

## المقاربة التداولية في تعليمية اللغة العربية

**The pragmatic approach in didactics Arabic language**

د. زياني لبية، د. شادلي عمر

المركز الجامعي صالحى أحمد النعامة، ziani.lebna@cuniv-naama.dz

المركز الجامعي بأفلو الأغواط، a.chadli@cu-aflou.edu.dz

تاريخ النشر: 2022/06/10

تاريخ القبول: 2022 /03/09

تاريخ الاستلام: 2022/02/01

**ملخص:**

يسعى المقال إلى تقديم رؤية موجزة عن مختلف الإشكالات المتعلقة بتعليم اللغة العربية، ومدى مواكبتها للقفزة النوعية التي تشهدها اللسانيات المعاصرة، خاصة التداولية باعتبارها مقاربة تنظر إلى هذا الحقل نظرة مختلفة؛ بتركيزها على الوظيفة التواصلية للغة، والسياق، والأفعال الكلامية التي يتضمنها الخطاب التعليمي، وما تحمله النصوص التربوية من قيم حجاجية، بالإضافة إلى توجيهها صوب الكفاءة التواصلية للمتعلمين أخذة بعين الاعتبار واقعيتهم النفسية. كلمات مفتاحية: المقاربة، التداولية، التعليمية، القراءة، اللغة العربية.

**Abstract:**

The article seeks to provide a brief vision of the various problems related to the didactics of the Arabic language, and the extent to which they keep pace with the qualitative leap witnessed by contemporary linguistics, especially pragmatics as an approach that looks at this field with a different view. Focusing on the communicative function of language, context, and verbal acts included in the educational discourse, and the argumentative values of educational texts, in addition to its orientation towards the communicative competence of learners, taking into account their psychological realism.

**Keywords:** approach; pragmatic; didactics; reading; Arabic language.

زياني لبية، شادلي عمر الإيميل: ziani.lebna@cuniv-naama.dz / a.chadli@cu-aflou.edu.dz

## 1. مقدمة:

إنالمتتبع لمسار تعليمية اللغة العربية في الوطن العربي، سيجد أنها في كفة ميزان غير متكافئة مقارنة بما تشهده اللغات العالمية الأخرى من تطور ملحوظ على مر السنين. ولعل الفارق يكمن في الفصل بين اللغة والمحيط، فالعربية غريبة في وطنها وبين أبنائها. رغم تواتر المناهج والمقاربات، وتباين الطرائق والاستراتيجيات، إلا أن النتيجة تكاد تكون واحدة، وهي تردي وتراجع مستوى تعليم وتعلم اللغة العربية.

وإيماننا منا بإمكانية التغيير والإصلاح سنحاول أن نقدم كيف يمكن استثمار المقاربة التداولية في تعليمية اللغة العربية خاصة المدرسة الجزائرية، ولا ندعي في ذلك جديدا ولا بديلا، بل هو سير على خط الرقي بهذا النظام التواصلي. وعليه نطرح التساؤلات التالية:

كيف ننتقل من المعرفة اللسانية التجريدية إلى الممارسة التعليمية؟ وكيف يمكننا الاستفادة ديداكتيكيا من النماذج اللسانية؟ وهل ثمة علاقة تربط بين التداولية وحقل التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية خاصة؟ وإلى أي مدى يمكن استثمار مبادئ هذه المقاربة في هذا المجال؟.

## 2. العلاقة بين اللسانيات وتعليمية اللغة العربية:

اللغة ظاهرة إنسانية عامة، وهي ملكة تواصلية وجدت مع الإنسان منذ خلقه الأول، ونظرا لأهميتها فقد حظيت بمكانة مميزة في التفكير البشري مما جعلها تستقطب دفاتر البحث لدى الكثيرين. ومع مرور الوقت خرجت من دائرة الوسيلة لتصبح غاية في ذاتها بظهور اللسانيات باعتبارها "علما يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية من خلال الألسن الخاصة بكل قوم من الأقوام، وذلك وفق منهجية مضبوطة، ولهدف اللغة ذاتها دون غيرها"<sup>1</sup>.

أما التعليمية فهي علم تجاذبته حقول متعددة وتعاريف متباينة، حتى إن الباحث لا يكاد يرسو على ميناء تصور واحد، فهذا محمد الدريج يعرفها بأنها "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الجسدي الحركي"<sup>2</sup>. ويعرفها باحث آخر بأنها "علم يهتم بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزأة؛ من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلمين والمتعلمين وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها والصعوبات المتوقعة إلى غير ذلك"<sup>3</sup>.

ومن جملة هذه التصورات نجد أن التعليمية يقصد بها العلم الذي يعنى بالتدريس وأطراف العملية التعليمية المعلم، والمتعلم والوسائل التعليمية، وكذلك الطرائق التدريسية، والمناهج، والبرامج والمقررات، إذ يقف هذا العلم عند جميع هذه العتبات من أجل ترقيتها وتكييفها للوصول إلى غايات

معينة لعل أبرزها نجاح التعليم في المؤسسة التربوية. غير أن السؤال المطروح دائما ماهي العلاقة التي تربط اللسانيات بالتعليمية؟

عرفت اللسانيات تطورا ملحوظا خلال السنوات الأخيرة غير أنها لاتزال تشكو نقص الرؤية الشاملة، والمشروع المؤسساتي المتكامل. وهذا لا يمنع من القول إنها "أصبحت حقلا مرجعيا أساسيا وحاسما في البحث الديدانكتيكي اللغوي، فهي منطلق ومحور أي بحث حول تعليم وتعلم اللغة، ولا ترجع هذه الأهمية إلى هيمنة اللسانيات على ديدانكتيكا اللغات بقدر ما ترجع إلى أن النظريات اللسانية تقدم للباحث الديدانكتيكي إمكانية التفكير والتأمل في مادته وبنياتها والمناهج التي تحكمها، خصوصا أن العديد من النماذج الديدانكتيكية تستند على نظريات ومقاربات لسانية"<sup>4</sup>.

تتمحور هذه العلاقة حول الروابط والمنطلقات، فاللسانيات علم تنظيري يستفيد منه الديدانكتيكي في بسط رؤيته وتحقيق أهدافه، ليس من الجوانب التطبيقية، وإنما من الخصائص المكونية لهذا العلم، فعلى سبيل المثال يستثمر الباحث أهم المبادئ الخاصة بالبنوية كالفونيم والمونيم، والاقتصاد اللغوي، في توضيح الاختلافات التي تمس دلالات الكلمات، والتحليل، وبعض الفرضيات المتعلقة باللغة والنصوص دون التعمق فيها كي يبسط المعلومة للمتعلمين بشكل موضوعي وعلمي وإنساني في الآن ذاته.

وفي هذا السياق يرى دونيس جيرار أنه على مدرس اللغة استحضار ثلاثة أفكار أساسية:

المعلم ليس مكلفا بالاشتغال على اللسانيات وبها كما يفعل اللساني، بل هو مطالب بتكييف بعض معطياتها وفق الموقف الذي يكون فيه، ففي تحليل نص ما ليس مجبرا على اتباع الخطوات كاملة وإنما يأخذ دلالة العنوان وعلاقته بالمضمون، وبعض الظواهر اللسانية كالضمائر والأفعال ليعين انساق النص. وبالتالي يستطيع الاستعانة بكل النظريات اللسانية التي يراها ملائمة بخلاف اللساني. ومن هنا يركز على الجوانب اللغوية ويراعي المشاكل النفسية لأنه يتعامل مع العنصر البشري.<sup>5</sup>

وهكذا يمكن الانتقال من المعرفة اللسانية التجريدية إلى الممارسة التعليمية بمراعاة الخصائص النفسية والاجتماعية، والقدرات الخاصة بالمتعلمين أثناء تقديم الدرس سواء أكان نحو أم بلاغة أم تحليلا نصيا، أم تعبيرا بشقيه.

### 3. تعليمية اللغة العربية بين المنهج واللامنهج:

تجاذبت التعليمية في الوطن العربي عموما، والجزائر خصوصا عدة مقاربات ومناهج، بالنظر إلى تباين الاستراتيجيات والأهداف المتوخاة. وقد لخص أحد الباحثين الوضع الراهن قائلا "خلاصة القول إن أساليب تعليم اللغة العربية القائمة حاليا وكذلك الظروف التربوية والاجتماعية لتطبيقها تكاد

تؤدي إلى وضع العربي في موضع لغة أجنبية يدرسها الطالب، ليحصل على علامة النجاح فيها لا ليكتسبها كسلاح يمارسه في معركة الحياة"<sup>6</sup>.

### 1.3 بيداغوجيا المعارف أو المضامين:

تركز هذه البيداغوجيا على المعلم باعتباره أساس العملية التعليمية ، وتهمل دور المتعلم ، ومن هنا تصبح العلاقة بينهما عمودية، مما يخلق نوعا من الحشو للمعلومات دون توظيفها خارج سياق الدرس<sup>7</sup>

وفي هذه الطريقة بالذات "يوظف المعلم كما هائلا من الرصيد المعرفي في العملية التعليمية قصد تبليغه إلى المتعلمين، على أن يطالبهم لاحقا بحفظه واستحضاره واستظهاره. والمتعلم غير مطالب بالمساهمة في سير الدرس، لأن المعلم هو من يفرض المعارف"<sup>8</sup>. ففي درس البديل مثلا، يلحق المعلم تلاميذه ، التعريف بالبديل، ودلالته، وإعرابه وعمله.

التلقين والحفظ من الطرائق التي عرفها العرب قديما وقد خصها ابن خلدون في مقدمته، وتواصلت تداعيتها إلى العصر الحديث متشكلة في ثوب المفاهيم البنيوية، ومبادئ علم النفس السلوكي ؛ حيث تم النظر إلى اللغة باعتبارها سلوكا يخضع للمثير والاستجابة، فعن طريق تكرار وحفظ بعض الجمل والنماذج يستحضر المتعلم القاعدة دون أي عمل ذهني تأملي في مضامين تلك التراكيب<sup>9</sup>. وقد عمرت هذه الطريقة طويلا وأتت أكلها غير أن تغير المعطيات السوسيوثقافية أدى إلى ضرورة التكيف مع الراهن، مما جعل القائمين على التعليمية يتجهون صوب توجه آخر من أجل ترقية مستوى التعليم..

### 2.3 بيداغوجيا الأهداف:

تتضمن هذه الطريقة مفهوم الهدف، حيث يلجأ المعلم إلى تقسيم درسه وفق مراحل محددة من أجل بلوغ أهداف معينة، لعل أولها استيعاب التلميذ للمادة المقدمة. وخلال تقديم الدرس يثير المعلم أسئلة لكي يدمج التلميذ من أجل خلق جو من المناقشة داخل القاعة.

ففي موضوع الممنوع من الصرف مثلا، بعد قراءة المثال التالي: التقيت بفاطمة. كيف وردت كلمة فاطمة؟ ثم ماهي حركتها الأعرابية؟ ما سبب فتحها بدل جرها رغم أنها سبقت بحرف جر، وهكذا دواليك. إلى أن يصل المتعلم للقاعدة عن طريق الإجابة عن تلك الأسئلة بالتدرج. ثم لاحقا يجري لهم امتحانا بسيطا ليختبر مدى فهمهم، "وهذا النوع من التقويم يطلق عليه منظرو التربية التقويم المرحلي، أما الاختبارات فتسمى أهدافا إجرائية"<sup>10</sup>.

ويرى البعض أن بيداغوجيا الأهداف من حيث التوجه اللساني تتشاكل مع معطيات المدرسة السلوكية ، باعتبار السؤال مثيرا، والإجابة استجابة. وقد أتت هذه الطريقة ثمارها، وقدمت نتائج

جيدة غير أنها مع الوقت تراجعت بسبب ما عيب عليها حسب ما يلخص لنا أحد الباحثين "انتظار المعلم إجابات المتعلمين الذين غالبا ما يكون افتراضيا، فالمعلم حين يصوغ أسئلته يفترض إجابات محددة. وبناء عليها يبني درسه. فلو جاءت إجابات المتعلمين عكس ما يفترضه المعلم ، فلا يستطيع تكملة درسه، أو يضطر إلى التلقين المباشر، ويهدر الوقت الذي يعد عنصرا مهما في عملية التعلم"<sup>11</sup>. هذه النقائص التي اعترت جوانب من هذه الطريقة ، هي التي فتحت المجال لظهور مقاربة جديدة.

3.3 المقاربة بالكفاءات:

ظهرت هذه المقاربة سنة 1968 بالولايات المتحدة الأمريكية، مؤكدة على المتعلم ودوره في العملية التعليمية وذلك بالتركيز على الكفاءة، وتمتد جذورها في أعمال جون ديوي ، وبياجيه، وتشومسكي. وهي تصبو إلى إكساب المتعلم مهارات يحولها لاحقا إلى أداء بغية إدماجه في المجتمع، كي يتمكن من حل مشاكله بنفسه.<sup>12</sup>

وهي معيار بييداغوجي حديث يسعى إلى تطوير مهارات المتعلمين و "مراعاة الفروق الفردية، من حيث إدماج المعارف والقدرات وفق سيرورة بناء الكفاءات، وعدم إقامة حواجز مادية أو نفسية بين المتعلم ونشاطاته، ويكون ذلك بإعداد شبكة للمكتسبات المعرفية المختلفة بدلات من فصلها عن البناء المعرفي للمتعلم"<sup>13</sup>. وفي هذه الطريقة يستغل المعلم المدركات المعرفية القبلية للمتعلمين من أجل استظهارها وتوظيفها، حيث يتم "الربط بين موضوعات دراسية مختلفة في مجال معين.. أو توزيع مرن ومتنوع للمواد في فصل دراسي، فحينما ينبري المعلم في تعليم درس النعت او البدل، أو العطف أو التوكيد، يجب عليه أن يبحث أولا في مخزون المتعلمين عما يعرفونه عن التوابع في النحو، وخصائصها، وعملها ثم يشرع في الدرس"<sup>14</sup>.

وبواسطة هذه المقاربة يتم التأكيد على المتعلم بعدما كان مهملًا ضمن معادلة مغيبة الأطراف، فيحدث نوع من التفاعل ويكون المعلم مرشدا ومحركا للدرس داخل قاعة التدريس، وكل عبئ العملية ملقى على عاتق المتعلم، فهو يصف ويلاحظ، ويحلل، ويستنبط، ويقارن، ثم يستنتج بتشغيل الذهن والعمليات العقلية من تذكر واسترجاع.

غير أن مزايا هذه المقاربة لم تدم طويلا، رغم سريان مفعولها في مدارسنا إلى هذه اللحظة. فبقاء المعلم عنصرا محركا، والاعتماد كليا على المتعلم قد يؤدي إلى إهدار الوقت، إضافة إلى أن التركيز على بعض التلاميذ قد يخل بتوازن العملية؛ لأن الكفاءات متباينة، وقد يفهم التلميذ الدرس داخل القاعة نتيجة التفاعل ، بينما لا يحسن التوظيف ولا يجيب على الورقة جيدا في الامتحانات

4. المقاربة التداولية في تعليمية اللغة العربية:

تندرج المقاربة التداولية في إطار التيار الذي جاء بمثابة رد فعل على الطرائق التي كانت سائدة كالبنوية ، وعلم النفس السلوكي ، وهي في الآن ذاته مكملة لها بانطلاقها من البنية وصولا إلى الوظيفة، مؤكدة على التواصل. فالتداولية إذن "هي دراسة اللغة في الاستعمال والتواصل"<sup>15</sup> . تعريف شامل يقتضي تبسيط وحداته المفهومية ذلك أن الاستعمال يقصد به الموقف والسياق والمحيط بكل مفصلاته، والتواصل يقصد به العلاقة التفاعلية التي تربط شخصين فأكثر في موقف تواصل معين. غير أن السؤال المطروح هو ما العلاقة بين التعليمية والتداولية؟ وكيف يمكن استثمارها؟

#### 1.4 التداولية والتعليمية:

تركز التداولية على التواصل ومقوماته، من مرسل ومتلق، وخطاب، وسياق، وهذه المكونات نجد لها امتدادا في حقل التعليمية "فموقف التواصل كالظرف أو السياق الذي يتم فيه كإحدى الحصص الدراسية مثلا، وحدث التواصل، وهو أحد عناصر الموقف كالتمهيد للحصة مثلا؛ أما فعل التواصل فيشمل مجموعة من الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية، وتمثل جوهر عملية التواصل"<sup>16</sup> .

وتهتم التداولية بتطوير الكفاءات التواصلية ، وذلك من خلال عملين يتعلق أحدهما بما يتصل بالظواهر التلفظية و الإشارية، وآخر يتصل باستراتيجيات التخاطب من استدلالات وتضمينات، كما يراهن هذا العلم على المواضيع العرفية والمتغيرات الخاصة بالاستعمال اللغوي فبدل الحكم على تعابير المتعلم بمعيار الخطأ ، يجب اخضاعها لمبدأ الموافقة والملائمة لموقف التواصل مراعاة لنفسيته، وتجاوزا للأحكام النحوية التعسفية.<sup>17</sup>

وإلى جانب ذلك فقد أكدت دراسات في ميدان التعليمية "أن تصرف المعلم اللغوي الذي يكون قليل الضمنيات ولا يتسم بالصبغة الحكمية، بل سلوكيا ينقل ملفوظات للتلاميذ غالبا مكان فرض ملفوظه عليهم، مثل هذا التصرف اللغوي للمعلم يؤدي إلى سلوك خطابي وعرفاني ناشط من قبل التلاميذ، ويكون ذلك السلوك محتويا على نسبة عالية من الملفوظات الحجاجية ومن عرض الأفكار ومن شرح للتواصل ومن استدلالات. بينما يحدث العكس في حال وجود تضمينات واستلزمات والحكميات فان النشاط يقل"<sup>18</sup>

هذا التصور يرمي إلى أن الخطاب التعليمي هو خطاب تداولي، تلتقي فيه جميع العناصر التفاعلية؛ حيث إن المعلم ينجز أفعالا كلامية موجهة إلى المتعلم، فإن كان الأول في مقام الإقناع والتأثير بصورة مفهومة وبأفعال إنجازية في مستواها الحرفي فإنه سينجح في أدائه. بينما يكون العكس إذا تعدد نقل المتعلم صوب التلميح ، والتعقيد فإن التأثير يكون أقل ، وربما لا يحدث على الإطلاق ، و بالتالي يخفق في فعله الكلامي.

ومن المهام المنوطة بهذه المقاربة في حقل التعليمية أنها تبين أن "ما يكتسبه الطفل أثناء تعلمه اللغة ليس معرفة لغوية وحسب بل كذلك معرفة القوانين والأعراف المتحكمة في الاستعمال الملائم للغة في مواقف اجتماعية... فيكون الغرض المنشود؛ هو تحقيق قدرة لغوية تواصلية، لا الاكتفاء بإنتاج جمل نحوية فقط؛... وهذه القدرة ليست محصورة في قواعد اللغة وحسب، بل تمكنه من فهم الأقوال التي يسمعها والتعبير عن المعنى الذي يريده، أي أنه يحقق الفهم والإفهام على حد تعبير الجاحظ"<sup>19</sup>. وهذه الصورة يتمكن المتعلم من التفاعل داخل القسم وخارجه، بمعنى أنه سيمتلك قدرة على التواصل، والتكلم بذلك النظام في محيطه ووسط مقامات معينة، فوظيفة اللغة هنا لا تبقى حكرا على المدرسة. مثلا عندما يتعلم أن الاستفهام قد يخرج عن ظاهره ليستلزم شيئا آخر، فإنه سيفهم متى يستعمل ذلك، ويفهم من متلقيه سواء أكان المعلم، أم الصديق، أم الوالد... ما يخفيه خلف توظيفه لهذا الفعل الكلامي.

#### 2.4 مبادئ المقاربة التداولية في تعليمية اللغة العربية:

انصب اهتمام الباحثين في التعليمية على التركيز حول التراكيب، لتقويم اللسان من الوقوع في زلل الخطأ. وتم إغفال التداول، فجاءت التداولية لتدارك تلك الفجوة، وذلك التقصير. ومن المبادئ التي تركز عليها التداولية في هذا الميدان، ضرورة التفاعل بين الأطراف، واحترام قواعد التخاطب لكي لا يحدث خلل في التواصل.

وفي هذا السياق يمكن "استعارة مبادئ من الدرس التداولي لاستغلالها في تعليمية اللغة على غرار ثلاثية (الكمية/ الكيفية/ الهيئة) المساعدة على ربح الوقت كعنصر أساسي في عملية التعليم، ويحسن أيضا استعمال أفعال الكلام (أفعال تقريرية/أفعال إنجائية) خاصة في دروس البلاغة وأنشطة النصوص والمطالعة، فيصبح المتعلم متحكما في تمييز خطاب المعلم، فهل المعلم يستجوب ويسأل فيحتاج إلى إجابات أو يقرر حقائق؟ وهذا يوفر وقتا في العملية التعليمية"<sup>20</sup>.

ومعنى ذلك أن المعلم مثلا في درس النحو (اسم الفاعل)، يستهل تقديمه بسؤال مفاده، إلى كم تنقسم الكلمة العربية؟ فيجيبه المتعلم: ثلاثة أقسام، اسم وفعل وحرف. ثم يسأل عن صفات كل منها، ليتلقى إجابات عن كل قسم حسب ما يعرفه المتلقي. ولاحقا يسأل أين نضع اسم الفاعل؟ وهنا تأتية إجابة المتعلم أنه يندرج ضمن الأسماء.<sup>21</sup> وهذه الصورة نجد احتراما لمبدأ التعاون وقواعد التخاطب حيث أسهم المعلم والمتعلم في الكلام بالقدر المطلوب وكان كلاهما في نفس الموضوع وجاء كلامهما بطريقة سهلة، وبسيطة وبوضوح خال من التعقيد والغموض.

يمكننا الانتقال إلى مبدأ آخر، ويتعلق الأمر بربط " دروس اللغة العربية جميعا بالحياة، وبموضوعات تتلاءم مع النمو العقلي والفكري لمتعلمها. وهذا يرتبط نمو المتعلم اللغوي بأدوار

نموها المختلفة من ناحية وباحتياجاته ليتفاعل مع بيئته من ناحية أخرى. ولعل من الموضوعات الصالحة لذلك (المحادثات، العروض، التمارين المسرحية، دراسة النصوص، التعبير عن المشاعر والأحاسيس، النقد، قراءة الصحف، وكتابة الرسائل...<sup>22</sup>).

وهذا ما يسمى بالتفاعل مع المحيط، فالمتعلم يوظف ما تعلمه، ويكيفه وفق احتياجاته، فعلى سبيل المثال، من خلال أسلوب الخبر والإنشاء سيعرف مقامات الوصف، والخروج عن مقتضى الظاهر، وهذه الصورة فإنه عندما يلتق أحدهم في الشارع، صديقا، أو شيخا كبيرا، أو يكتب طلبا سيجد ما يوظفه. والأمر نفسه يتعلق بولوجه لعوالم قراءة وفهم القرآن الكريم عندما يتعلم في المدرسة ضوابط الفصل والوصل. وكذلك بالنسبة لمعرفته باستراتيجيات التخاطب التي جمعته بمعلمه ضمن النصوص، والقواعد، والبلاغة بحيث تصبح له دراية أولية بمقامات التواصل وتباينها، ففي مقام حديثه مع معلمه لا يستعمل الأمر، والنهي، بل سيستعمل أفعالا كلامية تقريرية، وإنجازيه بصيغة الالتماس، والسؤال، والاعتذار، وغيرها...

ويقترح بعضهم أيضا مبادئ تتعلق بمفهوم القدرة التواصلية، وهي في نظر كل من كنال وسوان تتضمن ثلاث قدرات: "القدرة النحوية، القدرة السوسيو لسانية، القدرة الاستراتيجية"<sup>23</sup>. فأما القدرة النحوية، فيقصد بها معرفة القواعد التي توظف اللسان المتكلم بها، بينما تختص القدرة الثانية بمعرفة ضوابط ذلك النظام التواصلية، من صوت وتركيب ودلالة، في حين تتعلق القدرة الاستراتيجية بما تعلمه المتعلم من استراتيجيات للخطاب تمكنه من التواصل.

#### 5. نشاط القراءة من منظور تداولي:

القراءة من العوامل المهمة في نضج تفكير الانسان، وتطور زاده المعرفي واللغوي. وهي من الوحدات الأساسية في المنظومة التربوية. وفي المقاربات الجديدة تم تخصيص حيز لها، فمن منظور تداولي وضعت الباحثة الديدانكتيكية صوفي موران مجموعة من الأسس والمفاهيم التي تشكل أليات لقراءة النصوص.

وتتمثل جملة هذه الاستراتيجيات في "التمثلات، العلاقات، المرجع، الكاتب، القارئ، النص أو المدونة، وضعية الإنتاج، وضعية التلقي، الوظيفة، الكتابة، القراءة، الاسقاطات"<sup>24</sup>.

فأما **التمثل**: فهو عملية استحضار شيء على حد تعبير لايف، وقد يكون على هيئة صورة أو رمز أو علامة، بحيث يتم به ربط الشيء المحسوس المدرك بغية الفهم. وفي هذا الإطار تتداخل أسئلة إنتاج الكتابة والتأويل في محاولة لولوج خبايا المائل أمام المتلقي.

**وضعية الإنتاج**: وتتعلق هذه الوضعية بالنص، وكتابه وذلك بتقديم لمحة موجزة عن حياته، وعن علاقته بالمتلقي، فقد تكون علاقة سلطة، أو علاقة تأثير، وهذا حسب الاستراتيجية التخاطبية

المعتمدة. ومن هنا تتبدى غيوم النوايا المقصدية الكامنة خلف الفعل الكلامي المنجز، ويتم الكشف عن ذلك بواسطة المرجع، والذي يتشكل عادة من مكان وزمن الكتابة، وشكل النص، ومعرفة عما يتحدث الكاتب.<sup>25</sup>

**وضعية التلقي:** تختص هذه الآلية بالقارئ؛ بحيث يتم تحديد وضعه ومرجعته، ومن ثم تتجسد علاقته بالكاتب، لتتراوح العلاقة لاحقا من ثنائية إلى ثلاثية تفاعلية تنطلق من النص لتصل إلى طرفيه، ولكي تتم هذه الوضعية لابد من إقحام مختلف المعارف والمدرجات القبلية التي يتزود بها متلقي النص، وكذلك تجربته السابقة، من أجل فهم المعطيات اللغوية، والدلالية، وصولا إلى المقصدية التداولية.<sup>26</sup>

### 1.5 الوضعية القرائية من منظور تداولي:

القراءة فعل تلفظي في مقام تواصل، وتختلف باختلاف الطبقات؛ إذ نجد قراءة جهرية وتستعمل عندما تكون الغاية إخبار الغير بأمر ما إما توجيها، أو إرشادا، أو تأييدا. تستعمل القراءة السريعة (الصامتة) من قبل المتمرسين خاصة، فهي وسيلة ناجعة لفهم معاني النصوص. بينما تختص القراءة الخطية بتتبع نظام النص، بمعنى ما فيه من استعارات، وأفعال، وأسماء، وكيف ترتبط ببعضها البعض...<sup>27</sup>

#### - فهم النص:

يتم ولوج عوالم النص بالقراءة المتمعنة، ويكون ذلك بتضافر عدة معطيات، لعل أبرزها توفر المتلقي على رصيد معرفي مكتسب تراكم بفعل محاورة النصوص. بالإضافة إلى القدرة اللغوية، والتي تتمثل في المعرفة بخصوصيات النظام اللساني، مما تكشف عنه النماذج اللغوية، والتركيبية والدلالية. وكذلك القدرة الاستدلالية وهي منوطة برصد أنواع الكتابات، بمعنى ما يميزها بلاغيا، وتداوليا. والأمر نفسه يتعلق بالمرجعيات الميتالغوية، وهي تشكل الزاد الذي يحمله القارئ معه.<sup>28</sup> وبهذه الطريقة يندمج أفق القارئ مع المنتج النصي، فتتداخل المعارف، وتتم عمليات القراءة والتحليل، من أجل الوصول إلى معاني ومقاصد النص.

#### - الخطوات المنهجية:

يقترح المنظرون في ميدان التعليمية مجموعة من الخطوات والتقنيات الخاصة بقراءة النصوص، من منظور تداولي يمكن أن نجملها فيما يلي،  
الوقوف عند العتبات النصية الكبرى التي تراها العين لأول وهلة، كالغلاف، والصور، والرسوم، والعناوين الرئيسية، والفرعية، باعتبارها علامات دالة. وبعد ذلك يتم تحديد الكلمات المفاتيح، والعبارات التي تشكل بؤرة جديد أو مقابلة، وما يتخلل النص، من اشتقاقات، وترادف، وأضداد.

بعدها يتم رصد المكونات التركيبية والدلالية. وفي هذه المحطة يسقط المتلقي معارفه غير اللغوية، والدلالية على نظام النص ليفك شفراته. ليفتح المعلم لاحقا المجال لنقاش المتعلمين حول موضوع النص، والمعاني التي استنبطوها.<sup>29</sup>

وهذه المراحل تتشكل من وحدات متكاملة فيما بينها؛ بحيث تتضافر القراءة الخارجية والتي تتعلق بالعنوان، ولمحة عن مؤلف النص، وتاريخ كتابته للعمل المدرس، تلمها مباشرة ملاحظات تختص بتركيب النص، عدد الفقرات والأجزاء، ومن ثم ملاحظة علاقة الفقرة الأولى بالآخرية بغية العثور على المحتوى، والقصيد. ولاحقا تأتي مرحلة مساءلة النص، من يتحدث؟ وإلى من يتوجه بحديثه؟ وماهي الأحداث؟ ثم تلخيص المضمون. وبعد ذلك يتوجب على المتلقي تحليل تيمة النص، وأفكاره؛ من خلال ما يحتويه من أفعال، وأساليب، وحوارات، وضمائر، وأدوات الوصل والفصل، والظروف الزمكانية، وماقيه من شرح، أو تعليق، أو مقارنة،.....<sup>30</sup>.

#### 2.5 خطوات منهجية لتدريس النص الحجاجي:

يشكل النص الحجاجي نمطا تواصليا، توظف فيه مختلف الآليات الحجاجية، وإقناعيه، وتكتايف بداخله الأفعال الكلامية مشكلة مقصدا تداوليا. وفي المدارس نجد الحجاج في شعر الزهد لأبي العتاهية، وفي خطب الخلفاء والصحابة رضي الله عنهم بشكل جلي. وفي هذه المرحلة يقترح الباحثون أنموذجا نظريا لقراءة هذه النصوص الحجاجية، نلخصها في المراحل التالية:

#### -الإعداد البيداغوجي القبلي:

وتتضمن هذه المرحلة عدة خطوات:

-شرح النص: وتتم فيه قراءة العمل، ومعالجة وتحليل ما يوجد فيه.

-القراءة الخارجية للنص؛ حيث يتم التعريف بالكاتب، وتقديم لمحة موجزة عن العصر، ثم قراءة العنوان وتحليله، وربطه بسياقه اللغوي، والسوسيوثقافي، ففي نص "لو كان يطاع لقصير أمر" لعلي بن أبي طالب، قصير هو مولى جذيمة المعروف بارش وكان حاذقا، وقد أشار على ملكه أن لا يذهب للزباء ملكة الجزيرة، غير أنه خالفه، فلقى حتفه ومات. فضرب المثل به.<sup>31</sup>

-القراءة التمعنية للمتن : وتتم فيها مساءلة النص، برصد مقوماته التركيبية، والدلالية،

وأحداثه، ومن يتكلم؟ وإلى من يتوجه؟ وماذا يريد أن يقول؟

-القراءة التحليلية: تحديد المعجم والحقل الدلالي للكلمات، ثم معرفة الأفكار وتسلسلها، وذلك

بالوقوف عند الأفعال وزمنها وصيغتها. بالإضافة إلى تحديد التكرارات، والأساليب، ونبرة النص وصاحبه، مما يسهم في معرفة نمط النص ونوعه.<sup>32</sup>

### -المستوى الحجاجي:

هذه المرحلة تكملية لما سبقها؛ حيث يتم فيها تحديد الرأي، والحجج المقدمة لتدعيمه، وما يتخلله من تمثيلات؛ أي الصور البيانية، والشواهد الشعرية، والاقتراسات، والتضمينات. ويجب رصد المواقف التي يتضمنها النص الحجاجي، وذلك بالوقوف على ترتيب الأقاويل، وموضعها الخطابية. مقام التواصل: وهنا يتم الكشف عن التيمة، فإن كان الشاعر، أو الخطيب في مقام الإخبار، أم الإقناع، وهذا ينكشف بواسطة الحجج المقدمة، والتمثيلات المدعمة للرأي. -السلم الحجاجي: ويتم فيه معرفة الحجج وتواترها من أسفل لأعلى، وفيها أيضا تتمظهر خصائص النص الحجاجي، كالروابط المنطقي، وتوظيف البراهين، وتأييد الرأي، ودحض الآخر، واستعمال نبرة الأمر، والنهي والنفي....<sup>33</sup>

### 6. خاتمة:

في الأخير توصلنا إلى النتائج التالية:

التعليمية علم يعنى بالتدريس وضبط مبادئه ومراحله، ومناهجه؛ استفادت التعليمية من اللسانيات بشكل لافت للانتباه، غير أن آليات توظيفها اختلفت من باحث لآخر؛

تعاقبت عدة مناهج ومقاربات على ميدان تعليم اللغة العربية، وتم الاستفادة من بعضها بينما التخلي عن البعض الآخر نتيجة تطور البحث في هذا المجال؛

التداولية مقارنة منهجية لدراسة الاستعمال اللغوي، وقراءة النصوص بالانفتاح على السياق؛ يمكن الاستفادة من التداولية في هذا المجال، بترقيته، وخاصة في ربط اللغة بالمحيط، وترقية التواصل؛

النصوص الحجاجية هي الأنموذج الملائم للدراسة التداولية في الدروس التربوية، لأنها تتوافر على جميع مقومات التواصل؛

بواسطة هذه المقاربة يمكن أن يحدث انسجام بين اللغة العربية، ومتكلميها، ويتم تقليص الفجوة الخاصة باستعمالها من لدن متحدثيها في مقامات التواصل.

### 7. الهوامش:

<sup>1</sup>عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، الوادي الجزائر، مزوار، ط2010، ص14،

- <sup>2</sup> محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، الدار البيضاء المغرب، دار النجاح الجديدة، ط1990، 2، ص15
- <sup>3</sup> عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التربوية، ص18
- <sup>4</sup> علي أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، الدار البيضاء المغرب، دار الثقافة، ط1998، 1، ص25
- <sup>5</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص23
- <sup>6</sup> أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، مكة المكرمة، مركز البحوث التربوية والنفسية، ط1، 2000، ص12
- <sup>7</sup> ينظر، مستوي صافية، المقاربة بالكفاءات حل للإخفاق المدرسي، دط، 2009، دار الضياء للطباعة والنشر، الجزائر، ص68
- <sup>8</sup> عبد الله بوقصه، تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقارنة تداولية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، ع12، جوان 2014، ص5
- <sup>9</sup> ينظر، نسيمه نابي، مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء النظريات اللسانية، تيزي وزو، منشورات مخبر الممارسة اللغوية في الجزائر، 2011، ص181
- <sup>10</sup> عبد الله بوقصه، المرجع السابق، ص05
- <sup>11</sup> عبد الله بوقصه، المرجع السابق، ص06
- <sup>12</sup> ينظر، محمد بن يحي زكريا وعباس مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية الجزائر، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006، ص66
- <sup>13</sup> ينظر، حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الجزائر، دار الخلدونية للنشر، 2005، ص24
- <sup>14</sup> عبد الله بوقصه، المرجع السابق، ص06
- <sup>15</sup> فرانسواز ريكاناتي، المقاربة التداولية، ترجمة السعيد علوش، الرباط، مركز الإنماء القومي، ص08
- <sup>16</sup> أحمد عبده عوض، المرجع السابق، ص67
- <sup>17</sup> ينظر، فيليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة صابر الحبابشة، سورية، دار الحوار ، ص190
- <sup>18</sup> المرجع نفسه، ص187
- <sup>19</sup> نسيمه نابي، المرجع السابق، ص185

- <sup>20</sup> عبد الله بوقصة، المرجع السابق، ص 08
- <sup>21</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص 08
- <sup>22</sup> أحمد عبده عوض، المرجع السابق، ص 80
- <sup>23</sup> محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، الدار البيضاء المغرب، دار الثقافة، ط 1997، 1، ص 29
- <sup>24</sup> المرجع نفسه، ص 70
- <sup>25</sup> المرجع نفسه، ص 71
- <sup>26</sup> المرجع نفسه، ص 72
- <sup>27</sup> المرجع نفسه، ص 83
- <sup>28</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص 85-86
- <sup>29</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص 87
- <sup>30</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص 90-91
- <sup>31</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص 101
- <sup>32</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص 102
- <sup>33</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص 103-104

#### 8. قائمة المراجع:

- 1- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، مكة المكرمة، مركز البحوث التربوية والنفسية ، ط 1، 2000
- 2- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الجزائر، دار الخلدونية للنشر، 2005،
- 3- عبد الله بوقصة، تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقارنة تداولية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، ع 12، جوان 2014 ،
- 4- عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية،، الوادي الجزائر، مزوار، ط 1، 2010
- 5- علي أوشان ، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، الدار البيضاء المغرب، دار الثقافة، ط 1، 1998
- 6- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، الدار البيضاء المغرب، دار النجاح الجديدة، ط 2، 1990

- 7-محمد بن يحي زكريا وعباس مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية الجزائر، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006
- 8-محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، المغرب، دار الثقافة، ط1، 1997
- 9-مستوي صافية، المقاربة بالكفاءات حل للإخفاق المدرسي، الجزائر، دار الضياء للطباعة والنشر، 2009
- 10-نسيمة نابي، مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء النظريات اللسانية، تيزي وزو، منشورات مخبر الممارسة اللغوية في الجزائر، 2011