تبصير وتوعية المتعلمين بأمور تهمهم بقصد زيادة معارفهم [1] .

فيكون الهدف من العمليّة التعليميّة التواصليّة تأثير كل من المعلم في التلميذ، فينتج هذا التأثير في سلوك المتعلم، وبعبارة أخرى إن العمليّة التعليميّة عملية إتصال مقصود بين المعلم و تلاميذه بغية إحداث تغير إيجابي في سلوك المتعلم عن طريق استخدام اللّغة، وغيرها من الوسائط التعليميّة.

بالإضافة إلى كون أنّ كلا من التواصل اللفظي و غير اللفظي يهدف إلى نقل المعلومات واستقبالها، وهو تواصل يركز على الجوانب المعرفية ومراقيها أو بتعبير آخر، إنه يركز على الإنتاجيّة و المردوديّة، كما يهدف إلى نقل الخبرات و التجارب إلى الملتقى و تعليمه طرائق التركيب و التطبيق و الفهم و التحليل و التقويم *[2] بصفة عامة، مما يسعى إلتزويد المتلقي بالمعرفة و المعلومات الهادفة [3].

وبهذا، فإنّ لكل من التواصل اللفظي و غير اللفظي أثر كبير وفعال في إطار التواصل البيداغوجي

1- عبد الله، مي، **نظريات التواصل**، دار النهضة العربيّة، ط 1، بيروت، لبنان، 2006 م، ص 28.

2- وهو إصدار حكم لغرض ما، على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد و إنّه يتضمن استخدام المحكات و المستويات و المعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها و فعاليتها، متعلق بتحديد جانب من جوانب العمليّة التربويّة ، **ينظر**: الخطيب، علم الدين عبد الرحمن، **أساسيات طرق التدريس**، الجامعة المفتوحة، ط 2 ، الأردن،1997 م ، ص 181.

3- حمداوي، جميل، **التواصل اللساني و السميائي و التربوي**، ص 61.

و الهادف إلى :

1- تدريب وتثقيف المتعلمين عن طريق تزويدهم بالمعلومات .

2 - إحداث أثر في نفوسهم عن طريق الإقناع .

3- تزويد المتعلمين بخبرات ومهارات .

4- دعم الروابط الإنسانية بين المتعلمين .

5- نقل وتبادل المعلومات بين الأفراد والجماعات بهدف التأثير على سلوكهم و توجيهه الوجه المطلوبة .[1]

6- فيعدّ الاتصال بذلك عملية حيوية تساعد على اتخاذ القرار السليم الذي يتوقف بدرجة كبيرة على كمية المعلومات و البيانات المقدمة .

7- خلق روح المشاركة و التفاعل بين طرفي العمليّة التعليميّة – التعلميّة- التواصليّة [2].

ومنه فإنّ للكفاءة التواصليّة دور كبير ومهم لدى كل من المعلم و المتعلم في تشكيل فعل الخطاب التعليميّ، شرط التقيد بالعناصر الجوهرية لعملية الاتصال لتحقيق الهدف البيداغوجي المسطر .

المطلب الثالث: خصائص التفاعل التواصليّ في الخطاب التعليميّ من خلال المقاربة التواصليّة.

كما هو معلوم أنّ التواصل عملية نقل الأفكار و التجارب، وتبادل المعارف و المشاعر بين الأفراد و الجماعات، و قد يكون هذا التواصل ذاتيا شخصيا أو تواصلا غيريا .

ولذلك يصعب الحديث عن العمليّة التعليميّة التعلميّة دون ذكر و توظيف التواصل : "فالتواصل البيداغوجي الصفيّ عنصر أساسي، ومكون لا غنى عنه في العمليّة التعليمية، إذ لم يتواصل

1- علي محمد، أميرة، **الاتصال التربوي**، ص 35.

2- المرجع نفسه، ص 35.

معهم ، وكيف له أن يساعد المتعلم ويقدم له إستراتيجية معالجة إذا لم يرافقه في سيرورة تعلم هو ينصت إليه ويحترم رأيه " [1].

وعليه يقوم التواصل أثناء إنجاز الفعل التعلميّ على مبادئ و أسس أهمها :

– أن تكون عملية التواصل بين طرفي الخطاب تحدث بلغة مفهومة فهما تاما بين المرسل والمستقبل.

– لابدّ من وجود انتباه كامل من المرسل (المعلم) عندما يقوم بعمليّة إرسال الرسالة (المعلم عندما يقف أمام التلاميذ و يقوم بتعليم الدرس).

– يجب أن يحقق الاتصال أهدافه المرجوة من العمليّة التعليميّة التعلميّة [2] .

وترجع أهمية التواصل من خلال الفعل التعليميّ إلى أنّ المقدرة على المشاركة و التفاعل مع الآخرين وتبادل الآراء و الأفكار و المعلومات تزيد من فرص الفرد في البقاء والنجاح والتحكم في الظروف التعليميّة المحيطة به [3] .

فيتضح أنّ التواصل أثناء العمليّة التعليميّة – قائم على مقاربة تواصليّة تمكن من تحقيق الهدف التعليميّ المراد تحقيقه، كون أن لها دور مهم وفعال في بناء التعلّمات.

ومنه فالمقاربة التواصليّة هي مجموع الطرائق و المنهجيات التي تهدف إلى تطوير وتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلم، وتتلخص في المثل القائم " بفعل التواصل نتعلم التواصل" وتتمثل في مرونة التكيف و الانفتاح على مختلف السياقات التعليميّة " [4].

إذاً فالمقاربة التواصليّة هي الوضعيّة التي يوضع بها المتعلم داخل حجرة الصف ويخطط لها من قبل المعلم باستخدام مختلف الطرق المساعدة على بناء التعلّمات في وسط جو تواصليّ فعال [1].

1– إجبارة، حمد الله، **التواصل البيداغوجي الصفي، دينامية، أسسه ومعوقاته**، مطبعة الاتصالية الجديدة،ط 1 ، الدار البيضاء، 2009 م ، ص 14.

2– نصر الله، عمر عبد الرحيم، **مبادئ الاتصال التربوي و الإنساني**، ص 257.

3– عليان، ربحي مصطفى، عبد الدبس، محمد، **وسائل الاتصال و تكنولوجيا التعليم**، ص 25.

4– حمداوي، جميل، **التواصل اللساني و السميائي و التربوي**، ص 45.

وبهذا يقوم التفاعل التواصليّ في الخطاب التعليميّ من خلال المقاربة التواصليّة على جملة من الخصائص أبرزها :

1- المشاركة أو ميكانيزمات الحوار:

تختص ميكانيزمات الحوار في الخصائص الأولى للتفاعل التواصليّ وأوّل هذه الميكانيزمات هناك المشاركة التي تعتبر مكونا من مكونات مفهوم التواصل.

فالمشاركة هي الخاصية الأولى من خصائص التفاعل التواصليّ و بها تنطلق ميكانيزمات الحوار ، و المشاركة هي التي تفعل إرادة القول لدى أطراف الخطاب أثناء الحوار و هي المؤطرة لعناصر التفاعل بين ممثليّ الخطاب، ولولاها ما انتظم أي تواصل فعال [2] .

2- خاصية الإجماع و التنازع:

إنّ التشارك في الرأي هو نتيجة مباشرة لخاصية التفاعل وهو إحدى الحالات التي يريد أن يصلها الحوار، و قد وصفها **هابيرماس** بحصول الإجماع على اعتبار "أنّ السلوك التواصلي يخضع لدعاوى قبلية كلية بغية خلق الظروف المواتية للوصول إلى الإجماع عبر صيرورة تبادل الحجج " [3].

إذاً فالإجماع و التنازع هما خاصيتان للتفاعل التواصليّ، و السلوك التواصلي لا يجمع بين هاتين السمتين فقط بل يوجد في كل العلاقات التواصليّة[4] .

3- خاصية التقابل أو التكامل:

يقول **فاتسلافيك:**" كل تبادل وكل تواصل من طبيعة تقابلية أو طبيعيّة تكامليّة أو في آن واحد كقابلية وتكاملية بحسب أن يعطي الامتياز للتساوي أو الاختلاق بين المشاركين "[5].

1- نظيف، محمد، **الحوار و خصائصه التفاعل التواصلي** "، ص 16.

2- المرجع نفسه، ص 16 .

3- فرانك، مانفريد، **حدود التواصل، الإجماع و التنازع بين هابرماس وليوتار**، إفريقيا الشرق، ط 1، الدار البيضاء ، 2003 م، ص 6.

4- نظيف، محمد، **الحوار و خصائصه، التفاعل التواصلي** "، ص 18 .

5- المرجع نفسه، ص 19.

هكذا نجد التقابل و التكامل خاصيتين دفع فيها التفاعل التواصلي ،فالعلاقة الحوارية ترتكز على التساوي أثناء التبادل بين المشاركين أثناء الفعل التواصليّ التعليميّ التعلميّ .

4- خاصية المضمون و العلاقة :

من خصائص التفاعل التواصليّ الوضعيّة الخاصة للمضمون و العلاقة، فيقول **فاتسلافيك**: "التواصل الإنسانيّ يتضمن جانبين المضمون Contenu والعلاقة Relation مدمجين بشكل غير قابل للانفصال " [1].

ولا يمكن أن يكون هناك تفاعل تواصليّ بين متحاورين (معلم ومتعلم) دون أن تكون هنالك إرساليّة منقولة من المرسل إلى المتلقي ومن المتلقي إلى المرسل، ومن خلالها يتضح أنّ كلا من مضمون الرسالة المقدمة من قبل المعلم والعلاقة التي تربط بين طرفي الخطاب متقاطعة ومتداخلة أثناء التفاعل التواصليّ .

وبهذا ومما سبق ذكره، فإن التواصل عمليّة تبادليّة وتفاعليّة وتبالغيّة بين طرفين أو أكثر بهدف التأثير أو التوجيه .

ومن ثم، يقوم التواصل التفاعلي أثناء بناء التعلّمات على عناصر أساسية وهي: المرسل، والمرسل إليه و الرسالة (الخطاب التعليميّ)، والمرجع القناة، واللّغة، بحيث أنّه لا يمكن الحديث عن التواصل إلا بوجود مجموعة من الشروط منها: طرفي التواصل، و الإرساليّة، التبادل، التأثير، والإقناع، والسياق الزماني و المكاني، وعنصر المقصديّة [2].

وخلاصة القول، يتبين لنا مما سبق ذكره أنّ الخطاب التعليميّ التعلميّ مبني أساسا على التفاعل و والتبادل والتحاور و التواصل الفعال في إطار العلاقات الثنائيّة و الجماعيّة بين الأستاذ والتلاميذ

1- المرجع السابق، ص 20 .

2- حمداوي، جميل، **التواصل اللساني و السميائي و التربوي**، ص 87 .

ضمن عمليّة تعليميّة تعلميّة ناجحة يتم فيها إنتاج الخطاب المقدم من قبل الأستاذ في شكل التعليم بين قطبي التواصل المتكلم (الأستاذ) و المتلقي (التلميذ) من أجل تحقيق غاياته و أهدافه التواصليّة.

كما أنّ للخطاب التعليميّ التعلميّ بعد حجاجيا متجليا في الوضعيّة التواصليّة التبلغيّة بين طرفي العمليّة التعليميّة التعلميّة (الأستاذ و المتعلم).

وفي ظل هذا، لابدّ على الأستاذ من امتلاكه لمهارات تواصليّة تمكنه من ممارسة الفعل الخطابي مع الإحاطة الكافية بالعناصر المفعِلة للخطاب أثناء الممارسة كالحوار .

فيتبع بهذا الأستاذ إستراتيجية معينة لإيصال المعلومة للمتعلم وفقا لمعايير تسهم في الارتقاء بمستوى الفعل الخطابيّ التعلميّ، كون أنّ الكفاءة التواصليّة التبليغيّة بين طرفي العمليّة التعليميّة التعلميّة (الأستاذ والمتعلم) شرط أساسي في العمليّة التخاطبيّة سواء أكان تواصلا لفظيا أو غير لفظيا بهدف الارتقاء بمستوى الرسالة التعليميّة المقدمة أثناء إنجاز الخطاب التعليميّ التعلميّ .

الفصـل الثـاني:

تعليميّة الدرس اللغوي وفق المقاربة التداولية .

المبحث الأول: الجذور الفلسفيّة للدرس التداولي .

المبحث الثاني: موقع التداوليّة بين الفكر اللسانيّ و النظريات المعرفيّة.

المبحث الثالث: تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة التداوليّة .

ظهرت الدراسات اللغويّة منذ ظهورعلوم المعرفة المختلفة المسايرة لتطور الحضارات الإنسانيّة، إلا أنّ الاهتمام باللّغة شكل على الدوام ضرورة إنسانيّة من أجل الوقوف على طبيعتها و نظامها وخصائصها وقواعدها، الأمر الذي أدى إلى تفرع الدراسات اللغويّة المختلفة وتنوعها، إذ هناك من ركز على مكوناتها ومستوياتها، الصرفيّة، الصوتيّة، التركيبيّة و الدلاليّة ومنهم من تناولها من خلال بعدها التداولي، هذا الأخير الذي أصبح موضوعا مألوفا في الدراسات اللسانيّة المعاصرة باعتباره حلقة وصل بين الحقول المعرفيّة .

وهذا ما يدفع بنا إلى الوقوف على الجانب التاريخيّ لنشأة الفكر التداوليّ و أهم المباحث التي تؤطره ، محاولين بذلك رصد العلاقة التي تربط التداولية بالعلوم المعرفيّة الأخرى .

المبحث الأوّل: الجذور الفلسفيّة للدرس التداولي .

تعدّ التداولية مبحثا من المباحث اللسانيّة التي ازدهرت إبان سبعينيات القرن العشرين ، تدرس كيفية فهم النّاس بعضهم البعض، و إنتاجاهم لفعل تواصليّ كلاميّ في إطار موقف ملموس ومحدد، تتعامل مع المعاني التي يتغاضى عنها علم الدلالة، وتقع كأثر لدروس حيوية في مفترق طرق الأبحاث الفلسفيّة اللسانيّة، وهذا ما يثير فينا تساؤلات من مثل :

– كيف نشأت التداولية ؟ وكيف تطوّرت ؟ وإلى من يرجع الفضل في ذلك ؟ وهل أقامت أركانها وأسسها على أرضية مفاهمية رصينة أم غير ذلك ؟

وعليه لا بدّ من تقديم نظرة عامة تتعلق بالإرهاصات الأولى لنشأتها في كل من الفكر الغربيّ والعربيّ .

المطلب الأوّل : التداولية في الفكر اللغويّ الغربيّ .

تعدّ المناهج اللسانيّة المعاصرة من الأهمية بمكان لأنها تستشعر حقيقة الأدب و اللّغة والخطاب بصورة عامة، بما يقارب المفهوم العلميّ و العمليّ و ذلك في تناولها للقضايا بدقة وشمولية أكثر من المناهج القديمة، و التي توقفت عند حدود وصف الصورة الكتابيّة، اللسان أو بصورة أدق مستغنية عن كل ملابسات الخطاب و ظروف إنتاجه و السياقات المقاميّة التي أنتجته [1] .

إذا حاولنا البحث عن الجذور الأولى للتداولية يمكن أن نلمسها في الفلسفة التحليليّة، وهو اتجاه فلسفي ركز على موضوع اللّغة، وحاول تغيير مهمة الفلسفة وموضوعها وممارستها، فقد حددت هذه الفلسفة لنفسها مهمة واضحة منذ تأسيسها على أساس علميّ موضوعه اللّغة، فثارت على الفلسفة الكلاسيكيّة (الميتافيزيقيّة والطبيعيّة)، لتجعل مهام الفلسفة البحث في اللّغة وتوضيحها [2] .

ويعدّ **فريجة** *[3] **(G.Ferge)** مؤسس هذا الاتجاه الفلسفيّ، وقد تأثر به عدد من الفلاسفة أمثال **هوسرل*** [4] **كارناب*** [5] **فيتغانتشتاين*** [6] **أوستن*** [7] **سيرل** *[8]، حيث تجمع بين هؤلاء

1- خضير، باسم خيري، **استراتيجيات الخطاب عند الامام علي مقاربة تداولية**، مؤسسة علوم نهج البلاغة في العتبة الحسينية المقدسة، ط 1، كربلاء، العراق، 1987 م ، ص 14 .

2- صحراوي، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الافعال الكلامية في التراث اللساني العربيّ**، ص 20 .

3- (1848-1925) عالم في الرياضيات وفيلسوف منطقي، جدد النظر إلى المنطق وتجاوز تحليل ارسطو، كما فتحت أعماله لنشأة علم الدلالة، **ينظر**: روبول، آن، موشلار ، جاك، **التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر**: سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، دار الطليعة، ط 1، بيروت، لبنان، 2003 م، ص 244 .

4- (1859-1938) فيلسوف مثالي ألماني ومؤسس ما يسمى بالمدرسة الظواهرية، تقوم فلسفته على تعاليم افلاطون من مؤلفاته أزمة العلم الاوروبي و الظواهرية المتعالية، **ينظر** : لجنة من العلماء و الأكاديميين السوفياتيين ، **الموسوعة الفلسفية،إشرا** : روزنتال بودين، **تر**:سمير كرم، دار الطليعة، ط5، بيروت، لبنان، 1985 م ، ص 563-564.

5- فيلسوف ألماني (1891-1970) أحد أعضاء حلقة فينا الفلسفية ومدافع على الوضعيّة المنطقيّة، تتلمذ على يد المنطقي الرياضي فريجة، ويعد من مؤسسي النظرية التداولية ، من أبرز مؤلفاته: البنية المنطقيّة للعالم، التركيب النطقي للغة، مدخل إلى الدلالة، **ينظر**: كاظم، مرتضي، جبار، **اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني قراءة استكشافية للتفكير التداولي عند القانونيين**، دار الأمان، ط 1، الرباط، 1436 هـ ،2015 م، ص 18.

6- منطقي نمساوي (1889-1951)،عمل أستاذ للفلسفة في جامعة كمبردج، بحث في أسس الرياضيات، وضع نظرية "الألعاب اللغويّة" من مؤلفاته رسالة في المنطق والفلسفة ، **ينظر**: بلانشيه، فيليب، **التداولية من أوستن إلى غوفمان** ، ص 30 .

7- منطقي ولساني بريطاني (1911-1960) أستاذ الفلسفة في جامعة أكسفورد، مؤسس نظرية الفعل الكلامي، من مؤلفاته: نظرية أفعال الكلام العامة، **ينظر**: روبول، آن ، موشلار، جاك، **التداولية اليوم، علم جديد في التواصل**، ص 243.

8- فيلسوف أمريكي، ولد عام 1932، تتلمذ على يد أوستن، مؤلفاته: أفعال الكلام، العقل ولغة المجتمع، القصدية، المعنى و العبارة، **ينظر**: روبول ، آن، موشلار، جاك، **التداولية اليوم، علم جديد في التواصل**، ص 244.

الفلاسفة قناعة عامة مشترك مفادها " أنّ فهم الإنسان لذاته و لعالمه يرتكز في المقام الأوّل على اللّغة، فهي التي تعبر له عن هذا الفهم، و تلك الرؤية مشتركة بين جميع تيارات الفلسفة التحليليّة واتجاهاتها " [1].

فقد أشار العديد من الباحثين الغربيين إلى مفهوم التداولية إلا أنّ انطلاقتهم كانت من الدرس الفلسفي والمنطقي على وجه الخصوص من بينهم :

أ– عند شارل ساندريس بيرس :[2*] **Sharles Sanders Peirce**(1839–1914)

يعدّ الفيلسوف السيمائي **شارل ساندريس بيرس** من الأوائل الذين أحدثوا تطورا في المجال اللسانيّ والفلسفيّ، حيث ارتبطت عنده التداولية بالمنطق ثم بالسيموطيقا، و ارتبطت كذلك بميدان المعرفة والمنهج العلميّ .

حيث درس الدليل وعلل إدراكه بواسطة التفاعل الذي يحدث بين الذوات و النشاط السيميائي وقد حاول تطوير التجربة الإنسانيّة من خلال الأدلة وربطها بالواقع الاجتماعيّ، ورأى أنّ الواقع المدلول عليه، يفترض تجربة إنسانية مبنية لا على ما هو فردي بل على ما هو اجتماعيّ [3] .

وبهذا فقد شاع مصطلح التداولية أولا في الدراسات الفلسفيّة و الابستمولوجيّة [4*] واللسانيّة ، فهو ترجمة للمصطلح الأجنبي **Pragmatique** جاء في الموضوعات الخاصة بالفلسفة أنّ كلمة "براغماتية" "اشتقت من اللفظ اليوناني **pragm** بمعنى فعل ونشاط وعمل ، وهو تيار في الفلسفة الغربيّة، يرى أنّ المنفعة العلمية للمعارف مصدرا لها ومعيارا رئيسا لصحتها "[5] .

فيعدّ **بيرس** مؤسس البراغماتية أو التداولية، حينما بين معالمها في مقالين نشر الأوّل سنة1878م

1- صحراوي، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 21 .

2-* (1839–1914) فيلسوف ومنطقي أمريكي، مؤسس الذرائعية، كان أستاذ بجامعات كامبردج وبالتيمور، من مؤلفاته: نظرية الاحتمال، منطق العلامات، **ينظر**: لجنة من العلماء و الأكاديميين، **الموسوعة الفلسفيّة**، ص 98 .

3- بوقرة (د)، نعمان، **المدارس اللسانية المعاصرة**، مكتبة الآداب، ط 1، القاهرة، مصر، 2004 م، ص 198 .

4- دراسة تكوين المعرفة العلمية وشروطها، **ينظر**: بلانشيه، فيليب، **التداولية من أوستين إلى غوفمان**، ص 198 .

5- إبراهيم، مصطفى إبراهيم، **نقد المذاهب المعاصرة**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، مصر،2001 م ، ص 69.

بعنوان "كيف تجعل أفكارك واضحة" **(How.to make our ideas clear)**، والثاني نشره سنة 1905م، بعنوان "ماهي البراجماتية "**(What Pragmatics is ?)** كما سانده في طرحه الفيلسوف الأمريكي **وليام جيمس**[1]* **(Wiliam Games)** (1842-1910م) الذي طرح مقولته الشهيرة "وجود الشيء يعني كونه نافعا" وهذا طبعا يقودنا إلى فكرتهما المعادية للفلسفة القديمة خصوصا الميتافيزيقيا، فأصبح الفيلسوف البراجماتي بعيدا عن كل المبهمات، وأصبح لهم طابع علمي[2].

و قد اختلف مفهوم **بيرس** للتداولية بتطور مراحل فكره، إذ انطلق أولا بالتساؤل و البحث عن كيفية جعل أفكارنا أكثر وضوحا إلى إعطاءه تصور للأفكار مرتبطة بمنهج علميّ .

كما وقد اهتم بالإشارة اهتماما بالغا، وبحث عن الطرق التي بواسطتها يتم الاتصال بين الأفراد وجعلها نظرية ليعتبر من خلال ذلك فرعا من السيمائيات .

فالتداولية بهذا المنظور هي نقل للواقع ووسيلة من وسائل المعرفة و الاتصال، ومنهج لجميع ميادين المعرفة، ولذلك رأى **بيرس** أنّ بالتحديد التداولي تتحدد العلامة اللسانيّة بحكم استعمالها في تنسيق مع علامات أخرى من طرف أفراد جماعة معينة [3]. ويتضح من خلال هذا أنّ للعلامة اللسانيّة علاقة بظروف استعمالها ومحيطها .

ب – عند شارل موريس [4]: Sharls Moris

يعود مصطلح التداولية بمعناه اللساني المحدث إلى الفيلسوف السيمائي الأمريكي **شارل موريس** إذ عرّفها على أنها "جزء من السيمائية التي تعالج العلاقة بين العلامات، ومستعمليّ هذه العلامات " [5] ومنه فالتداولية في نظر **موريس** لا تقتصر على دراسة اللّغة المنطوقة فحسب وإنّما تتعدى ذلك إلى

1- فيلسوف أمريكي (1842-1910)، سعى إلى إلحاق علم النفس بالعلوم الطبيعيّة و الوضعيّة، كما سعى إلى إبراز مقولة :"الفكر لا يستقل عن الممارسة"، **ينظر**: روبول، آن، موشلار، جاك، **التداولية اليوم علم جديد في التواصل** ، ص 243.

2- إبراهيم، مصطفى إبراهيم، **نقد المذاهب المعاصرة**، ص 84-85 .

3- نحلة، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، دار المعرفة الجديدة، ط 1، مصر، 2002 م، ص 09 .

4- عالم سيمياء أمريكي، ولد سنة 1901م، وضع النظرية العامة للعلامات، وعمل أستاذ في جامعة شيكاغو ، وعرف عنه تقسيه المشهور للسيمائيات إلى ثلاث مكونات: التركيب والدلالة والتداولية، من مؤلفاته: أسس نظرية العلامات، **ينظر**: روبول، آن، موشلار، جاك، **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**، ص 244.

5- أرمينكو، فرانسواز، **المقاربة التداولية**، ص 08 .

دراسة العلامات و الإشارات التي يتواصل بها غير الإنسان .

وتمثل التداولية – بحسب رأيه – أحد العناصر الثلاثة التي يمكن من خلالها معالجة اللّغة، سواء أكانت لغات طبيعيّة Langues naturelles أم لغات صورية Formelles langues وهي:

1– **التركيب** :**Syntaxe** وهو دراسة علاقات العلامات فيما بينها وبين الأشياء، أيّ ارتباطها بالمعنى أو الداليات، لأنها تختص بالوصف و تفسير الدال الطبيعي في نطقه وصوره وعلاقاته ، وتشمل الأقسام الثلاثة (الصوت، الصرف، و التركيب) .

2– الدلالة: **Sémantique** وتعنى بدراسة العلاقات الشكليّة بين العلامات أو الدلاليات و هي الدراسة التي تختص بوصف العلاقات التي تجمع بين الدوال الطبيعيّة ومدلولاتها وتفسيرها، سواء أكانت تصورات في الذهن أم أعيانا في الخارج .

3– التدوالية:**Pragmatique** وهي دراسة ارتباط العلامات بمؤوليها أي بمستعمليها ، أو الدراسة التي تختص بوصف العلاقات التي تجمع بين الدوال الطبيعية ومدلولاتها من جهة ، والدالين عليها من جهة أخرى [1].

كما وقد نبه **موريس** إلى علاقة العلامة بمستعمليها وطريقة توظيفها و أثرها في المتلقين، ونبه كذلك إلى علاقة الرموز بمؤوليها، وكلّ هذه الفروع مرتبطة ببعضها ارتباطا وثيقا .

مشيرا في ذلك إلى بعض الاستعمالات اللغويّة مثل: ألفاظ التعجب وصيغ الأمر وبعض الأساليب البلاغيّة و الشعريّة التي يتعرض لها مستعملو اللّغة ويمكن معالجتها في إطار البحث في اللسانيات التداولية [2] .

فشارل موريس لم يبتعد كثيرا عن تصور **بيرس** إلا من حيث البعد السلوكي، فمفهومه كان محفزا وسببا للنهوض بمجموعة من الدراسات، تضمنت دراسة الظواهر النفسيّة، الاجتماعيّة الموجودة

1– عبد الرحمن، طه، **في أصول الحوار وتجديد علم الكلام**، المركز الثقافي العربي، ط 2، الدار البيضاء، المغرب ، 2000 م، ص 28 .

2– ياقوت، محمود سليمان، **منهج البحث اللغوي**، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية، 2000 م، ص 175 .

داخل أنظمة العلامات بشكل عام وداخل اللّغة بشكل خاص .

فلقد أسهم رفقة **بيرس** في تأسيس الدرس السيمائي و اعتبر التداولية جزءا من السيمائية، تعالج العلاقة بين العلامات و مؤوليها و انتهى إلى تعريف تداولي للغة على أنها نشاط تواصليّ ذو طبيعة اجتماعيّة [1].

وهذا دليل على أنّ الملامح الحقيقية لنشوء المنهج التداولي كانت على يد العالم الأمريكي **شارل موريس** الذي اقترح تلك الأسئلة النموذجية في المنهج التداولي، من قبيل :- ماذا نفعل عندما نتكلم؟

- ماذا نقول بالتحديد ؟

- من الذي يتكلم ؟

- ومن يخاطب بخطابه ؟

- ولماذا يتكلم على هذا النحو وليس على غيره ؟ [2]

وعلى أساس هذا تنوعت تعريفات العلم بتنوع المصادر المعرفية له، ومن أهم تلك التعريفات " دراسة اللّغة بوصفها ظاهرة خطابيّة و اجتماعيّة وتواصليّة أو هي الدراسة التي تندرج ضمن اللسانيات وتهتم باستعمال اللّغة" [3].

والهدف من كل هذا هو كيف يمكننا أن نجعل من الخطاب رسالة تواصليّة ناجحة، فقد تضافرت جهود العديد من الفلاسفة و اللغويين لتحقيق هذا الهدف من أمثال **فينجنشتاين** و**جون أوستن** و**سيرل** ...وغيرهم .

1- بوقرة(د)، نعمان، **المدارس اللسانية المعاصرة**، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، مصر، 2004 م، ص 174 .

2- خضير، باسم خيري، **استراتيجيات الخطاب عند الامام علي مقاربة تداولية**، ص 33.

3- بلانشيه، فيليب، **التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر**: صابر حباشة، دار الحوار، ط 1، سوريا،2007 م، ص 19 .

ج- عند فينجنشتاين:Wengenstein

فكره كان ذا منحي فلسفيا، لكنّه سرعان ما عدّل عن ذلك و اتجه إلى دراسة اللّغة العادية ، وتعتمد هذه الفلسفة على ثلاثة مفاهيم أساسية: الدلالة، القاعدة، وألعاب اللّغة .

1- الدلالة: فرق بين الجملة و القول وجعل الجملة أقل اتساعا من القول .

2- القاعدة: هي مجموعة المثل الصالحة لعدد كبير من الأحوال و المتكلمين و التي تسمح بتنوع النشاط اللغويّ، وهي القاعدة النحوية الصحيحة في الترتيب و الاستعمال .

3- ألعاب اللّغة: وهذا المفهوم لا ينفصل عن مفهومي الدلالة و القاعدة، فقد تنوع النشاط اللغويّ وتعددت الطرائق في استخدام الجملة الواحدة كالشكر و التحية[1] .

فاللّغة حسب رأيه "ليست حسابا منطقيا، بل كل لفظة لها معنى معين، ولكل جملة معنى في سياق محدد فالكلمة و الجملة تكتسب معنى باستخدامها " [2] .

فلقد وجدت التداولية من خلال هذا المنشأ لبداياتها في حضن الفلسفة العادية و المنطقيّة في أحضان المقولات المنطقية ثائرا عليها ومناقضا لها من خلال محاولة التمهيد للتداوليات النظريّة، وفق مقالات ونظريات العلاقات العامة[3] .

مما أسهم في اتساع مجال البحث في التداولية على فروع كثيرة، انفرد كل منها بمميزات خاصة[4] :

1- التداوليات الاجتماعيّة: Sociopragmatics والتي تهتم بدراسة شرائط الاستعمال اللغوي المستنبطة من السياق الاجتماعيّ .

2- التداوليات اللغويّة: Linguistic Pragmatics و التي تدرس الاستعمال اللغويّ من

1- بوقرة (د)، نعمان، **المدارس اللسانية المعاصرة**، ص 198 .

2- نحلة، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص 09 .

3- علوي، حافظ إسماعيلي، **التداوليات، علم استعمال اللّغة**، عالم الكتب الحديث، ط 1، الأردن، 2011 م ، ص 17 .

4- النجار، نادية رمضان، **الاتجاه التداولي و الوظيفي في الدرس النحوي**، مؤسسة حورس الدولية، ط 1، الإسكندرية، 2013 م، ص 25 .

وجهة نظر تركيبيّة وهي بذلك من اتجاه مقابل للتداولية الاجتماعيّة فإذا كانت هي تنطلق من السياق اللغويّ إلى السياق الاجتماعيّ فإنّ تلك تنطلق من السياق الاجتماعيّ إلى السياق اللغويّ.

3- التداوليات التطبيقيّة: Appiied Pragmatics و التي تعنى بمشاكل التواصل بالمواقف المختلفة وبخاصة حين يكون للاتصال في موقف بعينه تبعات خطيرة كالاستشارات الطبية، وجلسات المحاكمات ...

4- التداوليات العامة: Pragmatics General والتي تعني بدراسة الأسس العامة التي يقوم عليها استعمال اللّغة استعمالا اتصاليا .

وعليه فلقد ساهم هذا الفيلسوف مساهمة فعالة في مجال التداولية بحيث جعل الاستعمال هو الذي يثبت الحياة و الحركة في اللّغة و جعل التواصل هدفا .

يعدّ من الفلاسفة الأوائل الذين نظروا إلى الجانب الاستعماليّ للغة، حيث اهتم بمدى صحة الملفوظات أو خطئها وبعد ذلك قال بعدم الانفصال بين اللّغة و الفكر، وأنّ اللّغة اجتماعيّة إذ لا وجود للغة خاصة بالفرد، و انتهى إلى استبدال معنى تواصليّة اللّغة التعبيريّة، فاللّغة في نظره ليست وسيلة لإفهام الناس بقدر ما هي وسيلة للتأثير فيهم [1] .

د- عند جون أوستن : John Austin (1911-1960م)

التداولية عنده هي "مجموعة من البحوث اللغويّة التي تدرس جانب الاستعمال اللغويّ بحيث تكون دراسة منطقيّة، تهتم بالتلاؤم بين التعابير الرمزية و السياقات اللفظيّة والمقاميّة، وهذا ما جنح إليه أكثر اللغويين في العصر الحديث "[2] .

بالرغم من الجهود الفلسفيّة في مجال اللّغة، والتداولية على وجه الخصوص إلا أنّ البحث فيها لم يتضح و إجراءاتها التحليليّة لم ترق إلى العلميّة و الموضوعيّة إلا بمجيء الفيلسوف **"جون أوستين"** عندما ألقى محاضراته في جامعة هارفارد ضمن برنامج **محاضرات وليام جيمس** وكان هدفه في بادئ

1- أرمينكو، فرانسوا ، **المقاربة التداولية**، ص 22 .

2- بلانشيه، فيليب، **التداولية من أوستن إلى غوفمان**، ص 18 .

الأمر هو تأسيس اختصاص فلسفي جديد في فلسفة اللّغة و الذي كان بمثابة اللبنة الأولى التي أثرت هذا الحقل المعرفي و أدت إلى تطويره، بحيث " عدّ **أوستين** اللّغة العادية المجال الوحيد في البحث العلمي، داعيا إلى تطويرها وتحسينها، بغية الكشف عن أسرارها، فأفضل طريقة لطرح القضايا وفهم الوقائع هي فحص اللّغة العادية / المألوفة في مقابل اللّغة العلميّة، ذلك أنّه من الصعب إدارك الواقع بغير اللّغة"[1] .

وهي تلك اللّغة التي تعد وسيلة للتواصل اللغويّ، ومن ثمة توصل إلى ما يسمى بالفعل الكلامي **Ade Language** الذي يرتبط بالإنجاز، أي " إن قولنا شيئا ما يعني أننا قد تصرفنا أو فعلنا شيئا ما أو على وجه آخر إن النطق بشيء ما هو حصول تعلق المفعوليّة، إذ التصرف يحتاج في حدوثه إلى النطق " [2].

فيرى أنّ وظيفة اللّغة لا تنحصر في أن تنقل خبرا أو تصف واقعة أو توصل معلومة إلى المتلقي ، وإنّما في اللّغة أفعال تنجز أو تحقق، بحيث أنّ الهدف منها دائما التأثير في الآخر بغية غاية معينة .

فلقد اهتم بالوظيفة الأساسيّة للغة من حيث الإخبار ووصفه حال الوقائع وصفا إمّا يكون صادقا أو كاذبا " فيميز بين نوعين من العبارات التي تكون أفعالا منجزة، فالأولى تخبر عن وقائع العالم الخارجي ويمكن الحكم عليها بالصدق أو الكذب، والثانية تنجز بها أفعالا فهي لا تحتمل صدقا أو كذبا " [3] .

ومما سبق يمكن القول أنّ **أوستين** قد ميز بين نوعين من الأفعال اللغويّة التي توصل من خلالها إلى نظرية أفعال الكلام المرتبطة أساسا باللسانيات التداولية، والتي سنتناولها بإسهاب في جزئية مباحث التداولية :

1- جعيط، نور الدين، **تداوليات الخطاب السياسي**، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2012 م، ص 68 .

2 - أوستن، جون لانكشو، **نظرية أفعال الكلام العامة، كيف ننجز الأشياء بالكلام، تر**:عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، ط1، المغرب ، 1991 م، ص 123 .

3- روبل، آن، موشلار، جاك، **التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر**: سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، المنظمة العربيّة، دار الطليعة ، ط 1، بيروت، لبنان، يوليو، 2003 م، ص 31 .

1– **أفعال إخبارية : Constative** وتتمثل في جملة الوقائع الخارجية التي يحكم عليها معيار الصدق والكذب، ويخلص **أوستين** إلى وجود جملة وصفية إثباته أو تقريرية يمكن أن تكون كاذبة أو صادقة، فقولنا مثلا الأرض تدور حول نفسها فهذا فعل إخباري يتأكد صدقه من خلال مطابقته للوقائع .

2– أفعال أدائية: Per formative وهي خلاف الإخبارية إنشائية تتمثل في الأفعال التي لا تصف الواقع ويحكم عليها بمعيار ثان وهو النجاح و التوفيق أو الإخفاق، ويسمى أوستن هذه الأقوال بالأفعال الإنشائية على عكس الزمرة الأولى، وقد نفى وصفها بالصدق أو الكذب، وأكد أن هذه الأقوال قد تنجح أو تحقق، أو أنها تستجيب لمقتضى الحال أولا، وصفة التوفيق لن تتحقق إلا بتحقيق شروط معينة [1] .

وبعدها اتضح لأوستن أنّ كثيرا من الأفعال الإخبارية تقوم بوظيفة الأفعال الأدائية بالرغم من ما بذله من جهد في التمييز بين هذين النوعين من الأفعال أي الأدائية و الإخبارية، طرح سؤالا كيف ننجز أفعالا حين ننطق أقوالا ؟

فحال الإجابة عن هذا السؤال من خلال تمييزه بين ثلاثة أنواع من الأعمال اللغويّة [2] .

1– الفعل اللفظيّ: وله عدة جوانب:

أ– الفعل الصوتيّ: ويتمثل في التلفظ أي إنتاج أصوات، وهو ما يتألف من أصوات لغوية مفهومة في تركيب إسنادي صحيح له معنى .

ب– الفعل التبلغيّ: الكلمة لها صورة صوتية وتنتمي إلى لغة محددة وتخضع لقواعد نحوية .

ج– الفعل الخطابيّ: وهو الذي يجعل لتلك الكلمات دلالات معينة .

2– الفعل الإنجازيّ الغرضيّ: وهو ما يؤديه الفعل اللفظيّ من معنى إضافي، ويصطلح عليه

1 – نحلة، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص 44 .

2– جحفة، عبد المجيد، **مدخل إلى الدلالة الحديثة**، دار توبقال للنشر، ط 1، الدار البيضاء، 2000 م، ص 03-04 .

الاستعمال كالوعد و التحذير، والأمر، والنصح، فهذا الأمر يتعلق بتحقيق قصد المتكلم .

3– الفعل التأثيريّ: وهو الأثر ورد الفعل الذي يصدر من المتلقي أو السامع ويقصد به الأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازيّ [1] في السامع أو المخاطب سواء أكان تأثيرا جسديا أم فكريا أم شعوريا فالمتكلم يحدث في السامع تأثيرا على كل المستويات، وهذا ما يعرف بأثر الفعل الإنجازي ومن بين كل هذه الأفعال عد **أوستين** الفعل الإنجازي جوهر أفعال الكلام حتى أصبحت تدعى نظريته بنظريّة الأفعال الإنجازيّة ،أو النظرية الإنجازية[2] .

فما قدمه **أوستين** يعدّ بداية لوضع نظرية الأفعال الكلامية، من خلال لمحة تمهيدية لمن يأتي بعده من الباحثين كتلميذه **سيرل** .

هـ – عند جون سيرل: John Searl

فيلسوف أمريكي يحتل الصدارة بين أتباع **أوستين**، حيث أعاد تناول نظرية أستاذه وطورها و أهم ما جاء به "أنّ الفعل الإنجازيّ هو الوحدة الصغرى للاتصال اللغويّ، وأنّ للقوة الإنجازيّة دليلا يسمى دليل القوة الإنجازيّة، يبين لنا نوع الفعل الإنجازيّ الذي يؤديه المتكلم بنطقه للجملة، ويتمثل في نظام الجملة و النبر* [3] والتنغيم *[4] وعلامات الترقيم *[5] في اللّغة المكتوبة، وصيغة الفعل، وهو ما يسمى بالأفعال الأدائيّة"[6] .

1- يرتبط ارتباطا وثيقا بمقصد المتكلم وعلى السامع أن يبذل الجهد الكافي للوصول إليه ويختلف على أثره الكلام إلى إضراب تختلف بدورها من حيث نوع العمل المنجز ، إخبارا أو استفهاما أو نداءا أو أمرا أو تعجبا أو رجاءا أو تمنيا أو نحو ذلك ، **ينظر:** ملاوي ، صلاح الدين ، **نظرية الأفعال الكلامية في البلاغة العربية** ، مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانيّة ، دار الهدى ، جامعة بسكرة ، ع 4 ، الجزائر ، 2009 م ، ص 15 – 16 .

2- دلاش (د) ، الجبلالي ، **مدخل إلى اللسانيات التداولية** ، ص 24 .

3- المرء حين ينطق بلفته ، يميل عادة إلى الضغط على مقطع خاص من كل كلمة ، ليجعله بارزا وواضح في السمع من غيره من مقاطع الكلمة وهو الضبط الذي نسميه النبر ، **ينظر:** إبراهيم ، أنيس ، **الأصوات اللغوية** ، المطبعة الفنية الحديثة ، ط3 ، مصر ، د ت ، ص 170 .

4- تنوع الصوت بين الارتفاع و الانخفاض أثناء الكلام نتيجة التذبذب الوتريين الصوتيين ، فيتولد عن ذلك نغمة موسيقية ويطلق عليها (موسيقى الكلام) **ينظر:** مذكور ، عاطف ، **علم اللغة العام مقدمة للقارئ العربي** ، ص 135

5- وضع علامات أو رموز محددة متعارف عليها بين كلمة و أخرى أو جملة وأخرى أو في نهايات الجمل ، تؤدي إلى إفهام القارئ بما أراده الكاتب ، و إفهام السامع ، **ينظر:** زكي ، أحمد ، **الترقيم و علاماته في اللغة العربيّة** ، كلمات هنداوي ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 2013 م ، ص 12.

6- نحلة ، محمود أحمد ، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر** ، ص 47 .

فلقد كانت له جهود في المجال اللسانيّ من خلال إكماله لمساعي أستاذه **أوستين** بوضعه للأسس المنهجيّة التي تقوم عليها النظريّة .

إلا أنّ **سيرل** لم يكتف بها فذكر أنّ الفعل الكلامي بالنسبة إليه أوسع من أن يقتصر على مراد المتكلم، بل هو مرتبط بالعرف اللغويّ و الاجتماعيّ .

فالقول في نظره شكل من أشكال السلوك الاجتماعيّ الذي تضبطه قواعد وهي[1] :

1- قاعدة المحتوى الإسنادي ← Regales continue prositio

2- قاعدة التقديم ← Regales d'introduction

3- قاعدة الإخلاص ← Regales de sincérite

4- القاعدة الأساسية ← Regales Essentielle

كما أكد **سيرل** وجود أفعال مباشرة و أفعال غير مباشرة وهذا ضمن التعديلات التي أدخلها على نظرية **أوستين** في تصنيف الأفعال الكلامية "فالفعل المباشر في نظره هو أن يكون مراد المتكلم وما يقوله مطابقا لما يعنيه، أمّا الفعل غير المباشر فهو ما خالف ذلك " [2] .

فلقد أعاد **سيرل** النظر في تصنيف **أوستين** للأفعال الإنجازية فبين ما فيه من ضعف وقدم تصنيفا بديلا، وجعله خمسة أصناف [3] .

1- الإخباريات (التقريريات) : Assertives الغرض الإنجازي فيها وصف المتكلم واقعة معينة من خلال قضية، والأفعال في هذا الصنف تحتمل الصدق و الكذب .

1- دلاش (د)، الجيلالي، **مدخل لى اللسانيات التداولية**، ص 26 .

2- المرجع نفسه، ص 29 .

3- نحلة، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص 49 .

2- التوجيهات (الأمريات) : **Directives** ويتمثل الغرض الإنجازيّ فيها محاولة المتكلم توجيه المخاطب إلى فعل شيء أو إصدار رد فعل معين و الأساس الثاني يكمن في الانتقال من العام إلى الكلمات وقاعدة الإخلاص تتمثل في الرغبة الصادقة و الإرادة ومن الأمثلة: النصح، الأمر ...

3- الالتزاميات (الوعديات) :**Co missive** وغرضها الإنجازي يتمثل في التعبير عن التزام المتكلم بفعل شيء في المستقبل .

4- التعبيريات (البوحيات) : **Expressive** وغرضها الإنجازيّ يتمثل في التعبير عن الموقف النفسيّ تعبيرا يتوفر فيه شروط الإخلاص، ويدخل فيه التهنئة و الشكر و الاعتذار، والمواساة.

5- الإعلانيات(الإقاعيات): **Declaratives** وأهم ما يميز أداءها يتمثل في مطابقة محتواها للعالم الخارجي من خلال محاولة إحداث تغيير.

فكان هدفه من خلال هذا التصنيف وجود طريقة تمكنه من توصيل اللّغة الإنسانيّة الطبيعيّة عن طريق إبلاغ مرسل رسالة إلى مستقبل يفسرها وهذا من صميم التداولية [1] .

وعليه فقد تعددت مفاهيم التداولية في مختلف الدراسات الغربية وقد تحققت باستعمالات مختلفة ودلالات متقاربة وهو ما يدفع بنا إلى الوقوف على الجانب التاريخيّ لنشأة الفكر التداولي عند العلماء العرب .

المطلب الثاني: التداولية في التراث اللغوي العربي .

عرف العلماء العرب في العصور القديمة فكرة التداولية بمفهومها العلميّ، وناقشوها في كثير مما وصل إلينا من تراث غني وهم إن لم يؤصلوا لمصطلح التداولية بلفظه فقد توافروا على كل ما تهتم به من مظاهر لغويّة تنبثق من سياقات الاستعمال اللغويّ الدائرة في مستوى التخاطب الفعليّ، وترجموا

1- المرجع السابق، ص 09 .

لمباحث كثيرة متصلة بها في باب الخبر و الإنشاء، ولم يكن الاهتمام بالتداولية مثار اهتمام اللغويين من النحاة وعلماء البلاغة فحسب بل اعتنى بها عناية شديدة كل من علماء المنطق و الفلاسفة و الأصوليين و الفقهاء [1] .

حيث أنّه لم يكن العرب تابعين للغرب في مجال الدراسات التداولية و إنّما كان لهم مجال الريادة و السبق، فقد أخذوا يحللون الأساليب اللغويّة، وتوصلوا إلى نظريّة المقاماتيّة أو المقام، لأنّ الكلام يختلف من شخص لآخر بل يختلف من نفس الشخص إذا تغير حاله وحال من يتلقى منه الكلام [2].

تبحث التداولية عن القوانين الكلية للاستعمال اللغويّ، ترمي إلى التعرف على القدرات الإنسانيّة للتواصل اللغويّ، و تصير التداولية من تم جديرة بأن تعرف بأنّها علم استعمال اللّغة، كونها تمثل نسقا معرفيا استدلاليا يعالج الملفوظات ضمن سياقاتها اللفظيّة والخطابيّة ضمن أحوالها التخاطبيّة [3] .

ومما سبق وحسب رأي أفند أنّ الدرس اللغوي على اختلاف علومه، لم يفصل البنى اللغويّة عن واقع استعمالها، وهذا من أهم قيم التداولية التي لا تختلف كثيرا عما حدده اللسانيون حديثا أنّ التداولية تهتم باللّغة في استعمالاتها دون تجريدها من تداولها العادي .

وهذا ما تناوله العرب القدامى و المحدثون رغم ندرة الدراسات المختصة و المؤطرة للمنهج التداولي، يبدو أنّ هذا لا يعني غيابها تماما في الدراسات القديمة بصورة عامة، إذ نجدها وردت في صورة مبثوثة ومعالجات متفرقة بقصد أو بغيره من خلال طرق العرض، ونجد ذلك في كثير من

1- المرجع السابق، ص 09 .

2- البسيوني، عبد العظيم، **من قضايا علم اللّغة**، دار المنصورة، د ط، مصر، 1997 م، ص 72 .

3- مجموعة من الباحثين، **التداوليات علم استعمال اللّغة**، تنسيق وتقديم: عليوي، حافظ إسماعيلي، عالم الكتب الحديث، ط 2، إربد ، الأردن،2014 م، ص 32 .

الدراسات منها: **السكاكي** *[1] في مفتاح العلوم، و**الجرجاني** *[2] في أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز ، و**الجاحظ** *[3] في البيان و التبين، إضافة إلى **ابن سنان الخفاجي** *[4] في سر الفصاحة [5] .

فالحديث عن موضوع التداولية في التراث العربي ليس تأصيلا للمفاهيم المتناولة و إنّما تقديم لجانب من الأفكار الرائدة التي عرضها علما و أن العرب قديما من بينهم :

أولا: عند اللغويين و النحاة:

إذا كانت التداولية تعنى بدراسة اللغة في الاستعمال فإن النحاة لم يخرجوا عن ذلك وهذا ما نراه لدى إمام النحاة **سيبويه** *[6] في نظرته إلى المعنى و علاقته بالبنية إلى جانب ربط ذلك بمدى صحة الاستعمال ومطابقة الكلام للواقع [7]، **فسيبويه** يجمع في كتابه بين التفسير اللغوي وملاحظة السياق.

ووفق هذا يوضح **مقبول ادريس** هذه الرؤية في قوله :"جرت العادة أن ينسب اللحن (الخطأ) أو يضاف إلى اللّغة ويقصد به غالبا خرق جانبها النحوي أو الصرفي في بعض الأحيان، غير أني أرى

1*-(555 هـ 626 هـ) يوسف بن ابي بكر بن محمد بن علي السكاسي الخوارزمي الحنفي ابو يعقوب سراج الدين، عالم بالعربية و الأدب، من كتبه: مفتاح العلوم ،ورسالة في علم المناظرة، **ينظر**: الزركلي، خير الدين، **الأعلام، قاموس تراجع الأشهر الرجال والنساء من العرب و المستعربين والمستشرقين**،ج 8، دار العلم للملايين، ط 15، بيروت ، لبنان،2002م، ص 222 .

2*-(400-471 هـ) عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني أبو بكر النحوي، صاحب التصانيف منها: المغني في شرح الإيضاح، كان شافعيا أشعريا ، **ينظر**: الحنبلي، بن العماد الإمام شهاب الدين أبي الفلاح عبد الحي بن احمد بن محمد العكري الدمشقي، **شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تح**: الأرنوطي، محمود، مج 5، دار بن كثير، ط1، دمشق ، بيروت، 1989 م، ص 308 .

3*-(159-255 هـ) أبو عثمان عمر بن بحر بن محبوب الكناني الليثي المعروف بالجاحظ ، من كبار أئمة الأدب في العصر العباسي من مؤلفاته: كتاب الحيوان، البيان و التبيين،**ي نظر**: أبي العباس، شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي خلكان، **وفيات الأعيان و أنباء أبناء الزمان، تح**: إحسان عباس، مج 3، دار صادر، د ط، بيروت، 1972 م ، ص 470 - 471 - 474 .

4* (423-466 هـ) عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان أبو محمد الخفاجي الحلبي، شاعر من أعماله: ديوان الشعر، سر الفصاحة ، **ينظر** :الزركلي، **الأعلام**،ج 4، ص 122 .

5- صحراوي، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 171 .

6-عمر بن عثمان بن كثير الحارثي، يكنى أبو بشكر، ويلقب بسيبويه (ت :180 هـ) من آثاره: كتاب سيبويه، **ينظر**: سيبويه، **إمام النحاة، تح**: علي النجدي ناصف، عالم الكتب المطبعة العثمانية بالدراسة، ط 2، القاهرة، 1999 م، ص 73 .

7- سيبويه، **الكتاب، تح** : عبد السلام، محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط3، القاهرة، 1988 م، ص 25-26 .

أن هذا اللحن قد يعتري مستويات عدة جهة التوسع، ومن بينها المستوى التداولي التكلمي ، ومرجعي في هذا الطرح كلام **سيبويه** ونظره النحوي الذي تنصب هذه الدراسة من خلال عمله (الكتاب) [1] .

وإنّ كل ما ذكر عن **سيبويه** في هذه المسألة السياقية إنّما يرد إلى البنية من خلال ما رسمه في باب الاستقامة وهو يقدم لنا نموذجا على استناده للسياق وهو يشبه إلى حد بعيد ما ذهبت ليه التداولية[2] .

وفي هذا الصدد قدم أحد الباحثين نفسه أمثلة تقريبا أكثر من الرؤية المنهجيّة، يقول – هب أنّ أحدهم قال مثلا:

1- توفي رسول الله صلى الله عليه وسلم والوحي ما يزال ينزل على النّاس.

إنّ هذه الجملة مستقيمة نحويا لمراعاتها ما يقتضيه النحو عموما على مستوى التركيب، بيد أنّها كاذبة (لاحنة تداوليا) لما علم من أن الوحي انقطع نزوله قبل مفارقة الروح لجسده الشريف صلى الله عليه وسلم [3] .

وهذا الموقف يحاول أن يعيدنا إلى المرجعية الأساسية في الكتاب وهي الاستقامة في قوله :"إنّ حكم سيبويه على أحد أنماط الكلام بصفة المستقيم الكذب هو ما أسميه باللحن التداولي الذي تتخرم فيه المطابقة بين النسبة الكلاميّة و النسبة الواقعيّة الخارجيّة و النسبة العقليّة "[4] .

1- المهيري، عبد القاهر، **نظرات في التراث اللغوي العربي**، دار الغرب الإسلامي، ط 1، تونس، 1414 هـ - 1993 م، ص 110 .

2- مقبول، ادريس، **البعد التداولي عند سيبويه**، مجلة عالم الفكر، الكويت، ع1، مج 33، يوليو، سبتمبر 2004 م ، ص 246 .

3- زرال، صلاح الدين، **إرهاصات التداولية في التراث اللغوي العربي**، مقال ضمن أشغال الملتقى الدولي الرابع في تحليل الخطاب، مجلة الأثر، كلية الأداب واللغات قاصدي مرباح، جامعة ورقلة، 2011 م، ص 73 .

4- مقبول، إدريس، **البعد التداولي عند سيبويه**، ص 247.

.

كما كان **لعبد القاهر الجرجاني** رأى كذلك، وهذا الذي جمع بين البلاغة و النحو فقد ثبت

قواعد ودعائم اللغة العربية و كشف أسرارها ضمن ما سماه بنظرية النظم *[1] إذ جعل النظم دليلا على الكفاءة الذهنية التي يعتمد عليها المرسل في إنجاز الخطاب بناءا على الملائمة بين الكفاءة اللغويّة الكامنة في الذهن وعناصر السياق الخارجي[2] .

وعلى هذا الأساس يظهر جليا اهتمام النحاة بالبعد التداولي للظواهر اللغويّة كتطبيق معاني الخبر والإنشاء على بعض الظواهر النحوية، كما ناقشوا كثيرا من المعاني المتعلقة بإنجازه والأساليب العربيّة بخلفية تداولية، فتطرقوا إلى فعل الإغراء و التحذير، وفعل النداء ، وغيرها من الأفعال الكلاميّة مع العلم أنّ النحو العربي لم يكن تناولا للبنية اللغوية دون النظر إلى أحوال الاستعمال المختلفة فقد اهتم بمسائل مرتبطة بالمتكلم بعده منتج الخطاب، وكذلك السامع و نص الخطاب [3] .

ومثلما أنّ السياق ضروري كمبدأ للقراءة الصحيحة فإنه ضروري للكتابة و الكلام لا يمكن فصله عن السياق الذي يعرض فيه .

فللخطاب قيمة لدى النحاة و يتضح ذلك من خلال دراساتهم عن الأغراض المبتغاة من الأساليب وخروج الأسلوب من معناه الحقيق إلى معنى آخر [4] .

فمن خلال هذا استطاع النحاة أن يكتشفوا دلالات الخطاب وذلك راجع للإحاطة الكافية للمواقف، أي بالتعبير المعاصر تمكنهم من الكفاءتين اللسانيّة و التداوليّة، حتى تحققت لهم القدرة.

---

1 – هو حسن ترتيب الكلمات في الجملة، بحيث تكون كل كلمة في محلها المناسب لها، وهو يقوم على معاني النحو و البلاغة، **ينظر**: التومي، محمد ، **معجم علوم العربيّة**، دار جيل، ط 1، لبنان،2003م، ص 468

2– فضل (د)، صلاح، **بلاغة الخطاب وعلم النّص**، دار الكتاب المصري، ط 1، القاهرة، 2004 م، ص 31 .

3– بوجادي، خليفة، **في اللسانيات التداولية، محاولة للتأصيل للدرس العربي القديم**، بيت الحكمة للنشر و التوزيع، ط 1، الجزائر، 2009 م ، ص 216 .

4– القزويني، الخطيب، **الإيضاح في علوم البلاغة، تع**: الخفاجي، محمد عبد المنعم، دار الكتاب اللبناني، ط5، بيروت، لبنان، 1980 م، ص 135.

ثانيا: عند البلاغيين:

إنّ عمل البلاغيين في التراث العربي كان مختلفا تماما عن عمل النحاة و اللغويين، ففي حين كان اللغويون و النحاة يهتمون بتحيين اللّغة من خلال جمعها و لم شتاتها كان البلاغيون يتضايقون من المقاييس المغلقة التي تجعل اللّغة منغلقة على نفسها .

ومن المواضيع التي استدعت اهتمامات العلماء العرب، عامة، والبلاغيين خاصة، التواصل اللغويّ وعلاقته بالسامع و المخاطب .

كون أنّ دراسة عملية التواصل أو الاتصال قديمة تعود جذورها إلى الدراسات التنظريّة الأولى عن **الجاحظ** و **أبي هلال العسكري** *[1] و **ابن قتيبة** *[2] **وحازم القرطاجني** *[3] وغيرهم، حيث كان تركيزهم هؤلاء المنظرون على المرسل و المتلقي و الرسالة، وعملية التأثير والتأثر و القصد، ونوايا المتكلم، إضافة إلى الفائدة من الكلام و الإفهام .

فالجاحظ (ت 255هـ) يجعل من شروط التواصل الناجح أن يراعي المتكلم مخاطبه " فلا يكلم سيد الأمة ولا الملوك كلام السوقة" [4] .

و **الجاحظ** من خلال تقسيمه للبيان إلى ثلاث جوانب و اهتمامه أكثر بالجانب التأثيري و الذي يمثل جانبا مهما في التداوليات الحديثة، فيقول في كتابه "البيان و التبيين" أما بعد يمكن إرجاع وظائف البيان اعتمادا على كل ما سبق إلى ثلاث وظائف أساسية هي:

1- (ت395 هـ) الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحي بن مهران اللغوي الأديب صاحب المصنفات الأدبية، من مؤلفاته كتاب صناعتي النظم و النشر، شرح الحماسة ، **ينظر**: الذهبي، شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان ، **تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير و الأعلام**، **تح**: بشار عواد معروف، مج 9، دار الغرب الإسلامي، ط1 ، بيروت، 2003م ، ص 338.

2-*احمد بن عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، من أهل بغداد، له اشتغال بالأدب و الكتابة (ت 322) **ينظر**: الزركلي، **الأعلام**،ج1 ،ص 156 .

3-* (608-684 هـ) أبو الحسن حازم بن محمد بن حازم القرطاجني، كان شاعرا و أديبا حتى لقب بجبر البلغاء وبحر الأدباء، و أشهر قصائده : القصيدة الطائية، وكتاب البلغاء و سراج الأدباء في البلاغة، **ينظر**: القرطاجني، أبي الحسن حازم، **منهاج البلاء وسراج الأدباء ، تح**: محمد الحبيب ابن الخوجة ، دار الغرب الإسلامي، ط 3، بيروت، 1986 م، ص 52-37 .

4- الجاحظ ، أبو عثمان بن بحر، **البيان و التبيين، تح**: عبد السلام هارون، مج1، مكتبة الخانجي، ط7، القاهرة ، 1998 م ، ص 92

1- الجانب الإخباري المعرفي التعليميّ: (حالة حياد) إظهار الأمر على وجه الإخبار قصد الإفهام .

2- الجانب التأثيريّ: (حالة اختلاف) تقديم الأمر على وجه الاستمالة وجلب القلوب.

3- الجانب الحجاجيّ: (حالة خصام) إظهار الأمر على وجه الاحتجاج و الاضطرار "[1] فكل من التواصل و الإقناع، و التأثير و إيصال المعنى، و تقديم فائدة تعدّ من الجوانب التي تهتم بها النظريّة التداوليّة في الدراسات المعاصرة .

في حين يذهب الكاتب **محمد العمري** في كتابه "البلاغة العربيّة " إلى أنّ التداوليّة الحديثة هي بعد جاحظي في أصله لاهتمام الجاحظ وتركيزه على عملية التأثير في المتلقي و الإقناع ،وقد سميت عنده بنظرية التأثير و المقام [2] .

وكل ما ذكره عن اهتمامات الجاحظ إنّما الهدف منها التبليغ و الاتصال منطلقا في ذلك من الخطاب نفسه .

وهذا ما أكد عليه الباحث **حمادي صمود** في قوله :" نجد لدى الجاحظ ضربا من عدم التوازن في الاهتمام بعناصر الخطاب و المتمثل في ضآلة ما خصص من مؤلفاته للحديث عن السامع أو المتقبل، ولعل مرد ذلك أنّ دوره لا يعد دور المستهلك للنص و لا يتطلب منه ذلك إلا حسن الاستماع و الفهم والاستجابة للقصد" [3]. فهو على هذا الأساس يقدم نظرة الجاحظ (للمتكلم ، السامع، و الخطاب، باعتبارها أهم العناصر المحققة للفهم و الإفهام .

1- المصدر السابق ، ص 75 .

2- العمري، محمد، **البلاغة العربيّة أصولها و امتداداتها**، إفريقيا الشرق، ط 1، المغرب، 1999م، ص 293 .

3- حلمي، خليل، **دراسات في اللسانيات التطبيقيّة**، دار المعرفة ، الجامعية بالاسكندرية، ط1، مصر،2016 م ، ص 155 .

كما أشار **محمد العمري** إلى فكرة هامة وهي مراعاة المقام ومقتضى الحال في البلاغة العربيّة ، فقد ذهب البلاغيون العرب إلى إدراج هذه الفكرة ضمن ملاحظات كثيرة من خلال مراعاة أحوال المستعين ومما نرى أن التداولية لها ارتباط وثيق بهذه الفكرة، فعلق بذلك صلاح فضل على هذه القضية بقوله :"ويأتي مفهوم التداولية هذا ليغطي بطريقة منهجية منظمة المساحة التي كان يشار إليها في البلاغة القديمة بعبارة **"مقتضى الحال"** وهي التي أنتجت المقولة الشهيرة في البلاغة العربيّة لكل مقام مقال "[1] فكانت فكرة المقام في لبّ أعمال البلاغيين، فقد عنوا بحال المتخاطبين وظروف الخطاب، وهذا ما يعد من جوهر التداولية .

كما لا يفوتنا أن نشير إلى **ابن سنان الخفاجي** الذي تطرق إلى التداولية الحديثة ضمنيا، وذلك إثر حديثه عن الفائدة التي نرجوها من الكلام، فهو يشترط في الكلام الصحيح الانتظام والفائدة ، وإلا فلا يمكن عده كلاما، إلا إذا حقق الفائدة المرجوة منه فهذا يعني بأنّ الكلام عنده له وظيفة نفعيّة، كما تحدث عن المواضعة و القصد إضافة إلى استعمال المتكلم له قصد معين [2] .

وفي نفس الصدد أشار **أبي هلال العسكري** (ت 395 هـ) إلى ضرورة مراعاة المتكلم للألفاظ التي ينتقيها أثناء خطابه لتحقيق مبتغاه، فيقول:" إذا كان الكلام قد جمع العذوبة ... وورد على المعنى الثاقب قبله، ولم يرده وعلى السمع المصيب ولم يمجه، والنفس تقبل اللطيف وتثبو عن الغليظ، وتقلق الجاسي (الصلب) البشع" [3] .

وعليه فإنّ الدراسات بهذا الشكل ترجع إلى الدراسات التنظيريّة الأولى عند كل من الجاحظ وأبي هلال العسكري، وحازم القرطاجني ... وغيرهم، وهي برغم ذلك مرتبطة بالأثر والمقام .

والتي تعدّ هذه الأخيرة فكرة وثيقة الصلة بالتداولية في قول **أبي هلال العسكري** :"إذا كان موضوع الكلام على الإفهام، فالواجب أن تقسم طبقات الكلام على طبقات النّاس، فيخاطب

1- فضل (د)، صلاح، **بلاغة الخطاب وعلم النّص**، ص 26.

2- الخفاجي، أبي محمد عبد الله بن سعيد بن سنان، **سر الفصاحة**، دار الكتاب العلميّة، ط1، بيروت، 1976 م ، ص 33 .

3- العسكري، أبو هلال، **الصناعتين، تح**: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، امكتبة العلميّة، ط1، بيروت، 1988 م، ص 57 .

السوقي بكلام السوقة، و البدوي بكلام البدو، ولا يتجاوز به عما يعرفه إلا ما لا يعرفه فتذهب فائدة الكلام وتنعدم منفعة الخطاب" [1] .

كما تأخذ فكرة القصد بعدا نظريا ضمن نظرية النظم للجرجاني (ت 471 هـ) في إلحاقه الألفاظ للمعاني و ربطهما بمقاصد المستعملين [2] .

وعلى هذا الأساس فالعلماء البلاغيون تناولوا موضوعات تتفق مع التداولية في اعتمادهم على اللغة كأداة لممارسة الفعل على المتلقي .

تعدّ من الشروط التي تضمن العمليّة التواصليّة لدى البلاغيين العرب، باعتبار أنّ معرفة خصوصيات اللّغة التي يتم بها التواصل أمر مهم فالتواصل الناجح السليم قائم على ركيزة أساسية هي السنن (اللّغة المشتركة)، وهذا ما يعكس نظرة تراثية شمولية نوعيّة، ارتقت إلى مستوى التنظير اللغويّ الحديث الذي جعل الاشتراك على مستوى السن بين المرسل و المرسل إليه ضرورة من ضروريات نجاح عملية التواصل [3] .

فحازم القرطاجني تفطن للبعد البراغماتي أو التداولي في العمليّة التواصليّة، من خلال تصوره النقدي للتواصل الشعري و الذي عد متطوّرا جدا، مما يعكس عمقا في النظرة ووعيا بعناصر التجربة الشعريّة باعتبارها تجربة لغويّة نفسية يكتنفها إطار اجتماعيّ ومقام خارجي تؤثر فيه وتتأثر به [4]

كما لا يفوتنا أن نشير إلى أنّ **عبد القاهر الجرجاني** أشار إلى عملية التواصل في أكثر من

1- أوشن، دلال، **الإفادات و المقاصد التبليغية في النحو العربي من منظور اللسانيات التداولية**، ماجيستر في علوم اللسان، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2008 – 2009 م، ص 61 .

2- الجرجاني، عبد القاهر، **دلائل الإعجاز، تح:** محمد رشيد رضا، دار المعرفة، ط1، بيروت، 1982 م، ص 118 .

3– عزوز(د)، أحمد، **المدارس اللسانية أعلامها ومبادئها**، دار الأديب، ط 2، الجزائر، 2012 م، ص 118 .

4- المرجع نفسه، ص 120 .

موضع من خلال تركيزه على المخاطب في تلقي الخطاب وبهذا فإنّ التداولية وبالشكل الذي عرفت عليه عند العرب البلاغيين بمفاهيمها الأساسية كسياق الحال وقصد المتكلم ومراعاة العلاقة بين أطراف الخطاب، يمكن أن تكون أداة من أدوات قراءة التراث العربي و مفتاحا من مفاتيح فهمه لما تناولته الدراسات المعاصرة بالبحث و التقصي .

ثالثا: عن الأصوليين:

قد اقتضت الحاجة في بعض دراسات الأصوليين إلى الإلمام بأدوات المنهج التداولي وآلياته ، ومتطلباته السياقيّة، فالدراسات الأصولية قائمة على البحث في الخطاب ذي السياقات المختلفة ، عند كل من **الشاطبي** *[1] في الموافقات، والغزالي*[2] في المستصفي، وابن القيم الجوزي *[3] .

فقد درسوا ثنائية الخبر و الإنشاء و أقرنوها بمبدأ القصد، فالمتقدمون منهم في تمييزهم بينهما أي الخبر و الإنشاء لم يكونوا مختلفين عما ذهب إليه البلاغيون و النحاة، أما المتأخرون منهم فقد ميزوا بين نوعين من الإنشاء [4] :

- نوع يختص ألفاظه بالإنشاء سواء كان طلبيا (الأمر، النهي، الاستفهام ...) أو غير طلبي (القسم، المدح، الذم ....) .

- ونوع آخر تشترك ألفاظه بين الخبر و الإنشاء وهي ألفاظ العقود مثل: بعت، اشتريت ...

يعدّ علماء الأصول من أحسن المستثمرين لظاهرة الخبر و الإنشاء في إطارها التداولي [5].

1*- (ت 790 ه) إبراهيم موسى بن محمد اللخمى الغرناطي الشهير بالشاطبي، اصولي حافظ ، كان من أئمة المالكية، من كتبه: الموافقات في أصول الفقه **ينظر** : الزركلي، **الأعلام**،ج1، ص 75 .

2*- (450 ه 505 ه) أبو حامد بن محمد بن احمد الغزالي، الملقب حجة الإسلام زين الدين الطوسي الفقيه الشافعي ، من أهم مؤلفاته : إحياء علوم الدين ، المستصفي، **ينظر**: ابن خلكان، **وفيات الأعيان**، مج 4، ص 216 - 217 .

3*- هو محمد بن ابي بكر بن ايوب بن سعد بن حريز الزرعي الدمشقي ابو عبد الله شمس الدين، (691ه-751 ه) كان عالما موسوعي ألف في الكثير من أصناف العلوم، من أهم مؤلفات: القصيدة النونية، **ينظر**: الزركلي **الأعلام**، ج 6، ص 56 .

4- ميلاد، خالد، **الإنشاء في العربية بين التركيب و الدلالة**، دراسة نحوية، جامعة منوبة، المؤسسة العربية للتوزيع ،ط1، تونس، 2000 م، ص 356.

5- صحراوي (د)، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 172 .

كما كان لهم أيضا إشارات بسيطة في أهمية السياق ودوره في تفسير النص وفهمه، **فإبن القيم** يرى في هذا أن السياق يرشد إلى تبيين المجمل، وتعيين المحتمل، و القطع بعدم احتمال غير المراد ، وتخصيص العام، وتقييد المطلق، وتنوع الدلالة، وهذا من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم ، فمن أهمله غلظ في نظره و غالط في مناظراته [1] .

فيتضح، أنّ للسياق دوراً بارزاً، فبتغيره يمكن أن يتغير القول و المفهوم، ويكون بذلك موافقا للسياق الجديد، وهذه الأقوال متوقعة على العوامل الخاصة بالمتكلمين و العوامل الخارجية عنهم ، وعلى هذا الأساس فالسياق حسب **محمود أحمد نحلة** "مجموعة شروط إنتاج القول وهي الشروط الخارجة عن القول ذاته، و القول هو وليد قصد معين يستمد وجوده من شخصية المتكلم ومستمعه أو مستمعيه ويحصل ذلك في الوسط و اللحظة الذين يحصل فيهم القول " [2] .

فهو يهتم بمقاصد المتكلم و البحث في أغوار معاني الكلام و المتكلم، ومحاولة اكتشاف الأغراض التي يريدها المرسل من خلال رسالته، فقد تتعدى بهذا التداولية المعنى الحرفي إلى المعنى المستر فهي فرع من علم اللّغة يبحث عن كيفية اكتشاف السامع مقاصد المتكلم، أودراسة معنى المتكلم وجوانب السياق التي تشفر كليا في تراكيب اللّغة، وهي عندئذ جزء من المتكلم [3] .

فالفهم يختلف عندهم باعتبارات مختلفة وعديدة منها: الفهم حسب مقصود المتكلم الذي يمثل غاية البحث الأصولي وغرض التشريع بل هو الحكم الذي يسعون للوصول إليه، وعلى السامع أن يقول على السياق اللغويّ للنصوص بمساعدة دلائل عقلية وحالية حتى يكشف عن مراد المتكلم ومقصوده [4] .

1- الطلحي، ردة الله بن ردة بن ضيف الله، **دلالة السياق**، رسالة دكتوراه، كلية اللّغة العربيّة، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السعودية، مكة المكرمة ، 1424 هـ، ص 138 .

2- نحلة، محمود أحمد، **أفاق جديدة في البحث اللغوي و المعاصر**، ص 14 .

3- خضير، باسم خيري، **استراتيجيات الخطاب عند الامام علي مقاربة تداولية**، ص 34 .

4- الطلحي ، ردة الله بن ردة ضيف الله، **دلالة السياق**، ص 140 .

وبناءً على هذا يتبين مدى اهتمام الأصوليين و بمختلف أشكال العلاقة التي تربط اللفظ بالمعنى باعتبار أنّ السياق مرجعيّة تفسيريّة أساسية عند الأصوليين و في نفس الصدد يرجع **ابن قتيبة** السبق أيضا في قضية التواصل الأدبي في كتابه الشعر والشعراء من خلال حديثه عن تهيئة المخاطب نفسيا ليتقبل ما يقصده الخطاب و الانفعال به انفعالا ظاهرا [1] .

وهذا ما يجسد فعليا حرص الأصوليين على الاهتمام بالمعاني و الأغراض المتوخاة من الخطاب ، مع إصرارهما على أنّ التركيبة تابعة للوظيفة التواصليّة، كذلك فقد سلكا منهجا تداوليا في تحليل ظواهر البنى التركيبية كالتقديم و التأخير و التعيين و الإثبات و النفي [2]، فالسياق لم يكن وليد المدارس الحديثة وحدها بل اعتنى علماء العربية بذلك .

وبهذا نخلص إلى أنّ العلماء القدامى قد أدركوا سياقات الاستعمال اللغويّ الدائرة في مستوى التخاطب الفعليّ وهو ما عرف فيما بعد بالتداولية، وقد وظفوها أحسن توظيف في بحوثهم النظرية وأعمالهم التطبيقية على جميع الأصعدة، غير أنهم تم جمع شتات مباحثهم المتفرقة في نظرية متكاملة ، وهذا ما برز جليا في الفكر اللساني الغربي الذين أسسوا لها بالبحث نظرية قائمة بحد ذاتها .

وبخصوص ما قدمناه حول الجذور الفلسفيّة للدرس التداولي واهتمام العلماء العرب بالتداولية ودورها في توضيح المعنى، يتبين لنا أنه يرجع لهم الفضل في ظهور الإرهاصات الأولى للمنهج التداولي التي طورها الغربيون و أسهبوا في ذلك، غير أنه بسبب انتشار أفكار الغربيين و استحسان أرائهم من جانب والغفلة عن التنقيب في التراث و إحيائه من جانب آخر، غطيت جهود العلماء العرب القدامى، إذاً فأقصى ما يمكن أن نعترف به من فضل للنظريات الحديثة بوضع الإطار النظري للفكرة في إطار نظرية متكاملة الجوانب و تسميتها بالنظرية التداولية .

1- بوقرة (د)، نعمان، **مدخل إلى التحليل اللساني للخطاب الشعري**، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2008 م ، ص 19 .

2- بوجادي (د)، خليفة، **في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم**، بيت الحكمة، ط1، الجزائر، 2009 م ، ص 216 .

وهناك الكثير من الدارسين العرب، قد كتبوا في هذا الحقل المعرفي أمثال: الدكتور طه عبد الرحمن، محمود أحمد نحلة، ومحمد حسن عبد العزيز، أحمد المتوكل، مسعود صحرواي ... ، إذ أنّهم يعتبرون هذه الدراسة فتحا جديدا و إثراء للفلسفة اللغويّة، و ينبغي الاهتمام به واستثماره في الحقل اللسانيّ و التربويّ .

و أمّا ظهور مصطلح التداولية في العالم العربي و انتشاره بين اللغويين، فيشير الدارس في هذا الصدد إلى أنّ أوّل المؤسسين العرب للدرس التداولي في العصر الحديث هو الدكتور **طه عبد الرحمن** وبوضعه مصطلح التداولية مقابلاً للمصطلح الأجنبي المترجم **Pragmatics** وذلك عام 1970 في كتابه أصول الحوار [1] .

إذ يقول :" وقع اختيارنا منذ سنة 1970 م على مصطلح "التداوليات" مقابلا لمصطلح براغماتيقا لأنّه يوفي المطلوب حقه بتيار دلالته على المعنى الاستعمال و التفاعل معا، ولقي منذ ذلك الحين قبولا من لدن الدارسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم " [2] .

فأصبح مصطلح التداوليات مجندا لدى اللسانيين لما فيه من تفاعل في استعمال اللّغة بين المتحاورين، وكذلك لخفته و سلامته .

وفي نفس السياق تبناه الدكتور **أحمد المتوكل** و استعمله فلقى استحسان المتخصصين، كما تجدر الإشارة إلى أنّ الدكتور عبد الرحمن حاج صالح، استعمل مصطلح الاستعمال كمقابل **Pragmatic**[3]، وسبب الإقبال على هذا المصطلح راجع لكون أنّ التداولية تضم مجموعة من المفاهيم الإجرائيّة والقضايا التي تمكنها من معالجة اللّغة في سياقات استعمالها المختلفة، لذلك فقد

1- مقبول، ادريس، **الأسس الإبستمولوجية و التداولية**، ص 262.

2- عبد الرحمن، طه، **في أصول الحوار وتجديد علم الكلام**، ص 28 .

3- لوصيف، الطاهر، **التداولية اللسانية**، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ع 1 ، جانفي، 2016م، ص 08 .

أولى علماء اللسانيات هذه القضايا عناية كبيرة في أبحاثهم اللغويّة لكونها تسهم في كشف المعنى بأدق صورة ممكنة، وأكثرها ضبطا أثناء الاستعمال .

كما كان للباحث **مسعود صحراوي** إضافة في هذا الجانب من خلال محاولته تقديم مفهوم شامل للتداولية يتماشى و الهدف الذي سعى إلى تحقيقه في كتابه " التداولية عند العلماء العرب" حيث قدم فيه تصوره لهذا العلم بقوله:" هو مذهب لساني يدرس علاقة النشاط اللغويّ ومستعمليه وطرق وكيفيات استخدام العلامات اللغويّة بنجاح و السياقات و الطبقات المقاميّة المختلفة التي ينجز ضمنها الخطاب، والبحث عن العوامل التي تجعل من الخطاب رسالة تواصليّة واضحة و البحث في أسباب الفشل في التواصل باللّغات الطبيعيّة "[1] .

أمّا بالنسبة للباحث **عبد الهادي بن ظافر الشهري** فقد تناول مفهوم التداولية من وجهة نظر الملقى للخطاب (المرسل) بقوله:" أنّها كيفية إدراك المعايير و المبادئ التي توجهه عند إنتاج الخطاب ، بما في ذلك استعمال مختلف الجوانب اللغوية في ضوء عناصر السياق، بما يكفل له ضمان التوفيق من لدن المرسل إليه عند تأويل قصده وتحقيق هدفه [2] .

في حين أنّ **حافظ اسماعيلي** علوي فقد حدها بقوله :" إنّ التداوليات هي علم الاستعمال اللغويّ ، و إنّها بحق علم جديد في التواصل " [3] .

لذلك فقد اعتبر العلماء المحدثين مفهوم التداولية مكونا من مكونات اللّغة إلى جانب المكون الدلالي والتركيبي، وعندما نقول أن ظاهرة ما خاضعة ل(عوامل تداولية) فإننا نقصد ذلك المكون

1- صحراوي (د)، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 05 .

2- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية**، ص 22.

3- علوي، حافظ إسماعيلي، **التداوليات، علم استعمال اللّغة**، 2011 م، ص 03.

الذي يعالج وصف معنى الملفوظات في سياقها (...) كون هذه الأخيرة توصف ذلك التصور العام للغة وبشكل أعم لتبليغ الإتصال [1] .

وإنّ أهم ما ركزت عليه الأبحاث التداولية في هذا الإطار أي في مجال فهم الخطاب والتخاطب هو النظر إلى الأداء الكلامي ضمن السياق، إذ لم يكن الأداء متعلقا بفهم اللّغة بوصفها موضوعا مستقلا عن الممارسة، بل بتميزها وتفسيرها وفقا لتحديد الاستعمال اللسانيّ، فالتواصل مبني على التبادل الكلامي بين متكلم يوجه كلامه نحو متلق قصد الفهم والتفاهم .

ومنه يمكن القول إنّ "التداولية اتجاه في الدراسات اللسانيّة، يعني بأثر التفاعل التخاطبي في موقف الخطاب، ويستتبع هذا التفاعل دراسة كل المعطيات اللغويّة والخطابيّة المتعلقة بالتلفظ ، وبخاصة المضامين، و المدلولات التي يولدها الاستعمال في السياق" [2] .

فالتداولية من هذا المنظور قد أعادت الاعتبار إلى طرفي الاتصال (المرسل، و المستقل) ، وللسياق المحيط بالرسالة، حيث يعني التداوليين بالاقتراب من بنية الخطاب، وتناوله بصفته موضوعا خارجيا أو شيئا يقترض وجود فاعل منتج له، ويفترض أيضا وجود علاقة حوارية مع مخاطب ، أو مستقبل مرسل إليه باختلاف طرفي التلقي [3] .

ومما يفند اعتناء التداوليين بالعلاقة التواصليّة بين المتكلم و المخاطب، انغماس جلّ اهتمامهم على دراسة تلك العلاقة بكونها تحقق جملة من الأهداف أهمها[4] :

1- دومنيك، باتريك ما نغونو، **المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب**، **تر**: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، ط 1 ، الجزائر، 2005 - 2006 م، ص 92-93 .

2- بن طالب، عثمان، **البرغماتية وعلم التراكيب بالاستناد إلى أمثلة عربية**، ضمن أشغال الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، الجامعة التونسية ، تونس، 1999 م، ص 125 .

3- البحيري، أسامة محمد ابراهيم، البحيري، أسامة محمد ابراهيم، **انغلاق البنية و انفتاحها في البنيوية و التداولية والبلاغة العربية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط1، الرياض، السعودية، 1432 هـ، ص 772.

4- صحراوي، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 15 .

1- القصدية عند المتكلم .

2- أنواع المعنى وذكروا كثيرا من القضايا المتعلقة في سياق استعمالها اللّغة .

3- الاهتمام بكل ما يتصل بالعمل التخاطبي للوصول المعنى .

4- إفادة المخاطب بما ليس عنده .

5- المؤثرات المعرفيّة و الظروف التي تؤثر في التواصل بين طرفي الخطاب (مرسل، مستقبل)

ومما خلصت إليه الدراسة " فإنّ التداولية من اللسانيات الحديثة التي تدرس اللّغة على أساس أنّ الوظيفة الأساسية لها هي التواصل، و الربط بين النظام اللغويّ وكيفية استعمال هذا النظام، فاللّغة ما هي إلا وسيلة للتواصل الاجتماعيّ وتحكمها ظواهر تداولية مرتبطة بالمقام أي بمختلف الظروف المقاميّة التي تنجز فيها الجمل، و إن كان هذا المنهج أصله غربي فإن من الباحثين العرب من طبق هذا المنهج دراسة اللّغة على اللّغة العربيّة، فحاول إدماج الفكر اللغويّ العربي القديم بالفكر اللساني واستثماره في وصف اللّغة العربيّة " [1] .

ومن هذا المنطق فإن التداولية بصفة عامة، تعدّ مصدرا ثريا يمكن له أن يغني التراث اللغويّ العربي بعامة، بأبعاد لسانية ومعرفيّة مهمة، تمكن من تقويمه بطريقة موضوعيّة .

المطلب الثالث: شرعية التداولية .

التداولية كمبحث في قمة ازدهاره، ولم يتحدد بعد في الحقيقة، و لم يتم بعد الاتفاق بين الباحثين فيما يخص تحديد افتراضها و اصطلاحاتها و تكاد ترى جيدا على العكس من ذلك، إلى أي حد تكون التداولية مفترق طرق غنية لتداخل اختصاصات اللسانين، والمناطقة، والسيمائيين، فنظام التقاطعات هو نظام للالتقاءات و الاقترابات [2] .

1 – أسيل، سامي أمين، **النداء بين التدوالية و أراء النحاة و البلاغيين العرب القدماء**، مجلة دراسات إسلامية معاصرة، ع 6، السنة الثالثة ، المملكة العربية السعودية، 2012 م، ص 264 .

2- فرانسواز، أرمينكو، **المقاربة التداولية**، ص 11 .

ونظرا لاتساع حدودها أقر العديد من الدارسين عدم وضوح معالمها فهي درس جديد غزير إلا أنّه لا يملك حدودا واضحة، فضلا عن عدم الاستقرار على مصطلح يشمل مقولاتها ومجالاتها العديدة .

كون أنّ هذه التعددية في المفاهيم توقع التداولية في مفترق طرق الأبحاث اللسانيّة و الفلسفيّة والتواصليّة [1] .

وهذا راجع لمرور التداولية بمراحل متباينة في محاولة التأسيس أو لتحديد مجال مفهومي يهمن على اعتبار أنّها تلامس أكثر الحقول اللغوية وتشغل في مساحة التواصل اللغويّ .

وفي خضم هذا التعدد تبين بعد مسائلة معرفية وبحث عميق في آخر كتب السيميائيات

Sémiologie- la Sémiotique و النقد الجديد أنّه يوجد اختلاف شديد في تمثل هذا المفهوم ووظيفته بل ربما في شرعيته أو عدم شرعيته، ولو أنّ الاحتمال الأخير عند **عبد المالك مرتاض** لا يرد إلا في بعض التمثلات القليلة، ويمكن تلخيص موقف النقاد من علم التداولية في الآتي[2] :

1- من المنظرين من يجعل منه ركنا مكينا في تحليل النّص، و الخطاب، ويمثل هذا الاتجاه **كاترين كاريراط** و **أرتشيوني** .

وعلى غرار هذا وما توسع أكثر هذه الفكرة فإنّ " التداولية تهتم بدراسة اللّغة أثناء الاستعمال ، حيث تراعي كل ما يحيط بها كالمتكلم، والمخاطب، ومكان وزمان التخاطب، والحاضرين أثناء الخطاب، وعلاقة المتكلم بالمخاطب، والمستوى الثقافي لهما ... كي تتضح مقاصد المتكلم ، والمعاني

1- المرجع نفسه ، ص 07 .

2- مرتاض (د)، عبد المالك، **نظرية البلاغة متابعة الجماليات الألسنة العربية**، هيئة أبو ظبي للثقافة و التراث ، أكاديمية الشعر، ط1 ، الإمارات،2011، ص 157 .

المطلوب إيصالها للمخاطب لذلك عدها **رودلف كارناب** *[1] **R. Carnap** قاعدة اللسانيات ، فهي قادرة على حل الكثير من القضايا اللغويّة التي عجزت عن حلها المناهج السابقة " [2] .

وهذا ما يفند عدم اقتصار التداولية وحصرها في الإحاطة بالنّص و الخطاب وتحليلها بل تعديها هذه الخطوط إلى دراسة وتحليل كل ما له صلة أو علاقة بهما و هذا ما جعلها أكثر إلماما من المناهج السابقة بالقضايا اللغويّة المتشبعة، مما جعلها هذه الأخيرة تتصل بعديد الموضوعات ذات الأهمية الكبيرة في الدراسة اللسانيّة بصفة عامة، وبصفة خاصة صار لها محاولات تطبيقية منشورة عبر دراسات عديدة تهتم بتطبيقات المنهج التداولي في الإبداع الأدبي و في الشعر .

2- وبالعودة إلى آراء بعض النقاد حول شرعية هذا العلم فمنهم من يجعل منه مجرد مجموعة من نفايات الكلام يقع بها الترقيع، **كفرنسيس جاك**، الذي يتشاءم في التعريف به وتحديد وظيفته التحليلية في الخطاب، إذ يعده مجرد ملائمة بين الإلقاء و التلقي للشيء المطروح لهوائه و الأمر نفسه عند **بارهيل Bar. Hillel** إذ عدّه نفاية من النفايات [3] .

وهذا راجع للتشويش و الضبابية التي عرفتها قبل أنّ تتحدد معالمها، فلقبها بعض الدارسين بسلة المهملات التي فيها مظاهر اللّغة و التخاطب التي لا يمكن إدماجها ضمن الصرامة المنطقيّة التي تقتضيها بعض النظريات اللغويّة .

وأشرنا فيما سلف إلى أنّ التداولية أضحت حدثا لسانيا ومعرفيا خلال العقود الأخيرة، بعدما كانت تنعت بسلة المهملات، وأصل هذه الصّفة القدحية راجع إلى أنّها موضوعا شائكا لا سبيل إلى ضبطه و حصره، مداره حول مستخدمي الرموز و استعمالاتهم غير المتناهية للغة .

1- فيلسوف ألماني (1891-1970) وهو أحد أعضاء حلقة فينا الفلسفية ومدافع عن الوضعية المنطقيّة، من مؤلفاته :البنية المنطقية للعالم، التركيب المنطقي للغة، مدخل إلى الدلالة، **ينظر**: كاظم، مرتضي جبار، **اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني**، ص 18 .

2- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية**، ص 23 .

3- مرتاض (د)، عبد المالك، **نظرية البلاغة**، ص 164 .

غير أنّ هذا الدفع لم يكن عائقا لتتبوأ التداولية مكانة مميزة، ومن الدلائل المؤشرة على ذلك تزايد عدد الدراسات و البحوث التي اتخذت التداولية موضوعا لها .

فالتداولية بهذا المعطى تتجاوز الاستعارة الجارحة بوصفها قمامة اللسانيات التي لا تعني إلا بمعالجة المشاكل الهامشية التي ترفعت عنها اللسانيات[1] .

والحقيقة أنّ التداولية تتناول كل ظاهرة عجزت عن حلها اللسانيات الوصفيّة لتبحث عن أسباب فشلها في معالجة الملفوظات، عندما أقرت أفضلية التواصل غير الحرفي على التواصل الحرفي المباشر ، والبحث عن العوامل التي تجعل من الخطاب رسالة تواصليّة واضحة وناجحة .

ومن هذا المنظور فإنّ المنهج التداولي لا يقدم حلولا جاهزة و إنّما يعد برنامجا للعمل حيث يقول جيمس " إنّ النظريات تصبح أدوات ووسائل لا إجابات عن ألغاز فهي مناهج تساعدنا على الحركة للأمام و على التقدم، وعند الاقتضاء يعيد صنع الطبيعة من جديد " [2] .

والسبب الآخر هو التوصل إلى قناعة مفادها أنّ المعرفة المتقدمة بالقضايا اللغويّة كالنحو والصوت

والدلالة، لم تستطيع النظريات اللسانية الأخرى التعامل معها مما زاد من عمق الفجوة في دراسة الاتصال اللغوي وهذا ما دعا من جانب آخر إلى الاهتمام بالتداولية .

3- في حين أنه من النقاد من يبسطه إلى أن يبلغ به مستوى مفهوم "السياق" المعروف في البلاغة منذ عهد ارسطو مرورا بالبلاغة العربيّة في عهودها الزاهرة ، ولذلك يرى بعض المنظرين الغربيين **كباري H.parret** أنّ من الأنسب تصنيف الدراسات التداولية بحسب النوع الوارد في السياق [3] .

1- إدريس، مقبول، **الأسس الابستمولوجية و التداولية للنظر النحوي عند سيبويه**، ص 265 -266 .

2- الكحلاني، حسن محمد، **فلسفة التقدم دراسات في اتجاهات التقدم و القوى الفاعلة في التاريخ**، مكتبة مدبولي ، ط 1، القاهرة،2003 م ، ص 108 .

3- مرتاض (د)، عبد الملك، **نظرية البلاغة**، ص 165.

وعلى إثر هذا برزت بعض الجهود التي قامت بتصنيفها، وذكر أشكال تطورها أبرزها تصور **هانسون Hanson** الذي يهدف إلى توحيد أجزائها وفق درجة تعقد السياق، فميز بين ثلاث درجات للتداولية وهي[1] :

1- تداولية الدرجة الأولى: ومن مباحثها تناول الرموز الإشاريّة (التعابير المبهمة) ضمن ظروف استعمالها معتمدة على السياق الوجودي و الإحالي، وهو المخاطبون ومحددات الفضاء و الزمن ومعالجة الرموز الإشارية .

2- تداولية الدرجة الثانية: و يتعين في دراستها مدى ارتباط الموضوع المعبر عنه بملفوظه، وتناول ما يبلغه المتكلم من مقاصد في الملفوظات، ويدخل في هذا المقام السياق المتعارف عليه من طرف المتخاطبين، كالحدس، و في هذه الدرجة يأتي السياق لرفع اللبس عن التراكيب، واهتمت هذه التداولية بقضايا مختلفة أهمها التمييز بين المعنى الحرفي و المعنى السياقي من وجهة نظر سيرل .

3- تداولية الدرجة الثالثة: وتتمثل في نظرية أفعال الكلام التي قدمها **أوستين** وطورها تلميذه **سيرل**، والفعل لا يتحدد إلا في ضوء السياق الذي يحدد فيما إذا تم التلفظ الجاد، أو الدعابة ، أو فيما إذا سقنا مثالا يشكل تنبيها أو إعطاء أمن فالتداول في الحقيقة ما هو إلا ذلك "التواصل الفعال الذي يعبر عن الغرض ويبلغ المقصود بسهولة و يسر ...والمفاهيم المميزة للحقل التداولي هي مفهوم الفعل و السياق و المقام ومفهوم الإنجاز ..." [2] .

ومما سبق يمكن تعريف التداولية تعريفا شاملا بقولنا :"إنّ التداولية تعني مجموعة من البحوث اللغويّة التي تدرس جانب الاستعمال اللغويّ ، بحيث تكون دراسة منطقيّة، تهتم بالتلاؤم بين التعابير الرمزيّة و السياقات اللفظيّة و المقاميّة، وهذا ما جنح إليه أكثر اللغويين في العصر الحديث"[3] .

1- فرانسواز، أرمينكو، **المقاربة التداولية**، ص 38-51 .

2- إبرير، بشير، **سمات التداول في الخطاب السياسي**، خطاب الرئيس بوتفليقة بمناسبة جائزة البابطين الثقافية نموذجا، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة باتنة، ع 10 ، الجزائر، 2004م، ص 42 .

3- بلانتشيه، فيليب، **التداولية من اوستن إلى غوفمان**، ص 18 .

4- ومنهم من يعقد من أمره، ويعمق من شأنه إلى أن يخضع استعماله في تحليل المعنى، فيجعله بالأدوات، السيمائية الجديدة **كديكرو***[1]، وحجته أنّ التداولية بما يلي دراسة كل ما ينصرف إلى معنى الملفظ تحرص على طبيعة الوضع الذي يستعمل فيه الملفظ، وليس على مجرد البنية اللسانية للجملة المستعملة، وخلص إلى أنّه لا مانع من التفكير في أنّ التداولية هي أجنبية عن اللسانيات ، وذلك بحكم أنّها تعنى بما يضاف إلى ما هو خارج عن جمل اللسان، وذلك على الرغم من أنّ الفزع إلى طبيعة الوضع القائم للتأويل يسيره الجهاز اللسانيّ نفسه [2].

الأمر الذي أثار بعض الأسئلة التي ناقشها المنشغلون بحقل اللسانيات، وهي السؤال عن طبيعة العلاقة بين اللسانيات و التداولية أهي علاقة تقابل أم علاقة احتواء و انتماء ؟

فيبدو أنّ هذه الإشكالية قائمة على مسألتين: الأولى عدم التفريق بين التداولية بوصفها مكونا أو مستوى، والتداولية بوصفها مفهوما أو منهجا في دراسة اللّغة، أو بصيغة أخرى: الخلط بين (التداولية مكونا) و(التداولية منهجا).

والثانية النظر إلى اللسانيات نظرة ضيقة تقف عند حدود المفاهيم البنيوية، وهذه النظرة- بلا شك -لا تسمح للتداولية أنّ تحقق انتماءها اللساني [3] .

ولقد أمن **كارناب** الانتقال إلى اللسانيات التداولية لما رفع شعاره المعروف: "التداولية هي قاعدة كل اللسانيات" [4] .

1- مدرس جامعي في عدة جامعات فرنسية وألمانية وكندية وسويسرية، ولد سنة 1930، واشتغل على تاريخ اللسانيات و العلاقة بين اللّغة و المنطق ، وركز بحوثه على اللسانيات التداولية، له عدة مؤلفات في مجال فلسفة اللّغة و التداولية، **ينظر**: روبل، آن، موشلار، جاك،**التداولية اليوم علم جديد في التواصل**، ص 244 .

2- مرتاض (د)، عبد الملك، **نظرية البلاغة**، ص 166-167 .

3- مرتضي جابر، كاظم، **اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني**، ص 18 .

4- فرانسواز، أرمينكو، **المقاربة التداولية**، ص 34 .

والمؤكد "أنّ أي لسانيات هي بالضرورة تداولية مادامت تحيل على المتكلم وحتى على مفهوم القاعدة، بما أن كل قاعدة يوحدها الاستعمال "[1] .

وعليه فالتداولية تسجل حضورها في كل تحليل لغويّ، وتشترك مع اللسانيات في الاشتغال على اللّغة، وهذا ما يشكل تداخلا وتلاقيا جوهريا بينهما .

5- ومنهم من يبلغ به مستوى المنطق باعتبار أنّ هذا المفهوم، هو في أصله من متصورات العالم المنطقي شارل بيرس [2].

وذلك لكون التداولية تستند إلى كثير من مكاسب المعرفة الإنسانيّة المختلفة، مما أكسبها طابع التوسع والثراء في معالجاتها المختلفة للغة، وجعلها تتخذ لنفسها مكانة مهمة بين البحوث، بعدما كانت تعد سلة مهملات اللسانيات .

وخلاصة القول: إنّ الدرس التداولي نشأ في أجواء معرفية انكبت على اللّغة دراسة وفهماً وتوضيحاً، وأسهمت إسهاما واضحا في فتح فضاءات لدراسة ظواهر دلالية وتداولية كانت توسم بأنها مهملة أو مهمشة، إذ تم الانتقال من الإرث السويسري وتأثيرات المدرسة البنيويّة للغة في تهيئة الأجواء لبروز اللسانيات التداولية وما صاحبها و انبثق عنها من اتجاهات لسانية وظيفية أعطت الدرس اللغويّ روحا جديدة لم يألفها من قبل بطريقة ممنهجة و علميّة .الأمر الذي يؤكد على شرعية مفهوم التداولية ومكانتها في الدرس اللغويّ و إسنادها على مرجعيات علميّة منظمة في تأسيس أرضية رصنية للمفهوم أثبت وجودها في الدرس اللساني .

المطلب الرابع: مباحث التداولية .

تعددت المفاهيم التداولية بحسب تعدد المصادر المعرفيّة التي انبثقت منها، باعتبار أنّ التداولية

1- بلانشيه، فيليب، **التداولية من أوستن إلى غوفمان**، ص 33 .

2- مرتاض(د)، عبد الملك، **نظرية البلاغة**، ص 161 .

ارتكزت في نشأتها على جملة من العلوم كفلسفة اللّغة و البلاغة، وعلم الأصول، واللسانيات و غيرها، ومن أبرز المفاهيم التي تناولها الدارسون في مجال البحث التداولي نجد:

1– الأفعال الكلامية: Speech acts

انطلاقا من مفهوم التداولية المبني على أساس أنّها نظرية تبحث في علاقة العلامة بمستعمليها متجاوزة بذلك استعمال اللّغة إلى الإنجاز، فإنّ الحديث عن أفعال الكلام، يعكس لنا الجانب المادي للأعمال التداولية، كون أنّ الفعل اللغويّ هو"كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي، إنجازي ، تأثيري، وفضلا عن ذلك يعد نشاطا ماديا نحويا يتوسل أفعال قولية acte locutoires لتحقق أغراض إنجازية actes illocutoires (كالطلب و الأمر والوعد والوعيد ...) وغايات تاثيرية actes perloatoires تخص ردود فعل المتلقي (كالرفض والقبول) ومن ثم فهو فعل يطمح الى ان يكون فعلا تاثيرا، أي يطمح الى أن يكون ذا تأثير في المخاطب اجتماعيا ، أو مؤسساتيا ومن ثم إنجاز شيء ما "[1] . وعليه يصبح الفعل الكلامي النواة المركزية في الكثير من الأعمال التداولية .

فتعتبر الأفعال الكلامية أوّل مفهوم أسس للفكر اللساني التداولي على يد "**جون أوستين**" بحيث تعد محاضراته بمثابة اللبنة الأولى التي أثرت هذا الحقل المعرفي و أدت إلى تطويره، وقد " عدّ **أوستين** اللغة العادية المجال الوحيد في البحث العلميّ، داعيا إلى تطويرها وتحسينها، بغية الكشف عن أسرارها ،فأفضل طريقة لطرح القضايا وفهم الوقائع، هي فحص اللّغة العادية، المألوفة في مقابل اللغة العلميّة، ذلك أنّه من الصعب إدراك الواقع بغير اللّغة " [2] .

وهي تلك اللّغة التي تعد وسيلة للتواصل اللغويّ، ومن ثمة التوصل إلى ما يسمى بـ" الفعل

1– صحراوي (د)، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 40 .

2– اجعيط، نور الدين، **تداوليات الخطاب السياسي**، ص 68 .

الكلامي Acte de language" الذي يرتبط بالإنجاز أي " إنّ قولنا شيئا ما يعني أننا قد تصرفنا أو فعلنا شيئا ما أو على وجه آخر أن النطق بشيء ما هو حصول تعلق المفعوليّة، إذ التصرف يحتاج في حدوثه إلى النطق "[1] .

ومن ثمة اتجه اهتمام **جون أوستين** إلى الفعل الكلامي الذي حده بقوله :"أمّا الفعل الكلامي فهو النطق ببعض الألفاظ أو الكلمات أي إحداث أصوات على أنحاء مخصوصة، متصلة على نحو ما بمعجم معين، ومرتبطة به ،ومتمشية معه وخاضعة لنظامه "[2] .

ترتبط نظرية الأفعال الكلاميّة بقطبين اثنين : **أوستين** و**سيرل** اللّذينِ قعدا لها عن طريق محاولتهما لتقسيم الجمل، أو بتقسيم أوستين للجملة الخبرية إلى وصفيّة Constative وإنشائية Per formative ثم عدوله عن هذا التقسيم انطلاقا من تساؤله :"كم من معنى هناك على أساسه يكون قول شيء هو نفسه فعل شيء، أو يكون متضمنا في قولنا شيئا، فعلنا لشيء معين ، أو يكون بواسطة قولنا شيئا، فعلنا لشيء ما " [3] .

وقد ميز أوستن بين ثلاثة أقسام للأفعال الكلاميّة مرتبطة بالقول بحسب مراحل تحققها وهي في الآتي :[4]

1- فعل القول: Locutionary Act وهو إطلاق الألفاظ على صورة جملة مفيدة ذات بناء نحوي سليم مع تحديد مالها من معنى Sense ومشار إليه Reference، وهذا الفعل يقع دائما مع كل قول، ومع إعطائه معنى يبقى غير كاف لإدراكنا أبعاده، كقولنا : إنّها ستمطر .

1- أوستين، جون لانكشو، **نظرية أفعال الكلام العامة كيف ننجز الأشياء بالكلام**، ص 123 .

2- المرجع نفسه، ص 124 .

3- الطبطاباتي، طالب سيد هاشم، **نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللّغة المعاصرين والبلاغيين العرب**، مطبوعات جامعة الكويت، د ط ، الكويت، 1994 م، ص 07 .

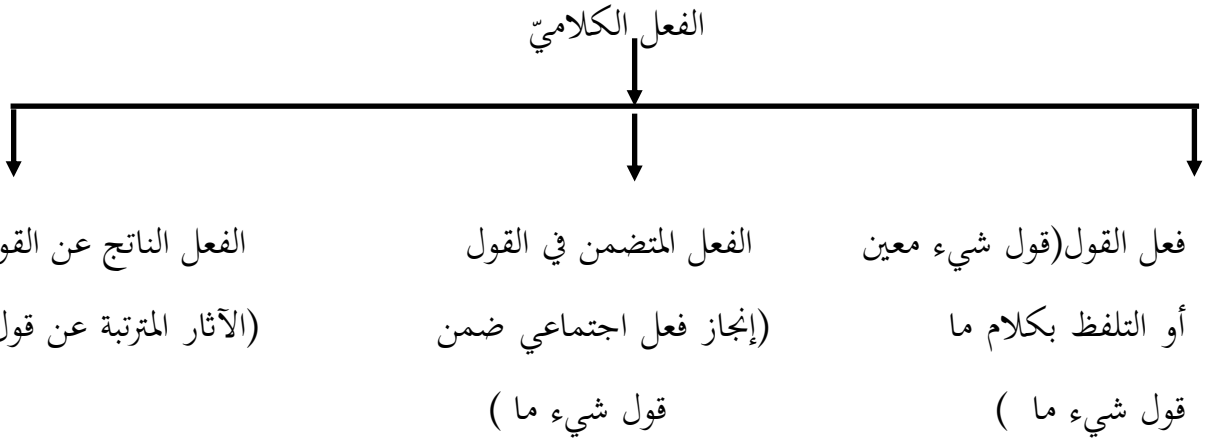
4- المرجع نفسه، ص 8-9 .

مع فهمنا الكليّ لمعناها، فلا ندري إن كانت خبرا أو تحذيرا من عاقبة الخروج أو أمر بحمل المظلة، لذا وجد **أوستين،** ضرورة إرفاق فعل القول بـ :

2– فعل متضمن في القول: Illocutionary act

هذا الفعل يشمل على أمر زائد هو (القوة Force) للقول، فيقال للجملة السابقة في موضع أنّ لها قوة الخبر، وأخرى أنّ لها قوة التحذير، وقوة الأمر في ثالث، لذا اقترح **أوستين** تسمية النظرية القائلة بتنوع وظائف اللّغة، نظرية القوى المتضمنة في القول Illocutionary force

ومع القيام بالفعل (أ) و(ب) ينشأ فعل ثالث هو التسبب في نشوء آثار في مشاعر أو أفكار أو أفعال المخاطب، أو المتكلم، أو غيرهما،على نحو كان الفاعل، أي المتكلم قد عمد إلى إيجاد، من أمثلة: الإقناع، التضليل، التثبيط، ويسمى هذا الفعل: الفعل الناتج عن القول أو الفعل بواسطة القول Perlocutionary act.



– المخطط 01–

ومن خلال هذا تم وضع شروط لنجاح الفعل الكلاميّ وهي:

1- شروط الملاءمة : أن تتم هذه الأفعال في وجود إجراء عرفي مقبول، وله أثر عرفي معين كما في الزواج أو الطلاق مثلا .

- أن يتضمن الإجراء نطق كلمات محددة، ينطق بها أفراد معنيون في ظروف معينة .

- أن يكون هؤلاء الأفراد مؤهلين لتنفيذ هذا الإجراء .

- أن يكون التنفيذ صحيحا .

- أن يكون التنفيذ كاملا [1] .

2-الشروط القياسية :وهي:

- أن يكون المشارك في الإجراء صادقا في أفكاره .

- أن يكون المشارك في الإجراء صادقا في مشاعره .

- أن يكون المشارك صادقا في نواياه .

- أن يلتزم المشارك بما يلزم به نفسه [2].

وإذا تمت مخالفة هذه الشروط القياسيّة لا تمنع حصول الفعل وإنّما تسبب سوء في الاستعمال أو أداء في الفعل .

وما جاء به أوستن لم يكن جديداً بالنسبة للباحث العربي حيث بينت الدراسات " أنّ علماء النحو العربي و البلاغة العربية أدركوا منذ قرون شيئا عن نظرية الحدث الكلامي المنسوبة إلى **أوستين**

1- نحلة، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص 64 .

2- المرجع نفسه، ص 64 .

، حيث قسموا الجملة العربية إلى جملة خبرية وجملة إنشائية ووضعوا لكل منها وصفاً نحوياً وبلاغياً ، ولكن الغربيين كعادتهم، قَلَّمَا يعترفون للعرب و المسلمين بفضل هذا السبق العلميّ "[1] .

وقد غدا مفهوم الفعل الكلاميّ نظرية قائمة بذاتها في اللغويّ الغربيّ الحديث وقد مرت هذه النظرية في أثناء ظهورها بمراحل أهمها مرحلة التأسيس مع **أوستين**، ومرحلة البناء مع تلميذه **سيرل** ، وهذا ما سنتطرق إليه بما أتى به تلميذه، أمّا الإسهام الآخر **لجون سيرل** فقد تمثل في:"تحديده للشروط التي بمقتضاها يكلل عمل متضمن في القول بالنجاح فيميز بين القواعد التحضيريّة ذات الصلة بمقام التواصل ... وقاعدة المحتوى القصوى يقتضي الوعد من القائل أن يسند نفسه إنجاز عمل في المستقبل و القواعد الأولية المتعلقة باعتقادات تمثل خلفية من تلفظ بأمر ينجز العمل الذي أمر به ...والقاعدة الجوهرية التي تحدد نوع التعهد الذي قدمه أحد المتخاطبين ...وقواعد المقصد و المواصفة التي تحدد مقاصد المتكلم و الكيفية التي ينفذ بها هذه المقاصد "[2] .

وهي كلها شروط لأداء الفعل اللغويّ أداء موفقا وذلك من خلال أنّه أعاد تقسيم الأفعال الكلاميّة بها **أوستين**، ميز بين أربعة أقسام تعدّ شروطاً لنجاح الفعل الكلامي وهي:" فعل التلفظ (الصوتي والتركيبي)

- الفعل القضوي (الإحالي و الجملي)

- الفعل الإنجازي، الفعل التاثيري" [3] .

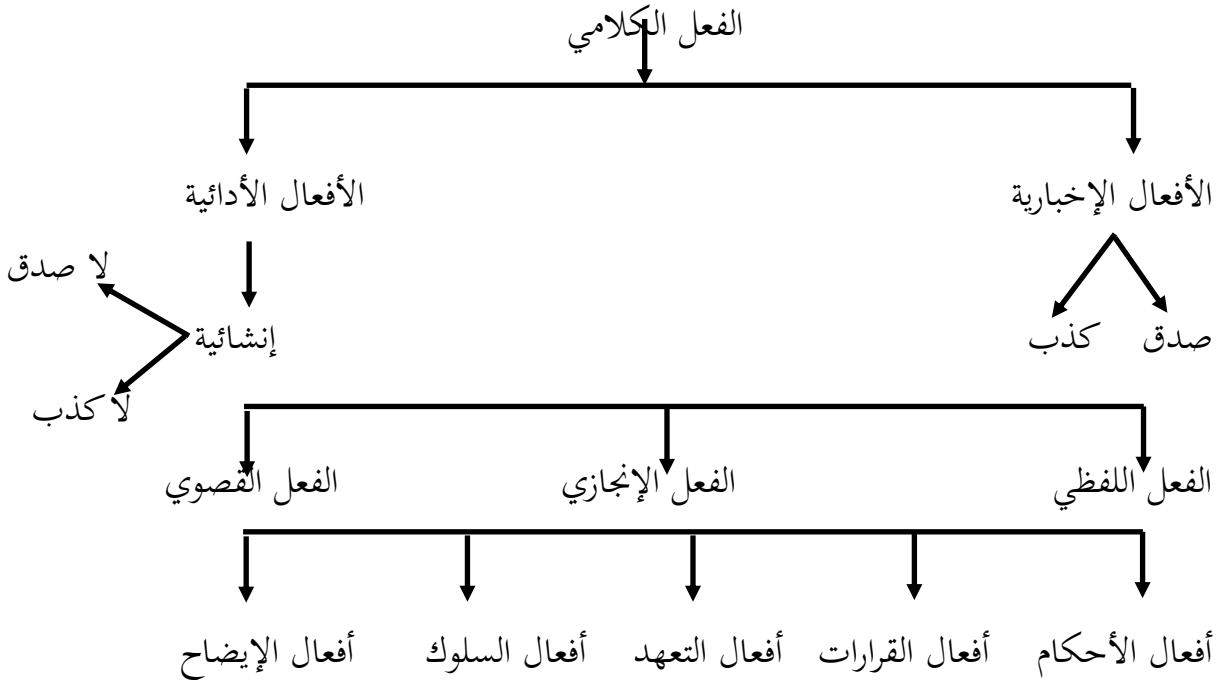
والمتمثلة في المخطط الآتي [4] :

1- شاهر، لحسن، **علم الدلالة السمانتيكية و البراجماتية في اللّغة العربيّة**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، ط 1، سوريا، 2001 م ، ص 182

2- روبول، آن، موشلار، جاك، **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**، ص 34 .

3- بوجادي (د)، خليفة، **في اللسانيات التداولية**، ص 99 .

4- حشاني،عباس، **خطاب الحجاج و التداولية، دراسة في إنتاج ابن الأدبي**، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن ، 2013 م، ص 266 .



– المخطط 02–

وبهذا يعدّ **سيرل** أوّل من أوضح فكرة **أوستين** بتقديمه شروط إنجاز كل فعل، وتحوله من حال إلى حال، ففي قول القائل " أظن الباب مفتوحا " لأحد أو لمجموعة طلبة مشوشين، يخضع إلى جملة من الخطوات لإدراك الفعل المقصود إنجازه منها :

– هناك مجموعة من الطلبة يريدون الفهم، فأنا أطلب منكم التزام الصمت أو الخروج .

– من الأدب أن نسمع لمن يتكلم فهو ينبههم إلى سوء السلوك .

– إنّ التحصيل العلمي يتطلب السكون و التركيز، فلا ينبغي الكلام [1] .

ولكن وبالرغم من جهود **سيرل** إلا أنّ أوستن استطاع أن يحدد بعض المفاهيم الهامة في هذه النظريّة، ومن ذلك أنّه استطاع أن يميز بين محاولة أداء الفعل الإنجازي و النجاح في أداء هذا الفعل ، وتمييزه بين ما تعنيه الجملة وما يعنيه المتكلم بنطقها، وكذا تمييزه بين الأفعال الإنجازيّة الصريحة

1– ياسة، ظريفة، **الوظائف التداولية في مسرحية،"صاحب الجلالة "لتوفيق الحكيم**، نموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر، جامعة منتوري ، قسنطينة، 2009–2010 م، ص 22 .

والأفعال الإنجازيّة الأولية، فضلا عن تحديده للفعل الإنجازيّ الذي يعد مفهوما محوريا في هذه النظرية [1] .

وعليه تعتبر نظرية الفعل الكلامي من المنطلقات العلميّة و التأسيسيّة للفكر التداولي وقد رأسى معالمها الفيلسوف الإنجليزي **جون أوستين،** إذ ركز في دراسته على اللّغة في حالة الاستعمال، ودقق أكثر في الفعل الإنجازيّ باعتباره قوام عملية التواصل اللغويّ، وقد عرفت بعد ذلك تصورات مع **سيرل** وغيره .

بحيث أنّ هذه النظرية تتمحور حول منزع وظيفي تداولي، يعالج القوة الكلاميّة للوحدات القوليّة، ويُعنَي بأشكال التعامل القولي، فبدأت مسيرة تلك النظريّة بالثورة على مفهوم الوصف المسند في الغالب للغة، الذي أقصى كثيرا من العبارات المستخدمة بحجة عدم خضوعها لمعيار الصدق والكذب[2] .

ونصل ختاما إلى أنّ نظرية الأفعال الكلاميّة تعدّ من أهم محاور الدرس التداولي، ظهرت كنظرية لها أسسها الفلسفيّة المنهجيّة على يد **أوستين،** وقام **سيرل** بتطويرها، ولعل أبرز ما توصلت إليه اعتبارها للقول أنّه بمثابة إنجاز عمل حقيقي .

2– الاقتضاء التخاطبي: présupposition

لم يكن مصطلح الاقتضاء التخاطبي وليد الدرس اللساني المحدث، فقد وردت تجليات المصطلح في كتابات المتقدمين عند **عبد القاضي الجرجاني** تحت مصطلح مقتضى الحال "باعتباره هو تلك المعلومات المخزونة في ذهن المتلقي حول اللفظ سواء أكانت شرعيّة أم عقلية أم اجتماعيّة أو ثقافيّة ، وبمجرد نطق اللفظ يستحضر السامع كل تلك المعلومات دون النطق بها "[3] .

1– نحلة، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص 71 .

2– روبول، آن، موشلار، جاك، **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**، ص 13 .

3– خيضر، باسم خيري، **استراتيجيات الخطاب عند الامام علي مقاربة تداولية**، ص 48 .

فالأصوليين أوّل من وضح لديهم مصطلح الاقتضاء، فعدوه ضروريا للإشارة إلى المحتوى الدلالي المحذوف من الكلام [1] .

أمّا في الدرس اللساني المحدث فهو أحد عناصر التداولية وهو مصطلح قريب من اللزوم المنطقي في علم المعاني، وهو أحد الإستراتيجيات الخطابيّة التي يلجأ إليها المتكلم في خطابه، عندما يكون موجزا اعتمادا على المعلومات المشتركة بينه و بين السامع [2] .

وهذا الأمر قائم على مجموع الأشياء التي تحيط بالقول من سياقات وخلفيات مشتركة ليبيّنَ المتخاطبين تقوم على نمطين أساسين هما: الافتراض المسبق و الأقوال المضمرة كونهما ركائز في تحديد مقتضيات الكلام بين المرسل و السامع لإيصال المعلومة و المبينة على خلفية مشتركة.

أ– الافتراض المسبق:

الافتراض المسبق مفهوم تداولي ذو طبيعة لسانية، يتم إدراكه من خلال العلامات اللغويّة التي يحتويها [3] .

قوام الافتراض المسبق المعطيات و الافتراضات التي ينطلق منها المتكلم و المتلقي في كل تواصل لساني إنساني هذه الافتراضات هي نقطة اتفاق بينهما، وتشكل خلفية تواصليّة ضرورية لنجاح عملية التواصل، والتي تكون جزءا من الملفوظ وليست خارجة عنه[4] .

فيكون بذلك عبارة عن المعنى المستنتج ضمن محادثة ما يكون معلوما للمتكلم و المخاطب

1- المرجع السابق، ص 48 .

2- المرجع نفسه، ص 49 .

3- بلخير، عمر، **تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية**، ص 113 .

4- صحراوي، مسعود، **الأفعال المتضمنة في القول بين الفكر المعاصر و التراث العربي**، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة، الجزائر، 2003 – 2004 م، ص 58 .

، فيوضح ذلك **الجيلالي دلاش** بقوله :"أنّه عند كل عملية من عمليات التبليغ، ينطلق الأطراف المتخاطبون من معطيات أساسية معترف بها و معرفة، وهذه الافتراضات المسبقة لا يصرح بها المتكلمون وهي تشكل خلفية التبليغ الضرورية لنجاح العمليّة التبليغيّة وهي محتواة في القول، سواء تلفظ بهذا القول إثباتا أو نفيا، وهكذا لو قمنا باختيار قول ما، ويدعي هذا الاختيار اختيار النفي ، فإنّ الافتراض المسبق يظل صالحا، مثال أغلق النافذة، لا تغلق النافذة، يمثل الافتراض المسبق ها هنا في كون النافذة مفتوحة "[1].

وعليه فإنّ للافتراض المسبق أثر مهم في عمليّة التواصل، فنجاحه يتعلق بوجود خلفية مشتركة من الافتراضات المسبقة، و إخفاقها يؤدي إلى سوء التفاهم لما له من الدور المهم في عملية التبليغ بحيث "تكون هذه الافتراضات متفق عليها بين المتخاطبين و التي تشكل خلفية تواصليّة"[2] .

فعندما يوجه المتكلم كلامه إلى السامع يفترض مسبقا أنّه معلوم له، و أنّ المعلومات مشتركة بين المرسل و المتلقي .

فإنّ لأي خطاب رصيدا من الافتراضات المسبقة، المستمدة من المعرفة العامة و سياق الحال[3].

فقد بينت الدراسات أهمية هذا الجانب في تفعيل نظرية التواصل بين المتحاورين، وخاصة في مجال تعليم اللغات، فنجد "وظيفة المعلم تكمن في تزويد المتعلم بالمعلومات التي تشكل هذه الخلفية المعرفيّة الواجب تدعيمها على الدوام، بقصد تحقيق التدرج المرسوم" [4] .

1- دلاش (د)، الجيلالي، **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، ص 34 .

2- صحراوي (د)، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 30 .

3- بزون، جورج ، يول، جورج، **تحليل الخطاب**، **تر**: الزليطي، محمد لطفي، تركي، منير، منشورات جامعة الملك سعود، د ط، المملكة العربية السعودية، 1418 هـ - 1997 م، ص 96 .

4- دلاش (د)، الجيلالي، **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، ص 35.

وعليه فإنّ الاستعمال الاصطلاحي للافتراض المسبق في الدرس التداولي أضيف مدى من الاستعمال العام في لغة الحياة اليومية، لأنّ ما يقربه إلى الفهم في اللسانيات التداولية هي أفعال الكلام التي تؤول إلى نجاح الخطاب، خاصة في مجال التعليم ومقام التبليغ و التواصل .

ب– الأقوال المضمرة:

وهي نوع من متضمنات القول، وتحدد على أساس وضعية الخطاب و القول المضمروهي :"كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن وصيات سياق الحديث "[1] .

وهي عكس الافتراض المسبق الذي يحدد على أساس معطيات لغويّة، فمعنى القول يفهم من خلال سياق الحديث باعتباره المقتضى الضمني للخطاب، أمّا الافتراض المسبق يحدد بناءا على معطيات تسبق القول .

3– الاستلزام الحواري: Conversational Implicative

يمثل جانبا مهما في الدرس التداولي وهو نقيض الاقتضاء التخاطبي، فإذا كان المعنى المستنتج غير معروف للمخاطب مسبقا فإنّ الاستنتاج يدخل في إطار الاستلزام الحواري أو ما يعرف بتضمن المحادثة .

ويعود الفضل في نشأة هذا المبحث من الدرس التداولي إلى الفيلسوف **بول غرايس** *[2] حيث قدم موضوعا عنوانه " المنطق و الحوار Logic and Conversation سنة 1975م، لخص فيه تصوره لهذا الجانب من الدرس وبين الأسس المنهجيّة التي يقوم عليها . "وكانت نقطة البدء عنده هي

1– صحراوي(د)، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 45 .

2– فيلسوف أمريكي (1913–1988) من أبرز فلاسفة اللّغة ممن كان لهم أثرر في توحيد الدرس الفلسفي انطلاقا من آليات المحادثة، **صاغ نظريته في الدلالة القصدية، ينظر** : روبل، آن، موشلار، جاك ،**التداولية اليوم علم جديد في التواصل**، ص 245 .

أنّ النّاس في حواراتهم قد يقول ما يقصدون وقد يقصدون أكثر مما يقولون، وقد يقصدون عكس ما يقولون، فجعل كل همه إيضاح هذا الاختلاف بين ما يقال What is Said وما يقصد What is Meant فأراد أن يقيم معبرا بين ما يحمله القول من معنى صريح وما يحمله من معنى متضمن فنشأت عنده فكرة الاستلزام" [1] .

لقد ظهر مصطلح الاستلزام الحواري مع **غرايس** الذي حاول أن يضع نحوا قائما على أسس تداولية للخطاب، تأخذ بعين الاعتبار كل الأبعاد المؤسسة لعمليّة التخاطب .

والاستلزام الحواري مفهوم لصيق بلسانيات الخطاب *[2] التي أخذ معها البحث اللساني منحى متميزا، إذ لم يعد الأمر معهما يعنى بوضع نظريات عامة لعملية الخطاب، وإنّما انصب الاهتمام على العمليّة في حد ذاتها، ومن تم طرحت جملة من الأسئلة من مثل:- هل الخطاب عملية تبنى على قواعد ؟

- ثم ما نوعية تلك القواعد؟ - وما مصير عملية الخطاب أو التخاطب، إذ لم يتم الالتزام بتلك القواعد ؟ [3]

وعلى إثر هذه الأسئلة فإنّ "الاستلزام الحواري من أهم مباحث التداولية المتعلق فكرها بطبيعة البحث التداولي، والمبعد عن مجالات البحث الدلالي " [4] .

1- نحلة، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص 33 .

2 *- باعتبار الخطاب ملفوظ طويل أو هو متتالية من الجمل تكون مجموعة منغلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر بواسطة المنهجية التوزيعية، وبشكل يجعلنا نظل في مجال لساني محض، **ينظر**: يقطين، سعيد، **تحليل الخطاب الروائي**، المركز الثقافي العربي، ط4، المغرب ، 2005 م، ص 17 .

3- العياشي، إدوارد، **الاستلزام الحواري في التداول اللساني**، الدار العربية للعلوم، ط 1، بيروت، 2011 م، ص 17

4- نحلة، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص 42 .

فعدّه بذلك **غرايس** " المعنى التابع للدلالة الأصليّة للعبارة "[1] فالاستلزام الحواري هو المعنى المتضمن في العبارة، والذي يتحقق بعد معناها الحرفي أو الاقتضاء في اصطلاح الأصوليين واللزوم الطبيعي في اصطلاح المناطقة، كما نستنتج أن هناك اختلاف بين ما يقال وما يقصد ،فما يقال يتجلى في الكلمات الحرفيّة، أمّا ما يقصد فهو ما يريد المتكلم إيصاله إلى المتلقي ،فحاول بذلك غرايس توضيح الاختلاف بين المعنى الحرفي و المعنى الاستلزامي وهذا ما سماه بالاستلزام الحواري ، ويبقى أن نشير إلى أنّ أهم ما يميز الاستلزام الحواري من حيث كونه آلية من آليات إنتاج الخطاب ، أنّه يقدم تفسيرا صريحا لقدرة المتكلم على أنّه يعنى أكثر مما يقول بالفعل، أي أكثر مما تؤديه العبارات المستعملة [2] .

ولتوضيح هذه العلاقة القائمة بين المعنى الحرفي و المعني الاستلزامي اقترح **غرايس** مبدأ سماه "**مبدأ التعاون**"*[3] وهو من أهم المبادئ التي تعتمدها التداولية في إنجاح عملية التواصل بين النّاس، ويتجسد هذا المبدأ في أربعة أحكام أو مسلمات هي:

1- حكم الكمية: Quantity مؤداها "اجعلوا خطابكم أكثر غنى بالأخبار، على ألا يتعدى ذلك حده، ليصبح هدفا في التواصل "مما يجعل كمية الأخبار مفيدة للمطلوب .

2- حكم الكيفية:Quality مؤداها "لا تقل ما تعتقد في خطئه، ولا تفتقد البراهين الكافية عنه " بمعنى لا تقل ما تعتقد أنّه كاذب .

3- حكم العلاقة: Relation "كن دقيقا" بمعنى ملائمة القول للسياق العام .

1- العياشي، إدوارد، **الاستلزام الحواري في التداول اللساني**، ص 18 .

2- فاخوري، عادل، **الاقتضاء في التدوال اللساني**، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت، مج 40، ع 02 ، ديسمبر، 2011 م، ص 141 – 142 .

3- وضعه غرايس في مقاله "المنطق و المحادثة" و اعتبره مبدأ متحكما في المحادثة يحترمه ضمنيا كل من يساهم فيها، بحيث يتعين على كل مساهم في المحادثة أن تتطابق في المرحلة التي تليها مع ما يقتضياه الغرض و الوجهة .**ينظر** : روبول، آن، موشلار، جاك، **التداولية اليوم علم جديد في التواصل** ، ص 272- 273 .

4– حكم الصيغة: Modalite "كن واضحا، دون التباس، وموجزاً و منظماً:"بحيث تنص على الوضوح في الكلام الابتعاد عن اللبس، وتجر الإيجاز، وتجر التركيب"[1] .

وتنقسم الحمولة الدلالية للعبارة و على أساسها إلى معان صريحة ومعان ضمنيّة .

أ– المعاني الصريحة: مدلول عليها بصيغة الجملة ذاتها و تشمل على النحو: المحتوى القصوي ، القوة الإنجازية الحرفيّة.

ب–المعاني الضمنيّة: وهي المعاني التي تدل عليها صيغة الجملة و لكن للسياق دخلا في تحديدها وتشمل على :

– معاني عرفية: وهي الدلالات التي ترتبط بالجملة ارتباطا أساسا.

– ومعاني حوارية: وهي تتولد طبقا للمقامات التي تنجز فيها [2] .

فأعطاها **طه عبد الرحمن** مقابلا آخر ألا وهو قواعد التخاطب وهي أربعة أقسام :

1– قاعدتا كم الخبر، وهما :– لتكن إفادتك للمخاطب على قدر حاجته

– لا تجعل إفلاتك تتعدى القدر المطلوب .

2– قاعدتا كيف الخبر، وهما: –لا تقل ما لا تعلم كذبة.

– لا تقل ما ليست لك عليه بينة .

3– قاعدة علاقة الخبر بمقتضى الحال وهي: – ليناسب مقالك مقامك .

1– فرانسواز، أرمينكو، **المقاربة التداولية**، ص 54 .

2– صحراوي(د)، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 33 .

4- قواعد جهة الخبر وهي: - لتحترز من الالتباس .

- لتحترز من الاجمال

- لتتكلم بإيجاز

- لترتب كلامك [1] .

وعليه فمبدأ التعاون قائم على ضبط القول وتجنب ما لا فائدة منه، دون زيادة أو نقصان، مع التأكد من صحة القول بما يناسب الموضوع دون لبس أو غموض فيما يقال .

ومن خلال ما تم عرضه بما أتى به **بول غرايس** من مسلمات تحكم القول (الخطاب) وما أضفاه **طه عبد الرحمن** من قواعد لتحكم عملية التخاطب في ذلك إجابة عمَّا تم طرحه من أسئلة لضبط هذه العملية وضمان فاعليتها في إيصال الهدف منها و التأكد من تحققه بنجاعة .

ومما سبق ذكره فإنّ الفكرة الأساسية بالاستلزام الحواري " تتمحور حول العلاقة بين المتكلم والمخاطب، وتحديد دلالات الخطاب عن طريق التفاعل بينهما، وطريقة اكتشاف المخاطب لمقصود المتكلم، وكذلك مجموعة المعاني الحقيقيّة الحرفيّة في خطابه، والمعاني الأخرى غير الحرفيّة في خطابه"[2] .

وعليه فهو قائم على فكرة استكشاف المعنى الضمني والحرفي الذي يلمح من عملية التخاطب بين كل من المتكلم والسامع ضمن إستراتيجية تضمن التواصل الكافي بينهما معتمدا في ذلك على اختلاف القدرات التداولية التي يتملكها كل طرف ضمن مبادئ تتكلم في أصول الخطاب التي اقترحها **بول غرايس** .

1- عبد الرحمن، طه، **اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي**، ص 238.

2- كادة، ليلى، **المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية ظاهرة الاستلزام التخاطبي أنموذجا**، أطروحة دكتوراه ، تخصص علوم اللسان، جامعة لخضر باتنة، الجزائر، 2013 - 2012 م، ص 101 .

4– نظرية الملاءمة: Theories de la pertinence

وهي مفهوم ولد من رحم علم النفس المعرفي على يد كل من اللساني البريطاني **ديدرولس** D.vilson والفرنسي **دان سبرر** D.Sperber، وهي "نظرية تفسير الملفوظات وظواهرها البنيويّة في الطبقات المقاميّة المختلفة، وتعدّ في نفس الوقت نظرية ادراكية "[1] فالملاءمة ترتبط بالفعل و إمعانه في تأويل الملفوظات التي تقوم على الإدماج بين اللّغة و الطبقات المقاميّة .

فتعد بهذا نظرية الملائمة قراءة جديدة لمبدأ الملائمة أو العلاقة الذي يقوم عليها مبدأ التعاون عند **غرايس** باعتباره أساس مركز لجميع المسلمات وتعميمها للتواصل الموصوف بـ المناسب الاستدلالي Inferential Ostensive[2] .

فالتواصل الإنساني محكوم بمبدأ التعاون بمسلمات حواريّة، فلا يمكن أن يتحاور اثنان دون أن تكون بينهما مسلمات وخلفيات معرفية وسياقات مقاميّة للحديث، وعليه يتحقق الإدراك انطلاقا من المخزون المعرفي الذي يخزنه المخاطب ولا يكشف عنه أثناء التخاطب، وإنّما تفهم ذلك مباشرة من خلال موقف معين .

فيمكن لنظرية الملاءمة أن تعوض كل المسلمات،مسلمة الكم و القائمة على المساهمة بما هو مناسب لموضوع لا زيادة و لا نقصان، ومسلمة الكيف و القائمة على التحدث بوضوح وبطريقة لا لبس فيها فهي تنوب عن كل هذه المسلمات كونها قائمة على أن يكون حديثاً مناسباً، و المناسب الاستدلالي تطلق على استعمال المرسل العبارة المناسبة للموضوع و أن يكون دقيقا وواضحا في ذلك ، وفهم المتلقي ما يقصد من خلال المعلومات المقدمة من قبل المرسل، في نظر كل من **سبرير** و**ولسن** يقوم التواصل على هذا الأساس [3]، أي على أساس قواعد تخاطبيّة مضمونة تتكفل بعمليّة التواصل الإنساني حسب ما خصها كل من **غرايس** و**طه عبد الرحمن** ضمن مبدأ التعاون .

1– صحراوي، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 36 .

2– المرجع نفسه، ص 38 .

3– المرجع نفسه ، ص 38 .

ويؤكد **سبيرر** وولس أنّ التواصل ذو طابع قصدي استدلالي، يعترفان بأنّ نظرية الملائمة في جوهرها هي محاولة لتعميق الفهم بفكرة **بول غرايس** المحورية التي يقر فيها بأن السمة المميزة للتواصل الإنساني تتمثل في التعبير عن النوايا و التعرف عليها [1] فضلا عن ذلك يسلم **سبرير** و**ولسن** بأنّ الغاية الموجودة من عملية التواصل تتمثل في تحقيق الملائمة بين جهود المخاطب و مقاصد المتكلم ، علما أنّ المتكلم في ما يسميه الباحثان التواصل المناسب، يسعى لمساعدة المخاطب على إدراك مقاصده الإخبارية .

5– الإشارات: Déictiques

ليست الإشارات مبحثا مستحدثا ولا مستجدا على حقل الدراسات اللغويّة إذ تناوله النحاة في مصنفات كثيرة، وانشغلوا بالتعقيد له وبيان خصائصه الصرفيّة و التركيبيّة و الدلالية، كما تناولها الفلاسفة في مؤلفاتهم في علاقتها بقضية الدلالة و الإحالة المرجعية .

فالإشارات هي علامات لغويّة لا يتحدد مرجعها إلا في الخطاب التداولي لأنّها خالية من أي معنى في ذاتها، وذلك يقول **إبراهيم بركات** " يتفق النحاة جميعا على الأسماء المبهمة يعني بها أسماء الإشارة، وقد خص بعضهم المبهات بأسماء الإشارة فقط " [2] .

فهي العناصر الهامة في اللّغة و التي لا يستطيع تفسيرها بمعزل عن المقام، وتشمل الضمائر ، وأسماء الإشارة، وزمن الفعل، وبعض ظروف المكان و الزمان، نحو :أنا، أنت، هنا، هناك ، الآن ، غداً، و الأمس ...

حيث تقترن الإشاريات بفعل الإشارة إلى موضوع ما، وتنطبق على زمرة من الوحدات التركيبيّة و العوامل الدلالية غير المنفصلة عن سياقات إنتاج الملفوظ، يفهم من ذلك أنّ الإشارات عبارة عن

1– ختام، جواد، **التداولية أصولها و اتجاهاتها**، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 1437 هـ – 2016 م، ص 122 .

2– بركات، إ براهيم إبراهيم، **الإبهام و المبهمات في النحو العربي**، دار الوفاء، ط1، مص، 1987 م، ص 33

علامات محلية غير منفصلة عن فعل التلفظ، وهو فعل يقتضي متلفظا يتوجه بخطابه إلى مخاطب ضمن إطار زماني ومكاني محدد [1] .

وهذا ما يظهر جليا لدى باحثي التداوليّة الدرجة الأولى التي تعني بدراسة الرموز الإشارية، أي تدرس " التعابير المبهمة حتما ضمن ظروف استعملها أي سياق تلفظها " [2] .

– فما هو سياق الدرجة الأولى؟ فهو "الموجودات أو المحددات، ومن تم فالسياق الوجودي والإحالي هو المخاطبون، ومحددات الفضاء و الزمن " [3] .

وهذه الأخيرة (المحددات و الموجودات) تتمثل في أقوال مبهمة إذ ما درسناها خارج السياق وتتعلق بالمتخاطبين و الزمان و المكان، أنا، أنت، وهو و إشارات هذا، وذاك، و الآن، تعابير تختلف إحالتها بحسب استعمالها .

ويشير **لفنسون** Levinson في هذا الصدد إلى أنّ الإشارات تذكير دائم للباحثين التنظيرين في اللسانيات بأنّ اللّغات الطبيعيّة وضعت في الأساس من أجل التواصل المباشر بين الناس وجها لوجه ، وتبرز أهميتها حين تغيب عنا ما تشير إليه فيسود الغموض ويصعب الفهم [4] .

تلعب الإشارات دورا حيويا في تحقيق فاعلية التواصل، وهي فاعلية مرتبطة بدورها في الإحالة إلى موضوعات ذات مرجعية معلومة بالنسبة لأطراف التواصل [5] .

فهي تتوفى التعيين والتحديد المتعلق بالأشخاص و الأشياء و الأحداث و الأنشطة التي تتحدث

1– ختام، جواد، **التداولية أصولها و اتجاهاتها**، ص 76 .

2– فرانسوا، أرمينكو، **المقاربة التداولية**، ص 38 .

3– المرجع نفسه، ص 38 .

4– ختام، جواد، **التداولية أصولها واتجاهاتها**، ص 79 .

5– المرجع نفسه، ص 77 .

عنها و التي تحيل إليها في علاقتها بالسياق الزماني المتولد عن التلفظ [1] .

وهناك إشارايات ذات حضور أقوى في بنية الخطاب العميقة عند التلفظ متمثلة في (أنا، هنا ، الآن) ولا تتحقق عمليّة التلفظ بالخطاب إلا بها، كما يتجلى وجودها في كفاءة المرسل اللغويّة لأنّ التلفظ يحدث من ذات سمات معينة، في مكان معين، أي مكان التلفظ و لحظته [2] .

وتوصل معظم الباحثين إلى أنّ التعبيرات الإشارية أنواع هي: شخصيّة، زمانية ومكانية، فقسمها الدارسون إلى طبقات .

1- الإشاريات الشخصية: تطرق النحاة لموضوع الإشاريات الشخصية من خلال باب الضمائر.

وقد ذكر **السكاكي** أنّ الضمير "عبارة عن الاسم المتضمن الإشارة إلى المتكلم أو المخاطب أو إلى غيرهما بعد سابق ذكره "[3] فالضمير يقترن بالإشارة .

في حين أنّ **بنفيست***[4] يؤسس لعلاقة وثيقة بين الضمائر وسياقات الكلام، مؤكدا أنّها لا تنتمي لطبقة واحدة متجانسة، فضمير المتكلم و المخاطب لا يحيلان إلى واقعة ما أو وضعيات موضوعيّة ، وإنما إلى ملفوظ ذاتي ومنفرد، ومعناه أنّ ضمير المتكلم واحد، لكنّه حركي بإمكان أي متحدث أن يستعمله ويطبعه بسماته الخاصة، وأن يحيل من خلاله إلى خطاب الخاص "[5] .

وعليه فالإشارات الشخصية ما هي إلا علامات يتوسل بها المتكلمون لإخفاء بعد تداولي على

1- المرجع السابق، ص 78 .

2- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب، مقاربات لغوية تداولية**، ص 82 .

3- السكاكي، **مفتاح العلو** ، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، ط 2، بيروت، لبنان ، 1978 م، ص 116 .

4*- لساني وسيمائي فرنسي (1902-1976) يعد رائد لسانيات التلفظ، قام بتدريس النحو المقارن، وأسهم في بناء التيار الوظيفي في اللسانيات البنيوية الفرنسية من مؤلفاته: ابسيمولوجيا اللّغة، ومشكلات في اللسانيات العامة، **ينظر** : بلانشيه، فيليب، **التداولية من أوستن إلى غوفمان** ، ص 37

5- ختام، جواد، **التداولية أصولها و اتجاهاتها**، ص 79 .

خطاباتهم [1].

2- الإشاريات الزمانية: شغل الزمن حيزا مهما في دراسة الإشاريات، سواء تعلق الأمر بزمن الفعل أو بظروف الزمان .

فبالنسبة **لبنفيست** أنّ دلالة الزمن لا تتحدد بزمن الفعل أو الظرف في حد ذاته، وإنّما بزمن التلفظ، معنى ذلك أننا تعمد لظرف زمن مثل أمس، فإنّ دلالته تتحدد بالزمن الذي أنتج فيه الملفوظ"[2] .

3- الإشاريات المكانية: ما قيل عن الإشاريات الزمانية ينطبق أيضا على نظيرتها المكانية، إذ أنّها لا تحمل دلالتها في ذاتها بل أنّ معناها يتحدد بسياق التلفظ فأن "أقول "أنا جالس قرب المنزل" يظهر أنّ ظرف المكان "قرب المنزل" لا قيمة له إلا في علاقته بمكان التلفظ "[3] .

ومن ثمة فالإشاريات دور هام في عملية التواصل اللغويّ كونّها تسهم في ربط الخطاب بالمتلقي و إذابة الفروق بينهما، ودليلا على اتفاق المتكلم و المتلقي، اختلف الباحثون في تحديد مباحث التداولية نظرا لاتساع بحثها و إلمامها بعملية استعمال اللّغة الطبيعيّة، فذهب بعضهم إلى أنّها أربعة أو خمسة من بينها: الأفعال الكلاميّة، الاقتضاء التخاطبي، الاستلزام الحواري ، نظرية الملاءمة ، والإشاريات كما سبق وقمنا بالتحدث عنها من الإيجاز لأن لكل منها ما فيها وما عليها، لكن هناك من يضع تصنيفا آخر لمباحث التداوليّة متمثلا في إضفاء نظرية الحجاج في اللّغة، وهذا ما سنحاول الإشارة إليه للإلمام أكثر بهذه المباحث.

1- المرجع السابق، ص 80 .

2- المرجع نفسه، ص 80 .

3- المرجع نفسه، ص 81 .

6- نظرية الحجاج في اللّغة :(التداوليّة المندمجة)*[1] Pragmatique Intégrée

قدم **ديكرو** من خلال بحوثه المختلفة، سواء المشتركة أو المنفردة خدمات جلية للدراسات اللسانيّة، و استطاع بلورة مشروع مهم مداره حول تداولية مندمجة في الدلالة، تهتم بالخصائص الحجاجية للملفوظات، أكثر مما تبحث في شروط صدقها [2] .

حيث جعل **ديكرو**، الأفعال أو الملفوظات في خدمة التوجيه، الحجاجي، حيث يصنف الحجاج ضمن حقل التداولية المندمجة في كتابه Les Du discours، ويركز على كلمات وعبارات أمثال: أجد أنّ، لكن، حتما، زد على.... ويجد أنّه رغم تمظهر وظيفتها الأولى في خدمة التوجيه الحجاجي، إلا أنّها ليست ضرورية للحديث عن الحجاج لأنّ التوجيه الحجاجي لازم لمعظم -على الأقل - الجمل التي تحتوي دلالتها على توجيه [3] .

كون أنّ الحجاج جنس من الخطاب، يعرض فيه المتكلم دعواه مدعومة بالتبريرات قصد إقناع الآخر التأثير في موقفه أو سلوكه .

وهذا التوجيه ما يجعل من الملفوظات أو الأفعال تحمل طابعا حجاجيا منتميا إلى مجال التداوليات .

وعليه ارتبط الخطاب الحجاجي بالبعد التداولي في الملقى بين طرفي التواصل على مستويات عدة ، ذلك أنّ الحجاج يعدّ ظاهرة متجسدة في الخطاب وبه يتحقق، فهو ملتبس بألبسة لسانيّة

1*- تتمحور حول نظرية ديكرو و أنسكومبر على رفض الرأي القائل بفصل الدلالة عن التداوليّة، وذلك بأنّ مجال البحث عندها هو الجزء التداولي المدمج في الدلالة، موضوعها بيان الدلالة التداوليّة المسجلة في أبنية اللّغة ، **ينظر**: مخبوت، شكري، **الحجاج في اللّغة**، ضمن كتاب أهم نظريات الحاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم ، إشراف حمادي صمود، جامعة اآداب و الفنون، والعلوم الإنسانية، كلية الأداب منوبة، مصر، 1998 م ، ص 351.

2- ختام، جواد، التداولية، أصولها و اتجاهاتها، ص 131.

3- سرفوني، جون، **اللسانيات والتداوليات، تر**: حمو، الحاج ذهبية، مجلة التبين تصدر عن المكتبة، الجاحظية، الجزائر، ع 19، 2002 م، ص 76 .

وأسلوبيّة[1].

فالوظيفة الحجاجيّة في النظريّة التداوليّة هي تعديل سلوك من يتوجه إليه الخطاب و التأثير عليه لإقناعه بصحة الموقف، وهذا ما تسعى إليه التداوليّة وهو التأثير لا الإخبار.

فيعدّ بذلك الحجاج من أهم المسوغات الإقناعيّة التي تسير الخطاب بين طرفي التواصل والتي يعمل من خلالها على إحداث التأثير و الإقناع لكليهما .

فللحجاج إستراتيجيات يتبعها لتحقيق الهدف الإقناعي أو التأثير من خلال الخطاب الملقى والمتمثلة في كونها:

1- أنّها تأثيرها التداولي في المرسل إليه أقوى ونتائجها أثبت وديمومتها أبقى لأنّها تنبع من حصول الاقتناع عند المرسل إليه .

2- تمايزها عن الإستراتيجيات المتاحة الأخرى، فإقناع المرسل إليه هدف خطابي يسعى المرسل إلى تحقيقه في خطابه [2] .

3- الأخذ بتنامي الخطاب بين طرفيه عن طريق استعمال الحجاج، فالحجاج شرط في ذلك، لأنّ من شروط التداول اللغوي شرط الإقناعيّة[3] .

4- الرغبة في تحصيل الإقناع إذ يغدو وهو الهدف الأعلى لكثير من أنواع الخطاب [4] .

1- خضير، باسم خيري، **الإستراتيجيات الخطاب عند الامام علي مقاربة تداولية** ، ص 86 .

2- قسيمة، دليلة، **إستراتيجيات الخطاب النبوي الشريف**، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر، جامعة الحاج لخضر باتنة ، الجزائر،2011-2012 م، ص 135

3- عبد الرحمن، طه، **أصول الحوار وتجديد علم الكلام**، ص 38 .

4- الطلبة، محمد سالم الأمين، **مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطويره في البلاغة المعاصرة**، ضمن الحجاج مفهومه مجالاته، منشورات المركز العالمي للدراسات و أبحاث الكتاب الأخضر، ط 1، طرابلس الجماهرية العظمى، 2004م ، ص 491 .

وعليه فكل من هذه المباحث مجسدة في إستراتيجيات خطابية متعددة سبق ذكرها في الفصل الأوّل وهي:

- **الإستراتيجية التوجيهيّة:** ممثلة في نظرية الأفعال الكلاميّة .

- **الإستراتيجية التلميحيّة:** ممثلة في مفهوم الاستلزام الحواري و الاقتضاء التخاطبي .

- **الإستراتجية التضامنيّة:** ممثلة في بعدها اللغوي في مفهوم الإشارات .

- **الإستراتجية الإقناعيّة :** ممثلة في مفهوم الحجاج [1].

واستنادا إلى ما ورد في المحاور السالفة يتبين أنّ التداولية قطعت أشواطا مهمة في ضبط أرضية صلبة في الدرس اللغويّ اللسانيّ، عكس في ذلك من خلال التحولات المعرفيّة والاصطلاحيّة لبعض المفاهيم و التي عرفت في فترة دون غيرها مرورا بظهورها مع شارل موريس وتطوراتها إلى انفتاحها على مباحث أضفت على الدرس التداولي نوعا من التوسع والشمولية على قضايا ومباحث متباينة تعكس طبيعة المرحلة التي كانت تجتازها، ومن خلال هذه الحقبة التي مرّت بها جعلت التداولية تخطو خطوة عملاقة نحو الاتصال و الانفتاح على روافد معرفيّة لبلورة مفاهيمها و تعميق الفهم بمباحثها، وعليه فالسؤال المطروح: **فيم يكمن موقع التداوليّة في الفكر اللساني ؟ وما مدى ارتباط التداوليّة بالعلوم و النظريات المعرفيّة والعقليّة في الانفتاح على مقاربات حيوية ؟**

المبحث الثاني: موقع التداوليّة بين الفكر اللسانيّ و النظريات المعرفيّة .

تناولت التداوليّة كدرس جديد بحوثاً كثيرة وبتعددها تعددت تعاريفها، ومن بينها أنّها"مجموعة من البحوث المنطقيّة اللسانيّة ... وهي كذلك الحراسة التي تعني باستعمال اللّغة وتهتم بقضية التلاؤم بين التعابير الرمزيّة و السياقات المرجعيّة و المقاميّة "[2] .

1- خضير، باسم خيري، **إستراتيجيات الخطاب عند الإمام علي مقاربة تداولية**، ص 28 .

2- بلانشيه، فيليب، **التداولية من أوستن إلى غوفمان**، ص 18 .

ورصد لها تعريف آخر وهو " الدراسة أو التخصص الذي يندرج ضمن اللسانيات، ويهتم أكثر باستعمال اللّغة في التواصل " [1] .

وهذه التعددية في المفاهيم توقع التداوليّة في مفترق طرق الأبحاث اللسانيّة و الفلسفيّة والتواصليّة عامة ما يجعلها درسا غزيرا لا يمتلك حدودا واضحة[2] .

وهذا التوسع واللامحدودية جعلها تتداخل و اختصاصات أخرى أغنتها إجرائيا من خلال التأسيس لدرسها وبناء نظرياتها اللسانيّة، باعتبار أنّ لكل مفهوم من مفاهيمها المختلفة مصدرا انبثقت منه .

وعليه فإنّ اللسانيات التداوليّة اسم جديد لطريقة قديمة في التفكير بدأت على يد سقراط ثم أرسطو ومن بعدها الرواقيين، بيد أنّها لم تظهر بصفتها نظرية لسانيّة إلا بعد أنّ اشتقت معارفها من طائفة من العلوم في مقدمتها :"الفلسفة، واللسانيات و الأنثروبولوجيا، وعلم النفس و علم الاجتماع ...[3] .

فتعدّ بهذا اللسانيات التداوليّة " ملتقى غنيا لتداخل الاختصاصات بين اللسانيين و المناطقة والسميوطيقيين" [4] .

فهي تتداخل مع العديد من العلوم اللسانيّة والنظريات المعرفيّة، وهذا ما سنحاول تناوله فيما يلي:

المطلب الأوّل: علاقة التداوليّة بالعلوم و النظريات المعرفيّة .

1- الفلسفة التحليليّة :

1- المرجع السابق، ص 19.

2- فرانسواز، أرمينكو، **المقاربة التداولية**، ص 07 .

3- بوقرة (د)، نعمان، **اللسانيات اتجاهاتها و قضياها الراهنة**، عالم الكتب الحديثة، جدار الكتاب العالمي، ط 1، الأردن، 2009 م، ص 163 .

4- فرانسوا، أرمينكو، **المقاربة التداولية**، ص 10.

وهي المنطق التأسيسي لنشأة التداوليّة أو التيار الفلسفيّ الذي يجسد المرجعيّة المعرفيّة لهذه الظاهرة اللغويّة، كما تعتبر منبع الأفعال الكلاميّة باعتبارها أوّل مفهوم تداولي .

نشأت الفلسفة التحليليّة " في العقد الثاني من القرون العشرين في فينا بالنمسا على يد الفيلسوف **غوتلوب فريجة** Gottlieb Frege في كتابه أسس علم الحساب " [1] .

وكان ذلك من خلال محاضرات ودروس في الفلسفة و المنطق و التي طور بها الكثير من قضايا الفلسفة التحليليّة من خلال تناولها للقضايا التداوليّة [2] .

وعلى هذا الأساس فهي " تلك الفلسفة التي ترى أنّ التحليل الفلسفي للغة كفيل بإيصالنا إلى تفسير فلسفي للفكر، وتفسير كفيل بإيصالنا إلى الفهم الكلي للكون " [3] .

ويعدّ **فريجة** مؤسس هذا الاتجاه الفلسفي، وقد تأثر به عدد من الفلاسفة منهم **هوسرل** ، **كارناب** ، **فيتنغانشتاين، أوستن، سيرل**، وتجمع بين هؤلاء الفلاسفة مسلمة عامة مشتركة مفادها " أنّ فهم الإنسان لذاته ولعامله يرتكز في المقام الأوّل على اللّغة، فهي التي تعبر له عن هذا الفهم ، وتلك الرؤية مشتركة بين جميع تيارات الفلسفة التحليليّة و اتجاهاتها " [4] .

فاستطاع بذلك روادها تغيير بؤرة الاهتمام الفلسفيّ من موضوع نظرية المعرفة إلى التحليل اللغوي، ومنها انبثقت ما يعرف بالأفعال الكلاميّة [5] .

فميز **فريجة** بين اللّغة العلميّة و اللّغة العاديّة و اعتبر أنّ اللّغة العلميّة تمتاز بالدقة والاستقلاليّة عن علاقات التفاعل أمّا اللّغة العاديّة فهي خلاصة إلى تفاعل بين المتخاطبين، وتهدف إلى الإقناع

1- صحراوي(د)، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 18 .

2- بوجادي(د)، خليفة، **في اللسانيات التداولية**، ص 50 .

3- صحراوي،مسعود، **الأفعال المتضمنة في القول بين الفكر المعاصر و التراث العربي**، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة، الجزائر، 2003 - 2004 م، ص 40 .

4- المرجع نفسه، ص 20.

5- المرجع نفسه، ص 22 .

وإثارة الاهتمام لدى السامع وهي رهينة قوانين البلاغة و الانفعال [1] ، فاللّغة العاديّة يهمها بالدرجة الأولى نجاح التواصل .

وهكذا اتخذت الفلسفة التحليليّة "اللّغة" موضوعا للدراسة باعتبارها الأداة المعرفيّة التي تستطيع بواسطتها فهم الكون فهما صحيحا، ضاربة بذلك ما جاءت به الفلسفة الكلاسيكيّة، وخاصة مبدأ اللّغات الطبيعيّة الذي لم تلتفت إليه هذه الأخيرة ولم توله ما يستحق من الدراسة والبحث، وهو نفس المبدأ الذي اهتمت به الفلسفة التحليليّة و الذي يعد من صميم البحث التداولي [2] .

ويدعو الاتجاه التحليلي إلى :

- الثورة على أسلوب البحث الفلسفيّ القديم، خاصة الجانب الميتافيزيقي منه .

- الاهتمام بالتحليل اللغويّ .

- تجديد بعض المباحث اللغويّة وتعميقها، خاصة مبحث الدلالة و الظواهر اللغويّة المتفرعة منه [3].

وممن اشتُهروا ببحوثهم في هذا الموضوع وساروا على هذا النهج الفلسفيّ التحليليّ **لوديفيغ فيتغنشتاين**، من خلال نظرته للجانب الاستعماليّ للغة، فأسس بذلك اتجاها فلسفيا جديدا أسماه بفسلفة اللّغة العادية و التي تميزت بالبحث في المعنى غير الثابت وغير المحدد [4]، كما اهتم بدراسة العلاقة بين اللّغة و الفكر، وبين أنّهما منفصلين .

وجاء بعده الفيلسوف اللغوي **جون أوستين** " الذي يعد ممن تأثروا بفلسفة **فريجة**، إذ قدم محاضرات نشرت بعد وفاته سنة 1962م، بعنوان "كيف ننجز أفعالا بالألفاظ ؟كما أنّه يعتبر أنّ

1- فرانسواز، أرمينكو، **المقاربة التداولية**، ص 20 .

2- صحراوي(د)، مسعود ، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 20 .

3- المتوكل (د)، أحمد، **اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري**، منشورات عكاظ، ط1، الرباط، المغرب، 1989 م ، ص 26 .

4- صحراوي(د)، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 20 .

بنية اللّغة وبنية الفكر متساويان وجعلهما شيئا واحدا "[1] .

ومن هنا كان الاختلاف بين **فيتنغشتاين** و **أوستن** في مسألة انفصال اللّغة و الفكر لكنهما انطلقا من مسلمة واحدة تمثلت في أنّ اللّغة هي الركيزة الأولى التي يعتمدها الإنسان في فهمه لذاته و لواقعه وهي نقطة الاشتراك بين جميع تيارات الفلسفة التحليليّة .

وتنقسم الفلسفة التحليلية إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي[2] :

- الوضعانيّة المنطقيّة بزعامة **رودلف كارناب** .

- الظاهراتيّة اللغويّة بزعامة **إيدموند هورسل** .

- فلسفة اللّغة العاديّة بزعامة **فيتنغشتاين** .

أ- الوضعانية المنطقيّة: يتزعمها **رودلف كارناب** الذي تتلمذ على يد **فريجة** ويرى أصحاب هذا الاتجاه في طوره الأول أنّ اللّغة الجديرة بالتحليل هي اللّغة المثالية لكن سرعان ما غير **كارناب** مواقفه ليهتم باللّغات اليوميّة، حيث قام بتأسيس فلسلفة ذات جذور تداولية، بعدما أحس أنّ اللّغة ليست مجرد قواعد تبنى بها الجمل، بل هي تعبير عن الواقع .[3] فكانت بذلك أعماله منطلقات لنشأة التداوليّة .

ب- الظاهراتيّة اللغويّة: يعد الفيلسوف الألماني **إيدموند هوسرل** من أبرز رواد هذا الاتجاه ويعود الفضل للظاهراتيّة في اكتشاف القصديّة، التي تعد من أبرز الجوانب التداوليّة، غير أنّ هذه الفلسفة أغرقت في مسائل بعيدة عن الاستعمال اللغويّ، بسبب نزعتها الفلسفيّة اللاواقعيّة، فقد انغمست في

1- المرجع السابق، ص 53 .

2- كادة، ليلى، **المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية ظاهرة الاستلزام التخاطبي**، ص 22 .

3- زيدان، محمود فهمي، **في فلسفة اللغة**، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت،1985 م، ص 128 .

البحث في أطر فكريّة أعم عن الكينونة اللغويّة ... ومن تم فهي اتجاه غير تداولي ولكن هذا الموقف النقدي ينبغي ألا ينسى أنّ الفلسفة الظاهراتيّة قد جاءت بمبدأ إجرائي جد مفيد في اللسانيات التداوليّة، ألا وهو مبدأ القصديّة [1] .

ج- فلسفة اللّغة العاديّة :

رائد هذا الاتجاه هو الفيلسوف النمساوي **لودفيغ فينتغنستاين**، وقد اهتمت هذه الفلسفة بالحديث عن طبيعة اللّغة وطبيعة المعنى في اللّغات العاديّة، وترى أن المعنى ليس ثابتا ولا محددا [2] .

وتعدّ بذلك اللّغة هي المادة الأساس للفلسفة في نظر **فيتغنشتاين** لما لها من أهمية بالغة في فهم الإنسان لذاته وواقعه، فيعتقد أنّ إهمال الفلاسفة للغة وسوء فهمهم لها أدى إلى التناقضات والخلافات بينهم .

وبهذا يتضح أنّ "اللّغة مرنة بعيدة عن الجمود، لها القدرة على مواكبة هذا التنوع من الأعراض ، فهي تشبه غرفة قيادة قطار، تضم مجموعة من المقابض التي لها القدرة على القيام بحركات مختلفة ، وهذه المقابض تطابق الكلمات "[3] .

وعليه إنّ الفلسفة التحليليّة قامت على أنقاض الفلسفة التقليديّة منهجيا، والتي كان الجانب الميتافيزيقي يطغى عليها، إضافة إلى أنّها اهتمت بالجانب التحليليّ لا النظر الشكليّ .

ومجمل القول أنّ الفلسفة التحليليّة اهتمت باللغات الطبيعيّة، وباستعمالات اللّغة ومقاصد الكلام ، وهو ما مهد لأرضيّة لظهور أفعال الكلام على يد **أوستين** لتظهرنظريات أخرى كالقصديّة و الملاءمة و الاستلزام الحواري وغيره من النظريات التي كونت فيما بينها التداولية، وهذا ما يظهر جليا الصلة الوثيقة بين الفلسفة التحليليّة و التداوليّة في كونها الرحم الذي ولد منه.

1- صحراوي(د)، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 23 .

2- المرجع نفسه، ص 20 .

3- حمود، جمال ،**فلسفة اللغة عند لودفيغ فيتغنشتاين**، الدار العربية للعلوم و النشر، منشورات الاختلاف، ط 1، الجزائر العاصمة،2009 م ، ص 307 .

2 – علاقتها بعلم الدلالة : Sémantique يعرف البعض علم الدلالة على أنّه ذلك "العلم الذي يدرس علاقة العلامات بالأشياء التي تدل عليها أو تحيل إليها، فإنّ أجمعت هذه التعريفات كلها على أنّ موضوع علم الدلالة هو دراسة المعنى، وكانت التداوليّة هي دراسة كيف يكون للمقولات معان في المقامات التخاطبية " [1] .

– فما الفرق بينهما بما أن كليهما مهتم بالمعنى ؟

إنّ اشتراك كل من التداولية و الدلالة في موضوع دراسة المعنى يضفي كثيرا من الغموض حيال تحليل المعنى الذي تؤديه اللغات لأنّ هناك من الدارسين من يجعل التداولية امتدادا للدرس الدلالي [2] .

وعليه فإنّ موضوع الدلالة منصب على دراسة المعنى في كونها "ذلك الاهتمام المنصب على المستوى لساني خاص، يهتم بدراسة اللغة في علاقتها بالسياق المرجعي لعملية التخاطب وبالأفراد الذين تجري بينهم تلك العمليّة التواصليّة"[3] .

بمعنى أنّه يركز كل اهتمامه على المعنى المتولد من إتحاد التراكيب النحوية بعضها مع بعض، والتي تولد بذلك المعنى الحرفيّ*"[4] الذي يبتعد كل البعد عن كل ماهو خارج السياق، فإذا أردنا أن نحدد

1– علي، محمد مجمد يونس، **مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب**، دار الكتب الجديدة، ط، بيروت،2004 م،ص 13 .

2– بوجادي، خليفة، في اللسانيات التداولية، ص 128.

3– فرانسوا، ارمينكو، **المقاربة التداولية**، ص 07 .

4*– استقر في التقاليد البلاغية التمييز بين المعنى الحرفي (الأول، الحقيقي الظاهر) و المعنى غير الحرفي (الثاني، المجازي، غير الظاهر ...) ويلتمس هذا التمييز في وجوه المجاز أساسا وقدر أي سيرل أن القائل إما أنّه يقول شيئا وهو يقصد شيئا آخر مختلفا عن المعنى المستفاد من الجملة الاستعارة – وإمّا انّه يقول شيئا وهو يقصد عكس ما يستفاد من الجملة (السخرية)

– وإمّا أنّه يقول شيئا وهو يريد أن يقول شيئا آخر (الاستدلال). – وإمّا أنّه يقول شيئا يطابق بالضبط ما يستفاد من الجملة، **ينظر**: روبول، آن ، موشلار، جاك، **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**، ص 262 .

دلالة أي تركيب من التراكيب يجب أن تحدد بدقة دلالة كل كلمة من كلمات هذا التركيب، ثم ننظر إلى المحصلة الدلالية التي هي خلاصة المبنى و المعنى معا[1] .

فتعد كل من التداوليّة والدلالة علمين مترابطين لاشتراكهما بدراسة المعنى بكل جوانبه، فالدلالة تدرس المعنى وفقا للوضع بمعزل عن السياق وبعيدا عن المقامات التخاطبيّة، أمّا التداوليّة فتهتم بدراسة المعنى لاستعماله مراعية في ذلك ظروف المتكلمين ومقاصدهم والسياق المناسب لها، إلا أنّ ثمة رأي يذهب إلى أنّ علم الدلالة يعنى بدراسة اللّغة ليس بمعزل عن السياق، بينما التداوليّة اللغويّة تتولى المعنى ضمن إطار المقام المحدد للمعالم و المقاصد[2] .

فكل من التداوليّة وعلم الدلالة يركزان "اهتمامهما على اللّغة من بين أنظمة الرموز باعتبارها ذات أهمية خاصة بالنسبة للإنسان" [3] .

فيمكن أنْ نقول بصورة أدق بأنّ الدلالة تبحث في المعنى بعيدا نوعا ما عن السياق الحقيقي لتربط التداوليّة، دراسة المعنى بالسياق الذي يرد فيه، وهذا التمايز لا يعني استقلال أحدهما عن الآخر بقدر ما يعني تكامل الجانبين .

هذا بالنسبة للإشراك و التكامل الذي بينهما، أمّا بالنسبة لنقاط الاختلاف، "فهناك فرقا جوهريا بين الدلالة و التداوليّة في كون أنّ علم الدلالة يهتم بدراسة دلال التركيب النحوي بغض النظر عن الملابسات السياقيّة الخارجيّة "[4] وعلى النقيض من ذلك تفعل التداوليّة .

1- شاهين، أحمد فهد صالح، **النظرية التداولية و أثرها في الدراسات النحوية المعاصرة**، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، ط 1، إربد ، 2015 م، ص 28 .

2- شاهر، لحسن، **علم الدلالة السنماتيكية و البراجماتية في اللّغة العربيّة**، دار الفكر للطباعة و النشر،ط 1، الأردن ، 2001 م، ص 140 .

3- عمر، أحمد مختار، **علم الدلالة**، ص 12 .

4- بلبع، عيد، **التداولية البعد الثالث في سيميوطيقا موريس، من اللسانيات إلى النقد الأدبي و البلاغة**، بلنسيه للنشر و التوزيع، ط 1، مصر ، 2009 م، ص 28 .

ومن هنا يتضح التداخل و التكامل و الاختلاف بين العلمين، فالتداوليّة تبدأ من حيث تنتهي الدلالة، فالدلالة تهتم بتفسير الملفوظات بمعزل عن مقاصد المتكلمين في حين أنّ التداوليّة تقوم بربط مقاصد المتكلمين بالمقام المناسب، فهي على عكس الدلالة تدرس العلاقات بين النّص والسياق و مهتمة بها في الوقت نفسه [1] .

3- علاقتها بالبلاغة:

تحتل البلاغة مكانة مرموقة في الدراسات الأدبيّة و اللغويّة، إذ أصبح ينظر إليها ليس كعلم لتحليل النصوص في بعدها الجمالي بل هي تنزع لأن تكون علما واسعا للمجتمع [2] .

وذلك لكونها مزيج من العلوم العقليّة و اللسانيّة مما أهلها لذلك وما يفند هذا الرأي قول **إبن المقفع** لمسائل عن البلاغة في قوله :"البلاغة اسم جامع لمعان تجري في وجوه كثيرة، فمنها ما يكون في السكوت ومنها ما يكون في الاستماع، ومنها ما يكون في الإشارة، ومنها ما يكون في الحديث، ومنها ما يكون في الاحتجاج، ومنها ما يكون جوابا ومنها ما يكون ابتداء، ومنها ما يكون شعرا ومنها ما يكون من هذه الأبواب الوحي فيها والإشارة إلى المعنى و الإيجاز هو البلاغة "[3] .

فبهذا التعريف أخذ **ابن المقفع** بمزج في تعريفه بين علم البلاغة و علوم شتى وفي نفس الصدد يشير **هانريش بليث** إلى التطور الذي حضيت به البلاغة في العصر الحديث و يرجع ذلك إلى إفادتها من مناهج البحث في مختلف الحقول المعرفيّة فيقول:" إنّ سبب هذه النهضة البلاغيّة يرجع في مجال التنظير إلى الأهمية المتزايدة للسانيات التداوليّة ونظريات التواصل والسيمائيات و النقد الإيديولوجي

1- لعور، آمنة، **الأفعال الكلامية في سورة الكهف دراسة تداولية**، رسالة ماجستير، تخصص فقه وأصول، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر ، 1432 هـ - 2011 م ، ص 42 .

2- بوعزة، محمد، **البلاغة بوصفها نظرية للخطاب**، مجلة الراية المؤقتة، مج3، ع1 و2، 1994 م، ص 63 .

3- الجاحظ، **البيان و التبيين**، ص 114-115.

، وكذا الشعرية اللسانيّة في مجال وصف الخصائص الإقناعيّة للنصوص وتقويمها "[1] فالبلاغة ارتباط وثيق بعلوم معرفيّة عديدة منها التداوليّة .

تعدّ البلاغة و الدراسات البلاغية من أهم و أبرز الدراسات التي تربط بين دراسة اللّغة واستعمالها في السياق، فالمتتبع و المتمعن في موضوعات البلاغة العربيّة يجد أن لها علاقة شراكة بينها و بين اللسانيات التداوليّة و في ذلك اعتمادهما أو عدهما اللّغة أداة لممارسة الفعل في سيق متعددة .

فثمة باحثون قدموا بحوثا متنوعة ربطوا فيها بين البلاغة ونظريات الاتصال، فمنهم **جميل عبد المجيد** في مؤلفه البلاغة و الاتصال و **الخفاجي** في نحو بلاغة جديدة التجديد و التقليد... وغيرهما، معتمدين في ذلك على بعض المفاهيم التي تظهر الصلة الوثيقة بينهما، وتتعلق بماهية البلاغة والكيفيّة التي يكون عليها المتكلم، وتحديد سمات الكلام البليغ، وغير ذلك من القضايا التي يدرسها على الاتصال[2] .

وهذا التقارب سره أنّ البلاغة تعالج قوة التأثير في الآخر و كيفية إقناعه وبيان كل المقاصد الذي يهدف الباث إلى تحقيقها، وهذه النقطة تعدّ من أهم مباحث التداوليّة التي تدرس التفاعل الاتصالي بين الخطيب و المخاطب، وما يحدثه الفعل الكلامي من تأثير .

وعلى حد تعبير **جيفري ليتش** " فالبلاغة تداوليّة في صميمها، إذ أنّها ممارسة بين الاتصال بين المتكلم و السامع " [3] .

و المتتبع لموضوعات البلاغة العربيّة يجد فيها عناصر المقاربة التداوليّة في الخطابات البلاغيّة .

1- هانريش، بليث، **البلاغة و الأسلوبية نحو نموذج سيمائي لتحليل النص، تر**: محمد العمري، منشورات دار سال ، ط1، المغرب، 1999 م ، ص 15

2- الخفاجي، عبد العزيز شرف وعبد المنعم، **نحو بلاغة جديدة التجديد و** التقليد، مكتبة غريب، ط1، مصر ، 1996 م، ص 56 .

3- فضل (د)، صلاح، **بلاغة الخطاب و علم النص**، دار الكتاب المصري، ط 1، القاهرة، 2004 م، ص 31 .

وعليه "فالبلاغة و التداولية تتفقان في اعتمادهما على اللّغة كأداة لممارسة الفعل على المتلقي"[1].

وهذه المقاربة بين البلاغة و التداوليّة بررتها مجموعة من الدراسات مستعينة في ذلك بالتراث البلاغي من جهة، ونتائج العلوم المستحدثة من جهة أخرى، ومنطلقهم في ذلك أن البلاغة أو ما تنصرف إلى دراسته هو الإبلاغ [2] .

ومجمل القول فإنّ البلاغة تقوم على مبدأ التبليغ والتأثير في السامع أثناء عملية التواصل ومن هنا يصبح التداخل واضحا بين العلمين، إذ أنّهما يشتركان في اهتمامهما بدراسة اللّغة بوصفها أداة تبليغ وتأثير وتواصل بين المتكلمين .

4- علاقتها بالبنيوية والتفكيكية:

تحدث جلّ الدارسين عن العلاقة بين التداوليّة و البنيويّة في قولهم :

إنّ التداولية تهتم بالكلام الذي هو غير اللسان المبعد عن مجال الدراسة في حين أنّ **دوسوسير** صرح بهذا في قوله:"اللّغة تختلف عن الكلام في أنّها شيء يمكن دراسته بصورة مستقلة " [3] .

وذلك بعد التقسيم الثلاثي الذي أجراه للظاهرة اللغويّة (لسان، لغة، كلام) حيث حصر موضوع الدراسة في اللّغة دون الكلام فإنّ جل الدارسين عند حديثهم عن العلاقة بين التداوليّة و اللسانيات البنيويّة يشركون في قولهم أنّ التداوليّة مكملة للبنيوية لأنّها تهتم بالكلام الذي هو غير اللسان .

وهذا راجع لكون التداوليّة جاءت بعد مخاض منهجي عسير تدرجت فيه مناهج الدرس اللساني المحدث، فكما هو معلوم أنّ البحوث اللسانيّة قد اهتمت بالدراسات اللغويّة من جميع جوانبها، وما

1- المرجع السابق، ص 66-67 .

2- عبد المجيد، جميل، **البلاغة و الاتصال**، دار غريب، ط 1، مصر، 2000 م، ص 16.

3- دوسوسير، فردينان، **علم اللغة العام**، **تر**: يوئيل يوسف عزيز، مراجعة النص العربي: مالك يوسف المطلبي ، دار الكتب للطباعة والنشر و التوزيع ، ط1، بيت الموصل، بغداد، العراق، 1988 م، ص 33 .

تثيره هذه الدراسات من قضايا جوهريّة على شاكلة أصل اللّغة ونشأتها وتطورها، وجوانب التطوّر في معانيها وتراكيبها، وأصواتها وذلك بالتركيز على الجانب الصوري الوصفي، والنظر للغة على أساس أنّها بناء هيكل هندسي مستقل داخليا عن العالم الخارجي فالتحليل البنيويّ قائم على نظريتين الأولى استقلاليّة الخطاب على أية ملابسات أو ظروف خارجيّة، و الأخرى تشابك وحداته وترابطها فيما بينها داخليا، ومن ثم فالبنيوي يدرس اللّغة في ذاتها ولذاتها وهو يميل نحو النزعة الصورية ،كما تأثرت هذه الدراسات بالتصور السويسري البنيوي للنشاط اللغويّ، وبمفهوم التواصل الذي اقترحه هذا التصور فقد أكد **سوسير** أنّ التواصل هو الوظيفة الأساسيّة للغة و التواصل حسب فهمه عملية نقل المعلومات، والإخبار من مرسل إلى متلقي، فوظيفة اللّغة هي الإخبار فقط [1] .

ومعنى هذا أنّ اللسانيات البنيويّة تهتم أساسا بدراسة نظام اللّغة دون الاعتداء بنوايا المتكلم ولا بسياق الكلام، ويذهب ذلك إلى عد اللّغة ظاهرة اجتماعيّة.

فهي "مجموع كلي متكامل كامن ليس في عقل واحد بل في عقول جميع الأفراد الناطقين بلسان معين "[2] .

وعليه فلقد انشغلت البنيويّة باللّغة لا بوصفها أداة تعبير بل بوصفها غاية لذاتها، و إيغالا في ذلك عمد البنيويون إلى عزل النص الإبداعي عن كل ما هو خارجي عنه، وأصبحت سلطة النّص تفوق كل السلطات بما فيها سلطة متتبع النص،حينما أعلن **رولان بارت** موته وتضاؤله[3] .

هذا بالنسبة لأوجه الاختلاف بين التداوليّة و البنيويّة في كون أنّ التداوليّة تحيط باستعمالات اللّغة في كل من النواحي على غرار البنيويّة تهتم باللغة لكن دون مراعاة لمنتج هذه اللّغة .

1- الراضي، الرشيد، **الحجاجيات اللسانية عند أنسوكومبر وديكرو**، عالم الفكر، ع1، مج34، الكويت، 2005 م، ص 214 .

2- مومن(د)، أحمد، **اللسانيات النشأة و التطور**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 4، الساحة المركزية بن عكنون ، الجزائر،2008 م، ص123.

3- الجابري، فوزية لعيوس غازي، **التحليل البنيوي للرواية العربية**، دار صفاء للطباعة و النشر و التوزيع ، ط 1 ،عمان، الأردن، 2011 م، ص 38

في حين قد أشار بعض الدارسين إلى صعوبة الفصل بين التداوليّة و الحقول المعرفيّة الأخرى منهم **العجمي** الذي قال :" يصعب الفصل في علوم اللّغة بين البراغماتيّة وكل من الدلالة و النحو والمباحث الاجتماعيّة اللغويّة، ولكن المهمة الأصعب هي فصل جوانب البراغماتيّة عن الدلاليّة، إذ تبحث جميعها أنّ المعنى من زوايا عديدة [1] .

ومن خلال هذا الترابط الوثيق جاءت التداوليّة وغيرها من العلوم و المناهج السياقيّة مشروعات تكميلية لدراسة اللّغة، بعد أنّ هيمنة البنيويّة على اختلاف توجهاتها و التوليدية والتحويليّة عبر مختلف تطوراتها .

كما أنّه لا توجد حدود نهائية بين اللسانيات التداوليّة و اللسانيات البنيويّة، لأننا لو أردنا تحليل جملة ما تداوليا للزم أن نستحضر قبل ذلك بنيتها اللغويّة، وهذا التداخل هو ما دفع بأحد فلاسفة اللّغة المحدثين **كارناب** إلى أن يصف التداوليّة بأنّها قاعدة اللسانيات، أو أساسها المتين الذي تستند إليه، أي أنّها حاضرة في كل تحليل لغويّ موجود معها قرينة لها [2] .

ثم جاءت التفكيكيّة بعد البنيويّة بوصفها منهجا نقديا أسمته الفيلسوف الفرنسي **جاك ديريدا** ، هدف من خلاله إلى دراسة النصوص التي غلبة عليها صفة التناهي و المثالية[3] .

ويعدّ منهج التفكيك أهم حركة ما بعد البنيويّة في النقد الأدبي إضافة إلى أنّها الحركة الأكثر إثارة للجدل في الوقت المعاصر، ويقوم التفكيك على فكرة رفض وجود نظام عام للنصوص اللغويّة، ونسق العلائقية بينهم، فهي تتمحور على المخاطب وقدرته على تفكيك النصوص ثم إقامة بنائها[4] .

1- العجمي، فالح بن شبيب، **الربط الذرعي في النّص العربي**، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة الآداب و اللغويات، مج 12، ع 01، الأردن ، 1994 م، ص 286 .

2- نواري، سعود أبو زيد، **في تداولية الخطاب الأدبي، المبادئ و الإجراء**، بيت الحكمة للنشر و التوزيع، ط1، الجزائر، 2009 م، ص 21 .

3- خضير، باسم خيري، **إستراتيجيات الخطاب عند الإمام علي مقاربة تداولية**، ص 20.

4- المرجع نفسه، ص 21 .

لقد عاصر ظهور التفكيكيّة نشوء ما يسمى بالبنيويّة التفكيكيّة التي سعت إلى إعادة الاعتبار للعمل الفكري في خصوصيته دون فصله عن مجتمعه وتاريخه فالمنهج البنيوي التكويني لا يلغي الفني لحساب الإيديولوجي، فلقد سعت البنيوية التكوينية إلى إظهار اعتدال وتوازن في تشكيل مسار النقد ، وعملت على إخراجه من حدود البنيّة الداخليّة و النظام الشكلي[1] .

وبالرغم من كل هذه الاجتهادات في المجال النقدي والدراسات اللغويّة، إلا أنّ التداوليّة قد استطاعت القفز فوق كل المناهج اللسانيّة و استفادت من المنهج البنيوي وطورته، فلقد تعاملت التداولية مع الخطاب باحترافيّة و اهتمام كبيرين بوصفه فعلا ثقافيا، ينتج من متكلم منتم إلى حاضنة فكريّة ومعرفيّة، أثرت في إنتاجه، فلم يعد بعد ذلك العمل الإبداعي منعزلا عن السياق الذي ولد فيه، وإنّما متجسد فيه، وأصبح الخطاب نظام كشف عن المتكلم و المتلقي .

5- علاقتها بتحليل الخطاب :

منحت المقاربات المعرفيّة مصطلح الخطاب زخما مفاهميا متنوعا، تبعا لتنوع الحقول المعرفيّة والاهتمامات البحثيّة التي مثل لها مشغلا أساسيا من لسانيّة و أدبيّة، نقديّة، وفلسفيّة ... وأرجته في حيز التداول على نطاق أوسع .

وذلك في كون أنّ الخطاب يعدّ أساسا وظيفيا في تشخيص تصورات للإنسان ومختلف أشكال

التواصل عند مستعمليه، كما تعدى موضوع الخطاب إلى مختلف الميادين المعرفيّة معتمدا في ذلك على اللّغة بعدها مجموعة من البنى الشكليّة، ضف أنّها تمثل أداة التخاطب فهي منظومة جديرة بالدراسة .

وهذا دليل على أنّ الخطاب يرتبط أكثر بالاستعمال الفعلي للغة أي " وضع اللّغة موضع الفعل"[2].

1- المرجع السابق، ص 21 .

2- نواري، سعود ابو زيد، **المنهج التداولي في مقاربة الخطاب، المفهوم، المبادئ الحدود**، مجلة فصول، ع 66 ، مصر، 2010 م، ص 122 .

وانطلاقا من هذا الارتباط الوثيق بموضع استعمال اللّغة تعددت التعاريف – **فهاريس–** يعرّف مصطلح الخطاب بقوله "إنّ الخطاب منهج في البحث في أيما مادة مشكلة من عناصر متميزة ومترابطة في امتداد طولي سواء أكانت لغة أم شيئا شبيها باللّغة ومشتمل على أكثر من جملة أولية ، إنّها بنية شاملة تشخص الخطاب في جملته، أو أجزاء كبيرة منه "[1] .

كما يحضر هذا التصوّر عند غير واحد من المنشغلين في حقل المعرفة الإنسانيّة من بينهم **ميشال فوكو** الذي يعبر عن الخطاب بقوله :"تلك الشبكة المعقدة من العلاقات الاجتماعيّة والسياسيّة و الثقافيّة، التي أعيد إدماجها في عمليات تحليل الخطاب، الذي يحمل بعدا سلطويا من المتكلم ، بقصد التأثير في المتلقي، مشغلا في ذلك كل الظروف الاجتماعيّة و الثقافيّة والسياسيّة " [2] .

في حين أنّ **بنفيست** يعرف الخطاب بأنّه :" كل تلفظ يفترض متكلماً ومتسمعاً، بحيث يحاول المتكلم التأثير على المستمع بطريقة ما " [3] .

ويقصد بالتلفظ – الذي عده معادلا أو مكافئا للخطاب – الملفوظ منظورا إليه من زاوية عمليات اشتغاله في التواصل،أي الاستعمال الفردي للغة، الذي يمثل الفعل الحيوي في عمليّة إنتاج الخطاب، وهذا الموقف يقضي إلى القول بأنّ الخطاب ظاهرة تداوليّة، تشغل على تكوينه الأقوال لا الجمل .

الأمر الذي دعى إلى الاتجاه نحو تحليل الخطاب الذي بدأ مع العلماء الغربيين في القرن التاسع عشر وذهبوا في اتجاهين :

1- باتريك، شارودو، دومينيك، منغنو، **معجم تحليل الخطاب، تر:** عبد القادر المهيري، جمادي صمود، **مرا:**صلاح الدين الشريف، دار سيناترا ، ط 1، تونس، 2008 م، ص 64 .

2- نواري، سعود أبو زيد، **المنهج التداولي في مقاربة الخطاب**، ص 121 -122 .

3- بلانشيه، فيليب، **التداولية من اوستين إلى غوفمان**، ص 37 .

– الأوّل ويمثل الأعمال التي قام بها **كينيث بايك** وزملاؤه، إذ وجدوا تحليل الخطاب في نظر الحقل الأنثربولوجي معتمدا على تحليل معاني الكلمات في سياق استعمالها الاجتماعيّ، ومزجوا بين العوامل اللغويّة وغير اللغويّة .

– أمّا الاتجاه الآخر و يمثله **هاريس** قدم تصوّر تحليل الخطاب في ضوء النّص المستقل، وفصل اللّغة عن كل ملابسات السياق الاجتماعيّ وقصر الدراسة على الأبعاد الوصفيّة[1] .

وسعيا نحو تحقيق فكرة المتكلم المستمع المثال ، أحيط الخطاب اللساني بهالة تنظيريّة وتقعيديّة ورؤى فلسفيّة مختلفة بغرض تأطير مساره، وتوضيح مقاصده، وتدقيق خطابه وتهذيب بلاغته وفصاحته وموافقته لسياقات تداوله الهادف، عبر مختلف مواقعه من العمليّة التواصليّة التي تصنعه في الحقل اللسانيّ لجأ المنظرين اللسانين لينحو نحو هذا الاتجاه من التحليل للإحاطة أكثر بالخطاب وعمليات تحليله ويرى صلاح فضل أنّ تيار تحليل الخطاب أخذ يفيد في الآونة الأخيرة من جملة المبادئ السيميولوجيّة، غير أنّ بدايته كانت تدين في الازدهار إلى اتجاهين كبيرين منذ عقد الستينات ، أحدهما لغوي يبحث في علاقات النّص على مستوى لما فوق الجملة الواحدة [2] .

إذ بدأت تطفو فوق سطح الدرس اللساني مقولات جديدة مثل: البؤرة و الاقتضاء... هذا فيما يخص الجانب اللغوي أمّا غير اللغوي فيقوم على تحديد خصائص الخطاب الداخليّة، كون أنّ الخطاب يشتغل لتحقيق غاياته لعناصر لغويّة (اللفظ، الصوت، التركيب، الصورة ...) في علاقتها بعناصر مقاميّة (المتكلم، المخاطب، المقام) [3] .

وتبعا لذلك، يصح القول أنّ "حدّ الخطاب أنّه كل منطوق به موجه إلى الغير بغرض إفهامه

1– خضير، باسم خير ، **استراتيجيات الخطاب عند الامام علي**، ص 23–24 .

2– فضل، صلاح، **بلاغة الخطاب وعلم النّص**، ص 05.

3– المودن، حسن، **بلاغة الخطاب الإقناعي نحو تصور نسقي لبلاغة الخطاب**، دار كنوز المعرفة، ط 1، عمان ، الأردن، 2014 م، ص 31 .

مقصودا مخصوصا"[1] .

وهذا الأخير يكون قائما على اللّغة، فلا يمكننا فهم اللّغة إذا لم تفهم الخطاب، ولا نفهم الخطاب إذا لم يكن هناك تواصل و استنادا لهذا الاتجاه جاءت اللسانيات التداوليّة .

وينطبق هذا على الخطاب في بعديه أو صورتيه: الشفاهيّة و الكتابيّة: كما يساوي الخطاب بين المرسل إليه الحاضر و المستحضر، فيوجه إلى المرسل إليه الحاضر في الذهن، ولا يقف توجيهه عند المرسل إليه المشاهد عياناً [2] .

وهذا ما جعل مفهوم الخطاب من القضايا المشكلة في الدرس اللساني، ذلك لحداثة المفهوم وتنوع مرجعياته، إذ يتخذ تسنينه الاصطلاحي، تبعا للحقل الذي ينتمي إليه [3] .

فتكمن علاقة التداوليّة بتحليل الخطاب في أنّ كل منهما يهتم بدراسة النّصوص وتحليلها من خلال الاهتمام بالمتكلمين، ومقاصدهم و السياق الذي يرد فيه الحوار، وكان نتيجة هذا التداخل اتساع مجالات التداوليّة وتنوعها، وأصبح من العسير وضع تعريف مانع جامع لها [4] .

وهذا ما أفرز في المجال اللسانيّ بما يعرف بالخطاب التداوليّ على حسب **فان ديك** في قوله على أنّه ذلك "الخطاب الذي يهتم بالعلاقات المطردة الموجودة بين بيانات النّص و السياق" [5] .

1- عبد الرحيم، طه، **اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي**، ص 215 .

2- روبول، آن، موشلار، جاك، **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**، ص 269 .

3- فضل، صلاح، **الخطاب وعلم النّص**، ص 07.

4- نحلة، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص 11 .

5- الماشطة، مجيد، **شظايا لسانية**، دار السياب، ط 1، لندن، 2008 م ، ص 59.

كما أنّ تحليل الخطاب يشارك التداوليّة في تحليل الحوار وتحليل الأفعال الكلاميّة [1] وذلك لكون أنّ الخطاب موجه لا فقط لأنّه مصمم حسب مرمى المتكلم و إنمائه لأنّه يتطور في الزمان، إنّه يبني فعلا حسب غاية ويعتبر سائرا نحو جهة ما [2] .

وعليه فالخطاب سيرورة تواصليّة تفاعلية لا تنفك عن المقام التواصليّ الذي تم إنتاجه فيه وهذا ما تسعى كل من التداوليّة وتحليل الخطاب إلى الاهتمام بدراسته وتحليله .

6- علاقتها بالنحو الوظيفي:

يعدّ النحو الوظيفيّ أهم رافد للدرس التداوليّ، بل هناك من الدارسين من جعل التداوليّة امتدادا للوظيفة[3] .

ويقصد بالنحو الوظيفيّ "مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسيّة للنحو، وهي ضبط الكلمات، ونظم تأليف الجمل، ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة"[4] .

أي يهتم بالتركيب للجملة، مركزا بشكل خاص على علاقة عناصر الجملة مع بعضها البعض ، والتي تحكمها ضوابط وقواعد عرفيّة لا يجوز الخروج عنها، ومخالفة تلك القواعد يؤدي إلى إنتاج دلالة غير صحيحة، وعلى أساس هذا يسند النحو العربيّ وظيفة تصويب استقامة تراكيب اللّغة

1- نحلة، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص 11.

2- دومينيك، مانغونو، **معجم تحليل الخطاب** ، ص 182.

3 - المتوكل (د)، أحمد، **الوظائف التداولية في اللّغة العربيّة**، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط 1، الدار البيضاء، المغرب، 1985م ، ص 08 .

4- أبو سوادة ، فضيلة عبد المحسن صالح ،**تقييم أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء علم النحو الوظيفي** ،أطروحة دكتوراه جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية ،1419 هـ - 1998 م ، ص 50 .

العربيّة، وسلامتها، والذي نشأ على ثوابت راسخة أقام النحاة عليها أحكامهم المعيارية، المستندة إلى عناصر مختلفة، فمنها ما هو منقول و آخر معقول"[1] .

وذلك من منطلق أنّ خصائص البنيات اللغويّة تتحدد انطلاقا من ظروف استعمالها وقد أرسى دعائم هذا النحو الباحث الهولندي **سيمون ديك** من خلال كتابه النحو الوظيفي و الذي ضم مجموعة من الأبحاث مست مجال الدلالة، والتداول و المعجم والتركيب في لغات مختلفة، وبذلك أسس لنظرية لسانية احتلت مكانة علميّة مميزة بين النظريات اللسانيّة المعاصرة بصفة عامة، والنظريات النحوية على وجه الخصوص " [2] .

ولا يخفى على أي باحث في مجال التداولية أو النحو الوظيفي ما قدمه الدكتور **أحمد المتوكل** من بحوث في هذا المجال من خلال رسوخ ما قدمه في التراث اللغويّ العربيّ وحسن استيعابه للنظريات اللغويّة الحديثة، مكنت من إغناء الدراسات النحويّة العربيّة بمصطلحات حديثة تكاملت في إطار نظرية رشحت أكثر من غيرها لتكون رؤية معاصرة للنظريّة النحويّة القديمة ومكملة لأسس البحث في هذا المجال اللغويّ[3] .

وهذا النحو الذي أسسه **سيمون ديك** وطوره عربيا **أحمد المتوكل** بالشرح و التفسير كما سبق ذكره، يجمع بين المقولات النحويّة و بين ما عرضته نظرية أفعال الكلام [4] .

ولذلك يمكن القول " إنّ النحو الوظيفي نظرية موسعة تكامل فيها النحو و اللسانيات التداوليّة

1- شاهين، أحمد فهد صالح، **النظرية التداولية و أثرها في الدراسات النحوية المعاصرة**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط 1، إربد ، الأردن،2015 م، ص 24 .

2- المتوكل، أحمد، **الوظائف التداولية في اللّغة العربيّة**، ص 06 .

3- بعطيش، يحي، **نحو نظرية وظيفة للنحو العربي**، أطروحة دكتوراه في اللسانيات الوظيفيّة الحديثة، كلية الآداب، جامعة منتوري، قسنطينة ، الجزائر ، 2006 م، ص 77.

4- المتوكل، أحمد، **الوظائف التداولية في اللّغة العربيّة**، ص 09 .

، حيث أن **سيمون ديك** اقترح أن يدرج النحو الوظيفي ضمن نظرية تداوليّة، أو نظرية لغويّة شاملة تجمع نظريات التواصل اللغويّ المختلفة"[1] .

أمّا فيما يتعلق بتأثير المنهج التداوليّ على الدراسات النحويّة المعاصرة، فقد كان ذلك جليا فيما جاء النحاة العرب المحدثون من استيعاب للمنهج التداوليّ في أبواب مختلفة من أبواب النحو العربي [2].

وهذا الأخير المهتم بتنظيم سابق التركيب الداخلي للجملة، إلا أنّ دوره لا يهمل في مجال التحليل التداولي، فالعلاقات القواعديّة التي تسيطر على نص ما و التي تتحكم في عمليّة البناء اللغويّ، من خلال ترابط عناصره التركيبيّة، ليست إلا خطوة أولى في عمليّة التفسير، الفهم التداوليّ ، المرتكز بالأساس على مجموعة من العناصر التي تفضي بالمحلل اللغويّ أن يتجاوز حدود المادة اللغويّة، إلى ما يحيط بها من ملابسات عامة وقرائن خارجيّة[3] .

فالبعد التداوليّ حاضر بمجرد ما ندخل لمفهوم القاعدة النحويّة [4] ، وهنا يبرز التداخل الوثيق بين النحو الوظيفيّ و التداوليّة في كونها أنّ أحدا يكمل الآخر في تتبع ودراسة المادة اللغويّة .

وفي ضوء هذا التداخل فإنّ النحو الوظيفيّ يسعى إلى أن يكون نظرية لسانية تصف اللّغات الطبيعيّة من وجهة نظر وظيفيّة معتمدة على ربط الجانب البنيوي التركيبي، الدلالة، الصوت، بظروف التواصل المحددة لبنية اللّغة [5] .

وبذلك تكامل النحو و التداوليّة داخل اللسانيات الوظيفيّة، "المتجلى في تقديم التداوليّة لتأويل وظيفيّ، معتمد على الأبعاد الخطابيّة، و التواصليّة بين الأفراد، فالمنظور النحوي للعبارة يتقاطع مع

1- المتوكل (د)، أحمد، **الوظيفة بين الكلية و النمطية**، دار الأمان، للنشر و التوزيع، ط 1، الرباط، المغرب ، 2003 م، ص 56 .

2- شاهين، أحمد فهد صالح، **النظرية التداولية و أثرها في الدراسات النحوية المعاصرة**، ص 136 .

3- المرجع نفسه، ص 25 .

4- فرانسواز، أرمينكو، **المقاربة التداولية**، ص 33 .

5- المتوكل، أحمد، **الوظائف التداولية في اللّغة العربيّة**، ص 10-11 .

المنظور التداوليّ في الوصول إلى المعنى مع الاتفاق في اعتماد المحلل اللغويّ على التركيب النحوي كوسيلة تعينه في الوصول إلى المعنى التداوليّ، وخاصة حين يشتمل التركيب على قوة إنجازيّة مباشرة ، أمر أو وعد، أو نهي، أو استفهام ...."[1] .

وبهذا المعطى تجاوزت اللسانيات الوظيفيّة النّص بعده موضوعا للدرس اللغويّ إلى الاعتداء بالسياق الفعليّ و الطبقات المقاميّة، وجعل الخطاب موضوعا للدرس اللسانيّ التداوليّ الجديد .

7- علاقتها بالتعليميّة:

لقد عرّفت التعليميّة ثراء كبيرا في العصر الحديث، باستفادتها من مقولات اللسانيات الاجتماعيّة السابقة و نظرياتها، ومن البحوث التداوليّة أساس، حيث تأكد أنّ التعليم لا يقوم على تعلم البنى اللغويّة دون الممارسة الميدانيّة التي تسمح للمتعلم بالتعرف على قيم الأقوال وكميات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها إلى جانب أغراض المتكلم ومقاصده التي لا تتضح إلا في سياقات مشروطة " [2] .

على خلاف ما صرّح به **تشومسكي** *[3] في ملتقى الولايات المتحدة بقوله :" أنّ اللسانيات لا تقدم أي شيء لتعليميّة اللّغات " [4] .

إلا أنّ التصريح قد أزيل من الوجود لما للسانيات من فضل على تعليميّة اللّغات ولهذا عدّ البعد التداوليّ أحد مناهل العمليّة التعليميّة، إذ تجاوز التعليم مهمة تحسين الأداء، وذلك بالاقتصار على تعليم المتعلم ما يحتاج إليه، و الاستغناء عما لا يحتاج إليه من أساليب وشواهد تثقل ذهنه، وهذا ما

1- شاهين، أحمد فهد صالح، **النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة**، ص27 .

2- بوجادي، خليفة، **في اللسانيات التداولية**، ص 70 .

3- لساني أمريكي، ولد عام 1928م، طوّر نظرياته في صيغ عديدة حيث وضع أسس البنيويّة و اقترح المنوال التحويلي سنة 1965م، ثم طوّر علاقة النحو بعلم الأصوات الوظيفي والدلالة، **ينظر**: روبول، أن، موشلار، جاك ، **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**، ص 242 .

4- حساني(د)، أحمد، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، ط 2 ، بن عكنون، الجزائر، ص 134.

يؤكده **الجيلالي دلاش**، بقوله " هناك شعار واحد يشغل أهل هذا الاختصاص الملكة و التبليغ، أي تزويد المتعلم أو المتعلمين بالأدوات التي تمكنهم من التحرك بواسطة الكلام تحريكا يلائم المقام و المقاصد المراد تحقيقها، إنّ الأمر لم يعد يتعلق بتلقين بنية نحوية معينة، بل يتعلق بتوفير الوسائط اللسانيّة التي تسمح للمتعلم بإجراء اختيار بين مختلف الأقوال وذلك بحسب المقام" [1] .

وذلك لكون أنّ المقام يشكل مفهوما أساسا لكل دراسة تهتم بالجانب التبليغيّ، فنجد **فندرليش** قد قام بحصر صارم للعناصر المكونة للمقام وهي :

- المشاركون في التبليغ ⟵ المتكلمون و المستمعون .
- مكان التفاعل ⟵ الوسيط الذي يحصل فيه القول .
- الصفات اللغويّة وشبه اللغويّة وغير اللغويّة .
- مقاصد المتكلمين .
- ترقبات كل من المتكلم و المستمع .
- مساهمة المشاركين في الموضوع ⟵ معارفهم اللغويّة، المعايير الاجتماعيّة، شخصياتهم وأدوارهم، لذلك فالمقام هو الذي يتشكل من مجموعة شروط إنتاج القول، وهي الشروط الخارجيّة عن القول ذاته [2].

وبذلك فيعد المقام أحد السياقات المشروطة في بناء أي فعل تعليميّ وهذا ما تركز عليه التداوليّة في دراستها الاستعمالات الفعل اللغويّ .

1- دلاش، الجيلالي، **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، ص 46 .

2- المرجع نفسه، ص 40.

واتضح من هذا القول أنّ اللسانيات التداوليّة قد ساهمت بشكل كبير في بناء التعليم وصناعته ، وذلك بانتقاء طرق تدريس اللّغات الأجنبيّة التي تتعامل مع لغات مثاليّة و أناس مثاليين في مواقف مثاليّة بعيدا عن أي سياق اجتماعيّ [1] .

وذلك لكون أنّ اللسانيات التداوليّة قد فرضت نفسها كمنهج لقراءة النصوص الأدبيّة وتحليل الخطابات التواصليّة بين الملقي و المتلقي كما أنّها " أحدثت الأثر الأكبر في التعليميّة Ia didactique، سواء تعلق الأمر بتعليميّة اللّغة الأم، أو اللّغات الأجنبيّة " [2] .

وبناء على ما سبق فإنّ الدرس التداوليّ يمكن أن يفيد بدرجة قصوى في تجديد التعليم بشكل عام خاصة و أنّه عد اليوم أحد الأهداف و الغايات الكبرى المرجوة التي تصبو إلى تطوّير ملكات المتكلمين التبليغيّة [3] .

وفي ظل هذه التطوّرات، فإنّ التعليم لم يعد مجرد نقل للمعارف، بل هو مجموعة من الإجراءات المستخدمة قصد إكساب المعرفة للتلاميذ و رغبة في التغيير في سلوك المتلقين..، وهذا دليل على أنّ اللسانيات التداوليّة قد ساهمت بشكل كبير في صناعة التعليم بدعوى **الجيلالي دلاش** إلى ضرورة استثمار القواعد و القوانين اللغويّة حسب ما تتطلبه المواقف الكلاميّة، أي: إنّ هذا الأخير قد أعطى الأولوية و الأسبقية لمفهوم التبليغ على اللغة حيث يقول:" لقد بات أساسا توسيع مجال المكتسبات من جهة و قلب ترتيب الأولويات من جهة أخرى، وذلك لأنّ مفهوم التبليغ هو الذي يجب أن يكون الأسبق و المحرك و ليس اللّغة، لأنّ الاهتمام بالمتعلم يعني الاعتراف الكلي بأنّ هدفه هو التبليغ لا أحكام اللّغة وحذفها، وأنّ هذا الوجه الأخير ليس سوى وسيلة وليس غاية في حد ذاته، ووسيلة واحدة ضمن وسائل أخرى[4] .

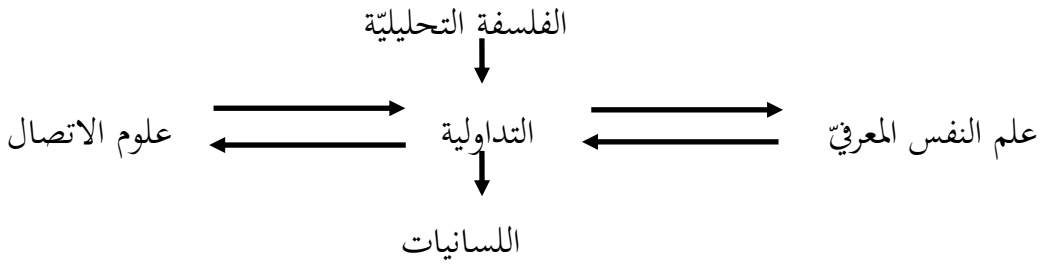
1- بوجادي، خليفة، في اللسانيات التداولية، ص 133- 134 .

2- دلاش، الجيلالي، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص 46 .

3- المرجع نفسه، ص 49 .

4- المرجع نفسه، ص 48-49 .

وذلك باعتبار التداوليّة تبحث عن العلائق التي تربط العلامات اللغويّة بمستخدميها، أي الأفعال الكلاميّة، التواصليّة (المتكلم، السامع) وهذا ما يجعل التداوليّة كمبحث لساني في تعليميّة اللّغة العربيّة مثلا، كونها تبحث في آليات التواصل لتخدم التعليم كعمليّة تواصليّة تبليغيّة بالدرجة الأولى، مرهونة بتوافر الذوات المتفاعلة فيه، وبالنظر إلى جميع ما سلف يمكننا القول، إنّ التداوليّة شبكة معرفيّة معقدة، لأنّها استطاعت أن تقبل عددا كبيرا من النظريات و الأفكار ذات مستويات مختلفة ومتفاوتة، وتداخلت وامتزجت بمختلف العلوم – كما سبق توضيحه– ونجمل الفكر في هذا المخطط [1] :



– المخطط 03 –

ويوضح هذا المخطط أنّ الأهمية و الثراء الذي اكتسبته التداولية نتيجة انفتاحها على روافد معرفيّة مختلفة، فلسفيّة، ولسانيّة، وأنثربولوجية ونفسيّة ...ساهمت في إغناء هذا العقل بجملة من المفاهيم والفرضيات، فتحولت بذلك التداوليّة إلى ملتقى العلوم و الاختصاصات حسب ما يوضحه الشكل في الأعلى .

كما أنّ التداوليّة لم تتوقف عند هذا الانفتاح و الارتباط بل استثمرت ذلك في بلورة فروضها ومفاهيمها وتعميق الفهم بمباحثها، على نحو جعلها ملتقى في عدة تخصصات، فإنّها في الآن نفسه قد مارست تأثيرها الكبير على عدد من الميادين، لذلك أضحت اتجاها لسانيا لا محيد عنه لمقاربة

1– صحراوي، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 26 .

مختلف الظواهر المصاحبة للتواصل البشري، ولعل استثمار فروضها ونتائجها في مجال التحليل النفسيّ والتواصل و الاجتماع خير دليل على انفتاحها ومرونتها و امتدادها [1] .

وبهذا نصل إلى القول: إنّ التداوليّة منهج يحمل أفاقا واعدة في التحليل لخصوبة المجالات التي يحتاجها و التي تتعلق بالتخاطب و إبلاء الأهمية للظروف التي يتم فيها التخاطب، وكذا اعتبار التخاطب أو التكلم فعلا إنجازيا من خلال استثمار ذلك في حقول معرفيّة متعددة .

المطلب الثاني: مهام التداولية .

تعدّ المناهج اللسانية المعاصرة من الأهمية بمكان،لأنّها تستشعر حقيقة الأدب و اللغة والخطاب ، بصورة عامة، بما يقارب المفهوم العلميّ و العمليّ، وذلك في تناولها للقضايا بدقة ووضوح وشمولية أكثر من المناهج القديمة التي توقفت عند حدود وصف الصورة الكتابيّة، أواللسان بصورة أدق ، مستغنية عن كل ملابسات الخطاب، وظروف إنتاجه، والسياقات المقاميّة التي أنتجته[2] .

والتداوليّة أفضل تلك المناهج و أصلحها بما تطلع به من إستراتيجيات فعالة في كشف حقيقة الخطابات .

وذلك لكون أنّ التداوليّة تهتم بأشكال التفاعل الخطابيّ، ودراسة المعطيات اللغويّة والخطابيّة المتعلقة بالتلفظ، وتعني بالعمليّة التواصليّة في كل أبعادها النفسيّة و الاجتماعيّة و الأيديولوجيّة

، ودراسة العلاقة بين اللّغة و السياق [3] .

وللتداوليّة أهمية تتجلى في الدرس اللغويّ من خلال دمجها للمستويات اللغويّة المختلفة في منظومة واحدة، ودراسة اللّغة على أساسها، أثناء الاتصال اللسانيّ (دراسة اللّغة قيد الاستعمال) فتجعل

1- ختام، جواد، **التداولية، أصولها و اتجاهاتها**، ص 173- 174 .

2- خضير، باسم خيري، **إستراتيجيات الخطاب عند الإمام علي مقاربة تداولية**، ص 14 .

3- المرجع نفسه، ص 31 .

المتلفظ بالخطاب (المرسل) يرتبط بالمقام فتنشأ بما يستلزمه الموقف ليراعيه أثناء إنجاز خطابه وبذلك يغدو معنى الملفوظات هو القيمة التي يكتسيها الخطاب في سياق التلفظ [1] .

وهذا ما يجعل المتلفظ بالخطاب هو المتحكم في المعنى لا اللّغة نفسها، وبذلك يستطيع ضمان حصول عمليّة الفهم و الإفهام، فاللسانيات التداوليّة تهتم بدراسة المعنى اللغويّ أثناء الاستعمال ، كما تتبدى أهميتها في محاولتها الإجابة عن الأسئلة العديدة التي مثلت إشكاليات جوهرية أثناء معالجة النصوص المختلفة من مثل[2] :

1- كيف يساهم القول في ربط العلاقات بين الأشخاص ؟

2- كيف يمكن التأثير على أراء الأشخاص الآخرين؟

3- ماهي الشروط الكفيلة بجعل عمل ما يخفف أو ينجح ؟

4- كيف يمكننا إدراك سياق الكلام انطلاقا من ملفوظات لغوية ؟

5- ما هي الشروط أو الأسباب التي تجعل الملفوظات اللغوية أعمالا منجزة ؟

فالتداولية بذلك هي" مشروع شاسع في اللسانيات النصيّة تهتم بالخطاب ومناحي النصيّة فيه ، نحو المحادثة، المحاججة، التضمين، ودراسة التواصل بشكل عام، بدءا من ظروف إنتاج الملفوظ، إلى الحال التي يكون فيها للأحداث الكلاميّة قصد محدد، إلى ما يمكن أن تنشأه من تأثيرات في السامع وعناصر السياق " [3] .

1- الشهري، عبد القاهر بن ظافر، **إستراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية**، ص 22- 23 .

2- دلاش ، الجيلالي، **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، ص 43 .

3- بوجادي، خليفة، **في اللسانيات التداولية**، ص 135 .

وهذا ما يؤكد عليه **مسعود صحراوي** في قوله " إنّ اللسانيات التداولي وما تحويه من قواعد محددة سيسهم في وصف ورصد خصائص اللّغة وتفسير ظواهرها الخطابيّة التواصليّة، كما تعتقد أنّ استثمارها في قراءة الإنتاج العلميّ لعلمائها سيسهم في اكتشاف وتثمين جوانب من الجهود الجبارة التي بذلها أولئك العلماء الأجلاء"[1] .

كما تظهر أهمية التداوليّة في تجاوز النظر اللغويّ فيها مستوى الجملة إلى النّص ككل وبالرغم من المكانة و الأهمية التي تحتلها التداوليّة في الدرس اللغويّ، إلا أنّه لا يزال الجدل يدور حول مهام التداوليّة و إسهامها في اللسانيات المعاصرة، فالقواعد التداوليّة تحاول أن تبحث عن المشتركات الدالة لفحوى الخطاب و السمات التي ترد فيه كما تكمن وظيفة التداوليّة في استخلاص العمليات التي تمكن الكلام من التجذر في إطاره الذي شكل الثلاثة الآتية: مرسل، متلقى، والوضعيّة التبليغيّة ، فالتحليل التداوليّ يستلزم بالضرورة التحديد الضمنيّ للسياق الذي تؤول فيه الجملة[2] .

وتتلخص مهام التداوليّة في:

1- دراسة (استعمال اللّغة) التي تدرس (البنيّة اللغويّة) نفسها، وإنّما تروم دراسة اللّغة في الطبقات المقاميّة المختلفة، أي بوصفها (كلاما محددا) صادرا عن المتكلم محددا) وموجها إلى المخاطب محددا بـ (لفظ محدد) في (مقام تواصليّ محدد) لتحقيق غرض (تواصليّ محدد) قائم على التلفظ باعتباره النشاط الرئيسي الذي يمنح استعمال اللّغة طابعها التداوليّ [3] .

وذلك لكونه ينتقل باللّغة من الوجود بالقوة في ذهن صاحبها إلى الوجود بالفعل من خلال

الممارسة الفعليّة، وعلى أساس هذه الممارسة يتحدد القصد و الغرض من الكلام .

1- صحراوي، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 06 .

2- ديك، فان، **النّص و السياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي**، **تر**: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، ط 1، المغرب ، 2013 م، ص 29 .

3- الشهري، عبد الهادي بن ظافر، **استراتيجيات الخطاب**، ص 27 .

2- شرح كيفية جريان العمليات الاستدلاليّة في معالجة الملفوظات .

3- بيان أسباب أفضلية التواصل غير المباشر و غير الحرفي على التواصل الحرفي المباشر "وذلك من خلال سعيها البيان كيف يمكن للتواصل الضمنيّ (غير الحرفي) أن يكون في الاستعمال أفضل من التواصل الحرفي المباشر)[1] .

4- توضيح أسباب فشل المعالجة اللسانيّة البنيويّة في دراسة الملفوظات :"كون أنّ البنيوية تدرس علاقة البنى اللغويّة فيما بينها دون إعطاء أهمية للعوامل الخارجيّة التي تنشأ منها ذلك النسيج اللغويّ ، بينما التداوليّة تهتم بكل ما يتدخل ويسهم في تركيب ذلك الكلام، وتدرس كل المعايير التي أنتجته من متكلم ومخاطب، وزمان، ومكان ..."[2] .

5- العناية بالشروط اللازمة كي تكون الأقوال مقبولة وناجحة وملائمة في الموقف التواصليّ .[3]

بمعنى أنّ الدرس التداولي يسعى لدراسة المنجز اللغويّ في إطار التواصل و ليس بمعزل عنه ومعرفة مدى تأثير السياقات الاجتماعيّة في نظام الخطاب، فيقول **فان ديك** ."والفكرة الأساسيّة في التداولية هي أننا عندما نكون في حالة التكلم في بعض السياقات فنحن نقوم أيضا بإنجاز بعض الأفعال المجتمعيّة و أغراضنا ومقاصدنا من هذه الأفعال "[4] .

6- دراسة كيفية ربط اشتراطات نجاح الملفوظ و أسس التفاعل الإبلاغي ببيته الخطاب وتفسيره ، ودليل قول **فان ديك:** "إنّ أحد مهام التداوليّة أن تتيح صياغة شروط إنجاح إنجاز العبارة وبيان أي جهة يمكن بها أن يكون مثل هذا الإنجاز عنصرا في اتجاه مجرى الفعل المتداخل الإنجاز الذي يصبح

1- روبول، آن، موشلار جاك، **التداولية اليوم علم جديد للتواصل**، ص 71 .

2- صحراوي، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 28.

3- المرجع نفسه، ص 27 .

4- ديك، فان، **النّص و السياق**، ص 292 .

بدوره مقبولا أو مرفوضا عند فاعل آخر، وبهذا الاعتبار فإن المهمة الثانية تقوم في صياغة مبادئ تتضمن اتجاهات مجاري فعل الكلام المتداخل الإنجاز الذي ينبغي أن يستوفي في إنجاز العبارة حتى تصبح ناجحة، و المهمة الثالثة، أنّه لما كانت معطيات التجربة متاحة بأوسع ما تكون في صورة العبارة فقط، فيجب أن يكون الواضح في التداوليّة كيف تترابط شروط نجاح العبارة كفعل إنجازيّ وكمبادئ فعل مشترك الإنجاز التواصليّ مع بنية الخطاب وتأويله "[1] .

7- دراسة مكونات التخاطب (المخاطِب و المخاطَب) و الخطاب و المساق وتأثيرها في المقولات اللغويّة من ناحية التفسير و التأويل[2] .

وعليه فإنّ التداوليّة منوطة بمهام عديدة ومتنوعة في الحقل اللغويّ، ما جعلها بصفة عامة تعدّ مصدرا أثريا يمكن له أنّ يغني التراث اللغويّ العربيّ بعامة، بأبعاد لسانيّة ومعرفيّة مهمة، تمكن من تقويمه بطريقة موضوعيّة .

المطلب الثالث: التداولية و الخطاب التعليميّ .

إنّ للتعليم بعداً معرفياً مهماً، وبخاصة فيما تلعبه الدراسات اللسانيّة الحديثة في تشكيل المعنى ، بالإضافة إلى معرفة أسرار التراكيب اللغويّة، وأحوال المتخاطبين داخل محيط تعليميّ عال، وفي إطار زمني محدد، ودرس مصمم تصميما علميا، يسمى بالمحتوى هو الخطاب التعليميّ التعلميّ، ومن البديهي أن مصطلح التدريس لم يعد ينظر إليه على أنّه مجرد تقديم المعلومات أو نقل المعارف بل أصبح اتصالا ومشاركة في الخبرة بين الطرفين ، خبرة الأستاذ التي اكتسبها من خلال تكوينه وتجاربه

1- المرجع السابق، ص 256 .

2- علي، محمد محمد يونس، **وصف اللّغة العربيّة دلاليا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية "دراسة حول المعنى وظلال المعنى"**، منشورات جامعة الفاتح، ط1، طرابلس، ليبيا، 1993 م، ص 117 .

في ميدان العمل و الحياة من جهة وحيرة التلميذ المتواضعة من خلال تكوينه وتجاربه في الحياة من جهة، فتقرب من مستواها [1]، ويعمل بهذا التدريس على اكتشاف المواهب وتدعيمها.

فالمعلم قبل التلفظ بخطابه يخطط لكيفية إنتاجه وكذا كيفية إيصال معناه إلى المرسل إليه (المتعلم) فالمرسل (المعلم) يحرص كل الحرص على استعمال اللّغة استعمالا دقيقا يتواءم والسياق ، وحتى يتمكن القيام بهذه العمليات لابد و أن تكون لديه كفاية لغوية بالإضافة إلى الكفاية التداوليّة [2] .

والكفايّة اللغويّة أحد المصطلحات التي وضعها **تشومسكي** في دراسة اللّغة وهي معرفة المحادث المتكلم، السامع بلغته [3] .

هذا فيما يخص الكفايّة اللغويّة، أمّا بالنسبة للكفايّة التداوليّة، فتتجسد في قدرة المعلم على انتقاء إستراتيجية معينة أثناء تقديمه لخطابه التعليميّ التعلميّ مما يمكنه من تمتين المادة في أذهان المتعلمين والتي تسهم في عمليات اكتساب المعارف، فتتنوع الإستراتيجيات المنتهجة من قبل المعلم أثناء تقديمه للفعل التعليميّ التعلميّ تبعا لتنوع السياقات الخطابيّة، ومقامات الحدث الكلاميّ ، والأهداف التي يبتغيها من وراء خطابه في الوصول إليها .

فتعدّ – الكفاية اللغوية– من أهم القضايا التي تحدد التميز و الاختلاف بين الخطابات المتعددة ، فالمتكلم لا ينتج خطابه غفلا عن السياق الذي فيه، فلا خطاب دون أن يندمج في سياق معين ، يستعمل فيه العلامات اللغويّة الطبيعيّة وكذا غير اللغوية فالفعل التعليميّة في مثل هذه الظروف و المعطيات، فإنّه سرعان ما يرسخ في ذهن المتعلم، ويظهر في سلوكه قولا وفعلا .

1- الطويحي، أحمد حسن، **التكنولوجيا والتربية**، دار القلم، ط 1، بيروت، 1980 م، ص 13 .

2- خضير، باسم خيري، **إستراتيجيات الخطاب عند الإمام علي**، ص 26 .

3- علي، محمد محمد يونس، **وصف اللغة العربية دلاليا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية "دراسة حول المعنى وظلال المعنى"**، ص 54 .

وبهذا نلحظ المنحى التداوليّ في الخطاب التعلميّ التعلميّ، لاسيما في رعاية أحوال المتلقين وترتيب الكلام، وإخراجه تبعا لتنوعهم .وتكون الغاية منه بصورة عامة الوصول لغاية يحددها المتكلم ، وللوصول لهذه الغاية فإنّ المتكلم (المعلم) يعمد إلى استعمال اللّغة بكيفيات متغيرة تتناسب مع تغير السياق و الأحدث و الأشخاص المخاطبين (المتعلمين) بمعنى أنّ الخطاب المنجز يكون خطابا مخططا له سلفا، أي لا يكون اعتباطيا أو عفويا أو عيبا، ويكون مخططا له بصورة شعوريّة، ومن هنا يتحتم على المتكلم اختيار الإستراتيجية المناسبة التي تستطيع أن تعبر عن قصده وتحقق هدفه بأفضل حالة [1] .

وهذا ما يجعل من الخطاب التعليميّ التعليميّ مادة دسمة للدراسات التداوليّة لما فيه من قضايا لغويّة وسياقيّة، فهو يحمل الكثير من القيم الاجتماعيّة التي تجعله قريبا من واقع الحياة اليوميّة، كما أنّه غني بجوانب مهمة من الدرس التداوليّ منها الأفعال الكلاميّة بمختلف أنواعها و اللّغة الحجاجيّة ذات البعد الحجاجيّ و التي تعد من أهم الآليات التداوليّة .

ويمكن لنا مقاربة الوظائف اللغويّة للخطاب التعليميّ التعليميّ في ضوء المنهج التداوليّ وفق ما حددها **هاليداي** تتمثل في [2] .

1- الوظيفة الأدائيّة:وتعنى بها الكلمات التي تؤدي بها عمل ما، فمجرد النطق بها تنجز فعل ما.

2- الوظيفيّة التنظيميّة : فمن خلال اللّغة يستطيع الفرد أن يتحكم في سلوك الآخرين وتسمى وظيفة "أفعل كذا و لا تفعل كذا "

3- الوظيفيّة التفاعليّة: تستعمل اللّغة من أجل الدخول في علاقة مع المحيط .

1- المرجع السابق، ص 52 .

2- النجار، نادية، **الاتجاه التداولي و الوظيفي في الدرس اللغويّ**، ص 202 – 203 .

4– الوظيفة الشخصيّة: يستطيع الفرد أن يعبر عن رؤياه الفرديّة، وتسمع اللغة لمتكلميها التعبير عن انفعالاته الشعوريّة، والتعبير عن أحاسيسه ومشاعره الوجدانيّة والفرديّة و تجليه ذوقه الشخصي .

5– الوظيفيّة التخيليّة: تتمثل فيما ينسحب من أشعار في قوالب لغويّة، فتساهم اللغة في بناء عوالم خياليّة ممكنة و استثمار اللّغة في النخيل .

6– الوظيفيّة الاستفهاميّة : تسمح اللّغة بطرح الأسئلة و الإشكاليات الاستكشافيّة و التوقعيّة من أجل بناءا المعرفة وتحصيل العلوم .

7– الوظيفة الإعلامية والتي يستطيع الفرد من خلالها أن ينقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى أقرته .

8– الوظيفيّة الرمزيّة : تشير اللّغة إلى رموز في العالم الخارجيّ .

وبهذا فاللّغة تعدّ أهم ركيزة في إعلاء الخطاب التعليميّ التعلميّ المنجز من قبل المعلم، كما تعد أيضا المعرفة المشتركة من أبرز العناصر الخارجيّة التي تتحكم في بنية الخطاب و تأويله التأويل المقصود

كما تنصب اهتمامات التداوليّة بالبعد الاستعمالي للكلام و بإنجازه، فتعتبر بذلك اللّغة عبارة عن نظام من السلوك يتحقق بوجود المتكلم و المتلقي و السياق بالإضافة إلى الزمان و المكان.

لذا انفتح التعليم في ظل الاهتمام على الدرس اللساني بمختلف ظواهره الصوتيّة والفونولوجيّة والمعجميّة و التركيبيّة و الأسلوبيّة و التداوليّة ...بهدف إكساب المتعلم مهارات لغويّة تمكنه من التواصل بصورة مثمرة[1] .

وبهذا يتضح جليا أنّ بناء كفاءة تواصلية لدى المتعلم لم يعد يعني بالتحكم في المعرفة اللغويّة بمختلف مكوناتها فحسب ، بل يعني استدعاء معرفة أخرى غير لغويّة، يعدّها التداوليون محددا

1– علي، آيت أوشان، **اللسانيات و البيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي** "السلسلة البيداغوجية 5، مطبعة النجاح، ط1 ، الدار البيضاء، المغرب ،1998 م، ص 09 .

أساسيا لنجاح الفعل التواصليّ التعليميّ، وهي تلك التي تقتضي ربط المعرفة اللغويّة بالبعد الاستعماليّ، أي استحضار القواعد التخاطبيّة .

وفي هذا تأكيد على أنّ الكفاءة التي يستهدفها الخطاب التعليميّ هي كفاءة تواصليّة يستمد تصور نموذجها التعليميّ من اللسانيات التداوليّة، هو الأمر الذي يمكن تعميقه بالبحث في وحدة التحليليّ المعتمدة في تعليم اللّغة العربيّة .

ومنه: هل ثمة علاقة تربط اللسانيات التداوليّة بالتعليميّة عامة؟ وبتعليم اللّغة العربيّة خاصة ؟ وكيف السبيل إلى اعتماد هذا المنهج اللسانيّ في منظومتنا التربويّة ؟وهذا ما سنتطرق إليه بالبحث و التفصيل في العنصر الموالي .

المبحث الثالث: تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة التداوليّة .

تعدّ تعليميّة اللّغات بصفة عامة و تعليميّة اللّغة العربيّة بصفة خاصة من صميم اهتمامات اللسانيات التطبيقيّة، فهي اليوم " مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللسانيّ المعاصر، من حيث أنّها الميدان المتوخي لتطبيق الحصيلة المعرفيّة للنظريات اللسانيّة، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللسانيّ و النظريّ،في ترقية طرائق تعليم اللّغة ...[1].

تقتضي عمليّة تعليم اللّغة إلماما واسعا بقضايا اللّغة، وإدراكا عميقا لطبيعتها، وذلك لأن الراغب في ممارستها يظل عمله ناقصا ما لم تتوافر لديه الإحاطة الكافية باللّغة وطرائف تحليلها، مما يوجب عليه الانفتاح الدائم على المعارف اللسانيّة ليستفيد مما حققته من إنجازات [2] .

1- حساني، أحمد، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، حقل تعليمية اللغات، ص 130 .

2- ميشال، زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ط 1، بيروت، 1983 م ، ص 09 .

ولئن كان هدف هذه اللسانيات " معرفياً محضاً إذ هي دراسة اللّغة في حد ذاتها وتحليل لخواصها النوعيّة بغية اكتشاف النواميس العامة التي تخضع لها، فإنّ الحقائق التي أماطت عنها اللثام في مختلف مستويات اللّغة قد أعانت العاملين في ميادين أخرى على الاستفادة منها في جلّ عدد من المشكلات التي تعرضهم في مباحثهم و مناشطهم " [1] .

في حين المقاربات اللسانيّة هي البديل الراهن في تعليميّة اللّغات، بصفتها مؤشراً هائلاً لكم من المعلومات في ظرف قياسي مع تمرنه على اللّغة وبإستراتيجيات دقيقة كالحجاج و الإقناع والتأثير ، بأفعال تقريريّة و إنجازيّة تحيل إلى إتمام العمليّة التعليميّة.
وفي خضم هذا السياق نسلط الضوء على واقع درس لغوي جديد لم يتجاوز عمره أربعين سنة، ألا وهو الدرس التداولي [2] .

وهو درس لا يزال غزيرا، أساسه الدراسات الابستمولوجيّة السابقة، مقامها أفكار ورؤى جديدة بين فروع علمية حديثة، فمن أجل دراسة الأبعاد الاستعماليّة للغة، أضحى لزاما على الباحث الوعي بجوهر الخطاب التداوليّ و أبعاده المنهجيّة [3] .

ولاسيما أنّ التداوليّة من أبرز مجاريها نظريات التعلم، وعليه نروم من خلال هذا البحث عن رؤى جديدة في إعداد الدرس اللغويّ تقوم على استثمار المقاربة التداوليّة في تعليميّة اللّغات بصفة عامة، واللّغة العربيّة بصفة خاصة، ومنه فما المقصود بالمقاربة التداوليّة لغة واصطلاحا؟

المطلب الأوّل : مفهوم المقاربة التداوليّة : لغة واصطلاحا .

لغة: القرب، نقيض البعد، قرب الشيء بالضم، يقربُ قربًا وقُربانًا، أي دنا فهو قريب، الواحد والاثنان، والجميع في ذلك سواء[4] .

1- الفاربي، عبد اللطيف، **مدخل إلى ديداكتيكا**، مجلة ديداكتيكا، ع 2، 1992 م، ص 08 .

2- صحراوي، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب**، ص 14 .

3- المرجع نفسه، ص 15 .

4 - ابن منظور، **لسان العرب**، باب القاف،ج 38، ص 3522 .

ومن قَرَبَ قُربا وقَربًا، دنا فهو قريب [1] .

وفي **القرآن الكريم** قوله : تعالى"وَقُلْنَا يَـٰٓـَٔادَمُ ٱسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ ٱلْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَـٰذِهِ ٱلشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ ٱلظَّـٰلِمِينَ ﴿٣٥﴾ " [2] .

وفي **المعجم الوجيز** أتى بمعنى قرب الشيء، قربا وقربانا، دنا منه وباشره ويقال: قرب منه وقرب إليه، قارب فلان في أموره: اقتصد وترك المبالغة، والخطو، دناه، وقربه عنده والقربان ، قدمه (اقترب) الأمر: دنا القرابة: قرابة الشيء .

القرب: الدنو، يقال: بيني وبينه، قرب (ج) أقرب .

المقارب: الوسط بين الجيد و الرديء[3] .

ويقال فلان: اقترب أمراً، أي نغزوه، وذلك إذا فعل شيئا أو قال لا يقرب به أمرا يغزوه، ويقال :لقد قربت أماما أدري ما هو، وقربه منه، وتقرب إليه، وفي حديث **أبي عارم**: فلم يزل الناس مقاربين له أي يقربون، حتى بلا بني عامر، ثم جعل الناس يبعدون منه، فيقول هذه قريبتي من الذنب وهذه قريبتي من المكان، والتفاوت ضد التباعد .

وفي الحديث: إذا تقارب الزمان .

وفي رواية: إذا اقترب الزمان .

وتقارب، تفاعل منه يقال للشيء إذا ولى و أدبر [4] .

1- الزاوي، الطاهر أحمد، **ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير و أساس البلاغة**، ج 3، دار المعرفة ، ط 2، بيروت، لبنان، 1979 م، ص 579 .

2- **سورة البقرة**، رواية ورش عن نافع، الآية 35 .

3- مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوجيز**، ص 495 .

4- ابن منظور، **لسان العرب**، ج 40، باب القاف، ص 3567 - 3568 .

وذكر في **المعجم الوسيط** بمعنى: قَربَ : السبق قِربَا .

اتخذ له قِرابا: وأدخله في قُرابهٌ .

و في **التنزيل العزيز**:"وَيَسْـلُونَكَ عَنِ ٱلْمَحِيضِ ۖ قُلْ هُوَ أَذًى فَٱعْتَزِلُواْ ٱلنِّسَآءَ فِى ٱلْمَحِيضِ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَ ۖ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ ٱللَّهُ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلتَّوَّٰبِينَ وَيُحِبُّ ٱلْمُتَطَهِّرِينَ ﴿٢٢٢﴾ "[1] .

أمّا في **المعاجم اللاتينية** فقد أتت كلفظ يقابل مصطلح ومعناه هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليه ، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان و الزمان، كما أنّها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما [2] .

وقد استخدمت كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العمليّة التعليميّة ، التي ترتبط مع بعضها عن طريق علاقة منطقيّة، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليميّة، وفق إستراتيجيّة تربويّة وبيداغوجيّة واضحة[3] .

اصطلاحا: مقارنة بالفروع اللغويّة المختلفة فإنّ التداوليّة، قد دخلت الخريطة اللغويّة مؤخرا لكنها رغم ذلك أصبحت عاملا مهما في التفكير اللغويّ، ثم تطورت كحقل مهم في الدراسة ونحن هنا بصدد إلقاء الضوء على مفهوم المقاربة التداوليّة في ظل العمليّة التعليميّة .

فيقصد بالمقاربة التداوليّة تلك النظريّة النقدية التي تدرس الظواهر الأدبيّة و الثقافيّة و الفنيّة والجماليّة في ضوء اللسانيات التداوليّة، ويعني هذا أنّها تدرس النّص و الخطاب الأدبيّ في علاقته

1- **سورة البقرة**، رواية ورش عن نافع، الآية 222 .

2- هني، خير الدين، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة عين البنيان، ط 1، الجزائر، 2005 م، ص 101 .

3- حمداوي، جميل، **التداوليات وتحليل الخطاب**، ص 04 .

بالسياق التواصليّ و التلفظيّ، ويعتبر آخر، تركز المقاربة التداوليّة على عنصر المقصديّة و الوظيفة في النصوص و الخطابات، وبهذا تكون قد تجاوزت سؤال البنيّة و سؤال الدلالة، لتهتم بسؤال الوظيفة و الدور و الرسالة و السياق الوظيفيّ[1] .

إضافة إلى ذلك فهي تهتم في سبيل دراستها اللغّة، بأقطاب العمليّة التواصليّة فتهتم بالمتكلم ومقاصده، بعده مجرى لعمليّة التواصل، وتراعي حال السامع أثناء الخطاب، كما تهتم بالظروف والأحوال الخارجيّة المحيطة بالعمليّة التواصليّة، ضمانا لتحقيق التواصل من جهة ولتستغلها في الوصول إلى غرض المتكلم وقصده من كلامه من جهة أخرى، مع البحث في علاقة الملقي بالمتلقي، باعتبار مجالها هو البحث عن العلاقات التي تربط العلامات اللغوية بمستخدميها، أي المواقف الكلاميّة ، ووضعية المتكلم و السامع، وعملية التعليم، أساسا، تقوم على ملقى (معلم) ومتلقي (المتعلم)، ومن هذا المنطلق سنلاحظ كيف يمكن أن نستفيد من المقاربة التداوليّة كمبحث لساني، في عملية التعليم ، وسيتم التركيز على تعليميّة اللّغة العربيّة.

ففي البداية أخذ على هذا المنهج أنّه آلية أو أداة لقراءة وتلقي النصوص و الخطاب،إلا أنّ هذا المنهج نشأ في الأصل كمنهج تعلميّ قبل أن يتحول إلى آلية لقراءة النصوص الأدبيّة والخطابات التواصلية بين الملقي و المتلقي، فهذا المنهج، أي المقاربة التداوليّة ،" قد أحدثت الأثر الأكبر في صناعة التعليم Didactique سواء تعلق الأمر بتعليم اللّغة الأم، أو اللّغات الأجنبيّة " [2] .

و إنّ المقاربة بين مفهوم التواصل والتداوليّة تفضي إلى أنّ موضوعها، التداوليّة هو الإنسان نفسه وهو يباشر أدواره الاجتماعيّة، وهذه الأدوار تنعكس في مختلف السياقات منها الخطاب التعليميّ الذي ينتجه كل من طرفي العمليّة التعليميّة. وبهذا يكون مجال المقاربة التداوليّة محددا في ما وراء البنيّة النصيّة، متجاوزة النصيّة كبنية مغلقة، لا تحيل إلاّ على ذاتها، وتستند في تشكيلها

1- المرجع السابق، ص 04 .

2- دلاش، الجيلالي، **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، ص 46 .

و التحامها وتماسكها، إلى الخطاب كبنيّة منفتحة على سياقات خارجيّة في علاقة تفاعليّة مستمرة [1] .

وبمعنى آخر فالمقاربة هي الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظريّة التي تتكون مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار إستراتيجيات التعليم و التقويم[2] .

إذن فهي مجموع التصورات و المبادئ و الإستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وعليه يمكن القول: إنّ المقاربة التداوليّة في ظل العمليّة التعليميّة هي مجموع الآليات والوضعيات التي يبنيها المعلم قصد تقريب المفاهيم و المعارف من ذهن المتعلم، في حين يجعلها قابلة للفهم و الاستيعاب و الاكتساب و الممارسة، في ظل الإمكانات المتاحة وخصوصية التعلم .

وفي هذا الإطار فهي تنظر إلى " اللّغة باعتبارها بنية مرتبطة أوثق الارتباط بظروف القول إنتاجاً وتفاعلاً وتأثيراً وفهماً وتأويلاً " [3] .

الأمر الذي يجعل من المقاربات التعليميّة تراهن عليها بناء مقاربتها التواصليّة، من خلال العمل على تنمية الملكات التبليغيّة للمتعلمين، إلى جانب تعزيز امتلاكهم للكفايات النحويّة والقواعد الخطابيّة، مما يسمح لهم من إنتاج خطابات مماثلة لتلك التي يتلقونها في المدرسة .

كون هذه الأخيرة تعرّف" بعلم التنظيم التعليميّ الذي يدرس قواعد التنظيم في لغة ما، بمجرد جمعها وترتيبها و تنسيقها حتى يسهل تعلمها وتعليمها تبعا للحديث و الكتابة، ومن هذه الشعب

1- طروس، محمد، **النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية و المنطقية و اللسانية**، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، الدار البيضاء ، المغرب، 2005 م، ص 04 .

2- عزيزي، عبد السلام، **مفاهيم تربوية بمنظور حديث**، دار ريحانة للنشر و التوزيع، د ط، 2003 م ،ص 147 .

3- عشير، عبد السلام ، **تطور التفكير اللغوي من النحو إلى اللسانيات إلى التواصل**، مطبعة المعارف الجديدة، ط 1، الرباط ، 2010 م ، ص 101 .

بعض أبواب النحو و المعاني في اللّغة العربيّة "[1] .

لتمكين المتعلم من استثمارها في مقامات مختلفة مع القدرة على فهم وتأويل المعارف والخطابات التي يتلقونها في ظل الخطاب التعلميّ المنجز، وهذا ما يسعى إليه البعد التداولي كونه أحد منابع العمليّة التعليميّة، إذ بفضله تجاوز التعليم، كما سبق الذكر، مهمة التلقين إلى مهمة التحصيل، وذلك بالاقتصار على تعليم المتعلم ما يحتاج إليه، مع تركيزها على الجانب الأدائيّ لكلا طرفي العمليّة التعليميّة (معلم ومتعلم).

المطلب الثاني: تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء المقاربات التربويّة الحديثة.

قبل أن نتطرق للمقاربة التداوليّة في ظل العمليّة التعليميّة، ينبغي أن نلقي ولو بإيجاز نظرة على الصبغة التي طبعت شكل التدريس في الجزائر، ونستعرض أهم المناهج و الطرق التربويّة التي تبنتها المنظومة التربويّة الجزائريّة في تعليميّة ميادين اللّغة العربيّة .

فإنّ الحديث عن المقاربات البيداغوجيّة في ميادين التربيّة و التعليم بصفة عامة، وتعليم ميادين اللّغة العربيّة بصفة خاصة متصل من حدث الأسس و السبل و الأهداف بالمنظومة التربويّة عامة ، وبمكوناتها، الأسرة و المدرسة و المجتمع، وبهذا فقد تبنت الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا ثلاث مقاربات بيداغوجيّة لتسيير الفعل التربويّ .

أولا: بيداغوجيا المعارف أو المضامين: Ia Pédagogie Connaissances

تعود جذور هذا المنهج في التدريس إلى عصور سالفة حيث أورده **ابن خلدون** ببعض من التفصيل في حديثه عن طرق التعليم، إذ يقول :" اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، يلقي له مسائل من كل باب، ويفصل له في شرحها على سبيل

1- وافي، علي عبد الواحد، **علم اللّغة**، دار النهضة للطباعة و النشر، ط 1، مصر، 2004 م، ص 09 .

الإجمال، حتى ينتهي إلى آخر الفن، ثم يرجع به إلى الفن ثانية، فيرفعه إلى التلقين ويخرج عن الإجمال "[1] .

فهذه الطريقة تقوم على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجيّ بها تقليديّ، حيث أنّ المعلم في هذه الطريقة يستعمل كل طاقاته المعرفيّة لتبليغها إلى التلميذ، ومطالبته بعد ذلك بحفظها واستظهارها "فالمعلم هو مالك المعرفة"[2] ينظمها ويقدمها للتلميذ، فالتلميذ يكتسب المعرفة ويستهلك المقررات ، أي: إنّ المعلم متكلم و التلميذ سامع .

فالتلميذ في هذه الحالة ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة، بل هو متلق يستمع ويحفظ، ويتدرب، إذ المعلم هو من يطرح العنوان ثم القضية المدروسة، ثم يقوم باستخلاص القاعدة، والتلميذ يبقى عليه بعدها الحفظ و الاستظهار[3] .

وهناك من يسمى هذه الطريقة بالتلقين المطلق، أمّا عن عناصرها فهي: المعلم، التلميذ، المواد الدراسيّة، نمط التواصل، الحفظ و الاستظهار .

لكن هذا لا يعني أنّ التدريس بالمضامين قد أهمل تنمية القدرات و المهارات بل اعتمد المعرفة من أجل الوصول إلى تنميتها[4] .

تعمل على تنمية قدرة المتعلم على الحفظ و الاستظهار فيعتبر ذلك هدفا في حدّ ذاته ، ولكن ما يعاب على هذه الطريقة التقليديّة هو جعل المتعلم مستقبلا مخزنا للمعرفة دون الاهتمام

1- ابن خلدون، عبد الرحمن، **مقدمة ابن خلدون، مرا:** زكار سهيلة، دار الفكر، ط 1، بيروت، 2001 م ، ص 143-144 .

2- زايدي، فاطمة، **تعليمة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات الشعبية الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا**، رسالة ماجيستر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2008 - 2009 م، ص 27 .

3- الدريج (د)، محمد، **التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربويّة**، قصر الكتاب، ط1 ، البليدة،2000 م، ص 53 .

4- هني، خير الدين، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ص 24 .

بتحضيره لمواجهة مواقف وظروف الحياة الاجتماعيّة المتغيرة، مع تسجيل غياب الأهداف الإجرائيّة و التقويم المرحليّ، وكذا ندرة التقويم الذاتي للمتعلم .

وبهذا يكون المعلم هو قطب العمليّة التعليميّة بل الفارس الوحيد في حلبة السباق، بينما المتعلم متلق سلبيّ، لا يملك أيّة مبادرة لإبداء رأيه، وكل ما يصدر عن المعلم يعدّ مقدسا غير قابل للنقاش .

ثانيا: بيداغوجيا الأهداف : Ia Pédagogie Des Objectifs

الهدف في الاصطلاح التربويّ هو سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس و المتمدرس وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم[1] .

ومعنى ذلك أنّ التلميذ لا يراد من تعلمه إلا تحقيق مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تظهر في ممارسات سلوكيّة على مستوى الفعل و اللفظ و الحركة وتغيرات تحدث على مستوى الاتجاهات والمواقف و الأفكار و القدرات المختلفة[2] .

تستند بيداغوجيا الأهداف التي تتجه نحو فعاليّة التدريس و اكتساب مهاراته إلى أن يكون الفعل التربويّ خاضعا لجملة المفاهيم، تعرف بعناصر نموذج التدريس الهادف[3] .

كما أنّه في هذه الطريقة يلجأ المعلم إلى تقسيم درسه إلى مراحل محددة في كل مرحلة يقوم بإبلاغ معلومات معينة إلى المتعلم الذي من شأنه أن يشارك في التحصيل المعرفي وبعد كل فترة يجري المعلم اختبارا بسيطا ليقف على مدى فهم و استيعاب المتعلمين و إمكانية تحقيق أهدافه [4] .

فلقد أجمع كل من علماء التربيّة و اللسانيات التعليميّة، على أنّ بيداغوجيا الأهداف ترتبط

1- الدريج (د)، محمد، **التدريس الهادف**، ص 86 .

2- سعادة، جودت أحمد، **صياغة الأهداف التربويّة و التعليميّة**، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط 1، عمان ، الأردن، 2001 م، ص 139.

3- مادي، لحسن، **الأهداف و التقييم في التربيّة**، مطبعة المعارف الجديدة، ط1، الرباط، 1989م، ص 23 .

4- بوقصة (د)، عبد الله، **اللّغة العربيّة في ضوء اللسانيات التداوليّة**، مجلة المورث، ع 3، مستغانم، 2014 م، ص333 .

معرفيا بالنظريات السلوكيّة، والتي ترى أنّ معظم سلوكيات الإنسان متعلمة وهي بمثابة استجابات لمثيرات محددة في البيئة .

فهناك ارتباط وثيق بين السلوكيّة و بيداغوجيا الأهداف، يكمن في أنّ هذه البيداغوجيا قد نشأت في الإطار المعرفيّ الأنجلوساكسونيّ عموما و الأمريكي خصوصا، والذي تأسس على الفلسفة التجريبيّة، و الفكر البراغماتيّ بالأخص[1] .

باعتبار أنّ هذه الطريقة تنهض على سؤال المعلم وجواب المتعلم، أي المثير و الاستجابة، فيصبح سؤال المعلم مثيرا للمتعلم، الذي سرعان ما يستجيب بإجابته، وبعد التقويم المرحلي وتحقيق الهدف الإجرائيّ، يصير استيعاب المتعلم مثيرا للمعلم لينطلق إلى المرحلة الموالية من الدرس[2] .

وبذلك أتت طريقة التدريس بالأهداف لتخلص العمليّة التعليميّة التعلميّة من الحشو للكم المعرفي والملء المستمر للذاكرة و التقويم القائم على البضاعة المسترجعة، حيث تركز على ثقافة التفكير والتخطيط و التحضير المسبق .

ومما يعاب على هذه الطريقة أنّ تقويمها يكون مرحليا، وحتى و إن أجرى المعلم على متعلميه تطبيقا شاملا في نهاية الدرس، فإنّ ذلك لا يحقق النتائج المرجوة لأن التطبيقات عادة لا تشمل كل الدرس اللغويّ و الأدبيّ .[3]

ثالثا: المقاربة بالكفاءات : I’ approche Par Compétence

هي سياسة تربويّة في الولايات المتحدة الأمريكية سنة **1968** م، كرد فعل على التقنيات التقليديّة التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظريّة وترسيخها في ذهن المتعلم في

1- غريب، رمزية، **التعلم**، مكتبة الأنجلو ساكسونية، ط 5، القاهرة، مصر، 1975 م، ص 126 .

2- بوقصة (د)، عبد الله، **اللّغة العربيّة في ضوء اللسانيات التداوليّة**، ص 333 .

3- المرجع نفسه، ص 334 .

شكل قواعد تخزينيّة نمطيّة، فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجيّ يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعيّة عن طريق تثمين المعارف المدرسيّة، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليوميّة[1] .

فأساس المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم و استهلاك المقررات بل ينبغي أن يكون مفكرا وباحثا ومنتجا ومبدعا، قادرا على تحمل المسؤولية، فاعلا في حياته الفرديّة والجماعيّة .

فلقد جاءت المقاربة بالكفاءات كتعبير عن تصور تربويّ بيداغوجيّ، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليميّ، أو نهاية مرحلة تعليميّة لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة ، من حيث مقاربات التدريس و الوسائل التعليميّة وأهداف التعليم و انتقاء المحتويات وأساليب التقويم و أدواته [2] .

تشكل المقاربة بالكفاءات المؤسسة على النظريّة المعرفيّة و البنيويّة الاجتماعيّة المحور الرئيس للمناهج الجديدة وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فإذا كانت النظريّة المعرفيّة تنظر إلى التعليم على أنّه مسارات معرفية داخليّة تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته، فإنّ البنيويّة الاجتماعيّة تقدم الإستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، كما أنّها تؤكد على أهمية بناء المعارف [3] .

1- العلوي، شفيقة، **المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد**، مركز البحث العلميّ و التقني الترقية اللّغة العربيّة، أعمال المتلقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربويّة الجزائريّة، واقع وآفاق الجزائر، نوفمبر ، 2007 م ، ص 70.

2- عادل، فريد، **مرجعية عامة للمناهج الجديدة**، المركز الوطني الوثائق، د ط، الجزائر، 2003 م، ص 02 .

3- وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتابي في اللّغة العربيّة "السنة الثانية متوسط"**، تنسيق و إشراف: ميلود غرمول، وآخرون، أوراس للنشر ، د ط، الجزائر، 2017 - 2018 م، ص 08 .

فهي منحى بيداغوجيّ للانتقال من وضعية لاعلم إلى إدراج معارف جديدة من خلال عمليّة بناء لهذه المعارف، انطلاقا من وضعيّة مركبة تشكل حاجزا قويا للمتعلم يصطدم به مع وجود حافز يجعله يتمكن من تجنيد معارفه التي قد اكتسبها من وضعيات تعليميّة تعلميّة سابقة [1] .

وعليه بات من الطبيعي الإقرار بأنّ المقاربة بالكفاءات إنّما هي استثمار لمجموع العلاقات أثناء الفعل التعلميّ وتنظيمها في الإنتاج التواصليّ بما يتناسب ورصيد المتعلم المعرفيّ وقدراته الفكريّة .

فهي بذلك "تركز على المتعلم، من خلال جعله محور العمليّة التعليميّة، فالهدف الرئيسيّ منها يتمثل في تعليم المتعلم كيف يفكر حتى يتمكن من حل مشاكله، ويطوّر القدرة على التكيف مع المجتمع المستمر في التغيير، فالفكر الحقيقيّ يبدأ من موقف إشكالي، أي من عقبة أو عقدة تعترض مجرى التفكير، حيث أن الطبيعة تتغير باستمرار ويتغير الفكر معها، وعلى هذا الأساس أصبح أسلوب حل المشكلات هو أحسن أساليب التعلم التي تكسب المتعلم الفكر المنطقي"[2]، فالمقاربة بالكفاءات لا تبنى إلا بمواجهة عقبات حقيقية في مسعى المشروع أو حل المشكلات .

وهذا آخر ما اعتمدته المقاربة بالكفاءات في تقديم أي نشاط من نشاطات اللّغة العربيّة منطلقا من عقبة أو عقدة أو إشكال يعترض المتعلم، مما يدفعه إلى إعمال العقل و التفكير بشكل منطقي لحل هذا الإشكال في حين أنّ المعلم في خضم هذه العمليّة مجرد موجه ومهندس للفعل التعليميّ التعلميّ، والمتعلم مساهم فعال في بناء معارفه بمختلف أنواعها، فيعمد في ذلك على البحث والاكتشاف .

فالمقاربة بالكفاءات هي امتداد للمقاربات السابقة، حيث تم الحفاظ على الممارسات البيداغوجيّة المرتبطة بها كالتخطيط، و إنجاز أنشطة استكشافيّة وتطبيقيّة، وبناء المعارف ...فرغم

1- وزارة التربية الوطنية، **اللّغة العربيّة دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إشرا:** شلوف (د) ، حسن، وآخرون منشورات الشهاب، د ط، باب الواد، الجزائر، 2019 – 2020م ، ص 87 .

2- عفيفي ،محمد عبد الهادي ،مرسي ،أحمد سعد ،**قراءات في التربية المعاصرة** ، عالم الكتب ،ط 1، القاهرة ،1975 م ،ص 125 .

الممارسات البيداغوجيّة التي تم الاشتراك فيها إلا أنّه كان هناك دوافع لبروز مقاربة جديدة، حلى حسب ما أشار إليه **روجرز Rogers** [1] .

1 –غزارة المعلومات وتكاثرها السريع، مما يجعل الطرق البيداغوجيّة المبنية على ثقل المعارف عقيمة وجامدة .

2– الحاجة الملحة لتقديم تعلّمات ذات معنى للمتعلمين، تجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بالحاجات اليوميّة و المعيشيّة .

3– محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعاليّة ومردودية المؤسسة التربويّة .

فالمقاربة بالكفاءات تؤكد على ضرورة تفعيل المحتويات و المواد التعليميّة في المدرسة والحياة اليوميّة للمتعلم، فهي تسعى إلى امتلاك المتعلم القدرة على بناء كفاءات وتوظيفها في وضعيات إشكاليّة مشابهة، مما يساعد على إحداث التطور في مجال التربيّة و التعليم .

مرّ التعليم في الجزائر بعدة إصلاحات وتعديلات بغرض الوصول إلى تعليم يتماشى وخصوصيات المجتمع الجزائري من جهة، ومن جهة أخرى لمواكبة التطوّرات و التغيرات الحاصلة على الصعيدين الداخليّ و الخارجيّ، ومن بينها ما تم ذكره سابقا المقاربة بالمحتويات، المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات و التي كان يصطلح عليها بمناهج الجيل الأوّل، وآخر ما اعتمد عليه مناهج الجيل الثانيّ .

وذلك استجابة لما فرضه القرن الحادي والعشرين من تحديات وتحولات في شتى مناحي الحياة سارعت جلّ الدول ومن بينها الجزائر إلى مواجهة نظمها وبرامجها التربويّة، بغية الضبط و التصحيح الظرفي للمناهج التعليميّة، توسيع وتجيد المعارف في مجال التربيّة والتعليم، وكذا من أجل تصليح الاختلالات وتدارك النقائص المسجلة من خلال تجربة المناهج الأولى، سعيا منها لجعل المتعلم من

1– وزارة التربية الوطنية ، **دليل استخدام كتابي في اللغة العربية السنة الثانية متوسط** ،ص 27 .

مجرد مستقبل للمعرفة إلى باحث عنها من جهة ، ومن جهة أخرى تحقيق التفاعل و التواصل الفعال ضمن عملية تعليميّة تعلميّة ناجحة .

وعليه تم التوجه إلى الاهتمام وتقصيّ أثر الإصلاحات فيما يخص تعليميّة اللّغة العربيّة على اعتبارها " مجموعة من الافتراضات تربطها مع بعضها البعض علاقات متبادلة مع اللّغة المدروسة من جهة ومع كل الحقول التعليميّة التعلميّة في إطار تدريس اللغويات العربيّة" [1] .

بصفة عامة، وشكل الخطاب التعليميّ التعلميّ بصفة خاصة على اعتباره آلية ديداكتكيّة تجعل اللّغة نظاماً لغويّاً منسجماً يتحرك في دائرة تعليميّة تتوافق تماما مع المقاربة التداوليّة، التي تسعى من خلاله إلى إنماء المهارات اللغويّة وغير اللغويّة لدى المتعلم و استخدامها استخداما سليما يساعد في إبراز المعنى وتصنيفه من جهة، ومن جهة أخرى تسعى إلى إنتاج فعل تواصليّ كلامي محدد من خلال الاهتمام بخصائص استخدام اللّغة لدى معلم اللّغة العربيّة ورد الفعل لفعل المتعلم .

والحال أنّ التداوليّة من شأنها أن تفيد الدرس الغوي في المدرسة المعاصرة من جوانب شتى، أهمها[2] :

– **تواصلية اللّغة:** لأنّ عمليّة التعليم في أنجع سبلها هي تواصل ناجح بين الملقي (المعلم) والمتلقي (المتعلم)، ينهض على تكاثف جهود كل من الطرفين في خلق التشويق و الإعجاب والإقناع و التأثير

– **أفعال الكلام:** فلابدّ للمعلم أن يمرن متعلميه على التفريق بين الأفعال التقريريّة و الأفعال الإنجازيّة في الخطاب التعليميّ التعلميّ المتصل بقواعد التداوليّة الثلاثة (الكميّة، النوعيّة، الهيئة) بغية نجاح الفعل التعليميّ التعلميّ للدرس اللغويّ بيد أنّ الحوصلة المعرفيّة للفكر اللساني يدرك لا محالة أن اللسانيات النظريّة لازالت تقدم الآليات الإجرائيّة لتعليميّة اللّغات، يقول **كوردير**: "إنّ بين أيدينا اليوم زادا

1– بادي، غسان خالد، **تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد**، سلسلة دراسات تربويّة في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، 1406 هـ ، ص 86 .

2– بوقصة، عبد الله ، **اللّغة العربيّة في ضوء اللسانيات التداولية**، ص 329– 330 .

ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغويّة وبوظائفها لدى الفرد و الجماعة وبأنماط اكتساب الإنسان لها، وعلى معلم اللّغات أنّ يسر بما نمده به اللسانيات من معارف علميّة حول طبيعة الظاهرة اللغويّة "[1] .

وفي رحاب هذا كان لزاما علينا التطرق إلى المفاهيم القاعديّة لمناهج الجيل الثاني لتعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة التداوليّة .

– **الكفاءة:** تعرف الكفاءة على أنّها القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة [2] .

وتعدّ الكفاءة التداوليّة بوصفها قدرة تواصليّة لمتكلم اللّغة الطبيعيّ أنساقا متعددة تتألف من خمس ملكات على الأقل في الملكة اللغويّة، والملكة المنطقيّة، والملكة المعرفيّة، والملكة الإدراكيّة، وأخيرا الملكة الاجتماعيّة "[3] .

مما يكسب هذه الملكات المختلفة القدرة على التأويل السليم، كأنّ يفهم المتعلم المطلوب منه والخطابات الموجهة إليه من خلال تجاوز المؤشرات اللغويّة (المعنى الظاهريّ للخطاب) وربطها بالسياقات والمقامات التي وردت فيها .

– **الكفاءة الختاميّة:** وهي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة (في اللّغة العربيّة نجد مثلا ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، والإنتاج الكتابيّ)، وهي عبارة عن مجموع المعارف التي يتم توظيفها في وضعيات جديدة يعبر من خلالها المتعلم عن مواقفه [1] .

1- كوردي ، **مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر**: صبري، جمال، مجلة اللسان العربي، الرباط ، مج 14 ،1976 م، ص 46 .

2- وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتابي في اللغة العربية السنة الثانية متوسط** ، ص 08 .

3- المتوكل(د)، أحمد، **قضايا اللغة العربية الوظيفية، البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي**، دار الأمان للنشر و التوزيع، ط 1، الرباط، المغرب،1995 م، ص 16 .

فهي كفاءة تكتسب من خلال المادة وتتحقق من خلال المسعى التدرجيّ للعمليّة التعليميّة الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم و التعبير عن جزء من ملامح التخرج من المرحلة أو الطور[2] .

والتي تظهر جليا من خلال القدرة على توظيف آليات و إستراتيجيات خطابيّة، الأقوال المضمرة وخلق حوار خاص بينه وبين من يحدثه بمعنى قدرة كلا طرفيّ العمليّة التعليميّة التعلميّة على توجيه وتحديد حواراته و انتقاد محاوريه في بناء المعرفة بأحوالهم وظروفهم .

– **مركبات الكفاءة الختاميّة** : والعناصر المكونة للكفاءة الختاميّة، وتمكن من جعلها عمليّة تعليميّة تعلميّة من خلال إبرازها للأهداف التعليميّة الثلاثة: التحكم في المعارف، استخدام هذه المعارف ، تنمية سلوك يتماشى والقيم والكفاءات العرضيّة[3] .

– **الكفاءة الشاملة:** كفاءة ذات علاقة بمادة دراسيّة تتحقق في نهاية مسار دراسي (يخص طورا ، مرحلة ...) وتكوّن مجموع الكفاءات الشاملة للمواد ما يعرّف بملمح الخروج [4] .

هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسة محددة وفق نظام المسار الدراسيّ (مرحلة أو طور أو سنة) وهي تتجرأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة [5] .

– **ملمح التخرج:** يتكون ملمح التخرج من المرحلة من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد ، وتستخلص الكفاءات الشاملة بعد تحديد ملمح التخرج[1] .

1– وزارة التربية الوطنية، **اللّغة العربيّة دليل استعمال الكتاب السّنة الرابعة من التعليم المتوسط**، ص 87 .

2– وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الثانية متوسط**، ص 08 .

3– وزارة التربية الوطنية، **اللّغة العربيّة دليل استعمال الكتاب السّنة الرابعة من التعليم المتوسط** ، ص 87.

4– المرجع نفسه، ص 87 .

5– وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الثانية متوسط**، ص 08 .

ومنها على سبيل المثال قدرة المتعلم التواصليّة وتنمية مهاراته اللسانيّة و التبليغيّة وطاقاته اللغويّة وذلك بالتركيز على قدراته النحويّة و السوسيولسانيّة، مما يسهم في تفعيل الموقف التواصليّ بين طرفيّ الإطار الديداكتيكيّ (المعلم و المتعلم)

– **الكفاءة العرضيّة:** تتكون من القيم والمواقف، والمساعي الفكريّة والمنهجيّة المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها و استخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات و القيم التي نسعى إلى تنميتها [2]، فهي ذات طابع فكريّ، منهجيّ، شخصيّ، تواصليّ، واجتماعيّ .

– **المقطع التعلميّ:** هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرج لولبي يضمن الرجوع إلى التعليمات البلية لتشخيصها وتثبيتها ، وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلم قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشاملة[3] .

ميدان التعلم : الميدان في تعلم اللّغة العربيّة هو المجال التعلميّ الذي تندرج ضمنه كفاءة ختاميّة ، سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالة التلقي أو في حالة الإنتاج وعليه فميادين تعلم اللّغة العربيّة ثلاثة وهي: ميدان فهم المنطوق و إنتاجه،وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابيّ[4] .

ومن خلالها يتجسد الخطاب التعليميّ التعلميّ الذي يكون مرتكزا على ثنائية ملقي (الأستاذ)

والمتلقي (المتعلم) وقد يتبادل الطرفان الأدوار فيصبح المعلم ملقيا و المتعلم متلقيا فتكون العمليّة التعليميّة التعلميّة للغة العربيّة وفق المقاربة التداوليّة مجسدة في الآتي :

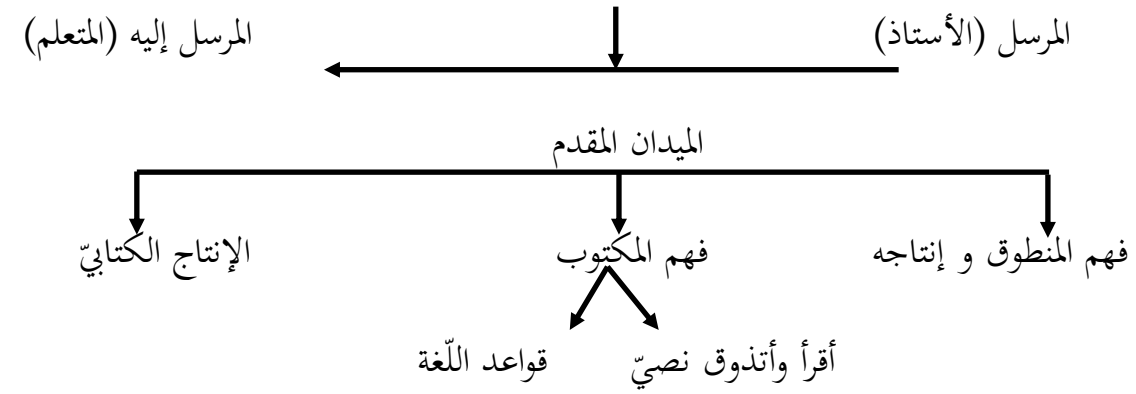
الخطاب التعليميّ

1- المرجع السابق، ص 08 .

2- المرجع نفسه، ص 09 .

3- المرجع نفسه، ص 43 .

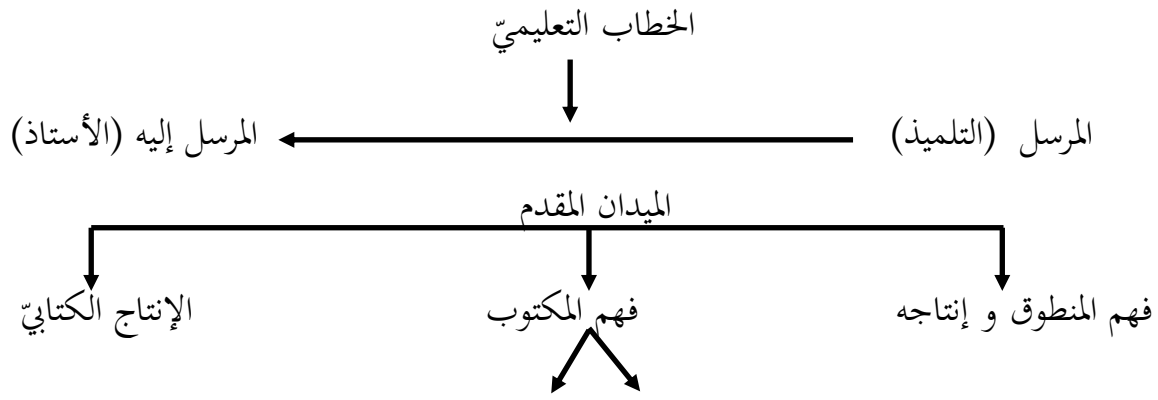
4- المرجع نفسه، ص 44 .



المخطط – 04–

فالرسالة هنا تتم بين طرفيّ الخطاب باعتبار الأستاذ ملقيا و المتعلم متلقيا، وهو الشكل الذي يطغى على الخطاب التعليميّ و الذي يستغرق الوقت الأكبر .

ولكن يمكن أن يتبادل طرفا الخطاب الأدوار فيصبح التلميذ ملقيا و الأستاذ متلقيا، وهذا حين يكون المتعلم في حالة الإجابة أو السؤال، هذا عن عملية التواصل القائمة على الإلقاء و التلقي و التي تعد أساس المقاربة التداوليّة، وعليه فيكون التواصل في الخطاب التعليميّ على شكل المدون في الخطاطة التالية:



أقرأ و أتذوق نصيّ قواعد اللّغة

المخطط – 05–

كما أنّه يمكن إشعاره مبادئ أخرى من الدرس التداوليّ لاستغلالها في تعليميّة اللّغة العربيّة على غرار ثلاثية (الكميّة، الكيفيّة،الهيئة) كما تمت الإشارة إليها سابقا، فهذه الأخيرة تساعد على ربح الوقت كعنصر أساسيّ في عمليّة التعليم ويحسن أيضا استعمال أفعال الكلام (الأفعال التقريريّة ، الأفعال الإنجازيّة)، فيصبح المتعلم متحكما في تمييز خطاب المعلم، فهل المعلم يستجوب ويسأل فيحتاج إلى إجابات، أو يقرر حقائق؟ وهذا ما يوفر الوقت المهم في العمليّة التعليميّة .[1]

وبهذا فإنّ تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربة التداوليّة لا تغفل الإفادة من نظريّة الأفعال الكلاميّة ، فإذا أدى المعلم دور المرسل فالمتعلم دور المرسل إليه، يكون الفعل التعليميّ التعلميّ فعلا تقريريا، أمّا في حالة تبادل الأدوار، فيصبح المتعلم مرسلا و المعلم مرسلا إليه، يكون الفعل التعليميّ فعلا إنجازيا

ومن هنا ندرك أنّ مراعاة مباحث المقاربة التداوليّة في عمليّة تعليم اللّغة العربيّة هي السبيل القويم و التي لا مندُوحَة عنها في سير الخطاب التعليميّ من ناحية التعبير و الاستقبال.

ولما كان تعليم اللّغة العربيّة يستهدف الاتصال في المقام الأوّل، فإنّ منهاج السّنة الرابعة متوسّط في ظل مناهج الجيل الثاني اهتم منذ البداية بمهاراته الأساسيّة من استماع وتحدث وقراءة وإنتاج قصد تمكين المتعلم من بناء كفاءاته القاعديّة في التواصل مع غيره مشافهة وكتابة .

حيث عمد المنهاج إلى الربط الوظيفي بين الميادين الثلاث (منطوق، مكتوب، إنتاج) فاتخذ بذلك النّص فضاء تنطلق منه كل التعلّمات اللّغة العربيّة، فهو المحور الأساس، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل مستويات اللّغة الصرفيّة، والنحويّة و الصوتيّة، الدلاليّة و الأسلوبيّة، وبهذا يصبح النّص بؤرة العمليّة التعلميّة بكل أبعادها في ضوء ما يعرف بالمقاربة النصيّة، حيث تقوم هذه المقاربة التي يوصي المنهاج باعتمادها على جعل النّص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغويّة، فهو يتناول

1– بوقصة، عبد الله، **تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء اللسانيات التداوليّة**، ص 339 .

موضوعا يقرأه المتعلم ويتعرف على كيفية بنائه كما يتلمس من خلاله القواعد النحويّة و الصرفيّة ... ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة، وبهذا تبدو الصلة الفعليّة والمتواصلة بين الميادين المتكاملة الثلاثة: **منطوق، ومكتوب، وإنتاج** .

أولا :ميدان فهم المنطوق و إنتاج : (الإصغاء و التحدث)

وهو الميدان الذي يستهل به المقطع التعلميّ لجعل المتعلمين في وضعيات يمارسون فيها الأحاديث و يتناولون الكلمة .

وبمعنى آخر " أنّ يتكلم المتعلم إلى زملائه في صفة عن موضوع يقترح عليه مبيناً آرائه وشعوره بلغة سليمة يشترط فيها حسن الأداء إلى ضبط القواعد وحسن تركيب الجمل "[1] .

بحيث تستهدف كفاءته الختاميّة الإصغاء و التحدث " أي التعبير الشفهي، ويتناول في بداية الأسبوع البيداغوجيّ خلال حجم زمني أسبوعي يساوي ساعة واحدة [2] وذلك بغية التواصل مشافهة وبلغة سليمة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه وينتج خطابات شفهيّة مختلفة الأنماط في وضعيات تواصليّة دالة و التي تتم عبر مرحلتين :

أ– ما معنى أن يقدر المتعلم على فهم المسموع:

الكفاءات	أهداف التعلم
1– أن يقدر على التمعن فيما يسمع بواسطة سند شفويّ لما يسمع من الكلام .	– يفهم ما يسمع بصفة عامة . – يدرك المعنى الرئيسي لما يسمع من الكلام – يقدر القيم التي يحملها السند .

1– الطاهر، علي جواد، **منهج البحث الأدبي**، مطبعة العاني، د ط، بغداد، العراق، 1970 م، ص 53 .

2– وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الثانية متوسّط**، ص 44 .

	– يستخلص جملة من القيم و المواقف .
2– أن يرد استجابة لما سمع	– يرد على ما يسمع بكيفية ملائمة . – يتفاعل مع ما يسمع .
3– أن يقدر على التريث لما يسمع، فيعمل تفكيره ويستعد للرد	– يحسن الاستماع . – يدرك مقاصد المتكلم، المتحدث .

فيتضح من خلال هذا أنّ مخرجات فهم المنطوق تهدف إلى جعل المتعلم قادرا على التفاعل والرد بلغة واضحة في وضعيات تواصليّة مختلفة انطلاقا من سند شفويّ بغية إنماء الاستماع التي تولد لديه إدراك المقاصد المتحدث .

ب– ما معنى أن يقدر المتعلم على تناول الكلمة ؟

الكفاءات	أهداف التعلم
1– أن يقدر على تبادل الحديث مع الغير	– يصوغ الكلام حسب وضعيّة التواصل – يلعب دوره كطرف في التحدث مع الغير . – يدافع عن رأيه بواسطة الأمثلة و البراهين .
2– أن يكون حديثه مفهوما	– يستعمل تراكيب اللّغة الشفويّة . – يفصل كلامه بوضوح .

وهذا ما يساعد المتعلم على إكسابه القدرة على تبادل الحديث مع الغير في وضعيات تواصليّة ذات أشكال متعددة، مراعيا في ذلك البنى اللغويّة الصحيحة المكتسبة .

فميدان فهم المنطوق هنا ليس الممارسة الفعليّة للغة، بل هو القدرة على ممارسة عملية الكلام ، ويشترط في ذلك امتلاك النظام الصوتيّ للغة المستعملة بفعل السمع و الممارسة .

ثانيا:فهم المكتوب :

وهو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختاميّة قراءة النصوص المكتوبة و فهمها وتحليلها واستثمارها، ويتناول الوضعيّة التعلميّة الجزائيّة الأسبوعيّة، بحجم ساعي يساوي ساعتين اثنتين متواليتين تتمحوران حول النّص المكتوب، الأولى منها لقراءة النّص، أقرأ و أتذوق نصيّ[1] .

فيشكل بذلك النّص محور الفعل التربويّ في تدريس ميادين اللّغة العربيّة حيث إن نقطة الانطلاق هي النّص ونقطة الوصول هي النّص .

فهو بذلك يقرأ ويفهم نصوصا نثريّة وشعريّة متنوعة من أنماط مختلفة، مشكولة جزئيا، قراءة مسترسلة بأداء حسن منغم ومحترما علامات الوقف .

والحصة الثانية لاستثمار النّص في مجال قواعد اللّغة، فإنّ تدريس النحو في ظل المقاربة التداوليّة لا يدرس على أساس أنّه بنيّة لغويّة مستقلة، ويجب التلميذ أن يتعلم هذه البنية وقواعدها تعلما صارما، إنّ كان على سبيل التلقين أو المشاركة و استكشاف الخبرات والكفاءات، ولكن التداوليّة لا تهتم بتلقين القاعدة النحويّة هذا التلقين الصارم[2] .

وذلك لأنّ النحو في تعليم اللّغة العربيّة جدير "بوقفة متأنية لأنه يجسد الخلل العام خير تجسيد ، ولأن الناس يعلقون في مشكلات اللّغة العربيّة عليه " [3] .

وما من حديث يدور إلا حول قصور التلميذ في تعلم اللّغة العربيّة إلا وترجع أسبابه إلى نظامها النحويّ: مادة ومصطلحا وكتابا و أستاذا و أسلوبا في التدريس وطريقة في الامتحان ووقتا مخصصا له المنهج " [4] .

1- المرجع السابق، ص 44 .

2 - بوقصة، عبد الله، **تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء اللسانيات التداوليّة**، ص 339 .

3- الراجحي (د)، عبده، **علم اللّغة التطبيقيّ وتعليم اللّغة العربيّة**، دار المعرفة الجامعية ، ط 1، الإسكندرية، 1990 م، ص 101.

1- السّيد(د)، محمود، **أضواء على تدريس النّحو الصرفيّ في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**، ندوة النحو والصرف، دمشق، 1994 م، ص 8-9.

وبهذا "فالأمر لم يعد يتعلق بتلقين بنية نحويّة معينة بل أنّه مرتبط بتوفير وسائط لسانيّة تتيح للمتعلم الاختيار بين مختلف الأقوال وذلك حسب المقام "[1] وهذا ما يساعد على توفر المعارف الهائلة في أقل وقت ممكن .

ثالثا: ميدان الإنتاج الكتابي :

هو آخر الميادين تناولا في الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة وتتناول حصته الوحيدة تقنية من تقنيات التعبير وتكلل بإنتاج [2]

نصوص من مختلف الأنماط المدروسة بلغة سليمة و في وضعيات تواصليّة دالة وكل هذا يكون متبوعا في ظل تعليم اللّغة العربيّة وفق المقاربة التداوليّة بمسير ومهندس محنك ألا وهو الأستاذ حيث يوظف في قسمه أنواعا من الحركات، وكل حركة لها دلالتها، وتأثيرها في عمليّة التواصل مما يؤثر إيجابا في المتلقي (المتعلم) معرفيا ووجدانيا وحركيا، ومن بين هذه الحركات نستحضر: الحركات التعبيريّة (الإيماءات، الاستفهام، التحذير، الغضب، البشاشة...) و الحركات الإشاريّة (التنبيه، التوبيخ...) والحركات العلائقيّة المتمثلة في التقويم، وحركات التلويح باليدين، و استخدام خطاب العيون في التأديب أو التشخيص .

ويبدو أيضا أنّ المعلم الناجح هو الذي يلقي درسه مستعينا بالسلوكيات اللفظيّة و غير اللفظيّة بشكل متكامل، دون فصلها عن بعضها البعض، ويشترط أن تكون هذه السلوكيات وظيفية لها تأثير فعال و إيجابيّ في المتعلمين[3] .

2- دلاش، الجيلالي، **مدخل إلى اللسانيات التداوليّة**، ص 46 .

3- وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الثانية متوسط**، ص 45 .

1- حمداوي، جميل، **التواصل التربويّ و السيميائيّ**، ص 71 .

وعلى هذا الأساس، لابدّ أن يكون للسلوكيات غير اللفظيّة دور معتبر في إلقاء الخطاب التعليميّ كون هذا الأخير ثمرة اجتماع كل من المرسل (المعلم) و المرسل إليه (المتعلم) والسياق، ففيه تبرز الأدوات اللغويّة وغير اللغويّة و الآليات الخطابيّة المنتقاة .

وبهذا فيعتبر الخطاب التعليميّ في ضوء المقاربة التداوليّة قطب الرحى في العمليّة التعليميّة في الوسط المدرسيّ، فهو يشكل عملا إجرائيا في العمليّة التواصليّة بين المعلم و المتعلم باعتبارهما عنصرين أساسين في القطب التعليميّ، كما تعد الحصيلة المعرفيّة التي تستدعي من المرسل (المعلم) امتلاك آليات التبليغ والاختزال لنقلها إلى المتلقي (المتعلم) فهو أساس جوهريّ لا يمكن الاستغناء عنه .

ويشترط في ذلك الاستعداد التعليميّ لدى التلميذ الذي يعد أحد المبادئ الأساسيّة للتدريس الجيّد، لذا وجب على المعلم أن يحدد الاستعداد التعليميّ لدى المتعلمين وبصورة مستمرة حتى يكفل نجاح تواصليّة العمليّة التعليميّة التعلميّة، ومن هذا المنظور ترى المقاربة التداوليّة أنّه" ليس هناك طريقة لبعث الحياة أو الحيويّة و النشاط في العناصر اللغويّة المكتسبة خير من الممارسة الفعليّة الدائمة للكلام بمختلف نشاطاته و أشكاله و أوضاعه الممكنة، واستغلال كل الفرص التي تسمح بها الإمكانات الفرديّة الخاصة وظروف الحياة الاجتماعيّة لتنفيذ هذه الممارسة[1] .

فإعطاء فرص الكلام و التحدث للمتعلم أثناء العمليّة التعليميّة التعلميّة سيعمل على تحيين وتفعيل ما تلقاه من معارف ومعلومات وبالتالي تجود قريحته التعبيريّة " فالتلميذ يزداد قدرة على التعبير كلما تهيأت له الفرص لتطبيق ما يدرسه من القواعد ويسمعه ويتلقنه من الصيغ والتراكيب و الأساليب اللغوية عمليا "[2] .

2- معتوق (د)، أحمد، **الحصيلة اللغويّة**، سلسلة عالم المعرفة ، ط 1، الكويت، أغسطس، 1996 م، ص 226 .

1- المرجع السابق، ص 165 .

وعليه كان مفهوم المقاربة التداوليّة له دلالته في سياق الفعل التعليميّ التعلميّ، كونه يقدم على أساس تقرب المتعلم المستمر من المقصود حتى يتحقق المطلوب وبهذا فإنّ للدرس التداوليّ غايات وأهداف بإمكانها أنّ تفيد العمليّة التعليميّة التعلميّة منها[1] :

1- البعد المعرفيّ: ويعنى بتوفير معلومات المجال الذي تستخدم فيه اللّغة أي المادة المعرفيّة التي يراد المتعلم تحصيلها من خلال إبلاغها و إيصالها عبر اللّغة .

2- البعد العاطفيّ: ويعنى هذا الجانب بالتشجيع و الترغيب بقصد دفع المتعلمين على التخاطب والحوار دون عوائق نفسيّة وتحريرهم من السلوكيات اللغويّة في حدود الاحترام المتبادل .

3- البعد التداوليّ: ويهتم هذا البعد باستثمار مقولات الدرس التداوليّ لبناء مقاربة تواصليّة ناجعة في ميدان التعليم و التي من شأنها أن تحقق تواصلاً بيداغوجيّاً فعالاً وتقدم الآليات والإستراتيجيات الإجرائيّة من أجل تكوين الاستعدادات اللغويّة وتطويرها بقصد التبليغ الأمثل و الأحسن ومن ثم الحصول على فعاليّة اجتماعيّة أكبر .

وعليه بات من الطبيعيّ الإقرار بأنّ المقاربة التداوليّة إنما هي طريقة أو منهج ديداكتيكي، يمكن المتعلم من استثمار معارفه ومهاراته في وضعيات تواصليّة دالة تمكنه من حل المشكلات التي تعترضه في مختلف تجارب الإنسانيّة و الاجتماعيّة .

المطلب الثالث: العناصر التواصليّة في الحيز التعليميّ من منظور المقاربة التداوليّة .

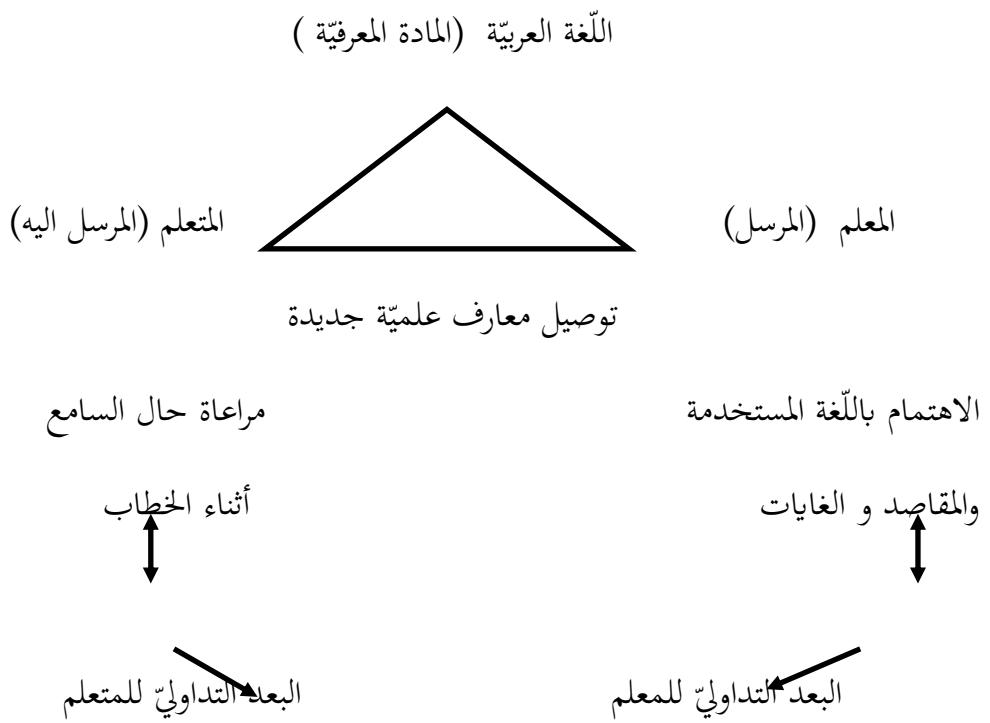
يعدّ التعليم عمليّة نفسيّة معرفيّة وثقافيّة اجتماعيّة شغلت المفكرين و الباحثين قديما وحديثا وقد

عرفت تطورا كبيرا، إذ كان المتعلم في السّنوات الماضية يطالب فقط بالاستماع ثم تطبيق ما يسمعه من التعلّمات، إلى غاية أن ظهرت الطرق النشيطة Méthodes actives التي تقلل من تدخل المعلم وتترك المجال و النشاط للمتعلم[2] .

2- دلاش، الجيلالي، **مدخل إلى اللسانيات التداوليّة**، ص 49.

1- الحاج (د)، صالح عبد الرحمن، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، مطبعة المؤسسة الوطنية للفنون، ط 1، وحدة الرغاية ، موفم للنشر، الجزائر ، 2012 م، ص 190.

ومن بين هذه الطرائق نستعرض مساهمة المقاربة التداوليّة في تفعيل التواصل البيداغوجيّ التعليميّ بين المعلم و المتعلم في تعليم اللّغة العربيّة كنموذج [1]:



المخطط – 06–

ومن خلال هذا تصبو التداوليّة إلى دراسة درجات التفاعل التواصليّ بين طرفيّ العمليّة التعليميّة التواصليّة (المعلم و المتعلم) مع التركيز على العمل الإنجازيّ وقصده في التغيير الاجتماعيّ من خلال عمليّة التخاطب وما حققه من الفعل التعليميّ المجسد من خلال مبادرة كليهما في بناء الدرس بواسطة الحوار المبنيّ على محورين "حوار عمودي يعتمد على تقنية سؤال جواب وهو حوار قريب من الطريقة الإلقائيّة هدفه إكساب التلاميذ المعارف والمعلومات ، وضبط القسم وتسييره أو تشخيص

2– دايلي، خيرة، **تعليميّة البلاغة العربيّة وفق النظريّة التداوليّة**، ضمن عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني تدريس اللّغة العربيّة في ضوء النظريات اللسانيّة الحديثة مختبر اللّغة و التواصل، مجلة لغة كلام، المركز الجامعي غليزان، دار أم الكتاب للنشر و التوزيع، السّنة 3، مج 3، ع الأوّل، 2017 م ، ص 95 .

المكتسبات وتقويمها، وحوار أفقي يكون مفتوحا وغير موجه من قبل المدرس، وعماده أسلوب المناقشة الحرة و هدفه تبادل المعلومات و الخبرات والتواصل و التعبير عن الرأي و التكيف للجماعة "[1] .

مما يسهل كليهما أي الحوار العموديّ و الحوار الأفقيّ "في تفعيل الموقف التواصليّ بين طرفيّ الإطار الديداكتيكيّ (المعلم و المتعلم) ووصف العناصر العمليّة التواصليّة في الحيز المدرسيّ: المتكلم (محور تعليميّ)، السامع (محور تعلميّ) و الرسالة المعرفة و المعلومات المراد تبليغها) و المقام والمرجعيّة مع استخدام قناة تواصليّة لضمان خطاب ناجح وتحقيق الفائدة للمتعلمين عن طريق التواصل المعرفيّ "[2] .

وفي ظل هذا هناك جملة من العناصر التواصليّة يكتنزها الخطاب التعليميّ منها :

1- العناصر اللفظية : تجد في الخطاب التعليمي جملة من الوسائط غير المباشرة يستخدمها الأستاذ في تقديم المادة العلمية للمتعلمين ،والتي تصاحب الرسالة التعليمية أثناء تقديمها وهي خاصة بالقرائن النطقية و السمعية ،كالنبر*[3] .

2- العناصر غير اللفظيّة: وهي التي تعرف بالعناصر غير اللسانيّة وتحمل مباشر أو غير مباشر ، بواسطتها يستطيع المرسل كشف محتوى الرسالة التي تلقاها من المرسل إذ هي لغة واصفة للغة حيث أنّ هناك نظامين: واحد يمثل اللّغة و الثاني يصف اللّغة لموضوع ويتساءل حولها ويشكل ما وراء اللّغة وفي مجال اهتمام الديداكتيكي حيث يشير إلى عمليّة استخراج الدلالات التي تحملها

1- الفاربي، عبد اللطيف، وآخرون، **معجم علوم التربيّة ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**، ص 202 .

2- جميل (د)، عبد المجيد، **البلاغة و الاتصال**، دار غريب، ط 1، مصر، 2000 م، ص 16 .

3- يعنى روح الكلمة فهو الذي يعطي للكلمة طابعها وشخصيتها سواء أكان نبر علو أو نبر شدة، **ينظر**: فندريس ، جوزيف، **اللغة، تر**: الدواخلي ، عبد الحميد، محمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 1، مصر، 1950 م ، ص 87 .

نصوص أو صور، ففي مجال التعامل مع النّصوص، ويتم غالبا تجاوز ما تخبر عنه اللّغة إلى ما وراء هذه اللّغة أي دلالتها السيمولوجيّة [1] .

وعليه فالخطاب التعليميّ وفق المقاربة التداوليّة مجسد في تكامل وتوافق العناصر التعليميّة فيما بينهاحسب ما هو موضح في الجدول الآتي[2] :

عناصر العمليّة التواصليّة في الحيز التعليميّ	المقاربة التداوليّة
1- المرسل (المعلم)	مراعاة مقام الخطاب و أشكال إلقاء الخبر للمتعلم و أنماط الطلب التي يتم صياغتها وما إلى ذلك من أشكال الحديث المتنوعة و إدراك الأسس التي توجهه إلى إنتاج خطاب ناجح بالاستناد إلى الجوانب اللغويّة بمختلف مستوياتها وعلى حسب السياق.
2- المتلقي (المتعلم)	العمل على الاهتمام بأحوال المتلقي و استحضاره في كل عملية إبلاغيّة بهدف تنمية قدراته التواصليّة ومهاراته اللغويّة (الاستماع، و القراءة، و التعبير) وتفعيل العلاقة بينه و بين أستاذه من خلال الرسالة التواصليّة .
3- الرسالة (المادة المعرفيّة)	تعتبر أساس التفاعل بين المحور التعليميّ و التعلميّ بما تحمله أفكار ومعارف التي يريد الأستاذ إيصالها إلى تلميذه باستخدام أغراض تواصليّة مشوقة و الوسائل المناسبة والمؤثرة لنقل هذه الرسالة .

1- الفاربي، عبد اللطيف، و آخرون، **معجم علوم التربيّة ومصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك**، ص 197 .

2- دايلي، خيرة، **تعليميّة البلاغة العربيّة وفق النظرية التداوليّة**، ص 97-98 .

4- الوسيلة (قناة التواصل ،التقنيات التعليمية،المستعملة)	هي الوعاء الذي تنقل بواسطته العلامات اللسانيّة يتداخل فيها الجانب المنطوق (الشفويّ) مع الجانب المكتوب وتتحقق نجاعة التواصل باستخدام هذين الجانبين .
5- القصد (الغرض)	وقد تتعدد الأغراض منها التأثير في المتلقي، الإقناع ، التوجيه، الإرشاد، النصح، ويتم صياغتها وفق سياق لغويّ محدد وعلى حسب سياق الموقف في قالب اجتماعيّ متناسق مع هذه الأهداف.
6- المقام التخاطبيّ (مقتضى الحال)	مراعاة السياقات الخارجيّة المتمثلة في الظروف والأحوال و المقامات التي يقال فيها الكلام مع التركيز على المتلقي
7- التغذيّة العكسيّة	الاهتمام بكل الظروف المحيطة بعملية التواصل للخروج بنتيجة فعالة وهي خطاب ناجح و المتمثل في تحقيق هدف المتكلم (الأستاذ) ووصول الرسالة التبليغيّة للتلميذ وفهمها واستيعابها وبالتالي تحقيق التفاعل التواصليّ و اللغويّ بينهما .

تعدّ هذه العناصر التواصليّة التي تطرقنا إليها بمثابة قطب الرُّحَى للمرجعيّة للعمليّة التعليميّة وفق المقاربة التداوليّة بمجمل مفاهيمها و آلياتها التطبيقيّة (الإجرائيّة) والتي من شأنها تحقيق الفاعليّة والنجاعة للخطاب التعليميّ التعلميّ الملقى أثناء بناء التعلّمات .

وعلى هذا الأساس على كل من طرفيّ الخطاب التعليميّ التعلميّ مراعاة العناصر الجوهريّة التي تقوم عليها عمليّة التواصل أثناء إنجاز الفعل التعليميّ التعلميّ بغية تحقيق الأهداف المسطرة والمرجوة مما يسمو بالرسالة التعليميّة التعلميّة، ومن بين هذه الأهداف التي تسعى المقاربة التداوليّة لتحقيقها اعتبار المتعلم محور الفعل التعليميّ التعلميّ، وأن يصب المعلم جلّ اهتمامه على التلميذ من حيث ميوله وحاجاته العلميّة .

تعددت مفاهيم التداوليّة في مختلف الدراسات الغربيّة و العربيّة كونها تعد مصدرا ثريا يمكن أن يغنيّ الدرس اللغويّ بأبعاد لسانيّة ومعرفيّة مهمة متمثلة في دراسة ظواهر دلاليّة وتداوليّة كانت مهمشة الأمر الذي يؤكد على شرعيتها، فلقد قطعت بذلك أشواطا مهمة في ضبط أرضيّة رصينة في الدرس اللغويّ اللسانيّ على يد مجموعة من الباحثين أمثال **شارل موريس**، و**سيرل** ما أسهم في انفتاحها على مباحث أضفت على الدرس التداوليّ نوعا من التوسع و الشموليّة على قضايا ومباحث متباينة جعلتها تخطو نحو الاتصال و الانفتاح على روافد معرفية لبلورة مفاهيمها، ومن بين هذه الروافد "التعليميّة" التي أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللسانيّ المعاصر لاشتراك كلّ من التداوليّة والتعليميّة، في العناية بأشكال التفاعل الخطابيّ ودراسة المعطيات اللغويّة، ما يمكن كلا طرفي العمليّة التواصليّة التعليميّة (المعلم والمتعلم) من الاستثمار في بناء الفعل التعليميّ التعلميّ من خلال وضعيات تواصليّة دالة وفق مقاربات حديثة ومعاصرة .

وهذا ما سنحاول الوقوف عليه في الفصل الثالث بالتطبيق و التحليل من خلال دراسة ميدانيّة كشفية لواقع الخطاب التعليميّ التعلميّ للغة العربيّة في ضوء المقاربة التداوليّة للسّنة الرابعة متوسّط ، نموذجا بين قطبيّ العمليّة التعليميّة التعلميّة (المعلم و المتعلم) .

الفصـــل الثـالث:

الدراسة الميدانيّة .

- استبانة موجهة لأساتذة السّنة الرابعة متوسّط .

- تحليل الاستبانة .

- حوصلة عامة عن النتائج المتوصل إليها من خلال الاستبانة .

تمهيـد :

إنّ الإجراءات المنهجيّة للدراسة ضروريّة لأي عمل بحثي، فهي تعتبر بمثابة الدليل الذي يرسم معالم البحث البارزة وفق إجراءات منهجية بغية الوصول إلى تحقيق أهداف البحث، وبعد استعراض التراث النظري وأدبيات البحث ذات العلاقة تم ربط ذلك بالجانب الإجرائيّ .

تتبع كلّ دراسة نظرية دراسة ميدانية، ففي إطار دراستنا لتمظّهرات التداولية للخطاب التعليميّ المنطوق في اللّغة العربيّة عند أساتذة السّنة الرابعة متوسّط قمنا بالقيام بدراسة ميدانية على مستوى مؤسسات ولاية غليزان من أجل التقرب أكثر منهم ومعرفة كيفية تدريسهم ومدى اطلاعهم على الإصلاح الجديد الذي مسّ الطوّر المتوسط على وجه الخصوص، ومدى تطبيقهم للمقاربات البيداغوجية الحديثة على مستوى خطاباتهم التعليميّة التعلميّة .

كوّن أنّ الدراسة الميدانية وسيلة هامة لجمع المعلومات والحقائق في مجتمع الدراسة من أجل دعم الجانب النظري الذي يتضمن مختلف أدبيات الموضوع المحتملة في الإطار العام .

فقد تم تحديد – في هذا الفصل – مجالات الدراسة زمانيا ومكانيا وبشريا، كما تم تحديد المنهج المعتمد في هذه الدراسة مع التعريف به وذكر المبررات التي دفعتنا لاختيار هذا المنهج ، وكذلك الأدوات المستعملة في هذه الدراسة والمتمثلة في استمارة البحث الميداني، موضحين المراحل الأساسيّة التي مرت بها عملية الإعداد حتى تكون جاهزة للتوزيع على عينة الدراسة، التي بدورها تم تحديدها في هذا الفصل، وأخيرا المعالجة الإحصائية وكيفية القيام بها .

ويمكن القول: إنّ هذا الفصل له أهمية كبيرة في تحديد معالم وآفاق البحث النهائيّة، فهو حلقة وصل بين فصولها النظريّة والتطبيقيّة، وتكمن قيمة البحث في التحكم في الإجراءات المتبعة.

وانطلاقا من معالجتنا لهذا الموضوع يَرومُ الجانب التطبيقيّ للإجابة عن الإشكالية الرئيسة والمتمثلة في :

– هل الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق لأستاذ اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط يتوافق مع استراتيجيّة التدريس بالمقاربة التداوليّة ؟

والتي تولدت عنه بعض الاشكالات الفرعية وهي :

– ما السبيل إلى اعتماد المقاربة التداوليّة في تعليم اللّغة العربيّة في الطور المتوسّط؟

– كيف تؤثر المقاربة التداوليّة على سيرورة الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق ؟

– وماهي الدواعي والأسباب التي أدت إلى الاهتمام بالخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق في ظل المقاربة التداوليّة؟

1– فرضيات الدراسة :

وذلك من منطلق فرضيات تم بنائها على أساس إشكالات البحث وهي في الآتي :

– طبيعة التكوين الجامعيّ يهم في إكساب الأستاذ معارف ومهارات مهنيّة تمكنه من أداء مهنة التدريس .

– تخطيط وتحضير وتنفيذ أستاذ اللّغة العربيّة لخطابه التعليميّ التعلميّ يتوافق مع استراتيجيّة التدريس بالمقاربة التداوليّة .

– الغايات المسطرة والمرجوة من الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق ذات منحى تداولي وظيفيّ .

2- أهداف الدراسة :

ومن **الأهداف** المتوخاة في بحثنا هذا والتي نَرومُ إليها هي :

1- تحديد ملامح الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق وفق قصد منهجيّ بيداغوجيّ .

2- الوقوف على مدى استفادة اللّغة العربيّة من تطبيقها لمناهج التعلّم الحديثة، ولما كان الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق الأساس الذي تبنى عليه جميع الميادين اللغوية الأخرى والذي تم الإشارة إليه في الجانب النظريّ، كان هذا دافعا لنا من أجل تخصيص دراستنا الميدانيّة للخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق .

3- الوقوف على مدى تجسيد ما استعرضناه في ثنايا هذا البحث .

4- وقد خصصنا الجزء الأكبر من هذه الدراسة لتحديد تجليات المقاربة التداولية في الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق، وماهي المعايير المعتمدة في ذلك، والتي تكون وفق استراتيجيات لسانيّة تربويّة ممنهجة من قبل الأستاذ والملائمة للمتعلم.

5- الكشف عن أهم الصعوبات التي يعاني منها الأساتذة في تطبيقهم لهذا الإصلاح الجديد ، المتعلق بميدان المنطوق والذي قد يشكل عقبات تحيل دون نجاح العمليّة التعليميّة التعلميّة في هذا الميدان .

وحتى تحقق الدراسة الأهداف المذكورة سلفا اقتضى منا ذلك صياغة عدة فرضيات كمسالك إجرائيّة لبلوغ ما نصبوا إليه .

وقد اعتمدنا في هذا العمل على حضور بعض الحصص والتي مكنتنا من إعداد الاستبانة بعد دراسة ميدانيّة تعرفنا من خلالها على آراء من يعيشون ويعايشون العمليّة التعليميّة التعلميّة

، لأن المسائل التي تتعلق بالموقف التعليميّ التعلميّ لا تقتصر على ما تقدمه الوثائق الرسميّة مثل الكتاب المدرسي المقرر، ودليل المعلم، وتوجيهات المنهاج بل يتعداه إلى الميدان الفعلي .

بعدها قمنا بتوزيع مجموعة من الاستمارات موزعة على عدد من الأساتذة في هذا الطور ، والتي ساعدتنا للوصول إلى هدفنا، وقد احتوت هذه الاستمارات على مجموعة من الأسئلة والتي يستهدف كلّ منها الإجابة عن إشكالية معينة، ونحن بدورنا قمنا بتحليل الأسئلة على شكل أرقام إحصائية، ثم حولناها إلى نسب مئوية في شكل جداول، شارحين ومبينين بعد ذلك النتائج المتوصل إليها من وجهة نظر الأساتذة والمربين التربويين .

وقد واجهتنا عدة صعوبات أثناء قيامنا بهذا العمل الميداني، أهمها :

- رفض بعض الأساتذة الإجابة عن أسئلة الاستبانة، بحجة أن وقتهم غير كاف لذلك .

- صعوبة استرجاع بعض الاستبانات التي تم توزيعها .

- التزام البعض جانب الحذر أثناء إجابتهم عن بعض الأسئلة وخاصة الأسئلة المفتوحة، بالرغم من توضيح أهداف وغاية الدراسة .

3- منهج الدراسة :

يعتبر المنهج العلمي أداة مهمة نظمها الفلاسفة، و العلماء منذ القدم، ومن ثم تبعهم المجددون في مراحل تالية، وقد دحضوا وأضافوا على تلك المناهج .

3 –1: آليات البحث:

3 – 1 – 1 : المنهج : Méthod

لغة : المنهج أو المنهاج " الطريق الواضح، ونهج الطريق أبانه وأوضحه، ونهجه سلكه "[1] .

اصطلاحا: المنهج بوزن المذهب، والمنهاج هو الطريق الواضح، وفي اللّغة الانجليزية فإنّ كلمة Méthod تعني النظام والترتيب وطريقة عمل شيء، وتقابلها باللّغة الفرنسية Méthode، وهما كلمتان مأخوذتان من الأصل اليوناني Methodos، الذي يتألف من مقطعين Metha بمعنى " بُعد" و hodos بمعنى الطريق، وهذا يدل من الناحية الاشتقاقية على معنى السير تبعا لطريق محدد، وهي نفس الدلالة الاشتقاقية للكلمة العربية " المنهج" والتي يقصد بها الطريق الواضح المحدّد "[2] .

كما يشير المنهج إلى " الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل، وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة "[3] .

ويعرفه **الدكتور حسن سعيد** على أنّه " خطوات منظمة يتبعها الباحث في دراسته لموضوع ما، تيسّر عليه مهمة الوصول إلى النتائج العلميّة "[4] .

وبهذا يتفق التعريف اللغويّ مع التعريف الاصطلاحيّ إلى حدّ كبير، والذي يشير إلى أنّ المنهج هو مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة .

1- الرازي، محمد بن أبي بكر، **مختار الصحاح** ، المكتبة الأموية، 1978 م ، بيروت ، ص 681 .

2 – جعفري، نسيمة ربيعة، **الدليل المنهجي للطالب في إعداد البحث العلمي – المذكرة – الرسالة– الأطروحة – كل التخصصات** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، الجزائر ، 2006 م ، ص 85 .

3 – بدوي، عبد الرحمن ، **مناهج البحث العلميّ** ، وكالة المطبوعات ، شارع فهد السالم ، ط3 ، الكويت، 1977 م ، ص 5 .

4 – سعيد، حسن، **مناهج البحث في اللّغة العربيّة**، منشورات جامعة السابع من أبريل، الزاوية، 1992 ، ص 13 .

3 – 1 – 2 : خصائص المنهج العلميّ :

إنّ المنهج العلمي يعتبر من أفضل الأدوات التي يستخدمها الباحث ليوسع من آفاق معرفته ويزيد ثروته من المعلومات المختبرة والوثوق بها، فهو طريق الباحث للوصول إلى المعارف والحقائق ووسيلة للتحقق من مدى ثبات وصدق صحة هذه المعارف والحقائق . فمن خصائصه [1] :

1- يعتمد المنهج العلميّ على اعتقاد بأنّ هناك تفسيرا طبيعيا لكل الظواهر الملاحظة .

2 – الطريقة الفكريّة المتميزة والعمليّة التنظيميّة السليمة .

3 – الموضوعيّة والبعد عن التحيز والاتجاهات والميولات الشخصيّة .

4 – المرونة بمعنى أنه غير جامد وقابل للتكيف ومسايرة التغير .

5 – إمكانية التأكد من نتائج البحث العلميّ في أي وقت وباستخدام أساليب ومناهج علميّة جديدة .

6 – التعميم وهو خاصية هامة للغاية حيث يمكن استخدام النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة وتعميمها على مواضيع مشابهة .

7 – القدرة على التنبؤ، فتتميز أساليب البحث العلميّ بالقدرة على طرح تخيل ومقترح للظواهر المستقبليّة .

3 – 1 – 2 : منهج الدراسة الميدانيّة :

يعتبر المنهج المتبع في الدراسة من أساسيات البحث العلميّ، وهو الطريقة التي يتبعها الباحث للوصول إلى الغرض المنشود انطلاقا من طبيعة المشكلة التي يراد دراستها، وهو الخط العام

---

1 - بدوي، عبد الرحمن، **مناهج البحث العلميّ** ، ص 18 – 19 .

أو الإطار الذي يدرسه الباحث لتحقيق أهداف قيّمة، ومناهج البحث العلميّ عديدة وتختلف باختلاف موضوع مشكلة البحث .

واقتضت طبيعة الموضوع الاعتماد على المنهج الوصفيّ التحليليّ التاريخيّ المخول لتتبع و **وصف** العلاقة القائمة بين المناهج المنتهجة قديما والمقاربة التداولية في الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق للغة العربيّة، ثم الانتقال إلى **تحليل** طبيعة هذه العلاقة والحكم عليها من خلال التطبيق والممارسة الفعليّة في الميدان للوصول إلى **استنباط** مدى تحقق الأهداف المطروحة وإحصاء النتائج المتوصل إليها في شكل أرقام ونسب مئوية، على اعتباره الأنسب .

فالوصف لغة هو " نقل صورة العالم الخارجيّ أو العالم الداخليّ من خلال الألفاظ والعبارات والتشابيه والاستعارات التي تقوم مقام الألوان لدى الرسام، والنغم عند الموسيقي " [1] .

وحسب ما يصرح به **الدكتور أمين ساعاتي** أنّه " يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع ونقوم بوصفها وصفا دقيقا يعبر عنها تعبيرا كميا أو كيفيا " [2] .

أمّا الوصف العلميّ فيذكر خصائص ماهو كائن، ويفسره ويحدّد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، وكذلك الممارسات الشائعة أو السائدة وتتبع المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النموّ والتطوّر .

في حين يعرّفه **عدس** بأنّه " أحد أشكال التحليل والتفسير العلميّ المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محدّدة، وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة "[3] .

---

1 – جبور، عبد النور، **المعجم الأدبي**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1984 م ، ص 292 .

2 – ساعاتي، أمين، **تبسيط كتابة البحث العلميّ من الباكالوريوس ثم الماجستير وحتى الدكتوراه**، المركز السعودي ، مصر ، ط2 ، 1992 م ، ص 98 .

3 – عدس، عبد الرحمن ، **أساسيات البحث التربويّ**، دار الفرقان، عمان، ط2 ، 1999 م ، ص 324 .

أمّا عند علماء التربيّة والتعليم فيرونه على أنّه "كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التربويّة أو النفسيّة كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تربويّة وتعليميّة أو نفسيّة أو اجتماعيّة أخرى " [1] .

وللمنهج الوصفي التحليلي عدة **أهداف** تتلخص في [2]:

1- جمع معلومات حقيقية ومفصلة لظاهرة موجودة فعلا في مجتمع معين .

2- إجراء مقارنة وتقييم لبعض الظواهر وتحليلها كميا وكيفيا .

3- إيجاد العلاقة بين الظواهر المختلفة .

4- تقرير حقائق قائمة لموضوع أو ظاهرة معينة .

5- التعرّف على العوامل المختلفة المسؤولة عن انتشار الظاهرة خلال مرحلة معينة .

6- الكشف عن العلاقة بين متغيّرين أو تلك التي تنطلق من فروض معينة لإثبات صحتها.

وبناءً على الأسس المنهجية للبحث وفق المنهج الوصفي خطوات تتضح فيمايلي[3]:

1- تحديد مشكلة البحث وجمع معلومات عنه .

2- وضع الفرضيات كحلول مؤقتة أو مبدئية للمشكلة، بحيث توجه الباحث نحو اختبار هذه الحلول .

3 – اختيار العينة التي ستجرى عليها الدراسة، مع اختيار أدوات البحث التي يستخدمها في

---

1 – المعهد الوطني لتكوين مستخدميّ التربيّة وتحسين مستواهم ، 2005 م ، ص 23 .

2 – عبد المعطي، عبد الباسط، **البحث الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1997 م، ص 141 .

3 – شروخ، صلاح الدين، **منهجية البحث القانوني للجامعيين – علوم قانونية، علوم اجتماعيّة–** ، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر ، 2003 م، ص 92 .

الحصول على المعلومات كالاستبانة والمقابلة، أو إجراء الاختبارات أو الملاحظة .

4 – القيام بمعلومات حقيقية ومنظمة .

5 – الوصول إلى النتائج وتفسيرها واستخلاص التعميمات .

تم اختيار هذا المنهج لأنه يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة من حيث جمع البيانات والمعلومات وتبويبها وتنظيمها وتحليلها، كما يتناسب مع بناء أداة الاستبانة .

إضافة إلى اتباع المنهج التاريخي كون أنّه يهتم وفقا **للدكتور حازم كمال الدين** " بدراسة التغيّر في اللّغة الواحدة على مدى الزمن، أي أنّ علم اللّغة التاريخي يدرس اللّغة دراسة طوليّة، والدراسة الطوليّة يتميز بها المنهج التاريخي، ويتبين أن المنهج الوصفي لابدّ أن يسبق المنهج التاريخي، لأن المنهج التاريخي يعتمد في دراسته على فترات متعددة،وكلّ فترة يتم فيها دراسة عن الظاهرة التي يراد دراستها في ضوء المنهج التاريخي، ودراسة كلّ فترة على حدّة من فترات الظاهرة اللغويّة لا تكون إلا دراسة وصفيّة "[1] .

فهو يهتم بدراسة تقصيّ الحقائق العلميّة البشريّة التاريخيّة للوصول إلى نتائج وقواعد يمكن تعميمها واستخدامها للتنبؤ المستقبلي ضمن السياق التاريخي .

وكان ذلك متبوعا **بإحصاء** لما تم التوصل إليه وفق المنهج الوصفي التحليلي التاريخي، باعتبار أن المنهج الإحصائي Statistical Method يساعد على شرح ما تم ملاحظته وقياسه وما يهدف له الباحث في دراسته التحليليّة، يمكن في منهج تحليل المحتوى وذلك بالاستعانة بتوظيف أساليب إحصائيّة لتحديد العلاقة بين المجموعات والتصنيفات وصولا إلى الإجابة عن التساؤلات الخاصة بالدراسة، وبما أن الدراسة تسعى إلى الوقوف على ملامح الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق للّغة العربيّة ومدى تأثيره على الفعل التعليميّ التعلميّ.

بغرض الخروج بنتائج موثوق بها علميا، استخدمنا الطريقة الإحصائية في بحثنا لكون أنّ

---

1 – حازم، كمال الدين، **دروس في علم اللّغة العام**،مكتبة الآداب، القاهرة، 1999 م، ص 87 .

الإحصاء هو الأداة والوسيلة الحقيقية التي نعالج بها النتائج، فقد تمت الاستعانة بالنسبة المئوية والمتوسط الحسابي مرفقة بأعمدة منحنيات بيانيّة وفق القاعدة الثلاثية وهي في الآتي :

1- النسب المئوية = عدد التكرارات × 100

مجموع التكرارات

حيث أنّ : **ع** : تمثل عدد أفراد العينة .

ت : يمثل عدد التكرارات .

س : يمثل النسبة المئوية .

3- 1- 3:أداة الدراسة :

تتعلق الأساليب والوسائل بالجوانب الإجرائية والتقنية في عملية البحث العلميّ، إذ تعين الباحث على تنظيم عملية جمع البيانات عن الظواهر المختلفة التي يشملها البحث، وتندرج ضمن هذه الأساليب والوسائل :أساليب الملاحظة، وتحليل المضمون والقياس وأدوات أو وسائل المسح الاجتماعي، كالمقابلة والاستبانة، واستخدام الاستمارات المتعددة في هذا الشأن .

تعتبر الأداة المستخدمة في جمع البيانات،والوسيلة المنهجية التي تمكن الباحث من الإلمام بجوانب الظاهرة والموضوع المراد البحث فيه، وفي هذه الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمع البحث .

- الاستبانة: هي طريقة تساعد على جمع معلومات جديدة ومستمدة مباشرة من المصدر ، والمعلومات التي يتحصل عليها الباحث خلال الاستبيان لا يمكن أن يجدها في المكتبة، إلا أنّ هذا الأسلوب يتطلب إجراءات دقيقة منذ البداية ويتم العمل بها ضمن شروط هي :

- تحديد الهدف من الاستبيان .

- تحديد وتنظيم الوقت المخصص لكل استبيان .

- اختيار الأفراد الذين يجري استجوابهم بهذه الأداة .

- وضع عدد كاف من الاختبارات بالنسبة لكل سؤال .

- وجود خلاصة موجزة وموضحة لأهداف الاستبيان [1] .

وفي تعريف آخر فهي " عبارة عن نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول الموضوع أو المشكلة المراد دراستها "[2] .

كما تعتبر الاستبانة أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، لما لها من أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة لاختبار الفرضيات في البحوث التربويّة والاجتماعيّة والنفسيّة فهي " أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدّد عن طريق استمارة يجرى تعبئتها من قبل المستجيب " [3] .

وبالإضافة إلى الاستبانة حضرت شخصيا عدة حصص في مختلف ميادين اللّغة العربيّة وذلك قصد الوقوف على اللّغة الموظفة داخل حجرة الدرس لتكون النظرة أوسع وأشمل من أجل عرض وتحليل تفسير النتائج المتوصل إليها وإعطائها التفسيرات المناسبة .

وقد قسمت أسئلة الاستبانة إلى ثلاثة محاور كانت كمايلي:

1- إبراهيم، مروان عبد المجيد، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، مؤسسة الرواق،عمان،الأردن،ط1، 2009 م، ص 168-169 .

2 - بن علي، الجرجاوي زياد، **القواعد المنهجية التربويّة لبناء الاستبيان**،سلسلة أدوات البحث العلمي،جامعة القدس،فلسطين،ص 12.

3 - ملحم، سامي محمد، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن، ط3، 2005 م، ص 369.

– **البيانات الشخصية** : وشمل الأسئلة من 1 إلى 4، خصص هذا المحور للتعرف على المجيب ، وذلك من خلال تحديد الجنس،والمستوى العلمي،،والخبرة المهنيّة،وعدد تلاميذ القسم، وهي معطيات بالغة الأهمية كونها تتمحور حول معرفة الأستاذ ومدى تأهيله.

– **المحور الأوّل**: والمعنون بطبعة التكوين، شمل الأسئلة من 1 إلى 7، حيث خصص هذا المحور للتعرف على مدى استفادة الأستاذ من التكوين البيداغوجي التحضيري .

– **المحور الثاني**: أتي تحت عنوان المنهاج بين الواقع والتطبيق، وتضمن هو الأخر أسئلة من 1 إلى 6 منها الأسئلة المفتوحة والتي تحتاج إلى تعليل، والمخصص للوقوف على مدى تطبيق الأستاذ لنظريات التعلّم الحديثة وأهم الاستراتيجيات المتبعة من قبله أثناء تقديمه للخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق .

– **المحور الثالث**: والذي اندرج تحث إطار تحديد الغايات المسطرة والمرجوة من الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق، وشمل الأسئلة من 1 إلى 20، بغية الوقوف الأهداف المبتغاة من إلقاء الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق ومدى تأثيره على الفعل التعليميّ التعلميّ لدى المتعلّم .

مختتمين الاستبانة بمحاولة رصد لمطبات السيرورة الحسنة للفعل التعلّيميّ التعلّميّ، متبوعاً باقتراحات من أجل الرفع من مستوى الخطاب التعليمي للغة العربية في ضوء المقاربات الحديثة.

3– 2 : حدود الدراسة:

يعدّ ضبط مجال التحليل واحدا من الخطوات الرئيسة للبحث، وتأتي أهمية هذه الخطوة من أنّها تمثل الركيزة التي تضمن سلامة التمثيل، وهذا يعطي مصداقية أكثر للنتائج المتوصل إليها.

وفي هذا الصدد يشير **"بيرلسون"** إلى " أهمية الدقة في اختيار مجال التحليل الذي يمكن أن يفي بالغرض متى توفرت الدقة الكاملة، فمجال التحليل الذي يختار بدقة يوفر نتائج صادقة "[1] .

فقد اعتمدنا في هذه الدراسة على جملة من العبارات المناسبة لموضوع البحث وإشكالية الدراسة، وتمثلت الوقوف على تمظّهرات التداولية للخطاب التعليميّ التعلميّ للّغة العربيّة عند أساتذة مستوى الرابعة متوسط والتي لها علاقة مباشرة بأهداف الدراسة، ونظرا لصعوبة الوقوف على اللّغة الموظفة داخل حجرة الدرس وتحليلها اضطررنا إلى اللجوء إلى ما توفر لنا من ملامح للخطاب المنجز.

وبالتالي فقد اخترنا عبارات تبعا لطبيعة الموضوع وإشكالية البحث والأهداف المتوخى تحقيقها، فتشكلت مفردات مجال التحليل .

3– 2 –1 : **مجال الدراسة** : والمتمثل في تحديد المجال الزماني والمكاني للدراسة الميدانيّة .

3 –2– 1– 1 :**المجال الزماني** :

يمثل المجال الزماني المدة التي استغرقتها الدراسة بشقيها النظري والتطبيقي، فقد استغرق إنجاز الدراسة الميدانية تقريبا خمسة (5) أشهر .

بعد حصولنا على تصريح مباشرة الدراسة الميدانية من قبل مدير معهد اللّغة العربية والآداب ومن مفتشية التربية والتكوين لولاية غليزان لإجراء الدراسة الميدانية .

بدأت الدراسة بعد موافقة مديريّ المتوسطات وقد تمت في السنة الدراسية 2019– 2020 م، وقد تم توزيع الاستبانة في يوم 19– 01– 2020 إلى غاية 13 – 02– 2020م في مدة قدرت تقريبا بشهر .

---

1 – الرشيدي، بشير صالح، **مناهج البحث التربوي(رؤية مبسطة)**، دار الكتاب الحديث، ط1، 2000 م، ص 183 .

3 –2 –1 –2 : المجال المكاني :

أجريت الدراسة الميدانية على مستوى متوسطات ولاية غليزان بالتحديد المقاطعة الخامسة والسادسة من نفس الولاية .

وجدير بنا أن نشير إلى أن الدراسة تلتزم بمايلي :

– الاقتصار على الوقوف على ملامح الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق في ظل العمليّة التعليميّة التعلميّة من خلال ميادين اللّغة العربية للسنة الرابعة متوسط في ظل إصلاحات الجيل الثاني .

– معرفة درجة إطلاع الأساتذة على دليل استخدام اللّغة العربيّة .

– تتبع للأهداف المسطرة والمرجوة من الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق .

3 –2 –1 – 3: فترة التحكيم :

لأجل ذلك وبعد اختيارنا للفئة أو المجتمع المعني بالتحليل والذي يتناسب مع إشكالية البحث ، وبعد قيامنا بإجراء التحليل الأولي أو المبدئي للخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق عند أستاذة اللّغة العربيّة في الطوّر المتوسّط في ضوء مؤشرات الدراسة والتي سوف يعتمد عليها في التحلي ، بالإضافة إلى حساب النسب المئوية، وحساب التكرارات .

فقد قمنا بإعداد أداة التحليل في صورتها المبدئيّة مصحوبة بتقديم لموضوع البحث طرحنا فيه عنوان البحث، والسؤال الرئيسي مع التساؤلات الفرعيّة لموضوع الدراسة، ولأجل توضيح أكثر قمنا بتحديد المفاهيم الرئيسة المتعلقة بالبحث وهي الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق .

بعد إعداد الاستبانة تم تقديمها إلى مجموعة من المحكمين من أجل قراءتها والحكم عليها في ضوء عناصر الاستبانة مقرونة بجدول للمواصفات يحوي الأهداف والمعرفة العلميّة التي يراد قياسها

، لرصد الملاحظات التي يمكن أن يبديها المختصون في ذلك، لإثراء الموضوع والتماس أكثر للدقة والموضوعيّة في الدراسة .

وقد عرضت الاستمارة في صورتها الأولية للتحكيم بدءا على الأستاذ المشرف الدكتور عطاطفة بن عودة، إذ سمحت عملية التحكيم هذه تغير بعض الصياغات والتقليل من العبارات ودمج بعضها التي كانت تصبّ في مجرى واحد.

كما تم عرض ذات الأداة في صورتها الأولية للتحكيم على مجموعة من الأساتذة في قسم اللّغة العربيّة وآدابها منهم: الدكتور بوقفحة محمد، حمراس محمد، حمداني محمد.

حيث بلغ عدد عبارات الاستبانة (50) عبارة موضوعيّة في صورتها المبدئيّة، بعدها أفضت عملية التحكيم إلى ضبط أكثر لمصطلحات الدراسة وكذا تدقيق المفاهيم المتعلقة بالبحث من خلال تقديم المحكمين عدداً من المقترحات بشأن نوعية الأسئلة وطرق بناءها وتم الأخذ بها حيث أصبح الاختبار في صورته النهائيّة يتألف من (38) عبارة مرفقة بأداة التحليل من خلال ملاحظات الأساتذة حولها.

وفيما يخص فئات التحليل المعتمدة فقد كان إجماع كامل من قبل الأساتذة على صلاحيتها وإمكانية اعتمادها في التحليل .

وبذلك يمكن القول بأن الاختبار يتمتع بصدق المحتوى، وأنّه مناسب لقياس ما أعدّ لقياسه من الناحية العلميّة استنادا إلى أراء المحكمين .

وقد تم تجريب الاستبانة على عينة تتألف من (10) أساتذة للوقوف على درجة وضوح العبارات المختلفة والتأكد من مستوى صعوبتها وتميزها .

3-3: مجتمع معاينة الدراسة :

3-3-1- تعريف المجتمع :

لإعداد أي دراسة ميدانية لابدّ من مجتمع الدراسة، والمتمثل في إبراز حدود الدراسة والعينة المقصودة بالبحث والتحليل .

فمجتمع الدراسة هنا هم أساتذة اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط

3- 3- 1 -1 - تعريف العينة :

هي مجتمع الدراسة الذي يجمع فيه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزءا من الكل بمعنى أن نأخذ مجموعة من أفراد المجتمع لنتحرى عليها بالدراسة، فالعينة إذن جزء معين من أفراد المجتمع الأصلي[1]، فهي تقوم على اختيار الباحث لبعض الحالات التي يعتقد أنّها تمثل المجتمع في الجانب الذي يتناوله بالبحث .

وهي شرط أساسي من شروط البحث العلميّ، لإثبات مجال العمل الميداني للبحث ، وذلك من خلال الدراسة الميدانية التي أوصلتنا إلى ملاحظات ونتائج مختلفة، واختيار عينات الدراسة والتي تتماشى مع طبيعة هذا العمل.

- **حجم العينة** : المجموع الكلي للعينة هو تسعون (90) أستاذا وأستاذة في الطوّر المتوسّط ، يتوزعون على أساتذة المقاطعة الخامسة والسادسة .

- **عينة الدراسة** : لقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية، والتي تتكون من تسعين (90) أستاذا من المقاطعة الخامسة والسادسة من أصل يفوق 170 أستاذا

---

1 - بوحوش ، عمار، **مناهج البحث العلميّ وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ط3 ، 2001 م ، ص 47 .

– **مواصفات العينة:** تم توزيع العينة حسب المواصفات الآتية :

* الجنس

* المستوى العلميّ

* الخبرة المهنيّة

* عدد التلاميذ القسم

3 – 4: صدق الاستبانة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف من الأساتذة أنفسهم على مدى وعيهم بتأثير الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق ومعرفتهم بمهاراته، ومدى استخدامهم لها.

وقد تألفت الاستبانة من (38) عبارة تناولت جوانب مختلفة للخطاب التعلميّ التعلميّ المنطوق من حيث مفهومه واستراتيجياته وما شابه .

وقد تم عرض هذه الاستبانة مع الدليل الخاص بعرضها على لجنة من المحكمين المختصين ، وأبدوا ملاحظاتهم على مختلف فقرات الاستبانة حيث أخذ بتوجيهاتهم واقتراحاتهم في تحسين نوعية بنود الاستبانة وجعلها أكثر ملاءمة لتحقيق الهدف المرجو منها .

وبذلك فإن الاستبانة في شكلها النهائي أصبحت قابلة للتطبيق وأنها تتمتع بدرجة مقبولة من صدق المحتوى .

– **عرض الاستبانة :**

المحور الأوّل: – طبيعة التكوين.

1- البرنامج العلميّ الجامعي زودك بمعارف كافية للتدريس .

2- زودك التكوين الجامعيّ بالمهارات المهنيّة.

3- استفدت من التكوين البيداغوجيّ التحضيريّ .

4- ساهم التكوين التعليميّ البيداغوجيّ في أجرأتك للمنهاج التعلميّ .

5 – شمل التكوين التعليميّ البيداغوجيّ المادة التعليميّة .

6- شمل التكوين التعليميّ البيداغوجيّ الطريقة التعليميّة .

7- اطلعت على مضامين مناهج الجيل الثاني .

المحور الثاني: - المنهاج بين الواقع والتطبيق.

1- نسق الخطاب التعليميّ للكتاب المدرسي وفق حاجيات المتعلّم .

2- تستعين بنظريات التعلّم الحديثة في عملية التدريس .

- إذا كان الجواب بنعم، ماهي أكثر طرائق التدريس التي توظفها في العملية التعليميّة التعلّميّة:

- القديمة مثل: - طريقة الإلقاء/طريقة التلقين

- الحديثة مثل: طريقة المشروع /طريقة حل المشكلات

3- يمكن الاستغناء عن نظريات التعلّم الحديثة .

4- تعتمد على استراتيجيّة خطابيّة تدريسيّة معينة أثناء تقديمك الأنشطة الصفيّة .

- إذا كان الجواب بنعم، أيّها تستخدم ؟مع التعليل:

- الاستراتيجية التضامنية

- الاستراتيجية التلميحية

- الاستراتيجية التوجيهية

- الاستراتيجية الإقناعية

5- تعتمد على معايير تعليميّة في إنتاج الخطاب التعليميّ التعلّميّ .

- إذا كان الجواب بنعم، أيّها تولي أهمية ؟ مع التعليل:

- معيار العلاقة بين طرفي الخطاب

- معيار شكل الخطاب

- معيار هدف الخطاب

- معيار طبيعة الخطاب

6- تتماشى النصوص المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة والقدرات العقليّة للمتعلّم .

المحور الثالث: - الغايات المسطرة أو المرجوة من الخطاب التعليمي.

1- تهدف من حواراتك التدريسية إلى الإبلاغ .

2- تهدف من حواراتك التدريسيّة إلى التأثير .

3- تهدف من حواراتك التدريسيّة إلى ترسيخ ملكة المشافهة

4- يتأثر نجاح الخطاب التعليميّ بأقدميّة الأستاذ .

5- يتأثر نجاح الخطاب التعليميّ التعلميّ بالتكوين الجيّد للأستاذ .

6- يتأثر نجاح الخطاب التعليميّ التعلميّ بكفاءة الأستاذ .

7- تساعد شخصية الأستاذ في تقديم الخطاب التعليميّ التعلميّ للمتعلّم .

8- تثري الوسائل التعليميّة التوضيحيّة الخطابات التعليميّة التعلميّة .

9- يستند الأستاذ في خطابه التعليميّ التعلميّ على أسيقة معلومات معينة .

10- تعتمد على العلامات غير اللغوية (كالإشارات والإيماءات ...)في الخطاب التعليميّ التعليميّ .

11- ينوع الأستاذ في الأفعال الكلاميّة بين (الجمل الخبريّة والإنشائيّة) .

12- يتوجب وجود خلفية ديداكتيكية مشتركة في عملية التبليغ التعليميّ .

13- يكيّف الخطاب التعليميّ التعلميّ حسب مستوى المتعلّم .

14- يثير خطاب المعلّم دافعية المتعلمين .

15- يعزز المتعلّم على جودة تعبيره المنطوق .

16- استخدام التنبيه للخطأ التعبيريّ المنطوق .

17- ينوع الأستاذ في نبرة الصوت حسب الموقف التعليميّ التعلميّ .

18- يخاطب المتعلمين بأسمائهم .

19- ينميّ الخطاب التعليميّ التعلميّ روح الإبداع لدى المتعلّم .

20- يسهم الخطاب التعليميّ التعلميّ في الاندماج الصفيّ .

الاقتراحات:

– ماهي المعيقات التي تعترضك في تقديم ميدان فهم المنطوق ؟

– ماهي اقتراحاتك من أجل الرفع من مستوى الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق للغة العربيّة في ضوء المقاربات الحديثة ؟

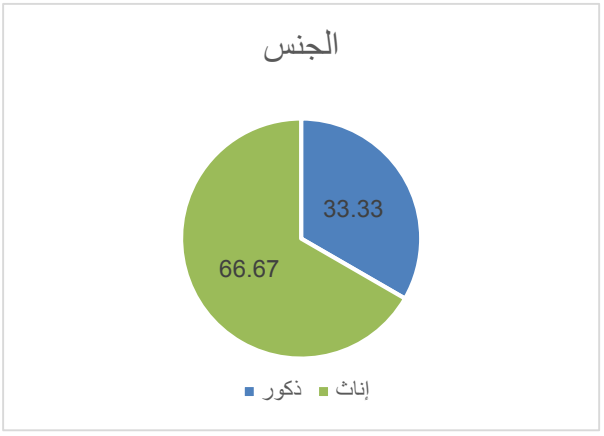
– البيانات الشخصيّة :

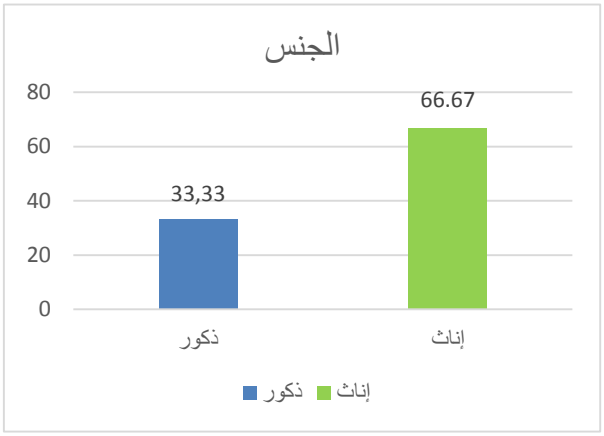
– من حيث الجنس :

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
التكرارات	30	60	90
المجموع %	% 33.33	% 66.67	% 100

جدول رقم (01) يمثل أفراد العينة حسب الجنس .

مخطط





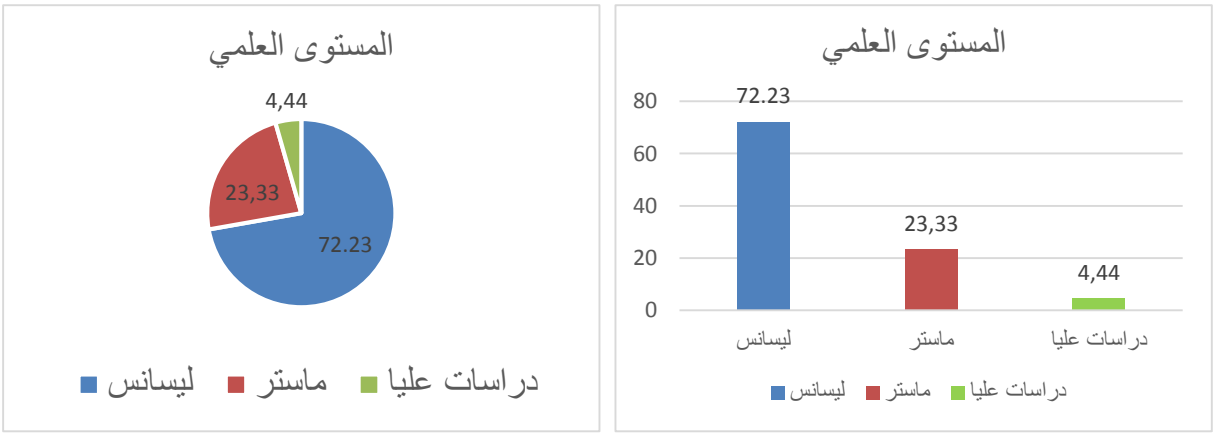
رقم (01) يمثل أفراد العينة حسب الجنس .

– **التحليل** : بناءً على الجدول الموضح أعلاه فإن عدد الأساتذة الذكور بلغ 30 أستاذا بنسبة قدرها 33.33 % ، أما فيما يخص عدد الأستاذات فقدر عددهم بـ 60 أستاذة بنسبة قدرها 66.67 % .

– **من حيث المستوى العلميّ** :

المستوى العلميّ	ليسانس	ماستر	دراسات عليا	المجموع
التكرارات	65	21	04	90
المجموع%	%72.23	% 23.33	% 4.44	% 100

جدول رقم (02) يمثل أفراد العينة حسب المستوى العلميّ .



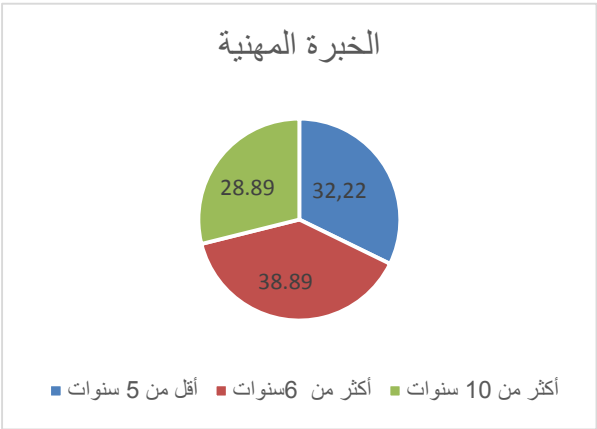
مخطط رقم (02) يمثل أفراد العينة حسب المستوى العلميّ .

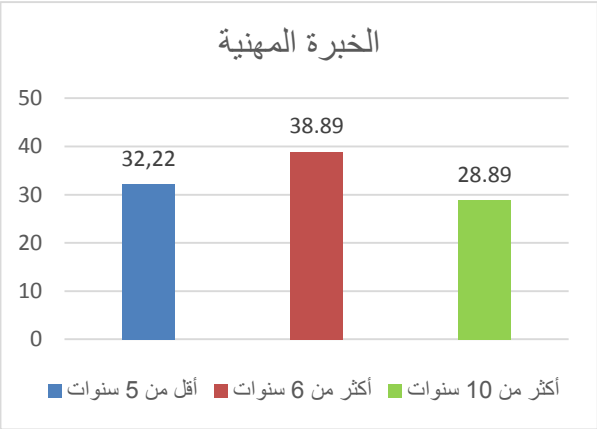
التحليل : بناءً على النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتضح أن أكثر من 65 أستاذا (ة) يحملون شهادة ليسانس بنسبة قدرت بـ 72.23% يدرسون في المتوسط، بينما يليها 21 أستاذا (ة) يحملون شهادة الماستر بنسبة قدرت بـ 23.33 %، ثم يليها أساتذة الدراسات العليا(الماجستير والدكتوراه) بعدد 04 أستاذا (ة) بنسبة قدرت بـ 4.44 % من أصل 90 أستاذ (ة) .

– من حيث الخبرة المهنيّة :

الخبرة المهنيّة	أقل من 05 سنوات	أكثر من 06 سنوات	أكثر من 10 سنوات	المجموع
التكرارات	29	35	26	90
المجموع %	% 32.22	% 38.89	% 28.89	% 100

جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنيّة .





مخطط رقم (03) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنيّة .

التحليل : نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الأساتذة الذين لديهم خبرة أكثر من 05 سنوات يحتلون الصدراة بنسبة 38.89 %، بعدد قدر بـ 35 أستاذا (ة) بفارق بسيط عن عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة أقل من 05 سنوات بعدد قدر بـ 29 أستاذا (ة) بنسبة 32.22 %، بينما قدر عدد الأساتذة الذين تجاوزت خبرتهم أكثر من 10 سنوات بـ 26 أستاذا (ة) بنسبة 28.89 % من أصل 90 أستاذ .

ملاحظة : معظم الأساتذة الذين تفوق خبرتهم 10 سنوات هم من حاملي شهادة ليسانس .

– **عدد تلاميذ القسم** : يتضح من خلال إجابات الأساتذة عن الاستبانة أن عدد تلاميذ القسم الواحد يفوق 34 تلميذ إلى أن يصل في بعض الأقسام إلى 42 تلميذ، وهذا مما يؤثر بصورة أو بأخرى على سيرورة الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق للأستاذ، وهذا ما يدفع إلى انتهاج الطرائق البداغوجيّة القديمة القائمة على التلقين وعدم إشراك المتعلّم في العمليّة التعليميّة التعلميّة ، على غرار ما دعت إليه النظريات البيداغوجيّة الحديثة إلى إشراكه وجعله عنصرا فاعلا ومشاركا في بناء معارفه، ومن بين هذه النظريات، نظرية التعلّم التعاونيّ والتي تقوم على العمل ضمن الأفواج ، وتوزيع المهام عليهم، لكن مع ظاهرة الاكتظاظ التي تشهدها الأقسام في الآونة الأخيرة تصعب من مهمة الأستاذ .

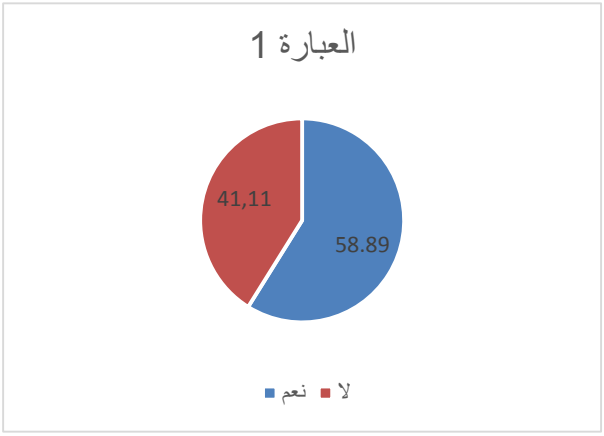
– **تحليل نتائج الاستبانة**:تتكون الاستبانة من 33 عبارة مع بعض الآراء و الاقتراحات ، وعليه سوف نحلل النتائج المتوصل إليها .

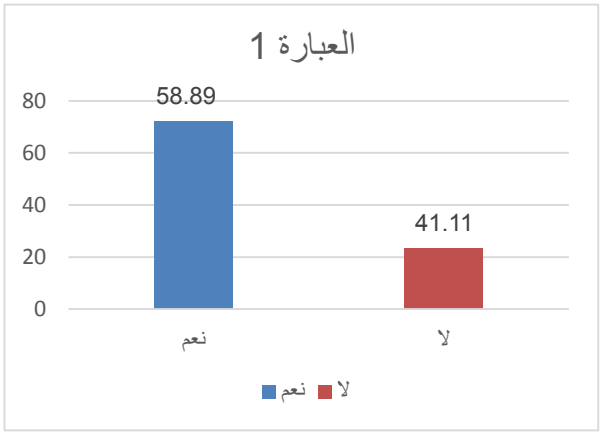
المحور الأوّل : طبيعة التكوين .

– **العبارة 01**: – البرنامج العلميّ الجامعي زودك بمعارف كافية للتدريس

العبارة 01	نعـــم	لا	المجموع
التكرارات	53	37	90
المجموع %	%58.89	% 41.11	% 100

جدول رقم (04) يمثل مدى تزويد البرنامج العلميّ الجامعي الأستاذ بمعارف كافية للتدريس .





مخطط رقم (04) يمثل مدى تزويد البرنامج العلميّ الجامعي الأستاذ بمعارف كافية للتدريس.

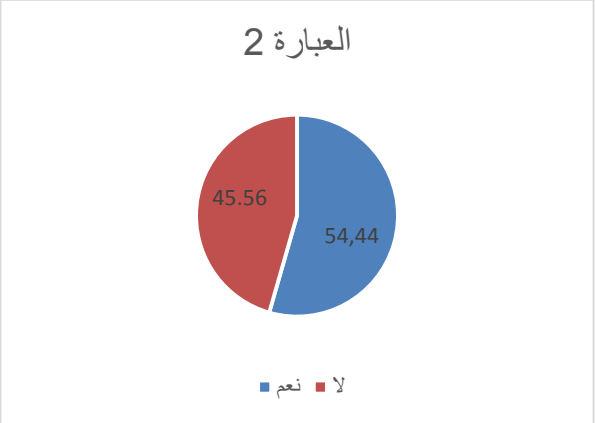
التحليل : يظهر الجدول أعلاه أن النسبة الأكثر استفادة من البرنامج العلميّ الجامعيّ في التزويد بمعارف كافية للتدريس قدرت بنسبة 58.89% وبلغ عددهم 53 أستاذا(ة)، وذلك لأن هذه الفئة لها مستوى جامعي وتخصصت في الدراسات اللغويّة ، أمّا الفئة الثانية والتي لم تستفد من هذه المعارف، والمجيبة بـ لا فقد بلغ عددهم 37 أستاذا(ة) بنسبة 41.11%، فمرد ذلك حسب رؤيتنا لسببين اثنين :- البعض له مستوى دون الجامعيّ، وهذه المعارف تدرس بالجامعة .

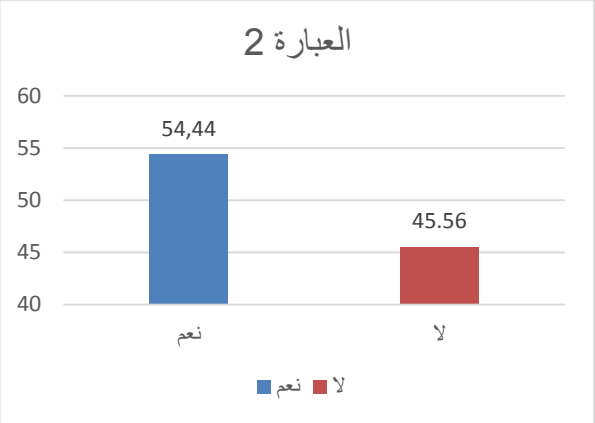
– والبعض الآخر مجال تخصصه غير لغوي

– العبارة 02 : – زودك التكوين الجامعيّ بالمهارات المهنيّة.

العبارة 02	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	49	41	90
المجموع %	% 54.44	% 45.56	% 100

جدول رقم (05) يمثل مدى تزويد الجامعة الأستاذ بالمهارات المهنيّة .





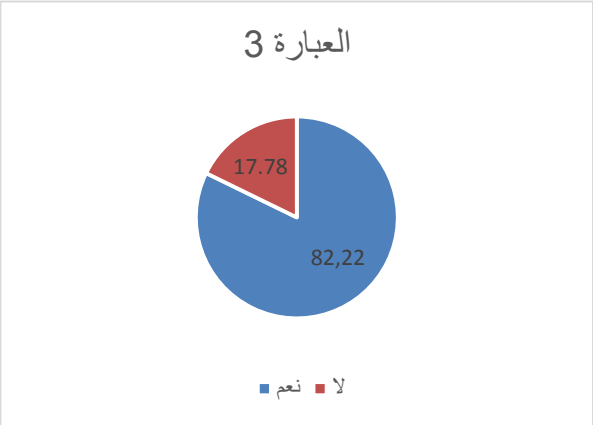
مخطط رقم (05) يمثل مدى تزويد الجامعة الأستاذ بالمهارات المهنيّة .

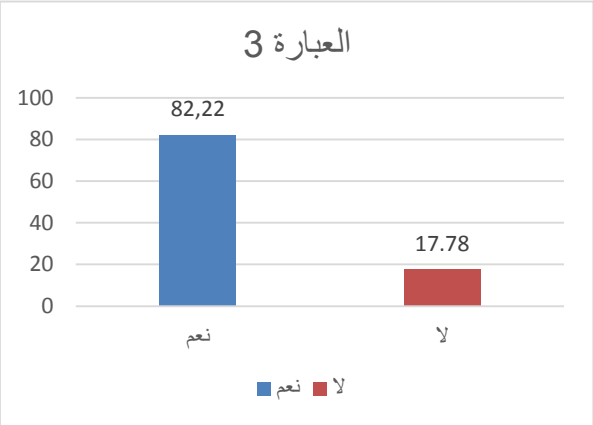
التحليل : توضح الإجابات حسب الجدول أعلاه أن معظم الأساتذة يؤكدون على أن الجامعة زودتهم بالمهارات المهنيّة التي تمكنهم من التحكم في خطاباتهم التعليميّة التعلميّة المنطوقة داخل حجرة الدرس، والبالغ عددهم 49 أستاذا(ة)، بنسبة قدرت بـ 54.44 %، وفي مقابل ذلك يُقرُّ البعض بغير ذلك بنسبة 45.56 % والبالغ عددهم 41 أستاذا(ة) من أصل 90 أستاذ .

– العبارة 03 : – استفدت من التكوين البيداغوجيّ التحضيري .

العبارة 03	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	74	16	90
المجموع %	% 82.22	%17.78	% 100

جدول رقم (06) يمثل مدى استفادة الأستاذ من التكوين البيداغوجيّ التحضيريّ .





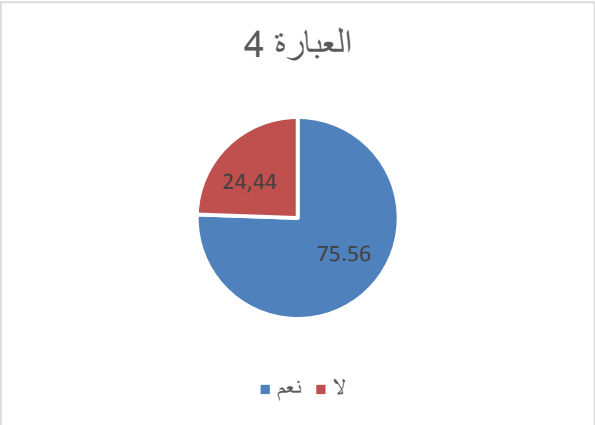
مخطط رقم (06) يمثل مدى استفادة الأستاذ من التكوين البيداغوجيّ التحضيريّ.

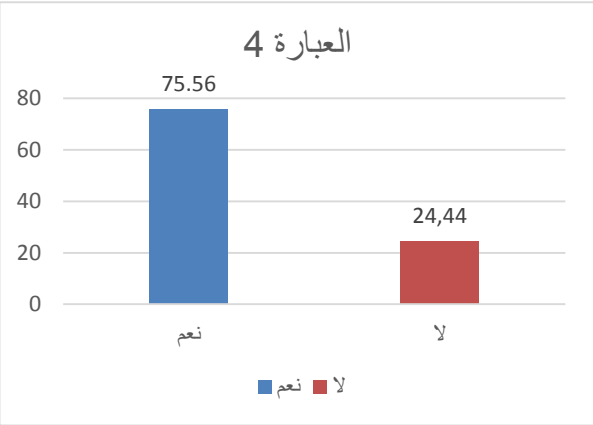
التحليل : حسب ماهو ملاحظ في الجدول أنّ الأساتذة الذين استفادوا من التكوين البيداغوجيّ التحضيريّ والمتمثل في الندوات التكوينيّة والأيام الدراسيّة المنجزة من قبل مفتشي المادة أعلى نسبة والتي قدرت بـ 82.22 % والبالغ عددهم 74 أستاذا(ة)، والذي أسهم التحسين من تعاملهم مع الخطابات التعليميّة التعلميّة الملقاة داخل حجرة الدرس، أما الذين لم يستفيدوا من التكوين البيداغوجيّ التحضريّ كانت بنسبة أقل والفارق واضح جدا والتي قدرت بنسبة 17.78% والبالغ عددهم 16 أستاذا(ة)، وهذا راجع حسب رؤيتنا إلى عدم تمكن الأستاذ وإلمامه بالإصلاحات التربويّة التي مسّت الطور المتوسّط .

– **العبارة 04** :- ساهم التكوين التعليميّ البيداغوجيّ في أجرأتك للمنهاج التعلميّ.

العبارة 04	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	68	22	90
المجموع %	% 75.56	%24.44	% 100

جدول رقم (07) يمثل مدى إسهام التكوين التعليميّ البيداغوجيّ في أجرأت الأستاذ للمنهاج التعليميّ .





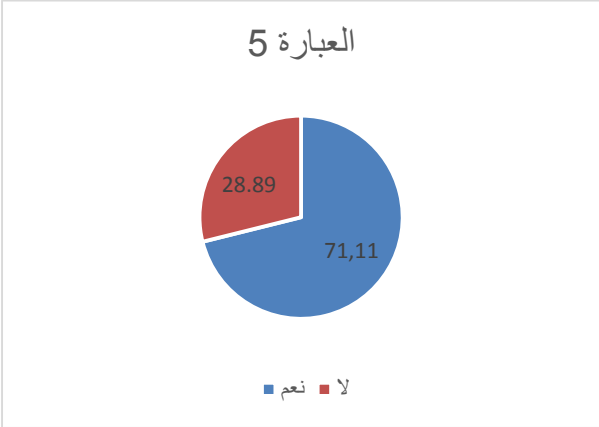
مخطط رقم (07) يمثل مدى إسهام التكوين التعليميّ البيداغوجيّ في أجرأت الأستاذ للمنهاج التعليميّ .

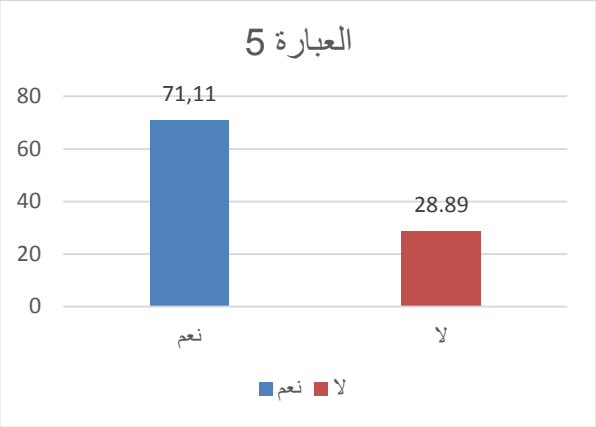
التحليل : نلاحظ أنّ الغالبيّة أجابت بـ"نعم" والذين بلغ عددهم 68 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ75.56 % أستاذا(ة) ، وهذا الأخير مرتبط بعدم التمكن والإلمام بالنظريات البيداغوجيّة الحديثة المبرمج التكوين عليها من قبل مفتشيّ المادة، والتي تسهم في أجرأت الأستاذ للمنهاج التعليميّ في ظل الإصلاحات المتبعة من قبل الوصاية في الطور المتوسّط، وفي مقابل ذلك فقد أجابت الفئة الثانية بـ"لا" والبالغ عددهم 22 أستاذا(ة)، بنسبة قدرت بـ 24.44% أستاذا(ة) والتي تنم عن إطلاع الأستاذ على هذه النظريات والاستفادة منهما في تطبيق المنهاج على الواقع المعيش .

– العبارة 05 : – شمل التكوين التعليميّ البيداغوجيّ المادة التعليميّة .

العبارة 05	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	64	26	90
المجموع %	% 71.11	%28.89	% 100

جدول رقم (08) يمثل شمولية التكوين البيداغوجيّ على المادة التعليميّة .





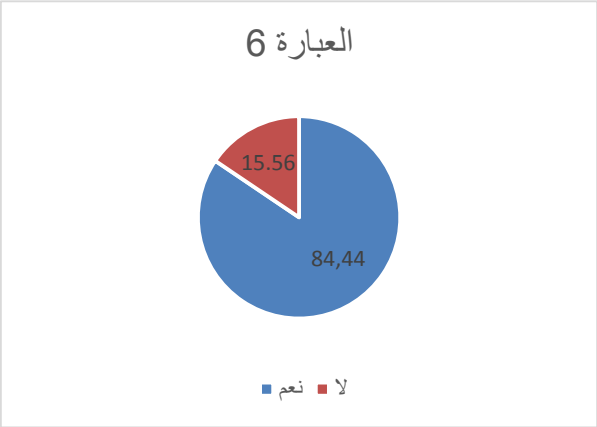
مخطط رقم (08) يمثل شمولية التكوين البيداغوجيّ على المادة التعليميّة .

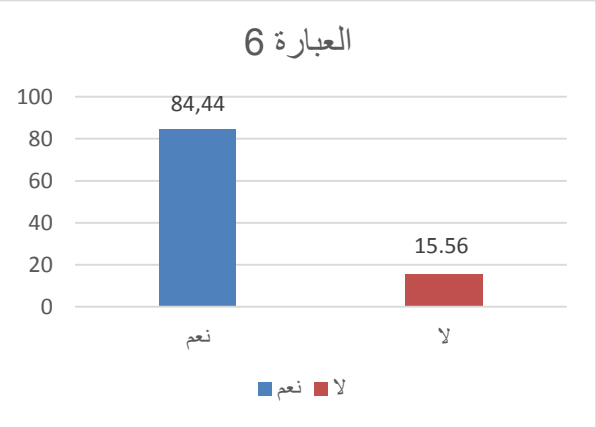
التحليل : يتبين من خلال الجدول أن أفراد العينة الذين أجابوا بـ"نعم" قدرت نسبتهم بـ71.11 % والبالغ عددهم 64 أستاذا(ة)، وكانت النسبة الأكبر عن الفئة الأخرى وحسب رؤيتنا فهي وجهة نظر ملامسة للواقع كون اقتصار العمليات التكوينية المقررة خلال السنة الدراسيّة من قبل مفتشيّ المادة على تقديم ما يحتاجه الأستاذ من معارف ومعلومات تفيد المتعلم في بناء معارفة، أما الباقون الذين أجابوا بـ"لا" فقد نفوا ذلك والبالغ عددهم 26 أستاذا(ة)، بنسبة 28.89%، وهذا التباين في الإجابة بين الأساتذة يختلف حسب مواضيع النداوات والأيام الدراسيّة المبرمجة .

– **العبارة 06** : – شمل التكوين التعليميّ البيداغوجيّ الطريقة التعليميّة .

العبارة 06	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	76	14	90
المجموع %	% 84.44	%15.56	% 100

جدول رقم (09) يمثل شمولية التكوين التعليميّ البيداغوجيّ على الطريقة التعليميّة.





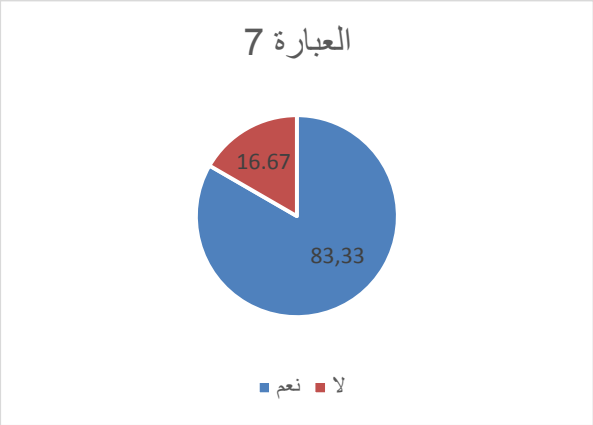
مخطط رقم (09) يمثل شمولية التكوين التعليميّ البيداغوجيّ على الطريقة التعليميّة.

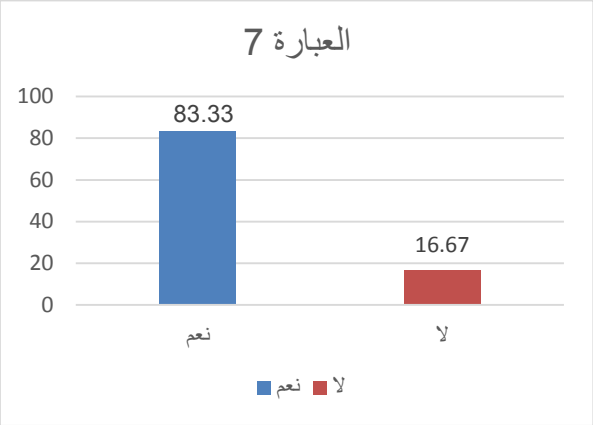
التحليل: يتضح من خلال الجدول أعلاه أن جلّ الأساتذة أجابوا بـ"نعم" والبالغ عددهم 76 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ84.44%، وهذا جواب منطقي، لأن العمليات التكوينيّة المبرمجة من قبل مفتشيّ المادة الهدف الرئيس من برمجتما هو تزويد الأستاذ بالنظريات البيداغوجيّة الحديثة التي تمكنه من التحكم في خطابه التعليميّ التعلميّ المنطوق، وتحفيزه على الإبداع بما يلائم مستوى المتعلمين ويدفعهم لخلق روح التنافس داخل حجرة الدرس ويشوقهم أكثر للتعرّف على الطريقة المنتهجة من قبل الأستاذ في تقديم ميادين اللّغة العربيّة، في حين أجاب البعض الآخر بـ"لا" والبالغ عددهم 14 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 15.56%، وهذا راجع لرؤيتهم المحدودة في هذا المجال واقتناعهم التام بأن الطريقة القديمة والقائمة على التلقين في تقديم ميادين اللّغة العربيّة هي الأنفع والأجدى، ولكن حسب رؤيتنا هذا يحدّ من فعالية المتعلّم ويثبط من عزيمته في الإبداع والتميز .

– **العبارة 07** : – اطلعت على مضامين مناهج الجيل الثاني

العبارة 07	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	75	15	90
المجموع %	% 83.33	% 16.67	% 100

جدول رقم (10) يمثل مدى اطلاع الأستاذ على مناهج الجيل الثاني .





مخطط رقم (10) يمثل مدى اطلاع الأستاذ على مناهج الجيل الثاني.

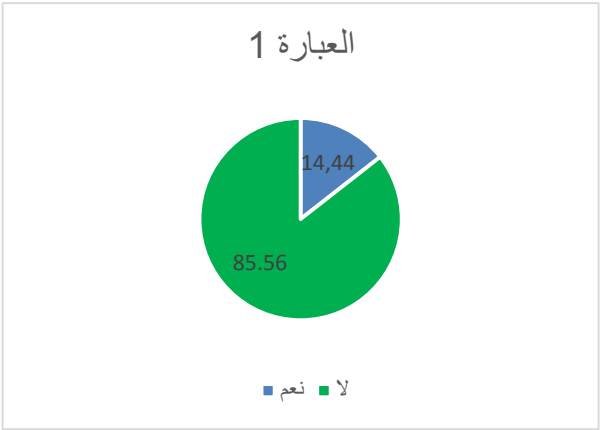
التحليل : يظهر الجدول أعلاه أن النسبة الأكثر اطلاعا على مناهج الجيل الثاني هم من الأساتذة الذين تقل خبرتهم عن 10 سنوات والبالغ عددهم 75 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 83.3 % ، ولأن هذه الفئة نوعا ما تواكب متطلبات العصر التي يفرضها القرن الحادي والعشرين والمقتنعة بخلق التميز والاختلاف داخل الفعل التعليميّ التعلميّ ، ولكن هذا لا ينقص من الأستاذة ذوي الخبرة والتي تفوق 10 سنوات والمجيبة بـ"لا" والبالغ عددهم 15 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 16.67 %، وإنّما يرون في ذلك مشقة وتعب وإيمانهم بفعاليّة طريقة التلقين والحفظ .

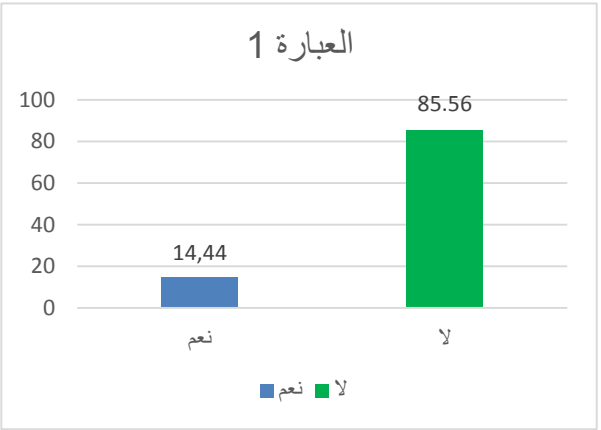
– **المحور الثاني** : – المنهاج بين الواقع والتطبيق.

– **العبارة 01** : – نسق الخطاب التعليميّ للكتاب المدرسي وفق حاجيات المتعلّم .

العبارة 01	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	13	77	90
المجموع %	%14.44	% 85.56	% 100

جدول رقم (11) يمثل مدى توافق الخطاب التعليميّ للكتاب المدرسيّ وفق حاجيات المتعلّم .





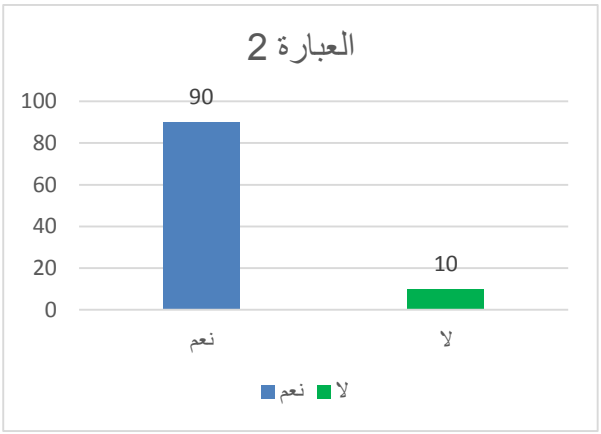
مخطط رقم (11) يمثل مدى توافق الخطاب التعليميّ للكتاب المدرسيّ وفق حاجيات المتعلّم .

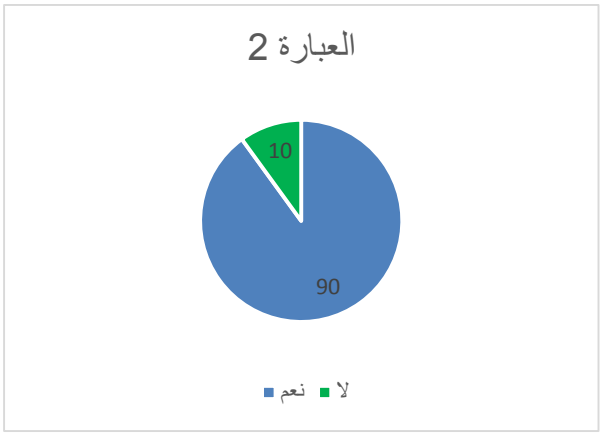
التحليل : من خلال الجدول أعلاه يتبيّن لنا أن أفراد العينة الذين أجابوا بـ"نعم" كانت نسبتهم أقل من غيرهم والبالغ عددهم 13 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 14.44%، أمّا الباقون فقد نفوا ذلك بنسبة قدرت بـ 85.56 % والبالغ عددهم 77 أستاذا(ة)، وإنّ دلّ هذا على التخبط في الإجابة عن شيء فإنّما يدل على أنّ الخطاب التعليميّ التعلميّ المقرر في أغلبه لا يتماشى وحاجيات المتعلّم، فهو يجد صعوبة في فهم النّص ولا تلامس واقعه المعيش .

العبارة 02 : – تستعين بنظريات التعلّم الحديثة في عملية التدريس .

العبارة 02	نعــم	لا	المجموع
التكرارات	81	09	90
المجموع %	%90	%10	% 100

جدول رقم (12) يمثل مدى استعانة الأستاذ بنظريات التعلّم الحديثة في عملية التدريس .





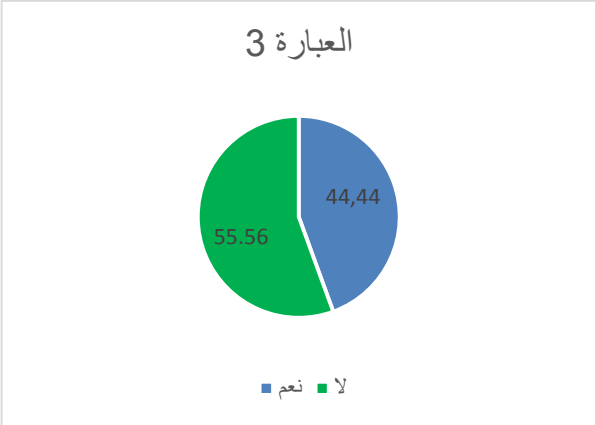
مخطط رقم (12) يمثل مدى استعانة الأستاذ بنظريات التعلّم الحديثة في عملية التدريس.

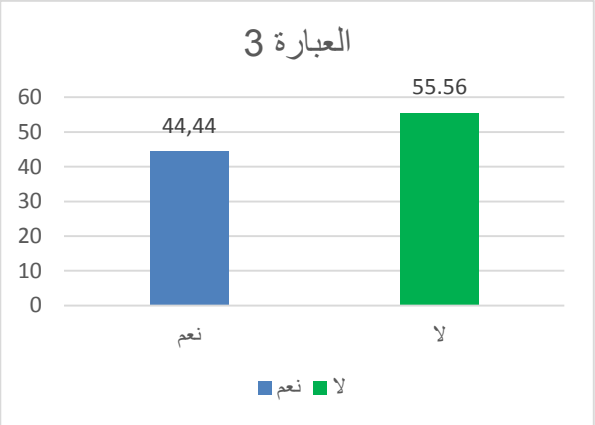
التحليل: الملاحظ أن جلّ الأساتذة يستعينون بنظريات التعلّم الحديثة في عمليّة التدريس والبالغ عددهم 81 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 90% ، فهم يرون أنّها تقدم خدمة كبيرة للأستاذ، فهي تعطيه نظرة شاملة عن كيفية التحكم في سيرورة الدرس، ومعرفة نفسيّة المتعلمين، ومستوياتهم ، والفوارق بينهم...، وغير ذلك مما يدور في حجرة الدرس، أمّا الفئة الثانية فقد نفت ذلك والبالغ عددهم 09 أساتذة بنسبة قدرت بـ 10%، وهذا التباين في الإجابة وإن كان الفارق بسيط جدا وإنّما يرجع إلى عدم تمكن الأستاذ وإلمامه بكل النظريات وما جاءت به من رؤى وأفكار، وهذا ما يجعله يستعين بما اطلع عليه فقط .

– **العبارة 03** : – يمكن الاستغناء عن نظريات التعلّم الحديثة .

العبارة 03	نعــم	لا	المجموع
التكرارات	40	50	90
المجموع %	% 44.44	% 55.56	% 100

جدول رقم (13) يمثل إمكانية استغناء الأستاذ عن نظريات التعلّم الحديثة .





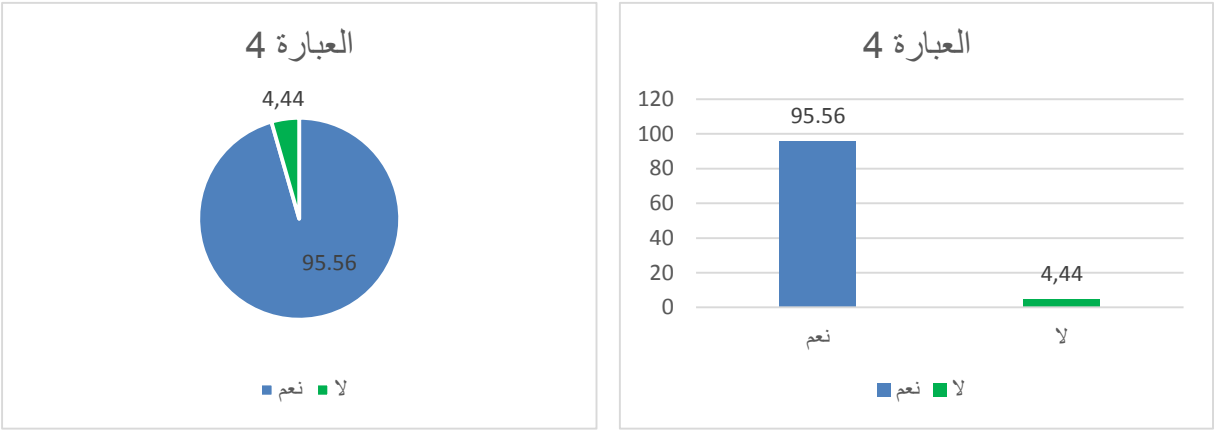
مخطط رقم (13) يمثل إمكانية استغناء الأستاذ عن نظريات التعلّم الحديثة .

التحليل: حسب ماهو ملاحظ في الجدول أعلاه أن الأساتذة الذين أجابوا بـ "نعم" قد بلغ عددهم 40 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ44.44 %، فهم يرون أنّ توظيفهم للطرق القديمة ما هو إلا لضرورة فرضتها عليهم وضعيات تعليميّة تعلميّة معينة، والتي غالبا ما تكون راجعة إلى طبيعة المتعلمين ومستواهم، أو لعدم درايتهم بهذه النظريات البيداغوجيّة الحديثة، أما أصحاب الفئة الثانية والبالغ عددهم 50 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 55.56 % ، فهم يرون أن هذه النظريات البيداغوجيّة من أنجع الطرق كونها تدفع بالمتعلّم للعمل والبحث والاعتماد على نفسه في بناء معارفه والعودة إلى الواقع المعيش،ومن هؤلاء من يلجأ في بعض الأحيان إلى الطرق القديمة من أجل توسيع وتثبيت الفهم .

– العبارة 04 : – تعتمد على استراتيجيّة خطابيّة تدريسيّة معينة أثناء تقديمك الأنشطة الصفيّة .

العبارة 04	نعــم	لا	المجموع
التكرارات	86	04	90
المجموع %	% 95.56	% 4.44	% 100

جدول رقم (14) يمثل اعتماد الأستاذ على استراتيجية خطابيّة تدريسيّة في الأنشطة الصفيّة .



مخطط رقم (14) يمثل اعتماد الأستاذ على استراتيجية خطابيّة تدريسيّة في الأنشطة الصفيّة .

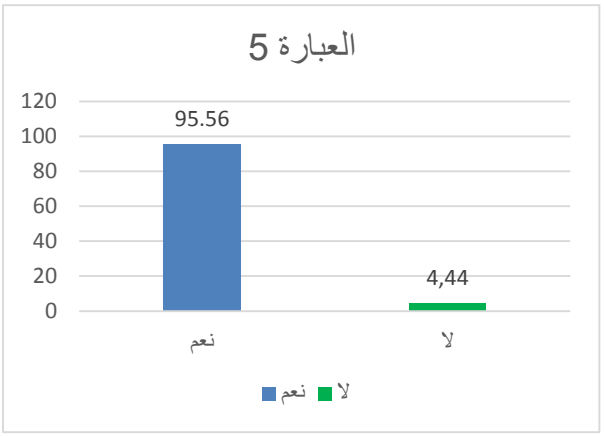
التحليل : نلاحظ أن الغالبية العظمى أجابت بـ"نعم" بنسبة قدرت بـ 95.56 % والبالغ عددهم 86 أستاذا(ة)، وهذا يحيل على إدراك الأستاذ لأهمية التخطيط للعمليّة التعليميّة التعليميّة والمرتبط بمدى درجة التمكن من خطابه التعليميّ التعلميّ المنطوق من خلال الأنشطة الصفيّة المنجزة داخل حجرة الدرس والمنبثق من الإطلاع الواسع على النظريات البيداغوجيّة الحديثة، حيث اختلفت هذه الإستراتيجيات المنتهجة من قبل الأساتذة بين الإستراتيجيّة التضامنيّة، والتلميحيّة ، والتوجيهيّة، والإقناعية، وحسب رؤيتهم فكل منها يعتمد عليها الأستاذ أثناء إنجازه خطابهُ التعليميّ التعلميّ المنطوق باختلاف الموقف التعليميّ التعلميّ وما يتطلبه، وحتى الذين أجابوا بـ"لا" والبالغ عددهم 04 أساتذة والمقدر بنسبة 4.44 % فهم لا ينكرون ما ذهب إليه زملائهم وإنّما

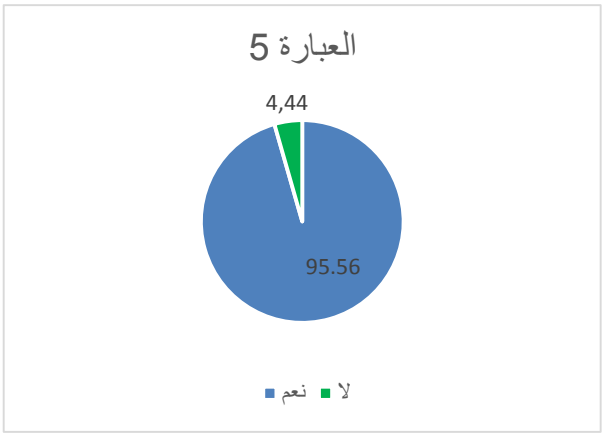
جاءت إجابتهم تلك من منطلق أن الخبرة والتمكن من المادة لا يدفع الأستاذ إلى انتهاج إستراتيجية يتقيد بها

– العبارة 05 : – تعتمد على معايير تعليميّة في إنتاج الخطاب التعليميّ التعلّميّ .

العبارة 05	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	86	04	90
المجموع %	% 95.56	% 4.44	% 100

جدول رقم (15) يمثل المعايير التعليمية المتبعة في إنتاج الخطاب التعليميّ التعلميّ.





مخطط رقم (15) يمثل المعايير التعليمية المتبعة في إنتاج الخطاب التعليميّ التعلميّ.

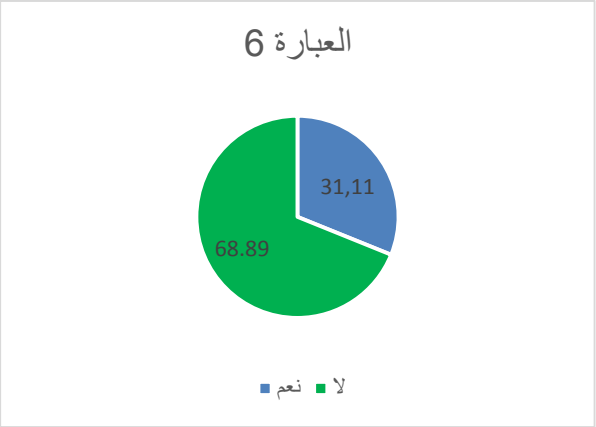
التحليل : من الواضح أن هناك رؤى متباينة بين فريقين، الأوّل نسبته أعلى والمقدرة بـ 95.56 % والبالغ عددهم 86 أستاذا(ة)، يرون أنّه لابدّ على الأستاذ من الاعتماد على معايير خطابيّة تدريسيّة أثناء إنتاجه خطابه التعليميّ التعلميّ المنطوق، ومن بين هذه المعايير، معيار العلاقة بين طرفيّ الخطاب التعليميّ التعلميّ والذي يُراعي فيه شكل العلاقة بين المعلّم والمتعلّم والابتعاد عن النزاعات لعدم تأثر الخطاب بهذه الأمور حتى يتحقق التفاعل، ومعيار شكل الخطاب التعليميّ التعلميّ والذي يتوجب من خلاله على الأستاذ التخطيط له مسبقا لكي يصل إلى المتعلّم في

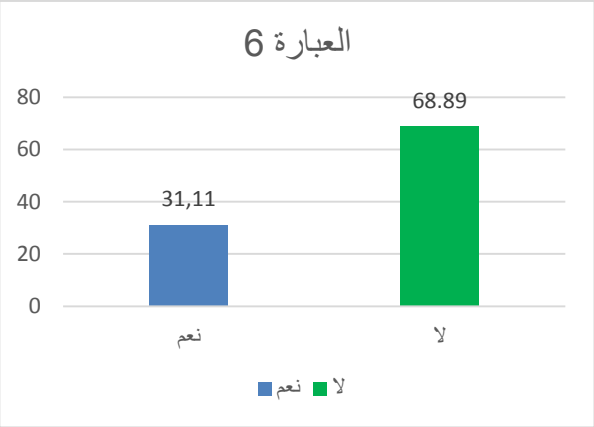
أحسن صورة، ومعيار هدف الخطاب التعليميّ التعلميّ والذي يعدّ من أبرز الأولويات التي يسعى الأستاذ لتحقيقها من خلال ترسيخ المفاهيم وإكساب المتعلّم قيم ومواقف ليتمكن من استثمارها في الواقع المعيش، وأخيرا معيار طبيعة الخطاب التعليميّ التعلميّ والمتمثل في مراعاة مستوى المتعلمين والفوارق بينهم ...وغير ذلك مما يدور في حجرة الدرس، وعليه فكلّ من هذه المعايير لابّد على الأستاذ أن يوليها أهمية كبرى لأن كلا منها يكمل الأخر لتحقيق الأهداف المنشودة من خلال الفعل التعليميّ التعلميّ، والفريق الثاني والبالغ عددهم 04 أساتذة والمقدر بنسبة 4.44%، يرون أنه لا حاجة للأستاذ من هذه المعايير وإنّما يرجع نجاح الخطاب التعليميّ التعلميّ إلى مدى تحكم الأستاذ في قسمه، وهذا ينم عن قصور واضح في الرؤية،لأن كل من المعايير التي ذكرناها آنفا تجسد في الخطاب التعليميّ التعلميّ، ولا يمكننا إقصاء هذه المعايير بأي حال من الأحوال .

– العبارة 06 : – تتماشى النصوص المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة والقدرات العقليّة للمتعلّم .

العبارة 06	نعــم	لا	المجموع
التكرارات	28	62	90
المجموع %	% 31.11	% 68.89	% 100

جدول رقم (16) يمثل مدى تماشي النصوص المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة والقدرات العقليّة للمتعلّم .





مخطط رقم (16) يمثل مدى تماشي النصوص المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة والقدرات العقليّة للمتعلّم .

التحليل : يتضح من خلال النتيجة المتحصل عليها، أن نسبة عالية من الأساتذة أجابوا بأنّ النصوص المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط لا تتماشى والقدرات العقليّة للمتعلّم والبالغ عددهم 62 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 68.89 %، وهذه النتيجة تفسيرها أن النصوص المبرمجة في أغلبها لا تتوافق والقدرات العقليّة للمتعلّم فهو لا يفهمها ولا يستوعبها ناهيك عن توظيفها واستثمارها، فهو يجد صعوبة في محاكاة النّص ويعتبره بعيدا عن واقعه، فهي مناقضة للواقع المعيش، أمّا الفئة الثانية فهي تتقاطع مع أصحاب الرأي الأوّل والبالغ عددهم 28 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 31.11 %، وهي نسبة أقل من المعارضين، فهم يرون أن للنّص تأثير على شخصيّة المتعلّم، حيث يظهر عليه اكتساب السلوك الجيّد والقيّم والمواقف من خلال النّص ، والذي يظهر من خلال تفاعله الصفيّ مع زملائه، وذلك بالمشاركة وتبادل الآراء ومناقشتها دون تقبل النّص كما هو، ويظهر أيضا لدى المتعلّم أخلاقيات جديدة مع المجتمع المحيط به.

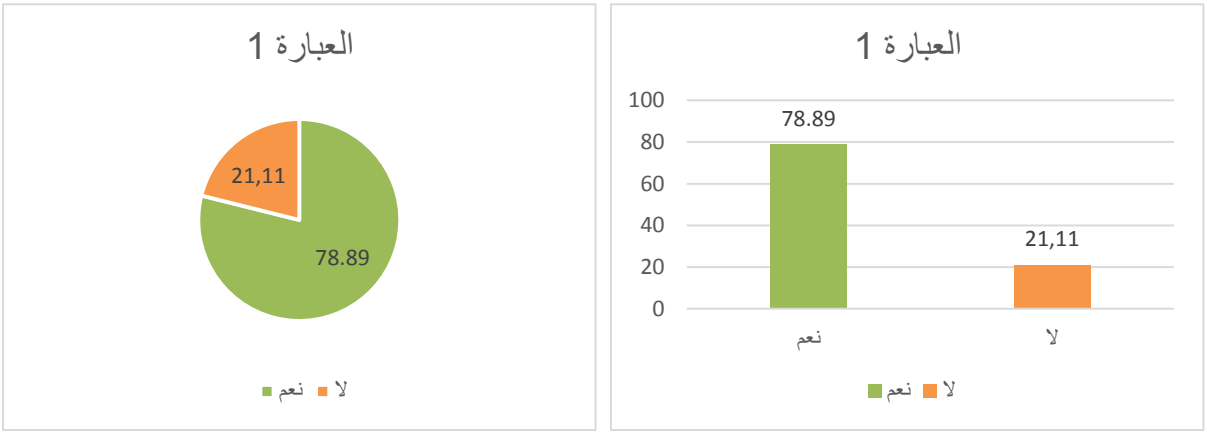
فلذلك وجب على الأستاذ أن يوجه المتعلمين الوجهة الصحيحة حين يلقي النّص أمامهم ، ويثبت فيهم الأخلاق الحميدة التي يحملها النّص .

المحور الثالث: – الغايات المسطرة أو المرجوة من الخطاب التعليمي.

– العبارة 01 : – تهدف من حواراتك التدريسية إلى الإبلاغ .

العبارة 01	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	71	19	90
المجموع %	% 78.89	% 21.11	% 100

جدول رقم (17) يمثل الهدف الإبلاغي من الحوارات التدريسيّة .



مخطط رقم (17) يمثل الهدف الإبلاغي من الحوارات التدريسيّة .

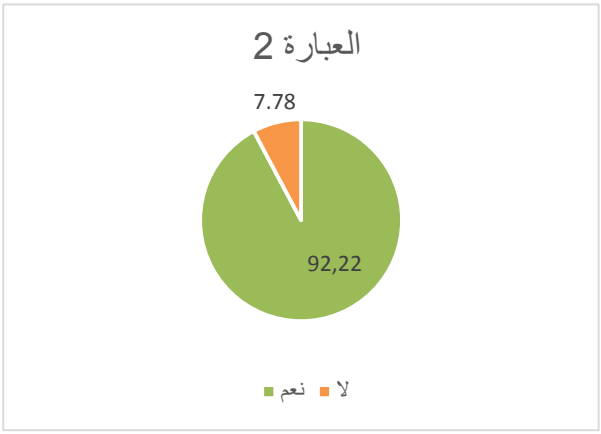
التحليل : يتضح من خلال الإجابة أن النسبة الأكبر من أفراد العينة والبالغ عددهم 71 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 78.89 %، فهم يرون أن الهدف الرئيس من الخطابات التعليميّة التعلميّة هو الإبلاغ، وذلك كون أن الإبلاغ وسيلة لتحقيق الهدف المنشود من الميدان، ولذلك نجد المتعلّم يتأثر بما يصدر عن الأستاذ من عبارات التعزيز والتحفيز، فملكة الإبلاغ تستغل لتحقيق كفاءة الحصة، ولذلك لا يمكن الإستغناء عن ملكة الإبلاغ واستبدالها بملكة أخرى، وإنّما هي مدعمة للملكات الأخرى كالتأثير وترسيخ ملكة المشافهة لدى المتعلّم، أمّا في المرتبة الثانيّة فتأتي بنسبة أقل والبالغ عددهم 19 أستاذ(ة) بنسبة قدرت بـ 21.11 %، والتي ترى أن الإبلاغ وسيلة وليس غاية في حد ذاته، فهم يرون في وصول المتعلّم إلى الهدف المنشود من خلال تفاعله

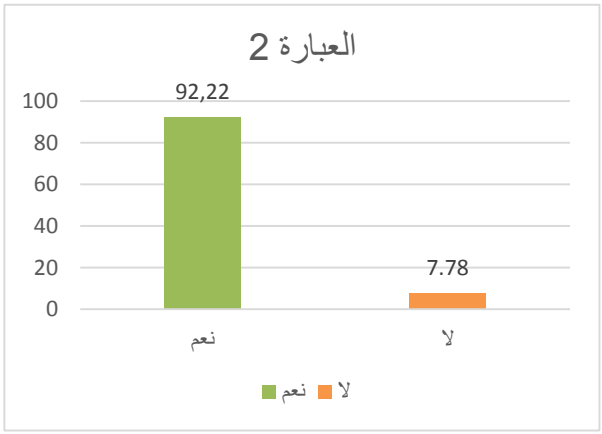
ومناقشته لمعطيات الدرس أثناء الحصة من شأنه إيصاله إلى مرغوبه وغاياته التي تحقق بفهمه للدرس .

العبارة 02: – تهدف من حواراتك التدريسيّة إلى التأثير .

العبارة 02	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	83	07	90
المجموع %	% 92.22	% 7.78	% 100

جدول رقم (18) يمثل الهدف التأثيريّ من الحوارات التدريسيّة .





مخطط رقم (18) يمثل الهدف التأثيريّ من الحوارات التدريسيّة .

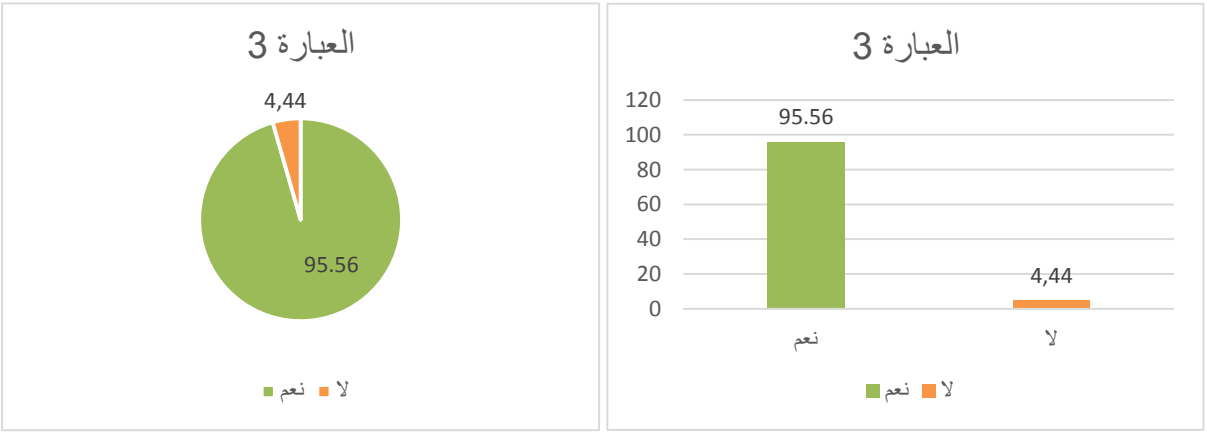
التحليل : يتضح من خلال الجدول وما تضمنته النتائج أن هناك تباين وتمايز في إجابات الأساتذة بين موافق ومعارض، فالغالبيّة أيّدت الهدف التأثيري من الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق والبالغ عددهم 83 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 92.22 %، فعلى الرغم من أنّ أغلب الأساتذة كانت إجابتهم موفقة، حيث رأوا أن الهدف الأساس من الحوارات التدريسيّة هو التأثير على المتعلّم من خلال إكسابه معارف و قيم ومواقف ليتمكن من استثمارها في الواقع المعيش أو إقناعه برأي معين، وتعديل سلوكه، وأمّا الذين رأوا أنّهم لا يهدفون إلى التأثير من خلال

حواراتهم التدريسيّة والبالغ عددهم 07 أساتذة بنسبة قدرت بـ 7.78 %، ويرجع ذلك إلى كون بعض الأساتذة يخلطون بين الإبلاغ والتأثير في إطار نهج يوافق سير ميادين اللّغة العربيّة، ومن هنا نطرح الإشكال الآتي: ما مدى استيعاب وفهم الأستاذ للغايات المرجوة والمسطرة من الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق؟ وهل حقا كلّ أستاذ ملم بهذه الغايات؟

العبارة 03: – تهدف من حواراتك التدريسيّة إلى ترسيخ ملكة المشافهة

العبارة 03	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	86	04	90
المجموع %	% 95.56	% 4.44	% 100

جدول رقم (19) يمثل الهدف من ترسيخ ملكة المشافهة من الحوارات التدريسيّة.



مخطط رقم (19) يمثل الهدف من ترسيخ ملكة المشافهة من الحوارات التدريسيّة .

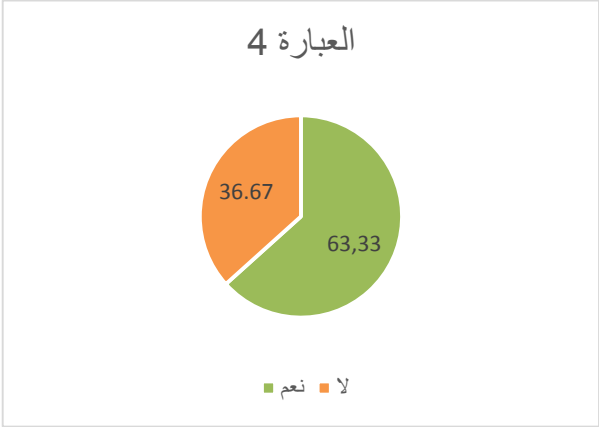
التحليل : من خلال النتيجة المتحصل عليها، لاحظنا أن نسبة عالية من الأساتذة أجابت بأن الهدف الرئيس من الحوارات التدريسيّة الملقاة داخل حجرة الدرس هو ترسيخ ملكة المشافهة لدى المتعلّم والبالغ عددهم 86 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 95.56 %، وهذه النتيجة تفسيرها أن

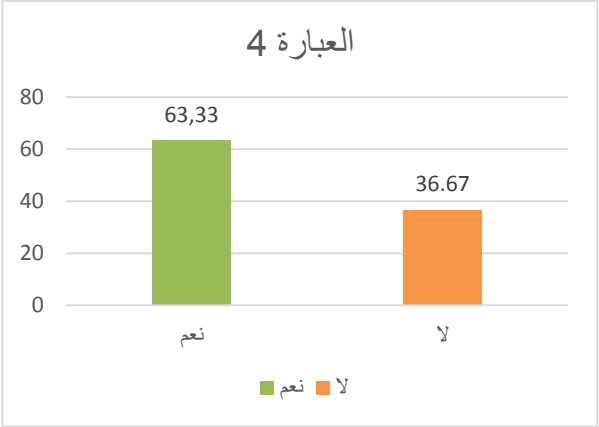
ملكة المشافهة هي الهدف النهائي للحوار حسب الدراسات التربويّة والتعليميّة، ونستطيع أن نقرّ بأن تعزيز ملكة المشافهة لدى المتعلّم من أهم الكفاءات التي وجب على الأستاذ تحقيقها في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وذلك بإنتاج نص مقارب للنّص الأصلي، وأما إجابات الآخرين والتي كانت ضئيلة والمقدرة بنسبة 4.44 % والبالغ عددهم 04 أساتذة، تنم عن قصور واضح في الرؤية، فهي ترى أن المتعلّم خزان للمعرفة فقط وغير مشارك في بناء معارفه ومهاراته، فهي ترى عكس مادعت إليه النظريات البيداغوجيّة الحديثة في ظل إصلاحات الجيل الثاني، والتي تولي أهمية كبرى للمتعلّم باعتباره محور العمليّة التعليميّة التعلميّة، ولأن كل الميادين التي ذكرناها آنفا تتجسد في تعبيره المنطوق، فالذي يتمكن من الإنتاج الشفوي من البديهي أن يكون متمكننا من اللّغة والعكس صحيح .

العبارة 04 : - يتأثر نجاح الخطاب التعليميّ بأقدميّة الأستاذ .

العبارة 04	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	57	33	90
المجموع %	% 63.33	% 36.67	% 100

جدول رقم (20) يمثل تأثر نجاح الخطاب التعليميّ بأقدميّة الأستاذ .





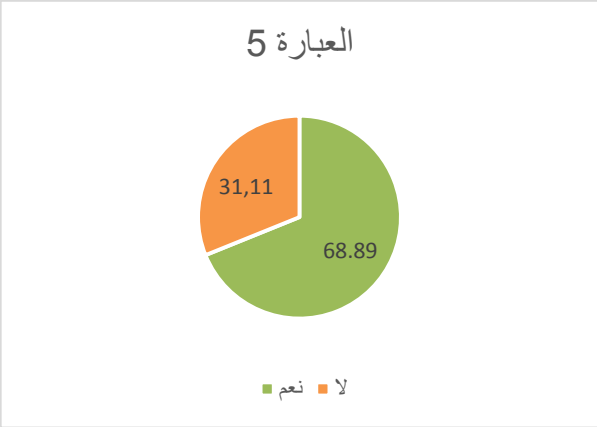
مخطط رقم (20) يمثل تأثر نجاح الخطاب التعليميّ بأقدميّة الأستاذ .

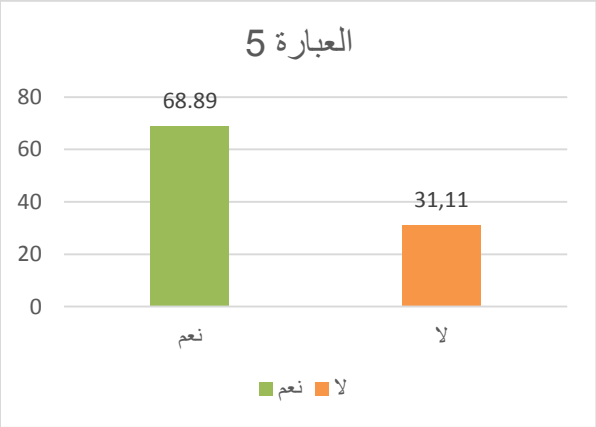
التحليل : يلاحظ من الجدول أن إجابات الأساتذة نسبها متفاوتة، وهذا دليل واضح على مدى تأثير الخبرة المهنيّة للأستاذ على الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق والمقدرة بنسبة 63.33 % والبالغ عددهم 57 أستاذا(ة)، وعليه يمكن القول أن أقدمية الأستاذ تشكل عاملا أساسيا في تسيير الفعل التعليميّ التعلميّ وفي تنمية مهارات المتعلمين ومعرفة مستوياتهم ، وتمكنه من الوقوف على مواطن الخلل عند المتعلّم والتغلب عليها، أما الفريق الثاني لم ينفِ الدور الفعال للأقدمية في تقديم الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق، وإنّما اعتبروها مكملة لأبعاد أخرى وجب على الأستاذ أخذها بعين الاعتبار ألا وهي التكوين الجيّد وشخصية الأستاذ .

العبارة 05 : – يتأثر نجاح الخطاب التعليميّ التعلميّ بالتكوين الجيّد للأستاذ .

العبارة 05	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	62	28	90
المجموع %	% 68.89	% 31.11	% 100

جدول رقم (21) يمثل مدى تأثر الخطاب التعليميّ بالتكوين الجيّد للأستاذ .





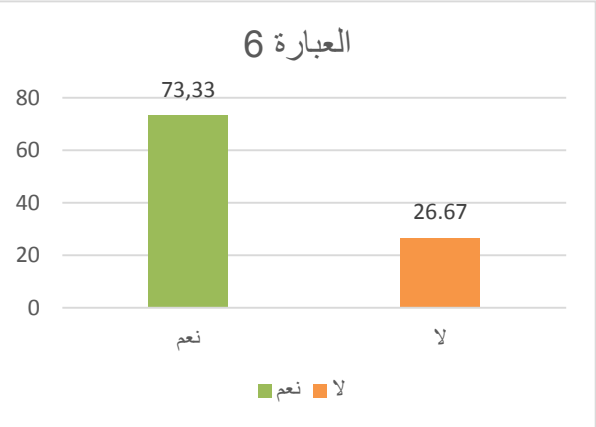
مخطط رقم (21) يمثل مدى تأثر الخطاب التعليميّ بالتكوين الجيّد للأستاذ .

التحليل : من خلال النسب المتحصل عليها، يلاحظ أن أكثر من نصف العينة أجابوا بأن نجاح الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق من قبل الأستاذ يتوقف على مدى تكوينه الجيّد، والبالغ عددهم 62 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 68.89 %، وذلك كون أنه بالرغم من الأقدمية والكفاءة التي يحوزها الأستاذ، إلا أنه وجب عليه مواكبة التطورات التي تمسّ المنظومة التربويّة، مع الإلمام الواسع بالمادة التعليميّة وفهمه الفهم الواعي لمناهج الجيل الثاني، والمتجسد من خلال حرص الوصايّة التربويّة في الطوّر المتوسّط على تكوين الأساتذة من خلال عمليات تكوينيّة منظمة من قبل مؤطرين ذات باع وكفاءة في التعليم، على اعتباره أحد الدعائم الأساسيّة في تسيير الفعل التعليميّ التعلميّ، وعنصر مساعد للأستاذ، وتأتي في الدرجة الثانيّة وجهة نظر الأساتذة الذين رأوا أن التكوين الجيّد للأستاذ ماهو إلا مكمل لخبرته وكفاءته في نجاح الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق، فهذا ليس منطقي لكون أن التكوين الجيّد للأستاذ كما سبق الحديث عنه يمكنه من اختصار الكثير من المواقف التي تعترضه في مساره المهنيّ .

العبارة 06 : – يتأثر نجاح الخطاب التعليميّ التعلميّ بكفاءة الأستاذ .

العبارة 06	نعــم	لا	المجموع
التكرارات	66	24	90
المجموع %	% 73.33	% 26.67	% 100

جدول رقم (22) يمثل مدى تأثر نجاح الخطاب التعليميّ بكفاءة الأستاذ .



مخطط رقم (22) يمثل مدى تأثر نجاح الخطاب التعليميّ بكفاءة الأستاذ .

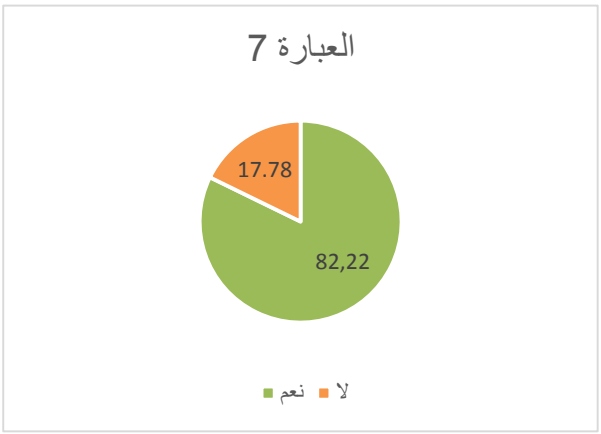
التحليل: من خلال النتائج المبيّنة في الجدول نلاحظ أن النسبة الأعلى كانت لأفراد العينة الذين أجابوا بـ"نعم" والتي قدرت نسبتهم بـ 73.33% والبالغ عددهم 66 أستاذا(ة)، وحجتهم في ذلك أن كفاءة الأستاذ لها دور في تحقيق الكفاءات المستهدفة من خطابه التعليميّ التعلميّ المنطوق، مع إلمامه الواسع بالمادة التعليميّة وقراءته الواعيّة لمناهج الجيل الثاني، إضافة إلى قدرته على قراءة وتحليل وتقبل آراء وأفكار المتعلمين، ليكون الفعل التعليميّ التعلميّ تشاركيا بين كلّ من الأستاذ والمتعلّم، والمتمثل في التوجيه والإرشاد، بينما المتعلّم البحث والتقصيّ، ومن هنا تبرز كفاءة الأستاذ في تسييره للموقف التعليميّ التعلّميّ، أمّا الفئة الثانية والتي جاء ترتيب نسبتها ضعيفا

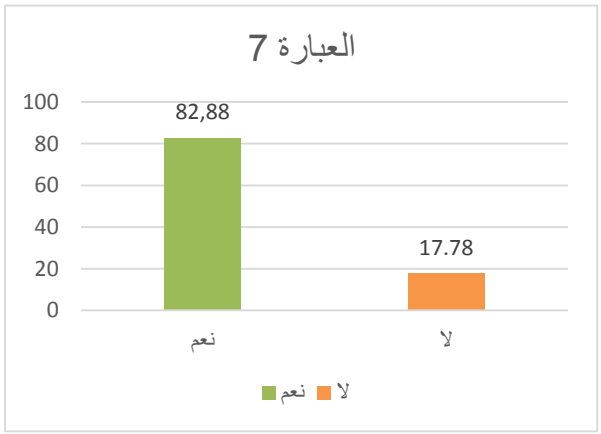
والمقدرة بـ 26.67 %والبالغ عددهم 24 أستاذا(ة)، يرون أن الكفاءة تكتسب بالخبرة والتكوين الجيّد، وذلك باعتبار أن الأسوة والقدوة التي يراها المتعلّم في أستاذه هي الكفاءة .

العبارة 07 : – تساعد شخصية الأستاذ في تقديم الخطاب التعليميّ التعلميّ للمتعلّم .

العبارة 07	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	74	16	90
المجموع %	% 82.22	%17.78	% 100

جدول رقم (23) يمثل أثر شخصيّة الأستاذ في تقديمه الخطاب التعليميّ التعلميّ للمتعلّم





مخطط رقم (23) يمثل أثر شخصيّة الأستاذ في تقديمه الخطاب التعليميّ التعلميّ للمتعلّم

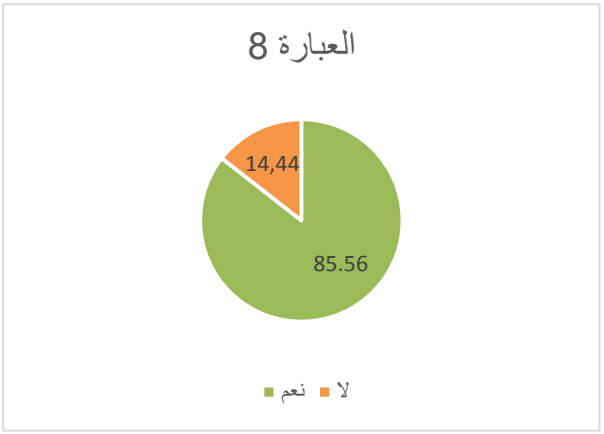
التحليل : إنّ الأغلبية متفقة على أن شخصيّة الأستاذ لها دور في تقديم الخطاب التعليميّ التعلميّ للمتعلّم، والبالغ عددهم 74 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 82.22 %، وهي نسبة منطقيّة ، فمن الطبيعيّ جدا أن تكون الإجابة على هذا النحو، إذ تعدّ شخصيّة الأستاذ عاملا أساسيا في تقديم الخطاب التعليميّ التعلميّ، وما يصاحبها من قرارات داخل حجرة الدرس، فعلى المعلم أنْ يكون حازما في قراراته ولا يتراجع عنها مما يولد لدى المتعلّم هالة يرسمها لأستاذه، فلا يكون صلبا

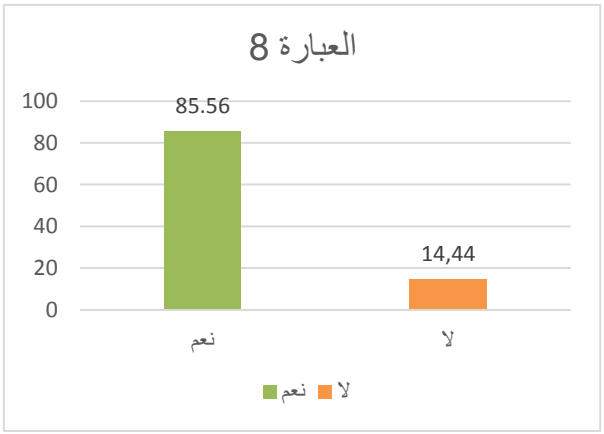
فيكسر أو لينا فينصهر، وإنّما عليه أن يعتمد الوسطيّة في تعامله داخل الفعل التعليميّ التعلميّ ، حتى يتكمن من الوقوف على مواطن الخلل لدى المتعلمين، والعمل على معالجتها، أما البعض الآخر فهم يرون أن شخصيّة الأستاذ لا تأثر على تقديمه للخطاب التعليميّ التعلميّ والبالغ عددهم 16 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 17.78%، وهي نسبة ضئيلة جدا نابعة عن عدم وضوح الرؤية لديهم، فمعظم أفراد العينة الذين أجابوا بـ"لا" تتراوح خبرتهم المهنيّة فوق 15 سنة، وهذا راجع حسب رؤيتنا، في اعتقادهم أن الأقدمية تأثر على سيرورة الخطاب التعليميّ التعلميّ أُكثر من شخصيّة الأستاذ .

العبارة 08 : – تثري الوسائل التعليميّة التوضيحيّة الخطابات التعليميّة التعلميّة .

العبارة 08	نعـــم	لا	المجموع
التكرارات	77	13	90
المجموع %	%85.56	%14.44	% 100

جدول رقم (24) يمثل أهمية الوسائل التعليميّة التوضيحيّة في الخطابات التعليميّة التعلميّة





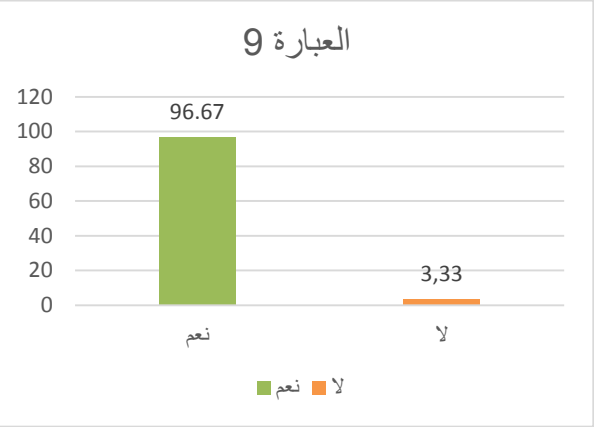
مخطط رقم (24) يمثل أهمية الوسائل التعليميّة التوضيحيّة في الخطابات التعليميّة التعلميّة

التحليل : يلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه، أن أكثر من نصف أفراد العينة أجابوا بـ"نعم" والبالغ عددهم 77 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 85.56%، وحجتهم في ذلك أنّ الوسائل التعليميّة التوضيحيّة مثل الرسومات والمخططات، وجهاز العرض...وغير ذلك لها أثر في الخطاب التعليميّ التعلميّ، كونها تمثيل محسوس لشيء أو موضوع، وتعمل على زيادة النمو المعرفي لدى المتعلّم، وهي وسيلة من وسائل التعلّم المنشطة، إذ يتخلى الأستاذ عن الكلام إلى الوسائل التوضيحيّة، لتمكين الدرس أكثر وتفعيله، وإنّ الوسائل التي تستخدم داخل حجرة الدرس أو في غيرها من المواقف التعليميّة التعلميّة لتسهيل الفهم، وتعدّ هذه الوسائل جزءا لا يتجزأ من البعد التعليميّ التعلميّ، وهذه الأشكال والوسائل تؤدي وظيفة شارحة وتوضيحيّة وليست بديلا للحوار، وإنّما تسهم في إيضاح الفكرة، وهي لا تلغي الحوار والمناقشة، وإنّ أستاذ اللغة العربية لا يستعمل المنطوق والمكتوب فقط، بل يوظف الوسائل التوضيحيّة التعليميّة إذا استدعى المقام لعرضها، وحتى الذين أجابوا بـ"لا" والبالغ عددهم 13 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 14.44% ، فهم لا ينكرون ما ذهب إليه زملاءهم وإنّما جاءت إجابتهم تلك من منطلق أن الحوار أبلغ من هذه الوسائل ، وأن في توظيفها تضيعا لوقت الحصة .

العبارة 09 : – يستند الأستاذ في خطابه التعليميّ التعلميّ على أسيقة معلومات معينة .

العبارة 09	نعـــم	لا	المجموع
التكرارات	87	03	90
المجموع %	% 96.67	% 3.33	% 100

جدول رقم (25) يمثل مدى استناد الأستاذ في خطابه على أسيقة معلومات معينة .



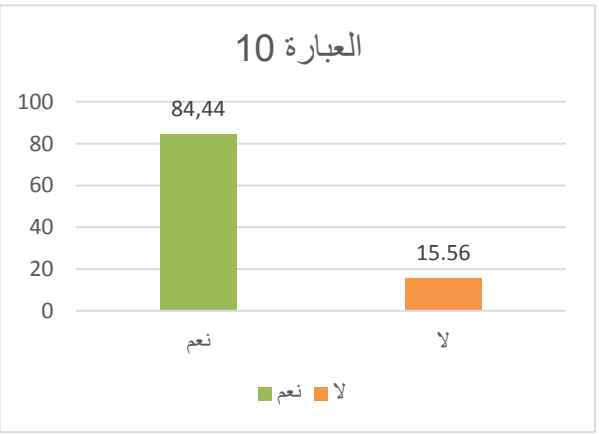
مخطط رقم (25) يمثل مدى استناد الأستاذ في خطابه على أسيقة معلومات معينة .

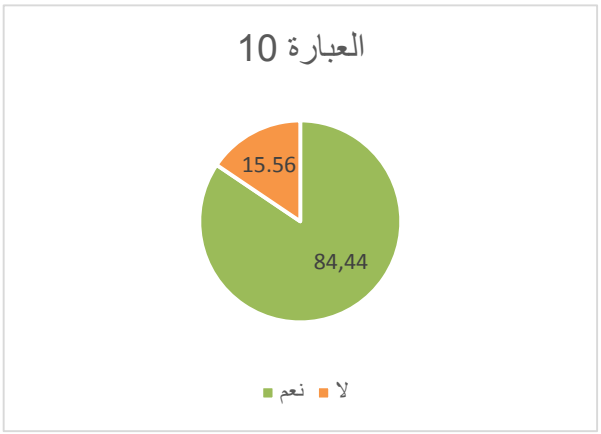
التحليل: إنّ أغلبية النسب المحصل عليها في الجدول أعلاه، تؤكد أن الأستاذ يعتمد على أسيقة معلومات معينة أثناء تقديمه لخطابه التعليميّ التعلميّ، والبالغ عددهم 87 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 96.67 %، وهذا يعني أنه لا بدّ من استحضار الأستاذ لهذه الأسيقة المخطط لها مسبقا بعناية واهتمام أثناء تقديمه للخطاب المنجز في حجرة الدرس، مما يسهم ذلك في خلق الفاعليّة والتشويق وتنشيط أذهان المتعلمين، مما يزيد من فهمهم وضبط مسار المناقشة انطلاقا من الأسيقة المنتقاة، مع تحريك للملكات الفكريّة عن طريق الحوار والشرح والتبادل، فهي تشكل عنصراً من عناصر نموذج متكامل ينطلق من أهداف محددة في اتجاه نتائج مرجوة، أما أصحاب الفئة الثانيّة والمجيبون بـ"لا" والبالغ عددهم 03 أساتذة والمقدرة بنسبة 3.33 %، فإجابتهم تنم عن الاعتباطيّة ولامبالاة، فهم يعتمدون على الارتجال أثناء تقديمهم لخطابهم التعليميّ التعلميّ المنطوق .

العبارة 10 : – تعتمد على العلامات غير اللغوية (كالإشارات والإيماءات ...) في الخطاب التعليميّ التعليميّ .

العبارة 10	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	76	14	90
المجموع %	% 84.44	%15.56	% 100

جدول رقم (26) يمثل مدى اعتماد الأستاذ على العلامات غير اللغوية في الخطاب التعليميّ التعلميّ .





مخطط رقم (26) يمثل مدى اعتماد الأستاذ على العلامات غير اللغوية في الخطاب التعليميّ التعلميّ .

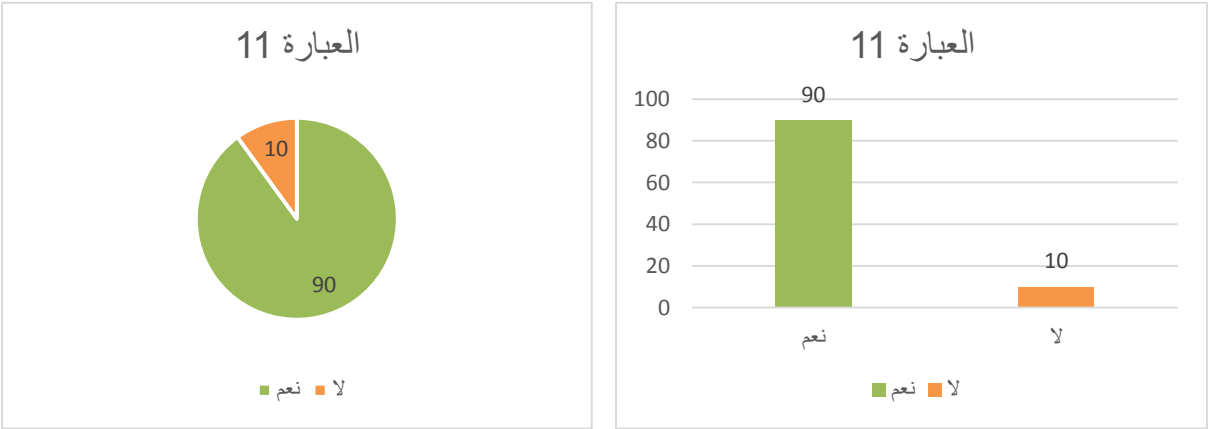
التحليل : الملاحظ أن جلّ الأساتذة أجابوا بـ"نعم" والبالغ عددهم 76 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ84.44 %، وذلك لما للعلامات غير اللغويّة (الحركات والإيماءات) دور بالغ الأهميّة في نجاعة الخطاب التعليميّ التعلميّ في كلّ الأحوال، فالأستاذ في إزاء تواصله الشفوي وتفكيره يتم من دون التعبير لغويا، فلا بدّ من مراعاة نبرات الصوت، والإيماءات والحركات، وأشكال التعبير المرتبطة بالتعبير الكلاميّ، فالمقاربة التداولية تبحث عن أنجع السبل المسهمة في إنجاح الخطاب التعليميّ

التعلميّ المنطوق، فالعلامات غير اللغويّة تسهم بشكل أو بآخر في جذب انتباه المتعلّم وتقريب الفكرة إلى ذهنه، وهي تعدّ من الوسائل المقصودة التي تعزز التواصل، فالتواصل غير اللفظي المتمثل في الحركات التعبيريّة، والإيقاعية، والتنقلات، والحركات الديداكتيكيّة، التي يستعين بها الأستاذ في تجسيده للمادة التعليميّة وتمثيله للمواقف، من الطرائق التعليميّة التعلميّة الفعالة، وبخاصة بعد تطوّر العلوم اللسانيّة التي أصبحت تهتم بالخطاب البيداغوجي المعاصر بالسلوكات غير اللفظيّة، بحيث تشترط أن تكون وظيفيّة تأثيريّة ليكون لها تأثير فعال وإيجابي لدى المتعلّم على مستوى الإنتاجيّة والمردوديّة، وفي مقابل ذلك أجابوا البعض الآخر بـ"لا" والبالغ عددهم 14 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 15.56%، وهذا راجع لعدم فهم ووعيّ الأستاذ لنظريات التعلّم الحديثة وما جاءت به من إصلاحات .

العبارة 11: – ينوع الأستاذ في الأفعال الكلاميّة بين (الجمل الخبريّة والإنشائيّة)

العبارة 11	نعـــم	لا	المجموع
التكرارات	81	09	90
المجموع %	%90	%10	% 100

جدول رقم (27) يمثل تنويع الأستاذ في الأفعال الكلاميّة .



مخطط رقم (27) يمثل تنويع الأستاذ في الأفعال الكلاميّة .

التحليل : إنّ الأغلبية من أفراد العينة متفقة على أن الأستاذ ينوع في الأفعال الكلاميّة أثناء تقديمه لخطابه التعليميّ التعلميّ، وتقدر نسبة الأساتذة التي تدعمها بـ90% والبالغ عددهم 81 أستاذا(ة)، والتي تكون في شكل أساليب خبرية وإنشائيّة مباشرة يسعى الأستاذ من خلالها إلى تحقيق كفاءات مستهدفة، فهي آليات تلعب دورا مهما في إثارة ردود فعل المتعلمين اتجاه وضعيّة تعليميّة تعلميّة معينة حسب ما يستدعيه الموقف التعليميّ التعلميّ ، فالأستاذ عندما يكون في صدد الإخبار أو السرد يُضمِن كلامه أساليب خبرية يختلف غرضها باختلاف موقعها، وأساليب إنشائيّة من بينها: التحذير، الاستفهام، الأمر، النهي... وغير ذلك، فتكون تحاكي أفكار المتعلّم ، وتتخذ صيغ عديدة، تكون بمثابة بدائل لمقاربة الواقع، والغرض منها تحقيق جملة من المبادئ هي:

- الإيجابيّة المتبادلة بين أطراف الحوار.

- التفاعل وجها لوجه، وذلك بالنقاش الفكريّ الجاد .

- الحوار المبني على أسس علميّة هادفة .

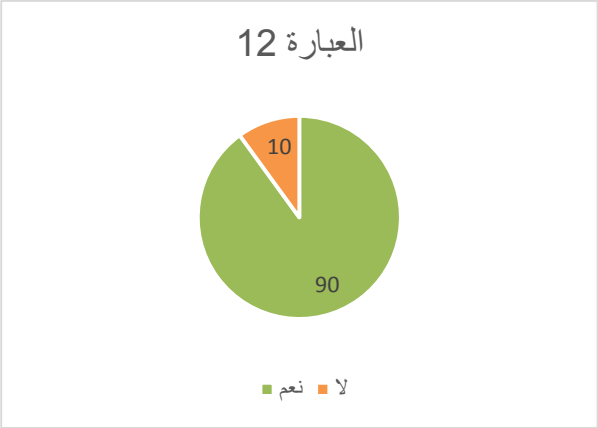
- تنمية المعارف وتسهيل طرائق التعبير، وهذا ما تصبوا إليه التداولية بالعمل الإنجازي قصد التغيير الاجتماعي .

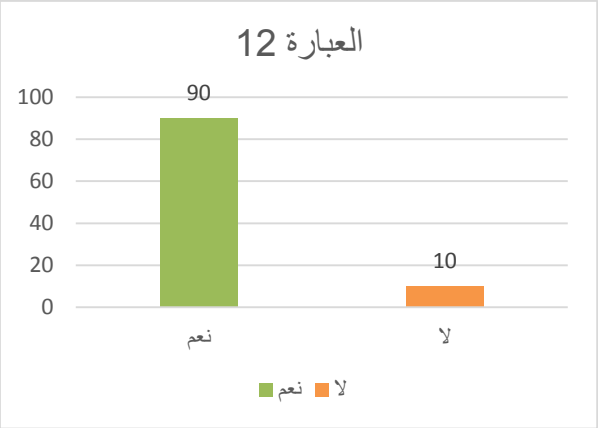
أمّا البعض الآخر والبالغ عددهم 09 أساتذة بنسبة قدرت بـ 10%، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالمدعمين لاستخدامها، فهم ينفون تنويعهم في الأفعال الكلامية خلال خطاباتهم التعليميّة التعلميّة المنطوقة المنجزة داخل حجرة الدرس .

العبارة 12: – يتوجب وجود خلفية ديداكتيكية مشتركة في عملية التبليغ التعليميّ .

العبارة 12	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	81	09	90
المجموع %	% 90	% 10	% 100

جدول رقم (28) يمثل إمكانية وجود خلفيّة ديداكتيكيّة مشتركة في عمليّة التبليغ.





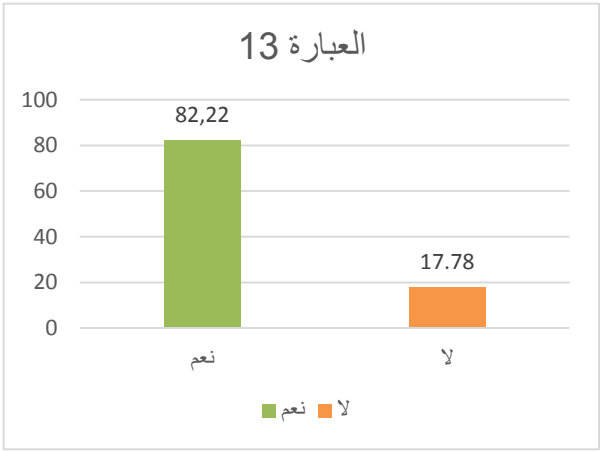
مخطط رقم (28) يمثل إمكانية وجود خلفيّة ديداكتيكيّة مشتركة في عمليّة التبليغ.

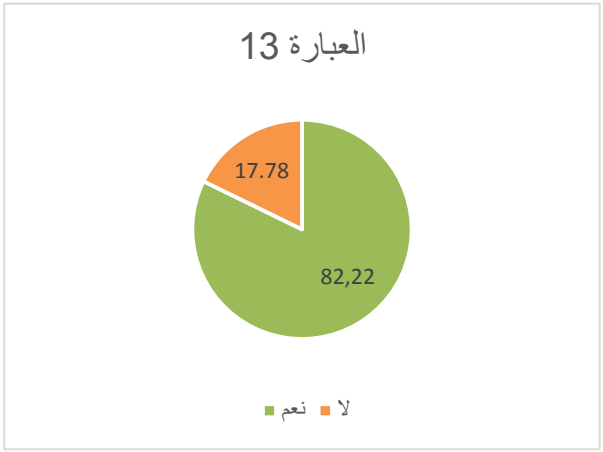
التحليل: تعدّ الخلفية الديداكتيكيّة المشتركة بين الأستاذ والمتعلّم بوابة لإنجاح الخطاب، إذ من خلالها يحقق الأستاذ الكفاءات المستهدفة والمسطرة في الميدان المقدم، وأغلبية الأساتذة يرون أن الخلفية الديداكتيكيّة ضرورية، فهي بمثابة المفتاح لتحقيق الفهم والإنجاز الفعلي لما تم تناوله داخل حجرة الدرس، بنسبة مقدرة بـ 90 % والبالغ عددهم 81 أستاذا(ة)، فهي تمثل وسيطا يجب حضوره واستحضاره بدقة لتحقيق نجاعة الخطاب، وذلك للابتعاد عن التأويلات المصاحبة للفعل الكلاميّ والغموض الذي يقع فيه كلا من الطرفين، فوجودها يحدث الأثر المطلوب في صياغة الخطاب صياغة لغويّة واضحة، أمّا النسبة المجيبة بعدم ضرورة وجود خلفيّة ديداكتيكيّة ممثلة بـ10 % والبالغ عددهم 09 أساتذة، وهي نسبة ضئيلة، وإجابتهم هذه نابعة عن اعتقادهم أنّ المتعلّم مجرد متلق سلبي غير مشارك في بناء معارفه مع مطالبته باستحضارها وقت الامتحان .

العبارة 13: – يكيّف الخطاب التعليميّ التعلميّ حسب مستوى المتعلّم .

العبارة 13	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	74	16	90
المجموع %	% 82.22	% 17.78	% 100

جدول رقم (29) يمثل مدى تكييف الخطاب التعليميّ التعلميّ حسب مستوى المتعلّم.





مخطط رقم (29) يمثل مدى تكييف الخطاب التعليميّ التعلميّ حسب مستوى المتعلّم.

التحليل : يظهر من خلال الجدول أعلاه، أن أغلبية الأساتذة يؤيدون فكرة تكييف الخطاب التعليميّ التعلميّ حسب مستوى المتعلميّن وفوارقهم، والبالغ عددهم بـ 74 أستاذا(ة) بنسبة مقدرة بـ 82.22 %، وذلك كون العمليّة التعليميّة التعلميّة تشاركيّة (تفاعليّة) تجعل المتعلّم يهتم ويفكر ثم يستوعب، وهذا التكييف يكون نابعا من التحاور الذي يخلق نوعا من التفاعل، ويسمح ببروز شخصيّة المتعلّم، مما يفتح آفاقا معرفيّة تمكنه من اكتشاف أخطائه وتصويبها، ويعدّ هذا الاشراك مجديا في تثبيت المعلومة وتوسيع مداركه بأكبر قدر من المعلومات، ومن جملة المحاسن التي يحويها هذا التكييف :

- إعمال فكر المتعلّم وربطه بالموقف التعليميّ التعلميّ .

- تساعد الأستاذ على معرفة مدى فهم المتعلمين للدروس السابقة .

- خلق جوّ من التفاعل بين أطراف العمليّة التعليميّة التعلميّة .

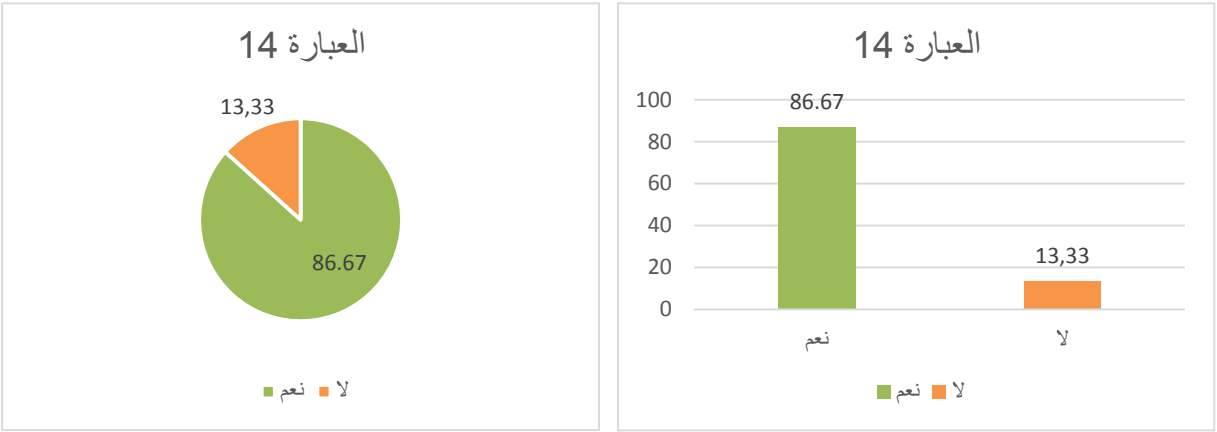
- استكشاف المكتسبات القبليّة للمتعلمين .

أمّا الفريق الثاني والبالغ عددهم 16 أستاذا بنسبة قدرت بـ 17.78 %، لا ينفون أثر تكييف الخطاب التعليميّ التعلميّ حسب مستوى المتعلّم، وإنما هذا دليل على اعتمادهم على مرجعيات قائمة على التسميع والإلقاء لتقديم المعلومة، ولإيصال الفكرة بصفة أدق .

العبارة 14: - يثير خطاب الأستاذ دافعية المتعلمين .

العبارة 14	نعــم	لا	المجموع
التكرارات	78	12	90
المجموع %	% 86.67	% 13.33	% 100

جدول رقم (30) يمثل مدى إثارة خطاب الأستاذ دافعية المتعلّمين .



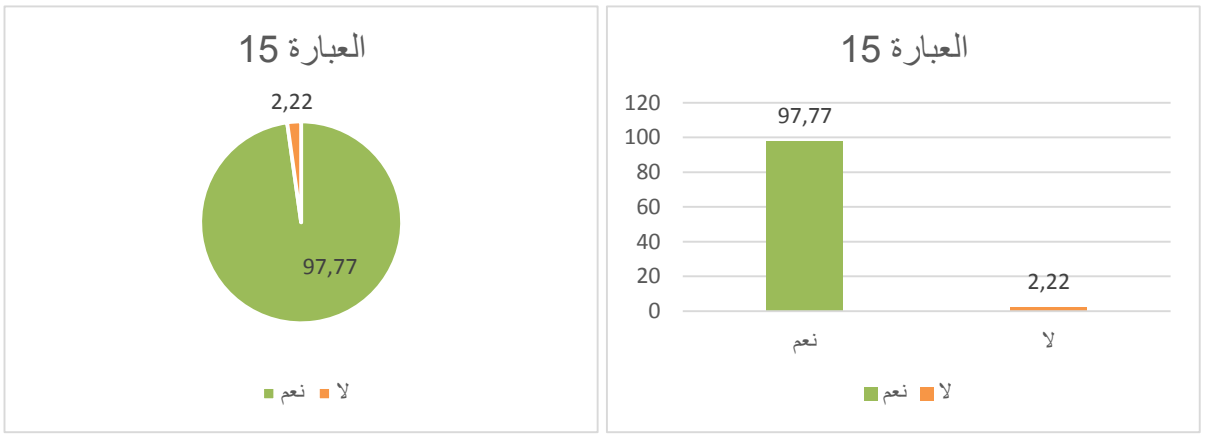
مخطط رقم (30) يمثل مدى إثارة خطاب الأستاذ دافعية المتعلّمين .

التحليل : نلاحظ من خلال البيانات المدونة في الجدول أعلاه أن أكثر من نصف أفراد العينة ، والبالغ عددهم 78 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 86.67 %، أنّ جلّ اهتمامهم هو المتعلّم، كونه صانع العمل التربويّ حسب ما تستدعيه المقاربة التداوليّة، والقائمة على تحقيق التفاعل والمشاركة في بناء الدرس، وهذا كلّه نابع من خطاب الأستاذ الذي يعدّ حافزا بشكل مباشر أو غير مباشر في تجسيد المشاركة الفاعلة، وذلك بسماح الأستاذ بالمبادرة الشخصيّة والإبداعيّة للإكتشاف، مما ينمي الأساليب الفعالة للارتقاء بالفعل التعليميّ التعلميّ ويجعله صانعا لمعرفته مؤطرا لتفكيره ومنميا لشخصيته، أمّا البعض الآخر والبالغ عددهم 12 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 13.33 % ، ينم عن قصور وعدم إطلاع الأستاذ على التطوّرات والإصلاحات التي مست المنظومة التربويّة بمختلف أطوارها، فعليهم بمراجعة مبادئهم، وذلك رغبة للرقيّ بالمنظومة التربويّة ضمانا لتحقيق التعايش وتطوير كفاءة المتعلّم .

العبارة 15 : – يغزز المتعلّم على جودة تعبيره المنطوق .

العبارة 15	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	88	02	90
المجموع %	% 97.78	% 2.22	% 100

جدول رقم (31) يمثل درجة تعزيز المتعلّم على تعبيره المنطوق .



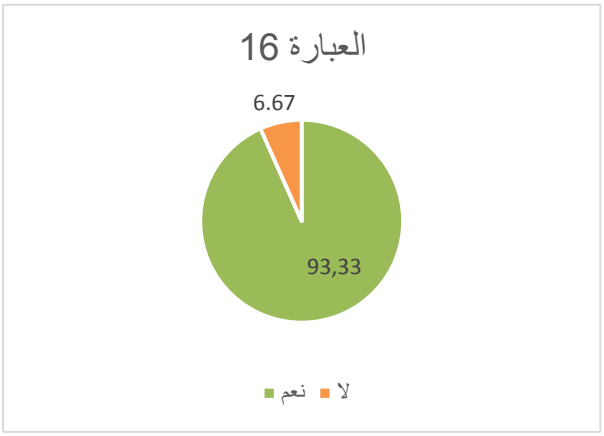
مخطط رقم (31) يمثل درجة تعزيز المتعلّم على تعبيره المنطوق .

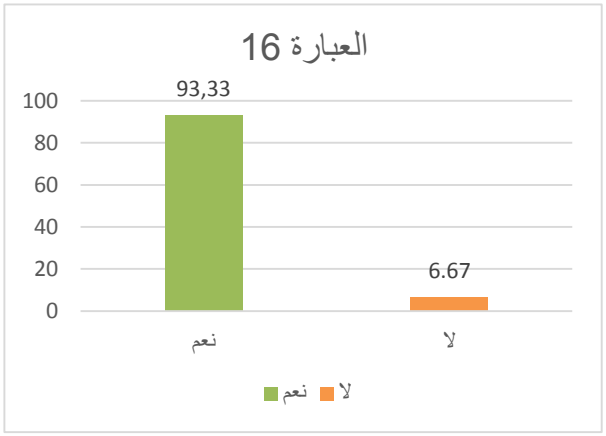
التحليل: إنّ أغلبية النسب المحصل عليها في الجدول أعلاه، تؤكد على أن الأستاذ يعزز متعلميّه على جودة إنتاجهم المنطوق، والبالغ عددهم 88 أستاذا(ة) بنسبة ممثلة بـ 97.78 % وهي نسبة عالية جدا، كون أن التعزيز بنية من بنيات التعليم الفعال، الذي يجعل من المتعلّم مندمجا في الدرس، وإن شحن المتعلّم بعبارات التحفيز ضروري لتمكينه من التحصيل الجيّد، وهو أحد أنماط التحصيل البيداغوجي، الذي يدفعه إلى تحرير ملكاته الفكريّة وتنمية مهاراته الإبداعيّة للتعبير عن رؤيته واستقلاليّة فكره النابع من حريّته في التعبير عن أفكاره ومعارفه في إطار ممنهج متبوع بتوجيهات وإرشادات الأستاذ الموّجهة، أمّا النسبة التي تنفي الرأي تقدر بـ 2.22 % والبالغ عددهم 02 أساتذة، فممارستهم لهذا السلوك ناقصة جدا، فهم لا يشجعون السلوك الإيجابي لدى المتعلمين ولا يحثونهم على الاستمرار، مما يدفع بالمتعلّم من النفور وعدم الاهتمام لما يقدمه الأستاذ .

العبارة 16: – استخدام التنبيه للخطأ التعبيريّ المنطوق .

العبارة 16	نعـــم	لا	المجموع
التكرارات	84	06	90
المجموع %	% 93.33	% 6.67	% 100

جدول رقم(32) يمثل استخدام الأستاذ التنبيه للخطأ التعبيريّ المنطوق.





مخطط جدول رقم(32) يمثل استخدام الأستاذ التنبيه للخطأ التعبيريّ المنطوق.

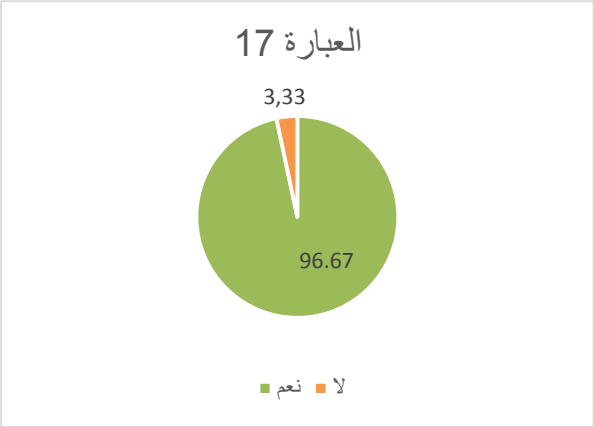
التحليل : من خلال الجدول والمخططين أعلاه، لاحظنا أن النسب كانت متباعدة، فكانت نسبة الإجابة بـ"نعم" تمثل أعلى نسبة والمقدرة بـ93.33 % والبالغ عددهم 84 أستاذا(ة)، وإجابتهم هذه قائمة على كون إدراك أهمية التشجيع على الإنتاج المنطوق مما ينتج عنه جودة في ممارسة القراءة والتعبير بنوعيه(المنطوق والمكتوب)، فالوقوع في الخطأ لا يعدّ عيبا كما كانت تنظر إليه مناهج تعليم اللّغة العربيّة قديما، فيتخذ بذلك المتعلّم موقفا سلبيا، ولكن في المنهج التعليميّ الحديث، ترى أن الخطأ ضروري واعتبرته نقطة بداية للتعلّم، فعلى الأستاذ تذليله من خلال انتهاج استراتيجيات تعليميّة تعلميّة، تمكن المتعلّم من تقويم ذاته والوقوف على الخطأ المرتكب من قبله عن طريق تلميحات الأستاذ التوجيهيّة، وبعدها تليها النسبة الأقل والمجيبة بـ "لا" بنسبة قدرت بـ 6.67 % والبالغ عددهم 06 أساتذة، واحتجوا على ذلك بأن الأستاذ مقيّد ببرنامج ووقت محدد، وهذا ما يحول بينه وبين تضييع الوقت في التلميح لكل خطأ تعبيريّ منطوق يقع فيه المتعلّم ، وهذا في حدّ ذاته يحول دون الرفع من قدرات المتعلّم الإنتاجيّة، وكما أرجعوا ذلك لظاهرة اكتظاظ الأقسام والتي يتعدى عدد التلاميذ فيها 35 تلميذا، فلا يستطيع بذلك الأستاذ الوقوف على كل أخطاء المتعلمين التعبيريّة والتلميح إليها .

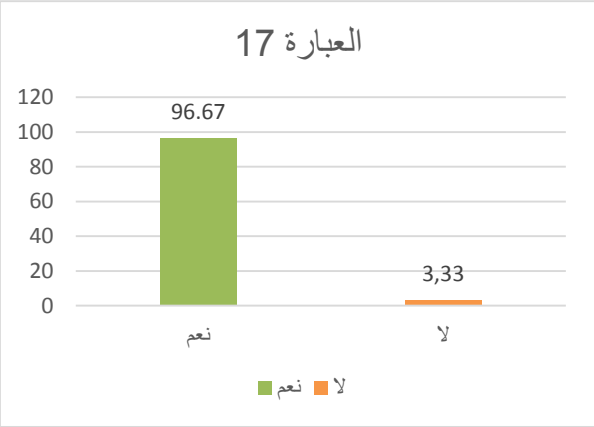
وعليه ينبغي على الأستاذ أن يعيد النظر في الطريقة المتبعة والوسيلة المستعملة في تصحيحه للخطأ، ليجعله أكثر ملاءمة للمتعلّم وأكثر تحقيقا لأهداف الميدان .

العبارة 17: – ينوع الأستاذ في نبرة الصوت حسب الموقف التعليميّ التعلميّ.

العبارة 17	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	87	03	90
المجموع %	% 96.67	% 3.33	% 100

جدول رقم (33) يمثل نسبة تنويع الأستاذ في نبرة الصوت حسب الموقف التعليميّ التعلميّ .





مخطط رقم (33) يمثل نسبة تنويع الأستاذ في نبرة الصوت حسب الموقف التعليميّ التعلميّ .

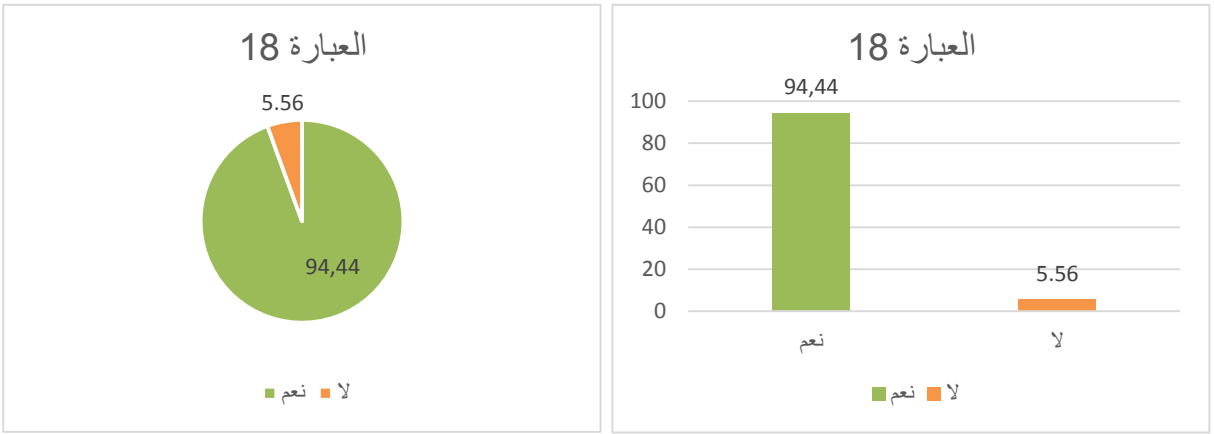
التحليل: يظهر جليا من خلال الجدول أن جلّ الأساتذة ينوعون في نبرات الصوت حسب ما يستدعيه الموقف التعليميّ التعلميّ، والبالغ عددهم 87 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ96.67 % ، فالأستاذ يحرص على التنويع في نبرات صوته حسب الموقف، مما يكسب لدى المتعلّم القدرة على التحليل وفق أداء سليم، كون أن الصوت أحد أهم القنوات التي من خلالها تسطيع أن تفهم الكثير عن الشخص وحالته النفسيّة والعقليّة، فالتنويع في الصوت الحاد والحماسي والمنخفض يتم اعتماده أثناء الشرح وله أهمية كبرى، مما يساعد على فرض سيطرة الأستاذ على الصف، ويخلق

جوا من التركيز والانتباه، فيزيد من قدرة الفهم والاستيعاب، ومع تنويعه يعدّ مؤشرا على انفعالات إيجابيّة من التفاعل والنشاط...، أمّا أصحاب الرأي الأخر والبالغ عددهم 03 أساتذة بنسبة ضئيلة جدا والمقدرة بـ 3.33 %، تحدّ من دمج المتعلّم في الموقف التعليميّ التعلميّ وإثارة انتباهه. فكلّ هذه الممارسات تؤدي إلى فقدان اهتمام المتعلّم، والمطلوب منه أن يبتعد عن بعث الملل والسأم في نفوس المتعلمين، من خلال استخدام نبرات صوت متنوعة ومختلفة الشّدة تأسر انتباه المتعلّم وتحافظ على استمراريته طول فترة الدرس.

العبارة 18: – يخاطب المتعلمين بأسمائهم .

العبارة 18	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	85	05	90
المجموع %	% 94.44	% 5.56	% 100

جدول رقم (34) يمثل نسبة مخاطبة المتعلمين بأسمائهم.



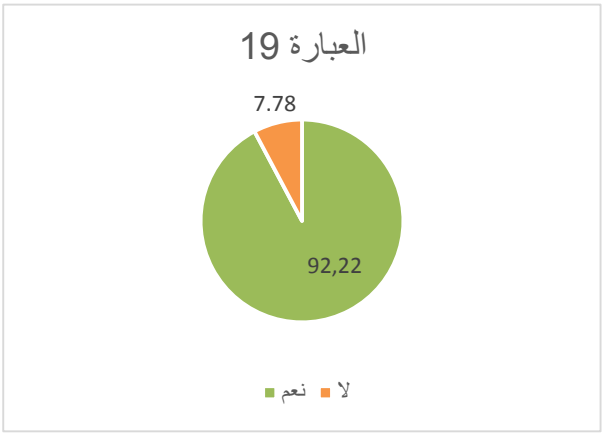
مخطط رقم (34) يمثل نسبة مخاطبة المتعلمين بأسمائهم.

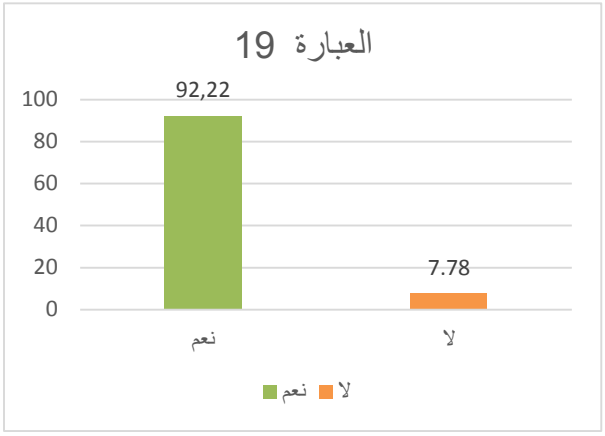
التحليل: نلاحظ أن الغالبيّة أجابت بـ "نعم" والبالغ عددهم 85 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 94.44 %، وهذا جواب منطقيّ، ذلك كون أن الذكاء من أهم الصفات التي يحتاج إليها الأستاذ، كما يحتاج إلى العقل المرن، وبعد النظر والتنويع في الأساليب وفهم عقول ومستويات واتجاهات المتعلمين، فالأستاذ في أي مرحلة من مراحل التعليم لابدّ أن يكون على مرتبة مقبولة من الذكاء ليتمكن من توصيل المعلومة لمتعلميه، ومن هنا لابدّ من تذكير الأستاذ أنه من علامات ذكائه أن يحفظ أسماء متعلميه وينادیهم بها، فلا تنتهي السنة الدراسيّة وهو لم يحفظ نصف أسمائهم، فإن مناداة المتعلّم باسمه يرفع من معنوياته ويجذبه إلى أستاذه الأمر الذي يقوي العلاقة بينهما، أما أصحاب الفئة الثانية والبالغ عددهم 05 أساتذة بنسبة قدرت بـ 5.56 % ، فحجتهم في ذلك كثرة الأقسام المسندة إليهم وظاهرة الاكتظاظ التي تشهدها الأقسام في الآونة الأخيرة لم تكمنهم من حفظ أسماء متعلميهم، لكن عدم مناداة المتعلّم باسمه يغرس في نفسه الجفاء والبعد .

العبارة 19: – ينميّ الخطاب التعليميّ التعلميّ روح الإبداع لدى المتعلّم .

العبارة 19	نعــم	لا	المجموع
التكرارات	83	07	90
المجموع %	% 92.22	% 7.78	% 100

جدول رقم (35) يمثل أهمية تنمية الخطاب التعليميّ التعلميّ لروح الإبداع لدى المتعلّم.





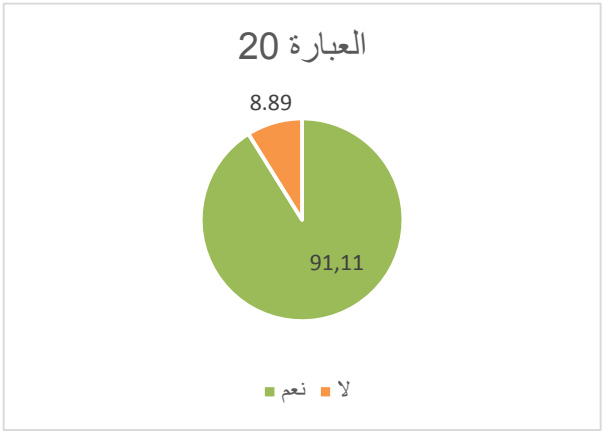
مخطط رقم (35) يمثل أهمية تنمية الخطاب التعليميّ التعلميّ لروح الإبداع لدى المتعلّم.

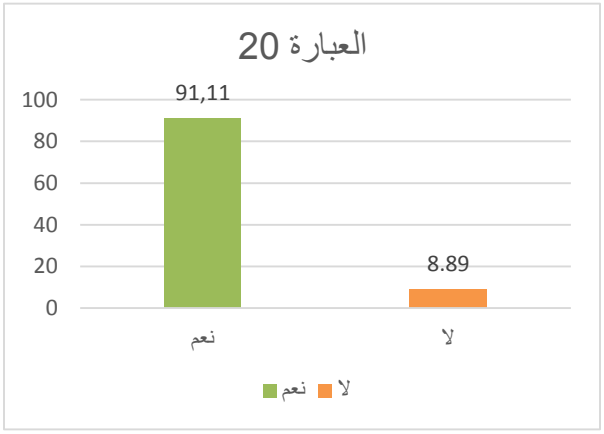
التحليل: حسب الإحصائيات المتحصل عليها من خلال الجدول أعلاه، يتبين لنا أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن للخطاب التعليميّ التعلميّ دور في تنمية روح الإبداع لدى المتعلّم ، والبالغ عددهم 83 أستاذا(ة) بنسبة قدرت بـ 92.22 %، وهي تمثل أعلى نسبة ، فللخطاب الملقى من قبل الأستاذ تأثير على نفسية المتعلّم لما يحويه من عبارات التحفيز والتعزيز ، فيدفعه بطريقة أو بأخرى إلى الإبداع والعطاء والمشاركة الفاعلة في محيطه، فهو يعدّ عامل تشويق يثير اهتمام المتعلّم، وهذا مادعت إليه المقاربات البيداغوجيّة الحديثة بإثارة دافعية المتعلّم من خلال تنمية مهاراته الفكرية ودعمها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، وحتى الذين أجابوا بـ"لا" والبالغ عددهم07 أساتذة بنسبة قدرت بـ 7.78 %، لا ينكرون ماذهب إليه زملائهم من منطلق أن التلميذ المجتهد وذات القدرات لا يتأثر بما يصدر عن الأستاذ من أقوال وأفعال، وهذه نظرة خاطئة تنم عن قصورهم وعدم اطلاعهم على نظريات علم النفس التربوي .

العبارة 20 : – يسهم الخطاب التعليميّ التعلميّ في الاندماج الصفيّ .

العبارة 20	نعـم	لا	المجموع
التكرارات	82	08	90
المجموع %	% 91.11	% 8.89	% 100

جدول رقم (36) يمثل مدى إسهام الخطاب التعليميّ التعلميّ في تحقيق الاندماج الصفيّ





مخطط رقم (36) يمثل مدى إسهام الخطاب التعليميّ التعلميّ في تحقيق الاندماج الصفيّ .

التحليل : من الواضح أن هناك رؤى متباينة بين فريقين، الأوّل نسبته أعلى والبالغ عددهم 81 أستاذه(ة) بنسبة قدرت بـ 91.11 %، يرون أن للخطاب التعليميّ التعلميّ دور في تحقيق الاندماج الصفيّ للمتعلّم، وذلك من خلال تهيئة الظروف التربويّة والتعليميّة للمتعلّم، والممثلة في كل ما يصدر عن الأستاذ من أقوال وأفعال تنم عن قوة شخصيته وقدرته على ضبط الصف ، وتمكنه من المادة التعليميّة، مما يفرض جوّا يثير دافعية المتعلّم للبحث والتقصيّ من خلال الأنشطة الصفيّة المنجزة داخل حجرة الدرس، فالاندماج الصفيّ له أثر في سيرورة الدرس وتحقيق الكفاءات المستهدفة من الميدان، أما الفريق الثاني والبالغ عددهم 08 أساتذة بنسبة قدرت بـ 8.89 %، يرجعون ذلك إلى أنه ليس للخطاب التعليميّ التعلميّ أثر في تحقيق الاندماج

الصفي بنسبة ضئيلة جداً، وهذه الرؤية الدالة على عدم الاهتمام بجعل الفعل التعليميّ التعلميّ تشاركيّ بين الأستاذ والمتعلم .

اقتراحات :

أ – ماهي المعيقات التي تعترضك في تقديم ميدان فهم المنطوق ؟

الإجابة: كانت الإجابة عن هذا السؤال في مجملها تحوي نفس الملاحظات، وتكاد تكون لها رؤى واحدة، فجاءت الإجابات متشابهة لحدّ بعيد، وبناء على ما قدم لنا، نجمل تلك الملاحظات في الآتي :

1- ضيق وقت الحصّة، وتعدد المواضيع المتناولة في الأسبوع الواحد، مما يصعب على المتعلّم استيعابها كلّها.

2- النصوص المبرمجة لا تتماشى والقدرات العقليّة للمتعلّم، ومعظمها مبتورة بحجة الإيجاز .

3- عدم انسجام النصوص مع الواقع المعيش للمتعلّم، فهي خارجة عن بيئته ولا تتوافق مع سنه .

4- صعوبة وقوف المتعلّم من خلال النّص المسموع على تحليله للنّص ومعرفته لنمطه والوقوف على مؤشراته، وتحديد الشخصيات الفاعلة في النّص .

5- صعوبة ألفاظ بعض النصوص المنطوقة، مما يحيل دون فهمها من قبل المتعلّم

6- ضعف الملكة اللّغويّة لدى المتعلّم، وعدم الاهتمام بهذا الميدان .

7- صعوبة مسرحة الأحداث في النصوص المسرحيّة .

8- عزوف بعض التلاميذ عن تقديم عروضهم الشفوية، وهذا راجع للخوف والعجز عن تعبير بلغة سليمة .

ومن هنا صار واجبا على واضعيّ هذه النصوص أن يتفطنوا إلى هذه الهفوات التي شكلت صعوبة للمتعلّم في إدراك وفهم معاني النصوص المسموعة، وربطها بالواقع المعيش للمتعلّم .

ب- ماهي اقتراحاتك من أجل الرفع من مستوى الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق للغة العربيّة في ضوء المقاربات الحديثة ؟

الإجابة: من بين الاقتراحات التي أشار إليها الأساتذة من أجل الرفع من مستوى الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق للّغة العربيّة في ضوء المقاربات الحديثة هي:

1- تكييف النصوص المبرمجة المسموعة مع مستوى المتعلمين.

2- مقاربة النّص المسموع لواقع المتعلّم المعيش .

3- محاكاة النصوص لاهتمامات وميولات المتعلّم وأن تكون هادفة .

4- تدعيم النصوص المسموعة بصور تعبيريّة .

5- العمل بالأفواج من أجل تمكين الأستاذ من الوقوف على أخطاء المتعلمين التعبيريّة وتصويبها

6 - تخصيص الوقت الكافي للحصّة .

7- استحداث الأستاذ لجائزة عن أفضل إنتاج منطوق في كل حصّة، حتى يخلق جوّا من المنافسة والإبداع.

8- تفعيل ثقافة الحوار وحرية التعبير وإبداء الرأي .

9- استخدام القواميس لشرح المفردات الغامضة والمبهمة .

10- الزامية المتعلمين بحصة المطالعة في المكتبة المدرسيّة، لإثراء الرصيد اللغويّ والمعرفيّ .

– حوصلة عامة عن النتائج المتوصل إليها من خلال الاستبانة:

تمثل هذه الاستبانة التي قدمناها لأساتذة اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط ، تعزيزا أكثر ومعاينة عن قرب لممارسات الأستاذ أثناء تخطيطه وإعداده لخطابه التعليميّ التعلميّ المنطوق وفق المقاربة التداوليّة، كونها تمثل أداة تدعيميّة لفحص الخطاب التعليميّ التعلميّ من المنظور التداولي .

من خلال عرض النتائج في هذا الفصل تبيّن لنا أن سلوكات الأساتذة المفحوصين كانت متباينة، وهذا التباين كان دال إحصائيا من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية وتجسيدها بمخططات.

فعملية عرض النتائج سمحت لنا بمعرفة السلوكات الممارسة وغير الممارسة دون المستوى المطلوب، وكلّ سلوك من هذه السلوكات يعتبر من مؤشرات التدريس وفق الدرس التداولي.

كون أنّ الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق ذات بعد تربوي وتعليمي ينشأ في مستوى راقٍ ، وهذا المستوى لابدّ فيه من استخدام لاستراتيجيات وأساليب لغوية وغير لغوية حاملة لمعنى تعليميّ تربويّ، فمن النتائج المتوصل إليها في هذه الاستبانة ما يلي:

– ضرورة إعادة النظر في إعداد البرنامج الجامعيّ لتمكين الأستاذ من معارف ومهارات مهنيّة .

– التركيز أكثر على التكوين البيداغوجيّ التحضيريّ على كلّ من المادة التعليميّة والطريقة البيداغوجيّة، ليكون هناك تكامل بينهما.

– إلزامية الأستاذ بالإطلاع على مناهج الجيل الثاني وقراءتها قراءة واعية متفحصة .

– تكييف برنامج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط وفق حاجيات المتعلّم .

– تقيّد الأستاذ بإستراتيجية خطابيّة تدريسيّة أثناء تقديمه لخطابه التعليميّ التعلميّ المنطوق وفق معايير ممنهجة .

– الاعتماد على وسائل إيضاحية تعليميّة تسهم في الارتقاء بالخطاب التعليميّ التعلميّ .

– تنويع الأستاذ في العلامات اللغوية وغير اللغوية ضروري لتحقيق الغايات والأهداف المسطرة من الخطاب التعليميّ التعلميّ، كون أن الإيماءات ولغة الجسد تسهم في ترجمة التفكير ويمثل السلوك عملاً، واللّغة المنطوقة حدود لهذا العمل .

– وعي الأستاذ بأثر الأفعال الكلامية على تسيير الفعل التعليميّ التعلميّ وجعله فعلاً إنجازياً يأخذ منحًى إيجابياً على سلوك المتعلّم ويظهر من خلال تصرفه مع محيطه .

يشكل الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق النواة الأساسيّة في تمرير المادة العلميّة للمتعلّم ، ليس اهتمام الأستاذ إيصال المادة العلميّة بالدرجة الأولى، بل بناء حوار ومبادئ تشاركيّة بين المتعلمين والتي من خلالها يتم تمرير الرسالة التعليميّة التعلميّة ذات منحى تداولي وظيفي .

خـاتـمـة

وختام القول، فإنّنا سعينا من خلال هذا البحث التطرق إلى ماقدمته الدراسات اللسانيّة الحديثة بشقيها النظريّ والتطبيقيّ من رُؤى وأفكار جديدة في معالجتها للغة المنطوقة وتعليمها وتعلّمها، وما أفرزته من نظريات كان لها إسهامات كبيرة في الدفع بالعمليّة التعليميّة التعلميّة، والتي كان لها تأثير قويّ على الحقل التعليميّ، وعلى جميع المختصين في الميدان التربويّ، وقد اعتبر ذلك نقطة تحوّل هامة في المسار التعليميّ .

واللّغة العربيّة واحدة من هذه اللغات التي تأثرت بهذا التحوّل الجذري والشامل في الممارسة التعليميّة، وذلك من خلال مناهج تعليمها وتعلّمها المطبقة في المنظومة التربويّة الجزائريّة وفق الرؤية الجديدة التي تبنتها البيداغوجيا الحديثة .

في نهاية هذا العمل الذي حاولت من خلاله تشكيل صورة مقرَّبة عن الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق، من خلال استعراض للاستراتيجيات المنتهجة في تشكيل الخطاب التعليميّ التعلميّ، ورصد وتتبُّع ملامحه في العمليّة التعليميّة التعلميّ، خلصتُ- من خلاله- إلى جملةٍ من النتائج ذُكرت في متن العمل ونوجزها فيما يلي:

- يعدّ الخطاب بمثابة منهج البحث في المواد المشّكلة في عناصر متميزة ومترابطة، سواء أكانت لغة أم شيئا شبيها باللّغة المجسد في فعل كلاميّ أو منطوق يفترض وجود راوٍ ومستمع، محكوم بصيغ تعبيريّة .

- تعددت الدراسات وتباينت في تحديد مفهوم الخطاب وتشعبت الآراء في تحديد طبيعته ومساره ، مما كان مدعاة لظهور أنواع عديدة تعددت بتعدد المواضيع المتعلقة به، فمثلما اختلفت معانيه تنوعت مناهج تحليله وتعددت أنواعه و أشكاله، فقد شملت الدراسة كلّ ما يتعلق بالخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق .

– إنّ الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق ذات بعد تربوي وتعليمي ينشأ في مستوى راقٍ، وهذا المستوى لابدّ فيه من استخدام لاستراتيجيات وأساليب لغوية وغير لغوية حاملة لمعنى تعليميّ تربويّ .

– فالخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق يبنى أساسا على التفاعل والتبادل والتحاور و التواصل الفعال في إطار العلاقات الثنائية و الجماعية بين الأستاذ والتلاميذ ضمن عملية تعليميّة تعلميّة ناجحة يتم فيها إنتاج الخطاب المقدم من قبل الأستاذ في شكل التعليم بين قطبي التواصل المتكلم (الأستاذ) و المتلقي (التلميذ) من أجل تحقيق غاياته و أهدافه التواصلية .

– يشكل الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق النواة الأساسيّة في تمرير المادة العلميّة للمتعلّم، ليس اهتمام الأستاذ إيصال المادة العلميّة بالدرجة الأولى، بل بناء حوار ومبادئ تشاركيّة بين المتعلمين والتي من خلالها يتم تمرير الرسالة التعليميّة التعلميّة ذات منحى تداولي وظيفيّ .

– كما أن للخطاب التعليمي بعد حجاجيا متجليا في الوضعية التواصلية التبلغية بين طرفي العملية التعلميّة التعلميّة (الأستاذ و المتعلم).

– ضرورة امتلاك الأستاذ لمهارات تواصلية تمكنه من ممارسة الفعل الخطابي مع الإحاطة الكافية بالعناصر المفعِلة للخطاب أثناء الممارسة كالحوار .

– الزاميّة انتهاج الأستاذ إستراتيجية معينة لإيصال المعلومة للمتعلم وفقا لمعايير تسهم في الارتقاء بمستوى الفعل الخطابي التعلميّ، كون أن الكفاءة التواصلية التبليغيّة بين طرفي العمليّة التعليميّة التعلميّة (الأستاذ والمتعلم) شرط أساسي في العملية التخاطبية سواء أكان تواصلا لفظيا أو غير لفظيا بهدف الارتقاء بمستوى الرسالة التعليميّة المقدمة أثناء إنجاز الخطاب التعليميّ التعلميّ .

– للسانيات وظيفة أساسية في إدراك العمليّة التلفظيّة للغة عند الأستاذ والمتعلّم .

– تعددت مفاهيم التداوليّة في مختلف الدراسات الغربية و العربية كونها تعد مصدرا ثريا يمكن أن يغني الدرس اللغويّ بأبعاد لسانيّة ومعرفيّة مهمة متمثلة في دراسة ظواهر دلاليّة وتداوليّة كانت مهمشة الأمر الذي يؤكد على شرعيتها، كما أنّ لها دوراً بارزاً في حل أكثر مشكلات التعلّم من خلال ما قدمته من رؤى .

– قطعت التداوليّة أشواطا مهمة في ضبط أرضية رصينة في الدرس اللغويّ اللسانيّ على يد مجموعة من الباحثين أمثال **شارل موريس** و**سيرل** ما أسهم في انفتاحها على مباحث أضفت على الدرس التداوليّ نوعا من التوسع و الشمولية على قضايا ومباحث متباينة جعلتها تخطو نحو الاتصال و الانفتاح على روافد معرفية لبلورة مفاهيمها، ومن بين هذه الروافد **"التعليميّة"** التي أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللسانيّ المعاصر لاشتراك كلّ من التداوليّة والتعليميّة، في العناية بأشكال التفاعل الخطابي ودراسة المعطيات اللغوية، ما يمكن كلا طرفي العملية التواصلية التعليميّة (المعلم والمتعلم) من الاستثمار في بناء الفعل التعليميّ التعلميّ من خلال وضعيات تواصليّة دالة وفق مقاربات حديثة ومعاصرة .

– إنّ آلية المقاربة التداوليّة التي يوظفها الأستاذ تصبو إلى إكساب المتعلّم مهارات ذات بعد وظيفيّ تمكنه من إدماج معارفه وتحويلها إلى معارف أدائية إنجازيّة، بغية تكوين مواطن قادرة على التكييف والاندماج في المجتمع، وحل مشاكله بنفسه، فنجاحها مرتبط بفهم الأستاذ لمنطلقاتها ومبادئها .

– تدريس اللّغة العربيّة في ظل آلية المقاربة التداوليّة جعلت المتعلّم محور العمليّة التعليميّة التعلميّة ، أيّ أنه المحور الأساس في الدراسات البيداغوجيّة الحديثة، وفي المقابل لم تهمل العناصر التي تمكنه من استخدامها عند الحاجة، فكلّ من المنهاج والأهداف التي جاءت بها ترمي إلى تنمية روح التحضير والتدريب والتطبيق والإثراء والتقييم .

ولكن بالرغم من النتائج المحصل عليها المرضيّة (من الناحية النظريّة)، وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة التي يحظى بها الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق في ظل الإصلاحات الجديدة، إلا أنّه لاحظنا أن مستوى المتعلمين المنطوق في اللّغة العربيّة ضعيف جدا، ويمكن أن نوجز مرد ذلك في الآتي :

1- توظيف الأستاذ للهجات العاميّة داخل حجرة الدرس، وعدم تشجيعهم على التحدث باللّغة العربيّة الفصحى .

2- خلل في تشخيص واقع المنظومة التربويّة في الجزائر .

3- المناهج التعليميّة مثقلة بمعارف غير ضروريّة (التراكم الكميّ) .

4- غزارة المعلومات مما يجعل من الطرائق المنهجة من قبل الأستاذ في تقديمه لخطابه التعليميّ التعلميّ المنطوق عقيمة وجامدة .

5- بيئة المجتمع الجزائري (الإتيان بمناهج لا تلائم لا الأستاذ ولا المتعلّم ولا واقعه المعيش) فيمكن أنّها نجحت في بلد ما ليس بالضرورة أن تنجح في الجزائر .

6- عدم استيعاب الأستاذ لهذه الطرائق، وهذا راجع لنقص التكوين .

7- الوسائل التعليميّة المساعدة على إيصال الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق بأحسن صورة وبُعدِه عن التأويلات تكاد تكون منعدمة في بعض المؤسسات التربويّة كالمناطق النائيّة .

8- ظاهرة اكتظاظ الأقسام، فهي من الصعوبات التي يواجهها الأستاذ في تطبيقه لطريقة بيداغوجيّة ما تستلزم العمل بالأفواج .

9- عدم إشراك المجتمع المحلي في إصلاح المنظومة التربويّة .

فالإصلاح التربويّ يستجيب لضرورات تطوّر المجتمع، وهو لا يتم بين عشيّة وضحاها إذ لا بدّ من استيعابه .

ولكن ما المقترحات اللازمة للتغلب على أسباب هذا الضعف؟ فبعد النتائج التي توصلت إليها الدراسة، نتقدم ببعض التوصيات والمقترحات التي نرى أنّها ستسهم ولو بقدر قليل في معالجة هذا الخلل، إذا أخذت بعين الاعتبار منها :

1- الدراسة الواعية والكافية للمناهج المطبقة من قبل الوصاية .

2- وضع سياسة تعليمية واضحة المعالم بحيث تضمن حق الأجيال في تعليم ذات نوعية .

3- - بناء هياكل تعليميّة جديدة لرفع الضغط والاكتظاظ عن الأقسام .

4- إشراك جميع الكفاءات والقدرات في إعداد وتصميم البرامج التعليميّة دون تهميش.

5- المقاربة بين الكم والكيف في بناء المناهج البيداغوجيّة .

6- توفير الوسائل والسندات الحديثة في المؤسسات التربويّة .

7- تخفيف الحجم الساعي .

8- محاولة ترسيخ البعد الوظيفيّ والإنتاجيّ في تعليميّة اللّغة العربيّة، والابتعاد عن البعد التلقيني الممل، مما يؤهل المتعلّم للتحليل أو التفسير والتأويل والاستقراء في ظل التطورات التي شهدتها الساحة التربويّة من اصلاحات في مراحل وأطوار تعليمية مختلفة.

وعليه فإنّ الإجابة عن الإشكال المطروح حول مكمن الخلل في واقع المنظومة التربويّة والذي يحيل دون تحقيق المناهج التعليميّة البيداغوجيّة الحديثة المنتهجة من قبل الوصاية متصل ومترابط فيما

بين الطاقم الإداريّ وطرفي العمليّة التعليميّة التعلميّة، لذا لابدّ من التكاتف والعمل لاستدراك هذه النقائص .

وفي الأخير أرجو أن أكون قد وفقت في رسم خطوة في طريق البحث العلميّ في مجال التعليم والتعلّم، وأمّا إن خرجت عن ذلك فأرجو التصويب والتوجيه، ممن لهم الباع الطويل في مجال البحث العلميّ.

فإن أَجَدْتُ ففضل من الله وتوفيقه، وإن قصرت فحسبيّ أني بذلت كل ما أملك من وقت وجهد في إعداد هذا البحث المتواضع .

والله المُستعان، وهو ولي التوفيق والسداد .

والصلاة والسلام على رسول الله .

والحمد لله رب العالمين أولا و أخيرا .

الـمـلاحـــق

الجمهورية الجزائرية الدمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد زبانة – غليزان–

معهد اللّغة العربيّة وآدابها.

قسم اللّغة العربيّة.

المقاطعة التفتيشيّة الخامسة والسادسة.

استبانـــــــــة

العـــــنوان: التّمظهرات التداولية للخطاب التعليميّ في اللّغة العربيّة

السّنة الرابعة متوسّط – أنموذجا–

أستاذي / أستاذتي

السلام عليكم

في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه تخصص**"تعليميّة اللّغة"** تحت عنوان **"التّمظهرات التداولية للخطاب التعليميّ في اللّغة العربيّة –السنة الرابعة متوسّط أنموذجا "** والتي تهدف إلى دراسة ميدانية بغية استقصاء واقع الخطاب التعليميّ داخل العمليّة التعليميّة التعلميّة .

مع الإشارة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، إنّما لكل أستاذ (ة) حكمه الخاص، لذا يرجى قراءة المضامين الموالية بدقة وتمعن، بوضع إشارة (×) عند الاختيار الذي يمثل حكمك، علما بأن الواقعية والاهتمام والدّقة في التعامل مع هذه الاستبانة يساعدنا في الحصول على نتائج أكثر موضوعية وفائدة، وأنّ هذه المعلومات المدلى بها لا غرض منها سوى تتمة عمل أكاديمي لا غير .

وأكون شاكرة سلفا على حسن التعاون للرقيّ بالبحث العلميّ، خدمة للغتنا العربيّة بما يحقق تطوير مناهجنا التربويّة واستراتيجيات تناول ميادينها .

بيانات خاصة :

– **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

– **المستوى الأكاديمي:** ليسانس ☐ ماستر ☐ دراسات عليا ☐

– **الخبرة المهنية:** – أقل من سنة إلى 5 سنوات ☐

– من 6 سنوات إلى 10 سنوات ☐

– أكثرمن 10 سنوات ☐

– عدد التلاميذ في القسم :

المحور الأول: – طبيعة التكوين.

1– البرنامج العلميّ الجامعي زودك بمعارف كافية للتدريس:

نعم ☐

لا ☐

2– زودك التكوين الجامعيّ بالمهارات المهنيّة :

نعم ☐

لا ☐

مع التعليل:.....

.....

3- استفدت من التكوين البيداغوجي التحضيريّ :

نعم ☐

لا ☐

4- ساهم التكوين التعليميّ البيداغوجيّ في أجرأتك للمنهاج التعلميّ :

نعم ☐

لا ☐

5 – شمل التكوين التعليميّ البيداغوجي المادة التعليميّة

نعم ☐

لا ☐

6- شمل التكوين التعليميّ البيداغوجي الطريقة التعليميّة ☐

نعم

لا ☐

7- اطلعت على مضامين مناهج الجيل الثاني :

نعم ☐

لا ☐

المحور الثاني: - المنهاج بين الواقع والتطبيق.

1- نسق الخطاب التعليميّ للكتاب المدرسي وفق حاجيات المتعلّم :

نعم ☐

لا ☐

2- تستعين بنظريات التعلّم الحديثة في عملية التدريس:

نعم

لا

- إذا كان الجواب بنعم، ماهي أكثر طرائق التدريس التي توظفها في العملية التعليميّة التعلّميّة:

- القديمة مثل: طريقة الإلقاء/طريقة التلقين

- الحديثة مثل: طريقة المشروع /طريقة حل المشكلات

3- يمكن الاستغناء عن نظريات التعلّم الحديثة :

نعم

لا

4- تعتمد على استراتيجيّة خطابيّة تدريسيّة معينة أثناء تقديمك الأنشطة الصفيّة

نعم

لا

- إذا كان الجواب بنعم، أيّها تستخدم ؟مع التعليل:

- الاستراتيجية التضامنية

- الاستراتيجية التلميحية

- الاستراتيجية التوجيهية

- الاستراتيجية الإقناعية

مع التعليل:.....

.....

4- تعتمد على معايير تعليميّة في إنتاج الخطاب التعليميّ التعلّميّ؟

نعم ☐

لا ☐

- إذا كان الجواب بنعم، أيّها تولي أهمية؟ مع التعليل:

- معيار العلاقة بين طرفي الخطاب ☐

- معيار شكل الخطاب ☐

- معيار هدف الخطاب ☐

- معيار طبيعة الخطاب ☐

مع التعليل: .....

.....

5- تتماشى النصوص المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة والقدرات العقليّة للمتعلّم :

نعم ☐

لا ☐

المحور الثالث: – الغايات المسطرة أو المرجوة من الخطاب التعليمي.

1- تهدف من حواراتك التدريسية إلى الإبلاغ :

نعم ☐

لا ☐

2- تهدف من حواراتك التدريسيّة إلى التأثير :

نعم ☐

لا ☐

3- تهدف من حواراتك التدريسيّة إلى ترسيخ ملكة المشافهة

نعم ☐

لا ☐

4- يتأثر نجاح الخطاب التعليميّ التعلميّ بأقدمية الأستاذ:

نعم ☐

لا ☐

5- يتأثر الخطاب التعليميّ التعلميّ بالتكوين الجيد للأستاذ :

نعم ☐

لا ☐

6- يتأثر الخطاب التعليميّ التعلميّ بكفاءة الأستاذ :

نعم

لا

مع التعليل: .....

.....

7- تساعد شخصية الأستاذ في تقديم الخطاب التعليميّ التعلميّ للمتعلّم :

نعم

لا

8- تثري الوسائل التعليميّة التوضيحيّة الخطابات التعليميّة التعلميّة :

نعم

لا

9- يستند الأستاذ في خطابه التعليميّ التعلميّ على أسيقة معلومات معينة :

نعم

لا

10- تعتمد على العلامات غير اللغوية (كالإشارات والإيماءات ...)في الخطاب التعليميّ التعليميّ :

نعم

لا

11- ينوع الأستاذ في الأفعال الكلاميّة بين (الجمل الخبريّة والإنشائيّة) :

نعم

لا

12- يتوجب وجود خلفية ديداكتيكية مشتركة في عملية التبليغ التعليميّ :

نعم

لا

13- يكيّف الخطاب التعليميّ التعلميّ حسب مستوى المتعلّم :

نعم

لا

14- يثير خطاب المعلّم دافعية المتعلمين :

نعم

لا

15- يغزز المتعلّم على جودة تعبيره المنطوق :

نعم

لا

16- استخدام التنبيه للخطأ التعبيريّ المنطوق :

نعم

لا

17- ينوع الأستاذ في نبرة الصوت حسب الموقف التعليميّ التعلميّ :

نعم ☐

لا ☐

18- يخاطب المتعلمين بأسمائهم :

نعم ☐

لا ☐

19- ينميّ الخطاب التعليميّ التعلميّ روح الإبداع لدى المتعلّم :

نعم ☐

لا ☐

20- يسهم الخطاب التعليميّ التعلميّ في الاندماج الصفيّ

نعم ☐

لا ☐

الاقتراحات:

– ماهي المعيقات التي تعترضك في تقديم ميدان فهم المنطوق ؟

.....

.....

.....

.....

– ماهي اقتراحاتك من أجل الرفع من مستوى الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق للغة العربية في ضوء المقاربات الحديثة ؟

.....

.....

.....

.....

.....

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد زبانة –غليزان–

معهد الآداب واللغات.

قسم اللغة العربية وآدابها.

من السيّد مدير معهد الآداب و اللغات.

إلى السيّد مدير التربيّة لولاية غليزان.

الموضوع: طلب ترخيص إجراء دراسة ميدانية.

يشرّف مدير معهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي أحمد زبانة غليزان،أن يطلب من سيادتكم المحترمة السماح للطّالبة بن عزوزي إيمان المسجلة في طور الدكتوراه تخصص تعليمية اللّغة بإجراء زيارات ميدانيّة في المؤسسات التّربويّة(الطور المتوسط) لأساتذة المقاطعة الخامسة و السادسة بولاية غليزان قصد دراسة ميدانيّة متعلّقة بموضوع الأطروحة.

وفي انتظار موافقتكم،تقبّلوا منّي سيّدي فائق الاحترام والتّقدير.

مدير معهد الآداب و اللغات .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان
مدير معهد الآداب و اللغات

أ. حمدوي مجير
مدير معهد الآداب واللغات

أطلع عليه صاحب ترخيص مصلحة
التكوين والتفتيش
يوم : 03.02.2020

بالموافقة

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
غالي محمد

الفهارس

فهـرس الآيـات

السورة	الآيـــــة	رقم الآية	رقم الصفحة
يوسف	قَالَ مَا خَطْبُكُنَّ إِذْ رَٰوَدتُّنَّ يُوسُفَ عَن نَّفْسِهِۦ ۚ قُلْنَ حَٰشَ لِلَّهِ مَا عَلِمْنَا عَلَيْهِ مِن سُوٓءٍ ۚ قَالَتِ ٱمْرَأَتُ ٱلْعَزِيزِ ٱلْـَٰٔنَ حَصْحَصَ ٱلْحَقُّ أَنَا۠ رَٰوَدتُّهُۥ عَن نَّفْسِهِۦ وَإِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴿٥١﴾	51	15
طـه	قَالَ فَمَا خَطْبُكَ يَٰسَٰمِرِىُّ ﴿٩٥﴾	95	16
الذاريات	قَالَ فَمَا خَطْبُكُمْ أَيُّهَا ٱلْمُرْسَلُونَ ﴿٣١﴾	31	16
آل عمران	إِن يَمْسَسْكُمْ قَرْحٌ فَقَدْ مَسَّ ٱلْقَوْمَ قَرْحٌ مِّثْلُهُۥ ۚ وَتِلْكَ ٱلْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ ٱلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَيَتَّخِذَ مِنكُمْ شُهَدَآءَ ۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿١٤٠﴾	140	29
المائدة	وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ ۖ فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلْحَقِّ ۚ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَلَٰكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ ۖ فَٱسْتَبِقُوا۟ ٱلْخَيْرَٰتِ ۚ إِلَى ٱللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ ﴿٤٨﴾	48	40

البقرة	أَلَمۡ تَرَ إِلَى ٱلَّذِي حَآجَّ إِبۡرَٰهِـۧمَ فِي رَبِّهِۦٓ أَنۡ ءَاتَىٰهُ ٱللَّهُ ٱلۡمُلۡكَ إِذۡ قَالَ إِبۡرَٰهِـۧمُ رَبِّيَ ٱلَّذِي يُحۡيِۦ وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا۠ أُحۡيِۦ وَأُمِيتُۖ قَالَ إِبۡرَٰهِـۧمُ فَإِنَّ ٱللَّهَ يَأۡتِي بِٱلشَّمۡسِ مِنَ ٱلۡمَشۡرِقِ فَأۡتِ بِهَا مِنَ ٱلۡمَغۡرِبِ فَبُهِتَ ٱلَّذِي كَفَرَۗ وَٱللَّهُ لَا يَهۡدِي ٱلۡقَوۡمَ ٱلظَّٰلِمِينَ ٢٥٨	258	48
الروم	فَأَقِمۡ وَجۡهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفٗاۚ فِطۡرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِي فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيۡهَاۚ لَا تَبۡدِيلَ لِخَلۡقِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلۡقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ ٣٠	30	74
البقرة	وَقُلۡنَا يَٰٓـَٔادَمُ ٱسۡكُنۡ أَنتَ وَزَوۡجُكَ ٱلۡجَنَّةَ وَكُلَا مِنۡهَا رَغَدًا حَيۡثُ شِئۡتُمَا وَلَا تَقۡرَبَا هَٰذِهِ ٱلشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ ٱلظَّٰلِمِينَ ٣٥	35	158
البقرة	وَيَسۡـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلۡمَحِيضِۖ قُلۡ هُوَ أَذٗى فَٱعۡتَزِلُواْ ٱلنِّسَآءَ فِي ٱلۡمَحِيضِ وَلَا تَقۡرَبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطۡهُرۡنَۖ فَإِذَا تَطَهَّرۡنَ فَأۡتُوهُنَّ مِنۡ حَيۡثُ أَمَرَكُمُ ٱللَّهُۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلتَّوَّٰبِينَ وَيُحِبُّ ٱلۡمُتَطَهِّرِينَ ٢٢٢	222	159

فهرس الأحاديث

الحديث	رقم الصفحة
إياكم و الجلوس على الطرقات" فقالوا ما لنا بدّ، إنّما هي مجالسنا نتحدث فيها، قال: فإذا أبيتم إلا المجالس، فأعطوا الطريق حقها ، قالوا: وما حق الطريق؟ قال:غض البصر ، وكف الأذى، وردّ السّلام، وأمر بالمعروف ، ونهي عن المنكر "	33

فهرس الأبيات الشعريّة

الشاعر	البيت الشعريّ	رقم الصفحة
الأخطل بن مالك	كَلمْعِ أيْدِي مَتاكِيلُ مُسَلبةٌ يَنعِيْنَ ضِرسَ بَناتِ الدَهرِ والخَطبُ	15

فهرس الأعلام

اسم العلم	رقم الصفحة
حرف الألف	
أرتشيوني	111
أركيوني	44
الأسدي أبو خطاب	17
أوليفي روبول	19
اسماعيلي حافظ	109

إيدموند هوسرل	92، 131
آدم سميث	37
آن ماري ديلر	31
الأمدي	18
حرف الباء	
بارهيل	112
بركات ابراهيم	126
بنفيست	127، 140
بيرلسون	182
بيرلمان	50
بوطيب عبد العالي	23
بول غرايس	33، 35، 36، 122، 123، 124، 125
حرف التاء	
تشارلز موريس	30، 94، 95، 172
تودروف تزفتان	19
حرف الجيم	
الجاحظ	101، 104
الجرجاني عبد القاضي	120
الجرجاني عبد القاهر	101، 120
جميل عبد المجيد	136
الجوزي ابن القيم	106

جون أوستين	31، 32، 33، 34، 92، 95، 97، 100، 115، 116 ، 117، 118 ، 119، 120، 131، 132، 133
جون سيرل	33، 34، 92، 95، 99، 100، 116، 118، 119، 131 ، 172
	حرف الحاء
حازم كمال الدين	179
حمادي صمود	105
	حرف الخاء
الخفاجي ابن سنان	101
	حرف الدال
دان سبرر	125
الدريج محمد	37
دلاش الجيلالي	35، 121، 144، 145
ديبوا	45
ديدرو ولسن	125
ديكرو	50، 114، 128
	حرف الراء
روبير	49
روجرز	159
رودلف كارناب	92، 112، 114، 131، 132، 138
	حرف الزاي
الزمخشري	15، 16
	حرف السين

ساعاتي أمين	178
سعيد حسن	177
السكاكي	101، 127
سيبويه	102
سيمون ديك	142
حرف الشين	
شارل ساندريس بيرس	93
الشاطبي	106
حرف الصاد	
صحراوي مسعود	108، 147
حرف العين	
العبد محمد	20
العجمي	138
عدس عبد الرحمن	178
العسكري أبو هلال	104
عصفور جابر	08
عميش عبد القادر	22
عبد الهادي بن ظافر الشهري	109، 149
عبد الرحمن طه	18، 36، 108، 124، 125
حرف الغين	
الغزالي أبو حامد	106
غوتلوب فريجة	92، 131، 132

	حرف الفـاء
فان ديك	26، 141
فانسلافيك	88
الفجاري المختار	15
الفراء	14
فرانسوار أرمينكو	31
فرنسيس جاك	112
فرديناند ديسوسير	137
فيتغنشتاين	92، 95، 96، 131، 132، 133
	حرف القـاف
ابن قتيبة	104، 108
القرطاجني حازم	104، 105
	حرف الكـاف
كاترين كاريراط	111
كباري	113
ابن كثير	29، 40
كينيث بايك	140
	حرف اللام
ليفنسون	126
	حرف الميم
الماوردي	37
مايكل شورت	21
المتوكل أحمد	21، 25، 108، 109
محمد حسن عبد العزيز	108

محمد عبد الباقي أحمد	08
مرتاض عبد المالك	111
مسعودي الحواس	52
معمري محمد	105
مقبول إدريس	102
ابن المقفع	135
ابن منظور	14، 18
ميشال فوكول	21، 59، 139
حرف النـون	
نخلة محمود	74، 108
نظيف محمد	56
حرف الهاء	
هاريس	139، 140
هانريش بليث	135
هانسون	130
هاليدي	150
حرف الواو	
وليام جيمس	33، 93، 97

قائمة المصادر والمراجع

أ– القرآن الكريم : رواية ورش عن نافع .

ب– الحديث النبوي :

1- البخاري، محمد بن إسماعيل الجعفي، **كتاب المظالم، باب أفنية الدور و الجلوس فيها والجلوس على الصعدات،** رقم 2121، ج 2، دار بن الكثير، د ت.

ت – المصادر العربية:

1- الآمدي، أبو الحسن سيد الدين علي بن محمد بن سالم الثعلبي، **الإحكام في أصول الأحكام** ، **تح:** عبد الرزاق العفيفي، ج1، المكتب الإسلامي، ط 2، بيروت، لبنان ، د ت.

2- الجاحظ، أبو عثمان بن بحر، **البيان و التبيين، تح:** عبد السلام هارون، مج1، مكتبة الخانجي، ط7، القاهرة ، 1998 م .

3- الحنبلي، بن العماد الإمام شهاب الدين أبي الفلاح عبد الحي بن احمد بن محمد العكري الدمشقي، **شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تح:** الأرنوطي، محمود ، مج 5، دار بن كثير، ط1، دمشق، بيروت، 1989 م .

4- الخفاجي، أبي محمد عبد الله بن سعيد بن سنان، **سر الفصاحة،** دار الكتاب العلميّة ، ط1، بيروت، 1976 م .

5- ابن خلدون، عبد الرحمن، **مقدمة ابن خلدون، مرا:** زكار سهيلة، دار الفكر، ط1 ، بيروت، 2001 م .

6- الذهبي، شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان، **تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير و الأعلام، تح:** بشار عواد معروف، مج 9، دار الغرب الإسلامي، ط 1 ، بيروت، 2003 م .

7- الزركلي، خير الدين، **الأعلام، قاموس تراجع الأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين،** ج 8، دار العلم للملايين، ط 15، بيروت، 2002 م.

8 – الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، **أساس البلاغة**، ج1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 3، 1985 م .

9- ـــــ، **تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، ج4 ، دار المعرفة، ط 3، بيروت، لبنان، 2009 م .

10- الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح ، المكتبة الأموية، بيروت، 1978 م

11- السكاكي، **مفتاح العلوم**، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، ط 2، بيروت، لبنان، 1978 م .

12- سيبويه، **إمام النحاة**، تأليف علي النجدي ناصف، عالم الكتب المطبعة العثمانية بالدراسة، ط 2، القاهرة، 1999 م

13 – ـــ، **الكتاب**، **تح**: عبد السلام، محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط 3، القاهرة ، 1988 م

14 – الطبري، محمد بن جرير، **جامع البيان عن تأويل القرآن (تفسير الطبري)** ، **تح**:عبد الله بن المحسن التركي، ج 6، دار هجر للطباعة و النشر، ط1، 2001 م .

15- أبي العباس، شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي خلكان، **وفيات الأعيان و أنباء أبناء الزمان**، **تح**: إحسان عباس، مج 3، دار صادر، د ط، بيروت، 1972 م

16- العسكري، أبو هلال، **الصناعتين**، **تح**: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم ، المكتبة العلمية، ط 1، بيروت، 1988 م .

17- الغزالي، أبو حامد، **المستصفي من علم الأصول**، **تح**: حمزة بن زهير حافظ ، الجامعة الإسلامية، كلية المدينة المنورة، ج 4، د ط، 1431 هـ .

18- القرطاجني، أبي الحسن حازم، **منهاج البلاء وسراج الأدباء**، **تح**: محمد الحبيب ابن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، ط 3، بيروت، 1986 م .

19- القزويني، الخطيب، **الإيضاح في علوم البلاغة، شرح وتعليق**: الخفاجي، محمد عبد المنعم، دار الكتاب اللبناني، ط5، بيروت، لبنان، 1980 م .

20- ابن كثير، أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي، **تفسير القرآن العظيم**، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط 2، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1999 م .

21- الماوردي، علي بن محمد الحبيب أبو الحسن، **أدب الدنيا والدين**، دار الكتب العلمية، ط 1، بيروت، 1987 م .

ث – المراجع العربية :

1- أحمد، إسماعيل أحمد، **الإعلام التربوي ودوره في التربية و التعليم**، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2001 م .

2- أحمد، محمد عبد الباقي، **المعلم و الوسائل التعليميّة**، المكتب الجامعي الحديث ، ط1، الإسكندرية، 2005 م

3 - أوكان، عمر، **اللغة والخطاب**، أفريقيا الشرق، ط 1، بيروت، لبنان، 2001 م .

4 - إبراهيم، أنيس، **الأصوات اللغويّة**، المطبعة الفنية الحديثة، ط 3، مصر، د ت .

5- إبراهيم، عبد العليم، **الموجه الفني المدرسي اللّغة العربيّة**، دار المعارف، ط 5 ، القاهرة ، 1985 م .

6 – إبراهيم، مصطفى إبراهيم، نقد المذاهب المعاصرة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، ط1، مصر، 2001 م .

7 - ابرير، بشير، **دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي**، عالم الكتب الحديثة، ط1 ، إربد، الأردن، 2010 م .

8- إجبارة، حمد الله، **التواصل البيداغوجي الصفي، دينامية، أسسه ومعوقاته**، مطبعة الاتصالية الجديدة، ط 1، الدار البيضاء، 2009 م .

9 - استيتية، سمير شريف، **اللّغة وسيكولوجية الخطاب** ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت، 2002 م

10- إبراهيم، مروان عبد المجيد، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** ، مؤسسة الرواق، عمان، الأردن، ط1، 2009 م.

11- بادي، غسان خالد، **تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد**، سلسلة دراسات تربوية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، مكة المكرمة، جامعة أم القرى ، 1406 هـ.

12- البحيري، أسامة محمد ابراهيم، **انغلاق البنية و انفتاحها في البنيوية و التداولية والبلاغة العربية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط1، الرياض، السعودية ، 1432 هـ .

13- بدوي، عبد الرحمن، **مناهج البحث العلميّ**، وكالة المطبوعات، شارع فهد السالم ، ط3، الكويت، 1977 م .

14- بركات، إ براهيم إبراهيم، **الإبهام و المبهمات في النحو العربي**، دار الوفاء للطباعة والنشر، ط1، مصر، 1987 م .

15- البسيوني، عبد العظيم، **من قضايا علم اللّغة** ، دار المنصورة، د ط، مصر ، 1997 م .

16- بوحوش، عمار، **مناهج البحث العلميّ وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ط3 ، 2001م .

17 - بوعياد، نوارة، **البنية الحجاجية في الخطاب التعليمي العلمي الجامعي**، خطاب الأساتذة بقسم اللغة و الأدب العربي، أنموذجا، ضمن كتاب مباحث الحجاج بين التنظير و الإجراء، مجموعة من المؤلفين، دار أم الكتاب للنشر و التوزيع الجزائر، ط1 ، 2015 م

18- بلبع، عيد، **التداولية البعد الثالث في سيميوطيقا موريس، من اللسانيات إلى النقد الأدبي و البلاغة**، بلنسيه للنشر و التوزيع، ط 1، مصر، 2009 م .

19- **السياق وتوجيه دلالة النّص**، دار الكتب المصرية، ط 1، مصر، 2008 م .

20- بنكراد، سعيد، **السيمائيات، مفاهيمها و تطبيقاتها**، دار الحوار للنشر و التوزيع ، ط 3، اللاذقية، سوريا، 1012 م .

21- بوجادي(د)، خليفة، **في اللسانيات التداولية، محاولة للتأصيل للدرس العربي القديم** ، بيت الحكمة للنشر و التوزيع، ط1، الجزائر، 2009 م .

22- بوقرة (د)، نعمان، **اللسانيات اتجاهاتها و قضياها الراهنة**، عالم الكتب الحديثة ، جدار الكتاب العالمي، ط 1، الأردن، 2009 م .

23- ــ، **مدخل إلى التحليل اللساني للخطاب الشعري**، عالم الكتب الحديث، ط1 ، الأردن، 2008 م

24- ـــ، **المدارس اللسانية المعاصرة**، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، مصر، 2004 م.

25- بن يربح، نذير، **ملفات سيكوتربوية تعليمية**، دار هومة، د ط، الجزائر، 2010 م

26- الترتوري، محمد عوض، فرحان، محمد، **المعلم الجيد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2006 م .

27- تمام، حسان، **مناهج البحث في اللغة**، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، المغرب ، 1400 هـ .

28- الجابري، فوزية لعيوس غازي، **التحليل البنيوي للرواية العربية**، دار صفاء للطباعة و النشر و التوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2011 م .

29- الجبار، سيد إبراهيم، **دراسات في تاريخ الفكر التربوي**، دار غريب للنشر، ط 2 ، القاهرة، مصر، 1998 م

30- جبور، عبد النور، **المعجم الأدبي**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2 ، 1984 م .

31- جحفة، عبد المجيد، **مدخل إلى الدلالة الحديثة**، دار توبقال للنشر، ط 1، الدار البيضاء ، 2000 م .

32- الجرجاني، علي بن محمد الشريف، **كتاب التعريفات**، مكتبة لبنان، ط1، بيروت ، 1980 م .

33- الجرجاني، عبد القاهر، **دلائل الإعجاز، تح: محمد** رشيد رضا، دار المعرفة، ط1 ، بيروت، 1982 م .

34- الجرجاوي، بن علي زياد، **القواعد المنهجية التربويّة لبناء الاستبيان**، سلسلة أدوات البحث العلمي، جامعة القدس، فلسطين،

35- أبو جريح، مروان، **المناهج التربوية المعاصرة، الأساسيات، مشكلات المناهج ، تطوير وتحديث**، الدار الدولية للنشر، ط 1، الأردن، 2000 م .

36- جعفري، نسيمة ربيعة، **الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، مشكلات وحلول دراسة نفسية لسانية تربوية**، ديوان المطبوعات الجزائرية، د ط، الجزائر، 2003 م

37- جعيط، نور الدين، **تداوليات الخطاب السياسي**، عالم الكتب الحديث، ط 1 ، الأردن، 2012 م .

38- جمعان، عبد الكريم، **إشكالات النص إشكالات النّص دراسة لسانية نصية** ، النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي، ط 1، المغرب، 2009 م .

39 - جميل (د)، عبد المجيد، **البلاغة و الاتصال**، دار غريب، ط 1، مصر، 2000 م

40- الحاج (د)، صالح عبد الرحمن، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، مطبعة المؤسسة الوطنية للفنون، د ط ، وحدة الرغاية، موفم للنشر، الجزائر، 2012 م .

41- حازم، كمال الدين، **دروس في علم اللّغة العام**، مكتبة الآداب، القاهرة، 1999 م

42- حباشة، صابر، **التداولية و الحجاج "مداخل ونصوص"**، دار صفحات، د ط ، دمشق، سوريا، 2008 م.

43- حساني(د)، أحمد، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، بن عكنون، الجزائر، 2009 م.

44- حشاني، عباس، **خطاب الحجاج و التداولية، دراسة في إنتاج ابن الأدبي**، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2013 م .

45- حلمي، خليل، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، دار المعرفة، الجامعية بالاسكندرية، ط1، مصر، 2016 م

46- حمداوي، جميل، **التواصل اللساني و السميائي و التربوي**، مكتبة المثقف، ط1 ، المغرب، 2015 م .

47- حمود، جمال، **فلسفة اللغة عند لودفيغ فيتغنشتاين**، الدار العربية للعلوم و النشر ، منشورات الاختلاف، ط 1، الجزائر العاصمة، 2009 م .

48– حمدي، أحمد، **الخطاب الإعلامي العربي آفاق وتحديات**، دار الهومة، بوزريعة ، الجزائر ، 2002 م.

49- ختام، جواد، **التداولية أصولها و اتجاهاتها**، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع ، ط1، عمان، 1437 هـ - 2016 م .

50- خضير، باسم خيري، **استراتيجيات الخطاب عند الامام علي مقاربة تداولية** ، مؤسسة علوم نهج البلاغة في العتبة الحسينية المقدسة، ط 1، كربلاء، العراق، 1987م.

51- خطابي، محمد ، **لسانيات النص**، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء ، المغرب، 1991 م.

52- الخطيب، علم الدين عبد الرحمن، **أساسيات طرق التدريس**، الجامعة المفتوحة ، ط2، الأردن، 1997 م.

53- الخفاجي، عبد العزيز شرف وعبد المنعم، **نحو بلاغة جديدة التجديد و التقليد** ، مكتبة غريب، ط 1، مصر، 1996 م .

54- خليل، حامد، **المنطق البراغماتي عند بيرس**، دار الينابيع، ط1، مصر، 1996م.

55– هني، خير الدين، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة عين البنيان، ط1 ، الجزائر ،2005 م

56- الدريج (د)، محمد، **التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية**، قصر الكتاب، ط 1، البليدة ، 2000 م .

57- ـــ، **مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية**، مطبعة دار النجاح الجديدة ، ط2، الدار البيضاء، المغرب، 2003 م .

58 - الراجحي(د)، عبده، **علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية ، ط1، الإسكندرية، 1990 م .

59- الرشيدي(د)، بشير صالح، **مناهج البحث التربوي(رؤية مبسطة)**، دار الكتاب الحديث، ط1، 2000 م .

60- رشدي(د)، طعيمة أحمد، **المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه**، دار الفكر العربي ،ط1، القاهرة، 1999 م .

61- زكي، أحمد، **الترقيم و علاماته في اللغة العربية**، كلمات هنداوي، ط1، القاهرة ، مصر ،2013 م .

62- الزويلي، ميحان، البازغي، سعد، **دليل الناقد الأدبي**، المركز الثقافي العربي ، ط2، الدار البيضاء، 2000 م

63- زيدان، محمود فهمي، **في فلسفة اللغة**، دار النهضة العربية،ط1، بيروت ، 1985 م .

64- ساعاتي، أمين، **تبسيط كتابة البحث العلميّ من الباكالوريوس ثم الماجستير وحتى الدكتوراه**، المركز السعودي، مصر ، ط2 ، 1992 م .

65 - الساموك، سعدون محمود، الشمري، هدى علي جواد، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها – سلسلة طرائق التدريس –**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2005م.

66- سعادة، جودت أحمد إبراهيم، **صياغة الأهداف التربوية و التعليمية**، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2001 م.

67- ـــ، عبد الله محمد، **المنهج المدرسي، المعاصر**، دار الفكر للنشر و التوزيع ،ط 4 ، عمان، الأردن، 2004 م .

68 - سعد الله، محمد سالم، **الأسس الفلسفية لنقد ما بعد البنيوية**، دار الحوار للنشر و التوزيع اللاذقية، ط 7، سوريا، 2007 م .

69– سعيد، حسن، **مناهج البحث في اللّغة العربيّة**، منشورات جامعة السابع من أبريل ، الزاوية، 1992 م .

70- شروخ، صلاح الدين، **منهجية البحث القانوني للجامعيين – علوم قانونية ، علوم اجتماعيّة–** ، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2003 م .

71 - شاهر، لحسن، **علم الدلالة السمانتيكية و البراجماتية في اللغة العربية**، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع، ط 1، سوريا، 2001 م.

72 - شاهين، أحمد فهد صالح، **النظرية التداولية و أثرها في الدراسات النحوية المعاصرة**، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، ط 1، إربد ، 2015 م.

73 – شرشار، عبد القادر، **تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص**، منشورات إتحاد الكتاب العرب، ط 1، دمشق، 2006 م.

74 – صحراوي(د)، مسعود، **التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية"في التراث اللساني العربي**، دارالطليعة، ط1، بيروت، لبنان ، تموز(يوليو)، 2005 م.

75 – الصراف، علي محمود، **الأفعال الإنجازية في البراجماتية العربية المعاصرة دراسة دلالية في معجم سياقي**، مكتبة الآداب، ط 1، مصر، 2010 م .

76 – صمود ، حمادي، **تجليات الخطاب البلاغي**، دار قرطاج للنشر و التوزيع ، ط 1، تونس، 1999 م .

77– ـــ، **مقدمة في الخلفية النظرية في المصطلح**، ضمن كتاب:أهم النظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم ، جامعة الآداب و الفنون والعلوم الإنسانية ، د ط ، تونس، كلية الآداب، منوبة ، 1998 م.

78 – صياح، أنطوان ومجموعة من الأساتذة، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، الجزائر، 2008 م.

79– أبو طالب، محمد سعيد، رشراش، أنيس عبد الخالق، **علم التربية (المناهج وتكنولوجية تدريسها، وتقويمها**، دار النهضة للنشر والتوزيع، ط1، بيروت، 2001 م .

80 – الطاهر، علي جواد، **منهج البحث الأدبي**، مطبعة العاني، د ط، بغداد، العراق ، 1970 م

81– الطبطاباتي، طالب سيد هاشم، **نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب**، مطبوعات جامعة الكويت، دط، الكويت، 1994 م.

82– الطلبة، محمد سالم الأمين، **مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطويره في البلاغة المعاصرة**، ضمن الحجاج مفهومه مجالاته، منشورات المركز العالمي للدراسات و أبحاث الكتاب الأخضر، ط 1، طرابلس الجماهرية العظمى، 2004 م .

83- طروس، محمد، **النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية و المنطقية و اللسانية** ، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط 1، الدار البيضاء، المغرب، 2005 م .

84- طلحة، محمود، **تداولية الخطاب السردي دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي** ، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، ط 1، إربد، 2012 م .

85- الطويحي، أحمد حسن، **التكنولوجيا والتربية**، دار القلم، ط 1، بيروت، 1980 م .

86- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، **إستراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية** ، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط 1، بنغازي، ليبيا، 2004 م .

87- عادل، فريد، مرجعية عامة للمناهج الجديدة، المركز الوطني الوثائق، د ط ، الجزائر ، 2003 م .

89- عبد الفتاح، أحمد يوسف، **لسانيات الخطاب و أنساق الثقافة (فلسفة المعنى بين نظام الخطاب وشروط الثقافة)**، الدار العربية للعلوم، ط 1، الجزائر، 1431 هـ - 2010 م .

90 - عبد الرحمن، طه، **في أصول الحوار وتجديد علم الكلام**، المركز الثقافي العربي ، ط 2، الدار البيضاء، المغرب، 2000 م .

91- ـــــ، اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء ، 1998 م.

92- عبد المجيد، جميل، **البلاغة و الاتصال**، دار غريب للطباعة والنشر، ط 1، القاهرة ، مصر، 2000 م.

93- عبد المعطي، عبد الباسط، **البحث الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، مصر، 1997 م .

94- عبد الله، مي، **نظريات التواصل**، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت، لبنان ، 2006 م .

95 – العبد، محمد، **النّص والخطاب والاتصال**، الأكاديمية للكتاب الجامعي، ط1 ، القاهرة، 2005 م .

96– عدس، عبد الرحمن، **أساسيات البحث التربويّ**، دار الفرقان، عمان، ط2 ، 1999 م .

97 – بن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله، **قانون التأويل، تح:**محمد السليماني، دار القبة ، للثقافة الإسلامية، جدة، ومؤسسة علوم القرآن، ط 1، بيروت، 1406 هـ – 1986 م .

98– العربي، أ سليمان، الخديمي، رشيد، **قضايا تربوية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط 1، الدار البيضاء، 2005 م .

99 – العزاوي، أبو بكر، **اللغة و الحجاج، العمدة في الطبع**، دار الكتاب الجديدة ، ط1، المغرب، 2006 م.

100– عزوز(د)، أحمد، **المدارس اللسانية أعلامها ومبادئها**،دار الأديب ، ط 2،الجزائر، 2012 م .

101 – عزيز، صالح، **جماليات الإشارة النفسية في الخطاب القرآني**، دار الزمان ، ط1، دمشق، 2010 م .

102– عزيزي، عبد السلام ، **مفاهيم تربوية بمنظور حديث**، دار ريحانة، للنشر و التوزيع ، د ط، 2003 م.

103 – عشير، عبد السلام، **تطور التفكير اللغوي من النحو إلى اللسانيات إلى التواصل** ، مطبعة المعارف الجديدة، ط 1، الرباط، 2010 م .

104– ـــ، **عندما نتواصل نتغير"مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل و الحجاج** ، إفريقيا الشرق، ط 1، المغرب، 2004 م.

105– عصفور، جابر، **عصر البنيوية من ليفي شراوس إلى فوكو**، در الآفاق العربية ، ط 1، بغداد، 1985 م .

106- عفيفي، محمد عبد الهادي، مرسي، أحمد سعد، **قراءات في التربية المعاصرة** ، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، 1975 م .

107 - عليان، ربحي مصطفى، عبد الدبس، محمد، **وسائل الاتصال و تكنولوجيا التعليم** ، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 2، عمان، 2003 م .

108 - علي، آيت أوشان، **اللسانيات و البيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي** "السلسلة البيداغوجية 5، ط1، الدار البيضاء، المغرب، مطبعة النجاح، 1998 م .

109- علوي، حافظ إسماعيلي، **التداوليات، علم استعمال اللغة**، عالم الكتب الحديث ، ط1، الأردن، 2011 م.

110- علي محمد، أميرة، **الاتصال التربوي**، الدار العلمية للنشر و التوزيع، ط1، مصر ، 2006 م .

111- علي، محمد محمد يونس، **مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب**، دار الكتب الجديدة، ط1 ، بيروت، 2004 م.

112- ـــ ، **وصف اللغة العربية دلاليا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية "دراسة حول المعنى وظلال المعنى"**، منشورات جامعة الفاتح، ط1، طرابلس، ليبيا، 1993 م.

113 - عمر، أحمد مختار،**علم الدلالة** ، عالم الكتب، ط 5، القاهرة، مصر، 1998م.

114- العمري، محمد، **البلاغة العربية أصولها و امتداداتها**، إفريقيا الشرق، ط1 ، المغرب، 1999 م .

115- عميش، عبد القادر، **الخطاب بين فعل التثبيت و آليات القراءة، مركزية البنية و إمبريالية الدلالة**، دار الأمل للطباعة والتوزيع، د ط، المدينة الجديدة، تيزي وزو ، 2012 م.

116- العياشي، إدوارد، **الاستلزام الحواري في التداول اللساني**، الدار العربية للعلوم ، ط 1 ، بيروت، 2011 م.

117 - غريب، رمزية، **التعلم**، مكتبة الأنجلو ساكسونية، ط 5، القاهرة، مصر ، 1975 م .

118- الغويل، المهدي إبراهيم، **السياق و أثره في المعنى دراسة أسلوبية**، أكاديمية الفكر الجماهيري، د ط، بنغازي، ليبيا، 2011 م .

119- غيث، خلود بد ر، **الإعلام بين النظرية والتطبيق**، دار الإعصار العلمي للتوزيع ، ط 1، عمان، الأردن، 2011 م .

120- الفاسي، أحمد، **كتاب الديداكتيك مفاهيم ومقاربات جامعة عبد المالك السعدي**، المدرسة العليا للأساتذة، د ط ، تطوان، الغرب، د ت.

121- فرحاني، العربي، **أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 2005 م .

122- فضل (د)، صلاح، **بلاغة الخطاب وعلم النص**، دار الكتاب المصري، ط 1 ، القاهرة، 2004 م.

123- القضاة، فريال محمد، **الخطاب العقلي في القرآن**، دار العالم العربي، ط 1 ، دبي، 2009 م .

124- قطامي، يوسف، **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفيّ**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 1998 م .

125- كاظم، مرتضي جبار، **اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني قراءة استكشافية للتفكير التداولي عند القانونيين**، دار الأمان، ط 1، الرباط، 1436 هـ - 2015 م .

126- الكحلاني، حسن محمد، **فلسفة التقدم دراسات في اتجاهات التقدم و القوى الفاعلة في التاريخ**، مكتبة مدبولي، ط1، القاهرة، 2003 م.

127- لورسي، عبد القادر، **المرجع في التعليمية الزاد النفسي و السند الأنيس في علم التدريس**، جسور للنشر و التوزيع، ط1، الجزائر، 2004 م.

128- مادي، لحسن، **الأهداف و التقييم في التربية**، مطبعة المعارف الجديدة، ط1 ، الرباط ، 1989 م.

129- الماشطة، مجيد، **شظايا لسانية**، دار السياب، ط 1، لندن، 2008 م .

130- الماكري، محمد، **الشكل والخطاب**، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت ، 1991 م .

131- المتمسك، إلهام، **الخطاب الديني عند الدكتور عباس الجراري المرجع والبنية** ، منشورات النادي الجراري، ط1، الرباط، 2008 م .

132- المتوكل (د)، أحمد، **الخطاب و خصائص اللغة العربية**، دراسة في الوظيفة و البنية و النمط، دار الأما ، ط 1، الرباط، 2010 م.

133- ـــ، **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النّص**، دار الآمان للنشر والتوزيع، مطبعة الكرامة، ط 1، الرباط، 1995 م .

134- ـــ، **اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري**، منشورات عكاظ، ط1، الرباط ، المغرب، 1989 م .

135- ـــ، **الوظائف التداولية في اللغة العربية**، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1 ، الدار البيضاء، المغرب، 1985 م.

136 - ـــ، **الوظيفة بين الكلية و النمطية**، دار الأمان، للنشر و التوزيع، ط1، الرباط ،المغرب، 2003 م.

137- مجموعة من الباحثين، **التداوليات علم استعمال اللغة**، تنسيق وتقديم: عليوي ، حافظ إسماعيلي، عالم الكتب الحديث، ط 2، إربد، الأردن، 2014 م .

138 - مخبوت، شكري، **الحجاج في اللغة**، ضمن كتاب أهم نظريات الحاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمادي صمود، جامعة الآداب و الفنون، والعلوم الإنسانية، كلية الآداب منوبة، مصر، 1998 م .

139- مرتاض(د)، عبد المالك، **نظرية البلاغة متابعة الجماليات الألسنة العربية**، هيئة أبو ظبي للثقافة و التراث، أكاديمية الشعر، ط 1، الإمارات، 2011 م .

140- مرعى، توفيق، محمد الحيلة، **المناهج التربوي الحديثة ومفاهيمها وعناصرها و أسسها وعملياتها**، دار المسيرة للطباعة والنشر و التوزيع، ط 2، الأردن، 2001 م

141- مزيد، بهاء الدين محمد، **من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، تبسيط التداولية** ، شمس للنشر و التوزيع، ط 1، القاهرة، 2010 م .

142- المسدي، عبد السلام، **اللسانيات وأسسها المعرفية، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائري**، الدار التونسية للنشر، ط 1، تونس، 1986 م .

143- معتوق (د)، أحمد، **الحصيلة اللغوية**، سلسلة عالم المعرفة، ط 1، الكويت ، أغسطس، 1996 م .

144- المعهد الوطني لتكوين مستخدميّ التربيّة وتحسين مستواهم ، 2005 م .

145- مقبول ،ادريس، **الأسس الإبستمولوجية و التداولية للنظر النحوي عند سيبويه** ، عالم الكتب الحديث، ط 2، الجزائر، 2019 م.

146- ملحم، سامي محمد، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط3، 2005 م .

147 - المهيري، عبد القاهر، **نظرات في التراث اللغوي العربي**، دار الغرب الإسلامي ،ط 1، تونس، 1414 هـ - 1993 م .

148- المودن، حسن، **بلاغة الخطاب الإقناعي نحو تصور نسقي لبلاغة الخطاب** ، دار كنوز المعرفة ، ط1، عمان ، الأردن، 2014 م .

149- مومن، أحمد، **اللسانيات النشأة و التطور**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط4 ، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، 2008 م .

150- ميشال، زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ط 1، بيروت، 1983 م .

151- ميلاد، خالد، **الإنشاء في العربية بين التركيب و الدلالة، دراسة نحوية**، جامعة منوبة، المؤسسة العربية للتوزيع، ط1، تونس، 2000 م .

152- نايف، سليمان، **الوسائل التعليمية**، دار الصفاء للنشر و التوزيع، ط2،عمان ، 2003 م .

153- النجار، نادية رمضان، **الاتجاه التداولي و الوظيفي في الدرس النحوي** ، مؤسسة حورس الدولية، ط1، الإسكندرية، 2013 م .

154- نحلة ، محمود أحمد، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، دار المعارف الجامعية ، ط1، مصر،2002 م

155 – نصر الله، عمر عبد الرحيم، **مبادئ الاتصال التربوي و الإنساني**، دار وائل للنشر ، ط 1،عمان، الأردن، 2001 م .

156– نظيف، محمد، **الحوار و خصائصه "التفاعل التواصلي"**، أفريقيا الشرق ، ط1، الدار البيضاء ، المغرب، 2010 م .

157– نواري، سعود أبو زيد، **في تداولية الخطاب الأدبي**، المبادئ و الإجراء بيت الحكمة للنشر و التوزيع، ط 1، الجزائر، 2009 م .

158– النوايسية، فاطمة عبد الرحي، **الاتصال الإنساني بين المعلم و الطالب**، دار حامد للنشر و التوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2012 م .

159 – النورج، حمدي، **تحليل الخطاب السياسي في ضوء نظرية الاتصال**، عالم الكتب ، ط1، القاهرة، مصر، 2012 م .

160– الهاشمي، مجد هاشم، **الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم**، دار المناهج ، ط 1، عمان، الأردن، 2000 م.

161– ـــــ، **تكنولوجيا وسائل الاتصال الجماهيري**، مدخل إلى الاتصال وتقنياته ، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، 2004 م .

162– وافي، علي عبد الواحد، **علم اللغة**، دار النهضة للطباعة و النشر، ط 1 ، مصر ، 2004 م

163– وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتابي في اللغة العربية "السنة الثانية متوسط"**، تنسيق و إشراف: ميلود غرمول، وآخرون، أوراس للنشر، د ط، الجزائر، 2017 – 2018 م.

164– وزارة التربية الوطنية ، **اللغة العربية دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط** ، إشراف: شلوف (د) ، حسن، وآخرون منشورات الشهاب، د ط ، باب الواد ، الجزائر، 2019 – 2020 م .

165– ياقوت، محمود سليمان، **منهج البحث اللغوي**، دار المعرفة الجامعية، ط1 ،الإسكندرية، 2000 م .

167- يقطين، سعيد، **تحليل الخطاب الروائي**، المركز الثقافي العربي، ط4، المغرب ،2005 م.

168- ـــ، **من النّص إلى النّص المترابط**، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء ، المغرب، 2005 م .

ج- المعاجم:

1- الأخطل، أبو مالك، **ديوان الأخطل**، شرحه وصنف قوافيه: مهدي محمد، ناصر الدين ، دار الكتب العلمية ، ط 2، بيروت، لبنان، قافية الباء، 1994 م.

2- التومي، محمد، **معجم علوم العربية**، دار جيل، ط 1، لبنان، 2003 م

3- حجاب، محمد منير، **معجم الأعلام**، دارا الفجر للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة ، 2004 م.

4- الفارابي، عبد اللطيف و آخرون، **معجم علوم التربية**، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ج1، دار الخطابي للطباعة، ط1، الرباط، المغرب، 1994 م .

5- بن فارس، أبي الحسين أحمد بن زكريا، **معجم مقاييس اللغة، تح**: عبد السلام محمد هارون، ج2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دط ، القاهرة، 1499 هـ - 1979م.

6- المبدي، محمد سمير، **معجم المصطلحات النحوية والصرفية**، مؤسسة الرسالة، ط1 ، بيروت، 1985 م

7- مجمع اللغة العربية، **المعجم الوجيز**، وزارة التربية والتعليم، د ط ، مصر، 1994 م.

8- مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط** ، مكتبة الشروق الدولية، ط 8، مصر، 1425 هـ - 2004 م

9- ابن منظور، **لسان العرب**، مج2، ج14، دار المعارف، د ط ، القاهرة، 1119 هـ

ح- الكتب المترجمة:

1- أرمينكو، فرانسواز، **المقاربة التداولية، تر:** سعيد علواش، مركز الإنماء القومي، ط1 ، بيروت، 1986 م .

2- أوستين، جون لانكشو، **نظريات أفعل الكلام العامة كيف ننجز الأشياء بالكلام** ، **تح** :عبد القادر قنيني، إفريقيا، الشرق، ط1، المغرب، 1991 م .

3- باختين، ميخائيل، **شعرية ديسويفسكي، تح:** جميل نضيف التكريتي، دار التوبقال للنشر ، ط1، الدارالبيضاء، المغرب، 1986 م .

4 - ـــ، **الماركسية فلسفة اللغة، تر:** يمني العيد ومحمد البكري، دار توبقال للنشر ،ط 1، الدار البيضاء، المغرب، 1986 م .

5- بزون، جورج، يول، جورج، **تحليل الخطاب، تر:** الزليطي، محمد لطفي، تركي، منير ، منشورات جامعة الملك سعود، ط1، المملكة العربية السعودية، 1418هـ - 1997 م .

6- بلانشيه، فيليب، **التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر:** صابر حباشة، دار الحوار ، ط1، سوريا، 2007 م .

7- تودروف، تزفتان، **اللغة والأدب في الخطاب الأدبي، تر:** سعيد الغانمي، المركز الثقافي ، ط1، بيروت ، 1993 م .

8 - دريفوس، أوبيير، رابينوف بول، فوكو، ميشال، **مسيرة فلسفية، تر:** أبو صالح ، جورج ، مركز الإنماء القومي، ط1، بيروت، 1988 م.

9- دومنيك، باتريك ما نغونو، **المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر:** محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، ط 1، الجزائر، 2005 – 2006 م .

10- ـــ، **معجم تحليل الخطاب، تر:**عبد القادر المهيري، حمادي صمود ، **مرا:** صلاح الدين شريف ، دارسيناترا، ط 1، تونس، 2008 م

11- دلاش (د)، جيلالي، **مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر:**محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية ، د ط، الجزائر، 1992 م.

12- دوسوسير، فردينان، **علم اللغة العام، تر:** يوئيل يوسف عزيز، مراجعة النص العربي : مالك يوسف المطلبي، دار الكتب للطباعة والنشر و التوزيع، ط 1، بيت الموصل، بغداد ، العراق، 1988 م.

13- ديك، فان، **النص و السياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي** ، **تر:** عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، ط 1، المغرب، 2013 م.

14- روبول، أولفي، **لغة التربية تحليل الخطاب البيداغوجي، تح:** عمر أو كان ، إفريقيا الشرق، ط 1، المغرب، 2002 م .

15- روبول، آن و موشلار، جاك، **التداولية اليوم علم جديد في التواصل** ، **تر:** سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، **مرا:** لطيف زيتوني، دار الطليعة للطباعة و النشر، ط1، بيروت، لبنان، 2003 م .

16- شولتر، روبرت، **السيمياء والتأويل، تر:** سعيد الغانمي، المركز الثقافي، ط1 ، بيروت ، 1993 م .

17- فرانك، مانفريد، **حدود التواصل، الإجماع و التنازع بين هابرماس وليوثار** ، **تر:** عز العرب لحكيم بناني، إفريقيا الشرق، ط 1، الدار البيضاء، المغرب، 2003 م .

18- فندريس، جوزيف، **اللغة، تر:** الدواخلي، عبد الحميد، محمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 1 ، مصر، 1950م .

19- فولفجانج، هانية مان وديتر، فيهفيجر، **مدخل إلى علم لغة النص، تر:** بحيري ، سعيد حسن، مكتبة الزهراء الشرق، ط1، القاهرة، 2004 م .

20- فوكو، ميشال، **نظام الخطاب، تر** : محمد سيلا، دار التنوير، ط 1، د ت.

21 - كاباناس، جان لوي، **النقد الأدبي والعلوم الإنسانية، تر:** فهد تمام، دار الفكر ، ط 1 ، سورية، 1982 م .

22- كريزويل، إديث، **عصر البنيوية، تر**:جابر عصفور، دار سعاد الصباح ، ط1 ، القاهرة ، 1993 م .

23- لجنة من العلماء و الأكاديميين السوفياتيين، **الموسوعة الفلسفية** ، **إشرا**: روزتال بودين ، **تر**:سمير كرم، دار الطليعة، ط5، بيروت، لبنان، 1985 م .

24 - هدسون، **علم اللغة الاجتماعي، تر**: عباد، محمود، عالم الكتب، ط1، القاهرة ، 1990 م .

25- هنريش، بليث، **البلاغة و الأسلوبية ، نحو نموذج سيمائي لتحليل النّص** ، **تر**: العمري ، محمد ، دراسات (سال) ،ط1 ،الدار البيضاء ، 1989 م .

26- يول، براون، **تحليل الخطاب، تر**: صبري السيد، دار قطري بين الفجأة، ط1 ، قطر ، 1407 هـ.

خ- القواميس والمناجد:

1- الأيوبي، الهيثم وآخرون، **الموسوعة العسكرية**، ج1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ،ط 1، بيروت ،1981 م.

2- بن تريدي، بدر الدين، **قاموس التربية الحديث،عربي،إنجليزي، فرنسي** ، منشورات المجلس ، ط1، الجزائر، 2010 م .

3- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد يعقوب، **القاموس المحيط**، دار الحديث ، ط 8، القاهرة ، مصر، 1432 هـ - 2005 م .

4- الزاوي، الطاهر أحمد، **ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير و أساس البلاغة**،ج 3، دار المعرفة، ط 2، بيروت، لبنان، 1979 م .

5- المبدي، محمد سمير، **معجم المصطلحات النحوية والصرفية**، مؤسسة الرسالة ، دار الفرقان، ط1، بيروت، 1985 م.

6- معلوف، لويس، **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**، دار الشروق، ط 2، بيروت ، 2000 م.

د- الدوريات والمجلات:

1- أعراب، أحمد، **الحجاج و الاستدلال الحجاجي (عناصر استقصاء نظري)**، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، مج 30،2001 م .

2- أسيل، سامي أمين، **النداء بين التدوالية و أراء النحاة و البلاغيين العرب القدماء** ، مجلة دراسات إسلامية معاصرة، ع 6، السنة الثالثة، المملكة العربية السعودية ، 2012م.

3- إبراهيم، خديجة عبد العزيز علي، **واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، جامعة صعيد مصر (دراسة ميدانية)**، جامعة سوهاج ع3، ج2 ، يوليو، 2014 م .

4- إبرير، بشير، **سمات التداول في الخطاب السياسي، خطاب الرئيس بوتفليقة بمناسبة جائزة البابطين الثقافية نموذجا**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة ، ع 10، 2004 م .

5- بارة، عبد الغني، **الأساس اللغوي في فهم القرآن لدى علماء الأصول**، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، بيروت، 2015 م .

6 - بن طالب، عثمان، **البرغماتية وعلم التراكيب بالاستناد إلى أمثلة عربية**، ضمن أشغال الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، الجامعة التونسية، تونس، 1999 م .

7- بوعزة، محمد، **البلاغة بوصفها نظرية للخطاب**، مجلة الراية المؤقتة، مج3، ع1 و2 ،1994 م .

8- بوعياد، نوارة، **دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية** ، إنسانيات، المجلة الجزائرية الأنتروبولوجيا والعلوم الاجتماعية وهران، ع14 -15، الجزائر 2001 م .

9 – بوقصة (د)، عبد الله، **اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية**، مجلة المورث ، مستغانم ،ع 3، 2014 م

10- تيتر، رحيمة، **التداولية و آفاق التحليل**، مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية و الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع2 و3، جانفي – جوان، الجزائر ، 2018 م .

11- حلقوم، نورة، **حجاجية الخطاب التعليمي للغة العربية في المرحلة الثانوية مقاربة تداولية**، مجلة لغة الكلام، غليزان، الجزائر، السنة الثالثة مج3، العدد الأول، مارس2017م

12- حمادة، صلاح الدين إبراهيم، **التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل** ، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، يناير، الأردن،2011 م .

13- حمو، الحاج ذهيبة، **لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب**، منشورات مخبر تحليل الخطاب، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2005 م

14- الحيرش، محمد، **تداولية التخاطب عند ميخائيل باختين**، مجلة كلية الآداب بتطوان ، جامعة عبد الملك السعدي مي، ع 9، 1999 م .

15- دايلي، خيرة، **تعليمية البلاغة العربية وفق النظرية التداولية**، ضمن عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة مختبر اللغة و التواصل، مجلة لغة كلام، المركز الجامعي غليزان السنة 3، مج 3 ، ع الأول ، دار أم الكتاب للنشر و التوزيع ، 2017 م.

16- الراضي، الرشيد، **الحجاجيات اللسانية عند أنسوكومبر وديكرو**، عالم الفكر ، ع1 ، مج 34، 2005 م .

17 – زرال، صلاح الدين، **إرهاصات التداولية في التراث اللغوي العربي**، مقال ضمن أشغال الملتقى الدولي الرابع في تحليل الخطاب، مجلة الأثر،كلية الآداب واللغات قاصدي مرباح، جامعة ورقلة، 2011 م .

18- سرفوني، جون، **اللسانيات والتداوليات، تر**: حمو الحاج ذهبية، مجلة التبين تصدر عن المكتبة، الجاحظية، الجزائر، ع 19، 2002 م .

19- السّيد (د)، محمود، **أضواء على تدريس النحو الصرفي في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**، ندوة النحو والصرف، دمشق، 1994م .

20- شلوف، حسين، **تدريس النصوص الأدبية وروافدها في ظل المقاربة بالكفاءات بمرحلة التعليم الثانوي** ضمن أعمال املتقى الوطني الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للسندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، منشورات مخبرا الممارسات اللغوية، الجزائر، ج1، 2014 م .

21- صفار، محمد، **تحليل الخطاب و إشكالية نقل المفاهيم**، رؤية مقترحة، مج 6 ، ع 4، 2009 م.

22- عبد الرحمن، طه، **البحث اللساني و السينمائي**، ندوة كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس الرباط ، 1980 م .

23- عثمان، بن طالب، **البراغماتية وعلم التركيب، الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات** ، الجامعة التونسية، تونس، 1980 م .

24 - العجمي، فالح بن شبيب، **الربط الذرعي في النص العربي**،مجلة أبحاث اليرموك ، سلسلة الآداب و اللغويات، مج 12، ع 01 ، الأردن، 1994 م .

25- العبدان، عبد الرحمن، الدويشن، راشد، **استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية**، مجلة أم القرى اللغة العربية وآدابها، السنة العاشرة، المملكة العربية السعودية ،ع 16، 1997 م .

26- عفيف، دمشقية، **الإبلاغية فرع من الألسنة**، مجلة الفكر العربي، ع 68 ، البحرين ، 1979 م .

27- العلوي، شقيقه، **المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي و التقني لترقية اللغة العربية**،أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية ، واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر، 2007 م .

28- فاخوري، عادل، الاقتضاء **في التدوال اللساني**، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مج 40، ع 02 ، ديسمبر، 2011 م .

29- الفاربي، عبد اللطيف، **مدخل إلى ديدا كتيكا**، مجلة ديدا كتيكا، ع 2، 1992م.

30- الفجاري، المختار، **تأصيل الخطاب في الثقافة العربية**، مجلة الفكر العربي المعاصر ، ع 100-101، الكويت، 1993 م .

31- قادري ،حليمة ، التفاعل **الصفي بين الأستاذ و التلاميذ في المرحلة الثانوية ، دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران**، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية ، جامعة وهران، ع 8، جوان 2012 م .

32- كوردير، **مدخل إلى اللغويات التطبيقية**، **تر**: صبري، جمال، مجلة اللسان العربي ، الرباط ، مج 14، 1979 م .

33 - مدور، محمد، **نظرية الأفعال الكلامية بين التراث العربي و المناهج الحديثة دراسة تداولية**، مجلة الواحات للبحوث و الدراسات، قسم اللغة العربية وآدابها، غرداية ، الجزائر، ع 16، 2012 م .

34- مسعودي، الحواس، **علم النص "البنية الحجاجية في القرآن الكريم"**، مجلة اللغة و الآداب العربي (ملتقى) ع 12، ديسمبر 1997 م .

35- مقبول، إدريس، **الاستراتيجيات التخاطبية في السنة النبوية**، مجلة كلية العلوم الإسلامية، ع15، مج 2، العراق، بغداد، 1435 هـ - 2014 م.

36- ـــ، **البعد التداولي عند سيبويه**، مجلة عالم الفكر، الكويت، ع1، مج33، يوليو ، سبتمبر، 2004 م.

37- ملاوي، صلاح الدين، **نظرية الأفعال الكلامية في البلاغة العربية**، مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانية، دار الهدى، جامعة بسكرة، ع 4 ، الجزائر، 2009 م .

38- لوصيف، الطاهر، **التداولية اللسانية**، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ع 17 ، جانفي، 2016 م .

39- نواري، سعود ابو زيد، **المنهج التداولي في مقاربة الخطاب، المفهوم، المبادئ الحدود** ، مجلة فصول ، ع 66 ، مصر، 2010 م .

ذ- الرسائل الجامعية:

1– أوشن، دلال، **الإفادات و المقاصد التبليغية في النحو العربي من منظور اللسانيات التداولية**، ماجيستر في علوم اللسان، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر ، 2008 – 2009 م .

2– بعطيش، يحي، **نحو نظرية وظيفة للنحو العربي، أطروحة دكتوراه في اللسانيات الوظيفية الحديثة**، كلية الآداب، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006 م .

3– زايدي، فاطمة، **تعليمة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات الشعبية الأدبية من التعليم الثانوي** أنموذجا، رسالة ماجيستر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2008 – 2009 م .

4– أبو سوادة، فضيلة عبد المحسن صالح، **تقييم أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء علم النحو الوظيفي**، أطروحة دكتوراه جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1419 هـ - 1998 م

5– جعفري، نسيمة ربيعة، **الدليل المنهجي للطالب في إعداد البحث العلمي** – المذكرة – الرسالة– الأطروحة –كل التخصصات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، الجزائر ، 2006 م.

6– صحراوي، مسعود، **الأفعال المتضمنة في القول بين الفكر المعاصر و التراث العربي** ، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة، الجزائر، 2003 - 2004 م .

7– الطلحي، ردة الله بن ردة بن ضيف الله، **دلالة السياق**، رسالة دكتوراه، كلية اللغة العربية ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، 1424 هـ

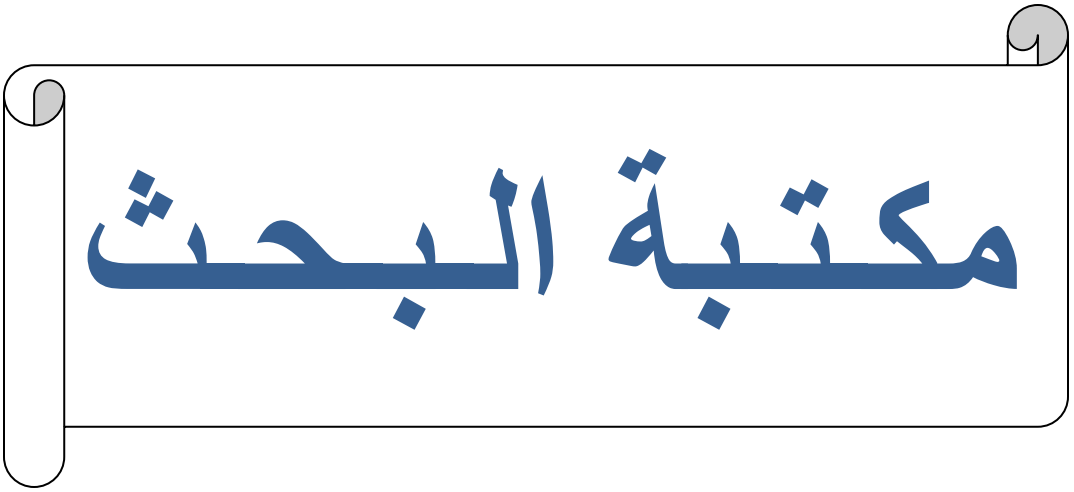
8 – غضبان، سمية، **الاتصال البيداغوجي، بعض العوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجية** (أستاذ رسالة ماجيستر – طالب بالجامعة)، قسم علوم الاتصال، جامعة عنابة ،1999 – 2000 م. – 2000 م

9– قسيمة، دليلة، **إستراتيجيات الخطاب النبوي الشريف**، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر ، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائ،2011-2012 م .

10- كادة، ليلى، **المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية ظاهرة الاستلزام التخاطبي أنموذجا**، أطروحة دكتوراه، تخصص علوم اللسان، جامعة لخضر باتنة، الجزائر ، 2012 – 2013 م .

11- لعور، آمنة، **الأفعال الكلامية في سورة الكهف دراسة تداولية**، رسالة ماجستير ، تخصص فقه وأصول، جامعة منتوري ، قسنطينة، الجزائر، 2011 م – 1432 هـ .

12- ياسة، ظريفة، **الوظائف التداولية في مسرحية،"صاحب الجلالة "لتوفيق الحكيم– نموذجا** –، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر، جامعة منتوري، قسنطينة، 2009-2010 م .


مكتبة البحث

- **شكر وعـرفان**

- **إهـداء**

- **قائمـة المختصرات**

- **مقدمـــة**.....أ- ر

- **المدخـل**.....18

- **الفصّل الأوّل: الأسس النظريّة والتطبيقيّة للخطاب التعليميّ التعلميّ**.....58

-**المبحث الأوّل**: الخطاب التعليميّ 58

- **المطلب الأوّل**: ماهيّة الخطاب التعليميّ 59

- **المطلب الثاني**: البعد الحجاجيّ في الخطاب التعليميّ التعلميّ.....64

- **المطلب الثالث**: المهارات التواصليّة للأستاذ في ظل الخطاب التعليميّ التعلميّ 71

- **المطلب الرابع**: مقومات الحوار في الخطاب التعليميّ التعلميّ (التواصليّ) 74

المبحث الثاني: إستراتيجيات الخطاب التعليميّ 77

- **المطلب الأوّل**: مفهوم إستراتيجية الخطاب التعليميّ 78

- **المطلب الثاني**: معايير تصنيف إستراتيجيات الخطاب التعليميّ 85

- **المطلب الثالث**: أنواع الإستراتيجيات في الخطاب التعليميّ 90

- **المبحث الثالث**: الأبعاد التواصلية للخطاب التعليميّ في ظل العمليّة التعليميّة التعلميّة.....104

- **المطلب الأوّل**: ماهية التواصل في ظل العملية التعليميّة التعلميّة 104

– **المطلب الثاني**: أثر كل من التواصل اللفظي و غير اللفظي في تشكيل الخطاب التعليميّ التعلميّ.....109

– **المطلب الثالث**: خصائص التفاعل التواصليّ في الخطاب التعليميّ من خلال المقاربة التواصليّة.....112

– **الفصل الثاني: المقاربة التداولية وأثرها في تعليمية اللّغة العربيّة**.....118

– **المبحث الأوّل**: الجذور الفلسفيّة للدرس التداولي 118

– **المطلب الأوّل**: التداولية في الفكر اللغويّ الغربيّ.....119

– **المطلب الثاني**: التداولية في التراث اللغوي العربيّ 130

– **المطلب الثالث**: شرعيّة التداوليّة 145

– **المطلب الرابع**: مباحث التداولية 151

– **المبحث الثانيّ**: موقع التداوليّة بين الفكر اللسانيّ والنظريات المعرفيّة.....171

– **المطلب الأوّل**: علاقة التداوليّة بالعلوم والنظريات المعرفيّة 171

– **المطلب الثانيّ**: مهام التداولية 193

– **المطلب الثالث**: التداوليّة والخطاب التعليميّ التعلميّ 197

– **المبحث الثالث**: تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة التداوليّة.....201

– **المطلب الأوّل**: مفهوم المقاربة التداولية 202

–**المطلب الثانيّ**: تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء المقاربات التربويّة الحديثة.....206

– **المطلب الثالث**: العناصر التواصليّة في الحيز التعليميّ التعلميّ من منظور المقاربة التداوليّة...223

– **الفصّل الثالث: دراسة ميدانيّة**.....229

– **خاتمة**:.....297

– **الملاحق**:.....304

– **فهارس البحث**:.....316

– **المصادر والمراجع**:.....325

– **مكتبة البحث**:.....353

الملخـص:

شهد العالم في القرن الحادي والعشرين تحولات متسارعة في مختلف المجالات، فتسابقت الدول جميعها على الأخذ بالمستحدثات التي من شأنها تيسير سبل الحياة وتغيير الأنماط التقليديّة، حيث تلعب النظم التعليميّة دورا بارزا في هذه التطورات، ونتيجة لذلك احتلت مسألة التطوير التربويّ والإصلاح المدرسيّ مركز الصدارة في فكر التربويين وضمن أولوياتهم .

فلهذا تم التوجه إلى الاهتمام والبحث عن دواعي اتباع هذه الإصلاحات وعن أهم المقاربات المنتهجة من قبل الوصاية في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة، كونّ هذه المقاربات تشكل وحدة جوهريّة في تطبيق الإصلاحات على الميدان في المدرسة الجزائريّة والمبنية أساسا على إحداث الفرق على مستوى العلاقات الثنائيّة والجماعيّة بين المعلم والمتعلم، محاولين بذلك تشكيل صورة مقرَّبة عن الخطاب التعليميّ التعلميّ المنطوق، والتأسيس لرؤى جديدة لتشكيله في ظل الدرس التداوليّ، ورصد وتتبُّع ملامحه في العمليّة التعليميّة التعلميّة، فجاء هذا البحث متناولا دراسة نظريّة وميدانيّة بغيّة الوقوف على مدى استفادة اللّغة العربية في المدرسة الجزائريّة من هذه النظريات والإجراءات التي جاء بها الدرس اللغويّ المعاصر.

الكلمات المفتاحية: الخطاب التعليميّ التعلميّ، اللّغة العربيّة، المقاربات البيداغوجية، التعليميّة، الدرس التداوليّ .

Summary:

In the twenty-first century, the world witnessed accelerating transformations in various fields, and all countries preceded the introduction of innovations that facilitate the ways of life and change traditional patterns, where educational systems play a prominent role in these developments, and as a result the issue of educational development and school reform occupied the center stage in thought Educators are among their priorities.

For this reason, attention has been directed to and searching for the reasons for following these reforms and for the most important approaches adopted by the guardianship in teaching and learning the Arabic language, since these approaches constitute a fundamental unit in implementing reforms on the field in the Algerian school and is based mainly on making a difference at the level of bilateral and collective relations between the teacher And the learner, trying to form a close-up picture of the spoken educational learning discourse, establishing new visions to form it in light of the deliberative lesson, and monitoring and tracking its features in the educational learning process, so this research came up with a theoretical and field study in order to determine the extent of the benefit of the Arabic language in the Algerian school from these theories And the procedures that came with the contemporary linguistic lesson.

Key words: educational, educational discourse, Arabic, pedagogical, educational approaches, and the deliberative lesson .