الجمهوريـــة الجزائـــرية الديمقـــراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي-تيسمسيلت-

معهد الآداب واللُّغات

قسم اللُّغة والأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي موسومة بـ:

آليات خطاب العملية التعليمية في التداوليات
دراسة تحليلية

تخصص: علوم اللغة والتعليمية.

-إعـــدد الطالب:

✓ دروش عابد.

إشـــراف الأستاذ:

✓ الدكتور: مصابيح محمد.

الموســـم الجامعـــي

2015م - 2016م/1436هـ -1437هـ

الجمهوريـــة الجزائـــرية الديمقـــراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي–تيسمسيلت–

معهد الآداب واللُّغات

قسم اللُّغة والأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي موسومة بـ:

آليات قطاب العملية التعليمية في التداوليات
دراسة تحليلية

-إعـــداد الطالب:

✓ دروش عابد.

إشـــراف الأستاذ:

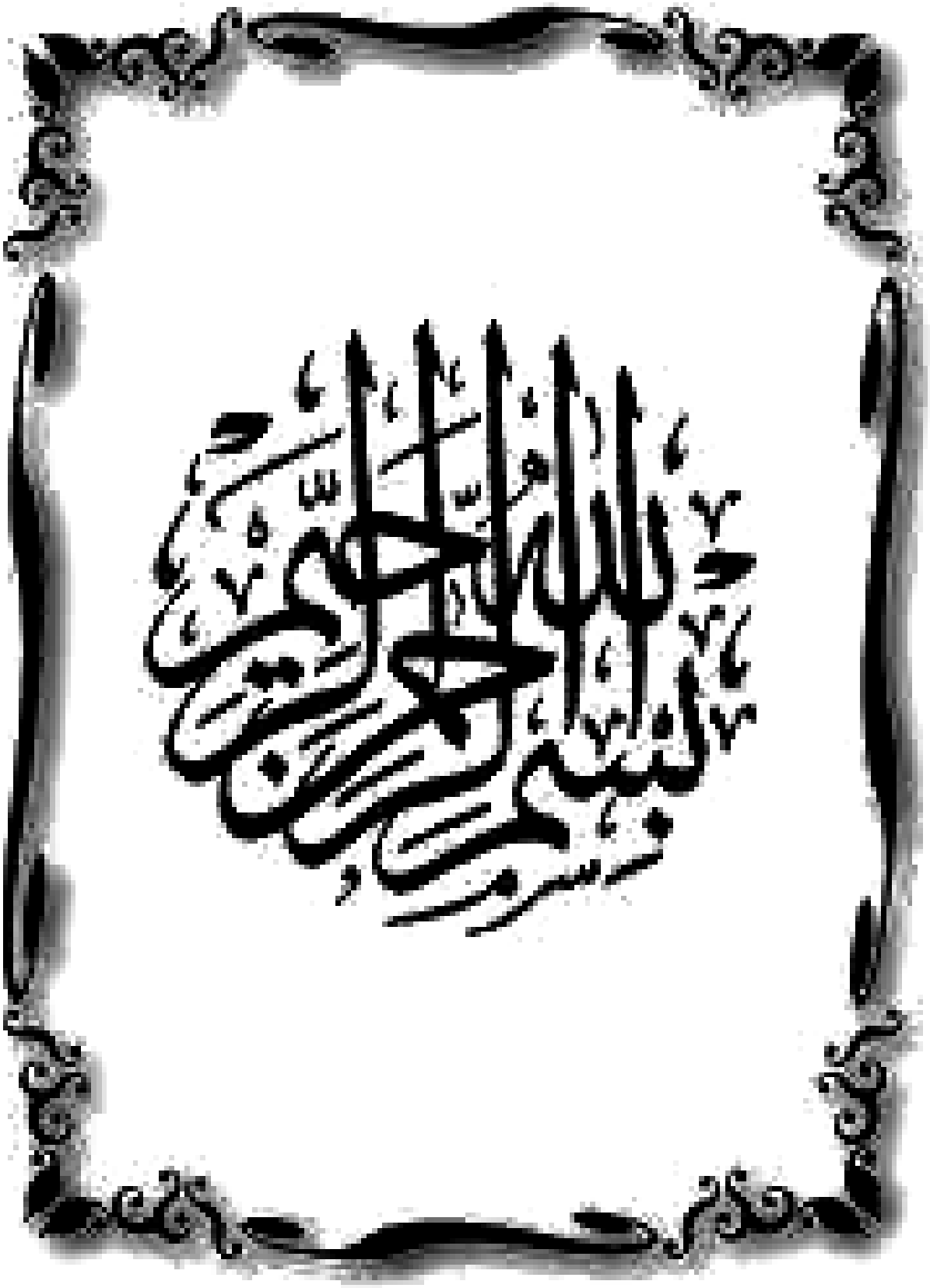
✓ الدكتور: مصابيح محمد.

اللجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
د.فواتيح إبراهيم عبد الرحيم.	أستاذ محاضر–أ–	م.الجامعي الونشريسي،تيسمسيلت.	رئيسا.
د. محمد مصابيح.	أستاذ محاضر–أ–	م.الجامعي الونشريسي،تيسمسيلت.	مشرفا ومقررا.
د.بولعشار مرسلي.	أستاذ محاضر–ب–	م.الجامعي الونشريسي،تيسمسيلت.	مناقشا.

الموســـم الجامعي

2015م - 2016م/1436هـ -1437هـ



الإهـداء

إلى التي تحملت أعباء ولادتي، وإلى من تحمل أعباء تربيتي.

إلى أخواتي وإخوتي و قرابتي، ومن تجشموا عناء صحبتي

إلى كل من تجشموا العناء، و لسان حالهم: أفنى وتبقى لغتي.

إلى كل روح حافلة بالرحمة، وكل نفس لاهجة بالعربية

أهدي هذا العمل المتواضع مع فائق التقدير وخالص دعوتي.

كلمة شكر وعرفان.

يا رب لك الحمد والشكر كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.

أشكر الأستاذ الموقر الدكتور محمد مصابيح على جميل إشرافه وتأطيره.

وحسن خلقه وسعة صدره وتحمله لأعباء تلميذه وتقصيره.

وأشكر من ساعد في بناء هذا الصرح بكتاب أو فضل نميره.

وأخص بالذكر الوفية فاطمة مداس التي دعمتني بدعم منقطع نظيره.

وشكري إلى حميدة دهلي لفضله وصهري سعيد قد فاح من عبيره.

مقدمة.

-مقدمـــة:

الحمد لله الأكرم الذي خلق الإنسان، وعلَّمه البيان، علَّمه بالقلم ما لم يكن يعلم، وحثَّه على الاستزادة مما لا يعلم، نصًّا في كتابه وخطابا، والصلاة والسلام على أفضل من ربَّى وعلَّم، بحسن الخطاب، وجميل الآداب، وتقرير الصواب، رغبة فيما عند الله واحتسابا، أما بعد:

تعد العملية التعليمية التعلمية بمختلف تجلياتها، وتنوع بيئاتها، نظاما ديناميا صغيرا في جوهره، كبيرا في عطاءه، بسيطا في هيئته، معقدا في تركيبته، متكاملا في عناصره، متنوعا في طرائقه، وهي فوق ذلك؛ المحور المركزي والشريان الحيوي للنهوض بمقدرات الأمة ومتطلبات الحياة في مجالاتها المتعددة، كل هذا وذاك أهَّلها لأن تكون محط نظر الأكاديميين، وحجر الزاوية عند التربويين. ومما لا شك فيه أن الدراسات التي دارت في فلك العملية التربوية، كانت متنوعة المشارب، وتستهدف تجلية التعقيد الذي يكتنف هذه العملية في حالة اشتغالها، وفي حالة علاقتها بعناصرها ومكوناتها وطرائقها، حيث لم يترك شيء له علاقة بعمليتي التعليم والتعلم، إلا كان له حظ ونصيب من الدراسة.

ومن الجوانب المشرقة في العملية التعليمية عنصر الخطاب؛ الذي هو روح فعاليتها، والمحرك لمجرياتها، والمتحكم في زمام أمورها وعناصرها، بل إنه الأساس فيها، وما سواه من عناصر ومكونات ومتعلقات ثانوي أو هامشي، لا يتعدى أن يكون خادما ومساعدا لظروف خطاب العملية التعليمية، ولا يمكن لأحد أن ينكر فضل الخطاب بصفة عامة، وأفضلية خطاب التربية بصفة خاصة، فالتعليم والتعلم المتشظيان إلى أنواع متعددة، لا وجود لهما من دون عنصر الخطاب، الذي يعد الحلقة الجامعة بين ركني العملية التربوية: المعلم والمتعلم، ومن هذا المنطلق يصبح خطاب العملية التعليمية باعتبار العناصر ثنائي التكوين؛ خطاب تعليمي يتمأسس بفعل العلوم والمعارف والبيئة المهيئة والمناهج المبرمجة والحصص المسطرة، ولا تكتمل دورته إلا بحضور الخطاب التعلمي لاستدعائه إياه دوما.

ولاشك أن دراسة الخطاب بمختلف أنواعه وأنماطه-منذ انطلاق الدرس التداولي-قد حظيت باهتمامات اللسانيين والفلاسفة والمفكرين والأدبيين والتربويين، وبناء على ذلك ارتأيت تسليط الضوء على خطاب العملية التعليمية التعلمية ومقاربته تداوليا، محاولا الكشف عن الآليات التي يعتمدها هذا الخطاب حالة اشتغاله وتداوله بين المعلم والمتعلم؛ حيث ينطلق من عالم المتصورات العرفانية، ويتشكل في عالم الظروف التبليغية التواصلية، ويتكوثر في عالم الحوارات الحجاجية، وهو في ذلك يؤشر لعمليتي التركيب والتفكيك الدلالي بين المعلم والمتعلم، لذلك تعد هذه الدارة الاتصالية

بينهما هي محط نظرنا في هذه الدراسة الموسومة بـــ:" ***آليات خطاب العملية التعليمية في التداوليات-دراسة تحليلية-***".

وأهمية هذا الموضوع وفرادته دافعان قويان لتبني مثل هذا الدراسة، خصوصا إذا علمنا قيمة الخطاب في الرفع من فعالية العملية التعليمية، وقيمته كعنصر تداولي له معطياته وخصائصه وروائزه التي تجلو فعاليته، إضافة إلى كون العملية التعليمية عملية تداولية بامتياز؛ حيث يتشارك المعلم والمتعلمون في عقد علاقات منتظمة وعشوائية، لها صبغة ديداكتيكية بيداغوجية من جهة، وصبغة تواصلية سياقية من جهة ثانية، فجريان الخطاب في البعد المكاني المهيأ، والبعد الزمان المقتطع، وفق ظروف المواقف والوضعيات التعليمية والأحوال المساورة، يتطلب من القائم بمهنة التعليم خطابا عقلانيا معرفيا متكاملا في طرحه، غنيا في مادته، ناهضا بأعباء الرسالة التي تحملها، وفي المقابل يقتضي من المقصود بالتعلم توفره على قبضة من الكفاءات والمهارات، التي تغني خطابه، وتحسِّن من فعاليته، وتعزز فهمه لخطاب معلمه، وتحث دافعيته على إعادة إنتاج خطاب مثالي.

هذه المسارات المتنوعة في سيرورة العملية التعليمية باعثة على التأمل، وقادحة لزند الفكر، من أجل تجلية ما يكتنفها من غموض أو يحد من مشاكل فشل التواصل بين المعلم والمتعلم، وتلافي النقص الذي يعتور مسرح العملية التعليمية في مختلف الأبعاد التداولية، هي رؤية تحتاج إلى مُثِير التساؤل الْمُقَفَّى بعملية التخطيط المنهجي والإثراء المعرفي، فما هي أهم الآليات التداولية التي يتدرع بها خطاب العملية التعليمية التعلمية لصناعة خطاب تعليمي تعلمي ناجح على المستويات العرفانية والتبليغية والحجاجية؟ وماهي روائز تحليله في جانبه التداولي؟

هذا التساؤلات الرئيسية التي تندرج في طياتها تساؤلات ثانوية، قد أثارت حفيظتي وحملتني على تدبير خطة تأسيسية ممنهجة لهذه الدراسة، ابتدأتها بتقديم عام حول الدراسة وما يتعلق بها، وختمتها بحوصلة لمختلف النتائج، وحشوتها بثلاثة فصول؛ اشتمل كل فصل على ثلاثة مباحث، وقد اخترت لكل فصل طابعا خاصا يتمايز به من حيث الدراسة ومن حيث المنهج المسلط على الدراسة؛ حيث استأثر الفصل الأول بالجانب التاريخي للعملية التعليمية ونظرية التداولية، وقد اتبعت في مبحثين منه سلمية تأصيلية تطورية لجوهر العملية التعليمية، من حين تمأسسها الأول إلى حين تطورها الراهن الذي نعايشه؛ ذاكرا أهم أصول تأسيسها الفني عند الحضارات القديمة و الحضارة الإسلامية بكل تمظهراتها، ثم أصول التكوين عند الحضارة الغربية وأصول التطوير العلمي في العصر الحديث والمعاصر، وفي

المبحث الثالث بحثت في ذاكرة المعرفة عن أهم الجذور الفكرية التي نشأت بفعلها التداولية ونظرياتها المختلفة.

والفصل الثاني أخذ منحى مغايرا حيث اشتمل على ذكر المفاهيم والتعريفات المهمة للعملية التربوية والتداولية ومتعلقاتهما واهتماماتهما، فالمبحث الأول خصصته لتحديد الجهاز المفهوماتي للعملية التعليمية وعناصرها وفعلي التعليم والتعلم وأنواعها، واستفرد المبحث الثاني بشرح المفاهيم المتعلقة بالتداولية والخطاب، وما يدور في فلكه من مفاهيم موازية أو تقاطعية، بغية تجلية الفارق بينها، والظفر بمفهوم الخطاب كمفهوم قد اكتملت آليات إجرائه في البعد التداولي أكثر من الكلام والنص، ولأجل ذلك جعلت المبحث الثالث جامعا بين الخطاب والعملية التعليمية؛ حيث تحدثت في مهاد قصير عن فعالية الخطاب وفرعت عن الكلام في ذلك، الكلام عن طرفي الخطاب، وما يلزم كل واحد منهما أثناء التقاول، في سياقات العملية التربوية، وفي ضوء المبادئ التربوية الحديثة الحاثة على الطرائق التعاونية والتشاركية، لإدخال المتعلم في مسؤولية القيام بأعباء تعلمه الذاتي، واستنطاق المعارف ليبنيها بنفسه بمعونة وتوجيه وإرشاد المعلم، ثم عرجت على ذكر خصائص الخطاب المتزن بينهما، والعاقد لدورات تكوينية ناجحة بفعل التداول الأمثل، المتوخى فيه مناسبة الخطابات لمقاسات المواقف التعليمية والأحوال المساورة لذلك، خاتما المبحث بنماذج خطابية من المستوى الثانوي.

وقد جاء الفصل الثالث فصلا تحليليا؛ حيث قمت بتشريحه إلى مباحث ثلاثة؛ عنيت في الأول منها بتحليل آليات العملية التعليمية من خلال الروائز التداولية التي بلورتها نظرية التداولية العرفانية، وعنيت في المبحث الثاني بالكشف عن الآليات التواصلية والتبليغية في خطاب التعليم وخطاب التعلم، من منطلق رؤية نظرية التواصل لياكبسون، ونظرية المحادثة لغرايس، ونظرية الفعل الكلامي لأوستين وتلميذه سيرل، وتطرقت إلى الظروف التداولية المشكلة لخطاب الأول والمنتجة لخطاب الثاني من منطلق: اِقتِضَاءُ إِعَادَةِ التشكيل إِجَادَةُ الفهم والتأويل، ثم قمت بتفحص خطاب العملية التربوية في ضوء المعايير التداولية السياقية، وارتقيت إلى رتبة الحجاج في المبحث الثالث للكشف عن الآليات الجدلية والاستدلالية التي ينطوي عليها نمطي الخطاب التعليمي والتعلمي في ضوء رؤية التداولية المدمجة.

وتبعا لمخطط الدراسة المتشظي إلى جزء تاريخي وجزء مفاهيمي وجزء تداولي، جاءت على إثرها المناهج المتبعة في هذه الدراسة؛ حيث اتبعت في الفصل الأول المنهج التاريخي للتأصيل، وذكر التسلسل الكرونولوجي، الذي قطعت أشواطه العملية التعليمية عبر العصور، والفصل المفاهيمي يناسبه

المنهج الوصفي؛ حيث قمت بتقرير المفاهيم المختلفة في ضوء المعجمية العربية، والمعجمية الإصطلاحية العربية والغربية، واتبعتها بتقرير مظاهر خطاب العملية التعليمية ووصف خصائصه، والفصل الثالث فصل الموضوع المدروس (**خطاب العملية التعليمية**)، وفق رؤية الموضوع الدارس(**التداولية**)، من وجهة نظر تحليلية لمراحل الخطاب، تنطلق من مظاهر نشأته في حالته العرفانية، إلى مظاهر تعدد أصواته في حالته الحجاجية، مرورا بظروف تداوله واشتغاله في حالته الإجرائية التواصلية.

وقد واجهتُ في إعداد هذه الدراسة مجموعة من العقبات والصعوبات، كانت عائقا أمام استكمالها وطرحها طرحا أكاديميا متميزا، ومن هذه العوائق صعوبة المصطلحات والمفاهيم التداولية من جهة، وفوضى الترجمة المصطلحية التي يعاني منها كل الباحثين الأكاديميين من جهة أخرى، إضافة إلى ندرة المصادر والمراجع التي تطرقت لدراسة خطاب العملية التعليمية في الشق التداولي، ووفرة المراجع والمصادر والمادة العلمية وتشعبها في الشقين التاريخي والمفاهيمي للعملية التعليمية، الأمر الذي ترتب عنه خلل في ضبط المعيار الكمي للفصول والتوافق المتقارب بينها، ولكن ما توفر لي من مراجع ودوريات سواء كانت تداولية أو عامة، وبفضل التوجيهات العلمية والتأطيرية والمعاملات الأخلاقية لأستاذنا الفاضل محمد مصابيح، استطعت تذليل الصعاب، وأَغْنَيتُ بفضل الله الفصل الثالث ليلحق بأخويه في الترتيب الكمي له، وللمباحث المتضمن لها.

ومن جملة المصادر والمراجع المعتمدة في الدراسة خصوصا: القاموس الموسوعي للتداولية لجاك موشلر وآن ريبول، والقاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان لأوزوالد ديكرو وجان ماري سشايفر، وبعض كتب الفيلسوف المغربي طه عبد الرحمان، والدراسات الوظيفية لأحمد المتوكل، ومجموعة كبيرة من المراجع الأخرى والدوريات، سياق ذكرها القائمة المرفقة في آخر البحث، ونظرا لقلة المراجع والرسائل الأكاديمية التي لم تتطرق إلى الموضوع بل تكاد تنعدم في الجانب التحليلي التداولي لخطاب العملية التعليمية، يكون ما قدمته من تصور للآراء، وربط بين المواد، وتعليق على المفاهيم التعليمية والتعلمية ومقاربتها تداوليا وفق المنهج التحليلي-وحسب نظري القاصر وفهمي المتعثر-ثراء جديدا للدرسين التداولي والتربوي على السواء.

أسأل الله بكماله أن يغطي نقصي، وأن يجعل عملي هذا مثمرا في دنياي وآخرتي وفي رمسي، وأتوجه بالشكر الجزيل والعرفان المثيل لكل من وضع بصمة أو لبنة في هذا البحث أساتذة وطلبة وأصدقاء، والحمد لله رب العالمين، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا.

الفصل الأول:

التأصيل الكرونولوجي للعملية التعليمية والتداوليات.

-تمهيد:

تعد العملية التعليمية إرثا تربويا إنسانيا ساهمت فيه البشرية جمعاء حتى وصلت إلينا على النحو الذي نراه اليوم في ثوبها الحضاري والتكنولوجي، ولا شك أن هذا التطور لم يحصل، دون أن تكون الأمم قد قطعت أشواطا ومفاوز في حقول التجربة والاكتشاف والعطاء والازدهار وتكوين النفوس؛ وهذا ما نراه جليا في الأدوار التقاطعية والتكاملية للمصادر التي ترعى العملية التربوية؛ فالأسرة تحضنها، والمدرسة تقوّمها وتعززها، والمجتمع يرعاها، والأنظمة تدعّمها وتدفعها لتحقيق المصالح والمرامي المنشودة.

والكشف عن جوهر العملية التربوية من جانبها التأسيسي وطابعها التكويني ورافدها التطوري أمر جدير بالاهتمام، وهو يقتضي منا التفتيش في مصفوفة التاريخ والبحث في أدبيات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة، للوقوف على بعض المحطات والمراحل التي أحدثت منعرجا حاسما في عمليتي التعليم والتعلم، لهذا سنحاول ذكر المنابع الأساسية التي أثرت في ميدان التربية.

-المبحث الأول: أصول التأسيس:

لقد درج مؤرخو التربية والحضارات أن يرجعوا أصول التربية والتعليم إلى الحضارات القديمة، خاصة الشرقية منها، ولاشك أن ذلك أمر وجيه وجدير بالاهتمام والحفظ والرعاية والاستفادة منه، لكن أصل التربية أقدم من ذلك بكثير، خصوصا وأنه عندنا نحن المسلمين عنه بيان وأي بيان؛ فقد انطلقت العملية التعليمية التربوية من مهد مبارك نُصَّ عليه في القرآن الكريم؛ وبالتالي أصبح أصل الأصول في التربية هو: **التعليم الرباني**.

1-التعليم الرباني:

في أعلى عليين في ذلك الملأ المبارك وضع حجر أساس أول عملية تربوية اشتملت على موقف تعليمي تعلمي متكامل: المعلم **الله** عز وجل، والمتعلم **آدم** عليه السلام و**الملائكة** وإبليس، والمعرفة تتجلى في تبيين أسماء كل شيء **لآدم**، وتعريف الملائكة وإبليس بدرجتهم ودرجة **آدم** وقدر منزلته عند الله سبحانه وتعالى، والطريقة المنتهجة في التعليم والتعلم.

وقد تنوعت الطرائق: بين التعليم المباشر[1]، والتعلم الذاتي[2]، والمناقشة والمحاورة[3]، وتعليم القرين للقرين(التعليم التعاوني)[4]؛ قال **الله تعالى**:﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ ۖ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّىٓ أَعْلَمُ غَيْبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٣٣﴾ ﴾ [البقرة (الآيات: 33،32،33)] ، وقد اختلف المفسرون في تأويل هذه الآيات وذهبوا مذاهب شتى حسب الطرق الكلامية التي تحكم قواعد وأحكام عقائدهم.

ولكن أشهر قول مأثور في هذا السياق قول **ابن عباس** وتابعه على ذلك **مجاهد** و**قتادة**، وهو قوله: "علمه اسم كل شيء حتى القصعة والقصيعة وقيل اسم ما كان وما يكون إلى يوم القيامة"[5]، وهذا يدل على أن طابع أول موقف تعليمي تعلمي كان **لغويا** بامتياز، ولا عجب أن نرى اللغة الوسيلة الأكثر أهمية واستعمالا في التعليم والتعلم على مر العصور مشافهة وكتابة.

وقد نقل **ابن جني** عند تكلمه على أصل اللغة المشار إليه في الآية عدة آراء؛ منها أن **الله عز وجل** علم **آدم** الأسماء بكل اللغات، فكان **آدم** وأولاده يتكلمون بها، ثم تفرقوا بعد ذلك في الآفاق وعلق كل واحد منهم بلغة ونسي الأخرى[6]، وهكذا انتشرت البشرية في أرجاء الدنيا فاحتيج بعد ذلك لتعليمهم، فبعث الله **الأنبياء والرسل** حسب الحاجة، إلا أنه كانت هناك فترات كان التعليم السائد فيها هو: **التعليم الفطري**.

2-التعليم الفطري:

لاشك أن الله عز وجل خلق عباده حنفاء على الفطرة السوية، وركب فيهم من الملكات ما يفرقون به بين الحق والباطل والخير والشر وما ينفعهم وما يضرهم في حياتهم، وبفضل هذه الملكات

---

1 تعليم الله عز وجل لأدم عليه السلام الأسماء.

2 إقدار الله عز وجل آدم على وضع الأسماء بنفسه.

3 محاورة الله عز وجل للملائكة.

4 إنباء آدم عليه السلام الملائكة أسماء الأشياء.

5 الحسين بن مسعود البغوي: معالم التنزيل(تفسير البغوي)، تح: محمد عبد الله النمر وآخرون، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، د ط، 1409هـ، مج1، ص 80.

6 ينظر: أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، القاهرة، مصر، د ط، د ت، ج1، ص 41.

يستطيع الطفل–وبإرشاد من الوالدين– أن يتعلم تعلما فطريا؛ "فقد كان الطفل في الحياة البدائية يتعلم من ابويه و مجتمعه (...) تارة عن طريق التقليد ، وتارة عن طريق التأمل والمحاكاة المقصودة، والتكرار والإعادة بقصد الإتقان"[1]، وهذا التعليم هو الذي نصادفه جميعا في بدايات حياتنا، ونتدرج فيه بتعلم المحسوسات قبل المجردات والكليات قبل الجزئيات وهكذا.

ويعد التعليم الفطري أنفع تعليم وأصدقه؛ كونه يشتمل على مقومات التعلم الذاتي من طرف الأبناء، والتعليم التوجيهي والإرشادي من طرف الأبوين، و"تشير أغلب الدراسات إلى أن لشخصية الأبوين وأسلوب تربيتهما علاقة كبيرة بخصائص وسمات وشخصية وسلوك الطفل الانفعالية، وقد وجد أن الأطفال يجعلون من سلوك الكبار الراشدين الذين يحبونهم، وخاصة الأبوين نموذجا يقتدون به ويحاولون تقليده"[2]، وهذا ما عرف في العصر الحديث بالتعلم الاجتماعي عن طريق الملاحظة والمحاكاة.

3–التعليم التقليدي في الحضارات القديمة:

يعد الإرث الحضاري للثقافات القديمة من الأصول العريضة التي ساهمت في نسج خطوط العملية التعليمية عبر العصور، ولا يمكن أن تكون تلك الحضارات وصلت إلى ما وصلت إليه من الرقي دون أن تكون تأسست عوامل رقيها على مخلفات التعليم الديني الذي أرسل به الرسل، وقد يكون صحيحا في جزء منه محرفا في أكثره، وهذا الطابع هو الغالب على الثقافات الشرقية والغربية القديمة، لذلك سوف نقف باختصار على أهم المحطات فيها التي خدمت العملية التربوية عموما.

3–1–التعليم عند الهنود:

لم تعرف العملية التعليمية ازدهارا يذكر عند الهنود، وذلك راجع إلى طبيعة التعليم السائد آنذاك، والذي سيطر عليه الفكر الكهنوتي البراهماني؛ حيث كانت تعاليم البراهمانيين تدور في فلك التفسير الروحاني لكتابهم المقدس "**الفيدا**"، و لم يكن يعنى إلا بالتأملات الروحية ومذاهب التقشف

1عبد الرحمان النحلاوي: أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط2، 2010م–1431هـ، ص 116.

2 محمد مهدي محمود ومصطفى محمد عيسى: "أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالثقة بالنفس"، مجلة آداب المستنصرية، إصـ: كلية الآداب بالجامعة المستنصرية، ع17، 1410هـ–1999م، ص 351.

والعزوف بغية قتل الحريات الفردية والأفكار التحررية[1]، الأمر الذي جعل وتيرة التطور في العملية التربوية مستقرة على نمطية واحدة في سائر مواقفها، خصوصا فيما يتعلق بطبقات العامة والعبيد.

ولم يعرف التعليم تطورا إلا عند بروز أحد المصلحين المتنورين؛ وهو الأمير: **سيدهارتا جواتاما(563-438ق.م)**والمعروف بلقب "**بوذا**"، وتتجلى بوادر إصلاحه في خطوات تعليمه النموذجي كالآتي:

"1-كل الأشياء والخبرات تحوطها الصعوبات والإحباطات.

2-الشهوات من أسباب المعاناة.

3-الحل هو التخلص من الشهوات.

4-الخلاص لا يتحقق إلا بالالتزام بثمانية آداب وهي: العلم الصحيح، التطبيق، الكلام الحسن، التصرف السليم، الحياة الصحيحة، بذل الجهد، التفكير السليم، التركيز السليم"[2]؛ وتلك إشارات تعليمية دينية إلا أنها كسرت رتابة الطابع التعليمي، وردت للمتعلم ذاتيته وخصائص إنسانيته.

3-2-التعليم عند الصينيين:

تعد التربية الصينية أكثر التربويات تأثيرا وبروزا في الحضارات الشرقية من جهة، وأعمقها التزاما بتقاليد الآباء وفلسفة الأجداد من جهة ثانية؛ لأن الطبيعة البشرية لتلك الشعوب تترع إلى السكون والحياة الهادئة والتقليد، وهذا ما جعل العملية التعليمية آلية وصورية[3]، هدفها الأسمى إكساب المتعلم النسق الثقافي والفكري الذي توالت على تنميته تجارب القدماء.

ولكن قبيل عصر الميلاد ظهرت فلسفات جديدة: **كالفلسفة الطاوية والفلسفة الكونفوشية**، فكان أن "نعمت الصين بفترة غير عادية من ازدهار العقل البشري، وكثر عدد الفلاسفة وأخذوا يتنقلون من بلاط إلى بلاط، ويجمعون الأتباع حولهم، ويشرحون نظرياتهم، ويطرحونها للنقاش في حوار علني"[4]، وقد بدا تأثير هذه الفلسفات جليا على المستويين التربوي والتعليمي والحياة الثقافية.

---

1 ينظر: عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ(من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين)، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط5، يناير1984م، ص 26-27.

2 لطيفة حسين الكندري وبدر محمد ملك: تعليقة أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط3، 1429هـ-2008م، ص 86.

3 ينظر: عبد الله عبد الدائم، المرجع نفسه، ص 33.

4 جفري بارندر: المعتقدات الدينية لدى الشعوب، تر: إمام عبد الفتاح إمام وعبد الغفار مكاوي، مجلة عالم المعرفة، الكويت، ماي 1993م، ص 263.

وقد كانت تعاليم **كونفوشيوس** سمة وميزة دالة على تعلم الرجل والتي تؤهله لتقلد المناصب الإدارية، حيث ركزت الفلسفة الكونفوشية على نقطتين في حقل التعليم كما قرر ذلك باحث التربية المقارنة **ريغن**؛ وهي: حب العلم والتمسك بفضائل الأخلاق[1]؛ فهي فلسفة تجمع بين قيم العقل وقيم الروح.

وعلى غرار ذلك كان رائد الفلسفة الطاوية **لاوتسي** "ينادي بنبذ الأطماع الدنيوية والتركيز على استثارة الذات والعثور على المسار الشخصي (**التاو**) للسلوك القديم، الذي كان اتباعه يفضلونه على المتطلبات الحكومية الاجتماعية والبيروقراطية".[2] وهذا الازدهار على مستوى الفكري انعكس بالإيجاب على التفكير التربوي وساهم في إنارة جوانب العملية التربوية في العصور اللاحقة.

3-3-التعليم عند المصريين:

تعد الحضارة المصرية من أكثر الحضارات أثرا في تاريخ البشرية، والآثار الخالدة التي خلفتها شاهدة بالرقي الثقافي والاجتماعي والفكري للحضارة المصرية وما آلت إليه من تطور في مختلف القطاعات، لذلك ذهب بعض الباحثين الغربيين إلى جعل الحضارة المصرية المصدر الأول للإشعاع التربوي، وما نسب إلى **سقراط** و**أفلاطون** و**أرسطو** إنما هو إرث مسروق عن المصريين الأوائل[3]، وهذا الإشعاع الثقافي انعكس على العملية التربوية بالإيجاب في جوانب شتى.

ولا شك أن مشروعا حضاريا كهذا لا يمكن إلا أن يكون متنوع الطبوع في سلك التعليم والتعلم، وقد ذكر **روجي جال** أن جوهر العملية التربوية كان منقسما إلى نمطين: نمط ذو طابع عملي مهني عائلي أو جماعي حرفي، ونمط ذو طابع راقي خاص بالكهان والإداريين والطبقة الحاكمة والأطباء و الكتاب[4]، إلا أن "التعليم في البيت(كان)أكثر أنواع التعليم شيوعا، فيقول **ديودور الصقلي**: أن الأباء كانوا يعلمون أولادهم العناصر الأساسية لمهنتهم وقد تغلغلت عادة تعليم الأباء لأولادهم في التقاليد المصرية القديمة، حتى قدم مؤلفو الرسالات التهذيبية (**أدب الحكمة**) في صورة

1 ينظر: لطيفة حسين الكندري وبدر محمد ملك، المرجع السابق، ص 83.

2 سينثيا ستوكس براون: تاريخ الأحداث الكبرى من الانفجار الكبير إلى الزمن الحاضر، تر: أيمن توفيق، إشر: جابر عصفور، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2010م، ص 182.

3 ينظر: لطيفة حسين الكندري وبدر محمد ملك، المرجع السابق، ص 66.

4 ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1434هـ-2013م، ص 27.

وصية من أب لابنه"[1]، وهذا يؤكد مدى تأثير العملية التعليمية إذا تلقتها الحاضنة الاجتماعية لأن الشعوب العامة وطبقة العبيد هم السواد الأعظم في كل الحواضر.

وقد تنوعت البنى التحتية التربوية في حاضرة الفراعنة نظرا لمتطلبات النظام الحكومي السائد؛ فكانت المدارس على ثلاثة أضرب على الأقل: مدارس تحت سلطة المعبد تعلم رجالات الدين، ومدارس تحت رقابة البلاط الحكومي تعد الكتاب للدوائر و الحكومات، ومدارس تحت سيطرة الدوائر الإقليمية تربي الطلبة للعمل في التجارة ودوائر الحكومة[2]، إضافة إلى ذلك كان هناك تعليم أولي وتعليم عالي، ومنهاج دراسة اشتمل على الآداب والسلوك والقراءة والكتابة والحساب والرياضة والرسم والمحاسبة والأدب والجغرافيا والدراسات الفنية والمهنية[3]، وقد لعبت المكتبات والكتابة دورا هاما في إرساء وترسيخ جذور التعلم والتعليم، وتعميق المبادئ العالمية للعملية التربوية.

3-4-التعليم عند العراقيين:

لا يقل أثر حضارة ما بين الرافدين أهمية عن أثر الحضارة المصرية، بل إنها تركت أكبر وأكثر المنعرجات الحاسمة في تاريخ البشرية باكتشافها نظام الكتابة[4]، وقد رجح المؤرخ **سينثيا ستوكس براون** في كتابه: "**تاريخ الأحداث الكبرى**" أن السومريين هم أول من اكتشف **الكتابة**[5]، بل إن بعض الباحثين المتخصصين في علم الحفريات والآثار أرجع ظهور الكتابة إلى ما قبل الكتابة المسمارية؛ والتي استعملها الفلاحون في القرى الزراعية العراقية القديمة في مدينة الوركاء الأثرية، وهي عبارة عن قطع رمزية ذات أشكال ترمز إلى وحدات عددية[6]، ولاشك أن هذه الكتابة كانت أساسا للكتابة المسمارية وممهدا لظهورها.

وقد انعكس-على كل حال- أثر الكتابة على التربية والتعليم في تلك الحواضر؛ والتي كان التعليم فيها أمشاجا من ثقافات مختلفة نسجت خيوطه من حضارات: السومريين والبابليين، ويذهب

---

1 عبد الحليم نور الدين: التربية والتعليم في مصر القديمة، مكتبة الإسكندرية، مصر، (مقال)، صفحة مصريات، ص 7.

2 ينظر: ملكة أبيض، التربية في الوطن العربي(منظور قومي تاريخي)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سورية، د ط، 2012م، ص 19.

3 ينظر: عبد الله عبد الدائم، المرجع السابق، ص 85-86.

4 تضاربت أقوال المؤرخين في من اكتشف الكتابة أولا: بين السومريين والمصريين والصينيين، إلا أن أكثرهم على القول الأول وما أثبتته دراسة الحفريات الأثرية يؤكد ذلك.

5 ينظر: سينثيا ستوكس براون، المرجع السابق، ص 115.

6 ابتهال عادل الطائي: "من مظاهر الإبداع العراقي القديم(الأصالة والتأثير في ميداني اللغة والكتابة)"، مجلة آفاق الثقافة والتراث، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، دبي، الإمارات، السنة 15، ع60، محرم1429هـ-يناير2008م، ص 110.

المؤرخ **كرستوفر لوكاس** إلى"أن مسح النصوص الذي يمكن إرجاعه إلى الألف الثالث، فضلا عن الآثار التنقيبية الأخرى، يشير إلى وجود مدارس رسمية في وادي الرافدين، في فترة تدعو إلى الاندهاش، فترة قديمة، تسبق مباشرة ظهور الأزمنة البابلية القديمة(نحو 2000ق.م)"[1]، وهذا ما يؤكد الدور البارز للتعليم في تلك الحواضر آنذاك، ومدى تأثيره في تطوير جوهر العملية التربوية.

ولاشك أن أنظمة الحكم قد لعبت دورا بارزا في هذا التطوير، نظرا لمتطلبات وشؤون الحكم التي تقتضيها السياسة المنتهجة؛ فقد "تأسست المدارس السومرية-الأكادية الأولى في النصف الثاني من القرن الثالث قبل الميلاد وكان هدفها تدريب الكتاب الذين كانت الدولة تحتاج إليهم في الأمور الدينية والاقتصادية والإدارية"[2]، كما كانت التربية تهدف إلى حفظ العيش وترتكز على أساليب إشباع الحاجات الذاتية للأفراد على غرار الأنظمة الحكومية.

ولا يخفى علينا ما وصلت إليه مدينة بابل من تطور وتحضر وتنوع ثقافي؛ حيث كانت "مركز نشاط داخلي، وكان الملك نفسه يرعى في قصره مدرسة عليا تدرس فيها اللغات والعلوم الطبيعية والفلك والرياضيات"[3]، ولا تزال آثار بابل في ضواحي سامراء بادية للعيان، وكان التعليم والمعارف ضروريان لتحقيق الرفاهية والاحتفاظ بسمعة البلاد، تميز في أغلب أحيانه بالفنية والعملية، وكان يستهدف تكوين الكتاب والتجار والمتخصصين في شتى المجالات[4]، الأمر الذي جعل الإشعاع التربوي في العراق القديم أصلا من أصول بعث الثقافات وتطويرها، وتحسين التعليم والتعلم في الحواضر القريبة منه أو التي أعقبته في الوجود.

3-5-التعليم عند اليونانيين:

يبدو أن الحضارة اليونانية الغربية قد كتب لها ما لم يكتب لمثيلاتها القديمة الشرقية؛ حيث بسطت نفوذها على التقاليد الغربية بالموازاة مع الحضارة الرومانية إلى العصر الحاضر، وهذا الازدهار لم يأت من العدم، إنما هو بفعل التطور في التأسيس المنهجي للمعرفة العلمية الذي كان يبحث في

1 كرستوفر لوكاس: حضارة الرقم الطينية وسياسة التربية والتعليم في العراق القديم، تر: يوسف عبد المسيح ثروة، دار الحرية للطباعة، بغداد، العراق، أذار1980م، ص 17-18.

2 ملكة أبيض: المرجع السابق، ص 31.

3 عبد الله عبد الدائم: المرجع السابق، ص 42.

4 ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص 30.

ثلاث نواح: عالم الطبيعة، وعالم الإنسان، وعالم المعرفة[1]، وهذا الشأن اقتضى تطورا موازيا على المستوى التربوي وباقي المجالات الحياتية.

لقد اشتهرت اليونان بفلاسفتها المتميزين الذين صنعوا الفارق بفضل تفكيرهم العلمي والمنطقي والفلسفي، فمنهم **السوفسطائيون** الذين كانوا يعلمون المنطق والخطابة لرجال الطبقة العليا، ومع وجود حرية في الفكر التي سمحت بها السلطات الحاكمة بلغت العلوم ذروتها في الازدهار خاصة مع تساؤلات **أفلاطون** وإجابات **أرسطو**[2]، هذا الأخير الذي كان يلقب بالمعلم الأول نتيجة جهوده العلمية والفكرية المتميزة.

وفي الجانب التربوي التعليمي تقاسمت المدن اليونانية هذا الدور وأخذت على كاهلها القيام بتطوير جانبها التخصصي؛ وقد اشتهر في هذا الميدان مدينتا: "**إسبارطة**" المدينة الحربية، و"**أثينا**" المدينة العلمية، "ولهذا فان التربية في إسبارطة اتجهت إلى الطابع الرياضي، العسكري والمدني"[3]، بينما كانت أثينا مركز شمس المعارف ومصدر الإلهام الثقافي الذي ترك بصمته في الثقافة الغربية.

وفي هذا المجال قدم **أفلاطون** مفهوما للتربية بسط نفوذه على التقاليد التربوية عبر العصور؛ فهي عنده "عملية تدريب أخلاقي، والمجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة، ونقل حكمة الكبار التي وصلوا إليها بتجاربهم إلى الجيل الصغير وأنها أنواع من التدريب الذي يتفق تماما مع الحياة العاقلة حينما تظهر، وتلخيصا لكل ذلك يرى أن التربية هي علم الخير والشر"[4]، ولتحقيق هذا المطلب المنيف قدم **أفلاطون** كتابه المعنون بـــ:"**الجمهورية**" والذي كان يبتغي من خلاله إنشاء المدينة الفاضلة والتي تتصف بالمثالية في مختلف نواحي الحياة يلفها طبعا الطابع الأخلاقي.

3-6-التعليم عند الرومانيين:

كان الوريث الشرعي للثقافة اليونانية الحضارة الرومانية، التي ثقَّفت هذه المخلفات العلمية وصبغتها بالطابع الروماني الديمقراطي الذي بسط نفسه على أرجاء المعمورة في شقيه العسكري

---

1 ينظر: مصطفى حلمي، الإسلام والمذاهب الإسلامية(نحو منهج لدراسة الفلسفة)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1426هـ-2005م، ص 46-47.

2 ينظر: سينثيا ستوكس براون، المرجع السابق، ص 186.

3 عبد القادر لورسي: المرجع السابق، ص 35.

4 محمد الفرحان: الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 1991م، ص 60.

والعلمي الثقافي، لذلك حملت التربية الرومانية طابعا فلسفيا سياسيا[1]، عكس مقومات المجتمع المتميز والمفاخر بأمجاد روما على الدوام.

وقبل ثلاثة قرون من ميلاد المسيح عليه السلام لم تكن تعنى روما إلا بالتربية الحربية والخلقية[2]، وهذا طبعا من آثار التربية اليونانية الإسبارطية والأثينية، إلا أنه لم يكن الرومان مقلدين في كل شيء، بل تميزوا في عدة مجالات كالنحو والخطابة والفلسفة والآداب، "والأفكار التربوية التي برزت في روما مازالت بارزة للعيان كتوجهات تربوية تؤكد على النمط التقليدي في التعلم ذلك النمط الذي يؤكد على الشدة بالمتعلمين وضرورة حفظ المعلومات عن ظهر قلب وأما توجه **كونتليان**-الذي لم ينتشر كثيرا- فإنه توجه يتماشى مع التوجه الحديث في علم النفس التربوي لأنه يؤكد على فهم طبيعة المتعلم ويركز على ضرورة احترام حريته"[3]، وتلك نظرة تربوية قد جاوزت زمنها في تلك الأيام، لكن الطابع التسلطي للحكومات والفكر الكنسي لم يكن يسمح بمثل هذه الإرهاصات.

ولا يخفى ما قدمه **شيشرون** في مجال الخطابة وخطواتها النموذجية التي ما زالت موضع اهتمام التربويين والمربين والخطباء، ولا نستبعد أن يكون جون فريدريك هاربرت[4] المربي الألماني في العصر الحديث أن يكون قدم هيكلته الجديدة للعملية التربوية قد كان متأثرا بخطوات شيشرون في الخطابة وهذه الخطوات هي: لفت انتباه المخاطب، عرض الموضوع، تبيين بداهة الموضوع، إقامة الحجج عليه والاستدلال له، والنتائج المستخلصة[5]، وعلى العموم فقد أفادت الثقافة الغربية وباقي الثقافات في تحسين العمل التعليمي من الحضارة الرومانية التي بلغت مستعمراتها أقاصي الغرب والشرق.

4-إرهاصات التأسيس عند المسلمين:

4-1-تمهيد:

مع بزوغ فجر الإسلام استدار الزمان كهيئته وعرفت التربية نقلة نوعية على مختلف الأطر والمستويات لم يعرف لها مثيل؛ كون هذه التربية تربية ربانية استمدت أسسها من نور الوحيين:

---

1 ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص 39.

2 ينظر: عبد الله عبد الدائم، المرجع السابق، ص 85-86.

3 لطيفة حسين الكندري وبدر محمد ملك: المرجع السابق، ص 79.

4 لقب بـــ: "أبو المعلمين ومؤسس علم التدريس الحديث"، كما حدد خطوات العملية التعليمية كالآتي: التمهيد، العرض، المقارنة، التعميم، التطبيق.

5 ينظر: عبد الله عبد الدائم، المرجع نفسه، ص 465.

الكتاب والسنة من جهة، وكون الرسالة التربوية التي أرسل بها **المصطفى صلى الله عليه وسلم** رسالة عالمية.

ولا ينبغي أن تكون التربية وفق هذا المفهوم إلا شاملة، انطلقت من معين العلم والمعرفة التامين والأكملين، وارتكزت على مسار أخلاقي رسمته البشرية والرسالات السابقة وجاءت هذه الرسالة التربوية لتتممه؛ من أجل ذلك تنوعت مصادرها ووسائلها وطرائقها ومدارسها في نظرية تربوية متكاملة على مدى أربعة عشر قرنا، وهذا ما هيئها لتتصدر عرش التربية الحديثة؛ حيث تعد الأساس الأول في الفكر التربوي الحديث والذي ألهم الغرب بعد ذلك إلى مقومات وأدبيات التربية الحديثة، ولإثبات هذه الدعوى نقف على جملة من المبادئ التي حفلت بها **التربية الإسلامية** في مختلف الميادين التربوية والتعليمية النظامية والموازية.

4-2-مبدأ الحرية:

لا شك أن مسرح العملية التربوية كان مفتوح النسق وممتد الأفق كي يسمح لصوت الإسلام والتربية العلمية والقيمية أن تصل من خلال كل إنسان يستطيع أن يقوم بعبء الدعوة والرسالة، وهذا مطلب من مطالب عالمية الرسالة المحمدية، ولتحقيق هذه الحرية في التعليم والتعلم تعددت بيئات التعلم وطرائقه؛ "فهناك الكتاتيب للصغار ثم حلقات الدروس العالية في المساجد و المجالس العلمية في المنازل والقصور وحتى الأسواق"[1]، وهذا ما سمح بنوع من الحراك العلمي والثقافي عرفته الأمة الإسلامية.

ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل مع تقدم الزمان ظهر التعليم النظامي و أصبح هو الأساس، وبقي التعليم الاجتماعي كتعليم مواز و دافع و معزّز لفعالية العملية التعليمية، ولا يخفى على أهل الشأن ما كان لهذه المدارس من دور في شأن المعرفة وتوفير البيئات المناسبة وخصخصة العلم وازدهار الحياة العقلية، خصوصا وأن هذه المدارس كانت مدعومة من طرف الدولة، ولم يكن إشرافها متمثلا إلا في الدعم المادّي و المعنوي، في حين تركت الحريّة للقائمين على العملية التعليمية في تسطير المناهج واختيار الطرائق.

هذا على مستوى التعليم النظامي، أما في التعليم الاجتماعي و الثقافي الموازي فقد كان للمتعلمين حريّة أكبر؛ حيث "كان الطلّاب أحرارا في حضور دروسهم، و اختيار أساتذتهم، وكان

---

1 الزبير مهداد: "الفكر التربوي عند الأطباء المسلمين"، مجلة آفاق الثقافة والتراث، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، دبي، الإمارات العربية المتحدة، السنة14،ع54، جمادى الآخر1427هـ-يوليو2006م، ص 89.

الأساتذة أحرارا في تحديد عدد المحاضرات التي يتلونها كلّ أسبوع، واختيار الأوقات التي يريدونها "[1]، وهذا ما خلق روح الفعالية بين المدرس والمتمدرس، وعكس علاقة شبه ديمقراطية بينهما تتميز بالمصاحبة والإشراف ،فلاهي سلطوية و لاهي تسيبية، وإنما هي علاقة قائمة على مراعاة اهتمامات وميول ورغبات المتعلمين، ونجد لها شبيها فيما عرف في أدبيات التربية الحديثة بـــ: "**العقد الديداكتيكي**".

4-3-مبدأ الميل و الرغبة :

إن الحرية في التعليم والتعلّم تستلزم مراعاة استعداد المتعلم ونقاط اهتمامه؛ حيث "كان الذي يوجّه الطالب (...) ليختار من العلوم طاقاته وإمكانياته الفكرية والمادية وميوله الشخصية "[2]، وعلى المعلم أن يكون ذا بصيرة نافذة بتلك الميول والملكات حتى يغذّيها ويوجهها التوجيه السليم والدقيق.

وأمر الملكات والميول والاهتمامات عند المتعلم كانت محطّ نظر واهتمام عند فلاسفة المسلمين و الأطباء منهم، فهذا **ابن سينا** يقترح خطوات ناجعة لتقويم مردودية التعليم وقياس مدى نجاح عملية التوجيه و تلافي ضياع العمر في التعلّم الفاشل، ومن هذه الموازين التي اقترحها[3]:

1-أن يزن المعلم طبع الصبيان.

2-أن يسبر قرائحهم.

3-أن يختبر ذكائهم.

والنظر في اهتمامات واستعداد المتعلم يترتب عليه مراعاة نضج المتعلم وأخذه بالتدرج في التعلم شيئا فشيئا ومراعاة مستوياته الفارقية .

4-4-مبدأ النضج (النمو النفسي و العقلي):

يرتبط الفهم والاستيعاب والتعلّم المثالي عند المتعلم بمبدأ النمو، فكلما زاد عمر الإنسان نضجت ملكاته النفسية والعقلية ونمت، حيث يقرر **البلدي** أن النضج العقلي شرط في تحديد مرحلية التعلّم؛ لذلك نراه يؤكد على إعطاء المتعلم ما يناسبه في تلك المرحلة وذلك المبلغ من النضج لأجل

---

1 محمد عطية الأبراشي : التربية في الإسلام، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، وزارة الأوقاف، القاهرة، مصر، ط 2 ،2 مارس 1961-15 رمضان 1370هـ ، ص 72.

2 الحسين إسكان: تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مركز الدراسات التاريخية والبيئية، الرباط، المملكة المغربية، د ط، 2004م، ص 16 .

3 ينظر :الزبير مهداد، المرجع السابق، ص 112.

الاستيعاب و الفهم [1]، وعلى هذا الأساس تقسم مراحل التعلّم ، فكل مرحلة تتميز بخصائص تناسب طبيعة المتعلم .

وفي هذا الصدد تتجلى عبقرية **ابن خلدون** ورؤيته التربوية المحكمة، فقد مايز بين مرحلتي الطفولة والمراهقة؛ فجعل المرحلة الأولى مناسبة للحفظ والاستظهار والإعادة والتكرار لتميّز الطفل فيها بالهدوء والاستقرار والطاعة، وجعل المرحلة الثانية مناسبة للاستقلالية في التعلم والعمل وميل المراهق إلى الحرية وكراهته للقيود التي تفرض عليه[2]، لذلك دعا المربون و الفلاسفة الإسلاميون إلى مراعاة سن الطفل عند تغذيته بالمواد المعرفية بأن لا يعطى جرعات تفسد طبعه وملكاته وفهمه للأمور، يقول الإمام **الغزالي**: "إنّ من أول واجبات المربي أن يعلم الطفل ما يسهل عليه فهمه، لأن الموضوعات الصعبة تؤدّي إلى ارتباكه العقلي وتنفره من العلم "[3]، وهذا الرأي يضمن سلامة نمو الطفل على مختلف المستويات العقلية و الوجدانية و البدنية، ويهيئ المتعلم لتلقي المعارف أوّلا بأوّل .

4-5-مبدأ التدرج :

إنّ التدرج في تلقين المعارف والعلوم ينبني على مراحل النمو ويقتضي من المعلم توفره على الآليات الفارقة بين القدر الذي يصلح والذي لا يصلح مع مراعاة سن المتعلم ، يقول **ابن خلدون**: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا و قليلا قليلا يلقى عليه أوّلا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب"[4]، وهذه السياسة التربوية تفيد في حفظ نمو الطفل، و تقيه من الاضطرابات النفسية، و النكسات العقلية، وتضمن له التكيّف مع التعلم.

ولتطبيق تدرج أمثل يفي بمتطلبات الإدراك والفهم الواعي، ينبغي إتباع سلّمية تراتبية في التعليم، تبتدئ من المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن الجزء إلى الكل وهكذا، وهذا الشأن يقتضي الخروج من هيئة إلى هيئة، الأمر الذي يستدعي المهارة في التلقين وتوفر الوسائل الناجعة؛ لأن "الرياضة للنفس تكون بالتلطف والتنقل من حال إلى حال"[5]، وتستلزم من

---

1 ينظر: الزبير مهداد، المرجع السابق، ص 111.

2 ينظر: محمد عطية الإبراشي، المرجع السابق، ص 59

3 محمد عطية الإبراشي: المرجع نفسه، ص 57-58

4 عبد الرحمن ابن خلدون: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر(المقدمة)، ضبط: خليل شحادة، مرا: سهيل زكّار، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1421هـ -2001م ، ج1، ص 734 .

5 نور الدين طوابة: "منهج ابن ا لجوزي في تربية النفس والبدن"، مجلة أفاق الثقافة والتراث، مركز جمعة الماجد، دبي، الإمارات، السنة 12، ع45، صفر1425هـ-أبريل2004م، ص 93 .

المربي كفاءة في تقدير أنصبة التدرج المعرفي وقياس مراحل التطور، حتى يصيب بإسقاطاته مواضعها المناسبة.

4-6-مبدأ الفروق الفردية:

لم يغفل المسلمون في تربيتهم عن مراعاة المستويات الفارقية للمتعلمين أثناء أدائهم لمهامهم التعليمية، ونبهوا القائمين بمهنة التعليم إلى أن يأخذوها في الحسبان؛ يقول **الإمام النووي**: "وينبغي أن يكون باذلا وسعه في تفهيمهم(أي المعلم)وتقريب الفائدة إلى أذهانهم حريصا على هدايتهم ويفهم كلّ واحد بحسب فهمه وحفظه فلا يعطيه ما لا يحتمله ولا يقصّر به عمّا يحتمله بلا مشقة ويخاطب كلّ واحد على قدر درجته وبحسب فهمه وهمّته"[1]، فيلمّح للنجباء ويصرح للضعفاء ويوجه ويرشد المتوسطين.

ولضمان سلامة المتعلمين وضمان تكيّفهم مع نوعية التعليم المنوط بهم، وجب على المدبر لشؤونهم أن يكون تدبيره مقدّرا حسب ما تؤول إليه أحوال كل واحد منهم في التصرف، وما يراد منه[2]، وهذا الأمر إذا روعي وفق المتطلبات التقديرية، والدرجات المختلفة، والمهارات المتفاوتة، والطبائع المتباينة، فان التعلّم سيأتي أكله ويحقق استجابات تعلميّة مبدعة ومهارية، ذات نواتج عالية الجودة عند المتعلم، كما إنّه يعزّز تعلّمه الذاتي ويخلق فيه الدافعية الأصلية للتعلم.

4-7-مبدأ التعلم الذاتي الإبداعي:

إنّ التعلّم الذاتي-كمطلب ضروري-يتطلب من المتعلم انفتاح دافعيته على مختلف المهارات والكفاءات والمؤهلات، وذلك من أجل تحقيق تعلّم واع ومتّزن وإبداعي، وقد نصّ **الكندي** في رسائله على هذا الأمر، وأعلى من قيمته، وقدّم رؤية تربوية جديدة مفادها أن: الاهتمام بالإنسان يتطلب تربيته ووضع التراث الفكري في متناوله ليقف أمام المسؤوليات المتعلقة به في جميع مجالات الحياة[3]؛ فهو يهدف من خلال تصوره التربوي إلى تكوين الإنسان المسلم الواعي والمتكامل، الذي ينهض بأعباء الحياة في كلّ الميادين، وليس عليه أن يتقنها فقط، بل عليه أن يبدع في إحكامها، فالتربية التي لا ترتبط بالحياة والعلم الذي لا يعمل به ترف ينبغي التخلّص منه.

---

1 الإمام النووي: آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طالب العلم، مكتبة الصحابة، مصر، ط 1، 1987م، ص 106

2 ينظر: الزبير مهداد، المرجع السابق، ص 106 .

3 ينظر: محمود عبد اللطيف، الفكر التربوي عند الكندي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، د ط، 2010م، ص 129-130.

إن القيمة الأساسية لمنهج **الكندي** التربوي-والتي وافق فيها التربية الحديثة-تتضح في الأساليب المقترحة التي ينبغي أن ينتهجها المتعلم من أجل تحقيق عملية الإبداع الذاتي؛ وهي: تربية الإرادة، التدريب الذاتي، الدافعية الأصلية والذاتية، مبدأ الشك العلمي، التفكير الصائب وانتهاج أسلوب حل المشكلات[1]، وربط التعلّم بذاتية الإنسان يحدّ من وطأة المثيرات البيئوية، ويقلّل من فكرة الاعتماد على التعزيز الخارجي، ويجنب المتعلم الوقوع في ظاهرة الانطفاء، وهذا ما يخلق لديه دافعية في التكوين المستمر والتدرب، ويترتب على ذلك زيادة مخرجات التعلّم و تعدّي منفعتها إلى الغير.

4-8-مبدأ الاستمرارية والنفعية:

لقد حرص المسلمون علماء و طلبة ، بل حتى العامّة منهم على التعلم والتكوين مدى الحياة، و ذلك لحرصهم على الامتثال لنصوص الوحيين، قال **الله تعالى**:﴿ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴿١١٤﴾ ﴾ [طه(الآية:114)]، وقال **النبي صلى الله عليه و سلم** :«**منهومان لا يشبع طالبهما طالب علم وطالب دنيا**»[2]، ورؤي **الإمام أحمد ابن حنبل** في آخر عمره يحمل أوراقا ومحبرة، فسُئِل في ذلك، فقال قولته الشهيرة: "**مع المحبرة إلى المقبرة**".

وهذا المبدأ يجعل المربي والمتعلم يعرفان قدر أنفسهما ويسايران تجدّد المعارف، يقول **الإمام النووي** :"فينبغي أن لا يزال مجتهدا(أي المعلم)في الاشتغال بالعلم قراءة وإقراء ومطالعة وتعليقا ومباحثة ومذاكرة وتصنيفا، ولا يستنكف من التعلّم ممن هو دونه في سنّ أو نسب أو شهرة أو دين أو علم آخر."[3]

وإن واكب الطلب مسيرة الحياة فلا بد أن يكون: العلم للعلم، والعلم للتعايش الاجتماعي، والعلم لتحقيق الرغبات، والعلم لنفع الغير، يقول **ابن سينا**: "إذا فرغ الصبي من تعلم القرآن و حفظ أصول اللغة نُظِر عند ذلك، إلى ما يراد أن تكون صناعته، فيوجه لطريقة(...)ويعدّ إعدادا مهنيا أو فنيّا أو صناعيّا حتى يجيد مهنة من المهن، أو فنّا من الفنون، أو صناعة من الصناعات حتى يتمكن من

---

1 ينظر: محمود عبد اللطيف، المرجع السابق، ص 112 .

2 نور الدين علي بن أبي بكر بن سليمان الهيثمي المصري: مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، تح: محمد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1422هـ-2001م، ج1، ص 179.

3 الإمام النووي: المرجع السابق، ص 31.

كسب رزقه، ويحيا حياة شريفة مع المحافظة على الناحية الروحيّة والدينية"[1]، وكلما طوّر المتعلم معارفه وعزّز تكوينه وتدريبه كانت مردودية النتائج أفضل وأجود .

وفي ضوء هذا الطرح يكون تحديد الأهداف وتحقق الكفاءات مقرونا بنمو الملكات واتساع المدارك، وهذا أمر فطري جبلنا الله عليه لما ركّب فينا من الحواس والملكات، وقد بين **ابن خلدون** أنّ **الله عزّ وجلّ** ميّز الإنسان عن جنس الحيوانات الأخرى بثلاثة عقول؛ **عقل تمييزي** ينقل به معارفه المدركة إلى عالم الحس والتطبيق، و**عقل تجريبي** يؤسس به معارفه الحس حركيّة والمهارية بالمحاكاة عن الآخرين ليحذو منوالها، و**عقل نظري** يعزّز مدركاته الوجدانية والعقلية بمقايسة الغائب على الشاهد[2]، وهذا يزيد في تنمية إدراكه وتفكيره وفهمه، وينتقل في المعارف من المحسوس إلى ما وراء المعرفة الحسّيّة.

4-9-مبدأ التشويق (الترويح):

لا شك أن التعليم المستمر و التكوين الدائم و العمل المجهد يحتاج صاحبه إلى شيء من الترويح، لدفع الملل وبعث الخاطر من جديد، ويرى **الأصفهاني**:"أن على الطالب أن يواصل الدرس ما نشط عقله وفطن، فإذا أحس في عقله فتورا فليتوقف عن العمل وليلجأ إلى اللعب فإن العقل المكدود ليس لرويته لقاح ولا لرأيه نجاح "[3]، و لم يغفل المربون والفلاسفة المسلمون عن جانب التشويق بمختلف ألوانه؛ حيث دعوا المعلمين إلى حسن الصلة بطلابهم والرفع من معنوياتهم، والبحث عن السبل الناجعة في تسلية الخاطر ،كالترغيب والمدح والثناء والمكافآت وغير ذلك.

وليس اللعب والترويح هدفا في حدّ ذاته، بقدر ما هو مترع للترويح عن النفس، لرفع همة الذكر والفهم وتنشيط حيوية الإنسان وبعثه على قوة التحمل والتركيز، لتزداد معارفه ويقوى فهمه وتحصيله[4]، قال **الإمام الغزالي** :"و ينبغي أن يؤذن له (أي الصبي) بعد الانصراف من الكتّاب أن يلعب لعبا جميلا يستريح إليه من تعب المَكْتَبِ، بحيث لا يتعب في اللعب، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه بالتعلّم دائما يميت قلبه، ويبطل ذكاءه، وينغص عليه العيش، حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأسا"[5]،و هذا الأمر من الجوانب المشرقة التي توصلت إليه التربية الإسلامية، و حازت قصب السبق

1 محمد عطية الإبراشي: المرجع السابق، ص 12 .
2 ينظر: ابن خلدون، المرجع السابق، ص 599.
3 عبد الله عبد الدائم: المرجع السابق، ص 184 .
4 ينظر: نور الدين طوابة، المرجع السابق، ص 95 .
5 محمد عطيّة الإبراشي، المرجع نفسه، ص 65.

فيه، فإن التربية في الأمم السابقة الغربية و الشرقية كانت مبنية على أساليب العقاب و التنفير و التعليم القسري.

-المبحث الثاني:بوادر التكوين عند الغرب:

1-تمهيد:

في الوقت الذي كانت تعيش فيه الحضارة الإسلامية أزهى أيامها، كانت الحضارة الغربية منكّسة الأعلام، ترزح تحت وطأة عصور الظلام؛ وذلك راجع لسيطرة الفكر الكنسي اللاهوتي على مقاليد الأمور؛ حيث أصبحت الكلمة الأولى والأخيرة للرهبان والقساوسة، فتدخلوا في شؤون السياسة والاقتصاد والتربية والتعليم، ولم يسمحوا من ذلك إلاّ بالقدر الذي لا يضرهم ويخدم مصالحهم، وكلّ من حاول كسر رتابة ذلك التعتيم ومخالفة تلك التقاليد فمصيره الاضطهاد والسجن والإعدام؛ لأنه-في زعمهم-يخالف مبادئ الربّ، وقد قتل وحبس وشرد كثير من العلماء والمفكرين كـــ: **نيكولا كوبر نيكوس، وجيوردانو برونو، وغاليلي غاليليو**، وغيرهم كثير.

جراء هذا الوضع السائد تراجع مستوى التعليم والتعلم تراجعا رهيبا، وعرفت العملية التربوية جمودا في سيرورتها وفعاليتها، ولكن مع مرور الوقت واستنارة الشعوب "حدثت تطورات حاسمة في معظم أقطار أوربا إبّان القرنيين الخامس عشر والسادس عشر وظهرت متغيرات جديدة جعلت من المستحيل الاستمرار في التمسك بأنماط الفكر المدرّس، حيث اكتشف الإنسان شيئا فشيئا أنّ العقل في إطار التفكير اللاهوتي وتحت ظل هيمنة الكنيسة يبقى سجين التصورات الكهنوتية الزائفة"[1]، ويدرك المؤرخون و الباحثون أنّ هذا التغير ما كان ليحصل لولا فضل العرب المسلمين، وإشراقاتهم المعرفية التي اطّلع عليها كثير من العلماء و المستشرقين الغربيين.

وهذا ما أكدّه الكثير من المنصفين الغربيين أنفسهم، يقول مسيو **ليبري** :"لو لم يظهر العرب على مسرح التاريخ لتأخرت نهضة أوربا الحديثة عدّة قرون(...)ومن الثابت أن جامعات أوربا ظلّت أكثر من ستة قرون تغتذي بكتب العرب العلميّة التي ظلّت وحدها مادة التدريس فيها، كما أنّ الطب الغربي ظلّ حتى أواخر القرن الماضي عالة على **ابن سينا**"[2]، ولعل أحد أكبر التأثيرات أهمية في

---

1 قيس هادي أحمد: "العلم الطبيعي عند جيور دانو برونو"، مجلة آداب المستنصرية، كلية الآداب بالجامعة المستنصرية، العراق، ع07، 1402هـ -1982م، ص 440 .

2 مصطفى الرافعي: "تأثير الحضارة العربية في الحضارة الغربية"، مجلة التراث العربي، منشورات اتحاد الكتّاب العرب، دمشق، سوريا، السنة الأولى، ع01، نوفمبر1979م، ص04 .

الثقافة الغربية متاخمة أوربا لدولتين إسلاميتين: دولة الأندلس، ثم الدولة العثمانية، فقد أدى الاحتكاك بهما إلى نوع من الحراك الثقافي والإشعاع التربوي التعليمي، وهذا ما نلحظه جليّا في الفلسفات التي طورت أدبيات الفكر التربوي.

إضافة إلى ذلك كانت عجلة التغيير قد صاحبت ظهور الطباعة وانتشار الكتب وفشوّ حركة التجارة، فأصبح تعلم القراءة والكتابة والحساب مطلبا ضروريا، وفي منتصف القرن السادس عشر ظهرت فكرة التعليم على يد المربي و المفكر **جوهان كومينوس** مؤسسا للتعليم النظامي الشرعي[1]، وفي ضوء هذه التغيرات وضع المربون والفلاسفة والمفكرون سياسات التعليم والتعلّم، حيث قدموا رؤاهم التربوية حسب توجههم الفلسفي.

2-الفلسفات التربوية:

2-1-الفلسفة التجريبية:

إذا ما تجاوزنا إرهاصات القرن السادس عشر، فإننا نقف مع قرن النهضة الأروبية الذي حدثت فيه منعرجات حاسمة في الفكر التربوي والتعليمي، الأمر الذي انعكس على جو العملية التعليمية بالتطوير، "ولم يكن القرن السابع عشر قرن العباقرة فحسب من أمثال **نيوتن وهارفي وديكارت وباسكال**، بل كان أيضا قرن تأسيس الجمعيات العلمية الكبرى مثل: الجمعية الملكيّة البريطانية (1660م) وأكاديمية العلوم الفرنسية (1660م)"[2]، حيث أعطت دفعة قوية للفكر التجريبي ونظرياته.

ويعدّ **فرنسيس بيكون** في ذلك الوقت مؤسس المنهج التربوي العلمي، الذي بعث الحياة من جديد في النهضة الأوربية؛ "فهو أوّل من دعا في أوائل القرن السابع عشر إلى استخدام التجربة والاستقراء العلمي، بدلا من منهج الاستبطان والمنطق الصوري طريقا للوصول إلى الحقيقة ويذكر

---

1 ينظر: جاري آنجلين، تكنولوجيا التعليم(الماضي والحاضر والمستقبل)، تر: صالح بن مبارك الدباسي و بدر بن عبد الله الصالح ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1425هـ-2004م، ص 135 .

2 كرين برينتون: تشكيل العقل الحديث، تر: شوقي جلال، مرا: صدقي حطاب، مجلة عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر 1984م، ص 122.

الدارسون والمتبعون لنمو العقل الحديث أن (**روجر بيكون**) جدّ **فرنسيس بيكون** كان قد درّس هذا المنهج وفهمه من التراث العربي الإسلامي على يد أحد المستشرقين"[1].

ولا شك أنّ نقل المعارف من عالم الخيال و الاستبطان إلى عالم التجربة و التطبيق يكفل لها التموضع تحت شروط الصحة والعلمية والموضوعية، يقول **فرنسيس بيكون:** "ليس علينا أن نتخيل أو نفترض، و لكن علينا أن نكتشف ما الذي تصنعه الطبيعة أو ما هي مؤهلة لصنعه"[2]، فالإرهاصات الافتراضية والخيالية نسبية المعرفة، ولا تصدق في أكثر أحايينها، لذلك وجب وضعها على محك الاختبار والتجريب، لضمان نتائج ذات مردودية عالية وقاطعة الثبوت والتحقق.

وعلى هذا الأساس تغيرت الرؤية التربوية للعملية التعليمية؛ حيث انتقلت من طريقة التدريس الأرسطي المبنية على المنطق العقلي، إلى طريقة التدريس المبنية على المنهج الحسي التجريبي، وانتقل التعليم من البحث في حقائق الأشياء والماورائيات الميتافيزيقية إلى البحث عن ظواهر الأشياء وكيفياتها المشاهدة[3]، ولا شك أن هذه الطريقة قلصت الطرق التقليدية المعتمدة على تلقين المعارف وتشريبها القسري، وعزَّزت الطرق التعلُّمية الذاتية المعتمدة على: الشك العلمي، والنقد، والاكتشاف، والتحليل، والتجريب، وحل المشكلات ...الخ، وبالتالي ساهمت بقوة في هيكلة العملية التعليمية، وأعطتها جرعة قوية في تكوين أبعادها العامة.

2-2-الفلسفة المثالية:

هدفت الفلسفة المثالية في نظرياتها القديمة مع **أفلاطون** و**سقراط**، وفي تقاليدها الحديثة مع **كانط** و**هيجل** إلى تحقيق كمال الذات الإنسانية عند المتعلم، والرفع من مكانة القيم المثلى في نظره؛ فالإنسان-كما يقرر **كانط**-لن يصير إنسانا إلا بالتربية وما هو إلا صنع من صناعات التربية[4]،

---

1 نصر الدين إبراهيم أحمد حسين: "مفهوم الرؤية التربوية(دراسة مقارنة بين الإسلام والغرب)"، المؤتمر الدولي السنوي للغة العربية، كتاب المؤتمر، المجلس الدولي للغة العربية، 19-23مارس 26/2012-30ربيع الثاني 1433هـ، بيروت، لبنان، ص 359.

2 كاتي كوب وهارلود جولد وايت: إبداعات النار(تاريخ الكيمياء المثير من السيمياء إلى العصر الذري)، تر: فتح الله الشيخ، مرا: شوقي جلال، مجلة عالم المعرفة، الكويت، فبراير 2001، ص 122.

3 ينظر: أيمن المصري، أصول المعرفة والمنهج العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، د ط، د ت، ص 29.

4 ينظر: إيمانويل كانط، ثلاثة نصوص، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟، ما التوجه في التفكير؟، تر: محمود بن جامعة، دار محمد علي للنشر، صفاقس، تونس، ط 1، 2007م، ص 14.

ولتحقيق هذا المطلب أعلت المثالية من قيمة العقل، وغلّبت عليه صفة الإطلاق، وحدّدت له مقولات تمكنه من إدراك المحسوسات[1]، وهذا الإدراك لا يكون إلا من خلال التأمل والتفكير والحدس.

ومع أنّ الفلسفة التربوية المثالية أعلت من شأن العقل ومجّدته، إلا أنّها لم تغفل الجانب الروحي للمتعلم؛ "لذلك طالبوا المربين(...)أن ينظروا إليه على أنّه إنسان له هدف روحي يتوجب تحقيقه"[2]، ومن خلال ذلك تتحقق شخصية الطالب المثالي، المنسجم أخلاقيا والمتناغم مع مقدّرات وقيم المواطنة.

ولتحقيق هذه الكفاءات المثالية، سخرت هذه الفلسفة منهجا يشتمل على الخبرة الإنسانية السابقة وحكمة الكبار والمعارف التي تخدم التربية الروحية والقيمية، وأكّدت على الثابت منها خصوصا، والمعمول به في المعرفة العالمية، ومما كانت تهدف إليه "أن تكون التربية عندها مبنية على التأمل والخيال للسمو بالروح إلى عالم المثل والفضائل والقيم الكبرى التي لا تتبدل"[3]، وهذا يحتاج إلى رعاية وتكوين من طرف المربي والمعلم وانضباط من المتعلم، لذلك فموقف المتعلم في هذه الفلسفة سلبي، يقتصر على التلقي واكتساب خبرة الكبار والحكماء والسابقين.

2-3-الفلسفة الواقعية:

أدرك روّاد الفلسفة الواقعية فضل البيئة والواقع وأثرهما في التربية، لذلك نوَّهُوا بأثر التجربة والحواس في اكتساب المعرفة على حساب ما دعت إليه المثالية من مُثُل وتجريد، وهذا ما جعل التربية الواقعية ترفع من شأن الحواس، وأنزلت الفلسفة من برجها العاجي الميتافيزيقي والروحي إلى الواقع المحسوس، وعلى هذا الأساس اتسعت المعارف لتشمل العلوم التجريبية والرياضية والأدبية[4]، وما الإنسان إلاّ صفحة بيضاء تنقش عليها الحواس والتجارب ما تشاء من معارف وعلوم على مرور الأيام.

بناء على ذلك لم تعد العملية التربوية في فلسفة الواقع ذات ثقافة مترفة، تعنى بالشكليات أو المغيبات، بل يجب أن تكون ذات صلة مباشرة بالحياة العملية والاجتماعية، من أجل ذلك "تؤكد الواقعية على ضرورة أن تكون المادة الدراسية هي المحور المركزي في التربية، وأن تسمح المادة

---

1 ينظر: محمد الفرحان، المرجع السابق، ص 57.

2 محمد الفرحان: المرجع نفسه، ص 62.

3 لطيفة حسين الكندري وبدر محمد ملك: المرجع السابق، ص 218.

4 ينظر: لطيفة حسين الكندري وبدر محمد ملك، المرجع نفسه، ص 216.

الدراسية للطالب بالوقوف على البنيان الفيزيائي والثقافي في الأساس للعالم الذي يعيش فيه"[1]، ويعدّ هذا الرأي من مخرجات **الجدل الفلسفي الأرسطي** ومن مقتضيات **الكوجيتو الديكارتي**.

وجراء هذه الحركة العلمية التي بدت إرهاصاتها مع الفلسفة التجريبية، ودفعتها الفلسفة الواقعية، "رسّخت الواقعية منهج التجريب والنقد العلمي والشك المنهجي، وشجعت المتعلم على ملاحظة الظواهر الطبيعية بصورة منتظمة ونادت بإعمال العقل في التحليل واستغلال الحواس للتوصل للحقائق اليقينية"[2]، وهذا يتطلب من المتعلم طرقا آليّة وذاتية، تعتمد على الفعالية والدافعية الأصلية المركوزة في نفس الإنسان، كل هذا وذاك ساهم في تكوين العملية التربوية على نحو بيداغوجي راق.

2-4-الفلسفة الطبيعية:

بخلاف الفلسفتين المثالية والواقعية التي أكّدتا على دور المعلم والمعرفة في الوضعيات التربوية، فإن الفلسفة الطبيعية جعلت المتعلم محور اهتماماتها، وعنوان رؤاها الفكرية والتربوية؛ فهذا **جان جاك روسو** يؤكّد "أن تجربة الطفل هي المصدر الوحيد للمعرفة، وليس الكتاب المدرسي، إنّ الكتاب المدرسي و المنهج لا أهمية لهما، إنّ الطبيعة هي الكتاب الوحيد الذي يتولى رعاية الطفل وتثقيفه"[3]، ولتحقيق هذه الغاية وضع كتابه "**إميل**"الذي أصدره عام 1762م، الذي سطّر فيه الخطوط العريضة للتربية الحديثة.

ولقد أكّد كثير من الباحثين على قيمه كتابات **روسو** وأثرها العميق، فقد كانت"أعظم القيم التربوية في عصره، بل إنها تعتبر أساسا لحركات اجتماعية ونفسية، وعملية في التربية(...)وإليه يرجع الفضل في توجيه أنظار المربين إلى طبيعة الطفل وخصائص النمو وحريّته، والثقة به، وبذكائه، وبأهمية التربية البيئية له"[4]، حيث نظرت هذه الفلسفة إلى التربية الطبيعية كطريقة لتشكيل الذات السويّة عند الطفل عبر مراحل النمو المختلفة التي حددتها.

إن الطفل المتعلم يخلق نقي الطبيعة، لذلك وجب على الحاضنة الاجتماعية رعاية هذه الطبيعة الفاضلة حتّى لا تنحرف إلى الجنوح الفكري والغرائز الشريرة، ونجد أنصار التربية الطبيعية يؤكدون على حريّة الطفل الفطرية وردّ الاعتبار لذاتيته "بالرجوع إلى المناشط التعليمية التي تتماشى مع القوانين

---

1 محمد الفرحان: المرجع السابق، ص 86.

2 لطيفة حسين الكندري وبدر محمد ملك: المرجع السابق، ص 218.

3 محمد الفرحان: المرجع نفسه، ص 135.

4 نصر الدين إبراهيم أحمد حسين: المرجع السابق، ص 362.

الطبيعية الأصلية لتشجيع الخبرات المباشرة والرحلات الميدانية ومن هنا فإنّ العقاب البدني يتنافى مع أبجديات هذه الفلسفة القائمة على تشجيع الذاتية ورفض التعسّف الذي يقمع تنمية الميول الطبيعية للطفل"[1]، وبدل كبح الرغبات والميول والاهتمامات، على المعلمين الكشف عنها وإشباعها وترشيد طاقاتها، ثم الدفع بها إلى عملية الإبداع الذاتي الخلاّق.

2-5-الفلسفة البراغماتية:

لا يمكن لأحد أن ينكر فضل الفلسفة البراغماتية، ودورها الملموس في بلورة العملية التعليمية كما نراها في ثوبها الحداثي؛ وفي هذا المجال تعدّ آراء **جون ديوي** المربي الأمريكي وفلسفته الأساس الأكبر للتربويات الحديثة "فقد عكست نفسها في الجانب العملي التطبيقي في الميدان التربوي ولذلك نجده(أي **ديوي**)يؤكد على أهمية الخبرات الواقعية المشتقة من حياة هذه الحضارة في العملية التربوية"[2]، وهنا نلمس فلسفة الأثر المنعكس؛ حيث يعدّ المحيط الاجتماعي بكلّ مقوماته، أكبر رافد للعملية التربوية، كمدخل معرفي ووسيلة مرفقة للتعلُّم الإنساني، ثم تحصد ثمرات هذا التعلم من خلال المردودية و الإنتاجية المنشودة، والتي يتعدى نفعها إلى الحياة الإجتماعية.

وتهدف الفلسفة البراغماتية إلى تكوين الخبرة التعلّميّة الذاتية للمتعلم، وتنمية الجوانب الشخصية لفرديته، فهي ترى الطالب "حزمة من نشاط يستمد قوّته من الاتجاهات النظرية والمكتسبة من البيئة وأرض الفعل، وأنّ نشاط الطالب هو الأساس في التخطيط لكل عملية في مجال التدريس، وفي الواقع إنّ كلّ ما يفعله التدريس أنّه يوجه نشاط الطالب الذاتي"[3]، وهذا ما جعل الموازين تنقلب رأسا على عقب في أدبيات هذه الفلسفة، فكلّ من المنهاج والمعلم والطرائق والنشاطات التعليمية والكتاب، لا تخدم إلا اهتمام المتعلم، وتعزز ميوله وتكوّن خبراته التربوية والمعرفية.

لقد ركزت الفلسفة البراغماتية على اهتمامات وميول ورغبات المتعلمين، ووضعت في طريقه للطلب المعرفة العاكسة للفكر التجريبي، وجعلت الأهداف المسطرة والكفاءات المستهدفة نابعة من حاجة الأفراد أو المجتمعات تطرح كمواقف مشكلة، وبالانتقال من وضعية إلى وضعية يصل المتعلم والمتدرب إلى نوع من التكيّف الفكري والفهم النامي الذي يسمح بحل تلك المشكلات[4]، لذلك لا

---

1 لطيفة حسين الكندري وبدر محمد ملك: المرجع السابق، ص 218.

2 نصر الدين إبراهيم أحمد حسين: المرجع السابق، ص 363.

3 محمد الفرحان: المرجع السابق، ص 162.

4 ينظر: سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مجلة عالم المعرفة، الكويت، يونيو1995م، ص 81.

نجد في المناهج المسطرة والمخططة في ضوء هذه الفلسفة إلاّ الفكر التجريبي والمعارف العملية والمخبرية والمشاريع التدريسية، مع توفر وسائل مناسبة لذلك الجوّ المشحون بطاقات المتعلم وحده، ليتروي- جراء ذلك-دور المعلم في زاوية ضيّقة تمثلت في: حسن الإرشاد، والتوجيه والإشراف.

2-6-الفلسفة الوجودية:

تعدّ الفلسفة الوجودية ثورة حقيقية على كلّ التقاليد التربوية، التي كبحت جماح الفردية الذاتية للإنسان؛ لذلك فهي ترى" أن التربية هي قدرة الإنسان على الوعي بذاته ولذاته، وأنّ هدف التربية طبقا لذلك يتحدّد في تنمية حدّة الوعي لدى المتعلم"[1]، فالوجود الحقيقي في العملية التربوية هو: **فردية المتعلم وذاتيته المطلقة.**

وفي ضوء ما قررته هذه الفلسفة، نجد "أن الإفادات التربوية الوجودية أكّدت على أن تهتم المؤسسات التربوية بتنمية الحرية الحقيقية للطالب والتأكيد على أصالته"[2]، فالحرية هي التي تكفل للمتعلم تنمية فكره الذاتي المستقل، الذي يعكس وجود شخصيته، وهذه النزعة نراها جليّة عند مؤسس هذه الفلسفة **كيركجاد**، وذلك في إطار نقده للموضوعية والعقلانية الجدلية الهيجلية.

وبناءا على ذلك يقدّم لنا **كيركجاد** تعريفا للحقيقة الوجودية، التي تتجلى من خلالها علاقة النفس بذاتها؛ فالحقيقة هي ذاتية الإنسان كأسمى مطلب متاح لشخصيته وليست الموضوعية المنافية لحقيقة الذات، والّتي تحاول تجريد ذوات الأشخاص من هذا الجوهر الذي يعدّ مسلك التغيير في حياتهم، وهذا ما يجعل خيار التفكير الذاتي خيارا وجوديّا[3]، وعلى هذا الأساس أصبحت المعرفة والقيّم والأهداف المنشودة لا تقاس بمعيار إلاّ معيار الذوق الذاتي والاختياري للفرد المتعلم، فكلّ شيء نسبي، وكلّ ما ناسب الذات المتحررة فذلك هو الكفاءة المستهدفة، لذلك نادت هذه الفلسفة بإلغاء المناهج، وإعطاء المتعلم الحريّة المطلقة في تعلمه وتكوين ذاته، ولا شك أن هذه الآراء: التعلم الذاتي الاستقلالي وحرية المتعلم تبنتها التربية الحديثة، ولكن ليس على الوجه التسيبي والمنافي للقيم، الذي تنشده هذه الفلسفة.

---

1 صابر جيدوري: "المثالية الكانتية وأبعادها التربوية(دراسة في فلسفة التربية)"، مجلة جامعة دمشق، سورية، ع 01+02، مج 27، ص 447.

2 محمد الفرحان: المرجع السابق، ص 202.

3 ينظر: توماس آرفلين، الوجودية(مقدمة قصيرة جدّا)، تر: مروة عبد السلام، مرا: محمد فتحي خضر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، ط 1، 2014م، ص 22.

3-أصول التطوير العلمي:

3-1-تمهيد:

يمكن أن نعدّ القرون السادس عشر والسابع عشر والثامن عشر من التاريخ الميلادي حجر الأساس الذي انبنت عليه الرؤى العلمية في قطاعي التربية والتعليم في القرن التاسع عشر؛ حيث بدأت النظريات التربوية والطرائق والنماذج التعليمية تتبلور، واكتسبت العملية التعليمية جراء ذلك طابعا علميا، وطوّرت مفاهيم جديدة في التعليم والتدريس، وكمحصلة أولى نقول: أنّ العملية التعليمية انتقلت من استراتيجيات التدريس كفنّ إلى استراتجيات التدريس العلمي والتطبيقي.

وقد مثل هذا الاتجاه الجديد النظريات التربوية النفسية والاجتماعية والمعرفية، إضافة إلى الثورة التكنولوجية التي حصلت بعد الحرب العالمية الثانية، والتي أعقبها ظهور التعليم المبرمج، والحواسيب، والشبكات التواصلية، أضف إلى ذلك الأصل العولمي الاقتصادي والمعرفي، الذي تجلّت بواكيره مع بداية الألفية الثالثة، وسنوضح هذه الأسس التربوية واحدا واحدا، كالآتي:

3-2-النظريات التربوية:

3-2-1-نظرية التداعي:

لقد أدى الاهتمام المتزايد بفكرة ترسيخ الملكات النفسية والعقلية والحسّيّة إلى ظهور أفكار تعليمية جديدة، ارتبطت بواقع علم النفس وبداية تبلور نظرياته، ولعل أهم نظرية استرعت انتباه المربين في القرن التاسع عشر: "**نظرية التداعي**" التي نادى بها **جون فريديريك هاربرت**.

جاءت هذه النظرية كردّة فعل على نظرية الملكات المكتسبة، وعدّت نقلة نوعيّة في ميدان التربية، إضافة إلى التطوير الذي أضفاه **هاربرت** على العملية التعليمية، وذلك من خلال الخطوات النموذجية التي يتبعها المعلم أثناء تأديته لمهنة التعليم، ولا عجب بعد ذلك أن يطلق بعض المربين على هاربرت لقب أبو المعلمين[1].

لقد طوّر **هاربرت** مفهوم التداعي الذي يعود إلى أيّام **أفلاطون**، وهو يحيل إلى معنى الارتباط عند التفكير أو التذكر في موقف تعليمي، يمتلك نفس خصائص الموقف السابق أو يقاربه، "فإن فكرة ما تؤدي إلى فكرة أخرى إذا كانت هاتان الفكرتان قد ظهرتا معا في نفس الزمان أو نفس المكان"[2]،

---

1 ينظر: لطيفة حسين الكندري وبدر محمد ملك، المرجع السابق، ص 102.

2سارنوف.أ. مدنيك وآخرون: التعلم، تر: محمد عماد الدين إسماعيل، مرا: عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط3، 1409هـ-1989م، ص 46.

فالاقتران الزمني أو الاقتران المكاني للأفكار في المواقف التعلُّمية، مدعاة لحصول التداعي أو التذكر، ومرجع ذلك لقرينة الربط الجامعة بينهما.

أمّا على مستوى الشوط المرحلي للعملية التعليمية؛ فيعدّ **هاربرت**-بحقّ-أوّل من هيكل العملية التربوية ووضع الخطوط العريضة لمراحلها التعليمية والتدريسية، والتي تناسب فنّ الإلقاء بمختلف طرقه، حيث تنطلق هذه الخطوات باستثارة المعارف السابقة للمتعلمين أثناء **التقديم**، ثم تعرض عليه الأفكار الجديدة في خطوة **العرض**، ثم يقوم المتعلم بدمجها مع الخبرات السابقة في خطوة **الربط**، ثم يقارن بينها، لتأتي خطوة **التعميم** التي يكتشف فيها المتعلم الكليّات والقوانين والقواعد، وهكذا يصل إلى خطوة **نقل المعارف**، وتطبيقها في مواضع مختلفة[1]. وهذه الخطوات لا زالت تستعمل في وقتنا المعاصر بطريقة أو بأخرى، حسب نوعية الطرائق، أو تسلسل خطواتها التدريسية.

3-2-2-النظرية الترابطية السلوكية:

لقد كانت النظريات بمختلف مشاربها تدور في فلك المثير والاستجابة، على اختلاف في الطرح بين روّادها في تصورّهم لهذه المفاهيم وما يتعلق بها وينجرّ عنها، إلا أن الهدف الذي سعوا إليه هو "تدريب المتلقي على أنماط سلوكية خارجية شديدة التحدي، بهدف إنتاج خرجٍ محدّد معياري وقابل للتوقّع، كانت المهمّة أمام التعليم هي تقريب السلوك من روتين التفكير والإنتاج"[2]، وقد استندوا في ذلك إلى أحكام آلية تجريبية أجريت على الحيوانات، ثم عمّمت أحكامها على التعلمّ الإنساني.

البداية كانت مع العالم الروسي **إيفان بافلوف**(1849م-1936م)واضع حجز الأساس **للتعلّم الإشراطي**؛ الذي يعني أنّ "أيّ كائن حيّ لديه ردّ فعل طبيعي غير مشروط لمثير ما"[3]، وهو ما عرف بالاستجابة الشرطية.

ويمكن تفسير **الاشراط الكلاسيكي**، بأنّه مثير شرطي(أسئلة الأستاذ مثلا) يقترن بمثير غير شرطي(إضافة نقطتين لمن يجيب الجواب الصحيح) في الزمن لإثارة استجابة شرطية(الجواب الصحيح)، إلاّ أنّه مع مبدأ التكرار للعملية(المثيرات) يمكن أن تحدث الاستجابة بالاقتصار على المثير الشرطي فقط(الأسئلة) لتعوّد التلميذ على مبدأ الاقتران بين المثيرين(الشرطي وغير الشرطي) في الزمن

---

1 ينظر: نصر الدين إبراهيم أحمد حسين، المرجع السابق، ص 363.

2 دايف ماير: التعلم السريع، تر: علي محمد، إشر: محمد بدرة، إيلاف ترين للنشر، الإمارات، 2008، ص 35.

3 جورج إم غازدا وريموند جي كورسين: نظريات التعلم(دراسة مقارنة)، تر: مصطفى ناصف، مرا: عطية محمود هنا، مجلة عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر1983م، ج1، ص 33.

نفسه، ولكن مع الاعتماد على المثير الشرطي عدّة مرات تتناقص من جديد الاستجابة الشرطية(التعلّم المرغوب) ويحدث معها بالموازاة ظاهرة الانطفاء عند المتعلمين.

ومع شيوع هذه المفاهيم" أصبح علم النفس مستعدا للإجابة على السؤال: كيف تتعلم الكائنات العضوية".[1] وهنا تظهر البحوث الجدّية مع أعمال **ثورندايك** وغيره في مختبرات البحث التربوي الأمريكية، لتُكمِّل ما بدأه **بافلوف** في مختبراته، وتُطوِّره وفق رؤى تربوية جديدة.

لقد ظهرت مفاهيم جديدة مع أبحاث **ثورندايك:** كالمران والتكرار والأثر والثواب والعقاب، عزّزت مفهوم **التعلّم الإنساني**، وتركت أثرا بارزا في حقل العملية التعليمية، وفي نفوس علماء التربية بعد ذلك، يقول **ثورندايك** في كتابه "**علم النفس التربوي**": " إن القدرة العقلية للإنسان وشخصيته ومهاراته ليست سوى محصّلة لميول ذلك الإنسان للاستجابة للمواقف المختلفة ولعناصر تلك المواقف، كما أنّ الروابط المختلفة بين المواقف والاستجابات التي تشكل المحصّلة تبلغ عند الإنسان البالغ المتعلم ملايين الروابط"[2]، هذه الروابط التي تقرن بين المثير والاستجابة بطريقة آلية، تعدّ أساس التعلّم الإشراطي، ولا يمكن لأحد أن يأتي على عدها أو حصرها، خصوصا إذا راعينا الجانب الفني في ممارستها، والذي يختلف من طبع إلى طبع.

وتعدّ–من جهة ثانية– تجارب **ثورندايك** على القطط المهد الأوّل لظهور **التعلّم بالمحاولة والخطأ**، ويحدث ذلك وفق ثلاثة قوانين: **قانون الترابط**(التجاوز)؛ ومفاده أنّ التعلّم هو تجاوز الاستجابة للنجاح من دون تكرار، و**قانون الأثر**؛ الذي يترك في المتعلم رضا وسرورا ممّا يدعوه إلى تكرار عملية التعلّم، و**قانون الإثابة**؛ الذي يعطي للتعلم الصحيح دفعة تعزيزية تساهم في ترسيخ التعلم عند المتعلم وتحفّزه لإعادته[3].

ومعنى ذلك أن المتعلم يحاول التعلم من الاستجابات، التي تفرضها الوضعيات المشكلة في مسرح العملية التربوية، وردود الأفعال الناجمة عنها، وإن كانت خاطئة، فالمران و تكرار العمليّات التعلّميّة توجّه المتعلم للمقاربة الصحيحة في التعلّم، ويترك التعزيز(الثواب) على إثرها ارتياحا عنده، الأمر

---

1 سارنرف.أ.مدنيك وآخرون: المرجع السابق، ص 46.

2 جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني: نظريات التعلم(دراسة مقارنة)، تر: صالح بن محمد الدباسي وبدر بن عبد الله الصالح، النشر العلمي والمطابع، 1425هـ، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2004م، ص 17.

3 ينظر: جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي(مناهجه ونظرياته وقضاياه)، مؤسسة الثقافة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، د ط، د ت، ص 39.

الذي يترتب عليه تفعيل العملية في مواقف جديدة، كما يترك العقاب على إثرها الانطفاء، أي: زوال عملية التعلم، وانعدام التكرار للعمليات التعلّميّة في المواقف المختلفة.

ولقد أثر **ثورندايك** في تطوير أسلوب العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية من خلال أفكاره المتميّزة، ويتجلى ذلك في النقاط الآتية:

1-التعرف على الارتباطات التي يمكن إنشائها بين الأفعال وردودها أو التي يمكن تجنبها.

2-التعرف على مواطن البهجة والسرور عند التلاميذ والمواطن التي تسبب له مضايقات أثناء التعلّم.

3-تفعيل عوامل التعزيز الايجابي وتقليل عوامل الانطفاء السلبي.[1]

4-تعيين الأهداف المسبقة المحددة قبل عملية التعلم والتي تعود فائدتها على المجتمع.

5-تأييده لمفهوم القياس التربوي، الذي أصبح فيما بعد أحد فروع علوم التربية أهمية.[2]

3-2-3-النظرية الإجرائية السلوكيّة:

تعدّ انتقادات العالم النفسي **واطسون** لنظريات الاستبطان والإدراك الشعوري والغرائز والموروثات الإنسانية[3] تحوّلا هامّا في نظرية علم النفس السلوكي، حيث انتقلت من جانب التجريد إلى التعلم المحسوس والإجرائي والقابل للملاحظة والقياس.

وفي هذا المضمار، تتجلى أفكار عالم النفس الرائد **سكنر**، خصوصا في مجال **التعلم السلوكي والإجرائي**؛ حيث "انطلقت النظرية الإجرائية من وجهة النظر القائلة بأنّه لابد من فهم السلوك ضمن إطار المفاهيم السلوكيّة وليس ضمن إطار من المفاهيم التي تفرضها عليه العلوم الأخرى"[4]، ومع تطور أبحاث **سكنر** على الحيوانات تولّدت مفاهيم جديدة في **التعلّم الإنساني** توجهت نحو تفريد التعليم وبرمجته وأجرأة أهدافه المنشودة.

استند **سكنر** في ذلك إلى تطوير المفاهيم المتعلقة بالمثير والاستجابة في النظرية الترابطية عند ثورندايك، حيث كانت الاستجابة تظهر بفعل مثير خارجي(مباشر وغير مباشر)، أمّا في "**الإشراط الإجرائي** تظهر الاستجابة بشكل نموذجي دون أن يساعدها على الظهور أيّ مثير خاصّ يفرضه المجرب، فإذا أعقب استجابة الحدث المدعّم المناسب، تزداد قوّة هذه الاستجابة، كما يزداد احتمال

---

1 ينظر: جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني: المرجع السابق، ج1، ص 54.

2 ينظر: جاري آنجلين، المرجع السابق، ص 17.

3 ينظر: جلال شمس الدين، المرجع السابق، ص 56-57.

4 جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني: المرجع نفسه، ج1، ص 130.

ظهورها"[1]، ولا يقتصر التدعيم عند **سكنر** على المكافأة أو الثواب أو تقليل التوتر، بل يتّسع ليشمل أيّ حدث يكون سببا في تأكيد حصول فعل التعلم وصدوره مرّة ثانية.

وفي سنة 1954 نشر **سكنر** مقالا مهمّا، انتقد فيه طرق التعليم التقليدية، وأشار إلى إمكانية تعزيز التعليم والتعلّم بإدراج الآلات في العملية التربوية، ومن هنا ظهرت فكرة "**التعليم المبرمج**" الذي تميّز "بتحديد واضح للأهداف السلوكيّة وإطارات صغيرة من التعلّم والتقدّم الذاتي، والاستجابة النشطة من المتعلم للأسئلة المدرجة في آخر كلّ إطار من إطارات البرنامج، وتغذية راجعة فوريّة بالنسبة لصحة الاستجابة"[2]؛ حيث تطلب الأمر خلق نظام تعليمي مصغّر ومتكامل، تكون السلوكات فيه واضحة وقابلة للملاحظة، مع برمجة مجموعة من الترتيبات التعزيزية الواعية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

يمكن أن نقول أن أعمال **سكنر** قدّمت الكثير من الجوانب المشرقة للعملية التعلمية وطورتها؛ وذلك من خلال مبادئ التعليم المبرمج والتعلم السلوكي الإجرائي، والتي نختصرها في النقاط الآتية:

1-تقسيم الدرس إلى مجموعة من الخطوات والإطارات الصغيرة المتسلسلة والّتي من خلالها يمكن تحقيق الغرض التعلمي.

2-عرض المواد التعلميّة من خلال وسائل متعددة تكون مكتوبة أو مسموعة أو مرئية عن طريق الآلات والأجهزة المتاحة.[3]

3-استعمال مبدأ التدرج في عرض التفاصيل السلوكية من البسيط إلى المعقد.

4-الحفاظ على قوّة السلوك في مختلف الوضعيات التعليمية[4].

5-يتلقى المتعلم تغذية راجعة فورية بعد استجابته النشطة التي يقدمها.

6-إتاحة التعلم الذاتي للمتعلم بالمضي في تعلمه حسب قدرته وسرعته[5].

---

1 سارنوف.أ.مدنيك وآخرون: المرجع السابق، ص 79.

2 جاري آنجلين: المرجع السابق، ص 79.

3ينظر: عبد اللطيف حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1426هـ-2005م، ص 167.

4 ينظر: الجمعي بولعراس وآخرون، " الدافعية وعواملها في تعلّم اللغة الثانية عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة الملك سعود"، أشغال الملتقى الدولي الثاني: "الواقع التربوي العربي بين تشخيص الراهن واستشراف المستقبل"، إشر: مخبر التربية والابستمولوجيا، المدرسة العليا للاساتذة، بوزريعة، الجزائر، نوفمبر2013، ج2، ص 173-174.

5 ينظر: روبرت.م جانييه، أصول تكنولوجيا التعليم، تر: محمد بن سليمان بن حمود المشيقح وآخرون، النشر العلمي والمطابع، الرياض، المملكة العربية السعودية، د ط، 1421هـ-2000م، ص 48.

3-2-4-النظرية الجشطالتية:

على عكس المدرسة السلوكية يَطَّرِحُ مجموعة من **علماء النفس الألمان**[1] فكرة التأثير البيئوي والمثير والتعزيز الخارجي وينقدونها، وعلى إثر نقضهم لهذه المفاهيم حفلوا بمفاهيم جديدة كـــ: الإدراك الكلي للأشياء جملة واحدة قبل أجزائها، والاستبطان، والاستبصار عند المواقف المشكلة، ونقل خبرة المواقف التعلمية، والفهم السليم، وإعادة تنظيم الخبرات والمعارف، للوصول إلى التعلم الحقيقي والنابع من ذات المتعلم.

إذن، من منطلق تأكيد النظرية على ذاتية الإنسان، ونقضها لفكرة التأثير الخارجي، أصبح مفهوم **الاستجابة** عندهم أن **يدرك الإنسان نفسه**، وصار مفهوم **الإدراك** عنصرا مهما من عناصر التحليل في علم النفس المعرفي، لأن التعلم ينطلق من حقيقة واحدة وهي: إدراك الأشياء كما هي في العالم الحقيقي[2]، ولأجل ذلك "تهدف هذه النظرية إلى إثارة فعاليات العقل المجرد من خلال بواطنه المحققة في الدماغ، وإلى إثارة أفعال التخمين، والاستبصار وتحرير الذكاء والأنماط الحدسية والمسلمات، وذلك كله من خلال بناء منطقي عملي"[3]، هذه العمليات كلها مسخرة لتحليل جزئيات المواقف التعلمية الكلية، وعلى إثر ذلك ينبني **التعلم المثالي**.

عندما يوضع المتعلم أمام مشكلة حقيقية، فلا ينبغي أن ينتظر من يثيره إلى إيجاد الفرضيات وتشكيل الحلول؛ بل إن الحل يكمن في حصول الاستبصار، وإدراك العلاقات بين الأجزاء، واستخدام الذكاء، مع استحضار خبرات المواقف التعلمية السابقة[4]، ومع شيء من التنظيم، يهجم المتعلم على محصول الفهم، وينتقل من معطيات المشكلة المعقدة، إلى الاستبصار بحلٍّ مقفلاتها.

وعلى المتعلم ليدرك الصورة النموذجية لذاتية التعلم، أن يكون تعلمه نابعا من ذاته، ومعززا من دافعيته، ورغبته الحقيقية في كسر حواجز المشكلات؛ "فالمتعلم الذي ينتصر على موقف إشكالي، ويفك مختلف أبعاد بنيته ومبادئ انتظامه ويحقق فهم المعنى الحقيقي للموقف الإشكالي المطروح أمامه"[5] يكتسب الخبرة التي تؤهله لمثل هكذا مواقف، وليس العلم مجرد تنظير، إنما العلم إدراك وتعزيز

---

1 أشهرهم: ماكس فارتيمر، ولفجانج كوهلر، كيرت كوفكا، كيرت ليفين.

2 ينظر: جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني، المرجع السابق، ج1، ص 200-201.

3 الجمعي بولعراس وآخرون: المرجع السابق، ص 174.

4 ينظر: جلال شمس الدين، المرجع السابق، ص 45.

5 محمد مصابيح: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، طاكسيج كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط1، 2014م، ص 123.

بالممارسة، وعليه لم يعد التعلم مجرد ارتباطات خارجية من المثيرات والاستجابات؛ بل ارتباطات بين عناصر الإدراك الذاتي والتعزيز الذاتي.

ومن خلال ما قدمنا يمكن أن نستخلص ما قدمته **النظرية الجشطالتية**[1] من تطوير للعملية التعليمية، خاصة في الجوانب المتعلقة بالمتعلم؛ وهي كالآتي:

1-التعلم الحقيقي هو ما يجمع بين الإدراك وإعادة التنظيم في صورته النموذجية[2].

2-المتعلم في نظر الجشطالتيين ينتهج أسلوب إدراك المثيرات الواقفة في مجاله الإدراكي.

3-يعد حل المشاكل التعلمية عندهم عملية معرفية داخلية[3].

4-أساس التعلم هو الاستبصار وليس الارتباط أو الإشراط[4].

5-العملية التعليمية تقتضي تنظيم شروط التعلم والاستكشاف والإدراك التحليلي للنشاطات الديداكتيكية[5].

6-التعلم المقترن بالفهم لا يحتاج إلى التعزيز الخارجي لحدوثه والأمر الذي يعتمد عليه إنما هو التشابه الحاصل في الذاكرة وليس الاقتران أو التكرار أو التعزيز[6].

3-2-5-النظرية البنائية:

إذا كانت النظرية السلوكية ترى أن التعلم أمر قائم على ثنائية المثير والاستجابة بالارتباط أو الإشراط، ورأت النظرية الجشطالتية أن التعلم إدراك كلي للمواقف حالة حصول الاستبصار والفهم وإعادة تنظيم الموقف التعليمي باستحضار الخبرة، فإن النظرية البنائية "ترى أن التعلم فعل وظيفي يعتمد على مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط، وليس مجرد التأثير الخارجي كما ترى السلوكية، أو

---

1 الجشطالت(Gestalt): مصطلح ألماني يقارب مفهوم الصيغة أو الشكل أو النموذج أو الهيئة أو النمط أو البنية أو الكل المنظم المتسامي المترابط الأجزاء(للاستزادة ينظر: جورج إم غازدا وريموند جي كورسين: نظريات التعلم(دراسة مقارنة)، تر: مصطفى ناصف، مرا: عطية محمود هنا، مجلة عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر1983م، ج1، ص 204.)

2 ينظر: جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني، المرجع نفسه، ج1، ص 273.

3 ينظر: محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع، وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د ط، 2006م، ص 103.

4 ينظر: جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني، المرجع نفسه، ج1، ص 203.

5 ينظر: محمد مصابيح، المرجع نفسه، ص 124.

6 ينظر: جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني، المرجع نفسه، ج1، ص 274.

التأثير العقلي كما ترى النظرية المعرفية"[1]، وفي ظل هذه المقاربة يكون المتعلم هو الباني الوحيد لفعل التعلم والمطور لمعارفه وخبراته.

إن النظرية البنائية لصاحبها **جان بياجيه** تنطلق من فلسفة ذاتية في التعلم مفادها: أن المتعلم ينبغي عليه أن يتعلم ما يتعلمه بنفسه، ويرى **بياجيه** من هذا المنطلق أن الأمر يستند إلى عوامل وظيفية هي: **التمثل** الذي يعيد إنتاج السلوك عمليا في ظل المعارف المسبقة ويدمج معه أهدافا جديدة، **والتكيف** الذي تخلقه هذه التمثلات مع نوعية الأهداف المستهدفة[2]، فحسن التمثل للمعارف، وسرعة التكيف مع البيئة المحيطة، يساهمان في تخليق الفعل التعلمي الذاتي والإبداعي في نفس الوقت.

إن النمو المعرفي في ضوء هذه النظرية، يحدث نتيجة تواءم تركيبات الفرد مع مقدرته الذاتية في الإدراك والتنبؤ والاستيعاب لمصادر التعلم، وهذا ما يعكس حصول التمثل الأمثل إضافة إلى تكييف الخبرات السابقة والمعارف الجديدة وفق الرؤية الاجتماعية والثقافية البيئوية السائدة، وهذا ما يعكس حصول عنصر المواءمة[3]، فالمبدأ الأساسي لهذه النظرية لا يقوم على عمليات الحفظ والاستظهار والإثارة الخارجية للمعلومات، بل يقوم على الفهم الصحيح والذاتي والتفكير التحليلي والمنطقي المكيف مع الوضع الراهن للوضعية التعلمية.

وترتبط المعرفة أيضا عند **بياجيه** بالنسق التطوري لنمو الطفل ومراحل نضجه التمييزي؛ حيث يباشر الطفل في المرحلة الحسية الحركية الأشياء الموجودة في بيئته، وفي المرحلة ما قبل الإجرائية تحصل عملية التمثل لهذه الأشياء ولحركتها، وفي المرحلة الإجرائية يقيم الاستدلالات على العلاقات القائمة بين هذه الأشياء[4]، ومع التقدم في العمر ينتقل المتعلم من عالم المحسوسات إلى إدراك عالم المجردات الذي يبنى على سابقه؛ "فإنه لا يمكن البتة تصور بناء المفاهيم والتصورات والمعلومات وتعقيدها إلا على أسس الذكاء الإجرائي، فالمعرفة حسب هذه المدرسة البنائية تبنى وليست عملية تراكم آلي"[5].

---

1 محمد ويلالي: "جدلية مكونات العملية التعليمية التعلمية"، (مقال)، موقع شبكت الألوكة، تاريخ الإضافة: 2010/6/28م-1431/7/17هـ. http://www.alukah.net/social/0/23123/#ixzz3YoHM9xCT

2 ينظر: جان بياجيه، البنيوية، تر: عارف منيمنه وأوبري بشير، منشورات عويدات، بيروت-باريس، لبنان-فرنسا، ط4، 1985م، ص53.

3 ينظر: ماجد بن عبد الله بن عبد الكريم العبادي، فاعلية نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات التذوق الأدبي، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية، 1435هـ-2014م، ص 21-22.

4 ينظر: جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني، المرجع السابق، ج1، ص 345.

5 محمد مصابيح: المرجع السابق، ص 126.

وبناء على ذلك لا يبق أمام المتعلم إلا أن يقوم بعمليات المقايسة والمماثلة، لتحقيق عمليات التفكير الصوري والاستدلالي الافتراضي والاستنباط وغيرها من العمليات العقلية المجردة.

وفي ضوء ما قدمنا تتجلى لنا أهمية المرتكزات التربوية لهذه النظرية والتي ساهمت في تحديث العملية التعليمية، وهي كالآتي:

1-تعتقد البنائية أن المتعلم هو الذي يبني ويطور معارفه وليس المعلم[1].

2-اعتبار المعارف السابقة كأساس للمعارف الجديدة، وفي ضوئها يمكن تسطير الأهداف بدقة.

3-اعتبار دور المتعلم في العملية التعليمية وفعاليته في تحقيق نواتج التعلم(الكفاءات)، مع تقليص دور المعلم إلى تلبية حاجات المتعلم وتسيير معطيات المنهاج بالتوجيه والإشراف[2].

4-التعلم عملية عقلية تحدث من خلال التمثل الجيد لمصادر التعلم وإعادة تكييفها مع الوسط البيئوي[3].

3-2-6-نظرية التعلم بالملاحظة:

إن التعلم بالملاحظة يعد ضربا من أضرب التنشئة الاجتماعية بمختلف أطيافها؛ ابتداء من التعلم الأسري إلى المؤسسات الرسمية مرورا بالتعلم الناتج عن مصاحبة الأقران والتعليم الإعلامي وغير ذلك، ومن خلال نظام المحاكاة يكتسب الطفل المهارات والمعارف والقيم والعادات، بل إنه يتحول كل عنصر محط المعاينة هدفا قابلا للتعلم.

على أساس هذا الطرح جاءت نظرية التعلم بالملاحظة **لباندورا**؛ التي ترى أن "...إحدى القضايا الرئيسية لأي نظرية مناسبة للتعلم هي الإجابة على السؤال التالي: كيف يتعلم الإنسان استجابة جديدة في موقف اجتماعي"[4]، فمن وجهة نظر السلوكيين أن هذا التعلم حاصل بإثارة انتباه المتعلم وتعزيز تعلمه لحصول الاستجابة النهائية، وأصحاب النظرية المعرفية العقلية(الجشطالتية)ينسبون حصول هذا التعلم إلى الإدراك الحسي والكلي لهذا الموقف الاجتماعي وإعادة تنظيم عناصره كخطوة لحصول الاستبصار والفهم النهائي وبالتالي حدوث الاستجابة الذاتية، وأصحاب النظرية البنائية يرونه

---

1 ينظر: جاري آنجلين، المرجع السابق، ص 56.

2 ينظر: عبد اللطيف حسين فرج، المرجع السابق، ص 197-198.

3 ينظر: ماجد بن عبد الله بن عبد الكريم العبادي، المرجع السابق، ص 21.

4 جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني: نظريات التعليم(دراسة مقارنة)، تر: علي حسين حجاج، مرا: عطية محمود هنا، مجلة عالم المعرفة، الكويت، ديسمبر1986م، ج2، ص 134.

عملية حاصلة بتمثل الخبرات الاجتماعية السابقة وإدماجها مع المعارف الجديدة ثم تكييفها وفق ذلك الوسط الاجتماعي، فتحصل الاستجابة المواءمة والنشاط الذاتي.

هذه الآراء كلها محل اهتمام الدارسين التربويين، "إلا أن تقارير الأبحاث توضح كذلك أن الناس يستطيعون تعلم الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين(...)واكتساب الاستجابات من خلال مثل هذه الملاحظة يسمى: **الاقتداء بالنموذج**(modeling)، وعلاوة على ذلك فإن القضية الرئيسية للنظرية التي تختص في التعلم بالملاحظة هي تفسير اكتساب الاستجابات الجديدة كنتيجة لملاحظة شخص آخر"[1]، وهذا ما يجعل التعلم بالملاحظة يستند إلى: النظر، الانتباه، التركيز، القياس، المشابهة، المحاكاة، التمثل، التقييم، مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب الإجرائي المراقب والمشخص في المحيط الاجتماعي.

هذا التعلم هو أساس التعلمات، كونه من مستلزمات التعلم الفطري الأوَّلي، الذي يعتمد عليه المتعلم في تكديس الصور الذهنية الأولى بملاحظته للمحسوسات والنماذج الواقعية والاجتماعية، ولتحققه يحتاج إلى مجموعة من العمليات التي تبتدئ بالانتباه المثار من خلال الموارد المتاحة للتفحص، تتلوها عملية الاحتفاظ عن طريق التخزين في شكل صور أو ألفاظ، وتصبح هذه العمليات كخبرة للمتعلم أثناء تعلمه النماذج الآتية، بعده يأتي دور إبداع المتعلم بترجمته للنماذج الملاحظة إلى سلوك فعال، وتصبح المواقف المماثلة الملاحظة عملية تعزيزية، حيث تعينه على التوقع الواعي للتعزيز المترتب على محاكاة سلوك النموذج الملاحظ، كما إنها تدفعه إلى لعب دور المؤدي الفعلي للسلوك المراقب[2]،لذلك يقتضي هذا التعلم أن يكون النموذج الملاحظ قدوة حسنة، ومتقنا لتصرفه في الأمور مع المواقف المختلفة والوضعيات المشكلة.

وتعد حياة **المصطفى صلى الله عليه وسلم** أكبر مثال وأصدقه لهذا النموذج التعليمي التعلمي؛ فمن خلال الملاحظة استطاع **الصحابة رضوان الله عليهم** إدراك المواقف التعلمية المصاحبة التي توزعت بين: القول والفعل والتقرير، فثقافة التنشئة الاجتماعية تتميز بتداول المواقف والوضعيات وتكرارها مهما كان نوعها، "ورواد نظرية التعلم الاجتماعي يعدون المحيط الذي تنشأ فيه الاستجابة من المحددات الأساسية للسلوك، ويؤكدون دور الملاحظة لكونها وسيلة من الوسائل التي تحدد أداء

1جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني: المرجع السابق والصفحة السابقة.

2 ينظر: محمد مصابيح، المرجع السابق، ص 144.

الطفل واستجابته، فيتعلم السلوك عن طريق مشاهدته عند الغير"[1]، مما ينتج عنه اكتساب نسق معرفي متنوع الروافد؛ يعتمد على التجارب المرئية والمسموعة والمتحركة والملموسة، كأساس لمواصلة مسيرة التعلم، والمشي بخطى متئدة نحو تحقيق الأهداف والكفاءات المسطرة.

وتتحدد مساهمة التعلم بالملاحظة في تطوير العملية التعليمية في النقاط الآتية:

1-توسيع نطاق العملية التعليمية بإدراج كل المسارح الاجتماعية المؤهلة لاحتضان عمليتي التعليم والتعلم.

2-يتطلب هذا التعلم توفر الموقف على نموذج قابل للملاحظة من خلال التعرض له، والحصول على معارف حول هيئته أو سلوكه، ليقرر على أساسها قبول هذا السلوك في المستقبل أو رفضه[2].

3-يساهم التعلم بالملاحظة في اكتساب استجابات ومعارف جديدة من خلال وسائط وعوامل مؤثرة أثناء الانتقاء اللحظي، إلى جانب الدافعية التي تعزز حصول السلوك الإيجابي والمنتقى بالمحاكاة[3].

4-يستطيع المتعلم تقويم سلوكه، من خلال التنظيم الذاتي المتأثر بفعل التعزيز، أو التوقع المستقبلي للسلوك المفحوص[4].

5-الأخذ بعين الاعتبار أنماط السلوك المتعلمة، المتحدة بفعل متغيرات التوقع(المعرفة)ونسبية الدافعية عند المتعلم[5].

3-3-تكنولوجيا التعليم والمعرفة:

إن إحدى العوامل التي ساعدت على التطوير التعليمي، شعور الدول النامية بحاجتها لتطوير التعليم والتربية، من أجل بسط النفوذ على الاقتصاد، ومناسبة جودة المخرجات والمردودية للتطور العلمي الحاصل في مختلف القطاعات.

والمرحلة الفارقة في الجانب التطويري لمست آثارها بعد الحرب العالمية الثانية؛ أي: أن هذا التطوير لم يكن مقصودا لذاته؛ حيث احتاجت الدول لتدريب الآلاف من الجنود إلى الكثير من الباحثين المتخصصين في مجال التطوير والتدريب، وبعد انقضاء الحرب استمرت هذه الجهود الحثيثة في

---

1 الزبير مهداد: "الفكر التربوي عند الأطباء المسلمين"، مرجع سابق، ص 92.

2 ينظر: روبرت م.جانييه، المرجع السابق، ص 261.

3 ينظر: جورج إم غازدا وريموند كورسيني، المرجع السابق، ج2، ص 261.

4 ينظر: محمد مصابيح، المرجع السابق، ص 143.

5 ينظر: جورج إم غازدا وريموند كورسيني، المرجع نفسه، ج2، ص 186.

القطاع العسكري وانتقلت تدريجيا إلى النظم التعليمية مقدمة مفاهيم جديدة ومبتكرة ومجربة بنجاح للقطاع التربوي[1]، وكانت هذه المرحلة الأساسية لظهور الوسائل التقنية، واستفاد رائد علم النفس **سكنر** من هذه الابتكارات، وأدرجها في جو العملية التعليمية، فظهرت حركة التعليم المبرمج، وكان ذلك في الخمسينيات من القرن الماضي.

ويعد التعليم المبرمج أساسا للعمليات التعليمية الإجرائية، التي تعتمد مجموعة من الوسائط التقنية والأدوات الآلية، كـــ: المواد المطبوعة والمسجلة صوتيا والمبرمجة على الكمبيوتر[2]، وفي ظل هذه المواد المبرمجة يسير المتعلم بطريقة مقننة آلية، لضبط المعارف والمفاهيم والمهارات، حيث كان التركيز في هذا النوع من التعلم يستهدف النشاط الذاتي، وسلوكيات المتعلم، والتعلم من أجل الإتقان والإبداع.

ومع تقدم الزمن تطورت فكرة النظم التعليمية، وأدخلت إصلاحات جديدة على أنظمة التقويم والتغذية الراجعة، وبدأ الاهتمام يتزايد باستراتيجية التعلم الذاتي والنشط، وتقدير الكفاءات والمهارات والقدرات، وقد تضمنت هذه الاستراتيجيات على العموم التطوير في النقاط الآتية[3]:

1-قضاء أكبر وقت ممكن في عملية التعليم لأداء المهمات التعلمية.

2-جعل المتعلم أوثق صلة بأهداف وكفاءات العملية التربوية، من خلال الزيادة في مفعول التغذية الراجعة الفورية.

3-كسر رتابة النظام التقليدي المعتمد على الاستقبال الجماعي للمادة التعليمية في نفس الوقت، واستبداله بنظام التقدم المبني على الأداء الذاتي للمتعلم.

4-مراعاة قدرات المتعلم الفردية على حدة، دون النظر إلى إمكانيات الفصل الدراسي بأكمله.

5-تطوير الاستراتيجيات الفعالة في التدريس وطرق التقويم والإرشاد المتقدمة، مع السماح للطلاب بتدريس بعضهم البعض.

---

1 ينظر: جاري آنجلين، المرجع السابق، ص 20.

2 ينظر: أحمد جمعة أحمد وآخرون، التعلم باستخدام الكمبيوتر في ظل عالم آخر، دار وفاء، الاسكندرية، مصر، ط1، 2006م، ص 218، نقلا عن: لويزة مسعودي، اتجاهات الطلبة نحو استخدام الأنترنيت في تحقيق التعلم الذاتي، جامعة الحاج لخضر-باتنة، الجزائر.

3 ينظر: جاري آنجلين، المرجع نفسه، ص 360.

ولكن أبرز ما يميز التطور الحاصل في التعليم، هو ظهور التقنية والأنترنت، ثم ظهور مجتمعات المعرفة في زمن العولمة، لذلك يمكن أن نقول أن هناك فرعين أساسيين ساهما في تطوير العملية التعليمية هما: الفرع التقني المعلوماتي، والفرع المعرفي المعولم.

3-3-1-الفرع التقني المعلوماتي:

لقد ظهرت الحواسيب لأول مرة في الأربعينيات، إلا أن التطبيقات البيداغوجية لهذه التقنية لم تدخل حيز التدريس إلا في أواسط الستينيات، "وفي أواخر السبعينيات(...)أفضت التطورات التي حدثت في تقنيات الحاسوب-لا سيما في مجال الحواسيب الآلية المصغرة(**الميكروكمبيوتر**)-إلى اهتمام متزايد بفكرة فردية التعليم عن طريق تقديمه من خلال مدخلات الحاسوب"[1]، الأمر الذي ساهم في تفعيل جو التعليم والتعلم؛ حيث انعكست مجريات التطوير التكنولوجي على مختلف عناصر العملية التعليمية: المعلم والمتعلم والطرائق والمناهج والوسائل والمدخلات والمخرجات والبحث والبرمجة التعليمية...إلخ.

كما تعد سنوات الثمانينات من القرن الماضي لحظة فارقة في تكنولوجيا التعليم؛ حيث ظهرت الحواسيب الدقيقة التي ساهمت في تطور البحث الإنساني والتصميم التعليمي وتوسيع أسسه النظرية والتحليلية[2]، ولم تعد الوسائل التقنية مجرد وسائل تكميلية وإيضاحية، كما كان معهودا في التعليم المبرمج، بل إنها أضفت على العملية التعليمية جوا إبداعيا يتقاسمه كل من المعلم والمتعلم.

وتكنولوجيا المعلومات والتعليم والاتصال، ساهمت في تقليل المشاغل والمشاكل، وقلصت الوقت المتاح للتعلم، بل إنها فتحت التعليم والتعلم من خلال أطر جديدة: كالتعليم المفتوح، والتعليم والتكوين عن بعد، والتعليم الالكتروني، "وقد أثبتت الدراسات المختلفة أن وسائط تكنولوجيا المعلومات المتمثلة في شبكة المعلومات والحاسب الآلي والنشر الالكتروني والدوريات الالكترونية والمؤتمرات المرئية والوسائط المتعددة والأقراص المدمجة(أثبتت)قدرتها كوسيط فعال في نظم التعليم"[3]، حيث قللت من الاهتمام بالطرائق التلقينية التقليدية، ودفعت بوتيرة التعليم نحو الأنشطة الذاتية،

---

1 روبرت م.جانييه: المرجع السابق، ص 60.

2 ينظر: جاري آنجلين، المرجع السابق، ص24.

3 مصطفى عبد العظيم الطبيب: "انعكاسات تقنية المعلومات على العملية التعليمية من وجهة نظر أساتذة الجامعات"، ورقة مقدمة للمؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، 2014م، ص 2.

واستخدام المهارات الإبداعية والتفكير الناقد، وكسرت الحواجز بين المعلم والمتعلم، وسهلت التواصل من خلال نقل مسرح العملية التعليمية إلى وسيط الشبكة العنكبوتية.

ومن الأهمية بمكان، أن لا نتناسى الجانب المشرق لعصر التقنية المتمثل في مكتبته العالمية المخزنة في شبكة الإنترنت، والتي تعود فائدتها على المناهج التعليمية والوسائل التعليمية والعملية التربوية ككل بالتطوير[1]، والأخذ بنظم الجودة في تحسين المدخلات والمخرجات والأنشطة التعليمية.

ويمكن توضيح المردودية العالية لتكنولوجيا التعليم في النقاط الآتية:

"1-تقديم الحلول المناسبة لحل المشكلات العالمية التي تقف أمام تطور التعلم كالزيادة الهائلة في المعارف الإنسانية(...)

2-إثراء بيئة المتعلم بالمحسوسات التي تساعده في تكوين المدركات والخبرات الواقعية المرتبطة بالبيئة والحياة"[2].

3-"تعليم أعداد متزايدة من المتعلمين في صفوف مزدحمة(...)

4-تعويض المتعلمين عن الخبرات التي قد تفوتهم داخل الصفوف الدراسية.

5-تدريب المعلمين في مجالات إعداد الأهداف والمواد التعليمية وطرائق التدريس المناسبة"[3].

6-إكساب المعلمين المعارف الحديثة حول تدريس الموضوعات ومساعدته على توظيف معارفه العلمية وتعويده على التفكير الإبداعي والناقد ونشر أفكاره والتواصل مع غيره من المعلمين أو طلبته[4].

3-3-2-الفرع المعرفي المعولم:

مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، تضاءل الاعتماد على الموارد الرأسمالية في تطوير الاقتصاد ومختلف القطاعات، وعَلِقَتْ النظم السياسية المتنافسة بمفهوم جديد هو: **"اقتصاد المعرفة"**.

---

1 ينظر: عبد السلام محمد خلف الله البعباع: "جدلية التربية والعولمة ومستقبلها"، أشغال الملتقى الدولي الأول: "العولمة والتربية(الفرص والتحديات)"، إشر: مخبر التربية والإبستمولوجيا، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012م، ج1، ص 73.

2 حمدان بن محمد الحربي: التقنيات التربوية ودورها في العملية التعليمية، جامعة أم القرى،(مقال)، موقع جامعة أم القرى.

3 مصطفى عبد العظيم: المرجع السابق، ص 07.

4 ينظر: إيمان أحمد شيهوب الواحدي وآخرون: "أهمية التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة ودورها في برامج إعداد معلمي اللغة العربية"، نشر في: القضايا المعاصرة في تعليم اللغة العربية، جامعة ماليزيا، ص 102.

وفي ظل محاولة النظام العالمي الجديد كوكبة العالم، وصهر الحدود وتغيير المفاهيم الثقافية والدينية، لتصب في الهدف الذي ينشده؛ وهو جعل العالم قرية مصغرة يعتمد نفس الثقافات والمعارف، ويساير ويعايش مختلف الأجناس، حيث لعبت وسائل الاتصال والثورة المعلوماتية، دورا كبيرا في تحقيق جزء كبير من هذا المطلب.

دخل العالم **عصر المعرفة**، ولم تترك هذه الأخيرة مجالا إلا وداخلته أفكارها ومبادئها ومراميها، ومن تلك المجالات الحساسة قطاع التربية والتعليم؛ حيث أصبحت الدول الكبرى والمتقدمة، تنادي بتدويل المعرفة والمناهج التعليمية، لذلك فإن ما "تهدف إليه عولمة التربية العربية هو فرض نموذج تربوي موحد في البلاد العربية مماثل لما هو قائم في الدول الرأسمالية الكبرى، بنظام تربوي واحد، وبمناهج تعليمية واحدة، وبأساليب ووسائل مشتركة؛ كي يعيد هذا النموذج إنتاج الحضارة الغربية في بلاد العرب"[1]، ولا يخفى ما في هذا المشروع من خطورة بالغة، على قيمنا وثوابتنا الدينية وأخلاقنا وعاداتنا الثقافية، إلا أنه يمكن الاستفادة منه في جانبه المعرفي والاقتصادي، خاصة ونحن في عصر أصبحت المعلومة تَفْرِقُ بين المجتمعات وتُخَزَّنُ وتُسَوَّقُ وتُبَاعُ في ظل مجتمعات المعرفة واقتصادها.

لقد قطعت التربية شوطا كبيرا حتى وصلت إلى ما وصلت إليه من التقدم والرقي، وأصبح من الضروري "على الأنظمة التربوية أن تستجيب لشروط الكفاءة المهنية والثقافة الشخصية التي يفرضها بروز حضارة الاتصال داخل اقتصاد معولم، وبمعنى آخر ينبغي على مفهوم التربية الجديد تلبية أهم المطالب الراهنة وهو تنمية استقلالية الأفراد الديناميكية داخل مجتمع المعرفة الناشئ الذي يتميز بالحاجة المتزايدة للمعارف المتجددة باستمرار"[2]؛ حيث أصبحت مطالب التربية هي تنشئة المتعلمين لعالم متحضر تتسارع فيه وتيرة المعرفة، وجراء ذلك انفتح نسق العملية التعليمية من المحيط الأكاديمي إلى المحيط الاجتماعي والاقتصادي والتواصلي، وظهرت تعلمات جديدة تعتمد على الإنترنت والسرعة واستمرارية التكوين.

إذن، أصبح مفهوم التربية الجديد، يعني التكوين والتعلم مدى الحياة، وباتت الحياة النظامية البيداغوجية شكلية الاعتبار والوجود، ولتحقق النظم التعليمية هذا المطلب، الذي لا تقوم بأعبائه

---

1 أحمد علي الحاج محمد: "العولمة والتربية(آفاق مستقبلية)"، سلسلة كتاب الأمة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، الدوحة، قطر، ع145، رمضان 1432هـ، ص 67.

2 براهيمي أم السعود: "مجتمع المعرفة ومفهوم التربية الجديد"، مجلة دفاتر علم الاجتماع، جامعة الجزائر02، بوزريعة، الجزائر، ع10، د ت، ص 277.

الطرق التربوية التقليدية كـــ: التشريب القسري للمعلومات، وإرهاب الطلبة بالامتحانات، وسلطة المعلم على مسرح العملية التعليمية، اتجهت إلى التدريب على مهارات التعلم الذاتي، واكتساب طرق البحث، وتنمية التفكير الناقد والإبداعي، وصقل مواهب الطلاب، وتدريبهم على حل المشكلات، باستخدام الوسائل التقنية والمعرفية المتاحة[1]، وباختصار أصبحت التربية أكبر وسائل إعادة إنتاج الثقافات والمعارف، وتجديدها باستمرار، وتطوير مصادرها، لمواكبة النمو الاقتصادي المعرفي الذي تعرفه مجتمعات المعرفة.

-المبحث الثالث: الجذور الفكرية للنظرية التداولية:

إن الدراسات اللسانية للخطابات عبر التاريخ اتخذت أشكالا متعددة ومناحي مختلفة؛ فمن دارس لمعجمها، ودارس لأصواتها، ودارس لألفاظها، فتراكيبها، فدلالاتها، فقواعد نحوها، فأحكام بلاغتها، فتقنيات التواصل بها، و لم تختلف الأمم في تقدير هذه الضوابط، كونها مناويلا كلية وضوابط حتمية، لا مناص للغة عن التجرد منها، حتى وإن كانت اللغات المتداولة بالسليقة والملكة الفطرية، فإن تلك الأحكام قَارَّةٌ في الأعضاء الفاعلة لعملية الخطاب، ومتحققة بالقوة الجماعية والطبع الاجتماعي اللغوي لكل بيئة أو شعب من الشعوب.

ولكن المطالع للدراسات اللغوية وتواريخ الفكر اللغوي، يجد جانب الدرس اللغوي السكوني أكثر في طرحه من حيث شدة الاهتمام به، وأكبر في حجمه من حيث كثرة التأليف فيه، بينما نجد الدرس اللغوي التداولي(**قوانين استعمال الخطاب**) لم يحظ بقدر معتبر إلا في دراسات تتعلق بالخطابة والبلاغة القديمة وبعض مباحث النحو، إلا إذا استثنينا الأمة الاسلامية من ذلك؛ فقد غَذَّى القرآن الكريم والسنة النبوية -لتنزلهما على أحكام وضوابط اللغة العربية- الكثير من الجوانب العملية في اللغة، وظهرت علوم جديدة بقدر ما هي لصيقة بالشرع هي ألصق باللغة، كالفقه وأصوله ومقاصد الشريعة، والتفسير وما يتعلق به من أسباب النزول، وعلوم القرآن ودلائل إعجازه...إلخ.

ورغم أن التداولية قديمة مصطلحيا؛ حيث تعود جذور هذا المصطلح إلى حقبة الحضارة الإغريقية، إلا أنها لم تتأسس كعلم مستقل إلا في أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين؛ حيث نشأت من أفكار فلسفية مختلفة، تقاطعت في مفهوم واحد يدل على "**العملية**" بغض النظر عن المصطلحات الدالة على ذلك المفهوم كـــ: الفعلية والتجريبية والنفعية والواقعية والبراغماتية.

---

1 ينظر: قريد سمير، "التربية والتعليم وتحقيق ما بعد الحداثة في الوطن العربي"، مجلة الحوار الثقافي، مخبر حوار الحضارات، جامعة مستغانم، الجزائر، عدد خريف وشتاء 2013، ص 71.

ولكن الفلسفة الأكثر تأثيرا وارتباطا بحقل التداولية هي فلسفة اللغة؛ التي تهدف إلى جعل اللغة موضوعا للدراسات الفلسفية، ويمثل هذا التوجه ثلاثة اتجاهات هي: اتجاه فلسفة اللغة الاعتيادية، واتجاه اللغة الاصطناعية، واتجاه الأفعال الكلامية، والذي يهتم بالمنهج الوظيفي منهم اتجاه فلسفة اللغة بزعامة: **مور وراسل وفيتجنشتاين**، واتجاه الأفعال الكلامية بزعامة: **سيرل وأوستن** في مدرسة أوكسفورد[1].

والتحليل الفلسفي للغة قديم قدم الفلسفة ذاتها، فقد أخذ أشكالا مختلفة ارتبطت بعدة معان؛ فهو عند **أفلاطون وسقراط** تحليل مفاهيم اللغة وأفكارها، وعند **لوك وباركلي** تحليل الفكر والمعرفة إلى عناصرها الحسية، وعند **فلاسفة اللغة العادية** تحليل اللغة دلالة وتركيبا[2]. وكان المقصود الأول والأخير من دراساتهم "ماهي الظروف التي يمكن للغة البشرية أن توجد فيها، وفي أيّ شيء تضفي هذه اللغة على الإنسان صفة البشرية"[3]، وقد انصب بحث الفلاسفة على اللغة-على ما فيه من المشاكل التأويلية-لأنها العامل الوحيد الذي يمكننا من فهم الثالوث الغامض المرتبط بها، وهو: **الطبيعة البشرية، والفكر، والواقع.**

وهذه الأعمال التحليلية للفلاسفة القدماء، كانت ترى أن اللغة مجرد وسيلة لفهم غيرها، و لم تكن موضوعا قائما بذاته، كما قرر ذلك علماء الفلسفة التحليلية مع أواخر القرن التاسع عشر، "وإذا كان هناك من يرجع البدايات الأولى لفلسفة اللغة إلى بعض الأعمال التي نشرها **فريجه** في **1892**م، فإن تلك الأعمال عبرت عن توجه في رد الخلل في التفكير إلى كون اللغة التي نستخدمها ليست محكومة بقوانين المنطق وإلى كونها تمتاز بنوع من التنوع والثبات"[4]، وهنا يرد **فريجه** الاعتبار للغة العادية على حساب اللغة الاصطناعية أو المثالية، التي كانت يستند فلاسفة الوضعية المنطقية في تحليلها إلى المنطق.

---

1 ينظر: مؤيد آل صوينت،"التداولية(قراءة في النشأة والمفهوم)"، نشر في: التداولية في البحث اللغوي والنقدي، مؤسسة السباب للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، لندن، ط1، 2012م، ص 35.

2 ينظر: صلاح إسماعيل عبد الحق، التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص 6.

3 سيلفان أورو وآخرون: فلسفة اللغة، تر: بسام بركة، مرا: ميشال زكريا، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، يوليو2012م، ص 35.

4 جمال حمود: فلسفة اللغة عند لودفيغ فتغنشتين، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، د ط، د ت، ص 13.

وقد كان التحليل-قبل **فريجه**-ينصب على اللغة المثالية دون العادية، وتجلى ذلك بوضوح في دراسات **مور وراسل ووايت هيد**؛ معتقدين أن اللغات الطبيعية المثلى والاصطناعية، هي **النموذج الأمثل** للدراسة التحليلية، وكانت دراساتهم بالغة التعقيد أقرب إلى الطلاسم منها إلى التحليل؛ لأنها اعتمدت بشكل كبير على قوانين المنطق الصارمة.

و يقرر الفلاسفة الوضعيون أن وظيفة اللغة تتأرجح بين المعرفة والانفعال؛ فالأولى تعبر عن العوالم الخارجية الواقعية، والثانية تعبر عن العوالم الداخلية للإنسان، وبناء عليه تكون الوظيفة الأولى ذات معنى مطابق للواقع أو مخالف، ويترتب على ذلك حكم بالصدق أو الكذب على التوالي[1]، فجاء تحليلهم للغة جافا لا يحوم إلا على هوامش المعنى، كما إنه يفتقر إلى دراسة الاستعمال اللغوي، كنظرية متكاملة الأبعاد والرؤى مثلما فعل فلاسفة اللغة العادية.

ويدور مفهوم الفلسفة التحليلية الجديدة حول هذه المحاور الثلاث:

"1-ضرورة التخلي عن أسلوب البحث الفلسفي القديم وخصوصا جانبه الميتافيزيقي.

2-تغيير بؤرة الاهتمام الفلسفي من موضوع نظرية المعرفة إلى موضوع التحليل اللغوي.

3-تجديد وتعميق بعض المباحث اللغوية، ولاسيما مبحث "**الدلالة**" والظواهر اللغوية المتفرعة عنه"[2]، وهكذا انتقل مفهوم التحليل الفلسفي من طابعه الخارجي، الذي يرى أن اللغة موضوع معروف ودراستها تتضح في علاقتها بالفكر وغير ذلك، إلى طابعه الداخلي، الذي يرى أن اللغة هي موضوع الدراسة.

وتعترف الفلسفة التحليلية الجديدة بالدور الحيوي الذي تؤديه اللغة في الفلسفة، ويعد هذا الاعتراف نقطة انطلاق في دراستها، حيث اعتبر هؤلاء الفلاسفة "**اللغة**" هدفا من أهداف البحث الفلسفي؛ "وتَجمَّع بين هؤلاء الفلاسفة مُسَلَّمَةٌ عامة مشتركة، مفادها: أن فهم الإنسان لنفسه وعالمه يرتكز في المقام الأول على اللغة، فهي التي تعبر له عن هذا الفهم"[3]، فلا يمكن للإنسان أن يفهم طبيعته ومشاعره وكيفية تفكيره وحياته الواقعية من دون اللغة.

ولعل أبرز الأعمال التي مثلت هذا الاتجاه، أعمال **لودفيغ فيتجنشتاين** في المرحلة الثانية من دراساته، فقد كان من أبرز الفلاسفة المتأثرين بالتحليل المنطقي في بداية دراساته، "وعقب سنة

---

1 ينظر: صلاح إسماعيل عبد الحق، المرجع السابق، ص 135.

2 مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، يوليو2005م، ص 21-22.

3 نادية رمضان النجار: الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي، ط1، 1434هـ-2013م، ص 11.

1930م ترك **لودفيغ فتجينشتاين** تحليل البنية المنطقية للغة العلمية، ليهتم بـــ:"**اللغة العادية**" ولتحقيق هذه الغاية، تمسك بموقف نسبوي(relativiste)يجعل مهمة الفلسفة وصف الاستعمال الشائع للغة، ودراسة حالات ورودها(occurrences)"[1]؛ فهي دراسة قائمة على المقاربة لفهم طبيعة اشتغال اللغة، وكان أن نتج عن هذه المقاربة ما عرف بعد ذلك بنظرية: "**ألعاب اللغة**".

ووظيفة الفلسفة حسب **فيتجنشتاين** تحليل اللغة وليس تفسيرها؛ والتصرف في تحليل اللسان وعباراته وقضاياه المركبة له، وتبسيط الأمور بغية التجلية والفهم[2]، وإن كان الفلاسفة قديما انطلقوا في تحليلهم من عدة محاور منها: منطق اللغة، ومعنى اللغة، وحدود اللغة، فإن **فيتجنشتاين** انطلق "في أبحاثه العميقة حول طبيعة اللغة ووظائفها، من اعتبار اللغة **لعبة** أحيانا، و**أداة** أحيانا أخرى، ومرد ذلك أنه ينظر إلى تلكم اللغة من حيث كونها جزءا من الفاعلية الاجتماعية، وطريقة للسلوك والحياة في المجتمع أو صورة من صور الحياة على حد تعبيره"[3]، فقد أراد أن يختصر الطريق، وأن يضع الإصبع على الجرح؛ فتركيزه على وظيفة اللغة يجلي ويوضح الجوانب الأخرى، وهذا التغليب لجانب الوظيفة أو الاستعمال بصورة أدق، يعكس لنا مبدأ: **تبعية الأمور المركبة للغة (الألفاظ، التراكيب، النصوص) لوظيفة اللغة**[4]،وأن بيان الأمور المتعلقة باللغة (الطبيعة البشرية، الفكر، الواقع) منوط بزمام الوظيفة التداولية أيضا.

ووظيفة اللغة متعلقة أساسا بالتداول اللغوي، وبعبارة أخرى الاستعمال اللغوي؛ ولعل أبرز ما قدمه **فيتجنشتاين** للدرس اللغوي ربطه المعنى بالاستعمال؛ حيث تتعدد معاني الكلمة الواحدة حسب استعمالاتها[5]، الأمر الذي جعله يعلن أن ألعاب اللغة في اللغات الطبيعية لا يأت عليها حصر ولا يمكن

---

1 فيليب بلانشيه: التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سورية، ط1، 2007م، ص 31.

2 ينظر: بشير خليفي، الفلسفة وقضايا اللغة(قراءة في التصور التحليلي)، منشورات الاختلاف، الجزائر، والدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1431هـ-2010م، ص 93-94.

3 ليلى كادة: المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية(ظاهرة الاستلزام التخاطبي أنموذجا)، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر-باتنة-، الجزائر، ص 30.

4 هذا المبدأ نلمسه بوضوح عند أصحاب نظرية النحو الوظيفي، خصوصا عند سيمون ديك اللساني الهولندي؛ فقد بنى نظريته كاملة على هذا الأساس، وتبنى رؤيته أحمد المتوكل في نموذجها العربي.

5 ينظر: أحمد محمود النحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د ط، 2002م، ص 42.

ضبطها بنمذجة شاملة، وإنما هي قوالب جاهزة يتصرف فيها بنو البشر حسب تصرفهم باللسان وقوانين التخاطب به.

"وهذه هي عين الفكرة المعبر عنها حين يقال إن معنى الكلمة يتركز فقط في لعب اللسان الذي يسمح به. فإذا كنا مثلا نريد أن نعرف الفعل "**فهم**"، فليس لنا أن نسأل أنفسنا أي نوع من الأشياء هو الفهم، ولكن ضمن أي الشروط يستخدم الفعل استخداما صحيحا لكي يصف سلوك شخص ما، وكذلك نموذج الحجج، والنتائج أو الاعتراضات المرتبطة بهذا الاستخدام"[1]، وعلى هذا لم يعد معنى الكلمة مرتبطا بتصورها الذهني بقدر ما هو اكتشاف وظيفتها السياقية(المقامية) أثناء الاستعمال، أو أصناف الألعاب التي تؤديها الكلمة في اللغة على حد تعبير **فيتجنشتاين**.

إلا أن أعمال **فيتجنشتاين** لم تعرف الرواج لولا تبني فلاسفة مدرسة أكسفورد لآرائه، فقد بعثوا فيها الحياة بإخضاعها لطابع العملية، حيث "أعطى فلاسفة أكسفورد أبعادا أخرى لفلسفة اللغة، فنظروا إلى اللغة بوصفها **سلوكا إنسانيا**، ودرسوا العلاقة بين المتكلم واللغة، ومقاصد المتكلم وأداؤه اللغوي التعبيري(locutoire)، والايعازي(الفعل الداخل في القول)(illocutoire)، والفعل الحاصل بالقول(perlocutoire)"[2].

و"إذا كان الوضعيون المناطقة قد نظروا إلى الوصف(أو التقرير)على أنه الوظيفة النموذجية الجديرة بالبحث الفلسفي(...)فإن فلاسفة أكسفورد قد نظروا إلى الوصف بوصفه وظيفة واحدة من بين وظائف كثيرة منوعة للغة، إذ توجد إلى جانب الوصف أغراض أخرى تستخدم من أجلها اللغة(...)الأمر الذي دفع فلاسفة أكسفورد إلى البحث عن قواعد الاستعمال"[3]، ومن هذا المنطلق بدت إرهاصات التداولية تتبلور يوما بعد يوم.

وأول دعامة أسسها **أوستين** لدحض المغالطة الوصفية، هي إقامة مقارنة بين العبارات التقريرية(الوصفية)والعبارات الأدائية(الإجرائية)، غير أن هذه الأخيرة لا يمكن أن تكون مجردة من الدلالة على شيء، "بل هي ذوات معنى، غير أنها مع ذلك:

1-لا تصف أي شيء على الإطلاق أو تقرره أو تثبته، وليست منطوقات صادقة أو كاذبة.

---

1 أوزوالد ديكر وجان ماري سشايفر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، د ط، د ت، ص 222.

2 ليلى كادة: المرجع السابق، ص 30.

3 صلاح إسماعيل عبد الحق: المرجع السابق، ص 18.

2-يعتبر النطق بالجملة أداء لفعل أو جزءا من أدائه، ومن ناحية ثانية لا يوصف بصورة عادية على أنه قول لشيء ما"[1]، إلا أن **أوستين** لم يقتنع بأعماله الأولى، فصار يقرر أشياء ويدفع أخرى ويرفض ثالثة ويعدل في أخرى، حتى استتب به الأمر على نظرية "**الأفعال اللغوية**"؛ والتي تعد اللبنة الأولى في صرح الدرس التداولي، ومنها انقدح زند الأفكار والنظريات التي عالجها التداوليون بعد ذلك.

1-نشأة التداولية:

1-1-تمهيد:

التداولية: نظرية جديدة في معالجة الأنظمة اللسانية إلا أنه يمكن التأريخ لها منذ القدم، فمن حيث المصطلح تعود كلمة براغمتيك إلى الكلمة اللاتينية **براغماتيكس** والتي تعني: **عملي**، وبما أن طابعها عملي فقد وجدت عند الأمم السابقة من حيث التنظير والتطبيق مختلطة بكل العلوم التي لها نفس الطابع.

و لم تتبلور التداولية كنظرية إلا في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي؛ حيث بدأت إرهاصاتها تتأسس في النادي الميتافيزيقي، ما بين عامي **1872**م-**1874**م في أحضان الاتجاه التجريبي الذي كان يمثله في النادي: **تشارلز بيرس** و **وليم جيمس**، وبعد نشر بيرس مقالين معنونين بـــ: "**تثبيت الاعتقاد**" و"**كيف نوضح أفكارنا**" كان ميلاد الحركة الفلسفية الجديدة: **البراجماتزم**[2].

وقد كان تأثير التقليد السيميائي الذي أسسه بيرس له الأثر الكبير في المفكرين بعده، "إذ ساعدت التأويلات التداولية للسيميائية ودراسة الاتصال اللفظي في كتاب "**أسس نظرية العلامات**" لـــ:**تشارلز موريس** CHarles Morrisعام **1938**م في التقريب بين السيمياء واللسانيات"[3].

والتداولية أحد الأجزاء الثلاثة المكونة لعلم الرموز عند **تشارلز موريس**؛ وهي: علم التركيب، وعلم الدلالة، وعلم التداولية؛ حيث بين أن علم التركيب يدرس العلاقات بين الكلمات، وعلم الدلالة يدرس علاقة العلامات بالمراجع، بينما يتكفل علم التداولية بدراسة علاقة العلامات اللغوية بمتداوليها أثناء التخاطب[4].

---

1 صلاح إسماعيل عبد الحق: المرجع السابق، ص 138.

2 ينظر: محمد الفرحان، المرجع السابق، ص 147-148.

3 يوسف سليمان عليان: البعد التداولي عند الأصوليين(ابن قيم الجوزية في كتابه"بدائع الفوائد"أنموذجا)، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية، ع53، رمضان 1432هـ، ص 479-480.

4 ينظر: محمد محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، ص 13-14.

1-2-نظرية الأفعال الكلامية:

لقد ارتبط ظهور هذه النظرية الجديدة بالفلسفة التحليلية للغة؛ فقد سطر **وليم جيمس** مجموعة من المحاضرات لعدد من المفكرين والفلاسفة والعلماء، رغبة منه في تعميق الفهم للفكر الفلسفي التجريبي العملي، فكان من ضمنها المحاضرات التي ألقاها J.L.Austin في جامعة هارفرد 1955م، والتي جمعت في كتاب سمي: "**كيف نفعل الأشياء بالكلمات**"[1]، فكانت تلك المحاضرات إيذانا بميلاد التداولية كعلم جديد، وتعد نواته الأولى نظرية الأفعال اللغوية.

ويرى كل من **جاك موشلر** و**آن ريبول** في قاموسهما التداولي، أن التأريخ لبدايات التداولية كما نعرفها اليوم لا يكون إلا بالوقوف على محطة اكتشاف **أوستين** لظاهرة الأعمال اللغوية[2]؛ حيث "وضع **أوستين** وتلميذه **سورل** نواة التداولية، في حقل فلسفة اللغة العادية(ordinaire)إذ طورا من وجهة نظر المنطق التحليلي(logique analytique)مفهوم العمل اللغوي (Acte De Langage)"[3].

وقد كانت نقطة الانطلاق لهذه النظرية مؤسسة على النقد الذي وجهه أوستين لأطروحات فلاسفة الوضعية، في اعتقادهم أن الوظيفة الأساسية للغة هي الوصف، فأبطل هذا الزعم من خلال التعارض الذي أقامه بين العبارات الإنجازية والعبارات الوصفية[4]، "وبالجملة فإن **أوستين** في المرحلة الأولى من تفكيره، عمد إلى ترسيخ ثنائية: **وصف/إنجاز**، فحدد الجمل الوصفية بأنها تلك التي تصف حدثا أو حالة معينة دون فعل(...)أما الجمل الإنجازية فليست تلك التي قال عنها الفلاسفة التقليديون إنها خالية من المعنى، بل هي جمل تنجز قولا وفعلا في الوقت نفسه"[5].

بعد ذلك مرت نظرية الأفعال الكلامية عند **أوستين** بمرحلتين: الأولى ميز فيها العبارات التي تنجز عملا والعبارات التي تصف واقعا ليس إلا، وفي الثانية تصبح العبارات الواصفة للواقع مخصوصة

---

1 ينظر: محمد محمد يونس علي، المرجع السابق، ص 34.

2 ينظر: جاك موشلر وأن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين، إشر: عز الدين المجدوب، مرا: خالد ميلاد، منشورات دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، ط2، 2010م، ص 46.

3 محمود عكاشة: النظرية البراجماتية اللسانية(التداولية،دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ)، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2013م، ص 20.

4 أوزوالد ديكرو وجان ماري سشايفر: المرجع السابق، ص 692.

5 العياشي أدواري: الاستلزام الحواري في التداول اللساني، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 1432هـ-2011م، ص 82.

بكونها محققة لعمل ما[1]؛ حيث استطاع **أوستين** أن يدحض نظرية الوهم الوصفي عند فلاسفة الوضعية كوظيفة واحدة ومتأكدة للغة، مميزا بين الوصف والإنجاز، ثم مبينا للوصف الخارج عن غرضه إلى الإنجاز، فهناك الكثير من الجمل التقريرية الوصفية التي تفيد عملا قوليا.

والأقوال في حالة اشتغالها يتجاذبها ثلاثة أطراف، وإن عمل إحداث المعنى يكون على الدوام موجها في اتجاهات ثلاثة؛ فهو يحيل: **1**-إلى الخطاب، **2**-وإلى المُخاطَب، **3**-وإلى المُخاطِب. وقد بنى أوستين نظرية أفعال الكلام على قاعدة مطلقة عامة بادي الرأي، فحين يتكلم المتكلم فإن كلامه يكشف عن ثلاثة أصناف من الأفعال الكلامية هي: فعل القول(**العمل القولي**)؛ الذي يتكون بدوره من الصوت والتركيب والدلالة، والفعل الإنجازي(**العمل المتضمن في القول**)؛ وهو المترتب عن القول المتلفظ به، والفعل التأثيري(**عمل التأثير بالقول**)؛ وهو ما يترك أثرا في المخاطب[2]، وهنا يتبين لنا أن أفعال الكلام مرتبطة ارتباطا وثيقا بأطراف عملية الخطاب.

ويرجع **أوستين** مرة ثانية إلى التمييز بين الأقوال الوصفية والأقوال الإنشائية، و بعد أخذ ورد وتدقيق في الأمثلة، يقرر أن العبارات الوصفية تتضمن عملا قوليا أيضا وهو الإثبات والتقرير، وقد تكون متحققة وغير متحققة، وفي نفس السياق تكون العبارات المتضمنة للعمل الإنجازي محتملة للصدق والكذب، ولكن يبقى فارق مهم بينهما بنى عليه **أوستين** تصنيفه النهائي لأفعال الكلام؛ هو "أنافي القول الإنشائي(الإنجازي)نلح على جانب العمل المتضمن في القول في حين أننا في القول الإثباتي(الوصفي)نلح على جانب العمل القولي"[3].

وبناء على ذلك صنف **أوستين** الأعمال المتضمنة في القول إلى خمس فئات، هي:

1-الحكميات، مثل: برّأ، قرّر.

2- التنفيذيات، مثل: أمر، استقال.

3- الوعديات، مثل: وعد، وافق.

4- السلوكيات، مثل: اعتذر، شكر.

---

1 جاك موشلر وآن ريبول: المرجع السابق، ص 56.

2 ينظر: العياشي أدواري، المرجع السابق ، ص 86.

3 جاك موشلر وآن ريبول: المرجع نفسه، ص 66.

5- التقديميات، مثل: أثبت، تكهن[1].

هذه الأرضية العامة التي أسسها **أوستين** والتي لا تستند لمعيار دقيق في تصنيف الأعمال اللغوية، كانت منطلق أحد تلاميذه في الاتجاه وهو **جون سيرل** الذي عمل على تطوير هذه النظرية[2] بالاشتغال على جانبين رئيسيين مهمين هما: **المقاصد والمواضعات**[3].

وهذه أهم المبادئ التي استند إليها **سيرل** أثناء تطويره نظرية أستاذه أوستين وهي:

1-العمل الكلامي شرط في تحقق التواصل.

2-العمل الكلامي يرتكز على قواعد اللغة الصورية لتحققه.

3-قصد العمل الكلامي متضمن في دلالة عبارته المتحققة.

4-معاني الجملة ومعاني العمل الكلامي لفقان لمجال دلالي واحد[4]؛ وهذا يؤكد حقيقة أن اللغة السكونية(الصورية)متضمنة في اللغة التداولية، وبالخصوص في نظرية الفعل اللغوي.

ولذلك يرى **سيرل** أن العمل الكلامي يتحقق في عبارة تامة تتكون من قسمين من المعاني، هما: **مضمون الجملة** الحاصل تركيبا بضم مسند إلى مسند إليه، و**القوة الإنجازية** وهي العمل المصاحب للقول الحاصل بتحديد شكل الجملة أو طريقة تنغيمها أو المقام الذي قيلت فيه[5]؛ أي أن المتكلم يحور ويشكل من المخزون الذي توفره اللغة-صوتها ونحوها وبلاغتها ودلالتها-أفعال الكلام التي يقصد إنجازها وفق ظروف التواصل.

وخلافا لأستاذه **أوستين**، جعل **سيرل** العبارات اللغوية تتضمن أربعة أنواع من الأفعال اللغوية عند التلفظ بها، وهي: الفعل التعبيري(التركيب الإسنادي)، والفعل القضوي(القوة الإنجازية المتضمنة في القول كالاستفهام)، والفعل التأثيري(الذي يؤثر في سلوك المستمع ومشاعره)، والفعل الإنجازي(الفعل المنشأ بالقول من طرف المتكلم).

---

1 ينظر: ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى(من النحو المقارن إلى الذرائعية)، تر: محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، مارس 2012م ، ص 360.

2 سعيد جبار: التخييل وبناء الأنساق الدلالية(نحو مقاربة تداولية)، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2013م، ص 30.

3 ينظر: آن روبول وجاك موشلر: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، مرا: لطيف زيتوني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، يوليو2003م، ص 33.

4 ينظر: العياشي أدواري: المرجع السابق، ص 88-89.

5 ينظر: أوزوالد ديكرو جان ماري سشايفر: المرجع السابق، ص 696.

و"يعترف **سيرل** صراحة أن مفهوم المنطوق بمعنى معين (أي مفهوم الفعل التعبيري)هو حقا مفهوم مختلف عن مفهوم المنطوق بقوة معينة(أي مفهوم الفعل القضوي)ولكن هناك حالات كثيرة من الجمل يحدد المعنى فيها القوة الغرضية لأي منطوق حرفي جاد ناجح، ومن ثم سيتضمن صنف الأفعال الغرضية أعضاء من صنف الأفعال التعبيرية، والمفاهيم مختلفة بيد أنها تشير إلى أصناف متداخلة"[1]،وبناء على ذلك يطرح **سيرل** تصنيفا جديدا لأفعال الكلام وفق شروط رءاها-هو-حاسمة لهتك الحجب ولدحض اللبس القائم بين الأفعال اللغوية، وهذه الشروط بلغت عدتها اثنا عشر شرطا، نذكرها باختصار، وهي[2]:

الهدف من العمل، درجة مطابقة الكلمات للعالم، الشعور المعبر عنه، درجة قوة الهدف المتضمن في القول، منزلة المتخاطبين، علاقة القول بمصالحهما، علاقتها الخاصة ببعض الخطابات، الآليات المحددة لاختلافات المحتوى القضوي كالزمن مثلا، بعض القوى المتضمنة في القول تكون محققة بالأعمال اللغوية وبعضها بطرق أخرى، بعض الأعمال تكون محققة جراء نسبتها لمؤسسات معينة وبعضها لا يتطلب الانتساب لمؤسسة، بعض الأعمال توافق استعمالها الإنجازي وبعضها لا يتوافق معه، الأسلوب المتبع في تحقق فعل القول.

وبعد نقد تصنيف أستاذه **أوستين** قام بمراجعته، ثم اختار المعايير الأربعة الأولى ليبني عليها تصنيفه الجديد، ويقترحه كالآتي[3]:

1- الإقراريات، مثل: أكد، لاحظ.

2- التوجيهيات، مثل: أمر، نصح.

3- الوعديات، مثل: وعد، أقسم.

4- التعبيريات، مثل: هنأ، شكر.

5-التصريحيات، مثل: أصدر مرسوما، افتتح جلسة.

كما أن **سيرل** حدد شروطا لنجاح العمل المتضمن في القول هي: أن يكون مرتبطا بمقام التواصل، وأن يستلزم حصول عمل ينجز في المستقبل، وأن يستند إلى خلفية معرفية مشتركة، وأن

---

1 صلاح إسماعيل عبد الحق، المرجع السابق، ص 207.

2 جاك موشلر وآن ريبول: القاموس الموسوعي للتداولية، مرجع سابق، ص 75.

3 ينظر: ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، المرجع السابق، ص 360.

يكون حاملا لشحنة صادقة، وأن يعكس نوع التعهد الذي يقدمه المتكلم، وأن يحدد قصد المتكلم وكيفيته التواضعية في اللغة[1]؛ وباختصار تكون ظروف المقام هي الحاكم بتحقق أفعال الكلام.

1-3-نظرية المحادثة:

منذ سنة **1975**م انصب اهتمام التداوليين على **تحليل المحادثة**، وهي نظرية تداولية طرحها **بول غرايس**، وتأسست جراء اهتمامه بظروف القصدية من التواصل؛ وتعالج النظرية شروط نجاح التواصل بين المتخاطبين، وكذلك ظروف نجاح هذه الشروط[2]، لذلك "تعد تحليلات **غرايس** الخاصة بأقوال المحادثة إلى يومنا هذا المحاولة الأكثر أهمية، ذلك لأنها تهدف إلى استخراج معايير للقبول الاستدلالي. والسبب لأن أقوال المحادثة، إذا كانت تتجه إلى المتكلم، فإنها تعمل أيضا على تحديد الشروط التداولية التي يقوم من تحتها خطاب مؤهل لكي يعده المتكلم مقبولا. وتنتمي معايير القبول بدهيا إلى مقامات التواصل، وهو يختلف تبعا لأجناس الاستدلال"[3].

إن نجاح التواصل حسب **غرايس** مرهون بجعل المُخاطَب يدرك قصد المُخاطِب، وأن يتعرف على خطوات الاستدلال التي توصله إلى مضمون القصد الكامن وراء الخطاب، لذلك"ركز **غرايس** في مقاربته على الدلالة غير الطبيعية باعتبارها تمثل الجانب المهم من المحادثة، لأنها دلالة غير تواضعية على عكس الدلالة الطبيعية التي تحتفظ بجانبها اللساني التواضعي. ولهذا فنطق المحادثة بين المتحاورين يقتضي ضرورة عمل كل واحد منهما من أجل تمكين الآخر من فهم مقصوده، ونيته، وهذا المنطق في نظر **غرايس** يقوم على مبدأين أساسيين: مبدأ التعاون، ومبدأ الاستلزام الخطابي"[4].

وتعود فكرة **الاستلزام التخاطبي** إلى المحاضرات التي ألقاها **بول غرايس** في جامعة هارفارد سنة **1967**م بعنوان "**المنطق والتخاطب**" والمحاضرات التي ألقاها سنة **1971**م تحت مسمى "**الافتراض المسبق والاقتضاء التخاطبي**"[5]؛ حيث لاحظ **غرايس** أن بعض العبارات مشحونة من ناحية تبليغها بكم هائل من المعاني أكثر مما يدل عليه تركيب كلماتها، فهي عبارات نَدّت عن النموذج الشفري المتواضع عليه حرفيا في حقل التواصل.

---

1 ينظر: سعيد جبار: المرجع السابق، ص 30-31.

2 ينظر: ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، المرجع السابق، ص 367-368.

3 أوزوالد ديكرو جان ماري سشايفر: المرجع السابق، ص 542.

4 سعيد جبار: المرجع نفسه، ص 32.

5 ينظر: ليلى كادة، المرجع السابق، ص 106.

إن المعاني متعددة ومتشعبة؛ فمنها ما يدل عليه بعلامات الطبيعة كدلالة الغيم والرعد على المطر وهي المعاني الطبيعية، ومنها التي يدل عليها باللغة المتواضع عليها لتعريف الأشياء وهي المعاني الحرفية، ومنها ما يكتشف من سياق الكلام وظروف المقام وهي المعاني الاستلزامية، وهذه الأخيرة تقتضي أثناء التخاطب توفر مجموعة من الشروط والمبادئ.

والاستلزام التخاطبي بقدر ما هو انتهاك للعرف اللغوي، هو تأكيد للعرف التداولي، وزيادة في توظيف المعطيات اللغوية وتكثيف المعنى، كما إنه "لون من ألوان الإضمار الحواري، الذي يرمي إلى الوقوف على جملة ما في التداول الفعلي، فيفسر هذه الجملة ويؤولها وفقا للسياق والظروف المحيطة بها، ويسترشد في هذا التأويل بالسيكولوجية، فنحن نستعين بأي معرفة عامة تكون سبيلا لفهم ما يقال"[1]، ويبقى الفيصل بين الاستلزام التواضعي(الحرفي) والاستلزام المحادثي(المقامي)؛ استناد الأول إلى أقوال لغوية لفهمه، واستناد الثاني إلى ظروف مقامية لإدراكه.

ولردم الْهُوَّةِ بين المتخاطبين يقترح **غرايس** مبدأ يقوم على فلسفة أخلاقية، ويعتمد على الالتزام بشروط لغوية وأخرى تأدبية، وهذا المبدأ هو: "**مبدأ التعاون**"، وقد لمح إليه **غرايس** "لأول مرة في دروسه المرقونة بعنوان: "**محاضرات في التخاطب**"، ثم ذكره ثانيا في مقالته الشهيرة: "**المنطق والتخاطب**". وصيغة هذا المبدأ هي: **ليكن انتهاضك للتخاطب على الوجه الذي يقتضيه الغرض منه**"[2]؛ وهذا يعني أن يعطي المتكلم المنشئ لمحادثة الظروف المناسبة للمحاورات اللغوية، الأمر الذي يلزمه بتلبية وتعبئة كل قوانين التخاطب السانحة بتحقق الهدف المنشود، من حيث الكم والكيف والملائمة والنوع.

وعلى هذا تتحكم قوانين الكم في ضبط مقدار الكلمات لتكون مناسبة لظروف التواصل، وتتطلب قوانين النوع صدق المقال وتوفر دليل صدقه، وقوانين الملائمة تعمل على تلطيف العلاقة بين المتخاطبين، وتقتضي قوانين الكيف اختيار الأسلوب المناسب للتواصل[3]، فالتواصل لا ينجح حسب رؤية **غرايس** دون دخول المتخاطبين ضمنيا في علاقة تعاونية مشتركة في الأهداف ولو بشيء نسبي.

---

1 ليلى كادة: المرجع السابق، ص 108.

2 طه عبد الرحمان: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ص 238.

3 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول: القاموس الموسوعي للتداولية، مرجع سابق، ص 266.

وتطور البحث في التداولية بعد نظرية الأفعال الكلامية ونظرية المحادثة، وتحول مع الفرنسيين إلى جانب التحليل الحجاجي خصوصا مع **أوزوالدد يكرو** و **كربرات أوريكيوني**[1].وقد ظلت التداولية زمنا طويلا مرتبطة بالفلسفة التحليلية خصوصا في التقليد الأنغلوساكسوني، لذلك يعد ديكرو أول من أدخل التداولية في اللسانيات[2]؛ ومن ذلك تطويره لمفهوم التواصل اللغوي واقتراحه الشروط اللازمة لذلك كـــ: علاقة المتخاطبين، قوانين التخاطب، المعرفة المشتركة بينهما، والأقوال المضمرة وغيرذلك[3].

ولعل الصراع الذي دار بين الفلاسفة الوضعيين والفلاسفة التحليليين حول وظيفة اللغة؛ أهي الوصف والتقرير والتمثيل؟ أم هي الإنجاز والتداول والتواصل؟ كان سببا في ظهور نظريتين في التداولية لهما رؤى مختلفة، نظرية "**التداولية المدمجة**" ونظرية "**التداولية العرفانية**".

1-4-التداولية المدمجة:

ويقصد بهذه النظرية أن التداولية مدمجة في الدلالة اللسانية،من أجل ذلك سميت بالنظرية ذات الشكلY(كما هو موضح في الشكل **01**)لأنها تجمع بين نظريات التواصل الوظيفية ونظريات الدلالة اللسانية، فيجتمعان على تحقيق المكون البلاغي التداولي؛ وتعد هذه النظرية "امتدادا للدلالة التلفظية عند بنفنيست، المتمحورة أساسا حول التعرف إلى صور الذاتية اللسانية(...)ويدعو ديكرو(**1968**م)، إبتداء من مقدمات بحثه إلى "**بنيوية للخطاب المثالي**" يرجح أن تحيط بمعنى الملفوظات انطلاقا من المواضعات اللسانية التي تضبط نشاط الذوات المتكلمة"[4]، كما تساهم في نجاح التواصل بين المتخاطبين بفضل الشروط التداولية التي تحكم هذه البنية.

والأرضية التي انطلقت منها هذه النظرية تقوم"على الدفاع عن تصور لا وصفي للغة مفاده أن الأقوال لا تبلغ حالات أشياء في الكون(وظيفتها التمثيلية)بل تبلغ أعمالا أي أعمالا لغوية(من قبيل الأمر والوعد والتمني والإخبار والحجاج)"[5]؛ فهي تحاول القبض على صدق الدلالة في جو التواصل والاستعمال لنظام اللسان من خلال آليات الاستدلال والحجاج.

---

1 ينظر: فيليب بلانشيه: المرجع السابق، ص 25-26.

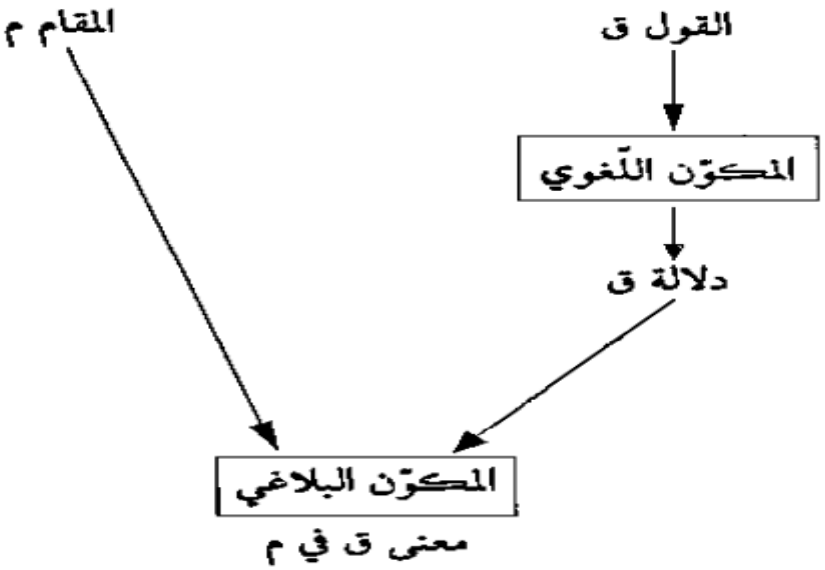
2 ينظر: صابر الحباشة، الأبعاد التداولية في شروح التلخيص للقزويني، إشر: أبو يعرب المرزوقي، الدار المتوسطية للنشر، تونس، ط1، 1430هـ-2009م، ص36.

3 ينظر: نادية رمضان النجار: المرجع السابق، ص 13.

4 ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، المرجع السابق، ص 374.

5 جاك موشلر وآن ريبول: المرجع السابق، ص 35.

ومبحث الاستدلال قديم في طرحه حيث ارتبط بالبرهان الصناعي والقياسي عند المناطقة اليونانيين وما بعدهم، أما في هذه النظرية فهو:" الوصف الدلالي أو الوظيفة التي تلحقها اللسانيات بكل جملة تكون طبيعتها استدلالية، حيث تشتق منها المعطيات الإخبارية للمتلفظ، وتعمل على إيصال معلومات إخبارية إلى المخاطب مع إنجاز عقود أو علاقات استدلالية بواسطة الخطاب"[1]، فهو ذو طبيعة لغوية بحتة تتسم بالحجاج.



الشكل :01

وترفض التداولية المدمجة الفصل بين الدلالة كقضية لسانية ذات قيمة إخبارية في الخطابات، والتداولية كأساس للاستدلال الحجاجي في الخطابات، وهذا يستلزم أن دراسة معنى الخطاب تراعي دلالة الجملة في بنائها اللغوي التركيبي، ودلالة القول المتلفظ به في مجاله البلاغي التداولي[2].

ومن جملة القضايا التي عالجتها هذه النظرية النقاط الآتية:

1-4-1-تعدد الأصوات:

من الأمور المهمة في التداولية المدمجة عند **ديكرو وأنسكومبر**، قضية تعدد الأصوات في الخطاب المتداول "ومدارها على أن القول المنطوق لا تقوم به ذات واحدة، وإنما تشارك في القيام به ذوات كثيرة كما لو كانت أصواتا مختلفة تأتلف فيما بينها للنطق به في مرة واحدة"[3]؛ والرأي قائم عندهما

1 رضوان الرقبي:"الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله"، في: عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع2، مج40، أكتوبر-ديسمبر2011م، ص 80.

2 ينظر: جاك موشلر وأن ريبول، المرجع السابق، ص 84.

3 طه عبد الرحمان: المرجع السابق، ص 28.

على التفريق بين التكلم والتلفظ؛ فالتكلم هو الصوت المتحدث المعبر به بلغة طبيعية معينة، والتلفظ هو الأصوات المتعددة المعاني التي يحتملها ذلك التكلم، فالخطاب واحد عندهما لكنه مفتوح النسق على مصراعيه لاحتواء مُتلفَظات دلالية متعددة كأفعال الكلام التي تشتمل على فعل الكلام وعمل الكلام و عمل التأثير، ولكل غرضه وهدفه.

ولعل **ديكرو** و**أنسكومبر** كانا يهدفان وراء طرح هذه القضية إلى التأسيس لقضية التسلسل الحجاجي، الذي يختص به الخطاب اللغوي؛ "لذلك يذهب **ديكرو** إلى أن الوظيفة الحجاجية تتوافر على خصائص في بنية اللغة ذاتها إذ إن القيمة الحجاجية لقول ما ليست هي حصيلة المعلومات التي يقدمها فقط، بل إن الجملة بإمكانها أن تشتمل على مورفيمات وتعابير أو صيغ، والتي بالإضافة إلى محتواها الإخباري تصلح لإعطاء توجيه حجاجي للقول، وتوجيه المتلقي في هذا الاتجاه أو ذاك"[1]، وهذا الرأي تطور عندهما وعرف فيما بعد بـــ: السلالم الحجاجية.

1-4-2-السلالم الحجاجية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن العلاقة بين الأقوال علاقة حجاجية، تتحكم في تسلسلها قواعد الحجاج، والتي تتميز بالتدرج، ولأجل ذلك سميت بالسلم الحجاجي؛ وهو "عبارة عن مجموعة غير فارغة من القولات، مزودة بعلاقة ترتيبية وموفية بالشرطين التاليين:

أ-كل قول يقع في مرتبة ما من السلم يلزم عنه ما يقع تحته، بحيث تلزم عن القول الموجود في الطرف الأعلى جميع القولات التي دونه.

ب-كل قول كان في السلم دليلا على مدلول معين، كان ما يعلوه مرتبة دليلا أقوى عليه"[2]، وبناء عليه إذا دخل المتخاطبان في عملية تخاطب فإنهما يتبعان آليات متدرجة أثناء الكلام لتحقيق وجهة نظرهما.

1-5-التداولية العرفانية:

لقد أطلق على التداولية العرفانية التي أسسها كل من الفرنسي **دان سبربر** والبريطاني **ديردر ولسون** "**نظرية المناسبة**"؛ وقد أسساها على أنقاض نقدهم للنظريات التي تعتمد النظام اللساني كشفرة أساسا في علاقة التواصل؛ حيث يذكران بأن" نظريات التواصل كلها، من **أرسطو** إلى

1 رضوان الرقبي: المرجع السابق، ص 85-86.

2 رضوان الرقبي: المرجع نفسه، ص 93.

السيميائيات الحديثة، أسست على نموذج فريد سنسميه **نموذج الشفرة**(model du code)"[1]، وكذلك المسلمات التي قدمتها نظرية أفعال الكلام والداعية إلى وظيفة الإنجاز اللغوية، كانت محط نقد عند **سبربر وولسون**، ومن جراء ذلك حاولا رد الاعتبار لوظيفة اللغة الوصفية، من خلال نظرية تنبني على مبدأ تأويل الخطابات، تنطلق من الأرضية التي أسسها **غرايس** في نظرياته.

ويرى **سبربر وولسون** أن الفكر البشري(**العرفان**)هو جهاز مبني على **مبدأ المناسبة**[2]، وهو مستلهم من نظرية المحادثة عند **غرايس**، ولكنهما طوراه وجعلاه الأساس لكل العمليات التواصلية، ومفاد هذا المبدأ الصياغة الآتية: "يبلغ كل عمل تواصل إشاري ostensif رجحان مناسبته بأقصى نسبة"[3]؛ حيث إذا اشترك المتخاطبان في محادثة فإن أقوالهما يجب أن تكون مضمونة التلاؤم حيال الفهم والتأويل عند كل منهما، فالتأويل إذا كان مقتنصا من آثار سياقية متوفرة في مقام التواصل، و لم يتطلب كثيرا من الجهد من الناحية العرفانية فإنه يكون **مناسبا**.

والقضية الأولى التي تعالجها النظرية التداولية العرفانية، هي الوظيفة الأساسية لنظام اللسان، وهي التعبير الوصفي والتمثيلي، لذلك تعد وظيفة التواصل وظيفة ثانوية في مباحث هذه النظرية المتعددة.

وهذه النظرية تعتمد من جهة على علم النفس العرفاني؛ بالخصوص نظرية **فودور** المنظوماتية التمثيلية، وتعتمد من جهة ثانية أيضا على النظرية النحوية التوليدية الدلالية؛ حيث تكون التمثيلات الدلالية للجمل في النحو التوليدي، دخلا لتأويلها أثناء التداول، كما تستعمل نظرية الملكات بمكونيها الربضي والمركزي عند **فودور** جهازا لتأويل الخطابات؛ فالمجزوء الربضي يتكلف بتأويل النشاط اللساني، والمجزوء المركزي يتكلف بتأويل النشاط المعرفي التداولي[4].

وتتجلى أهمية هذه النظرية من خلال أمرين:

"1-أنها تنتمي إلى العلوم المعرفية الإدراكية.

---

1 ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، المرجع السابق، ص 385.

2 ينظر مفهوم هذا المبدأ ص 123-124 من هذا البحث.

3 جاك موشلر وأن ريبول، المرجع السابق، ص 96.

4 ينظر: ماري آن بافو وجورج إلياسرفاتي، المرجع السابق، ص 387.

2-أنها ولأول مرة منذ ظهور الأفكار والمفاهيم التداولية، تبين بدقة موقعها من اللسانيات وخصوصا موقعها من علم التراكيب"[1]، ولكن يبقى أبرز معالم هذه النظرية، حفولها بمعالجة تأويل الخطابات من وجهة نظر نفسية ولسانية وتداولية؛ فهي ترى أن معالجة الأقوال والعبارات لا تختص بنظام اللسان الدلالي فقط، بل يتعداه إلى النظام المركزي الفكري التداولي.

وحسب **سبربر ووولسون** فإن عملية تأويل المحادثات تتم عبر ثلاثة أنساق للمعالجة؛ الأول عرفاني يعالج المعطيات الإدراكية الدماغية للأقوال(الأفكار، القصد، ...إلخ)، والثاني لساني يعالج المعطيات الإدراكية اللسانية(الصوتية، الصرف-تركيبية، الدلالية)، والثالث تداولي يعالج المعطيات الإدراكية المقامية(المراجع، اللبس، أحوال المخاطب...إلخ)، و"يعتبر التحليل التداولي للأقوال المرحلة الأخيرة في سلسلة المراحل التي تكون العملية التأويلية للقول"[2]، فهو أساسي ولا يمكن الاستغناء عنه، وذلك من أجل فهم كيفية اشتغال الخطابات إنتاجا وتفكيكا.

ومن القضايا التي عالجتها هذه النظرية النقاط الآتية:

1-5-1-منوال الاستدلال:

خلافا للتداولية المدمجة التي جعلت الاستدلال مبنيا بطرقة حجاجية متدرجة، وخلافا لنظرية المحادثة التي جعلت الاستدلال مبنيا على مبدأ التعاون، فإن التداولية العرفانية جعلته مبنيا على القواعد الاستنتاجية؛ وهي قواعد مستمدة من النظام اللساني: كالقواعد التمهيدية وقواعد الحذف والقواعد التحليلية والقواعد التأليفية، ومستمدة من المقام التداولي: كالاستلزامات السياقية؛ فالاستدلال في هذه النظرية "هو إذن منوال يفسر انطلاقا من القول ومن معلومات أخرى(المقام والسياق وحكم المحادثة)(...)إن منوال الاستدلال هو منوال يربط مجموعة من المقدمات بنتيجة"[3]، وهو يشبه إلى حد بعيد الاستدلال المنطقي الذي يبنى على فرضيتين ونتيجة حتمية.

وترى نظرية المناسبة أن العبارات الحرفية هي الأصل؛ لأنها لا تستدعي تكلف جهد في تأويلها؛ فهي مناسبة دائما لسياق التواصل، بينما تقتضي العبارات الاستلزامية جهدا معتبرا لتأويلها، وهذا الجهد هو ما يستدعي استدلالا يتخذه المتلقي، يكون مبنيا على مقدمات مضمنة ونتائج متضمنة، حيث "يمثل التمييز بين المقدمات المضمنة والنتائج المتضمنة أمرا أساسيا في نظرية المناسبة؛ فالمقدمات

1 مسعود صحراوي: المرجع السابق، ص 36.

2 جاك موشلر وآن ريبول: المرجع السابق، ص 144.

3 جاك موشلر وآن ريبول: المرجع نفسه، ص 100.

المضمنة تحيل على الفرضيات التي يجب على المخاطب استحضارها للحصول على تأويل منسجم مع مبدأ المناسبة، ومن جهة ثانية فإن من خصائص النتائج المضمنة ألا تكون محددة تحديدا كليا"[1]، فلو كانت محددة لاعتبرت عبارات حرفية أي من الصنف المتواضع عليه، وحينئذ لا تحتاج إلى استدلال أصلا.

1-5-2-الاستعمال الوصفي و الاستعمال التأويلي:

إن التصور التمثيلي للملفوظات المعبر بها يمكن تمثيله بطريقتين مختلفتين(كما هو موضح في الشكل 02)؛ فإذا كان التعبير مطابقا للواقع، وصحيحا بالنسبة لوضع من مواضعه؛ فهو تمثيل وصفي، وإذا كان التعبير عن فكرة معينة في الواقع؛ فهو تمثيل للتأويل الأول(الوصفي)؛ فهو تمثيل تأويلي[2]؛ والأمر كله مبني على تشابه العبارات(الشكل القضوي للقول) فقد يكون يصف حالة معينة، أو يعبر عن فكرة تمثل تلك الحالة، فيتشابهان في شكلهما(بنية التركيب)، وهنا تنعدم المناسبة في الأقوال ونقع في لبس التأويل أو **الشبه التأويلي**[3].

والمثال التالي يوضح لنا الفرق:

أ-إذا أردت غذاء فهو في الثلاجة.

ب-إذا أردت غذاء فهو في المسجد.

فالقول الأول هو وصف لصورة الغذاء الواقعة في الواقع على ما هي عليه، والقول الثاني يشبه الأول كثيرا ويوقع المتلقي في لبس التأويل، فهو تعبير عن فكرة يريد المتكلم إيصالها إلى المتلقي؛ وهي غذاء الروح(الإيمان)، وهنا يحتاج المتلقي إلى مراعاة أحوال المتكلم والمقام، ليظفر بالتأويل السليم للشبه الواقع في الصورة القضوية(دلالة الغذاء منطقيا ومعجميا وعرفيا على الشيء المأكول).

والشبه التأويلي الذي تنجح معه عملية التواصل عند المتخاطبين هو الجزئي وهو المبني على التواصل غير الحرفي(المجاز، الاستعارة، الكناية)، ولا ينجح الشبه التأويلي في حالته المنعدمة، كما إنه يعد عاديا في حالته الحرفية[4]؛ لأن الاستلزامات حينئذ تكون في درجة الصفر؛ أي: أن الأقوال يفهمها

---

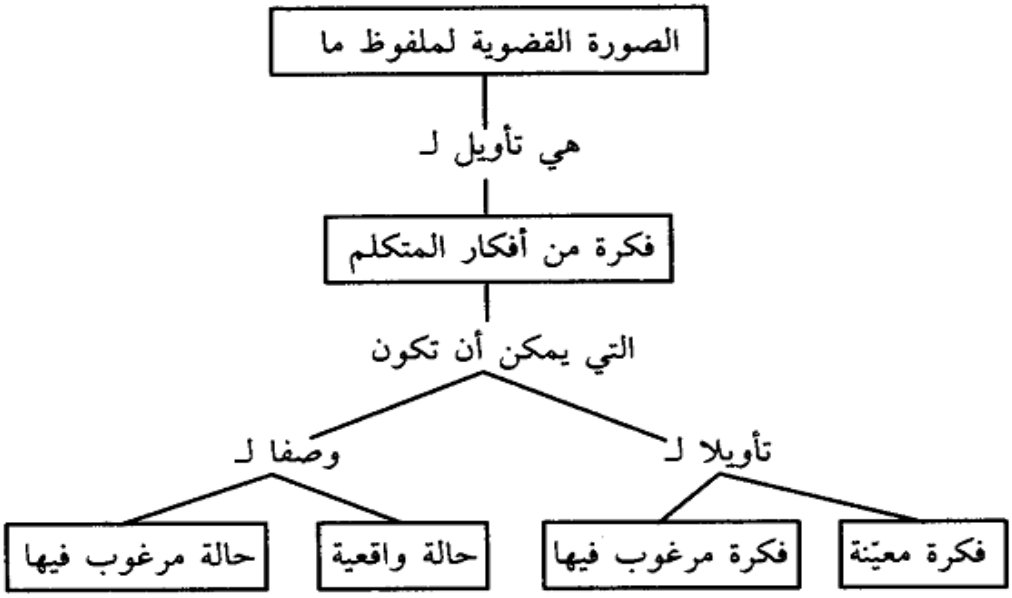
1 جاك موشلر وآن ريبول: المرجع نفسه، ص 106.

2 ينظر: ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، المرجع السابق، ص 389.

3 الشبه التأويلي: هو الشبه الحاصل بين الأشكال القضوية المتفقة في الاستلزامات التحليلية والسياقية بشكل نسبي.(للاستزادة ينظر: جاك موشلر وآن ريبول: القاموس الموسوعي للتداولية، ص 107 فما بعدها)

4 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول: المرجع السابق، ص 108.

الدماغ من ظاهرها وتعبيرها العادي اللغوي بواسطة النظام الربضي اللساني، دون الحاجة إلى النظام الفكري التداولي.



الشكل 02

الفصل الثاني:

البناء المفهوماتي للعملية التعليمية والتداوليات.

-المبحث الأول: الجهاز المفهوماتي للعملية التعليمية وعناصرها:

1-تمهيد:

لقد ظلت **عقيدة الخطيئة الأولى** مسيطرة على أوساط التربية لأواخر القرن 19م، خصوصا عند الغربيين والدول العربية الإسلامية التي لحقها الاحتلال الغربي؛ ومفاد هذه الرؤية أن غرائز الإنسان ودوافعه وحاجاته نازعة إلى الشر دائما، إضافة إلى ذلك فقد أهملت التربية التقليدية الاهتمام بالحواس معتبرة إياها مصدرا للخطأ، وغير دقيقة المخرجات.

والواجب-حسب زعمهم-على القائمين بوظيفة التربية ردعها، وتسليط صنوف العقاب على صاحبها، وعدم استهدافها أثناء التعليم، وإنما الواجب استهداف العقل البشري؛ لأنه مناط التعليم والتعلم؛ "وذلك لأن مبادئه منطقية وغير متناقضة وهذا يستلزم رفعة القدرات العقلية عند الفرد على غيرها من القدرات الوجدانية والحركية"[1]، وهذا ما جعل العملية التربوية تدور في فلك منهج المعرفة، و ترتب على ذلك تربية شكلية الهدف، من ورائها حشو أذهان المتعلمين بكم من المعارف، وتسطير المناهج المكثفة ومسابقة الزمن في إتمام البرامج المتعلقة بها، وكل ذلك لا يخدم مصلحة المتعلم خاصة على المستويين المهاري والوجداني.

ومع أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، بدأت التربية تتغير على كافة المستويات، فقد استندت إلى حقائق فلسفية مستمدة من مختلف الفلسفات الفكرية والعلمية والرؤى التربوية الجديدة ونظريات علم النفس الحديث، فكانت كلها متفقة على الدور الذي يلعبه الاهتمام بالمتعلم ككتلة واحدة مستهدفة أثناء التعليم في جوانبها الثلاثة: **العقل، والوجدان، والحس.**

ومع تغير منازع التربيةـــ تغيرت اهتماماتها من المعلم والمعرفة والمنهاج والطرائق إلى المتعلم، فأصبحت التربية الحديثة مبنية على **محور مركزي**، تدور حوله كل مكونات العملية التعليمية، وتصب في خدمة مصالحه، "وأصبح همها تفجير هذا الاهتمام في نفس الطالب، وجعله المدخل الأساسي لتعليمه وتثقيفه وتكوينه"[2]، وقد ترتب على ذلك تغير في مبادئ التربية، فباتت التربية تركز على حرية المتعلم وتعلمه الذاتي، مع مراعاة ميوله وحاجاته ورغباته، ومناسبة المادة المعرفية لعاملي النمو النفسي والنضج العقلي، كما أكدت على التغيير في الطرائق بأن تكون ذاتية تعاونية، وتعتمد على الابتكار

---

1 محمد عسعوس: مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2012م، ص 24.

2 عبد الله عبد الدائم: التربية عبر التاريخ، مرجع سابق، ص 509.

والإبداع وحل المشكلات، والحرص على زرع ثقافة التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة، والأخذ بعناصر التقنية المتعددة في أوساط الدراسة المختلفة.

وبناء على ما قدمنا يمكن أن نستشف ثلاثة أشكال من المدارس، حسب نوع التربية واهتماماتها: الأولى تتميز بسياسة تسلطية استبدادية، وقصارى همها كبت جماح المتعلم وقهره بالعقاب، وليس عليه إلا تنفيذ الأوامر وحفظ الدروس والالتزام بالقوانين الصارمة التي تفرضها هذه المدرسة، وفي هذا النوع من المدارس يسيطر المعلم على مسرح العملية التعليمية بطريقته الإلقائية، وكأن الهدف من إنشاء هذه المدارس أن ينجز المعلم المعرفة ويعلمها ويشرحها.

وفي مقابل الصنف الأول هناك المدارس المتحررة، والتي تنتهج سياسة الحرية المطلقة والتساهل والتسيب الفظيع مع المتعلمين، وجل همها أن يتعلم التلميذ مهما كان نوع ذلك التعليم والتعلم، الأمر الذي ينشأ عنه فوضى الأعمال الارتجالية والاجتهادات التعلمية المتناقضة، التي تفتقر إلى الحكمة والتوجيه والإرشاد التعليمي من طرف المدرس، وبالتالي تفقد المدرسة مصداقيتها ويفقد التعلم جديته.

ويتوسط بين النوع الأول والثاني النمط المدرسي التعاوني، ومدارسه تنتهج سياسة الشورى بين المعلم والمتعلم فلا هي تسلطية ولا هي تحررية، وبالتالي تسمح للمتعلم بإبداء آراءه ومحاورة المعلم ومحاجته ونقد أفكاره، كما تسمح له بالتعلم الذاتي والإبداع والابتكار، وهذا ما يترتب عليه تضاؤل دور المعلم من التلقين والإلقاء، إلى مجرد التوجيه وترشيد المعرفة وتهيئة المواقف التعليمية، وذلك من خلال الطرائق المتاحة كالمناقشة والمحاورة وغيرها.

ومن أجل تحقيق تعليم نوعي، سعت الأنظمة المنتهجة لسياسات التربية الحديثة، إلى تغيير المنظومات التربوية القديمة واستبدالها بمنظومات جديدة، يهمها التحصيل الفردي للمتعلمين بمستوى معين من الكفايات المتحققة، "كما أن المطلب النوعي في التعليم يكون أساسه أيضا متعة الفهم والمعرفة والاكتشاف والبحث، وهذا النوع من التعلم يثير الشغف الفكري ويحفز الحدس النقدي ويساعد على فك رموز الواقع واكتساب استقلالية الحكم على الأمور"[1]، وبالتالي أصبحت الغاية تنشئة المتعلم الصالح القادر على خدمة بلده، ومواجهة كل الصعاب، وذلك من خلال الكفاءات التي سيتسلح بها في فترة مزاولته لدراسته النظامية.

1 قريد سمير: "التربية والتعليم وتحقيق ما بعد الحداثة في الوطن العربي"، مجلة الحوار الثقافي، مخبر حوار الحضارات(التنوع الثقافي وفلسفة السلم)، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم-الجزائر، عدد خريف وشتاء 2013م، ص 71-72.

وفي ضوء التربية الحديثة تغيرت أدوار عناصر العملية التعليمية؛ فأصبح المتعلم هو المنشئ للمعرفة والباحث عنها والمبدع لها، والمعلم هو الميسر للمعرفة والموجه والمدير لمراحل العملية التربوية، وتغيرت أيضا مفاهيم العملية التعليمية والتعليم والتعلم، كما ظهرت أنواع جديدة من التعليم والتعلم جاءت كضرورة لمتطلبات وتحديات العولمة واقتصاد المعرفة العالمي، وما تسعى إليه المنظومات من تحقيق لمجتمعات المعرفة.

والحياة كلها مبنية على التعليم والتعلم، فالإنسان منذ مولده وهو يتقلد مراحل التعليم والتعلم إلى الممات، وهذا الأمر أصبح من مظاهر التربية الحديثة في مجتمعات المعرفة، وعرف بالتعلم مدى الحياة؛ حيث أصبح "ضرورة في العديد من الدول، فهو لا يعني فقط تلقي المزيد من التعليم والتدريب بعد الانتهاء من التعليم المدرسي الرسمي، إذ إن التعليم مدى الحياة يشمل أيضا التعلم طوال دورة الحياة من الطفولة المبكرة وحتى الوصول إلى سن التقاعد وفي بيئات تعلم مختلفة رسمية ولا رسمية ولا نظامية"[1]، وقد ترتب على ذلك ظهور العديد من مظاهر التعليم والتعلم، واستراتيجيات التدريس، والطرائق العصرية المعتمدة على التقنية ووسائل التكنولوجيا.

2-تعريف التعليم والتعلم:

لقد آثرنا تعريف التعليم والتعلم في اللغة في خانة واحدة، لأنهما ينحدران من نفس الجذر(**علم**)، كما أنهما متلازمان في التعريف فلا يتضح أحدهما إلا بحضور الآخر.

2-1-التعريف اللغوي:

قال **ابن فارس**: "(**علم**)العين واللام والميم أصل واحد، يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره، من ذلك: العلامة، وهي معروفة، يقال: علَّمت على الشيء علامة..."[2]، فتحقق العلم ووجوده أمارة على كل العوالم والأشياء مهما كانت صفتها، والسعي في البحث عن تحقيق تلك الأمارة لا يكون إلا بطريقين هما التعليم والتعلم.

1 البنك الدولي: التعلم مدى الحياة في اقتصاد المعرفة العالمي(تحديات للبلدان النامية)، تر: محمد طالب السيد سلمان، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1429هـ-2008م، ص 19.

2 أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1399هـ-1979م، ج4، ص 109.

وقال **الزبيدي** في "**تاج العروس**": "وعلَّمه العلم تعليما وعلاما(...)وأعلمه إياه فتعلَّمه، وهو صريح في أن التعليم والإعلام شيء واحد"[1]، وقال **الراغب** في "**مفردات القرآن**": "وأعلمته وعلمته في الأصل واحد، إلا أن الإعلام اختص بما كان بإخبار سريع، والتعليم اختص بما يكون بتكرير وتكثير حتى يحصل منه أثر في نفس المتعلم، قال بعضهم: التعليم تنبيه النفس لتصور المعاني، والتعلُّم تنبُّه النفس لتصور ذلك، وربما استعمل في معنى الإعلام إذا كان فيه تكرير، نحو: ﴿ قُلۡ أَتُعَلِّمُونَ ٱللَّهَ بِدِينِكُمۡ ﴿١٦﴾﴾[الحجرات(الآية:16)]"[2].

2-2-التعريف الاصطلاحي للتعليم:

التعليم **نشاط إنساني** لا يخلو منه أحد، ويتلقاه المتعلم من مصادر خارجة عنه، نتيجة العمليات المعرفية والفكرية والثقافية المختلفة، لذلك تشارك في صناعته الأسرة والمجتمع والمدرسة والمؤسسات ومختلف الهياكل المشكلة لأنظمة الدول.

وتهدف عملية التعليم إلى إحداث تغيرات سلوكية مرغوبة لدى التلاميذ، سواء من الناحية العقلية كـــ: المعرفة، والاستنتاج والنقد، وطرق التفكير، أو من الناحية الانفعالية كـــ: التذوق والتقدير، والاستمتاع بالفنون، أو من الناحية الحركية وما تشمله من المهارات المتنوعة، وتتوقف فعالية التعليم على ما يحدث من تغيرات في سلوك التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.

ويقوم التعليم الفعال على أساس مشاركة كل من المعلم والمتعلم في التخطيط للمواقف التعليمية التعلمية، وللحصول على نواتج تعليمية جيدة ينبغي تعزيز المتعلم ذاتيا، وأن نفعله لكي يكتشف نفسه ومن هو؟ وما الذي يستطيع فعله؟ فالتعلم الذاتي والفعال يكون نتيجة توفر الشروط المناسبة التي تشجع المتعلم، سواء كانت هذه الشروط من طرف المعلم، أو إدارة المؤسسة، أو تتوفر عليها البيئة الصفية، لذلك تتجه السياسات التربوية العالمية نحو بناء متعلم متسلح بجملة من المهارات الرئيسية.

ولأن طبيعة التعليم تستند إلى التنظير العلمي والمهارات الفنية والاستراتيجيات المتنوعة، كان لزاما أن تتنوع طبوع تعريفه ومشارب استمداداته الاصطلاحية، فعلى سبيل التمثيل نجد:

---

1 محمد مرتضى الحسيني الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تح: إبراهيم الترزي، مرا: محمد سلامة رحمة وآخرون، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، ط1421،1هـ-2000م، ج33، ص 128.

2 الراغب الأصفهاني الحسين بن محمد بن المفضل: المفردات في غريب القرآن، تح: صفوان عدنان داوودى، دار العلم والدار الشامية، دمشق-بيروت، سوريا-لبنان، 1412 هـ، ص 580.

أن **التعليم** في اللغة الفرنسية instruireمشتق من الجذر اللاتيني struereالذي معناه التكديس[1]، وهذا المعنى اللغوي مطابق لمفهوم التعليم التقليدي والذي ينصرف إلى مجرد تلقين المتعلمين قبضة من المعلومات ليمتحنوا بعد ذلك باستظهارها.

وقد عرف ريجليث التعليم: بأنه "وسيلة تنظيم وترتيب للمعلومات من أجل المتعلم التي قد تضم أحد أو جميع العناصر الجوهرية كعرض المعلومة وإيراد الأمثلة والتدريبات والتغذية الراجعة"[2]، ونلاحظ على هذا التعريف تميزه بالشمولية والتعميم؛ فكل وسيلة تخدم غرض وصول المعرفة إلى المتعلم هي جزء من متطلبات التعليم، فهذا تعريف باعتبار الوسائل والغايات.

وعرفه محمد الدريج: بأنه "نشاط تواصلي يهدف لإثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، وأنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم"[3]، وفي هذا التعريف يكون التعليم هو الأساس في تحريك أدوار العملية التعليمية، وإقامة علاقات تواصلية مختلفة بين المعلم والمتعلم، وهذا تعريف باعتبار عناصر العملية التعليمية.

والتعليم في نظر علماء النفس والتربية: هو"ذلك التغيير الذي يحدث في سلوك الإنسان، وفي معاملاته مع الآخرين، وفي اتصالاته بهم، وفي اكتسابه مهارات جديدة، وتنمية أخرى سابقة، والعمل على إنماء ما لديه من خلفيات معرفية سواء كانت غريزية أو مكتسبة"[4]، فإذا لم يكن الهدف ملاحظا قابلا للقياس والتقويم من حيث التحقق والفعالية، فلا يمكن تسمية تلك الممارسات التي يقدمها المعلم تعليما، وهذا تعريف متوخى فيه تحقق الأهداف ونواتج التعلم.

وعرف التعليم الريادي: "في وثيقة مشتركة لليونسكو ومنظمة العمل الدولية في عام 2006م بعنوان: "**نحو ثقافة ريادية**" كمايلي: ينظر للتعليم الريادي بشكل عام كمقاربة تربوية تهدف إلى تعزيز التقدير الذاتي والثقة بالنفس عن طريق تعزيز وتغذية المواهب والإبداعات الفردية، وفي الوقت نفسه بناء القيم والمهارات ذات العلاقة والتي ستساعد الدارسين في توسيع مداركهم في الدراسة وما يليها من فرص، وتبني الأساليب اللازمة لذلك على استخدام النشاطات الشخصية

---

1 ينظر: عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ، مرجع سابق، ص 506.

2 جاري آنجلين: تكنولوجيا التعليم، مرجع سابق، ص 309.

3 محمد عسعوس: المرجع سابق، ص 66.

4 عبد القادر سلامي بن ميلود: "عملية التبليغ بين الإلمام والإتقان(مقدمة في التعليمية العربية)"، مجلة آفاق الثقافة والتراث، مركز جمعة الماجد،دار الغرير للطباعة والنشر، دبي، الإمارات العربية المتحدة، السنة 14، ع53، صفر1427هـ-أبريل2006م، ص 27.

والسلوكية والاتجاهاتية وتلك المتعلقة بالتخطيط لمسار المهنة"[1]، وهذا التعريف كما هو ملاحظ تعريف جامع مانع؛ فهو يستهدف جميع الأمور التي لها علاقة بالتعليم والتي تستلزم التعلم.

2-3-التعريف الاصطلاحي للتعلم:

في دراسة أقيمت عام **1967**م أظهرت أن الطلبة يميلون إلى نمطين من التعلم: **التعلم السطحي** و**التعلم العميق**؛ حيث يعتمد الأول على الطرق التقليدية والتلقين والحفظ والاستظهار، فلا يستثمر المتعلم جهدا يذكر في هذا التعلم؛ كون الجهد الأكبر يقع على عاتق المعلم، وفي التعلم العميق يقوم المتعلم باكتشاف المعرفة بنفسه وبذل الجهد في بنائها وحل المشكلات، الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز التعلم لديهم[2]؛ فالتعلم عليه أن يكون مرنا منفتحا يجمع بين ثقافة الأصالة والقيم الإسلامية وثقافة العصرنة الجديدة من تقنية ووسائل تكنولوجية، وهذا يزيد في حيوية التعلم، وبالتالي سينعكس أمره على مردودية المخرجات المنتظرة.

و**التعلم** ليس مجرد تخزين للمعرفة، بل هو الآلية التي تعمل على تخليقها، من خلال الكفاءات والقدرات التي يمتلكها المتعلم؛ "فإن الجهد المبذول في تنمية قدرات الإنسان و استعداداته، والقدرة على اكتشاف قدرة الأفراد في مراحلها المبكرة، واحتضانها والتأكيد على تنميتها، وخلق ما يمكن خلقه، ليعطى كل بحسب استعدادته ومدى قدرته على الابتكار"[3] هو المشروع الذي تستثمر فيه الدول طاقاتها المادية والبشرية لتحقيقه ولو نسبيا؛ ولأجل ذلك كان التعلم الأمثل يرتكز على تعزيز مشاركة المتعلمين، من خلال التعاون الفعال أو الجهد الفردي الإبداعي أو خلق جو التنافس العلمي.

وليس التعلم في رؤيته الحداثية تعلم التصرفات النمطية الرتيبة والمعادة، ولكنه تعلم كيفية التفكير الإبداعي، واكتساب مهارات النمو الدائم، و القدرة على تطوير الذات الفاعلة؛ والتعلم الفاعل يستند

1 منذر المصري وآخرون: التعليم للريادة في الدول العربية(مشروع مشترك بين اليونسكو ومؤسسة strat real البريطانية)، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو، 2010م، ص 09.

2 ينظر: جوي مايتي، "مستقبل التعليم الجامعي: قاتم أم مشرق؟"، تر: إبراهيم الشاعر، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، مج05، ع09، كانون الثاني2015، ص 127.

3 جمال الدين قوعيش: "إشكال التربية في العلم العربي راهنا(قراءة في الأنساق والنماذج)"، أشغال الملتقى الدولي الثاني: "الواقع التربوي العربي بين تشخيص الراهن واستشراف المستقبل"، إشر: مخبر التربية والإبستيمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة- الجزائر، نوفمبر2013م، ص 252.

إلى أربعة أمور كما أوردت ذلك اليونسكو في تقريرها الصادر عام 1996م، وهي كالآتي: التعلم للمعرفة، التعلم للتطبيق والأداء، التعلم للتعايش الاجتماعي، التعلم لتحقيق الميول والرغبات[1].

وكما اختلفت تعريفات التعليم، تختلف تعريفات التعلم حسب الاعتبارات والأنواع، فيمكن **تعريف التعلم بأنه:** "العملية المكتسبة من واقع خبرتنا في المترل، المدرسة، النوادي وفي ميدان العمل، أو ما يحدث من كل نشاط مشترك. وقصد بالتعلم التغيير في السلوك الناتج عن تأثير الخبرة السابقة، أو هو تغيير دائم نسبيا في معرفة أو سلوك أو شعور أو اتجاهات الفرد بسبب الخبرة."[2]، وهذا تعلم نستشفه من معاقرة الحياة وميادينها المختلفة، لذلك هو تعلم ذو صبغة بشرية وطابع عام.

ومن خصائص التعلم أنه يسفر عن تغير في السلوك، كما أنه من نواتج الممارسة والخبرات السابقة، وهو يتميز بالنسبية في تغيره، لذلك حده الكثير من التربويين بأنه تغير في السلوك؛ **فقد عرفه ملكار بأنه:** "عملية بها ينشأ فعل أو سلوك، يتطور أو يتغير ذلك بمكافحة ظرف من الظروف أو ممارسته والاستجابة به، شرط أن تكون خصائص التطور أو التغير الحاصل، غير قابل للتفسير بفعل ميول فطرية أو بلوغ حالات طارئة على الكائن الحي"[3]، ولأجل ذلك يكون حصول التعلم غير ملاحظ بخلاف الأداء التعلمي الذي يدل عليه.

والتعلم كما عرفته منظمة اليونسكو: "أي تحسن في السلوك أو المعلومات أو المعارف أو المواقف أو القيم أو الكفايات"[4]، وهذا تعريف شامل متكامل يجمع بين مقتضيات التعليمين التقليدي والمعاصر، كما أنه حدد عناصر التطور والتي تتغير بفعل التعلم مع مرور الزمان.

وعُرِّفَ التعلم المجرد: بأنه "الذي يعتمد التلقين والحفظ والاستظهار لمعارف وحقائق مجردة، دون أن تكون هناك أي فرص لتوفير الخبرات المباشرة الهادفة أو حتى الخبرات البديلة التي يمكن أن تخفف من حدة تلك المجردات التي لا تكون لها قيمة عادة لدى الأبناء، أو سرعان ما تتعرض للنسيان

---

1 ينظر: محمد فوزي رياض والي، حقيبة تدريبية حول التعليم الفاعل(دليل المدرب)، مؤسسة المربي، مصر، د ط، 1436هـ، ص 05.

2 فريدة شنان ومصطفى هجرسي: المعجم التربوي، تصحيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص 10.

3 محمد عسعوس: المرجع السابق، ص 66.

4 منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة: التصنيف الدولي المقنن للتعليم(إسكد1997)، ط2، مايو 2006، ص 09.

بعد فترة قصيرة"[1]، فهذا التعلُّم تعلُّم معلوماتي، يستهدف العقل بدرجة أكبر، لذلك يحدث نتيجة لعمليات تشفير المعلومات وتنظيمها وإدماجها وترجمتها بصورة فاعلة.

إضافة إلى ما قدمنا يمكن أن نذكر بعض التعريفات المعاصرة، حسب الاعتبارات المتعلقة بنوع التعلم كالآتي:

التعلم الذاتي: وقد عرفه **زمرمان**: "بأنه الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركين إيجابيين من الناحية السلوكية ومن حيث دافعيتهم للتعلم واستخدامهم لاستراتيجيات ما وراء معرفية أثناء عملية تعلمهم"[2]، وهذا التعلم مبني على الدافعية الأصلية عند المتعلم ونابع من اختياره، وهو أنفع التعلمات للمتعلم لأنه مرتبط مباشرة بممارسته الذاتية، والتي تسهم في إكسابه خبرة شخصية غير مفروضة عليه من أحد.

والتعلم البنائي: وهو أحد متطلبات النظرية البنائية الذي يعني: "التكيُّفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد، والتي تحدث لمعادلة التناقضات الناتجة عن تفاعله مع معطيات العالم التجريبي"[3]؛ فهذا التكيف ينبني على شقين: التمثل الجيد لمعطيات التفاعل الاجتماعي بمختلف هيئاته، وحسن تكييف تلك المعطيات والمعارف والخبرات مع التمثلات المسبقة.

والتعلم السريع: وهو تعلم تعتمده المؤسسات لتسريع حصول الخبرة، و"هو فلسفة متكاملة عن الحياة والتعلم وبصفته هذه، فهو يشكل نظرة جديدة كل الجدة للأمور، تهتم بالتخلص من المكننة، وإعادة الإنسانية إلى عملية التعلم، إنها تعمل على إعادة المتعلم وليس المدرب أو المدرس، وليس المواد المساعدة، وليس العروض التوضيحية، إلى مركز العملية التعليمية"[4]، وتتضح فلسفة هذا التعلم في تأكيدها على أن يكون التعلم مرتبطا ارتباطا وثيقا بحياة المتعلم، من خلال تواصله مع أفراد المجتمع، وحمله على توظيف المعلومات التي تعلمها في أنشطة تتجاوز أسوار المدرسة، فهو تعلم يعتمد مبدأي

---

1 فريدة شنان ومصطفى هجرسي: المرجع السابق، ص 10-11.

2 دوقة أحمد وسليماني جميلة: "العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الرياضي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط"، مجلة دراسات نفسية وتربوية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سعد دحلب-البليدة، الجزائر، ع08، جوان 2011م، ص 08.

3 أحمد عودة قشة: أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة-فلسطين، 1429هـ-2008م، ص 12.

4 دايف ماير: التعلم السريع، مرجع سابق، ص 30.

الفهم النظري والتدريب التطبيقي مباشرة، لتحقيق جودة الخبرة ودوامها واستثمارها في مواقف مشابهة في المستقبل.

والتعلم مدى الحياة: الذي يعد نموذجا "يغطي دورة الحياة كلها من مرحلة الطفولة المبكرة وحتى الإحالة على التقاعد، كما أنه يشمل التعليم الرسمي(المدارس ومؤسسات التدريب والجامعات)، والتعليم غير الرسمي(المبني على التدريب خلال الخدمة)، والتعلم غير النظامي. وهو يسمح للناس بالوصول إلى فرص التعلم لأنهم يحتاجونها وليس بسبب بلوغهم عمرا معينا"[1]؛ وهذا التعلم مرتبط بالحقب الزمنية في عمر الإنسان، فكل مرحلة تتميز بنوع من التعلمات يحتاجها المرء في حياته، كما أنه مرتبط برغبة المتعلم في التعلم، وهضمه لمبدأي التعلم والتكوين المستمرين.

والتعلم النشط: الذي عرفه **بونويل** على أنه "إتاحة الفرصة أمام الطلاب للمشاركة في بعض الأنشطة التي تشجعهم على التفكير، والتعليق على المعلومات المعروضة للنقاش، بحيث لا يقوم الطلاب بالإصغاء العادي، بل عليهم تطوير مهارات التعامل مع المفاهيم المختلفة في ميادين المعرفة المتعددة، وذلك من خلال المناقشة مع الآخرين، وطرح الأسئلة المتنوعة، أو القيام بالأعمال الكتابية"[2]؛ فهو تعلم يقوم على المشاركة الفعالة للمتعلم في مختلف النواحي والجوانب التعلمية، وقد اعتمدته الكثير من الأنظمة في سياستها التربوية، ويحتاج إلى مجموعة من الموارد البشرية المؤهلة، والموارد المادية المحفزة والمساعدة على تحقيقه.

والتعلم التعاوني: وقد عرف بأنه "اشتراك الطلاب في العمل لتحقيق الأهداف، كما عرفه(**cohen**,1994)بأنه العمل المشترك على شكل مجموعات صغيرة يعمل فيها الطلاب مع بعضهم على أن يشارك كل طالب بشكل كاف في عمل أو واجب جماعي تم تحديده بشكل واضح"[3]، وهذا التعلم أيضا من أنفع التعلمات؛ لأنه يتميز بروح التكافل بين المتعلمين، مما يترتب عليه تعليم الأقران بعضهم لبعض، وتكامل الأفكار وتنقيحها، وجودة المخرجات وإتقانها.

والتعلم الالكتروني:(**Electronic learning**): و"هو التعلم القائم على تقنيات الاتصال الحديثة: الحاسوب وشبكاته ووسائطه الصوتية والبصرية المتنوعة، ورسوماته، وآليات بحثه،

---

1 البنك الدولي: التعلم مدى الحياة في اقتصاد المعرفة العالمي،مرجع سابق، ص 22.

2 محمد فوزي رياض والي، المرجع السابق، ص 35.

3 سالم بن علي سالم القحطاني: "فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة"، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة 15،ع17، 2000م، ص 99.

ومكتباته الإلكترونية، وبوابات الإنترنت، سواء كان يؤدى عن بعد أم في الفصل الدراسي"[1]، وهذا التعلم أحدث نسخة مواكبة للتطور المعرفي وتداعيات العولمة؛ فهو يعتمد مظاهر الثورة التكنولوجية، والثروة المعلوماتية، كوسائل اختصرت المسافات والزمن على المتعلمين، مع سهولة الاستعمال وتوفير الموارد.

3-مفهوم العملية التعليمية:

لم تعرف العملية التعليمية تغييرا جوهريا عبر عقود متتالية، حيث اقتصر التغيير على البنى التحتية والموارد المادية والبشرية، فمازالت العملية التعليمية تعتمد على نظام المجموعات الصفية؛ القائم على رباعية: تلقين/استقبال/استظهار/تقويم، وهذا ما جعل الدراسات الحديثة تتجاوز عيوب النظم التقليدية، محاولة مس جوهر العملية التربوية؛ الأمر الذي ترتب عليه انفتاح مسرحها على ما يتجاوز أسوار المدرسة، إلى كل مُستقطَب يخدمها ويعززها ويدفع بوتيرة مردوديتها نحو الأفضل.

وتعد هذه العملية علاقة تفاعلية بين ثلوثها الرئيسي المكون لها، وهذه العلاقة التفاعلية لا تحدث بدون توفر مجموعة من العلوم والمعارف الأولية والخبرات الحياتية المسبقة والأفكار الإبداعية و المهارات الابتكارية، فالأفراد يتعلمون أفضل، عندما يشتركون في العملية التعليمية بشكل لائق وحقيقي، وعندما يتحملون مسؤولية تعلمهم بأيديهم، فالتعلم ليس شيئا يشاهدونه ويستقبلونه، بل هو شيء يمارسونه ويخلقونه بأنفسهم، ولهذا أصبح مفهوم التفاعل في العملية التعليمية محوريا؛ ويقصد به قيام المتعلم باستجابات نشطة وإيجابية أثناء تعلمه، تؤدي إلى استمرار تعلمه وتفتح له الآفاق لما هو قادم من المواقف التعلُّمية.

إذن، **العملية التعليمية** عند التربويين هي: "عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، وبمعنى آخر فهم يرون أن العملية التعليمية ما هي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة، والتي كثيرا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي"[2]، لذلك وجب على القائم بمهنة التعليم، أن يتجاوز إدراكه للهيكل العام للعملية التربوية ومهاراتها الأساسية، إلى تحليل مراحلها التسلسلية ومبادئها وضبط خططها المعدة لاستهداف الكفاءات النهائية.

---

1 المعرض والمؤتمر الدولي للتعليم العالي: التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وزارة التعليم العالي، الرياض، المملكة العربية السعودية، د ط، د ت، ص 07.

2 أفنان نظير دروزة: النظرية في التدريس وترجمتها، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، د ت، ص 44.

ويرى **محمد الدريج**: أن "العملية التعليمية جد معقدة، تتفاعل داخلها عدة عوامل متشعبة، وتنصهر فيها متغيرات شديدة التباين"[1]؛ ويقصد بذلك جميع النشاطات والترتيبات التي يكون مسرحها الفصل الدراسي، والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية، أو مهارة عملية، أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي دينامي، يتكون من المدخلات والمعالجة والمخرجات والتقويم؛ فالمدخلات هي المتعلمين والمصادر المعرفية والموارد المادية، والمعالجة هي عملية تنسيق المعلومات وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السابقة، والمخرجات تتمثل في تخريج طلبة متفوقين متسلحين بجملة من الكفاءات تسمح لهم بديمومة التعلم، أما التقويم فضابطه تشخيص المعلومات أو التمهيد لأخرى والربط بينها أو التأكد من إتقان المتعلم لها، أو معالجة الأخطاء المتعلقة بها وتصحيحها عن طريق التغذية الراجعة.

ويعرف **كاج** العملية التعليمية بأنها: "كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها التأثير، ويتضمن هذا التحديد في إطار-التأثير المتبادل بين الأشخاص-استثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفيسيولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد، مثل إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم منه، فالتأثير المقصود إذن، هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة، أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد"[2]، فهي تحديد البرامج وتفعيلها، لتوجيه نشاط المتعلمين وسلوكهم، من أجل تحقيق أهداف محددة في زمن محدد.

وفي جانب التنسيق والتدبير"تعتمد العملية التعليمية بوجه عام على مجموعة من العناصر ذات علاقة عضوية متماسكة وتفاعلات مستمرة، لا يمكن فصلها عن بعضها بعضا، نظرا لما يوجد بينها من تكامل مستمر في أثناء العملية التعليمية"[3]، وينفتح نسق هذه العناصر ليشمل الوسائل والمعطيات والبيانات والترتيبات والطرائق والبيئة الصفية وطريقة توزيع الطلاب واستخدام التقنية وغير ذلك.

وتهدف العملية التعليمية حديثا إلى تكوين الإنسان المتكامل في مختلف الجوانب الحياتية، والإنسان المبدع الخلَّاق المتأقلم مع مختلف بيئات التعلم التي سيصادفها في حياته؛ والحداثة في العملية

---

1 محمد عسعوس: المرجع السابق، ص 74.

2 محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية(مدخل إلى علم التدريس)، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2، 1991م، ص 14.

3 كمال لفتة حسن: "الوسائل التعليمية وأهميتها في العملية التربوية"، مجلة آداب الفراهيدي، العراق، ع20، حزيران 2014، ص 557.

التعليمية تنتج عن تسلح المعلم بقبضة من الخصائص المختلفة؛ بحيث تنعكس على ممارساته لمجموعة من العمليات في مجريات العملية التعليمية، وهي: تنمية التفكير والإبداع، توفير الجو الديمقراطي، التخطيط الفعال والقدرة على تنفيذه وتقويمه، وتطبيق التقنيات الحديثة[1]، وتنتج أيضا عن حسن تمثل المتعلم لتلك التنمية، وتأقلمه الجيد مع ذلك الجو، ومساعدة المعلم على تنفيذ التخطيط ومستلزماته.

4-عناصر العملية التعليمية:

إن العملية التعليمية هي هيكل مفرغ من روحه، ولن يكون لها معنى إلا باستحضار عناصرها الأساسية، التي من خلالها يكون جوهرها، وتتحقق فعالياتها المختلفة، من مواقف ووضعيات وتقويم وطرائق وبرامج واستراتيجيات وأساليب، فكل عنصر فيها منوط به تحقق مجموعة من الترتيبات والإجراءات المتنوعة، التي يكمل بعضها بعضا، فلا اعتبار للمعلم ما لم يكن هناك متعلم ومعرفة، ولا متعلم ما لم يكن هناك معلم ومعرفة، وأي معنى المعرفة إذا لم يكن هناك ميسر لها(المعلم)وبان لأجزائها(المتعلم).

وقد بنيت العملية التربوية قديما على المعرفة، آخذة على عاتقها نقل تجارب الأمم إلى المتعلمين، وشحذ أذهانهم بتلك المعارف، حتى صارت المعرفة غاية في ذاتها، وأصبح المعلم هو المنجز لتلك المعرفة دون المتعلم المستهدف بها، وبقيت هذه الحال التعليمية ردحا من الزمن، إلى أن جاءت التربية الحديثة بمعطياتها المتعددة والجديدة، والتي تدور كلها حول المتعلم، وتصب في تحقيق أهدافه وتنمية مهاراته، وتستهدف منه إنشاء المعرفة وإبداعها والابتكار فيها، وذلك من خلال عامل الذاتية الذي يمتلكه؛ فالمتعلم ليس مجرد مستقبل للمعرفة، بل هو منتج لها وعامل بها وموظف لها في مختلف مناحي الحياة، وفي مختلف أنواع البيئات الاجتماعية، وعلى هذا غدا المتعلم جملة من الدوافع والمهارات والقدرات، التي يجب أن يكتشفها في نفسه، ليوظفها في تعلُّمه وممارساته الحياتية.

من هذا المنطلق صار كل عنصر مهما في العملية التعليمية، ولفهم هذه العناصر أكثر نقف على جانبها التعريفي التحليلي.

4-1-المعلم:

يجب تغيير نظرتنا إلى المعلم والمربي؛ فهو الأساس في سيرورة فعالية الاتصال البيداغوجي، وهو الرابط بين المعرفة والمتعلم، وليس بالضرورة أن يكون هذا الربط من خلال الإلقاء، فهذا أمر في نظر

1 ينظر: صفا أحمد الغزالي، درجة فهم وممارسة مفهوم الحداثة في العملية التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة عمان، مجلة دراسات العلوم التربوية، عمان، الأردن، ع02، 2010م، مج37، ص 438.

التربية الحديثة سلبي بالنسبة للمتعلم، لذلك ترى وجوب تغيير دور المعلم، نحو التوجيه الفعال والإرشاد الصحيح، وتهيئة الجو المناسب وتعبئة الفصل الدراسي، وذلك بما يستحق من إمكانات، مع إحكام القدرة على توظيف هذه الإمكانيات مهما كان نوعها.

إن المعلم عنصر مهم وله دور استراتيجي في العملية التربوية لضمان نجاحها، لذلك لا يمكن الاستغناء عنه مهما حصل من تطور في الوسائل والطرائق، فكل ما وصلت إليه التكنولوجيات من وسائل تربوية تقنية وتطور باهر، لا يدعونا بالضرورة للاستغناء عن المعلم ودوره، لأن أثره لا يقتصر على نقل المعرفة بل يمتد إلى نقل أخلاقه وصفاته الشخصية ومهاراته وقدراته الذاتية التي يتمتع بها.

ومراعاة لهذه المبادئ "يحظى المدرس في الإصلاح الجديد بأهمية وتشريف بالغين، فهو قطب فاعل داخل المثلث البيداغوجي المكون من الأستاذ والمتعلم والمادة الدراسية، وهو كذلك عنصر فاعل في فضاء المدرسة وطوبولوجيتها ومشهدها التربوي العام وبالتالي يكون كل تعلم أو تعليم ناقصا في غياب المدرس"[1]، جراء ذلك يذهب التربويون المعاصرون إلى أن المعلم يمتلك مفاتيح النجاح الفاعلة من خلال إتقانه لعدة أدوار وهي أن يكون: وسيطا في الدراسة، ضابطا للنظام، نائبا عن الآباء، حكما في المواقف التعليمية، مؤتمنا على الأسرار، ممثلا للمجتمع، متمثلا لقيمه وعاداته، ناقلا للثقافة التربوية العالمية، والتي لا تتعارض مع تلك القيم والأخلاق الإسلامية.

ومن المتوقع في ظل التغيرات التربوية المعتمدة على المعرفة والتكنولوجيا، أن يصير دور المعلم تمكين المتعلم من تعليم نفسه بنفسه، وأن يجعل العملية التربوية عملية تعاونية مثمرة "ويؤكد(**Mcray Lynch Maggie**,2004)أن دور المعلم يتبلور في التوجيه والإرشاد للمصادر والأدوات والأساليب المناسبة في المواقف التعليمية المختلفة بطريقة عملية ووظيفية، وأكدت الدراسات ارتفاع معدل التعلم لدى الطلاب عندما يصبح دور المعلم دورا إشرافيا ومدعما لعملية التعلم كدراسة(**عبد العليم الغرباوي**،2005)ودراسة(**حمادة مسعود**،2009)حيث أكدت على أنه عندما يقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد يؤدي ذلك إلى زيادة فاعلية التعلم"[2]، والمدرس الناجح؛ هو الذي يجعل المتعلمين يشاركون في صناعة المواقف التعليمية التعلمية، والاندماج فيها

1 العربي اسليماني: المعين في التربية(مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية)، د ط،2014 م، ص 36.

2 حمادة محمد مسعود إبراهيم: "أثر اختلاف بيئة التعلم ونمط التدريب في تنمية مهارات إعداد وإنتاج القوائم الببليوجرافية لدى طلاب شعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية"، كلية التربية بجامعة الأزهر، ع145، مارس 2011م، ج2، ص 15.

بفعالية، بإتباع أساليب التخطيط الإبداعي واستراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لكل وضعية تعليمية أو تعلمية.

وعلى المعلمين مسايرة العصر الحديث، وتطوير معارفهم وقدراتهم، وعليهم التلبس بمفهوم التعلم مدى الحياة تنظيرا وتطبيقا، وتعلم أساليب الإدارة بالمعرفة وتقنية المعلومات والاتصال، مع تجديد مصادر تعلمهم دائما وفق المعرفة المتجددة كل عام، وهذه الأمور تساعدهم على دفع السأم والملل، الذي يجدونه أثناء التدريس بفعل المواد المعرفية المتكررة في نفس المنهاج المقرر من طرف النظم التربوية، كما تساعدهم على تطوير نسقهم المعرفي والمهاري، القاضي بتنوع تلك المعارف، وغناءه بالكفايات في مختلف الأطر المتعلقة بمهنة التعليم.

4-2-كفايات المعلم:

إن الكفاية شرط من شروط المعلم المقتدر؛ والتي تحتوي على ثلاثة مكونات حسب دراسة **جيلفورد** الشهيرة، وهي: المكون المعرفي والمكون السلوكي والمكون الوجداني[1]، وقد أصبح المعيار الوحيد والأكيد لقياس مقدار نجاعة كفاءة المعلم هو مدى تأثيره في تعليم الطلاب[2]؛ فمقدار تحقق المخرجات بجودة عالية، دليل قاطع على وجود جهد مبذول وحسن تدبير، من طرف المعلم بفعالية عالية المردود.

ولكي يكون المعلم فاعلا في العملية التعليمية، يجب أن يكون مهيأ تهيئة كاملة في سائر النواحي التي لها علاقة بالعملية التربوية، "وقد أظهرت أكثر من(100)دراسة أن المدرسين المُعدِّين إعدادا كاملا كانوا أكثر فاعلية من المدرسين غير المعدين إعدادا كاملا بالأمور التالية: معرفة كيفية التوجيه والتشجيع نحو تعليم الطلبة الفردي، مراعاة الفروق الفردية بالتعليم، تخطيط نواتج الدروس، تشخيص مشاكل الطلبة، معرفة كيفية الاتصال بعمق للمفاهيم والمعرفة"[3]، فهو ليس مجرد ناقل للمعرفة كما عهد في التربية التقليدية، بل له مهام ووظائف متعددة تتمثل في : كشفه عن الدافعية لدى المتعلم وتحفيزه، وإرشاده أثناء الدراسة، وملاحظة ومراقبة التطورات ومظاهر التقدم في كفاءاته، بالإضافة

1 ينظر: مجدي صلاح طه المهدي، المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2007م، ص 43.

2 ينظر: براهيمي أم السعود، "مجتمع المعرفة ومفهوم التربية الجديد"، مرجع سابق، ص 113.

3 أمان صالح خصاونة وآخرون: دراسة مقارنة للدمج التكنولوجي في العملية التعليمية بين جامعتين أحدهما حكومية والأخرى خاصة، مجلة جامعة دمشق، مج26، ع04، 2010م، ص 322-323.

إلى اعتباره صانعا للمعارف، وتقنيا في الطرائق والاستراتيجيات، ومجربا للخبرات، وإداريا للمواقف والوضعيات، ومعالجا للمشكلات.

ولأجل تحقيق تلك المطالب الراقية، والمهارات النوعية عند المتعلم، وجب أن يتمتع المعلم بقبضة من الكفايات المتنوعة؛ والتي نجملها في النقاط الآتية:

1-"تخطيط العملية التعليمية وتصميمها علاوة على كونه باحثا، ومساعدا، وموجها، وتكنولوجيا، ومديرا، وينبغي عليه أيضا إتقان التواصل والتعلم الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد، والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة واكتساب مهارات تطبيقها في العمل والإنتاج"[1].

2-"الفعالية في إدارة الفصل الدراسي مع استعمال الممارسات التدريسية الفعَّالة، واستخدام التقويم الفعَّال، وحسن تخطيط المنهاج وتنظيمه مع التنويع في طرائق التعليم والاستعانة بالقدرات التكنولوجية"[2].

3-القدرة على تنمية ذاته والتفكير الإبداعي مع إلمامه بمناهج التفكير العميق.

4-التكيف مع الظروف المتجددة والدخول في علاقات تواصلية مع الغير وتقبل أفكارهم.

5-التخطيط الجيد للعملية التربوية وإبداء الحلول المناسبة للمشكلات[3].

6-تسلحه بالمهارات النوعية، فضلا عن امتلاكه المعلومات الكافية، ومن أهم المهارات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تعلم فعال، وتوظيف جيد للمعارف، مهارات تكنولوجيا التعليم والاتصال.

4-3-المتعلم:

نتيجة للمبالغة في استعمال أسلوب التلقين، أصبح المتعلمون يذهبون إلى بيئة الصف وفي خَلَدِهِمْ أن المعلم هو القائم بكل شيء؛ لأنه يشبع المادة العلمية بتحليله الوافي، ويوصل المحتوى الدراسي إلى أذهان الطلبة، ويعبئ المنهاج بمجموعة من الساعات الدراسية، التي يرى من خلالها أنه أدى مهمته المتكاملة فيها[4]، ولتغيير هذا الجو السلبي تركز التربية الحديثة على بناء مقاربة تفاعلية بين المعلم

1 السيد عبد المولى السيد أبو خطوة: "معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني"، المجلة الغربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع10، 2012م، مج5، ص 06.

2 السيد عبد المولى السيد أبو خطوة: المرجع نفسه، ص 13-14.

3 ينظر: محمد خشمون، "دور المؤسسات التعليمية وتحدياتها في عصر العولمة"، أشغال الملتقى الدولي الأول حول العولمة والتربية(الفرص والتحديات)، إشر: مخبر التربية والإبستيمولوجيا، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012م، ج1، ص 208-209.

4 ينظر: جاري آنجلين، المرجع سابق، ص 133-134..

والمتعلم، مبنية على الحوار البنَّاء، إلا أنها تعطي الدور الإيجابي للمتعلم في بناء الدرس والمعرفة على حساب المعلم.

وإذا ما توفرت تلك الشروط، فإنها ستخلق بينهم علاقات أفقية وعمودية وعشوائية متناسقة، توحي بحرية التعبير وإبداء الرأي وتقبل نقد الآخر، واحترام حقه التفاعلي المكون لجزء مهم من العملية التربوية، لذلك "يعد المتعلمون، وهم الهدف من عملية التدريس، عاملا مهما في تصميمه ونقله واستخداماته؛ في نظام التصميم، يكون المتعلمون هم المستهدفين الذين يوجه نحوهم كل التدريس، وفي نظام النقل، يكونون المتلقين والمصادر الفعالة، وفي نظام الاستقبال يكون أداؤهم متغيرا مهما"[1]؛ فاهتماماتهم هي أساس المدخلات في نظم التصميم، وهم العنصر الفعال في نظام الطرائق المختلفة، وهم المُخرَج الوحيد، المتوقع حصوله على جملة من الكفايات المتعددة في نظام الأداء والاستخدام.

وتسعى الأنظمة التربوية الحديثة إلى الاهتمام بإعداد المتعلم إعدادا نوعيا، يمس مختلف جوانب شخصيته، ويستهدف تحقيق إنسانيته، "بحيث يكون قادرا على النقد والتحليل واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير، وحريصا على الإسهام في حل مشكلات المجتمع وتلبية احتياجاته، ومتعاونا مع غيره من الأفراد والجماعات، ويثق بنفسه وبقدرته على صناعة مستقبله، ويستطيع أن يطبق ما تعلمه من معلومات ومعارف فيما يواجهه من مواقف ومشكلات"[2]، هذه الممارسات والمهارات تجعل من المتعلم طاقة متفجرة، تزيد من قدرته على اكتشاف جديد المعرفة والإبداع فيها.

والمتعلم إذا عزز دوره ودافعيته، صار تعلمه أكثر نضجا، ونشاطه التعلمي أقدر على معالجة وإنتاج المعارف ونقل الخبرات السابقة، مع ما يكتسبه من ثقة بالنفس وقدرة على التفكير والتواصل، إضافة إلى تفاعله الإيجابي مع المجتمع، وتقديم الحلول للوضعيات المشكلة[3]، فمناخ التعلم عند المتعلم، ينبغي أن يتدرج من نقل المعارف إلى نقدها إلى إعادة إنتاجها؛ ففي "الأول دربة تحريضية على اكتساب العلم، وفي الثاني قدرة مكتسبة على تحليل العلم وإخضاعه للمطابقة والمقارنة والموازنة، وفي الثالث طاقة فياضة لترجمة العلم إلى مادة إبداع، وبالتالي تتكون طاقة إنتاج العلم بجعل الدربة البحثية

---

1 روبرت م.جانييه: أصول تكنولوجيا التعليم، مرجع سابق، ص 200.

2 فتحي درويش عشيبة: دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة، الروابط العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2009م، ص 95-96.

3 ينظر: محمد بن عبد الله الدويش: "تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة"، مجلة كتاب الأمة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، السنة الثالثة والثلاثون، ع158، ذو القعدة1434هـ، ص 76-77.

جزءا لا يتجزأ من الدربة التعلُّمية"[1]، وهذا ما تسعى المنظمات والسياسات التربوية إلى تحقيقه، ولا غرو، فما نراه من تقدم وتطور وتحضر في وقتنا هذا، فمرده إلى التعلم الأمثل ذو الجودة العالية، والذي يعكس توفر المتعلم على أنساق متعددة من الكفايات.

4-4-كفايات المتعلم:

ينبغي أن يكون المتعلم على جانب كبير من التأهيل والمستوى بما يحصله من كفايات، وهذا ما يساعده على التكيف مع المجالات التي يعاقرها في محيط تمدرسه، أو في محيط تعايشه، ويساعده على مواصلة التعلم مدى الحياة.

"ومن معالم الفاعلية في دور المتعلم مايلي:

1-الفهم والاستيعاب لما يتلقاه في الموقف التعليمي(...)

2-ممارسة التعلم أثناء الموقف التعليمي، فيكون له دور في الاستنتاج والتعميم.

3-معالجة المعرفة التي يتلقاها من خلال التحليل والتركيب والمقارنة والتطبيق على مواقف جديدة"[2].

4-أن يخلق فهمه الخاص من خلال ربط المواد الجديدة مع خبراته السابقة ومع العالم الحقيقي.

5-أن يصوغ أسئلته الخاصة ويتحقق منها، ويشارك في النتائج التي توصل إليها مع أقرانه[3].

4-5-المعرفة:

لا شك أن **المعرفة** هي الحلقة الجامعة بين العنصرين السابقين، وهي العقد الوظيفي بينهما، فمن دونها لا يتحقق أي شيء، لذلك يجب أخذها بعين الاعتبار في أي محطَّة تعليمية أو تعلميَّة، بل إن التخطيط الاستراتيجي للعملية التعليمية لا يتم إلا من خلالها، كمراعاة البرامج والمناهج والمقررات والتطور الحاصل في المعرفة وتداخلها في المواد المدرسة، ومراعاة الحجم الساعي للعملية التربوية وفق حجم المعرفة ونوعيتها.

وتتميز المعرفة بمجموعة من الخصائص، تضمن لها مصداقيتها وتطورها الدائم واستمراريتها وتجددها؛ وهي: أن المعرفة قابلة للتراكم، وقابلة للتجديد، وقابلة للتطوير، وقابلة للتكاثر، وقابلة للمراجعة، وقابلة للتداخل في ميادين متشعبة، وقابلة للثبات والتحول، كما أنها تكون نسبية وقطعية،

---

1 أمين ألبرت الريحاني: وقائع مؤتمر: الأدوار الجامعية في عالم متغير، جامعة سيدة اللويزة، لبنان، ط1، كانون الثاني2002م، ص 51.

2 محمد بن عبد الله الدويش: المرجع السابق، ص 70.

3 ينظر: جوي مايتي، المرجع السابق، ص 130.

ذاتية وموضوعية، ظاهرة ومحتملة، مكملة لبعضها البعض، "فلا يخفى أن المعرفة ليست واحدة، وأن التعدد لا يلحقها من قبل اختلاف موضوعاتها أو مناهجها فحسب، بل يلحقها أيضا من قبل اختلاف النطاقات التي تُكتسب فيها؛ والمقصود بـــ "**النطاقات**" مجالات دوران المعرفة بين أفراد طائفة يشتركون في جملة من المعارف والأحكام والاعتبارات، كما يشتركون في مجموعة من المقاصد والحاجات ومن وسائل بلوغها أو قضائها"[1]، هذه النطاقات لا يمكن حصرها، أو الإحاطة بها.

فما هي المعرفة إذا؟ لا شك أن الجواب على هذا السؤال شاركت البشرية في الإجابة عليه عبر الحقب المتتالية، وباعتبار المجالات المختلفة التي تدخلها المعرفة، والتي هي ميدان تَكوُّنها، لذلك سنقف على مفاهيم للمعرفة مختلفة، كلها تصب في تحقيق المفهوم الخاص بالمعرفة التربوية.

المعرفة هي: "إدراك صور الموجودات والأشياء على ما هي عليه، وهي مسبوقة بنسيان حاصل بعد العلم بخلاف العلم، وتقال أيضا على استتباب المحصول المدرك خضوعا إذا تكرر إدراكه، فإن المُدرِك إذا أدرك شيئا فحفظ له محصولا في نفسه، ثم أدركه ثانيا وأدرك مع إدراكه له أنه هو ذلك المدرك الأول، قيل لذلك الإدراك الثاني بهذا الشرط معرفة"[2]؛ فهي إذن: **إدراك الإدراك**.

والمعرفة أيضا "كل معلومات وخبرات ومهارات يستحضرها ويستخدمها الأفراد بغية أداء أعمالهم بإتقان أو لاتخاذ قرارات صائبة"[3]؛ وهنا يقصد بها مطلق تحقق المعلوم عند الشعوب والأفراد، سواء كان هذا التحقق فطريا أو حضوريا، كليا أو جزئيا، بديهيا أو كسبيا، نظريا أو عمليا.

وقيل **المعرفة** هي: "مزيج من المفاهيم والأفكار والقواعد والإجراءات، وهي عبارة عن معلومات ممتزجة بالتجربة والحقائق والأحكام والقيم التي تعمل مع بعضها البعض؛ فالمعرفة إذا كينونة وصيرورة في الوقت ذاته"[4]؛ وتتجلى كينونتها في الجانب التعليمي من خلال تجزئتها تجزئة تخصصية ومتداخلة في نفس الوقت، أو ما يسمى بالتداخل المعرفي العمودي إذا كان في مادة واحدة، والتداخل المعرفي الأفقي إذا كان تقاطعيا بين مادتين، وتتجلى صيرورتها في تجددها الدائم وتغيير المناهج وتحوير الطرائق البرامج وفق نوعيتها، وتكييف الحصص الزمانية على أساس حجمها الساعي المقدر.

---

1 طه عبد الرحمان: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ص 36.

2 جيرار جهامي: موسوعة مصطلحات الفلسفة عند العرب، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، د ط، د ت، ص 811.

3 سمراء كحلات: تمكين المعرفة في المنظمة الجزائرية(دراسة ميدانية بمكتبة جامعة باتنة)، قسم علم المكتبات، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2008-2009، ص 13.

4 سلطان محمد رشدي: "المعارف الجماعية وأثرها على نشاط الإبداع في المؤسسة"، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر- بسكرة، الجزائر، ع11، جوان2012م، ص 135.

وبما أن **المعلومة** أصبحت عنصرا مهما من عناصر التطور، باعتبارها حجر الزاوية في **رأس المال الفكري**، كما يسمى في اقتصاد المعرفة، أصبحت أداة فاعلة في التسويق والإنتاج والتقدم والازدهار وتغيير المجتمعات، وقد أفاد العالم الأمريكي **ب.دروكر** أن الفارق بين المجتمعات في المستقبل لن يكون الموارد المالية والتي تصنف على إثرها المجتمعات إلى ثرية وفقيرة، ولكن الفارق الحقيقي سيكون **الموارد والمصادر المعرفية** والتي ستصنف المجتمعات على أساسها إلى جاهلة ومحتكرة للمعرفة[1]، لذلك صارت مجتمعات المعرفة لا تقوم إلا على تحسين نوعية المعرفة وتجديدها، والتي تنتجها بالدرجة الأولى العملية التعليمية في المؤسسات التربوية والأكاديمية والمؤسسات المهنية التدريبية.

-المبحث الثاني: الجهاز المفهوماتي للتداوليات واهتماماتها:

1-مصطلح التداولية:

لا يمكن الولوج إلى الجوهر الحقيقي لمفهوم التداولية، دون الوقوف على عتبة المصطلح الذي تأسست عليه وتشعبت منه مختلف المفاهيم؛ فهو في الأصل مأخوذ من اللفظ اليوناني القديم "pragma"(**براجما**)، والذي تأسس عليه مصطلح النظرية الموسوم بـــ: (linguistic pragmatic)، وقد ترجم في اللغة الإنجليزية تحت مسمى(pragmatic)، وترجم في اللغة الفرنسية تحت مسمى (pragmatique)[2]؛ ويعني مصطلح التداولية في الفرنسية الشيء المحسوس والملائم للحقيقة، وفي الإنجليزية يقابل معنى له علاقة بالعمل والمنفعة والواقعة الحقيقة.

ويعني مصطلح pragma في الإغريقية فعالية أو عملا أو مسألة، "وقد طوره الفيلسوف الأمريكي **تشارلز موريس**(Charles morris)فجعله علما عاما، واستحدث رموزا لبعض الأشياء ووضع نظام الشفرة، وقد استخدم **موريس** المصطلح البراجماتي بمفهومه الاصطلاحي الخاص في الدراسات اللسانية في حديثه عن علاقة العلامات بمؤوليها في كتابه "**أسس نظرية العلامات**" الذي نشر عام **1938**م"[3]، فأصبح علما يدرس استعمال نظام اللسان في حالة التواصل، مقابلا للبنيوية التي درست نظام اللسان في حالة السكون واستقلاله عن كل المؤثرات.

وقد ترجم مصطلح(pragmatique)إلى عدة مصطلحات في اللغة العربية، فالتداولية والذرائعية والسياقية والتخاطبية والبراغماتية والنفعية والعملية والوظيفية والاستعمالية...إلخ، كلها

---

1 ينظر: براهيمي أم السعود، المرجع السابق، ص 229-230.

2 ينظر: محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ص 4.

3 محمود عكاشة: المرجع نفسه، ص 12-13.

مصطلحات بقدر ما تدل على ثراء اللغة العربية واحتمال وجوه التأويل فيها، بقدر ما تدل على فوضى في علم المصطلح، قد تكون إقليمية شرقية أو غربية، وقد تكون ذات نزعة فردية عند لساني معين أو عالم لغوي، وعلى العموم فقد شاع مصطلح: **"التداولية"**، الذي كتب له الرواج في الأوساط العلمية والأكاديمية، حتى إنه غطى على باقي المصطلحات.

وترجع الترجمة لهذا المصطلح على هذا النحو، للفيلسوف والمفكر المغربي **طه عبد الرحمان** سنة **1970**م، وهذه الترجمة تجمع بين مدلولين: الممارسة، والتفاعل أثناء التخاطب[1]؛يقول **طه عبد الرحمان:** "وقد وقع اختيارنا منذ سنة **1970**م على مصطلح **التداوليات** مقابلا للمصطلح الغربي **براغماتيقا**، لأنه يوفي المطلوب حقه، باعتبار دلالته على معنيي الاستعمال والتفاعل معا ولقي منذ ذلك الحين قبولا من لدن الدارسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم"[2]، وعلى هذا يكون علم التداولية يجمع بين العملية والفعالية.

2-تعريف التداولية:

2-1-البنية المعجمية للفظ التداولية:

لفظ التداولية مشتق في اللغة العربية من الفعل الثلاثي: **(دول)** ، و هو من الأصول المشتركة في المعنى، حيث استخدمه العرب للدلالة على: التنقل، التحول، الضعف، التقلب، التصرف، التدوير...الخ؛ يقول **ابن فارس** في معجمه **"مقاييس اللغة"**: "**(دول)** الدال والواو واللام أصلان: أحدهما يدل على تحول شيء من مكان إلى مكان، والآخر يدل على ضعف واسترخاء. فأما الأول فقال أهل اللغة: اندال القوم، إذا تحولوا من مكان إلى مكان، ومن هذا الباب تداول القوم الشيء بينهم إذا صار من بعضهم إلى بعض"[3]؛ ففي هذا المعنى نلمس معنى: **العملية**.

وقال **محمد مرتضى الحسيني الزبيدي** في معجمه **"تاج العروس"**: "**(دول)** الدولة: انقلاب الزمان من حال البؤس والضر إلى حال الغبطة والسرور(...)والدولة في الحرب: أن تدال إحدى الفئتين على الأخرى، يقال: كانت لنا عليهم الدولة(...)وتداولوه: أخذوه بالدول وتداولته الأيدي: أخذته هذه مرة وهذه مرة، وقوله تعالى: "وتلك الأيام نداولها بين الناس" أي نديرها، من دال أي:

---

1 ينظر: نور وليد، الاقتضاء التخاطبي(دراسة تداولية في آيات من سورة الأنعام)، مجلة التداولية في البحث اللغوي والنقدي، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق، الكتاب الأول، ص 417-418.

2 طه عبد الرحمان: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2000م، ص 28.

3 أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: المصدر السابق، ج2، ص 314.

دار"[1]، و ذكر **بن جرير الطبري** في تفسيره لهذه الآية أن التداول هنا أن تجعل الأيام دولا مصرفة بين الناس؛ والمقصود بهم المسلمين والمشركين، وذلك أن الله عز وجل أدال المسلمين من المشركين يوم بدر، وأدال المشركين من المسلمين يوم أحد[2]؛ وفي ذلك معنى نقل الشيء وتحويله وتدويره بين الناس، وذلك شأن الكلام والخطاب عند التواصل بهما، كما نلمس في هذا المفهوم معنى: **الفعالية**.

2-2-البنية الاصطلاحية للفظ التداولية:

لا تزال اللغات توحي بأسرارها منذ أن وجدت على وجه البسيطة، سواء أكانت تلك الأسرار في تفرد أنظمتها بقوانين وقواعد ومستويات، أو في حالة اقتران أنظمتها بعلوم تبحث في طبيعة الإنسان والطبيعة والواقع، مما أدى إلى تبلور دراسات مركبة من تلك العلوم وعلم اللغة، خصوصا في العصر الحديث، الذي كشف عن ثورة في اللغويات كان باكورتها علم اللغة الحديث أو اللسانيات، والدلاليات، والتداوليات؛ أما اللسانيات فدورها دراسة ووصف أنظمة اللغات المجردة، ودور الدلاليات دراسة علاقة اللغات بالعوالم المختلفة المُؤَشَّرَة، في حين تركز التداوليات على دراسة اللغات في حال اشتغالها واستعمالها في الخطابات المتداولة.

وقد جاءت التداولية بمنهجها في دراسة اللغة، كردة فعل على مغالاة البنيوية في درسها للغة الصرفة المنقطعة عن ظروف الاستعمال والسياق وأحوال المتخاطبين؛ حيث تقرر **فرانسواز أرمينكو** أن التداولية تبحث عن إجابات لبعض الأسئلة التي تتعلق بالاستعمال اللغوي، وهي:

"ماذا نصنع حين نتكلم؟ ماذا نقول بالضبط، حين نتكلم؟ من يتكلم إذن؟ وإلى من يُتكلم؟ ولأجل من؟ ماذا علينا أن نعلم حتى يرتفع الإبهام عن جملة، أو أخرى؟ وكيف نتكلم بشيء، ونريد شيئا آخر؟ وهل يمكن أن نركن إلى المعنى الحرفي لقصدٍ ما؟"[3]، ولما كانت التداولية علم استعمال اللغة في المقام كما تظاهر على القول بذلك الكثير من اللسانيين وفلاسفة اللغة؛ فإن هذا يقودنا إلى تحصيل مفاهيمي؛ مفاده أن التداولية لا تدرس اللغة لذاتها، وإنما تدرس اللغة لغيرها ولأجل غيرها، وذلك في حالة اتصالها بالمُخاطِب والمُخاطَب والمقام وأحوال الثلاثة وشروط التواصل بينها والمقاصد والأغراض.

---

1 محمد مرتضى الحسيني الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، مرجع سابق، ج28، ص 506-507.

2 ينظر: محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تح: محمود محمد شاكر، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، مصر، ط2، د ت، ج7، ص 239.

3 أرمينكو فرانسواز: المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علوش، الرباط، مركز الإنماء القومي، 1986م ، ص 7.

وبعد هذه العنوان العريض والمركزي للتداولية كعلم، يمكن أن نقول أنها تعني "عند رائدها الأول **تشارلز موريس 1938**م: دراسة العلاقات بين العلامات ومفسريها، فهي تهتم بمنتجي اللغة لا باللغة فقط، ويعد هذا التعريف المؤسس الوعاء الذي انصبت فيه التحديدات اللاحقة التي ترى أن اللغة بوصفها نشاطا كلاميا، تتحكم فيها مجموعة من الشروط الذاتية والموضوعية"[1]، وتعد عند مؤسسها الفيلسوف **أوستين** "جزء من علم أعم، فهي دراسة التعامل اللغوي من حيث هو جزء من التعامل الاجتماعي"[2]؛ فقوانين العرف الاجتماعي هي التي تضبط قوانين التداول اللغوي بطريقة لا شعورية، فالسنن اللغوي هو انعكاس للسنن التداولي.

ويعرفها **مسعود صحراوي**؛ بأنها "دراسة استعمال اللغة التي لا تدرس البنية اللغوية ذاتها، ولكن تدرس اللغة عند استعمالها في الطبقات المقامية المختلفة، أي باعتبارها كلاما محددا صادرا من متكلم محدد وموجها إلى مخاطب محدد بلفظ محدد في مقام تواصلي محدد لتحقيق غرض تواصلي محدد"[3]، فهي فرع لساني من جهة، واجتماعي من جهة أخرى؛ حيث يعنى بدراسة التواصل بين أفراد المجتمع، فيحاول اقتناص معاني الخطابات في المقامات المختلفة للتواصل، وتفسير ظروف إنتاجه وتلقيه وأحوال المتواصلين والآثار الناجمة عن ذلك.

ومن هذا المنطلق يمكن عد التداولية "في أبسط تعريفاتها دراسة للغة أثناء استعمالها واستخدامها في سياق التخاطب، تقوم على مراعاة كل ما يحيط بعملية التخاطب، للوصول إلى المعنى وإحداث الأثر المناسب، بحسب قصد صاحبه، وتبحث في الشروط اللازمة لضمان نجاعة الخطاب وملاءمته للموقف التواصلي الذي يوجد فيه المتلفظ بالخطاب والسامع له"[4]؛ فقصارى التداولية إذا، السعي إلى كشف الدلالة القائمة بين الخطاب ومستعملي الخطاب.

ولكن هذا الهدف المنشود لا يتحقق بدون توفر خدمة باقي مجالات علم الدلالة؛ لذلك أثناء التداول بالخطابات نجد دلالة المراجع والأشياء في علاقتها بالكلمات المكونة للخطاب حاضرة، ونجد العلاقة بين الكلمات نفسها التي تكون جملا خطابية إعرابية تترتب وفق ظروف النحو الوظيفي

---

1 مؤيد آل صوينت: المرجع السابق،ص 31.

2 سامية بن يامنة: "الاتصال اللساني بين البلاغة والتداولية"، مجلة دراسات أدبية، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، الجزائر،ع01، ماي 2008م-جمادى الأولى1429هـ، ص 57.

3 مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 26.

4 باديس لهويمل: التداولية والبلاغة العربية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع07، 2011م، ص155.

مستعملة أيضا، وهكذا الدلالة النفسية والاجتماعية مؤداها قائم على مراعاة أعراف وأفكار التداول المتواضع عليه حرفا، والمعدول بها عن ذلك السنن استلزاما.

ولما كانت التداولية بهذه الصفة، وبهذه المكانة عند الباحثين،"...فإن معظمهم يقر بأن قضية التداولية هي إيجاد القوانين الكلية للاستعمال اللغوي والتعرف على القدرات الإنسانية للتواصل اللغوي، وتصير التداولية، من ثم، جديرة بأن تسمى: **علم الاستعمال اللغوي**"[1] في مقابل علم التنظير اللغوي.

3-اهتمامات التداولية:

لا يمكن أن نحدد بدقة متناهية مهمة التداولية؛ لأنها متشعبة، ودخلت في علوم شتى، وتقاطعت مع مجالات متعددة، ولكن هذا لا يمنعنا أن نقصر مهمة التداولية الصرفة في إبراز كل ما من شأنه خدمة النشاط اللساني أو الاستعمال التخاطبي، وهو ما أسماه **طه عبد الرحمان** بـــ: **"المجال التداولي"**.

والمجال التداولي عند **طه عبد الرحمان** هو: "كل المقتضيات العقدية والمعرفية واللغوية-القريب منها والبعيد-المشتركة بين المتكلم والمخاطب والمقومة لاستعمال المتكلم لقول من الأقوال بوجه من الوجوه"[2]؛ فهو يشمل مظلة التقاطعات الثقافية بصفة عامة، والتي يمحت منها المتواصلون خطاباتهم المتنوعة، وفق ظروف المقامات المختلفة، وبناء على ذلك يكون من مهام التداولية:

1-"أن تفسر كيف يمكن للسامع أن يتوصل إلى فهم قول بطريقة غير حرفية ولما اختار المتكلم صيغة في التعبير غير حرفية، بدل حرفية، وبعبارة أخرى، فإن مهمة التداولية أن تصف بواسطة مبادئ غير لسانية، عمليات الاستدلال الضرورية للوصول إلى المعنى الذي يبلغه القول"[3]، فهذا القول يوحي-على الأقل- بنسبية الحجاج في العمليات التخاطبية، ولا يمكن أن يخلو منه، بل يمكن أن يتضاءل في محطات تواصلية ليس لها طابع حجاجي.

2-"بيان مظاهر إنتاج الأقوال التي لا تعالجها اللسانيات وتأويلها، وبهذا الاعتبار لا يمكنها الاكتفاء بالتمييز بين الأقوال النحوية واللانحوية"[4]، بل إنها تتعدى النظام النحوي اللساني لتكشف عن ظروف اشتغاله وفق ظروف التواصل، فالنحو يعد-عند التداوليين والوظيفيين خاصة-خَرْجًا لمناطات المقام

---

1 مسعود صحراوي: المرجع نفسه، ص 16-17.

2 طه عبد الرحمان: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، مرجع سابق، ص 28.

3 جاك موشلر وأن ريبول، المرجع سابق، ص 26.

4 جاك موشلر وأن ريبول، المرجع نفسه، ص 540-541.

وأحوال المتخاطبين؛ بل إن التداولية تسعى إلى تأسيس نحو تداولي لا يمت بصلة إلى النظام اللساني، وإنما يعالج نظام استعمال اللسان وقوانينه العملية والعقلانية والمنطقية والتهذيبية.

3-إن من أكثر المهام التي يمكن أن تناط بالتداولية هو تحقيق حالة أمن اللبس؛ ولدفعه تسخر التداولية مجموعة من الآليات اللغوية والمبادئ الأخلاقية كـــ: أحوال السياق، والحجاج، والاستلال، والمناسبة، ومبدأ التعاون، ومبدأ التأدب وغير ذلك.

وهناك من يرى أن للتداولية مهمتان بارزتان هما:

4-تحليل الأعمال المتضمنة في القول، يقتضي من التداولية تحديد الأعمال اللغوية المهمة.

5-التعبير عن القضايا بجمل مخصوصة في الاستعمال، يقتضي من التداولية تعيين خصائص سياق التلفظ المحدد لها.[1]

4-أهم القضايا التي عالجتها التداولية:

قد أطلق على التداولية عند ظهورها "**سلة المهملات**"[2] لأنها تعالج حسب زعمهم قضايا ثانوية ولا تمت لنظام اللسان بصلة مثلما فعلت البنيوية، ولكن مع انقضاء شوط من الزمان تبين العكس، وأصبحت مغالطة البنية اللغوية المنغلقة على نفسها، والتي تفسر ذاتها بذاتها، والمتجردة عن الذاتية والسياقية ترفا من القول لا يفي بمتطلبات اللسان، والأمر كل الأمر مبني على ذلك اللسان في حالة اشتغاله واستعماله، وفي الظروف المحيطة بذلك النشاط، وما تستلزمه من شروط لابد من توفرها: كالمقام وطرفي الخطاب وشرط الزمكانية والأحوال والمعرفة المشتركة وغير ذلك، وجراء ذلك ظهرت قضايا كثيرة وجديدة متعلقة بالنظام اللساني، ومن أهمها:

4-1-الأفعال الكلامية:

تعد المفارقة بين نمطي الوصف اللغوي والإنجاز اللغوي أساس نظرية أفعال الكلام؛ لذلك "تذهب نظرية أفعال الكلام إلى التأكيد على أن العبارات اللغوية، لا تنقل مضامين مجردة ونمطية، وإنما تختلف حسب عدة عوامل منها السياق، بالإضافة إلى ظروف وعوامل أخرى تتدخل في تحديد دلالة اللفظ وقوته، وعليه تحول الاهتمام من الجملة في ذاتها(البنية)إلى البحث في مختلف تمظهراتها(الواقع)،

1 صابر الحباشة: الحجاج في التداولية (مدخل إلى الخطاب البلاغي)، مجلة ثقافات، كلية الآداب، البحرين، 2011م، ص 204.

2 قول وسم به نعوم تشومسكي التداولية ليهون من شأنها، وأنها لا يمكن أن تحل المشاكل الدلالية التي واجهت النظرية التحويلية.

ومن ثم تم الانتقال من الإحالة اللسانية إلى إحالة المتكلم"[1]؛ من البحث في أوصاف دلالات الألفاظ، إلى البحث في دلالات أفعالها الخطابية.

وفعل التلفظ يوحي بمعاني فعل قولي مجرد متعلق باللغة وهي دلالة الكلمات، ويوحي بمعان لفعل غير قولي متعلقة بالمتكلم كالوعد مثلا، ويوحي بمعان متعدية الأثر متعلقة بالمتلقي كالترهيب؛ حيث "إن التصور الأساسي الذي انطلقت منه هذه النظرية هو أنه عندما يتلفظ المتكلم بجملة في مقام تواصلي معين فإنه ينجز نمطا معينا من فعل اجتماعي"[2]،ويكون ذلك ضمن نطاق يتسم بالتراتبية؛ حيث ينطلق من فعل التعبير ليصل إلى فعل الإنشاء ويتعداه إلى فعل التأثير.

ويعد الفعل التعبيري دخلا وممهدا للفعل الإنجازي، فإذا أضيفت إليه قوة إنجازية كـــ: الاستفهام والوعد والتأكيد...إلخ، صار فعلا إنجازيا غرضيا متحقق الوقوع، فإذا أدى دوره في تغيير مشاعر المتلقي أو صرفه عن عمل ما، صار فعلا تأثيريا متعديا، فالأول يتوخى فيه قوانين النحو، والثاني يتوخى فيه قوانين الاستعمال اللغوي، والثالث يتوخى فيه قوانين الحجاج والإقناع.

4-2-الافتراض المسبق:

يعد الافتراض المسبق من جملة الأمور التي لها طابع نفسي أو عرفاني؛ حيث يشمل"المعطيات والافتراضات التي ينطلق منها الباث والمتلقي في كل تواصل لساني إنساني، هذه الافتراضات هي نقطة اتفاق بينهما، وتشكل خلفية تواصلية ضرورية لنجاح عملية التواصل"[3]؛ ويتسع مجال المعلومات التمثيلية المسبقة لتشمل كل المعارف الثقافية والدينية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغير ذلك، إما على سبيل العموم إذا كان ميدان التواصل عاما، وإما على سبيل الخصوص إذا كان التواصل مقتصرا على مجال معين من تلك المجالات.

تقول **كيربرات أوركيوني** في كتابها الشهير حول "**المضمر**": "نصنف في خانة الافتراضات كل المعلومات التي وإن لم تكن مقررة جهرا(أي تلك التي لا تشكل مبدئيا موضوع الخطاب الكلامي الحقيقي الواجب نقله)، إلا أنها تنتج تلقائيا من صياغة القول التي تكون مدونة فيه بشكل جوهري، بغض النظر عن خصوصية النطاق التعبيري الأدائي"[4]؛ فمدار الأمر على مخزون المعرفة المشترك بين

---

1 العياشي أدواري: الاستلزام الحواري في التداول اللساني، مرجع سابق، ص 79.

2 لطيف حاتم عبد الصاحب الزاملي: الكلام عملا(مقاربة تداولية)، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، ع01، مج16، 2013م، ص 48.

3 ليلى كادة: المكون التداولي،مرجع سابق، ص 68.

4 كاترين كيربرات أوركيوني: المضمر، تر: ريتا خاطر، مرا: جوزيف شريم، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، ديسمبر2008م، ص 48.

المُخاطِب والمُخاطَب، فكلاهما ينشئ علاقة تواصلية على أساس ما يفترض أنه متوفر عند صاحبه، وهذا ما يجعل الافتراض يلعب دورا حاسما في نجاح العمليات التخاطبية، أو ربما يكون سببا في تعثرها لاختلاف مشرب المعرفة بين المتخابرين، أو لعدم توفرهما على نفس المعلومة.

4-3-القصدية:

القصد من الظواهر النفسية أيضا، والتي تدخل في كل المجالات، بل إنه الأساس في إنشاء التواصل، وقد أوحت الظاهراتية اللغوية بزعامة **إيدموند هوسرل**-على رغم بعدها عن الدرس الوظيفي التداولي-بمبدأ القصدية، فتلقفه كل من **أوستين** وتلميذه **سيرل**، فاستثمراه في الدرس التداولي الذي صاغا مبادئه الأولى[1]؛ فهو يشمل كل حالات الشعور والاعتقادات والرغبات والأغراض والإدراكات وغير ذلك، فالقصد إذا، مصطلح عام لجميع النوايا المضمرة في النفس، والتي تظهر في شكل خطاب أو هيئة أو حركة أو إشارة أو إيماء.

والقصد لا يكون على حالة واحدة أثناء التواصل، بل إنه يكون على طبقات تستلزمها ظروف التخاطب وأحوال المتخاطبين، وقد جعل غرايس القصد مركبا من عدة مقاصد هي:

"-القصد الأول: قصد المتكلم إبلاغ المخاطب محتوى دلاليا معينا.

-القصد الثاني: قصده أن يتعرف المخاطب على القصد الأول.

-القصد الثالث: قصده أن يبلغ المخاطب أن القصد الأول يتحقق بتعرف المخاطب على القصد الثاني"[2]، ويمكن تسميتها: القصد وقصد القصد وقصد قصد القصد.

4-4-الأقوال المضمرة:

الأقوال المضمرة جزء من متضمنات القول، "وترتبط بوضعية الخطاب ومقامه على عكس الافتراض المسبق الذي يحدد على أساس معطيات لغوية، تقول **أوركيوني**: القول المضمر هو كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحديث"[3]، فالخطاب يكون مشحونا بقبضة من المضامين، والتي قد تكون مفتوحة الدلالات ومحتملة لتأويلات عديدة، فإذا نزلت في مقام تواصلي تحدد القول المضمر حينئذ.

---

1 مسعود صحراوي: المرجع سابق، ص 23.

2 العياشي أدواري: المرجع السابق، ص 101-102.

3 مسعود صحراوي: المرجع السابق، ص 32.

ويبدو أن التضمين مترتب على اقتضاءات واستلزامات الحقائق اللفظية، فاللفظ لا يقتضي حقيقة معينة إلا إذا كانت هناك حقيقة متضمنة ومسبقة؛ فهو إذا "مفهوم تداولي إجرائي يتعلق برصد جملة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب تحكمها ظروف الخطاب العامة كسياق الحال وغيره"[1]، ويمكن أن نفرق بين الافتراض المسبق والأقوال المضمرة بفارق لطيف؛ حيث ترد الافتراضات المسبقة في الغالب في اللغة الخبرية، التي تستدعي تقرير الحقائق ووصف العوالم، وهذا لا شك أنه من جملة المعارف التي يشترك فيها أغلب الناس، في حين ترد الأقوال المضمرة في الدلالات غير الطبيعية، كالأفعال الكلامية والاستلزامات السياقية والقوى الإنجازية ومضامين واستدلالات الحجاج، فالمعرفة التي تحتويها الأقوال المضمرة تحتاج إلى تحقيق مناطات التأويل، لإدراك المناسبة في إنشاء التواصل الأمثل والمتزن، وهذا أمر لا يتأتى لأغلب الناس.

4-5-الاستلزام الحواري:

الاستلزام من أبرز المفاهيم التي عنيت بها التداولية، وله عدة مميزات منها أنه غير صريح في الدلالة التعبيرية[2]، لذلك هو يستند إلى المقام والمعرفة المشتركة والسنن المتواضع عليه في لغة ما، للوقوف على المعنى الضمني المدرج في الكلام، ونحن نرى أن الافتراض السابق والقول المضمر والاستلزام الحواري كلها ذات طابع إضماري، فيمكن أن يقع فيها الاشتباه.

لأجل ذلك يكون الافتراض السابق عاما وشاملا غير مرتبط بالمقام وظروفه، ويكون القول المضمر مختصا بظرف المقام، أما الاستلزام فـــ"هو لون من ألوان الإضمار الحواري، الذي يرمي إلى الوقوف على جملة ما في التداول الفعلي، فيفسر هذه الجملة ويؤولها وفقا للسياق والظروف المحيطة بها، ويسترشد في هذا التأويل بالسيكولوجية، فنحن نستعين بأي معرفة عامة تكون سبيلا لفهم ما يقال"[3]؛ أي: إنه يختص بطبقة مقامية معينة دون باقي الطبقات؛ فالعدول عن متطلبات الحوار الحرفي أو العادي ينشأ عنها الاستلزام التخاطبي، فإذا انتهك المتكلم مبدأ من مبادئ نظام الخطاب المألوف، أدرك المخاطب الذي في مستواه مقصده، الأمر الذي يستدعي منه تحوير الدلالة من طبيعتها الحقيقية إلى قيمتها المجازية.

---

1 مسعود صحراوي: المرجع نفسه، ص 30.

2 ينظر: عماد عبد يحي الحيالي وأشواق محمد إسماعيل النجار، الاقتضاء التداولي وأبعاده الخطابية في تراكيب القرآن الكريم، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ع01، مج15، كانون الثاني2008، ص 64.

3 ليلى كادة: المرجع السابق، ص 108.

وقد ميز **غرايس** في نظرية الأفعال اللغوية بين نوعين من الدلالة، الأولى متضمنة في القوة الإنجازية الحرفية، وينشأ عنها الاستلزام التخاطبي التواضعي، والثانية متضمنة في القوة الإنجازية المستلزمة، وينشأ عنها الاستلزام التخاطبي المحادثي، والاستلزام الأول يدرك من صيغة القول، والثاني يدرك من ظروف المقام.

4-6-الإشاريات:

إن من وظائف اللغة الأساسية وظيفة **التعيين**؛ حيث تعد اللغة انعكاسا ذهنيا أو صوتيا أو كتابيا أو إشاريا للمراجع المتعددة في العوالم الخارجية؛"...فإذا قرأت جملة مقتطعة من سياقها(...)وجدتها شديدة الغموض لأنها تحتوي على عدد كبير من العناصر الإشارية التي يعتمد تفسيرها اعتمادا تاما على السياق المادي الذي قيلت فيه ومعرفة المرجع referenceالذي تحيل إليه"[1]، ومن هنا يمكن أن نقول أن للغة **وظيفة تعيينية**، وهي إسقاط الصور الذهنية على المراجع الحقيقية في العوالم، ولها **وظيفة إحالية**؛ فأثناء الاستعمال اللغوي يستطيع من خلالها المتخاطبون كشف حجب المقاصد والمعاني الدالة عليها، من خلال السياق، أو من خلال العائد اللغوي نفسه، أو من خلال الإشارة بالجارحة التي تكون مصاحبة للغة.

ومن أغرب الخصائص التي تتميز بها الإشاريات خاصية: **الوظيفة المتناقضة**، فهي تدل على الإبهام والغموض في حالتها المعجمية السكونية؛ إذ إنها تنطبق على مختلف المراجع في العوالم وهذا ما يعطيها صبغة الشمولية والكلية، ومن جهة ثانية تتميز بالتعريف والبيان في حالتها التداولية؛ حيث عند الإشارة بها أو استعمالها في الخطابات تنتقل من الشيوع إلى التخصيص.

5-علم الخطاب:

تعد الدراسات المتعلقة بالخطاب من أقدم الدراسات؛ ويبدو ذلك جليا عند فلاسفة اليونان، حيث اتخذ **أرسطوطاليس** آليات البلاغة القديمة فنا للإقناع، مشتغلا بتحليل الأقوال الخطابية القائمة على المحاجة والجدل[2]، فهي موجهة إلى الجمهور، وتستهدف الحصول على تأييده لأطروحاتها، وكان

1 أحمد محمود النحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، مرجع سابق، ص 16.

2 ينظر: عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2000م ، ص 52.

أرسطو سبَّاقا إلى الاشتغال بموضوع الخطابة، التي تدور مواضيعها حول طرق الحجج، من خلال قياس يتكون من مقدمات ظنية أو مقبولة مقدمة بأسلوب أدبي بياني فني، بغية تحقيق طائفة من الأغراض أو النتائج، أعلاها شأنا إقناع الناس والتأثير فيهم، وهي قائمة على البرهان الصناعي في الغالب.

واقترنت دراسة الخطاب في مرحلة متقدمة عند المسلمين بأعظم خطاب: **الخطاب الرباني** المتمثل في القرآن المترل على **النبي عليه الصلاة والسلام**؛ وتمظهرت هذه الدراسة في أعمال الأصوليين لما حاولوا تصنيف أنواع الخطاب ودلالاته في القرآن؛ ففرقوا بين خطاب العين والكفاية، والخاص والعام، ومنطوق الخطاب ومفهوم الموافقة والمخالفة، والمطلق والمقيد، ودرجات الخطاب: الواجب، المستحب، والمندوب، والحرام، والمكروه، وعبارة الخطاب ومعناه وفحواه وغير ذلك من المسائل التي جاوزت في كثير من دراساتها أبحاث التداوليات ولسانيات الخطاب الحديثة.

وانطلقت الدراسات في **علم الخطاب** حديثا مع منظري اللسانيات الوظيفية؛ وقد"كان **بيسنس** buyssens سنة **1943**م أول من طرح مسألة الخطاب في الدراسات الألسنية عندما دعا إلى ضرورة تأسيس ألسنية خطابية"[1]، كم تعد القضايا الألسنية التي طرحها **بنفنست** كـــ: دور الفاعل المتكلم في العمليات الخطابية ومسائل الوظيفة اللغوية النقلة التأسيسية للسانيات الخطاب[2]، ثم يعد كتاب: "**تحليل الخطاب**" **لهاريس** سنة **1952**م القفزة التي مهدت لظهور لسانيات النص ولسانيات الخطاب كنظرية مستقلة.

وسأحاول إضاءة موضوع الخطاب بتعريفه لغة وتواضعا، مع ذكر تعاريف للمفاهيم التقاطعية والموازية للخطاب، وتجلية الفوارق بينه وبينها، ثم أعرج على تداولية خطاب العملية التعليمية والمفاهيم المقترنة به.

5-1-تعريف الخطاب:

5-1-1-الحد اللغوي:

يطلق **الخطاب** في اللغة العربية على عدة معان؛ منها ما ذكره **ابن فارس** في "**مقاييس اللغة**" بأن مادة: "(**خطب**) الخاء والطاء والباء أصلان: أحدهما الكلام بين اثنين، يقال خاطبه يخاطبه خطابا،

---

1 الزواوي بغورة: "منزلة تحليل الخطاب في فلسفة اللغة"، مجلة آفاق الثقافة، السنة الثامنة، ع32، شوال 1421هـ-يناير2001م، ص72.

2الزواوي بغورة: المرجع نفسه ، ص 72.

والخطبة من ذلك"[1]، وما ذكره ابن منظور في معجمه "**لسان العرب**" بقوله: "والخطاب والمخاطبة مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا، وهما يتخاطبان"[2]؛ فالخطاب على هذا النحو في اللغة يتفق مع المعنى الاصطلاحي في مفهوم الاستعمال الكلامي وتداوله، ولكن دون ذكر قيود: **المواضعة**.

وبناء عليه يكون تعريف الخطاب في عرف أهل الاصطلاح العلمي-على تنوع أطيافهم- كالآتي:

5-1-2-الحد الاصطلاحي:

ذكر **التهانوي** في معجمه الشهير: "**كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**" أن: "(**الخطاب**) بالكسر وتخفيف الطاء المهملة على ما في المنتخب وهو بحسب أصل اللغة توجيه الكلام نحو الغير للإفهام، ثم نقل إلى الكلام الموجه نحو الغير للإفهام. وقد يعبر عنه بما يقع به التخاطب"[3]، وحتى يمايز الكلام أضافوا له ضميمة قصد الإفهام؛ الأمر الذي يتحصل من وراءه علاقة تخاطبية تستلزم حضور الطرفين، وذلك في الكلام غير مشروط.

وذكر **الكفوي** في معجمه "**الكليات**" أن:"(**الخطاب**)اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيئ لفهمه، احترز "باللفظ" عن الحركات والإشارات المفهمة بالمواضعة و "بالمتواضع عليه" عن الألفاظ المهملة، و"بالمقصود به الإفهام" عن كلام لم يقصد به إفهام المستمع فإنه لا يسمى خطابا، وبقوله: "لمن هو متهيئ لفهمه" عن الكلام لمن لا يفهم كالنائم"[4]، وهذا يدل على أن الكلام عام في كل قول والخطاب خاص، هذا في التقليد الإسلامي العربي القديم.

أما المفهوم الاصطلاحي للخطاب في الدراسات الحديثة فقد ارتبط بالتقاليد اللسانية الغربية، واكتسى تعاريف متنوعة حسب طبيعة العلم المتعلق به أو المقارب به؛ فهو في **لسانيات النص** كما

---

1 أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: المصدر السابق، ج2، ص 198.

2 ابن منظور: لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، د ت، ج14، ص 1194.

3 محمد علي التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تر: عبد الله الخالدي، تح: علي دحروج، مرا: رفيق العجم، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1996م، ج1، ص 749.

4 أيوب بن موسى الحسيني الكفوي: الكليات(معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)، تح: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1419هـ-1998م، ص 419.

عرفه **فان دايك:** "...الذي يهتم بالعلاقات المطردة الموجودة بين بنيات النص والسياق"[1]، فهو هنا بمجرد الانتقال من طابع النصية، يصبح حدثا عاكسا لهوية النص في مجريات المقام.

وفي ميدان **الفلسفة** يعرفه **ميشال فوكو** في كتابه: "**أركيولوجيا المعرفة**" بأنه: "ليس وعيا يسكن مشروعه في الشكل الخارجي للغة، ليس الخطاب لغة تضاف لها ذات تتكلمها، بل هو ممارسة لها أشكالها الخصوصية من الترابط والتتابع"[2]، وعلى هذا يعد خطابا كل نص مكتوب يحدث تقاطعات بين عدة نصوص ويسهم في تفجير مجموعة جديدة من النصوص، وبالتالي يكون ممارسة تواصلية صامتة.

وفي مجال **الأدب**؛ وبالخصوص من وجهة نظر **بول ريكور** هو:"الواقعة اللغوية التي تنطوي في تلافيف أبعادها العلائقية على بعد زمني معين زيادة على الحدث الذي تثبته هذه الواقعة، والإسنادية في الإبقاء بالمعنى الذي تحويه تلك المنطوقات أو النصوص"[3]، فهو هنا يضمن الزمن تعميقا في ربط الحدث بفعل السرد، و يقتنص المعاني بفعل الآليات التي يسخرها علم النحو؛ كـــ: علاقة الإسناد التي تحدث تتابعا في المنطوقات والنصوص، بما تسخره من تنوع في أضرب الجمل.

وفي **علم الخطاب**، يتخذ **غاردنر** خطة عكسية لخطة **سوسير** تقضي بالانطلاق من الخطاب المشتغل للوصول إلى وصف اللسان؛ فالخطاب عنده نشاط إنساني حاصل جراء حدث معين، يدخل المُتكلِم والمُخَاطب بواسطته في علاقة تواصلية، مستعملين نموذجا شفريا مشتركا، أما اللسان فينصب تحديده على خزان المعرفة المتعلق بذلك النموذج الشفري والذي يسمح بفعل التواصل[4]؛ فهو يمثل مجموعة من المنطوقات والملفوظات المشتركة في نفس السنن اللغوي، والذي يسمح بإنتاج دلالة مناسبة تدور في حلقة جامعة بين طرفي التخاطب.

---

1 مؤيد آل صوينت: المرجع سابق، ص 33.

2 عبد العزيز العيادي: ميشال فوكو(المعرفة والسلطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1414هـ-1994م، ص 20.

3 حسين العمري: الخطاب في نهج البلاغة(بنيته وأنماطه ومستوياته)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2010م، ص 11.

4 ينظر:جاك موشلر وأن ريبول، المرجع السابق، ص 51.

5-2-مفهوم الكلام:

5-2-1-المفهوم اللغوي:

ذكر **الجوهري** في معجمه: "**الصحاح**" بأن: "**الكلام**: اسم جنس يقع على القليل والكثير"[1]؛ وهو على هذا ينصرف إلى كل كلام، حتى ولو كان صادرا من مجنون أو سكران ممن لا يعقل ولا يحسن إفهام غيره بخلاف الخطاب.

واشترط **ابن فارس** في "**مقاييس اللغة**" قيد الإفهام؛ فقال:"(**كلم**)الكاف واللام والميم أصلان: أحدهما يدل على نطق مفهم، والآخر على جراح؛ فالأول الكلام، تقول: كلمته أكلمه تكليما، وهو كليمي إذا كلمك أو كلمته، ثم يتسعون فيسمون اللفظة الواحدة المفهمة كلمة، والقصة كلمة، والقصيدة بطولها كلمة..."[2]، فانطباق الكلام على القليل والكثير عند العرب هو من باب التوسع في باب الدلالة.

5-2-2-المفهوم الاصطلاحي:

أما **الكلام** في الاصطلاح فمدلوله واسع حسب أعراف أهل الصناعات العلمية؛ فقد ذكر **التهانوي** في **كشافه** أن: "(**الكلام**)بالفتح في الأصل شامل لحرف من حروف المباني والمعاني ولأكثر منها. ولذا قيل الكلام ما يتكلم به قليلا كان أو كثيرا، واشتهر في عرف أهل اللغة في المركب من الحرفين فصاعدا(...)وقال الأصوليون: الكلام ما انتظم من الحروف المسموعة المتواضع عليها الصادرة عن مختار واحد"[3].

وقد توسع في مدلوله توسعا كبيرا؛ فذكر **الكفوي** في **كلياته** أن الكلام: "يطلق على قسم الدوال الأربع، وعلى ما يفهم من حال الشيء مجازا، وعلى التكلم والتكليم، وعلى الخطاب، وعلى جنس ما يتكلم به من كلمة، وعلى حرف واحد كواو العطف وأكثر من كلمة مهملا كان أو لا، وعلى ما في النفس من المعاني التي يعبر عنها، وعلى اللفظ المركب أفاد أو لم يفد"[4]، فالأمر في الكلام عام ليس له حدود أو قيود مثلما هو الحال في الخطاب؛ ذلك أن الكلام خاص بجميع الناس كبيرهم

---

1 إسماعيل بن حماد الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، يناير 1990م، ج5، ص 2023.

2 أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: المصدر السابق، ج5، ص 131.

3 محمد علي التهانوي: المصدرالسابق، ج2، ص 1370-1371.

4 أيوب بن موسى الحسيني الكفوي: المصدر السابق، ص 756.

وصغيرهم، عاقلهم ومجنونهم، ذكرهم وأنثاهم، ويدخل فيه الهذر والقول المرسل على عواهله، دون مراعاة لمقام أو حال من أحواله، أما الخطاب فهو خاصة ذوي البيان من أهل البراعة الفنية والحجاج والجدل، وبدرجة أقل كل من استطاع الدخول في علاقة تخاطبية وهو قادر على إفهام غيره.

وقد ارتبط الكلام في التقاليد الغربية باللسانيات خصوصا عند **دي سوسير**؛ فقد جعله مقابلا للغة الاجتماعية لتميزه بالفردية؛ لذلك "يرى **سوسير** بأن الكلام يخرج عن دائرة موضوعات اللسانيات، طالما أن فعل الكلام يقتضي عديد العناصر المتباينة: التي من بينها اللسان طبعا، يضاف إليه المحفزات النفسية والظروف التاريخية والاجتماعية للتواصل، وغيرها"[1]؛ فاللسانيات تدرس اللغة متجردة عن كل الصفات الذاتية و المقامية؛ وهاتان الصفتان أخص صفات الكلام.

ويعرف **دي سوسير** الكلام بقوله: "إنه مجموع ما يقوله الأفراد ويشمل: (أ)-أنساقا فردية خاضعة لإرادة المتكلمين و(ب)-أفعالا فونولوجية إرادية أيضا وضرورية لتنفيذ هذه الأنساق، إنه ليس وسيطة جمعية، وتكون مظاهره فردية ووجيزة للغاية، ولا توجد فيه إلا مجموع الأفعال الخاصة"[2]؛ وكأن **سوسير** يخرج الكلام من دائرة الدرس اللساني لخصوصيته وغموضه وتفاوته بين الناس، فليس له طابع اجتماعي موحد مثل اللغة التي يمكن ضبطها ووصفها؛ لأنها تتميز بالسكون والاستقرار.

والكلام عند الفيلسوف المغربي **طه عبد الرحمان** ليس مجموعة من الكلمات متتالية منطوقة، فإن هذين الشرطان متوفران في حالات كثيرة، ولكن الكلام هو ما توفر فيه قصدين: الأول أن يكون متوجها به إلى مستمع، والثاني أن يكون مقصودا به إفهام ذلك المستمع[3]، فهو بهذه الحالة يوافق الخطاب في هذين الشرطين فقط، ولكنه يقصر عن القيام بشرطي الحجاج والجدل، اللذان هما أخص خصائص الخطاب.

1ماري نوال غاري بريور: المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، سيدي بلعباس، الجزائر، ط1، 2007م، ص 65.

2 أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2005م، ص 124.

3 ينظر: طه عبد الرحمان، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، مرجع سابق، ص 213-214.

5-3-مفهوم النص:

5-3-1-المفهوم اللغوي:

النص في اللغة العربية من أكثر الكلمات احتمالا للوجوه المتعددة؛ فيطلق على: الرفع والظهور وأقصى الشيء والسير الشديد والاستقصاء ومنتهى الشيء والاستواء والتراكم.

قال **الجوهري**: "قولهم: نصصت ناقتي، قال **الأصمعي**: النص السير الشديد حتى يستخرج أقصى ما عندها. قال: ولهذا قيل نصصت الشيء: رفعته ومنه منصة العروس، ونصصت الحديث إلى فلان، أي رفعته إليه(...)ونصصت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده، ونص كل شيء منتهاه"[1]، فلو رأينا هذه المفاهيم فإنه يجمع بينها مجمع دلالي واحد؛ ألا وهو: بلوغ الغاية القصوى في تحقيق ذلك المفهوم المتعلق بحال من الأحوال.

5-3-2-المفهوم الاصطلاحي:

كما تعددت دلالة النص في اللغة تعددت في الاصطلاح، حسب حقول العلم المشتغل فيها على النص؛ قال **الشريف الجرجاني** في معجم "**التعريفات**": "(**النص**)ما ازداد وضوحا على الظاهر بمعنى في المتكلم وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى كما يقال: أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغم بغمي كان نصا في بيان محبته، (و)النص ما لا يحتمل إلا معنى واحدا، (و)قيل ما لا يحتمل التأويل"[2]، وهذا شرعا يراد به نصوص الكتاب والسنة، ويقصد بذلك الأخذ بظواهر النصوص، لأنها لا تحتمل التأويل وتكون بالغة الوضوح.

وقد ذكر **الكفوي** أن مفهوم النص المتعلق بالوحيين بقي على أصله اللغوي العربي؛ فقال في **الكليات**: "(**النص**)أصله أن يتعدى بنفسه لأن معناه الرفع البالغ، ومنه منصة العروس، ثم نقل في الاصطلاح إلى الكتاب والسنة وإلى ما لا يحتمل إلا معنى واحدا، ومعنى الرفع في الأول ظاهر، وفي الثاني أخذ لازم النص وهو الظهور(...)والنص قد يطلق على كلام مفهوم المعنى سواء كان ظاهرا أو نصا أو مفسرا اعتبارا منه للغالب لأن عامة ما ورد من صاحب الشريعة نصوص"[3].ففي اصطلاح علماء الشرع الإسلامي ارتبط مفهوم النص بنصوص الكتاب والسنة؛ "وهذا المعنى هو المراد

---

1 اسماعيل بن حماد الجوهري: المصدر السابق، ج3، ص 1058.

2 علي بن محمد الشريف الجرجاني: كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط1، 1985م، ص 260.

3 أيوب بن موسى الحسيني الكفوي: المصدر السابق، ص 908.

بالنصوص في قولهم: عبارة النص وإشارة النص ودلالة النص واقتضاء النص"[1]، ومن هذا المنطلق يكون مفهوم النص مساويا لمفهوم الخطاب، على سبيل التغليب والوصف.

وقد ارتبط النص في الدراسات الحديثة الغربية بلسانيات النص، بعد تشكيك علماء لسانيات الجملة في قصور تلك الأنحاء عن القيام بأعباء فهم النص، انتقلوا إلى مرحلة جديدة تتعلق بالجمل في طابعها الكلي المترابط؛ حيث "تشكل كل متتالية من الجمل-كما يذهب إلى ذلك **هاليداي وحسن**- نصا، شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، أو على الأصح بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات"[2]، وتتمثل هذه العلاقات في الاتساق والانسجام والسبك وأدواتها كـــ: الإحالة بأنواعها والحذف والاستبدال والوصل والروابط والتكرار وغير ذلك.

ومفهوم **النص** متشعب لدى الاستعمال، فلا يقصر على النص اللساني أو الأدبي، إذ"إن بعضها يحدد تطبيقه على الخطاب المكتوب، بل على العمل الأدبي. وبعضها الآخر يرى فيه مرادفا للخطاب، وأخيرا، فإن بعضها يعطيه توسعا سيميائيا منتقلا فيتكلم عن نص فيلمي، وعن نص موسيقي، إلى آخره"[3]، وعلى هذا يكون النص قد تجاوز حيزه اللساني ليأخذ طابعا ديناميا، فيكون بذلك قسيم الخطاب والكلام في ميزتهما التداولية في بعض المناحي.

وإذا كان مصطلح النص قد أطلق على النسيج اللغوي الذي يتجاوز الجملة، فإن النص في المقاربة السيميائية الأدبية؛ كما تراه **جوليا كريستيفا** هو: "جهاز عبر لغوي، يفيد توزيع نظام اللغة، بكشف العلاقة بين الكلمات التواصلية، مشيرا إلى بيانات مباشرة، تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة والمتزامنة معها، والنص نتيجة لذلك إنما هو عملية إنتاجية"[4]؛ فهو هنا يتفق مع مصطلح التناص، أي أن مجموعة من النصوص القديمة والمتزامنة، تتقاطع دوما محدثة نصوصا جديدة، فكأن النص نوع من المصاحبات اللغوية، تتميز بالتجديد من خلال التقاطع مع الذاكرة النصية البشرية، في حركة دائمة تتسم بالتشكيل والإنتاجية دوما.

---

1 محمد علي التهانوي: المصدر السابق، ج2، ص 1695-1696.

2 محمد خطابي: لسانيات النص(مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991م، ص 13.

3 أوزوالد ديكرو جان ماري سشايفر: المرجع سابق، ص 533.

4 صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أغسطس 1992م، ص 211-212.

5-4-الفرق بين المفاهيم الثلاثة:

ربما لا يمكننا في الغالب اكتشاف فارق محدد بين **الكلام** و**الخطاب** و**النص**، فكل منهما يشتمل على نفس الخصائص تقريبا على تفاوت في بعض الأمور يختص بها كل واحد منها.

فرق **أحمد المتوكل** بين الخطاب والنص، وفضل مصطلح الخطاب عند الاستعمال التداولي؛ "ولعل السبب في هذا التفضيل هو أن مصطلح الخطاب يوحي أكثر من مصطلح النص بأن المقصود ليس مجرد سلسلة لفظية(عبارة أو مجموعة من العبارات)تحكمها قوانين الاتساق الداخلي(الصوتية والتركيبية والدلالية الصِّرف)بل كل إنتاج لغوي يربط فيه ربط تبعية بين بنيته الداخلية وظروفه المقامية(بالمعنى الواسع)"[1]،فكل المقاطع اللغوية، والتي تكون منسجمة دلاليا وفق وظائف معينة في مختلف السياقات، والمطروقة بأي نوع من الأساليب هي خطاب مفتوح، وما كان معرى عن هذه الصفات فهو النص.

ولعل الغموض يكتنف مصطلحي الخطاب والكلام، لاشتمالهما على نفس الخصائص؛ فكلاهما يعقد علاقة تخاطبية بين اثنين مبنية على **قصد التوجه** و**قصد الإفهام**، إلا أن الكلام في الغالب لا يزيد على هذا الحد، وهذا ما يرجحه **طه عبد الرحمان**؛ يقول في كتابه "**التكوثر العقلي**": "وبهذا، يتبين أن حقيقة الكلام ليست هي الدخول في علاقة بألفاظ معينة بقدر ما هي الدخول في علاقة مع الغير، بمعنى أن الذي يحدد ماهية الكلام إنما هو "**العلاقة التخاطبية**"، وليس العلاقة اللفظية وحدها: فلا كلام بغير تخاطب، ولا متكلم من غير أن تكون له وظيفة **المخاطِب**، ولا مستمع من غير أن تكون له وظيفة **المخاطَب**"[2].

ويرى أن الخطاب يفي بمطلبي الكلام السابقين، ويزيد على ذلك قصدين آخرين هما **قصد الادعاء** و**قصد الاعتراض**؛ حيث يقول: "لكن **ماهية الخطاب** ليست مجرد إقامة علاقة تخاطبية بين جانبين فأكثر، لأن هذه العلاقة، على قدرها وفائدتها، قد توجد حيث لا يوجد طلب إقناع الغير بما دار عليه الخطاب؛ فقد يحصل أحد الجانبين القصدين المطلوبين في قيام هذه العلاقة، وهما: قصد التوجه إلى الأخر وقصد إفهامه مرادا مخصوصا، من غير أن يسعى إلى جلب اعتقاد أو دفع انتقاد، ولا أن يزيد في يقين أو ينقص من شك، وإنما حقيقة الخطاب تكمن في كونه يضيف إلى القصدين

---

1 أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية(بنية الخطاب من الجملة إلى النص)، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، د ط،2001م، ص 16.

2 طه عبد الرحمان: المرجع السابق، ص 215.

التخاطبيين المذكورين قصدين معرفيين هما: "**قصدالادعاء**" و"**قصدالاعتراض**""[1]؛ وعلى هذا يكون الخطاب: كلاما مبنيا على علاقة تخاطبية مضافا إليها العناصر الاستدلالية والحجاجية.

ومن خلال ما قدمنا يتبين لنا أن أبرز فرق بين النص والكلام والخطاب هو: أن الأول بنية لغوية مجردة، والثاني بنية لغوية ملفوظة في سياق تفاعلي، والثالث بنية لغوية ملفوظة في سياق تفاعلي مبني على الحجاج والاستدلال، فالفرق بينها مبني على التدرج المفاهيمي الذي يستلزم الزيادة في المفاهيم باعتبارات ومعطيات مختلفة، وعلى هذا يكون كل خطاب كلاما ونصا وكل كلام نصا، ولا يصح مع ذلك عكس القضية.

-المبحث الثالث: الخطاب والعملية التعليمية:

1-تمهيد:

لقد كان الكلام و الاستماع أكثر الوسائل التي استعملت على مدى الزمان، وإلى عهد قريب في نقل العلم جيلا تلو جيل؛ فأغلب العلوم والتواريخ والأمور المهمة في حياة الشعوب، كانت توضع على محك **الرواية الشفاهية**، إلى أن اكتشفت **الكتابة** حوالي **3500**ق.م، فأحدث ذلك الاكتشاف بونا شاسعا في تطور الحضارات وازدهار العلوم، مع مقصد جليل يربو على فائدة الرواية؛ ألا وهو حفظ وضبط العلوم والتواريخ كما قيلت، ونقلها بأمانة دون زيادة أو نقص، وازداد هذا المطلب أهمية عند اكتشاف **نتنبرغ** للآلة الطابعة في أربعينيات القرن الخامس عشر الميلادي.

هذا لا يقلل من أمر **الشفاهية**، لأنها لا تزال الأساس، وما ذكرناه عن الكتابة والطابعة وحتى الوسائل التقنية الحديثة، لا تعد إلا بمثابة أدوات مساعدة لذلك المقصد العظيم؛ والذي يطلق عليه: الخطاب، الكلام، التواصل اللساني، التخابر، التداول الكلامي...الخ، أيا كان فلا مناص من توظيفه بأنماطه المختلفة في الحياة.

وقد عُدَّ الإنسان الأبكم الذي لا يستطيع التعبير عن نفسه، والدخول مع غيره في علاقات تخاطبية، كالميت الذي لا يستطيع حراكا ولا فعل أي شيء؛ ولما كانت **المخاطبة** بتلك الفائدة نوه **الله عز وجل** بها ورفع من شأنها؛ فقال **جلَّ في علاه:**﴿ وَضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا رَّجُلَيْنِ أَحَدُهُمَآ أَبۡكَمُ لَا يَقۡدِرُ عَلَىٰ شَيۡءٖ وَهُوَ كَلٌّ عَلَىٰ مَوۡلَىٰهُ أَيۡنَمَا يُوَجِّههُّ لَا يَأۡتِ بِخَيۡرٍۖ هَلۡ يَسۡتَوِي هُوَ وَمَن يَأۡمُرُ

1 طه عبد الرحمان:المرجع نفسه، ص 225.

بِٱلۡعَدۡلِ ۙ وَهُوَ عَلَىٰ صِرَٰطٖ مُّسۡتَقِيمٖ ﴿٧٦﴾ ﴾ [النحل(76)] ،فالحياة التي تفتقر إلى بيان حياة مبتورة الثمرة.

هذا يحيلنا مباشرة إلى أن اللغة أكبر وسيلة يستعملها الإنسان لتحقيق أغراضه والظفر بأهدافه؛ فهي أداة للتعبير عن المشاعر والأحاسيس والانفعالات والأفكار، وأداة للتواصل والتخاطب والحجاج، وأداة للتأثير في من نتواصل معهم، وأن نحملهم على فعل أشياء، أو نقنعهم بترك أشياء، لذلك لا يمكن أن يخلو مجال من فعل التخاطب.

وقطاع التربية والتعليم ليس بمنأى عن هذا الأمر الجلل، فبدونه لا يمكن عقد تواصل تعليمي تعلمي، ولن تسير الأمور على الوجه المرغوب، لذلك يعد خطاب العملية التعليمية التعلمية أهم لبنة في صرح المنظومة التربوية، بل إنه الأساس والمنطلق؛ فهو مجال يتقاطع مع مصالح الأفراد والمجتمعات، ويهدف إلى تحقيق السياسات المنتهجة للأنظمة السياسية، لذلك تؤكد الدول أول ما تؤكد عليه، وتصرف في سبيله ميزانيات ضخمة للرفع من جودته واستثمار مخرجاته.

ولتحقيق **الخطاب النوعي** المثمر، تم ربطه بمجموعة من الطرائق والأساليب والاستراتيجيات التي تناسب المواقف التعليمية، والوضعيات المشكلة، والبيئات الصفية، وأحوال المعلمين والمتعلمين، والبرامج، وهذا ما جعلها تصنف حسب اعتبارات مختلفة، إلى طرائق تعتمد الخطاب التلقيني المباشر، وطرائق تعتمد الخطاب الحواري، وطرائق تعتمد النقاش والحجاج، وأخرى تدمج كل هذه الخطابات مع بعضها.

ولكن رغم هذا التنوع الحاصل في أنواع **الخطاب التعليمي** و**التعلمي**، فإن الأمر الذي ينبغي التأكيد عليه هو عناصر تشكيل هذا الخطاب، فهما اللذان يخرجانه من حالته السكونية والمجردة، إلى حالته التداولية، من خلال ما توفره اللغة من ثروة لفظية، ومن خلال المبادئ التي تنتهجها المجتمعات في التصرف بأساليب الكلام، "إلا أن التصرف في الكلام(وبالتالي الملكة اللغوية)لا يمكن أن يقصر على الجانب النحوي التصريفي فقط، بل لا يمكن أن يحصل أي إحكام بالنسبة لهذا الجانب إن لم يجر التمرس في إطار الكلام الطبيعي أي في إطار التعبير العادي(الشفاهي والكتابي)والتخاطب الحقيقي وبعبارة أخرى في حالة الاتصال وتبليغ الأغراض"[1]، وهذا هو المقصد الأكبر من إنشاء الخطابات.

1 عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2007، ج1، ص 168.

2-أركان الخطاب في العملية التعليمية:

أساس النجاح في سياسة التعليم هو **العملية التعليمية**، التي تتكون من عنصرين حاسمين هما **المعلم والمتعلم**، وبدورهما يجمع بينهما رابط تواصلي هو أساس التفوق وتحقيق الأهداف؛ وهو **الخطاب**، وإن وجدت قنوات أخرى للتواصل غير الخطاب؛ كالكتابة والصورة والنبرة الصوتية والإشارة والإيماء والوسائل التقنية وغير ذلك، فهي تعد بمثابة تعزيز وسواعد للوظيفة الأساسية في حقل التعليم والتعلم وهي: **التخاطب**، فكل شيء من شأنه أن يساهم في عقد الصلة وتعزيزها بين المعلم والمتعلم، فهو في عيون المربين مطلب ينبغي الظفر به وتحصيله والعمل به.

ومن هذا المنطلق أكدت المنظومات التربوية المتبعة لمقومات التربية الحديثة، على تطبيق فكرة **العقد الديداكتيكي**؛ وهو"تعاقد ضمني بين الأستاذ والتلاميذ منذ بداية السنة الدراسية، يتم بموجبه تحديد واجبات وحقوق كل طرف، كالاتفاق على الأهداف والكفايات المطلوبة، والوسائل الديداكتيكية المستعملة، والطرق البيداغوجية المسلوكة، بالإضافة إلى تحقيق الانضباط، وحسن السلوك، وعدم الغش، وإحضار الأدوات البيداغوجية، والحق في المناقشة، وتكافؤ الفرص"[1]، وهذا التكافؤ لا يتحقق من دون كسر رتابة مركزية المعلم في العملية التخاطبية التدريسية؛ أي أنه يتعين انتهاج سياسة التخاطب التشاركي لضمان وجود وسط تواصلي تفاعلي.

ويقتضي وسط **التواصل التفاعلي** بدوره، توفر كل المستلزمات البشرية والمادية؛ حيث "يتكئ التواصل التربوي على المرسل (المدرس)، والرسالة (المادة الدراسية)، والمتلقي (التلميذ)، والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، والوسائل الديداكتيكية (المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية...)، والمدخلات (الكفايات والأهداف)، والسياق (المكان والزمان والمجزوءات)، والمخرجات (تقويم المدخلات)، والفيدباك (تصحيح التواصل، إزالة عمليات التشويش وسوء الفهم)"[2]، فكلٌ له نصيبه في بناء صرح العملية التربوية، التي يعد الخطاب محورها الأساسي.

وقد تتطلب عمليتي الخطاب التعليمي والتعلمي، مشاركة مجموعة من الفاعلين في المحيط الدراسي، والمحيط الخارجي الاجتماعي؛ فالمدير والمفتش والأسرة وأطياف المجتمع وعمال المكتبات والإداريون وغيرهم يساهمون بطريقة أو بأخرى في حبك عملية التخاطب، من قريب أو بعيد، لما لها

---

1 محمد ويلالي: جدلية مكونات العملية التعليمية، موقع شبكة الألوكة، (مقال)، تاريخ الإضافة: 2010/6/28م-1431/7/17هـ.

2 جميل حمداوي: تدبير العملية التعليمية التعلمية، موقع شبكة الألوكة، (مقال)، تاريخ الإضافة: 2013/10/21 م-1434/12/16 هـ.

من أهمية، ولكن إذا عقدنا الأمر على مسرح العملية التربوية في شكلها المصغر؛ فإن عملية التخاطب تجمع في شكلها الثلاثي ثلاثة أركان رئيسية هي: المعلم (المُخاطِب)، والمتعلم (المُخاطَب)، والخطاب (مادة الرسالة الشفوية أوالكتابية)، هذا من حيث التكوين المجرد، و إذا أخذنا الخطاب التشاركي في الحسبان على أنه الأساس فإنه يصير كل من المعلم والمتعلم مُخاطِبا ومُخاطَبا في نفس الوقت، ويجمع بينمها الخطاب، فتصير القسمة بذلك ثنائية تفاعلية.

2-1-المُخاطِب/المُخاطَب:

إن حقيقة العملية التربوية، ليست قرانا مكانيا أو زمانيا بين المعلم والمتعلم في حجرة صفية، بل هو الدخول في عقد تخاطبي تفاعلي طوال السنة الدراسية المتوزعة على حصص زمنية مقتطعة ومتنوعة، وروح هذا العقد الخطابي حصول التخاطب والتلاسن والتقاول والتحاور والتحاجّ وانطلاق الأصوات في عمليات تقاطعية عمودية(بين المعلم والمتعلمين) وأفقية(بين الأقران المتعلمين أنفسهم).

ويعد التواصل تبادلا للأدلة اللغوية بين المخاطِب والمخاطَب، منطلقة من الأول نحو الثاني بطريقة ضمنية تجريدية أو صريحة إشارية، مع توفر نفس السنن اللغوي والقناة التواصلية[1]،ولا يتحقق التواصل الخطابي إلا بتظافر عمليتين؛ الأولى معنية ببناء الخطاب، معتمدة على الانتقاء الجيد للألفاظ من المخزون اللغوي، مراعية في ذلك الاختيار مناسبة الغرض المنشود، والثانية معنية برصف تلك الألفاظ في قوالب نحوية تركيبية تخضع لها اللغات، مؤلفة عبارات وخطابات يتلقاها المُخاطَب[2]، وتحدث نفس العمليتين بطريقة عكسية عند المتلقي؛ حيث يتلقى الأقوال جملة واحدة، ثم يفككها عبر عمليات تنطلق من السمع والبصر إلى الدماغ مارة بشبكة عصبية جد معقدة في ذهن الإنسان.

والمتكلم لا يمكن له أن يرتقي إلى درجة المبلغ، ما لم يكون قوله محكوما بضابطي: **العقلانية والأخلاقية**[3]؛ فالمعلم عليه أن يحرص على تأدية خطاب مثالي متزن يتميز بالعقلانية في طرحه، حتى لا يعيبه تلاميذه، ويتميز بالتهذيب في تبليغه، حتى لا يكون مشينا عند طلبته، وهذا جزء من متطلبات التداولية الأخلاقية المرتبطة بمبادئ متعددة منها: **مبدأ التعاون** عند **غرايس**، وبمبدأ التأدب عند **روبين لايكوف**، وبمبدأ التواجه واعتبار العمل عند **براون وليفنسن**، وبمبدأ التأدب الأقصى عند **ليتش**، والجامع لهذه المبادئ جميعا هو مبدأ التصديق واعتبار الصدق والإخلاص عند **طه عبد الرحمان**.

---

1 نادية رمضان النجار: المرجع السابق، ص 209.

2 ينظر: نادية رمضان النجار، المرجع نفسه، ص 210.

3 ينظر: طه عبد الرحمان، المرجع السابق، ص 223.

ولا شك أن العملية التربوية ستقود المعلم والمتعلم للدخول في مشاحنات تلاسنية، وهذا من أكبر المتطلبات التي يقوم عليها التخاطب بصفة عامة، والتخاطب التربوي بصفة خاصة، لذلك لا يتحقق الخطاب ما لم تقم علاقة المتخاطبَينِ على مقتضى الادعاء والاعتراض، وهذا يجعله مرتكزا على الحجاج في اشتغاله وعلى العلاقة الاستدلالية في ماهيته[1]، فالمعلم عليه أن يكون قوي الحجة عند الاستدلال على أقواله، والمتعلم له حق الاعتراض والمناقشة، ودفع الدعوى التعليمية التي أقامها المعلم في مخاطبته له.

إذن، على المعلم أن يبني علاقات تخاطبية مع تلاميذه، تكون مبنية بدورها على علاقة استدلالية، تكون هي أيضا مبنية على الحجاج الذي يوازن بين ادعاء المعلم واعتراض المتعلم، ولكن الدخول في علاقة حجاجية استدلالية يتفاوت حسب قوة الادعاء وضعف الاعتراض، أو العكس، أو تساويهما في الاستدلال،وبناء على ذلك يكون الحجاج في الخطاب التعليمي أو التعلمي متدرجا؛ ينطلق من الأدنى إلى الأعلى، أو من الأعلى إلى الأدنى، وهذه السياسة المنتهجة بلا شك، سينتج عنها تقاطعات خطابية بين المعلم والمتعلم، تنطلق من الخطاب العادي العفوي، لتصل إلى درجة الخطابات الفنية الحجاجية، وخطاب المناظرات التنافسي، وخطاب النقد.

وفي هذا المبدأ رد اعتبار للمتعلم؛ بإعطائه الحق في النقد والنقض والمحاجَّة، وهو ما يسمح ببناء علاقة تخاطبية ناجحة، كما تريده التربية الحديثة، التي جعلت كل المرتكزات المكونة للتربية والتعليم تدور حول المتعلم، وتصب في تحقيق أغراضه واكتشاف مهاراته وكفاءاته.

إلا أن هذه العلاقة التخاطبية التي أساسها الحجاج والاستدلال، ينبغي أن تكون مخططا لها من طرف المدبرين للعملية التدريسية، وأن يحسن المعلم تنظيم ذلك التدبير وكفاءة الاقتدار على تنفيذه وتطبيقه، وذلك لأجل أن نجنب المتعلم الوقوع في مزايدات تحجبه عن الفهم، "والتي يحتاج معها المُخاطَب إلى جهد في إدراكها يتفاوت بحسب قدراته التأويلية وبحسب مستوى توغل المعنى في كثافة الإجمال أو الاشتراك أو الحذف أو ما إليها من حجب الاستعمال التداولي"[2]، فخطاب التدريس الناجح، هو الذي يتميز بالشفافية في لغته، وبالبساطة في طرحه، وبالعقلانية المنطقية في حجاجه.

---

1 ينظر: طه عبد الرحمان، المرجع السابق، ص 226.

2 إدريس مقبول: الأفق التداولي(نظرية المعنى والسياق في الممارسة التراثية العربية)، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 1432هـ-2011م، ص 11.

وتصور هذا الخطاب لا يمكن أن يتحقق دون حصول ملكة الخطاب عند كل من المعلم والمتعلم، والتي تشمل مختلف التفاعلات العقلية والوجدانية والحركية؛ فهي تمر عبر وسائط متعددة كالدماغ والسمع والبصر والقلب وباقي الحواس، لذلك يكون المعلم المتمرس قادرا على إنشاء جيل واعٍ، يكون متسلحا بقيم ومقومات الشخصية الذاتية والاجتماعية على السواء، وهذا راجع إلى تنوع المقررات، التي يمرر الخطاب من خلالها أفكارا ومعان ومفاهيم متنوعة، تستهدف العقل والوجدان والروح والجسد معا.

وخطاب الطرائق يجب أن يكون خطابا فارقيا؛ يغطي مساحة كبيرة من الفوارق الفردية بين المتعلمين، فلابد عند مخاطبة التلاميذ استحضار مستوى النضج العقلي ودرجة الفهم، وربما يجدر بالمعلم أن يستهدف بخطابه استثارة مجموعة من المهارات والقدرات عند التلاميذ بغض النظر إن كان مشحونا بالمعرفة أو لا؛ "والمقصود به قيام المعلم بتوجيه الطفل لحمله على كسب المعرفة والخبرة بنفسه"[1]، فيكون المتعلم بخطابه التداولي مؤسسا لعلمه وبانيا لمعرفته.

من أجل ذلك ينبغي على المعلم أن يفسح للمتعلم قدر الإمكان أن ينشئ علاقات تخاطبية معه ومع أقرانه، وتتجلى هذه العلاقات بوضوح، من خلال توظيف طرائق التدريس المعاصرة كـــ: الطريقة التعاونية، وطريقة حل المشكلات، وطريقة المشاريع، وبصفة عامة الطرائق التي تستهدف ذات المتعلم، وتستثير مكامنه لمقارفة مهارات اللغة؛ مطالعة وكتابة وقراءة وحفظا ونقدا، وغير ذلك من المهارات.

ولكن من الأسباب التي تؤدي إلى قصور الخطاب التعلمي وانطفاءه، تضخم دور الخطاب التعليمي، وحمله لشحنة معرفية زائدة بالغة التعقيد، وكأن المعلم في معرض إنجازه للخطاب، يستعرض عضلاته على المتعلم، وكأنه هو المستهدف بتحقيق الكفاءات النوعية، ومن جراء ذلك، أصبح التحصيل للمعارف والتلقي السلبي للخطابات المتتالية المشكلة الكبرى، والمعوقة للمتعلم من أن يطور مهاراته الخطابية، لأن ذلك الوضع يرغمه على استظهار النصوص والمحفوظات المنسية، الأمر الذي جعل كفاءات المبادرة والإبداع والابتكار والنقد والحجاج تندثر وتذهب أدراج الرياح، هذا من جهة.

1 جمال الدين قوعيش: المرجع السابق، ص 257.

ومن جهة ثانية، تبقى المشكلة الكبرى التي تواجه خطاب المتعلمين، هي عدم امتلاكهم ناصية ملكة اللغة، وحتى لو افترضنا أنهم يمتلكونها فأكثر المتعلمين تقصر ملكته عن التصرف بها في أساليب الخطاب العادي، فضلا عن الخطابات الراقية الفنية والبلاغية، لأن اللغة وضع واستعمال، ولا تكتمل يناصيبها إلا بتقدير المواضعات منها حسب أحوال ومقامات ومناطات التداول الكلامي.

وعدم تلافي هذا الأمر وضبطه، يعكس أثار غير حميدة على العملية التربوية، و يجعل خطاب العملية التعليمية التعلمية خطابا أعرج يمشي على عصا إن صح التعبير، لأنه يعتمد على خطاب راق من جهة المعلم، وخطاب قاصر من جهة المتعلم، ولدفع مثل هذا القصور، قرر علماء التربية والقائمون على سياساتها اَلْحَدُّ من خطاب المعلم، وقصره على التوجيه الأمثل، والإرشاد الحسن، واستثارة كفايات المتعلم الخطابية، والسماح له بتداول الكلام في مختلف الوضعيات التعليمية، مما يفسح المجال له، بأن يمتلك كفاءة خطابية عالية الجودة مع مرور الوقت المقتطع للحصص الدراسية.

ويحسن من المعلم عند أدائه لخطاب الطرائق، أن يكون متحكما في زمام العملية التعليمية؛ من خلال توظيف مهارات من قبيل التخطيط والترتيب والانتخاب وتحليل المهام والمراقبة والتقويم؛ كالجمع بين طرائق معينة في درس واحد، مراعيا ترتيبها حسب طبيعة التنوع التي تشتمل عليها المواد التعليمية أو أحوال المتعلمين، ولا يقف الأمر عند هذا الحد، "فمهمة تدبير الفصل الدراسي مهمة مركبة، تتطلب من المدرس قدرات متعددة، سواء تعلق الأمر بتنظيم وضعيات التعلّم، أو تدبير التعلّمات، أو تحفيز المتعلمين، أو ضبط القسم"[1]، ولذلك تكون نمطية الخطاب التعليمي متميزة ومتنوعة، وذلك حسب الظروف والأحوال والطبقات المقامية المختلفة في البيئة الصفية.

ومن ذلك أن يهتم المعلم بضبط الخطاب حسب المواقف التعليميّة التعلميّة، ووفق مراحلها المختلفة، فخطاب المرحلة الابتدائية يباين خطاب المرحلة المتوسطة، ويباين خطاب المرحلة النهائية؛ فالأول قد يكون خطابا تشخيصيا أو تعريفيا أو تمهيديا، والثاني قد يكون خطابا تكوينيا أو إدماجيا، والثالث خطاب استثماري تقويمي، فالنصوص الأدبية والتواصلية والمطالعة الموجهة تبتدئ بخطاب الإلقاء؛ مثل: التقديم للنص، والتعريف بصاحبه، وشرح المفردات المستغلقة، ثم يأتي دور الخطاب التكويني الذي يكون حواريا؛ مثل: اكتشاف معطيات النص، ومناقشتها، وتحديد بناء النص واتساقه وانسجامه، ثم يختتم الحوار المثار بتحديد مجمل القول، أو خلاصة استثمارية لمحطات النص المختلفة،

1 جميل حمداوي: تدبير العملية التعليمية التعلمية، (مقال)، موقع شبكة الألوكة.

وفي الغالب تكون محطات الحوار عبارة عن أسئلة يستثير بها المعلم معارف المتعلم السابقة، وتستهدف في نفس الوقت المادة المعرفية للنص المدروس، وتتغير مع تغير النصوص والدروس، إلى مناقشة أو حجاج أو مناظرة بين المتعلمين أنفسهم أو كتابة صِرْفًا.

كما ينبغي على المعلم والمتعلم في نفس الوقت، المزاوجة بين الخطاب الشفاهي الأساسي والخطاب الكتابي الثانوي، ولكل من الخطابين مجموعة من التقنيات يختص بها، لأجل ذلك "تقرر **كاترين كاربرات أوركيوني** أن الخطاب المكتوب يتيح للكاتب من خلال مقومات الزمان والمكان فسحة يثقف من خلالها أقواله ويعيد فيها النظر، وهذا ما لا يتاح لمنشئ الخطاب الشفوي"[1]، ويزداد هذا الأمر تأكدا في خطاب العملية التعليمية؛ لأنه يفتح أمام المعلم مجموعة من الإكراهات، التي تستدعي منه عملية إبداعية متقنة أثناء أداء رسالته التعليمية الخطابية، وهذا يستلزم منه التحضير الجيد والتخطيط المنظم، وأن يجدد معارفه ويطور كفاءاته باستمرار، خاصة في جانب لغة الخطاب التي يمارسها ويتمرس بها دائما.

إن لغة العملية التعليمية نسق متكامل من الخطابات، وكل صورة من صور هذه الخطابات مكيفة مع طبيعة الإنسان التي خلقه الله عليها، لذلك ليس للإنسان أيًّا كان، أن يبتدع خطابات خارجة عن نطاق السنن المتواضع عليه، "فالخطاب يتجه دائما للآخرين في حركة خارجية مسموعة، ويتم غالبا في لحظات "الخطوب" التاريخية إلى استشارة المكنون في الوعي الجماعي ليتجاوز العاطفة الفردية عزفا على الشعور في طابعه القومي المشترك"[2]؛ فالمعرفة المشتركة والتمثلات السابقة والخبرات المكتسبة ضرورة من ضرورات الكسب الجماعي القهري، وكما قيل: "**الإنسان ابن بيئته**"، لذلك فهو يتطبع بطبوع المجتمع المتعددة.

ومن هذه الطبائع امتلاك ناصية الخطاب المتداول؛ ولغته، وكيفيته، وطرائقه، وأساليبه، وكل ما يتعلق به ينبغي أن يكون مستمدا من المحيط الاجتماعي، وينعكس على الجو التواصلي للعملية التعليمية، وهذا يسهل على المتعلم إدراك المعارف، واكتساب لغة الخطاب التعلمي المثالي.

كما أنه يجب على المعلم "إدراك حقيقة أنه يخاطب العامة عبر الخاصة، فإذا ما أوقع تأثيرا في عقول الطبقة العارفة المثقفة وأفكارها فإن هذا سيضمن لخطابه أن يستشري في مناطق أوسع زمانيا

---

1 ينظر: دردار البشير، "تجنيس الخطاب الرسائلي بين المعيارية والانزياح"، مجلة المعيار، المركز الجامعي تيسمسيلت، الجزائر، ع05، جوان2012م، ص 66.

2 أحمد زلط: الخطاب الشعري الوطني والسياسي، النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2008م، ص 17-18.

ومكانيا"[1]، الأمر الذي يجعل خطابه مفتوح النسق على مصراعيه؛ خطابا ينطلق من رؤية متكاملة، تشمل مقدرات الأمة ومجتمعاتها ومؤسساتها، وفي حدود الإمكانات الإبداعية المتاحة، مع عدم إهماله الخبرات العالمية المتجددة في مجالات تنظيم المعرفة وإدارتها، ومراعاة ما يتوافق منها مع ضوابط الإسلام والاستفادة منها في تطوير خطاباته معرفيا وعمليا وتقنيا.

وعبر العصور والأزمان تغيرت طرائق وأساليب واستراتيجيات الخطاب؛ لأنها فنية أكثر منها علمية، و لم يعهد تغير المقاصد والغايات التي يصبو إلى تحقيقها الخطاب التعليمي، لذلك فإن "تحديد الهدف العام والأهداف الجزئية للخطاب يعد المرحلة الأولى التي تسبق الإعداد، وتحديد الهدف يبنى على التعرف على من يوجه إليهم الخطاب من حيث استعداداتهم العقلية والنفسية، واحتياجاتهم، وما يريد منهم صاحب الخطاب، وبناء على تحديد تلك الأهداف يكون تحديد نوع المعلومات التي تقدمها والطريقة التي تعرضها بها"[2]، فيجدر بالقائمين على العملية التربوية اختيار وامتلاك المهارات التواصلية المناسبة، لتحقيق مخرجات تعلمية ذات جودة عالية؛ ومن ذلك أن يقوم المعلمون بمهمتهم التربوية المعرفية في صياغة خطاب رفيع المستوى ومتكامل، من أجل الرفع من مردودية التغيير الهادف والبنّاء في نفوس المتعلمين على سائر المستويات، وأن يكون المتعلمون على قدر المسؤولية المناطة بهم كما وكيفا ونوعا.

2-2-الخطاب:

إن أي خطاب أو أي سلوك يحتوي بعداً معرفياً في ضمنه، سواء قام به الإنسان بوعي أو بدون وعي، حتى ذلك الخطاب العفوي أو السلوك العادي؛ فالخطاب التعليمي مثلاً الذي يتوجه به نحو استفسارات وقضايا علمية وأخلاقية وروحية تمس كل الميادين والمجالات، وتشمل الفرد والمجتمع، لا يرتكز إلا على قاعدة إبستيمولوجية متعددة الأركان والمشارب، لذلك فهو يعالج كل القضايا من منطلق العلم وليس إلا العلم.

وإذا ما اعتبرنا اللغة العربية مادة أساسية في التدريس، فليس لأنها مادة معرفية متواضع عليها فقط، بل هي تتجاوز ذلك؛ كونها الوسيلة الأولى في حفظ التراث الإسلامي والعربي، ونقل التجارب

---

1 سليمان حسن زيدان: "العولمة والهوية والثقافات التربوية"، أشغال الملتقى الدولي الأول: العولمة والتربية(الفرص والتحديات)، إشر: مخبر التربية والإبستيمولوجيا، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012م، ج1 ، ص 128.

2نعمان مبارك جغيم: من مواصفات الخطاب الديني الناجح،(ورقة قدمت في مؤتمر مكة الثاني عشر)، نشر بالملتقى الفقهي، موقع الشبكة الفقهية.

للأمم السابقة واللاحقة، فهي قادرة على احتضان مختلف العلوم العريقة والحديثة، وبالتالي يصبح الخطاب المصطلحي لتلك العلوم خطابا مشكلا للنسق المعرفي الاصطلاحي للغة العربية، "ومن ثم فإن هناك بعدا معرفيا كليا ونهائيا في أي خطاب تحليلي، مهما بلغ من الحيادية والتجريدية والسطحية والمباشرة"[1]، والمعرفة هي كل الأفكار والإدراكات والمعلومات والمعتقدات والقيم التي تراكمت عبر السنين والحقب، لتشكل تراثا ثقافيا ومعرفيا للإنسان، والتي تنظم عادة في شكل مذاهب أو نظريات أو أنساق أو تخصصات متمايزة عن بعضها البعض.

وليس لهذه المعرفة مهما تشعبت وتجددت غناء عن اللغة، خاصة اللغة العربية، فقد أثبتت الدراسات والتجارب أنها قادرة على احتضان مصطلحات المعارف والعلوم، التي قصَّرت دون النهوض بها لغات طبيعية أخرى، ولعل هذا من أسرار وإعجاز هذه اللغة المباركة، التي هي محمل الرسالة المحمدية العالمية، فخطابها أصلا خطاب رباني نبوي عالمي دعوي وتعليمي.

وخطاب العملية التربوية يجب أن يكون متماسك الرؤى في المعرفة، ومتلاحم الأجزاء في اللغة، الأمر الذي يجعل منه آلية فاعلة في تخليص المنظومات التربوية ما ألحق بها من أوهام، أو ألصق بها من مثالب، وتلافي النقص الحاصل في تحقيق نواتج تعلمية متقنة، وينبغي لتحقيق ذلك انتهاج سياسة علمية ثقافية، تصمم على منوالها خطابات التعليم والتعلم، كما أنه ينبغي عند صياغة نصوص التدريس تجنب المركزية الخطابية التي تراعي المعلم دون المتعلم في التصرف بالمعارف على اختلاف أنواعها.

وينبغي أن يرتكز الخطاب التعليمي التعلمي إلى رؤية إبستمولوجية دارسة لكل ما هو معرفي، سواء كانت هذه المعرفة تستهدف العالم الخارجي (المادي) كـــ: خطاب العلوم الطبيعية، أو تستهدف العالم الداخلي (الإنساني) كـــ: خطاب علوم التطبيب،أو العالم الصناعي(التكنولوجي) كـــ: خطاب العلوم التقنية، وبالتالي يصير الخطاب علما يدرس برؤية نقدية المبادئ والفرضيات والنتائج العلمية، والهدف من ذلك كله بيان أصولها وحدودها، ومدى شموليتها، وقيمتها الموضوعية، ومناهجها، وصحتها[2].

1 عبد الوهاب المسيري، "في أهمية الدرس المعرفي"، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالي للفكر الإسلامي، السنة الخامسة، ع20، ربيع 1421هـ-2000م،ص 113.

2ينظر: عبد الوهاب المسيري، المرجع السابق، ص 109.

وللعربية كمادة علمية معرفية نصيب من هذه الدراسة؛ حيث يعالج خطاب العملية التعليمية الدارس لنصوصها وقواعدها وبلاغتها وشكلها التعبيري بنوعيه الشفوي والكتابي مستويات هذه اللغة، التي تنطلق من الصوت لتصل إلى دلالة النص، أو تنطلق من تكاملية النص لتصل إلى استقراء واستنتاج مضمرات هذه النصوص النسقية؛ من قواعد وفرضيات وأساليب وصور...الخ.

وما وصلت إليه الدراسات الحديثة اللسانية-خصوصا-تعد تقدما نوعيا في دراسة اللغة بشكل موضوعي علمي، إلا أنه ينبغي الحذر من المبالغة في علمنة اللغة، حتى أوصلها بعض الباحثين إلى رموز رياضية صورية مجردة، وعرَّاها آخرون من قيمها الروحية، فاللغة مهما تطورت العلوم التي تعالجها ينبغي أن لا تفقد روح الأصالة، كما أنها لا يمكن أن تدير ظهرها لجوهر المعاصرة، في إطار الرؤية الإسلامية والقومية العربية.

ومهما اكتسى خطاب العملية التعليمية من علمية، فإنه لا يمكن أن نحكم بدلالته القطعية، بل يجب أن يبقى مفتوح النسق يحتمل التأويل، حتى يتسنى له إصابة عدة أغراض وتحقيق عدة كفاءات في رمية واحدة، خصوصا إذا اعتبرنا المستويات الفارقية في الفهم والتلقي عند المتعلمين، ومستوى نضجهم العقلي والنفسي، وذلك ما تصبو التربية الحديثة إلى تحقيقه؛ حيث يشتغل المتعلم على خطاب معلمه وهو متسلح بمجموعة من الكفاءات الإبداعية والابتكارية؛ كـــ: التحليل والنقد والمراجعة والمناقشة والاستفسار...الخ.

ولذلك، فإن خطاب العملية التعليمية التعلمية لا يتحقق إلا في ظل التكامل الذي تصنعه عمليتي الإنتاج والقراءة؛ فالمعلم ينتج خطابا معرفيا يحمل تصوراً ويقدم وجهة نظر، والمتعلم يسعى إلى تلقي هذا الخطاب وفهمه، واستخلاص وجهة نظر، يعيد بها إنتاج خطاب المعلم فهماً وتأويلاً، باعتبار أن المتعلم مستقبل واعٍ، يمثل طرفاً حاسما في عملية إنتاج الخطابات وإعادة إنتاجها.

وعلى أساس هذا الطرح، فإن عملية إنتاج الخطاب وإعادة إنتاجه، تمر بمرحلة أو بمراحل من التفكير، وأنماط متنوعة، تبتدئ غالبا بالتفكير التأملي الذي يحلل الموقف التعليمي التعلمي إلى عناصره الأوّلية المختلفة، فالتفكير الاستقرائي الذي يكشف لمنشئ الخطاب عن العلاقات المتشابكة بين الموضوعات، ويوصله إلى استنتاج القواعد، أو قد يكون التفكير استدلاليا يعتمد على المنطق في تدعيم القضايا الصحيحة دون غيرها التي تحتمل الخطأ والشك، أو التفكير الناقد ويرتكز إلى التفسير والتحليل ومعالجة المعلومات لدفع مشكلة أو الإجابة عن سؤال.

وهاتان العمليتان في الواقع عمليتان معقدتان في جانبي التركيب والتفكيك، ومن خلالها تتسع فسحة الخطاب لتشمل مراحله التكوينية الأولى؛ أو ما يسمى بـــ: **الخطاب المضمر العرفاني**، وتشمل مراحله التبليغية؛ أو ما يسمى بـــ: **الخطاب التواصلي الإنجازي**، وتشمل مراحله التأثيرية؛ أو ما يسمى بـــ: **الخطاب الحجاجي الإقناعي**.

والرؤية التداولية لخطاب العملية التعليمية الملفوظ والمدون رؤية وظيفية؛ تربط متعلقاته بالسياق والأداء ومكوناته وروابطه الحجاجية والقصدية والإشاريات والتفاعل والحوار...الخ، وهذا ما يجعل خطاب العملية التربوية ذو صبغة تكاملية؛ مفادها أن الخطاب على اختلاف مظاهره، وتعدد طبوعه، ووظائف أشكاله، ليس مجموعة من الأجزاء المشتتة التي تقبل إيقاع الانفصال بينها، وإنما هو عبارة عن كتلة واحدة تحكمها الصفات العرفانية والوجدانية، والمستويات النظرية والآدائية، والأهداف الغرضية؛ فهو:

عملية عرفانية بالدرجة الأولى؛ والعرفان هو الأساس في كل الخطابات مهما تنوعت، ويشمل في مبحث تداولية الخطابات مجموعة من الأمور تتمثل في: القصدية، الأقوال المضمرة، الافتراض السابق، وهذه الأمور جزء مهم في التنمية العقلية، حيث يُستَنفر العقل منذ أن يولد مع الإنسان كي يعمل على تحصيل الوعي والمعرفة، متبعا مجموعة من الآليات التي ركبها الله عز وجل فيه كـــ: النظر والتدبر والتعقل والبينة والقياس والبرهان...الخ، مما يترتب على ذلك تشكل نسق معرفي مستبطن، يستضمره الإنسان في مختلف المواقف التواصلية.

إن الخطاب التدريسي وإن كان كلاما يبلغ شفويا أوكتابيا أو عبر أي وسيط آخر، فإنما هو "**تمثلات**" لمعان وأفكار وأحاسيس، تترجم الحياة الغيبية(بمختلف تجلياتها)أو الحياة الاجتماعية(بمختلف مجالاتها)التي وعاها عقل المعلم أو المتعلم.

ولا ينبغي النظر إلى هذا العقل على أنه عضو إنساني صرف، بل "هو مصطلح يدل على مجموعة من المهارات والميول والقدرات والنزعات والعادات، وفي عبارة **ديوي**، يشير المصطلح إلى خلفية فاعلة ومتحفزة تكمن في حالة انتظار وتستخدم أيّ شيء قد يأتي قبلها وبهذه الصفة، فهو ليس عملا ولا شيئا، بل هو جهاز منظم من الميول يتبدى في بعض الأشياء"[1]، فإذا تم الوعي والفهم يكون

1 كليفوردغيرتر: تأويل الثقافات، تر: محمد بدوي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت, لبنان، ط 1، ديسمبر2009، ص 175.

الخطاب قد تأسس عرفانيا، وبالتالي يستخدم المعلم والمتعلم عملية التخاطب كوسيلة لنقل تلك المضمرات العلمية وبث روح التداول فيها.

وهو **عملية تواصلية** بالدرجة الثانية، "والتواصل بين المعلمين والمتعلمين في المواقف التعليمية خطاب تربوي، وهذا الخطاب يمثل موقفا مقصودا للتواصل، تتم فيه محاورات ومراجعات ومشاورات ذات أثر كبير في النمو العقلي والاجتماعي للمتعلمين"[1]، وهو يتطلب توفر هندسة وظيفية كما رسمها رائدها الأول **رومان جاكبسون** وغيره من منظري علم التواصل اللغوي، المهم أن يستدعي الخطاب التعليمي التعلمي في مساره التداولي مجموعة من الوظائف؛ تتوزع بين المعلم والمتعلم والرسالة والقناة والسنن اللغوي والمرجع.

ويذكر كثير من الباحثين أن تعليم اللغة العربية لا يتحقق إلا بوظيفة اللغة الأساسية نفسها؛ وهي وظيفة التواصل، وهذا يستوجب إتقان مهارات الاستماع والقراءة والكلام والكتابة[2]، ولا يتحقق هذا التواصل إلا من خلال الخطاب، ويعد هذا الخطاب من أضرب الخطاب على الخطاب، أي أنه خطاب تعليمي واصف تحليلي تفكيكي حجاجي، لذلك يرتكز خطاب العملية التعليمية على وظيفة أساسية من بين الوظائف الست وهي: **وظيفة اللغة الواصفة**.

وهو **عملية سياقية**؛ وأقصد هنا السياق بمفهومه العام، حيث يحتاج فهم خطاب العملية التربوية واستيعاب معانيه إلى استحضار السياق النصي والسياق الخطابي والسياق المقامي؛ فالأول يمكّننا من ربط النص المدروس بالنصوص السابقة واللاحقة(وفي كثير من الأحيان يقول المعلم: قد أخذنا في درسنا السابق كذا وكذا، وسنعالج هذا الموضوع بتفصيل أكبر في درس القواعد اللغوية...الخ) لأن الموضوعات متشعبة ومتداخلة، "يعني هذا أنه لا يجب ألا نتعامل مع العبارات اللغوية على أساس أنها موضوعات منعزلة بل على أساس أنها وسائل يستخدمها المتكلم لإبلاغ معنى معين في إطار سياق تحدده العبارات السابقة وموقف تحدده الوسائط الأساسية لموقف التخاطب"[3].

---

1 أحمد المهدي عبد الحليم: "السمات المنشودة في الخطاب التربوي الإسلامي"، مجلة إسلامية المعرفة، السنة الثامنة، ع29، صيف 2002م، ص 84.

2 ينظر: شومة محمد مساعد البلوي: تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام(رؤى مستقبلية)، قسم اللغة العربية، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية، ص 08.

3 أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي(الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 1427هـ-2006م ص 64.

والثاني يمكننا من فهم المفردات التي هي موضوع البحث، من خلال مقارنتها بمثيلاتها في خطابات تشبه الخطاب التعليمي(كالخطاب العلمي والخطاب الثقافي والخطاب الاجتماعي وغير ذلك)، أما الثالث فإنه يسمح بمعالجة الدلالات الاجتماعية والثقافية للخطاب، من خلال الواقع المعاش ويتسع ليحتضن العادات والتقاليد وغير ذلك، فالتعلم المثالي هو الذي يكون ضمن السياق، حيث "تكون الحقائق والمهارات التي تحاول إيصالها بشكل معزول صعبة الفهم وسريعة التطاير، بينما تأتي الفعالية بين التعلم في بيئة العالم الحقيقي، وعندما نستمع للتغدية الراجعة، ونرى الانعكاس، ونمارس التقييم والتطوير"[1]، ولا شيء أفضل من أن توضع التعلمات على محك التجربة السياقية الآنية، والسابقة، واللاحقة.

وهو **عملية حجاجية**؛ وبالتالي هو يجمع بين إقامة الدعوى ومطلب النقض لها؛ ومقتضي قصد الادعاء أن الخطاب لا يكون متحققا به-حتى وإن كان متوجها به إلى آخر لإفهامه-حتى يصرح بما يتضمنه من اعتقاد نطقا، ويحاجج عنه بإقامة الدليل عند الضرورة استدلالا[2]؛ فالخطاب التعليمي لا يفي بمتطلبات مخرجاته المنتظرة إزاءه، ما لم يكن على قدر المسؤولية من لدن ناطقه، مستوثقا لما يبلغه، مقيما عليه الحجج التي توصل المتعلم إلى نجاح التخاطب بينهما، وتهتك الحجب دون كل الاعتراضات التي يدعيها المتعلم، وبالتالي تحقق العملية التعليمية غرضها المنشود.

إذن، **المعلم الكفء**: هو الذي ينهض بواجب الاستدلال على خطابه، وإن **المتعلم المتميز**: هو الذي لا يكتفي بدور التلقي والاستقبال، بل عليه أن يقيم من جانبه قصد الاعتراض؛ وبالتالي لا يحقق الخطاب الملقى إليه غرضه ما لم يكن له حق النقض وحق مطالبته(للمعلم)بالأدلة على دعواه[3]، وليكن غرضه من ذلك التعلم ثم العمل، وليس مجرد معاندة المعلم والتعريض به، لذلك لن ينجح الخطاب التعليمي التعلمي القائم على الحجاج إلا بدفع عناصر التشويش المختلفة، ومن ذلك القصد السيء من طرف المتعلم، وعدم الإخلاص في بناء علاقة تخاطبية جدِّيَّة.

وهو **عملية تأثيرية**؛ يستهدف المعلم من خلاله تحقيق مجموعة من الكفاءات، وقبضة من القدرات المتنوعة، التي تنهض بمستوى المتعلم، وتقدمه إلى مصافِّ النخبة المثقفة في المجتمع، "وعلى صائغ الخطاب أن يرتبه وفقا لترتيب تسلسل المعاني، فيقدم الأهم على المهم، ويعرض الكليات قبل

---

1 دايف ماير: المرجع السابق، ص 29.

2 ينظر: طه عبد الرحمان: المرجع السابق، ص 225.

3 ينظر: طه عبد الرحمان، المرجع نفسه، ص 225.

الاستغراق في الجزئيات، وأن يستحضر في ذهنه-دائما-وهو ينسج الخطاب حال المخاطبين؛ فلا يعمد في خطاب غير المتخصصين في موضوع الخطاب إلى إيراد مصطلحات فنية أو تقنية، وضعت لمعان خاصة في العلوم أو أداء الأعمال"[1]، فخطاب التأثير ينبغي أن يكون مقنعا، لتحقيق الأغراض والأهداف المسطرة، وأن يكون ملائما للمتعلمين من حيث المستوى والنضج.

كما أنه يجب أن يكون مبالغا في تحقيق ميولهم واهتماماتهم، ومراعيا للفوارق بينهم، ولعل السبب الأكبر في ابتداع خطاب الطرائق التدريسية، لم يوجد إلا لسبب واحد، وهو "...مساعدة التلاميذ الذين لم يتمكنوا من التحصيل المعرفي بالأساليب المجردة، أي عند عرض المادة في تسلسلها المنطقي وعبر لغتها الرمزية الأصيلة، خاصة في المراحل التأسيسية للتعلم"[2]، فالاختلاف والتنوع في الخطابات وأساليبها، يبعث المتعلمين على اكتساب المهارات والكفاءات اللغوية والخطابية.

والسر في كون نجاح خطاب العملية التعليمية مرهون بامتلاك **الملكة اللغوية**؛ أن "التمكن من اللغة أساس تنمية الكفايات اللازمة لمختلف التعلمات، ولاسيما فهم خطاب الغير، واستيعاب المعلومات، والقدرة على التواصل والتعبير الشفهي والكتابي، وتملُّك المعرفة والثقافة ونقلهما، وبناء الشخصية، والانفتاح على العالم وفهمه والتفاعل معه"[3]، فالمعلم يخرج في خطابه التعليمي بباقة متنوعة، ينتقل فيها من صورة إلى صورة، ومن شكل إلى شكل، وذلك يضمن أن يغطي خطابه مجالا كبيرا في الفوارق بين المتعلمين، ويسهل عليهم الهجوم على محصول الفائدة العلمية والمعرفية.

وعلى العموم يستلزم دراسة خطاب العملية التعليمية استحضار بعض المنطلقات، ومراعاة بعض العناصر، ومن هذا المنطلق يمكن القول: "أن تحليل الخطاب على النحو الذي يتم به في العلوم الاجتماعية، **والتربية** في قلب هذه العلوم، يولي أهمية قصوى، للقطب المنشئ للخطاب، ولمضمون الخطاب، وأبنيته الفردية والسياقية، وللمعاني والأفكار والقيم التي ضمنت في الخطاب، ويفترض-خطأ-بأن المعاني والأفكار والقيم التي ضمنت في الخطاب سوف تنتقل-على النحو الذي أراده منشئ الخطاب-إلى عقول من يتلقون هذا الخطاب"[4].

---

1 أحمد المهدي عبد الحليم: المرجع السابق، ص 86.

2 نخلة وهبة: "أية منهجيات وأية طرائق تعليم للانتقال من الأسلوب التلقيني للمعارف المثبتة إلى الأسلوب التكنولوجي للمعارف المتحركة"، وقائع مؤتمر الأدوار الجامعية في عالم متغير، جامعة سيِّدة اللويزة، لبنان، ط1، كانون الثاني 2002م، ص 66.

3 المجلس الأعلى للتعليم: إنجاح مدرسة للجميع، المملكة المغربية، 2008م، ج1،ص 39.

4أحمد المهدي عبد الحليم: المرجع السابق، ص 75.

ولكي يكون خطاب العملية التعليمية فاعلا على كل المستويات، ينبغي أن تكون حمولة عباراته مطابقة لسياق المقال وسياق الحال؛ فالأول مجموع الخطابات التي تنتج في مسرح العملية التعليمية (وتكون محكومة بزمام المنهاج المتبع)، والثاني مجموع المعارف التي يتقاسمها المعلم والمتعلم سواء كانت مدركات حسية (سمعية، بصرية...) أو مدركات معرفية عامة (الثقافة العامة، العادات والتقاليد،...).

وتحليل الخطاب لا يقع على شكل اللغة فقط، بل يستهدف استعمال اللغة، وظروف اشتغالها المرتبطة بظروف إنتاج الخطابات، وظروف تلقيها، والأحوال المصاحبة للخطابات التواصلية؛ وهو باختصار دراسة: **"نص تفاعلي في سياق معين"**، لذلك ينبغي الأخذ بعين الاعتبار الأمور الآتية:

"- سيرة المُخاطِب، ومكانته الاجتماعية، ودوره الإصلاحي في المجتمع والأمة.(...)

- شكل الخطاب وأنواعه ودلالاته(...)مع تحديد دائرة معاني ألفاظه ومفاهيم مصطلحاته، بشكل يمكن من الوعي بالمناخ اللغوي والاصطلاحي السائد وقت صدور ذلك الخطاب.

- جو المُخاطَب ومحيطه، ونعني بذلك العمل على رسم الخريطة الفكرية والثقافية وضبط المناخ المعرفي وأدواته العلمية والتربوية..."[1].

وهذا الدرس يترتب عليه جملة من المعطيات:

-**توظيف العلامات اللغوية** في المقامات المختلفة والمتنوعة يترتب عليه اختلاف في أنواع الخطاب، لأن التصرف في ألفاظ العبارات مناط بظروف التواصل حسب الأحوال؛ فخطاب السياسة يباين خطاب الإمام في المسجد، ويباين خطاب الوالدين في الأسرة، والمدير في مؤسسته، وعلى ذلك يكون الخطاب التعليمي/التعلمي نمطا متفردا بجملة من المعطيات والخصائص اللغوية والتداولية، نظرا لظروف اشتغاله في مقامات، تتطلب أضربا لغوية وأساليب كلامية وأحوالا تربوية وصفات أخلاقية.

-**نجاح التواصل في خطاب العملية التعليمية** موكول لمراعاة المعلم والمتعلمين لمبادئ التخاطب، كـــ: مبدأ التعاون ومبدأ المناسبة ومراتب الحجاج وظروف التأويل الذي لا يتطلب جهدا وغير ذلك.

-**العلاقة بين المعلم والمتعلم** يتحكم في تنوعها طبيعة المادة المدروسة، وأحوال المتعلمين(الفروق الفردية بينهم، عامل النمو النفسي، عامل النضج العقلي...إلخ)، وبيئة التدريس الصفية، ومنزلة المعلم،

---

1 محمد بريش: تعميق الفهم في الفكر الاستراتيجي(مدخل إلى التغيير الثقافي)، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالي للفكر الإسلامي، السنة الثالثة، ع09، صفر– ربيع الأول 1418هـ–يوليو1977م، ص 97.

وهناك أمور أخرى لكنها غير مباشرة كـــ: الأسرة المدرسية، أسرة التلميذ، أسرة المجتمع، ظروف أنظمة السياسة المتبعة في البلدان.

-**مظاهر إنتاج الخطاب التعليمي ومظاهر تلقيه**، ومراحل تركيبه وإعادة إنتاجه من طرف المتعلم، تتظافر على توضيحها عدة علوم؛ فإضافة إلى التداولية بمختلف أطيافها هناك علم النفس اللغوي، وعلم النفس العرفاني، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي، وعلوم الاتصال، وتحليل الخطاب، وعلوم اللسان الحديث، وعلم البرمجة العصبية، وعلوم التأويل، وغير ذلك.

-**كيفية استخدام الأدلة اللغوية**، والعوامل الحجاجية، والطرق الاستدلالية، في عمليتي التعليم والتعلم، ودورها في تسهيل سيرورة خطابات العملية التربوية، وتحصيل صيرورتها النهائية.

-**الأحوال المقامية**، والظروف السياقية، والآثار والنواتج، والمدخلات والمخرجات، المترتبة على خطاب العملية التعليمية، كل ذلك له أثر على نمطية الخطاب وبنيته المثالية، أو ما يعرف عند الوظيفين بـــ: "**مبدأ الانعكاس التداولي**"؛ يقول **أحمد المتوكل**: "نسقا اللغة والاستعمال نسقان مختلفان من حيث طبيعتهما لكنهما مترابطان، ويتجلى هذا الترابط في كون نسق الاستعمال يحدد في حالات كثيرة قواعد النسق اللغوي المعجمية والدلالية والصرفية-التركيبية والصوتية"[1]، وهذا ما يفضي بالمعلم والمتعلم إلى صياغة خطاب، تعكسه حتميات المنهاج والبيئات الصفية وظروف تواصلهما.

-**اختيار اللغة المناسبة لإنشاء الخطابات**، والتي تراعي تحقق الأغراض والأهداف، ذلك "...أن اللفظ المُخاطَب به سوف يتحدد لا بالمدلول الموضوع له والمحفوظ في المعاجم، وإنما بالقصد الذي يكون للمتكلم منه عند النطق به، والذي يدعو المستمع إلى الدخول في تعقبه مقاميا، لا إلى تحقيق حده معجميا"[2]، فمجموعة العبارات الناتجة في موقف تعليمي، محكومة بظروف التعليم من جهة، ومحكومة بتحقق المقصد من إنجازها.

2-3-نماذج من خطاب العملية التعليمية التعلمية:

إن فعل التخاطب بين المعلم والمتعلم، ينطلق من مفهمة تربوية محضة، محكومة بضوابط ممنهجة، يمثلها المحيط السياقي الخاص بعمليتي التعليم والتعلم: البيئة الصفية، والحصص الزمنية، وأحوال المعلم والمتعلمين، وتنبني على مجموعة من المعارف المجسدة في شكل منهاج؛ ويشمل في اللغة العربية في الأطوار الثانوية مثلا: خطاطة معرفية تتوزع بين نصوص أدبية مقتطعة في الغالب من الذاكرة الأدبية

1 أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي(الأصول والامتداد)، مرجع سابق، ص 22.

2 طه عبد الرحمان: المرجع السابق، ص 215.

التاريخية بعصورها المتتالية، وتشمل بيئات أدبية مختلفة، كما أنها حقل متنوع في كلا الغرضين الشعري والنثري.

وهناك نصوص تواصلية، مستمدة –في الغالب–من المؤلفات الأدبية الحديثة والمعاصرة التي تدرس قضايا النصوص الأدبية وخصائصها، إضافة إلى نصوص المطالعة الموجهة، المقتطعة من نصوص القصص والروايات والسير في العصر الحديث، وتهدف إلى معالجة قضايا اجتماعية وسياسية وثقافية معاصرة نعيشها في حياتنا اليومية.

وفي جانب القواعد؛ نجد القواعد النحوية، والقواعد البلاغية، ويكون توزيعها تابعا للنصوص السابقة؛ ذلك أن الأمثلة المقترحة لاستنباط القاعدة تكون من نفس النصوص، وهناك التعبير الكتابي والوضعيات المستهدفة الإدماجية، والغرض منهما أن يوظف المتعلم فعل الخطاب كتابيا، وذلك بإدماج المعارف السابقة، من خلال مواضيع مقترحة، منها ما يناسب الشعب العلمية، ومنها ما يناسب الشعب الأدبية.

ويبتدئ خطاب العملية التعليمية–في الغالب–عند تدريس النصوص التي لها طابع أدبي بالخطاب التلقيني كـــ: التعريف بصاحب النص(الشاعر أو الكاتب)، والتقديم العام للنص، وشرح المفردات الصعبة، ثم يلج إلى جوهر النص باستكشاف معطياته ثم مناقشتها، وتحديد بناء النص واتساقه، ويتم ذلك من خلال الخطاب الحواري، الذي يقدم في شكل تساؤلات تستثير المتعلمين لتحقيق جملة من الإجابات، ثم يختم بمجمل القول في النص، كاستثمار لما دار بين المعلم والمتعلم من معرفة عالجها النص.

أما دروس القواعد النحوية والبلاغية، فيعتمد المعلم فيها الطريقة الحوارية، وتبتدئ بعرض الأمثلة وقراءتها، ثم استثارة المتعلم لاكتشاف ما يلفت انتباهه في هذه الأمثلة، أو استثارة معارفه السابقة حول الموضوع، ثم يشرح المعلم الأمثلة ويركز على الأمر الذي يريد استنباطه، وهو القاعدة العامة وما يتفرع عنها مما يتعلق بالموضوع، كأنواع وخصائص ذلك الأمر المدروس، ثم يختم بالخطاب التقويمي الذي يأخذ طابعا حواريا؛ والغرض منه اكتشاف مدى إمكانية المتعلم لهضم الحقائق والمفاهيم التي أخذها أثناء الدرس، عن طريق تمارين توجد في الكتاب المدرسي.

أما الخطاب الكتابي، فإنه استكمال لمتطلبات التحصيل في الخطابات الشفوية، ويحصل هذا الخطاب من خلال مواضيع موزعة بانتظام عبر الوحدات التعليمية، والتي يستهدف المعلم منها تحقق

الكفاءات المنشودة عند المتعلم، وعلى رأسها التعبير الفني عن المواضيع المختلفة، موظفا كل ما تعلمه من قواعد لغوية، وأساليب بلاغية.

وتبتدئ حصة التعبير الكتابي بخطاب إلقائي من المعلم، يهدف من ورائه إلى بسط نقاط الموضوع الذي سيتطرق المتعلمون للكتابة حوله، وبعد ذلك يقسم المتعلمين إلى أفواج، يراعى فيها أن تكون مشتملة على متعلمين ذوي نسب مختلفة في المهارات العقلية والوجدانية والحركية؛ وذلك من أجل أن يلحق الضعيف بالمتوسط، ويلحق المتوسط بالكفء، فهو ضرب من تعليم القرين للقرين، ثم يشفع خطابه الإلقائي بخطابات تحفيزية تخلق التنافس بين عناصر الأفواج.

وهذا نموذج للخطاب التعليمي التعلمي، نوضحه من خلال المذكرة التربوية التي يستعين بها المعلم في تدريسه وتنظيم خطابه حسب المراحل، ويمكن أن يعدل فيها حسب ما يلوح له من ظروف التعليم، وهو نموذج خاص بالتعبير الكتابي:

المادة : اللغة العربية وآدابها. **المستوى**: جذع مشترك. **شعبة**: علوم وتكنولوجيا.

النشاط : تعبير كتابي. **الهدف** :التحكم في تقنيات الشرح.

الكفاءة المقيسة	المراحل	سير الدرس والمضامين	الطريقة والوسيلة
1-المعرفة: الاكتشاف. الاستيعاب.	وضعية الانطلاق.	**أ- الشرح لغة** : شرح – يشرح – شرحا، شرح اللحم : بمعنى قطعه قطعا رقيقة، شرح الشيء : بسطه ووسعه، شرح النص : فسّره وأوضحه . **ب- الشرح إصطلاحا** : هو تقنية من تقنيات التغيير اللغوي ، يقوم أساسا على توضيح المعاني البعيدة والصعبة وتقريبها من ذهن السامع أو القارئ، فيكون الشرح بذلك تعبيرا عن مضمون النص وأفكاره بشكل مبسط ومفصل باعتماد الأسلوب الخاص.	الطريقة الإلقائية.

الفـــهـــم. **2-الكتابة:** التحـــليل. التصنيف. التحرير.	وضعية بناء التعلمات.	**ج-شروط الشرح:** 1- القراءة المتمعنة والمتفحصة للنص. 2- فهم النص والوقوف على أفكاره ومعانيه. 3- التعبير عن أفكار النص ومعانيه بأسلوب خاص والتقيد الصارم بمضمون النص. 4- الالتزام بترتيب أفكار النص والربط بينها. **د- اشرح النص التالي :** قال البشير الإبراهيمي متحدثا عن الشباب الجزائري: "أتمثله مقداما على العظائم في غير تهور محجاما عن الصغائر في غير جبن مقدرا موقع الرجل قبل الخطو جاعلا أول الفكر آخر العمل. أتمثله واسع الوجود لا تقف أمامه الحدود يرى كل عربي أخا له أخوة الدم وكل مسلم أخا له أخوة الدين وكل بشر أخا له أخوّة الإنسانية يعطي لكل أخوة حقها فضلا وعدلا. أتمثله حلف عمل لا حليف بطالة وحلس معمل لا حلس مقهى وبطل أعمال لا ماضغ أقوال ومرتاد حقيقة لا رائد خيال. أتمثله مقبلا على العلم والمعرفة والنفع إقبال النحل على الأزهار والثمار التي تصنع الشهد والشمع، مقبلا على الارتزاق إقبال النمل، تجدّ لتجد وتدّخر لتفتخر ولا تبالي مادامت دائبة أن ترجع مرة منجحة ومرة خائبة....".	الطريقة الحوارية.

الفصل الثالث:

الآليات التداولية

في خطاب

العملية التعليمية.

المبحث الأول:الآليات العرفانية في خطاب العملية التعليمية:

1-تمهيد:

لا يمكن أن ندرس فعل الخطاب أو عملية التخاطب، وهي في حالات التداول بمنأى عن جانبها الإضماري؛ كون الخطاب المتحقق في البعد المكاني والزماني، ليس إلا مجموعة من الصور والتمثلات والحقائق والمعاني والمفاهيم والدلالات المتراكمة في الذاكرة الجماعية لبني البشر، والتي يقتطع منها الأفراد معارفهم المسبقة، ويوظفونها حسب الطبقات المقامية للتواصل.

وعلى العموم، فإن المعلم ينطلق من تمثلات ومفاهيم حضَّرها من قبل، بِنَاءً على المنهاج المقرر والوثيقة الشارحة له والدليل المرفق والكتاب المدرسي والمراجع المثرية للمواضيع، والتي تكون في الغالب مراجع خارجية؛ فهو ينطلق من قاعدة معرفية ذهنية بحتة، تصل إلى المتعلم في شكل خطاب، ويقوم بدوره بتحليلها وفك شفرتها ورموزها بنفس الطريقة، التي ركب بها المعلم خطابه، فخطاب العملية التربوية: مهاده التمثل العرفاني، وحقيقته الأداء التداولي، وخاتمته التأويل الذهني عند المتعلم، مع أثر محصل بعد ذلك.

ولعل الجامع لهذه الأمور هو ما عرف في النظرية البنائية بالتمثلات، والتي قد تكون سابقة أو لاحقة؛ "فالتعلم عند بياجيه: نشاط ذهني حركي، يحصل من خلال عمليتين متلازمتين هما: **الاستيعاب**assimilation، المعتمدة على إدماج المعارف الجديدة في البنيات الذهنية القبليّة، فالفعل التربوي يمرّ بمرحلة اكتساب المفهوم، ثم إدماج المفهوم، وصولا إلى تقويم المفهوم باستحضار المثال واللامثال، وبعد الاستيعاب تأتي العملية الثانية، وهي **الملائمة** accomodation؛ أي تلاؤم الذات مع معطيات المحيط الخارجي"[1]، فالمتعلم يستضمر ما تعلمه منذ ولادته ليجريه وفق معطيات التواصل في الوضعيات التعليمية، لأن التعليم النظامي يعكس في الغالب المعرفة الاجتماعية الحياتية المتعارف عليها وثقافة العادات والتقاليد.

ويمكن تعريف **التمثيل** بأنه "العملية التي يقوم بها الإدراك لاستخلاص المعرفة، وجعلها في متناول العقل، بناء على استدعاء المعلومات من الذاكرة لإعادة البناء المعرفي من خلال دمج مفردات وعناصر كثيرة تبعا لما يتطلبه موقف التمثيل، حيث يقوم الإدراك بمشابهة الواقع الحقيقي بصورة تكون مطابقة أو قريبة، في شكله العقلي، من الصورة الأصلية العيانية"[2]، وتَوَفُرُ التمثلات عند المعلم والمتعلم

1 محمد ويلالي: جدلية مكونات العملية التعلمية، موقع شبكة الألوكة،(مقال)،تاريخ الإضافة: 2010/6/28م-1431/7/17هـ.

2 أحمد علي الحاج محمد: "العولمة والتربية: آفاق مستقبلية"، مرجع سابق، ص 70.

دليل قاطع على وجود العملية التعليمية ونجاح طرائقها الخطابية خصوصا، لأن الخطاب لا ينطلق إلا من مجموعة من التمثلات.

إذن، خطاب العملية التربوية هو عقد قران بين تمثلات المعلم وتمثلات المتعلم، وهي عبارة عن أمور ذات طابع نفسي عرفاني في التداولية تشمل: القصدية، الافتراض السابق، أو الأقوال المضمرة في القول، ولا تتحقق هذه الأمور حسب رؤية النظرية التداولية العرفانية إلا بعمليات إدراكية ذهنية أثناء إنتاج الخطابات أو تأويلها.

2- الخطاب بين قصدية المعلم وتأويل المتعلم:

إن مفهوم **القصدية** يتجلى بوضوح فيما تنشده المنظومات التربوية من مخرجات؛ وتتمثل في الكفاءات والمهارات والقدرات المتنوعة التي سيحققها المتعلم على مدى سنة دراسية كاملة، وفي اللغة العربية تعد مهارات من قبيل: القراءة والكتابة والحفظ والاستظهار والأداء الخطابي وتوظيف قواعد اللغة بطريقة أسلوبية وفنية والتحليل والاستنباط والمقارنة والوصف والنقد على رأس الكفاءات المسطرة.

ولكن هذه المقاصد العامة أثناء الممارسة الفعلية والفاعلة بين الخطاب التعليمي والخطاب التعلمي، تتبلور في مجموعة كلية من المقاصد، يمكن أن نجملها في ثلاثة مقاصد: المقصد الأول نية المعلم تبليغ تمثلات المعارف اللغوية العربية، والثاني قصده لأن يدرك المتعلم ذلك القصد الأول، والثالث قصده لكي يتحقق القصد الثاني عند المتعلم ككفاءة؛ فالقصد الأول تأسيسي تنبني عليه مجريات الخطاب التعليمي إجراء، والقصد الثاني مرحلي تنبني عليه العمليات التأويلية للمتعلم لخطاب المعلم، والقصد الثالث ختامي ينبني عليه إعادة إنتاج الخطاب التعليمي عند المتعلم بمهاراته وقدراته اللغوية الخاصة.

وإعادة الإنتاج هنا تحتمل أن يكون الخطاب المعاد تكوينه شفويا أو كتابيا أو مهاريا أو صفة أو خلقا، المهم أنه يترجم حقيقة الخطاب التعليمي، "فلا يمكن مثلا، رؤية الفهم أو المعرفة أو التفكير النقدي أو الاهتمام إلى غيرها(...) وأن ذلك لا يمكن إلاّ أن يستنتج من فعل سلوكي ظاهر وواضح"[1]، وذلك بأن تظهر آثاره وتبعاته مثلا في المهارات الحركية أو الهيئات السلوكية أو الخطاب.

---

1 محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006، ص 40.

ولأجل ما تلعبه القصدية من دور هام في عملية التأويل، صار مفهومها عند فلاسفة اللغة من مدخلات الفهم لكلام المُخاطِب وتحليل عباراته، فمقاصد المتكلم لها دور حاسم في تفسير المعاني[1]، ولن يستطيع المعلم عقد خطاب مع المتعلم دون الإعلان عن مجموعة من المقاصد تضيء لهم الطريق لتحقيق الأغراض النهائية؛ فمن ذلك تصريح المعلم الآتي: إن درسنا اليوم في القواعد البلاغية، وهو يعالج موضوعا من موضوعات المحسنات البديعية المعنوية، وهو ما يعرف بالمقابلة؛ فتعبير المتعلم عن عنوان الدرس ينم عن قصد، ومجريات التخاطب أثناء الدرس تعكس مجموعة من المقاصد، وتحقق فهم المقابلة عند المتعلم وتمكنه من توظيفها في لغته يعد قصدا.

وتبقى الغاية القصوى التي يناط بها قصد المعلم هي فهم المتعلم، "ويشترط ليعبر المرسل عن القصد الذي يوصل إليه أن يمتلك اللغة في مستوياتها المعروفة، ومنها المستوى الدلالي، وذلك بمعرفته بالعلاقة بين الدوال والمدلولات، وكذلك بمعرفته بقواعد تركيبها وسياقات استعمالاتها، وعلى الإجمال معرفته بالمواصفات التي تنظم إنتاج الخطاب بها"[2]، وتساهم هذه المقاصد بشكل كبير في تنظيم بنية الخطاب التعليمي بما توفره اللغة العربية من آليات فالمعلم قد ينوي التقديم أو التأخير، والفصل أو الوصل، والحذف أو الذكر، والقصر أو الحصر أو التخصيص وهكذا....

وتتكون عبارات الخطابات بصفة عامة وخطاب العملية التربوية خاصة من ثلاثة عناصر أساسية هي: الفحوى القضوي للخطاب(مضمونه)، والقصد من إنتاجه(استفهام، إخبار، أمر)، وموقف المُخاطِب من خطابه(يقين، شك، تعجب، إرجاف)[3]، وهنا ينبغي على المعلم عند إنشاءه الخطاب، الأخذ بعين الاعتبار القصد من كلامه، هل ينوي الإخبار أم الإنشاء؟، وإذا قصد الإخبار هل يريد مجرد الإثبات أم الوصف أم التأكيد أم التقرير، وهكذا في الإنشاء يمايز بين أنواعه كالنداء والإستفهام والأمر والنهي، وبالتالي يكون الغرض من كلام المعلم تحقق الأهداف المسطرة وفق الثنائية الغرضية في خطاب العربية: **خبر/إنشاء.**

والفحوى القضوي للخطاب هو مجموع الألفاظ المتراصة خطيا بفعل القواعد الصرف-تركيبية في اللغة العربية، والتي تعد خرجا ومطية للقصد الذي ستحمله في طياتها، وليس لتمظهر هذا الفحوى

---

1 وشن دلال: "القصدية من فلسفة العقل إلى فلسفة اللغة"، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة-الجزائر، ع06،جانفي 2010، ص 2.

2 عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتجيات الخطاب،مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 1، مارس2004م، ص 183.

3 أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، مرجع سابق، ص 24-25.

الحامل للقصد شكل لغوي ثابت، بل كل خطاب يتضمن في ثناياه نسبة معينة وحمولة مناسبة للقصد المراد، وهذا القصد بدوره يندرج في أشكال خطابية تختلف مرة حسب موقف المعلم من خطابه، ومرة حسب حال المخاطب، ولكن التأكيد على حال المتعلم أولى، لذلك "جعلت؛(أي نظرية أفعال الكلام)مرجع الحقيقة وعي المتلقي دون المتكلم والحدث الخارجي، فالمتلقي يقدر القصد ويعكس وعيه أو يسقطه على تفسير قصد الخطاب"[1]، فهنا تتجلى مهارات المتعلم الذهنية؛ التي تبتدئ بالتلقي وتنتهي بالفهم أو إعادة الإنتاج، مارة بالتفكيك والتحليل والتأويل، هذا الأخير الذي يأخذ في التداولية العرفانية مراحل معينة.

إن الطبيعة التداولية للخطاب التعليمي، تقضي بدراسة أنواع الخلجات التأويلية التي تصاحب الأداء الخطابي للمعلم، وهكذا تتحول مدركات المتعلم إلى جملة من الأدوات التحليلية، التي تفكك القصد في مختلف مراحله، "ولما كانت الغاية المرجوة من عملية التأويل هي إدراك القصد الحقيقي من الخطاب، وليس الاكتفاء فقط بحل شفرته أو سننه(...)فالمعنى الذي نبحث عنه في طبقات الخطاب وترسباته ليس سوى القصد والغرض الذي من أجله كانت اللغة وكان التواصل"[2]؛ فالمتعلم عليه أن يبالغ في تقدير مقاصد المعلم، وأن يمارس الفهم في أعلى درجاته، ولكن هذا الأمر لا يتحقق إلا عند الطالب المتمكن من ناصية اللغة في مستوياتها المتنوعة، أي الذي تحققت له الكفاياتان اللغوية والتواصلية.

ولكن على المعلم أن يراعي تفاوت المدارك عند المتعلمين، ويقدر اختلاف قدراتهم ومواهبهم، ومن ثم يخاطب كل واحد منهم بما يناسب عقله؛ لأن نسبة الفهم وسعة الإدراك تتفاوتان عند المتعلمين، من أجل تحقيق ذلك ينبغي أن يكون خطابه مستثيرا لدافعيتهم الذاتية والأصلية؛ حيث "تعتمد سيكولوجية السيطرة الداخلية على الاعتقاد بأنّ البشر يستثارون من الداخل وليس من الخارج، والتعليمات القوية المدمجة في تركيبتها الوراثية هي التي تحرّك سلوكنا، العالم الخارجي -بما فيه المكافئات والعقوبات-يزودنا بالمعلومات فقط، ولا يجبرنا على فعل شيء"[3]، وفي مثل هذه المقامات يكون لفت الانتباه أمرا فاعلا في تقبل قصد المتعلم أولا، ففهمه، فتأويله، فالعمل به، أو إعادة إنتاجه.

---

1 محمود عكاشة: النظرية البرجماتية، مرجع سابق، ص 26.

2 إدريس مقبول: الأفق التداولي(نظرية المعنى والسياق في الممارسة التراثية العربية)، مرجع سابق، ص 25.

3 بوب سولو: تفعيل الرغبة في التعلّم، تر: مركز ابن العماد للترجمة والتعريب، مر: مركز التعريب و الترجمة، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط 1، 2008م، ص 16.

كما ينبغي عليه أن يراعي في مقاصده مبادئ التربية الحديثة، كالتدرج في تقديم المادة العلمية، فإذا قصد المعلم تقديم درس في النحو مثلا، فإن عليه أن يدرك هل للمتعلم معارف مسبقة بهذا الموضوع مثلا، فقد يكون المتعلم درس الموضوع في طور المتوسط مثلا، ويعاد طرحه في صيغة موسعة في مقرر العربية لمرحلة الثانوية، فهنا يأخذ المعلم ذلك بعين الاهتمام ويبني قصده الذي يريد تحققه عند المتعلم على ما سبق من تمثلات وإدراكات وعاها.

وفي هذا المجال يأخذ الخطاب أبعادا متعددة في جانب التدرج، فهناك من المعلمين من يطرح درس النحو بطريقة الخطاب القياسي، والتي"تقوم على مبدأ انتقال الفكر من القانون إلى القضايا الجزئية(أي من الكل إلى الجزء)ومن المبادئ إلى النتائج"[1]، وهذه الطريقة تعتمد خطابا ينطلق من القواعد الجاهزة التي يقدمها المعلم، ليتم استثمارها تداوليا من طرف المتعلم بطريقة وظيفية على التمارين والنصوص، وبالتالي تستهدف التطبيق المباشر، ولكنها طريقة صعبة لأن تأويل القاعدة اللغوية وفهمها ثم تطبيقها التطبيق الصحيح يحتاج إلى تركيز عال وبذل جهد كبير.

وعلى غرار **الطريقة القياسية**، هناك **الطريقة الاستقرائية**، وتعمل خطوات خطابها بطريقة عكسية للطريقة الأولى، حيث تنطلق من الجزء لتحصيل الكل، وهذه الطريقة من أسهل الطرق على التلاميذ لأن العقل ينتقل فيها من الخاص إلى العام ومن الجمل والأمثلة إلى التعميمات، وهي تستحث تفكير الطلاب للوصول إلى الحقيقة فتنطلق من اللغة من أجل استنباط القواعد والأحكام وهذا أمر طبيعي[2]، حيث يعتمد التأويل في هذه الطريقة على المدركات القبلية المتأثرة بفعل البيئة والمرتبطة بالحواس؛ "وذلك أن في تعلم اللغات تكون العلائق الكائنة بين الأفكار والمراد تثبيتها في الذهن مقابلة لحقائق هي في الغالب من المصادفات"[3]، لذلك أثناء التلقي لتلك الأفكار تتدخل تركيبة الدماغ المتأثرة بالعوامل السابقة والخبرات المتراكمة في تأويل تلك الأفكار.

وهذه الطريقة تتناسب مع ما ترمي إليه **التداولية العرفانية** في تحقيق مبدأها العام وهو "**مبدأ المناسبة**"؛ ومبدأ المناسبة هذا، مفاده أن تكون الخطابات على مقاس مستوى الوعي الإنساني، ويستلزم لتحقق مفهومه ركنين هما:

---

1 راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان-الأردن، ط2، 2007م-1427هـ، ص 129.

2 ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: المرجع نفسه، ص 127 فما بعدها.

3 هربرت سبنسر: التربية، تر: محمد السباعي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، د ط، 2012م، ص 37.

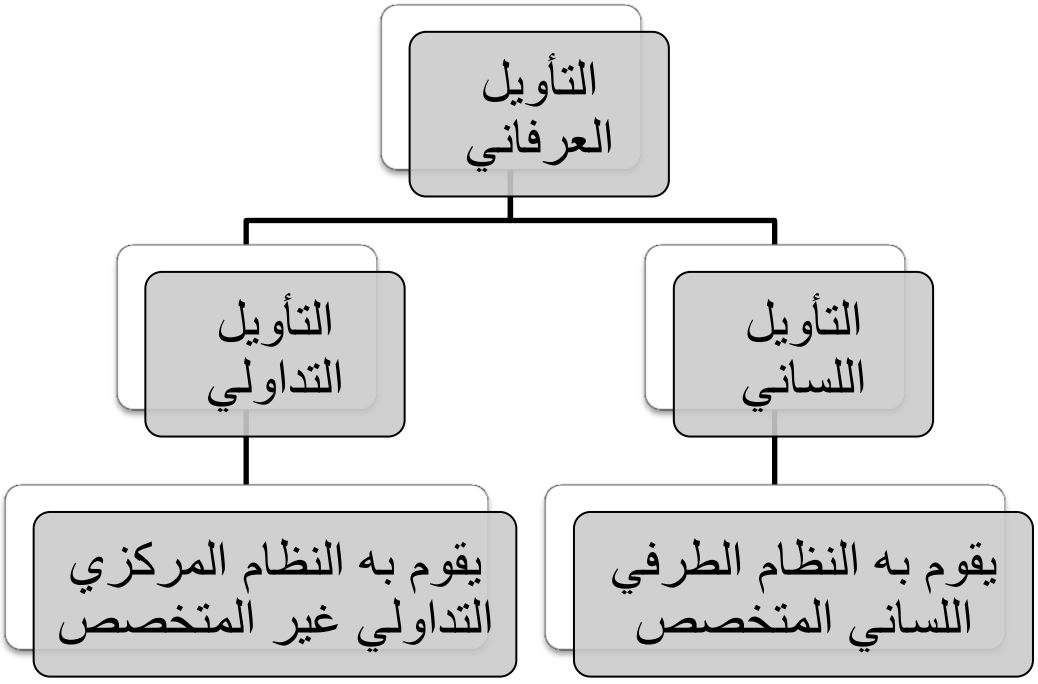
" أ-كلما أنتج القول آثارا سياقية أكثر كان ذلك القول أكثر مناسبة مع مراعاة ما يجب تغييره.
ب-من جهة ثانية كلما تطلب القول مجهودا أقل لمعالجته كان ذلك القول أكثر إفادة مع مراعاة ما يجب تغييره"[1]، وهنا تتجلى مقدرة المعلم ومهاراته في تهوين الخطاب، وجعله يستهدف مدركات المتعلمين بأقل جهد يستلزمه التأويل، وهذا أيضا يترتب عليه تغطية مساحة أكبر في الفهوم المختلفة عند المتعلمين ودحض مشكل الفارقية.

ولأجل ذلك تناسب هذه الطريقة الأطوار التي يكون المتعلم مدركا فيها بنفسه للخطابات الملقاة إليه، كمراحل التعليم المتوسط والثانوي، وينبغي تجنبها مع الطريقة القياسية في مرحلة الطفولة، بل إن كثيرا من العلماء والمفكرين والمربين، يرون أن تعليم العلوم التي تتميز بالصرامة والتعقيد والصعوبة، كالنحو والعروض والبلاغة في الصغر أمر غير مناسب، لطبيعة هؤلاء المتعلمين الصغار.

إن المتعلمين الصغار يميلون دوما إلى إدراك ماهو ساذج من العلوم؛ ومدركاتهم تعمل فطريا وفق مبدأ التدرج، ولمراعاة الوضع "ليست علوم النحو والصرف والبلاغة مما يبتدأ به في تعليم الأطفالّ، ولكنها متمّمات ومكمّلات، فإنما هي قواعد تجمع من التمرين، وما هي إلاّ ثمرة الاستنتاج التي تجتنى بطول التأمل ومقابلة الحقائق[2]؛ فهي علوم تكتسب بالتداول والمراس على الخطاب، والتصرف فيه على المدى الطويل، ومن الطرق التربوية الحديثة التي أثبتت نجاعتها **المقاربة النصية**، ويعتاظ بها عن التعليم بالجزئيات إلى التعليم بالكليات، فالدراسات النفسية أثبتت أن المتعلم يدرك الكليات قبل الجزئيات بطريقة تكاملية، ثم يشرع في إدراك التفاصيل، وهذه الطريقة أنسب في تحليل الخطابات وتفكيك النصوص إلى أجزائها: الفقرات، ثم الجمل، ثم المفردات، ثم الحروف.

ويمكن أن نمثل **لعملية التأويل العرفاني الذهني** في نظرية **سبربر وولسون** بعد انتقالها من النواقل العصبية إلى الدماغ كالآتي:

1 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، مرجع سابق، ص 147.
2 هربرت سبنسر: التربية، مرجع سابق، ص 49.



وتتم معالجة الخطابات في المستوى الذهني وفق خطاطة تراتبية، تنطلق من النواقل العصبية إلى النظام المركزي التداولي مرورا بالقالب اللساني المتخصص، ويعالج كل واحد من هذه الأنظمة نوعا خاصا من المعلومات؛ فالنواقل العصبية تقدم القول في شكل يدخل على إثره في العملية العصبية، والقالب اللساني المتخصص يقدم القول في شكل منطقي أو متوالية من المفاهيم مستقرأة من الفونولوجيا والتركيب والدلالة، والنظام المركزي التداولي يعطيه الشكل النهائي للفهم من خلال استقراء معطيات السياق ودلالة الأقوال السابقة والمعلومات العامة المأخوذة من المحيط العام[1].

وعلى هذا الأساس يكون تأويل المتعلم مبنيا على ملكتين؛ الملكة اللغوية اللسانية والملكة التداولية التواصلية؛ فالأولى تستلزم توفر النسق اللساني بكامل مقوماته: صوتا وصرفا ونحوا وبلاغة ودلالة، والثانية تستلزم توفر النسق التداولي بكامل ظروفه: تقدير زمان التخاطب ومكانه، واستحضار المعرفة المشتركة(المعارف العامة بالعوالم، والمعارف الخاصة بثقافة الشعوب، والمعارف الآنية السياقية الناشئة عند التخاطب)، وطبيعة المواد المدروسة، وعلاقة المعلم بالمتعلم، خاصة الوضع التخاطبي والتواصلي بينهما."إن التمييز بين هذين المجالين من شأنه أن يحدد وضع ووظيفة الذرائعيات،

1 ينظر: هاجر مدقن، "المقاربة التداولية، المصطلح والمنهج"، أشغال الملتقى الدولي الأول في المصطلح النقدي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، يومي 09-10 مارس 2011م، ص 373.

ويقع على عاتق هذا المجال المعرفي في توضيح الظواهر الخطابية المتنوعة بقدر تنوع رفع الالتباسات، أو توضيح المعاني الضمنية، أو تحديد المقاصد المرجعية، أو كذلك، القوة الإنجازية للملفوظات"[1].

وقد تكون ألفاظ الخطاب محتملة تؤول على عدة دلالات، يفترضها النظام الطرفي اللساني، ولأجل ذلك يقترح **سبربر وولسون** "أن النظام الطرفي اللساني يبني فعليا مختلف التأويلات لكل مكون من الجملة وأن هذه التأويلات تخضع مع تقدم التأويل اللساني شيئا فشيئا إلى النظام المركزي التداولي الذي يختار تأويلا واحدا في حدود ما يتوفر لديه من معلومات ضرورية"[2]، لذلك إذا طرح المعلم خطابا حَمَّالاً للعبة الدلالات فإن التلميذ الذي يكتشف التأويل المناسب هو الذي يدمج المعارف اللسانية السابقة المتعلقة بذلك الخطاب، مع المعارف الذريعية المتوفرة في المحيط العرفاني السياقي، وهذا ما يقوده إلى بذل جهد غير متكلف عند المعالجة التأويلية لذلك الخطاب، ويسمح بفهمه الفهم الصحيح والسليم.

إن"السياق الذي قد يجمع بين كل المعلومات المتعلقة بالمتصورات والتي تظهر في الصورة المنطقية للقول، وكل المعلومات المستخلصة من تأويل الأقوال السابقة، وكل المعلومات الإدراكية التي يمكن التوصل إليها في المحيط الفيزيائي، قد يكون سياقا ضخما جدا إلى درجة أنه لا يمكننا استغلاله. فالسياق إذن هو انتقاء لبعض المعلومات من كل هذه المعلومات المختلفة"[3]، والمبدأ الذي على أساسه يحدث الانتقاء هو مبدأ المناسبة في التداولية العرفانية، أو هو مبدأ الملائمة والتكيف مع المحيط الخارجي عند النظرية التربوية البنائية.

ولأن النظرية البنائية مبنية على البحث في المعرفة، جعلت قوام نظريتها مبني على افتراضين أحدهما ذو طابع نفسي والآخر ذو طابع تداولي، وهما:

"**الافتراض الأوّل**: يبني الفرد المعرفة اعتمادا على خبرته، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين، ويختص هذا الافتراض باكتساب المعرفة.

الافتراض الثاني: أن وظيفة العملية المعرفيّة العملية العقلية التي يصبح بمقتضاها الفرد واعيا بموضوع المعرفة هي التكيّف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة"[4]،

---

1 ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى، مرجع سابق، ص 384.

2 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول، المرجع السابق، ص 151.

3 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول، المرجع نفسه، ص 145.

4 أحمد عودة قشة: أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلميّة والمهارات الحياتيّة، مرجع سابق، ص 17-18.

وبناء على ذلك تكون المكتسبات القبلية كالافتراضات السابقة والتمثلات والأقوال المضمرة في القول والمعلومات المخزنة في الذاكرة على المدى البعيد أو المتوسط أو القريب هي أساس التعلمات.

3-متضمنات القول في خطاب العملية التعليمية:

وفق رؤية عامة نحن نستقبل المعلومات المتنوعة عبر حواسنا، ونسعى لفهمها وفق المدركات المعلوماتية في أدمغتنا، لذلك عد الإدراك أساس المعرفة جميعا، ولكن اكتنازها في مخازن الذهن دون توظيفها تداوليا مدعاة إلى نسيانها، وهذا يستوجب من المعلم والمتعلم تفعيلها وتجديدها مع مرور الأيام، وأحسن الطرق كما قرره علماء التربية البنائية هو إدماج المعارف السابقة باللاحقة، لذلك وجب على القائمين على وضع المقررات في المناهج أخذ هذا الأمر بعين الاعتبار، فالمعرفة تكون في الغالب متسلسلة متداخلة يدعو بعضها إلى بعض، ويكمل بعضها بعضا.

وفي خانة المعارف المسبقة تتجلى **متضمنات الخطاب**، التي تعد من جملة الترسبات العلمية للغة، فهي تشمل "كلّ المعلومات القابلة للنقل عبر قول معيّن والتي يبقى تفعيلها خاضعا لبعض خاصيات السياق التعبيري الأدائي"[1]، وهذه المتضمنات معطيات جزئية مقتطعة مع مرور الأيام بفعل التخاطب الدائم، الحاصل أن الكم الهائل والحصيلة الضخمة للمعطيات الكلامية التي تسجل على عقل الإنسان، يتم إفرازها من جديد وفق مناطات ظروف التخاطب، لأن العقل يحدث عمليات الاقتران والمقايسة والمشابهة بين الأمور، فما سبق أن عالجه وخزنه في مستويات الذاكرة الثلاث، يعيد استدعائه في نفس المقامات المماثلة.

والمعارف مهما تعددت يحكمها نمطان؛ المعرفة التداولية ومعرفة العوالم الممثلة، وهذا الأمر مدعاة إلى اعتبار تصور نسقي موحد عن الأنظمة والوحدات البانية لنموذج الفهم ونموذج الإنتاج في نفس الوقت، الأمر الذي يسمح لمؤولين الخطاب ومنتجيه بترسم نفس الاستراتيجيات حول المسائل المخصوصة[2]، فعمليات بناء الخطاب وعمليات تفكيكه لها نفس التركيبات الذهنية والدماغية، "والحال أن إمكان وجود نشاط التواصل يفترض، على العكس، وجود تسوية ووجود هذه الحلقة الدوارة، أي إنتاج تنظيم نصي يتعرف عليه من قبل ذات أخرى كمنتوج أنتج ليدرك بوصفه قابلا للتأويل"[3]،

---

1 كاترين كيربرات أوريكيوني، المضمر، مرجع سابق، ص 74-75.

2 ينظر: صابر الحباشة، لسانيات الخطاب(الأسلوبية والتلفظ والتداولية)، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ط1، 2010م، ص 16.

3 ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، المرجع السابق، ص 305.

وهذا التأويل تلعب متضمنات القول جزء كبيرا في تحقيقه، حيث تقلل من عملية الجهد التأويلي وتساعد في معالجة المعلومات بأقل كلفة يبذلها الدماغ.

و"خلاصة القول أنّ الدراسات التي أجريت حول النماذج الذهنية تؤيد النظرية الحالية التي ترجع الكثير من عمليات التعلم واكتساب المعرفة والمهارة إلى وجود عملية تطوير للمعرفة المنظمة، فكلما زادت الاستدلالات التي يمكن استخلاصها واستعمالها لبناء النماذج والإفاضة في المعلومات الجديدة وتعزيز الاسترجاع وتدعيم التعلم"[1] عند المتعلم، كان خطاب العملية التعليمية ناجحا لتوفر المواقف التعليمية حينئذ على ظروف نجاحه، وهي في الغالب من جملة **التمثلات القبلية**.

وتدرج هذه المعارف–ومن ذلك المعرفة اللغوية–عند المتعلمين في صنف المكتسبات ؛ وهي"كلّ ما تبقّى لدى المتعلم مما سبق تعلّمه في مواقف تعليمية، أو ما مرّ به من خبرات تربوية، لم يتعرض لعوامل التشتت أو النسيان"[2]، أو هي ما يعرف في النظريات التداولية بالافتراض المسبق، وهو مفهوم تنبني عليه المعرفة المشتركة بين بني البشر في تواصلهم ولا يمكن إدراكه إلا من خلال السياق اللغوي.

3-1-الافتراض السابق:

لقد أثبتت **الافتراضات المسبقة** جدواها في عمليتي التعليم والتعلم، "فلا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة إلا بافتراض وجود أساس سابق يتم الانطلاق منه والبناء عليه"[3]، والافتراضات السابقة تخزن في الذاكرة البشرية كنسق معرفي مكتتز يمحت منه المعلم والمتعلم المعلومات حسب ظروف التخاطب، وقد ذهب روّاد النظرية التداولية العرفانية إلى أن ما تخزنه ذاكرة النظام المركزي، إنما هو مجموعة من التصورات، وتتوزع بين معلومات منطقية، أو معلومات موسوعية، أو معلومات معجمية.

وتقرر **كاترين كيربرات أوريكيوني** في كتابها حول "**المضمر**"، أن مصطلح **الافتراض السابق** يتضمن كلّ علاقات القول التضمينية الضرورية والمستقرة في الخطاب بشكل ثابت ولو بنسبة دنيا[4]، فمثلا: عندما يتكلم المعلم في درس النحو عن المفرد الذي يطلق في مقابل التثنية والجمع، فلابد أن يوضح أيضا المفرد الذي يطلق في مقابل التركيب، وبالتالي تصبح عند المتعلم مجموعة من الافتراضات القبلية التي يمحت منها كلما عاود الموقف التعليمي الذي يتحدث عن الإفراد والتركيب، فسيحتاج

---

1 روبيرت م جانييه: أصول تكنولوجيا التعليم، مرجع سابق، ص 114-115.

2 فريدة شنان ومصطفى هجرسي: المعجم التربوي، مرجع سابق، ص 07.

3 مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، مرجع سابق، ص 32.

4 ينظر: كاترين كيربرات أوريكيوني، المرجع السابق، ص 48.

المعلم لذكر الإفراد فيما يقابل التراكيب الإسنادية والإضافية والمزجية والعددية، وبالتالي يصبح معطى الإفراد عاملا مهما في تسهيل عملية التأويل عند المتعلم.

ولكن في كثير من الأحيان يكون المتعلمون مسلحين بمعارف مشوهة وناقصة يدركها المدرس الحاذق الذي يعرف أن المتعلم سيتأثر بالمعرفة التي يجلبها معه إلى الدرس، لذلك ومن خلال مساءلة المعرفة السابقة قبل إدخال مفاهيم جديدة يكون قد قيم تلك المعرفة[1]، وعلى إثر ذلك يأتي **خطاب التغذية الراجعة** الفوري الذي يبني في ذهن المتعلم افتراضا جديدا دقيقا صحيحا وغير مشوه.

وبناء على ذلك تحدث تغيرات نوعية في مصادر إدراك المتعلم؛ منها الزيادة الحاصلة في نسبة المعلومات عن طريق اكتساب مجموعة جديدة من الحقائق، والتكيف الحادث في المعارف القديمة بفعل تعديل فئات من المعارف الجديدة، وإعادة تشكيل المعرفة التي تحدث بعد استنباط بنيات إدراكية جديدة تتيح سبلا جديدة للتعلّم.

يقول **أحمد المتوكل** في كلامه عن شحنة المعلومات التي يتضمنها الخطاب: "يرمي المتكلم من وراء خطابه إلى تحقيق هدفين أساسيين: إما إضافة معلومة غير متوافرة في مخزون المخاطب أو تعويض إحدى معلومات المخاطب بمعلومة يعتقد المتكلم أنها المعلومة الواردة"[2]، ولا يمكن لخطاب المعلم أن يخرج عن هذين النمطين وإن تعددت الصور المندرجة تحتها؛ فإضافة معلومة جديدة يدرج تحته كل الخطابات التي يقدمها المعلم أثناء تأديته لدروسه المختلفة، والتي تؤسس مع الافتراضات السابقة عند المتعلم معرفة متكاملة.

أما خطاب تعويض المعلومات؛ فهو خطاب يستهدف بالأساس الافتراضات الخاطئة والمشوهة، أو يستهدف الافتراضات القابلة للتقييد بأمر ما؛ فقد يكون غرض خطاب المعلم تصحيح معلومة خاطئة أو توضيحها، وقد يكون مقصده تقييد إطلاق أو تخصيص عام أو تقليل كثير وهكذا، وبناء على ذلك تكون فحوى الخطاب حاملة لنوعين من المعلومات؛ المعلومات المتضمنة في القول، والمعلومات التي تفيد أن الأقوال صادرة بقصد معين من المتكلم[3]، وتبقى ظروف المحيط السياقي أو المحيط العرفاني -كما يعرف في التداولية العرفانية-هي المجال التداولي الذي يساهم في تحديد مناطات التأويل الحاسمة.

---

1 بوب سولو: تفعيل الرغبة في التعلّم، مرجع سابق، ص 21.

2 أحمد المتوكل: المرجع سابق، ص 31.

3 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول، المرجع السابق، ص 146.

وتتضافر على تشكيل التأويل السياقي-حسب **سبربر وولسون**-عدة معطيات تتراكم في النظام المركزي، الذي يضم أنواع الذاكرة الثلاث؛ **ذاكرة العمل قصيرة المدى** المتخصصة في تخزين معطيات السياق الآني، **والذاكرة متوسطة المدى** المتخصصة في تخزين تأويلات الخطابات المباشرة، **والذاكرة طويلة المدى** المتخصصة في تخزين المعلومات المفهومية المتراكمة منذ أمد بعيد[1]، وهنا يعد البعد الزمني عاملا مهما في درجة الاستحضار والتذكر عند المعلم والمتعلم على السواء، ويعد عونا أو عائقا في المعالجة التأويلية لحمولة الخطابات التعليمية حسب قربه أو بعده.

وقد يساهم في عملية استثارة الافتراضات السابقة من الذاكرة أي نوع من الارتباطات أو العلاقات؛ فقد"ثبت ارتباط الذاكرة وقدرتها بالنمط الثقافي، من ذلك أن التذكر يرتبط بشكل الثقافة، وهو في العموم أحسن عند أهل المشافهة منه عند أهل الكتابة، كما يتذكر أبناء ثقافة المشافهة القصص الشفوية أكثر من تذكرهم قائمة من الأسماء والعكس صحيح"[2]، لذلك مادام نمط التعليم السائد بين المعلمين والمتعلمين في السياق الآني هو الخطاب فإن التخزين للمعلومات سيكون في الذاكرة القصيرة أو المتوسطة المدى، أما الخطاب المكتوب ويتبعه خطاب التخزين التقني فإنه يدون المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى.

والعمليات الإدراكية كـــ: التذكر والذكاء والاسترجاع والتفكير والفهم والتدبر والتركيز والتمثل والتحليل، تحتاج إلى طرق فاعلة تنقل المتعلم من حالة اللاوعي إلى حالة الوعي حسب البعد الزمني لعملية تخزين الافتراضات المسبقة، "فحين تتألف عملية الاتصال المتعلقة بالتعليم من توجيهات أو صيغ قواعد أو فقرات من نصّ منظم، فيستلزم تصميم التعليم الفعال أخذ حدود سعة الذاكرة القصيرة المدى في الاعتبار، ويمتدّ ذلك، أيضا إلى نوع مادة التعليم، ذلك أنه من المرجح ألاّ يستطيع المتعلم أن يتعامل في ذاكرته القصيرة المدى مع أكثر من أربع أو خمس مفردات أو خطوات أو عمليات، وحين يقتضي الأمر زيادة العدد والتكرار التي على فعاليتها ستتبع الأخرى زيادة الطلب على الانتباه"[3]، ومن أجل ذلك ينبغي على المعلم أن يتفادى في خطابه تكثيف المعلومات وحشدها لمعالجة عدة مواضيع في وضعية تعليمية واحدة، بل إن الأمر ينبغي أن يأخذ وحدات متسلسلة ومترابطة كل مفهوم يمهد للذي يليه أو يرتبط به بطريقة أو بأخرى.

---

1 ينظر: هاجر مدقن، المرجع السابق، ص 374-375.

2 الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2010م، ص 22.

3 روبرت م.جانييه: المرجع السابق، ص 87.

ولنأخذ مفهوم **الطباق** الذي ينبني على **التضاد في المعاني**، فإذا أدرك المتعلم أن الأضداد توضح المعاني وتؤكدها أكثر من مجرد طرحها وحيدة معراة، أو طرحها بطريقة الترادف أو الشرح المستفيض، فإن هذا سيولد لديه انطباعا باستحضارها في درس المقابلة، ويسهل في فهم مفهومها لأن المقابلة طباق مركب من عدة متضادات، فالأبنية المعرفية للمواد التعليمية منظمة تنظيما تصاعديا أو تنازليا، من المفاهيم الشاملة العليا التي يصنف تحت إطارها المفاهيم الأقل شمولا، والتي تقدم فيها الأفكار العامة والكليّة أوّلا وتتبع بأفكار أكثر تحديدا وتفصيلا.

وهذا الطرح المعرفي المتسلسل، يساعد المتعلم على تصنيف المعرفة الجديدة تحت المعرفة العامة والأقدم، ممّا يؤدي إلى وجود معارف ثابتة تأبى النسيان من جهة، وتسهل عليه تشغيل مصادره الإدراكية السابقة وإسقاطها الإسقاط الأمثل في المحيطات الفيزيقية المسايرة لتلك المعرفة.

وهنا يجب على المتعلمين أن يتقنوا استخدام الاستراتجيات الإدراكية بنجاح في تأويل المعطيات المقدمة إليهم، بل"إن المطلوب الأهم هو أن يكون المتعلم فاعلا في الموقف التعليمي يعالج المعرفة، ويتعامل معها، ويمارس عمليات عقليّة عليا: يستنتج، ويعمّم، ويحلّل، ويركّب، ويقوّم، ويبتكر، لا أن يكون سلبيّاً متلقيا فحسب، وهذا يتطلب مراجعة عناصر الموقف التعليمي، من أهداف، وتنظيم المحتوى، وطرق للتعليم"[1]، وفي مثل هكذا موقف، يلعب خطاب المعلم دورا كبيرا في استثارة دافعية المتعلم من جهة، وفي لفت انتباه وإدراك المتعلم من جهة ثانية، حتى يكون مهيئا لتفعيل تلك العمليات العقلية، ومن ذلك أن يستعمل خطاب التشويق، وخطاب الترغيب، وخطاب التلطيف، وخطاب الترويح، حسبما تتطلبه الوضعيات التعليمية العادية، والوضعيات المشكلة، والوضعيات الإدماجية.

وقد تحتاج العملية التعليمية **تهيئة وتدبيرا** متكاملا يقتضي توفر كل شيء من شأنه أن يثير المتعلم لتوظيف مدركاته المسبقة، أو المشاركة في بناء المعارف الجديدة، أو التكيف الملائم مع سياق التعلم الآني، أو سياق الحياة الاجتماعية، لذلك قدم كثير من علماء النفس التربويين عدة نظريات ووسائل لتحليل مهام العملية التعليمية في محطاتها المرحلية المختلفة، ومن بين الوسائل الناجحة "تعدّ وسيلة الاتصال المنظم التي قدمها(**hadgsour**1968.1971.1974)، من أنجح الوسائل في استثارة العمليات العقلية(...)،(حيث)تُقَدِمُ هذه الوسيلة، بهدف تطوير التفكير التأملي، المواد التعليمية المبدئية المنبهة ثم تتبعها بحوار تفاعلي شخصي يقوم بتحفيز الدارس على حلّ مسائل جديدة متعددة الأوجه،

1 محمد بن عبد الله الدويش: تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة، سلسلة كتاب الأمة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، ع158،ذو القعدة 1434هـ، السنة الثالثة والثلاثون، ص 76.

ويحتوي التنظيم عددا من المواصفات الأساسية وهي مواد التعلم الأوّلية ومجموعات المسائل وقائمة من مكونات الإجابة المرتبة عشوائيا في نموذج الإجابة وأدلة للمناقشة تتضمن تعليقات مرتبطة بما يختاره الدارس أو يستثنيه من بنود الإجابات"[1].

ومن هذا القبيل ما تنتهجه سياسات التعليم اليوم(مثلما هو الحال في المنظومة التربوية الجزائرية)، من تقديم النصوص الأدبية والتواصلية والمطالعة الموجهة، والتي تثار حولها خطابات إلقائية وحوارية ومناقشات من طرف المعلم، تحث المتعلم على التساؤل وتحمله على استكشاف المعطيات المقدمة في النصوص المختلفة، ومناقشتها واستثمارها لإدراك بناء النص ونمطه، وتحديد الروابط المساهمة في اتساقه وانسجامه، ثم الوقوف على مجمل النص وخلاصته، وتتبع بعد ذلك بأمثلة من نفس النصوص يستقرؤها لاكتشاف القواعد النحوية والأساليب البلاغية، وتعزز بعد ذلك بمجموعة من التمارين وحصص التعبير الكتابي والوضعيات المستهدفة لإدماج تلك المعارف، والمبالغة في تعزيز أنماط التخزين في أنواع الذاكرة الثلاث، وهذا ما يسهل استحضارها عند الوضعيات المقبلة بسهولة.

وعند وضع المتعلم في موقف تعليمي يتطلب حل مشكلة، فلا شك أن الخبرة المكتسبة وتوظيفها التوظيف الأمثل سيكون ناجعا في ذلك، "وتشير بعض الدراسات إلى أن الخبرة يتم استقبالها في المخ وتحليلها بتعاون بين الجانب الأيمن والأيسر للمخ، وأن أفضل وسيلة لتذكر المعلومات هي تفعيل دور الجانبين في التعامل مع المعلومات والأحداث الجديدة"[2]، فمثلا: الخبرة المعرفية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى مثلا تكون من صنف المفاهيم والعلاقات الرابطة بينها، والتي تأخذ شكل قوالب دلالية تركيبية تتضمن فاعلا ومسندا أو مفعولا[3]، ومن مظاهر العلاقات الترابطية بين المفاهيم، الألفاظ والعبارات المنتمية إلى مجال ذهني خاص والتي تحيل بفعل أثر ما إلى مجال ذهني آخر، ومن ذلك علاقات المجاز المرسل والاستعارة والقياس وعلاقة القائمين بالأدوار بأدوارهم والروابط الحاصلة بين التمثلات ونظيرها المرجعي في الواقع[4]، فهذه القوالب والروابط الدلالية هي من جملة المعلومات التي يتداولها المتعلم مع معلمه دائما في الخطابات التي يتقاولون بها، لأنها من المفاهيم الأساسية التي ينبني عليها علم النحو العربي والبلاغة وتشكل أنماط النصوص(الوصفية، السردية، الإخبارية، الحوارية،

1 جاري أنجلين: المرجع السابق، ص 316.

2 لطيفة حسين الكندري وبدر محمد ملك، المرجع السابق, ص 242.

3 ينظر: روبرت م.جانييه، المرجع السابق، ص 88.

4 ينظر: الأزهر الزناد، المرجع السابق، ص 200.

الإيعازية...)، مما يترتب عليه سهولة استرجاع أو تركيب أو تفكيك المعرفة المتشكلة على ذلك النحو.

و**الدماغ** يقوم بعمليات محدودة ولكنها ناجعة في عمليتي **الإنتاج** و**التأويل**، وتنجز بالقليل الشيء الكثير، "فالكم الهائل من الوحدات اللغوية(الأصوات والكلمات والأبنية الإعرابية والتوليفات المتنوعة)، لو حفظ كله في الذاكرة ما أمكن الدماغ أن يسعه لأنه محدود ماديا، كما أن التنوع في العبارات اللغوية وفي المتكلمين وفي أنماط الخطأ والصواب لا تمنع جميعها الطفل في مرحلة الاكتساب من اختيار الصحيح والاحتفاظ به"[1]، إذن، العمليات الإنتاجية والتأويلية لخطابات العملية التعليمية يجب أن تكون انتقائية كلية تعميمية تصنيفية تنميطية، كل نوع يضم شكلا كليا واحدا في الذاكرة، ولكنه يكون متعددا عند الإجراء يتكافؤ مع مختلف العلاقات الدلالية الترابطية المتشابهة، كما أن لعبة دلالات الخطابات تشتغل على وظيفة الاستبدال بين محوري العلاقات الأفقية والعلاقات الركنية، وتشمل عمليات مثل التوزيع أو التحويل أو التوليد وغير ذلك، المهم أن لا تكون شاذة أو لاحنة أو بالغة التعقيد ؛ أي أن يراعى فيها المناسبة القصوى كما قررته النظرية التداولية العرفانية.

و**للافتراضات** فائدة في **الديناميكية الخطابية** وفعاليتها، فهي"تشكل بالنسبة إلى الخطاب نوعا من أنواع قواعد البناء التي تبنى عليها المحتويات المقرّرة، وثانيا، إنها تؤمن بفضل الغطاء الافتراضي تماسك الخطاب وإطنابه الداخليين، في حين تتكفّل المحتويات المقرّرة بتدرّجه، وثالثا، إنّها تكوّن، على مستوى تفاعليّ أوسع، نوعا من اللحمة الاجتماعية(ciment social)؛ أي منطقة من "**التوافق**" بين المتكلمين المتفاعلين"[2]، لذلك يمكن عد التمثلات والافتراضات من الشروط التداولية الجوهرية التي تساهم في حصول فعلي التعليم والتعلم في أعلى درجات الجودة والإتقان.

3-2-الأقوال المضمرة:

على غرار الافتراضات السابقة الفاعلة في نجاح خطابات العملية التعليمية إنتاجا وتأويلا، نجد **الأقوال المضمرة**، و"هي النمط الثاني من متضمنات القول، وترتبط بوضعية الخطاب ومقامه على عكس الافتراض المسبق الذي يحدد على أساس معطيات لغوية"[3]؛ أي أن الأقوال المضمرة لا تظهر إلا في حالة اشتغال الخطابات استنادا إلى ظروف التواصل، لأنه لا يوجد مجموعة ثابتة من التمثلات

1 الأزهر الزناد: المرجع السابق، ص 26.

2 كاترين كيربرات أوريكيوني، المرجع السابق، ص 57.

3 مسعود صحراوي: المرجع السابق، ص 32.

(الافتراضات) تساهم دائما في تشكيل الخطابات التعليمية والتعلمية، لذلك يوجد كثير من هذه التمثلات(الأقوال المضمرة) في ظل مرجعية استخدامها في موقف تعليمي.

وهذا يلزم عنه القول: بأن الافتراضات سابقة لعملية التعلم، والأقوال المضمرة آنية ومصاحبة لها من حيث الزمن، وما يجعلنا نقول أيضا: أن الافتراض السابق يعالجه النظام الطرفي اللساني المتخصص في التداولية العرفانية، كونه تمثلات وصور ذهنية ترصدها معطيات النحو والصرف والبلاغة والدلالة، والأقوال المضمرة يعالجها النظام المركزي التداولي غير المتخصص، كونها معطيات سياقية تبيينها ظروف المقام وفق منوال الاستدلال التداولي، وذلك راجع إلى تنوع مادة التمثلات.

ويعد **الاستدلال التداولي** (الذريعي) عنوانا بارزا في نظرية التداولية العرفانية التي اكتشفها **سبيربر** و**وولسون** بناء على مراجعة أصناف القصد التواصلي عند **غرايس**[1]، وهذه الأصناف تحدث عند **غرايس** من خلال خرق قوانين التخاطب الأربعة التي تكون مبدأ التعاون، مما يحدث عن ذلك تواصل يستند إلى استلزام تخاطبي طبيعي، وتواصل يستند إلى استلزام تخاطبي غير طبيعي.

والاستدلال التداولي عند **سبيربر** و**وولسون** هو الناشئ من دلالات الخطاب(المعارف اللغوية)، والمعلومات التداولية(السياق العام، وقوانين التخاطب)، وهو عموما ينتج عن محصلة نهائية كنتيجة انبنت على مجموعة من المقدمات[2]؛ حيث"يعكس التفكير سلسلة من النشطات العقلية التي يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، لذلك فإنه يمثل عملية بحث عن معنى في المواقف أو الخبرة، ويتطلب التوصل إليه تأملا وإمعان نظر في مكونات الموقف، أو الخبرة التي يمر بها الفرد"[3]، وهنا يشتغل الدماغ لتأويل الخطابات على إواليات مختلفة كـــ: الفرضيات المنطقية، والفرضيات المقامية، والفرضيات المضمنة في نفس الخطاب، وكلها تقود إلى تحقيق مبدأ المناسبة أثناء التواصل.

ويعد **مبدأ المناسبة** مفهوم سيكولوجي فارق بين المعلومات الملائمة وغير الملائمة أثناء التخاطب، وليس بالضرورة أن يستند في تحقيق **التناسب** على المعرفة المشتركة، بل إن المعرفة التي يستلزمها هي المعرفة الآنية السياقية وهي التي يدركها الإنسان فطريا ، وهكذا تكون شرطا متحققا في كل تواصل، وبالتالي يكون نجاح التخاطب إنتاجا و تأويلا مؤسسا على التصور الاستدلالي

1 ينظر: ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، المرجع سابق، ص 388.

2 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول، المرجع السابق، ص 99-100.

3 مجدي عزيز ابراهيم: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط ، 1430هـ-2009م، ص 439.

والمعرفي[1]، فإذا قدم المعلم مثلا خطابا مشحونا بالأقوال المضمرة المتعددة، فإن الفرضيات السياقية أو الطبقات المقامية والأحوال المصاحبة، تقلل من شحنة الدلالات المتراكمة في هذا الخطاب، وتوقف المتعلم على المقصود منها.

وهذا راجع إلى أن اللغة العربية من جملة اللغات الموجهة تداوليا لا دلاليا، فالتمثيل الدلالي المحتمل في اللغة العربية تحدده المعطيات التداولية، واللغة العربية-كما قرر **أحمد المتوكل**-تعدّ من نمط اللغات الموجهة تداوليا؛ لأنها تغلّب أثناء الاستعمال المستوى البلاغي التداولي، وهذا طبعا ينعكس على المستوى التركيبي معجما وصرفا ونحوا من خلال الرتب المتنوعة التي تناسب المقاصد والأغراض التي يهدف المنشئ للخطاب تحقيقها[2]، ومما توفره **الكفاية التداولية** من تقنيات بلاغية في اللغة العربية أن مجال الصدر في اللغة العربية يكون مخصصا للوظائف التداولية؛ ومن ذلك مثلا مفهوم **العناية والاهتمام** ويعتمد على تقنية التقديم والتأخير، أي تقديم الأهم والمعنى به وتأخير ما لا يهتم به، ومن ذلك أيضا مفاهيم التأكيد والقصر والحصر والتخصيص والحذف والذكر والفصل والوصل...الخ.

ويفسر هذا الأمر الأصل الأساسي في النظريات الوظيفية والتداولية؛ وهو"**مبدأ تبعية البنية للوظيفة**"؛ أي أن ظروف التداول تحدد دائما بنية الخطاب الملائمة والمثالية، التي يسهل إنتاجها عند المعلم أو تأويلها عند المتعلم وإعادة إنتاجها، وبناء على ذلك يستند المعلم في إنتاج خطابه على حال المتعلم(سعة الفهم، الفوارق الفردية، عوامل النضج)، والعلاقة التي تربطهما وطبيعة المادة المدروسة(أدب، نحو، بلاغة)، والمنهاج المقرر...الخ، وهكذا تكون عملية التأويل عند المتعلم تستند إلى المعارف السابقة(الخبرة)، والمعرفة السياقية الآنية المتوفرة(شرح المعلم، الكتاب المدرسي أو الخارجي، المعرفة التي توفرها الوسائل التقنية، المهارات الذاتية للمتعلم).

وهذا الأخذ والرد ينتج عنه مجموعة من الأقوال المضمرة، والتي تسمى في التداولية العرفانية: **الآثار السياقية**؛ وتعد آثار السياق من مخلفات عملية التأويل التي تتضافر على تحقيقها الصور المنطقية للخطاب[3] ومعطيات السياق التواصلي؛ وتكون هذه الآثار: إما معلومات جديدة نستشفها من اقتران السياق بالقول أثناء التخاطب، أو تكونها إعادة النظر في التمثلات المسبقة وتغيير الرأي اتجاهها، أو

1 ينظر: هاجر مدقن، المرجع السابق، ص 373-374.

2 ينظر: أحمد المتوكل، المرجع السابق، ص 82.

3 الصورة المنطقية تمثل كل الفرضيات الوضعية أو السياقية أو الاستدلالية مثل:بيان التصريح والتلميح، وتعيين المراجع بالإشاريات اللغوية والمقامية، وتحديد موقف المتكلم من خطابه(شك، يقين، تعجب)...الخ.

من خلال الأخذ بأقوى المعلومات عند تعارض المعلومات المخزنة بالذاكرة والمعلومات المقامية[1]، فمرجع الأمر في تحديدها دائما هو المقام التواصلي.

ولنأخذ على سبيل المثال من النوع الأول **الدلالات الإيحائية** التي نستشفها من خلال ظروف التواصل، فلفهم الخطابات ينبغي عقد مقابلة بين الدلالات الوضعية التقريرية(المعنى الأصلي) والدلالات التبعية الإيحائية(معنى المعنى)؛ فالأولى تشكل ألفاظ الخطاب المحيلة على موضوعاتها المباشرة، والثانية تشكل قيما دلالية إضافية حافة وهامشية مقتنصة من ظروف اللغة أو السياق المرجعي[2]، ومن النوع الثاني ما تقوم به بعض المقولات النحوية من تقليل كلفة المعالجة التأويلية للخطاب؛ مثل **البدل**؛ ودوره تصحيح معطيات الخطاب أو توضيحها أو تغييرها جذريا، و**عطف البيان**؛ ودوره تأكيد معنى الخطاب أو المبالغة في توضيحه، و**الصفة**؛ ودورها يتأرجح بين تقليل الموصوفين في الخطاب إلى وصف معين أو تخصيصهم بوصف خاص، ومن النوع الثالث الأخذ بأقوى المفهومين في الخطاب نظرا لتشابههما كـــ: **الاستعارة المكنية والكناية، والطباق والمقابلة**، أو الأخذ بالمفهوم الصحيح دون المفهوم المستدرك أو المضرب عنه الذي يترتب على إيراد المكونيين المنطقيين: "**لكن**" أو "**بل**".

وينبغي في الأقوال المضمرة التفريق بين **المقدمات المضمنة والنتائج المضمنة**؛ حيث"يمثل التمييز بين المقدمات المضمنة والنتائج المضمنة أمرا أساسيا في نظرية المناسبة، فالمقدمات المضمنة تحيل على الفرضيات التي يجب على المخاطب استحضارها للحصول على تأويل منسجم مع مبدأ المناسبة ومن جهة ثانية فإن من خصائص النتائج المضمنة ألا تكون محددة تحديدا كليا"[3]؛ ففي قول المعلم مثلا:

-كل عبارة تعتمد على قرينة **المماثلة** فهي تشبيه./-لكن هناك أنواع متعددة من **التشبيهات**.

فرضية مستحضرة. **المقدمات المضمنة.** **فرضية مستحضرة.**

-التشبيه التمثيلي يعتمد على قرينة الـــمماثلة./- التشبيه التام يعتمد على قرينة الـــمماثلة.

النتائج المضمنة.

فخطاب المعلم ينبغي أن يكون حاملا لفرضيات محددة، تجعل المتعلم يدرك الغرض المستهدف دون شبهة الاحتمال الدلالي، ومع ذلك تبقى آثار التأويل أو الفهم عند المتعلم التي تتضمنها النتائج

1 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول، المرجع السابق، ص 148.

2 ينظر: إدريس مقبول، المرجع السابق، ص 12.

3 جاك موشلر وآن ريبول، المرجع نفسه، ص 106.

محتملة وغير محددة، وهذا طبعا لداعي التشابه بين المسائل المندرجة تحت صنف واحد، وبمعونة قرائن الموقف التعليمي الآني والافتراضات السابقة المستحضرة يدرك المتعلم النتيجة المحتملة.

كل هذه المعلومات أو الآثار السياقية تعد من جملة الأقوال المضمرة في القول، والذي يوضح الكتامة الدلالية المصاحبة لها هو ظروف السياق التداولي، وهذا ضرب من الانعكاس التداولي على بنية الخطاب التعليمي والذي تجعله شفافا وبالتالي يكون محققا لمبدأ المناسبة القائم على الاستدلال التداولي.

المبحث الثاني:الآليات التواصلية في خطاب العملية التعليمية:

1-تمهيد:

إذا كان **الإدراك** هو المهاد التأسيسي للكشف عن العلاقات بين الظواهر المختلفة في الخبرة اللغوية، أو بين ما نقوم به من نشاط وبين ما نصل إليه من نتائج في العلاقات التخاطبية المستمرة بين المعلم والمتعلم، فإن **التواصل** هو الجانب الحيوي والحقيقي الذي يترجم خبرتهما المعرفية في شكل خطابات تعليمية وتعلمية، ويمكنهما من التصرف بوعي وبصيرة، ويتيح لهما القدرة على تحقيق الأهداف والمخرجات المنشودة عن جدارة واستحقاق.

وخطاب العملية التعليمية يعد **حدثا ناقلا**؛ فبمجرد ما نأخذ بعين الاعتبار العبور من الأساس الإدراكي للغة(الافتراضات السابقة، القصد، الأقوال المضمرة) يدخل في عالم التداول الكلامي، ومن خلال جملة من الآليات التي تعتمد على فعلي التركيب والتفكيك تنشأ دورات تواصلية مستمرة بين المعلم والمتعلم، ومن هذا المنطلق أصبح "معرفة كيف يتم التواصل يعتبر أكثر أهمية من معرفة ما يتم إيصاله، فكيف يكون مثير فيزيقي يستعمله فرد ويدركه الآخر قادرا على جعل بعض أفكار المتكلم مشابهة لما عند المستمع؟ وهذا ما يعرف في نظرية الاتصال بالسنن(code)، إذ كل سنن تضبطه علاقات دلالية وقواعد تركيبية، تجعل منه سننا خاصا بلغة من اللغات"[1]، وبالتالي يصبح خطاب العملية التربوية سلوكا مراقبا، يسهل رصده بجملة من الآليات الشفاهية أو الكتابية.

وينبغي التوخي في خطاب العملية التعليمية إتقان مهارات تشكيله عند المعلم، وإعادة إنتاجه عند المتعلم، "والمدخل الطبيعي لكل ذلك لن يكون إلاّ عبر العملية التعليمية التي تتيح للناشئ فرصة التكوين الجديد، وتتيح للمعلم فرصة إعادة النظر في أشكال وأساليب بناء المعرفة العلمية قبل الاهتمام بتلقينها في شكل معارف جاهزة؛ لأن الغاية الكبرى من التعليم هي تطوير القدرات والمهارات التي

1هاجر مدقن: المرجع السابق، ص 376.

تمكن المتعلم مستقبلا من بناء ذاتي متجدّد للمعرفة، وقدرا كبيرا من الذكاء في الدفاع عنها وإقناع غيره بها"[1]، مما يترتب على ذلك إنشاء خطابات وتفكيك أخرى وإعادة إنتاج لثالثة وهكذا.

2-تداولية التشكيل والإنتاج لخطاب المعلم:

إن مطلب **التبادل** يقوم دائما على ثنائية **العرض والطلب** في كل شؤون الحياة، وهكذا هو في الخطاب التعليمي والتعلمي؛ فهو يتطلب في الحقيقة محادثات تعاونية مستمرة ومتبادلة؛ لأن تفاعلات العملية التربوية تحتوي على عقبات كثيرة يتعذر تجنبها أحيانا، كما تتضمن لغة الخطاب سوء الفهم واحتمال الدلالات، لذلك الطريقة الوحيدة لدفع هذه الصعوبات الحافة بالخطاب، هو إجراء دورات كلامية مستمرة في الموقف الآني لتصحيح سوء الفهم ودفع الشكوك والاحتمالات.

وبناء على ذلك تقتضي العملية التعليمية باعتبارها خطابا تواصليا بين باث ومتلق ظروف خاصة، تراعي منطلقات المعلم وتشكيله لخطابه ومواقفه ومقاصده من جهة، وتتناسب مع أحوال المتعلم وأفق انتظاره وتحقق أغراضه من جهة أخرى، كما تستهدف منه إعادة تكوين نسق الخطاب والبراعة في إنتاجه.

والآليات التبليغية التي يحملها خطابي التعليم والتعلم، تتجلى في كل الطرائق الخطابية مهما تنوعت، غير أنها تحتاج جملة من الترتيبات تؤخذ بعين الاعتبار، ومن ذلك موضوع المادة المطروقة، والكفاءة المستهدفة، فإنهما يساهمان بقوة في تشكيل نمط خطاب العملية التربوية، "بتعبير آخر، يأخذ الخطاب البنية والأسلوب اللذين يناسبان ويخدمان موضوعه وهدفه"[2]، كما لا ننسى **الخطابات الارتدادية**(التغذية الراجعة مثلا)؛ والتي يقصد منها تحقيق التقويم والتشخيص، إضافة إلى مصاحبات الخطاب التي هي من جنسه كالتنغيم والنبر والوقف والابتداء، والتي هي من غير جنسه كالوسائط المساعدة على تحقيق هذا الخطاب، كل هذا وذاك من شأنه خلق فعالية تواصلية مثمرة بين المعلم والمتعلم.

وفي منهاج العربية ينبغي أن تنطلق الموضوعات والأهداف من سلَّميَّة متقنة؛ تنطلق من إعداد مبدئي يتضمن توجيه الطلاب نحو تعلّم اللغة لأجل تكوين الأفكار العامة أو العادات الصحيحة، والتأكيد على تجنب الخطابات غير الدقيقة والمحتملة، والتي لا تراعي المستويات الفارقية للمتعلمين،

1 خالد الصمدي وعبد الرحمن حللي: أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1، 1428هـ-يوليو2007م، ص 53.

2 أحمد المتوكل، المرجع السابق، ص 32.

والتدرج في المراحل حيث كلّ مرحلة تعد المتعلم للمرحلة التي تليها، مع التأكيد على التناسب الكمي والكيفي، وإعطاء كل جانب من مستويات اللغة وتقنياتها حقه من التنظير والإجراء، والانتقال في الطرح من المحسوس إلى المجرد، ومن الكل إلى الجزء، وترغيب الطالب بين الفينة وأختها باستعمال خطاب التلطيف والتشويق، وترتيب استهداف الكفاءات أولا بأول؛ السماع قبل الكلام، والنطق قبل البصر، وكل ذلك قبل الكتابة.

وبما أن اللغة تعتمد على مجموعة من الحواس: النطق، السمع، البصر، الحركة، فإن هذا الأمر يجعل خطاب تقديم المادة اللغوية في طابعه التداولي **متشكلا** من جملة التقنيات الكلامية والسمعية والبصرية والكتابية، "فأوّل صور الاتصال تتم بواسطة الثقافة الشفوية من خلال اللغة المنطوقة والصورة المكتوبة، ومن خلال مجموعة الأقوال والأفعال التي يمرّ بها الطفل وردود أفعاله إزائها"[1]، وهذا ما يضمن تواصلا خطابيا ناجحا بين المعلم والمتعلم، يترتب عليه تسهيل استيعاب تقنيات اللغة وتقنيات ممارستها.

وقد قرر **أحمد المتوكل** بأن الطفل يكتسب "في محيط اجتماعي معين نسقين مترابطين، نسق اللغة ونسق استعمالها معا، يستضمر الطفل أثناء عملية الاكتساب قواعد لغته ويستضمر في ذات الوقت ما يحكم استعمالها في مقامات التواصل"[2]، لذلك ومن بين الوظائف الكثيرة التي يعتمدها خطاب العملية التعليمية يرتكز أساسا على **وظيفة التواصل**، التي يعتمد فيها المعلم والمتعلم على القدرة التواصلية المحكومة بنسقين من القواعد: القواعد التركيبية التي تساهم في تشكيل بنية الخطاب بصفة خطية، والقواعد الوظيفية التي تساهم في استعمال ذلك الخطاب لتأدية مقاصد وتحقيق أغراض معينة في مواقف تعليمية معينة، وتساهم أيضا في صياغة التشكيل الأمثل من خلال التلاعب بالرتب التركيبية حسب ظروف المقام.

و**خطاب المعلم** عليه أن يكون مؤسسا على نحو من الكفاءات التي يستطيع من خلالها اختيار الوظيفة المشكلة أو الغالبة على ظروف إجرائه، لذلك وجب عليه التفريق بين مختلف المواضيع المختلفة في العربية التي يستتبعها اختلاف في الاستراتيجيات التدريسية؛ "كأن يعرف منهجية القراءة، ومنهجية

1 أحمد علي الحاج محمد: العولمة والتربية، مرجع سابق، ص 60.

2 أحمد المتوكل، المرجع السابق، ص 36.

الخط والكتابة، ومنهجية التعبير، ومنهجية النحو والصرف والإملاء والشكل، ومنهجية المحفوظات"[1]، فكل هذه المهارات تتطلب تنوع الوظائف في خطاب المعلم وأليات تشكيله.

وتتجلى في الخطاب التعليمي عدة وظائف تكون لإحداها الغلبة على بقية الوظائف حسب طبيعة المادة المدروسة؛ **فوظيفة اللغة الواصفة** تطغى في درس النحو والبلاغة وتتضاءل في درس النصوص الأدبية المتنوعة، وذلك راجع إلى أن نصوص النحو والبلاغة نصوص صارمة، تكون شبيهة بالمنطق والرياضيات، لذلك تحتاج إلى خطاب علمي موضوعي واصف يجلو الإغلاق الحاصل في الأمثلة، وتعقيد وصرامة قوانين تلك العلوم.

بينما نجد في النصوص الأدبية **الوظيفة الشعرية** مسيطرة؛ وذلك لطبيعة المادة المشتملة على الأساليب الفنية، واللغة النازعة إلى الذاتية الشاعرة والوجدانيات، وانفتاح نسق الدلالة فيها مرة على الوضعيات ومرة على المجازيات، وهذا ما يجعل اللغة الواصفة تنعدم في مثل الخطابات الشارحة للنصوص الأدبية، ومن هنا يمكن أن نقول أن خطاب الوظيفة الواصفة يستهدف تحقيق مجموعة من المهارات اللغوية العقلية والفكرية، وخطاب الوظيفة الشعرية يستهدف تحقيق مجموعة من المهارات اللغوية الوجدانية والعاطفية.

ولكن ينبغي الحذر من المبالغة في الفصل بين مواضيع اللغة العربية، أو بالخصوص بين علوم اللسان وعلوم الآدب؛ فتعليم النحو(مثلا)يقوم على أساس من وصف لغات الخطاب المستعملة، وهذا ما يجعل هدفه الأول تمكين المتعلمين من تحقيق المهارات اللغوية التي يتصرفون بها في شؤون حياتهم[2]، فاللغة لا ينظر إليها على أنها علم نظري بل هي فهم وممارسة، فليست مجرد مادة للحفظ والاستظهار، بل إن المتعلم عليه أن يقارفها حفظا وفهما وتفكيرا واستعمالا وتعبيرا وتواصلا وحوارا وحجاجا وتأثيرا....

وهذا أمر فطري ومشاهد، فإن الأمر المكتسب بالخبرة وملكة التطبع الأولى دائما يفوق الأمر المكتسب بالملكة الثانية؛ لذلك يؤكد المربي **هربرت سبنسر**: "أنّه يجب في كلّ علم أن يدرج من الشيء المكتسب بالسماع والاستعمال إلى الشيء المستفاد من النظر والاستدلال، فإنّ الرقي الإنساني يرينا أنّ القواعد والقوانين لعلم ما مأخوذة أبدا من صناعة العلم المذكور، فإن الطبيعة التي جبل عليها

---

1 جميل حمداوي: تدبير العملية التعليمية، (مقال سابق)، موقع شبكة الألوكة.

2 ينظر: نادية رمضان النجار: المرجع السابق، ص 206

الإنسان تقضي بأنّه يستعان بمعرفة المسموع والمحسوس على إدراك المعقول المتصور"[1]، والفرق يتجلى بوضوح في البون الشاسع بين خطاب المعلم وخطاب المتعلم.

ولتلافي هذا الوضع، لا ينبغي النظر إلى اللغة والخطاب نظرة ميكانيكية تفصل بين المعرفة اللغوية الخام والخطابات المشتغلة بتلك اللغة، وإن كان كل منهما نظام مستقل يعمل تبعا لقوانينه الخاصة المحددة مسبقا بالفطرة ولاحقا بالاكتساب، فإن هذه الرؤية سرعان ما تزول إذا ما علمنا أنهما يتقارضان؛ فاللغة تمد الخطاب بالمادة المشكلة لأنساق اشتغاله بمعونة الزمان والمكان والمقام والمتخاطبين، وفي نفس الوقت يثري الخطاب في سيرورته الدائمة مخازن اللغة بالمفردات والمصطلحات والأساليب والنظريات والتقنيات، وهو في ذلك إنما يؤشر إلى فعل **التخليق اللغوي**.

وهذا التخليق ناجز عن فعلين تداوليين متلازمين دائما، **التشكيل وإعادة التشكيل**، وعلى ذلك يكون المعلم منصرفا إلى تأسيس الخطاب المتقن الذي يحقق أهدافه، ثم تقييم درجات الخطاب المتشكلة بينه وبين المتعلم، ومن هذا المنطلق يجب أن ينتقي المواصفات المناسبة، والاتجاهات المناسبة المساعدة على ذلك؛ ومن هذه المواصفات التمرين وتقنيات التغذية الراجعة وخصائص المحتوى وخصائص مطالب العمل الجماعي واعتبارات المصدر[2]، وبناء على ذلك تكتسب العبارات شرعيتها في بناء التواصل الجيد بينهما، وهذا ما يجعل تتحقق مقاصد الخطابات ضمن الفضاء الخطابي أمرا أكيدا.

وهذا التوخي الذي ينتهجه المعلم في التعامل مع الروافد المشكلة لعبارات خطابه أمر تفرضه عليه ظروف التداول؛ من خلال استعمال هذه العبارات كوسائل يستخدمها المخاطب لقصد معين في ضوء سياق محدد بالعبارات السابقة(الخبرة السابقة)، وموقف تحدده العناصر الأساسية للمقام التخاطبي[3]، فالمعرفة المشتركة(الإدراكية والحسية) والزمان والمكان والتمثلات السابقة وتفاوت المواقف التعليمية بين موقف أولي وآخر مرحلي وثالث ختامي ورابع يستهدف حل وضعية مشكلة، وحال المتعلم، كلها معالم يرجع إليها المعلم لصياغة النمطية المناسبة لخطابه التعليمي.

ولنأخذ مثلا التفاوت في المواقف التعليمية، الذي يترتب عليه تفاوت في الخطابات؛ فتشكيل خطاب التمهيد يباين تشكيل خطاب العرض، وتشكيل خطاب العرض يباين تشكيل خطاب التقويم؛ بل إن "التفاوت بين المقامات يستتبع تفاوتا في الحالات، والعكس صحيح، فالحالة النفسية

---

1 هربرت سبنسر: المرجع السابق، ص 50.

2 ينظر:روبرت م.جانييه، المرجع السابق، ص 295.

3 ينظر: أحمد المتوكل، المرجع السابق، ص 64.

للمخاطب(خلو الذهن، أو الشك أو الإنكار)، تقتضي مقاما(مرتبة من مراتب الخطاب)، مناسبا(التأكيد أو الخبر العاري من المؤكدات)"[1]، وجماع الأمر مقولة البلاغيين قديما "**لكل مقام مقال**" أي: مناسبة الخطاب لمقتضى الحال الكائنة.

واستكمالا لمتطلبات **تشكيل الخطاب** المحكومة بزمام المواضيع المطروقة في الدرس والأهداف المزمع تحقيقها، قد تكون الأهداف ذات طابع إجرائي كما هو الحال في مقرر البلاغة في اللغة العربية، في مثل هذه الحالة يتبع المعلم العملية المثالية لتحقيق المهارة الإجرائية؛ فيحدّد أولا أفضل طرق الخطاب لتحقيق المهمة، ويحدد الافتراضات المبسّطة بطريقة منظمة يضع فيها الأكثر أهمية وشمولا أوّلا، فهنا يجب أن يكون خطاب المعلم منصبا على الإنجاز الكلامي، لأن الأساليب الإنشائية من الأساليب التي يستعملها المتعلمون كثيرا في حياتهم، وباستحضار فعل الممارسة والتعود عليها يسهل فهم القانون المصاحب لها.

وهذا الأمر يقضي على المعلم أن يستند في تشكيل خطابه وتحقيق مراده إلى تفعيل نظرية الفعل الكلامي؛ التي تنظر"إلى عملية التخاطب على أنها مخاطبة مرتبطة بموقف تعبّر عنه، فالطلب يعبّر عن رغبة في شيء ما، والمدح يعبّر عن رضى، والشكر يعبّر عن امتنان، والاعتذار يعبّر عن ندم، ويقاس نجاح التخاطب-وفقا لهذه النظرية- بمدى اكتشاف المتلقي للموقف المعبّر عنه من خلال فهم قص المتكلم"[2]، وهنا يبرز المعلم من خلال المقارنة الفارق بين الخطابات المحتملة لجملة من المقاييس: منها الصدق والكذب، ومنها أنها تصف وتقرّر وتنقل الأشياء كما هي متموضعة في الواقع، وهي الأساليب الخبرية، وبين الخطابات التي لا تحتمل الصدق والكذب، وتستهدف إنجاز وتنفيذ عمل بذلك الخطاب أو التأثير في المتعلم، وهي الأساليب الإنشائية.

وهكذا في خطاب تدريس النصوص الأدبية؛ فإن المعلم ينتهج طريقة خطابية تتشكل من جملة من المهارات تعتمد على النطق والسمع والبصر والقراءة، وإن كان بعضها أبلغ أثرا من بعض حسب طبيعة المادة ومرحلة الموقف التعليمي، "وإذا كان أثر السماع بالغا في عملية التعليم وخاصة في القراءة، فإن المكتسب منها هو أساس النجاح في العملية، إذ كان الأقدمون يعتمدون على تلقي

---

1 صابر الحباشة: التداولية والحجاج(مداخل ونصوص)، صفحات للدراسات والنشر،، دمشق، سورية، ط1، 2008م ، ص 12.

2 محمد محمد يونس علي: مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، مرجع سابق، ص 34.

المعرفة بالأذن قبل العين ونقلها باللسان قبل القلم"[1]، وهذا التنوع يضمن تغطية جملة من الفوارق عند المتعلمين، وحسبما أوردت نظرية **الذكاءات الثمانية**[2] فإن كل متعلم يغلب عليه نوع من الذكاء، أو يُغلِّب مجموعة من الذكاءات على حساب نظيراتها.

ولا يمكن للمعلم أن يشكل خطابه الملفوظ دون أن يتوصل إلى ذلك بالخطاب المكتوب؛ ولعل أساس ذلك كله مستمد من **الكتاب المدرسي**، وهذا ما جعل "الكتاب ضروريا في حلقة الدرس، إذ ينطلق الدرس من نصّ معين، ويكون دور المدرس هو شرح ما غمض من النص وذكر ما قيل في المسألة التي يعالجها النص المقروء، ويضيف الأستاذ بعض تأويلاته الشخصية منبها إلى ما فيه من صعوبات"[3]، فلم يعد المعلم مجرد منفذ حرفي لمعطيات الكتاب، ولكنه ملزم بإعطاء رؤيته الشخصية للكتاب المدرسي، وما تحويه من نصوص من ناحية الممارسة الفعلية والبيداغوجية.

هذه الرؤية تجعل **النقل الخطابي** الذي يمارسه أستاذ مدرّس يعيش واقع التعليم يوميا ويقوم بترتيبات متنوعة تناسب المواقف التعليمية، أنسب بكثير مما يفرضه عليه المفتشون وأمثل من آراء التربويين والأكاديميين، التي هي مجرد نظريات تفتقر إلى التجربة والخبرة؛ فإن السياق التعليمي وبيان الأمور التي تستدعي التغيير لا تحتمل التأخير، خصوصا عند تعرض المتعلم للوضعيات المشكلة.

ولأجل ذلك كان الكتاب المدرسي"ركيزة أساسية للمدرس في العملية التعليمية فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها، ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معيّن، كما يتضمن أيضا القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها إلى جميع التلاميذ"[4]، فالكتاب المدرسي رافد مهم من الروافد، والتي تثير أنواعا من الخطابات التي يشكلها المعلم وفق مواضيع النصوص الشعرية أو النثرية الواردة فيه.

وينطلق درس النصوص الأدبية أو التواصلية بخطاب إلقائي، يستهدف وضع المتعلم في الجو العام الذي يدور حوله النص، ثم يتبعه بتعريف لصاحب النص وشرح لبعض المفردات، ثم ينتقل إلى خطوة

---

1 أحمد بن عجمية: اللغة العربية والمحيط العولمي، أشغال الملتقى الدولي الأول: العولمة والتربية(الفرص والتحديات)، إشر: مخبر التربية والإبستيمولوجيا، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012م، ج1، ص 314.

2 هي نظرية وضعها عالم النفس هاورد غاردنر عام 1983 وتقول بوجود العديد من الذكاءات وليس على قدرتين فقط هما التواصل اللغوي والتفكير المنطقي واللتين اعتبرتا تقليديا مؤشري الذكاء الوحيدين والمعتمدتان في اختبارات الذكاء.(ar.wikipedia.org)

3الحسين اسكان: تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، مرجع سابق، ص 20.

4 حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ع09، ديسمبر2014م، ص 196.

القراءة النموذجية؛ "والنظريات التربوية الحديثة في طرق تدريس النصوص تتحدث عن مستويات ثلاثة في قراءة النصوص، أوّلها **القراءة التوجيهية** والتي يقوم بها المدرس في البداية أو يكلف بها أمهر الطلاب، ثم **القراءة التجريبية** وهي التي يقوم بها فرد أو أكثر من المتعلمين يحاولون فيها ترسم خطى المدرس في القراءة التوجيهية، وهي مظنة الوقوع في الخطأ والزلل لذلك تتلوها **القراءة التصحيحية** الداعمة لما استقام من نطق الطلاب، وتصحيح ما قد يعتور قراءتهم من النّواقص"[1]، فالخطاب هنا يعتمد نمط التلقين لأنه يستهدف من المتعلم إتقان القراءة من خلال التقليد، ولأنه خطاب يستدعي- في هذا الموطن خصوصا-مهارات كالتركيز والانتباه والتكرار.

وبعد الأداء الخطابي للمعلم والمتعلمين، يعزز المعلم الموقف التعلمي بخطاب رجعي "من خلال توفير معلومات للمتعلمين حول أدائهم، سواء لتأكيد الأداء الناجح أو توفير معلومات تصحيحية حول الأداء غير الناجح، (إذ) إنّ المتعلمين يحافظون أو يغيرون عملياتهم الإدراكية بناء على المعلومات الجديدة حول أدائهم ومدى مطابقتها لتوقعاتهم حول هذا الأداء"[2]؛ فمثلا إذا أخطأ المتعلم في قراءة النص الأدبي فإنه يعطيه تغذية فورية متمثلة في خطاب تصحيحي؛ كأن يقول: القراءة الصحيحة هكذا، أو أن يأمر أحد زملاءه بتصحيح الخطأ مما يساهم في خلق الفعالية بين المتعلمين.

وخطاب التقويم يكون **تشخيصيا** إذا كان في بداية الدرس(التمهيد)، ويكون **تكوينيا** في وسط الدرس(العرض)، ويكون **تصحيحيا** في أثناء أو نهاية الدرس(إدماج المعارف وإتقانها)؛ لذلك "إنّ عملية **التقويم**، **التقييم** تتضمن في البداية مقارنة بين حالتين(ما هو كائن وما يجب أن يكون)، وتؤدي إلى اقتراح التعديلات التي يجب القيام بها، بمعنى آخر أنها تقيس الفارق الموجود بين النتائج المحققة والأهداف المسطرّة كما أنّها تكشف عن أسباب هذا الفارق وبالتالي تسمح لنا بتصور التصحيحات الملائمة"[3]، هذه التصحيحات تتنوع بين تغذية راجعة وتقويم ذاتي وامتحانات كتابية ووضعيات مستهدفة ، الأمر الذي يسنح باختيار الخطاب المناسب للمرحلة التقويمية التي تلاؤمه.

---

1 خالد الصمدي وعبد الرحمن حللي: المرجع السابق، ص 96.

2 جاري أنجلين: المرجع السابق، ص 172.

3 يحي علوان : التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع11، ماي2007م، ص 15.

3- إعادة التشكيل التداولي في خطاب المتعلم:

إن الذي قدمناه من قضايا، يؤشر إلى أنّ **تشكيل الخطاب** كيفما كان نوعه ليس شيئا متأصّلا في المعارف اللغوية وحدها، ولا يرتبط بالمعلم وحده، أو المتعلم وحده، ولا ظروف المقام دون هذه الأمور كلها، من أجل ذلك كان خطاب العملية التعليمية متشكلا من تداول اللغة بين المعلم والمتعلم في سياق آني محدد.

وبداية **تشكل الخطاب التداولي للمتعلم** تبدأ من خلال المهارات التي يستعملها، في النصوص الأدبية والتواصلية ونصوص المطالعة الموجهة كـــ: القراءة والسماع؛ حيث يتقن المتعلم كفاءات من قبيل التلقي ثم التفكيك ثم إعادة الإنتاج، "واعتبروا طريقة القراءة والسماع في التحمل من أعلى الطرق، لما ذلك من أثر في التأمل في النص واستنباط معانيه خاصة عندما يقف القارئ على الجمل التامّة المعنى، كما أنّ القراءة السليمة والمتكررة تتقرر في الذهن وتساعد المستمع والقارئ على السواء على الحفظ والاستذكار"[1].

وعلى هذا الأساس نجد كثيرا "من كتب القراءة في مختلف مراحل التعلم تختم بالمحفوظات، لأنها تعمل على مساعدة اكتساب معرفة اللغة والتحكم في أساليبها وإمكانية سهولة ممارستها، وهناك علاقة بين القراءة والمحادثة، فالتحصيل للقراءة يمكن المتعلم من الدقة في التحدث، ويعطي مددا قويا للقدرة على التحدث"[2]؛ فالقراءة أحد الأسباب الكبيرة في تشكيل النسق المعرفي للخطابات، لأنها مدعاة إلى التحصيل الجيد، الذي يدعو بدوره إلى التداول الجيد للغة في مستويات التواصل المختلفة.

ومن متطلبات **إعادة إنتاج الخطابات** "التمييز بين مستويين لغويين بارزين، وهما **الاستقبال والإرسال**، فالإنسان يستقبل الأفكار، بالاستماع والقراءة، ويرسلها بالتحدث(الشفوي) والكتابة، واكتساب الناشئة هذه المهارات اللغوية تعدّ مظهرا لغويا وتربويا يلقى مزيدا من الاهتمام في أيّامنا هذه، والمهارات اللغوية لا فواصل ولا حدود بين استعمالاتها، وذلك لأنّ الوحدة العضوية للغة قائمة وتجزئتها عملية غير طبيعية إلاّ فيما ييسر العملية التربوية بتحقيق إتقان المهارات"[3]، ولعل أكبر عائق أمام إتقان هذه المهارات طرق التدريس الخطابي المنصبة على صب المعرفة وحقائق التفكير في أذهان المتعلمين أكثر من الاهتمام بالمعرفة والحقائق الفكرية النابعة من ابتكارهم وإبداعهم، لذلك ينبغي

1 خالد الصمدي وعبد الرحمن حللي: المرجع السابق، ص 95.

2 أحمد بن عجمية: المرجع السابق، ص 315.

3 أحمد بن عجمية: المرجع نفسه، ص 314 .

إرشاد المتعلمين إلى كيفية الوصول إلى المعارف بطرق ذاتية نابعة من دوافعهم، وليس هناك أجدى من الطرق التداولية المبنية على التواصل كـــ: الطريقة الحوارية وطريقة المناقشة وطريقة المشاريع وحل المشكلات والطرق التعاونية.

إن هذه الطرق تقتضي التبليغ والإبلاغ، والفهم والإفهام، وتزيل الضبابية والركود الذي يكتنف كثيرا من الطرق التي تعتمد على التلقين المفرط والتشريب القسري للمعارف، كما أنها تساهم في استثارة دافعية المتعلم، ومن أجل ذلك "أولت النظريات التربوية الحديثة اهتماما كبيرا بخلق الدافعية نحو التعلم لدى الطلاب قبل بداية الدرس، وذلك من خلال تمهيد مشوق قد يكون في شكل حكاية أو قصة أو صورة أو رسم أو إحصاءات أو غيرها من أساليب التشويق والإثارة"[1]، الأمر الذي يساهم في تهيئة المتعلم لاستكمال حلقة الخطاب الدائرة بينه وبين المعلم، ويبعث على بلورة كثير من المهارات الذاتية، ومن جملتها التشكيل الأمثل لبنية الخطاب التعلمي وأدائه.

ويعد **الأداء الخطابي** من أكثر فرص التعلم الذاتي، والذي له قيمة كبرى في تنمية خبرة المتعلم السابقة من جهة، وتنمية شخصيته من جهة أخرى، حيث يجعله يبدي انتباها أكبر لمتطلبات المهمات التعلمية، وطبيعة المواد وتوظيف قدراته الذاتية، والأنشطة التي يمكن أداؤها لتحقيق الأهداف، فإن المتعلم الذي يراقب سلوكه الخطابي باستمرار يضمن له ذلك تطوير مهارات إعادة تشكيل خطابه؛ فمثلا يعد "الحفظ والفهم والاسترجاع والاستنباط والتحليل والمقارنة مراتب عقلية(مع أهمّيّة كل مرتبة وضرورتها في مجالها الخاص)، ومن لم يشتغل ببعض هذه المراتب خلال دراسته فإنه لن يحسن الاشتغال بها خلال إنتاجه"[2]، وقد وجد أنّ تطويع القدرات الضرورية والسهلة باعث قوي على تعلم المهارات ذات المرتبة الأعلى والأصعب.

ولكي يؤسس الطالب خطابه على المهارات يجب أن يتدرج فيها، ويأخذها شيئا فشيئا، وينبغي أن يبدأ المعلم بإعطائه المهارات الأساسية قبل كل شي خصوصا في مرحلة الصغر فإنهم يمرنون " على نمو لغتهم الشفوية وتقدمها، وقد دلّت البحوث العلمية على قوّة العلاقة بين المقروء والمكتوب من الكلام العربي، (و) يقال القارئ الجيّد، هو في معظم الأحيان كاتب جيّد، كما أنّ القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد على صحة الكتابة هجاء وضبطا"[3]، ونحن نرى أن الكفاءات اللغوية يستدعي

1 خالد الصمدي وعبد الرحمن حللي: المرجع السابق، ص 90.

2 محمد بن عبد الله الدويش: المرجع السابق، ص 69.

3 أحمد بن عجمية: المرجع السابق، ص 315.

بعضها بعضا، ويبنى بعضها على بعض، وذلك راجع إلى مفهوم "**التأقلم**" مع الكفاءة التي يمارسها المتعلم، فإذا أتقنها صار مهيأ لبناء كفاءة جديدة.

وكثير من الطلاب يعتمدون على مهارات مثل الحفظ والاستظهار، خاصة في العلوم الإنسانية، ومنها طبعا العلوم اللغوية والأدبية، وبخصوصِ تلك العلوم تعد مهارات مثل "الحفظ والقدرة على الاستظهار أمر لا ينبغي أن يهمل، لكنه ليس وحده هو معيار التميز، لذا نرى عددا ممن يحفظون ويستظهرون الكثير، لكنهم غير قادرين على التحليل والمقارنة والاستنتاج، وغير قادرين على تقديم معرفة جديدة أو حلول جديدة، ويفتقدون إلى العمق في تعاملهم مع القضايا العلمية والفكرية"[1]، خصوصا في علوم اللسان التي تعتمد على التقعيد الصارم، كالنحو والصرف والبلاغة والعروض، لذلك نرى أغلب المتعلمين ينفرون من تعلم هذه العلوم، وذلك طبعا ينتج عنه ضعف في تشكيل مهارات الخطاب التعلمي، أو إعادة إنتاجه.

وهذا الضعف سببه الأكبر هو الطرائق الخطابية التي لا تراعي ميول المتعلمين أو فوارقهم، ولا تحثهم أو تحفزهم على التعلم، "فضعف التحكم في الكفايات اللغوية لدى فئات من تلامذتنا كما تؤكد ذلك الآراء المعبر عنها من قبل عدد من المدرسين، وكذا المهتمين بالشأن التربوي، يعد أمرا مقلقا بالنظر إلى كون إتقان اللغات يمثل عاملا حاسما في الارتقاء الدراسي للتلميذ وفي مسار حياته"[2]، لذلك ليس هناك عامل مهم ومفيد في حياة المتعلم مثل تعلمه الذاتي، وأن يعاقر العلوم والمعارف بنفسه حفظا وبحثا وكتابة ونقدا...الخ.

وفي ضوء هذا المسار يقول **جون ديوي**: "ومن الواضح وجود فرق جسيم جدا بين أن يكون لك شيء تقوله وبين أن تحفظ شيء لتعيده، فالطفل الذي لديه أنواع عديدة من المواد والحقائق يريد أن يتكلم عنها، تصبح لغته منتقاة وغنية لأن الوقائع تسيطر عليها وتمدها بالمعلومات، ومن الممكن أن تدرس القراءة والكتابة واستعمال اللغة الشفهي على هذا الأساس"[3]، لذلك وجب الابتعاد عن النظرة التربوية القاصرة التي تعتبر مهارة الحفظ تستلزم مهارة الاستظهار ، فالحفظ مهارة تأسيسية تساهم في

1 محمد بن عبد الله الدويش: المرجع السابق، ص 84.

2 المجلس الأعلى للتعليم: إنجاح مدرسة للجميع، المملكة المغربية، 2008م، ج1، ص 39.

3جون ديوي: المدرسة والمجتمع، تر: أحمد حسن الرحيم، مرا: محمد ناصر، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط2، 1978م، ص 69.

تشكيل المخزون المعرفي اللغوي، والتي يحتاجها المتعلم لتنشيط الخطابات المتعددة ومنها خطابه التعلمي.

وربما ليس شيء يساهم في بناء قاعدة لغوية متينة للقراءة والكتابة، وتساعد الطالب على التصرف بقوانين اللغة تصرفا صحيحا كالحفظ؛ "ومثال ذلك أنّه لما كان تَكَوُّنُ اللغات وبلوغها أبعد غايات الفصاحة وأكمل حالات البلاغة، إنما يكون قبل الشروع في وضع القوانين لها من نحوية وصرفية وبيانية...الخ، وجب في تعليم اللغات أن يبدأ بتحفيظ الطفل ألفاظها وتراكيبها، فإذا تمّ عنده محصول وافر كان من السهل حينئذ أن يعلم القواعد والقوانين الخاصة باللغة"[1]، أي أنه يجب أن يسبق فعل التداول باللغة، والتمرس في أساليبها، والتصرف في تقنيات التحاور بها، تحصيل الكفاية اللغوية الأساسية لذلك، ثم تعزز تلك الكفاية بنسق القوانين والقواعد، زيادة في تثبيت المعرفة بها ومحاولة اكتشاف ما يصلح للقياس، ليعمل به وغير ذلك.

ولعل بناء **مهارات التخاطب** باللغة، هدفه الأول والأخير تنمية الملكة اللغوية للمتعلم، بشكل يتوافق مع احتياجاته، لفهم ما يقرأ والتعبير عن أفكاره بصورة عمليّة؛ لذلك يقول **ابن خلدون:** "وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلميّة فهو الذي يقرب شأنها ويحصّل مراحلها، فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلميّة سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون وغايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم"[2]، فتعلم اللغة ليس شيئا منبت الصلة باحتياجات المتعلم اليومية، فهي تدريب أكثر منها تلقين؛ تدريب على مهارات التواصل مع الآخرين، بغرض توصيل أفكاره أو التعبير عن آراءه محادثة.

وبقدر ما أكدت طرق التدريس الحديثة على تحفيز دافعية المتعلم الذاتية، نجدها تركز على تنويع أنشطة التعلم، وتهيئة البيئة الصفية والاستخدام المتاح والأمثل للوسائل التعليمية، مهما كان نوعها؛ و"تؤكد كل الدراسات على أن وسائل التعلم المتنوعة تتيح فرصة أكبر للتعلم لأن الإنسان يستخدم أكثر من حاسة للتعلم، التدريب والمراجعة من مستلزمات الإتقان في كسب المهارات وتحسين الإنجاز بل إن التكرار الواعي أم المهارات جميعا"[3]؛ فالتكرار من الأمور المهمة التي تؤدي إلى

---

1 هربرت سبنسر: المرجع السابق، ص 50.

2عبد الرحمن بن خلدون: المصدر السابق، ص 545.

3 لطيفة حسين الكندري وبدر محمد ملك: المرجع السابق، ص 242.

تحقيق نواتج ومخرجات ذات جودة عند المتعلم، لأنه يساعده على الفهم والتثبيت، ويمكنه من تحصيل ما لم يحصله في المراحل التعلمية الأولى.

كل هذه المهارات لا شك أنها بطول الممارسة ستشكل الخطاب التعلمي الأمثل والمتوازن عند المتعلم ، والذي يستطيع من خلاله الدخول في دورات تخاطبية تعليمية مع المعلم وغيره، سواء كانت مبنية على الحوار أو مبنية على النقاش أو الجدل والحجاج، مهما يكن فإن خطاب العملية التعليمية يعتمد أثناء المحادثة على معطيات وعناصر تداولية بعضها لغوي سياقي كـــ: الأفعال الكلامية والإشاريات والاستلزام الحواري ، وبعضها أخلاقي كـــ: مبدأ التعاون، والتأدب، والصدق والإخلاص.

4-معايير تداولية خطاب العملية التعليمية:

إن جو العملية التعليمية سياقي بالدرجة الأولى لأنها تتميز بخصائص فاعلة جعلت تجلياتها النشطة عملية دائما، وذلك لأنها مكونة من مجموع الظروف الداعية إلى قدح زند الخطابات التعليمية والتعلمية في المواقف التعليمية، فمفهوم هذا المحيط تداولي بامتياز، و لم يكتسب هذه الخاصية إلا بهمينة ظروف المقام على ظروف الخطاب.

والخطابات التي تساوق العملية التعليمية في مختلف المراحل خطابات وظيفية تناسب مقاس المقام الجارية فيه، ويؤكد **المتوكل** "أن الأنماط الخطابية على تباينها السطحي(تعليمي، سياسي، سردي، وصفي، فني...)ليست إلا تبعا لتوسيطات مختلفة لبنية ثابتة واحدة"[1]؛ هذه البنية هي التي تعد خرجا لانعكاسات الوسط التداولي بكل مقوماته(أو **المجال التداولي** بتعبير **طه عبد الرحمان**)؛ حيث تلعب مختلف الوسائط السياقية دورا حاسما في صياغة نمط الخطاب.

إن خطاب العملية التربوية يستدعي لفهمه دراسة **العناصر اللغوية السياقية** المكونة لبنيته، والتي تضفي عليه صبغة التداولية، كما أنها توصل المتحاورين إلى حالة **أمن اللبس**، ومن ذلك دراسة **الأفعال الخطابية والاستلزام التخاطبي والإشاريات**.

1أحمد المتوكل: الخطاب وخصائص اللغة العربية(دراسة في الوظيفة والبنية والنمط)، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 1431هـ-2010م، ص 21.

4-1-معيار الفعل الكلامي:

يستلزم تحليل **الأفعال الخطابية** مجموعة من الشروط التي تتطلب توفر بعض السمات أو انتفائها مثل: القصدية، والمعرفة المشتركة، والمعتقد، ووحدة الأغراض، و الأفعال اللغوية المصاحبة لذلك الفعل، وظروف المقام الناجز فيه الفعل الكلامي، والآثار المترتبة، والقيمة المعبر عنها...الخ[1]، لذلك يمكن للمعلم أن يؤدي المضمون القضوي للفعل الخطابي من خلال صيغ متنوعة في الخطابات، ويمكنه أن يؤديه بصيغة واحدة تتضمن ثلاثة أنواع من المضامين الخطابية؛ فعندما يريد توصيل معلومة لغوية أو أدبية إلى المتعلم فإن نظرية الفعل الكلامي تتيح له مراعاة السياق المناسب وفق التدرج الثلاثي للأفعال الكلامية؛ مثلا عند كلامه عن أنواع القصة الثلاثة المقررة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي[2] فإنه يقول:

-هل برأيكم تختلف القصة عن الأقصوصة والرواية في الحجم والخصائص؟ أم لها طابع واحد.

فخطاب المعلم هنا له مضمون قضوي واحد؛ مفاده أن القصة ثلاثة أنواع ولكنها تختلف في الخصائص والحجم، ولكن من ناحية التأدية يحتوي مضامين قضوية يقصدها المعلم أو ينوي بها تحقيق غرض معين؛ فالمضمون الأول عفوي يتضمن الإخبار والغرض منها التقديم للموضوع، المضمون الثاني يتضمن نفي المماثلة وإثبات الإختلاف والغرض دفع توهم الشبه بين الأنواع الثلاثة، والثالث يتضمن قوة إنجازية هي الاستفهام وغرضه امتحان المعرفة السابقة للمتعلم.

والمعلم عند التلفظ بهذه العبارة ينجز ثلاثة أنواع من الأفعال الكلامية في السياق الآني لذلك الموقف التعلمي: **الفعل التعبيري** الحاصل بفعل تضام الألفاظ بطريقة مخصوصة في العربية تعتمد على علوم التركيب، و**الفعل الإنجازي** وهو المتضمن لمعنى دلالي يدور حوله الحديث، و**الفعل التأثيري** وهو القوة الإنجازية المصاحبة والهدف منها التأثير في المتعلم أو إقناعه، ومن هنا تكفل هذه النظرية للمعلم تحقيق الاختصار الذي هو عمود البلاغة العربية، وتضمن له حصول الفهم عند فئات متفاوتة في نسبته، هذا إذا ما اعتبرنا خصائص الخطاب نفسه.

---

1 صابر الحباشة: الأبعاد التداولية في شروح التلخيص للقزويني، مرجع سابق، ص 40-41.

2 حسين شلوف وأخرون: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة(للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، إشر: حسين شلوف، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008م-2009م، ص 152.

أما إذا ما اعتبرنا مثلا تنوع المواقف التعليمية، واختلاف الوضعيات المرحلية؛ أي: الوضعية الابتدائية والمرحلية والختامية؛ فهنا يمكن أن يفكك المعلم الفعل الكلامي إلى مضامينه القضوية الثلاثة، ويخص كل واحد بظروف المقام التعليمي المناسب أو حال المتعلم مع كل مقام، لذلك "تعنى نظرية أفعال الكلام بتصنيف أحداث الكلام إلى أنوع كالتفريق بين أفعال الكلام المباشرة، وغير المباشرة، والوضعية والتخاطبية، والحرفية وغير الحرفية، ودراسة طرائق نجاح تلك الأفعال، وإخفاقها، وتغير معاني الجمل تبعا للسياق كتحوّل الخبر إلى إنشاء مثلا"[1]، وإذا أخذنا هذا التنوع بعين الاعتبار يكون الموقف التعليمي الابتدائي يناسبه حال المتعلم خالي الذهن من المعرفة، والموقف الثاني يناسبه استحضار المعرفة السابقة من طرف المتعلم والولوج إلى صلب الموضوع، والموقف الثالث يناسبه اختبار المتعلم في المعرفة الحاصلة عنده وتصحيح الأخطاء.

وبناء على ذلك يكون الفعل الكلامي الذي يلاءم وضعية البداية، هو الذي يتضمن قوة إنجازية كالاستفهام، تثير دافعية المتعلم وتستنطق معارفه السابقة، مثلما هو الحال في دروس النحو والصرف والبلاغة والعروض، أو يكون فعلا تعبيريا إخباريا، القصد منه التقديم للدرس ونقل المتعلم من حالة خلو الذهن إلى الوقوف على الفكرة العامة التي يدور حولها الموضوع؛ وهذا طبعا يناسب التقديم لدرس النص الأدبي والتواصلي والمطالعة الموجهة.

وتتطلب الوضعية المتوسطة أفعالا كلامية، تناسب الإفاضة في الموضوع، والتوسع في عناصره، للكشف عن معطيات النص ومناقشتها، وتعيين محددات بناءه وعوامل اتساقه ونمطه المهيمن عليه؛ فالمقاربة النصية مثلا توظف مختلف الأفعال الخطابية التعبيرية(وهدفها تحفيز شعور المتعلمين ووجدانهم، مثل: أشكركم، أنتم رائعون...)، والتصريحية(ويهدف المعلم من خلالها لتغيير حال المتعلم، مثل: إذا فهمتم هذا الدرس ستكتشفون كذا وكذا، أو سأغير نظرتكم نحو هذه الأمر الذي ترونه خطأ...)، والطلبية(وأغلبها قوى إنجازية كالأمر والنهي والاستفهام والتعجب، مثل: حضروا الدرس، لا تلخصوا إلا النقاط المهمة، أفهمتم ما أقصده؟، فيا له من أمر غريب عالجه هذا النص الأدبي!...) والإخبارية(وتناسب السرديات والقص، مثل: الأفعال الماضية والمضارعة، وقع كذا في سنة كذا، سوف يأتي زمان تتغير فيه حال المسلمين...)،وبالتالي تخلق الأفعال الخطابية جوا من الحوار والنقاش بين المعلم والمتعلم لتحقيق جملة من الأغراض الآنية والكفاءات بعيدة المدى.

---

1 محمد محمد يونس علي: مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، مرجع سابق، ص 35.

وتكون دروس القواعد اللغوية في هذه المقاربة مبنية على ما سبق "حيث تنطلق من نصوص القراءة في مرحلة التعليم الأساسي فيغدو تعليم الأحكام اللغوية منطلقا من الاستعمال فتأخذ القاعدة طريقها إلى الشرح والتفصيل لتكررها في النص وكثرة الاستعمال فهي تنظر-أي المقاربة النصية-إلى أحكام اللغة من وجهة نظر وظيفية تقوم على تنمية الكفاية التواصلية عند المتعلم"[1]، فهذه الوضعية تستلزم استخدام أشكال العرض المختلفة كـــ: الإخبار والسؤال والأمثلة، ووسائل الشرح المتنوعة كـــ: الكتاب المدرسي والمحفزات والمساعدات الخارجية واسترجاع المعلومات، لذلك يكون المقام هنا يستلزم استعمال عدة أفعال كلامية؛ تعبيرية وإنجازية وإقناعية، بغية تحقيق المطلب الوظيفي للمقاربة النصية.

والوضعية الختامية وضعية تقويمية؛ لذلك تناسبها الأفعال الكلامية الإنجازية، التي تستهدف تحقق الكفاءات المنشودة، مثل: الأمر والنهي والاستفهام والنداء، وتتبع بخطاب التغذية الراجعة ويشتمل على فعل تعبيري تقريري.

4-2-معيار الاستلزام الحواري:

لقد تجلى مفهوم **الاستلزام الحواري** عند **غرايس** كأحد عناصر نجاح **المحادثة**، من خلال الخطابات الدائرة بين الباث والمتلقي، مراعيا جانب اللحن اللغوي(خرق قوانين اللغة)أو اللحن التداولي(خرق قوانين السياق)أو حتى اللحن الأخلاقي(خرق قوانين مبدأ التعاون)، ويعد هذا المبدأ مطلبا أساسيا عند **غرايس** لصياغة نظرية قائمة على **النحو التداولي**.

والملمح الأساسي لهذه النظرية هو كيف يستطيع المتكلم أن يبلغ أكثر من مضمون خطابه بمعونة قرائن السياق المختلفة؟، ومراعاة هذا الأمر ينتج عنه: **الاستلزام التخاطبي الوضعي والاستلزام الوضعي السياقي**؛ ولا يخرج الأول البتة عن المواصفات الدلالية لبعض الألفاظ مهما اختلف بها السياقات كحالة الرابط الحجاجي **لكن**، أما الثاني فتتحدد دلالته من السياقات المتغيرة[2]؛ لذلك ارتبطت الدلالات الوضعية دائما بالعبارات المألوفة المباشرة، وارتبطت الدلالات السياقية بالعبارات المجازية غير المباشرة.

وفي حقل التعليم من خلال الدورات التواصلية المنعقدة بين القائم بمهنة التعليم والمستهدفون بالتعلم، لا يخلو ذلك من حدوث مثل هذه الاستلزامات التخاطبية، التي لها أثر بالغ في تحقيق مقاصد

1 ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، المرجع السابق، ص 130 فما بعدها.

2 ينظر: محمود أحمد نحلة: المرجع السابق، ص 33.

المعلم وأغراض المتعلمين؛ كما أنها ضرورية لإدراك المتعلمين وتناسب فهومهم المختلفة؛ فمنهم من يحبذ البيان الصريح ومنهم من يحبذ الإيماء والتلميح، فالبيان الأول مأخذه تواضعي اصطلاحي، يفهمه كل التلاميذ، والثاني بيان فني أدبي، يفهمه أصحاب القرائح الشعرية والمتذوقون للحس الأدبي، وفي مثل هذا المعرض التعليمي يقول الإمام **النووي** عن المعلم: "ويخاطب كلّ واحد على قدر درجته وبحسب فهمه وهمّته، فيكتفي بالإشارة لمن يفهمها فهما محققا، ويوضح العبارة لغيره، ويكررها لمن لا يحفظها إلاّ بتكرار"[1].ولنضرب لذلك مثالا؛ فعندما يقول المعلم في درس **"صيغ المبالغة"** المقرر في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي[2]:

1-هذه الصيغ التي ذكرتها تبالغ في إثبات المعنى من خلال الوزن الذي ترد عليه.(**قول تواضعي**).

2-فمعاني اَلْجَبَّار، اَلشَّكُور، المِقْدَام، اَلْجَلْد، تحمل قوة خفية جعلت معانيها هكذا.(**قول استلزامي مصحوب بنبرة قوية عند ذكر الأمثلة**).

فالقول الأول يناسب فهم المتعلمين المتوسطين والضعاف، ويدركون بسهولة أن الأوزان التي وردت عليها تلك الصيغ، هي السبب في كونها تدل على المبالغة، والقول الثاني لا يدركه إلا الذين يدركون دلالة النبرة المصاحبة لسياق الخطاب، والتي تفسر دلالة الأوزان التي وردت عليها تلك الأمثلة وهي المبالغة، فلكي"نقول إن القائل قصد شيئا ما من خلال جملة معينة، فذلك يعني أن هذا القائل كان ينوي وهو يتلفظ بهذه الجملة إيقاع التأثير في مخاطبه بفضل فهم هذا المخاطب لنيته"[3]، لذلك يلاحظ أيضا أن هذين النوعان يستلزمان مراعاة المستوى الفارقي بين المتعلمين من جهة الفهم ومن جهة الحاسة المدركة لذلك الفهم؛ فالأول يدرك بحاسة البصر والثاني يدرك بحاسة السمع.

إذن، يمكننا أن نخلص إلى الخطوط العريضة التي تقوم عليها المفارقة الحادثة في المحاورات الطبيعية تواضعا، والمحاورات المنحرفة قصدا، وهي:

"أ-معنى الجملة المتلفظ بها من قبل متكلم في علاقته بمستمع.

ب-المقام الذي تنجز فيه الجملة.

---

1 النووي : المصدر السابق، ص 36.

2 مصطفى هواري وأخرون: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة(للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي)، إشر: مصطفى هواري، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2013م-2014م، ص 138.

3 آن ريبول وجاك موشلر: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، مرجع سابق، ص 53.

ج-مبدأ التعاون(principe de coopperation)"[1]، هذا الأخير الذي يفرض على المتخاطبين (المعلم والمتعلمين)أن يكونوا على قدر المسؤولية في عقد خطاب العملية التربوية، وفق ما تمليه سياقات الخطاب من حيث تبادل الحوار، واتجاه المحاورة بينهما، والأغراض المشتركة.

ويقوم هذا المبدأ على مجموعة من المقولات أو الحكم التي يتحقق من خلالها التعاون في عقد خطاب العملية التعليمية وهي:[2] **الكم والكيف والعلاقة والجهة**، وتستلزم هذه المقولات مجموعة من القواعد الفرعية؛ فمقولة الكم تقوم على قاعدتين مفادهما: لتجعل خطابك على قدر الحاجة ولا يتعدى المطلوب، ومقولة الكيف تقضي توفر قاعدتين وهما: ليكن خطابك صادقا، وليكن مصحوبا ببينة على دعواه، ومقولة علاقة الخبر بالمقتضي تستلزم: مناسبة المقال للمقام، ومقولة الجهة تفرض توفر جو التخاطب على أربع قواعد هي:تجنب الالتباس، وتجنب الإجمال، والإيجاز في الخطاب، وترتيب الكلام.

إن هذه القواعد تستهدف تحقيق **المناسبة القصوى** في توازن الخطاب من الجانبين اللساني والتداولي، وذلك من أجل تحصيل الفائدة الواضحة من وراء الخطابات، ولكن ذلك لا يتحقق إلا بالتزام كامل القواعد، فإذا حدث خرق لأحد القواعد أو بعضها يلزم عن ذلك انحراف في الدلالة من المعاني الصريحة الوضعية إلى المعاني الضمنية المجازية.

ولا شك أن التزام المعلم بقواعد هذا المبدأ يترتب عليه نجاح بالغ في خطاب العملية التعليمية على الصعيد الإفهامي المشترك بين جميع المتعلمين، كما أن خرق بعض قواعد هذا المبدأ قد يترتب عليه فشل في التواصل أو يتضاءل المستوى الإفهامي عند المعلم والتأويلي عند المتعلم، وذلك طبعا راجع إلى مبدأ الفوارق الفردية بين المتعلمين، لذلك إذا قصد الدلالات التلميحية المترتبة على خرق قواعد مبدأ التعاون فإنه يختار الموقف التعليمي المناسب ويراعي أحوال المتعلمين في ذلك.

بيان ذلك؛ إذا كان المعلم يسير حصة تستهدف الكفاءة الكتابية مثل: درس التعبير الكتابي للمستوى أولى ثانوي الموسوم بـــ: **"الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع"**[3]، فبعد أن يقسمهم إلى

---

1 العياشي أدواري: الاستلزام الحواري في التداول اللساني، مرجع سابق، ص 17-18.

2 ينظر: طه عبد الرحمان: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، مرجع سابق، ص 238-239.

3 ينظر: مصطفى بن الحاج، التوزيع السنوي للسنة الأولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، السنة الدراسية: 2015م-2016م، ./ http://www.4shared.com/rar/Y-NFpNZOce/_____2014___2015.html

أفواج ويحدد لهم الوقت المسموح به لتحرير الموضوع، فإنه قد يغتنم موضوع الوقت المعالج ليسوق الخطابات التالية أثناء تحريرهم الموضوع:

1-لا شك أنكم ستلتزمون بالوقت المحدد؛ فالوقت من ذهب. (**خطاب عفوي عادي**)؛ فهذا الخطاب تتحقق فيه كل القواعد السابقة؛ حيث راعى فيه المعلم الاقتصار على الحاجة والمطلوب، والصدق وصحة البينة، ومناسبة المقال للمقام، والإيجاز، والترتيب، وتجنب فيه الغموض والإجمال.

2- من يا ترى سينهي أولا؟ يبدو الفوج الثاني متحمسا للانتهاء قبل الوقت. (**خطاب تحفيزي**)؛ هذا الخطاب انتهك فيه المعلم عدة قواعد منها: عدم الاقتصار على المطلوب(الاستفهام فقط)، وعدم الصدق في دعواه لأنه صدر الجزء الثاني من خطابه بفعل من أفعال الإرجاف والزعم لذلك إذا أتم الفوج الأول أو الثالث العمل قبل الثاني كانت خطابه باطل الدعوى.

3-أرى أنكم ملتزمون بالوقت فعلا! (**خطاب تهكمي**)؛ هذا الخطاب انتهك فيه المعلم قواعد مثل: عدم مناسبة المقال للمقام، وعدم الصدق في دعواه، والغموض في خطابه لأنه يحتمل التهكم كما يحتمل التشجيع، ويبقى تنغيم الخطاب هو الفيصل في تحديد الغرض.

وربما يكون الخرق الذي يحدثه المعلم تقوده إليه ضرورة محتمة كطبيعة المادة المدروسة؛ فالمواد الأدبية تناسبها اللغة المجازية والدلالات غير الصريحة؛ لأن منشأها أصلا على الصور البيانية وأنواع المجازات، فمن الواجب على المعلم أن يبالغ في تحقيق هذا المطلب وظيفيا، حتى يتحمل المتعلمون عنه ذلك الأسلوب الفني، وكذلك في حصة التعبير الكتابي فإنه يحث المتعلمين على استعمال العبارات الاستلزامية والفنية، أما إذا كان الموقف التعليمي خاص بالمواد اللغوية كالنحو والعروض والبلاغة فإنه يلتزم الإيضاح والتعبير العفوي العادي المتقيد بمقولات مبدأ التعاون.

4-3-معيار الإشاريات:

يعتبر علماء اللسانيات النصية **وظيفة الإحالة** المقرونة بالإشاريات وظيفة لسانية محضة؛ كونها تساهم في تماسك النص واتساق أجزاءه ومعانيه، وهذا القول صحيح نسبيا، لأن **الإشاريات** لها وظائف تداولية مثل: التعيين والتعريف والتبيين، وتساهم أيضا في تحقيق التواصل وانسجام الخطاب مع المقام بما يوفره هذا الأخير من مراجع؛ ومن هذا المنطلق يقسم اللسانيون الإحالة إلى قسمين

رئيسين: "الإحالة المقامية والإحالة النصية، وتتفرع الثانية إلى: إحالة قبلية، وإحالة بعدية"[1]، فالأولى شرط في التمثيل الحسي والثانية شرط في التمثيل الدلالي.

ولكن علماء التداولية والوظيفيون يرون أن الإحالة أدخل في التداول منها في الدلالة؛ إذ إنها مرتبطة بمعلومات مقامية يتقاسمها المتخاطبان عن المحال عليه بأنواع الإشاريات المختلفة؛ "وبهذا تكون الإحالة فعلا تداوليا بالأساس يربط بين أربعة عناصر: الخطاب وما يحيل عليه حضورا أو ذكرا، والمُتَخاطِبَين، والمخزون الذهني الذي يعتقد المتكلم توافره لدى المخاطب إبان التخاطب"[2]، لذلك من الخصائص التي تتميز بها الإشاريات أنها تجمع بين المتناقضات؛ فهي من جملة المبهمات كما أنها من جملة المعرفات؛ تكون مبهمة إذا كانت معراة عن العمل، فإذا دخلت في المحادثات صارت معرفة للمراجع المتنوعة التي تصاحب الخطاب.

إذن، يمكن أن نقول أن الإشاريات تستفرد بالوظيفة المرجعية في حالة التداول الكلامي؛ والأمر بديهي؛ فأسماء الإشارة والضمائر والأسماء الموصولة والأعلام وأدوات التعريف لا تشير لشيء محدد إلا أثناء التخاطب، كما يمكن أن تكون مساعدة وحاسمة في عملية التأويل الدلالي، أو تحديد تأويل العبارات الملتبسة نحوا ومعجما، كما أنها تشير مباشرة إلى الحدث الناجز في المقام أثناء التخاطب، وهي ضرورية أيضا لتحديد نوع الفعل الكلامي والسمات الغادية أو غير العادية للخطابات[3]، بل قد تتسع وظيفة المرجع لتصبح رمزية وإيحائية وسيميائية؛ فـــ: **الأحمر** يدل مرجعيا على اللون المعروف، ويدل سيميائيا على أمر خطير؛ كما هو الحال في إشارة المرور وراية السباحة.

ولأجل تفعيل اللغة من طابعها اللاواعي إلى طابعها الواعي "تستعمل الألسنة الطبيعية على نطاق واسع العناصر المسمّاة بالإشاريات؛ وهي عناصر متنوعة تشمل ضمائر المتكلم والمخاطب (أنا،نحن/أنتَ ،أنتِ/أنتم،أنتنّ)، والوحدات الدالة على الزمن(الآن وغدا وأمس الخ)والوحدات الدالة على المكان(هنا، هناك) والأزمنة الفعلية، وتشترك هذه الوحدات في أن معناها لا يتحدد إلاّ عند الاستعمال انطلاقا من نقطة ارتكاز(repère)، يجسمها إلقاء القول"[4]، واستثمار الإشاريات في التخابر يسمح بتنظيم العلاقات التواصلية المختلفة ويعين في الفهم.

---

1 محمد خطابي: لسانيات النص(مدخل إلى انسجام الخطاب)، مرجع سابق، ص 17.

2 أحمد المتوكل: الخطاب وخصائص اللغة العربية، مرجع سابق، ص 78.

3 ينظر:أوزوالد ديكرو جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، مرجع سابق، ص 678.

4 جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، مرجع سابق، ص 110.

وهكذا في مسرح العملية التربوية، يتحدد التواصل من خلال الإشاريات بإعلان علاقات (**أنا–المعلم**) و(**أنتم–المتعلمون**) و(**هو–المتحدث عنه**)؛ أي: بين المعلم والمتعلم والموضوعات المدروسة أو المحيط الاجتماعي الثقافي، وبالتالي يكون للإشاريات دور حاسم في ربط خطاب العملية التعليمية بالمقام الآني الذي تجري فيه الخطابات المباشرة، والمقام المحيط، كما أنها تساهم في استعادة المقامات الفارطة والمقامات المقبلة، بما توفره الإشاريات العهدية والذهنية التي تقرب المتخيل إلى درجة المحسوس.

مثلا؛ المعلم المدرس لبرنامج السنة الأولى ثانوي عندما يقول في حصة القواعد اللغوية: أخذنا في درسنا الماضي **المنادى**[1] وتطرقنا إلى حالاته الإعرابية وأنواعه، واليوم سنتطرق إلى موضوع جديد وهو **أسماء الإشارة والإسم الموصول**[2]، فإنه يؤشر لمجموعة من **التمثلات** التي يتقاطعها معرفيا مع المتعلمين وتتنوع هذه المعارف بين السابق واللاحق والآني؛ فالضمائر المتصلة والمستترة(نون المتكلم، وهاء الغائب، نحن)و الصيغ الزمنية(الماضي، اليوم، أخذ، سنتطرق)والأسماء(المنادى، الحالات، الأنواع، الموضوع، الإشارة، الموصول)، والصفات(الإعراب، جديد)كلها مؤشرات تساهم في نجاح العملية التخاطبية بين المعلم والمتعلمين.

وربما لا تكون هذه **الإشاريات** حاضرة إلا في الذهن؛ وذلك راجع لتعود الناس على التقاول بها ودلالتها الواضحة؛ مثل قول المعلم التالي: آمركم بحل التمرين الرابع في الكتاب، وسنجيب عليه في الحصة المقبلة؛ فهنا ضمنيا يتقاطع المخزون المعرفي للمعلم والمتعلمون مجموعة من الإشاريات الذهنية التي تساهم في فهم الخطاب ونجاح عملية التأويل، ولو نحاول صياغة الخطاب على ذلك النحو يكون كالآتي: **أنا** آمركم **أنتم** بحل **ذلك** التمرين **الذي هو** رابع في **هذا** الكتاب، و**نحن** سنجيب عليه في **تلك** الحصة **التي هي** مقبلة، وبالتالي تلعب الإشاريات دورا هاما في نجاح التواصل التداولي بالعملية التعليمية من خلال تأشير وقائع الخطاب التي تمنحها المعرفة المشتركة العامة والمعرفة اللغوية الخاصة.

1 حسين شلوف وأخرون: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة(للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، مرجع سابق، ص 172.

2 حسين شلوف وأخرون: المرجع نفسه، ص 190.

-المبحث الثالث: الآليات الحجاجية في خطاب العملية التعليمية:

1-تمهيد:

عند تجاوز خطاب العملية التعليمية لحالته العرفانية، وتجاوزه لحالته التبليغية العادية، فإنه سيأخذ منعرجا آخر يتسم بالجدلية والنقد وإقامة الدعوى ونقضها وحشد الحجج والبراهين؛ أو يمكن أن نقول عنه بأنه طابع حجاجي؛ يدخل فيه المعلم والمتعلم بناء على ظروف تواصلية يستضمرونها في المواقف التعليمية؛ قد تكون من صميم اللغة أو من ظروف المقام أو من عوامل الحالة النفسية والعقلية التي ركبها الله فينا.

ولاشك أن الحجاج عملية نمارسها في حياتنا اليومية دوما؛ لأنه مطلب ضروري الهدف منه الإقناع والتأثير في الغير، ولولا الأخذ والعطاء والنقد والنقض والجدل، لذهبت كثير من مصالح الناس، ويمكن القول أنه من سنن التدافع التي جعلها الله سببا لقوام الأرض وصلاحها؛ قال تعالى:﴿وَلَوۡلَا دَفۡعُ ٱللَّهِ ٱلنَّاسَ بَعۡضَهُم بِبَعۡضٖ لَّفَسَدَتِ ٱلۡأَرۡضُ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ ذُو فَضۡلٍ عَلَى ٱلۡعَٰلَمِينَ ٢٥١﴾ [االبقرة(الآية:251)].

والتحاج اللساني مطلب قديم الدرس؛ ويرجعه الباحثون إلى دراسات **سقراط** و**أفلاطون** و**أرسطو** والفلاسفة **السفسطائيين** حول الخطابة والمنطق والجدل والبحث في آليات التفلسف، ولاشك أنه أقدم بذلك من كثير؛ حيث يعد الجدل الذي اتسمت به قصة تعليم **آدم عليه السلام** في الملء الأعلى التي ورد نصها في **القرآن الكريم** مؤشرا واضحا على ذلك.

لا مشاحة إذن، فما يهمنا هو تطور الدرس الحجاجي، وامتزاجه مع عدة علوم مختلفة الطابع والتي وصلت مع الدرس التداولي المعاصر إلى تنوع في الطرح؛ فنجد الحجاج عند **شايم بيرلمان** في دراساته التداولية التي عرفت بالبلاغة الجديدة، ونجد **جون بليزغرايز** يزاوج في دراساته التداولية بين المنطق والحجاج، و**روبارت مارتان** جعله مرتبطا بنظريته الدلالية[1]،ونجده عند **أوزوالد ديكرو** و**آنسكومبر** آلية قَارَّةٌ في نظام اللسان، ولكن له وظائف تداولية.

ولعل هذا هو سبب تسمية نظريتهما بـــ: **التداولية المدمجة**، فقد"تمثلت مجاورة الحاجيات اللسانية للنزعة التداولية الكلاسيكية في تنسيق المشروع العام للتوجه التداولي في الدراسات اللغوية

1 صابر الحباشة، التداولية والحجاج(مداخل ونصوص)، مرجع سابق، ص 11.

وتدقيقه، فمعلوم أنّ المهمة التي سعت اللسانيات التداولية أو بالأحرى الدلاليات التداولية إلى القيام بها هي إدماج الوقائع التداولية في قلب الدرس الدلالي، بعدما كانت هذه الوقائع تعتبر في المنظورات الصورية مجرد معطيات خارجية لا تمت إلى موضوع اللسانيات بصلة"[1]، ومن هذا المنظور يصبح الحجاج وظيفة تداولية وسمة لسانية في أي خطاب.

والموضوع الذي يعالجه **الحجاج** هو دراسة **قوانين الخطاب** التي تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من فرضيات، أو أن تزيد في درجة الاقتناع بالآراء والأفكار؛ ويمكن أن نقول هذا هو **الحجاج بمعناه العادي**؛ فهو لا يزيد على طريقة عرض الحجج وتقديمها، أما **الحجاج بمعناه الفني** فيعد "صنفا مخصوصا من العلاقات المودعة في الخطاب والمدرجة في اللسان، ضمن المحتويات الدلالية، والخاصية الأساسية للعلاقة الحجاجية أن تكون درجيّة(Scalaire)أو قابلة للقياس بالدرجات، أي تكون واصلة بين سلالم"[2]، وهذا هو الحجاج اللغوي الذي طور مفهومه **أوزوالد ديكرو** و**أنسكومبر** في نظريتهما **التداولية المدمجة**.

والهدف الأسمى الذي يرومه المحاج؛ هو **الإقناع** أو **التأثير**، وبالتالي يكون الحجاج الحقيقي هو الذي يعتبر دور المتلقي في حق الاعتراض أو التسليم بالاقتناع، فكثير من الناس يكون لهم معتقدات فاسدة وأفكار خاطئة وآراء تحتاج إلى إعادة نظر ومعارف بحاجة إلى تجديد ونظريات لازالت فرضياتها محل نقاش؛ فيساهم الحجاج في تجلية الصواب وإبانة الحق ومقاربة الصحيح، وفوق ذلك كله فإنه يؤدي طائفة من الوظائف هي:[3]

"-إقحام الخصم وإقناعه بمشروعية وصلاحية الموقف.

-الحجاج يهدف إلى تأسيس موقف ما ومن هنا فهو يتوجه إلى متلقي، إنه يبحث دائما لأخذ قبول وموافقة ذلك المتلقي.

---

1. رشيد الراضي: مفهوم الموضع وتطبيقاته في الحاجيات اللسانية لأنسكومبر وديكرو، مجلة عالم الفكر، الكويت، ع02، مج40، أكتوبر-ديسمبر2011م، ص 193.

2 صابر الحباشة:"الحجاج في التداولية مدخل الى الخطاب البلاغي"، مجلة ثقافات، كلية الآداب، البحرين، 2011م، ص 203.

3 مفلاح بن عبد الله: "آليات الحجاج في الخطاب القرآني (الاستفهام أنموذجا) "، تعليمية اللغة في ضوء النظرية الحجاجية، (مقال)، نشر بتاريخ الأحد, 14 نيسان/أبريل 2013م، /http://attanafous.univ-mosta.dz/index.php.

-الحجاج يعتمد على تقديم عدد كبير من الحجج مختارة اختيارا حسنا ومرتبة ترتيبا محكما لتترك أثرها في المتلقي، وهذه الخاصية تجعله يتميز عن البرهنة.

-الحجاج يتعلق بالخطاب الطبيعي من جهتي الاستعمال والمضمون، فهو ذو فعالية تداولية جدلية.

-الحجاج يهدف إلى جعل العقول التي يتوجه إليها تنخرط في الأطروحة أو الدعوى".

وكل الخطابات ليست بمنأى عن حياض الحجاج، ومهما بلغت من السهولة والبساطة فإنها ستتضمن الحجاج وآلياته؛ لأنه جزء من اللغة وجزء من التواصل، وهذا الحكم ينصرف على خطاب العملية التعليمية، فهو محكوم بزمام **الآليات الحجاجية** في مختلف الوضعيات والمواقف التعليمية.

2-مظاهر الحجاج في خطاب العملية التعليمية:

إن خطاب العملية التربوية ثنائي التداول، ولا يمكن أن يتجرد من هذه الصيغة في جانبه العرفاني أو التبليغي، وكذلك في جانبه الحجاجي؛ فالمقامات التعليمية التعلمية تفرض عل المعلم والمتعلمين اعتماد الحجاج كآلية لسانية تداولية، تساهم في تيسير التواصل بينهم، فربما ليس هناك وضعية تعليمية أو موقف تعليمي لا يصاحبهما الحجاج.

والخطاب التعليمي يهدف إلى إقناع المتعلمين وتصحيح أخطائهم وتغيير آرائهم والتأثير في سلوكهم وتحقيق كفاءاتهم، كما أن الخطاب التعلمي أصبح في التربية المعاصرة خطابا إبداعيا وابتكاريا يساهم في بناء المعارف ونقدها ونقضها والمحاجة لأجل إثباتها أو دفعها.

2-1-تكوثر خطاب العملية التعليمية(تعدد الأصوات):

يعدّ الحجاج من أهم الخصائص التي تدخل في صميم العملية التربوية، لأنه يداخل الطريقة والأسلوب اللذين يتبناهما المعلم للتغيير من نظرة المتعلم للمعارف المسبقة أو الخاطئة وتجديدها، وإقناعه بالموضوع المراد إيصاله إليه أثناء التدريس، ويتبناه المتعلم أحيانا للدفاع عن آراءه ونقد المعلومات المقدمة إليه من طرف المعلم.

وبالتالي من منطلق التواصل التربوي العام، يدخل المعلم والمتعلم في علاقات كلامية وتخاطبية وحجاجية واستدلالية لا تعرف نهاية ولا حصرا، ذلك أنها تتميز بصفة **التكوثر** أو ما يعرف بصفة **التعدد الصوتي**؛ وتعد هذه الصفة ميزة في كل الخطابات الصادرة عن بني البشر كما قرر ذلك **طه عبد الرحمان** في كلامه عن المظهر التكوثري للعقل وللخطاب و**أوزوالد ديكرو** في نظريته التداولية والتي من مظاهرها مظهر تعدد الأصوات وكذلك **باختين** في كلامه عن الحوارية.

والخطاب يكون دوما مشحونا بالدلالات الحاثة على التأثير والإقناع والإذعان وتقمص الرأي، الأمر الذي يلزم عنه شحنة خطابية مضادة، محملة بدلالات عدم القبول ومقارعة الحجة والعناد ورفض الآراء؛ "وهذا يعني أن المتكلم عبارة عن **ذوات كثيرة**، كل واحدة منها تقوم بوظيفة خطابية مخصوصة، فمنها الذات الخارجية والذات الناطقة والذوات الفاعلة، وهي تتعدد بتعدد أغراض الكلام التي انطوى عليها القول، كما أن المستمع عبارة عن ذوات كثيرة، لكل واحد منها دور خطابي محدد، فمنها الذات الخارجية والذات المنطوق لها والذوات المفعول من أجلها"[1]، وبما أن الحجاج هو أساس وجوهر العملية التعليمية فإن خصائصه المتنوعة كـــ: القصدية، والانجازية، ونية التأثير في المتعلمين، ونية الحمل على تحقيق الأهداف، والادعاء الذي يعقده المتعلم وقصد الاعتراض عليه من المتعلم، ونية النقد والنقض، وغير ذلك كلها دلالات على **تكوثر الخطاب التعليمي التعلمي**.

من هذا المنطلق فإنّ الأصل في تعدد الأصوات الكلامية التي يحتويها الخطاب هو صفة الحجاج التي ينطوي عليها؛ حيث لا يتصور خطاب معرى عن صفة الحجاج، فالحجاج شرط في ذلك لأنه من شروط التداول اللغوي بوصفه أبرز آلية لغوية يستخدمها المرسل في الإقناع والتأثير، والإقناع هو"عملية خطابية يتوخى بها الخطيب تسخير المخاطب لفعل أو ترك بتوجيهه إلى اعتقاد قول يعتبره كلّ منهما(أو يعتبره الخطيب) شرطا كافيا ومقبولا للفعل أو الترك"[2]، ففعل الاعتبار من المتكلم والمخاطب مدعاة إلى الاحتمال، والاحتمال مقرون بالدلالة الخطابية المتعددة الأوجه، أو مقرون بقوة الأدلة أو ضعفها التي يخلقها التدرج الحجاجي.

وبناء على ذلك فإن تحقق خطاب العملية التعليمية في سمته الغالبة، مرهون بعقد دورات كلامية، مبناها قصد التوجه بالتعليم وقصد إفهام المتعلمين، هذا هو الغالب على محيط التعليم والتدريس في البيئات الصفية، و"لكن ماهية الخطاب ليست مجرد إقامة علاقة تخاطبية بين جانبين فأكثر، لأن هذه العلاقة، على قدرها وفائدتها، قد توجد حيث لا يوجد طلب إقناع الغير بما دار عليه الخطاب(...)وإنما حقيقة الخطاب تكمن في كونه يضيف إلى القصدين التخاطبيين المذكورين قصدين معرفيين هما: "**قصدالادعاء**" و"**قصدالاعتراض**""[3]، فمدار الأمر على **تقمص الأدوار الخطابية** التي تتميز بخاصية **التدرج** في طرح القضايا المعرفية، وتحصيل النتائج الختامية، بناء على مسلمات

1 طه عبد الرحمان: المرجع السابق، ص 28.

2 عبد الهادي بن ظافر الشهري، المرجع السابق، ص 451.

3 طه عبد الرحمان: المرجع نفسه، ص 225.

وفرضيات تتميز أيضا بالتسلسل في البرهنة والاستدلال، مراعين في ذلك دائما حضور الطرف الثاني الذي لن تكتمل الدورة الخطابية الحجاجية لولا وجود أصواته المتكاثرة رفضا ونقدا ونقضا وهكذا.

وإذا ما اعتبرنا العلاقة التخاطبية بين المعلم والمتعلم ناجزة بفعل الحجاج، فإن الحجاج بذاته يتكوثر ويخلق علاقات متباينة مبناها فعل **الاستدلال**؛ لأن قصد الادعاء مع قصد الاعتراض يختلفان قوة وضعفا حسب المقامات، فما يناسب المعلم لا يناسب المتعلم، وما يناسب المتعلم المتفوق لا يناسب الضعيف، "وإذا كان الاستدلال أحد الأنساق المنطقية التداولية التي يبنى بها الخطاب الطبيعي ويتكاثر به؛ وكان الخطاب الطبيعي يتضمن عديدا من العلاقات الحجاجية التي تبنى وفق أنساق منطقية، وجب أن يكون الاستدلال أحد هذه الأنساق التي يعتمدها الخطاب الحجاجي"[1]، مهما كان نوعه مادام يعتمد **الاستدلال اللغوي** المرن والنسبي، وليس البرهان الرياضي المنطقي الحتمي، وبالتالي تختلف مناطات الاستدلال ونواتجه المترتبة عليه، وبعبارة أخر يكون استدلالا محتمل الدلالة الحجاجية.

وبالتالي قد يكون الحجاج المبني على فعلي الادعاء والاعتراض **مجردا**؛ متقيدا بآليات الاستدلال الصناعي، وقد يكون **مفرقا**(يعتبر بالادعاء فقط)؛ متقيدا بآليات الاستدلال الموضحة لوجهة المدعي فقط، وقد يكون **جامعا**(يعتبر بالادعاء والاعتراض معا)؛ متقيدا بآليات الاستدلال الموضحة لقصد المعترض وقصد المدعي[2]؛ فالحجاج الأول **تجريدي** يعتمد القياس البرهاني المنطقي الذي يتكون من مقدمات تتبعها نتيجة حتمية وضرورية، وهو حجاج طبيعي لا يكون بالضرورة في الخطاب وإنما يداخل كل شيء يحتاج إلى برهان، والثاني **توجيهي** لا يعتمد إلا فعل الادعاء فهو لا يفي بمتطلبات العلاقة الاستدلالية الجامعة بين شخصين، والثالث **تقويمي**؛ وهذا الأخير هو الذي يوفي بمتطلبات **العلاقة الاستدلالية** بين المتخاطبين، لأنه مؤسس على فرضيات لغوية متدرجة هي من جنس الخطاب ومن إواليات اشتغاله، الأمر الذي يترتب عليه انفتاح أفق الحجاج، ويكون نسقه تتجاذبه الاحتمالات الدلالية.

ومن الأمثلة على ذلك؛ أن يقول المعلم الخطابات التعليمية التالية:

1 خديجة كلاتمة: "آليات الاستدلال الحجاجي في منهاج البلغاء وسراج الأدباء لحازم القرطاجني"، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة-الجزائر، ع08، 2012م، ص 186-187.

2 ينظر: طه عبد الرحمان، المرجع السابق، ص 228-229.

1-كل متممات الجملة تكون منصوبة (المقدمة الأولى) والحال متمم (المقدمة الثانية) فهو منصوب. (النتيجة الحتمية) ← **حجاج منطقي.**

2- كل متممات الجملة قد تكون منصوبة (المقدمة الأولى) والحال متمم (المقدمة الثانية) فهو منصوب. (النتيجة المحتملة) ← **حجاج لغوي.**

والفرق بين الحجاج الأول والثاني أن الأول قطعي وحتمي فنتيجته لا يداخلها شك أو احتمال؛ لأن المقدمة الأولى صدرت بأداة التسوير:"**كل**" والتي تدل على مطلق الكلية ما لم يدل دليل عل تخصيص عموم الكلية، وهذا التخصيص هو الذي نلمسه في الحجاج الثاني حيث وردت المقدمة مصدرة بنفس الصيغة إلا أنها ضمنت المكون: "**قد**" الذي أتبع بفعل مضارع؛ فأفادت الصيغة التقليل وبالتالي لا تكون النتيجة قطعية وتبقى محتملة؛ فيدخل في جملة المتممات المجرورات (كالمضاف إليه)، والمرفوعات (كالصفة).

وفي هذا الاحتمال والانفتاح لفتة إلى مراعاة **المستويات الفارقية** للمتعلمين، وزيادة في تمكين المتعلمين لخلق تعلمهم الذاتي وبناء معارفهم، فالنص على الشيء تنصيصا قطعيا من طرف المعلم وفق الاستدلال المنطقي، لا يتيح مجالا للمتعلم كي يبدي رأيا، أو يصدر حجة، أو ينقد معلومة، كالذي يكون في **الاستدلال اللغوي** الذي تراه التداولية المدمجة؛ وهذا الاستدلال "هو الوصف الدلالي أو الوظيفة التي تلحقها اللسانيات بكل جملة تكون طبيعتها استدلالية، حيث تنشق منها المعطيات الإخبارية للمتلفظ، وتعمل على إيصال معلومات إخبارية إلى المخاطب مع إنجاز عقود أو علاقات استدلالية بواسطة الخطاب"[1]، حيث يخلق هذه الاستدلال **الفعالية الحجاجية** بما تسخره اللغة من عوامل وروابط وأدوات وأساليب بلاغية وفنية.

ومن جملة **الروابط الاستدلالية:** أدوات العطف، حروف الجر، أدوات الشرط، أدوات التوكيد، أدوات الاستدراك، بل، حتى...الخ، ومن جملة **العوامل الاستدلالية:** أدوات الحصر والقصر، أدوات الاستثناء، أفعال المقاربة، لاسيما، تقريبا...الخ، ومن جملة **الأساليب البلاغية والفنية:** الاستعارات والتشبيهات والكنايات والمجازات المختلفة....

إن الفعالية التي يخلقها الاستدلال الخطابي الحجاجي، تتجسد لغويا بفعل القوانين الأسلوبية والمظاهر البلاغية، لأنها مهارات فنية وأقنعة لغوية، يتدرع بها الخطاب لتحقيق الإقناع والتأثير في الغير،

1 رضوان الرقبي: "الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله"، مرجع سابق، ص 80.

لذلك يرى **طه عبد الرحمان** أن **العلاقة الاستدلالية** محكومة **بالعلاقات المجازية** التي تتوفر عليها اللغة؛ يقول بهذا الصدد: "فاعلم أن المنطوق به الذي يصلح أن يكون حجاجا هو الذي يقوم بتمام المقتضيات التفاعلية الواجبة في حق ما يسمى "**المـــجاز**"، إذ حد المـــجاز أنه كل منطوق به موجه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها بحسب القيمة التي تحملها"[1]؛ ذلك أن الخطاب يكون حاملا لمعنيين أحدهما: **تعبيري ظاهر** والأخر **إشاري باطن**؛ فالأول هو المعنى الحقيقي، الذي نتلقفه من مدلول الكلمات أو التراكيب أو النصوص، والثاني هو المُمَوِّهُ، ويتوصل إليه بخطابات الاستعارة المبنية على علاقة المشابهة، فهذه المعاني تخضع للشروط الإبداعية والابتكارية التي يتفاوت الناس في اقتناصها.

وبالتالي يكون الخطاب التعليمي الحجاجي المبني على المجاز، هو إقامة دعوى العبارات الحقيقية على قيمتها المجازية من جهة، و انتهاض المتعلم لإسقاط لعبة الدلالة التي يخلقها المعلم بخطابه من جهة ثانية، وبالتالي إيقافه صريحا على المعنى الذي يريده: أهو الصريح؟ أم المستعار؟ وهكذا تتفاوت قيمة هذه الأساليب الحجاجية المجازية من نص إلى نص، ومن خطاب إلى خطاب، فهي **نسبية**، ولأنها كذلك تستلزم **التكوثر**، فالأساليب البلاغية المحتملة ومهارات البيان والتبيين التي يخلقها المعلم، تقوي الحجج وتزيد من فعالية **الاستدلال**، أي أنها تهدف أولا وأخيرا إلى تحقيق التأثير والإقناع في المتعلم، وحمله على تحقيق الكفاءات المنشودة.

وإذا وقع أن **العلاقة الاستدلالية** مبنية على **المجاز**، وجب أخذ ذلك بعين الاعتبار في التدريس؛ لأن اللغة العربية لغة المجاز؛ وإذا ما رأينا النصوص الأدبية والتواصلية ونصوص المطالعة الموجهة، نجدها مشحونة بلغة المجاز لذلك يكون الخطاب التعليمي الناقل والمبلغ لها طاغية عليه **الوظيفة الشعرية**، وتكون المعطيات والفرضيات التي يعقد بها الخطاب التعليمي تتقلب بين التصريح والتضمين، وبالتالي يكون استشفاف النتائج من طرف المتعلمين متفاوتا حسب تقديرهم للمعطيات، وتفاوتهم في الفهم، وتوظيفهم للمعارف المسبقة، وحسب دافعيتهم الأصلية وميولهم للمواضيع والمواد المدروسة.

والمتعلم عند الاحتجاج على خطاب معلمه، عليه أن يكون طالبا لغرضين: **العلم بالشيء** أولا، **والعمل به** ثانيا؛ فالأول يدعوه لبناء معرفة كافية بالواقع، وإلا يكون مغالطا لخلوه منها، أو جاهلا لادعائه بمعرفتها، والثاني يحمله على الانتفاع بما علم، وإلا يكون متبعا لهواه بترك العمل، أو ضعيفا في

1 طه عبد الرحمان: المرجع السابق، ص 231.

إرادته لتردده في سلوكه[1]، وعلى هذا يكون حجاجه لغويا بالقصد الأول وأخلاقيا بالقصد الثاني، وهذان معياران من معايير تحقق التعلم.

ومن جملة الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها الخطاب التعليمي المبني على الحجاج اللساني مايلي[2]:

"- اللغة تعبير عن المعاني والأفكار.

- التمييز بين الأفكار الجوهرية والعرضيّة، وإصدار الأحكام النقدية على المقروء، وتوظيفها.

- امتلاك القدرة على المحادثة والكتابة بلغة سليمة، وفي مستوى ملائم للمتعلّم.

- إيصال المتعلّم إلى التفكير الصحيح بوضوح، عن طريق البحث والتدوين، وجمع الحقائق وتنسيقها.

- التمكن من الإقناع وعرض الحقائق عرضا واضحا.

-القدرة على الإسهام في النشاط اللغوي بألوانه المتعددة".

وهذا الأمر في الحقيقة يتطلب درجة كبيرة من المران، ينبغي على المعلم أن يعكسه من خلال الجانب المهاري الذي يمتلكه، وذلك راجع إلى أن هذه الكفاءات تستهدف العقل أو الوجدان، لذلك يكون التوظيف الأمثل للخطابات، هو الذي يجمع بين الملاءمة للنصوص (التواضع اللغوي والعمليات المنطقية)، والملاءمة لأحوال المعلم والمتعلم (الأصول التخاطبية)، والملاءمة لظروف السياق (المقام وتجلياته)، ومن هذا المنظار يكون خطاب العملية التعليمية الدائر بين المعلم والمتعلم ناجحا إذا روعي فيه هذه المستويات، لأنه في أغلب الأحيان لا يخلو منها.

والنقطة الأولى التي يعمد إليها المعلم عند قصد فعل الحجاج هي: أن يلفت نظر المتعلم إليه وأن يعظم نفسه عنده، ثم يقوم في خطوة ثانية بتهيئة المتعلم وذلك بالسيطرة على ذهنه ووجدانه لتقبل الفرضيات التي ستلقى إليه، وبالتالي سيتقبل النتائج المترتبة عليها، ثم يلقي إليه الخطاب الحجاجي المناسب في السياق الملائم لذلك، ولكن لا يستأثر المعلم بكل المواقف ليستعرض مهاراته على المتعلم،

---

1 ينظر: طه عبد الرحمان: المرجع السابق، ص 231.

2 روقاب جميلة: "تعليمية الخطاب الحجاجي(المفهوم والإجراء)"، "، تعليمية اللغة في ضوء النظرية الحجاجية، (مقال)، نشر بتاريخ الأحد, 14 نيسان/أبريل 2013م، /http://attanafous.univ-mosta.dz/index.php.

وينسى وظيفته الأساسية التي هي الإرشاد والتوجيه؛ فالخطاب الحجاجي يعتمد على مبدأ تحفيز المتعلم على المشاركة في صناعة المواقف التعليمية، ومشاركته بآراءه، وإثارة مهاراته، وإدخاله شيئا فشيئا إلى لعبة الخطاب وجدليته،حيث تتاح له المحاورة والمناقشة والجدال والنقد ورد الحجة بالحجة وغير ذلك من المهارات، التي تروم المنظومات التربوية تحققها في المتعلم.

وإذا ما رأينا النصوص الأدبية والتواصلية ونصوص المطالعة الموجهة، فإنها مبنية على الطريقة الحوارية وطريقة المناقشة، وكلاهما طريقتان مبنيتان على الحجاج وتوظفان الجدل، خصوصا أن الغالب عليهما هو صيغة التساؤل والاستفهام المقترنة بالنصوص المدروسة والمدرجة في الكتاب المدرسي، هذا ما يخلق بين المعلم والمتعلم **خطابات متكوثرة**؛ "وبهذا التكاثر والتداخل للذوات، يستطيع المتحاور أن يملك آليات للتوجيه والتأثير، وأن يفتح العديد من الاتجاهات الخطابية، أي من سبيل تشقيق الكلام وآفاق توليد النص، هذه الآفاق التي ينتقل فيها الغير من أقوال لغيره يوردها على لسانه هو، ليستنتج منها أقوالا أخرى ينسبها إلى نفسه"[1]؛ فالمعلم يجعل نصوص الكتاب المدرسي أساسا ينطلق منه لتشكيل خطابه الحواري المتعدد: فمرة يُكَوِّنُ **حوارا**(الخطاب الإلقائي) يستأثر فيه بالخطاب لنفسه، ومرة يُكَوِّنُ **محاورة**(الخطاب التشاركي) يشرك فيه المتعلمين، ومرة يُكَوِّنُ **تحاورا**(الخطاب الحجاجي) يسمح فيه للمتعلم بأن تكون له نفس الفعالية الخطابية والحجاجية التي يملكها هو، أي أنه نوع من تبادل الأدوار في العملية التعليمية.

والمعلم الحاذق هو الذي يحفز المتعلمين إما بالإذعان لما يقوله النص المدروس، أو حملهم على نقده وتقديم تصورهم اللغوي والأدبي حول أفكاره، على اعتبار أن النص نسق مفتوح قد اغتنى بتلك الأفكار وترسخت فيه، وعلى المعلم أن يجعل خطابه يدور في فلك ذلك النص، ولا يحيد به عن سياق الموقف التعلمي، لكي يبقى النظر في الحجاج عندهم ماثلا في البناء اللغوي، ومعطى من المعاني والدلالات المنبثقة عنه، وهذا يلزم منه توقد ذهنية المتعلم، ما دامت المواقف والوضعيات التعليمية متكررة بنفس النمطية المبنية على الحوار والمناقشة والحجاج والجدل، وكلما كانت **الفعالية الخطابية** متاحة من طرف المعلم للمتعلم، كان الوضع سانحا بتحقق كفاءاته ومهاراته العليا.

وقديما نقد **ابن خلدون** الركود الذهني في بلاد المغرب في القرن الرابع عشر الميلادي، وعزاه لرداءة الطرق في التدريس لأنها أهملت المناقشة والمناظرة في طريقة التعليم، حيث قال: "وأيسر طرق

1 طه عبد الرحمان: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، مرجع سابق، ص 55.

هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها، ويحصّل مرامها، فنجد طلاب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم"[1]، لذلك تعد طرق التحاور والتناقش ذات أثر بالغ في شحذ الذهن وتقوية الحجج اللغوية، وتنمية الملكة الأدبية والفنية، وتعويد المتعلمين الثقة بالنفس، وتدريب الذوق على الارتجال.

ولكثرة الفائدة التي يجنيها المتعلمون من هذه الطرق اعتنى بها المسلمون قديما علماء وطلبة، حتى ورد عن **الزرنوجي**؛ "أن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من مكث شهر كامل في الحفظ والتكرار، وقد كان للعناية بالمناقشة والمناظرة والحوار بالأسئلة والأجوبة أثر حيوي كبير في طالب العلم، جعله يشترك في أن يعلم نفسه، ويعتاد حسن التفكير، وجودة التعبير، والقدرة على النقد، والقوة في الإقناع، والاعتماد على النفس، وحرية الفكر"[2]؛ فهذه الطرق الخطابية لتميزها بصفة التكوثر فإنه يلزم منها حصول نسق مهاري متكدس عند المتعلم، يبتدئ من المستوى العميق إلى الأفق الأعلى، مما يجعل خطابية المتعلم متشكلة من عدة ذوات، يتقمص أدوارها وفق السياق، فيكون محاورا و مناقشا ومحاججا وناقدا ومفكرا ومبدعا ومبتكرا وناقلا ومبلغا ومعبرا ومعلما لأقرانه وكاتبا وهكذا.

2-2-الاستدلالات الحجاجية في خطاب العملية التعليمية:

تتمحور نظرية **ديكرو** و **أنسكومبر** على رفض الرأي القائل: بأن هناك فصلا بين الدلالة والتداولية؛ ذلك أنّ "مجال البحث عندهما هو الجزء التداولي المدمج في الدلالة، ويكون موضوع البحث هو بيان الدلالة التداولية(لا الخبرية الوصفية)، المسجلة في أبنية اللغة وتوضيح شروط استعمالها الممكن"[3]، فوظيفة اللغة ليست دائما **مرجعية**؛ تعتمد ظروف المقام لصناعة التأثير والإقناع، بل هي **وظيفة حجاجية** وجزء لا يتجزأ من التوليفات الدلالية للسان الموظفة مقاميا.

إن الحجاج اللغوي فعالية جدلية، هدفه الإقناع القائم على التزام **صور استدلالية**، تتسم بالمرونة والسعة والغناء من حيث احتمال الحجج والأدلة، أكثر من البنيات البرهانية الضيقة والحتمية؛ فهي

---

1 محمد عطية الإبراشي: التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص 77.

2 محمد عطية الإبراشي: المرجع نفسه والصفحة نفسها.

3 شكري المبخوت، "نظرية الحجاج في اللغة"، سلسلة آداب: أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف: حمادي صمود، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية،كلية الآداب ،تونس ، ص 351.

مرتبطة بالخطاب الفني (أي الصور الاستدلالية) الذي يقصد به "صنفا مخصوصا من العلاقات بين المضامين الدلالية تتحقق في الخطاب وتكون مسجلة في اللسان"[1]، من أجل ذلك يعتمد الفهم في التداولية المدمجة على استحضار كل المظاهر الاستدلالية اللغوية، التي تتميز بطابع حجاجي غير استنتاجي، كما هو الحال في الحجاج المنطقي والقياسي، وإنما هي مسارات استدلالية تتميز بالتراتب والتدرج في الحجاج.

وطبيعة الحجاج مادامت لغوية فهي تعتمد على قرينتي **المخالفة الدلالية والاستقلال الدلالي**؛ فالمخالفة الدلالية قيمة تتضح من خلال القيم الدلالية المقابلة لها في الخطاب، والاستقلال يعني أن الدلالات التي يحويها الخطاب ليست ذات طابع إشاري، أي أنها لا تتضح من خلال المرجع الواقعي الذي تشير إليه فهي بنيوية بامتياز، ومن ثم يكون الحجاج مستمدا من صميم اللغة نفسها ودلالاتها المتدرجة.

وبما أن التداولية المدمجة نظرية لسانية دلالية، فهي ترى أن الفهم لا يحصل بقرينة الصدق التي تطابق اللغة فيها الواقع، بل بالحجاج المندرج في نفس اللسان، فقيمة الخطاب الحجاجية مقدمة على قيمة الخطاب الإبلاغية، لذلك تعتمد هذه النظرية الحجاج الفني موضوعا لدراستها[2]، والحجاج الفني متعلق بالخطابات الفنية والبلاغية التي تعتمد على أساليب الإثارة العاطفية والتخييل والعلاقات المجازية.

إن العلاقة بين **الدلالات الخطابية** علاقة حجاجية، أي أنها تجمع بين الحجة ونتيجتها وفق قوانين استدلالية متدرجة وكلية تحكم تتالي الأقوال وتأويلها فهي ليست قواعد منطقية أو استنتاجية، وإنما هي ملاحظ حجاجية مطروقة أي مواضع(topoi)، ومفهوم الموضع عند **ديكرو** و**آنسكومبر** مستمد من التراث الأرسطي ولكنه مفهوم متجدد نوعا ما ومطور فيه، حيث تكون الخطابات في الغالب محكومة بمبادئ مشتركة، تعلل وتسوغ الانتقال من مجموعة المقدمات والفرضيات إلى النتائج المستخلصة[3] وفق سلمية وتراتبية معينة عرفت عندهما بـــ: **السلالم الحجاجية**.

1 جاك موشلر وآن ريبول، المرجع السابق، ص 93.

2 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول، المرجع نفسه، ص 92.

3 ينظر: رشيد الراضي: مفهوم الموضع وتطبيقاته في الحاجيات اللسانية لأنسكومبر وديكرو، مرجع سابق، ص 198.

2-2-1-الاستدلال المتدرج:

تعتبر نظرية **السلالم الحجاجية** من أهم المفاهيم الحجاجية التي أفرزتها الدراسات اللسانية التداولية في حقل الحجاج، ولعل هذا المفهوم هو من المفاهيم المنشقة عن القول بتعدد الأصوات الاعتبارية في الخطاب الواحد؛ وهكذا يتكوثر الحجاج بفعل الحجج التي تساق للتدليل على نتيجة واحدة وتكون هذه الحجج متفاوتة بفعل قربها أو بعدها من النتيجة في الدلالة عليها.

والسلم الحجاجي: مفهوم مرتبط بالقصد قبل كل شيء، ويتجلى ارتباطه في حجاجية القول المستدل به، والذي يؤسس لمدلول واحد يفهم باستحضار المقام، "مدلول يقصد المتكلم مطالبة المخاطب التصديق به والانتهاض للعمل على وفقه، أي قصد إلزامه والتزامه به معا"[1]، ولكن قد يكون هناك السلم الحجاجي الذي يتكون من **فئة حجاجية موجهة**، وتتفاوت مدلولاته الحجاجية في القوة والضعف حسب قوتها في الاستدلال على النتيجة أو ضعفها الاستدلالي عليها.

وفكرة السلالم الحجاجية المبنية على **الفئات الموجهة** من نفس النوع، أو التي تخدم نفس الغرض، مفيدة جدا في الحجاج التعليمي والتعلمي؛ ذلك أن العلوم مهما تنوعت-خصوصا التي تعتمد على التقعيد-أبدا مستخرجة من قوانين كلية وعموميات وقواعد شاملة، ثم تتفرع عنها مجموعات من المطالب تخص كل فئة، فيستفاد في هذا النوع؛ بصوغه وفق مواضيع عامة وكلية تدرج في برنامج اللغة العربية، ثم يفرع عنها ما يخدمها من خصوصيات، ويبقى للمعلم التصرف في طرح القضايا على شاكلة جدل متدرج، وفي هذا العمل تقريب للفهم، وشحذ لدافعية المتعلم، حملا له على أن يألف الحجاج والجدل.

والتسلسل المتدرج والمرتب من الأدنى إلى الأعلى، أومن الأضعف إلى الأقوى ينتج عنه "إقرار التلازم في عمل المحاجة بين القول الحجة(ق)والنتيجة(ن)، ومعنى التلازم هنا هو أن الحجة لا تكون حجة، بالنسبة إلى المتكلم، إلاّ بإضافتها إلى النتيجة مع الإشارة إلى أنّ النتيجة قد يصرح بها وقد تبقى ضمنية"[2]، ولكن قول الحجة والنتيجة في تلازمهما، يعكس **تكوثر الحجة** في مقابل النتيجة الواحدة.

---

1 طه عبد الرحمان: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، مرجع سابق، ص 276.

2 شكري المبخوت، المرجع سابق، ص 363.

وسنضرب لذلك مثالا بقول المعلم في درس البلاغة الموسوم **بالطباق**[1]: الطباق كل تضاد في اللغة، الغرض منه توضيح المعاني والزيادة في تأكيده(نتيجة)، فطباق السلب تضاد في جنس اللفظ الواحد مبني على النفي(الحجة1)، وطباق الإيجاب تضاد في الألفاظ المختلفة دلاليا(الحجة2)، والمقابلة طباق مركب؛ لأنها تضاد في جملتين كل جملة مشتملة على مجموعتين من الألفاظ متقابلة في التضاد الدلالي (الحجة3)؛ فكل حجة من هذه الحجج تتفاوت في قوتها أو ضعفها من تحقيق مدلول النتيجة ، إلا أنها تخدم نفس الغرض وهو: تضاد المعاني الذي غرضه الإيضاح والتأكيد لها.

ومن هذا المنطلق يعرف **طه عبد الرحمان** السلّم الحجاجي-حسب **رؤية ديكرو** و**آنسكومبر**- بأنّه:"مجموعة غير فارغة من الأقوال مزوّدة بعلاقة ترتيبية ومستوفية للشرطين التاليين:

-كل قول يقع في مرتبة ما من السلّم يلزم عنه ما يقع تحته، بحيث تلزم عن القول الموجود في الطرف الأعلى جميع الأقوال الأخرى.

-كلّ قول في السلّم كان دليلا على مدلول معين، كان ما يعلوه مرتبة دليلا أقوى"[2]، فأمر التدرج الحجاجي يقوم على الاستلزام والترتيب، فالأدلة تكون مرتبة بحسب القوة أو الضعف أو أي معيار آخر، وفي نفس الوقت يكون الدليل الأعلى مرتبة يستلزم ما دونه من الأدلة والحجج.

وبالمثال يتضح المقال؛ فمثلا خطاب المعلم الآتي في درس "**رثاء الممالك والمدن وخصائصه الفنية**" المدرج في وحدة الأدب الأندلسي للسنة ثانية ثانوي[3]:

-لقد برع الأندلسيون في رثاء مدنهم وبالغوا في إظهار الأسى والحزن عليها، كما أورد صاحب النص عبد العزيز عتيق تطور فن رثاء الممالك والمدن بالتدرج، منذ ظهوره في الدولة العباسية بعد رثاء ابن الرومي لمدينة البصرة التي أغار عليها الزنج سنة 255هـ، ولكن هذا الفن تطور عند الأندلسيين حتى أصبح فنا قائما بذاته، ويمكن ترجمته بالسلمية الحجاجية الآتية:

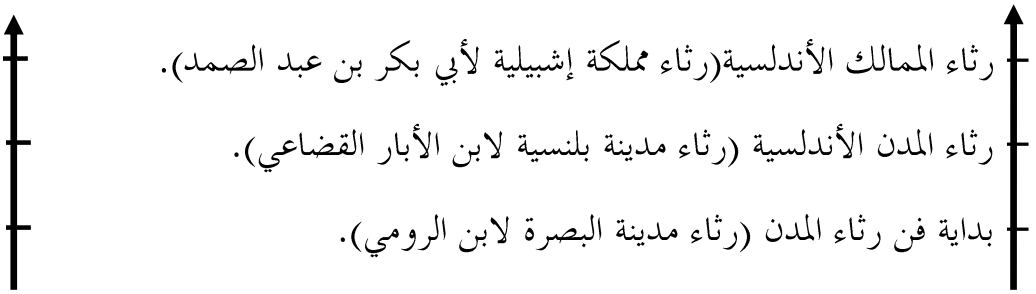
---

1 حسين شلوف وأخرون: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة(للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، مرجع سابق، ص 147.

2 طه عبد الرحمان: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، مرجع سابق ، ص 105.

3 مصطفى هواري وأخرون: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة(للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي)، مرجع سابق، ص 156.

*فن رثاء دولة الأندلس بأكملها بعد السقوط(نكبة الأندلس لأبو البقاء الرندي).النتيجة النهائية.



فالملاحظ على هذا السلم التدرجي، الذي يختصر درس النص التواصلي: "**رثاء الممالك والمدن وخصائصه الفنية**" أنه يقدح في ذهن المتعلم **فكرة الاحتواء**؛ وهي التي يمثله القانون الأول من قوانين السلم الحجاجي؛ ففن رثاء دولة الأندلس متضمن لرثاء الممالك ثم لرثاء المدن، ورثاء الممالك متضمن لرثاء المدن وهكذا.

والفكرة الثانية هي **التدرج في الدليل**؛ وتمثل القانون الثاني من قوانين السلم الحجاجي؛ فبداية رثاء المدن في المشرق برثاء مدينة البصرة، يكون أقوى منه دليلا رثاء المدن الأندلسية؛ لأنه أغنى من حيث التوظيف لخصائص هذا الفن، وهكذا رثاء الممالك الأندلسية، أدل وأقوى من رثاء المدن؛ لأن الخصائص الفنية للرثاء صارت متجوهرة في النصوص، ومألوفة عند الشعراء، ورثاء دولة الأندلس قد بلغ الغاية وأربى على الحاجة؛ حيث جمع جميع خصائص هذا الفن المتناثرة في القصائد السابقة وزاد عليها؛ فيكون حجة قوية في اعتبار ذلك الغرض الجديد فنا قائما بذاته كما أراد صاحب النص.

وهنا يمكن أن نقول عن المعلم أنه وضع فئة حجاجية تحت مسمى: "**فن رثاء الممالك والمدن غرضا جديدا**"، ومهد له بعرض محصلة نصية في شكل سلم تدرجي مترتب، كل تطور يتفاوت مع التطور الذي فوقه من حيث الضعف في مقاربة تحقيق هذا الغرض الجديد، وإذا عكسنا التراتبية من أعلى إلى فوق فإن كل نتيجة هي أكثر قوة وغناء من التي تليها وبالتالي هي تحتويها.

وهنا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار معايير تحقق الخطاب الحجاجي بين المعلم والمتعلم، مثل **القصدية** التي ينطلق منها، و**الغائية** التي ينشدها، و**المقام** الذي يتشكل فيه الخطاب الحجاجي، لذلك وجب استحضار المعارف والخبرات المشتركة بينة المتخاطبين، وكل العوامل السياقية المساعدة؛ لأن السلم الحجاجي"يرتبط بالنتيجة ، كما يرتبط بالمتكلم؛ بمعنى أنه عندما ينتمي معنى جملتين أو أكثر إلى نفس الحقل الحجاجي فإنهما يسعيان إلى خدمة نفس النتيجة، وإن كانا يختلفان وفق القوة والضعف، كما أنهما يمثلان اختيار المتكلم الذي اعتبرهما دليلين مناسبين يخدمان هدفه الذي يسعى إلى

تحقيقه"[1]،لذلك يحتاج تحقق مفهوم المراتب الحجاجية إلى بعد نظر من المعلم؛ فإن الحجاج الذي يقصد المعلم منه تحقق مجموعة من الأهداف، يشتمل عليها النص الأدبي مثلا أو الدرس النحوي؛ فإنه يفيض فيه شيئا فشيئا، فيجعل الفئة الحجاجية الجامعة عنوانا للانطلاق ثم يعرض الحجج حسب الأحوال إما من الأضعف إلى الأقوى أو العكس مراعيا نسب الأفهام وسعة الأحلام عند متعلميه.

وهذا المطلب من تمأسسات السلالم الحجاجية، ومن قوانينها الارتكازية الداعمة لترسيخ النتائج والمسلمات الحجاجية المترتبة عليها، وتساهم اللغة بما تملكه من تراتبية في أنظمتها ومستوياتها وقوانينها المختلفة في التدرج الحجاجي؛ وهذا تصديق لما قرره **ديكرو** و**أنسكومبر**؛ من أن وظيفة اللغة الأساسية هي **الوظيفة الحجاجية**، وهذه السمة تضمن لها التفاضل والتمايز في إسقاط المتلقي في فخ الإذعان والتسليم[2].

2-2-2العوامل الحجاجية:

علاوة على ما نجده في المعجم العربي والصرف والتركيب والبلاغة من تراتبية، تتفرد **العوامل الحجاجية** بدور متميز في تحقيق السُلَّمِيَّةِ الحجاجية؛ كما أنها تلعب دورا حاسما في توجيه الحجاج؛ أي: "أن الملفوظ لا يصلح لأن يكون حجة لهذه النتيجة أو تلك إلا بموجب الوجهة الحجاجية المسجلة فيه، ومأتى هذه الوجهة الحجاجية هو المكونات اللغوية المختلفة التي تحدد معناها وتضيق أو توسع من احتمالاتها الحجاجية"[3]؛ وعليه فإن الخطاب التعليمي عموما قائم على علاقة التوجيه بين المعلم والمتعلم، إذ يهدف المعلم بخطابه إلى إقناعه بفكرة معينة نهائية وغائية، أو يقوم بإبطال فكرة أو رأي قد تقلدهما المتعلم، فهو يعمل على توطيد الادعاء أو دفع الاعتراض.

ولا يمكن للمعلم أن يصل إلى هذه المرحلة إلا بجملة من العوامل والروابط الحجاجية التي تتوفر عليها اللغة العربية، فالعوامل والروابط تعد مكونات مركزية في الخطابات المختلفة، إذ إنها تفصل بين **الجمل النووية** المكونة للخطاب، وهذا الفصل الذي تحدثه العوامل هو الذي يخلق **الفعالية الحجاجية** في اللغة، فتحدث صفات مثل الإبطال والاستدراك والاستثناء والإضراب والنفي والقلب والتأكيد والإثبات والجمع والترتيب والتعقيب...الخ.

---

1 رضوان الرقبي: "الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله"، مجلة عالم الفكر، مرجع سابق، ص 93.

2 ينظر: عز الدين الناجح، العوامل الحجاجية في اللغة العربية، مكتبة علاء الدين للنشر والتوزيع، صفاقس، تونس، ط1، 2011م، ص 129.

3 ابتسام بن خراف: الحطاب الحجاجي السياسي في كتاب "الإمامة والسياسة"لابن قتيبة(دراسة تداولية)، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2009م-2010م، ص 157.

مثال ذلك إذا قال المعلم في درس "**كان وأخواتها**"[1] المقرر في المستوى الثانوي الأول للشعب الأدبية الخطابات الآتية المتنوعة، والتي لها نتيجة واحدة تدرج في فئة حجاجية نسمها بـــ: "**دخول النواسخ على الجملة الاسمية فقط**"، ولكنها تختلف من حيث قوة الحجة وتدرجها في السلمية الحجاجية حسب نوع الروابط والعوامل التي يختارها المعلم لعقد خطابه:

- لا تدخل النواسخ على الجملة الفعلية أبدا؛ فهذا القول يتضمن إبطالا بالنفي، ويلزم عنه إثبات العكس.

- لا تدخل النواسخ إلا على الجملة الاسمية؛ يتضمن حصر دخول النواسخ على الجملة الإسمية فقط، ودفع ما يحتمل من ذلك.

- إن النواسخ تدخل على الجملة الاسمية فقط؛ بل إنها تختص بها فلا تدخل مطلقا على الجملة الفعلية؛ يتضمن تأكيدا ثم إضرابا عن ذلك التأكيد لإثبات الخصوصية ونفي المشاركة في العمل الذي تتفرد به النواسخ في دخولها على الجمل الإسنادية المكونة من مبتدأ وخبر.

فهذه الخطابات تتسم بالتدرج الحجاجي والموجه لإثبات نتيجة واحدة وهي مُسَلَّمَةُ: "**دخول النواسخ على الجملة الاسمية فقط**"، وهي تختلف من حيث القوة والضعف، وذلك راجع لقناعة المتعلم بهذه الفرضيات المقدمة إليه، أو بشكه وتردده في قبولها، فالخطاب الأول يناسب المتعلم الخالي من المعلومة أصلا، والثاني يناسب المتردد، والثالث يناسب المعترض والمنكر.

ليس هذا فحسب، بل إن هذه الخطابات تشتمل على قوة حجاجية ثانية، تخلقها قوانين السلم الحجاجي: وهي **قانون الخفض**، و**قانون تبديل السلم**، و**قانون القلب**؛ فمقتضى قانون الخفض أنه:"إذا صدق القول في مراتب معينة من السلم، فإنّ نقيضه يصدق في المراتب التي تقع تحتها"[2]؛ وهذا ما نلمسه جليا في صدق الخطاب الأخير الذي جمع بين تأكيد النتيجة ثم الإضراب عنه لإثبات تخصص النواسخ بالجملة الاسمية، لذلك فإن صدق هذه القضية ينعكس على المضاد للقضايا التي تحتها والتي اعتمدت على النفي في الخطاب الأول؛ وبالتالي وفق هذا القانون تصبح القضية الناقضة كالآتي:

- تدخل غير النواسخ على الجملة الفعلية. نقض النفي بالإثبات.

---

1 حسين شلوف وأخرون: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة(للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب)، إشر: حسين شلوف، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008م-2009م، ص 52.

2 طه عبد الرحمان: اللسان والميزان أو التكوثرالعقلي، مرجع سابق، ص 277.

ومفاد قانون القلب أنه: "إذا كان أحدّ القولين أقوى من الآخر في التدليل على مدلول معين فإنّ نقيض الثاني أقوى من نقيض الأوّل في التدليل على نقيض المدلول"[1]؛ وهذا يعني أن قضايا الأقوال المثبتة هي عكس قضايا الأقوال المنفية[2]، ففي الخطاب الثالث المشتمل على التأكيد فالإضراب فالنفي يصير مدلول الخطاب المقلوب كالآتي:

- لا تدخل النواسخ على الجملة الفعلية قط؛ بل إنها لا تختص بها فهي تدخل مطلقا على الجملة الاسمية؛ فهنا نلاحظ أن قانون القلب قلب الإثبات نفيا وقلب الإثبات نفيا.

وبما أن الخطاب التعليمي خطاب قصدي وغائي، فلابد أن يكون حجاجيا بالدرجة الأولى، توجيهيا بالدرجة الثانية، تراتبيا بالدرجة الثالثة؛ ومن ثم "أقرّ ديكرو بسلطة الخطاب الحجاجي فهو في نظره خطاب يسّد المنافذ على أيّ حجاج مضاد فيحرص على توجيه المتلقي إلى وجهة واحدة دون سواها، وبذلك ننتهي إلى ميزتين أساسيتين هما:

-التأكيد على الوظيفة الحجاجية للبنى اللّغوية.

-إبراز السّمة التوجيهية للخطاب"[3].

وبناء على ذلك يكون خطاب العملية التعليمية الحجاجي ينطلق من العبارات اللسانية التي لها خصائص التوليف والنَظْمِ، وفق الدلالات التوجيهية المترتبة، من الأدنى نحو الأعلى لتحقيق النتائج المنشودة؛ لذلك يكون الخطاب الحجاجي عند ديكرو يمر بهذه المراحل الثلاث:

"1-معنى الملفوظ(Le sens de l'ènoncè): (مرحلة الاتجاه ونقطة الانطلاق).

2-توجيهه(Son orientation): (مرحلة التوجيه).

3-قوّته الحجاجية(La force argumentative): (مرحلة النتيجة)"[4].

أي: أن ملفوظات الخطابات لها مضمون قضوي تفسره الدلالات التي تنشأ بفعل القيم الخلافية بين معاني الملفوظات، ثم تتخذ هذه المعاني والدلالات نظما خاصا تحدده ظروف المتلقي المتردد والشاك والمعترض والمجادل، أو تحدده ظروف السياق فهو يمثل "البؤرة التي تلتقي فيها جميع العناصر

---

1 طه عبد الرحمان: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، مرجع سابق، ص 105.

2 بلقاسم دفة: استراتيجية الخطاب الحجاجي(دراسة تداولية في الإرسالية الإشهارية العربية)، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة-الجزائر، ع10، 2014م، ، ص 504.

3 عباس حشاني: "مصطلح الحجاج بواعثه وتقنياته"، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة-الجزائر، ع09، 2013م، ص 271.

4 عزّالدّين الناجح: المرجع السابق، ص 30.

الحجاجية من مقدرات برهانية وحقائق فعلية وقرائن بلاغية وقيم بشتى أقسامها، وعلاقة هذه القيم بمراتب الكائنات والأشخاص المعنيين بخطاب ما"[1]، فإذا تأسس الخطاب دلالة وتوجيها، صار مهيأ لتوظيف الجهاز اللغوي السانح بتدرجه وفق معيار: **ضعيف ⟵قوي**؛ وذلك بما توفره اللغة من عبارات وكلمات وأدوات وروابط وعوامل وصيغ وأوزان وأساليب وصور بيانية...الخ.

ومن ثم يتوجب على المعلم والمتعلم عقد دورات خطابية وحجاجية، متنوعة من حيث النماذج حسبما تقتضيه طبيعة الموقف التعليمي، وأحوال العلاقة الحجاجية بينهما، وطبيعة المادة المدروسة، وقد جعل **طه عبد الرحمان** الحجاج انطلاقا من بعده التحاوري ثلاثة نماذج وهي: النموذج **الوصلي**، و**الايصالي**، و**الاتصالي**؛ فالنموذج الأول يخلو الحجاج فيه من صفة التكوثر، فالمتكلم والمتلقي يبنيان علاقة حجاجية دلالية عادية، وأما النموذج الايصالي للحجاج؛ فهو الذي يركز على المتكلم ووظيفته في العملية الخطابية؛ أي أنه يعتبر فعل القصد دون الغرض، وبالتالي يترتب عليه نشوء علاقة حجاجية توجيهية بين المتكلم والمتلقي، والنموذج الثالث اتصالي؛ وهو الذي يستحضر ركني العملية التواصلية: المتكلم والمستمع في جوّ من التفاعل والممارسة الخطابية؛ فيلزم عنه حدوث علاقة حجاجية توجيهية وتقويمية[2]؛ وهذا النموذج هو الذي يفي بمتطلبات التربية المعاصرة التي جعلت مركزية المتعلم أساسا في العملية التعليمية التعلمية، وما يمت إليها بصلة من: عناصر وطرائق ومواقف وإعددات وبرامج ومناهج، مما يترتب عليه تحقيق النجاح على كافة المستويات عند المتعلم.

1 محمد سالم ولد محمد الأمين: "مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة"، الكويت، ع02، مج40، أكتوبر-ديسمبر2011م، ، مج28، ع03، يناير-مارس2000م، ص83.

2 طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، مرجع سابق، ص 271.

خاتمة.

-خاتـــمـــة:

وفي الختام أرى أن هذه الدراسة قد أضاءت مجال البحث؛ من خلال الجمع بين الموضوع المدروس، وهو: **"العملية التعليمية التعلمية"** والموضوع الدارس وهو: **"التداوليات"** وفق تأسيس منهجي شمل ثلاث مراقب متمايزة؛ المرقاب التاريخي، والمرقاب الوصفي، والمرقاب التحليلي، حيث تفرد كل منها بفصل خاص؛ لذلك سنجلو مستخلصات كل جزء على حدة، استكمالا لمتطلبات تلك الرؤية.

فجانب الدراسة التاريخي كان تطوريا بحتا؛ أبرزنا من خلاله المحطات الحاسمة في عمر العملية التربوية الطويل، والتي كان لكل منها دور مهم توزع بين وضع الأسس الفاعلة التي ارتكزت عليها عمليتي التعليم والتعلم، وبين المساهمة في تكوين وبناء صرح العملية التعليمية، وبين الجدية في تطوير جهود التأسيس والتكوين من منطلق علمي.

وقد تميزت المرحلة الأولى-على العموم-بطابع فني، كان مستمدا من الآراء الذاتية للمعلمين، والأذواق الشخصية للتربويين، والقوانين التسلطية للأنظمة الحاكمة، مما جعل عصر هذه التربية تقليديا بامتياز؛ يقوم على رؤية قصَّرت عن القيام بأعباء المتعلم في مختلف أطوار حياته؛ حيث لم يعرف المتعلمون منها إلا القهر الجسدي-في الغالب-أولا،والقهر المعرفي بفرض البرامج والمقررات لاستظهارها ثانيا، فإن قصر في الثاني كان جزاءه الأول.

وتَقلُّبُ مظاهر الحياة مدعاة إلى التغيير دائما؛ حيث عرفت العملية التعليمية نقلة نوعية عند ارتباطها بمبادئ التربية الإسلامية، وأعطتها دفعت قوية على مستوى الأطر والمهام والعناصر المرتبطة بها، واستفاد الغرب المطلع على علوم المسلمين منها، وبفعل عاملي التثقيف العلمي و التجريبي العملي اكتسبت العملية التربوية هيكلها المتطور الذي نراه اليوم في طابع معرفي تقني.

أما في جانب الموضوع الدارس، فقد سلطت الضوء على الإيديولوجيات التي ساهمت في نسج نظرية التداولية، والذي كان بفعل النشاط الفلسفي المرتبط بالجانب اللغوي التحليلي؛ حيث كان التأكيد منصبا على إبراز وظيفة اللغة في حالة تعلقها بالإنسان والواقع والفكر؛ وقد وجد التداوليون الإجابة والحل من خلال دراسة اللغة في حالة اشتغالها وهي مرتبطة بالعناصر الثلاثة الفارطة، فنتج عن ذلك نظريات متحدة الغرض، ومتعددة الرؤى، درست الخطاب عرفانا وتبليغا وحجاجا، وكان لكل منها اهتمامات مشتركة وأخرى مختلفة، حسب طبيعة كل دارس ودرس.

أما جانب الدراسة الوصفي فكان مفاهيميا، بيَّنت من خلاله المفاهيم المتعلقة تعلقا وثيقا بالموضوعين المدروس والدارس؛ فعلى مستوى العملية التربوية خلص الباحث إلى أن العملية التعليمية يُكَوِّن جوهرها عمليتان لا غناء لواحدة عن الأخرى؛ وهما التعليم والتعلم؛ فهما يتقاسمان تحديد ماهية العملية التربوية مع بعض من جهة، وتستفرد كل عملية من جهة ثانية بماهيتها وخصائصها ومتعلقاتها.

في شق التعليم أول ما نستخلصه؛ أنه العملية الرئيسية في التربية التقليدية والثانوية في التربية الحديثة، وذلك بناء على تغير محور اهتمامات التربية من باقي العناصر إلى المتعلم، وبالتالي أصبح التعلم أساس كل عملية تعليمية تعلمية، والملحظ الثاني هو تميز التعليم والتعلم بخاصية الانشطار، فكل واحد منهما له أنواع متعددة تقوم بأعباء العملية التربوية واستكمال متطلباتها وأغراضها التي تنشدها، كما أنهما يختلفان على مستوى الآلية المنتهجة؛ فلكل منهما طرائق وأساليب واستراتيجيات.

وعلى مستوى التداوليات، فأرى أن القضايا المرتبطة بها، والتي هي في أولى اهتماماتها، مفاهيم عامة تشترك العلوم في دراستها، فلا يمكن أن نتصور علما لا يدرس المقاصد ومتضمنات القول والاقتضاءات وعناصر المقام وآليات الاستدلال والبرهنة، ولكن لم كانت هذه الأمور ألصق شيء بالخطاب وأضربه، استأثرت البحوث التداولية بالقدح المعلى في دراسة هذه المواضيع، خاصة فيما يتعلق بالخطاب التواصلي، الذي توصلت من خلال هذا البحث إلى أنه غاية الكلام وأقصاه وأعلاه وأكمله؛ كونه يشتمل على خصائص لا يحتويها الكلام فضلا عن النص، منها الحجاج وآلياته.

وتوصلت إلى أنه لا معنى لتداولية العملية التعليمية وفعاليتها إن لم ترتبط بالخطاب، وأقصد الخطاب المعرفي العلمي التشاركي التفاعلي العقلاني والأخلاقي، الذي يتميز بالشفافية في لغته، وبالبساطة في طرحه، وبالمنطقية في حجاجه، وبالفارقية في توخيه الأفهام، وأن يكون موظفا لمهارات التدبير الديداكتيكي، وأن يزاوج بين الشفاهية والكتابية، وأن يتسم بتماسك الرؤى في المعرفة، وتلاحم الأجزاء في اللغة، وأن يكون متنوعا حسب المواقف التعليمية والوضعيات التعلمية، في ظل التكامل الذي تصنعه عمليتي الإنتاج والتلقي، وبالمحصلة أن يكون: عملية عرفانية تواصلية سياقية حجاجية تأثيرية.

ومن جهة خطاب المتعلم، ينبغي التأكيد على طول الممارسة وتكرار المران، اللذين يسمحان بتشكل الخطاب التعلمي المعرفي والأمثل والمتوازن؛ والذي يستطيع من خلاله الدخول في دورات تخاطبية تعليمية مع المعلم وغيره.

والجانب الثالث من الدراسة كان طابعه تحليليا؛ توصلت من خلاله إلى تشريح خطاب العملية التعليمية التعلمية إلى مراحله الثلاث المكونة له؛ وهي: العرفان، والتواصل، والحجاج، ومن خلال تحليل كل مرحلة وفق مقاربات تداولية متخصصة في كل مجال، خلصت إلى مجموعة من النتائج هي:

-كل خطاب تعليمي تعلمي إنما هو حضور وتشارك وتقاطع لمجموعة من التمثلات الذهنية، والتي تعد منطلق التدريس وسر نجاح فعل التعلم في كثير من المواقف.

-الخطاب التعليمي يستضمر المقاصد التربوية المتنوعة، ثم يوظفها وفق الطبقات المقامية المتنوعة بغية تحقيق الكفاءات المنشودة.

-القصدية تلعب دورا هام في عملية التأويل، لأنها من مدخلات فهم الخطابات وتحليل العبارات، وتساعد في تفسير المعاني المحتملة.

- خطاب العملية التربوية: مهاده التمثيل العرفاني، وحقيقته الأداء التداولي، وخاتمته التأويل الذهني عند المتعلم، مع تحصيل الكفاءات بعد ذلك.

-الخطاب التعلمي الناجح يلزم منه إتقان مهارات التلقي، واستخدام التأويل المناسب، و إعادة الإنتاج الأمثل وفق نسق النظام اللساني بمساعدة نسق المهارات الإنساني.

-عملية التأويل التي لا تكلف المتعلم جهدا أكبر، تستلزم توفر المتعلم على مهارات التأويل الدلالي التي تستند إلى منطقة النظام اللساني المتخصص في الدماغ، وتستلزم توفر مهارات التأويل التداولي الختامي التي تستند إلى منطقة النظام المركزي غير المتخصص في الدماغ.

-الخطابات التي تساوق العملية التعليمية في مختلف المراحل، خطابات وظيفية تناسب مقاس المقام الجارية فيه؛ لأنها تراعي المتعلم، والبيئة الصفية، والفروق الفردية بين المتعلمين، وطبيعة المادة المدروسة، وعنصر الزمن المقتطع للحصص الدراسية.

-الرؤية التداولية لتشكل الخطاب التعليمي وإعادة تشكل الخطاب التعلمي رؤية وظيفية بامتياز؛ تقضي بتسخير كل الوظائف اللغوية، والنماذج الاتصالية، والطرائق التعاونية.

-تشكل نسقي الخطاب التعليمي والتعلمي، مرهون بتحقق مهارات الكفاية اللغوية الحاصلة بالطبع الأول التداولي والاجتماعي، دون الطبع الثاني التنظيري والاستقرائي.

-تضئيل الخطاب التعليمي لحساب الخطاب التعلمي، بمراعاة عاملي التوظيف والزمن المقدر لذلك التوظيف، يسمح للمتعلم بتحقيق كفاءاته الذاتية الإبداعية والابتكارية.

-الخطاب التعليمي الأمثل هو الذي يوظف المعايير التداولية المختلفة حسب المواقف والمراحل والوضعيات التعليمية، وحسب ظروف الطبقات المقامية المختلفة وعناصر المقام.

- المخرجات الأساسية للمعايير التداولية؛ هو كيف يستطيع المعلم أن يبلغ أكثر من مضمون خطابه بمعونة قرائن السياق المختلفة.

-النموذج الناجح في خطاب العملية التعليمية هو النموذج التحاوري الاتصالي، الذي يسمح للمتعلم الدخول مع معلمه في مشاحنات حجاجية، قائمة على دعوى قصد التعليم والإفهام من جهة المعلم، وعلى قصد الاعتراض من طرف المتعلم، والذي يكون من ورائه تحصيل العلم والعمل والقائم على علاقة أخلاقية.

- خطاب العملية التعليمية التعلمية يتسم بالتكوثر؛ لأنه يحمل في ثناياه أصوات ذوات متعددة.

-صفة التكوثر في هذا الخطاب تسمح للمعلم والمتعلم تقمص مختلف الأدوار التعليمية والتعلمية الفاعلة، والتي تساعد في نجاح التواصل بين المعلم والمتعلم، وتعود بالفائدة على جودة ونجاعة المخرجات المسطرة.

-الوظيفة الحجاجية هي العنصر البارز في خطاب العملية التربوية؛ لأنها الوظيفة الأساسية في اللغة العربية والوظيفة العليا وغيرها من الوظائف مندرج فيها.

-يتميز الحجاج في خطاب العملية التربوية بالتدرج في طرحه، وهذا نابع من خصائص مستويات اللغة، التي تتصف بالتراتبية في كثير من قوانين نظامها.

-خطاب العملية التعليمية الحجاجي يتكون من دلالات العبارات اللسانية التي لها خاصية التدرج من الدليل الأدنى إلى الدليل الأعلى مع بقاء خاصية الاحتمال، ثم توجيه الحجج نحو إثبات نتيجة نهائية عامة، ثم القوى الحجاجية التي يتضمنها الخطاب الحجاجي بفعل قوانين الخفض والقلب والتبديل.

وختاما، أقول: إن البحث في العملية التعليمية بصفة عامة أو متعلقاتها، يحتاج إلى اختلاف الرؤى والإفاضة في تنويع تحليل مهامها وعناصرها وبيئاتها ووسائلها وطرائقها، للكشف عن جوهرها الحقيقي، من منطلق النتائج الصادقة والمشتركة بين الدارسين والباحثين، مع استثمار هذه النتائج على في الميدان العملي التربوي.

وآمل أني قد غطيت ببحثي المتواضع هذا، جملة من القضايا المتعلقة بخطاب العملية التعليمية التعلمية، من منطلق الرؤية التداولية والوظيفية، وأسأل الله عز وجل أن يجعله عملا مباركا في نفعه، ومـــحصلا لغرض وضعه، وصلى الله على نبينا محمد وسلم، و الحمد لله الذي بنعمته الصالحات تتم.

قائمة

المصادر والمراجع.

1-القرءان الكريم(برواية حفص عن عاصم).

المعاجم العربية.

2-الأصفهاني(الحسين بن محمد بن المفضل الراغب)، المفردات في غريب القرآن، تح: صفوان عدنان داوودى، دار العلم والدار الشامية، دمشق-بيروت، سوريا-لبنان، 1412 هـ.

3-الجوهري(إسماعيل بن حماد)، تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، يناير 1990م.

4-الجرجاني(علي بن محمد الشريف)، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط1، 1985م.

5-الزبيدي(محمد مرتضى الحسيني)، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: إبراهيم الترزي، مرا: محمد سلامة رحمة وآخرون، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، ط1421،1هـ-2000م.

6-الكفوي(أيوب بن موسى الحسيني)، الكليات(معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)، تح: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1419هـ-1998م.

7- ابن منظور(عبد الله بن محمد المكرم)، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، د ت.

8- ابن فارس(أحمد بن زكريا)، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1399هـ-1979م.

9- التهانوي(محمد علي)، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تر: عبد الله الخالدي، تح: علي دحروج، مرا: رفيق العجم، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1996م.

المصادر العربية.

10-البغوي(الحسين بن مسعود)، معالم التنزيل(تفسير البغوي)، تح: محمد عبد الله النمر وآخرون، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، د ط، 1409هـ.

11-ابن جني(أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، القاهرة، مصر، د ط، د ت.

12- الهيثمي (نور الدين علي بن أبي بكر بن سليمان): مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، تح: محمد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1422هـ-2001م.

13-الطبري(محمد بن جرير)، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تح: محمود محمد شاكر، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، مصر، ط2، د ت.

14-النووي، آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طالب العلم، مكتبة الصحابة، مصر، ط 1، 1987م.

15-ابن خلدون(عبد الرحمن)، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر(المقدمة)، ضبط: خليل شحادة، مرا: سهيل زكّار، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1421هـ -2001م.

المراجع العربية.

16-أبيض(ملكة)، التربية في الوطن العربي(منظور قومي تاريخي)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سورية، د ط، 2012م.

17-إبراهيم(مجدي عزيز)، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط ، 1430هـ-2009م.

18-الإبراشي(محمد عطية)، التربية في الإسلام، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، وزارة الأوقاف، القاهرة، مصر، ط 2 ،2 مارس 1961-15 رمضان 1370هـ.

19-أدواري(العياشي)، الاستلزام الحواري في التداول اللساني، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 1432هـ-2011م.

20-أحمد(أحمد جمعة) وآخرون، التعلم باستخدام الكمبيوتر في ظل عالم آخر، دار وفاء، الاسكندرية، مصر، ط1، 2006م.

21-أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2005م.

22-إسكان(الحسين)، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مركز الدراسات التاريخية والبيئية، الرباط، المملكة المغربية، د ط، 2004م.

23-اسليماني(العربي)، المعين في التربية(مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية)، د ط،2014 م.

24-جبار(سعيد)، التخييل وبناء الأنساق الدلالية(نحو مقاربة تداولية)، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2013م.

25-جهامي(جيرار)، موسوعة مصطلحات الفلسفة عند العرب، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، د ط، د ت.

26-الدائم(عبد الله عبد)، التربية عبر التاريخ(من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين)، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط5، يناير1984م.

27-دروزة(أفنان نظير)، النظرية في التدريس وترجمتها، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دط، د ت.

28-الدريج(محمد)، تحليل العملية التعليمية(مدخل إلى علم التدريس)، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2، 1991م.

29-هواري(مصطفى) وأخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة(للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي)، إشر: مصطفى هواري، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2013م-2014م.

30-والي(محمد فوزي رياض)، حقيبة تدريبية حول التعليم الفاعل(دليل المدرب)، مؤسسة المربي، مصر، د ط، 1436هـ.

31-زكريا(محمد بن يحي) و مسعود(عباد)، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع، وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د ط، 2006م.

32-زلط(أحمد)، الخطاب الشعري الوطني والسياسي، النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2008م.

33-الزناد(الأزهر)، نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2010م.

34-الحباشة(صابر)، لسانيات الخطاب(الأسلوبية والتلفظ والتداولية)، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ط1، 2010م.

35-الحباشة(صابر)، التداولية والحجاج(مداخل ونصوص)، صفحات للدراسات والنشر،، دمشق، سورية، ط1، 2008م.

36-الحباشة(صابر)، الأبعاد التداولية في شروح التلخيص للقزويني، إشر: أبو يعرب المرزوقي، الدار المتوسطية للنشر، تونس، ط1، 1430هـ-2009م.

37-حلمي(مصطفى)، الإسلام والمذاهب الإسلامية(نحو منهج لدراسة الفلسفة)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1426هـ-2005م.

38-حمود(جمال)، فلسفة اللغة عند لودفيغ فتغنشتين، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، د ط، د ت.

39-طه(عبد الرحمان)، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1998م.

40-طه(عبد الرحمان)، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2000م.

41-الكندري(لطيفة حسين) وملك(بدر محمد)، تعليقة أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط3، 1429هـ-2008م.

42-لورسي(عبد القادر)، المرجع في علوم التربية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1434هـ-2013م.

43-المهدي(مجدي صلاح طه)، المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2007م.

44-مصابيح(محمد)، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، طاكسيج كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط1، 2014م.

45-المصري(أيمن)، أصول المعرفة والمنهج العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، د ط، د ت.

46-المصري(منذر) وآخرون: التعليم للريادة في الدول العربية(مشروع مشترك بين اليونسكو ومؤسسة strat realالبريطانية)، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو، 2010م.

47-مقبول(إدريس)، الأفق التداولي(نظرية المعنى والسياق في الممارسة التراثية العربية)، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 1432هـ-2011م.

48-المتوكل(أحمد)، الخطاب وخصائص اللغة العربية(دراسة في الوظيفة والبنية والنمط)، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 1431هـ-2010م.

49-المتوكل(أحمد)، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية(بنية الخطاب من الجملة إلى النص)، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، د ط،2001م.

50-المتوكل(أحمد)، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي(الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 1427هـ-2006م.

51-الناجح(عز الدين)، العوامل الحجاجية في اللغة العربية، مكتبة علاء الدين للنشر والتوزيع، صفاقس، تونس، ط1، 2011م.

52-النجار(نادية رمضان)، الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي، ط1، 1434هـ-2013م.

53-النحلاوي(عبد الرحمان)، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط2، 2010م-1431هـ.

54-النحلة(أحمد محمود)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د ط، 2002م.

55-عاشور(راتب قاسم) والحوامدة(محمد فؤاد)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان-الأردن، ط2، 2007م-1427هـ.

56-عبد الحق(صلاح إسماعيل)، التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.

57-عبد اللطيف(محمود)، الفكر التربوي عند الكندي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، د ط، 2010م.

58-العيادي(عبد العزيز)، ميشال فوكو(المعرفة والسلطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1414هـ-1994م.

59-عكاشة(محمود)، النظرية البراجماتية اللسانية(التداولية،دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ)، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2013م.

60-علي(محمد محمد يونس)، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.

61-العمري(حسين)، الخطاب في نهج البلاغة(بنيته وأنماطه ومستوياته)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2010م.

62-عسعوس(محمد) مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2012م.

63-عشيبة(فتحي درويش)، دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة، الروابط العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2009م.

64-فرج(عبد اللطيف حسين)، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1426هـ-2005م.

65-الفرحان(محمد)، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 1991م.

66-صالح(عبد الرحمان الحاج)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2007، ج1.

67-صحراوي(مسعود)، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، يوليو2005م.

68-الصمدي(خالد) و حللي(عبد الرحمن)، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1، 1428هـ-يوليو2007م.

69-الشهري(عبد الهادي بن ظافر)، استراتجيات الخطاب،مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 1، مارس2004م.

70-شلوف(حسين) وأخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة(للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، إشر: حسين شلوف، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008م-2009م.

71-شلوف(حسين) وأخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة(للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب)، إشر: حسين شلوف، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008م-2009م.

72-شمس الدين(جلال)، علم اللغة النفسي(مناهجه ونظرياته وقضاياه)، مؤسسة الثقافة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، د ط، د ت.

73-شنان(فريدة) وهجرسي(مصطفى)، المعجم التربوي، تصحيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د ط، د ت.

74-خطابي(محمد)، لسانيات النص(مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991م.

75-خليفي(بشير)، الفلسفة وقضايا اللغة(قراءة في التصور التحليلي)، منشورات الاختلاف، الجزائر، والدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1431هـ-2010م.

76-بن ذريل(عدنان)، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2000م.

المراجع المترجمة.

77-أورو(سيلفان) وآخرون، فلسفة اللغة، تر: بسام بركة، مرا: ميشال زكريا، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، يوليو2012م.

78- أوركيوني(كاترين كيربرات)، المضمر، تر: ريتا خاطر، مرا: جوزيف شريم، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، ديسمبر2008م.

79-آنجلين(جاري)، تكنولوجيا التعليم(الماضي والحاضر والمستقبل)، تر: صالح بن مبارك الدباسي و بدر بن عبد الله الصالح ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1425هـ-2004م.

80-آرفلين(توماس)، الوجودية(مقدمة قصيرة جدّا)، تر: مروة عبد السلام، مرا: محمد فتحي خضر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، ط 1، 2014م.

81-(بافو) ماري آن و(سرفاتي) جورج إليا ، النظريات اللسانية الكبرى(من النحو المقارن إلى الذرائعية)، تر: محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، مارس 2012م.

82-بياجيه(جان)، البنيوية، تر: عارف منيمنه وأوبري بشير، منشورات عويدات، بيروت-باريس، لبنان-فرنسا، ط4، 1985م.

83-بلانشيه(فيليب)، التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سورية، ط1، 2007م.

84-البنك الدولي: التعلم مدى الحياة في اقتصاد المعرفة العالمي(تحديات للبلدان النامية)، تر: محمد طالب السيد سلمان، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1429هـ-2008م.

85-براون(سينثيا ستوكس)، تاريخ الأحداث الكبرى من الانفجار الكبير إلى الزمن الحاضر، تر: أيمن توفيق، إشر: جابر عصفور، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2010م.

86-بريور(ماري نوال غاري)، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، سيدي بلعباس، الجزائر، ط1، 2007م.

87-جانييه(روبرت.م)، أصول تكنولوجيا التعليم، تر: محمد بن سليمان بن حمود المشيقح وآخرون، النشر العلمي والمطابع، الرياض، المملكة العربية السعودية، د ط، 1421هـ-2000م.

88-ديوي(جون)، المدرسة والمجتمع،تر: أحمد حسن الرحيم، مرا: محمد ناصر، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط2، 1978م.

89-ديكرو(أوزوالد) وسشايفر(جان ماري)، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، د ط، د ت.

90-كانط(إيمانويل)، ثلاثة نصوص، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟، ما التوجه في التفكير؟، تر: محمود بن جامعة، دار محمد علي للنشر، صفاقس، تونس، ط 1، 2007م.

91-لوكاس(كرستوفر)، حضارة الرقم الطينية وسياسة التربية والتعليم في العراق القديم، تر: يوسف عبد المسيح ثروة، دار الحرية للطباعة، بغداد، العراق، أذار1980م.

92-ماير(دايف)، التعلم السريع، تر: علي محمد، إشر: محمد بدرة، إيلاف ترين للنشر، الإمارات، 2008م.

93-مدنيك(سارنوف.أ.) وآخرون، التعلم، تر: محمد عماد الدين إسماعيل، مرا: عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط3، 1409هـ-1989م.

94-موشلر(جاك) وريبول(آن)، القاموس الموسوعي للتداولية، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين، إشر: عز الدين المجدوب، مرا: خالد ميلاد، منشورات دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، ط2، 2010م.

95-منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة: التصنيف الدولي المقنن للتعليم(إسكد1997)، ط2، مايو 2006م.

96-سبنسر(هربرت)، التربية، تر: محمد السباعي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، د ط، 2012م.

97-سولو(بوب)، تفعيل الرغبة في التعلّم، تر: مركز ابن العماد للترجمة والتعريب، مر: مركز التعريب و الترجمة، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط 1، 2008م.

98-فرانسواز(أرمينكو)، المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علوش، الرباط، مركز الإنماء القومي، 1986م.

99-روبول(آن) و موشلر(جاك)، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، مرا: لطيف زيتوني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، يوليو2003م.

100-غازدا(جورج إم) وكورسيني(ريموند جي)، نظريات التعلم(دراسة مقارنة)، تر: صالح بن محمد الدباسي وبدر بن عبد الله الصالح، النشر العلمي والمطابع، 1425هـ، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2004م.

101-غيرتر(كليفورد)، تأويل الثقافات، تر: محمد بدوي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت, لبنان، ط 1، ديسمبر2009م.

الأطروحات الجامعية.

102-البلوي(شومة محمد مساعد)، تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام(رؤى مستقبلية)، قسم اللغة العربية، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

103-كادة(ليلى)، المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية(ظاهرة الاستلزام التخاطبي أنموذجا)، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر-باتنة-، الجزائر.

104-كحلات(سمراء)، تمكين المعرفة في المنظمة الجزائرية(دراسة ميدانية بمكتبة جامعة باتنة)، قسم علم المكتبات، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2008-2009م.

105-العبادي(ماجد بن عبد الله بن عبد الكريم)، فاعلية نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات التذوق الأدبي، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية، 1435هـ-2014م.

106-قشة(أحمد عودة)، أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة-فلسطين، 1429هـ-2008م.

107-بن خراف(ابتسام)، الخطاب الحجاجي السياسي في كتاب "الإمامة والسياسة"لابن قتيبة(دراسة تداولية)، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2009م-2010م.

الدوريات والمجلات.

108-إبراهيم(حمادة محمد مسعود)، "أثر اختلاف بيئة التعلم ونمط التدريب في تنمية مهارات إعداد وإنتاج القوائم الببليوجرافية لدى طلاب شعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية"، كلية التربية بجامعة الأزهر، ع145، مارس 2011م، ج2.

109-أحمد(قيس هادي)، "العلم الطبيعي عند جيور دانو برونو"، مجلة آداب المستنصرية، كلية الآداب بالجامعة المستنصرية، العراق، ع07، 1402هـ -1982م.

110-بارندر(جفري)، المعتقدات الدينية لدى الشعوب، تر: إمام عبد الفتاح إمام وعبد الغفار مكاوي، مجلة عالم المعرفة، الكويت، ماي 1993م.

111-بولعراس(الجمعي) وآخرون، " الدافعية وعواملها في تعلّم اللغة الثانية عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة الملك سعود"، أشغال الملتقى الدولي الثاني: "الواقع التربوي العربي بين تشخيص الراهن واستشراف المستقبل"، إشر: مخبر التربية والابستمولوجيا، المدرسة العليا للاساتذة، بوزريعة، الجزائر، نوفمبر2013م.

112-البعباع(عبد السلام محمد خلف الله)، "جدلية التربية والعولمة ومستقبلها"، أشغال الملتقى الدولي الأول: "العولمة والتربية(الفرص والتحديات)"، إشر: مخبر التربية والإبستمولوجيا، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012م، ج1.

113-بريش(محمد)، تعميق الفهم في الفكر الاستراتيجي(مدخل إلى التغيير الثقافي)، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالي للفكر الإسلامي، السنة الثالثة، ع09، صفرــ ربيع الأول 1418هــ-يوليو1977م.

114-برينتون(كرين)، تشكيل العقل الحديث، تر: شوقي جلال، مرا: صدقي حطاب، مجلة عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر 1984م.

115-بغورة(الزواوي)، "مترلة تحليل الخطاب في فلسفة اللغة"، مجلة آفاق الثقافة، السنة الثامنة، ع32، شوال 1421هــ-يناير2001م.

116-جيدوري(صابر)، "المثالية الكانتية وأبعادها التربوية(دراسة في فلسفة التربية)"، مجلة جامعة دمشق، سورية، ع 01+02، مج 27، د ت.

117-الجيلالي(حسان) ولوحيدي(فوزي)، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ع09، ديسمبر2014م.

118-الدويش(محمد بن عبد الله)، "تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة"، سلسلة كتاب الأمة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، السنة الثالثة والثلاثون، ع158، ذو القعدة1434هــ.

119-دوقة(أحمد) وجميلة(سليماني)، "العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الرياضي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط"، مجلة دراسات نفسية وتربوية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سعد دحلب-البليدة، الجزائر، ع08، جوان 2011م.

120-دفة(بلقاسم)، استراتيجية الخطاب الحجاجي(دراسة تداولية في الإرسالية الإشهارية العربية)، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة-الجزائر، ع10، 2014م.

121-دردار(البشير)، "تجنيس الخطاب الرسائلي بين المعيارية والانزياح"، مجلة المعيار، المركز الجامعي تيسمسيلت،الجزائر، ع05، جوان2012م.

122-الواحدي(إيمان أحمد شيهوب) وآخرون: "أهمية التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة ودورها في برامج إعداد معلمي اللغة العربية"، نشر في: القضايا المعاصرة في تعليم اللغة العربية، جامعة ماليزيا.

123-ولد محمد الأمين(محمد سالم)، "مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة"، الكويت، ع02، مج40، أكتوبر-ديسمبر2011م، ، مج28، ع03، يناير-مارس2000م.
124-وليد(نور)، الاقتضاء التخاطبي(دراسة تداولية في آيات من سورة الأنعام)، مجلة التداولية في البحث اللغوي والنقدي، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق، الكتاب الأول.
125-وشن(دلال)، "القصدية من فلسفة العقل إلى فلسفة اللغة"، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة-الجزائر، ع06، جانفي 2010م.
126-الزاملي(لطيف حاتم عبد الصاحب)، الكلام عملا(مقاربة تداولية)، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، ع01، مج16، 2013م.
127-زيدان(سليمان حسن)، "العولمة والهوية والثقافات التربوية"، أشغال الملتقى الدولي الأول: العولمة والتربية(الفرص والتحديات)، إشر: مخبر التربية والإبستيمولوجيا، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012م، ج1.
128-الحباشة(صابر)، الحجاج في التداولية (مدخل إلى الخطاب البلاغي)، مجلة ثقافات، كلية الآداب، البحرين، 2011م.
129-الحيالي(عماد عبد يحي) والنجار(أشواق محمد إسماعيل)، الاقتضاء التداولي وأبعاده الخطابية في تراكيب القرآن الكريم، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ع01، مج15، كانون الثاني2008م.
130-حسن(كمال لفتة)، "الوسائل التعليمية وأهميتها في العملية التربوية"، مجلة آداب الفراهيدي، العراق، ع20، حزيران 2014م.
131-حسين(نصر الدين إبراهيم أحمد)، "مفهوم الرؤية التربوية(دراسة مقارنة بين الإسلام والغرب)"، المؤتمر الدولي السنوي للغة العربية، كتاب المؤتمر، المجلس الدولي للغة العربية، 19-23مارس 2012/26-30ربيع الثاني 1433هـ، بيروت، لبنان.
132-حشاني(عباس)، "مصطلح الحجاج بواعثه وتقنياته"، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة-الجزائر، ع09، 2013م.
133-الطائي(ابتهال عادل): "من مظاهر الإبداع العراقي القديم(الأصالة والتأثير في ميداني اللغة والكتابة)"، مجلة آفاق الثقافة والتراث، مركز جمعة الماجد، دار الغرير للطباعة والنشر، دبي، الإمارات العربية المتحدة، السنة 15، ع60، محرم1429هـ-يناير2008م.

134-الطبيب(مصطفى عبد العظيم)، "انعكاسات تقنية المعلومات على العملية التعليمية من وجهة نظر أساتذة الجامعات"، ورقة مقدمة للمؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، 2014م.
135-طوابة(نور الدين)، "منهج ابن ا لجوزي في تربية النفس والبدن"، مجلة أفاق الثقافة والتراث، مركز جمعة الماجد، دبي، الإمارات، السنة 12، ع45، صفر1425هـ-أبريل2004م.
136-بن يامنة(سامية)، "الاتصال اللساني بين البلاغة والتداولية"، مجلة دراسات أدبية، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، الجزائر،ع01، ماي 2008م-جمادى الأولى1429هـ.
137-كوب(كاتي) ووايت(هارلود جولد)، إبداعات النار(تاريخ الكيمياء المثير من السيمياء إلى العصر الذري)، تر: فتح الله الشيخ، مرا: شوقي جلال، مجلة عالم المعرفة، الكويت، فبراير 2001م.
138-كلاثمة(خديجة)، "آليات الاستدلال الحجاجي في منهاج البلغاء وسراج الأدباء لحازم القرطاجني"، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة-الجزائر، ع08، 2012م.
139-لهويمل(باديس)، التداولية والبلاغة العربية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع07، 2011م.
140-مايتي(جوي)، "مستقبل التعليم الجامعي: قاتم أم مشرق؟"، تر: إبراهيم الشاعر، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، مج05، ع09، كانون الثاني2015.
141-المبخوت(شكري)، "نظرية الحجاج في اللغة"، سلسلة آداب: أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف: حمادي صمود، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، كلية الآداب، تونس.
142-المجلس الأعلى للتعليم: إنجاح مدرسة للجميع، المملكة المغربية، 2008م، ج1.
143-مدقن(هاجر)، "المقاربة التداولية، المصطلح والمنهج"، أشغال الملتقى الدولي الأول في المصطلح النقدي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، يومي 09-10 مارس 2011م.
144-مهداد(الزبير)، "الفكر التربوي عند الأطباء المسلمين"، مجلة آفاق الثقافة والتراث، مركز جمعة الماجد، دار الغرير للطباعة والنشر، دبي، الإمارات العربية المتحدة، السنة14،ع54، جمادى الآخر1427هـ-يوليو2006م.

145-محمد(أحمد علي الحاج)، "العولمة والتربية(آفاق مستقبلية)"، سلسلة كتاب الأمة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، الدوحة، قطر، ع145، رمضان 1432هـ.

146-محمود(محمد مهدي) وعيسى(مصطفى محمد)، "أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالثقة بالنفس"، مجلة آداب المستنصرية، إصـ: كلية الآداب بالجامعة المستنصرية، ع17، 1410هـ-1999م.

147-بن ميلود(عبد القادر سلامي)، "عملية التبليغ بين الإلمام والإتقان(مقدمة في التعليمية العربية)"، مجلة آفاق الثقافة والتراث، مركز جمعة الماجد، دار الغرير للطباعة والنشر، دبي، الإمارات العربية المتحدة، السنة 14، ع53، صفر1427هـ-أبريل2006م.

148-المسيري(عبد الوهاب)، "في أهمية الدرس المعرفي"، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالي للفكر الإسلامي، السنة الخامسة، ع20، ربيع 1421هـ-2000م.

149-المعرض والمؤتمر الدولي للتعليم العالي: التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وزارة التعليم العالي، الرياض، المملكة العربية السعودية، د ط، د ت.

150-نخلة(وهبة)، "أية منهجيات وأية طرائق تعليم للانتقال من الأسلوب التلقيني للمعارف المثبتة إلى الأسلوب التكنولوجي للمعارف المتحركة"، وقائع مؤتمر الأدوار الجامعية في عالم متغير، جامعة سيِّدة اللويزة، لبنان، ط1، كانون الثاني 2002م.

151-أم السعود(براهيمي)، "مجتمع المعرفة ومفهوم التربية الجديد"، مجلة دفاتر علم الاجتماع، جامعة الجزائر02، بوزريعة، الجزائر، ع10، د ت.

152-عبد الحليم(أحمد المهدي)، "السمات المنشودة في الخطاب التربوي الإسلامي"، مجلة إسلامية المعرفة، السنة الثامنة، ع29، صيف 2002م.

153-بن عجمية(أحمد)، اللغة العربية والمحيط العولمي، أشغال الملتقى الدولي الأول: العولمة والتربية(الفرص والتحديات)، إشر: مخبر التربية والإبستيمولوجيا، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012م، ج1.

154-علوان(يحي)، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع11، ماي2007م.

155-علي(سعيد إسماعيل)، فلسفات تربوية معاصرة، مجلة عالم المعرفة، الكويت، يونيو1995م.

156-عليان(يوسف سليمان)، البعد التداولي عند الأصوليين (ابن قيم الجوزية في كتابه"بدائع الفوائد"أنموذجا)، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية، ع53، رمضان 1432هـ.

157-فضل(صلاح)، بلاغة الخطاب وعلم النص، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أغسطس 1992م.

158-آل صوينت(مؤيد)، "التداولية(قراءة في النشأة والمفهوم)"، نشر في سلسلة: التداولية في البحث اللغوي والنقدي، مؤسسة السباب للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، لندن، ط1، 2012م.

159-القحطاني(سالم بن علي سالم)، "فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة"، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة 15، ع17، 2000م.

160-قوعيش(جمال الدين)، "إشكال التربية في العلم العربي راهنا(قراءة في الأنساق والنماذج)"، أشغال الملتقى الدولي الثاني، "الواقع التربوي العربي بين تشخيص الراهن واستشراف المستقبل"، إشر: مخبر التربية والإبستيمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة- الجزائر، نوفمبر2013م، ج2.

161-قريد(سمير)، "التربية والتعليم وتحقيق ما بعد الحداثة في الوطن العربي"، مجلة الحوار الثقافي، مخبر حوار الحضارات(التنوع الثقافي وفلسفة السلم)، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم-الجزائر، عدد خريف وشتاء 2013م.

162-الرافعي(مصطفى)، "تأثير الحضارة العربية في الحضارة الغربية"، مجلة التراث العربي، منشورات اتحاد الكتّاب العرب، دمشق، سوريا، السنة الأولى، ع01، نوفمبر1979م.

163-الراضي(رشيد)، مفهوم الموضع وتطبيقاته في الحاجيات اللسانية لأنسكومبر وديكرو، مجلة عالم الفكر، الكويت، ع02، مج40، أكتوبر-ديسمبر2011م.

164-الريحاني(أمين ألبرت)، وقائع مؤتمر: الأدوار الجامعية في عالم متغير، جامعة سيدة اللويزة، لبنان، ط1، كانون الثاني2002م، ص 51.

165-الرقبي(رضوان)، "الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله"، في: عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع2، مج40، أكتوبر-ديسمبر2011م.

166-رشدي(سلطان محمد)، "المعارف الجماعية وأثرها على نشاط الإبداع في المؤسسة"، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر-بسكرة، الجزائر، ع11، جوان2012م.

167-أبوخطوة(السيد عبد المولى السيد)، "معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني"، المجلة الغربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع10، 2012م، مج5.

168-خصاونة(أمان صالح) وآخرون: دراسة مقارنة للدمج التكنولوجي في العملية التعليمية بين جامعتين أحدهما حكومية والأخرى خاصة، مجلة جامعة دمشق، مج26، ع04، 2010م.

169-خشمون(محمد)، "دور المؤسسات التعليمية وتحدياتها في عصر العولمة"، أشغال الملتقى الدولي الأول حول العولمة والتربية(الفرص والتحديات)، إشر: مخبر التربية والإبستيمولوجيا، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012م، ج1.

170-غازدا(جورج إم) وكورسيني(ريموند جي)، نظريات التعلم(دراسة مقارنة)، تر: مصطفى ناصف، مرا: عطية محمود هنا، مجلة عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر1983م، ج1.

171-غازدا(جورج إم) وكورسيني(ريموند جي)، نظريات التعليم(دراسة مقارنة)، تر: علي حسين حجاج، مرا: عطية محمود هنا، مجلة عالم المعرفة، الكويت، ديسمبر1986م، ج2.

172-الغزالي(صفا أحمد)، درجة فهم وممارسة مفهوم الحداثة في العملية التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة عمان، مجلة دراسات العلوم التربوية، عمان، الأردن، ع02، 2010م، مج37.

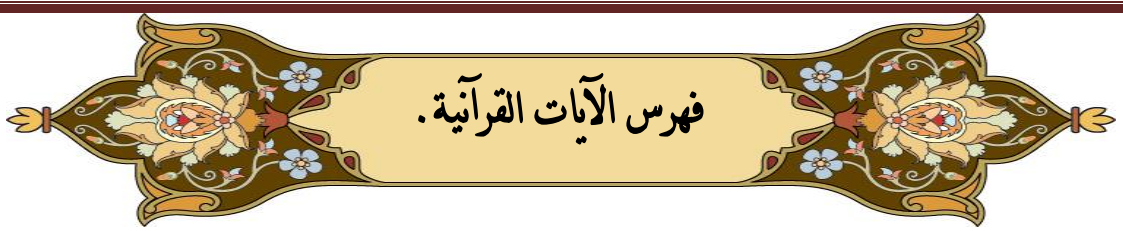
مواقع الإنترنت.

173-جميلة(روقاب)، "تعليمية الخطاب الحجاجي(المفهوم والإجراء)"، "، تعليمية اللغة في ضوء النظرية الحجاجية، (مقال)، نشر بتاريخ الأحد, 14 نيسان/أبريل 2013م، http://attanafous.univ-mosta.dz/index.php/.

174-جغيم(نعمان مبارك)، من مواصفات الخطاب الديني الناجح،(ورقة قدمت في مؤتمر مكة الثاني عشر)، نشر بالملتقى الفقهي، موقع الشبكة الفقهية.

175-ويلالي(محمد)، "جدلية مكونات العملية التعليمية التعلمية"، (مقال)، موقع شبكت الألوكة، تاريخ الإضافة: 2010/6/28م-1431/7/17هـ.
http://www.alukah.net/ social/0/23123/#ixzz3YoHM9xCT
176-بن الحاج(مصطفى)، التوزيع السنوي للسنة الأولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، السنة الدراسية: 2015م-2016م،http://www.4shared.com/rar/Y-NFpNZOce/_____2014___2015.html .
177-الحربي(حمدان بن محمد)، التقنيات التربوية ودورها في العملية التعليمية، جامعة أم القرى،(مقال)، موقع جامعة أم القرى.
178-حمداوي(جميل)، تدبير العملية التعليمية التعلمية، موقع شبكة الألوكة، (مقال)، تاريخ الإضافة: 2013/10/21 م-1434/12/16 هـ.
179-نور الدين(عبد الحليم)، التربية والتعليم في مصر القديمة، مكتبة الإسكندرية، مصر، (مقال)، صفحة مصريات.
180-بن عبد الله(مفلاح)، "آليات الحجاج في الخطاب القرآني (الاستفهام أنموذجا) "، تعليمية اللغة في ضوء النظرية الحجاجية، (مقال)، نشر بتاريخ الأحد, 14 نيسان/أبريل 2013م، -http://attanafous.univ-mosta.dz/index.php/.

الفهارس الفنية.



فهرس الآيات القرآنية.

الآيـــــــــة	رقمها	السورة	الصفحة
قال تعالى:﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ ۖ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّىٓ أَعْلَمُ غَيْبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٣٣﴾ ﴾.	33،32،31	البقرة	07
قال تعالى:﴿ وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا ﴿١١٤﴾ ﴾.	114	طه	19
قال تعالى:﴿ قُلْ أَتُعَلِّمُونَ ٱللَّهَ بِدِينِكُمْ ﴿١٦﴾ ﴾.	16	الحجرات	65
قال تعالى:﴿ وَضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا رَّجُلَيْنِ أَحَدُهُمَآ أَبْكَمُ لَا يَقْدِرُ عَلَىٰ شَىْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَىٰ مَوْلَىٰهُ أَيْنَمَا يُوَجِّههُّ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ ۖ هَلْ يَسْتَوِى هُوَ وَمَن يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ ۙ وَهُوَ عَلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴿٧٦﴾ ﴾.	76	النحل	98
قال تعالى:﴿وَلَوْلَا دَفْعُ ٱللَّهِ ٱلنَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّفَسَدَتِ ٱلْأَرْضُ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿٢٥١﴾ ﴾.	251	البقرة	158

فهرس الأحاديث النبوية.

الحـــديث	المصدر	الصفحة
قال النبي صلى الله عليه و سلم :«منهومان لا يشبع طالبهما طالب علم وطالب دنيا».	مجمع الزوائد ومنبع الفوائد.	ج179/1

فهرس الموضوعات.

مقدمـــة:.....أ،ب،ج،د
الفصل الأول: التأصيل الكرونولوجي للعملية التعليمية والتداوليات.....05
تمهيد:.....06
-المبحث الأول: أصول التأسيس:.....06
التعليم الرباني:.....06
التعليم الفطري:.....07
التعليم التقليدي في الحضارات القديمة:.....08
التعليم عند الهنود:.....08
التعليم عند الصينيين:.....09
التعليم عند المصريين:.....10
التعليم عندالعراقيين:.....11
التعليم عند اليونانيين:.....12
التعليم عند الرومانيين:.....13
إرهاصات التأسيس عند المسلمين:.....14

تمهيد: 14
مبدأ الحرية: 15
مبدأ الميل و الرغبة : 16
مبدأ النضج (النمو النفسي و العقلي): 16
مبدأ التدرج :.....17
مبدأ الفروق الفردية : 17
مبدأ التعلم الذاتي الإبداعي:.....18
مبدأ الاستمرارية والنفعية:.....19
مبدأ (التشويق (الترويح):.....20
-المبحث الثاني:بوادر التكوين عند الغرب:.....20
تمهيد:.....20
الفلسفات التربوية:.....22
الفلسفة التجريبية:.....22
الفلسفة المثالية:.....23
الفلسفة الواقعية:.....24
الفلسفة الطبيعية:.....25
الفلسفة البراغماتية:.....25
الفلسفة الوجودية:.....26
أصول التطوير العلمي:.....27
تمهيد:.....27
النظريات التربوية:..... 28
نظرية التداعي:.....28
النظرية الترابطية السلوكية:.....29
النظرية الإجرائية السلوكيّة:.....31
النظرية الجشطالتية:.....32
النظرية البنائية:.....34

نظرية التعلم بالملاحظة:.....36
تكنولوجيا التعليم والمعرفة:.....38
الفرع التقني المعلوماتي:.....39
الفرع المعرفي المعولم:.....41
-المبحث الثالث: الجذور الفكرية للنظرية التداولية:.....42
نشأة التداولية:.....47
تمهيد:.....47
نظرية الأفعال الكلامية:.....48
نظرية المحادثة:.....52
التداولية المدمجة:.....54
تعدد الأصوات:.....56
السلالم الحجاجية:.....56
التداولية العرفانية:.....57
منوال الاستدلال:.....58
الاستعمال الوصفي و الاستعمال التأويلي:.....59
الفصل الثاني: البناء المفهوماتي للعملية التعليمية والتداوليات.....61
-المبحث الأول: الجهاز المفهوماتي للعملية التعليمية وعناصرها:.....62
تمهيد:.....62
تعريف التعليم والتعلم:.....64
التعريف اللغوي:.....64
التعريف الاصطلاحي للتعليم:.....65
التعريف الاصطلاحي للتعلم:.....67
مفهوم العملية التعليمية:.....71
عناصر العملية التعليمية:.....73
المعلم:.....73
كفايات المعلم:.....75

المتعلم:.....76
كفايات المتعلم:.....78
المعرفة:.....78
-المبحث الثاني: الجهاز المفهوماتي للتداوليات واهتماماتها:.....80
مصطلح التداولية:.....80
تعريف التداولية:.....81
البنية المعجمية للفظ التداولية:.....81
البنية الاصطلاحية للفظ التداولية:.....82
اهتمامات التداولية:.....84
أهم القضايا التي عالجتها التداولية:.....85
الأفعال الكلامية:.....85
الافتراض المسبق:.....86
القصدية:.....87
الأقوال المضمرة:.....87
الاستلزام الحواري:.....88
الإشاريات:.....89
علم الخطاب:.....90
تعريف الخطاب:.....91
الحد اللغوي:.....91
الحد الاصطلاحي:.....91
مفهوم الكلام:.....93
المفهوم اللغوي:.....93
المفهوم الاصطلاحي:.....93
مفهوم النص:.....95
المفهوم اللغوي:.....95
المفهوم الاصطلاحي:.....95

الفرق بين المفاهيم الثلاثة:.....97
-المبحث الثالث: الخطاب والعملية التعليمية:.....98
تمهيد:.....98
أركان الخطاب في العملية التعليمية:.....100
المُخاطِب/المُخاطَب:.....101
الخطاب:.....106
نماذج من خطاب العملية التعليمية التعلمية:.....114
الفصل الثالث: الآليات التداولية في خطاب العملية التعليمية.....118
-المبحث الأول:الآليات العرفانية في خطاب العملية التعليمية:.....119
تمهيد:.....119
الخطاب بين قصدية المعلم وتأويل المتعلم:.....120
متضمنات القول في خطاب العملية التعليمية:.....127
الافتراض السابق:.....128
الأقوال المضمرة:.....133
-المبحث الثاني:الآليات التواصلية في خطاب العملية التعليمية:.....137
تمهيد:.....137
تداولية التشكيل والإنتاج لخطاب المعلم:.....138
إعادة التشكيل التداولي في خطاب المتعلم:.....145
معايير تداولية خطاب العملية التعليمية:.....149
معيار الفعل الكلامي:.....150
معيار الاستلزام الحواري:.....152
معيار الإشاريات:.....155
-المبحث الثالث: الآليات الحجاجية في خطاب العملية التعليمية:.....158
تمهيد:.....158
مظاهر الحجاج في خطاب العملية التعليمية:.....160
تكوثر خطاب العملية التعليمية(تعدد الأصوات):.....160

الاستدلالات الحجاجية في خطاب العملية التعليمية:.....167
الاستدلال المتدرج:.....169
العوامل الحجاجية:.....172
خاتمـــة:.....176
قائمة المصادر والمراجع:.....181
المعاجم العربية.....182
المصادر العربية.....182
المراجع العربية.....183
المراجع المترجمة.....188
الأطروحات الجامعية.....190
المجلات والدوريات.....191
مواقع الأنترنت.....197
الفهارس الفنية:.....199
فهرس الآيات القرآنية.....200
فهرس الأحاديث النبوية.....201
فهرس الموضوعات.....201