جامعة عبد الرّحمن ميرة بجاية

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

عنوان المذكّرة

دور المقاربة التّداوليّة في تعليم نشاط القواعد (مستوى السّنة –الثّانيّة-ثانوي أنموذجا)

مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللّسان

إعداد الطالبتان:

معزوزن فوزيّة

معزوزي زكيّة

إشراف الأستاذة:

مدواس زينة

السنة الجامعية: 2017/2016

بسم اللّٰه الرّحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم.

«ومِنْ ءايَتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ والأَرْضِ،
وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ، إِنَّ فِي
ذَلِكَ لَأَيَّتٍ لِلْعَلِمِينَ»

صدق اللّه العظيم

(سورة الرّوم: [الآية -22-])

كلمة شكر وعرفان

عملا بقول الرسول صل الله عليه وسلم:"من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

يسرنا أن نتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان لكل من ساهم

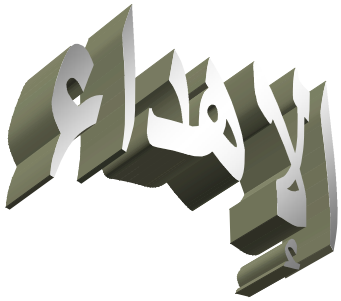
معنا من قريب أومن بعيد لإنجاز هذا العمل وتقديمه في أحسن

صوره ونخص بالذكر الأستاذةمدواس زينة.

التي لم تبخل علينابإرشداتها وتوجيهاتها القيمة

كما نتقدم بالشكر إلى كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي

على جهودهم المبذولة خلال مشوارنا الجامعي



بسم الله وكفا والصلاة والسلام على المصطفى

إلى من تمنيا وسعيا فأعطيا كل ما عندهما وكل ما لم يكن عندهما

حتى لا يغدو طلب العلم حلما والهيام به وهما والسعي إليه سرابا

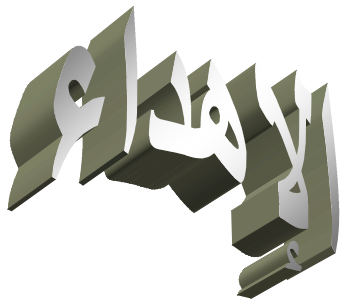
إلى من عانى كي أرتاح إلى الذي لو شكرته العمر كله ما أوفيته حقه، إلى الذي تعجز الكلمات عن شكره أبي "جمال"

إلى من تقف كلمات الحب خاشعة وكلمات الشكر عاجزة إلى التي لو أهديتها الدنيا بما رحبت ما أوفيتها حقها أمي "فضيلة"

أطال الله في عمريهما، أهدي ثمرة هذا الجهد والعمل المتواضع.

إلى خطيبي "نبيل" وعائلته وأخي حسان وخطيبته فيروز، إلي كريم، وياسين وزوجته فطة وإلى الكتكوتين الصغيرين أمينة ومحمد

والى كل الأهل والأقارب والصديقات والزميلات وأخص بالذكر رفيقتي في العمل إلى كل من لم تنساهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي إلى كل من نسيهم قلمي ولم ينساهم قلبي الى كل هؤلاء أهديه عملي المتواضع.



أهدي ثمرة جهدي إلى روح أبي "اللّهم أسكنه فسيحه جنانك".

إلى التّي كانت مصدر فرحي في حزني، مصدر قوّتي في ضعفي وبريق آملي في يأسي إلى أمّي أطال اللّه عمرها وحفظها لنا.

إلى كلّ أفراد عائلتي كبيرا وصغيرا.

كما أهدي هذا العمل المتواضع إلى الأساتذة المشرفة "مدواس زينة".

وأهدي إلى شريك العمر زوجي "علاوه" الذّي ساندني ووقف بجانبي مدّة إنجازي لهذا العمل.

كما أهديه إلى جميع الصّديقات وبالخصوص إلى "زكيّة، كوثر، لبنى، كهينة، وردة".

وإلى كلّ من عرفتهم طوال مشواري الدراسي.

فوزية

مقدمة

مقدّمة:

الحمد للّه الذّي خلق الانسان وعلّمه البيّان، وأنزل القرآن بلسان عربي مبين، ثمّ الصّلاة والسّلام على الحبيب المصطفى، المبعوث رحمة للعالمين، إمام البلغاء، وسيّد الفصحاء الذّي أوتي الحكمة وفصّل الخطاب، وأمّا بعد:

لقد حقّق علم اللّغة الحديث نموّا وازدهارا، ممّا ساعده على إرساء قواعده، ولا شكّ أنّه فتح آفاقا جديدة للبحث اللّغوي، منها علم اللّغة التّطبيقي، الذّي يستمد حقائقه العلميّة من علم اللّغة.

وعلم اللّغة التّطبيقي هو: علم حديث ذو مجالات متعدّدة، منها: التّخطيط اللّغوي وصناعة المعاجم، والتّرجمة الآليّة وتحليل الأخطاء وتعليميّة اللّغة... وغيرها، وهذه الأخيرة هي أهمّ فروع علم اللّغة التّطبيقي، إذ تهتمّ تعليميّة اللّغة بوضع المناهج الدّراسيّة ومقرّراتها واختيّار الطّرائق التّربويّة وتنظيم الدّروس، وتصميم التّطبيقات وإجراء التّمارين، وتدريس الأنشطة اللّغويّة المختلفة منها (النّصوص الأدبيّة، البلاغة، النّحو، العروض...) وتعتبر قواعد اللّغة العربيّة أهمّ الأعمدة التّي تقوم عليها تعليميّة جميع الأنشطة الأخرى، ومن أهمّ الوسائل لفهم النّصوص واستقامة اللّسان أثناء الأداء اللّغوي الصّحيح.

لقد اهتمّ العرب بتدريس اللّغة العربيّة وتطوير مناهجها إيصالها إلى أفهام المتعلّمين. ومن مناهج العرب الأوائل، نجد منهج التعليم لـ"ابن خلدون" ولكنّه أتى به للتّعليم عموما، وليس لتعليم اللّغة العربيّة، أما في العصر الحديث فقد ظهرت عدة مناهج للتعليم نشأت عند غيرنا واستعارتها الدول العربية وطبقتها، كتعليم بالمعارف و التدريس بالأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفاءات، وهذا الأخير هو المستعمل الآن في المدرسة الجزائريّة، إذ لم تهتمّ

بتدريس اللّغة باعتبار اللّغة كائنا مستقلا يدخل في تكوين شخصيّة الإنسان، إذ لا يمكن للإنسان أن يعيش بلا لغة، ولهذه الأهمّية البالغة التّي تتحلّى بها اللّغة ارتأينا أن نتعرّض إلى منهج آخر وهو: المقاربة التّداوليّة، حيث تعتبر من الموضوعات المهمّة في اللّسانيّات الحديثة، إذ تهتمّ بالتّعليم عامة وباللّغة خاصة، لأنّ الوظيفة الأساسيّة للغة هي التّواصل، والمقاربة التّداوليّة اتّجاه يولي عناية كبرى بعناصر الخطاب كالمتكلّم، والمتلقّي والغرض الذّي تحمله الرّسالة، وتفسير الكلام الذّي ينجز من طرف المتكلّم إلى أن يصل إلى المتلقّي.

وعليه فقد جاء موضوع البحث كالتّالي: "دور المقاربة التّداوليّة في تعليم نشاط القواعد (مستوى السّنة الثّانيّة ثانوي أنموذجا)".

وحاولنا من خلاله إظهار مدى تطبيق المقاربة التّداوليّة في تدريس نشاط القواعد وكيفيّته، واخترنا المرحلة الثّانويّة لأنّها مرحلة توسّطت مرحلة التّعليم المتوسّط والمرحلة الجامعيّة، واتّخذنا السّنة الثانية من التّعليم الثّانوي أنموذجا، لما لها من أهمّية بالغة لأنّها مرحلة توسّطت السّنة الأولى والسنة الثالثة، باعتبار أنّ المتعلّمين في هذا المستوى الدّراسي يعدون لاجتياز امتحان شهادة الباكالوريّا.

ولقد وقع اختيّارنا هذا الموضوع لأسباب موضوعيّة وعلميّة من حيث قيمة الموضوع وحداثته في ساحة الدّرس اللّساني، فالتّداوليّة أهم النّظريّات اللّسانيّة الحديثة، إذ تشكّل آليّاتها دراسة فعليّة للّغة، وأخرى ذاتيّة التّي تتمثّل في رغبتنا في البحث في اللّسانيّات التّطبيقيّة عامة، واعجابنا بالموضوع ذاته.

وقد تمحوّرت إشكاليّة هذه الدّراسة حول جملة من التّساؤلات، أهمّها:

1- كيف يمكن تطبيق التّداوليّة في نشاط القواعد؟

2- كيف ندرس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة التّداوليّة.

3- ماهي علاقة التّداوليّة بالتّعليميّة؟

4- ماهي أهداف هذه الطّريقة ونتائجها في العمليّة التّعليميّة؟

ولقد التزمنا في هذه الدّراسة بالمنهج الوصفي التّحليلي الذّي يتّضح من خلال وصف مرتكزات التّحليل التّداولي.

ولدراسة هذا الموضوع اعتمدنا على خطّة جاءت على النّحو التّالي: (مقدّمة، وفصلين، وخاتمة)، حيث افتتحناه بمقدّمة الذّي تناولنا فيه التّعريف بالموضوع عموما وكذا طرح إشكاليّته وتحديد عنوانه مكانه وزمانه وعيّنته تحديدا دقيقا، مع الإشارة إلى الدّراسات السّابقة، وكذا الأسباب التّي دفعتنا إلى اختيّار هذا الموضوع والهدف من انجازه.

أما الفصل الأوّل فقد كان فصلا نظريّا، حيث تناولنا فيه: مدخلا الي اللسانيات التداولية ودورها في تعليم نشاط القواعد، وقد قسمناه بدوره إلى ثلاثة مباحث، حيث تكلّمنا في المبحث الأوّل عن مفهوم التّداوليّة ونشأتها وتطوّرها، وفي الثّاني تناولنا مرتكزات التّحليل التّداولي، أمّا الثالث فقد تناولنا تعليميّة نشاط القواعد وفق المقاربة التّداوليّة.

أمّا الفصل الثّاني عنوانه تعليم نشاط القواعد وفق المقاربة التداولية، وقد قسمناه هو الآخر إلى ثلاثة مباحث، فالمبحث الأوّل يتمحور حول الطّريقة والإجراءات والأدوات، والثّاني يتمثّل في تطبيق التّداوليّة على نشاط القواعد، أمّا الثّالث فيتمثّل في النّتائج المحقّقة.

وفي الأخير جاءت الخاتمة، حيث تناولنا فيها مجموعة النّتائج التّي توصّلنا إليها.

وقد اعتمدنا في دراستنا لهذا الموضوع على مصادر ومراجع ذات صلة بالبحث، وتنوّعت هذه المصادر والمراجع بين قديمة وحديثة، نظريّة وتطبيقيّة، ومن أبرزها والتّي استعنّا بها كثيرا نذكر: اللّسانيّات التّداوليّة لـ"خليفة بوجادي"، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر لـ"محمود أحمد نحلة"، والتّداوليّة عند علماء العرب لـ"مسعود صحراوي"، والمقاربة التّداوليّة لـ"فرنسواز أرمينيكو".

ولا يخلو أيّ بحث أكاديمي من صعوبات، وقد كان من أهم الصّعوبات التّي واجهتنا في هذا البحث اتّساع المنهج التّداولي، وكان سبب ذلك هو تعدّد منطلقاتها ومن الصعوبات أيضا الحصول على أهمّ المصادر والمراجع.

وبفضل العزم والاجتهاد والمثابرة وبمساعدة أستاذتنا المشرفة "مدواس زينة" التّي تابعت هذا البحث بجميع خطواته والتي لم تبخل علينا بنصائحها وتوجيهاتها وارشاداتها القيمة لتقديم هذا البحث في أحسن صورة.

وأخيرا فإذا أصبنا فذلك بتوفيق من اللّه عزّوجلّ، وإن كان غير ذلك فحسبنا أجر الاجتهاد، داعيّن اللّه تعالى أن يتقبّل منّا صالح أعمالنا، ويعيننا على إصلاح أخطائنا.

"واللّه من وراء القصد والحمد اللّه ربّ العالمين".

الفصل الأول:

مدخل إلى اللسانيات التداولية ودورها في تعليم نشاط القواعد

المبحث الأوّل:

مفهوم التّداوليّة ونشأتها وتطوّرها

تمهيد

1- مفهوم التّداوليّة (Pragmatique)

1-1- لغة

1-2- اصطلاحا

2- نشأة التّداوليّة وتطوّرها

3- مهام التّداوليّة

4- المقارنة بين اللّسانيّات والتّداوليّة

تمهيد:

عرفت الدّراسات اللّغويّة في القرن العشرين اتّجاهين رئيسيّين «**اتّجاه صوري واتّجاه وظيفي، أمّا الأول فإنّه يدرس اللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، فهو يهتمّ بالمنجز اللّغوي في صورته الآنيّة بعيدا عن السّياق الذّي أنتج فيه، ويعني الثّاني بدراسة اللّغة في السّياق**»[1]، وتعدّ الدّراسات التّداوليّة امتدادا لجهود هذا الاتّجاه الوظيفي، وقد استدعت أن تقدّم تفسيرا ناجحا لعمليّة التّخاطب، بعد إخفاق النّموذج البنيوي، وبذلك فتحت مجالا جديدا واسعا في آفاق اللّسانيّات، فقد بيّنت أنّ عمليّة التّخاطب لا تقتصر على الجانب اللّغوي وحده، بل تتناول أيضا عناصر خارجيّة: المخاطب والمخاطب ومكان التّخاطب وزمانه، وكلّ ما يحيط بالعمليّة التّخاطبيّة لمعرفة قصد المتكلّم والمعنى المراد، لأنّ المعنى «**ليس فيما يقول النّحاة، أو ما تقول المعاجم على مالكيهما من أهمّية، ولا في العمليّات المعرفيّة المجرّدة من سيّاقاتها، لكن فيما يقصد من يستخدم اللّغة وما يريد وفيما يفهم من يتلقّاها، استماعا أو قراءة، وفيما ينتج من دلالات من خلال ظروف السّياق**»[2]، وهو ما أعطى لهذا الحقل المعرفي بعدا ابستمولوجيّا جديدا، تتداخل فيه علوم مختلفة.

وقبل التّطرّق إلى الدّراسة التّداوليّة لا بدّ لنا من وقفة موجزة نقدّم فيها تعريفا للتّداوليّة لغويّا واصطلاحيا.

---

[1]– محمود عكاشة، النّظريّة البارجماتيّة اللّسانيّة (التّداوليّة)، دراسة المفاهيم والنّشئة والمبادئ، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، (2013م)، ص(82).

[2]– بهاء الدّين محمّد مزيد، تبسيط التّداوليّة، من أفعال اللّغة إلى بلاغة الخطاب السّياسي، شمس للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، (2010م)، ص(20).

(*)– يرجع مصطلح التّداوليّة في الدراسات الغربيّة إلى الكلمة اللاّتينيّة (Pragma) المبنيّة على الجذر (action) ويعني العمل أو الفعل ()، نواري سعودي أبو زيد، في التّداوليّة الخطاب الأدبي المبادئ والإجراءات، العلمة– الجزائر، بيت الحكمة، ط1، (2009م)، ص(18).

I- مفهوم التّداوليّة (Pragmatique)*:

1-1- لغة: ورد في لسان العرب لـ"ابن منظور": «**تداولنا الأمر أخذنا بالدّول فحالوا دواليك؛ أي مداولته على الامر... ودالت الأيّام أي دارت، واللّه يداولها بين النّاس، وتداولته الأيدي: أخذته هذه مرّة وهذه مرّة... وتداولنا العمل والأمر بيننا بمعنى تعاونا، فعمل هذا مرّة وهذا مرّة**». [1]

فهو في أصله العربي يرجع إلي الجذر اللّغوي (دول)، فقد ورد في معجم "أساس البلاغة" لـ"الزّمخشري": «**دول: دالت له الدّولة، ودالت الأيّام بكذا، وأدال اللّه بني فلان من عدوّهم، جعل الكثرة لهم عليه... وأديل المؤمنون على المشركين يوم بدر، وأديل المشركون على المسلمين يوم أحد... واللّه يداول الأيّام ببن النّاس مرّة لهم ومرّة عليهم... وتداولوا الشّيء بينهم، والماشي يداول بين قدميه، يراوح بينهما**». [2]

فالملاحظ على معاجم العربيّة أنّها لا تكاد تخرج في دلالاتها للجذر دول على معاني التّحوّل والانتقال سواء من مكان إلى آخر أم من حال إلى آخر، ممّا يقتضي وجود أكثر من طرف واحد يشترك في فعل التّحوّل والتّغيّير والتبدل والتّناقل.

---

[1]- ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين بن مكرم، لسان العرب، ج(11)، دار الصّادر، بيروت، لبنان، مادة (الدّوال) (دط)، ص(252).

[2]- الزّمخشري (جار اللّه بين أحمد)، أساس البلاغة، تحقيق: محمّد باسل، ج(1)، عيون السّود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، (1419هـ/ 1998م)، ص(303).

1-2- اصطلاحا:

اهتمّ الدارسون بآثار تفاعل اللّغة في المجتمع وكيفيّات استعمالها داخل النّظام الاجتماعي، وتندرج هذه القضايّا كلّها في إطار تيّار من الدّرراسات والنّظريّات، تسمّى عند أهل الاختصاص بالتّداوليّة، وقد تعدّدت تعاريف التّداوليّة، نذكر من بينها، هي «**علم اللّغة الذّي يبحث في كيفيّة اكتشاف السّامع مقاصد المتكلّم أو دراسة معنى المتكلّم والسّامع، مشاركا في فعل الكلام والحدث التّواصلي، وتهتمّ بظروف الكلام ومقام الحال، وكلّ ما له صلة بالكلام من عوامل خارجيّة، أو تناسب حال من الأحوال، أو تنافره للحدث الكلامي، وتهتمّ بالسّياقات اللّغويّة للمتكلّمين حسب الواقع اللّغوي، فتبحث في الكيفيّة الخطابيّة، وتستنتج مقاصد المخاطب، فهي إذن دراسة اللّغة في الاستعمال**».[1]

ومن هنا يتّضح لنا أنّ للسّياق الدّور البارز، فبتغيّيره يمكن أن يتغيّر القول والمفهوم، ويكون بذلك موافقا للسّياق الجديد، فلكلّ سيّاق قول، وهذه الأقوال متوقّفة على العوامل الخاصة بالمتكلّمين والعوامل الخارجيّة عنهم، والسّياق حسب "محمود أحمد نحلة" «**هو مجموعة شروط إنتاج القول، وهي الشّروط الخارجيّة عن القول ذاته، والقول هو وليد قصد معيّن يستمدّ وجود شخصيّة المتكلّم ومستمعيه، ويحصل ذلك في الوسط واللّحظة اللّذين يحصل بينهم**».[2]

---

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيّات، دار القصبة، الجزائر، ط1، (2000م)، ص(185).

[2]- محمود احمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، ط1، (2002م)، ص(14).

فالتّداوليّة تدرس العلاقات التّي تنشأ بين اللّغة والسّياق والمتكلّم والسّامع والظّروف الزّمانيّة والمكانيّة، وتراعي مقاصد المتكلّم وظروفه وكيفيّة وصول الكلام إلى السّامعين وظروفهم المحيطة بهم، فهيّ كلّ متداخل.

كما يرى "دلاش"d'allache: «**أنّها تهتمّ بدراسة العوامل التّي تؤثّر في اختيّار الشّخص للّغة، وتأثير هذا الاختيّار في الآخرين**».[1]

أمّا "فانديك"fana Dick «**فقد كان له رأي في تعريفه للتداولية في وصفها بأنّها علم يساهم بشكل فعال في التّفاعل الاجتماعي والتّواصل، حيث يقول: التّداوليّة بوصفها علما يعني بتحليل الأفعال اللّغويّة ووظائفها تهدف إلى الإسهام في الاتّصال والتّفاعل الاجتماعي**».[2]

وعليه فإنّ مصطلح التّداوليّة مصطلح فضفاض، له وجوه عدّة، صعب على الباحثين الاتّفاق في شأنها، لأنّ لكلّ باحث خلفيّاته ومنطلقاته ومعتقداته التّي يؤمن بها، وهذا بإيجاز مفهوم التّداوليّة لغة واصطلاحا.

II- نشأة التّداوليّة وتطوّرها:

تشكّل التّداوليّة درسا جديدا وغزيرا لما يمتلك حدودا واضحة، انبثق من التّفكير الفلسفي في اللّغة، يبد أنّه سرعان ما تجاوزه ليعمل على صقل أدوات تحليليّة، وبخاصّة التّداوليّة اللّسانيّة موضوع حديثا.

---

[1]- جيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة، (تر): محمّد يحياتن، الدّيوان الوطني للمطبوعات، بن عكنون- الجزائر، (دط)، (دت)، ص(41).

[2]- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص(11).

إنّ اللّسانيّات التّداوليّة اسم جديد لطريقة قديمة في التّفكير، بدأت على يدّ "سقراط"، ثمّ تبعه "آرسطو" و"الرّواقيّون"، من بعده يبد أنّها لم تظهر إلى الوجود باعتبارها نظريّة للفلسفة، إلاّ على يد "باركلي (Barclé)، تغذ بها طائفة من العلوم على رأسها "الفلسفة واللّسانيّات والأنثروبولوجيّا وعلم النّفس وعلم الاجتماع"[1]، كما أنّ التّداوليّة تشكّل محاولة جادة للإجابة عن جملة من الأسئلة، تفرض نفسها على الباحث، عجزت اللّسانيّات عن الإجابة عنها من قبيل: (ماذا نصنع حين نتكلّم؟ ماذا نقول بالضّبط حين نتكلّم؟ من يتكلّم ومع من؟ من يتكلّم ولأجل من؟ ماذا علينا أن نعلم حتّى يرتفع الإبهام عن جملة أو أخرى؟ كيف يمكننا قول شيء آخر غير الذّي كنّا نريد قوله؟ هل نركن إلى المعنى الحرفي لقصد ما؟ ماهي استعمالات اللّغة؟[2]

ولم تصبح التّداوليّة مجالا يعتدّ به في الدّرس اللّساني إلاّ في السّبعينيّات من القرن العشرين، بعد أن قام بتطويرها فلاسفة "أكسفورد" "جون أوستين" (J. Austin)، "جون سيرل" (J. Searl)، و"بول جرايس" (PAUL Grise) حيث درسوا اللّغة وحطّوها بكلّ ما يحيط بها أثناء التّلفّظ، فصارت التّداوليّة تهتمّ بوصف العلامة القائمة بين المرسل والمرسل إليه أثناء التّواصل، وتعني بالحدث اللّغوي، لفهم قصد المخاطب[3]، بذلك جمعت بين أقطاب التّواصليّة الثلاثة (المتكلّم- المتلقّي- الخطاب) وكانت بداية تطوّر اللّسانيّات التّداوليّة **«بنظريّة أفعال الكلام التّي أتى بها جون أوستين(J. Austin) وتلميذه سيرل (J. Searl) والمقصود بهذه النّظريّة الأفعال الكلاميّة المحقّقة فعلا من قبل مستعملي اللّغة في مواقف**

---

[1]- ينظر: نعمان بوقرة، اللّسانيّات اتّجاهاتها وقضايّاتها الرّاهنة، عالم الكتب الحديثة، جدار للكتاب العالمي، الأردن، ط1، (2009م)، ص(163).

[2]- ينظر: فرنسواز أرمينيكو، المقاربة التّداوليّة، ص(11)، وينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب -مقارنة لغويّة تداوليّة- ص(23، 24).

[3]- نواري سعودي أبو زيد، في تداوليّة الخطاب الأدبي، المبادئ والإجراءات، ص(23، 24).

لغويّة محدّدة»[1]، حيث أتى "أوستين" في هذا المجال بقسم ثاني من العبارات، أطلق عليه اسم العبارات الانجازيّة أو الأفعال الانجازيّة، متجاورا بذلك المسلّمة التّي كانت تعتمدها الفلسفة المنطلقة كمقيّاس وحيد للحكم على دلالة جملة ما، وهي مسلمة الصّدق والكذب؛ أي صدق الجملة من كذبها بمدى مطابقتها للواقع، فإن قلنا مثلا: «**"الجوّ جميل" فإنّ الجملة صادقة في حال واحدة هي جمال الجوّ واقعا، وكاذبه في غير ذلك**»[2]، فحسب "أوستين" الجمل التّي لا يمكن ان نحكم عليها بالصّدق أو الكذب لا تستعمل لوصف الواقع، بل لتغيّيره، فهي لا تقول شيئا عن حالة الكون الرّاهنة أو السّابقة، إنّما تغيّرها أو تسعى لتغيّيرها، والشّكل الذّي جاء به "أوستين" من أفكار وملاحظّات تشكّل أرضيّة خصبة أقام عليها تلميذه "سيرل" دعائم أعماله، حيث إنّ فكرة الأفعال اللّغويّة اتّضحت وتطوّرت أكثر على يدّ التّلميذ الذّي أعاد تقسيم الأفعال اللّغويّة، وميّز بين أقسامها، فظهرت مصطلحات ونظريّات أخرى كالقصدية الملائمة والاستلزام الحواري والحجاج[3]، وهذه المصطلحات اجتمعت وشكلت لنا ما يعرف باللّسانيّات التّداوليّة، كما أنّ لـ"غرايس" إسهاما في قضيّة الاستلزام الحواري من خلال محاضراته منطقا في ذلك من نقطة مفادها أنّ النّاس في حواراتهم قد يقصدون أكثر ممّا يقولون، وقد يقصدون عكس ما يقولون، وقد اقترح مبدأ التّعاون من خلال صيّاغته القواعد الأربع التّي تتحكّم في هذا الأخير وهي:

1) قاعدة الكيفيّة (Qualité): ونصّها لا تقل ما تعتقد أنه غير صحيح، ولا تقل ما ليس عندك دليل عليه، بمعنى لا تقل ما تعتقده خطأ، لا تقل ما ليس لك برهان كاف عليه.

---

[1]– أوستين، نظريّة أفعال الكلام العامة كيف تنجز الأشياء بالكلمات، (تر): عبد القادر قنيني، إفريقيّا الشّرق، (دط)، (1991م)، ص(05).

[2]– خليفة بوجادي، في اللّسانيّات التّداوليّة، ص(89، 90).

[3]– ينظر: آن روبول وجاك موشلار، التّداوليّة اليوم علم جديد في التّواصل، (تر): سيف الدّين دعفوس، محمّد شيباني، مراجعة: عبد اللّطيف الزّيتوني، دار الطليعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، (2003م)، ص(32).

2) قاعدة الكمّية (Quantité): وهي أن تجعل مساهمتك أكثر إخبارا ممّا هو مطلوب.

3) قاعدة المناسبة (Relevance): ومعناه أن يكون كلامك مناسبا للمقام الذّي قيل فيه أي أن تجعل إسهامك على صلة مباشرة بالموضوع ومقتضى الحال.

4) قاعدة الهيئة لمبدأ الأسلوب (Manner): مفادها «**أن تكون مساهمتك في الحديث موجزة ومنتظمة وخاليّة من الغموض والتّلاعب بالألفاظ**»[1]، أي تجنب الإبهام واللّبس.

ومجمل القول أنّ الفلسفة التّحليليّة (*) اهتمّت باللّغات الطّبيعيّة، وباستعمالات اللّغة، ومقاصد الكلام، وهوّ ما مهّد الأرضيّة لظهور أفعال الكلام على يدّ "أوستين" لتظهر بعدها نظريّات أخرى كالقصديّة، الحجاج، الاستلزام التّخاطبي وغيرها من النّظريّات التّي كوّنت فيما بينها التّداوليّة.

III- مهام التّداوليّة:

إنّ أول تحديد لوظيفة التّداوليّة في حقل اللّسانيّات، وهو تحديد "شارلز موريس"سنة (1938م) «**الدّلالة تبحث في علاقة العلامات بمدلولها، والتّداوليّة تهتمّ بعلاقة العلامات بمؤوّلها**»[2]، فلا قيمة للمفردات أو العبارات دون التّعرّف عن سيّاقها، فيجب دراستها داخل السّياق، ومن خلال الظّروف المحيطة بها خلال زمان التّخاطب ومكانه، لكي تتّضح مقاصد المتكلّم والمعاني المطلوب إيصالها الي المخاطب، والتّي يرمي إليها المخاطب، وهذه الأمور كلّها تهتمّ بها الدّراسة التّداوليّة، كما تهتمّ أيضا بنوعيّة العلاقة الاجتماعيّة التّي تجمع بين

---

[1]- شاهر الحسن، علم الدّلالة السّيمياتيكيّة والبراغماتيّة في اللّغة العربيّة، دار الفكر، عمان، ط1، (2001م)، ص(169).

(*)- يعتقد البعض أنّ التّداوليّة نشأت في أعمال فلاسفة اللّغة الثّلاثة: "جون أوستين" "جون سيرل" و"بول جرايس"، غير ان تقضي جذور التّداوليّة يقضي لا محالة إلى منبع كان بمثابة الأرضيّة الصّلبة التّي ولدت فوقها التّداوليّة، أطلق عليه اسم الفلسفة التّحليليّة. (ياسة ظريفة، الوظائف التّداوليّة في المسرح، مسرحيّة الجلالة لتوفيق الحكيم نموذجا، رسالة ماجستير مخطوطة، قسم اللّغة العربيّة وآدبها، جامعة منتوري، قسنطينة – الجزائر، (2009م/ 2010م)، ص(09).

[2]- عبد بليغ، التّداوليّة، البعد الثّالث في سيميوطيقا موريس، مجالات فصول القاهرة، ربيع(2005م)، العدد(66).

المخاطِب والمخاطَب، والتّي تبثّ عبر وسائل الاتّصال، فيستعمل المخاطِب عدّة طرق للإقناع والتّأثير والأمر والإخبار «**فهي تدرس اللّغة في السّياق، وتوقف شتى مظاهر التّأويل اللّغويّة على السّياق، فالجملة الواحدة يمكن أن تعبّر عن معان مختلفة أو مقترحات مختلفة من سيّاق إلى سيّاق**»[1].

وتتلخّص مهام التّداوليّة في النّقاط التّاليّة:[2]

– دراسة استعمال اللّغة أي انها لا تدرس البنيّة اللّغويّة ذاتها، ولكن تدرس اللّغة عند استعمالها في الطّبقات المقاميّة المختلفة؛ أي باعتبارها "كلاما محدّدا" صار من "متكلّم محدّد" موجّها إلى "مخاطب محدّد" بـ"لفظ محدّد" في مقام "تواصلي محدّد" لتحقيق "غرض تواصلي محدّد".

– بيان أفضليّة الأسباب التّواصل عير المباشر وغير الحرفي على التّواصل المباشر الحرفي.

– شرح أسباب فشل المعالجة اللّسانيّة البنويّة الصّرف في معالجة الملفوظات.

وعليه فإنّ التّداوليّة تحقيق مجموعة من الرّهانات، يعبّر عنها بالأسئلة التّاليّة:[3]

– كيف نصف الاستدلالات في عمليّة التّواصل، علما بأنّ الاستدلالات التّداوليّة غير معقلنة، وربّما كانت غير مقنعة في كثير من الأحيان؟

– ماهو نموذج التّواصل الأمثل؟

---

[1]– حامد الخليل، المنطق البرغماتي عند تشارلز بيرس، مؤسّس البرغامتيّة، دار اليّنابيعمصر، (دط)، بنان: (1996م)، ص(219، 220).

[2]– ينظر: مسعود صحراوي، التّداوليّة عند علماء العرب، دار طليعة للطّباعة والنّشر، بيروت، ط1، (2005م)، ص(26).

[3]– المرجع نفسه، ص(26).

– ماهي العلاقة بين الفروع المعرفيّة الإنسانيّة الآتيّة اللّغة والتّواصل والإدراك؟

وتقوم التّداوليّة بشرح كيفيّة جريّان العمليّات الاستدلاليّة في معالجة الملفوظات كونها تعطي أهمّية وعناية للمتغيّرات اللّغويّة ودواعيها، وحالة المتكلّم، والخلفيّة المعرفيّة للمتلقّي، تقول "ناديّة رمضان النّجار": «**التّداوليّة تقوم بإزالة الغموض عن عناصر التّواصل اللّغوي، وشرح طرق الاستدلال ومعالجة الملفوظات**»[1]، وتبعا للموضوعات التّداوليّة هذه فقد سعى أعلام هذا المنهج إلى التّأكيد على أهمّية البحث التّداولي لبيّان الكيفيّة التّي توصل معنى اللّغة من خلال الإبلاغ، وهو ما نعثر عليه في أعمال "أوستين" و"سيرل" و"جتولب فريجه" «**الذّين ألحّوا كثيرا على حتميّة دراسة اللّغة أثناء الاستعمال، والتّأكيد على تجريدها من تداولها العادي**»[2]، ووصلوا إلى حدّ المبالغة حينما حصروا المعنى في الاستعمال لاقتناعهم الشّديد بأنّ لا فائدة مرجوّة من اللّغة إذا لم تكن تحمل معنى، وشارحة لأحوال النّاس، ومفصحة على حاجاتهم، إذ ينصب اهتمام التّداوليّة على جانبين، هما: دراسة اللّغة ودراسة الشّق الاستعمالي لها.

وبذلك يكون المبحث التّداولي قد انفرد عن بقيّة المدارس اللّسانيّة السّابقة له، بانكبابه على اللّغة، ومن ثمّ مراعاة الجانب الاستعمالي فيها «**وإنّ هذا التّيار كان وليد فلسفة اللّغة العاديّة الذّي أرسى دعائمه الفيلسوف "فنتغنشتاين" (Ludwig vicentine) الذّي دعا إلى دراسة اللّغة في جانبها الاستعمالي**»[3] وهذا الاتّجاه تلقّفه كلّ من "أوستين" وتلميذه

---

[1]– ناديّة رمضان النّجار، الاتّجاه التّداولي والوسيط في الدّرس اللّغوي، مؤسّسة الحورس الدّوليّة، مصر، ط1، (2013م)، ص(110).

[2]– مصطفى غلفان، اللّسانيّات العربيّة الحديثة، دراسة نقديّة في المصادر والأسس النّظريّة والمنهجيّة، مطبعة فضالة المحمّديّة، المغرب، (دط)، (1988م)، ص(246).

[3]– مسعود صحراوي، التّداوليّة عند علماء العرب، ص(22، 23).

"سيرل" اللّذين تأثّرا بهذا الفيلسوف واستلهما منه بعض أفكاره التّي تبدو واضحة في دراسة «**القوى المتضمّنة في القول**»[1]، إنّ دعوة التّداوليّة إلى الدراسة اللّغة لا لذاتها كما فعلت البنويّة، وإنّما في إطار البحث في استعمال اللّغة، ليستدعي بالضّرورة تناول عناصر أخرى جديدة مرتبطة بهذا الاستعمال وتابعة له، كالمتكلّم والكلام، واللّفظ، والمقام، والتّواصل، الغرض والتّلقي....

وفي الأخير فإنّ للتّداوليّة لها أهمّية ودورا كبيرا في تحليل الملفوظات، سواء شفويّة أم مكتوبة، وسوف نتطرّق إلى المقارنة بين اللّسانيّات والتّداوليّة في العنصر التّالي.

IV- المقارنة بين اللّسانيّات والتّداوليّة:

ينحصر مصطلح اللّسانيّات على الظواهر الصّوتيّة، الصّرفيّة، النّحويّة، المفرداتيّة، الدّلاليّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، وتدخل كلّها في ما اصطلح عليها: علم اللّغة النّظري، كما يتّصل بعلم اللّغة التّطبيقي «**ومن فروع علم اللّغة التّطبيقي صناعة المعاجم وعلم اللّغة الآلي، علم اللّغة الاجتماعي والنّفسي، وتعليم اللّغات، والتّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء**»[2]، كما توصف اللّسانيّات البنويّة بوصف الشّكلانيّة والصّوريّة؛ أي البعد عن الأحداث الكلاميّة الحقيقيّة في الواقع المجسد، ممّا جعل جهازها الواصف مقتصرا على التّعيّين والإحالة لافتقارها للقواعد الحاليّة التّفسيريّة في الملفوظ التّالي: "زادوا في قيمة الضّرائب" ملفوظ لا يقدّم للّسانيّات البنويّة فيه أيّ قاعدة تفسّر الضّمير الذّي أسند اليه الفعل "زاد" وتعيّين المرجع الذّي يحال عليه في الواقع الخارجي عن اللّغة، إذا ما استثنينا بعض التّوجيهات اللّسانيّة

---

[1]- المرجع نفسه، ص(24).

[2]- توبي لحسن، التّعريف المصطلحاتي في بعض المعاجم العربيّة، تعريف المصطلح التّداولي نموذجا، www.arabization.org.ma/downloads/majalla/48/docs/245!doc.

الوظيفيّة التّي ظهرت «**كنظريّة النّحو الوظيفي لسمون ديك(Simondick) مثلا، ولكن الطّريقة ليست نظريّة بنويّة، بل إنّ تأثّرها بالتّداوليّة أشدّ**».[1]

كما يمكن وصف اللّسانيّات بأنّها: «**تبادل البحث العلمي للّغة كظاهرة بشريّة، وكذلك اللّغات المتعدّدة، وقد يكون البحث وظيفيّا للّغويّات او تاريخيّا أو تطوّر هذه اللّغة عبر أزمنة مختلفة، كما أنّ هناك علم اللّغة المقارن الذّي يقوم على المقارنة بين عدّة لغات مختلفة أو لغتين فقط من حيث بناؤها وتطوّرها**»[2]، حيث تعتبر التّداوليّة بأنّها تبادل البحث العلمي.

أمّا في التّداوليّة فتوجد آليّة، أو عدّة آليّات لتفسير الضّمير الذّي وظّفناه في المثال السّابق مثلا، وتعيّين المرجع في الواقع الخارجي، وهذا ما يغزو للتّداوليّة بعض المميّزات عن اللّسانيّات البنويّة، كالاتّصال المباشر، ومباشرة العالم الخارجي، ومن القواعد العامة التّي يمدّنا بها العالم الخارجي أنّه ليس لأحد الحقّ في زيّادة الضّرائب إلاّ السّلطات والجهّات المخولة بذلك، وتأسيس الاستدلالات التّداوليّة على أعراف اجتماعيّة، ولذلك فقد تكون نسبيّة، «**إنّهما يعالجان تلك الملفوظات باستدلالات ومعلومات مستاقة من معارف مستمدّة من الواقع الخارجي، وبتواضع من أفراد المجموعات اللّغويّة المتواطئة على ذلك**»[3]، ونذكر على سبيل المثال الملفوظين الآتيّين:

- هل تريد فنجانا من القهوة؟
- إنّها تمنعني من النّوم.

---

[1]– مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص(29).

[2]– توبي لحسن، التّعريف المصطلحاتي في بعض المعاجم العربيّة.

[3]– مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص(29).

– كيف عرف السائل أنّ محاوره يرفض القهوة؟ وكيف عرف المجيب أنّ القهوة تحول بينه وبين النّوم؟

– كيف تمّ الاتّفاق والتّواطؤ بينهما من جهة، وبين أفراد المجتمع من جهة أخرى؟

والتّداوليّة كما وصفها "رودولف كرناب" (Rodolf carnap) هي: «**قاعدة اللّسانيّات أو أساسها المتين الذّي تستند إليه**»[1] وهي تندرج بموضوع ضمن النّظام المركزي وعمليّاتها عاديّة، أو على الأقل البعض منها.

«**ومن المنطق تمكّن التّأويل التّداولي للأقوال في رأي "سبربر" و "ولسن" من إيضاح طريقة اشتغال عمليّات النّظام المركزي**»[2]، هذا ما ذهب إليه كلّ من "سبربر (Sperber) و"ولسن" (Wilson) ضمن مقاربة "فودور" واللّسانيّات حسب ماذكر أعلاه: علم الأصوات الوظيفي وعلم التّراكيب، وعلم الدّلالة توافق منظومة ظرفيّة في تلك المنظومة المختصّة بمعالجة المعطيّات اللّغويّة.

إنّ نشأت التداولية ظهرت في أحضان الفلسفة، وبقيّت محافظة على طابعها الفلسفي حسب تعبير "فان دايك" وضمن هذا الحقل اتّجاهات عدّة ممّا أدى بالنّظريّة التّداوليّة إلى التّنوّع في مفاهيمها ومصطلحاتها وإلى تقسيمها وأنواعها ومهامها وعلاقتها بالعلوم الأخرى، إلاّ أنّها نظريّة تبحث عن المعنى في الاستعمال وإنجاح العمليّة التّواصليّة.

---

[1]– فرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداوليّة، (تر): سعيد علوش، مركز الانتماء القومي، الرّباط– المغرب، (1986م)، ص(07).

[2]– مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص(29).

المبحث الثّاني
مرتكزات التّحليل التّداولي

1- نظريّة التّلفّظ (Théorie de l’énonciation)

2- نظريّة الأفعال الكلاميّة théorie le actes de parole

3- الحجاج (L’argumentation)

4- نظريّة التّواصلthéorie de communication

تمهيد:

تقوم اللّسانيّات التّداوليّة على العديد من المرتكزات والقضايّا والمفاهيم، كثيرا ما تناولها الدّارسون المعاصرون، ويكاد يتّفقون على أنّ التّحليل التّداولي يقوم على نظرية التّلفظ، وعلى نظريّة أفعال الكلام، وعلى الحجاج... وقبل أن نفصل الحديث في كلّ من جوانب هذه النّظريّات نتوقّف عند نظريّة قوانين الحوار لـ"بول جيراس" (P. Gerice) حيث تنقسم هذه القوانين الحواريّة إلى:[1]

1- قانون التّعاون: وهو رغبة الطرفين في تنميّة العمليّة ونجاحها، يتمّ التّعبير بطريقة تجعل المتحاور يفهم الآخر، واستخدام عبارات مناسبة لمقام التخاطب.

2- قانون الملاءمة: والمقصود به التّحدّث بما يلائم وضعيّة المتخاطبين.

3- قانون الجدّية: وهو المبدأ المفروض توفّره في كلا المتخاطبين ضمانا لنجاح الحوار.

4- قانون الإخبار: هو أن يكون الكلام الذّي يدور بين المتحاورين ذا دلالة تحتاج إلى بلورة، بهدف الوصول إلى نتيجة، ويفترض في الحوار أن ينقل خبرا ما.

5- قانون الشّموليّة: والمقصود به الاحاطة الشّاملة بالموضوع ضمانا لنجاح الحوار بين المتخاطبين، ولا يعدّ الخطاب ناجحا إلاّ إذا أحاط بكلّ أطراف الموضوع.

وتعدّ هذه القوانين التّي صاغها "جيراس" أساسيّة في كلّ حوار بناءا بين المتحاورين في المجتمع، فسنتطرّق إلى مختلف مرتكزات التّداوليّة.

[1]- ينظر: آن بول وجاك موشلار، التّداوليّة اليوم علم جديد في التّواصل، ص(274). وصلاح إسماعيل، نظريّة المعنى في فلسفة بول جرايس، ص(87، 88).

I- نظريّة التّلفّظ (Théorie de l'énonciation):[1]

1-1- مفهوم التّلفّظ:

هي مجال مهمّ من مجالات التّداوليّة، وقد أرسى دعائمها اللّساني المشهور "إميل بنفنيست" (E. Benveniste) حيث يرى أنّ «**التّلفّظ (Enonciation) هو تطبيق اللّغة في الميدان عن طريق عمليّة استعمال فرديّة لها**»[2] ونفهم من هذا القول أنّ التّلفّظ يعني الاستعمال الفردي للّغة، والتّفاعل الكلامي من العوامل الأساسيّة في عمليّة التّلفّظ، حيث يؤكّد "بنفنيست" على الطّابع التّفاعلي للكلام في قوله: «**حتّى المنولوج الذّي يعطي الانطباع بخروجه عن إطار التّفاعل فإنّه يشكّل نوعا من أنواع التّحاور**»[3]، ويذهب "بنفنيست" بعيدا في موضوع التّفاعل الكلامي، حيث يرى أنّ المونولوج الذّي هو حوار داخلي ويعرف بأنّه حوار الشّخص مع نفسه، إلاّ أنّه في الحقيقة ليس إلاّ نوعا من أنواع الحوار.

1-2- مباحث نظريّة التّلفّظ:

وتنبني هذه النّظريّة على مباحث أهمّها:

1-2-1- مرجعيّات الملفوظ (Deixis): يمكن تعريف مرجعيّات الملفوظ «**على أنّها علامات تحيل إلى ملفوظيّتها، ويقال أحيّانا إنّها تعكس الملفوظيّة**»[4]، إنّ مرجعيّات الملفوظيّة ومجموعتها الأكثر تمثيليّة: أنا، أنت، هنا، الآن وهي عبارة عن كلمات تشير من

---

(1)- يترجم مصطلح (Enonciation) عند بعض الباحثين بـ "الملفوظيّة" ،ومن بين هؤلاء قاسم المقداد، مترجم كتاب جان سرفوني (الملفوظيّة).

(2)- فان دايك، النّص والسّياق، استقصاء البحث في الخطاب الدّلالي والتّداولي، (تر): عبد القادر فنيني، دار البيضاء، (دط)، (2000م)، ص(266).

(3)- فريدة موساوي، المقام في الشّعر التّداولي تناول تداولي لمعلّقتي عمر وبن كلثوم وحارث بن حلزة، رسالة ماجستير، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، (2004م)، ص(20).

(4)- جان سرفوني، الملفوظيّة، (تر): قاسم المقداد، من منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، (1998م)، ص(26).

داخل الملفوظ إلى تلك العناصر الأساسيّة المكوّنة للملفوظيّة، وهذه العناصر هي: المتحدّث، المخاطب، ومكان الملفوظيّة وزمانها، لكن المرجعيّات تدلّ على تلك العناصر وفقا لطريقتها؛ أي أنّها تقوم بعكس حدوثها، وهذا يعني أنّ في كلّ مرّة يتحدّث فيها (أنا)، فإنّ هذه الكلمة لا يسعها إلاّ التّدليل (الاشارة) على الفرد الذّي قال إنّها بهدف الحديث عن نفسه.

(أنت): لا يمكنه الإشارة إلاّ إلى الفرد الذّي يخاطبه المتحدّث بهدف الحديث عنه باعتباره مخاطبا، هنا، والآن: لا يمكنهما الإشارة إلاّ إلى مكان وقوع الملفوظ وزمانه اللّذين يشكّلان جزءا منه.

1-2-1-1- الإشاريّات (DEICTIQUES): هي أحد مكوّنات الدّرس التّداولي، تتمثّل في الضّمائر والظّروف الزّمانيّة والمكانيّة وأسماء الإشارة... وغيرها.

وهذه العلامات لا يحدّد معناها إلاّ في سيّاق الخطاب الحقيقي، وقد عبّر عن ذلك "عبد الهادي ظافر الشّهري" في قوله: «**يتجسّد الخطاب باللّغة في مستويّاتها كافة، والكلمات جزء من نظام اللّغة، فتحيل كلّ كلمة إلى مدلول معيّن. إلاّ أنّ بعضا منها يوجد في المعجم الذّهني دون ارتباطه بمدلول ثابت، فلا يتّضح مدلوله إلاّ من خلال التّلفّظ بالخطاب في سيّاق معيّن**»[1]، تعنى الإشارة بأهداف المتكلم ومقاصده، فيتمّ اختيّار نوع معيّن من الإشارات دون غيرها على أساس ما يقصده المتكلّم وما يفهمه السّامع، قد تصبح الضّمائر التّي وظيفتها تعابير التّأثيريّة مثلا: خذ هذا، انظر إليه وهي آتيّة بإشارة ناجحة، ولكن عندما يكون التّحديد أو التّعريف عسيرا يمكن اللّجوء إلى استعمال عبارات اسميّة أوسع مثلا، أتذكّر الأستاذ الذّي درسنا في الجامعة، مقيّاس "اللّسانيّات سنة كذا.

---

[1]- عبد الهادي ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب -مقاربة لغويّة تداوليّة-، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط1، (2004م)، ص(79).

فبهذه التّحديدات يتّضح لدى المتلقّي المعنى المقصود[1]، والإشاريّات تشكّل جزءا من المرجعيّات لأنّها لا تشير إلاّ بوجود مرجع ما «**فيبيّنه (أنا) وبين فرد ما يتحدّث عن نفسه في لحظة معيّنة، تكون العلاقة علاقة فعليّة هي العلاقة النّاتجة عن لفظ هذا الفرد لكلمة أنا**».[2]

1-2-2- الافتراض المسبق (Présupposition):

الافتراض المسبق هو أحد ركائز التّداوليّة اللّغويّة، ويعتبر مصدرا تواصليّا آخر، يعنى بتفسير عمليّة التّخاطب ومدى فهم المتكلّمين بعضهم البعض، برغم الغموض الذّي قد يبدو ظاهرا على الجملة والعبارات التّي ينطق بها المتكلّم، كما يحدّد "جورج بول" مفهوم الافتراض على أنّه «**علاقة بين افتراضين**»[3]، لأنّ المتكلّم في خطابه يأخذ بعين الاعتبار الخلفيّة المعرفيّة المشتركة للمتلقّي، ومن هنا «**فالافتراض المسبق له بالغ الاهمية في عمليّة التّواصل، وإنجاز الأفعال اللّغويّة، بحيث يتمّ افتراض وجود أساس سابق لدى المتلقّي، يعتمد عليه المرسل في بناء خطابه، وينطلق منه المتلقّي للوصول إلى غاية المرسل**»[4]، فمثلا في المثال التّالي: "أغلق النّافذة"، يفترض أنّ النافذة مفتوحة، وأنّ هناك سببا يدعو إلى غلق النّافذة (البرد، ضجيج السّيارات...) وإنّ المتلقّي قادر على إنجاز الفعل الذّي طلب منه، وهذا لا يتحقّق إلاّ في سيّاق الخطاب والعلاقة بين المتكلّمين.

---

[1]- ينظر: جورج بول، التّداوليّة (pragmatics)، (تر): قصبي العتابي، دار العربيّة للعلوم، دار الأمان، بيروت، الرّباط، ط1، (2010م)، ص(39).

[2]- جان سرفوني، الملفوظيّة، ص(27).

[3]- جورج بول، التّداوليّة (pragmatics)، ص(52).

[4]- أحمد فهد صالح شاهين، النّظريّة التّداوليّة وأثرها في دراسة النّحويّة المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، (2015م)، ص(20).

1-2-2-1-أنواع الافتراض المسبق:

تميّز الدّراسات الحديثة بين نوعين من الافتراض وهما:

أ. **الافتراض المسبق الدّلالي أو المنطقي:** وهو مشروط بالصّدق بين قضيّتين، فإذا كانت القضيّة الأولى صادقة وجب أن تكون الثّانيّة صادقة، فإذ كان قولنا (رأيت حصانا) صادقا، لازم أن يكون قولنا (رأيت حيوانا) صادقا أيضا. [1]

ب. **الافتراض المسبق التّداولي:** هي أنّ الافتراضات التّداوليّة غير مشروطة بقضيّة الصّدق والكذب... فإذا قلت مثلا: محفظتي جديدة، ثمّ قلت: محفظة ليست جديدة، فعلى الرغم من التّناقض الحاصل بين قولين فإنّ الافتراض الصّادق وهو أنّ لنا محفظة لا تزال قائمة.

وعليه فإنّ لأيّ خطاب رصيدا من الافتراضات المسبقة، المستمدّة من المعرفة العامة وسيّاق الحال[2]، والافتراض المسبق له أثر مهمّ في عمليّة التّواصل، فنجاحها يتعلّق بوجود خلفيّة مشتركة من الافتراضات المسبق، وإخفاقها يؤدّي إلى سوء التّفاهم.

II- نظريّة الأفعال الكلاميّة:

مؤسّس هذه النّظريّة هو "أوستين" أحد أبرز الفلاسفة التّحليليّين الذّي يرى أنّ «**وظيفة اللّغة الأساسيّة ليست إيصال المعلومات والتّعبير عن الأفكار، إنّما هي مؤسّسة تتكفّل بتحويل الأقوال التّي تصدر ضمن معطيّات سيّاقيّة إلى أفعال ذات صبغة اجتماعيّة**»[3]،

---

[1]- ينظر: محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص(28).

[2]- ينظر: ج. براون وج.بول، تحليل الخطاب، (تر): محمّد لطفي الزّليطي ومنير التّركي، منشورات جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السّعوديّة، (دط)، (1418هـ/ 1997م)، ص(96).

[3]- ينظر: عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية ، منشورات الاختلاف ، الجزائر، ط1،2003،ص155.

والفعل اللّغوي «**كلّ ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري، وفضلا عن ذلك يعدّ نشاطا ماديّا نحويّا، يتوسّل أفعالا قوليّة لتحقيق أغراض إنجازيّة (كالطّلب، الوعد والأمر والوعيد) وغايّات تأثيريّة تخصّ ردود فعل المتلقّي (كالرّفض والقبول)، ومن ثمّ فهو فعل يطمح إلى أن يكون فعلا تأثيريّا؛ أي يطمح إلى أن يكون ذا تأثير في المخاطب اجتماعيّا أو مؤسّساتيّا، ومن ثمّ إنجاز شيء ما**»[1] غايته تغيّير حال المخاطبين، وهكذا ميّز "أوستين" في مراحل بحثه الأخيرة بين ثلاثة أفعال فرعيّة، هي على النّحو التّالي:[2]

1- **فعل القول اللّفظي:** هو عمليّة النّطق بكلام مفيد خاضع لقواعد اللّغة ومستويّاتها الصّوتيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة.

2- **فعل المتضمّن في القول:** هو الذّي يكون لفعل القول فيه قيمة ما؛ أي قولنا شيئا يستدعي غالبا بعض الآثار في المشاعر والأفكار لشخص ما، والبنية والمقصد أو الغرض من إثارة هذه الآثار، إنّ الفعل المتضمّن في القول هو الفعل الذّي ننجزه أثناء القول.

3- **الفعل النّاتج عن القول:** هو الأثر غير المباشر الذّي نحقّقه بالقول؛ أي ما يصاحب فعل القول من أثر لدى المخاطب، كالإقناع والتّضليل، وقد اعتمد "أوستين" في تعريفه لهذا الفعل على مفهوم الأثر النّاتج والتّأثير عن قول شيء.

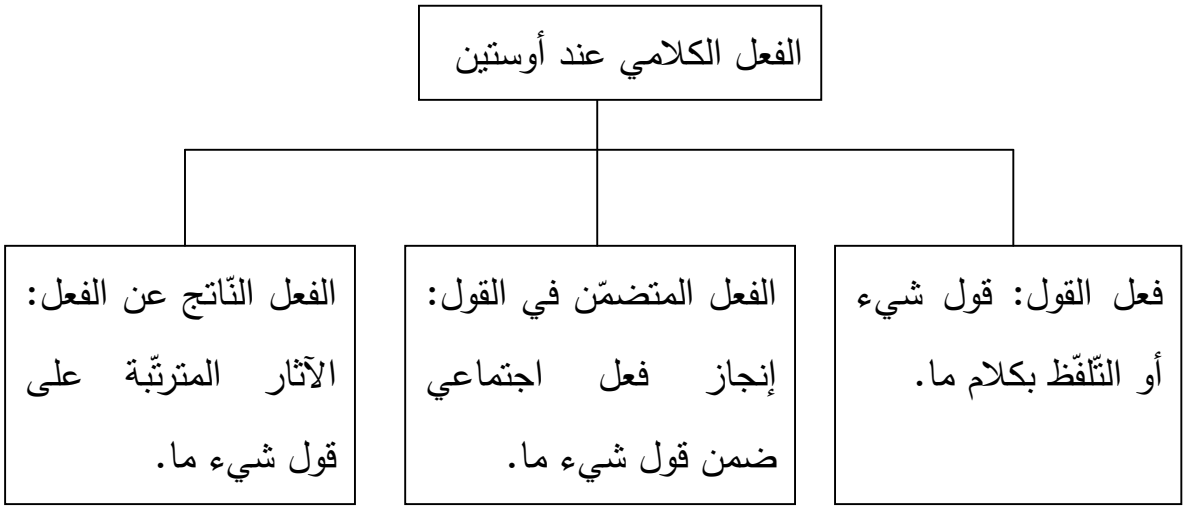
ويمكن تلخيص التّصنيف العام للأفعال الكلاميّة عند "أوستين" وفق الشّكل التّالي:[3]

---

[1]- مسعود صحراوي: التداولية عند علماء العرب، ص40.

[2]- ينظر: فيليب بلانشيه، التّداوليّة من اوستين إلى غوفمان، ص(46)، وفان ديك: النّص والسّياق -استقصاء البحث في الخطاب الدّلالي التّداولي-، (تر): عبد القادر قنيني، ص(263، 267).

[3]- مسعود صحراوي، التّداوليّة عند علماء العرب، ص(43).



الشّكل يبيّن: أقسام الفعل اللّغوي عند أوستين

وقد صنّفت الأفعال الكلاميّة إلى صنفين، نجدها عند "أوستين" وتلميذه "سيرل".

2-1-تقسيم أوستين للأفعال الكلاميّة:

تمكّن "أوستين" من تصنيف الأعمال التّي ننجزها بواسطة اللّغة إلى خمسة أقسام، إسنادا لقوّتها الإنجازية (*)، وهي: [1]

1- الحكميات (Verdictives): تتمثّل في الحكم نحو الإدانة أو الفهم أو إصدار أمر أو الوصف أو التّحليل.

---

[1]- ينظر: فيليب بلاشيه، التّداوليّة من أستين إلى غوفمان، ص(62)، وطالب سيد هاشم الطّبطبائي، نظريّة الأفعال الكلاميّة بين فلاسفة اللّغة المعاصّرين البلاغيّين، مطبوعات جامعة الكويت، (1994م)، ص(10، 11).

(*)- قوّتها الإنجازيّة (Illocutionnary Force): التّي يمكن أن تكون إخبارا أو استفهاما أو أمرا، ينظر: احمد المتوكّل، دراسات في نحول اللّغة العربيّة الوظيفي، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، (1986م)، ص(105).

2- التّنفيذيّات (Exécutives): وتقتضي بمتابعة أعمال مثل: الطّرد أو العزل أو الاستقالة، ويبدو هذا القسم فسيحا جدّا، يتمّ التّمييز بين الأعمال المندرجة فيه وبين الأعمال المندرجة ضمن الصّنف الأول، تكون التّنفيذيّات أعمال تنفيذ وليست في حدّ ذاتها حكميّات.

3- الوعديّات (commissives): هي إلزامات للمتكلّم بأداء فعل ما، من أمثلتها: الوعد والموافقة والتّعاقد والعزم والقسم.

4- السّلوكيّات (Behavitives): هي أعمال تتفاعل مع أفعال الغير، نحو الاعتذار والشّكر والتّهنئة والتّرحيب والكره والتعريض.

5- العرضيّات (Expositives): توضح علاقة أقوالنا بالمحادثة، وتتضمّن أفعالا لتقديم وجهات النّظر وتوصيل الحجّة، وتوضيح الاستعمالات والدّلالات، ومن بين أمثلة هذه الأفعال التي أوردها "أوستين" أؤكّد وأنكر وأعترض.

وقد قوبل هذا التّقسيم بالرّفض حينا وبالهشاشة أحيانا أخرى لوجود نوع من التّداخل بين هذه العائلات، وانعدام حدود واضحة تفصل بينها

2-2-تقسيم سيرل للأعمال اللّغويّة:

قسّم سيرل الأعمال اللّغويّة إلى خمسة أقسام، وهي:[1]

1- **التّصريحات (Déclarations)**: الغرض منها إحداث تغيّير في العالم الخارجي، ويكون اتّجاه المطابقة فيها مزدوجا، من القول إلى العالم، ومن العالم إلى القول، من أمثلتها: أعلن الحرب عليكم.

[1]- ينظر: فيليب بلانشيه، التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، ص(66)، ينظر: جون سيرل، العقل واللّغة والمجتمع الفلسفة في العالم الواقعي، (تر): سعيد الغانمي، منشورات الاختلاف الجزائر، والمركز الثّقافي العربي والدّار العربيّة للعلوم، بيروت- لبنان، ط1، (2006م)، ص(217، 222).

2- **الوعديّات (Promissifs)**: تهدف إلى جعل المتكلّم ملتزما بإنجاز عمل، حيث يجب أن يطابق العالم الكلمات، وتكون الحالة النّفسيّة الواجبة هي صدق النّية، وقد أخذ "سيرل" هذا القسم عن "أوستين"، مثاله: سوف آتي.

3- **الإخبارات (Assertifs)**: تتطابق الكلمات فيها مع العالم، والحالة النّفسيّة هي اليقين بالمحتوى، مهما كانت درجة القوّة، مثالها: سيأتي غدا.

4- **الطّلبيّات (Directifs)**: أو الأوامر، ويكون الهدف منها جعل المخاطب يقوم بأمر ما، حيث يجب أن يطابق العالم الكلمات، وتكون الحالة النّفسيّة رغبة أو إرادة، مثالها: اخْرُجْ.

5- **الإفصاحات (Expressifs)**: التّعبيريّات الغرض منها: التّعبير عما نشعر به من حالات نفسيّة (انفعاليّة)، يشترط فيها أن تكون ثمّة نيّة صادقة، لا توجد مطابقة الكون للكلمات، ويسند المحتوى خاصة إمّا إلى المتكلّم أو إلى المخاطب، ومن أمثلتها: اعذرني.

لقد سعى "سيرل" إلى بناء نظريّة مكتملة الأوامر منتظمة تقوم على فكرة أنّ الكلام محكوم بقواعد قصديّة، مستعينا بجهود من سبقه، فقام بتعديل التّقسيم الذّي قام به "أوستين" للأفعال الكلاميّة، والتفت إلى نوع آخر من الأفعال الكلاميّة غير المباشرة.

تعتبر الحجّاج من المفاهيم الأساسيّة التّي يرتكز عليها التّحليل التّداولي، ولهذا فسنقف عند تعريفه اللّغوي والاصطلاحي وأهمّ أصنافه

III- الحجاج (L'argumentation):

أ. مفهوم الحجاج لغة:

والحجّاج لغة من حاجج، جاء في معجم العين: «**الحجّ كثرة القصد إلى من يعظم... حجوا عمامته: عظموا... ويقال الحجّة الموسم.... والمحجّة: قارعة الطّريق الواضح والحجّة: وجه الظّفر عند الخصومة**» [1].

ويقول "ابن منظور" (711هـ): «**حاججته، أحاجُّه، حجاجًا ومحاجَّةٌ حتّى حجَجْتُهُ أي غلبته بالحجج التّي أدليت بها، وحاجّه، محاجّة، وحجاجا، نازعه الحُجَّة، والحجَّة البرهان. قال "الأزهري": الحجَّة الوجه الذّي يكونه الظّفر عند الخصومة، ويقال أيضا رجل محجاج أي جَدِلُ، والتَّحَاجُ بمعنى التّخاصم وحاجّه أي نازع الحجّة**»[2]، فعلى هذا فإنّ الحجاج يعني الخصومة والنّزاع بواسطة الأدلّة والبراهين الكلاميّة والحجّج العقليّة فيكون مرادفا للجدل، لأنّه يجمع بين معنيين للفظتين: «**المخاصمة والمنازعة وتتفرّع من مادة (حَ جَ جَ) معانٍ جزئيّة ثلاثة فالأوّل المحاج وهو صاحب الغلبة (الغالب) والثّاني: المحجوج (المغلوب) والثّالث الحجج التّي يتبادلها المتخاصمان**»[3].

---

[1]- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ترتيب وتحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، باب الحاء، المجلّد الأوّل، بيروت، لبنان، ط1، (1424هـ/ 2003م)، ص(286).

[2]- ابن منظور، لسان العرب، ص(38).

[3]- سعد فاهم، معاني ألفاظ الحجاج في القرآن الكريم وسيّاقاتها المختلفة، السّور السّبع الطوال انموذجا، دراسة دلاليّة معجميّة، ص(14).

ب. مفهوم الحجاج اصطلاحا:

لقد ترجم مصطلح (Argumentation) في الدّراسات اللّسانيّة العربية الحديثة بالحجاج الذّي يقصد به: «**سلسلة من الحجج تتّجه جميعها نحو نفس النّتيجة**» [1]، وهذه الحجج الموجّهة لإثبات موقف أو دحضه، وفي هذا الصّدد نجد في قاموس (le grand robert) مصطلح (Argumentation) هو «**فنّ استعمال الحجج أو الاعتراض بها في مناقشة معيّنة، والفعل حاجج (Argumenter) هو الدّفاع عن اعتراض أو أطروحة بواسطة حجج**» [2]؛ بمعنى اتّباع طريقة معيّنة في تقديم الحجج لتحقيق الإقناع، حيث تحيل لفظة (Argumentation) على عدّة معانى من بينها:[3]

- القيّام باستعمال الحجج.
- مجموعة من الحجّج التّي تستهدف تحقيق نتيجة واحدة.
- فن استعمال الحجج أو الاعتراض بها في مناقشة واحدة.

ويعتبر "ديكرو" (Ducrot) «**الحجّة عنصرا دلاليّا يخدم عنصرا دلاليّا آخر، قد يكون ظاهرا أو مضمرا**» [4] فالحجّة هي الدّليل لدعم الإثبات.

---

[1]– محمّد طروس، النّظريّة الحجاجيّة من خلال الدّراسات البلاغيّة والمنطقيّة واللّسانيّة، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ط1، (1426هـ/ 2005م)، ص(08).

[2]– Le grand Robert, Dictionnaire de la langue française. T.1Paris, (1989), P(535).

[3]– Ibid, P(535).

[4]– أبو بكّر العزّاوي، حوار حول الحجاج، الأحمديّة للنّشر، الدّار البيضاء، ط1، (2010م)، ص(45،46).

تحدّث "طه عبد الرّحمن" عن الحجاج في قوله: «**الحجاج كلّ منطوق به موجّه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحقّ له الاعتراض عليها**» [1]، فالحجاج يتعدّى المعرفة المبسطة فيما نطق به المتكلّم لتتعلّق بما يقتضيه المنطوق، أي ما هو متضمّن فيه.

والحجّة في أبسط تعريفها عبارة عن ملفوظ أو فكرة تستعمل لإقناع المتلقّي بفكرة أخرى وهذه الفكرة تتطلّب صيّاغة وأسلوبا.

أمّا عند العرب القدامى فقد ورد عن "أبي الوليد الباجي" (474هـ) عن الحجاج أنّه: «**من أرفع العلوم قدرا وأعظمها شأنا، لأنّه السّبيل إلى معرفة الاستدلال وتميّيز الحقّ من المحال، ولو لا تصحيح الوضع في الجدل لما قامت حجّة، ولا اتّضحت محجّة ولا علم، الصّحيح من السّقيم ولا المعوّج من المستقيم**» [2]، وهذا ما يبيّن أهمّية الدّراسة الحجاجيّة.

فالحجَاجْ تقنيّة يقوم المتكلّم بها ليوضّح موقفه ويعلّله أمام مخاطبه، إنّه «**إجراء يسلكه فرد أو مجموعة لدفع المستمع إلى تبنّي موقف اعتمادا على إثباتات أو حجج**» [3]، ولا تقوم الحجّة إلاّ بالنّسب والعلّة والإثبات.

IV- نظريّة التّواصل:

أ. مفهوم نظريّة التّواصل لغة:

يفيد التّواصل في اللّغة العربيّة الاقتران والاتصال والتّرابط والالتئام والجمع والإبلاغ والانتهاء والإعلام. أمّا في اللّغة الأجنبيّة فكلمة (communication) تعني إقامة علاقة

---

[1]- طه عبد الرّحمن، اللّسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثّقافي العربي، ط1، (1998م)، ص(226).

[2]- أبو الوليد الباجي، المنهاج في ترتيب الحجاج، تحقيق: عبد المجيد التّركي، دار الغرب الإسلامي، المغرب، ط2، (1987م)، ص(08).

[3]- محمّد طروس، النّظريّة الحجاجيّة من خلال دراسات البلاغيّة اللّسانيّة والمنطقيّة، ص(08)

وتراسل وترابط وإرسال وتبادل وإخبار وإعلام، وهذا يعني أنّ هناك تشابها في الدّلالة والمعنى بين مفهوم التّواصل العربي والتّواصل الغربي [1].

ب. مفهوم نظرية التواصل اصطلاحا:

يدلّ التّواصل في الاصطلاح على عمليّة نقل الأفكار والتّجارب وتبادل المعارف والمشاعر بين الذّوات والأفراد والجماعات، وقد يكون هذا التّواصل ذاتيّا شخصيّا أو تواصلا غيريّا.

وقد ينبني على الموافقة أو على المعارضة والاختلاف، ويفترض التّواصل أيضا: «**باعتباره نقلا وإعلاما، مرسلا ورسالة ومتقبلا وشفرة، يتّفق في تسنينها كلّ من المتكلّم والمستقبل (المستمع)، وسيّاقا مرجعيّا ومقصديّة الرّسالة**» [2]، كما أنّ نظريّة التّواصل تقوم على مجموعة من المفاهيم، ومن أهمّ هذه المفاهيم التّي تناولتها هذه النظرية ما يعرف في اللّسانيّات بمخطط "جاكبسون"، حيث يرى بأنّ العوامل المختلفة غير النّمطيّة لعمليّة التّواصل، يمكن رسمها في المخطط التّالي:[3]

---

[1]– ينظر: جميل حمداوي، التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي في المجال البيداغوجي الدّيداكتيكي – https://www.difaf.net .

[2]– عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص(183).

[3]–موسى جمال :تجليات مفاهيم التداولية في التراث العربي ،تفسير الرازي لسورة المؤمنون نموذجا ، رسالة ماجستير، كلية الادب واللغات ،جامعة الجزائر، 2009/2008 ، ص(49).

السّياق

المرسل ..... الرّسالة .....المرسل إليه

عمليّة الاتّصال

الوضع أو الشّفرة.

وكلّ واحد من هذه العوامل ينتج وظيفة لسانيّة مختلفة.

ومن خلال هذا المخطط يقترح "جاكبسون" تصوّرا عاما من العوامل المكوّنة لأيّ عمليّة تبليغيّة، فيرى أنّ هذه العمليّة تتمّ على النّحو التّالي «**يقوم المرسل بإرسال رسالة إلى المتلقّي، ولكي تعبّر الرّسالة عن المعنى المراد وتؤدّي دورها الإبلاغي فلا بدّ لها من سيّاق تأتي فيه، أو مرجع السّياق اللّفظي أو قابل لأن يصبح لفظيّا يدركه المتلقّي، كما لا بدّ للرّسالة من نظام ترميز (Un Code) مشترك كلّيا أو جزئيّا بين المرسل والمتلقّي، وأخيرا لا بدّ من قناة أو موصل (contact) بين المرسل والمتلقّي يسمح لهما بإقامة عمليّة الاتّصال والمحافظة على الاستمرار فيها**»[1].

وهذا بصفة مختصرة عن الإطار النّظري العام لنظريّة التّواصل التّي وضع حدودها "جاكبسون" ثمّ تطوّرت فيما بعد في إطار التّحليل التّداولي للخطاب، ونجدها خاصة عند "أوركيوني"، حيث أصبحت نظريّة التّواصل من أهم المحاور التّي تقوم عليها التّداوليّة، وتعتبر من بين مرتكزات التّحليل التّداولي.

[1]– أحمد منور، مفهوم الخطاب الشّعري عند رومان جاكبسون، مجلّة اللّغة والآداب، معهد اللّغة العربيّة وأدابها، ع(2)، جامعة الجزائر، ص(86).

المبحث الثّالث:
تعليمية نشاط القواعد وفق المقاربة التداولية

تمهيد

1- علاقة التّداوليّة بالتّعليميّة

2- مفهوم نشاط القواعد

3- المناهج المستعملة لتدريس نشاط القواعد

4- درس القواعد في ضوء المقاربة التّداوليّة

تمهيد:

تجاوزت اللّسانيّات التّداوليّة المفاهيم اللّسانيّة القديمة التي تبنّت دراسة اللغة بوصفها نظاما لسّانيّا يدرس في ذاته ولذاته إلى دراسة أفعال الكلام وأشكال الإقناع، وشروط تحقيق الخطاب الإقناعي وتحليله مركّزة على المقام الذّي تحدث فيه الخطابّات وعلاقة العلامة اللّغويّة وغير اللّغويّة بمستعمليها وعليه: «**فلم يلبث أن توجّه اهتمام الدّارسين إلى العناية بكلّ هذه القضايا المتعلقة بالكيفيّة التّي تستعمل بها اللّغة بالكيفيّة التّي تحقّق بها اللّغة بالفعل عند الاستعمال عند المخاطب، وتندرج هذه القضايّا في إطار تيّار من الدّراسات والنّظريّات تسمّى عند أهل الاختصاص بالتّداوليّة والتّي تعني بصفة خاصة بالكيفيّة التّي تستعمل اللّغة عند الحديث أو في الحديث**»[1].

إذ اهتمت التّداوليّة في مجال التّعليم والتّعلّم بالتّركيز على تطوير قدرة المتعلّم التّواصليّة وتفعيل مهاراته التّعليميّة، وعليه سنبيّن العلاقة الموجودة بين التّعليميّة والتّداوليّة، وكذلك كيفيّة تدريس نشاط القواعد وفق المناهج المستعملة في مدارسنا الجزائريّة من جهة، ووفق المنهج التّداولي من جهة أخرى.

I- علاقة التّداوليّة بالتّعليميّة:

لقد عرفت التّعليميّة ثراء كبيرا في العصر الحديث باستفادتها من مقولات اللّسانيّات الاجتماعيّة السّابقة، ونظيرتها ومن البحوث التّداوليّة أساسا، حيث تؤكّد أنّ التّعليم لا يقوم على تعليم البنى اللّغويّة دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلّم بالتّعرّف على قيّم الأقوال

[1]- ديان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللّغات، (تر): عائشة موسى سعيد، مطابع الملك سعود، الرّياض، (1995م) ص(139، 140).

وكمّيات الكلام ودلالات العبارات في مجال استخدامها، إلى جانب أغراض المتكلّم ومقاصده التّي لا تتّضح إلاّ في سيّاقات مشروطة [1].

ولهذا فقد أعدّ البعد التّداولي أحد أهداف العمليّة التّعليميّة، إذ تجاوز التّعليم مهمّة التّلقين إلى مهمّة تحسين الأداء، وذلك بالاقتصار على تعليم المتعلّم وما يحتاج إليه، والاستغناء على ما لا يحتاج إليه من أساليب وشواهد تثقل ذهنه. وهذا ما يؤكّده لنا "الجيلالي دلاش" بقوله: «**هناك شعار واحد يشغل أهل الاختصاص: الملكة والتّبليغ –أي تزويد المتعلّم أو المتعلّمين بالأدوات التّي تمكن من التّحرّك بواسطة الكلام تحرّكا يلائم المقام والمقاصد–المراد تحقيقها، إنّ الأمر لم يعد يتعلّق بتلقين بنيّة نحويّة معيّنة، بل إنّه يتعلّق بتوفير الوسائط اللّسانيّة التّي تسمح للمتعلّم بإجراء اختبار بين مختلف الأقوال، وذلك بحسب المقام**» [2].

ولقد ساهمت اللّسانيّات التّداوليّة بشكل كبير في بناء التّعليم وصناعته، وذلك بانتقاد طرق تدريس اللّغات الأجنبيّة التّي تتعامل مع لغات مثاليّة وأناس مثاليّين، في مواقف مثاليّة، بعيدا عن أيّ سيّاق اجتماعي[3]، وتقديم البديل بتجاوز تدريس أنماط التّرميز (القواعد اللّغويّة) إلى تدريس أنماط التّأطير؛ يعني الاهتمام بالجانب التّبليغي للمتكلّمين، وقد قيل في هذا الشّأن «**لقد بات أساسيّا توسيع مجال المكتسبات من جهة، وقلب ترتيب الأولويّات من جهة أخرى، ذلك لأنّ مفهوم التّبليغ هو الذّي يجب أن يكون الأسبق والمحرّك، وليس اللّغة لأنّ الاهتمام بالمتكلّم يعني الاعتراف الكلّي بأنّ هدفه هو التّبليغ لأحكام اللّغة وحذقها، وأنّ**

---

[1]– خليفة بوجادي، في اللّسانيّات التّداوليّة مع محاولة تأصيليّة في الدرس الغربي القديم، سبق ذكره، ص(133).

[2]– الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة، ص(46).

[3]– ينظر: خليفة بوجادي، في اللّسانيّات التّداوليّة مع محاولة تأصيليّة في الدرس الغربي القديم، ص(133، 134).

هذا الوجه الأخير ليس سوى وسيلة، وليس غاية في حدّ ذاته، ووسيلة واحدة ضمن وسائل أخرى»[1].

وللنّظريّة التّداوليّة إسهام كبير في تغيّير المنهج التّعليمي، سواء تعلّقت العمليّة التّعليميّة "باللّغة الأمّ" أم "باللّغات الأجنبيّة" وتكتشف أنّ مهمّة التّداوليّة هي أن تفيد الدّرس اللّغوي في المدرسة المعاصرة من جوانب شتى، أهمّها:[2]

– **تواصليّة تعليميّة:** لأنّ عمليّة التّعليم في أنجح معانيها هي تواصل ناجح بين المعلّم والمتعلّم، بحيث يساهم كلّ منهما في العمليّة التّعليميّة في خلق عنصر التّشويق والإقناع والتّأثير.

– **أفعال الكلام:** فلا بدّ للمعلّم أن يمرن معلّميه على التّمييّز بين الأفعال التّقريريّة(*) والإنجازيّة(**) في التّواصل التّعليمي المرتبطة بقواعد التّداوليّة الثّلاث (الكمّية، النّوعيّة والهيئة).

كما أنّ وجه العلاقة بين التّعليميّة والتّداوليّة هو أنّ التّداوليّة تتعلّق بتحليل الخطاب، وكون الخطاب يقوم على عنصرين أساسيين هما: المتكلّم والمتلقّي، وذلك شكل اللّسانيّات

---

(1)– الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة، ص(48، 49).

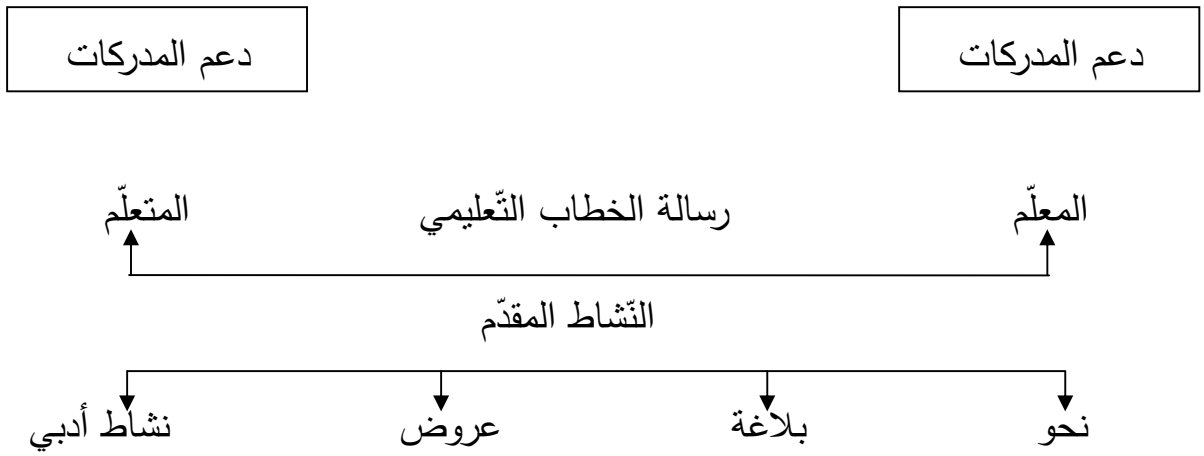
(2)– عبد اللّه بوقصة، تعليمية اللغة العربيّة في الجزائر –مقاربة تداوليّة– مجلّة الأكاديميّة للدّراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة، قسم الأدب والفلسفة، العدد(12)، جوان(2014م)، ص(03، 04).

(*)– الأفعال التّقريريّة: هي الأقوال التّي تصف شيء أو شخص ما، ويمكن الحكم عليها بالصّدق أو الكذب ضمن الجمل الخبريّة توجد جمل من قبيل "القطّ فوق الحصير" أو ينزل المطر التّي تصف الكون، ويمك الحكم عليها بالصّدق أو الكذب. آن روبول وجاك موسلار، التّداوليّة اليوم علم جديد للتّواصل، ص(30).

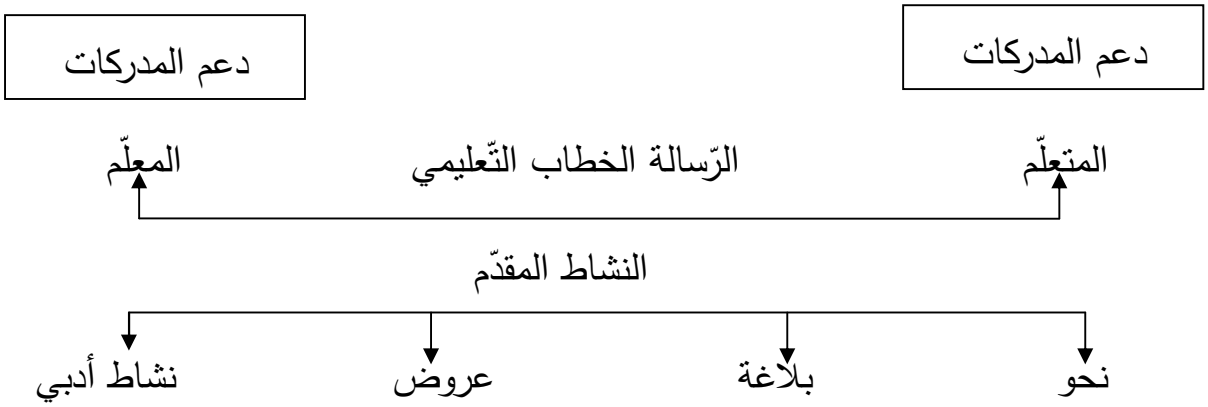
(**)– الأفعال الإنجازيّة: هي عكس الصّنف الاوّل تصنّف ولا تخيّر ولا تمثّل ولا تخضع لمعيّار الصّدق والكذب، فهي نوع آخر يتشابه مع النّوع الأوّل تشابها ظاهريّا في البنيّة غير أنّه لا يقوم بالوظيفة التّي يقوم بها هذا النّوع الاوّل تشابها ظاهريّا في البنيّة، غير أنّه لا يقوم بالوظيفة التّي يقوم بها هذا النّوع؛ أي تقريرية أو تصوير العالم الخارجي. صلاح اسماعيل عبد الحق، التّحليل اللّغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التّنوير، بيروت–لبنان، ط1، (1993م)، ص(137).

التّعليميّة التّي تعتمد هي أيضا على ثنائيّة المعلّم كمرسل والمتعلّم كمتلقّى على التّوالي والتّبادل والتّداول[1].

الأمر المعتاد في المناهج القديمة أن يكون المعلّم ملقيّا (تلقين، شرح، تفسير) والمتعلّم متلقّيا (فهم، حفظ) ولكن بعد التّعديل الذّي طرأ على المنهج، فإنّ كلا من المتعلّم والمعلّم يصبحان يتبادلان الأدوار، والمخطّط التّالي يوضّح القصد:[2]



بيداغوجية المقاربة التّداوليّة (أ)



بيداغوجية المقاربة التّداوليّة (ب)

[1]– عبد اللّه بوقصّة، تعليميّة اللغة العربيّة في الجزائر، ص(07).

[2]– المرجع نفسه، ص ن.

نلاحظ أنّ المعلّم والمتعلّم يمكن أن يتبدلا الأدوار من أجل الفهم، ويسود الحوار بينهما، وذلك في جميع أنشطة اللّغة العربيّة، ولذلك سنتطرق إلى مفهوم نشاط القواعد.

II- مفهوم نشاط القواعد:

2-1- النّشاط:

أ. لغة:

لم تختلف كتب اللّغة القديمة والحديثة في تعريفها لمادة "نشاط" وجاءت بمجملها متقاربة في المعنى، وشكلا ومضمونا مع اختلاف في استخدام الألفاظ.

وورد في المعجم العين في مادة (ن.ش.ط) نحو: «**نشط الإنسان ينشط نشاطا، فهو نشيط، طيب النّفس للعمل ونحوه، والنّشاط: اسم للثّور الوحشي، وهو الخارج من أرض إلى أرض، طريق ناشط، ينشط من الطريق الأعظم يمنه ويسره...**» [1].

وفي لسّان العرب "النّشاط" «**ضدّ الكسل يكون في الإنسان والدّابة، ويقول يعقوب اللّيث: نشيط الإنسان ينشط نشاطا فهو طيّب النّفس للعمل (...) وفي حديث عبادة: بايعت رسول اللّه صلّى اللّه عليه وسلّم على المنشط والمكره؛ المنشط مفعل من النّشاط وهو الامر الذّي تنشط له وتخفّ إليه، وتؤثّر فعله وهو مصدر بمعنى النّشاط**» [2].

أمّا معجم الوسيط فيعرّف النّشاط بأنّه: «**ممارسة صادقة لعمل من الأعمال**» [3]، وهو الجهد والعمل العضوي أو العقلي يقوم به أيّ انسان وذلك عن رغبة.

---

[1]- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ص(824).

[2]- ابن منظور، لسان العرب، ص(828).

[3]- مجمّع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ط4، (2005م)، ص(922).

ب. اصطلاحا:

عرّف النّشاط في المجال التّعليمي بأنّه: «**جميع ما يقوم به الطّلاب وفق برنامج معيّن وفق ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم داخل الفصل وخارجه تحت إشراف المعلّمين، ويخدم القرارات الدّراسيّة ويحقّق أهدافا تربويّة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة، ويعتبر جزءا من تقويم العمليّة التّعليميّة**» [1].

وكذلك يرى علماء التّربيّة بأنّ «**النّشاط جزء مهمّ من المنهج الدّراسي بمفهومه الواسع والحديث، وأنّ النّشاط أحد العناصر المهمّة في بناء شخصيّة الطّلاب وتنميّة وصقل مواهبهم**» [2].

أمّا في المدرسة الجزائريّة فلا يختلف مفهوم النّشاط عندها عمّا كتبه علماء التّربيّة عموما، إلاّ أنّه ارتبط بالنّسبة إلى اللّغة العربيّة بالهوّية ومفهوم المواطنة، فالأنشطة اللّغويّة العربيّة بالنّسبة إلى للمدرسة الجزائريّة: «**ترمي إلى تنميّة معارف التّلميذ المكتسبة ومهاراته اللّغويّة لتمكينه من ممارسة النّشاط اللّغوي وفق ما تقتضيه الوضعيّات والمواقف التّواصليّة من جهة، وتلقّي المعارف واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى**»[3]، ولهذا كان النّشاط الذّي اصطلح عليه في المدرسة الجزائريّة لتسميّة أنواع المعارف اللّغويّة التّي يتلقّاها التّلميذ في مراحله الدّراسيّة.

وبعدما تعرّفنا على مفهوم النّشاط نتطرّق إلى مفهوم القواعد اللّغوي والاصطلاحي.

---

[1]– عبد اللّه بن سليمان الفهد، معوّقات النّشاط الطّلابي في التّعليم العام بالمرحلة الإبتدائيّة والمتوسّطة بمنطقة الرّياض من وجهة نظر الأنشطة، ص(103).

[2]– المرجع نفسه، ص ن.

[3]– المنهاج التّربوي، السّنة الثّالثة متوسّط، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، يوليو(2004م)، ص(09).

2-2- مفهوم القواعد لغة واصطلاحا:

أ. لغة:

قاعد: «**ج: قاعدات والقواعد جمع قاعدة وفي اللّغة أساس الشّيء وقواعد صفة المؤنّث الفاعل قعد: قعد بـ، قعد على، قعد عن، قعد في، أساس القاعدة تنظيم سيّاسي، قاعدة، منهج، طريقة نظام، قعد اللّغة ونحوها وضع لها قواعد يعمل بموجبها**» [1].

وقد جاء في القاموس المحيط القاعدة لغة: «**قعد: والقاعد: هي التّي تنالها اليدّ والجوالق الممتلئ حبًّا... وقواعد الهودج: خشبان أربع تحته، ركب فيهن**» [2]، وهو العمل بقاعدتها.

ب. اصطلاحا:

هو العلم الذّي يعرف به أواخر الكلمات، ويعرف به صواب الكلام من خطئه ليحترز به عن الخطأ في اللّسان، «**والقواعد هي القوانين والمبادئ والضّوابط اللّغويّة الواجب اتّباعها للتّعلّم والكتابة بلغة صحيحة**» [3].

وتعدّ القواعد النّحويّة القوانين التّي تتناول الوظيفة النّحويّة (الإعراب) «**وقوانين التّوافق والتّخالف بين مكوّنات التّراكيب وقوانين الرّبط بين هذه المكوّنات، وقوانين التّقديم والتّأخير وغيرهما**» [4].

---

[1]- أحمد مختار عمّر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، مادة (قاعدة).

[2]- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار إحيّاء التّراث، بيروت-لبنان، ط1، (1997م)، 450/1

[3]- داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا، دار الكتاب الحديث، بيروت- لبنان، ط1، (1998م)، ص(64).

[4]- عبد اللّه علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان- الأردن، ط1، (2002م)، ص(50).

والقواعد النّحويّة هي التّي تتعلّق بضبط أواخر الكلمات، وتقوم بدراسة العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات، وفي المناهج الدّراسيّة، يقصد به قواعد التّراكيب النّحويّة والصّيغ الصّرفيّة، وارتباطهما بالدّلالة حتّى يتسنّى للتّلميذ فهم اللّغة العربيّة واستعمالها، وهذا من شأنه أن يدفع المتعلّمين إلى مجاراة هذه الأساليب والنّسج على منوالها[1]، لاستعمال اللّغة استعمالا صحيحا بالتّمكّن من قواعدها لاستيعاب الدّلالات وتبليغها؛ وتكمن أهمّية القواعد النّحويّة في أنّها تعمل على تقويم ألسنة التلاميذ وتجنّيبهم الخطأ في الكلام والكتابة وتعويّدهم على استعمال المفردات السّليمة ممّا يساعد المتعلّم على زيّادة ثروته اللّغويّة واللّفظيّة، ويحافظ على سلامة التّعبير، وعليه سنتطرّق ببحثنا إلى موضوع القواعد وفق المقاربات التّي نعتمد عليها في مدارسنا الجزائريّة.

III- المناهج المستعملة في تدريس نشاط القواعد:

لقد تنوّعت أشكال الاصلاح البيداغوجي في الجزائر، تعدّد تقنياته وبرامجه، لذا لا بدّ من تبيّان حوصلة عن مظاهر هذا الإصلاح، ونحن إذ تعرضنا لدراسة هذه المناهج فإنّنا بصدد التّعريف بها والوقوف على إيجابيّاتها وسلبيّاتها، وهذه المناهج قد بلغت لحد الساعة ثلاثة مناهج كبرى، نلخّصها فيمايلي:

3-1- بيداغوجيّا المعارف (La pédagogieds connaissances):

وهي الطّريقة التّي يستعمل فيها الأستاذ كلّ طاقاته المعرفيّة لتبليغها إلى التّلميذ ومطالبته بعد ذلك بحفظها واستظهارها، والتّلميذ في هذه الحالة ليس مطالبا بالمشاركة في تسيّير الدّرس في جميع الأنشطة، فالمعلّم هو من يطرح العنوان ثمّ القضيّة المدروسة ثمّ يقوم باستخلاص القاعدة، والتّلميذ بعدها يبقى على الحفظ ثمّ الاستظهار، لكن هناك بعض

[1]- المنهاج التّربوي، (السّنة الثّالثة متوسّط)، ص(25).

الدّارسين يرون أنّ هذه الطّريقة خاليّة من الأهداف، حيث «**تنعدم فيها الإشارة إلى الأهداف، ومعنى هذا –وبكلّ بساطة– تهميش هذا النّموذج التّقليدي للأهداف التّربويّة وتغيّيبه لما يمكن أن تلعبه من أدوار داخل العمليّة التّعليميّة**»[1]، لكن ألا يمكن اعتبار الحفظ والاستظهار لدى التّلميذ هدفا في حدّ ذاته؟ لأنّ الهدف هو «**الغايّات والمرمى التّي تهدف إلى تحقيق إيصال وإدماج القيّم المتعلّقة بالاختبارات**»[2]، والهدف الغائب في هذه الطّريقة هي الأهداف الإجرائيّة.

وهذا المنهج قد أورده "ابن خلدون" ببعض من التّفصيل في حديثه عن طريقة التّعليم، إذ يقول: «**اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدريج شيئا فشيئا، يلقي عليه مسائل من كلّ باب... ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال... حتّى ينتهي إلى اخر الفنّ... ثمّ يرجع به إلى الفنّ ثانيّة فيرفعه في التّلقين، ويخرج عن الإجمال**» [3]، وهذا معناه أنّ المعلّم ينتقل في كلامه من الإجمال إلى التّفصيل حتّى تصل هذه المعارف إلى المتعلّم؛ وهناك أيضا من يسمّي هذه الطّريقة بالتّلقين المطلق (*).

فلو أخذنا على سبيل المثال درس اسم الفاعل فالمدرس سيلقن التّلميذ كيفيّة اشتقاق اسم الفاعل، دلالته، صيّاغته، إعرابه، وعمله، ثمّ يكون المتعلّم بعدها مطالبا بحفظ ما أخذ لاستظهارها بعد ذلك أمام معلّمه، ويمكن أن نمثّله في الخطاطة التّاليّة:[4]

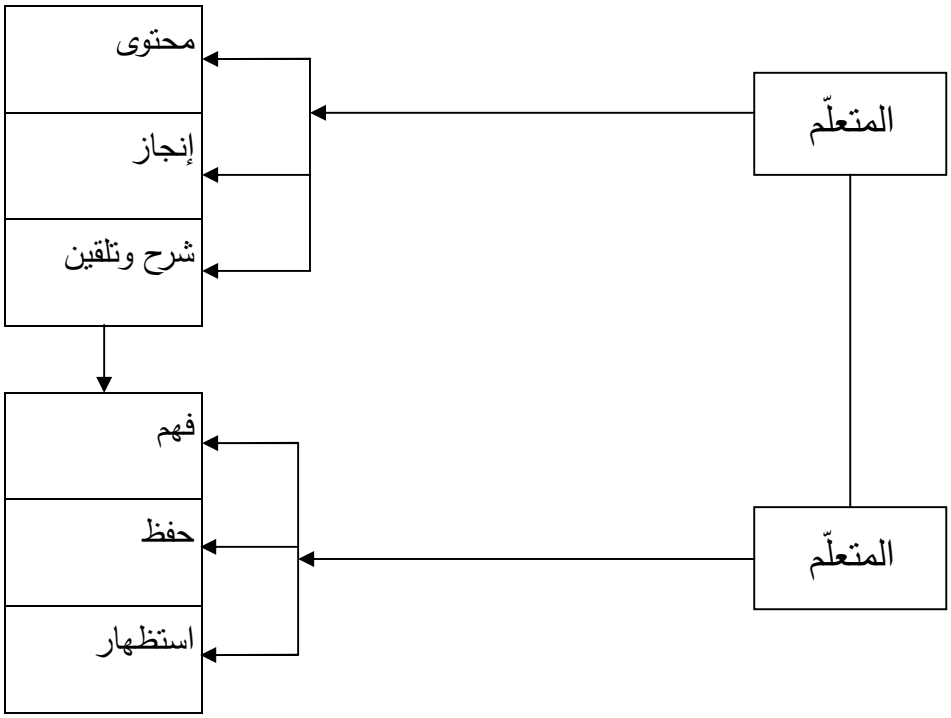
---

[1]– محمّد الدّريج، التّدريس الهادف (مساهمة في التّأسيس العلمي لنموذج التّدريس بالأهداف التّربويّة، قصر الكتاب، البليدة، (دط)، (2000م)، ص(53).

[2]– المنهاج التّربوي (السّنة الثّالثة متوسّط)، ص(05).

[3]– عبد اللّه بوقصّة، تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر –مقاربة تداوليّة– ص(04).

[4]– عبد اللّه بوقصّة، تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر –مقاربة تداوليّة– ص(04).



وعليه ففي فهذه الطّريقة يكون التّلميذ مستقبلا دون مشاركة فعليّة في العمليّة التّعليميّة، حيث نلحظ غيّاب الأهداف الإجرائيّة والتّقويم المرحلي بالنّسبة إلى المدرّس، وكذلك غيّاب التّقويم الذّاتي بالنّسبة إلى التّلميذ، كما أنّه سيستغرق وقتا طويلا في استيعابها وحفظها، ولا يستطيع ربطها بما سبق له من معارف، وما سيأتي من معلومات، وعليه سننتقل إلى التّدريس بالأهداف لأنّ مشاركة التّلميذ تكون ضروريّة.

(*)– التّلقين المطلق: هو المنهج الذّي قد أخذناه من طريقة التّعليم بالحفظ عن طريق المنظوماتوالتّي نشأت (في الحضارة الإسلاميّة) بعد سقوط الدّولة العباسيّة سنة (656هـ) فظهرت عدّة منظومات نذكر منها: البيقونيّة (في علم الحديث) ومتن ابن عاشر (في الفقه) وألفيّة ابن مالك (في النّحو والصّرف)، لطفي حمدان، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بين المناهج المستعملة واللّسانيّات التّداوليّة، رسالة ماجستير، جامعة باتنة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، (2008م)، ص(14).

3-2- بيداغوجيّا الأهداف (La pédagogie des objectifs):

في هذه الطّريقة يلجأ المعلّم إلى تقسيم درسه إلى مراحل محدّدة، في كلّ مرحلة يقوم بإبلاغ معلومات معيّنة إلى المتعلّم الذّي من شأنه أن يشارك في التّحصيل المعرفي ويسمّيها علماء التّربيّة والتعليميات «**طريقة التّقويم المرحلي، والاختبارات البسيطة الحقيقية تسمى الأهداف الإجرائيّة**» [1].

والعمليّة المهمّة في هذه الطّريقة هي مشاركة التّلميذ في الدّرس المقدّم، ولم يكن مجرّد وعاء يملأ بالمعلومات ويستظهرها فيما بعد «**لأنّ المناقشة بوصفها طريقة تدريس هي تنظيم محكم هادف وموجّه للحوار والحديث بين الأفراد، فهي ليست دردشة عفويّة، وإنّما هي تفكيك يبنى على أسس واضحة محدّدة**» [2]، وهي تندرج ضمن المدرسة السّلوكيّة باعتبارها قائمة على سؤال من طرف المدرس، والجواب من طرف التّلميذ.

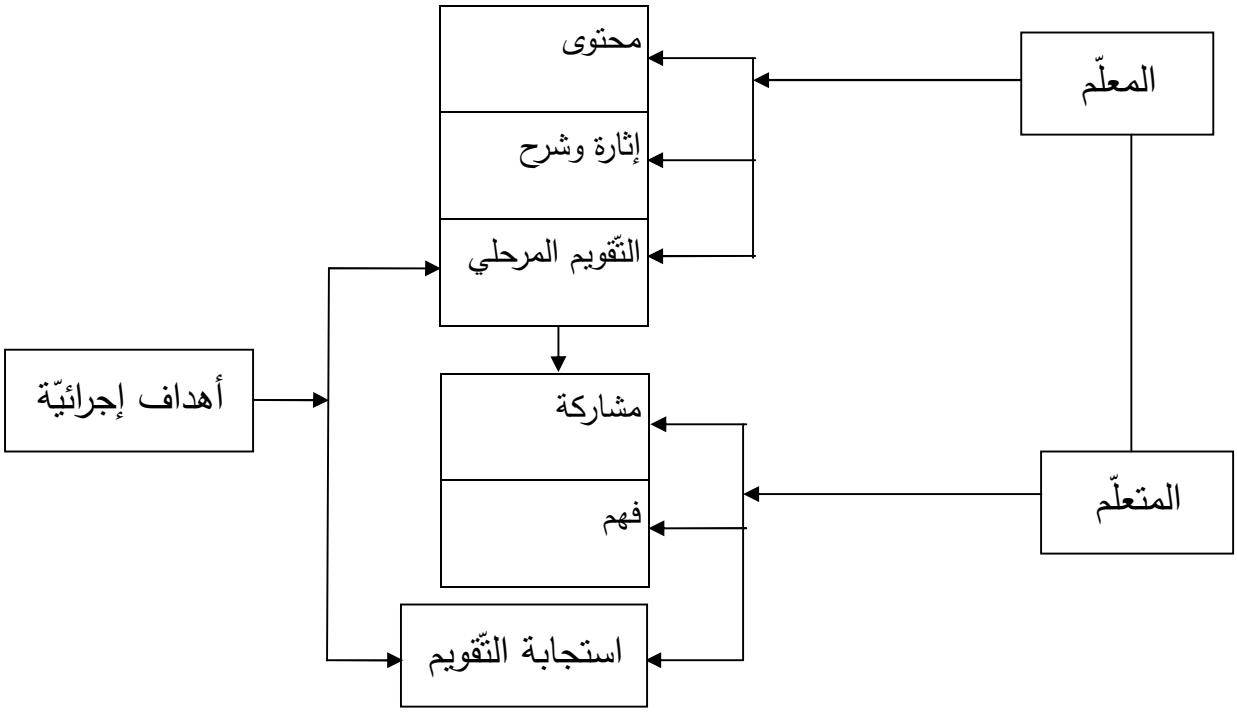
فلو كان الأستاذ –على سبيل المثال–بصدد تدريس درس البدل، فلا يلقّن تلميذه التّعريف مباشرة، ولكن يعطيه جملة ورد فيها "بدل" مثل: جملة "الخليفة عمر أعدل النّاس" ثمّ يسأل التّلميذ: لو حذفنا لفظ (الخليفة) هل يختلّ معنى الجملة نحويّا؟ فيفترض أن يكون جواب التّلميذ بالنّفي، فيقول الأستاذ: فماذا نعتبر إذن لفظ (عمر) بالنّسبة إلى لفظ (الخليفة)، فيفترض أن يكون جواب التّلميذ: هي بديل عنها في الجملة، ومن هنا يقرّر الأستاذ عنوان الدّرس أوّلا بناء على ما توصّل إليه التّلميذ، ثمّ ينطلق في تعريفه للبدل، وهذا التّعريف يكون

---

[1]– محمّد دريج، التّدريس الهادف، ص(54).

[2]– سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الادب والبلاغة والتّعبير بين النّظريّة والتّطبيق، دار الشّروق، الأردن، ط1، (2004م)، ص(61).

موضوعا مسبقا، ومأخوذا من المصادر النّحويّة[1]، ثمّ يبيّن طبيعته الصّرفيّة من حيث الاشتقاق، وعمله الإعرابي، وهذا كلّه وفق طريقة السّؤال والجواب، وهذا المنهج يمكن تمثيله في المخطّط التّالي:[2]



وعليه فهذه الطّريقة يشارك فيها التّلميذ في العمليّة التعليمية مشاركة فعالة، بحيث لم يعد مجرّد وعاء تلقى إليه المعلومات، ويجب عليه أن يحفظها ويستظهرها فيما بعد، ومع ذلك فإن هذه المرحلة ينقصها التّقويم الشّامل، وما يعاب على هذه الطّريقة أن ينتظر الأستاذ لإجابات التّلاميذ يكون افتراضيّا، و«**يضطر المدرس في إطار هذه البيداغوجيّا إلى استعمال**

---

[1]– ينظر: سيبويه أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحرير وشرح: عبد السّلام محمّد هارون، دار الجيل، بيروت، ج1، ط1، (2002م)، ص(439، 440).

وابن العقيل أبو عبد اللّه محمّد جمال الدّين مالك، شرح ابن عقيل على الألفيّة، تج: محمّد محي الدّين عبد الحميد، دار إحيّاء التّراث العربي، بيروت–لبنان، ج2، (دط)، ص(247).

[2]– عبد اللّه بوقصّة، تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر، ص(05).

الوسّائل القمعيّة الماديّة والمعنويّة لضبط المتعلّمين وانضباطهم لتنفيذ واجباتهم» [1]، فقد ظهر بعدها ما يسمّى اليوم بالمقاربة بالكفاءات كتعويض لبيداغوجيّا الأهداف.

3-3- المقاربة (*) بالكفاءات (Approche par Compétences):

تعرف بأنّها «**بيداغوجيّة وظيفيّة تعمل على التّحكّم في مجريّات الحيّاة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظّواهر الاجتماعيّة، ومن ثمّ فهي اختيّار منهجي يمكن المتعلّم من النّجاح في هذه الحيّاة على صورتها، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحيّاة**»[2].

وهو أنّ المدرس يشغل كلّ المدارك والمعارف والكفاءات المسبقة التّي يتمتّع بها المتمدرس، وبهذا يتحقّق إدماج التّلميذ ليس بالمشاركة فقط، بل بما اكتسبه من معارف وكفاءات مسبقة في العمليّة التّربويّة، والإدماج هو «**عمليّة توظيف المتعلّم مختلف مكتسباته بشكل متّصل في وضعيّات ذات دلالة؛ أي التّفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة**» [3].

---

[1]- محمّد الرّاجي، بيداغوجيّا الكفايّات من أجل الجودة في التّربيّة والتّعليم، طوب يريس، الرّباط- المغرب، (2007م)، ص(25).

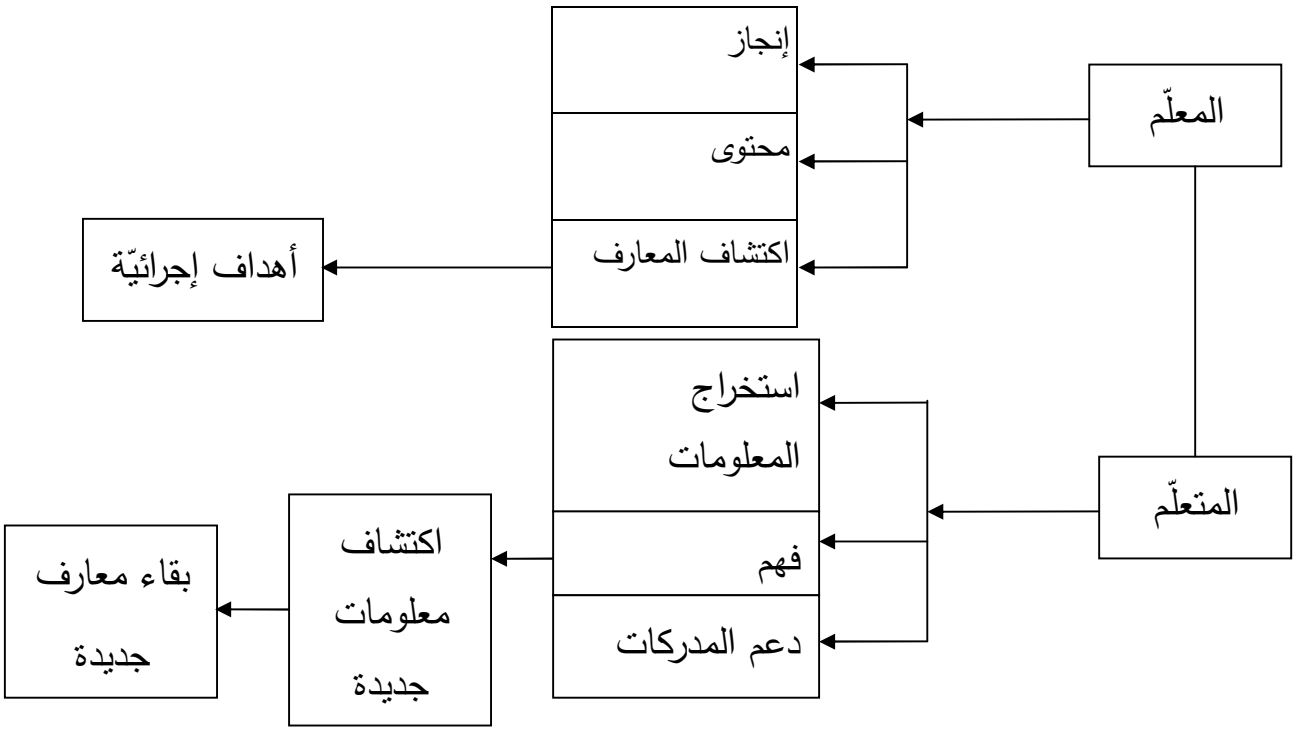
(*)- المقاربة: هي الطّريقة التّي يتناول بها الشّخص أو الدّارس أو الباحث الموضوع أو الطّريقة التّي يتقدّم بها في الشّيء، وهي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطّة او استراتيجيّة تاخذ في الحسّاب كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلّم والوسط، والنّظريّات البيداغوجيّة. حاجي فريد، بيداغوجيّا التّدريس بالكفاءات- الأبعاد والمتطلّبات- ص(11).

[2]- حاجي فريد، بيداغوجيّا التّدريس بالكفاءات -الأبعاد والمتطلّبات- دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع، (دط)، (2005م)، ص(11).

[3]- عبد اللّه بوقصة، تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر، ص(06).

كما يعني أيضا «**الرّبط بين موضوعات دراسيّة مختلفة في مجال معيّن أو من مجالات مختلفة أو هو توزيع مرن ومتنوّع للمواد في قسم دراسي أو مدرسة بكيفيّة تراعي قدرات وحاجّات التّلاميذ**» [1].

فحينما يريد الأستاذ تقديم درس النّعت مثلا أو البدل أو التّوكيد أو العطف، فإنه يجب عليه أن يبحث أوّلا في مخزون التّلميذ المعرفي عما يعرفه عن التّوابع، وصفتها وعملها، ثمّ ينطلق في تقديم درسه بطريقة لا تختلف عن سياقاتها، ويمكن أن نمثّل لهذه الطرّيقة بالخطاطة التّاليّة: [2]



وهذه الطّريقة يمكن ان تضيف معلومات إلى التّلاميذ، ولكن الكفاءات والخبرات المسبقة فرديّة فلا يمكن أن نبني منهجا دراسيّا عاما مدركات فرديّة، كما أنّها قد تستغرق وقتا

[1]–عبد اللّه بوقصة، تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر، ص(06).

[2]– المرجع نفسه، ص ن.

في اكتشاف الخبرات الفرديّة، وهذا الوقت يعتبر تربويّا وقتا ضائعا ويجب على المدرس بالدّرجة الأولى –إداريّا–إنهاء البرنامج المقرّر–وبذلك يجد نفسه قد عاد إلى الطّريقة التّقليديّة من تلقين المعارف ومشاركة التّلميذ مشاركة تقليديّة أيضا.

إذا وبعد ما رأينا هذه المناهج التّعليميّة التّي استعملت في المدرسة الجزائريّة من الاستقلال حتّى الآن تستعمل طريقة المقاربة بالكفاءات، فنلاحظ الآن مدى فعاليّة كلّ طريقة من هذه الطّرق وفوائدها.

إذ أنّ هذه المقاربات لم تهتمّ بعامل الوقت الذّي هو عنصر أساسي في التّنميّة البشريّة عموما، وفي التّعليم خصوصا، وعليه فنحن في صدد البحث عن منهج لسّاني بحث لتدريس اللّغة العربيّة، «**وهذا المنهج اللّساني هو لسانيّات تبحث في التّواصل بين الملقي والمتلقّي الذّي هو أساس في العلاقة بين المعلّم والمتعلّم**» [1]، ومنه فتطوير اللّغة العربيّة يجب أن ينطلق من مناهج لسانيّة، وهذا المنهج هو المقاربة التّداوليّة

IV- درس القواعد في ضوء المقاربة التّداوليّة:

بعد أن تعرّضنا إلى درس القواعد وفق المقاربات المستعملة في مدارسنا، نقدّم الآن منهجا آخر من المناهج التّعليميّة، والذّي لم يستعمل لحدّ السّاعة في مدارسنا الجزائريّة، الذّي يسمى بالمنهج التّداولي أو المقاربة التّداوليّة، وهي عبارة عن «**مقاربة بين مفهوم التّواصل والتّداوليّة تقتضي إلى أنّ موضوعها هو الإنسان نفسه، وهو يباشر أدواره الاجتماعيّة، وهذه الأدوار تنعكس في مختلف السّياقات، كون المقاربة التّداوليّة اقترب له جانب الخطوة**

[1]– فرناند هالين، التّداوليّة، زيّادة عزالدّين العفو، مجلّة الأدب الاجنبيّة، مجلّة فصليّة تصدر عن اتّجاه الكتاب العرب بدمشق، العدد125، شتاء (2006م).

الأولى، الابتعاد وهي سيّاقيّة، لأنّ مفهوم السّياق هو أحسن ما يسمّى هذه الطّوبيقا(*)»[1].

إذ أنّ هذا المنهج أخذ على أنّه آليّة أو أداة لقراءة أو تلقّي النّصوص والخطاب، إلاّ أنّ هذا المنهج نشأ في الأصل كمنهج تعليمي قبل أن يتحوّل إلى آليّة لقراءة النّصوص الأدبيّة والخطابّات التّواصليّة بين الملقي والمتلقّي، فهذه المقاربة «**قد أحدثت الأثر الأكبر في صناعة التّعليم، سواء تعلّق الأمر بتعليم اللّغة الأمّ، أو اللّغات الأجنبيّة**»[2]، باعتبار أنّ التّداوليّة تبحث في كيفيّة تأويل الخطاب أو النّص، وكذلك في علاقة الملقي بالمتلقّي باعتبار مجالها هو البحث عن العلاقات التّي تربط العلامات اللّغويّة بمستخدميها؛ أي المواقف الكلاميّة ووضعيّة المتكلّم والسّامع، ومن هذا المنطلق سنلاحظ كيف يمكن أن نستفيد من التّداوليّة كمبحث لساني في عمليّة التّعليم، وسنركّز على تعليميّة اللّغة العربيّة، متمثلا في نشاط القواعد.

يدرس النّحو على أساس أنّه بنيّة لغويّة مستقلّة، يجب على التّلميذ أن يتعلّم هذه البنيّة وقواعدها تعلّما صارما، إن كان على سبيل التّلقين أو المشاركة أو استكشاف الخبرات والكفاءات، ولكن التّداوليّة لا تهتمّ بتلقين القاعدة النّحويّة «**فالأمر لم يعد يتعلّق بتلقين بنيّة نحويّة معيّنة، بل إنّه يتعلّق بتوفير الوسائل اللّسانيّة التّي تتيح للمتعلّم بإجراء اختبار بين**

---

[1]– فليب بلاشيه، التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، ص(185).

(*)– الطّوبيقا: علم المواضيع من الإغريقيّة القديمة (موضع = topos) وهذا الاستعمال يعود إلى أرسطو، الطّوبيقا: نظريّة المقولات العامة (مترجم).

[2]– الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة، ص(46).

مختلف الأقوال وذلك حسب المقام» [1] ويكون تقديم نشاط القواعد حسب المقاربة التّداوليّة على النّحو التّالي:[2]

– الدّرس المقترح: اسم الفاعل وصيّغ المبالغة، تصنيفه: اسم، نوعه: مشتق، وظيفته: عامل ومعمول، كيفيّة عمله.

– لواحقه: صيّغ المبالغة وأنواعها.

– الخلاصة: عمليّة تركيب ما سبق من عناصر الدّرس، ثمّ ينطلق الأستاذ من تقديم درسه حسب القواعد التّداوليّة، حيث المعلم يسأل والمتعلّم يجيب.

– المعلّم: إلى كم قسم تنقسم الكلمة في العربيّة؟

– المتعلّم: إلى ثلاثة أنواع: اسم – فعل–حرف.

– المعلّم: ما صفات كلّ منهما؟ يذكر المتعلّم صفات كلّ قسم حسب القواعد المعروفة عليه، وهكذا يصل المتعلّم إلى نوع اسم الفاعل، ليس عن طريق التّلقين ولا الأسئلة الاجتماعيّة، ولا بحث الأستاذ في مخزونه المعرفي السّابق، بل إنّ المتعلّم هو الذّي يكتشف الدّرس من خلال الحوار الذّي يدور بينه وبين المعلّم.

وقد طبقنا في هذا الحوار قواعد التّداوليّة التّالي:[3]

– **الكمّية:** بحيث لم تتجاوز مساهمة المتخاطبين: الأستاذ (السّائل) والتّلميذ (مجيب) القدر الكافي من الكلام دون زيادة أو نقصان.

---

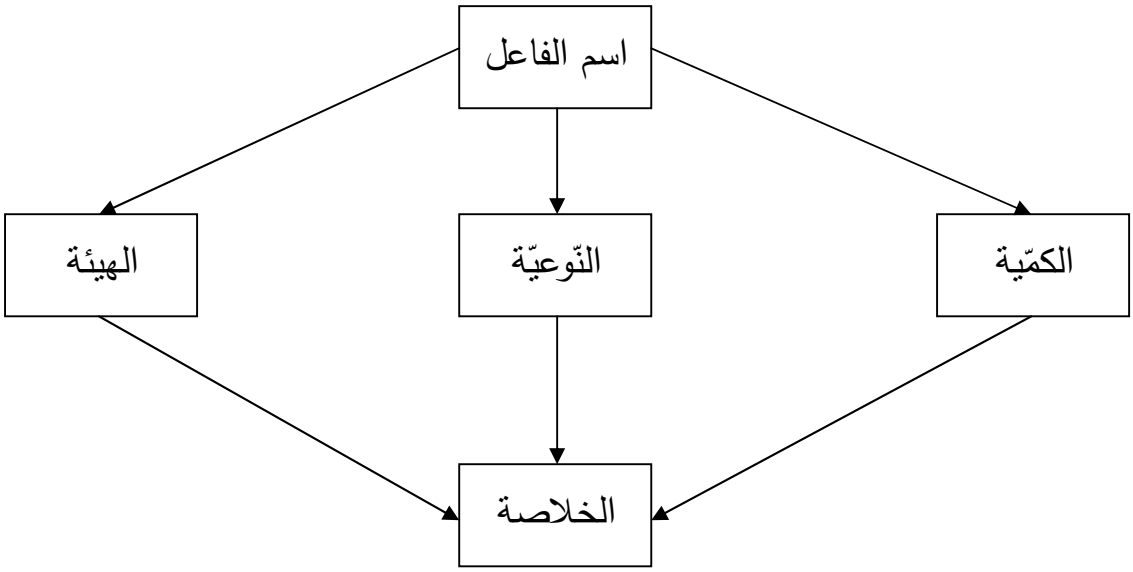
[1]– الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة، ص(46).

[2]– ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب –مقاربة لغويّة تداوليّة–، ص(96).

[3]– ينظر: محمود أحمد نحلة، آفاق الدّرس اللّغوي المعاصر، ص(33)، والجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة، ص(33).

– **النّوعيّة:** فحينما يصل التّلميذ إلى أنّ اسم الفاعل يصنّف ضمن الأسماء، فإنّ هذا الكلام لا يكون بلا دليل، فالتّلميذ مباشرة دون سؤال المعلّم يذهب إلى تعليل تصنيف اسم الفاعل ضمن الأسماء.

– **الهيئة:** الكلام يكون موجزا منتظما خاليّا من الغموض والتّلاعب بالألفاظ، فلا ينطق المعلّم من الكلمات إلاّ ما يخدم موضوعه، وهذا المخطّط يوضّح ذلك:[1]



إنّ هذه القواعد السّلوكيّة تضمن المحادثة وتربط الموضوع بمبدأ التّعاون الذّي يعتبر من أساسيّات عمليّة التّواصل، وعليه نرى أنّه من الممكن «**تعميم اقتراح منهجيّة لبناء درس لغوي يتمحور حور التّواصل في وضعيّات مختلفة، وحتى تلبي حاجيّات في اللّغة المكتوبة مثل اللغة المنطوقة**» [2].

---

[1]– عبد اللّه بوقصة، تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر، ص(08).

[2]– Jupp (T.C) et autres, Apprentissage linguistique et communication méthodologie pour unenseignent Fonctionnel aux immigrés, clé inernational- Paris(1978), P(52).

ومن هنا كان لا بدّ من البحث من المنهج اللّساني الذّي في الأصل هو منهج تعليمي، وهو منهج اللّسانيّات التّداوليّة، إذ يعتبر التّواصل بؤرة الدّرس بين المعلّم والمتعلّم «**ولا يكون المحاور ناطقا حقيقيّا، إلاّ وإذا تكلّم بلسّان طبيعيّا، وحصل تحصيلا صيغة صرفيّة، وقواعده النّحويّة وأوجه دلالات ألفاظه وأساليبه في التّعبير والتّبليغ**» [1]، ولأجل تواصل سليم يشترط فيها انسجام شكلها مع مضمونها.

أمّا من ناحيّة المبدأ الثاني من مبادئ التداولية الذي هو أفعال الكلام ، حيث نأخذ من هذا المبدأ تقسيم الكلام إلى أفعال تقريريّة، وأفعال إنجازية، وتحديد ما إذا كان الأستاذ (كملقي) يمرّر فعلا تقريريّا أم فعلا انجازيّا، فإذا كان الفعل تقريريّا فيجب على التّلميذ أن يدرك أنّ أستاذه بصدّد تلقين قاعدة نحوية له ، أم إذا كان الفعل انجازيا فالأستاذ هنا بصدد من التّلميذ الإدراك والفهم، أو سأله عن جزئيّة من الجزئيّات القاعدة النّحويّة المعطاة له، لأنّ هذه الأفعال تعتبر من الوظائف التّداوليّة للخطاب «**والوظائف التّداوليّة مهمّتها التّأشير إلى الوضع الإخباري الذّي تتّخذه حدود المحمول داخل العبارة، باعتبار حمولتها المعلوماتيّة**» [2].

وهناك أيضا مبدأ الاقتضاء يعني أنّ الملقي (المعلّم) يستبعد في خطابه كلّ الكلمات والتّعابير التّي يمكن أن يتوصّل إليها المتلقّي (المتعلّم) من خلال الكلام الذّي يجري بينهما، بالإضافة إلى ذلك فالأستاذ يستطيع أن يصل إلى درجة الإفهام الكلّي من خلال أمثلة غير لغويّة.

---

[1]– أنطوان صيّاح وآخرون، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة للنّشر، لبنان، ط1، (2006م)، ص(45).

[2]– أحمد المتوكّل، قضايّا اللّغة العربيّة في اللّسانيّات الوظيفيّة (البنيّة التّحتيّة أو التّمثيل الدّلالي التّداولي)، دار الامان للنّشر والتّوزيع، الرّباط، (دط)، (1995م)، ص(82).

«فعمليّة التّواصل تستوجب ملكات أخرى غير الملكة اللّغويّة الصّرف، مفاد ذلك أنّ مستعملي اللّغة الطّبيعيّة يستخدمون وهم ينتجون عبارات لغويّة او يؤوّلونها، معارف لغويّة صرفا، ومعارف أخرى غير لغويّة» [1]، فالتّداوليّة تستوجب إذا استغلال كلّ ما يمكن أي يساعد على الاتّصال أو التلقي أي الخطاب والتّأويل.

وفي الأخير فإنّ تطوّر مناهج تعليميّة وإمكانيّة تطبيق المقاربة التّداوليّة في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة، تسنّى لنا الوقوف على جملة من النّتائج، ومنها: أنّ بيداغوجيّا المعارف من شأنها أن توفّر المعلومات الهائلة للمتعلّم، لكنّها لا تسمح له بتقويمه تقويما موضوعيّا، أمّا بيداغوجيّا الأهداف فإنّها تثير المتعلّم ليستجيب بمشاركته، لكنّها لا توفر المعلومات الكافيّة، وفي المقاربة بالكفاءات يمكن توفير المعلومات وضمان مبادرة المتعلّم في بناء معارفه، وذلك يكون على حسّاب عامل الوقت.

وعليه فالمقاربة التّداوليّة تدرّب المتعلّم على تعلّم اللّغة العربيّة في ظلّ الاستعمال والتّواصل، وباستراتيجيّات دقيقة كالحجاج الرّامي إلى التّأثير، والإقناع والأفعال الإنجازيّة والتّقريريّة على التّبادل والتّداول بين المعلّم والمتعلّم، وفق مبادئ تجمع بين الكمّية والكيفيّة والهيئة والتّعاون والاقتضاء وغيرها من القواعد اللّسانيّة التّداوليّة.

---

[1]– أحمد المتوكّل، قضايّا اللّغة العربيّة في اللّسانيّات الوظيفيّة، ص(17).

الفصل الثّاني:

الإجراءات المنهجية
المتبعة لتطبيق
التداولية في نشاط
القواعد ونتائجها

المبحث الأوّل:
الطّريقة
والأدوات

1- منهج البحث

2- مجالات الدّراسات

3- الأدوات المستخدمة في البحث

بعد أن تطرّقنا في الفصل السّابق إلى المفاهيم المتعلّقة بالتّداوليّة، وأهم مرتكزاتها، وكذلك علاقتها بالتّعليميّة، ففي هذا الفصل سنقوم بالإلمام أكثر بالجانب التّطبيقي للدّراسة، الذّي سوف نعرض فيه الطّريقة والأدوات المستخدمة الذّي ينقسم إلى منهج البحث ومجالات الدّراسة، وكذلك الأبعاد الأساسيّة لتقديم نشاط القواعد باستخدام المقاربة التّداوليّة، وفي الأخير سيتمّ عرض النّتائج ومناقشتها.

1- منهج البحث:

من المؤكّد أنّ البحث العلمي ما هو إلاّ سلسلة منظّمة من المراحل المضبوطة بجملة من القواعد التّي تسعى وفي كلّ العلوم إلى الوصول إلى الحقيقة سمّتها الموضوعيّة والدّقة والتّرتيب.

ولقد تعدّدت المناهج العلميّة للبحث تبعا لتعدّد مواضيع الدّراسة في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، وذلك من أجل الوصول إلى الحقائق بطريقة دقيقة، ويعرف المنهج بأنّه «**مجموعة من العمليّات والخطوات يتبعها الباحث بغيّة تحقيق بحثه**» [1]، وتماشيّا مع أهداف وطبيعة موضوع الدّراسة ثمّ استخدام المنهج الوصفي التّحليلي بغرض وصف المقاربة التّداوليّة في تعليم نشاط القواعد وتحليلها من خلال عرض النّتائج التّي تحصّلنا عليها.

[1]- رشيد زرواتي، تدريبات على منهجيّة البحث العلمي في العلوم الاجتماعيّة، دار هومة، المسيلة، ط1، (2002م)، ص(119).

2- مجالات الدّراسات:

وتحدّدت في ثلاثة مجالات، نذكر منها ما يلي:

2-1-المجال المكاني:

أجريت هذه الدّراسة في ثانويّة "بن حدّاد محند أيدير" "تيمزريت" بولاية بجاية بلديّة "تيمزريت".

2-2-المجال الزّماني:

أجريت هذه الدّراسة خلال الموسم الدّراسي 2016م/ 2017م، إذ انطلقت الدّراسة النّظريّة في بداية شهر فيفري، وبداية شهر أفريل، أمّا الميدانيّة لقد أجريت في شهر أفريل إلى غاية ماي (2017م).

2-3-المجال البشري:

والذّي يتمثّل في:

2-3-1-مجتمع الدّراسة: يتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع تلاميذ السّنة الّثانيّة ثانوي حسب الجنس ذكورا وإناثًا، وذلك بثانويّة "محند إيدير" بتيمزريت"، والذّي بلغ عدد أفرادها (130) تلميذا وتلميذة للموسم الدّراسي (2016م/ 2017م).

2-3-2- عيّنة الدّراسة: «إنّ الموضوعيّة في البحث العلمي هو أن نستقصي الحقيقة لدى كلّ عناصر المجتمع الذّي تهتمّ لدراسته، وإلاّ أنّ اتّساع العدد الإجمالي لهذه العناصر مع عدم قدرة الباحث على الوصول إلى كلّ الأفراد يفرض عليه أخذ عيّنة ممثّلة للمجتمع الكلّي تناسب طاقاته الخاصة، إذ كان الحصر ليس من أهدافه»[1]، إذ تعرف

[1]- رشيد زرواتي، تدريبات على منهجيّة البحث العلمي في العلوم الاجتماعيّة، ص(120، 121).

العيّنة على أنّها اختيّار جزء من الكلّ، وهذا الجزء يكون تشكيلا للكّ؛ أي هي نسبة معيّنة من الأفراد المجتمع الأصلي، ثمّ تعميم النّتائج على المجتمع كلّه، وقد اخترت عيّنة من التّلاميذ الثّانيّة ثانوي بمدرسة "تيمزريت" الموزّعين على عدّة شعب، حيث وقع اختيّاري على شعبة "أدب وفلسفة" وشعبة "علوم تجريبيّة" فبالنّسبة لأداب وفلسفة فعددهم في القسم بلغ ثلاثون (30) تلميذ وتلميذة، امّا علوم تجريبيّة فقد بلغ أربعة وعشرون (24) تلميذ وتلميذة.

3- الأدوات المستخدمة في البحث:

هي تلك الادوات التّي يستخدمها الباحث في جميع المعطيّات والبيّانات والمعلومات، وذلك لمساعدته على الوصول إلى الفرضيّات والإجابة على التّساؤلات المطروحة سابقا، استدعت منّا أن نعتمد على أداة الملاحظة، والتّي استخدمناها من أجل معرفة الطّريقة التّي تدرس بها نشاط القواعد النّحويّة، وهل تنوّعت أمّ أنّها اتّبعت طريقة واحدة، واستخدمناها أيضا من أجل معرفة هل يمكن تطبيق التّداوليّة على نشاط القواعد؟ وهل القواعد النّحويّة تساهم في تحقيق التّنميّة اللّغويّة.

وفي الأخير بعد تطرّقنا إلى الطّريقة والأدوات المستخدمة وأهمّ المجالات، سنشرع في إنجاز مذكّرة وذلك حسب المقاربة التّداوليّة وأهمّ قواعدها والتّي تكون كالتّالي:

المبحث الثّاني:
تدريس نشاط القواعد
وفق المقاربة التداولية
(دراسة ميدانية)

1- درس القواعد وفق المقاربة التّداوليّة

2- الأبعاد التّي تستخدمها المقاربة التّداوليّة في درس القواعد

2-1- المعارف والمعلومات

2-2- مشاركة التّلميذ

2-3- عامل الوقت

2-4- التّقويم العام

بعدما قدّمنا عيّنة الدّراسة والمنهج المعتمد في البحث، سنقوم الآن بإعداد درس القواعد وفق المقاربة التّداولّية، وتبيان أهمّ الأبعاد التّي تستخدمها التّداوليّة لتقديم نشاط القواعد.

1- درس القواعد وفق المقاربة التّداوليّة:

كان هذا الدّرس مع قسم السّنة الثّانيّة ثانوي بمدرسة "تيمزريت" وكان مع شعبة علوم تجريبيّة، حيث يقترح الأستاذ الدّرس ويكون كالتّالي:

- الدّرس المقترح: لا النّافيّة للجنس.

- تصنيفه: حرف.

- ما نوع اسم لا النّافيّة للجنس: هو غالبا اسم مشتق منوّن (اسم فاعل-اسم مفعول- صيغة مبالغة يأتي بعده معموله أو شبه جملة توضّح معناه) هو إضافة معنويّة.

- صيّاغتها: تصاغ على التّوالي: اسم الفاعل واسم المفعول وصيغة مبالغة.

- خلاصة: حيث يتعلّم التّلميذ من هذا الدّرس: معنى "لا" النّافيّة للجنس وعملها وشروط عملها وأحوال اسمها، وهو عبارة عن تمهيد للدّرس.

ثمّ ينطلق الأستاذ يسأل والتّلميذ يجيب، وذلك بالشكل التّالي:

- يتطرّق الأستاذ إلى تقديم عناصر الدّرس وذلك بإعطاء أمثلة:

1- إنّ اللّه غفور رحيم.

2- لا رجل سوء محبوب

- الأستاذ: ما الذّي نصب لفظ الجلالة؟

- التّلميذ: "إنّ" هي التّي نصبت لفظ الجلالة.

- الأستاذ: ماذا فعلت لكلمة غفور.
- التّلميذ: رفعتها.
- الأستاذ: كيف يسمّى كلّ من لفظ الجلالة "اللّه" وغفور"؟
- التّلميذ: لفظ الجلالة "اللّه" يسمّى اسم إنّ، وغفور" خبرها.
- الأستاذ: عد إلى المثال الثّاني؟ ما حركة "رجل" و"محبوب" في المثال الثّاني.
- التّلميذ: "رجل" و"محبوب" الأوّل مرفوع والثّاني منصوب.
- الأستاذ: هل يشبهان "اللّه" و"غفور"؟
- التّلميذ: نعم يشبهانهما.
- الأستاذ: ما الذّي رفع الأوّل ونصب الثّاني؟
- التّلميذ: هي "لا".
- الأستاذ: إذن مع ماذا تتشابه في العمل؟
- التّلميذ: لا تشبه إذن في العمل.
- الأستاذ: ما المعنى الذّي تحمله؟
- التّلميذ: هي تحمل معنى النّفي.
- الأستاذ: ماذا تنفي؟
- التّلميذ: تنفي خبرها عن كلّ جنس اسمها.
- الأستاذ: هل تستثني واحدا من جنس اسمها؟
- التّلميذ: لا تستثني شيئا من جنس اسمها.

ومن خلال هذا الحوار الذّي يدور بين الأستاذ والتّلميذ يتوصّل التّلميذ إلى نوعيّة "لا" النّافيّة للجنس، ويحسن توظيفها توظيفا جيّدا، وكذلك في هذا الحوار فقد طبّقنا قواعد التّداوليّة الثّلاث، وهي:

- الكمّية: حيث كان الكلام كافيّا دون زيّادة أو نقصان وكانت المساهمة جيّدة بين التّلميذ والأستاذ، حيث يسأل ويجد جوابا.
- النّوعيّة: حيث يكشف التّلميذ الدّرس: "لا" النّافيّة للجنس.
- الهيئة: وهنا الكلام يكون منظّما ومنسجما والأستاذ لا يتكلّم إلاّ بما يخدم موضوعه، وذلك من خلال التّواصل بينه وبين التّلميذ، وكذلك يمكن تطبيق مبدأ آخر من مبادئ التّداوليّة في دّرس القواعد، وهو الأفعال الإنجازيّة والأفعال التّقريريّة تزامنا مع دّرس لا النّافيّة للجنس كالتّالي:

مراحل الدّرس	الفعل التّقريري	الفعل الإنجازي	الزّمن
تصنيفه	درس اليوم "لا" النّافيّة للجنس	ألا أستطيع تصنيفه باعتبار تسميّته	5 د
نوعه	لا النّافيّة للجنس، مثل: لا كريما خلقه مهان	هات نوعه أهوّ مشتق أم جامد	5 د
وظيفته	نقول: إنّ اللّهَ غفورٍ رحيمٌ	ماذا فعلت للكلمة "غفور"	5 د
لواحقه	إنّ–كان–ولكن وكأنّ، وليس ولعلّ	ألا ترى أنّ لها نفس الدلالة مع "لا" النّافيّة للجنس، لكن هناك شيء يفرقها.	5 د

فالشّيء الملاحظ في المذكّرة السّابقة، أنّ الأستاذ مهد لكلّ عناصر الدّرس وليس لتمهيد الدّرس، فالطّريقة المستعملة قديما هي أنّ الأستاذ يمهد للتّمهيد فقط، ويستغرق ذلك عشرين (20) دقيقة تقريبا أو على الأقل ربع ساعة، أمّا حسب هذه الطّريقة فالأستاذ لم يمهّد للتّمهيد أي لتحديد مفهوم لا النّافيّة الذّي سيقوم بتدريسه للتّلميذ، بل مهد للدّرس كاملا بجميع عناصره، ثمّ بعد هذا التّمهيد الشّامل للدّرس ينطلق الأستاذ في شرح هذه العناصر التّي مهدّ لها من قبل، فيستغرق هذا الشّرح مدّة عشرين (20) دقيقة تقريبا، فيكون الوقت المستغرق لحدّ الآن أربعين دقيقة، وتبقى عشرون (20) دقيقة بعد ذلك للتّطبيقات والتّقويم الفردي، والتّسميع لأنّ منهاج اللّغة العربيّة حدّد وقت نشاط النّحو بـ"ساعة واحدة".

والتّلميذ يركز كلّ التّركيز على الدّرس المطروح أمامه، وبعد تقديم عناصر الدّرس ينتقل الأستاذ إلى التّطبيقات من أجل إفهامه أكثر، فعند القيّام بالتّطبيقات فإنّ التّلميذ في الاختبارات لا يستدعي الحفظ بل المراجعة فقط لأنّه قد رسخت في ذهنه، وعليه فتكون في الجدول التّالي:

مراحل الدّرس	أسئلة من المعلّم	أجوبة من المتعلّم
التّطبيقات	أسئلة نموذجيّة: – ما إعراب اسم "لا" في كلّ مثال. 1–لا رجلَ في الدّارِ 2–لا رجال في الدّارِ 3–لا معلّمين في الأسرة	الإجابة النّموذجيّة: 1–رجل: اسم لا النافيّة للجنس، مبني على الفتح. 2–رجال: اسم لا النّافية للجنس مبني على الفتح. 3–مهملين: اسم لا النّافيّة للجنس

	– ما إعراب شك في المثال التّالي؟ الامتحان سهل لا شكّ	مبني على اليّاء، لأنّه جمع مذكّر السّالم. شك: اسم لا مبني على الفتح في محلّ نصب، وخبرها محذوف تقديره [في ذلك].

فمن خلال التّطبيقات يتعرّف المتعلّم على كيفيّة إعراب اسم "لا" النّافيّة للجنس عندما تكون مفردة أو مضافة، فاسم "لا" مفرد؛ أي ليس مضافا ولا شبيها بالمضاف، فيبنى على ما ينصب به.

وسنقدّم درسا آخر وفق المقاربة التّداوليّة، وذلك مع شعبة آداب وفلسفة، حيث يكون الدّرس في أوّله عبارة عن تمهيد، وبالتّالي يكون على النّحو الآتي: يقوم الأستاذ باقتراح الدّرس، ويقول:

إذا وقع إنسان في مصيبة لا يستطيع بمفرده التّغلب عليها، ترى ماذا يفعل؟

- ينادي طالبا إغاثته ممّا يصيبه.
- الدّرس المقترح: الاستغاثة والنّدبة.
- ماهي أركان الاستغاثة؟
- أركانها هي: –أداة النّداء "يا"
- المستغاث له.
- المستغاث به.

– وماهي أركان النّدبة؟

– أركانها هي: –الأداة.

– المندوب

– الخلاصة: حيث يتعلّم التّلميذ من هذا الدّرس: مفهوم أسلوب الاستغاثة وأركانها.

– مفهوم أسلوب النّدبة وأركانها.

– إعراب الأسلوبين.

ومن ثمّ يشرع المعلّم في تقديم عناصر الدّرس حسب قواعد التّداوليّة، وذلك بسؤال المعلّم وجواب التّلميذ.

حيث يعطي الأستاذ الأمثلة حسب الدّرس المقترح ويكون كالتّالي:

1– يا للطّبيب للمريض.

2– مات لأمرئ أخوه فنادى: وا أخي – وا أخاه

– الأستاذ: ما نوع هذا الأسلوب؟

– التّلميذ: نوع هذا الأسلوب هو أسلوب الاستغاثة.

– الأستاذ: ماذا أفاد "يا" في المثال؟

– التّلميذ: أفادت "يا" في المثال: النّداء والاستغاثة.

– الأستاذ: لماذا نوديَّ للطّبيب؟

– التّلميذ: نوديّ للطّبيب لأنّه المستغاث به.

– الأستاذ: لفظة المريض هي سبب في ماذا؟

– التّلميذ: لفظة المريض هي سبب في الاستغاثة، فهو مستغاث له.

– الأستاذ: ماذا تعني بالاستغاثة؟

– التّلميذ: الاستغاثة: هي نداء من يخلص من شدّة واقعة الشّيء أو يعيّن على دفعها قبل وقوعها، وهي أحد أساليب النّداء.

– الأستاذ: ماهي أركانها؟

– التّلميذ: أركانها هي: أ–أداة النّداء: "يا" دون غيرها.

ب–المستغاث به، ويجب أن يكون مجرورا بلام مفتوحة وجوبا (هو الذّي يطلب منه العون والمساعدة).

ج–المستغاث له أو عليه: وهو الذّي يطلب بسببه العون.

– الأستاذ: تأمّل المثال الثّاني، ما سبب صيحة المرء؟

– التّلميذ: سبب صيحة المرء، هو موت أخيه، ففجع فيه.

– الأستاذ: على ما تدلّ "وا"؟

– التّلميذ: تدلّ "وا" على النّدبة والفجع والتّوجّع.

– الأستاذ: كيف نسمي الاسم الذّي يليها؟

– التّلميذ: نسمّي الاسم الذّي يليها بالمندوب أو المتوجّع منه أو المتفجّع عليه.

– الأستاذ: ما تعريف النّدبة؟

– التّلميذ: النّدبة: هي نداء موجّه للمتفجّع عليه الذّي أصابته مصيبة أو المتوجّع منه، وهو الموضع الذّي يستقرّ فيه الألم.

– الأستاذ: ماهي أركانها؟

– التّلميذ: أركانها هي:

أ–الأداة: وهي "وا" لا يشترط فيها شيء.

ب–المندوب: مع اشتراط ألا يكون نكرة ولا اسم إشارة ولا اسم موصول، والغائب في المندوب أن يختم بألف زائدة، ويجوز أن يزاد عليها هاء السّكت، مثل: وا معتصماه.

ومن خلال هذا الحوار الذّي كان بين المعلّم والمتعلّم يصل المتعلّم إلى نوعيّة الاستغاثة والنّدبة، ويحسن استعمالها وإعرابها، وكيفيّة التّقديم والتّأخير، وعليه فقد طبّقت قواعد التداولية الثّلاث هي:

الكمّية: حيث كان الكلام كافيّا دون زيّادة أو نقصان.

النّوعيّة: حيث يتوصّل التّلميذ إلى اسم الدّرس: الاستغاثة والنّدبة.

الهيئة: يكون الكلام منسجما ومنظّما، ويخدم الموضوع.

كما أنّه يمكن تطبيق مبدأ آخر من مبادئ التّداوليّة في نشاط القواعد، وهو الأفعال الإنجازية والأفعال التّقريريّة، تماشيّا مع الدّرس: "الاستغاثة والنّدبة" كالتّالي:

مراحل الدّرس	الفعل التّقريري	الفعل الإنجازي	الزّمن
تصنيفه	درس اليوم: الاستغاثة والنّدبة	ألا يمكن تصنيفه باعتبار تسميّته؟	5 د
نوعه	مثال: يا للأطباء للجرحى – قيل لأعرابي مات اليوم عثمان بن عفان فصرخ: واعثمان.	هات نوع المثالين.	5 د

وظيفته	يا للطّبيب مرضى	كيف يسمّى الكلام الذّي يؤدّي على هذا النّحو.	5 د
أركانه	ماهي أركان الاستغاثة والنّدبة	ألا ترى أنّها تشبه النّداء (المنادى).	5 د

والملاحظ هنا أنّ الأستاذ قام بتمهيد لجميع عناصر الدّرس، ويستغرق الشّرح مدّة عشرين (20) دقيقة، وبعد تقديم عناصر الدّرس يذهب الأستاذ إلى عنصر التّطبيقات من أجل إدراك أنّ التّلميذ قد فهم الدّرس، ويصل الأستاذ إلى تقويم عام.

وتكون التّطبيقات كالتّالي:

مراحل الدّرس	أسئلة من طرف المعلّم	أجوبة من طرف المتعلّم
التّطبيقات	* أعرب ما يلي: 1-يا للطّبيب للمريض 2-وامحمّدا 3-وامحمّداه	* الإجابة النّموذجيّة: يا: حرف نداء واستغاثة مبني على السّكون لا محلّ له من الإعراب. للطّبيب: اللام المفتوحة، لام المستغاث به، حرف جرّ أصلي متعلّق بفعل النّداء المحذوف. لطبيب: منادى مستغاث به مجرور لفظا، منصوب محلاّ على أنّه مفعول به لفعل النداء المحذوف المعوّض عنه بحرف النّداء. للمريض: اللام المكسورة لام المستغاث له حرف

		جر أصلي متعلّق بفعل النّداء المحذوف. المريض: مستغاث له مجرور لفظا باللام وعلامة جرّه الكسرة. وا: حرف نداء وندبة. محمّدُ: مندوب مبني على الفتح في محلّ نصب. وا: حرف نداء وندبة. محمداه: مندوب مبني على الضّم المقدرة على الدّال المفتوحة لمناسبة ألف النّدبة، والهاء للسّكت.

ومن خلال هذه التّطبيقات يتعرّف المتعلّم على إعراب أسلوب الاستغاثة والنّدبة، بحيث يجب تأخير المستغاث له عن المستغاث به، ويجب جرّه باللام أصليّة مكسورة دائما، أمّا في النّدبة لا يجوز حذف المنادى ولا الأداة، وعليه فإنّ التّلميذ يكتشف كلّ ذلك من خلال التّطبيقات التّي يقوم بها، وبالتّالي فإنّ إعطاء وقت للتمرين ضروري من أجل استيعاب ما يقال في عناصر الدّرس، الشّيء نفسه يطبّق على جميع أنشطة اللّغة العربيّة، وسوف نذكر الآن أهمّ الأبعاد الأساسيّة التّي تستخدمها المقاربة التّداوليّة في درس القواعد.

2-الأبعاد التّي تستخدمها المقاربة التّداوليّة في درس القواعد:

وذلك يذكر الإحصائيّات للسّنة الثّانيّة (2017م)، وهذا يعدّ التعرّض للأهداف والنّتائج العامة المحقّقة في تّدريس نشاط القواعد وأنشطة اللّغة العربيّة الأخرى، والتّي هي عبارة عن مجهود شخصي وعمل فردي لحدّ الآن، وعليه يجب الأخذ ما يلي:

2-1-المعارف والمعلومات: إنّ كلّ المعارف والمعلومات الواردة في الدّرس مهما كان النشاط المدرّس لا بدّ أن يأخذها التّلميذ كاملة، وذلك بالالتزام بوقت الحصّة المحدّد من طرف الوزارة.

وستقوم بتقسيم الدّرس المقدّم إلى مراحل، وذلك بتطبيق قواعد التّداوليّة (الكمّية، الكيفيّة، الهيئة) ومبدأ الاقتضاء، وقد استغرقت كلّ مرحلة ثلث الوقت، فجاءت كالتّالي:

مراحل الدّرس	الوقت	كيفيّة التّطبيق والمنهجيّة
التّمهيد	⅓ (ثلث الحصّة)	تمهيد عام، وليس تمهيد للتّمهيد
عناصر الدّرس	⅓ (ثلث الحصّة)	حسب مبادئ التّداوليّة
التّطبيقات	⅓ (ثلث الحصّة)	عمل التّلميذ وتقويم طرق الأستاذ

فالمعلّم في هذه الحالة سيقوم بتمهيد عام للدّرس، ليس تمهيدا للتّمهيد كما في الطّريقة القديمة، بحيث تتحوّل المعلومات المقدّمة في التّمهيد العام إلى مقتضيّات؛ أي كلّ معلومة تقتضي معلومة بعدها، والتّمهيد في التّداوليّة يطول أكثر، وهذه الإطالة تجعل المعلّم يختصر مرحلة عناصر الدّرس وترك وقتا مهمّا للتّلميذ من أجل اكتشاف قدراته واستيعاب الدّرس، وذلك من خلال التّطبيقات، إذ تعتبر مهمّة للتّلميذ، حيث يستوعب النّقاط التّي لم يفهمها في الدّرس.

2-2-مشاركة التّلميذ: وتعتبر أهمّ مرحلة التّي يعتمد عليها الأستاذ في مشاركة التّلميذ، لأنّها فعالة لكي يصل الأستاذ إلى مرحلة التّقويم، وعلى المعلّم أن يعطي للتّلميذ فرصة الإجابة دون مقاطعة، ويكون عدد المشاركين كبير، والتّلاميذ الذّين يشاركون في

التّطبيقات لا يقلّ عددهم عن العدد الإجمالي للقسم، وبالتّالي يكون المعلّم قد حقّق النّتائج التّاليّة، عدد تلاميذ القسم يساوي (30) تلميذا، وعدد التّلاميذ المشاركين وغير المشاركين يكون (15) تلميذا، وعليه نحصل على:

(30: 2= 15) عدد المشاركين في الدّرس، ونسبتها تقدّر بـ(50%) وعدد المشاركين في التّطبيقات تكون نسبتها نصف (50%)؛ أي (25%) وعليه نقوم بجمع النسبتين فيكون قد شارك (75)؛ أي ما يعادل (20) تلميذا، وهي نسبة مهمّة جدّا.

2-3- عامل الوقت: هو عنصر مهمّ في الدّرس، لأنّ الأنشطة المقدّمة للتّلميذ معتمدة على عامل الوقت، ولكل نشاط حجم ساعي مخصّص له، ولنشاط القواعد حجم سّاعي هو ساعة واحدة، وعلى المعلّم أن يتصرّف في تقسيم وقت الحصّة حسب مراحل الدّرس (تمهيد، عناصر الدّرس، تطبيقات)، ويمكن أن يكون التّلميذ على اطّلاع على الدّرس الذّي سيقدّمه المعلّم، وعليه قد يغيّر تقسيم الوقت الذّي كان في الشّكل السّابق: (التّمهيد ⅓ الوقت، عناصر الدّرس ⅓ الوقت، التّطبيقات ⅓ الوقت)، ويمكن أن يتحوّل إلى: (التّمهيد ¼ الوقت، عناصر الدّرس ²⁄₄ الوقت، التّطبيقات ¼ الوقت)، أو يكون على الشّكل التّالي: (التّمهيد ²⁄₄ الوقت، عناصر الدّرس ¼ الوقت، التّطبيقات ¼ الوقت)، وهذا على سبيل المثال لا الحصر، وذلك حسب طبيعة الدّرس، دون ان يتجاوز الوقت القانوني للحصّة.

2-4-التّقويم العام: وهو المعارف والأهداف والنّتائج المرجوّة من تقديم درس القواعد، إذ بواسطته يستطيع المعلّم الوقوف على مدى نجاعة درسه، والمعلّم حين يقدّم عناصر درسه يقوم حينها بتقويم مستوى تلاميذه، وذلك من خلال إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة من طرف الأستاذ، وبهذا فقد قام بتقويم تلاميذه، والشّيء المهمّ هنا أنّ مرحلة التّقويم لم تقتصر

على التّطبيقات فقط، وإنّما تشمل كلّ المراحل من بداية الحصّة حتّى نهايتها، والآن سنذهب إلى النّتائج المحقّقة باستخدام التّداوليّة.

المبحث الثّالث:
تعليمية نشاط القواعد وفق المقاربة التداولية

تمهيد

1- علاقة التّداوليّة بالتّعليميّة

2- مفهوم نشاط القواعد

3- المناهج المستعملة لتدريس نشاط القواعد

4- درس القواعد في ضوء المقاربة التّداوليّة

1- النّتائج:

من المؤكّد أنّ النّتائج بالنسبة إلى هذه المقاربة لن تكون عامة، لأنّنا الوحدتان اللتان طبّقنها دون غيرنا في الفصل، وسيكون هذا المبحث عبارة عن نتائج وإحصائيّات وخطاطات، وذلك حسب درس القواعد، وباستعمال منهج التّدريس بالمقاربة التّداوليّة، ونأخذ مثلا درس "لا" النّافيّة للجنس، باستخدام قواعد التّداوليّة (الكمّية، الكيفيّة والهيئة) فستكون النّتائج كالتّالي:

مراحل الدّرس	المحتوى	الزّمن	ملاحظّات
- التّمهيد	- تمهيد عام	20 د	كلّ عناصر النّجاح متوفّرة.
- عناصر الدّرس	- معنى "لا" النّافيّة للجنس وأحوال اسمها، وشروط عمل "لا" النّافيّة للجنس.	10 د	- مشاركة التّلميذ - التّقويم العام - التّحكّم في الوقت - المعلومات والمعارف
- الأمثلة	- مثال عن كلّ مرحلة	05 د	
- الملاحظّات	- استثناء الدّرس	05 د	
- التّطبيق	- تمرين أو أكثر	20 د	

والملاحظ في هذا المنهج أنّ التّلميذ قد شارك في تسيّير الدّرس، وهذه الطريقة هي الأمثل، وعليه فسيبقى للأستاذ الوقت للتّقويم العام، وبذلك يعرف مدى استيعاب التّلميذ للدّرس، وبالتّالي يكون الأستاذ قد طبّق هذه المقاربة تطبيقا صحيحا، ونلاحظ في هذا الجدول أنّنا استطعنا أو نوفّر كلّ العوامل لنجاح الدّرس، فكانت النّتائج المحقّقة كالتّالي:

عوامل تحقيق النّجاح	النّتائج
– المعارف والمعلومات	+
– مشاركة التّلميذ	+
– عامل الوقت	+
– التّقويم العام	+

أمّا باستخدام منهج التّدريس بالمعارف في تدريس نشاط النّحو، فنأخذ مثالا درس "اسم الفاعل" الذّي تحدّثنا عنه في الفصل الأوّل، فنجد:

مراحل الدّرس	المحتوى	الزّمن	ملاحظّات
التّمهيد	تمهيد للعنوان	10 د	تلقين
عناصر النّص	الاشتقاق+ عامل النّحو	20 د	تلقين
الأمثلة	مثال عن كلّ مرحلة	05 د	تلقين
الملاحظّات	استثناءات الدّرس	10 د	تلقين
التّطبيق	تمرين أو أكثر	15 د	مشاركة + تلقين

فالشّيء الملاحظ في هذا المنهج أنّ التّلميذ غائب تمام، وبهذا لا يمكن أن يكون له دور في تحصيل الدّرس، وحتّى المنطلق الأوّل الذّي يقرّ بأنّ «**تعرف الجملة على مكوّنها الأوّل؛ يعني اللّجوء إلى اعتبار شكلي، دون الأخذ بعين الاعتبار الجانب الوظيفي**

للجملة»[1]؛ لا يستطيع الأستاذ تحقيقه، فكيف لو تجاوزناه إلى وظيفة المفردة والمعاني النّحويّة واختلافاتها في التّركيب، وذلك لأنّ التّلميذ برمج على الأخذ والتّلقّي دون المشاركة، فأصبح حينها وعاء حاويّا لكلّ ما يلقي فيه، رغم أن الشّيء الملاحظ في هذا المنهج، هو أنّ الأستاذ يستطيع استغلال كلّ الوقت المخصّص للحصّة، وكذلك يستطيع إلقاء كمّ هائل من المعلومات، إلاّ أنّ التّلميذ لا يستطيع توظيف هذه المعلومات في أنشطة اللّغة، لأنّه أخذها جافة، ولم يشارك فيها، وبذلك لا يستطيع الأستاذ أن يقوم بتقويم عام لدرسه لدى التّلاميذ، لأنّه لم يشاهد المشاركة، وعليه فلا يستطيع إقامة تقويم عام للتّلميذ، وستكون النّتائج المحقّقة كالتّالي:

عوامل تحقيق النّجاح	النّتائج
– المعارف والمعلومات	+
– مشاركة التّلميذ	–
– عامل الوقت	+
– التّقويم العام	–

فنجد في هذا الجدول أنّ الأستاذ قد ألقى المعارف، واستغلّ الوقت المخصّص له للحصّة، لكنه لم يتحقّق إن كانت هذه المعارف قد أعطت ثمارها لدى التّلميذ، لأنّه لم يشركه في الدّرس، ولم يقوّمه تقويما عاما حتّى يصل إلى نّتائج دقيقة وحقيقة.

أمّا إذا استعمل الأستاذ طريقة التّدريس بالأهداف في الدّرس نفسه، فنحصل على النّتائج التّاليّة:

---

(1)– Abdelhamid Debbach, Revue Sociales et humaines, centre universitaire Ouragla.N°01 (décembre 1998) .

مراحل الدّرس	المحتوى	الزّمن	ملاحظّات
التّمهيد	تمهيد للعنوان	10 د	– مشاركة التّلميذ – الوقت لا يكفي لإجراء التّطبيقات.
عناصر الدّرس	الاشتقاق+ العمل النّحوي	30 د	
الأمثلة	مثال عن كلّ مرحلة	10 د	
الملاحظّات	استثناءات الدّرس	10 د	
التّطبيق	تمرين واحد على الأكثر	00 د	

والملاحظ في هذا المنهج هو أنّه قد شارك في تسيّير الدّرس، لكن لو طبّقنا هذه الطّريقة تّطبيقا أفضل، فسوف لن يبقى للأستاذ وقت للتّقويم العام، وبذلك فهو لم يقوّم تلميذه ولم يعرف مدى استيعابه لهذا الدّرس، وحتّى وإن طبّق الأستاذ هذا المنهج في الدّرس، ففي هذه الحالة سيقع اختلال في مرحلة من مراحل الدّرس، ويكون الأستاذ حينها لم يطبّق هذا المنهج تطبيقا صحيحا وخرج عليه، ولنلاحظ الآن النّتائج المحقّقة حسب هذا المنهج في الجدول التّالي:

عوامل تحقيق النّجاح	النّتائج
– المعارف والمعلومات	+
– مشاركة التّلميذ	+
– عامل الوقت	–
– التّقويم العام	–

والشّيء الملاحظ هنا أنّ المعارف والمعلومات ألقاها الأستاذ، وأن التّلميذ كذلك شارك في تسيّير الدّرس، لكن الأستاذ لم يستغل الوقت، أو بالأحرى لم يستطيع استغلاله، وبذلك فقد سقطت مرحلة التّقويم العام، فالأستاذ في أحسن الحالات هنا يقوم بتطبيق واحد على الدّرس، وقد لا يكفيه الوقت لإتمام هذا التّطبيق، وبذلك يكون قد حقّق أهدافا إجرائيّة، دون تحقيق الأهداف العامة وهو التّقويم العام.

أمّا إذا استعمل الأستاذ فيما يهمّ التّدريس بالكفاءات في الدّرس نفسه، فسوف يحصل على النّتائج المدوّنة في الجدول التّالي:

مراحل الدّرس	المحتوى	الزّمن	ملاحظّات
التّمهيد	تمهيد للعنوان	15 د	– مشاركة التّلميذ موجودة، وكذلك التّقويم العام. – وينعدم التّحكّم في الوقت والمعلومات والمعارف
عناصر الدّرس	الاشتقاق+ العمل النّحوي	30 د	
الأمثلة	مثال عن كلّ مرحلة	10 د	
الملاحظّات	استثناءات الدّرس	05 د	
التّطبيق	تمرين واحد على الأكثر	00 د	

والملاحظ في هذا الجدول أنّ الأستاذ قد حقّق مشاركة التّلميذ، واستطاع تقويمه، لكنّه بالتّأكيد لن يكمل درسه، لأنّه لن يستطيع التّحكّم في الوقت المحدد للحصّة، وبذلك لن تكون النّتائج التّي تحقق النّجاح، نجاح الدّرس متوفّرة، وستكون نتائج عوامل تحقيق النّجاح كما سيرد في الجدول التّالي:

عوامل تحقيق النّجاح	النّتائج
– المعارف والمعلومات	–
– مشاركة التّلميذ	+
– عامل الوقت	–
– التّقويم العام	+

فالشّيء الملاحظ في هذا المنهج أنّ الأستاذ استطاع أن يحمل التّلميذ على المشاركة، ويقوّمه تقويما عاما من خلال المشاركة، إذا توفّر الوقت، وفي هذه الحالة لن يكون لديه الوقت.

وعليّه فإنّ في المقاربة التّداوليّة تكون العوامل التّي تحقّق النّجاح متوفّرة (المعارف والمعلومات، مشاركة التّلميذ، عامل الوقت، التّقويم العام)، فنلاحظ من خلالها أنّها تعطي نتائج باهرة بجميع المقاييّس، ولم تكن لتتوفّر لولا تطبيق هذا المنهج التّداولي في التّدريس، وذلك في جميع أنشطة اللّغة العربيّة، وبالتّالي توصّلنا إلى إحصائيّة حول نتائج السّنة الثّانيّة ثانوي شعبة "علوم تجريبيّة"، فكانت النّتائج المتحصّل عليها كالتّالي:

إحصائية التلاميذ	النّتائج والنّسب
عدد التّلاميذ الإجمالي	24 تلميذا
التّلاميذ المتحصّلون على أكثر من 10	20 تلميذا
التّلاميذ المتحصّلون على أقلّ من 10	04 تلميذا
نسبة ما فوق 10	%83
نسبة ما دون 10	%17

ونلاحظ أنّ نسبة الذّين تحصّلوا على المعدّل أكثر من (10) قد بلغ نسبتهم (83%)، والنّسبة ما دون (10%) هي (17)، وبالتّالي يكون عددهم الإجمالي (à24؛ أي ما يعادل نسبة (100).

فالنّتيجة كانت جيّدة، وتوفّر كل عناصر الدّرس من الوقت وكذلك استطاعت أن توفّر معلومات هائلة للتّلميذ في أقلّ وقت ممكن، وهذا ما تدلّ عليه النّتائج المتحصّلة عليها أثناء عمليّة البحث.

أمّا الاستبيّان عن المقاربة التّداوليّة فلم نقم به، لأنّنا كنا الوحيدتين اللّتين طبّقتا هذا المنهج في القسم مع تلاميذ (السّنة الثّانيّة)، فكانت نتائج باهرة لم تحقّق في سنة سابقة مع الأقسام الأدبيّة، ولذلك فمن المفروض أن يوظف هذا المنهج اللّساني في التّدريس، لنحصل على نتائج أفضل في التّعليم، فيبقى التّلميذ متذكّرا الدّروس التّي تلقّاها في مراحله التّعليميّة ويستعملها بعد ذلك، لأنّ اللّغة رافد لكلّ أنواع العلم والمعرفة، وهي الوسيلة التّي نتحصّل بواسطتها على مختلف المعارف والعلوم.

خاتمة

خاتمة:

لا نكون مبالغين إن قلنا إنّ مهمّة التّدريس شاقة، وإنّه ليس كلّ من قال أنّي مدرّس فهو مدرّس كفء، وأهل لها، بل هي تحتاج إلى من له القدرة والكفاءة على أدائها على أكمل وجه.

وأخيرا فإنّ هذه الخاتمة تتضمّن خلاصة البحث وأهم النّتائج التّي توصّلنا إليها، والمتمثّلة في:

– أنّ التّداوليّة لا تقوم على آلية واحدة بل على عدّة آليّات التّي تضمن نجاح وتحقّقها عمليّة التّواصل، وهي الإشاريّات، وأفعال الكلام المباشرة وغير المباشرة... كونها آليّات اهتمّت بتغطيّة جوانب أساسيّة للتخاطب، وهي الكلام والسّياق وملابسات الخطاب والمنهج الذّي نريد الإشارة إليه، والتّنبيه إلى فائدته ونجاعته في تعليم اللّغة عموما، بما فيها اللّغة العربيّة، هو المنهج اللّساني البحث (منهج المقاربة التّداوليّة) واستغلال بعض ركائزها في تحقيق النّتائج المرجوّة من تعليم اللّغة، حتّى يتمكّن التّلميذ من تحقيق أدنى المستويّات الواجبة في التّمكّن من اللّغة وحسن استعماله الكلمات، لأنّ القواعد تساعد اللّسان في عدم الوقوع في الخطأ، ومن بين النّتائج التّي يحقّقها المنهج التّداولي في تعليم نشاط قواعد اللّغة العربيّة نذكر:

– منهج يستند على القواعد اللّسانيّة.

– يكون الأستاذ في دائرة لسانيّة بحت.

– يستطيع الأستاذ أنّ يتحكّم في كلّ معطيّات الدّرس الخاص.

وعليه فاختيّار منهج لساني لتدريس أنشطة اللّغة العربيّة وآدابها ليس فقط لتحقيق النّتائج على مستوى (المعارف والمعلومات، ومشاركة التّلميذ، وعامل الوقت، والتّقويم العام)، بل يجعل التّلميذ في جوّ لغوي وأدبي وتواصلي مع الأستاذ، ويكون التّقويم حينها للّغة باللّغة، وهذا ربّما يكون مصداقا لقول "دو سوسير" "أنّ اللّغة تدرس لذاتها وبذاتها".

ولهذا كان لا بدّ من البحث في منهج لساني لنجد هذه العلاقة حتّى نستطيع تحقيق مقاربة جديدة تكون خاصة باللّغة العربيّة وآدابها، وقد وجدنا في منهج المقاربة التّداوليّة ما يمكن أن تستفيد منه في عمليّة تعليم اللّغة والأدب، وشّيء الذّي وجدناه في هذا المنهج هو أنّه يبحث في آليّات التّواصل، وبما أنّ التّدريس عمليّة تواصليّة بالدّرجة الاولى، فقد وجدنا أنّه يمكن أن نبحث في عمليّة التّواصل لنستخرج منها ما يمكن أن نستفيد منه في عمليّة التّعليم.

أمّا عن المناهج المستعملة في مدارسنا (التّدريس بالأهداف والمعارف وبالكفاءات) فيمكن أن تستفيد منها، وهذا أيضا مبدأ من مبادئ التّداوليّة، إذ أنّها تستغلّ كلّ ما يمكن أن يساعدنا في إيصال الخطاب وتحليله وفهمه، إذ تعتبر اللّغة الوسيلة التّي بواسطتها ينجز الباحث أبحاثه فيما بعد أثناء مراحله التّعليميّة والبحثيّة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1- المصادر والمراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم

أ/-الكتب:

1- آن ربول وجاك موشلار: **التداولية اليوم علم جديد في التواصل** ترجمة، سيف الدين دغفوس / محمد شيباني. مراجعة لطفي زيتوني دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2003.

2-ابن عقيل أبو عبد الله محمد جمال الدين مالك: **شرح ابن عقيل على الالفية** تر، محمد محي الدين عبد الحميد، دار احياء التراث العربي، ج1، بيروت لبنان، دط، دت.

3-ابن منظور أبو الفضل جمال الدين بن مكرم: **لسان العرب** دار صادر بيروت، 1992/1412.

4-اوستين: **نظرية أفعال الكلام العامة كيف ننجز الأشياء بالكلمات**، تر عبد القادر قنيني، افريقيا الشرق، دط،1991.

5-أبو الوليد الباجي: **المناهج في ترتيب الحجاج**، تحقيق عبد المجيد التركي دار الغرب الإسلامي، المغرب، ط2، 1987.

6-أنطوان صياح، واخرون: **تعليمية اللغة العربية**، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2006م.

7-احمد متوكل: **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، البنية التحتية او التمثيل الدلالي التداولي**، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، د ط، 1995.

8-احمد متوكل: **دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع دار البيضاء، المغرب، ط1986،1.

9-أبو بكر العزاوي: **حوار حول الحجاج**، الاحمدية للنشر دار البيضاء، ط1، دت.

10-أحمد فهد صالح شاهين: **النظرية التداولية وأثرها في دراسة النحوية المعاصرة**، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2015.

11 -الخليل بن احمد الفراهيدي: **كتاب العين**، رتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي، منشورات على بيضوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، باب الحاء، المجلد الأول، ط1، 2003/1424م.

12-الجيلالي دلا ش: **مدخل الى اللسانيات التداولية**، تر محمد يحياتن، ديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية، بن عكنون الجزائر، د ط.

13-الزمخشري جار الله بن احمد: **أساس البلاغة**، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ج1، بيروت لبنان، ط1، 1998/1419.

14-بهاء الدين محمد مزيد: **تبسيط التداولية، من أفعال اللغة الى بلاغة الخطاب السياسي**، شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2010.

15-جان سرفوني: **الملفوظية**، ترجمة قاسم المقداد، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1998.

16-جورج يول: **التداولية**، ترجمة، قصي العتابي، دار العربية للعلوم دار الأمان، بيروت الرباط، ط1، 2010.

17-جورج براون وجورج يول: **تحليل الخطاب**، تر، محمد لطفي الزليطي ومنير التركي منشورات الجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، دط، 1997/1418.

18–جون سيرل: **العقل واللغة والمجتمع الفلسفة في العالم الواقعي**، ترجمة، سعيد الغانمي منشورات الاختلاف الجزائر والمركز الثقافي العربي والدار العربية للعلوم ط1، بيروت، لبنان، 2006.

19–حامد خليل: **المنطق البراغماتي عند شارلز بيرس**، مؤسس البراغماتية، دار الينابيع، دط، مصر، لبنان، 1996.

20–خليفة بوجادي: **في اللسانيات التداولية، مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم**، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، العلمة، الجزائر، 2009.

21–خولة طالب الإبراهيمي: **مبادئ في اللسانيات**، دار القصبة، ط1، الجزائر، 2000.

22–ديان لارسن فريمان: **أساليب ومبادئ في تدريس اللغات**، تر عائشة موسى سعيد، مطابع جامع الملك سعود، الرياض، 1995.

23–داود عبده: **نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا** دار الكتاب الحديث، ط1، بيروت، لبنان، 1998.

24–رشيد زاروني: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار هومة، ط1، المسيلة، 2002.

25–سعيد فاهم: **معاني ألفاظ الحجاج في القرآن الكريم وسياقاتها المختلفة**، السور السبع الطوال نموذجا، دراسة دلالية معجمية، دط، دت.

26–سعاد عبد الكريم الوائلي: **طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير**، دار الشروق، ط1، الأردن، 2004.

27–سيبويه أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر: **الكتاب**، تر وشرح، عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، ح1، ط1، بيروت،2002.

28–شاهر الحسن: **علم الدلالة السيمياتيقية والبراغماتية في اللغة العربية**، دار الفكر، ط1، عمان، 2004.

29-صلاح إسماعيل: **نظرية المعنى في فلسفة بول جريس**، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، القاهرة، 2005.

30-صلاح إسماعيل عبد الحق: **التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد**، دار التنوير، ط1، بيروت، لبنان، 1993.

31-طه عبد الرحمان: **اللسان والميزان أو التكوثر العقلي**، المركز الثقافي العربي ط1، 1998.

32-طالب سيد هاشم الطبطبائي: **نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين البلاغيين**، مطبوعات جامعة الكويت،1994.

33-عبد الهادي بن ظافر الشهري: **استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية**، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، لبنان، 2004.

34-عبد الله سليمان الفهد: **معوقات نشاط الطلابي في التعليم العام بالمرحلة الابتدائية** والمتوسطة بمنطقة الرياض من وجهة نظر الأنشطة، دط، دت.

35-عبد الله على مصطفي: **مهارات اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 2002.

36-عمر بلخير: **تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية**، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2003.

37-فيليب بلانشيه: **التداولية من أوستين إلى غوفمان**، تر، صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، 2007.

38-فرانسوازأرميكو: **المقاربة التداولية**، تر، سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، المغرب، 1986.

39-فريد حاجي: **بيداغوجيا الكفايات – الابعاد والمتطلبات** –دار الخلدونية للنشر والتوزيع، د ط، 2005.

40-فان ديك: **النص والسياق-استقصار البحث اللغوي في الخطاب الدلالي والتداولي-** تر، عبد القادر قنيني، دار البيضاء، دط، 2000.

41-محمود احمد نحلة: **افاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، ط1، مصر، 2002.

42-مسعود صحراوي: **التداولية عند علماء العرب**، دار طليعة للطباعة والنشر، ط1، بيروت، 2005.

43-مصطفى غلفان: **اللسانيات العربية الحديثة، دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية**، مطبعة فضالة المحمدية، ط1، المغرب، 1988.

44-محمد الدريج: **التدريس الهادف (مساهمة في التأسيس العلمي نموذج التدريس بالأهداف التربوية)**، قصر الكتاب، د ط، البليدة، 2000.

45-محمود عكاشة: **النظرية البراغماتية اللسانية (التداولية)، دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ**، ط1، القاهرة، 2013، مكتبة الأدب.

46-محمد طروس: **النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية**، ط1، 2005، دار الثقافة دار البيضاء

47-منهاج التربوي السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د ط، يوليو 2004.

48-محمد الراجي: **بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم**، طوب بريس رباط، المغرب، 2007.

49-نواري سعودي أبوزيد: **في تداولية الخطاب الادبي المبادئ والإجراءات**، بيت الحكمة، ط1، العلمة، الجزائر ،2009.

50-نادية رمضان النجار: **الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي**، مؤسسة الحوس الدولية، ط1، مصر، 2013.

51-نعمانبوقرة: **اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة**، عالم الكتب الحديثة بدار الكتاب العالمي، ط1، الأردن، 2009.

ب-المذكرات:

1-فريدة موساوي: **المقام في الشعر التداولي تناول تداولي لمعلقتي عمر بن كلثوم والحارث بن الحلزة**، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، جامعة الجزائر، 2004.

2-لطفي حمدان: **تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية**، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة باتنة، 2008.

3-موسى جمال: **تجليات مفاهيم التداولية في التراث العربي، تفسير الرازي لسورة المؤمنون نموذجا**، رسالة ماجستير، كلية الادب واللغات، جامعة الجزائر، 2009/2008.

4-ياسة ظريفة: **الوظائف التداولية في المسرح مسرحية " صاحب الجلالة " لتوفيقالحكيم نموذجا**، رسالة ماجيستر مخطوطة،قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة متنوري قسنطينة الجزائر، 2010/2009.

ج-المجلات:

1-أحمد منور: **مفهوم الخطاب الشعري عند رومان جاكبسون**، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها.

2-توبي لحسن: **المصطلحات في بعض المعاجم العربية:**
.www.arabization;org;ma/downloads/majalla/48/docs/245.doc

3-جميل حمداوي: **التواصل اللفظي وغير اللفظي في مجال البيداغوجية والديداكتيكي**

http//www.difaf.net

4-عبد الله بوقصه: **تعليمية اللغة العربية في الجزائر، مقاربة تداولية،** مجلة أكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الادب والفلسفة العدد 12جوان 2004.

5-عيد بلبع: التداولية، **البعد الثالث في سيميوطيقا موريس،** مجالات فصول القاهرة ربيع 2005، عدد66.

6-فرناند هالتين: **التداولية،** زياد عزالدين العوف، مجلة الأدب الأجنبية، تصدر عن اتحاد الكتاب العرب، بدمشق، شتاء،2006، عدد125.

د/ المعاجم والقواميس:

1-مجمع اللغة العربية، **معجم الوسيط،** مكتبة شروق الدولية، ط4، مصر، 2005.

2-الفيروزأبادي: **القاموس المحيط،** دارالاحياء التراث، ط1، بيروت، لبنان، 1997.

3-أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة،

هـ/ المراجع باللغة الفرنسية:

1-jupp (Tc) et autres **: apprentissage linguistique et communication méthodologie**, pour un enseignement fonctionnel aux Ingres, clé international paris, 1978.

2-le grand robert **: dictionnaire de la langue française**, paris, 1989.

3-abdelhamid debbach : **revue sciences sociales et humaines**, centre universitaire Ouargla, n01 (décembre1998).

فهرس
الموضوعات

الموضوعات: **الصفحة:**

كلمة شكر وتقدير

إهداء

مقدّمة.....أ

الفصل الأول: مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة ودورها في نشاط القواعد.

المبحث الأوّل: مفهوم التّداوليّة ونشأتها وتطوّرها

تمهيد.....08

1- مفهوم التّداوليّة (Pragmatique).....09

1-1- لغة.....09

1-2- اصطلاحا.....09

2- نشأة التّداوليّة وتطوّرها.....11

3- مهام التّداوليّة.....14

4- المقارنة بين اللّسانيّات والتّداوليّة.....17

المبحث الثّاني: مرتكزّات التّحليل التّداولي

1- نظريّة التّلفّظ (Théorie de l'énonciation).....22

1-1- مفهوم التّلفّظ.....22

1-2- مباحث نظريّة التّلفّظ.....22

1-2-1- مرجعيّات الملفوظ (Deixis).....22

1-2-2- الافتراض المسبق (Présupposition).....24

2- نظريّة الأفعال الكلاميّة.....26

2-1- تقسيم أوستين للأفعال الكلاميّة.....28

2-2- تقسيم سيرل للأعمال اللّغويّة.....29

3- الحجاج (L'argumentation).....30

أ. مفهوم الحجاج لغة.....30

ب.مفهوم الحجاج اصطلاحا.....31

4- نظريّة التّواصل.....33

أ. مفهوم نظريّة التّواصل لغة.....33

ب. مفهوم نظريّة التّواصل اصطلاحا.....33

المبحث الثّالث: تعليمية نشاط القواعد وفق المقاربة التداولية

تمهيد.....36

1- علاقة التّداوليّة بالتّعليميّة.....36

2- مفهوم نشاط القواعد.....40

2-1- النّشاط.....40

أ. لغة.....40

ب.اصطلاحا.....41

2-2- مفهوم القواعد لغة واصطلاحا.....42

أ. لغة.....42

ب.اصطلاحا.....42

3- المناهج المستعملة لتدريس نشاط القواعد.....43

3-1- بيداغوجيّا المعارف (La pédagogieds connaissances).....44

3-2- بيداغوجيّا الأهداف (La pédagogie des objectifs).....46

3-3- المقاربة بالكفاءات (Approche par Compétences).....48

4- درس القواعد في ضوء المقاربة التّداوليّة.....50

الفصل الثّاني: الإجراءات المنهجية المتبعة لتطبيق المقاربة التداولية في نشاط القواعد ونتائجها

المبحث الأوّل: الطّريقة والأدوات

1- منهج البحث.....58

2- مجالات الدّراسات.....58

3- الأدوات المستخدمة في البحث.....60

المبحث الثّاني: تدريس نشاط القواعد وفق المقاربة التداولية (دراسة ميدانية)

1- درس القواعد وفق المقاربة التّداوليّة.....62

2- الأبعاد التّي تستخدمها المقاربة التّداوليّة في درس القواعد.....72

2-1- المعارف والمعلومات.....72

2-2- مشاركة التّلميذ.....73

2-3- عامل الوقت.....73

2-4- التّقويم العام.....7

المبحث الثّالث: النّتائج المحقّقة في ظل المقاربة التّداوليّة

1- النّتائج.....76

خاتمة.....84

قائمة المصادر والمراجع.....87

فهرس الموضوعات.....95

تم بحمد الله