

لغة - كلام

مجلة فصلية محكمة

تعني بالأبحاث والدراسات في مجال اللغة والنواصل

تصدر عن مختبر اللغة والنواصل

بالمركز الجامعي بغيليزان/ الجزائر

السنة الثالثة. المجلد الثالث. العدد الأول

رجب 1438 هـ - مارس 2017 م



الترقيم الدولي

ردمد: 0746- 2437- print ISSN :

الهاتف: 00213670117979

<http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/176>

<http://www.cu-relizane.dz/images/stories/SiteLabo/SiteLaboTawasol48/Ar-AC.htm>

البريد الالكتروني: laboratoiretawasol48@yahoo.fr



المدين مسؤول النشر / رئيس التحرير

د/ مفلح بن عبد الله

الهيئة الاستشارية

من الجزائر

أ.د. ملياني محمد. جامعة وهران 1

أ.د. مونسى حبيب. جامعة سيدي بلعباس

أ.د. العربي عميش. شلف

أ.د. حمودي محمد. جامعة مستغانم

أ.د. ملاحى علي. جامعة الجزائر 2

أ.د. بوطجين سعيد. جامعة مستغانم

أ.د. حمو الحاج ذهية. جامعة تيزي وزو

أ.د. زروقي عبد القادر. جامعة تيارت

أ.د. عقاق قادة. جامعة سيدي بلعباس

أ.د. الشريف بوشعلان جامعة. جامعة عنابة

أ.د. اسطبول ناصر. جامعة وهران 1

من خارج الجزائر

أ.د. أحمد حساني. الإمارات العربية المتحدة

أ.د. لزعر مختار. المملكة العربية السعودية

أ.د. دلدار عبد الغفور البالكى. العراق

أ.د. عبد القادر فيدوح. جامعة قطر

أ.د. حاتم عبيد. المملكة العربية السعودية

أ.د. بريمي عبد الله. المملكة المغربية

أ.د. سعيد كرمي. المملكة المغربية

أ.د. ناعيم مليكة. المملكة المغربية

أ.د. ضياء غني العبودي. العراق

أ.د. بوقرة نعمان. المملكة العربية السعودية

أ.د. عز الدين الناجح. المملكة العربية السعودية

شارك في تحكيم هذا العدد

- د. مفلح بن عبد الله المركز الجامعي بغليزان
- د. خليفي سعيد المركز الجامعي بغليزان
- د. بوقصة عبد الله المركز الجامعي بغليزان
- د. خاين محمد المركز الجامعي بغليزان
- د. بلعجين سفيان المركز الجامعي بغليزان
- د. مقدم محمد المركز الجامعي بغليزان
- د. مجاهدي صباح المركز الجامعي بغليزان

تدقيق اللغة العربية

- د. بن شمان محمد المركز الجامعي بغليزان
- د. بن عسلة عبد القادر المركز الجامعي بغليزان
- أ. بوقفحة محمد المركز الجامعي بغليزان

تدقيق اللغة الانجليزية

- أ. بن زرجب فزيلات

تدقيق اللغة الفرنسية

- د. بن قولة سفيان

أمانة التحرير

- أ. بوش منصور

التدقيق في الشائكة

- أ. مصمودي مجيد

قواعد النشر في المجلة

1. تنشر المجلة البحوث الرصينة المتعلقة بقضايا اللغة والنوصل باللغة العربية، مع إمكان النشر باللغتين الإنجليزية والفرنسية؛ إذا اتى هيئة التحرير أهمية ذلك.
2. تنشر البحوث في المجلة بعد أن تخضع لفحص لجنة تكبير من ذمي الاختصاص، للتقييم وإبداء الرأي في صلاحيتها للنشر أو عدمها.
3. يجب أن لا تقل صفحات البحث عن خمس عشرة صفحة، ولا تزيد عن عشرين صفحة من الحجم العادي (A4).
4. يراعى في تنسيق خط المشاركات الالتزام بالآتي:
 - في متن النص يستخدم الخط (Sakkal Majalla) عادي (حجم 16).
 - في الهوامش يستخدم الخط (Sakkal Majalla) عادي (حجم 12).
 - في العناوين الرئيسية يستخدم الخط (Sakkal Majalla) غامق (حجم 18).
 - في العناوين الفرعية يستخدم الخط (Sakkal Majalla) غامق (حجم 16).
5. تكتب الاحالات والتعليقات جميعها في آخر البحث يدوياً.
6. تكون الحواشي 2 سر على جوانب الصفحة الأربعة.
7. الجداول والسومات والمخططات تكون بصيغة JPG.
8. تكتب المصادر والمراجع مفصلة في آخر البحث في قائمة خاصة لها، وفق الترتيب التالي: المؤلف، عنوان الكتاب أو المقال، عنوان المجلة أو الملتقى، الناشر، البلد، السنة، الطبعة والصفحة، وذلك وفق منهجية الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA).
9. يرفق الباحث ملخصاً لبحثه في حدود (70 كلمة)، وكلماته الدالة في حدود (5 كلمات) باللغة العربية والفرنسية والإنجليزية.
10. يلتزم الباحث بعدم إرسال بحثه لأي جهة أخرى للنشر حتى يصله رد المجلة.
11. يلتزم الباحث بإجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفق التقارير المرسلة إليه، وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز 15 يوماً.
12. لا يجوز للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله للمحكمين إلا لأسباب تقتضها هيئة التحرير.

13. قرارات هيئة التحرير بشأن البحوث المقدمة إلى المجلة لهايئة، وتحفظ الهيئة ختمها في عدم إبداء مبررات لقراراتها.
14. لا يجوز لصاحب البحث أو لأي جهة أخرى إعادة نشر ما نشر في المجلة أو ملخص عنه في أي كتاب أو صحيفة أو دورية إلا بعد مرور سنة على تاريخ نشره في المجلة بشرط أن يشير إلى ذلك.

عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني

تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات
اللسانية الحديثة

يوم الأربعاء 22 فيفري 2017

المحتويات

- بلعيداس خديجة 11
السياق وأثره في تدريس اللغة العربية
- بومناخ ياس 25
المنهج اللساني التداولي ودوره في العملية
التعليمية وتعليم اللغات
- بوتخية مريم 41
تعليمية التعبير الشفهي من خلال النص
المسموع لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي
- تزروتي حفيظة 56
تعليمية التعبير الشفهي في مناهج "الجيل الثاني"
للمرحلة الابتدائية ونظرية أفعال الكلام
- دايلي خيرة 91
تعليمية البلاغة العربية وفق النظرية التداولية
- حلقوم نورة 73
حجاجة الخطاب التعليمي للغة العربية في
المرحلة الثانوية: مقارنة تداولية
- دسقاوي كلثوم 103
أثر نظرية الفعل الكلامي في امتلاك الكفاية
التداولية لدى منعلمي الطور الأول: مقارنة
ديداكتيكية تداولية
- سعد الدين أمينة 123
واقع التمارين اللغوية المنضمة في الكتب
المدرسية في ضوء المقاربة النصية: كتاب
اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم
المتوسط نموذجاً
- صافي أحمد 141
تطبيق المنهج التداولي في تدريس اللغة
العربية
- صراع محمد 159
النظرية التعليمية استلزام تداولي

علام الزهرة 169

تعليمية اللغة العربية بين أكساب الكفاءة
اللغوية وتحصيل الكفاءة النواصلية

فر فوري ياسين 183

تدريس نشاط البلاغة العربية وفق
اللسانيات النداولية: الاستعارة نموذجاً

قاسمي السعيد 201

تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة
بالكفاءات من منظور تداولي

لعقد سارة 211

تعليمية اللغة العربية في إطار النظريات
الوظيفية - النظرية الوظيفية لسيمون
ديك أنودجا -

منداس عبد القادر 225

تعليمية العربية بين لسانيات تشومسكي
الكلية واللسانيات النسبية

نش منال 241

تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة
النصية: السنة الرابعة المنوسطة نموذجاً

وعزيب سميرة 261

تعليمية النص الحجاجي في كتاب السنة الأولى
من التعبير الثانوي

كلمة رئيس الملتقى

إنّ هذا المحفلَ العلمي المتعلّق بـ"تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة" هو محاولةٌ لاستعراض رؤى جديدةٍ في تدريس اللغة العربية في بلادنا. تقومُ على استثمارِ النظرياتِ اللسانيةِ الحديثةِ والمعاصرة من (تداولية ونصية وتحويلية وتوليدية وغيرها)، وهي مشاريعُ لسانيةٌ مهمة، يمكنُ الإفادَةُ منها في تطويرِ تعليميةِ اللغة العربية، ومعالجةِ قضاياِ تدريسِها من منظورٍ لساني وظيفي تواصلِي حجاجي.

فلماذا استشرافُ مثل هذه المقارباتِ اللسانية في تدريس اللغة العربية؟

وكيف يمكن استثمارُها؟

إشكالٌ من الأهمية بمكان.. ويعلمُ الجميعُ أنّ كلّ البيداغوجياتِ المعتمدةِ في منظومتنا التربوية منذ الاستقلالِ إلى يومنا هذا من قبيل: بيداغوجيا المضامين بتراكميتها المعرفية، وبيداغوجيا الأهداف بتفاعليتها السلوكية، وحتى المقاربة بالكفاءات بجيلتها: الأول بتصوّره البنائي التصاعدي المرتّب زمنياً سنةً بعد سنة. والثاني بتصوّره التنازلي المنسجم انطلاقاً من كفاءةٍ شاملة ذات صلةٍ بالواقع الاجتماعي إلى كفاءاتٍ ختامية وأخرى عرضية.

إنّ كلّ هذه المقارباتِ التي أُعتمدتُ في منظومتنا التربوية لها مزايا وعليها مأخذ؛ فبيداغوجيا المضامين: تزوّد المتعلم بكمّ تراكمي هائل من المعلومات، لكنّها لا تحرّر تلقائيتها المبدعة، بل تُكبّئته ولا تسمح بتقويمه تقويماً أنجع. أمّا بيداغوجيا الأهداف؛ فإنّها تثير المتعلم ليستجيب بمشاركته في العملية التعليمية، لكنّها لا توفرُ القدر الكافي من المعرفة.

وكذلك بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي من شأنها أن توفرَ المعلومات وتضمن مبادرة المتعلم في بناء معارفه، لكنّ ذلك غالباً ما يكون على حساب عامل الوقت.

لذا تَقترَحُ الآفاقُ المستقبليةُ إحداثَ نُقْلَةٍ نوعيةٍ لاحقةٍ دون القطيعةِ مع الاجتهاداتِ السابقة، باستشرافِ المقارباتِ اللسانيةِ بوظيفيتها وقصديتها وتواصليتها وحجاجيتها في تعليميةِ اللغة العربية على وجه الخصوص. فلغتنا العربيةُ لسانُنا الرسمي ومقومُنا الأساسُ دستورياً وروحياً، ولسانُ حالنا يردّدُ دوماً "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا"، وأملنا أن ترسخَ العربيةُ في أذهانِ متعلمينا، وترقى بسلوكاتهم قولاً وفعلاً، لأنّ اللغةَ للإنسانِ استعمالٌ وتطبيق أكثر ممّا هي تعبيرٌ وتنظير.

د. عبد الله بوقصّة

المنهج اللساني التواصل وطوره في العملية التعليمية وتعليم اللغات

ياسر بومنakh

جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر 2 / الجزائر

yasserboumenakh@gmail.com

The pragmatic linguistic approach and it 's role in the process of theaching languages

Yasser Boumenakh

University of ABOU EL KACEM SAADALLAH/ Algeria

yasserboumenakh@gmail.com

المنهج اللساني التداولي ودوره في العملية التعليمية وتعليم اللغات

ياسر بومنناخ

جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر 2 / الجزائر

yasserboumenakh@gmail.com

الملخص

يعتبر تدريس اللغة أو تدريس اللغات من أهم المواضيع المركزية التي حازت على اهتمام المنشغلين في هذا الميدان، باعتبار أن اللغة موضوع بحث علمي قديم، ونظرا لهذه المكانة فقد بدلوا جهودا كبيرة لتطوير مناهج تعليم اللغات، وإيصالها إلى أذهان المتعلمين، وقد تعددت المناهج المتبعة في العملية التعليمية أو التعلمية بتعدد وجهات النظر، أو بظهور وبروز مناهج جديدة، ومن هذه المناهج المنهج التداولي الذي نحاول تطبيقه على تعليمية اللغة العربية ومنه تعليمية اللغات بصفة عامة!.

الكلمات المفتاحية: المنهج التداولي- التمارين اللغوية- التعليمية- النحو- البلاغة

The pragmatic linguistic approach and it 's role in the process of theaching languages

Yasser Boumenakh

University of ABOU EL KACEM SAADALLAH/ Algeria

yasserboumenakh@gmail.com

Abstract

Teaching a language or languages is considered to be one of the most important topics that attract the attention of many scholars specialized in this field. Since language is a very old research topic, most of the scholars spent huge efforts to develop new teaching methods and to make the process of learning successful.

The teaching methods tend to vary according to the different perspectives, views and each-time emerging methods. Among the methods of teaching, the pragmatic method is the one we seek to apply in teaching the Arabic language in particular and teaching languages in general!.

Kay Words: Deliberative approach – Linguistic activities – Didactics – Grammar – Rhetoric.

تعتبر اللغة كائناً مستقلاً يدخل في تكوين شخصية الإنسان لذلك فقد كانت محط اهتمام الدارسين والباحثين منذ القديم، فقد درج العرب منذ القديم كغيرهم من الشعوب على الاهتمام بالدرس اللغوي تعليمًا وتعلماً.

وانطلاقاً من ذلك الاهتمام بتدريس اللغة العربية وتطويرها تكاثفت الجهود بحثاً عن المنهج الذي يساعد في تدريس اللغة العربية وإيصال المعلومة منذ القدم فكان من بين أهم مناهج العرب قديماً ما جاء به ابن خلدون في مقدمته، فنجده يتحدث عن الطريقة القياسية التي تقوم على البدء بحفظ القاعدة، ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها، ثم نجد الطريقة الاستنباطية أو الاستقرائية والتي يعتمد المعلم فيها على الانتقال من الجزء وصول إلى الكل؛ أي نطلق من الأمثلة للوصول إلى استنباط القاعدة، كما نجد طريقة أخرى هي: طريقة النص الأدبي التي يدل اسمها على أن الاعتماد الكلي في التدريس يعتمد باستخراج الأمثلة من النص الأدبي، وأخيراً نجد طريقة حل المشكلات التي تضع التلميذ أو المتعلم أمام مشكلة لا يتخلص منها إلا إذا رجع إلى قواعد اللغة، كل هذا كان في سبيل تطوير التعليم والتعلم إلا أنها (هذه الطرائق) ووجهت بمجموعة من النقود التي ساعدت في ظهور مناهج أخرى عربية وغربية تروم هي الأخرى تطوير عملية التعليم والتعلم، فكان مجمل ما تدور حوله هو التعليم بالمعارف أو بالأهداف أو التدريس بالمهارات، وهذا الأخير هو المتبع حالياً في التعليم الجزائري، لكن الملاحظ أن مصب اهتمام المناهج ليس اللغة في حد ذاتها، بل مواد أخرى كالفيزياء والرياضيات وغيرها، والإنسان يمكنه أن يعيش دون رياضيات أو فيزياء لكن لا يمكنه أن يعيش دون لغة. كما أن إخضاع اللغة العربية لنفس المناهج التي تدرس بها المواد المقررة يجعلها جسداً بلا روح لأن هذه المناهج ذات إمكانيات محدودة لا تصل -في كثير من الأحيان- إلى مستوى التحصيل اللغوي عند الإنسان، لذلك وجب على المعلم البحث عن النهج الذي يكون ذو علاقة بالنحو والدلالة والتواصل.

من بين المناهج الجديدة التي تهتم باللغة ومختلف جوانبها نجد المنهج اللساني التداولي الذي أخذ على أنه آلية أو أداة لقراءة النصوص والخطاب؛ إلا أنه نشأ -في الأصل- كمنهج تعليمي قبل أن يتحول إلى آلية لقراءة النصوص الأدبية والخطابات التواصلية بين الملقى والمتلقي؟.

فما هي العلاقة بين المنهج اللساني التداولي والتعليمية، وكذا تعليمية اللغات؟ وكيف يكون التواصل بين الملقى والمتلقي في العملية التعليمية ذو فعالية؟ وكيف يمكننا أن ننقل الأفعال الكلامية إلى محور العملية التعليمية، وكيف تساعد المعلم في عمله؟ وهل يساعد المنهج التداولي في تجاوز العقبات التي واجهت المناهج القديمة وخاصة أزمة الوقت في العملية التعليمية؟

1- التداولية بين النظرية والمنهج

تعتبر التداولية مبحثاً لسانياً جديداً، تطور في سبعينيات القرن الماضي، إلا أن البحث فيها يمكن أن يؤرخ له من القديم وذلك لأن كلمة (pramaticus) اللاتينية وكلمة (pragmaticos) الإغريقية تصب في معنى مصطلح "علمي".

وقد تعددت التعاريف الموجهة إلى التداولية وذلك قد يعود إلى الاختلاف في الترجمات، مع أن أول تعريف قدمه شارل موريس في تعريفه للسيمائية بقوله: " فالسيمياء تنقسم إلى ثلاثة فروع: التركيب، الدلالة، والتداولية"¹.

أي أن التداولية كانت في بداية الأمر إحدى الفروع الثلاثة المكونة للسيمولوجيا إذ:²

1- يهتم التركيب بدراسة العلاقة بين العلامات فيما بينها.

2- تهتم الدلالة بدراسة العلاقة بين العلامة والشئ.

3- وتدرس التداولية العلاقة بين العلامة ومؤولها.

والتداولية هي مجموعة من البحوث المنطقية اللسانية (...) وهي كذلك الدراسة التي تُعنى باستعمال اللغة، وتهتم بقضية التلاؤم بين التعابير الرمزية والسياقات المرجعية والمقامية والحديثة والبشرية"³.

وقد رُصد للتداولية تعريف آخر وهو أنها تمثل دراسة تهتم باللغة في الخطاب، وتنظر في الوسميات الخاصة به، قصد تأكيد طابعه التخاطبي"⁴.

وهنا نجد التداولية تمس نقطة جوهرية من نقاط البحث التعليمي وهو اللغة، وخاصة أثناء التخاطب أو الاستعمال بين المعلم والمتعلم في الوسط التعليمي، وذلك بحثا منها في طبيعة هذا الخطاب ومدى أهميته وفاعليته في تحقيق الهدف المراد من العملية التعليمية.

فالتداولية تُحد بكونها: " دراسة اللغة بوصفها ظاهرة خطابية تواصلية واجتماعية في نفس الوقت"⁵.

وهذا ما يُفيد ميدان التعليمية الذي أصبح يهتم بالمجال التعليمي (التواصلي)، ومدى أهميته في التحصيل اللغوي، واكتساب اللغات.

والتداولية هي الفرع العلمي من مجموعة العلوم اللغوية التي تخصّ بتحليل عمليات الكلام بصفة خاصة ووظائف الأقوال اللغوية وخصائصها خلال إجراء التواصل بشكل عام⁶.

وذلك التعدد في التعاريف هو الذي جعل التداولية تقع في مفترق طرق الأبحاث اللسانية والفلسفية والتواصلية عامة، وسمح لمجالات أخرى كالتعليمية وغيرها بالاستفادة منها كمنهج لساني واسع.

وهذا ما نلمسه في تعريف الإيطالي الشاب بابيني الذي قال عن البراغماتية بأنها " تكمن وسط نظرياتنا مثل الرواق أو الدهليز في فندق فهو يفضي إلى عدد لا حصر له من الغرف ويفتح عليها، ففي أحدها قد نجد رجلا منكبا يكتب سفرا في علم الجمال، وفي الغرفة المجاورة لها قد نجد شخصا ساجدا يدعو الله أن يهبه الإيمان والقوة وفي الثالثة نجد كيميائيا يبحث في خصائص أحد الأجسام، وفي غرفة رابعة نجد نظاما من الميثافيزيقيا، ولكن الرواق أو الممر أو الدهليز ملكهم جميعا، ومن المحتم على كل منهم أن يمر خلاله إذا أراد طريقا علميا للدخول إلى غرفته أو الخروج منها"⁷.

وهذا قد يجيب السائل أو الدارس لهذا العمل عن العلاقة بين اللسانيات التداولية والتعليمية عموما وبتعليمية اللغات، فنقول أننا نستوطن إحدى الغرف التي تجبرين على المرور من خلال رواق أو دهليز التداولية.

لكن هذا المنهج هو أصلاً منهج تعليمي لأنها: "تخصص لساني يدرس العلاقة بين مستخدمي الأدلة اللغوية (المرسل والرسول إليه) وعلاقة التأثير والتأثر"⁸.

وتواصلية اللغة بإدخالها في عملية التعليم ما هي إلا عملية تواصلية بين الأستاذ (الملقي) والتلميذ (المتلقي)، وكذا كيفية هذا التواصل حيث يجب على الأستاذ أن يختصر جهوده اتجاه التلميذ في خلق الإعجاب – التأثير – التثقيف داخل حيز التواصل.

وذلك باعتبار أن عملية التعليم بصفة عامة ليست عملاً من السهولة بمكان، وذلك لأنها تقوم على مبدأ الاتفاق والانسجام بين الطرفين: الملقي والمتلقي، ولا تقوم على طرف واحد. وهذان الطرفان كانا محط اهتمام اللسانيين منذ ظهور اللسانيات في حديثهم عن القواعد اللغوية والكلامية عامة "فاللسانيات التداولية اتجاه جديد في دراسة اللغة، يشارك في تنمية البحث فيه دارسون تجاوزوا بعض المفاهيم اللغوية التي سادت في الفترة الواقعة بين دروس ديسوسير وكتابات تشومسكي، وذلك لأنهم انكبوا على دراسة الأشكال الدلالية لا الدلالة"⁹.

وقد تعددت النظريات اللسانية بتطورها الهائل مما جعل المدرس يقف حائراً بين أي هذه النظريات هي الأنجع في عملية تعليم وتعلم اللغة، لذلك وجب على مدرس اللغة دائماً أن يستحضر ثلاثة أفكار أساسية¹⁰:

- 1- ليست غايته الاشتغال باللسانيات كما يفعل اللساني، بل هو مكلف بتعليم لغة ما.
- 2- ليس مرتبطاً بأية نظرية خاصة، بخلاف اللساني، فإنه مجبر على اختيار نظرية لسانية معينة، لذا يمكنه الاعتماد على كل النظريات التي يراها صالحة ونافعة للوضع البيداغوجي.
- 3- المشاكل المترتبة عن مهمته لا تقتصر على المشاكل اللسانية فقط، بل هناك مشاكل نفسية عليه أن يراعيها بحكم تعامله مع العنصر البشري.

وبالتالي فقد اهتم المنهج التداولي بدوره ببعض المتغيرات العلمية التعليمية والتعلمية منها المتعلم والمدرس والمحيط الاجتماعي والمادة التعليمية وفعل التدريس، وذلك لمسايرة التطور الحاصل في مجال تعليمية اللغات.

2- التمارين اللغوية وتعليمية اللغات

وغالبية اللغات – إن لم تكن كلها – لا تدرس اللغة بطريقة عشوائية عبر كل المراحل التعليمية، وإنما تخضع لنظام التطبيقات أو الأنشطة أو التمارين حيث تكون العملية سهلة على الأستاذ، وكذلك تكون وطأتها على التلميذ بكيفية أو بطريقة تساعده فيها على فهمه.

واللغة العربية ليست حالة شاذة عن باقي لغات العالم وإنما اعتمادها على التطبيقات اللغوية يعتبر أهم جزء تعتمد عليه في تعليم المادة اللغوية؛ إذ يعتبر التمرين اللغوي في مجال تعليمية اللغات مقوماً بيداغوجياً هاماً، باعتباره فضاءً رحباً يمكن المتعلم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وتقوية ملكته اللغوية وتنويع أساليب تعبيره، وذلك لإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلة التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه¹¹.

ولأهمية التطبيق اللغوي فقد اهتم به المنهج التداولي كما الباحثون في الميدان اللساني والتربوي واضعين له مجموعة من الأهداف التعليمية التي تساعد في ترقيته وضبط إجراءاته المختلفة قصد تدليل مختلف الصعوبات

التي قد يتعرض لها المتعلم، ولمحاولة تفادي مجموع الأخطاء اللغوية التي يمكن أن تشكل عائقا أمام تطور العملية التحصيلية في مجال تعلم اللغات¹².

فالتمرين اللغوي لذي يعتبر الوسيلة الجوهرية في ترقية امتلاك العادات اللغوية لدى المتعلم، مما يمكنهم من ممارسة اللغة (أي لغة) وأدائها في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية، وذلك لأن التمارين أو التطبيقات اللغوية تكون بشكل "منظم يتميز بسميزات تستجيب إلى مقاييس منهجية، ويندرج في منظومة نموذجية معينة من التمارين، يهدف إلى تمثيل المعطيات اللغوية المعروضة والمشروحة من ذي قبل، واستعمالها أو توظيفها بكيفية ناجحة"¹³.

وقد اختلف تعداد أنواع النشاطات وتقسيمها، لكننا بحكم موضوع المداخلة سنتحدث أولا عن أهمية التمرين ومكانته في تعليمية اللغات، إذ لا يعتبر حكما مبالغا فيه قلنا أنه جوهر العملية التعليمية ذلك أنه يمثل التطبيق العلمي لعملية تعليم اللغة، وذلك لأنك من أجل أن " تعلم إنسانا في مادة أو علم معين، فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج، بل أن نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بنائها. إننا ندرس مادة لا لكي ننتج مكنتات صغيرة حية عن الموضوع، بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه، ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ ويشارك في تحصيل المعرفة، إن المعرفة عملية وليست ناتجا"¹⁴.

وبالتالي يصبح التمرين ذو شأن كبير في تعليمية اللغة لأنه يساهم في رفع الحصيلة اللغوية وبناء المعرفة لدى المتعلم، وكذا أقلمة آلياته للتعليم بكيفية ناجحة نظرا لوظائفه المتعددة المتمثلة في¹⁵:

1- يعد التمرين وسيلة لعرض الدرس، فدوره لا ينحصر في عرض معلومات سابقة بل يمكن أن نعتبره وسيلة لعرض معطيات جديدة لم تقدم لتلاميذ من قبل فبعد أن تعطى المسائل النظرية في مرحلة الدرس، يقدم درس النحو على شكل مجموعة من التمارين وتترك لهم الفرصة ليكتشفوا البنية اللغوية المقصودة بفعل التمرن والتدرب المتواصل، فهو وسيلة للشرح والتبصير، يُعزز من خلالها المعلم العناصر اللغوية الجديدة التي تم عرضها على التلاميذ.

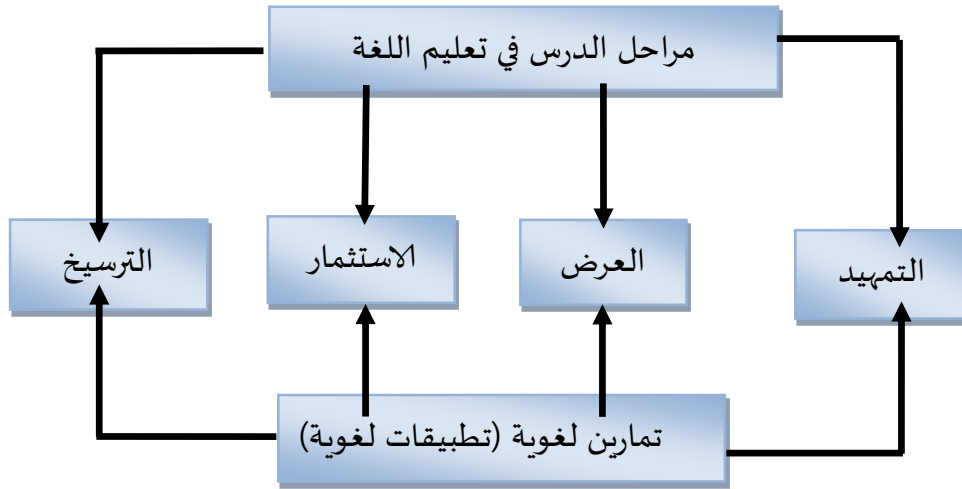
2- التمرين وسيلة للترسيخ، ويُعد الترسخ أهم وظائفه، فعن طريق التكرار والممارسة المستمرة للسلوك اللغوي يكتسب المتعلم الملكة اللغوية، لأن الهدف الأسى للتعلم اللغوي هو امتلاك مهارة التصرف في البنى اللغوية حسبما تقتضيه أحوال الخطاب.

3- يسمح التمرين بتعزيز الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ حيث يسمح لهم بممارسة ما تم تعلمه، وعن طريقه يتم استتصار القاعدة في أذهانهم، بحيث لا يسرف المعلم في شرح القاعدة، بل يجب الانتقال إلى التطبيق بمجرد الاطمئنان إلى فهم الطلبة للقاعدة. وذلك لأن القواعد لا يكون لها الأثر المرجو إلا بعد الإكثار من التمرن عليها.

4- يعتبر التمرين وسيلة للتصحيح والتصويب، حيث يقوم من خلاله المعلم بالوقوف على مستوى تلاميذه فيما درسوه والصعوبات التي تعترضهم.

5- التمرين وسيلة للمراجعة والمراقبة، حيث يلجأ معلم إليه قبل أن يشرع في الدرس الجديد ويتوصل من خلال إجابات التلاميذ إلى معرفة مدى استيعابهم للدرس المقدم سابقا ومدى جاهزيتهم لتلقي الدرس الجديد. وبالتالي

نجد أن للتمرين اللغوي مرتبة أساسية ومكانة هامة في ميدان تعليمية اللغات، حيث يكون دائما ذو علاقة بجميع مراحل الدرس كالتالي¹⁶:



سنعتمد في تعداد العلوم اللغوية على التقسيم المعتمد في التدريس في المدارس الجزائرية لما تتطلبه من تقييم وشرح المعلم أولا ثم التمارين المقدمة فيها¹⁷:

أ- قواعد اللغة: والمقصود بها في المناهج الدراسية التراكيب النحوية والصيغ الصرفية وارتباطهما بالدلالة حتى يتمكن التلميذ من فهم اللغة العربية واستعمالها استعمالا صحيحا.

ب- نشاط البلاغة: التي نجدها مرتبطة بالفصاحة في الدرس البلاغي في محاولة للتمييز بينهما (الفصاحة والبلاغة)، وقد عرفت البلاغة تعريفات عديدة في أغلب الكتب الوافدة إلينا من التراث العربي، وذلك قبل ظهور فكرة التيسير التي أحدثت فيما بعد، وما قد يهمنا هنا هو تعريفهم لها بأنها: "تطبيق الكلام على مقتضى الحال مع فصاحته، وتطبيق الكلام على مقتضى الحال: والذي يسميه عبد القاهر الجرجاني بالنظم"¹⁸.

وتنقسم البلاغة إلى ثلاثة علوم يتوجب على المعلم ان يزود بها المتعلم، هي علم المعاني وعلم البيان وعلم البديع، فعلم المعاني يحترز به عن الخطأ في تأدية المعنى المراد، وعلم البيان يحترز به عن التعقيد المعنوي، وعلم البديع يعرف به وجوه التحسين¹⁹.

وقد يتساءل الدارس ما هي الفائدة المنتقات من تدريس هذا النشاط وعلومه ، فالهدف منه هو: أن يلمس الطالب النواحي البلاغية ويقف على المواضيع الجمالية فيتذوق المعنى ، ويصل إلى استنتاج القاعدة بنفسه .

ج- نشاط العروض: كما يدرس المتعلم نشاط العروض، وهو العلم الذي جاء به الخليل بن أحمد الفراهيدي، وهو علم يدرس الأوزان الشعرية، ويسمى عروضاً لأن الشعر يعرض عليه، والهدف المرجو من هذا النشاط هو وصول التلميذ إلى معرفة الكتابة العروضية، وما يقابلها من رموز تساعد في عملية التقطيع. (ولن نتطرق لها بالشرح في هذا العمل القصيرة، لأنها تحتاج عملاً منفصلاً).

3- الطرائق القديمة في تدريس أنشطة اللغة العربية

نتعرض في هذا المبحث إلى المناهج والطرق التربوية المستعملة في تدريس نشاطات اللغة العربية من الطريقة الاستقرائية إلى الطريقة الاستنباطية إلى حل المشكلات...، ونحن إذ نتعرض لدراسة هذه المناهج فإننا بصدد التعريف بها والوقوف على إيجابياتها وسلبياتها، وهذه المناهج لحد الساعة قد بلغت ثلاثة مناهج كبرى نلخصها فيما يلي²⁰:

3-1- التدريس بالمعارف

وهي الطريقة التي يستعمل فيها الأستاذ كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى التلميذ ومطالبتة بعد ذلك بحفظها واستظهارها، والتلميذ في هذه الحالة ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة، فالمعلم هو من يطرح العنوان، ثم القضية المدروسة ثم يقوم باستخلاص القاعدة والتلميذ يبقى عليه بعدها الحفظ ثم الاستظهار، لكن هناك بعض الدارسين يرون أن هذه الطريقة خالية من الأهداف، حيث تنعدم فيها الإشارة إلى الأهداف ومعنى هذا - وبكل بساطة - تهميش هذا النموذج التقليدي للأهداف التربوية وتغييبه لما يمكن أن تلعبه من أدوار داخل العملية التعليمية لكن ألا يمكن اعتبار الحفظ والاستظهار لدى التلميذ هدفا في حد ذاته؟ لأن الهدف هو الغايات والمرامي التي تهدف إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات لكن الهدف الغائب في هذه الطريقة هي الأهداف الإجرائية، والأهداف العامة التي سنعرفها لاحقا، وليس الهدف بمعنى الغاية المراد تحقيقها.

وهذا المنهج أو النموذج التدريسي قد وصل إلينا من عصور سالفة، وقد أورده ابن خلدون ببعض من التفصيل في حديثه عن طريقة التعليم إذ يقول: اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، يلقي عليه مسائل من كل باب...ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال...حتى ينتهي إلى آخر الفن...ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين، ويخرج عن الإجمال وهذا معناه أن المعلم ينتقل في كلامه من الإجمال إلى التفصيل حتى تصل هذه المعارف إلى المتعلم، وعلى هذا الأخير حفظها واستظهارها لاحقا، أما مكونات هذه الطريقة فهي "المدرس، التلميذ، الطريقة والمواد الدراسية، نمط التواصل، الحفظ، الاستظهار وهناك أيضا من يسمي هذه الطريقة بالتلقين المطلق، وهو المنهج الذي قد أخذناه من طريقة التعليم بالحفظ عن طريق المنظومات والتي نشأت (في الحضارة الإسلامية) بعد سقوط الدولة العباسية .

وعليه فهذه الطريقة يكون التلميذ فيها مستقبلا دون المشاركة فعليا في العملية التعليمية حيث نلاحظ غياب الأهداف الإجرائية والتقويم المرحلي بالنسبة للمدرس، وكذلك غياب التقويم الذاتي بالنسبة للتلميذ، كما أنه سيستغرق وقتا طويلا في استيعابها وحفظها، ولا يستطيع ربطها بما سبق له من معارف وما سيأتي من معلومات.

3-2- التدريس بالأهداف

في هذه الطريقة يستعمل المدرس كل طاقاته المعرفية لإبلاغ معلوماته إلى المتعلم عبر مراحل معينة وبمشاركة التلميذ وفي كل مرحلة، أي بعد كل نقطة معينة من الدرس يعطيه المدرس اختبارا خفيفا يلاحظ به مدى فهم واستيعاب التلميذ لهذه النقطة، ثم ينتقل إلى النقطة التي تليها وهكذا، وهذه الطريقة المرحلية في التقويم يسميها علماء التربية والتعليمات طريقة التقويم المرحلي، والاختبارات البسيطة الخفيفة تسمى الأهداف

الإجرائية "والعملية المهمة في هذه الطريقة هي مشاركة التلميذ في الدرس المقدم، ولم يكن مجرد وعاء يملأ بالمعلومات ويستظهرها فيما بعد، "لأن المناقشة بوصفها طريقة تدريس هي تنظيم محكم هادف وموجه للحوار والحديث بين الأفراد فهي ليست دردشة عفوية، وإنما هي تفكيك يبني على أسس واضحة محددة. وهذه الطريقة أيضا لو أردنا تصنيفها تصنيفا لسانيا لصنفناها ضمن المدرسة السلوكية باعتبارها قائمة على سؤال من طرف المدرس، وجواب من طرف التلميذ، وهذا ما يمكن أن نصنفه تحت باب (المثير والاستجابة) فيصبح الأستاذ مثيرا للتلميذ بسؤاله، والتلميذ مستجيبا لسؤال الأستاذ بإجابته، وبعد التقويم المرحلي أو الهدف الإجرائي يصبح استيعاب التلميذ مثيرا للأستاذ للانطلاق إلى المرحلة الموالية من الدرس وهكذا إلى نهايته .

وعليه فهذه الطريقة يشارك فيها التلميذ في العملية التعليمية مشاركة فعالة، بحيث لم يعد مجرد وعاء تلقى إليه المعلومات ويجب عليه أن يحفظها ويستظهرها فيما بعد، ولكن ما ينقص هذه الطريقة هو التقويم الشامل للعملية التعليمية إذ أن التقويم كله يكون مرحليا، أي يقوم الأستاذ استيعاب التلميذ كل نقطة على حده، وحتى وإن قام بإعطاء تطبيق شامل في نهاية الدرس فإن هذا لا يعطي النتائج المرجوة لأن التطبيقات عادة لا يمكن أن تشمل كل النقاط المدروسة في الدرس اللغوي والأدبي عموما.

ومما يعاب على هذه الطريقة أن انتظار الأستاذ لإجابات التلاميذ يكون افتراضيا - كما أسلفنا - فالأستاذ حين يسأل عن معلومة فهو يفرض الإجابة مسبقا، وبناء على هذا الافتراض يبني الأستاذ درسه، فالدرس كله إذا مبني على مجموعة من الافتراضات المسبقة، فلو جاءت إجابة التلميذ عكس ما افترضه الأستاذ فلن يستطيع إذا إكمال درسه، أو سيضطر إلى تلقين التلميذ المعلومات تلقينا مباشرا وقد يخسر الوقت الذي هو عنصر مهم في التعليم.

3-3- التدريس بالكفاءات

والمقصود بهذه الطريقة أن المدرس يستغل كل المدارك والمعارف والكفاءات المسبقة التي يتمتع بها المتعلم، وبهذا يتحقق إدماج التلميذ ليس بمشاركته فقط بل بما اكتسبه من معارف وكفاءات مسبقة في العملية التربوية، فتتحقق بذلك نتيجة مفادها أن المعلم بنا منهجيته على خبرات فردية مسبقة للتلميذ لأن هذه الخبرات لا يمكن أن تكون جماعية، وبذلك فعملية الإدماج عملية نجعل بواسطتها مختلف العناصر المنفصلة عناصر مترابطة متألفة كي تصبح وظيفية وذات معنى.

أما في السياق البيداغوجي، فت هذه العملية، تربوية الإدماج، والإدماج هو عملية توظيف المتعلم مختلف مكتسباته بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، أي التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة كما يعني أيضا الربط بين موضوعات دراسية مختلفة في مجال معين أو من مجالات مختلفة، أو هو توزيع مرن ومتنوع للمواد في قسم دراسي أو مدرسة بكيفية تراعي قدرات وحاجات التلاميذ.

فحينما يريد الأستاذ تقديم درس النعت أو البدل أو التوكيد أو العطف بنوعيه (بيان ونسق) فيجب عليه أن يبحث أولا في مخزون التلميذ المعرفي عما يعرفه عن التوابع، وصفاتها وعملها، ثم ينطلق في تقديم درسه بطريقة لا تختلف عن سابقتها.

وهذه الطريقة أيضا يمكن أن تضيف معلومات إلى التلاميذ، ولكن الكفاءات والخبرات المسبقة – كما أسلفنا – فردية فلا يمكن أن نبني منها دراسيا عاما مدركات فردية، كما أنها قد تستغرق وقتا في اكتشاف الخبرات الفردية، وهذا الوقت يعتبر -تربويا- وقتا ضائعا والمدرس يجب عليه بالدرجة الأولى -إداريا- إنهاء البرنامج المقرر، وبذلك يجد نفسه قد عاد إلى الطريقة التقليدية من تلقين للمعارف ومشاركة التلاميذ مشاركة تقليدية أيضا، ولم يدمج التلميذ الإدماج المرجو في العملية التعليمية، وكذلك فهذه الطريقة لا يمكن أن نستفيد منها كمنهج موحد في تدريس اللغة العربية، لأن المدركات تختلف من تلميذ إلى آخر ومن منطقة إلى أخرى، وبذلك لا يمكن أن تعمم على كل المدارس الجزائرية .

4- اللسانيات التداولية وتدريس أنشطة اللغة العربية

ويمكن أن يعوض تلك المناهج التي كانت مستعملة في التدريس لمنهج اللسانيات التداولية الذي أخذ على أنه آلية أو أداة القراءة وتلقي النصوص والخطاب إلا أنه قد أحدث الأثر الأكبر في صناعة التعليم (Didactique)، سواء تعلق الأمر بتعليم اللغة الأم ، واللغات الأجنبية.

وذلك أن البحث التداولي متعلق بالملقي والمتلقي والعلاقات التي تربط اللغة بمستخدميها، أي المواقف الكلامية، ووضعية المتكلم والسامع وعملية التعليم –أساسا-تقوم على ملقى (معلم) ومتلقي (تلميذ).

4-1- الدرس النحوي

النحو- وكما لاحظنا في السابق- يدرس على أساس أنه بنية لغوية مستقلة، ويجب على التلميذ أن يتعلم هذه البنية وقواعدها تعلمها صارما، إن كان على سبيل التلقين أو المشاركة أو استكشاف الخبرات والكفاءات، ولكن التداولية لا تهتم بتلقين إنه يتعلق بتوفير الوسائل اللسانية التي تتيح للمتعليم بإجراء اختيار بين مختلف الأقوال المقام وذلك بحسب المقام²¹.

ونظرا لقلة البحوث المقدمة في هذا المجال ارتأينا الاقتداء بمذكرة الأستاذ الباحث لطفي حمدان في المجال التطبيقي التي حاولت أن تطبق المنهج اللساني التداولي على النشاط النحوي وفق ما يلي:

فكان الدرس المقترح هو اسم الفاعل وصيغ المبالغة، الذي يصنف على أنه اسم .

فانطلاقة الأستاذ في التعريف بالدرس وفق المنهج التداولي تكون تكون بالشكل التالي:

- الأستاذ: إلى كم نوع تنقسم الكلمة في العربية.
- التلميذ: إلى ثلاثة أنواع: اسم وفعل وحرف.
- الأستاذ: ما صفات كل من: الاسم والفعل والحرف.
- التلميذ يقدم صفات كل واحد منها حسب ما لديه.
- الأستاذ: وأين يمكن تصنيف اسم الفاعل من بين هذه الأنواع.
- التلميذ: تحت راية: الأسماء.

والتلميذ من خلال الحوار السابق توصل إلى نوعية اسم الفاعل ليس عن طريق التلقين ولا عن طريق الاعتماد الكلي على معارف الأستاذ.

فمن خلال الكمية فقد ربحنا الكثير من الوقت بفضل ذلك الحوار، وأيضا استطاع التلميذ أن يعرف أن اسم الفاعل يصنف في خانة الأسماء مما سيساعده على استنتاج أنه قابل لكل ما يقبله الاسم، كما يتوجب على الأستاذ في مثل هذه الدروس أن يعتمد فقط على ما يخدم هذا الدرس ولا يشوش ذهن المتلقي (التلميذ).

ففي هذه الحالة لا يعتبر الأستاذ عناصر الدرس مجرد جزئيات منفصلة لابد من تركيبها، ولكن يعتبرها عناصر تواصل لابد من توصيلها إلى طرف المتلقي (التلميذ)، وأثناء عملية التواصل يجب على الأستاذ أن يلتزم بإجراء القواعد التداولية سابقة الذكر. إذا لا يتجاوز الأستاذ في محاورته القدر اللازم من الكلام في عملية التواصل، كما لابد من ذكر النوعية التي جعلت هذا المصنف (اسم الفاعل) يصنف ضمن الأسماء لا غيرها، كما لا يجب عليه أن يجعل في كلامه التوصيلي كلاما غامضا أو غير أو يمكن أن يحمل على أكثر من وجه، وبذلك يكون الأستاذ قد ركز على إجراءات التوصيل، ولم يقتصر فقط على إجراءات التقويم الذي هو الأساس في عملية التعليم والتعلم - حسب المناهج المستعملة²².

ولا بد في العملية التواصلية أن لا يغفل المعلم إجراءات التقويم معتمدا على قاعدة أن اللغة هي أداة التواصل الأولى، كما لا يغفل أيضا التركيز على العملية التواصلية في حد ذاتها لأنها تختصر الكثير من الوقت كما تكون جسرا للتواصل بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية.

وقد يتساءل الدارس أيضا عن كيفية الاستفادة من مبدأ أفعال الكلام في عملية التدريس، فالمعلوم أنه توجد أفعال تقريرية وأفعال إنجازية، ومحور انتباه التلميذ متعلق بمحاولة فهم الأستاذ أثناء الإلقاء هل يمرر فعلا إنجازيا أم فعلا تقريريا، محاولا وصف وتفسير خصائص العبارات اللغوية مع ربطها بمقامات إنتاجها والأغراض التواصلية التي يروم تحقيقها، فإذا كان الفعل تقريريا فيجب على التلميذ أن يدرك أن أستاذه بصدد تلقين قاعدة نحوية له، أما إذا كان الفعل إنجازيا فالأستاذ هنا بصدد البحث عن مدى فهم وإدراك التلميذ، فيلجأ بذلك إلى جزئيات القاعدة اللغوية النحوية المعطاة.

ثم يلحقها الأستاذ بمجموعة من التمارين التي تلي درس النحو، ل يتيح الفرصة للتلاميذ للتدرب عليها، وكذلك تساعد المدرس لتقويم التلاميذ في نهاية الدرس إذا كان له من الوقت بقية، أو في حصة استحضار الدرس، وذلك للتحقق من مدى نجاح هذا المنهج اللساني التداولي.

2-4- الدرس البلاغي

يحمل الدرس البلاغي في طياته نوعا من الجمالية والفنية، إضافة إلى العلمية لأنه يتميز بميزة الوضوح والظهور، فالبلاغة لا تدرس على أساس أنها مجموعة من القواعد الصارمة التي يجب أن يتبعها المتعلم فيكون بذلك قد استوفى درس البلاغة وأتقنه، وبذلك ترتفع اليوم أصوات كثيرة بالحديث عن صعوبة البلاغة، واستحالة فهمها من طرف التلاميذ²³.

ونتيجة لهذه الإدعاءات أصبح التلميذ ينظر إلى البلاغة نظرة تمنعه فيما بعد من فهمها، ألا وهي صعوبة فهم الدرس البلاغي، مما يتطلب من الأستاذ المجهود الأكبر مع الوقت الإضافي الأطول.

لذلك من الأحسن للمعلم في أولى الدروس البلاغية أن يقدم نظرة يحاول من خلالها تغيير نظرة التلاميذ إلى هذا المخزون الوفير، لأن صعوبة فهم الدرس البلاغي قد ينجم عنه استغراق وقت طويل كي يوصلها الأستاذ إلى تلميذه، والأستاذ حسب المنظومة التربوية مطالب بكل ساعة مقابل درس واحد، لذلك لابد من استغلال قواعد المنهج اللساني التداولي حتى يتمكن من إيصال أكبر قدر من المعلومات في أقصر وقت ممكن²⁴.

وقد قدم لنا الباحث لطفي حمدان نموذجا في تطبيق المنهج اللساني التداولي في الدرس البلاغي، مقترحة المجاز المرسل من قسم علم البيان.

- الدرس المقترح هو: المجاز المرسل

- تصنيفه: علم البيان

- ماهيته: تسميته + تعريفه

- تقسيم الكلام: حقيقة ← مجاز

- علاقته: ذكرها كأنواع.

- الخلاصة: علمية تركيب ما سبق من عناصر الدرس

فمنطلق الأستاذ في تقديم درس المجاز المرسل حسب القواعد التداولية بالشكل التالي:

- الأستاذ: البلاغة تنقسم إلى ثلاثة علوم ما هي؟

- التلميذ: البيان - البديع - المعاني.

- الأستاذ: هل المجاز يبين معنى أم يحسن لفظا أن ندرك من خلاله أسلوبا؟

- التلميذ: يبين معنى ويوضحه.

- الأستاذ: (بمساعدة التلاميذ): تحديد مجال المجاز.

- الأستاذ: يعطي مثالا عن كل علاقة من علاقات المجاز المرسل ثم يطلب من التلميذ أن يخبره هل هي متشابهة من حيث التبيين والتوضيح أم يختلف من مثال لآخر.

- التلميذ: يكتشف أنها مختلفة، مما يسمح للأستاذ بشرح وتلقين علاقات المجاز، من أجل أن يربح الأستاذ الوقت لتقديم الدرس كاملا.

ومن ما سبق نجد أن هذا التقديم للدرس بجميع عناصره وجزئياته لن يستغرق أكثر من ثلث الوقت المخصص للحصة، وبعدها يكون التلميذ قد توصل إلى إدراك الاختلافات لموجودة بين الأمثلة المعطاة. أي أن الأستاذ قد استغل طريقة التلقين التقليدية واكسب التلميذ كفاءة ومكتسبات قبلية فورية يستغلها التلميذ فيما بعد- في نفس الحصة- للوصول إلى معارف جديدة في نفس الدرس المقدم.

والملاحظ هنا أن الأستاذ قد أقحم استغلال المناهج القديمة في عملية التوصيل، وهذا ما نلمسه في صميم المنهج التداولي في عملية التواصل بين المعلم والمتعلم، وقد ساهم أيضا في توسيع الملكة اللغوية لدى التلميذ بتمكينه من معارف جديدة.

ثم يشرع الأستاذ الأستاذ في توضيح علاقات المجاز المرسل، من خلال بيان دلالاته، فالتلميذ لابد أن يكون لديه يقين مسبق بأن هذه الأساليب البلاغية لا يمكن تحديدها إلا إذا حددنا دلالاتها، لأن مفهوم الدلالة بمعناها الواسعة عبارة عن الاقتضاء، بمعنى أن التعبير البياني يقتضي الدلالة التي يحملها التعبير المجازي تطابق دلالة ما يقابله من تعبير حقيق، بشرط أن يكون الكلام الملقى من طرف الأستاذ محدودا في دائرة الإفهام، وهو كثير في تراثنا العربي، وبهذا يحقق الأستاذ التواصلية التداولية مثل سابقتها في النحو.

فإذا اتبع المعلم خطوات المنهج اللساني التداولي يكون قد حقق التواصل مع التلاميذ، وكذا ربح الوقت لإنجاز الدرس في المدة الزمنية المقررة. مع الاستفادة كذلك من التمارين المقدمة السالفة الذكر للتحقق من مدى فهم ونجاح العملية التعليمية وتطوير الملكة اللغوية.

خاتمة

- ✓ التعليم بالمعارف يوفر المعلومات لكن الأستاذ يفقد السيطرة على الوقت المحدد.
- ✓ التعليم بالأهداف هو عكس التعليم بالمعارف، فمع إمكانية التحكم في الوقت، يفقد الأستاذ إمكانية تزويد التلميذ بالمعلومات الكافية والوافية.
- ✓ التعليم بالكفاءات فيها يمكن للأستاذ أن يوفر فيها معلومات معتبرة مع فقدان السيطرة على الوقت.
- ✓ استطاع المنهج اللساني التداولي توفير الوقت، وكذا توفير المعلومات القيمة والكثيرة للتلميذ مستندا في بعض الأحيان على المناهج القديمة في العملية التواصلية.
- ✓ وذلك أن البحث التداولي متعلق بالملقي والمتلقي والعلاقات التي تربط اللغة بمستخدميها، أي المواقف الكلامية، ووضعية المتكلم والسامع وعملية التعليم –أساسا- تقوم على ملقى (معلم) ومتلقي (تلميذ).
- ✓ كما ركز أيضا على التمارين أو التطبيقات اللغوية لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية خاصة بما يتعلق منها بالتمارين الفجائية – أن صحت التسمية- التي تنجز داخل الدرس.

الهوامش

- ⁽¹⁾ بوقرة نعمان ، المدارس اللسانية المعاصرة. (القاهرة، مكتبة الآداب، 2003م)، ص 167.
- ⁽²⁾ نفسه، ص. 168
- ⁽³⁾ بلانشيه فيليب، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة وعبد الرزاق الجماعي، ط1. (إربد، عالم الكتب، 2012م)، ص 10.
- ⁽⁴⁾ نفسه، ص نفسها.
- ⁽⁵⁾ نفسه، ص 10.
- ⁽⁶⁾ بوقرة نعمان ، مرجع سابق، ص 166، 167
- ⁽⁷⁾ مجموعة من الأكاديميين العرب، الفلسفة الغربية المعاصرة صناعة العقل الغربي من مركزية الحداثة إلى التشفير المزدوج، تحرير: علي عبود الحمدادي، ط1. (الجزائر العاصمة، منشورات الاختلاف، 2013م)، ج 1. ص 87.
- ⁽⁸⁾ نفسه، ص 167.
- ⁽⁹⁾ نفسه، ص نفسها.

- ⁽¹⁰⁾ آيت أوشان علي، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، ط1. (الدار البيضاء، دار الثقافة، 1998م). ص23.
- ⁽¹¹⁾ ينظر: حساني أحمد، دراسة في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ط1. (ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة الجزائر، 2000م)، ص147.
- ⁽¹²⁾ ينظر: نفسه، ص نفسها.
- ⁽¹³⁾ شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2011، 2010م، ص25.
- ⁽¹⁴⁾ طعيمة رشدي أحمد، الأسس النفسية والتربوية الاجتماعية لباء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، تونس، عدد2، سنة 1985م، ص32.
- ⁽¹⁵⁾ شتوح زهور، المرجع السابق، ص ص31، 33.
- ⁽¹⁶⁾ نفسه، ص34.
- ⁽¹⁷⁾ حمدان لطفي، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2007م، 2008م، ص ص9، 11.
- ⁽¹⁸⁾ الخطيب القزويني جلال الدين محمد بن عبد الرحمن، التلخيص في علوم البلاغة، شرح: عبد الرحمن البرقوقي، ط2. (القاهرة، دار الفكر العربي، 1932م)، ص33 الهامش.
- ⁽¹⁹⁾ شتوح زهور، المرجع السابق، ص9، 10.
- ⁽²⁰⁾ ينظر: حمدان لطفي، المرجع السابق، ص ص13، 19.
- ⁽²¹⁾ حمدان لطفي، المرجع السابق، ص88.
- ⁽²²⁾ ينظر: نفسه، ص91.
- ⁽²³⁾ ينظر: نفسه، ص95.
- ⁽²⁴⁾ ينظر، نفسه ص96.

المصادر والمراجع

1. آيت أوشان علي، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، ط1. (الدار البيضاء، دار الثقافة، 1998م).
2. بلانشيه فيليب، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة وعبد الرزاق الجماعي، ط1. (إريد، عالم الكتب، 2012م).
3. بوقرة نعمان، المدارس اللسانية المعاصرة. (القاهرة، مكتبة الآداب، 2003م).
4. حساني أحمد، دراسة في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ط1. (ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة الجزائر، 2000م).
5. الخطيب القزويني جلال الدين محمد بن عبد الرحمن، التلخيص في علوم البلاغة، شرح: عبد الرحمن البرقوقي، ط2. (القاهرة، دار الفكر العربي، 1932م).
5. مجموعة من الأكاديميين العرب، الفلسفة الغربية المعاصرة صناعة العقل الغربي من مركزية الحداثة إلى التشفير المزدوج، تحرير: علي عبود الحمدادي، ط1. (الجزائر العاصمة، منشورات الاختلاف، 2013م)، ج1.
7. طعيمة رشدي أحمد، الأسس النفسية والتربوية الاجتماعية لباء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، تونس، عدد2، سنة 1985م.

8. حمدان لطفي، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
9. شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، مذكرة معدة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.