الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الإخوة منتوري - قسنطينة -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

رقم التســـــجيل:.....

الرقم التسلسلي:...../.....

تعليمية النص الأدبي في ضوء نظرية النحو الوظيفي

"كتاب :اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة" أنموذجا

بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه نظام (ل.م.د، L.M.D)

تخصص : لسانيات وتطبيقاتها

إعداد الطالب :
السعيد قاسمي

إشراف:
أ.د صالح خديش

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د. محمد لخضر الصبيحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الإخوة منتوري -قسنطينة	رئيسا
أ.د. صالح خديش	أستاذ التعليم العالي	جامعة عباس لغرور - خنشلة	مشرفا ومقررا
أ.د. فريدة بوساحة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الإخوة منتوري -قسنطينة	عضوا مناقشا
د. صورية جغبوب	أستاذ محاضر -أ	جامعة عباس لغرور-خنشلة	عضوا مناقشا
د. رزيق بوزغايه	أستاذ محاضر -أ	جامعة العربي التبسي - تبسة	عضوا مناقشا
د. رشيد فلكاوي	أستاذ محاضر -أ	المدرسة العليا للأساتذة -قسنطينة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2017-2018

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الشكر **لله** ثم الشكر لكل من ساهم من قريب أو من بعيد من أجل إنجاح هذا العمل المتواضع منذ أن كان فكرة، فمشروعا، فبحثا مستويا، ولعل أول من يذكر في هذا المقام المشرف الفاضل الأستاذ الدكتور **صالح خديش** الذي كان لي خير عون بالتشجيع والتوجيه والمرافقة.

كذا لجنة المناقشة مع حفظ الألقاب والرتب التي شرفتني بقراءة وتصويب هذا العمل ليرى النور على الوجه الذي ترضاه. فتولت بذلك عناء القراءة والمناقشة.

كما لا يفوتني أن أتقد بالشكر الموفور إلى كل أساتذة جامعة الإخوة منتوري قسنطينة وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور **يحي بعيطيش** الذي تولى المشروع في مهده- باعتباره مشرفا في بداية البحث- وكذا كل الطاقم الإداري لهذه الجامعة الذين لم يبخلوا بالمساعدة والتوجيه كلما سنحت لهم الفرصة.

كذا عمال المكتبة للجامعة ذاتها، وعمال مكتبة جامعة عباس لغرور خنشلة على كل التسهيلات المقدمة طيلة فترة البحث.

والأستاذين **خيراني بوجمعة** و **رمضان شمشار** على التوجيه والمساعدة.

السعيد قاسمي

خنشلة في 2017/11/18

مقدمـــة

اللغة ظاهرة اجتماعية بامتياز، وجدت بوجود الإنسان، بها يفكر وبها يعبر ويتواصل وعبرها يندمج مع أفراد مجتمعه، ومن خلالها يتكيف مع مختلف المواقف التي تعترضه وبها يبرر فشله ويعبر عن نجاحاته ويعلن بها عن رغباته واحتياجاته ويخطط لحياته، فهي التي تكشف عن طباعه وهي التي تسجل مختلف إنجازاته.

فأصبحت بذلك وسيلة الإنسان وهدفه الأسمى في الوقت نفسه، وهو ما يلخصه منهج **دوسوسير** البحثي ويوجه محاضراته، مما جعلها تحتل المنطلق الأساس للدراسات اللسانية التي ترفع شعارا "دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها" وبذلك عزلها عن كل السياقات الخارجية التي يمكن لها أن توجه اللغة توجيها معينا، مبعدا في ذلك من الدراسات الكلام والمتكلم الحقيقي والسياقات الخارجية المؤثرة في الخطاب. وجاءت بعد ذلك مدارس لسانية متعددة لعل أهمها مدرسة **تشومسكي** التوليدية التحويلية التي أعطت بعدا آخر لدراسة اللغة؛ حيث اهتمت بالتركيب وزودت منهج دراسته بمفاهيم لسانية جديدة (التوليد، التحويل)، (الكفاءة اللغوية، الأداء الكلامي).

كان **تشومسكي** يطمح أن تكون مدرسته قادرة على التفسير العقلي للغة فتتجاوز بذلك آليات الوصف الميكانيكي الذي اعتمده التوزيعيون قبله. لقد استغرقت هذه الدراسات زمنا طويلا وشغلت اللسانيين عن النظر في مسألة التفاعل الإنساني التواصلي على خلاف التيار الوظيفي الذي بدأ باستحياء في مدرسة براغ اللسانية مع أنها لم تخرج عن الإطار العام الذي وضعته البنيوية، ولكنها مع ذلك لفتت الانتباه إلى ما تؤديه الوحدات اللسانية من دور فاعل في التواصل.

وقد تجلى بعض هذا الاهتمام عند **اندريه مارتيني**، لتتعمق الفكرة أكثر في مناخ آخر مختلف وهو ما أفرزته التداوليات في الفكر الأنجلوسكسوني، فأدرجت كل ما يصاحب البنية اللغوية في أثناء الاستعمال من أبعاد سياقية، تفسرها وتجعل منها مادة قابلة للتفسير.

لم يعد المجال اللساني المعاصر يتسع لأكبر من هذه النظرية إذ بسطت أذرعها في كل اتجاه، فانجذب إليها الدرس اللساني المعاصر أيما انجذاب، من أجل أن يفسرها ويتخذ منها

طريقة في البحث والاستقصاء، وعلى رأسها نظرية النحو الوظيفي التي أسست لمنهج متميز يعتمد آليات التواصل المتعددة الأنساق من جهة، وتعدد أنماط اللغات والنصوص من جهة أخرى، مجالا لها للبحث مما انعكس في الدراسات الأخيرة **لأحمد المتوكل** على سبيل المثال لا الحصر في كتبه منها: **الخطاب وخصائص اللغة العربية (دراسة في الوظيفة والبنية والنمط)** الصادر عن دار الأمان، الرباط، 2010، والذي تناول فيه الخطاب بأنماطه وثوابت بنيته، مبرزا القوة الإنجازية التي يتمتع بها بوصفه نموذجا تواصليا بامتياز.

وكتابه:الخطاب الموسط (مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللغات) الصادر عن منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011، والذي تناول فيه الخطاب الموسط بأنواعه المنقول والمترجم والملقن وخلص إلى أن الخطاب من حيث طريقة التواصل خطابان،خطاب مباشر وهو الذي يحدث بين شخصين دون وجود واسطة، وخطاب موسط وهو ذلك الخطاب الذي لا يتحقق إلا بوجود طرف ثالث، كما تناول فيه أهم مرتكزات الترجمة والخطاب الموسط بوجه عام، التي تؤسس للربط بين اللغات الطبيعية؛ باعتبارها أدوات للتواصل داخل المجتمعات.

وكتابه:اللسانيات الوظيفية المقارنة (دراسة في التنميط والتطور)، الصادر عن منشورات الاختلاف، الجزائر،الطبعة1، 2012، المقسم إلى ثلاثة فصول. حاول فيه خلق نمط بنيوي، صرفي تركيبي بين اللغات التي تنتمي سلاليا إلى فصائل لغوية مختلفة، كما تناول النمذجة في نظرية النحو الوظيفي، وانعكاس البنية على الوظيفة الأساسية للغة في عملية التواصل، وحدد ما تسعى إليه نظرية النحو الوظيفي، وهو تحقيق الكفاية التفسيرية، التي لا تتحقق إلا بتحقق ثلاث كفايات: (تداولية، نفسية، نمطية).

كما نجد **محمد جمعة، إبراهيم السعافين، عبد الله الخياس**، في كتابهم : **مناهج تحليل النص الأدبي**، الصادر عن الشركة العربية المتحدة للتسويق الطبعة الأولى 2010، الذين بينوا فيه أن ثمة مناهج نقدية كثيرة تتعامل مع النص الأدبي بمحاورته ودراسته وتحليله وتقويمه، أهمها : المنهج النفسي، المنهج الاجتماعي، المنهج الواقعي، والمنهج البنيوي،

والمنهج التكاملي، وقد وقفوا عند هذه المناهج بالدراسة والتحليل مبينين معالمها الأساسية وأطرها العامة، لتتضح لنا سماتها النظرية، وخصائصها التي تمتاز بها، ثم فصّلوا الوحدات المشكلة لهذه المناهج، عندما تعرضوا للجوانب التطبيقية، بغية الجمع بين النظرية والتطبيق، حيث قاموا بدراسة نماذج متنوعة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والشعر قديمه وحديثه، والقصة والرواية والمسرحية، وفق المناهج المذكورة ويأتي ذلك في عشر وحدات.

ويكشف لنا هذا العرض المطنب لكتب المتوكل وغيره أن صاحب النظرية الوظيفية العربية قد شغلته النظرية شغلا، صرفه عن التطبيق إلا ما نجده من بعض الملاحظات حول البنى التركيبية التي لم تبلغ مرتبة النص، أما المؤلف الجماعي الأخير فإنما ذكرته لأبين المنحى التطبيقي على النصوص الذي استعان بمختلف المناهج النقدية بعيدا عن المنهج الوظيفي رغم جدته، والذي اخترناه منهجا لتعليمية النصوص.

لذلك فقد وجهت اهتمامي إلى هذا الجانب الوظيفي النصي(النص الأدبي) بغية تعميق دراساته وتحديد مجالاته وطرائق اشتغاله، والهدف المبدئي لهذه الدراسة هو تطبيق الوظائف بمختلف أنواعها تجسيدا للبعد التواصلي الذي جاء من أجله النحو الوظيفي في مرحلة تعليمية مهمة، ألا وهي مرحلة **السنة الثالثة من التعليم الثانوي** باعتبارها العتبة الأخيرة في الدراسات المؤهلة للجامعة حيث تزدهر الدراسات اللسانية بصفة عامة.

وإشكالية البحث تقوم على أساس قضية معرفية ومنهجية وهي:

- هل يمكن تحديد الوظائف النصية بمستوى دقة الوظائف الجُملية التي وظفها أحمد المتوكل؟
- وهل يمكن أن ننقل الوظائف التركيبية الأولى للنص.وإذا كان ذلك ممكنا فبأي ثمن منهجي؟
- وهل هناك تماثل وظيفي بين الجملة والنص؟ وإذا كان كذلك أو عكسه ففي أي مستوى من المستويات؟
- وكيف يبنى النص الأدبي في ضوء هذه النظرية؟ وما هي العلاقات الوظيفية التي تحكمه؟
- ما هي الشروط الموضوعية للتماسك النصي في ظل هذه النظرية؟
- وهل البنية النصية في هذه النظرية واحدة أو مختلفة باختلاف أنواع النصوص؟

– هل يمكن تعليم الوظائف التداولية بأنواعها في النص الأدبي؟

إني لا أركز من خلال هذه الرسالة الكشف عن الجانب الوظيفي في حد ذاته فقد تولى ذلك أصحاب النظرية ذاتها ولكني أجتهدفي إبراز العلاقة المعرفية الموجودة بين اللسانيات الوظيفية النصية والمناهج التعليمية.محاولا في ذلك:

– مجاراة واقع الدراسات اللغوية التي ارتبطت بالاتجاه الوظيفي.

– تبيان أهمية اللجوء إلى هذا النوع من الدراسة وترقب نتائج تطبيقية على الدراسات اللسانية الوظيفية النصية على حد سواء.

– تتبع مسيرة ونتائج المناهج اللغوية التي أولاها اللسانيون المحدثون اهتماما وسعوا إلى تطبيقها على اللغة العربية.

– المزاوجة بين الدرس اللساني الوظيفي والمناهج الدراسية تنظيرا وتطبيقا وإبراز أهمية اللجوء إلى هذا المنهج.

– كما تهدف الدراسة إلى الإسهام في إرساء بعد وظيفي في المناهج الدراسية من خلال منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

وسأعرض هذا الموضوع وفق منهج الوصف والاستقراء والنقد والتفسير؛ تماشيا مع إكراهات المدونة وقيودها، متبعا الخطة التالية:

بعد مقدمة حاولت فيها الإحاطة بالموضوع وإبراز أهمية اللجوء إلى مثل هذه المواضيع التطبيقية التي تجعل من المتعلم هدفا لبناء المعرفة وذلك بتقليص الهوة المعرفية الموجودة بين مستوى التعليم الثانوي والتعليم الجامعي.

ففي الفصل الأول المعنون: بمسارات التعليم ونظريات التعلم، المقسم إلى مبحثين. حاولت من خلاله أن أتتبع مسارات التعليم ونظريات التعلّم، حيث تناولت في **المبحث الأول مدارس التعليم الكلاسيكية** بدءا بأشهر المدارس الكنسية في القرن السابع عشر وهما المدرسة اليسوعية ومدرسة بورل روايال ونظرتهما لعملية التعلم، كما تناولت في **المبحث الثاني** المعنون: **بالمقاربة البنائية ومسألة استقلالية التعليمية:** أهم مرحلتين من المراحل

التعليمية التي مر بها التعليم في الجزائر وهما، مرحلة المقاربة بالأهداف ومرحلة المقاربة البنائية وكيفية تبنيهما كمنهج للتدريس في الميدان التعليمي مبرزا أهم خصائص المرحلتين.

أما الفصل الثاني بعنوان: الخطاب ومسألة التأسيس الوظيفي، والمتكون هو الآخر من مبحثين، حيث شمل **المبحث الأول** تاريخ الوظيفية بدءا بالوظيفية في الفكر العربي القديم من خلال الدراسات القرآنية، ثم مبادئ نظرية النحو الوظيفي في ثوبها الجديد باعتبارها أحد ركائز الدراسة التي نحن بصددها، كما تناول المبحث النماذج الخمسة التي مرت بها نظرية النحو الوظيفي تأصيلا للموضوع، أما **المبحث الثاني** الذي يحمل عنوان: **الكفايات الوظيفية ومستويات تمثيلها** فقد ركزت فيه على أهم المعالم التي عُرفت بها هذه النظرية، إضافة إلى الوقوف عند أهم ميزة عُرفت بها نظرية النحو الوظيفي وهي الوظائف التداولية بنوعيها الداخلية والخارجية.

أما **الفصل الثالث:** المعنون **بمقاربة جديدة للنص وظيفيا،** فقد تناولت في **المبحث الأول الخطاب في نظرية النحو الوظيفي،** مبرزا أهم مفاهيمه ومميزاته في ضوء هذه النظرية والفرق بينه وبين النص دائما في عرف هذه النظرية، كما ركزت فيه على مفهوم النص الأدبي ومميزاته محاولا الإلمام بكل ما يحيط به من منظور وظيفي، أما **المبحث الثاني** المعنون **بالخطاب البيداغوجي** فقد تناولت فيه تعريف الخطاب البيداغوجي وما يميزه من سمات عن غيره من الخطابات، مبرزا أهم العوامل المساهمة في تشكّله سواء المباشرة منها أو غير المباشرة، وخلصت فيه إلى وضع مخطط يلخص هذه العوامل بنوعيها.

أما الفصل الرابع: المعنون بالاستراتيجيات الوظيفية لتحليل الخطاب، والذي يتضمن هو الآخر مبحثين. **المبحث الأول** المعنون **بنماذج تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي** قد تعرضت فيه إلى ثلاثة نماذج تطبيقية هي الأهم في نظري، النموذج الأول للساني المغربي **أحمد المتوكل** حيث تطرقت فيه إلى أهم التحديدات المعرفية لمفهوم الخطاب عنده مشيرا إلى عرضه لنموذج تطبيقي(رواية خان الخليلي)، أما النموذج الثاني فكان للباحثة المغربية **لنعيمة الزهري** التي ركزت في دراستها على تطبيق المرحلة الثالثة من مراحل تطور نظرية النحو

الوظيفي المسماة **بنموذج الطبقات القالبي لأحمد المتوكل** حيث قمت بعرض ونقد النماذج التطبيقية، التي قامت بها الباحثة والمشتملة على (رواية وسيرة ذاتية)، المعروضة في كتابها: **تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي**، أما الدراسة الثالثة فهي دراسة لرواية **ريح الجنوب لعبد الحميد ابن هدوقه** التي قام بها الباحث الجزائري **يحي بعيطيش** في مقال بعنوان: **الوظائف التداولية في رواية ريح الجنوب** المعروضة في مجلة علامات في النقد السعودية، فمن خلال هذه النماذج الثلاثة الحية حاولت الوقوف على أهم وأحدث الدراسات التطبيقية التي تناولت النص من منظور وظيفي. أما **المبحث الثاني** المعنون **بالاستراتيجيات الوظيفية لتعليم النص الأدبي** فقد حاولت من خلاله إعطاء تصورا عمليا جديدا يمكّن البيداغوجيين من تعليم النص الأدبي وظيفيا في المرحلة التعليمية التي شملتها الدراسة، وذلك بعرض أهم المعايير المتحكمة في تدريس النص الأدبي وآليات تحليله مقترحا وبتحفظ مصطلحا وظيفيا جديدا أسميته **الوظيفية الشاملة**، التي ترتكز على استفزاز ملكة التلميذ منذ البداية دون مقدمات انطلاقا من القاعدة الوظيفية العامة، كل معلوم محور وكل مجهول بؤرة. وأشير أن هذه الدراسة تمت بعد ملء استبيانات وتفريغها شملت عشرين أستاذا ومفتشا للتربية الوطنية خاص باللغة العربية، ومقابلات أجريتها معهم إضافة إلى حضور حصص تطبيقية بعد موافقة الهيئة الوصية. وأنهيت البحث بخاتمة حاولت من خلالها إبراز أهم النتائج التي توصلت إليها عارضا بعض الاقتراحات التي أراها سترقى بالتعليم للدخول في تطبيق نظريات لسانية حديثة.

في النهاية أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف. الأستاذ الدكتور "**صالح خديش**" الذي كرمني بقبول رعاية هذه الأطروحة منذ أن كانت فكرة فمشروعا فبحثا مستويا، حيث رعاه في كل صغيرة وكبيرة ، وذلك بالتوجيه تارة والتشجيع أخرى لما يخدم البحث إلى أن صار على هذا الوجه. راجيا من الله العلي القدير أن يجازيه على كل ما قدمه من مساعدة وجهد، والله من وراء القصد.

الفصل الأول

مسارات التعليم ونظريات التعلم

المبحث الأول: مدارس التعليم الكلاسيكية

المبحث الثاني: المقاربة البنائية ومسألة استقلالية التعليمية

المبحث الأول: مدارس التعليم الكلاسيكية

I- التعليم الديني ومدرسة بورورويال:

ظل التعليم منذ أن وُجد الإنسان محل اهتمام وبحث وإن اختلفت الرآى والسبل، يوم كان في القرن السابع عشر حكرا على الكنيسة، حيث ظل " المنهج الذي تسير عليه التربية والحياة الديرية لا تقتصر فقط على الزهد والتقشف والتعبد والتأمل الفكري، بل تشمل عناصر أخرى، تشمل فيما تشمل؛ تعلّم القراءة والكتابة وبعض الدراسات الدينية، وقدرا كبيرا من العمل اليدوي"[1]، مما أدى إلى ظهور عدة منظمات وفرق دينية احتكرت التعليم وجعلته من بين أولوياتها وفقا لما تراه كل جماعة، في الوقت الذي أغفلت عنه الحكومات ولم يكن من اهتماماتها، ومن أشهرها جماعة اليسوعيين وجماعة الجانسينيين اللتين كانتا مختلفتين في توجهاتهما وتفسيرهما لعملية التعلم، حيث إن جماعة اليسوعيين يرون أن التربية ما هي إلا تثقيف للملكات العقلية، حيث " لم يكن هناك اهتمام بشخصية الطفل أو بالشروط المناسبة لصحته الجسدية والنفسية "[2] بينما ترى جماعة الجنسيين أن التعلم هو إنماء للملكات العقلية الكامنة من أجل تنمية القدرات العقلية للفرد قصد الدفاع عن مواقفه والتكيف مع الحياة " وقد حسم رجال بورورويال هذا الإشكال ولأول مرة في التاريخ وهو أننا نحتاج إلى منطق نحو اللغة الطبيعية... وإذا كان الإشكال هو البحث عن فن لتوجيه الفكر فإن الأمر أصبح يتعلق بالإصلاح التربوي البيداغوجي في كل مرحلة من مراحل التطور"[3].

إلا أننا نجد أن العلم الراسخ في المدارس اليسوعية هو علم البيان، لأنهم يسعون في تعليمهم إلى إظهار جمال اللغة فقط، بينما نجد العكس في مدارس بورورويال أن العلم السائد

---

[1]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط04، 1987، ص53.

[2]- طـلال تريسـي، فـي التربيـة وعلـم الـنفس، مركـز الدراسـات الإسـتراتيجية والبحـوث والتوثيـق، بيـروت، ط01، 1994، ص64.

[3]- أنطوان أرنولد، بير نيكول، المنطق أو فن توجيه الفكر، تر، عبد القادر قنيني، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2007، ص05.

هو التحليل المنطقي قصد تنمية روح النقد للوصول إلى الحقيقة من أجل توظيفها للإقناع، كما تسعى هذه الأخيرة إلى إرساء قواعد منطقية منظمة للعقل البشري تمرّنه على التفكير العلمي المتدرج واستعمال العقل؛ أي أنها تعمل على جعل " التربية تساعد الفرد على التحرر من غرائزه الفردية"[1].

إلا أن الملاحظ في هذه الفترة هو استقطاب المدارس اليسوعية لأكبر عدد من المتعلمين نظرا لاعتمادها على جماليات اللغة وسهولة برامجها، والطبيعة البشرية بفطرتها يستقطبها ما هو سهل وجميل، لذلك نجد أن هذه المدارس دامت مدة طويلة تقارب ثلاثة قرون، بينما مدارس بورروايال لم تستقطب سوى عشرات الطلاب، وسرعان ما ينفرون منها نظرا لصعوبة برامجها، وعدم اهتمامها بما يجعل من الحياة المدرسية محل أهواء المتعلمين، حيث إن التربية في هذه المدرسة "تدوس شخصية الفرد لأنها تفرض عليه أغلال النظام والانضباط"[2]، مما جعلها عرضة للهجر والنفور، ولكن رغم سيطرة المدارس اليسوعية إلا أن الاستمرار كان حليف مدارس بورروايال نظرا لعلْمية المنهج الذي سلكته ومازالت مؤثرة بمبادئها إلى يومنا هذا، نظرا لصرامتها مع المتعلمين من جهة واعتمادها على التعليم الوظيفي التطبيقي اليدوي من جهة أخرى، حيث "خصّص دستورها للرهبنة سبع ساعات في اليوم للعمل اليدوي"[3].

1- التعليم والجماعة اليسوعية:

أسس **لويولا*** هذه الجماعة في فرنسا قصد تكوين جيشا كاثوليكيا به يعلّم تعاليم الكنيسة في مختلف أرجاء المعمورة عن طريق المبشرين، وفي العشر سنوات الأولى من تأسيسها

---

[1]- أحمد شبشوب، علوم التربية، مطبعة الآفاق، تونس، ط01، 1986، ص110.

[2]- المرجع نفسه، ص110.

[3]- طلال تريسي، في التربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص53.

*- **لويولا:** ولد على الأكثر في آخر العام1491، من أسرة نبيلة اسبانية من بلاد البشكنس (الباسك)وفي شباط 1528، ذهب إلى باريس وأقام فيها ست سنوات وهناك ظهر تأثيره في نفوس رفقائه فقد جمع حوله ستة طلاب وبعد أن قاموا=

حظيت هذه الجماعة باعتراف الكنيسة، فنمت بسرعة وأنشأت عددا من المدارس في جميع أرجاء فرنسا، وفي الربع الثاني من منتصف القرن السابع عشر بلغ عدد مدارسها ثلاثمائة واثنتان وسبعون مدرسة، وأخذ يزداد عددها بسرعة مع مرور الوقت. مما نتج عنه تخرج عدد كبير من الطلاب في هذه المدرسة ، حيث " أخذت تنمو وتتسع بكثير من السرعة. فمنذ منتصف القرن السادس عشر كان لها في فرنسا عدد من الكليات. وفي الربع الثاني من القرن السابع عشر بلغ عدد المدارس اليسوعية ثلاثمائة واثنان وسبعون مدرسة "[1]، كما يتميز نظام هذه المدارس بالتخطيط وبعد النظر حيث " كان نظام هذه الجمعية نظاما عسكريا يتطلب من أعضائه الطاعة العمياء والتنازل الكلي عن إرادتهم الخاصة والثقافة العميقة، وعقد هؤلاء العزم على سحق الإصلاح والإنسانية والهرطقة والفكر الحر ليؤمّنوا الخضوع التام إلى الكنيسة الرومانية وقرروا أن يكافحوا العقل بسلاح العقل"[2]، كما تسعى هذه المدرسة إلى تحقيق أهداف طويلة المدى مما يجعلها تخطط لها مؤمنة بأن التربية الواعية لابد لها من تخطيط، وما يؤكد هذا التوجه قولها:. "إذا كنا نريد تربية الإنسان بطريقة حكيمة فعلينا أن نعرف ما الذي نستهدفه من تربيته ؟ أي ما هي الأهداف التي يجب أن تحققها التربية"[3]، كما تميّزت التربية في هذه المدارس بالقسوة والإفراط في تطبيقها، لدرجة أنها كانت تفصل المتعلمين عن أسرهم لمدة طويلة، حتى تتمكن من بث أفكارها والسيطرة على عقولهم ليرقى إلى مصاف القديس ويتخذ من المعتقدات المسيحية أسلوب حياة.

=بالوعظ والإرشاد في أراضي البندقية قرروا أن يخدموا البابا وأطلقوا على أنفسهم جماعة اليسوعيين 1537(ينظر، نور الدين حاطوم، تاريخ عصر النهضة الأوروبية، دار الفكر، دمشق، 1985، ص198.)

[1]– عبد الله عبد الدائم، التربة عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، ط01، 1973، ص 324.

[2]– المرجع نفسه، ص199.

[3]– محمد فاضل الجمالي، آفاق التربية الحديثة في البلاد النامية، الدار التونسية للنشر، تونس، ط01، 1986، ص17.

2- الدعوة إلى التعلم:

شجعت هذه المدارس الناس على التعليم وذلك بإسدائهم جوائز مقابل عمل دراسي يقومون به، أو مثابرتهم في التحصيل العلمي الديني المتوافق مع التعاليم المسيحية، مؤمنة بأن التربية الحسنة هي التربية التي تحقق المبادئ المسيحية، أي إن التربية بالنسبة لهذه المدارس هي: "العملية الخارجية للتوافق مع الله من جانب الإنسان الحر الواعي الناضج جسميا وعقليا"[1]، مما شجع التلاميذ على التنافس والمثابرة، في إثبات حسن الولاء للكنيسة وذلك بتعلّم مبادئها وتعاليمها والامتثال لأوامرها والانتهاء لنواهيها.

كما أن المواد التي يتلقاها الطلاب في هذه المدارس؛ لم تكن مخالفة لسابقاتها، حيث كانت تعلم قواعد اللغة اللاتينية وآدابها والاطلاع على ما ألفه علماؤها، وغرضهم في ذلك هو احتكار الآداب القديمة ونشر المبادئ الكاثوليكية مجبرين في ذلك الطلبة على " تكلم اللغة اللاتينية وعدم السماح لهم بتكلم الفرنسية إلا في أيام الأعياد كما اعتنوا بشرح المؤلفات القديمة والنحو والبلاغة والشعر، والملاحظ أنهم كانوا يهتمون بالمعنى وما يوحي إليه، قصد السمو عن الأشياء المادية وما تحمله من واقعية؛ أي أنهم يهتمون بالجانب الجمالي في اللغة وكل ما يساعد على ذلك، خشية إيقاظ الفكر ووعيه بحقيقة الأشياء"[2].

3- عيوب المدارس اليسوعية:

تعد أفكار المدرسة اليسوعية مناقضة للتعليم العلمي الحديث الذي يسعى إلى تنمية القدرات العقلية وخلق روح النقد عند المتعلم، على عكس ما كانت تمارسه هذه المدرسة إذ كانت تعمل على تلقين طلابها تعاليم كنسيّة معينة توجه من خلالها الطلاب توجيها باباويا دون إعطائهم فرصة التفكير العلمي الممنهج الذي يعمل على مخابرة الواقع، وإبداء الرأي بحرية، أي أنها فقط تعمل على مسايرة الكنيسة في تلقين علومها قصد إرضاء روادها؛ حيث نجد " قوامها الطاعة العمياء وحذف كل حرية وكل عفوية فردية في مجال التربية الخلقية.

[1]- طلال تريسي، في التربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص61.

[2]- عبد الله عبد الدائم، التربة عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، مرجع سابق، ص327.

أما التربية الفكرية فنجد آراءهم حولها ضعيفة سطحية لا هَمّ لهم فيها إلا أن يخلقوا للفكر مشاغل تستغرقه وتستحوذ عليه وتهدهده هدهدة الأحلام، دون أن توقظه حقا "[1]، إضافة إلى ذلك فهي لا تهتم بالدراسات العلمية لمختلف العلوم؛ إلا في معرض حديث مدرّسيها لشرح بعض التراث اليوناني كالتاريخ والأدب ، كما نالت العلوم الأخرى نفس الدرجة من الإهمال، كالعلوم التجريدية والفلسفة وعدم دراسة الظواهر الواقعية وتفسيرها تفسيرا علميا خاصة في الطبقات الدنيا إذ يكتفون فقط بتعليم المنطق الفلسفي من أجل الاستدلال على بعض القضايا الخاصة بشرح التعاليم الكنسية والآداب القديمة.

4- الجانسنيون* وجماعة بورروايال**:

‹إن الهدف الأسمى لهذه الجماعة هو السعي إلى تخريج طلبة يتمتعون بفكر سديد يحسن تدبير الأمور وذلك بتوجيههم إلى التفكير العلمي والتدرج في البحث عن الحقيقة؛ أي الحث على فهم الظاهرة قبل تعلمها وذلك بالعمل على إرساء قواعد التفكير الواعي، الذي يساعد صاحبه على حسن التفكير واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، لأن التعلّم الحقيقي في نظرهم هو ذلك التعلّم الذي يساعد صاحبه على تحمل مسؤولية قراره فهم يرون أن" الطفل الذي يتعلم كيف يجذب بطانيته تجاهه لكي يصل إلى دمية، يكون قادرا على

---

[1]- المرجع السابق، ص328.

*- **الجانسنيون:** توضع الحركة الجانسونية في الأصل في نطاق الإصلاح الكاثوليكي، لأن تفكير كاهنين متقشفين في الفصل وجد أرضا مناسبة في دير(بورل روايال) المصلح. فقد درس الفلامندي (كوز بيليوسجانسين) المعروف تحت اسمه اللاتيني (جانسيتوس)(1585-1638) والباسكي جاك دوفيرجي (1581-1643) اللاهوت في الوثن ثم جمعتهما صداقة في باريس (ينظر، نور الدين حاطوم، تاريخ عصر النهضة الأوروبية، دار الفكر، ط01، 1986، ص343)

- **بورروايال: دير للراهبات في فرنسا، تأسس في القرن الثالث عشر إلا أنه اشتهر فقط في القرن السابع عشر حين صار مهبط لمجموعة من رجال الدين الذين وهبوا أنفسهم للعلم والعبادة ومن أشهرهم كيران queyra1581-1642 الذي يرجع له الفضل في سن مبادئها، ومنهم أيضا نيكول nicole الذي كتب كتابا بعنوان منطق بورروايال وكان أستاذ الفلسفة والإنسانيات وله كتاب بعنوان "تربية أمير، ومنهم أيضا لانسيلوLancelot النحوي الشهير الذي ألف كتاب سماه " المناهج" وُضع لتعليم اللغة اللاتينية واليونانية والايطالية والإسبانية كما نجد أرنو Arnauld الذي ألف كتابا بعنوان " نضام التربية في الآداب الإنسانية.(ينظر، عبد الله عبد الدائم، التربة عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، مرجع سابق، ص329.)

جذب البطانية لكي يصل إلى أي شيء آخر يوجد مكانها. ويمكنه أيضا أن يعمم الفعل وذلك بأن يجذب خيطا لكي يصل إلى ما هو مربوط بطرف الخيط، أو أن يستخدم الخيط في تحريك شيء بعيد عنه"[1]، كما تراعي في تعليمها إمكانيات متعلّميها وقدراتهم العقلية، والعمل على التدرج معهم في مختلف المراحل التعليمية، أما من حيث اللغة المستعملة في التعليم فلا مانع عندهم إذا تكلم المتعلم باللغة الفرنسية أثناء تلقيه لمختلف العلوم الأخرى خاصة في مراحل التعليم الأولى على العكس ما كانت عليه المدارس الكنسية القديمة، حيث يرى رواد هذه المدرسة أنه " من المضحك أن توضع مبادئ لغة يتعلمها المرء بهذه اللغة التي مازال يجهلها"[2]، أي لا يمكن للمرء أن يتعلم علوم بلغة هو يجهل مبادئ التحدث بها.

ويتلخص الاستدلال التعليمي لدى بورورويال، أنه لا يمكن أن يُبنى الاستدلال التعليمي على الربط بين الأسباب الداخلية المؤدية إلى الخطأ والأسباب الخارجية، لأن "الناس لا يعتبرون أبدا ولا ينظرون قط إلى الأمور في جميع تفاصيلها، إذ هم لا يحكمون إلا من خلال النظرة الأولى والانطباع الأول ولا يشعرون إلا بما يؤثر فيهم التأثير البليغ، وهكذا فعندما يتصورون في خطاب كثيرا من الحقائق بأنهم لا يتفطنون إلى الأخطاء التي تختلط به. وبالعكس عندما تختلط الحقائق بكثير من الأخطاء فإنهم لا ينتبهون إلا إلى الأخطاء، حتى إن القوي منها يتغلب على الضعيف، الانطباع الشديد الوضوح يخفي الأقل وضوحا"[3]، معنى ذلك أنهم يولون أهمية كبيرة للاستدلال العقلي المبني على المقارنة والمنطق من أجل الاهتداء إلى الحقيقة، ومع كل ذلك فإن مدارس هذه الطائفة لم تكن بنفس الشهرة والعدد الذي نالته المدارس اليسوعية، إذ كانت تسمى بالمدارس الصغرى. والمعلم فيها يقتصر تعليمه على عدد قليل من الطلاب، حتى يتسنى له متابعة دقيقة لكل واحد منهم وتعليمهم العلوم التي يراها مناسبة لهم، ومن بين ما تتميز به طريقتهم في التعليم هو عدم ترك المتعلم

[1]– جون بياجي، الابستيمولوجيا التكوينية، تر، السيد نفادي، دار التكوين، دمشق، دون طبعة، 2004، ص71.

[2]– عبد الله عبد الدائم، التربة عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، مرجع سابق، ص330.

[3]– أنطوان أرنولد، بير نيكول، المنطق أو فن توجيه الفكر، تر، عبد القادر قنيني، مرجع سابق، ص301.

ولو لفترة قصيرة دون مرافق؛ حتى يكون المعلم على دراية تامة بكل تحركاته قصد توجيهه توجيها صحيحا بفضل هذه المراقبة المتواصلة، ولأنهم كانوا يؤمنون بتعليم الفرد الخلق القويم والدين السليم؛ لذلك ركزوا على مرافقة المتعلم منذ الطفولة، وقد كانت رغبة الطفل للعلم والتعليم هي أكبر مشجع لهم على مواصلة تعليمه وتوجيهه.›[1]

5- مميزات التعليم عند هذه الجماعة:

‹تتميز طائفة بورروايال بالإيمان الديني الصادق والتسليم طواعية بتعاليم الكنيسة، مما جعلهم يهتمون بتعاليمها، لأنهم يحملون عاطفة الراهب المحب للآخر، واحترامهم لشخصية الإنسان مهما كان نوعه أو مستواه، وإخلاصهم لعملهم يجعلهم يفتخرون بإنقاذ الفرد من الجهل وتعليمه مبادئ وقيم علمية تجعله يتجاوز صعاب الحياة، ومرافقته حتى يكون محل فخر وإعجاب مستقبلا، كما تميز التعليم عند هذه الجماعة بانتهاج طرائق تعليمية واعية مبنية على الاستدلال العقلي والمنطق، حيث كانوا أصحاب نزعة فكرية إنسانية تسعى إلى تكوين إنسان قوي الوجدان سديد الحكم، خلافا على ما هو معمول به في المدرسة اليسوعية›[2].

6- عيوب التعليم عند بورروايال:

‹ما يعاب على هذه المدرسة هو إفراطهم في النظام والقسوة على الطلاب، إذ وصل بهم الحد إلى عدم السماح بإنشاء علاقات إنسانية بين الطلاب خارج المدرسة والسماح فقط بتلك العلاقات المحدودة ذات الطابع الدراسي والحرص على استثمارها والاستفادة منها، كما لا يُسمح للطلاب بالحديث إلا باللغة الرسمية(الخاصة بالكنيسة)، إلا أنها كثيرا ما كانت تثير السخرية والضحك بالنسبة للطلاب أنفسهم›[3].

[1]- ينظر، عبد الله عبد الدائم، التربة عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، مرجع سابق، ص330.

[2]- ينظر، المرجع نفسه ، ص331.

[3]- ينظر،المرجع نفسه، ص332.

II- النظرية الإرتباطية: ثورندايك* (1874- 1949)

1- نظرة تاريخية:

ثورندايك من مواليد 1874م بإحدى الولايات الأمريكية، ومنذ مطلع القرن العشرين بدأ تأثير أبحاثه جليا في المجال التعليمي، حيث يؤكد في دراساته ضرورة الاهتمام بالأبحاث النفسية وما مدى تأثيرها في مجال الأبحاث التعليمة، بل عدّها الأساس في الوصول إلى نظرية تعليمية يمكن الاعتماد عليها في تعليم الأفراد، مما جعلها محل اهتمام المختصين، لأنها تسعى دوما إلى فهم حقيقة عقل المتعلم البالغة التعقيد والكيفية التي يتلقى بها كل ما هو جديد عنها، فهو يقر بوجود ارتباط عصبي بين المثير والاستجابة التي تحدث عند الفرد من خلال هذا المثير أي أن" الارتباط الذي يقصده ثورندايك هو ارتباط عصبي، فهو يتصور العلاقة (مثير- استجابة) علاقة بين مجموعة من الخلايا العصبية التي تستقبل المثير وتتأثر به، وبين مجموعة من الخلايا التي تسبب في حدوث الاستجابة وهذا الارتباط يتم عن طريق الوصلات العصبية "[1] ، كما تجدر الإشارة إلى أن **ثورندايك"** لم يهتم بالبعد الاجتماعي في علم النفس التربوي، وذلك على النقيض من زملائه الآخرين الذين يلتقي معهم في الكثير من الآراء، فقد كان ينظر للتعليم باعتباره خبرة فردية خاصة. أو عملية تغيّر عضوي داخلية تحدث في الجهاز العصبي لكل كائن على حده. وأن ما يهم المعلم داخل الفصل الدراسي أن(الارتباط) يعني أساسا الارتباط بين المثير والاستجابة ولا يعني التفاعل بين التلاميذ عندما ينظر إليهم كوحدة اجتماعية "[2]، ومنذ أن ظهرت فكرته وتبلورت كقاعدة

---

* - **إدوارد لي ثورندايك** (18741949): هو عالم نفسأمريكي، أمضى تقريباً كل حياته العملية في كلية المعلمين، جامعة كلومبيا .أدى عمله حول السلوك الحيوانيوعملية التعلم إلى النظرية الإرتباطية، وساعد على إرساء الأسس العلمية لعلم النفس التربويالحديث. كما عمل على حل المشاكل الصناعية، مثل اختبارات الموظفين. وكان عضواً في مجلس إدارة مؤسسة علم النفس، كما شغل منصب رئيس جمعية علم النفس الأمريكية في 1912 (ينظر الموقع (http://www.marefa.org/index.php/) شوهد بتاريخ 01-05-2017 على الساعة 01:20 صباحا).

[1]- محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2007 ، ص56-57.

[2]- جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2006، ص71.

معرفية قابلة للتطبيق، اقتنع علماء عصره بضرورة الاعتماد عليها قصد إيجاد نظرية تعليمية قائمة على أسس علمية صحيحة، وقد أخذت عدة تسميات منها " المحاولة والخطأ، الوسيلة، وآخر ما اقترحه هو نفسه تسميتها بالتعلم عن طريق الانتقاء والربط، إلا أنه يمكن أن تنتمي إلى الاتجاه العام في تفسير التعلم، وهو الاشتراط الذرائعي أو الوسيلي والذي ينتمي إليه سكينر"[1]

2- المفاهيم الأساسية في نظرية الارتباط :

لقد جاء **ثورندايك** بمفاهيم تتعلق بعملية التعلم، رغم أن جذورها تمتد إلى ما قبل ذلك حيث "تشكل السلوكية الأساس الفلسفي للبنيوية (الوصفية، التوزيعية) التي أسسها **بلومفيلد**[*]- Bloomfield، ذلك الشكل من المادة الآلية التجريبية التي تستبعد من دائرة النظر عمليات الوعي الإنساني بوصفها (عقلية) وتقتصر على ما هو متاح للتجربة المباشرة والملاحظة المباشرة أيضا، وهذا هو السلوك (Beauvoir) الخارجي المرئي الذي يظن السلوكيون أنه يمكنهم أن يصفوه بمناهج علوم الطبيعة وأن يرجعوا إلى العلاقات بين المثير ورد الفعل"[2]، وقد عمل على شرح أهم المفاهيم العلمية لهذه النظرية والتفصيل فيها وتحليلها بعلمية مما جعلها تتميّز بها دون غيرها ومنها:

أ- الارتباط:

وهي ربط المواقف التي يتعرض لها الشخص بالمكتسبات القبلية، ومن خلالها تحدث الاستجابة، نتيجة التفاعل الذي يحصل بينهما، لأنه على سبيل المثال" الكلام الموجه إلى أطفال صغار السن يتكوّن بشكل رئيسي من الأوامر التي يستجيبون بها جسديا(حركيا)

---

[1]- أنور محمد الشرقاوي، التعلم – نظريات وتطبيقات-، مكتبة أنجلو المصرية، ط01، 2012 ، ص50.

[*]- **ليونارد بلومفيلد:** (1887-1949) أمريكي تعلم في هارفرد وحصل على الدكتوراه من شيكاغو 1908، تأثر بعالم النفس السلوكي ألبرت بول قايش، وتعاونا معا على إنشاء الجمعية الأمريكية للغة (1924) ومجلة اللغة (1925)، أول من تحدث عن اللغة باعتبارها سلوكا، وكتابه (اللغة Language(1933)) وصفه جرانفيل ستانلي هول أنه أول كتاب ينشر في علم اللغة في عصره، له مصنفات عديدة في علم النفس واللغة، له كتاب بعنوان: المداخل لدراسة اللغة 1914، ضمه كل الكشوف التي تمت في مجال اللغة خلال القرن ونصف القرن الماضيين. (ينظر: نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم، بيروت، ج02، ط 01، 2002، ص81- 83)

[2]- جوهارد هلبش، تطور علم اللغة منذ 1970، تر، سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، ط01، 2007، ص 114.

قبل أن يبدؤوا مرحلة إنتاج الاستجابات اللفظية"[1]، ويعد هذا العنصر من العناصر الضرورية التي تهتم بها النظرية الإرتباطية والمتعارف عليه بمبدأي (المثير والاستجابة).

إن المقصود بالارتباط حسب **ثورندايك** هو" سلسلة من العمليات المتتابعة في الجهاز العصبي، حيث يرى **ثورندايك** أن الكائن الحي يولد وهو مزود بعدد غير محدد من هذه الروابط، التي تربط بين مثيرات معينة في البيئة، وبين استجابات خاصة بها عند الكائن الحي "[2]، وبما أن التعليم أحد أهم ركائز المجتمع ومن بين مقومات تطوره، إذ به يتمكن الإنسان من تطويع الطبيعة وفهم أسرارها من أجل الاستفادة منها بأقل جهد وأوفر حظ لذلك فقد كان الاهتمام بالإنسان وتعلمه من بين أهم القضايا التي شغلت بال المجتمع عموما والمفكرين خصوصا على مر العصور، وظلت مواضيعه محل عناية وبحث منذ القدم، حيث بلغ الاهتمام بالتعلم ذروته، وكل ما يتعلق به كعملية تربوية معقدة منذ أوائل القرن العشرين، فإذا كان التعلم في أبسط معانيه هو تعديل في سلوك الإنسان من خلال خبرة يكتسبها الفرد في حياته اليومية.

ظل هذا السلوك محل بحث وتقص قصد تعديله من جهة وجعله يتكيف مع الحياة بمختلف تعقيداتها من جهة أخرى، حيث يعرف **ثورندايك** هذا التعديل بقوله: " إنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان "[3] دون أدنى شك فإن التغير المقصود تحقيقه هو بالضرورة التغير الإيجابي الضروري لتعديل سلوك الأفراد والذي هو هدف العملية التعليمية ككل، مع الإشارة إلى أن هذه المدرسة لم تنف دور العقل في توجيه السلوك، إلا أنها أبعدته من دائرة الدراسة باعتباره مكونا خفيا لا يمكن للإنسان ملاحظة التغيرات التي تحدث عليه أثناء عملية التعلم حيث " أدت دراسة السلوك إلى التفرقة بين التعلم والأداء على أساس أن التعلم هو

[1]– جاك رتشاردز، ثيودوز روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، تر، محمود إسماعيل صبني وآخرون، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، د.ط، 1990 ، ص166.

[2]– محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص68.

[3]–المرجع نفسه، ص16.

عملية داخلية تتعلق بقدرة الكائن الحي على القيام بسلوك معين بينما الأداء يمكن للباحث أن يخضعه للتجارب وعمليات الملاحظة والقياس"[1]، ولا تدخل ضمن هذه الدائرة تلك التغيرات البيولوجية التي تحدث للفرد رغم اتسامها بالايجابية، طيلة مراحل تعلّمه، فمثل هذه الأفعال لا تعدّ حسب هذه النظرية من بين القضايا التي يهتم بها التعليم رغم ايجابيتها في مساعدة الفرد على عملية التكيف، حيث يُعرّف التعلم وفق هذه النظرية على أنه " تغير ملحوظ في السلوك ثابت نسبيا يحدث نتيجة للخبرة والمران والتدريب، يبذل فيه المتعلم جهدا"[2].

ب- التقويم:

تعتمد هذه المدرسة في تقويمها لعملية التعلم على فرضيات يتم وضعها مسبقا ثم إخضاعها للاختبار، لأن " طموح التربية التقليدية يتمثل في قيادة الطفل وإيصاله إلى معاشرة الإنجازات الإنسانية الكبرى: روائع الأدب والفن، الاستنباطات الرياضية المنظمة والاكتشافات العلمية الواثق من طرائقها... هذه هي النماذج التي من شأنها أن تقود الطفل وأن ترتفع به وأن تفتح شخصيته"[3] مما أدى إلى انتقاد هذا النوع من أسلوب التعليم المعتمَد على التلقين؛ أي بناء وضعيات مُعدة سلفا على أساسها تتم عملية التعلّم، واعتبارها من بين أهم الإستراتيجيات في هذه العملية، حيث وضعت مناهج التقويم بمقاييس متعددة استُخدمت في قياس مختلف جوانب العملية التعليمية وقد قسمها علماء التربية إلى أصناف، يختص كل صنف بجانب منها، يمكن أن نجملها فيما يلي:

"1- مقاييس التحصيل الدراسي.

2- مقاييس القدرات العقلية.

3- اختبارات القياس النفسي.

4- المقاييس الاسقاطية.

---

[1]- رمضان محمد القذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط01، 1981، ص127.

[2]- حسين محمد أبو رياش، التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط01، 2007، ص54.

[3]- أحمد شبشوب، علوم التربية، مرجع سابق، ص118- 119.

5- مقاييس التقدير المتدرج.

6- تاريخ الحالة"[1]

ج- التعليم والتعلم المبرمج:

لقد مهدت أبحاث السلوكيين الأوائل من أمثال **سكينر**[*] للاهتمام بما يُعرف بالتعليم المبرمج، ويرجع تطور هذا النوع من التعلم إلى الأبحاث التي قام بها **إبينجهاوس**[**] الأولى ودراساته عن الذاكرة، وإبراز دورها في برمجة العمليات التعليمية والاستفادة منها في مختلف المراحل التعليمية مما يؤدي إلى تعزيز فعل التعلم ونجاعته، ويُعد كل من **سكينر وجيثري**[***] **وثورندايك**، من بين أهم العلماء الذين يعود لهم الفضل في لفت الانتباه إلى هذه الخاصية

---

[1]- محمد جاسم العبيدي ، القياس النفسي والاختبارات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2011، ص142.

[*]- **برهس فريدريك سكينر**: (1904) من نوابغ المدرسة السلوكية ولو أنه اقتفى فيها أثر بافلوف الروسي وواطسن الأمريكي كلاهما من رواد هذه المدرسة ومؤسسيها، إلا أنه كان لوحده مدرسة، سكينر أمريكي درس الأدب وعلم النفس اشتهر بأبحاثه في الاشتراط الإجرائي، له مؤلفات كثيرة أشهرها(الإنسان والسلوك البشري(1953)، والسلوك اللفظي(1957)، وتحليل السلوك بالاشتراك مع، ج . هولاند و تكنولوجيا التدريس (1968) ولعل أبرز مؤلفاته كتابه، سلوك الكائنات الحية (1938)) (ينظر: نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم، مرجع سابق، ج01، ص226- 229)

[**]- **إبينجهاوس:** هو عالم نفس ألماني ولد في 24جانفي 1850 أباه يدعى كارل إبنجهاوس، دخل جامعة بون عام 1867، وانتقل بعدها إلى برلين، كان اهتمامه منصبا على التاريخ وفقه اللغة إلا أن ذلك لم يمنعه من دراسة الفلسفة، حصل على شهادة الدكتوراه عام 1873، نشر في عام 1885 بحثا حول الذاكرة بعنوان: مساهمة في علم النفس التجريبي، أسس في برلين مختبرا نفسيا عام 1890، كان اول من استخدم المقاطع الصماء في دراسته حول الذاكرة، نشر عدة بحوث في هذا المجال مما فتح الباب واسعا أمام المهتمين آن ذاك في دراسة العقل، توفي في 26 فيفري 1909.
(ينظر:أكاديمية العلوم التربوية والنفسية 17 أفريل.(ينظر الموقع:
(https://www.facebook.com/590809371053867/photos/pb..../626718684129602/2015 شوهد بتاريخ: 2017/05/05، على الساعة: 23:04.)

[***]- **إدوين راي جثري** (1886- 1909): أمريكي، صاحب نظرية التعلم بالاقتران(Leaning.by.contiguity). علم بجامعة نبراسكا، وعلّم بجامعتي فيلادلفيا وواشنطون، وكان تخصصه في الفلسفة، ولم يبدأ أشغاله بعلم النفس إلا سنة 1919، وفي سنة 1920 تزوج هيلين ماكدونالد، فترجم معها كتاب بياجي(مبادئ العلاج النفسي 1924)، ورئيس الجمعية الأمريكية لعلم النفس سنة 1945 وأشرف على القسم النفسي التابع للمخابرات الأمريكية في خلال الحرب العالمية الثانية ابتداء من سنة 1942، أقام نظريته في التعلم وطرحها في كتابه سيكولوجية التعلم، له ما يقارب الأربعين مقالا من البحوث النفسية(ينظر: نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم، دار الصداقة العربية، بيروت، ج02، ط01، 2002، ص151-155).

ودورها في نجاح عملية التعليم وتعزيزه، وتعتمد أساسا في برمجة هذه العمليات على المحيط الخارجي، في توجيه السلوك حيث "تهتم أكثر بتأثيرات المحيط في عملية التعلم، وبدرجة أكثر دقة، بالعلاقات الوظيفية بين التنظيم البيداغوجي للمحيط وبين السلوكات عند الكائن الحي الإنساني"[1]، أي إن التعلم حسب فلسفة هذه النظرية ومنظّريها، يحدث بتأثير من المحيط الذي يتواجد فيه الفرد ويساهم في ترسيخ كل التعلّمات التي يتلقاها بما في ذلك تعلمه للغة، حيث إن "اللغة تتعلم وتكتسب وفقا للمبادئ ذاتها التي يتعلم بها الطفل أنواع سلوكه الأخرى. فالطفل الصغير يتعلم المهارات اللغوية شيئا فشيئا عن طريق استجاباته المعززة من المحيطين به"[2].

د – **رد الفعل:**

وهي الاستجابة التي تحدث عند استعمال مثير ما، مهما كان نوعه. ما يهم فيها أن تكون قابلة للملاحظة والقياس، إلا أن هذه الاستجابة تختلف من فرد إلى آخر ومن مثير إلى آخر، مما يؤدي بالضرورة إلى عدم توافق ردود الأفعال بين الأفراد حيث " ترى النظرية السلوكية أن الفروق بين البشر محكومة بالبيئة التي يعيشون فيها، وأن أي سلوك هو عبارة عن رد فعل، بمعنى أنه يحدث استجابة لمثير خارجي خاص"[3]، كما يصاحب هذا السلوك تغيرات فسيولوجية تطرأ على الإنسان والمرتبطة بالمحيط الذي كان مصدر الإثارة، ويمكن قياسها بما في ذلك التغيرات الآنية التي تظهر في شكل سلوك، أو غير المباشرة المتمثلة في التغيرات التي تؤثر على الناحية النفسية. والتي لا تظهر في حينها بل تتراكم لتجعل منها موجِّها لسلوك الفرد مستقبلا.

[1]– رشيدة العلوي كمال، النحو التوليدي– بعض الأسس النظرية والمنهجية–، دار الأمان،الرباط، ط01، 2014، ص131.

[2]– بيرتراند. ي. النظريات التربوية المعاصرة، تر، محمد بوعلاق، مطبعة الكرامة، الرباط، ط01، 2007 ص18.

[3]– رشيدة العلوي كمال، النحو التوليدي– بعض الأسس النظرية والمنهجية–، مرجع سابق، ص131.

تحدث هذه الاستجابة بعاملين مرتبطين ببعضهما البعض وهما عامل خارجي (مثير) الذي يتعرض له الفرد قصد التأثير في سلوكه مهما كان نوعه، ومثير داخلي (استجابة) وهي ردة فعل للمثير الخارجي، وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى المصطلح الذي صاغه **سكينر** وهو مصطلح الاشتراط الإجرائي، حيث " ابتكر **سكينر** السلوكية(1938)، الذي صاغ مصطلح الاشتراط الإجرائي، وهو تكييف لمفهوم المثير والاستجابة "[1].

هـ – الاستعداد:

ونعني به الظروف المحيطة بفعل التعلم والمتعلقة بالمتعلم ذاته والتي تبين ما مدى استعداده للفعل التعلمي من أجل إشباع رغبته المعرفية، وتختلف هذه الاستعدادات من شخص إلى آخر حسب الإمكانيات البيولوجية والفسيولوجية للشخص، كما تختلف باختلاف قوة الحافز، ويعد هذا القانون أول قوانين **ثورندايك**، ويتميز حسبه بالخصائص التالية :

"1– إذا ما أُثير حافز قوي لأداء عمل ما، فإن تتابع تنفيذ هذا العمل بطريقة سلسة يكون مشبعا.2–إذا ما أجهض أو أعيق إتمام عمل ما، فإن هذا العمل يكون سببا للضيق.3–إذا ما أصبح أداء عمل متعبا (منهكا) أو مُتخما فإن الإكراه على تكراره يكون سببا للضيق."[2]، كما يُعرّف أيضا على أنه " عقد الرابطة بين المنبه والاستجابة، يكون سهلا ومريحا عند توفر الاستعداد لذلك، ومؤلما صعبا عند الاستعداد له، وهذا يرجع إلى حالة الجهاز العصبي بوجه عام "[3].

كما يوفر هذا الاستعداد نوع من الانسجام بين المثير والاستجابة فكلما كان هذا الارتباط قابلا للتعديل تزداد قوته، أما إذا انقطع الارتباط الواجب استمراره بين المثير والاستجابة، ففي هذه الحالة تضعف قوته ويصبح الفعل غير قابل للتعديل والتصحيح، حيث " يُلاحظ أن كلا التعزيزين السلبي والايجابي يقوّمان السلوك المرغوب ويضعفان السلوك غير

[1]–.بيرتراند. ي. النظريات التربوية المعاصرة، تر، محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص33.

[2]– مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، ج01، 1978، ص20.

[3]– محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص70.

المرغوب"[1]،لأنه كما نتوقع رد فعل إيجابي وهو المرغوب، يمكن أن يكون سلبيا وهذا لا ينفي مدى تأثيره على فعل التعلم، وبالتالي سيساهم دون شك في نسبة الاستعداد لتقبل التعلم.

و- قانون الأثر:

يشرحه **ثورندايك** بقوله " إذا ما تكونت رابطة قابلة للتعديل بين موقف واستجابة فإن هذه الرابطة تتعزز (أي تزداد قوة) إذا ما صاحبتها حالة إشباع، وتضعف(أي تقل قوتها) إذا ما صاحبتها حالة ضعف، وقوة الأثر المعزز للإشباع (أو المضعف له في حالة الضعف) تختلف باختلاف الصلة بينهما وبين الرابطة"[2]، معنى ذلك أنه إذا كانت الاستجابة قابلة للتوجيه والتصحيح فإنه يمكن لها أن تعزز الموقف، أما إذا كانت غير قابلة للتصحيح فإنها تضعف فتقلل من العلاقة بين الموقف والاستجابة، وتختلف هذه العلاقة من حيث القوة والضعف باختلاف الصلة الرابطة بينهما، كما أن الحافز الذي يحدث عند المتعلم سواء من خلال الثواب أو العقاب لم يكن جديدا بالنسبة لنظرية **ثورندايك** بل عُرف قبل ذلك مع **أفلاطون*وأرسطو**** باسم اللذة والألم، ويمكن القول بأن هؤلاء الفلاسفة استطاعوا أن يضعوا اللبنة الأولى لتفسير هذه المفاهيم، والتي أثرت بدورها ودون شك، في بلورة الفكرة عند علماء

---

[1]- يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، الأردن، ط01، 2005، ص132.

[2]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مرجع سابق، ص43-44.

*- **أفلاطون** (نحو 427- 347 ق.م) يقال أن اسمه الحقيقي أرسطوقليس تلميذ سقراط ولد في عائلة أرسطقراتية نشأ على مطمح الزعامة السياسية مما جعله يستشرف رؤيته للمدينة الفاضلة وألف كتابا بعنوان الجمهورية التي يصف فيها المدينة كما يراها كما يصف فيها نظام الحكم فيها معددا صفات المدنية التي يجب أن تتميز بها، كما يؤكد على وجوب تنزيه الأدب والأسطورة و الخرافة ، كما يدعو النخبة إلى التجرد من الملكية الخاصة وتحويلها إلى كهنوت وذلك خدمة للعامة، وهو أول من استخدم مصطلح الأكاديمية، كما يؤمن بان السيادة للقوة العاقلة، والنفس عنده ترقى كلما تحررت من مطالب الجسد ، ومناهج التربية عنده يجب أن تجمع بين تربية النفوس وتربية الأبدان وتربية العقول.(ينظر، موريس فرادوارد، موسوعة مشاهير العالم، ج05، دار الصداقة العربية، بيروت، ط01، 2002، ص8- 16).

- **أرسطو بن نيقوماخوس: (384- 322 ق م)، يلقب بالمعلم الأول تتلمذ على يد أفلاطون بالأكاديمية بأثينا، واشتغل مربيا للإسكندر، وافتتح مدرسة بالقرب من معبد أبولون اللوقيوني، فأطلقوا عليه لذلك اسم اللقيون، واستمر يعلم بها مدة اثنتي عشرة سنة، مؤلفاته كثيرة منها . في النفس، ويقول إن أساس كل لذة الميل إلى تحقيق الفعل، وفي علم النفس الاجتماعي يصف الإنسان بأنه حيوان اجتماعي.(نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم، ج02، مرجع سابق، ص28-30).

السلوكية وعلى رأسهم **ثورندايك**، الذي نبّه إلى عاملين أساسيين يتحكمان في بلورة قانون الأثر، ألا وهما عامل فيسيولوجي وعامل دينامي حيث يرى أنه " من الناحية الفيسيولوجية تتعزز الروابط بين الخلايا العصبية كلما استخدمت لتأدية نتائج مرضية وتضعف كلما استخدمت لتأدية نتائج غير مريحة ... ومن الناحية الدينامية، فإن أية حالة عقلية أو أي عمل في موقف ما لا يؤدي إلى ضيق يصبح مرتبطا بذلك الموقف، وبالتالي إذا تكرر حدوث الموقف ذاته فالاحتمال الغالب هو أن تحدث الحالة العقلية ذاتها"[1]، كما يعرف **هلْ** قانون الأثر على أنه:" قانون الإرادة في أحد جوانبه القوية تعني أن اللذة تحافظ على الحركة التي تُحدثها. إذ تتوجه قوة العقل بكاملها في تلك اللحظة نحو ذلك المراد الذي يسبب اللذة، وهكذا فإنه مع تعميق شعور ما أو انطباع ما، أو تأكيد لنزعة ما أو انحياز ما، أو ربط بين فعلين أو بين عدة أفعال متتالية، فإنها جميعها تؤدي إلى إحداث دفقات من المرور تثير الانتباه وتؤدي إلى أثر دائم على الحالة النفسية"[2] وهذا يعني أن الإنسان كلما تعلم برغبة كلما كان لذلك التعلم أثر إيجابي على شخصيته؛ مما ساعد على بقاء أثر ذلك التعلم لمدة طويلة ، كما يكون الألم عاملا مفيدا في عملية التعلم، شريطة إن يرُبط بالفشل من خلال التحفيز قصد تصحيح المسار وتحويله إلى أثر إيجابي.

لقد كانت معظم تجارب **ثورندايك** تدور حول تعلم الطفل القراءة والحساب بفضل الروابط العقلية وانتظامها بين المثير للتعلم والاستجابة الناجمة عنه، وكذا الوظائف العقلية المساعدة على ذلك، فاهتدى إلى أن تعلّم القراءة مثلا حينما تحدث بصفة مجزأة فإن المتعلم لا ينشئ روابط بين أجزائها وبالتالي فهو لا يستطيع تشكيل روابط تمكّنه من التأويل الصحيح على العكس أثناء قراءة نص كامل دون تجزئته، فإنه يشكل روابط منطقية بين النص ودلالته.

كما تفطن **ثورندايك** إلى العلاقة الموجودة بين الرغبات والميول من جهة، وبين الناحية الفزيولوجية والسيكولوجية من جهة أخرى، ودورهما في حدوث الأثر وقد ذكر هذه الدراسة في

[1]– جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية مرجع سابق، ص75–76.

[2]– مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مرجع سابق ، ص44

كتابه " أسس التعلم " مما فتح آفاقا واسعة أمام الباحثين بعده للخوض في هذا الموضوع، والبحث على العلاقة الموجودة بين هذه الخصائص لقانون الأثر والعوامل المؤثرة في ذلك، حيث وضع مبادئ للتعلم يرى أنها تتوفر في كل تعلّم مهما بلغ درجة من التعقيد والدقة وهي: "01- ردود الأفعال المتعددة 02- التهيؤ العقلي كشرط للتعلم 03- النشاط الجزئي كشرط للتعلم 04- التمثل والتشابه الجزئي 05- الاستجابة بنقل الارتباط "[1]، كما أن أثر التعلم يزداد عند الفرد كلما صاحبته استجابة، وتعني " ردة الفعل الناتج عن المثير كفعل طبيعي يتصف به الكائن الحي، أي طريقة التفاعل الإيجابي مع المثير الحاصل عند الإنسان "[2]، وهي التي تحدد ما مدى تأثير العامل في الفرد، مما يجعله قابلا للتعديل، أما إذا قلّت الاستجابة فإن الأثر سيكون ضعيفا، وبالتالي تكون الرغبة في التصحيح أقل مما كانت عليه في الأول.

إن الأثر الذي يحصل بعد كل مثير لا يقتصر على مثير بعينه بل يتعداه ليشمل عدة مثيرات جانبية تتولد عند المتعلم من خلال المثير الرئيسي، أي انه يستدعي مثيرات ثانوية تساعده في الحصول على الأثر الرئيسي، وذلك لأن الفرد بغريزته يميل إلى تكرار السلوك الذي تصحبه نتيجة سارة يرتاح لها وتبعث في نفسه الاطمئنان على العمل الذي قام به، أما تلك التي لا يطمئن لها فإنه يحاول التخلص منها بسرعة.

3- العوامل التي ساعدت على بلورة فكر ثورندايك:

‹ أ- أفكار أستاذه **وليام جيمس***، الذي اعترف بجميله وأهداه أحد أهم كتبه – علم النفس التربوي – سيكولوجية التعلّم-.

---

[1]- المرجع السابق، ص49.

[2]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط01، 2011، ص68.

*- **وليام جيمس:** (1842-1910) فيلسوف وعالم نفس، صاحب البراجماتية، وله في علم النفس (مبادئ علم النفس(1890) في مجلدين، و علم النفس: مقرر أصغر(1892) ومقالات في التجربة الراديكالية (1904) وكتابه المبادئ الذي كان مختلفا وعد بداية لعلم نفس جديد، حصل على البكالوريوس في الطب (1869)، فهو من بيت علم أبوه كان رجل دين وأخوه الشقيق هنري روائيا، درس رفقة أخيه بإنجلترا وفرنسا وسويسرا وألمانيا، كما اشتغل محاضرا للفيسيولوجيا=

ب- أبحاثه التي طُورت وأصبحت تُعرف فيما بعد بنظرية التعزيز التي تساعد على فعل التعلم مؤكدا في ذلك أن للإثابة دور مهم في تعزيز التعلم وتمكينه من الفرد.

ج- يرجع إليه الفضل في الاهتداء إلى ما يعرف بتجربة المتاهات في البحث على قياس سلوك الحيوان.

د- اقتناعه بفكر **داروين*** مما أدى به إلى إجراء تجارب على الحيوان عندما يعجز على إيجاد عينة إنسانية ضانا منه أن سلوك الحيوان مفيدا في دراسة علم النفس الإنساني.

هـ- اقتناعه بأن التعلم هو علم من العلوم حيث يقول: " نحن نقهر حقائق الطبيعة عندما نلاحظ هذه الحقائق ونجري التجارب العلمية عليها، وعندما نتمكن من قياس هذه الحقائق فإننا نجعل منها خدَمًا لنا"[1]، يريد من خلال هذا القول الإقرار بدور العقل في صياغة المعرفة ،[2]

4- المساهمون في النظرية الإرتباطية:

تأثر **ثورندايك** بأفكار **هيربارت**** وبنظريته المعروفة باسم (تداعي الأفكار) ودراسته لعلم النفس الحديث مما أدى إلى اقتناعه بوجود تكامل بين ما هو عضوي وما هو عقلي مشكلان

=بهارفارت (1872)، أول من أنشا مختبرا لعلم النفس في أمريكا.(ينظر: نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم، مرجع سابق، ص 166- 170).

*- **تشارلز دارون** : (1809- 1882) صاحب نظرية التطور التي طرحها في كتابه (عن أصل الأنواع عن طريق الانتخاب 1859 و تنوع الحيوانات والنباتات تحت تأثير الاستئناس 1868، وتسلسل الإنسان، والانتخاب في علاقته الجنسية1871، والتعبير عن الانفعالات عند الإنسان والحيوان)وهو عالم حيوان ويعنينا في نظريته تأثيرها على مجريات علم النفس، مما فتح الباب أمام علماء النفس في البحث بعدة مسائل منها التكيف، والفروق الفردية، وعلم النفس المقارن، كما أسس كتابه(التعبير عن الانفعالات في الإنسان والحيوان) لعلم نفس يقوم على مبادئ فسيولوجية خالصة.(ينظر، نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم، ج02، مرجع سابق، ص171-172.)

[1]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مرجع سابق، ص 23.

[2]- ينظر، مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مرجع سابق ، ص23.

- **يوحنا فريدريك هيربارت:(1776- 1841) ألماني، تعلم على يد الفيلسوف فخته حصل على درجة الدكتوراه من جوتنجن، وعلّم بها وبكونجزبرج وشغل في هذه الأخيرة كرسي الأستاذية الذي خلا بوفاة الفيلسوف كانط، يعد مؤسس التربية النظرية الحديثة، وأبو علم النفس التربوي، من مؤلفاته في هذا المجال (النظرية العامة للتربية(1806)، والوجيز في علم النفس(1916)، وعلم النفس كعلم(1824-1825))، هو أشهر الثلاثة الذين طبعوا التربية في ألمانيا والبلاد الناطقة=

فيما بينهما وحدة مترابطة بأشكال متعددة أثناء عملة التعلم، وعند دراستنا لكل مقومات هذه النظرية لابد من إسداء الفضل لمن كان له دور في بلورة أفكار هذا التوجه وأهمهم:

أ- جون واطسون* (1878-1985):

يعد واطسون من المنظرين المقتنعين بأن عملية التعلم تحدث بفعل خارجي ولا دور للمتعلم فيها، أي أن التعلم يحدث بطريقة سلبية ولا يساهم فيه الفرد بأي مجهود، وما يؤكد ذلك قوله: " لو وُضع تحت تصرفي اثنا عشر طفلا رضيعا يتمتعون بصحة جيدة وبنية سليمة وطلب مني أن أعلمهم بالطريقة التي أعتقد أنها المثلى للتعلّم فإنني قادر على تعليم أي من هؤلاء الأطفال بطريقتي هذه بحيث يصبح مختصا في المجال الذي أختاره له كأن يكون طبيبا أو محاميا أو فنانا أو رجل أعمال بغض النظر عن مواهبه أو ميوله أو قدرته أو مهنة آبائه وأجداده أو الجنس الذي ينتمي إليه"[1]. وعلى الرغم من أنه محسوب على النظرية الإرتباطية إلا أنه لا يتفق مع **ثورندايك** في جميع القضايا والآراء؛ التي تشكل ركائز النظرية منها قانون الأثر وقانون نقل الارتباط، حيث " بيّن ضرورة حصر علم النفس التجريبي في دراسة السلوك الملاحظ المباشر الظاهر، والتخلي في دراسة السلوك عن الاهتمام بشعور الإنسان وما يجري داخل نفسه وعقله "[2]، كما يقر بأن " الفرد يميل إلى تكرار السلوك الناتج

=بالألمانية، ومن مآثره تأسيس لحلقات المناقشة البحثية في علم النفس التربوي والمدارس التجريبية التي ألحقها بالجامعات(ينظر: نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم، مرجع سابق، ص445- 446).

* - **جون برورداس واطسون**:(1878-1985) أشهر سلوكي أمريكي له الريادة في صياغة المذهب السلوكي والدعوة له عبر وسائل الإعلام الأمريكية، وقد اقتصرت بحوثه على دراسة السلوك أو دراسة الاستجابات على المنبهات البيئية، حصل على الدكتوراه من جامعة شيكاغو (1903)، وكان موضوعها التعلم عند الحيوان، كما أجرى بحوثه على الذكاء عند الحيوان، وشملت تجاربه دراسة السلوك عند الطيور والقردة والفئران، عُيّن أستاذا لعلم النفس بجامعة جونز هوبكنز، وأنشأ بها معملا للبحوث في مجال علم نفس الحيوان أو علم النفس المقارن، نشر مقالا في المجلة النفسية التي يرأسها بعنوان(علم النفس كما يراه سلوكي(1913))، وكان كتابه الرئيسي الأول (السلوك : مقدمة في علم النفس المقارن(1914))،(ينظر: نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم، مرجع سابق، ص457- 458).

[1] - مصطفى ناصف، نظريات التعلم – دراسة مقارنة- مرجع سابق، ص24.

[2] - عبد المجيد عيسان، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص69.

الذي تصاحبه نتيجة سارة أو ثواب أو حالة من الرضا، أما المحاولات الفاشلة التي تصاحبها حالات عدم الرضا والمضايقة فإن الكائن الحي يحاول التخلص منها أو على الأقل تجنبها"[1]

ب- كلارك. هل* (1884-1952):

يعد من السلوكيين الجدد الذين حافظوا على استمرار المفاهيم السلوكية في دراستهم لعملية التعلم، كما تكمن أهمية أبحاثه في تطوير مفاهيم النظرية الإرتباطية والتنظير لها وتتمثل إضافاته للنظرية فيما يلي:

- اعتماده على قانون الأثر في وضعه لقانون التعزيز.

- حافظ على المصطلحات الرائجة في النظرية السلوكية وما ينتج على المبدأين الأساسيين (المثير والاستجابة).

- حوّل نظرية داروين و**ثورندايك** في التعلم إلى نظريات ثانوية حيث يستعين بها ولا يعتبرها هي الأساس.

- عُرف في المجال السلوكي بقانون التعزيز حيث ناقض **هِلْ** الفرضيات المسبقة المحسومة النتائج التي توضع من قبل المدرب في عملية التعلّم، مما جعله يشير إلى أهمية الاستجابة ومحاولة فهمها مما فتح بابا واسعا لمن جاء بعده من علماء النفس في تفسير هذه العلاقة الموجودة بين الذات وفعل التعلم، كما أدخل مفهومي الحافز والمثير الحافز في عمليتي (المثير والاستجابة) وحاول تفسير تأخر التعزيز وما ينتج عنه من استجابات.

---

[1]- محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص76.

*- **كـلارك ليونـارد هـل:** (1884-1952): أبرز السلوكيين المحدثين قبل الحرب العالمية الثانية وما بعدها، ونظريته السلوكية يطرحها في كتبه الثلاثة(مبادئ السلوك(1943) وأساسيات السلوك(1951) والسلوك كنسقA(1952)) وسلوكيته ميكانيكية على منوال بافلوف وواطسون والجديد فيها صياغتها الرياضية، والتي من اجلها أطلق عليها اسم (النظرية الرياضية الاستنباطية)، وعرضها تطبيقيا في مجال التعلّم بالاستظهار في كتابه بالعنوان نفسه(1940)، وترتكز نظرية هِلْ في السلوك على أشكال التعلم البسيطة مثل التعلم بالاستظهار، والتعلم التمييزي، والتعلم بالمحاولة والخطأ.(ينظر: نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم، مرجع سابق، ص429- 430).

ج- إدوين آر. جيثري(1886-1959):

يعد هو الآخر من السلوكيين الجدد وقد ساهم في إثراء آراء هذه المدرسة وتطوير مفاهيمها ويتجلى ذلك بنظريته المعروف بها – نظرية الاقتران- أي اقتران الاستجابة بالمثير الذي يساهم في حدوثها، كما استطاع ترجمة نظرية تداعي الأفكار التي ناد بها الفلاسفة التجريبيين في بريطانيا إلى نظرية (مثير واستجابة) في العملية التعلمية، ويصف مبدأ الاقتران بقوله: " إذا ما وجدت مجموعة من المثيرات مصاحبة لحركة ما فإن تكرار هذه المثيرات ينتج عنها حدوث تلك الحركة"[1]، ويتفق **جيثري** مع **هِلْ** في تحديد مفهوم الحافز المثير ويتعارض معه في معنى الأثر الفسيولوجي في عملية التعلم.

5- مكانة النظرية في الوقت الراهن:

لم تعد هذه النظرية في الوقت الراهن تلقى نفس الاهتمام الذي كانت تحض به في حينها، إلا أن تأثيرها غير المباشر في ميدان التعلّم لازال قائما، رغم أن الاهتمام الحقيقي في هذا المجال حاليا انصب على النظرية المعرفية لأن الاهتمام تحول من التعرف على ماهية التعلم في حد ذاته إلى كشف العلاقة المعقدة بين خبرة المتعلم من جهة والتركيب البيولوجي من جهة أخرى؛ وأثرهما معا في عملية التعلم، ومع ذلك يمكن القول بأن هذه النظرية فتحت آفاقا جديدة للبحث في هذا المجال، وأعطت للعملية بعدا علميا أدى إلى ظهور تيارات أخرى تسعى إلى معرفة حقيقة التعلم، كما نجد الأفكار التي جاءت بها هذه النظرية لازالت إلى الآن تُتخذ كركيزة في البحوث المعاصرة، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر.

– قانون الأثر وتطبيقاته على الإنسان في عملية التعلم، والتفسيرات الجديدة التي حضي بها، والذي ساعد في التقرب من حقيقة التعلّم أكثر فأكثر.

[1] – مصطفى ناصف، نظريات التعلم – دراسة مقارنة- مرجع سابق، ص27

6- وظيفة المعلم حسب النظرية:

لم تغفل هذه النظرية وظيفة المعلم ودوره في تحقيق الفعل التعليمي، إذ اعتبرته أحد أهم الركائز الأساسية وحددت بذلك دوره في هذه العملية كالآتي:

‹ أ- يجب عليه أن يقسم عناصر الدرس إلى مجموعات منها ما هو رئيسي وجب تحقيقه ومنها ما هو ثانوي يساعد في تنفيذ العناصر الرئيسية.

ب- يجب على المعلم أن يحدد أهم المثيرات المساعدة على التنفيذ، والعمل في ضوئها.

ج- ينبغي عليه أن يرتب هذه المثيرات حسب الأولوية التي يراها مناسبة للتنفيذ.

د- استغلال هذه المثيرات بطريقة تضمن التدرج حسب دورها في إحداث الاستجابة.

هـ- ضرورة ملاحظة ردود أفعال المتعلم أثناء التنفيذ، واستغلالها في تغيير المثير المناسب لوضعية مناسبة.

و- ضرورة التركيز على المثيرات ذات التأثير الأكبر على المتعلم والتي تحقق استجابة، متماشية مع الهدف العام من الدرس،مع ضرورة التشجيع وتقديم الحوافز للمجتهدين من أجل الوصول إلى الحل الصحيح›[1].

7- الخلاصة: وفي النهاية يمكن القول أن النظريات السلوكية كانت أكثر تجريبا لعملية التعلم مما جعلها تتميز بالعلمية والنجاعة كباقي العلوم الأخرى مستبعدة الجوانب النفسية والعقلية، رغم الدور المحوري الذي تلعبه في عملية تشكيل اللغة وإنتاجها وإقرار أصحاب هذه النظرية جدواها في التحصيل المعرفي، إلا أنها لم تتعرض له بالدراسة والتحليل لكونه عاملا داخليا، مما جعلها عاجزة على تفسير الجمل التي ينتجها الفرد رغم عدم تعلّمها، بل حتى سماعها قبل ذلك، كما "جرت محاولات أخرى لفهم اكتساب اللغة الأولى في إطار الفكر السلوكي لكنها جميعا وقفت عاجزة عن تفسير الصفة الإبداعية في اللغة حين يستطيع طفل

[1]- ينظر، محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، مرجع سابق ، ص60-61.

صغير أن ينتج وأن يفهم مئات الجمل الجديدة كل يوم"[1]، مما فتح آفاقا جديدة للدراسات اللسانية الحديثة للبحث والتقصي من أجل إدراك هذه الحقيقة والعمل على تطوير فهمها أكثر من أجل الاستفادة منها في المجال التربوي،مما جعل البحث في هذا المجال مازال مفتوحا على الجديد يوما بعد يوم.

[1]– دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، تر، عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط01، 1994، ص38.

المبحث الثاني: المقاربة البنائية ومسألة استقلالية التعليمية

I- المقاربة بالأهداف:

لقد مرت المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال؛ بمراحل تعليمية متعددة من بينها المقاربة بالأهداف والتي مفادها، أن المعلم مطالب بتحقيق الأهداف التعليمية التي جاءت بها المقررات الدراسية في مختلف مراحل تعليمية، والتي تتجزأ بدورها إلى أهداف جزئية؛ لأنها تعمل متظافرة من أجل تحقيق الهدف الرئيسي الواجب الوصول إليه، والمحددة مسبقا من قِبل الهيئة الوصية، وحتى يتمكن المعلم من الوصول إلى هذا الهدف لابد من معالجة محتوى المادة التي تكون محل تنفيذ، مما يستوجب على الأستاذ اختيار الطريقة البيداغوجية المناسبة والمساعدة على التنفيذ.

إن التعليم بواسطة المقاربة الأهداف يختلف اختلافا جوهريا عن النماذج التدريسية الأخرى، فهو نسق يعتمد على نظريات تعليمية مفادها عدم وجود تناقض بين الأهداف المسطرة في العملية التعليمية والعمل من أجل تحقيقها جملة، حيث"اعتمد التدريس بالأهداف على تحديد المستويات المتسلسلة للأهداف ومحاولة التعرف على التقنيات المختلفة لصياغتها وخاصة الأهداف الإجرائية إضافة إلى تصنيف الأهداف وفقا لمجالات معرفية وجدانية. فهي بهذا قد حاولت تنظيم العملية التعليمية من خلال وضع استراتيجية تضمن تعيين الأهداف المرجوة من الفعل التربوي "[1]، قصد تحقيق الهدف الرئيسي من الوحدة التعلمية مهما كانت مدتها الزمنية، كما تتطلب هذه المقاربة في كل مرة تقييم ما تم التوصل إليه من قِبل المتعلم من أجل اختبار ما مدى تحقق هذه الأهداف الإجرائية للدرس. لكي يتم من خلال ذلك إصدار حكم على مردود المتعلم قصد التصحيح أو التعزيز، من أجل بلوغ الهدف المسطر، بالإضافة إلى حتمية الانطلاق من أرضية واضحة المعالم ومحددة الأهداف من أجل الوصول إلى نتائج أكثر واقعية وأبلغ هدفا.

[1]- بوعافية فتيحة، طرائق تدريس اللغة العربية – الجزائر أنموذجا –، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في تعليمية اللغة العربية، جامعة معسكر، 2016/2015، ص36-37.

1- تعريف الهدف:

أ- لغة: يقول ابن منظور: " هو المشرف من الأرض وإليه يلجأ "[1]

ب- اصطلاحا:

هو ذلك المبتغى التربوي المراد الوصول إليه من خلال خطة بيداغوجية محكمة يقوم بها المعلم بالتوازي مع المتعلم مع ملاحظته وتقييم سلوكه عند الانتهاء من الدرس المنجز وذلك بربط العناصر الثلاثة المفسرة لتحقق الهدف حسب ما حدده علماء النفس وهي:

الحاجة ← النشاط ← الهدف

كما أن الهدف التربوي هو ترجمة لمرامي وغايات التربية لتظهر في شكل سلوك يترجم حدوث الفعل التعلمي، كما يعرف الهدف التربوي على أنه: "تخطيط للنوايا البيداغوجية يتم من خلال وصف دقيق للسلوك والانجازات المراد ملاحظتها في فكر أو سلوك المتعلم عندما ينهي عملية التعلم"[2]، من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن الهدف التعليمي هو تخطيط تربوي مبني على معطيات متوفرة، وغايات منتظرة تتحقق بإتباع طرق بيداغوجية من أجل تتحقق هذه الأهداف بمستوى يترجمها إلى سلوك أو فكرة يمكن ملاحظتها وتقييمها[3].

إذا فالهدف التربوي هو كل ما تسعى المدرسة لتحقيقه من خلال برامجها وبالوسائل المتاحة، من طرف المعلم لمتعلم معين. ويعرف أيضا على أنه: " التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعليم"[4]، ويعرف أيضا على أنه " النتائج التعليمية التي يسعى النظام التعليمي بكل مؤسساته وبكل إمكاناته أن يحققها، وعلى ذلك تعتبر الأهداف التربوية

[1] – محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط03، 1414هـ، ص346.

[2] – بوعافية فتيحة، طرائق تدريس اللغة العربية – الجزائر أنموذجا –، مرجع سابق، ص142.

[3] – ينظر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم– النظام التربوي والمناهج التعليمية– سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية. الحراش. الجزائر 2004. ص142

[4] – المرجع نفسه، ص15.

الموجه الأساسي للعمليات التربوية بكاملها"[1]، مما يعني أن الهدف التربوي هو تخطيط بيداغوجي محسوم النتائج سلفا تسعى المدرسة بكل أقطابها إلى تحقيقه، وكما يعرف أيضا بأنه " ما سيعرفه أو سيكون عليه أو ما يفعله المتعلم، وما يسفر عليه مضمون تعليم تعلمي ما، والذي لا نتنبأ بمدى تحققه قبل إنهاء عملية التعليم، ومن جهة أخرى، فالهدف يعتبر نتيجة معرّفة تعريفا مستقلا عن الوسائل التي تعتبر ضرورية لتحقيقها"[2]، معنى ذلك أن الهدف التربوي هو تخطيط من قبل المعلم، بكل ما أُتيح له من وسائل من أجل الوصول إليه كما يُعرّف دائما في المجال التربوي على أنه: " مقصد مصوغ في عبارة تصف تغييرا مقترحا يُراد إحداثه في التلميذ "[3]، أي أنه فكرة مسطرة مسبقا من قِبل المعلم مستعينا في ذلك بالبرنامج الدراسي قصد السعي إلى تحقيقها، من أجل تغيير سلوك ما عند المتعلم، كما يعرّف على أنه: "ما ينبغي أن يعرفه التلميذ أو يكون قادرا على فعله أو تفضيله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين"[4] مرة أخرى يتأكد لنا أن الهدف في المجال التربوي يعني المعرفة المراد تحصيلها من قبل المتعلم والتي تعينه على القيام بعمل معين بناءً على المعرفة التي تحصل عليها، كما عرفه **بلوم*** بأنه " صياغة دقيقة للتغيرات السلوكية المتوقعة المرتبطة بمجال ومحتوى معين"[5]

---

[1]- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير- بين التنظير والتطبيق-، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2004، ص141.

[2] – تعوينات علي، قراءات في الأهداف التربوية، كتاب الرواسي02، مطابع عمار قرفي، باتنة، ط01، 1994، ص65

[3]– زكرياء بن يحي محمد، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات – المشاريع وحل المشكلات- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006، ص21

[4] – المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، – النظام التربوي والمناهج التعليمية- مرجع سابق ص15

[5] – قلي عبد الله، قراءة في التقويم التربوي، كتاب الرواسي، مطبعة عمار قرفي، باتنة، ط01، 1993، ص64

***بنجامين بلوم Benjamin Bloom** :هو عالم تربوي أمريكي (1913- 1999)، درس التربية في جامعة بنسلفانيا وحصل على الدكتوراه في التربية من جامعة شيكاغو سنة 1942، أصبح عضواً في لجنة امتحانات جامعة شيكاغو سنة 1940، وعين محاضراً في التربية في نفس الجامعة سنة 1944. وقد عمل مستشاراً تربوياً لعدة دول في العالم في مجال التعلم وأهدافه وتقويمه.كان يؤمن بالخبرة المباشرة والتجربة ،ولذلك كان يطلب من تلاميذه استخدام البحث=

2- أهمية تحديد الهدف:

يعد تحديد الهدف من بين أهم القضايا المفصلية في المجال التربوي إذ بفضل حسن اختياره والتخطيط له واختيار الطريقة المثلى لتنفيذه وتقويمه يتحقق الفعل التعليمي. ولنجاحه يجب أن يتوفر على "مجموعة الإجراءات والأفعال التي تظهر في صورة أداءات يقوم بها المعلم أثناء العملية التعليمية بقصد حدوث التعليم وأهداف تربوية"[1] وذلك من أجل أن يتحقق الفعل التعليمي المراد، وإذا تمكّن المعلم من المرور بهذه المراحل بسلاسة ويسر فهو بذلك يترجم مبادئ التعلّيمية بطريقة علمية واعية، والتي من شأنها أن تبعث الرغبة في المتعلم من أجل الاستجابة لتلقي المعرفة، هذه المعرفة والتي تظهر للمعلم في شكل سلوك وتكمن أهمية ظهورها في كونها:

‹أ- ظهورها يسهل على المعلم التحكم في النشاط التعليمي قصد توجيهه توجيها صحيحا من أجل خدمة الهدف العام للدرس، سواء بالتصحيح أو بالتعزيز، لأن الاستجابة في حد ذاتها أحد أهم بوادر التعلم.

ب- ظهور الاستجابة يساعد على قياسها ومن خلالها يمكن اختبار المكتسبات القبلية للمتعلم من أجل تغذية راجعة لإرساء معارف جديدة في عملية بنائية واعية، وكلما كانت استجابة المتعلم أكبر كلما كان النشاط التعليمي ثري، مما يمكّنه من الاستفادة أكبر.

=والاستقصاء، وكان يؤمن أن التعلم في أساسه هو جهد يبذل لأجل الاستفادة الكاملة من طاقات المتعلمين. له مجموعة من المؤلفات منها "تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، نظام تصنيف الأهداف التربوية".(ينظر الموقع http://www.schoolarabia.net/web_quests/alr7lat/bloom's_taxonomy/benjamin_bloom/benjamin_bloom_1.htm(شوهد بتاريخ ، 2017/08/23على الساعة 23:50)

[1]- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية، ط01، 2012، ص29.

د- الاستجابة نشاط ظاهري يمكن للمعلم ملاحظته وبالتالي فهي تسهل عليه تقديم المعلومة الصحيحة في وقتها المناسب، ما من شأنه أن يختصر الوقت والجهد ويدفع وتيرة التعلّم إلى الأمام.›[1].

حتى يتحقق الهدف من العملية التعليمية ككل وجب تحقق ثلاث أهداف فرعية تعمل متحدة من أجل الوصول إلى الهدف النهائي من العملية وهي:

الأهداف المعرفية، الأهداف الوجدانية، الأهداف النفسحركية ممثلة في المخطط التالي: [2]

من الواضح أن الهدف التربوي الذي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقه من خلال المعلم هو الهدف الذي يُترجَم إلى سلوك وعن وعي وبرغبة، وهو ما تترجمه الأهداف السابقة الموجودة في المخطط، لأن المدرسة لا تسعى إلى إكساب معارف ذهنية مجردة تحضر عند الامتحان فقط، ولا يستفيد منها المتعلم في حياته اليومية، بل هي تسعى إلى إعداد الفرد للحياة قصد جعله عنصرا فعالا داخل مجتمعه. والهدف المقصود هنا هو الهدف الذي يُربط بمحتواه.

3- انتقاء الهدف:

ينبغي على المدرس أن يحدد الهدف الذي يستطيع تحقيقه انطلاقا من المحتوى المراد تدريسه، وفقا للمقررات الدراسية، واستبعاد كل ما هو هامشي أو بعيد التحقيق مع مراعاة المدة الزمنية التي يستوجبها تنفيذ كل نشاط على اختلاف أنماطه وأساليبه وأزمنة تنفيذه، كما ينبغي أن تخضع المادة التعليمية المراد تدريسها إلى تنظيم يتماشى والأهداف المراد تحقيقها بصفة خاصة، داخل الدرس وتنقسم هذه الأهداف إلى:

[1]- ينظر، جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1989، ص56.

[2]- زكرياء بن يحي محمد، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات مرجع سابق، ص47.

أ- أهداف المكتسبات القبلية: وهي الحد الأدنى من التعلّمات الذي ينبغي أن يكون متوفر عند المتعلم ليكون له سندا معرفيا يمكّنه من التهيؤ لعملية التعلّم وتضمن له عملية الاندماج وهي قاعدة أساسية لابد منها.

ب- أهداف وسطية: وهي الأهداف المواكبة لأجزاء الدرس وتتحقق من خلال هذه الأجزاء في عملية بنائية، والتي من خلالها يتحقق الهدف العام وينبغي أن تكون مرتبة ترتيبا علميا يسمح بالتدرج في تقديم الهدف النهائي.

جـ- أهداف نهائية: هي تلك الأهداف الإجمالية الخاصة بالدرس والتي تتوج في النهاية بقاعدة معرفية أو بتمارين تطبيقية، يتمكّن المتعلم حلها بيسر استنادا إلى الهدف المحقق.

4- مستويات الأهداف:

تنبني الأهداف التربوية على مستويات تتدرج بالفعل التعليمي من أجل الوصول إلى الهدف الرئيسي في نهاية مرحلة تعلّمية معينة، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال هذه المستويات التي يجب احترامها والعمل في ضوئها داخل فلك الهدف النهائي المراد تحقيقه وذلك بالسعي إلى " تنمية الاتجاهات العلمية المناسبة مثل الدقة والتفتح العقلي والأمانة العلمية والموضوعية والتروي في إصدار الأحكام"[1] وتتحدد في خمسة مستويات حسب المختصون وهي:

‹أ- المستوى الأول، الغايات: وهي تلك الأهداف العامة التي تتحقق على المدى البعيد وتعكس سياسة المجتمع، حيث تنبثق من القوانين الرسمية للبلاد وتتماشى وطموحات المجتمع، كما تضبط بفترة زمنية محددة، حيث تعتبر " تلك القيم أو المعايير التي يحددها فلاسفة وتربويو مجتمع ما المرتبطة بعصرهم وظروفهم التاريخية والاجتماعية والتي تتبناها السلطة السياسية لنظامها التعليمي"[2] وهي نوعان غايات صريحة وواضحة المعالم تعمل

[1]- صبري الدمرداش، أساسيات تدريس العلوم، دار المعارف، القاهرة، ط02، 1997، ص66.

[2]- قلي عبد الله، قراءات في طرائق التدريس، كتاب الرواسي03، مرجع سابق، ص127.

المدرسة من أجل الوصول إليها وغايات ضمنية مضمرة غير مصرح بها تتحقق آليا من خلال تحقق الغايات الصريحة.

ب- المستوى الثاني، المرامي: وهي المقاصد التي تعد أكثر وضوحا من سابقتها؛ بحيث تترقب نواتج التعليم وتصدر أحكاما في حقها بالسلب قصد العلاج أو بالإيجاب قصد التعزيز، حيث " تظهر على مستوى التسيير التربوي أين تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسة التربوية، وتترجم عادة في مخططات عمل وبرامج ومقررات تحدد ملمح التلميذ "[1]، كما يجب " أن تكون شاملة بمعنى أن تشتمل على الأهداف المعرفية والمهارية والانفعالية المرجو تحقيقها "[2].

ج- المستوى الثالث، الأهداف العامة: تسعى هذه الأهداف إلى الإجابة على السؤال: ماذا نستطيع أن نفعل؟ وهي أهداف تختص بجزء من المقرر، أو وحدة تعليمية تقدم في فترة زمنية محددة أكثر مما يخصص لدرس واحد، وتجيب عن مجموعة من الأسئلة التي تُطرح على مستوى هذا الجزء المراد تنفيذه، ويتقاسم تحديدها كل من الأستاذ باعتباره المخطط. والبرنامج باعتباره الموجه والضابط، كما تُعنى"بوصف أنماط السلوك أو المهارات النهائية المتوقع صدورها من المتعلّم، بعد تدريس مادة دراسية معينة لمدة سنة دراسية أو حتى مرحلة بكاملها"[3].

د- المستوى الرابع، الأهداف الخاصة: هي تلك الأهداف المحددة بدقة التي يسطرها المعلم من لأجل تنفيذ درسه والتي يسعى إلى تحقيقها خلال حصة الدرس وفق خطة علمية واضحة ودقيقة، " إن أول اعتبار ينبغي أن يراعيه المعلم في تدريسه لدرس معين هو تحديد الأهداف المرجوة من هذا الدرس، وينبغي أن يكون هذا التحديد واضحا ودقيقا ويلتزم به أثناء تدريسه ... ولا يتأتى التحديد الواضح والدقيق لأهداف درس معين بالطبع، إلا بعد الدراسة

[1]- المرجع السابق، ص128.

[2]- صبري الدمرداش، أساسيات تدريس العلوم، مرجع سابق، ص231.

[3] - تعوينات علي، قراءات في الأهداف التربوية، مرجع سابق، ص66.

المتأنية له من جميع جوانبه حتى يمكن تحقيقها من خلاله "[1]حيث تراعي محتوى تعليمي معين وتعمل على إنجاحه سواء أكان محورا أو وحدة تعليمية، ويُعنى هذا النوع من الأهداف بوصف سلوك الأفراد أو مهاراتهم. و ما يجب على المتعلم القيام به بعد الانتهاء من تلقي وحدة تعليمية، كالمحور مثلا، حيث يستطيع المعلم تمييز هذا السلوك والوقوف على مدى تحققه.

هـ- المستوى الخامس، الأهداف الإجرائية: وتعرف أيضا بالأهداف السلوكية وهي نقل المفهوم أو التعريف إلى إجراء قابل للتنفيذ المباشر وملاحظته وتقييمه حيث يسعى المعلم على أن تظهر تلك التعلّمات في سلوكات؛ أي على مستوى التطبيق من طرف المتعلمين وتكون معبرة على تغير إيجابي يظهر على ملامح المتعلم، جراء المعرفة التي تلقاها، وحتى يتحقق هذا الإجراء لابد من صياغة أهداف واضحة المعالم قابلة للتطبيق بعيدا عن الاستغراق في التنظير، حيث يرى المختصون أن " أفضل الأهداف السلوكية هي التي لا تقبل التأويل ويمكن تقويمها تقويما موضوعيا واضحا لا اختلاف في ذلك"[2] معنى ذلك أن الأهداف القابلة للإنجاز هي تلك الأهداف الواضحة المعالم التي لا تقبل أكثر من تأويل، وحتى يتحقق ذلك وجب " تحديد الأهداف على شكل سلوكات وانجازات قابلة للملاحظة والقياس والسلوك هو كل فعل يقوم به المتعلّم لكي يبرهن خلاله على التغيير الذي حدث نتيجة تعلّم معين"[3]، وهو ما تسعى إلى تجسيده المقاربة بالأهداف›[4].

[1]- صبري الدمرداش، أساسيات تدريس العلوم، مرجع سابق، ص132.

[2]- المرجع نفسه، ص67

[3]- العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة العلّمين للمقاربة بالكفاءات، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة وهران، السانية، 2010-2011، ص57

[4]- تعوينات علي، قراءات في الأهداف التربوية، مرجع سابق ، ص66-70.

وفي ما يلي جدول توضيحي يبين مستويات الأهداف بدقة:[1]

مستوى الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
إذا كان الهدف غاية	فإنه يعبر عن فلسفة التربية وتوجيهات السياسة التعليمية.	صادر من لدن رجال السياسة والجماعات الضاغطة من برلمان وأحزاب سياسية.	على صيغة أو شكل مبادئ وقيم عليا ورغبات وتطلعات.	تتميز بشكلها المثير والجذاب وكذلك قابل للتأويل
مرمى	نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي.	إداريون و مؤطرون مفتشون، ومسيرو التعليم.	أهداف البرامج والمواد وأسلاك التعليم.	بارتباطها المباشر بالمواد والوسائل والمناهج.
عاما	أنماط شخصية التلميذ العقلية والوجدانية والحس حركية	مؤطرون. ومدرسون.	قدرات ومهارات وتغيرات نريد إحداثها أو إكسابها للمتعلم.	تمركزها حول المتعلم وقدراته ومكتسباته.
خاصا	محتوى درس معين سينجز في حصة أو أكثر.	مدرسون أو متعلّمون	فعل سيقوم به المتعلّم مرتبط بمحتوى الدرس	تصريحها بما سيقوم به التلميذ في الدرس.
إجرائيا	سلوكيا تينجزها المتعلم لكي يبرهن عن بلوغهم الهدف في درس أو جزء منه.	مدرسون أو متعلّمون	فعل الإنجاز وشروطه ومعايير الإتقان	تصريحها بأدوات التقييم وأشكاله

[1]– خيري وناس وآخرون، تربية وعلم النفس، تكوين المعلمين، المستوى السنة الثالثة، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007. ص73-74.

5- أنواع الأهداف:

تتلخص الأهداف التربوية في ثلاثة أنواع رئيسية وهي:

‹ أ- أهداف المكتسبات القبلية: تتلخص في تلك التعلّمات التي يكون المتعلم مزودا بها قبل أي نشاط تعليمي، في خبراته السابقة والذي يمكن له أن يستعين بها من أجل تجاوز المأزق المعرفي الذي يوضع فيه والتي تحدد كفاءة المتعلّم في امتلاكه القدرة على:

- استرجاع المكتسبات القبلية التي تزوّد بها في الدروس السابقة: كالحقائق والمعارف، المصطلحات...الخ
- تحكمه في المهارات المكتسبة سابقا مثل: التحكم في الكتابة، الرسم، التعبير الشفهي، القص، الطي...الخ
- تشخيصه للمواقف التي يتعرض لها، والتصرف معها بوعي مثل التقبل والميل والتفكير المنطقي...الخ

ويمكن اكتشاف هذه المكتسبات القبلية عن طريق مجموعة من الإجراءات البيداغوجية التي بواسطتها يتمكّن المعلم من معرفة ما مدى تمكّن المتعلم منها مثل: الاستظهار أو التذكير بنظرية...إلخ

ب- الأهداف الوسطية: وهي تلك الأهداف المحددة في درس معين والتي يعمل المعلّم على تحقيقها رفقة متعلّميه؛ بحيث تكون هذه الأهداف مرتبطة بمضمون الدرس، كما تسمى أيضا بالأهداف التكوينية، "وتمثل النتائج المصاغة في سلوكات أو أقسام سلوكية ملاحظة، يمكن أن تتحقق في شروط وظروف محددة. ويمكن للأهداف التكوينية أن تتجزأ إلى أهداف فرعية "[1]، والمعلم مسؤول على مرافقتهم والعمل معهم من أجل تحققها، وهي التي تصاحب المتعلّم طيلة مراحل الدرس والمعلّم يراقب ويعزز ويوجه أعمال متعلّميه قصد تكوينهم.

[1]- قرايرية- حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010/2009، ص114.

ج- الأهداف النهائية: هي تلك النواتج التي يصل إليها المتعلّم من خلال خطوات الدرس والتي صارت ملكا له، يمكن استغلالها في تجاوز الوضعيات المعرفية التي تصادفه في دروسه المقبلة، والتي بدورها تتحول إلى أهداف قبليّة في الحصة المقبلة›[1].

6- خصائص الهدف:

‹ يتميز الهدف الإجرائي بثلاث مميزات أساسية حسب ما حدده المختصون:

أ- أن يكون متكاملا من حيث المبنى وقابلا للإنجاز، ويتوفر على معايير يستطيع من خلالها المعلم أن يلاحظه ويقيمه بشروط ومعايير تتوافق والمنهاج الدراسي ومتطلبات النشاط المقدم.

ب- أن يكون واضحا غير مبهم، بمعنى أن يدرك المتعلم ما المطلوب منه إنجازه دون تأويل من أجل ترجمة دقيقة وإنجاز يتحمل مسؤوليته فيه.

ج- أن لا يكون متناقضا في محتواه لكي لا يوقع المتعلم في حيرة أثناء الممارسة من جهة وأن يلتزم بالزمن المخصص للإنجاز من جهة أخرى›[2].

7- كيفية تحديد الهدف:

‹ من البديهي أن المعلم هو المسؤول الأول والأخير في تحديد الهدف الإجرائي وفق ما يراه مناسبا لمتعلميه من حيث قدراتهم المعرفية وإمكاناتهم السنية في إطار المناهج الدراسية المقررة، وهناك بعض المؤشرات البيداغوجية المساعدة على صياغة الهدف الإجرائي لكي يكون أكثر نجاعة وتطبيقا، وهي كالتالي:

أ- إدراك النواتج المعرفية التي يرغب المعلم في تحققها سلفا من خلال موقف تعليمي معين.

---

[1]- ينظر، العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة العلّمين للمقاربة بالكفاءات، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، مرجع سابق، ص61

[2]- ينظر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم- النظام التربوي والمناهج التعليمية- مرجع سابق. ص، ص57، 58

ب- ينبغي أن يخدم صميم المخرجات التعليمية المراد تقديمها للمتعلم وفق تسلسل معرفي.

ج- ينبغي أن يكون الهدف المختار شاملا للجوانب الثلاثة: الجانب المعرفي، الجانب النفسحركي، الجانب الوجداني، حتى يبقى مع المتعلّم ويجده فور استدعائه.

د- يجب أن يكون الهدف المختار يتوافق وإمكانات المتعلم المعرفية والنفسية والبيولوجية.

هـ- ينبغي أن يُصاغ الهدف بطريقة علمية تراعي شروط الصياغة، على أن يبدأ بسلوك وينتهي بفكرة مرورا بالتقويم.

إلا أن هذه المقاربة التي اعتمدت في مرحلة معينة بالمدرسة الجزائرية سرعان ما أثبتت قصورها في هذا المجال نظرا لعدم اهتمامها بمدى قياس المستوى المعرفي الذي وصل إليه المتعلم بقدر ما تهتم بالأهداف الواجب الوصول إليها مما جعلها تستغرق في التنظير أكثر من التطبيق مما جعلها " تثقل على أذهان الطلبة بسبب تفريعاتها والاستثناءات التي قد تشمل عليها، الأمر الذي يدفع للسأم والملل"[1] ومن خلال ذلك توجهت التربية الحديثة إلى الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية التعلمية من خلال اعتماد مقاربة تعليمية جديدة ألا وهي المقاربة بالكفاءات، أي المقاربة البنائية»[2].

II- المقاربة البنائية:

يتطور المجتمع ويتغير عبر الزمن بفعل ما يتعرض له من أفكار جديدة داخلية وخارجية، ولكن الناس لا يشعرون في العادة بهذا التغير، لأنهم يتلقون كل ذلك بطريقة تلقائية، إذ أن الذي يشعر بذلك ويعيه ويضع بين مرحلة وأخرى حدا فاصلا له هو:(اللساني أو الاجتماعي) بكلمة مختصرة إنه الإنسان العالم بأسرار التطور، ولكن مع ذلك ستظل هذه المعرفة كامنة في ذهنه مرقونة في كتبه لا تجد لها مخرجا إلا عند (اللساني التطبيقي)

[1]- محمود أحمد السد، اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، ط01، 1998، ص 125.

[2]- ينظر زكرياء ابن يحي محمد، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات-المشاريع وحل المشكلات-، مرجع سابق ص56-57

الذي لا يكتفي بنقل تلك المعرفة ولكنه يبحث لها عن مسالك آمنة توصلها إلى دماغ المتعلّم وذهنه، من أجل تشكيل ملكة معرفية عن طريق التجريب. هذه الملكة التي لا يمكن لها أن تتكون بين عشية وضحاها و" لا تحصل بالفعل الواحد، وإنما تحصل بعد تكرار الفعل مرات عديدة. ... والملكة شيء زائد عن الفهم كما يقرر ذلك **ابن خلدون***"[1]، إذن فإن تربية الملكة يختلف في طبيعته عن القدرات الذهنية الأخرى؛ كالذكاء المؤدي إلى سرعة الفهم، مما جعل البنائيون يركزون على أساليب معينة من شأنها أن تراقب درجات الذكاء عند المتعلم ولعل أهمها: "1- القدرة العددية. 2- الطلاقة اللفظية. 3- فهم معاني الألفاظ. 4- التذكر. 5- الاستدلال. 6- العلاقات المكانية. 7- السرعة الإدراكية."[2]، ومن هنا تعددت طرائق تحصيلها وتنوعت، وتعددت منابعها ومصباتها أيضا، وهذا ما رأيناه في الفصل الأول من هذه الدراسة، وقد أخذنا منه الثابت العام وأبعدنا المتغير الخاص، فخلصنا إلى أن التعلم، نوعان عادي اجتماعي سلوكي يتلقاه الفرد في البيت والشارع، والآخر واعٍ مهذب يتلقاه في المدرسة بطريقة واعية محسوبة العواقب، وبكلمة موجزة .

إن هذا النوع لا يكتفي بنسج وضعيات الفعل السلوكي الاجتماعي بطريقة سلبية كما هو الشأن في الأسرة والشارع، بل يقوم المتعلم فيه(بخطاطات) عقلية تؤهله لأن يختار من السلوكات ما يلائم وضعه ويوصله إلى تجاوز مشكلات حياتية، وهنا يكون موضع ارتكاز البنائية، فهي تجاوز واعٍ للمألوف واختصار عقلي لحركة الفعل عبر الاختيار الناجح لأفضل

---

* - **أبو يزيد عبد الرحمن بن أبي بكر بن خلدون:** (1332- 1406)، صاحب المقدمة المشهورة باسمه، وقد ضمنها أفكاره في النفس، والتربية، والتعليم، والاجتماع، ونفسانية الشعوب، واللغة، فجاءت تحفة علمية فريدة سبق بها عصره، حيث لم تعالج هذه الموضوعات إلا حديثا، والإنسان في نظر ابن خلدون لديه دافع اجتماعي، ويصفه بأن الإنسان مدني بطبعه، لابد له من وازع يدفع الناس بعضهم عن بعض، والوازع في الحيوان موجود بالفطرة، وفي الإنسان وجوده بالفكرة والعقل كما تناول علم النفس الغيبي أو الباراسيكولوجيا، وهو من القائلين بنظرية الأطوار النفسية (ينظر: نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم، مرجع سابق، ص10-11-12).

[1]- البشير عصام المراكشي، تكوين الملكة اللغوية، مركز نماء للبحث والدراسات، ط01، 2012، ص26.

[2]- العبيدي محمد جاسم، القياس النفسي للاختبارات، مرجع سابق، ص122.

(المسالك) والسلوكات، إن هذا التعلم هو ما يلخص بنائية **جون بياجي**[*]**Piaget. j** التي احتلت موقعا مركزيا في الدراسات التربوية، فهو لا يهدف إلى تدريب المتعلم على أداء سلوك ما ولكنه يجتهد بتزويده (بخطاطة عقلية) تمكّنه بعد ذلك من اختيار السلوك المناسب حيث يقول: " الطفل عندما يتعلّم كيف يجد شيئا تم إخفاؤه حديثا تحت صندوق ما، فإن هذا الطفل الذي تعلّم الكشف عن الأشياء المخفية قد تعلّم "[1] معنى ذلك أنه لا يمكن لنا أن نحكم على متعلم ما أنه تمكن من المعرفة في أي مجال من المجالات، ولا في أي مستوى من المستويات إلا إذا استطاع أن يبتكر بمفرده حلولا معرفية منطقية للمشكلات التي يتعرض لها.

إن مقياس التعلم عند **بياجيه** والبنائيين يتجاوز إحصاء عدد المرات التي ينجح فيها المتعلم بأداء مهمة ما، بل بما يمتلكه من أفكار يستطيع من خلالها تصحيح سلوكه، أو على أقل تقدير تقديم تفسير مقنع لما قاربه، ولا يتسنى له ذلك إلا من خلال المشاركة في إنتاج المعرفة وممارستها حيث " إن فكرة المساهمة الفعالة للطفل في تكوين مفاهيمه تنطلق من قول **جون بياجي** بأن تكوين المفاهيم ينبع من استدخال الأفعال. إن بناء المخططات يتطلب خبرة عملية بالأوضاع المحسوسة بقدر الإمكان . وهذا ما يشجع التمثل والتكيف الفاعلين"[2]، ومن المفاهيم الكبرى للبنائية **الموازنة**؛ أي عدم الاكتفاء بوصف الأشياء كما هي، بل يعيد الفرد تنظيمها وفق ما يراه مناسبا له، فالعقل هو الذي يرتب الأشياء التي يراها في الخارج تبعا لأي نوع من أنواع الاتساق(الشكلي أو الوظيفي أو غيرها) وفي آخر

[*] – **جون بياجي(JEAN PIAGET)** (1896– 1980): عالم نفسي سويسري، من رواد النظرية، ولد سنة 1896 بمدينة نوشتال السويسرية، توفي سنة 1980، زعيم مدرسة جنيف لعلم النفس الوراثي، اهتم بالبيولوجيا وبالأسس البيولوجية للمعرفة، ألف حوالي 20 مؤلف في البيولوجيا، حصل على الدكتوراه في العلوم البيولوجية وهو في الحادي والعشرين من عمره، تأثر بياجيه بكثير من الفلاسفة في بناء نظريته، وكرس حياته لدراسة عمليات النمو المعرفي عند الأفراد. (ينظر، عبد الرحمن عبد الحي، نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية. المرحلة الابتدائية عينة، رسالة ماجستير، تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلّمها، جامعة قاصدي مرباح، 2010–2011، ص120.).

[1] – مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مرجع سابق، ص281.

[2] – حسن محمد أبو رياش، التعلم المعرفي، مرجع سابق، ص53.

المطاف يتم التكيف أي التعامل مع تلك الأشياء، وهذا ما يرتضيه العقل ويؤيّده النجاح في الأداء، إن من وراء كل ذلك، إن البنائيين يلخصون المعرفة في نوعين:

– المعرفة الشكلية الناتجة عن الفعل السلوكي التلقائي.

– المعرفة الإجرائية التي تقوم على الاستدلال والقياس وإبعاد كل ما هو شبيه وغير مجدي. لأن مرحلة الاستدلال العقلي تمر من المحسوس إلى المجرد.

تعتبر النظرية البنائية(المعرفية) نظرية متأثرة بالدراسات النفسية التي تهتم بالتعلم والمعالجة المعرفية وحاجة الفرد لهذه المعرفة من أجل إرساء قواعد معرفية صحيحة، تساعده على تجاوز المواقف التي يتعرض لها، بأقل جهد، وفي أسرع وقت ممكن.

إنها نظرية معرفية تُعنى بعملية التحصيل المعرفي ظهرت " في النصف الأول من القرن الماضي، كرد على الأوضاع السائدة آنذاك، والمتمثلة في مفاهيم السلوكية(المثير،الاستجابة، التعزيز)، فمفاهيمها تغاير كل ما جاءت به المدارس السلوكية من أفكار، خاصة فيما يتعلق بنمو العمليات الإدراكية في كل مرحلة من مراحل تطور الفرد، فالمعرفية جاءت لتصحيح رؤية السلوكيين في عملية تعلم اللغة "[1] شريطة أن يتمتع الفرد باستعداد لتقبل المعرفة، هذا الاستعداد الذي هو:"مجموعة من الصفات الدالة على قابلية الفرد – مع شيء من التدريب– على اكتساب المعلومات أو المهارات أو مجموعة من الاستجابات مثل: التحدث بإحدى اللغات أو القدرة على الأداء الموسيقي، أو حل المسائل الرياضية...الخ"[2] حيث يُنظر للعملية على أساس أنها بناء للمعرفة، أي تعلم الفرد لمختلف السلوكات سواء بطريقة مقصودة أو غير مقصودة، أي: "كل ما يكتسبه الفرد من معارف، ومعان، وأفكار، واتجاهات، وعواطف، وعادات، وقيم، واستراتيجيات وطرائق وأساليب، سواء تم هذا الاكتساب

[1]– عبد الرحمن عبد الحي، نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية. المرحلة الابتدائية عينة، رسالة ماجستير، تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلّمها، جامعة قاصدي مرباح، 2010–2011، ص120.

[2]–أمل الأحمد، علي منصور، علم نفس التعلّم، منشورات جامعة دمشق، سوريا، ط01، 2006، ص43.

بطريقة معتمدة ومخططة، أو بطريقة عرضية ودونما قصد "[1]، وقد ظهر في هذا الشأن تياران، تيار يعتمد على المكتسبات القبلية للمتعلم، من أجل إرساء قواعد نظرية لكيفية حدوث المعرفة، وتيار يعتمد على معالجة الملامح البيداغوجية الآنية للمتعلم، ودورها في بناء المعرفة، ويشترك هذان التياران في اعتبارهما المتعلم محور العملية التربوية، حيث تنطلق منه لتعود إليه، ولعل أهم شخصية يمكن الحديث عنها في هذا المجال والتي أثرت بشكل لافت للانتباه، وبنى عليها من جاء بعده هي أعمال **بياجي** حيث " يرتبط هذا المنحى باسم **جون بياجي** ومعاونيه ، الذين يرون أن اكتساب القيم وتطورها يقوم على أساس التغيّر في الأبنية المعرفية Cognitive constructsعبر مراحل العمر المختلفة "[2] ويقول في هذا الصدد: " لقد تعلمنا خلال الخمسين سنة من التجارب أنه لا وجود لمعارف ناجمة عن القيام بملاحظات، دون تنظيم يساهم في حدوثها الفرد من خلال نشاطاته، بل لا وجود (لدى الإنسان) لبنيات معرفية مسبقة أو فطرية: إن كل ما يوَرّث هو نشاط الذكاء وهو النشاط الذي يُحدث بنيات من خلال تنظيم سلوكات متتالية يؤثر بها الفرد على الأشياء"[3]، معنى ذلك أنه ومن خلال تجربة **بياجي** الطويلة مع البحث يؤكد لنا أنه لا وجود لمعرفة مسبقة أو لأخرى تُبنى عن طريق الملاحظة دون مساهمة الفرد في صناعتها، فبالذكاء يرتب الفرد السلوكات التي يقوم بها ويحفظها في شكل بنيات عقلية يستدعيها وقت الحاجة، فالمعرفة تُبنى وبطريقة مستمرة عن طريق تفاعل الفرد مع المحيط، حيث يقوم بتعديل سلوكه بصفة مستمرة إلى ماهو ايجابي، لأن المعرفة عملية بناء وتطور مستمر، والسؤال الذي يمكن طرحه في هذا المجال" هل تلاميذ التعليم الثانوي الذين عادة ما تتراوح أعمارهم بين17و20

[1]– المرجع السابق، ص16.

[2]– المرجع نفسه، ص97.

[3]– بيرتراند، النظريات التربوية المعاصرة، تر، محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص79.

سنة والذين يتابعون دروسا في العلوم، يتحكمون في عمليات التجريد اللازمة لفهم تلك الدروس؟"[1]، باعتبار هذه الفئة هي موضوع الدراسة.

1- المعرفة في النظرية البنائية:

تعد المعرفة شرطا أساسيا لبناء الكفاءة، ولا يمكن للمعرفة أن تتحقق إلا من خلال التجارب اليومية التي تصادف الفرد حيث " يتعلم الفرد شيئا جديدا، أو أي موضوع حينما يواجه صعوبة أو مشكلة حياتية، أو دراسة تتطلب حلا "[2] لأن التجربة هي التي تقوم بصقل هذه المعرفة وإعادة ترتيبها في بنيات عقلية خاصة، وقد "أثبتت الدراسات السابقة أن الممارسة المكثفة على العمل الأصلي تزيد من احتمال حدوث الانتقال الموجب إلى الأعمال التالية المشابهة، بينما الممارسة المحدودة غير المتمكنة ربما لا تحقق الانتقال"[3] ، ويتحقق ذلك وفق نظام معين يختص به الفرد وحده دون غيره، لأن بناء المعرفة فرديا تراكميا لا يمكن لشخص أن يفرض على شخص آخر تجربته في الحياة، فالتجربة تُصنع ذاتيا ولا تُلقّن، وذلك وفقا لاستعدادات الفرد النفسية والبيولوجية وظروف المعرفة التي هو بصدد تلقيها، حيث " تنظر هذه النظرية إلى الإنسان على أنه بناء ذاتيّ التنظيم، وهو مصدر كل الأنشطة التي يقوم بها، وترفض أن يكون اكتساب اللغة عند الإنسان خاضعا للتقليد والتعزيز كما ترى النظرية السلوكية "[4]، حيث يقوم الفرد بمحاولة التأقلم مع المعرفة الجديدة، ثم يعيد ترتيبها وفق ما يمتلكه من معرفة سابقة، قصد استغلالها في تجاوز موقف ما في تفاعل مع المحيط أي أن التعلم هو: " نتاج تفاعل خبرات المتعلم المتراكمة مع البيئة، ومكوناتها وشروطها. وقد يتم هذا التفاعل عن طريق الحس والحركة والعمل، أو عن طريق الكلام واستخدام اللغة، أو عن طريق الملاحظة، أو عن طريق التأمل والاستدلال والتفكير"[5]

[1]- أمل الأحمد، علي منصور، علم نفس التعلم، مرجع سابق، ص80.

[2]- يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، مرجع سابق، ص16.

[3]- أمل الأحمد، علي منصور، علم نفس التعلم، مرجع سابق، ص127.

[4]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص84.

[5]- أمل الأحمد، علي منصور، علم نفس التعلّم، مرجع سابق، ص17.

والمعارف المدرسية واحدة منها حيث " تتخذ كل الأنظمة التربوية نفس المنحى.فهي لا تُهمل المعارف المدرسية، بل تريد منها أن تكون إجرائية أكثر في الحياة اليومية (العائلية والجمعوية.الخ) وفي المدينة كما في الشغل.وعلى عكس حكم مسبق مشهور، فإن المعرفة يمكن أن تمارس داخل النظامين الميتافيزيقي والعملي... فالكفايات هي وسائل التحكم الرمزي والعملي في وضعيات الحياة "[1] معنى ذلك أن هدف المعرفة المدرسية هو أن نجعلها أكثر استعمالا من قِبل الفرد داخل مجتمعه في مختلف مناحي الحياة، لأن المعرفة ليست معلومة عابرة؛ بقدر ما هي تجربة مع الحياة، وما مدى الاستفادة منها، لأن "المفاهيم البنائية ترتبط بمبادئ علم النفس السلوكي ارتباطا وثيقا، فتنظر إلى اللغة على أنها نوع من أنواع المثير والاستجابة للمثير، واللغة ضمن هذا الإطار سلوك إنساني"[2]، على عكس ما كان سائدا؛ بأن المعرفة تبقى في مستوى الذهن ولا تحظى بالتطبيق

2- مبادئ النظرية البنائية:

لقد أصبحت النظرة للتعليم على أساس أنه مجال معرفي اجتماعي مهم ينبغي الخوض فيه وتفسير عملية حدوثه بطريقة علمية واعية، تضمن استثمار المعرفة في مختلف مناحي الحياة ولعل أهم نظرية حاولت البحث في حقيقة التعلم وكيفية حدوثه وإلى أي مدى يكون التعلم مفيدا في الحياة اليومية، هي النظرية البنائية التي تجعل المعرفة وكيفية حدوثها موضوعا لها، حيث تعتمد في تفسيرها على ثلاث مرتكزات أساسية وهي:

‹ أ- الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه، ولا يتم تلقيها من قِبل المعلم بطريقة سلبية، لأن المعرفة تتشكل داخل عقل الفرد نتيجة تعرضه لمواقف خارجية معينة وتفاعله معها، والذي لا يمكن له أن يحدث بطريقة تلقينية، حيث " أن الإنسان يولد ببعض الأبنية التي تمكنه من إصدار العديد من ردود الفعل الانعكاسية، فالطفل يولد وله استعداد فطري، على مستوى

[1] - فيليب غابيليي وآخرون، الممارسات البيداغوجية المعاصرة، تر، عز الدين الخطابي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط01، 2013، ص211

[2]- محمود أحمد السيد، اللسانيات واللغة العربية، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، ط01، 1998، ص67.

الذات، تمكنه من تعلم اللغة "[1]، بحيث تتأثر معارفه السابقة التي يكون الفرد مزودا بها قبل تعرضه للموقف، وتؤثر بشكل واضح في حدوث المعرفة الجديدة لديه، كما تتأثر بالسياق الخارجي المصاحب لها، الذي دون شك يساهم مساهمة واضحة في تشكلها وبلورتها في شكلها النهائي، حيث: "إن الاتصال الذي نجريه مع الآخرين لا يؤدي إلى انتقال أفكارنا إليهم بنفس المعنى الموجود في عقولنا، بل إن تعبيرنا يثير معاني مختلفة لدى الآخرين، وأن الأفكار والمعتقدات لا تنتقل من عقولنا عن طريق تعبئة معانيها في كلمات وإرسائها للآخرين كما لو كانت طردا بريديا مرسلا من فرد لآخر عليه أن يقوم بفتحه وتلقي ما فيه، فنحن لا نستطيع أن نضع الأفكار في عقول التلاميذ، ولكن يجب أن يبنوا معارفهم بأنفسهم "[2]، لذلك وجب تزويده بآليات تفكير علمية تُعينه على التأويل الصحيح وربط المعلومات بعضها ببعض في عملية بنائية مثمرة ، لأن " الحياة العقلية يجب أن تبحث في ضوء التكيف مع البيئة وهذا يتم في ضوء التعلم وتحسين أساليب السلوك فوظيفة السلوك التكيف مع البيئة. إن الحياة العقلية ينبغي النظر إليها كوحدة مترابطة أو مجتمعة بعضها بجوار البعض. إن المعلومات التي يكسبها الفرد هي المسؤولة عن تحسين السلوك وتنشيط العقل"[3]

ب- إن تشكّل المعرفة عند الفرد عملية عقلية مضنية تشارك فيها إضافة إلى الحواس الحالات النفسية التي يكون عليها الفرد عند تعرضه للموقف التعليمي، فإذا كانت هذه المعرفة تتوافق وخبرته المعرفية فسيكون مرتاحا وأكثر ثقة واتزانا، أما إذا كانت جديدة بالنسبة له، فإنه سيدخل في حالة اضطراب وترتفع وتيرة القلق عنده، مما يجعله يبحث بعدها على حالة استقرار وتوازن. وهو ما يستوجب منه إعمال العقل بحثا عن بنيات معرفية جديدة، وفي هذه الحالة فهو أمام خيارات ثلاث وهي: قد ينكر المتعلم الموقف التعليمي الذي يتعرض له،

[1]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة ، مرجع سابق، ص84.

[2]- اللزام إبراهيم محمد، فاعلية نموذج التعليم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 1422هـ، ص20.

[3]- محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص35.

ولا يكتفي بالمعارضة بل يحاول تقديم أدلة على ذلك، مثبتا أنها خاطئة وتحاول تضليله، مقدما بذلك تبريرات يراها منطقية ويحتج بها، وفي هذه الحالة لا تحدث عملية التعلم، مما يُبقى الفرد متزنا لأن العملية لم تؤثر في بنياته المعرفية السابقة.

وقد يتأثر المتعلم بما يصادفه من معرفة فيحاول إعادة تشكيل بناياته العقلية السابقة من أجل تعديلها والتواؤم مع الموقف الجديد واستيعابه، وهنا تحدث عملية التعلم.

قد لا يُعير المتعلم أي اهتمام لما يتعرض له من معرفة ولا يحاول فهمها مستغنيا عن هذا الموقف الجديد وبالتالي لا تحدث عملية التعلم نظرا لعدم وجود رغبة.

ج- المعرفة السابقة (المكتسبات القبلية) التي يتوفر عليها المتعلم لا تقبل الجديد بسهولة إذ تعمل على مقاومته بما تمتلكه من معرفة سابقة وتحاول الاحتجاج لذلك رغم أنها قد تكون خاطئة في كثير من الأحيان، لأنه لا يمكن لنا أن ننفي على المتعلم معرفته السابقة التي يكون مزودا بها مسبقا قبل بدء عملية التعلم، والتي تكون الركيزة الأساسية لبناء معرفة جديدة لأن "معرفة الفرد دالة على خبرته، بمعنى أن الخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفة الفرد، وبذلك فالمعرفة لا تنفصل عن الفرد الذي عرفها، ولا بمواقف الخبرة المنبثقة عنها"[1]؛ أي أن الخبرة هي العامل الرئيسي الذي يساهم في بناء معرفة الفرد العلمية المحسوبة العواقب.›[2]

كما أن المتعلم يعيد بناء ما تعلمه ذاتيا وفق معنى يراه مناسب إذ يتفاعل مع العالم الخارجي انطلاقا من خبراته السابقة لأن المعرفة هي " عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعي "[3] ومن خلال هذه المزاوجة بين خبراته والمواقف الجديدة يبدأ في بناء معرفته، فالمعرفة " تنشأ في عقل الفرد نتيجة للتفاعل الحسي

[1]- مديحة حسن محمد، أثر التعلم البنائي على علاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة تربويات، جامعة الزقازيق، العدد03، جويلية 2000، ص372

[2]- ينظر، عايش محمود زيتون، النظرية البنائية وإستراتيجية تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط01، 2015، ص43-46

[3]- طلال تريسي، في التربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص61.

لهذا الفرد مع العالم المحيط به، فبذلك لا يمكن أن يقوم شخص آخر بإخباره بها"[1] كما أن: "الكفايات هي تلك الكيفيّات التي يدير بها الأفراد مواردهم المعرفية والاجتماعية أثناء قيامهم بفعل من الأفعال في وضعية ما. فلا وجود في هذا المنظور لكفاية قابلة للتوقع. لأن كل كفاية تتوقف على طاقات الفرد الكامنة، قدر توقفها على الوضعية وسياقها "[2].

إن التعلّم هو ذلك التغير الذي يحصل عند الفرد على مستوى بنياته المعرفية، إذ يعمل وباستمرار على إعادة تشكيلها وفق ما يراه مناسبا له فيحدث تغير على مستوى معارفه نحو الإيجاب والزيادة، لذلك لا يمكننا أن نحكم على تعلّماته ما لم يحدث هذا التغير.

إن التعلّم الجاد هو الذي يبقى مع المتعلم أكبر مدة ممكنة، ولا يمكن لمثل هذا التعلّم أن يحدث إلا إذا كان انطلاقا من واقعه، فهو لا يستطيع أن يبني معرفته بمفرده، بل يُشترط إشراك الآخرين معه حتى يتمكن منها بطريقة علمية، والتعلّم المفيد والذي يبقى مع الفرد هو الذي يتوافق مع حاجياته واهتماماته وتكوينه، مما يستوجب أن ينال المتعلم وفق هذه المقاربة؛ دورا أكبر من غيره في صناعة المعرفة، على عكس المقاربات التعليمية السابقة، وهنا يبدأ دور المعلم في التوجيه والتصحيح والتعزيز، كلما تطلب الأمر ذلك محاولا إعادة تشكيل معرفة المتعلّم تشكيلا صحيحا.

كما أن التفاوض مع أفراد الجماعة من نفس المستوى في الصف الدراسي الواحد، من شأنه أن يعزز اكتساب المعرفة ويزيد من عمر بقائها وحسن استغلالها، وهو ما يُعرف بالتعلم التعاوني كإستراتيجية تعلّمية جديدة تعتمدها النظرية البنائية حيث نجد الفرد فيها قد يتعلم من أقرانه ما لم يستطع تعلمه من معلمه، أو أي رافد معرفي آخر، أي: " ربط التعلم بالعمل والمشاركة الفعالة من قبل جميع الطلبة بإتباع أسلوب التعاون وتعويدهم على ذلك.

---

[1]– حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، البنائية– منظور إبستيمولوجي وتربوي– دار المعارف، الإسكندرية، ط01، 1992، ص18.

[2]– فيليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية، تر، الحسين السحبان، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط01، 2005، ص17.

فالجميع مسؤولون عن نجاحهم ونجاح زملائهم في المجموعة "[1]، حيث ينبغي الإشارة هنا إلى أهمية التعلم التعاوني الذي يحدث بين الأقران، بحيث إن المتعلم لا يجد حرجا كبيرا في أن يتلقى المعرفة من الذي يساويه أو يقربه سنا، أفضل من أن يتعلم من معلمه مثلا أو أحد الأشخاص المتدخلين الذين يكبرونه سنا، فهو يجد حرجا في ذلك ويحس بالخجل وعدم التوازن مما يؤثر حتما على عملية التحصيل المعرفي.›[2]

3- افتراضات النظرية البنائية:

تستند النظرية البنائية إلى افتراضات وتتلخص في مجموعة من الخيارات التي تتبني عليها المعرفة والتي نلخصها في ما يلي:

‹ أ- التعلم هو إعادة قراءة للعالم الخارجي وفق الخبرات السابقة التي يتمتع بها الفرد والتي من خلالها يعيد تنظيم معرفته وبنائها من جديد، أي أنه يحدث " في العمليات الفكرية للمتعلم نفسه وذلك بتنظيم عملياته الفكرية، مما يساعده على الارتقاء إلى مستوى معرفي أعلى وهذا ما يطلق عليه بالتكيف، ويعتبر أساسي جدا للنمو المعرفي "[3]

ب- يبذل المتعلم جهدا عقليا من أجل الوصول إلى المعرفة، كلما واجه معرفة جديدة.

ج- التعلم عملية براغماتية تسعى إلى تحقيق غرض معين وهو الحصول على المعرفة.

د- التعلّم الناجح هو الذي يتم عن طريق بيداغوجيا المشكلة (وضعية مشكلة التي يوضع فيها المتعلّم قصد إثارته)، حيث إن "التعلم هو تغيير في السلوك ينجم عن التدريب المعزز "[4]

[1]- وفاء سالم الياسين، محمد يوسف المسيليم، استراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية – دراسة ميدانية-، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الكويت، المجلد15،العدد01، 2014 ، ص63.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص44.

[3]- يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، مرجع سابق، ص263.

[4]- جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص172.

هـ- التعلّم هو عملية إعادة بناء للمعارف من خلال الحوار الذي ينشأ بين المعلّم والمتعلم من جهة وبين المتعلّم وأقرانه من جهة أخرى، كما يحدث ذاتيا بين المعرفة الجديدة والمعارف السابقة وذلك بالتفاعل بينهما من أجل بناء معرفة جديدة أكثر ملاءمة للواقع الجديد.

و- لا يمكن الاستغناء عن المعرفة السابقة من أجل بناء معرفة جديدة ذات معنى، حيث إن " التراكيب المعرفية تمثل الخبرات التي تم تطويرها من خلال تفاعل الفرد مع البيئة والظروف المحيطة به، وتراكيب الفرد تراكمية عبر سنين حياته "[1]

ز- الهدف من التعلّم هو إحداث تغيير جوهري في مكتسبات المتعلّم المعرفية وإعادة بنائها من جديد.› [2]

4- الكفاءة كإستراتيجية بنائية:

الكفاءة كإستراتيجية بنائية مصطلح جديد في قطاع التربية والتعليم، الذي تم تبنّيه منذ أواخر القرن الماضي من أجل مواكبة التطورات الحاصلة في مختلف الميادين الاجتماعية، والذي يتخذ من الكفاءة استراتيجية تعليمية تسعى المدرسة إلى تحقيقها بكل هياكلها ومناهجها وفق منهجية تعليمية مسطرة، وتعد كفاءة المتعلم أساس المهمات التي يضطلع بها المدرس والمدرسة معا، وذلك لجعل المتعلم نشطا وفعالا في تكوين معرفته بنفسه وفق تعلم نشط يعتمد المتعلّم محورا رئيسيا، كما يعد إحدى أهم الأسس التي يرتكز عليها الفكر البنائي، من أجل أن يبني هذا المتعلم كفاءته بنفسه والكفاءة كما يعرفها البنائيون هي: " كل ما تستخدمه الذات الفاعلة خلال فعل من أفعالها، وكل ما يسمح بتفسير وتنظيم العمل وفهمه "[3]، والعناصر المرتبطة ببناء الكفاءة كما حددها **جون بياجي** هي كالآتي :

› أ- **المعرفة:** يؤكد **جون بياخي** زعيم هذه النظرية على وجود نوعين من المعرفة وهما؛ المعرفة الشكلية والمعرفة الإجرائية، أما الشكلية فهي تلك التي تحصل عند الفرد بمجرد وقوع

[1]- المرجع السابق، ص177.

[2]- ينظر، فيليب غابيليي وآخرون، الممارسات البيداغوجية المعاصرة، تر، عز الدين الخطابي، مرجع سابق، ص45-47.

[3]- فيليب جونير، الكفايات والسوسيو بنائية، تر، الحسين سحبان، مرجع سابق، ص30.

نظره على الأشياء دون إعمال العقل، إنها معرفة تعتمد على الشكل الخارجي للأشياء لذلك سميت بالمعرفة الشكلية، وأما الثانية (المعرفة الإجرائية) فهي معرفة تعتمد على الاستدلال المنطقي الذي يُقيمه العقل بينه وبين الأشياء التي تعترضه مقيما بذلك إجراءات تحليلية تتعلق بمكونات الأشياء شكلا ونوعا وحجما، وتأتي هذه المعرفة بعد المعرفة الشكلية للأشياء، وبهذا النوعين من المعرفة تتشكل للفرد طاقة معرفية تمكّنه من بناء قاعدة معرفية صحيحة تعينه على التأويل الصحيح وتحقيق التواصل وهذه الطاقة هي: "الطاقة التي تمكّن مستعمل اللغة الطبيعية من بناء قاعدة معرفية منظمة، واستعمالها عن طريق صياغة معارفه في صوّر لغوية مناسبة، واغنائها عن طريق استخلاص المعلومات من العبارات اللغوية التي يستقبلها"[1]

ب- التكيف: يسعى الكائن الحي دائما إلى سرعة التكيف مع الأوضاع الجديدة التي يتعرض لها وقد تكون الاستجابة بيولوجية كما هو الحال عند تعرض العين للضوء فهي تستجيب آليا بالانفتاح أو الانغلاق حسب المثير التي تعرضت له، وهكذا مع كل المثيرات المحيطة بالإنسان.

والمتعلم كلما تعرض لموقف معرفي جديد مهما كان نوعه، ومهما كانت درجته فهو يحاول أن يتكيف معه مستعينا في ذلك بمكتسباته القبلية. ويعرف التكيّف على أنه: "عملية التوازن بين المحيط والجهاز العضوي والعمليات العقلية. كما يهدف إلى القضاء على حالات الاضطراب وألاّ انتظام بواسطة التمثل "[2]،كما يرى **بياجيه** أن الإنسان لا يكتفي فقط بالتكيف البيولوجي مع محيطه الاجتماعي، بل يتعداه إلى التكيف العقلي وهو الأهم بالنسبة له، والذي من شأنه أن ينمي قدرات الطفل المعرفية وبذلك فإن" التعلم المعرفي لدى الإنسان ينشأ أساسا نتيجة التكيف العقلي مع مؤثرات البيئة المحيطة به "[3]، ولا يمكن لهذا التكيف أن

[1]- عز الين البوشيخي، التواصل اللغوي-مقاربة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط01، 2012، ص80.

[2]- مقران يوسف، اللغة العربية وآدابها- وحدة اللسانيات التعليمية - ديوان المطبوعات الجامعية، ج03، ص226.

[3]- كمال عبد الحميد زيتون وحسن حسن زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع سابق، ص87.

يحدث إلا من خلال عمليتي التمثل والمواءمة اللتان يحدث بينهما تنظيما داخليا تتحقق من خلاله المعرفة الجديدة، والتمثل هو" القيام باستجابة سبق القيام بها مثل: جمع المعلومات حول ظاهرة معينة وعملية جمع المعلومات هذه تؤدي إلى فقدان الفرد لتوازنه المعرفي– أما المواءمة فهي– تعديل الاستجابة التي يصدرها الفرد في عملية التمثل التي أثارها نتيجة جمعه للمعلومات الجديدة الناتجة عن عدم توافق بينها وبين بنيته الذهنية[1]، أما عملية التنظيم التي تحدث بين العمليتين السابقتين – التمثل، المواءمة – فهي عملية أساسية في التحصيل المعرفي إذ إن الفرد " لا يكفي أن يكوّن معلومة جديدة حول ظاهرة معينة وإنما هو بحاجة إلى دمج هذه المعلومة وبقية المعلومات الموجودة في بنيته الذهنية وهذه العملية تسمى بالتنظيم "[2].وبهذا تتحقق المعرفة ‹[3]

5– حقيقة التعلم حسب النظرية:

يرى البنائيون أن التعلّم هو تعديل في السلوك من خلال بناء تراكيب معرفية تساهم بصفة ايجابية في توجيه السلوك، فالمتعلم عندما يتعرض لموقف معرفي لم يسبق له أن شاهده أو تعرض له، فإنه يستدعي كل ما يملكه من موارد معرفية قبلية، من أجل تجاوز هذه المشكلة المعرفية التي يتواجد فيها، هنا تحدث ما يسمى بعملية **التمثل**. ففي هذه حالة عدم وجود معرفة يعينه على تجاوز هذا الموقف، هنا يحس بالقصور ويقع في اضطراب نفسي ويبحث آن ذاك عن **التواؤم** مع هذا الموقف الجديد، وذلك بمساعدة المعلم أو بعض الوسائل المساعدة الأخرى، فيقع **تكيف** بينه وبين المعرفة الجديدة فتصبح من مكتسباته المعرفية، يستغلها وقت الحاجة. وهكذا تتم العملية في صورة بنائية، وتختلف عملية التحصيل من شخص إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى، وعملية التكيف هذه تعني " الإدراك والاستبصار

[1]– محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص183.

[2]– المرجع نفسه، ص183.

[3]– ينظر، كمال عبد الحميد زيتون وحسن حسن زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، دار عالم الكتب، ط01، 2003، ص85–93.

للعلاقة بين خصائص الموضوعات الخارجية والعمليات الداخلية.وعمليتي (التمثل والمواءمة) في تصور بياجيه تتغير من عمر إلى آخر، نتيجة لعمليات التدريب المستمر التي يقوم بها الفرد لوظائفه العقلية بهدف التوافق مع البيئة "[1] ولكن كيف تنشأ هذه التراكيب المعرفية ؟ يرى **بياجيه"** أن الطفل يولد وهو مزود بمجموعة من التراكيب العقلية الفطرية والتي تشبه المنعكسات الفطرية REFLEXES أطلق عليها لفظة الصور أو المخططات الإجمالية العامة **الإسكيمات**[*] SCHEMS مثل اسكيما المص والبكاء...الخ تخضع لعملية تغيير مستمرة مما يؤدي إلى تكوين تراكيب عقلية جديدة"[2]، وهكذا يمكن القول بأن التراكيب المعرفية يمكن لها أن تنشأ من تراكيب فطرية ويعمل الإنسان على صقلها وإثرائها مما يجعله أكثر وعيا عند استغلاله لهذه المعرفة والتي بدورها تخضع لعملية تجديد وتصحيح مستمر في صورة بنائية.

6- عملية التنظيم الذاتي:

يعتبر هذا العامل من أهم العوامل المسؤولة عن التعلم ويطلق عليه البنائيون **الموازنة** وتعني " التفاعل بين الفرد والبيئة، فهناك نشاط الفرد على البيئة (التمثل) ونشاط البيئة على الفرد (المواءمة) كما أن التكيف المعرفي هو نتيجة التوازن بين التمثل والمواءمة "[3]، حيث "إن ظاهرة التوازن ظاهرة مركزية في كل العمليات النمائية وهي محصلة قطبين متعارضين هما التمثل والمواءمة. والتوازن حالة مستقرة نسبيا – ولكنها ديناميكية في حجمها – لبنية ما. إذ يستطيع المتعلم أحيانا أن يكتسب قدرا من المعلومات كما وكيفا"[4]، معنى ذلك أن التوازن يحدث بعد تفاعل عمليتي التمثل والمواءمة من أجل تكوين المعرفة.

---

[1]- أمل الأحمد، علي منصور، علم نفس التعلم، مرجع سابق، ص97.

[*]- **الإسكيمات:** هي تراكيب معرفية بيولوجية فطرية يولد الإنسان مزود بها وقد يتحول فيما بعد إلى تراكيب معرفية غير فطرية بفضل الممارسات اليومية.

[2]- كمال عبد الحميد زيتون وحسن حسن زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع سابق، ص88.

[3]- محمد عادل عبد الله، اتجاهات نظرية في سيكلوجية نمو الطفل المراهق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1991، ص51.

[4]- أمل الأحمد، علي منصور،علم نفس التعلم، مرجع سابق، ص241.

7- المتعلم في ضوء المقاربة البنائية :

يعتبر المتعلم في ضوء المقاربة البنائية محور العملية التعليمية التعلمية؛ فهو الباني لمعرفته ومنشؤها ولا يعرف إلا ما بنى بنفسه، " فلا قيمة إلا بما يصل إليه بنفسه عن طريق المنهج الوعر. وكل شخص يرفض المنهج الوعر لا يمكن أن يكون له قيمة البتة"[1]، فكلما كانت العملية التعلمية ذاتية كلما كانت أكثر نجاعة بالنسبة له، أي من خلال مشاركته الفعالة، ولا يتأتى له ذلك إلا من خلال منحه أكبر فرصة لتشكيل معرفته بنفسه، وفق ما يتماشى وقدراته العقلية واستعداداته النفسية والبيولوجية، التي لا يمكن للمعلم أن يتجاوزها، حيث إن "المفاهيم لا تدرك بالاستماع السلبي؛ بل تُبنى بالفعل والعمل، فالتدريس الأمثل الذي يظهر فيه نشاط المعلم والمتعلم على حد سواء، فكلما كان تفاعل الطفل ونشاطه الشخصي؛ كلما كان الاكتساب أفضل"[2] وهذا ما تدعو إليه المقاربة البنائية، فالمتعلم في ضوء هذه المقاربة يعد مكتشفا لما يتعلمه من خلال ممارسته لعملية التعلّم، لأن المعرفة التي يستطيع استثمارها هي تلك التي يشارك في صناعتها، وفي هذا الصدد يقول **جون بياجي** مؤكدا ذلك: "نؤكد فيما يخص المعرفة، وجود تبعية متبادلة لا تنفك بين التجربة والعقل، هكذا تمتد النسبة البيولوجية لتصير مذهبا للتبعية المتبادلة بين الذات والموضوع، وبين استيعاب الموضوع من قبل الذات و ملاءمة هذه الذات لنفسها مع ذلك الموضوع "[3]، معنى ذلك؛ أن المتعلم لا يتقن استثمار المعرفة وترقى لمستوى الممارسة، إلا تلك التي شارك في تحصيلها بناءً وانجازا، ولا يمكن لذلك أن يتحقق إلا من خلال توفير ظروف تعلّمية طبيعية وأكثر واقعية بعيدة عن التكلف والتصنع حيث "ينبغي أن تكون الظروف التي يقع فيها تعلم اللغة أقرب ما يمكن من الظروف الطبيعية والأحداث العادية التي يعيشها الطفل... إذ يجب ألا ننسى أن أبقى المهارات اللغوية وأرسخها، هي تلك التي تحصل في جو من العفوية

[1]- أحمد شبشوب، علوم التربية، مرجع سابق، ص121.

[2]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق ، ص87.

[3]- فيليب جونير، الكفايات والسوسيو بنائية، مرجع سابق، ص95.

يغمره السعي الحثيث لإرضاء الحاجات والرغبات... في وسط تتوفر فيه كل المرئيات والمسموعات و مختلف المحسوسات الأخرى التي يتخذها المتكلم موضوعا لحديثه"[1]، ومثل هذه الموضوعات التعليمية هي التي تمكّن الفرد من لغته تمكينا صحيحا وتمكين اللغة منه، لتيسّر له طريق الخلق والإبداع اللغوي؛ قصد تحقيق فعل التواصل بأقل جهد وفي أسرع وقت ممكن.

لا يمكن لكل ذلك أن يتحقق إلا عن طريق التفاعل بين مختلف أقطاب العملية التعليمية التعلمية، من أجل تحقيق كفاية تواصلية التي تعني : " قدرة المتكلم على معرفة كيف يستعمل اللغة، ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة، ومتى يجب عليه السكوت ومتى يجب عليه الكلام، إنها المعارف التي تزداد على الكفاية اللغوية الصّرفَة المتمثلة في إثراء الرصيد المعجمي عند مستعمل اللغة وتمكّنه من قواعد لغته، والسيطرة على المعاني ووضوح خطابه "[2]، وهذا ما تسعى إليه التعليمية وفق المقاربة البنائية، التي تراهن على الجانب التطبيقي في التعليم، أي تمكين المتعلمين من المعرفة تفكيرا وممارسة، مما يعينهم على تجاوز المواقف الحياتية المختلفة.

إن اللغة باعتبارها واحدة من هذه المعارف التي ركزت عليها المقاربة البنائية وهي تسعى إلى تشكيل متكلم مثالي يحسن استغلال معارفه كلما دعت الضرورة إلى ذلك، لذا يجب أن يكون"تعليم اللغة من الجانب النحوي ومن الجانب التبليغي معا من جهة، وأن تكون غايته إكساب مهارة لغوية خطابية أو بعبارة أخرى بصنع قدرة غير شعورية على إنشاء الكلام السليم من جهة أخرى، بحسب ما تقتضيه قوانين التخاطب"[3]، كما لا يمكن لذلك أن يتحقق – حسب هذه النظرية دائما – إلا بالمساعدة الواعية من قبل المعلّم حيث إن " التبادل

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، ط01، 2007، ص226.

[2]– هادي نهر، الكفاية التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2003، ص89.

[3]– عبد الرحمن الحاج صالح، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 17، السنة التاسعة، جوان 2013، ص13.

الكلامي بين المعلم والطفل، أو بينه وبين أهله، يكون قناة تواصل هامة يستطيع بواسطتها تعريف العالم والتعرف عليه "[1].

إن تعليم مختلف فنون اللغة للأفراد يكون ضروريا، من أجل تجاوز كل عقبات التواصل بلغة سليمة، غير لاحنة ولا مستهجنة من طرف الجماعة اللغوية، لذلك فإن الدراسات اللسانية الحديثة أولت أهمية خاصة لتعلّم اللغة بجميع فنونها من (قواعد، صرف، إملاء وتعبير) باعتبارها المقوم الرئيسي لتعليم لغة صحيحة تعين صاحبها على تجاوز مختلف المواقف الاجتماعية، كما أنها: " العلوم التي يتوصل بها إلى عصمة اللسان والقلم عن الخطأ "[2] فالمتعلم يتلقى ويتعامل مع مختلف السياقات اللغوية، ويشارك فيها فيتمكن من الوقوف على المسارات الدلالية المقصودة، بفضل هذه الفنون التي تعلمها، فيتحقق التواصل بمفهومه الواسع كما يرى **فلافيل*** "أن قدرة الفرد على الضبط أو التحكم في التنوّع الهائل للأنشطة المعرفية تكتسب خلال ممارسة هذه الأنشطة، والتعامل معها "[3].

يعتبر المتعلم أحد طرفي الحوار بامتياز، والمستهدف من العملية التعليمية ككل، والذي لا يمكن له أن ينجح ويستفيد من هذه العملية، إلا بوجود خطاب ديداكتيكي يحتل فيه موقع المركز، إذ تنبني عليه العملية لتعود إليه، بمعنى آخر إن هذه النظرية تجعل من المتعلم صانعا للمعرفة و بانيها؛ وبذلك فهو من الضروري أن يحتل المركز الرئيس في توجيه الخطاب وفق ما يتمتع به من رصيد معرفي، يعينه من جهة على مواصلة الحوار، ويجعله من جهة أخرى أكثر وعيا بالمعرفة التي يتلقّاها. فهو بذلك يشارك في صناعة تجربته المعرفية عن وعي.

---

[1]– حسن محمد أبو ريش، التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط01، 2007، ص54.

[2]– مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، 01،2009،ص09.

*– **فلافيل(Flavel)**: في 1979 أول من أشار إلى التفكير فوق المعرفي، الذي اهتم بكيفية قيام المتعلم بفهم نفسه كمتعلم، أي قدرته على التخطيط والمتابعة والتقويم لعمله. بعد ذلك تطور الاهتمام بهذا المفهوم.(ينظر: موقع ويكيبيديا https://ar.wikipedia.org شوهد يوم : 06-05-2017، الساعة: 21:25).

[3]– حسن محمد أبو ريش، التعلم المعرفي، مرجع سابق، ص 35.

إن هذه المقاربة التعليمية تنظر إلى المعرفة على إنها تجربة كباقي التجارب الحياتية الأخرى، لذلك وجب على المتعلم المشاركة في صناعتها، مما يؤكد مرة أخرى مركزية المتعلم في التحصيل المعرفي، لأن " الكفاءة الجديرة بالاهتمام هي الخبرة أو الاتجاه الذي يتوقع أن يكتسبه المتعلّم بعد عملية التدريس، ويستخدمه بالفعل في تعاملاته الحياتية، أو يستعين به كرادف لاكتساب كفاءات أخرى "[1].

إن التركز على المتعلم وفق ما تقتضيه هذه المقاربة دائما؛ وتفعيل مشاركته أكثر من غيره نتيجة قناعتها بأن الفرد يبني معرفته بنفسه، ولا يتذكر ويستثمر إلا ما شارك في بنائه، لذلك يتحتم عليها " التركيز على الأساسيات التي تساعد المتعلم على التفاعل في الحياة يسهل دراسة المادة ويسهل تذكرها، ويناسب عصر تزايد المعرفة سرعة تغيرها، كما أنه يساعد على إدراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم والمجالات بصورة أفضل مما يعين على حسن الانتفاع بها"[2] معنى ذلك النظر إلى المعرفة على أساس براغماتي نفعي، ولا يتأتى للمتعلم ذلك إلا إذا شارك في صناعة معرفته بنفسه لأن: " الطفل عندما يتعلم كيف يجد شيئا تم إخفاؤه تحت صندوق ما، فإن هذا الطفل الذي تعلم الكشف عن الأشياء المخفية قد تعلم "[3]، معنى ذلك أن المعرفة الواعية هي تلك التي يشارك فيها المتعلم وتكون وليدة التجربة، لأن المعرفة التي تبقى معه مدة طويلة ويمكن له أن يستدعيها كلما دعت الحاجة إلى ذلك، هي تلك المعرفة التي يشارك في بنائها. فهو يتذكر إلا ما بناه بنفسه، معنى ذلك أن المعرفة هي صناعة ذاتية ولا تُفرَض على المتعلم فرضا، كما لا يمكن لها أن تكون محققة إلا إذا تم تشكيلها من قبل الذات، إذ معنى لمعرفة خارج هذا الإطار أي أن " التعلّم الذي له معنى أو التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل والتروي والتعزيز، فالتعزيز

[1]– وزارة التربيـة الوطنيـة، دليـل الأسـتاذ، اللغـة العربيـة وآدابهـا للسـنة الثالثـة مـن التعلـيم الثـانوي جميـع الشـعب، ديـوان المطبوعات المدرسية، 2008، ص2.

[2]– محمود أحمد السد، اللسانيات وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص226.

[3]– مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مرجع سابق، ص281.

لا يأتي من البيئة كنوع من الحلوى على سبيل المثال، بل إن التعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته "[1] مما يؤكد مرة أخرى دور الذات في بناء معارفها انطلاقا من التجربة، كما لم تخف هذه النظرية دور العقل في تزكية المعرفة، لتصير بنية عقلية فطرية، إذ ذاك نقول إن الفرد قد تعلم، وهذا ما يؤكد لنا العناية التي أولاها علماء البنائية للمتعلم في بناء معارفه بنفسه، حيث " يمثل الإنسان نظاما متكاملا ذا بعدين رئيسين هما: العلاقات المتبادلة بين مكوناته وخصائصه، وعمليات تفاعلاته المستمدة من البيئة، فالنمو المعرفي، والتغير السلوكي للفرد، يحدث نتيجة تمكن الفرد من التكيف والتلاؤم والتفاعل مع البيئة. وهكذا يكتسب الطفل الكفاية اللغوية بناءً على هذا التفاعل بين الاستعدادات الداخلية والبيئة"[2].

إذا كانت المدرسة في أسمى أهدافها تسعى إلى إكساب المتعلم قدرة لغوية يحسن من خلالها التعبير والحوار، إلا أن الهدف المخفي هو تنمية الملكات العقلية التي تعين صاحبه على الفهم وحسن اختيار اللغة المناسبة للموقف المناسب أي " إن تنمية المقدرة اللغوية لا تعني أن يصبح المرء متمكنا من اللغة، مجيدا للكلام أو الحوار، فحسب، بل تعني قادرا على الفهم، والتفكير، وتلقي العلوم والمشاركة في البناء والتطور ... إن تنمية المقدرة اللغوية لا تعني أن ينظم المرء الشِّعر، أو يكتب قصة أو يحفظ كلمات معجمية، إنما تعني أن يمتلك الوسيلة التي يحقق بها ذاته، ويثبت حضوره، وبها يتلقى العلوم ويطور حياته"[3]، أي إن نظرة التعليميين البنائيين لتعلم اللغة قد تغير مفهومه من تحصيل علوم اللغة بمختلف فنونها إلى تعليم اللغة ككفاية يستطيع صاحبها استغلالها في مختلف المواقف الكلامية التي يتعرض لها حيث " كف البيداغوجيون عن النظر إلى اللغة كمجموعة من المعارف(صوتية،

[1]– المرجع السابق، ص281.

[2]–عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص84.

[3]– أحمد زياد محبك ابن مصطفى، الحاسوب وتنمية المقدرة اللغوية عند الطفل، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد07، السنة الثالثة، جوان2008، ص48.

صرفية ونحوية...) يتعين على التلميذ تحصيلها. وأصبحوا ينظرون لها ككفاية عمل(Un savoir faire) يتعين على هذا الأخير التحكم فيها في مختلف المواقف"[1].

[1]– محمد الأخضر صبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات،.مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد 03، أفريل2007، ص51–52.

الفصل الثاني

الخطاب ومسألة التأسيس الوظيفي

المبحث الأول: تاريخ الوظيفية

المبحث الثاني : الكفايات الوظيفية ومستويات تمثيلها

المبحث الأول: تاريخ الوظيفية

1- الوظيفة في الفكر العربي القديم:

أن المتصفح بإمعان للفكر العربي القديم يتضح له أن الدراسات اللغوية التي جاء بها علماء تلك الفترة، لم تخل من البعد الوظيفي، خاصة تلك التي عُنيت بالقرآن الكريم فهما وتفسيرا، فأخذ بذلك قسطا واسعا من الاهتمام، باعتباره موضوع الدراسة، ولأن تفسير اللغة هو الذي يقربنا من المفهوم العام له، وفق الوظيفة التي تؤديها هذه اللغة داخل التركيب لأنها تعتبر من أهم" المنطلقات المبدئية في تفسير الظاهرة اللغوية، على أن المنظور البنيوي المعاصر في دراسة اللغة يكاد يحدد مصطلح الوظيفة بأنه المنزلة التي يتبوؤها؛ أي جزء من أجزاء الكلام في البنية التركيبية للسياق الذي ترد فيه"[1]، وتتجلى أهم المحاور التي عُنيت بالدراسة والتحليل فيما يلي:

‹ أ- دراستهم للغة القرآن الكريم ليست دراسة بنيوية مجردة من مقامات الإنجاز، بل كانت دراسات متكاملة سواء من حيث البنية اللغوية المجردة أو من حيث الوظيفة، وذلك بدراسة أسباب النزول ومكانه وزمانه والفئة المعنية والغاية العملية من ذلك، مما يجعل من الدراسة متكاملة الأجزاء،حيث يقول **عبد العزيز بن عبد السلام**[*]:"السياق مرشد إلى تبيين المجملات، وترجيح المحتملات، وتقرير الواضحات، وكل ذلك بعرف الاستعمال، فكل صفة وقعت في سياق المدح كانت مدحا، وكل صفة وقعت في سياق الذم كانت ذما، فما كان مدحا بالوضع فوقع في سياق الذم صار ذما واستهزاءً وتهكما بعرف الاستعمال. مثاله قال

---

[1]- بن قطاية بلقاسم، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول ابتدائي، مذكرة ماجستير في تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2010/2009، ص55.

[*]- **عبد العزيز بن عبد السلام:** هو عز الدين أبو محمد عبد العزيز بن عبد السلام بن أبي القاسم بن الحسن السلمي الدمشقي ثم المصري الشافعي، شيخ المذهب كان يلقب بسلطان العلماء، ولد سنة 577هـ أو578هـ، توفي سنة770هـ.(ينظر، عبد الرحمن عبد الله سرور جرمان المطيري، السياق القرآني وأثره في التفسير- دراسة نظرية تطبيقية من خلال تفسير ابن كثير-، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التفسير وعلوم القرآن، جامعة أم القرى، الرقم الجامعي 42780067، 2008).

تعالى:﴿ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ العَزِيزُ الكَرِيمُ﴾**الآية 49 من سورة الدخان.** أي الذليل المهان؛ لوقوع ذلك في الذم"[1]، كما يمكن القول أن " الموضوع المروم وصفه في هذا الفكر هو نص القرآن الكريم. ينتج عن هذا أن المعطيات المنصب عليها الوصف اللغوي ليست جملا مفردة مجردة من مقامات إنجازها بل إنها (خطاب) متكامل متماسك الوحدات"[2]

ب- من المبادئ الأساسية المتبعة في الدراسات العربية القديمة هو ربط الدراسة الصورية بمقاماتها، وبين خصائص الجمل مجردة وعلاقاتها التداولية، وما يؤكد ذلك الدراسات التي تُعنى بتفسير القرآن الكريم ومدى اهتمامها بحيثيات المقام، حيث: "أن المعرفة بالبيئة العربية بوجهها المادي والمعنوي التي نزل فيها الخطاب، ليست كافية في عملية الفهم، بل لابد بالإضافة إلى ذلك من المعرفة بعلم أحوال البشر؛ ما دام الله سبحانه وتعالى قد بين في كتابه كثيرا من أحوال الخلق وطبائعهم"[3]

ج- دراسة نوعية الروابط الموجودة بين المكونات اللغوية وخصائصها التداولية، ويتم ذلك من خلال تكامل علوم لغوية مختلفة كالنحو والصرف وغيرهما المهتمة بالدراسات الوصفية، مع العلوم المختصة في دراسة العلاقات الرابطة بين المستوى الصوري والمستوى التداولي كالبلاغة والأصول، ومن جرّاء ذلك "صدر تقسيم للكلام إلى خبر وطلب وإنشاء"[4]، معنى ذلك أن المفكرين العرب القدماء اهتموا باللغة وعلاقتها بمقام التداول،مما جعلهم يفردون لها دراسات خاصة بها.

---

[1]- عبد الرحمن عبد الله سرور جرمان المطيري، السياق القرآني وأثره في التفسير- دراسة نظرية تطبيقية من خلال تفسير ابن كثير-، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التفسير وعلوم القرآن، جامعة أم القرى، الرقم الجامعي 42780067، 2008، ص93.

[2]- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية – مدخل نظري-، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ط01، 1987، ص40.

[3]- خلود العموش، الخطاب القرآني – دراسة في العلاقة بين النص والسياق، عالم الكتب الحديث، إربد، ط01، 2008، ص217.

[4]- إبراهيم ميهوبي، خصائص نظام الجملة العربية من خلال القرآن الكريم، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح، 2006/2005، ص18.

د- هناك نوعان من الوظيفة في الدراسات اللغوية العربية القديمة وهما وظيفة ضعيفة ووظيفة قوية، أما القوية منها فتتحدد من خلال العناصر اللغوية المساهمة في تلك الوظيفة، وأما الضعيفة فهي تلك المتعلقة بالمعنى الذي يُفهم من خلال الكلام، حيث كلما تحددت خصائص البنية بالاعتماد على الجوانب التداولية كانت الوظيفة قوية، وكلما كان الاعتماد على الجوانب التداولية ضعيفا في تحديد البنية، وكانت هذه الجوانب مجرد تأويلات لهذه الخصائص كانت الوظيفة ضعيفة، وعلى هذا الأساس قسّم **أحمد المتوكل** الأوصاف المقترحة في الفكر العربي القديم إلى قسمين:

* قسم يشكّل فيها التداول مكونا تأويليا.
* وقسم يشكّل فيها التداول مكونا توليديا.

ويتجلى هذا التقسيم للأوصاف اللغوية في:

- علم البيان وعلم المعاني اللذان يتكفلان بدراسة الترابط القائم بين الجملة والسياقات المقامية المختلفة، التي يمكن لها أن تتحقق فيها، أي مطابقة المقال بمقتضى الحال. معنى ذلك إبراز أهمية المقام في توجيه المعنى و"نقصد بالسياق المقامي هنا جميع الظروف النفسية والتاريخية والاجتماعية، وأحوال المخاطبين، وبيئة الخطاب المحيطة بالنص، وقد عالج علماؤنا الأوائل كل ما يتصل بظروف التنزيل وملابساته. ونقصد بظروف التنزيل: زمانه، ومكانه، ...، وأسباب النزول، والمخاطبون، وموضوع الخطاب "[1]، ومن بين الدراسات العربية الهامة التي عنيت بهذا الجانب، مفتاح العلوم **للسكاكي**[*] ودراسته للجملة

[1]- خلود العموش، الخطاب القرآني – دراسة في علاقة بين النص والسياق-، مرجع سابق، ص151.

[*]- **السكاكي:** يوسف بن أبي بكر(555. 626هـ - 1160. 1229م) بلاغي ولغوي عربي. ولد وتوفي في خوارزم، قال عنه معاصره ياقوت في (معجم الأدباء): (أحد أفاضل العصر الذين سارت بذكرهم الركبان). أشهر آثاره: مفتاح العلوم، في البلاغة، صنفه في اثنى عشر عاما.(ينظر: منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، دار العلم للملايين، بيروت، ط01، 1992، ص239.)

من الناحية الصوتية والصرفية التي تتحكم فيها أنساق القواعد الآنية من جهة، وقواعد نحوية مسؤولة على الناحية التركيبية وقواعد تداولية من جهة أخرى.

هـ- دُرِست الظواهر المرتبطة بالأغراض والتي تدل عليها الجملة في مختلف المقامات، كما دُرِست الجوانب التركيبية للجملة ورُتبت مكوناتها طبقا لمختلف المقامات التي يمكن لها أن تنجز فيها،كما يمكن الاستغناء على أحد أطراف الخطاب بالنظر إلى المقال أو المقام، فإذا كان:" النظام اللغوي في الأصل يقتضي وجود أطراف يجمعها إسناد ظاهر أو مقدّر، لكن التطبيق اللغوي قد يُسقط أحدهما اعتمادا على دلالة القرائن المقالية، أو الحالية، وقد يحرص هذا التطبيق على إبرازهما لتدل في موضعها دلالة لا تتحقق بغيابها"[1]

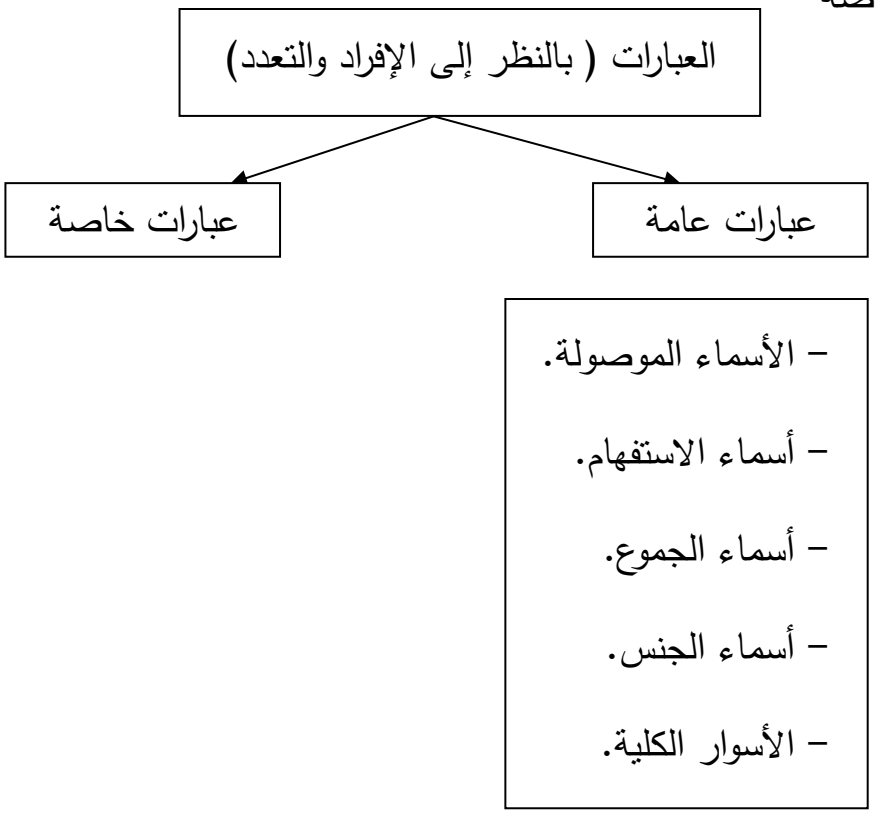
و- اعتنوا بدراسة خروج المعنى من أسلوب يدل عليه إلى معنى آخر، وسموا هذه الظاهرة الدلالية بظاهرة (الخروج) كخروج معنى الهمزة الأصلي الذي هو السؤال إلى معاني أخرى تفهم من خلال السياق العام للكلام مثل (الإنكار: أتجادل أستاذك؟)، (الاستبطاء: ألم تأكل بعد؟)، وقد اهتم البلاغيون بهذا النوع من الدراسة أكثر من النحاة حيث عمموا ظاهرة انتقال المعنى لتشمل جميع الأساليب اللغوية، ورصدوا كيفية الانتقال من المعنى الحرفي إلى معنى آخر يستوجبه المقام، حيث أقرّوا بأن النحو يخلق علاقات بين مختلف الوحدات اللغوية انطلاقا من المقام، فهو الذي يبرز لنا مدى أهمية كلمة عن أخرى، ومن"الملاحظة أيضا أن هذه العلاقات لا تتعامل مع عناصر التركيب على أساس من أهمية بعضها، وعدم أهمية بعضها الآخر وإنما السياق هو الذي يعطي لكل عنصر أهميته، بحيث يكون إسقاطه مبرزا لهذه الأهمية أكثر من ذكره"[2]، معنى ذلك أن الفكر العربي القديم لم يكتفي بالدراسات البنيوية بالمفهوم الحديث للدراسات اللغوية، بل تعداه إلى الوظيفة من خلال دراسته لمختلف السياقات التي توجه الدلالة، وتقدم لنا معنا قد يكون مغايرا للمعنى الحرفي الذي يُستنتج من

[1]- المرجع السابق، ص45.

[2]- المرجع نفسه، ص46.

خلال التركيب، ومن الأمثلة البارزة في هذا الشأن، تلك الدراسات التي أقامها **عبد القاهر الجرجاني** من خلال نظرية النظم، حيث " تقوم نظرية النظم عند **الجرجاني**، على أساس أن قواعد النحو تربط بين بنيتين اثنتين : بنية تداولية تتضمن(الغرض من الكلام) وبنية تركيبية (لفظية) "[1] وفي هذا الإطار أقرّ الدارسون القدماء بوجود التقسيمين التاليتين:

1- عبارات بالنظر إلى الإفراد والتعدد، وبدورها قسموها إلى قسمين: عبارات عامة وعبارات خاصة[2]

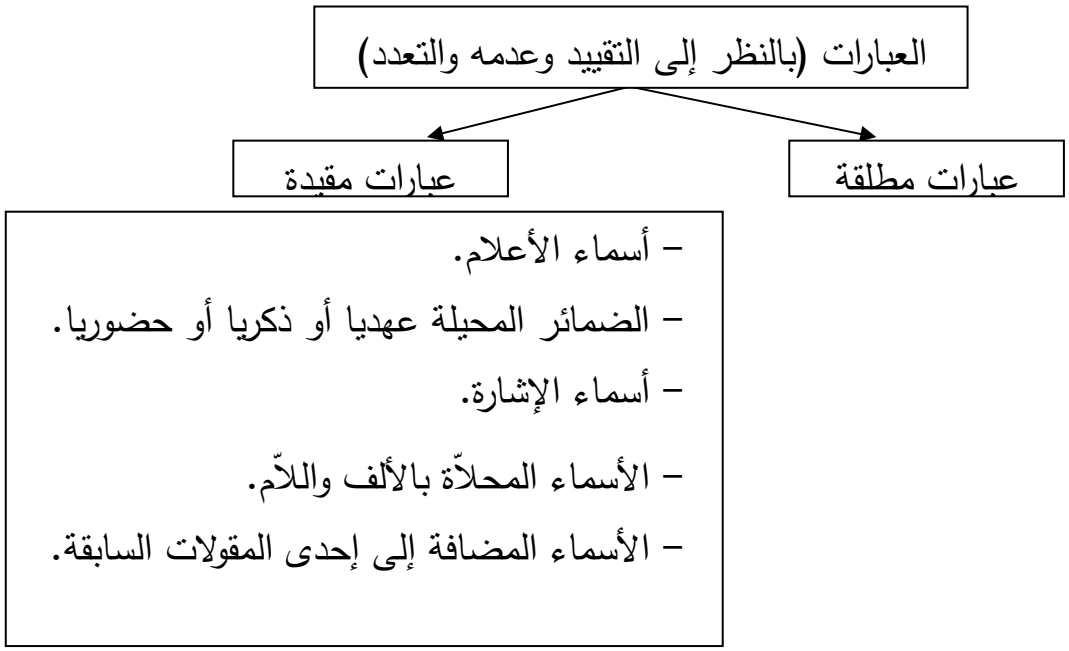


2- عبارات بالنظر إلى التقييد والإطلاق وبدورها قُسمت إلى قسمين: عبارات مطلقة وعبارات مقيدة.[3]

[1]- المرجع السابق، ص41.

[2]- ينظر كتاب أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، ط01، 1987، مرجع سابق، ص45.

[3] - المرجع نفسه، ص45.



من خلال هذه المقاربة البسيطة، يتبين لنا أن الدرس الوظيفي في التراث العربي، كان له حضورا بارزا، مما سهل على المختصين التقرب من الفهم الصحيح للخطاب عموما، وللقرآن الكريم على وجه الخصوص، باعتباره الموضوع الذي أخذ أكبر قسطا من الاهتمام والدراسة، وذلك بالانتباه إلى جانبين أساسيين في تحديد المعنى ألا وهما (المقال، المقام) أي من خلال التركيب اللغوي والجانب الوظيفي.›[1]

وفيما يلي سنحاول رصد العلاقة الموجودة بين الدراسات الوظيفية التراثية والدراسات الوظيفية المعاصرة ونقاط الالتقاء بين الدراستين.

2- الوظيفية بين التراث والحداثة:

‹ لقد اهتم كل من التراثيين والمحدثين باللغة، وبكل الجوانب المتعلقة بها؛ سواء من حيث التركيب أو الوظيفية حيث "قسّم النحاة – من الناحية التركيبية – الجملة إلى اسمية وفعلية

[1]- ينظر أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط2، 2010، ص39-47.

وزاد بعضهم الظرفية. وجعل صاحب المفصل الجملة الشرطية قسما مستقلا "[1]، أما من حيث الوظيفة فأقروا بوجود "الجملة الخبرية والجملة الإنشائية، وهذا المنطق لا يمكن إغفاله في الدرس اللغوي ولا سيّما في دراسة الجملة، لأن من خلاله تتبين جهة الإسناد (الإثبات أو النفي أو التوكيد أو الاستفهام أو النهي ... الخ)"[2].

كما اهتمت كل من الدراسات التراثية والمعاصرة باللغة في دراستها من الناحيتين التركيبية والتداولية، ولكن فقط باختلاف المفاهيم والمصطلحات، حيث نجد تقاربا كبيرا في المفاهيم والغايات؛ ففي أنواع البؤر في الدراسات الوظيفية الحديثة من خلال ما جاء في نظرية النحو الوظيفي مثلا: نجد " تقابلا بين نوعين أساسيين : بؤرة ترتبط بالمعلومة التي تكتفي بإتمام معلومات المخاطب والبؤرة المرتبطة بالمعلومة التي يقوم حولها خلاف(أو على الأقل عدم إتفاق تام) بين المتخاطبين. النوع الأول من البؤرة يصطلح على تسميته (بؤرة التتميم) في الاقتراح الوظيفي وهو ما يمكن أن يُربط بما ورد في البلاغة العربية في معرض الحديث عن (الخبر الابتدائي) أي الخبر الذي يُلقى إلى (خالي الذهن)"[3]، كما أن الدراسات التراثية درست ما اسمته بالإحالة وأنماط العبارات اللغوية،ونجد في الوقت نفسه اهتمام الدراسات المعاصرة بما اسمته بالأفعال اللغوية والاستلزام الحواري، وإذا ما نظرنا إلى المفهومين؛ فكلاهما يدرس وظيفية الجملة أثناء الاستعمال، كما أن الدراستين لا تكتفيان بالجانب الصوري للجملة، بل تهتم قديمها وحديثها بالجوانب الصورية والتداولية معا دون إهمال جانب من الجوانب، أو تغليب أحدهما عن الآخر.كما يقر **ديك** في الدراسات المعاصرة قائلا: "إننا لا ندرس الملفوظات اللغوية، وبالتالي النصوص، من حيث بناها فحسب، وإنما أيضا من حيث وظائفها، لأننا لا نريد أن نعرف فقط – الأشكال والمضامين – والتي يمكن أن يتخذها

[1]– إبراهيم ميهوبي ،خصائص نظام الجملة العربية من خلال القرآن الكريم، مرجع سابق، ص19.

[2]– المرجع نفسه، ص19.

[3]– أحمد المتوكل، الوظيفية والبنية – مقاربة وظيفية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية–، منشورات عكاظ، الرباط، ط01، 1993، ص147.

نص ما، ولكن الوظائف الممكنة التي قد يؤديها بفضل الشكل والمضمون، ويقوم السياق التداولي على تأويل النص كفعل كلامي، أو كسلسلة أفعال كلامية "[1]، مرة أخرى نستنتج من خلال ما سبق قوله، أن الدراسات اللسانية التراثية والحديثة لم تكتف بالجانب اللغوي فحسب، بل تعدتها إلى دراسة كل ما يحيط بالتعبير قصد التقرب أكثر من الدلالة الحقيقية.

كما انطلقت كل من الدراسات التراثية والمعاصرة من كون أن البنية يتحدد معناها ولو بجزء يسير من خلال الوظيفة، إذ لا يمكن لنا أن نمسك بالمعنى الحقيقي للبنية التركيبية إلاّ إذا أحلناها إلى الأغراض المستهدفة منها تداوليا.

من الملاحظ أن هناك إتفاق غير معلن بين الدراسات اللغوية القديمة والحديثة عن وجود ترابط بين البنية والوظيفة، وأن خرق أي قاعدة أو شرط يؤول إلى مفهوم آخر للبنية سواء عند القدماء أو المحدثين ومثال ذلك: (انتقال جملة استفهامية إلى جملة إنكارية أو منفية أو للدلالة على الاستبطاء...)، حيث رُبطت الدلالة سواء عند القدماء أو المحدثين بالوظيفة، وفهم المقصود لا يقف عند المكون اللغوي فحسب، بل يتعداه إلى المقام، حيث يقول **الجرجاني:** " الدلالة هي كون الشيء يلزم من العلم به العلم بشيء آخر"[2]، كما يؤكد **أحمد المتوكل**[*] باعتباره أحد رواد الدراسات الوظيفية العربية الحديثة على ذلك بقوله: "إن الجملة مؤلفة من (أطر) يندمج بعضها في بعض وأن المجال الإنجازي في الجملة إن هو

[1]– علي آيتأوشان، السياق والنص الشعري – من البنية إلى القراءة – ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط01، 2000، ص82.

[2]– علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العالمية، بيروت، ط01، 1983، ص104.

[*]– **أحمد المتوكل:** ولد في الرباط سنة 1944 بالمملكة المغربية، تحصل على دكتوراه دولة من جامعة محمد الخامس في اللسانيات، طبعت باللغة الفرنسية بالمغرب، أستاذ زائر لعدد من الجامعات المغربية، مؤسس المنحى الوظيفي في العالم العربي ورائده، عضو جمعية التداولية الدولية، صدر له لحد الآن أزيد من ثلاثين مؤلفا باللغات الثلاث، العربية والفرنسية والانجليزية، حصل على الإجازة في الأدب واللغة الفرنسية، ثم شهادة الدكتوراه السلك الثالث في اللغويات يرأسها في فرنسا غريماس، ثم شهادة في الأدب المقارن، يدرس حاليا في جامعة محمد الخامس بالرباط.(ينظر: أحمد المتوكل،اللسانيات الوظيفية– مدخل نظري–، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط02، 2010.)

إلا(إطار إنجازي) تدمج فيه القضية على اعتبارها محتوى الفعل اللغوي "[1]، بالإضافة إلى أن تصنيف الجمل قديما وحديثا يخضع لنفس المعايير، وهي اعتماد الثنائية في التقسيم(العام /الخاص)، (المطلق –المقيد) بالنسبة للقديم في مقابل (المعين – غير المعين) في التقسيم الحديث.

إضافة إلى ما سبق، سنرد مثالين آخرين في الدراستين القديمة والحديثة؛ لإبراز هذا التوافق الموجود بينهما من حيث الاهتمام بالوظيفة حيث يقول **ابن جني*** في كتابه الخصائص عند تعريفه للغة: "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم "[2] من خلال هذا القول يتبين لنا أن **ابن جني** يقر بأن اللغة لا يمكن لها أن تتحقق إلا عن طريق الوظيفة التي تؤديها لصاحبها، فهي عبارة عن أصوات يُراد بها التعبير عن حالة يرغب فيها المتكلم ويسعى إلى تحقيقها.

ويرى **فيرث**** الذي يعد أحد الزعماء البارزين في المدرسة الوظيفية الغربية المعاصرة أن: "الوقت قد حان للتخلي عن البحث في المعنى بوصفه عمليات ذهنية كامنة، والنظر إليه على أنه مركب من العلاقات السياقية، وذهب إلى أن الوظيفة الدلالية لا تتأتى إلاّ بعد أن تتجسد القولة في موقف فعلي معين"[3] أي أن المعنى لا يمكن له أن يتحدد، إلا من خلال

---

[1]– أحمد التوكل، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، دار الهلال العربية، المغرب، ط01، 1993، ص37.

*– **ابن جني** : هو أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي(322هـ – 392هـ)، ولد بالموصل نشأ وتعلم النحو فيها ويعد من أبرز اللغويين العرب ، له مؤلفات كثيرة في اللغة أشهرها كتاب " الخصائص" وكتاب " سر صناعة الإعراب"(سميرة رجم، نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه نظام (ل.م.د، L.M.D)، جامعة الإخوة منتوري– قسنطينة– الجزائر، 2015–2016، ص313.)

[2]– أبي الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، مجلد01، ط2، 2003، ص77.

– **جون فيرث(J.Firth): لغوي إنجليزي (1890– 1960) اهتم بدراسة الفونولوجيا إلى جانب اهتمامه بعلم الدلالة، حيث يُعد رائد النظرية السياقية التي تهتم بالوظيفة التواصلية للغة، ويرى أن المعنى لا يتحدد إلا عن طريق السياق(سميرة رجم، نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق).

[3]– محمد محمد يونس علي. مدخل إلى اللسانيات. دار الكتب. بنغازي ليبيا. ط2004. ص79.

الاستعمال الفعلي للغة في مختلف المواقف الحياتية ولا يتحقق ذلك إلاّ في سياق موقف معين يضمن للغة وظيفتها.›[1]

3- مبادئ نظرية النحو الوظيفي:

‹ لقد عرض **أحمد المتوكل** أهم مبادئ نظرية النحو الوظيفي في مقابلة أُجريت معه وعُرضت في كتاب أسئلة اللغة – أسئلة اللسانيات لـ: **حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناني**، بعد أن طُرح عليه السؤال الآتي: لا شك أن هناك مبادئ أساسية للنحو الوظيفي تشكل مرتكزا للبحث، فما هي؟

فأجاب: إن المقاربة الوظيفية شأنها شأن كل النظريات الأخرى، ترتكز على مجموعة من المبادئ العامة؛ أي تمثل مرتكزا معرفيا لها، أهمها:

أ- أداتية اللغة:

اللغة أداة يسخرها مستعملها من أجل التواصل داخل المجتمعات البشرية، فاللغة من منظور وظيفي سواء أكانت مفردات أو جمل، هي وسيلة يستخدمها الفرد من أجل أداء أغراض تواصلية معينة، وليست مجرد أصوات ذهنية، كما هو الحال من وجهة نظر المقاربة الصورية التي تعتبرها مجرد بنية تحكمها علاقات صرفية تركيبية ودلالية، ويمكن دراستها في ذاتها بعيدا عن كل سياق.

ب- وظيفة اللغة الأداة:

يتحقق التواصل بين أفراد المجتمع بوسائل عديدة منها الإشارة والصورة، إلا أن اللغة هي الأداة التواصلية الأكثر قوة، والأبلغ تأثيرا، بها يتمكّن الإنسان من أن يعبر عن آرائه وأحاسيسه ومعتقداته أكثر وضوحا وموضوعية، كما يكون التأثير في المتلقي يكون باللغة أكثر منه بوسائل التواصل الأخرى، فبواسطتها يكون الإقناع أو الترغيب أو الترهيب أكثر

[1]- ينظر، أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية- مدخل نظري-، مرجع سابق، ص93-151.

نجاعة وتأثيرا ودقة في المتلقي، وتتظافر معها أدوات التواصل الأخرى غير اللغوية في أنساق تواصلية مختلفة ومركبة لتكون أكثر إقناعا.

ج- اللغة والاستعمال:

اللغة استعمال. فهي ترتبط في نسقها ارتباطا وثيقا بنسق استعمالها، بحيث تختلف الاستعمالات باختلاف الوسائط الاجتماعية كجنس المخاطب ووظيفته داخل مجتمعه ومنطقته الجغرافية، فمستعمل اللغة لا يستعمل نفس التعابير مع كل الأفراد وبنفس النسق والمستوى، بل يختلف باختلاف الأوضاع الاجتماعية ومقامات التواصل.

فاللغة نسقان: نسق تركيبي ونعني به المكون الصوتي والصرفي التركيبي والدلالي. ونسق استعمالها. فالنسقان مترابطان ويتجلى هذا الترابط في كون نسق الاستعمال هو الذي يحدد قواعد النسق التركيبي.

د- سياق الاستعمال:

يتضمن سياقان سياق مقالي ونعني به التركيب اللغوي للعبارة المستعملة في التواصل؛ والتي دون أدنى شك تقتضي تركيب معين من أجل عملية تواصلية محددة، وسياق مقامي معين ونعني به الظروف المحيطة بعملية التواصل والمساعدة أو المعرقلة على إنجاحها، والتي تختلف من مقام إلى آخر ويستدعي بالضرورة تظافر المقامين، من أجل تحقيق عملية تواصلية يرتضيها المخاطِب ويصبو إليها المخاطب.

هـ- اللغة والمستعمِل:

يشكل موقف متكلم اللغة من محتوى العبارة اللغوية المستعملة للتواصل أهمية بالغة في إنجاح العملية التواصلية، بالإضافة إلى فحواها، والقصد من إنتاجها(إخبار أو استفهام أو أمر...)، حيث يرى أصحاب الاتجاه الاجتماعي "أن اللغة عبارة عن مجموعة منظمة من

العادات الصوتية التي بواسطتها يتم تسهيل عملية الاتصال بين أفراد المجتمع"[1]، فالفرد هو الذي يحدد نسبة نجاح التواصل من عدمه وذلك من خلال طريقة استعماله للغة، واستغلال كل الظروف المحيطة بالخطاب من أجل إنجاحه.

و- القدرة اللغوية:

نقصد بها ذلك المخزون اللغوي الكامن الذي يمكِّن مستعمل اللغة(أيا كانت هذه اللغة) على الإنتاج والتأويل، أي أن الاستعداد لإنتاج اللغة وفهمها ضمن نسق اجتماعي معين والتي اكتسبها بالضرورة من المجتمع هي التي تحدد ما مدى نجاح عملية التواصل، وينبغي هنا أن نفرق بين القدرة اللغوية والإنجاز اللغوي.

أ- تنحصر القدرة عند منظري التيار اللغوي في المعرفة اللغوية الصرفة (قواعد صوتية وصرفية تركيبية ودلالية) وتضاف إلى هذه المعرفة قدرتين قدرة نحوية متعلقة بالتركيب وقدرة تداولية متعلقة بالاستعمال، ولكن مع الفصل بين القدرتين.

ب- أما التيار الوظيفي فيربط بين القدرتين (النحوية، التداولية) ويعتبرهما قدرة واحدة ألا وهي القدرة التواصلية التي تتضمن معرفة النسق اللغوي في حد ذاته، إضافة إلى المعارف السياقية الآنية والمعارف السياقية العامة، حيث إن " المكون الحامل لوظيفة تداولية يأخذ الحالة الإعرابية التي تقتضيها وظيفته الدلالية أو الحالة الإعرابية التي تقتضيها وظيفته التركيبية"[2]، وتقوم المعرفة النحوية بدور مركزي في حالات التخاطب العادية بترتيب نسق الحوار ترتيبا لغويا صحيحا، كما تستحضر المتكلم- السامع من خلال إنتاجه للعبارات اللغوية أو فهمها وفقا للمكتسبات اللغوية القبلية، وقد تتفاوت من موقف كلامي إلى آخر حسب نمط الخطاب المنتج.

---

[1]- جمال مصطفى العويسي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، د. دار نشر، ط01، 2005، ص11.

[2]- بن قطاية بلقاسم، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول ابتدائي، مذكرة ماجستير في تعليمية اللغة العربية وتعلمها، مرجع سابق، ص70.

ز- الأداتية وبنية اللغة:

يُعد هذا المبدأ من أهم مبادئ المنحنى الوظيفي حيث يربط بين البنية اللغوية والوظيفة التواصلية التي تحققها هذه اللغة، والتي تختلف دون شك من موقف كلامي إلى آخر، مما يستوجب بنية لغوية معينة لكل موقف تواصلي معين.

ح- الأداتية وتطور اللغة:

إذا سلمنا أن الوظيفية التواصلية تتحكم في بنية اللغة ونمطها، يصبح من المنطقي أن تساهم الوظيفة في تطور هذه البنية، فبتطور المجتمع في مختلف مجالات الحياة تتطور المواقف التواصلية وبتطورها تتطور بالضرورة البنية اللغوية المستعملة لهذا الغرض أو ذاك.

ط- الأداتية والكليات اللغوية:

لكل لغة خصائصها التي تميزها عن بقية اللغات الأخرى، إلا أن هناك خصائص عامة تشترك فيها كل اللغات الطبيعية على اختلاف أنواعها وأنماطها، وهو ما بعرف بـ " الكليات اللغوية " فهي كليات من منظور وظيفي تجمع بين البنية والوظيفة أي بين بنيات معينة وما تسخّر له من غرض تواصلي معين؛ معنى أن اللغات الطبيعية تشترك في وظائف معينة سواء توافق التركيب أو اختلف، حيث نجد أن " ما يجمع بين اللغات كونها حلا لمشكل واحد، مشكل التواصل بين الكائنات البشرية. مفادها هذا، أن القاسم المشترك بين هذه اللغات (أي الكليات اللغوية) مرتبط أشد الارتباط بوظيفة التواصل التي تؤديها وأن البحث عنه، بالتالي، يجب أن يتم في هذا الاتجاه "[1]

ي- الأداتية واكتساب اللغة:

يولد الطفل مزودا باستعداد فطري لتقبل تعلم لغة قصد التواصل، والمجتمع يعمل على إكسابه هذه اللغة بمساعدة المحيط الذي يعيش فيه، والتي يستغلها فيما بعد من أجل

[1]- أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في البحث اللساني، دار الأمان، الرباط، ط01، 2016، ص66.

التواصل، كما جاء في كتاب (المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي) **لأحمد المتوكل** أن " نظرية النحو الوظيفي التي تهمّنا هنا؛ هي نظرية كباقي النظريات ذات التوجه الوظيفي، أقرب إلى النزعة الثانية منها إلى النزعة الأولى إذ إنها تقارب أشكال اكتساب اللغة على أساس أن هذا الاكتساب مسلسل تدريجي قائم على تفاعل الطفل النامي مع محيطه اللغوي"[1]

كما أشار **عبد الوهاب صديقي** إلى مبادئ نظرية النحو الوظيفي، حيث يرى أن للنحو الوظيفي مجموعة من الأسس والمبادئ التي تحدّد منحى اشتغال اللغة الطبيعية وفقه، والتي تبرز بدورها خصوصياتها، ولعل أهم ميزة تميزه هو نظرته للغة الطبيعية كأداة للتواصل، وهو نفس المنحى الذي يعالجه النحو الوظيفي من خلال الكفاءة التداولية عند مستخدمي اللغة الطبيعية ويستند إلى مجموعة من المبادئ وهي: " أ- وظيفة اللغات الطبيعية هي التواصل بين المتخاطبين. ب- موضوع النحو الوظيفي هو وصف وتفسير القدرة التواصلية. جـ- النحو الوظيفي نظرية في التركيب والدلالة منظورا إليها من وجهة نظر تداولية. د- يسعى النحو الوظيفي لتحقيق ثلاث كفايات: كفاية نفسية، كفاية تداولية، كفاية نمطية."[2]، وبالنظر إلى كل المبادئ السابقة التي أقر بوجودها رائد النظرية الوظيفية في الدراسات العربية المعاصرة **أحمد المتوكل**، وأكدها **عبد الوهاب صديقي** باعتباره هو الآخر أحد أبرز المنظرين المعاصرين في هذا الاتجاه، يتبين لنا أن اللغة لا تخل من البعد الوظيفي في تفسيرها وانتاجها، الذي يعد من أهم المبادئ التي ترتكز عليها نظرية النحو الوظيفي»[3]

---

[1]- المرجع السابق، ص67.

[2]- عبد الوهاب صديقي. اللسانيات وتدريس اللغة العربية نحو منظور وظيفي جديد. مجلة علوم التربية. دورة مغربية فصلية متخصصة. العدد54. يناير2013. ص124.

[3]- ينظر: حافظ اسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة وأسئلة اللسانيات، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009، ص33-37.

4- مراحل نظرية النحو الوظيفي:

يعد اللساني الهولندي **سيمون ديك** أول من أرسى قواعد نظرية النحو الوظيفي وكان ذلك سنة 1978، وعرفت هذه النظرية عدة محطات توّجت بنماذج متلاحقة، كل نموذج يحاول أن يبين الجوانب التي غفلت عنها النماذج السابقة، ويتمثل ذلك غالبا في البنية اللغوية وعلاقتها بالوظائف التي يمكن لها أن تحققها، دون المساس بالمبادئ العامة للنظرية، فالجهاز من حيث البناء والصياغة مر بخمس مراحل رئيسية بدءا بالنموذج النواة **لسيمون ديك** ثم النموذج المعيار للعالم نفسه مرورا بنموذج الطبقات القالبي للمفكر المغربي **أحمد المتوكل**،فنموذج نحو الخطاب الوظيفي **لـهنخفلد** و**ماكنزي**، انتهاءً بنموذج نحو الخطاب الوظيفي الموسع الذي أضافه **أحمد المتوكل** وسنعرض هذه النماذج بقليل من التفصيل فيما سيأتي لتتضح الرؤية أكثر.

4- 1- النموذج النواة. سيمون ديك Cimon Dik[*] 1978:

‹ يعد **سيمون ديك** أول لساني يقوم بعرض نموذج لنظرية النحو الوظيفي في كتابه: (fonctionnel grammaire) وكان ذلك سنة 1978،ويعد هذا النموذج المحطة الأولى التي ركزت عليها النماذج المتلاحقة في بلورة أفكارها؛ من أجل الوصول إلى نموذج يتميز عن سابقه في الصياغة والمحتوى، محاولة في ذلك الكشف عن الجهاز المفاهيمي للنظرية وإرساء قواعد لها. وعلاقتها بالكفايات التداولية وتفسيرها، ويتألف هذا النموذج من أربع مكونات جزئية حسب آليات اشتغاله وهي:

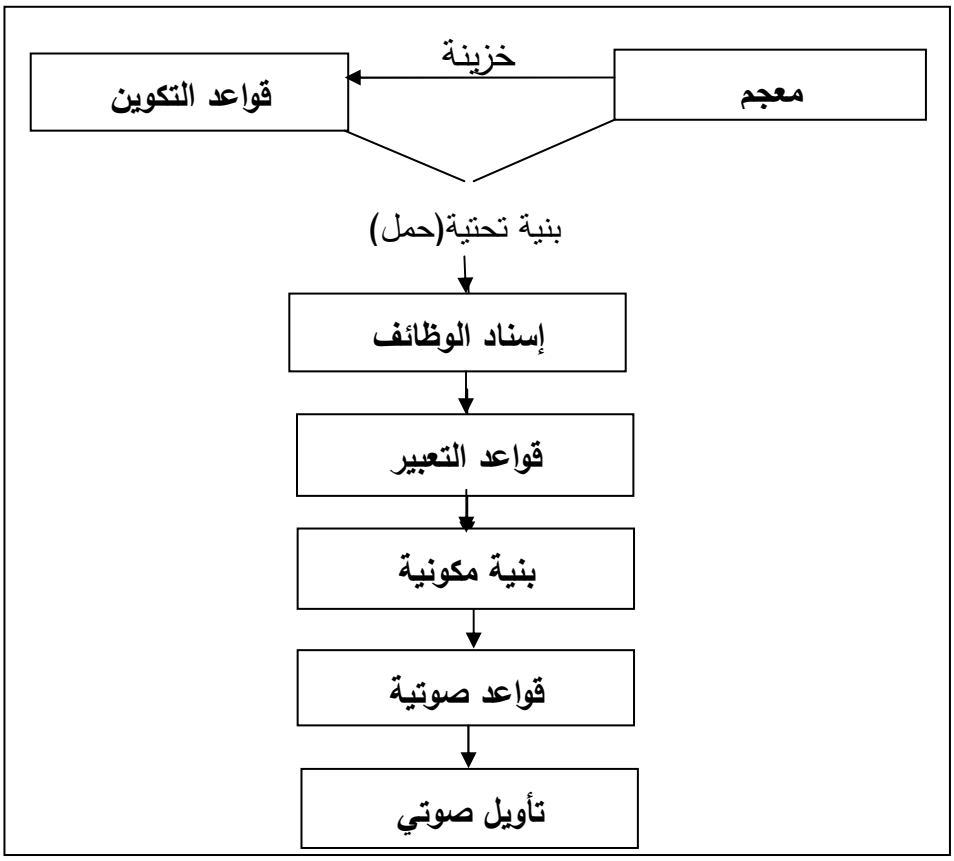
أ- **المعجم:** يضم المفردات الأصلية التي تحتوي عليها لغة ما.

[*]-**سيمون ديك Cimon Dik** : باحث هولندي ولد في هولندا سنة 1940 درس في البداية اللسانيات اللاتينية في كلية الأدب بجامعة امستردام التي شغل فيها منصب عميد، ثم درس النحو الوظيفي الذي يعد أول مؤسس لنظريته التي حملت هذا الاسم في كتابه الأول سنة 1978(Fonctionnel Grammaire)، ثم أصبحت معروفة باسم نظرية النحو الوظيفي منذ سنة 1988 إلى اليوم، وقد توفي سنة1995.(ينظر، يحي بعيطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة منتوري قسنطينة، 2005-2006،ص77.).

ب- قواعد التكوين: المنوطة باشتقاق المفردات الفروع كأفعال المطاوعة وأسماء الأفعال...الخ،التي تُشتق من المفردات الأصول ويحتوي عليها المعجم.

ج - البنية التحتية: وهي التي تحدد الخصائص الدلالية التي يشير إليها التركيب اللغوي والتي يؤشّر لها في هذا التركيب على شكل مخصصات جيهية أو زمنية...لتحقق الوظائف الدلالية المقصودة، قصد نقلها إلى بنية وظيفية تامة؛ وذلك بإسناد وظيفتي الفاعل والمفعول ثم إسناد الوظيفتين التداوليتين المحور والبؤرة.

د- البنية الوظيفية: تتحكم في قواعد التعبير والتي بدورها تكون مسؤولة عن تحديد الخصائص الصرفية والتركيبية (الرتبية) والتطريزية (النبرية والتنغيمية) ضمن إطار البنية الوظيفية، والخطاطة التالية تبين مسار العبارة اللغوية في نموذج سيمون ديك النواة:[1]



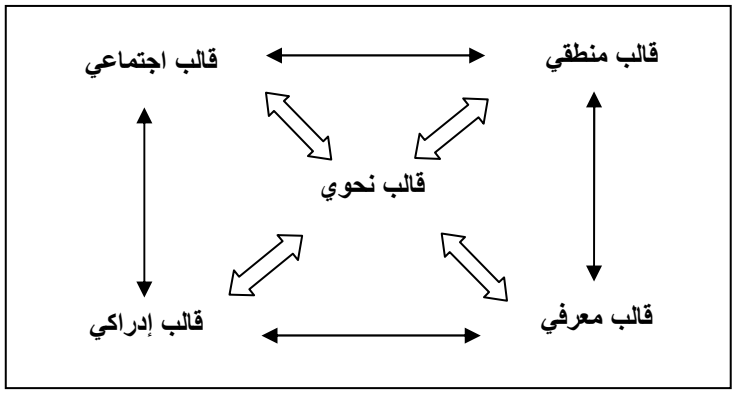
[1]- يحي بعيطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة منتوري قسنطينة، 2005-2006، ص21.

هذه الخطاطة تشرح لنا الجانب التجريدي في تكون العبارة اللغوية، إلى أن تصل إلى شكلها النهائي لتتمظهر في بنية صوتية قابلة للتداول ›[1].

4- 2- النموذج المعيار. سيمون ديك Cimon Dik 1989:

‹ يبحث هذا النموذج أساسا في القوالب التي تتحكم في تكوين اللغة، عند مستعملي اللغة الطبيعية إنتاجا وتلقيا وتأويلا، حيث اهتم هذا النموذج بالمتكلم والمخاطب معا، لرصد الملكات التي يتمتع بها كل منهما، من أجل الإنتاج والفهم الصحيحين للغة، وعدّها في خمس ملكات أساسية تتشكل هذه الملكات في قوالب، وهذه الأخيرة تقوم برصد ملكات القدرة التواصلية، حيث كل قالب مستقل عن القوالب الأخرى رغم أنّه يشكل تمهيدا لقالب آخر وهكذا، ويتبين ذلك من خلال الشكل التالي:[2]

نموذج مستعملي اللغة الطبيعية



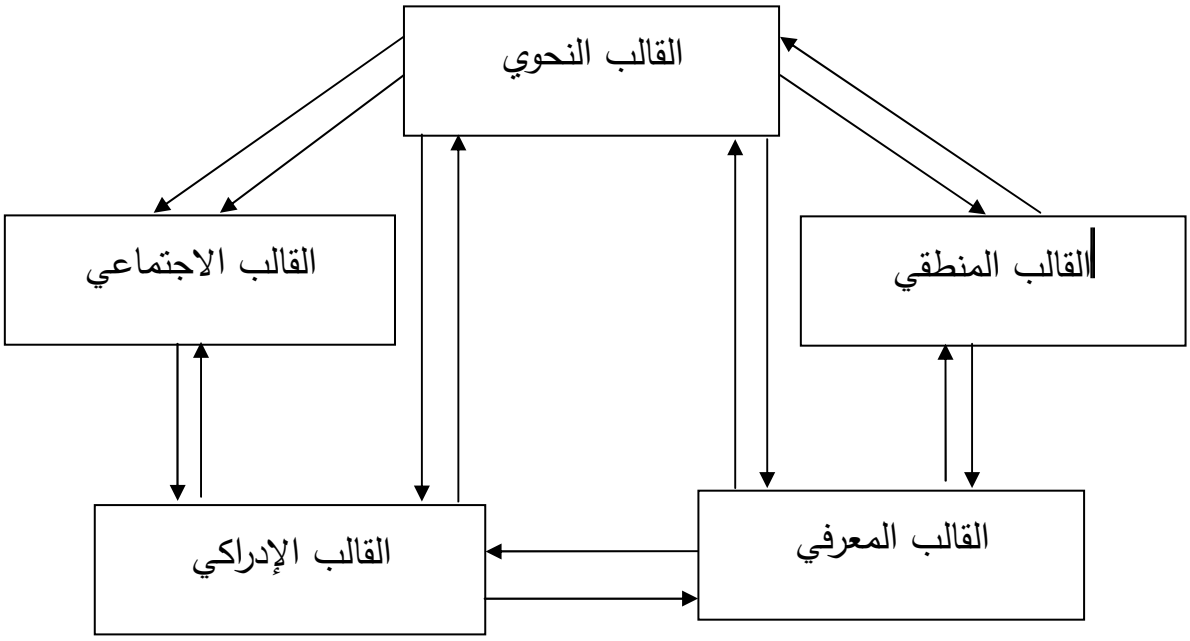
أضاف هذا النموذج إلى النموذج النواة "السمات الإنجازية والوجهية كما حاول أن يحدد الإطار العام لإنتاج اللغة في قوالب تقيّد المتكلم باعتباره منتجا لها، والمتلقي باعتباره مفسرا"[3]، كما تمثل القوالب السابقة، القوالب المشكلة مجتمعة الإطار العام لعملية التواصلية

[1]- ينظر، محمد حسن مليطان، نظرية النحو الوظيفي - الأسس والنماذج والمفاهيم-، دار الأمان، الرباط، ط01، 2014، ص20.

[2]- أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، مطبعة الكرامة، الرباط، ط01، 2003، ص36.

[3] ينظر، محمد حسن مليطان، نظرية النحو الوظيفي - الأسس والنماذج والمفاهيم-، مرجع سابق، ص23.

التي لا يخرج منها مستعمل اللغة؛ أي لغة، ونشير إلى نموذج آخر يشرح هو الآخر كيفية تفاعل هذه القوالب من أجل تحقيق الهدف المعلن، وهو ما يؤكد توافق وجهات النظر بين الباحثين في هذه الجزئية من النظرية، وفي ما يأتي مخطط يبين لنا ذلك.[1]



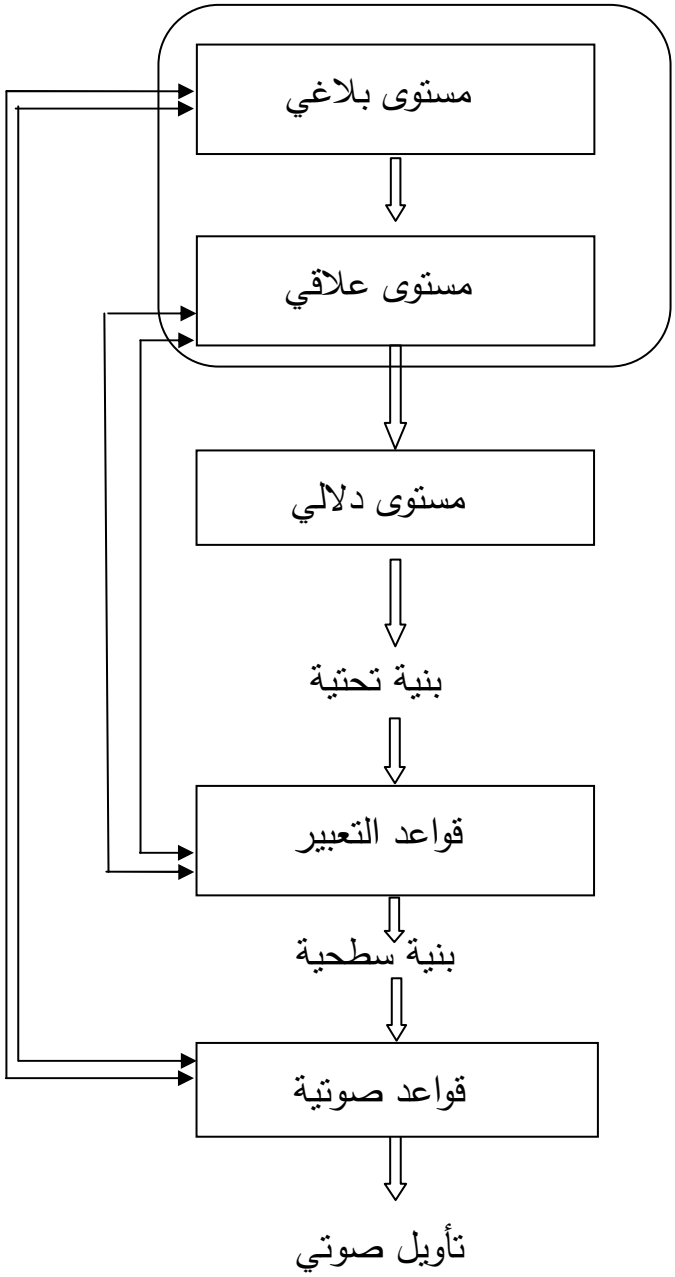
يتبين لنا من خلال ما سبق أن هذا النموذج هو نموذج يبحث في الجانب التجريدي إلى درجة الاستغراق –رغم أهميته–، حيث يبحث في الجوانب النظرية التي تحدد كيفية تشكل اللغة دون التطرق إلى الجوانب التطبيقية منها(التداولية)

4- 3- نموذج نحو الطبقات القالبي. أحمد المتوكل 2003:

بحثا عن الكفاية النمطية للغة إنتاجا وتأويلا، جاء **أحمد المتوكل** بهذا النموذج وهو أول نموذج عربي كامل سماه بـ: نموذج نحو الطبقات القالبي وسماه أيضا بـ: بنية الخطاب النموذجية. حيث حدد **المتوكل** في هذا النموذج ثلاث مستويات أساسية تتحكم في البنية التحتية للغة وهي: (المستوى البلاغي والمستوى العلاقي والمستوى الدلالي) والتي بدورها

[1]– علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك – نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية –، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط01، 2005، ص51.

مسؤولة على نقل البنية التحتية إلى البنية الصوتية السطحية، وفق قواعد تعبيرية، ويمكن تلخيص أهم ملامح هذا النموذج في البيان التالي: "[1]



[1]– نعيمة الزهري،تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي، دار الأمان، الرباط، ط01، 2014، ص21.

4- 4- نموذج نحو الخطاب الوظيفي. هنخفلد وماكنزي2008:

‹ سعت نظرية النحو الوظيفي منذ نشأتها إلى تحقيق الكفايات الثلاثة؛ النمطية والتداولية والنفسية، من خلال تحديد البنية اللغوية المناسبة للتداول، والتي لا يمكن لها أن تتحقق إلا من خلال أربع مكونات أساسية، التي بدورها تحدد الجهاز الواصف في نحو الخطاب الوظيفي وهي:

أ-**المكون المفهومي:** هو الذي يحدد المعارف اللغوية وغير اللغوية التي يتمتع بها المتكلم،كما يرصد قصد المتكلم من الخطاب المراد إنتاجه، ويعد القوة الدافعة بالنسبة لبقية المكونات.

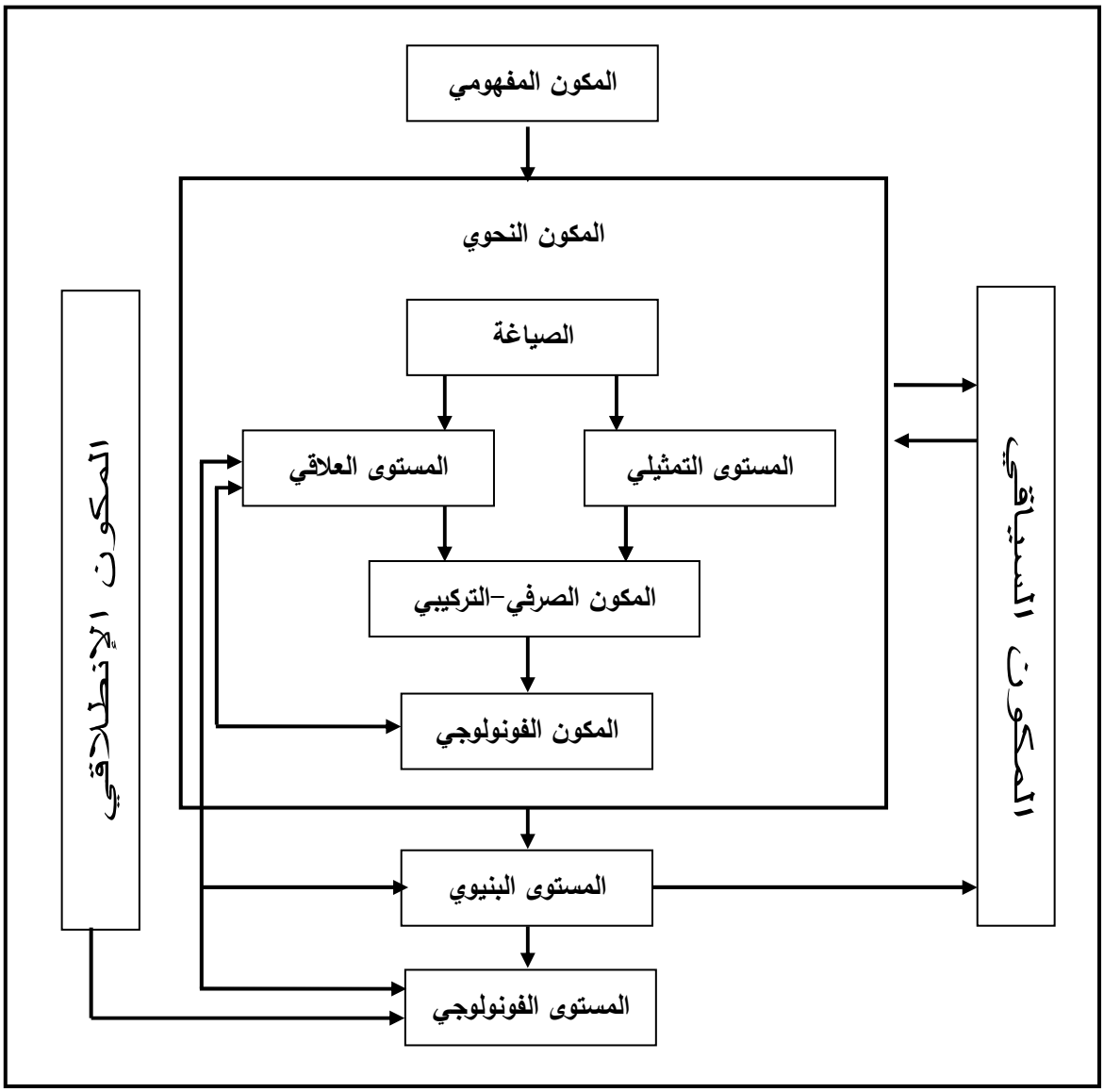
ب- المكون النحوي: يختص هذا المكون بثلاثة مستويات أساسية وهي: المستوى البنيوي التجريدي والمستوى الدلالي والمستوى التداولي؛ المستوى الأول مسؤول على صياغة الخطاب في شكل فعل خطابي، كما يتكفل المستوى الثاني بالجانب الدلالي للخطاب، ويضطلع المستوى الثالث بالجانب التداولي الذي تحدد فيه الخصائص الصرفية- التركيبية، والخصائص الصوتية أثناء التواصل.

ج- المكون الإصاتي:ويختص بترجمة المكون المفهومي من بنية صرفية تركيبية مجردة، إلى بنية صوتية محققة.

د- المكون السياقي: يعمل على مراعاة العناصر المصاحبة للفعل اللغوي، أي السياق العام الملازم له، الذي يساهم دون شك في تشكّل الخطاب وتوجيهه، كما يقوم بربط المستويات الثلاثة السابقة من أجل أن تتحدد معالم الخطاب النهائية.

وهو ما يوضحه الشكل الموالي:[1]

[1]- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية المقارنة – دراسة في التنميط والتطور –، دار الأمان، الرباط، ط01، 2012، ص33.



هـ- الإضافة التي قدمها هذا النموذج:

هذا النموذج قام بعملية دمج لقالبين (الاجتماعي والإدراكي) في مكون واحد وهو المكون السياقي، كما دمج القالب المعرفي والمنطقي في مكون واحد وهو المكون المفهومي الذي يضطلع بتشكيل القوة الدافعة لإنتاج الخطاب»[1].

[1]- ينظر، محمد الحسن مليطان، نظرية النحو الوظيفي – الأسس والنماذج والمفاهيم-، مرجع سابق، ص28-29.

4- 5- نموذج نحو الخطاب الوظيفي الموسع: أحمد المتوكل 2011:

‹ نحو الخطاب الوظيفي الموسع هو الإسهام العربي الثاني في الفكر اللساني الوظيفي المعاصر؛ الذي عرضه **أحمد المتوكل** في كتابه الخطاب الموسط-مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللغات-، والذي تناول في فصله الثالث نحو الخطاب الوظيفي الموسع وهو خطاب يتم بين ذاتين بواسطة، سواء أكانتا في زمن واحد أو متباعدتين زمنيا، حيث طور النموذج السابق-نحو الخطاب الوظيفي- ليصبح قادرا على احتواء كل أنواع التواصل، وبمختلف الوسائل التي يمكن لها أن تحدث سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ويتميز هذا النموذج بثلاث مواصفات أساسية وهي:الخصوصية والشمول والعموم .

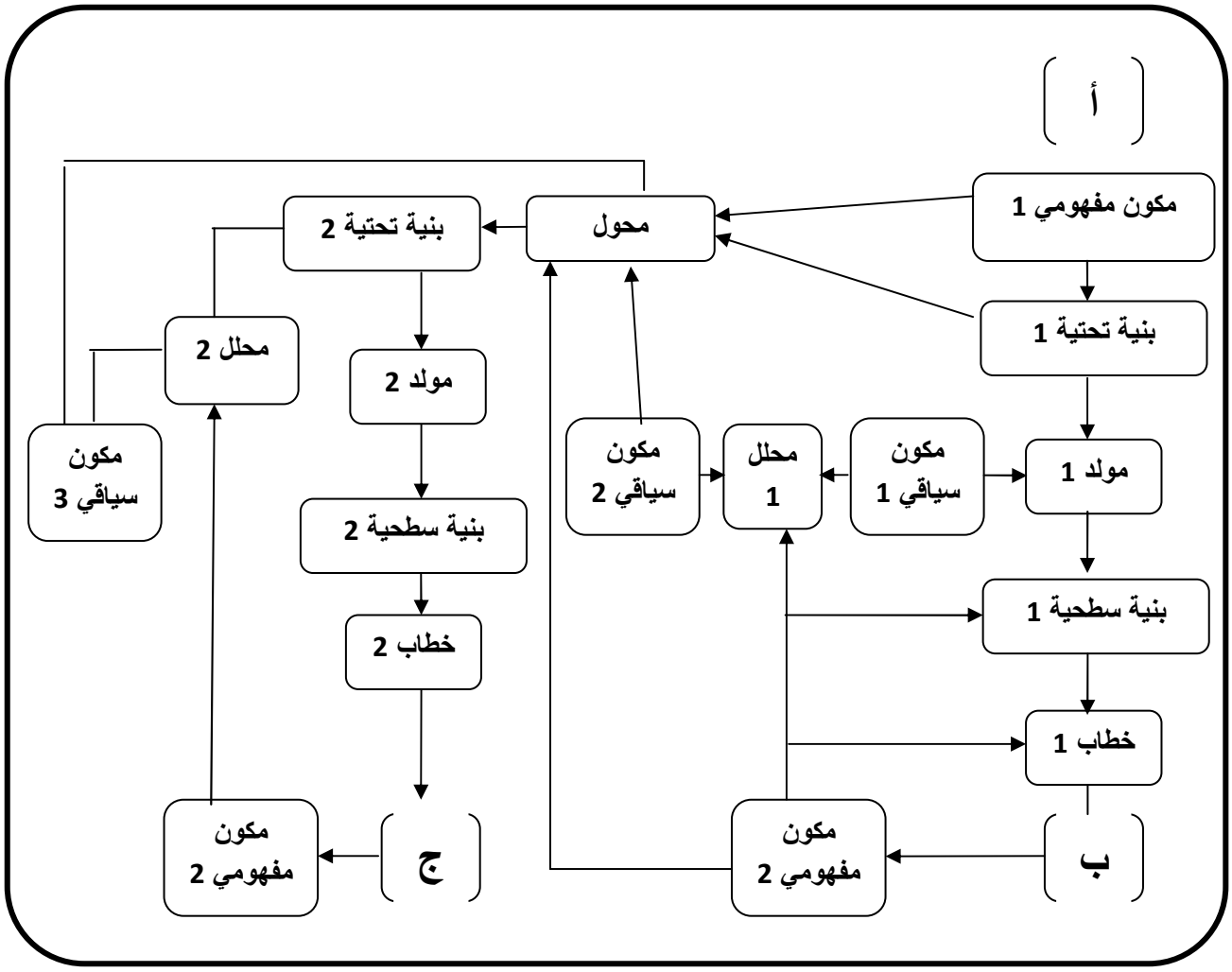
أ- الخصوصية : بالرغم من تعدد الخطابات وتباين مجالاتها، إلا أنها بنية خطابية عامة ثابتة، تتجلى ثوابتها في المستويات الأربعة (العلاقي، التمثيلي، التركيبي والفونولوجي)، إلا أن خصوصيات كل خطاب تتجسد في المتغيرات التي تطرأ عليه والمتمثلة في القيم التي تسند للمستويات الأربعة السابقة، والتي تحدد الإطار العام للخطاب.

ب- الشمول : ومعناه أن يصبح الجهاز المقترح نموذجا حقيقيا لمستعمل اللغة، ومحققا لقدر معقول من الكفاية النفسية التي تساعد على إنتاج الخطاب، كما أنه من الضروري أن يزود هذا الجهاز بآلية تحويل الخطاب ونقله من البنية التحتية إلى البنية السطحية المقارنة خاصة إذا تعلق الأمر بالترجمة أو بتعلم لغة ثانية.

ج- العموم : إن نحو الخطاب الوظيفي الموسع هو نسق مجرد من القوالب المولدة والمحللة والمحولة للخطاب، بل هو نموذج تواصلي بالدرجة الأولى -أيا كان نوع التواصل- أو قناته أو الفاعلين فيه، وهو بذلك يصبح نموذج لتواصل عام.›[1]

[1]- ينظر، أحمد المتوكل، الخطاب الموسط- مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعلم اللغات، دار الأمان، الرباط،ط 01، 2011، الفصل الثالث.

وفي ما يلي رسم توضيحي لمكونات نموذج نحو الخطاب الوظيفي الموسع وعلاقاتها[1]



[1]– المرجع السابق، ص82.

المبحث الثاني: الكفايات الوظيفية ومستويات تمثيلها

1- مستويات نظرية النحو الوظيفي: تتجاذب نظرية النحو الوظيفي أربع مستويات أساسية حسب ما جاء به منظرو هذا التيار وهي:

‹أ- المستوى البلاغي:

يتكون هذا المستوى من ثلاث سمات أساسية وهي: السمات **الإشارية** التي تشير إلى المتخاطبين ومكان وزمان التخاطب، في حين يشير كل من **النمط** إلى صنف الخطاب(حديث، سرد، نص حجاجي أو فني) و**الأسلوب** إلى نوع الخطاب (رسمي أو غير رسمي، مهذب أو غير مهذب...) في شكل خطاب خاص.

ب- المستوى العلاقي:

تحتوي هذا المستوى على ثلاث طبقات وهي: (الاسترعائية، الإنجازية، الوجهية)، فطبقة الاسترعاء هي التي ترعى الخطاب ليتحقق في أفضل صوره ويتم ذلك بواسطة أدوات كأدوات النداء مثلا، أما السمات الإنجازية هي السمات المتعلقة بنوعية الخطاب وتتجسد في شكل (إخبار، سؤال، أمر، وعد، وعيد...)، أما السمات الوجهية فهي تلك السمات المتعلقة بموقف المتكلم من محتوى خطابه (شك، يقين، انفعال، تعجب، مدح، ذم...).

ج- المستوى الدلالي(التمثيلي):

يتشكل هو الآخر من ثلاث طبقات، وتتجسد هذه الطبقات في مستوى التأثير على المتلقي ولواحق السمات الزمنية والمكانية المرحلية (شروع، مقاربة، استمرار...) والجهة الكمية المتعلقة بفحوى الخطاب (تام أو غير تام).

د- المستوى البنيوي:

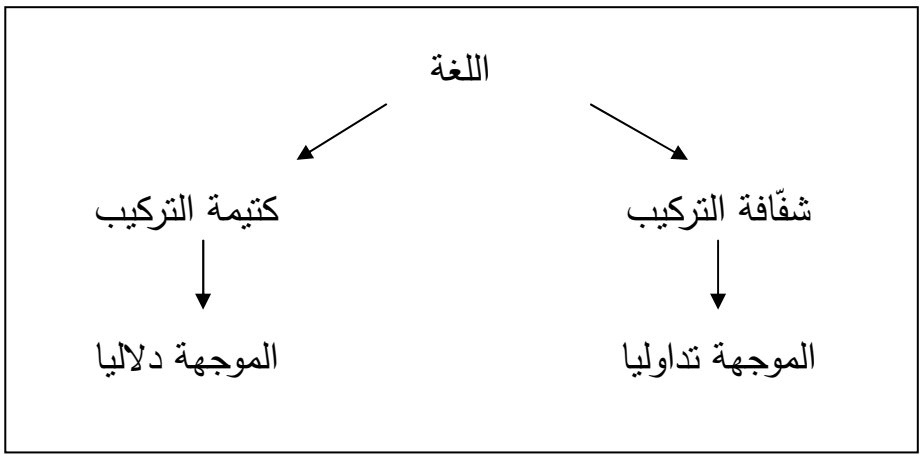
وهو المستوى الجامع للمستويات الثلاثة السابقة ؛ إذ يعمل هذا المستوى على تحقيق كل السمات التي تتميز بها المستويات السابقة الذكر، وقد يحدث أن تتجسد كل هذه السمات بمستوياتها في تركيب لغوي واحد.

كل هذه المستويات وبمختلف طبقاتها تعمل على ضمان قواعد التعبير ونقل اللغة من البنية التحتية إلى البنية السطحية والتي تتمظهر بدورها في شكل بنية صوتية حيث تعمل كل هذه المستويات بشكل مستقل كما تتظافر فيما بينها من أجل إخراج البنية التحتية، وتتدخل البنيتان الصرفية– التركيبية والصوتية في تحديد السمات المؤشر لها في المستويين التمثيلي والعلاقي، ويشير **أحمد المتوكل** في نموذج نحو الطبقات القالبي أن اللغات تتحدد في نمطين حسب بروز مستويات النظرية:

* نمط اللغات الموجه دلاليا: والتي يبرز فيها المستوى الدلالي.

* نمط اللغات الموجه تداوليا: والتي يبرز فيها المستويين البلاغي والعلاقي.

وقد وصف **المتوكل** اللغات الموجهة تداوليا بـ "اللغات الشفافة" نظرا لوضوح محتواها بالنسبة للمتلقي باعتبارها مباشرة، أما اللغات الموجهة دلاليا فقد وصفها بـ " اللغات الكاتمة " لتميزها بمستوى لغوي أعلى والتي تكون مشفرة ›[1]



2- الأسس المنهجية لنظرية النحو الوظيفي:

لقد حاولت نظرية النحو الوظيفي حصر مبادئ اللسان الطبيعي، كما تناولت علاقة البنية اللغوية بالوظيفة التي تؤديها محاولة في ذلك المسك بالعلاقة الموجودة بين مفهوم الوظيفة وربطها بمفهوم الكفاية التفسيرية، وهذه الأخيرة التي تجمع ثلاث كفايات مترابطة فيما بينها

[1]- ينظر، نعيمة الزهري، تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي، مرجع سابق، ص105- 130.

ومتكاملة من أجل تحقيق التواصل، والتي يسعى النحو الوظيفي إلى تفسيرها والوقوف على حقيقتها والوقوف على حقيقتها وهي:

‹أ- الكفاية التداولية:

يقول **سيمون ديك:** "على النحو الوظيفي أن يستكشف خصائص العبارات اللغوية المرتبطة بكيفية استعمال هذه العبارات، وأن يتم هذا الاستكشاف في إطار علاقة هذه الخصائص بالقواعد والمبادئ التي تحكم التواصل اللغوي، يعني هذا أنه يجب ألاّ نتعامل مع العبارات اللغوية على أساس أنها موضوعات منعزلة، بل على أساس أنها وسائل يستخدمها المتكلم لإبلاغ معنى معينا في إطار سياق تحدده العبارات السابقة، وموقف تحدده الوسائط الأساسية لموقف التخاطب"[1]، يمكن من خلال هذا القول استخلاص ثلاث نتائج أساسية وهي"أن للعبارة اللغوية بعدا تداوليا قائم الذات... ثانيها، أن هذا البعد التداولي مرتبط بالسياقين اللغوي والموقفي اللذين يرد فيهما استعمال العبارات؛ أما ثالثها، وهو الأهم، فإن على النحو الوظيفي الطامح للكفاية التداولية أن يأخذ بعين الاعتبار الخصائص التداولية للعبارة اللغوية في ارتباطها بسياق استعمالها "[2]

نستنتج من التعريفين السابقين جملة من الخصائص المتعلقة بالكفاية التداولية، والتي تتحكم فيها عوامل أخرى خارجية تعمل على توجيهها من أجل تحقيق الغرض الموكل إليها، وبالتالي فإن العملية التواصلية لا تستوجب فقط معرفة البنية اللغوية المراد التواصل بها، بل تقتضي معارف أخرى خارجية وآنية تخصّ السياق الذي يتم فيه التواصل، وبالتالي فإن إنتاج اللغة وفهمها يتحكم فيها إطارين بارزين أحدهما لغوي والآخر غير لغوي من أجل تحقيق الغرض التداولي.

[1]- أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي - الأصول والامتداد-، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006، ص64.

[2]- أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في البحث اللساني، مرجع سابق، ص248.

ب- الكفاءة النفسية:

يعرفها **سيمون ديك** بقوله: "تنقسم النماذج النفسية بطبيعة الحال إلى نماذج إنتاج ونماذج فهم؛ تُحدد نماذج الإنتاج كيف يبني المتكلم العبارات اللغوية وينطقها، في حين تُحدد نماذج الفهم كيفية تحليل المُخاطب للعبارات اللغوية وتأويلها، وعلى النحو الوظيفي الذي يسعى في الوصول إلى الكفاءة النفسية أن يعكس بطريقة أو بأخرى ثنائية(الإنتاج- الفهم) هذه"[1]، ومن أهم القيود الواجب توفرها في البنية اللغوية وكيفية استعمالها، من أجل تحقيق الكفاية النفسية ما يلي : "من أهم القيود على بنية النحو وجوب مطابقتها لعملية التواصل...ووجوب خلوها من قواعد التحويل المغيّرة للبنية التي برهنت التجارب النفسية اللغوية على منافاتها للواقعية النفسية؛ حيث أثبتت أنها اعتباطية لا يطابق أواليات إنتاج العبارات اللغوية"[2]

من خلال التعريف السابق أن نجد **سيمون ديك** يشير إلى أن الكفاءة النفسية تتجاذبها كفاءتين هما: كفاءة إنتاج وكفاءة فهم؛ حيث إن كفاءة الإنتاج تحدد كيف يبني المتكلم العبارات اللغوية وكيف ينطقها، أما كفاءة الفهم تحدد كيفية تحليل المخاطب للعبارات اللغوية وكيف يوجه دلالتها، وعليه فإن صياغة نماذج لغوية في النحو الوظيفي يكون على أساس أن إنتاج الخطاب ينطلق من القصد مرورا بالصياغة وصولا إلى النطق والتفسير، يكون على أساس توجيه هذه البنية توجيها صحيحا، وفق الدلالة المرادة من قِبل المتكلم.

ج- الكفاءة النمطية:

يعرفها **أحمد المتوكل** قائلا: "... وقد حاولنا في مكان آخر(المتوكل2003) البرهنة على أن نظرية النحو الوظيفي تقف موقفا وسطا بين قطبي الكلية والنمطية كما حاولنا أن نبين أنه بالإمكان تنميط اللغات ورصد تطورها على أساس أن التنميط وليد عملية "انتقاء" وأن التطور ناتج عن عملية "تنقّل" تتمان داخل نموذج مستعملي اللغة "[3]

[1]- أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي- الأصول والامتداد-، مرجع سابق، ص66.

[2]- أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في البحث اللساني ، مرجع سابق، ص249.

[3]- المرجع نفسه، ص250.

ويضيف **سيمون ديك** بقوله: "يزعم المنظرون للسان الطبيعي أن بإمكانهم حصر الاهتمام في لغة واحدة أو في عدد من اللغات فيما يقارب التنميطيون اللغة مقاربة محايدة نظريا تعتمد منهجا استقرائيا شبه تام.إن الدراسة التنميطية لا تكون ذات نفع إلا إذا أطّرتها مجموعة من الفرضيات النظرية ولا تكون النظرية اللسانية في المقابل ذات جدوى إلا إذا كشفت عن مبادئ وقواعد ذات انطباعية واسعة النطاق"[1]

من خلال التعريفين السابقين نجد أن كل من **ديك** و**المتوكل** يقدمان المعالم التي تتحكم في الكفاءة النمطية معارضين ما يراها اللسانيون السابقون على أنه بإمكان تقديم نموذج يحكم كل اللغات الطبيعية من خلال دراسة لغة واحدة أو عدد محدود من اللغات، كما يؤكدان أنه لا يمكن تقديم نموذج نمطي يحكم كل اللغات إلا من خلال ضابطين أساسيين تُعنى بهما نظرية النحو الوظيفي لتحقيق هذه الكفاءة وهما:

- ضرورة ربط تنميط اللغات بالكليات اللغوية.
- التجريد في وضع المبادئ والقواعد التي تحكم هذه اللغات.

كما أن نظرية النحو الوظيفي من مهامها السعي إلى تحصيل الكفاية النمطية من قِبل مستعمل اللغة التي"تُعنى لا بالمقاربة بين اللغات وتنميطها فحسب. بل كذلك بالمقارنة بين الخطابات وإرجاعها إلى أنماط خطابية حسب معايير معينة "[2،3]

3- مستوى تمثيل الوظائف:

تشتمل بنية النحو الوظيفي على ثلاث مستويات تمثيلية للوظائف وهي:

"**أ**- مستوى تمثيل الوظائف الدلالية كوظيفة المنفذ ووظيفة المتقبل، ووظيفة المستقبل ووظيفة المستفيد.

ب- مستوى تمثيل الوظائف التركيبية كوظيفة الفاعل ووظيفة المفعول.

---

[1]- أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، مرجع سابق، ص68.

[2]- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية المقارنة- دراسة في التنميط والتطور-، المرجع السابق، ص29.

[3]- ينظر، أحمد المتوكل، التركيبات الوظيفية-قضايا ومقاربات، مرجع سابق، ص50- 52.

جـ- مستوى تمثيل الوظائف التداولية كوظيفة المبدأ ووظيفة المحور ووظيفة الذيل، وقد أضاف المتوكل وظيفة أخرى سماها وظيفة المنادى. المتوكل(1985)"[1]، معنى ذلك أن النحو الوظيفي يشتمل على ثلاث مستويات لتمثيل الوظائف، وكل مستوى مسؤول على تمثيل نوع منها، المستوى الأول مسؤول على الوظائف الدلالية، والمستوى الثاني مسؤول على الوظائف التركيبية، والمستوى الثالث مسؤول على الوظائف التداولية.

4- الوظائف التداولية:

تعد الوظائف التداولية في نظرية النحو الوظيفي بنفس أهمية الوظائف الدلالية والتركيبية، وقد حددها في البداية اللساني الهولندي **سيمون ديك** في أربعة وظائف، وظيفتان داخليتان هما: وظيفة المحور ووظيفة البؤرة، ووظيفتان خارجيتان هما: وظيفتي المبتدأ والذيل، وبمجيء اللساني المغربي **أحمد المتوكل** أضاف وظيفة خارجية ثالثة، ألا وهي وظيفة المنادى، حيث يقول: " نذكّر بأن الوظائف التداولية، حسب النحو الوظيفي، صنفان : وظائف(خارجية) تستند إلى مكونات لا تنتمي إلى حمل الجملة ووظائف (داخلية) تستند إلى موضوعات الحمل أولواحقه.الوظائف الخارجية وظائف ثلاث:(المبتدأ) و(الذيل) و(المنادى) والوظائف الداخلية وظيفتان (البؤرة) و(المحور) "[2]، أي إن " الوظائف التداولية الخمس قسمين : وظائف خارجية : مستندة إلى المكونات الخارجة عن الحمل وهي"المبتدأ"، و"الذيل"و"المنادى" ووظائف داخلية تستند إلى حدود الحمل ذاته وهي"المحور"و"البؤرة" بنوعيها، ويبدو لي أن الإشكال يتعلق بالنوع الثاني (الوظائف الداخلية) لأن النوع الأول وباستثناء "المبتدأ" الذي يلتبس مع"المحور"و"البؤرة" حين تصدّرِهما الحمل فإن

[1]- أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في البحث اللساني ،المرجع السابق، ص124.

[2]- أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكونية- الوظيفة المفعول في اللغة العربية-، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط01، 1987، ص192.

'المنادى"و"الذيل" لا يشوبهما أي غموض"[1]، وسنعرض فيما يلي جملةَ هذه الوظائف بنوعيها الداخلية والخارجية بشيء من التفصيل.

4- 1- الوظائف الداخلية:

أ- البؤرة:

‹ هي احدي الوظائف التداولية الداخلية في نظرية النحو الوظيفي، التي جاء بها الهولندي **سيمون ديك** الذي يرى على أنها: "تسند إلى المكون الحامل للمعلومة الأكثر أهمية أو الأكثر بروزا في الجملة"[2]، وتُعرّف أيضا على أنها "الوظيفة التي تسند إلى المكوّن الذي يحمل المعلومة الأهم أو الأبرز في موقف تواصلي معيّن والتي يعتقد المتكلم أنها أحرى بأن تُدرج في مخزون معلومات المخاطب"[3]، معنى ذلك أن البؤرة هي ذلك المكون اللغوي الحامل للمعلومة التي يجهلها المخاطب أو تكون محل شك عنده ، كما تسند هذه الوظيفة "إلى المكون الحامل للمعلومة التي يجهلها المخاطب أو يشك في صحتها أو إنكارها"[4]، معنى هذا أن البؤرة هي ذلك المكون اللغوي الذي يحمل معلومة جديدة تكون محل ريب أو جهل عند المخاطب، فيسوقها المتكلم قصد إزالة ذلك اللبس الحاصل عند المتلقي، من أجل أن يؤدي الخطاب وظيفته ويتحقق الغرض التواصلي، وتكون محطة انطلاق جديدة لمواصلة الحوار، كما تُعرف في موضع آخر على أنها "تلك الوظيفة التي تسند إلى المكون الذي يُنْبئ عن معنى أكثر أهمية من المعاني التي لا يمكن أن تنبئ عنها المكونات الأخرى"[5].

---

[1]- ياسة ظريفة، الوظائف التداولية في المسرح- مسرحية"صاحب الجلالة لتوفيق الحكيم نموذجا-، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2010/2009، ص104.

[2] - أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، مرجع سابق، ص28.

[3]- أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، مرجع سابق، ص557.

[4] - المرجع نفسه، ص145.

[5] - عبدالفتاح لحموز، نحو اللغة العربية الوظيفي- في مقاربة أحمد المتوكل-، مرجع سابق، ص116

والبؤرة نوعان رئيسيان بؤرة الجديد وبؤرة المقابلة، أما بؤرة الجديد فتعرف على أنها "البؤرة المسندة إلى المكون الحامل للمعلومة التي يجهلها المخاطب (المعلومة)، التي لا تدخل في القاسم الإخباري المشترك بين المتكلم والمخاطب"[1] معنى ذلك أنها مرتبطة بالمتكلم بالدرجة الأولى والذي يسعى من خلال خطابه إلى تحقيق دلالتها وإرسائها في ذهن المخاطب ويظهر هذا النوع من البؤرة في مقامين مختلفين وهما:

- عندما يجهل المخاطب المعلومة التي يرغب المتكلم في تبليغها إياه.
- أو عندما يجهل المتكلم المعلومة التي يرغب المخاطب في الحصول عليها.

كما يمكن لبؤرة الجديد أن تتحقق من خلال اسم الاستفهام (ماذا)، لأن التركيب اللغوي الذي يحتوي على مثل هذا التساؤل، لا يمكن لجوابه إلا أن يشمل بؤرة جديدة.

أما التركيب الذي يحتوي على أسلوب تعقيب، بمعنى تركيب لغوي يعقَّب به على تركيب لغوي آخر سبقه لا يمكن له إلا أن يحتوي على بؤرة مقابلة لأن التعقيب في حد ذاته لا يرد إلا وفق خلفية معرفية عند المتلقي أو المتكلم، لذلك فالهدف من هذا الأسلوب هو تصحيح معلومة أو تعزيز أخرى، قصد تمكين المخاطب من الدلالة الصحيحة، لذلك يمكن القول أن "البؤرة بؤرتان: بؤرة جديد وبؤرة مقابلة. وعرّفنا الأولى بأنها الوظيفة التي تسند إلى المكون الدال على المعلومة المجهولة والثانية بأنها الوظيفة التي تسند إلى المكوّن الدال على المعلومة المتردد في ورودها أو المنكر ورودها "[2]

ويمكن إسناد بؤرة الجديد إلى أي مكون داخل التركيب اللغوي، بغض النظر عن وظيفته الدلالية أو التركيبية، أما بالنسبة لبؤرة المقابلة فإنها تستند إلى المكون المبأر فقط دون غيره قصد مقابلته ببؤرة أخرى.

[1] – أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، مرجع سابق، ص29.

[2] – أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكوّنية،– الوظيفة المفعول في اللغة العربية –، مرجع سابق، ص70.

إن البؤرة بنوعيها تركز على العنصر الأساس؛ الحامل للدلالة المركزية في التركيب اللغوي إذ تتعاضد المركبات اللغوية الأخرى من أجل التشكيل الدلالي المركزي الذي يرغب المتكلم في توضيحه للمخاطب وهو الذي ينبغي أن يكون حاملا لوظيفة البؤرة.

أما بؤرة المقابلة فتعرّف على أنها "البؤرة التي تسند إلى المكون الحامل للمعلومة التي يشك المخاطب في ورودها أو المعلومة التي ينكر المخاطب ورودها"[1]، معنى ذلك أن بؤرة المقابلة هي تلك المعلومة الجديدة التي يسوقها المتكلم قصد دحض معلومة أخرى خاطئة يعتقدها المخاطب بأنها صحيحة، فيقابلها-أي المتكلّم- بمعلومة ذات دلالة إقناعية تكون عونا للمخاطب على الفهم والتواصل، ويمكن لها أن ترد في مقامين تواصليين مختلفين هما:

- عندما يعتقد المخاطب مجموعة من المعلومات، ولا يدري أيها أصح دلاليا فيختار له المتكلم المعلومة الصحيحة ذات الدلالة الواضحة، التي تزيل له ذلك اللبس.

- وعندما يرغب المتكلم في إيراد مجموعة من المعلومات ذات دلالات متباينة أو متجانسة فينتقي له ما أراد تبليغه إياه بصورة تفاعلية.

ويمكن أن نميّز بين البؤرتين من خلال أسلوبين لغويين اثنين في شكل أسئلة وهما:

أ- ماذا أريد أن أحقق من خلال التواصل؟ وما هي المعلومة التي يجهلها المخاطب وأرغب في تبليغه إياها ؟ ب- ما هي المعلومة التي يشك فيها الخاطب ويقابلها بأخرى خاطئة، ويرغب في تصحيحها؟، كما يجب أن نشير إلى أن منظرو النحو الوظيفي لم يكتفوا بالوظيفتين السابقتي الذكر، بل يتعداه إلى أن هناك وظائف أخرى تتفرع من هاتين الوظيفتين والتي يمكن ذكر البعض منها فيما يلي: "... وظيفة البؤرة إلى بؤرة جديد وبؤرة تعويض وبؤرة قصر وبؤرة انتقاء"[2].[3]

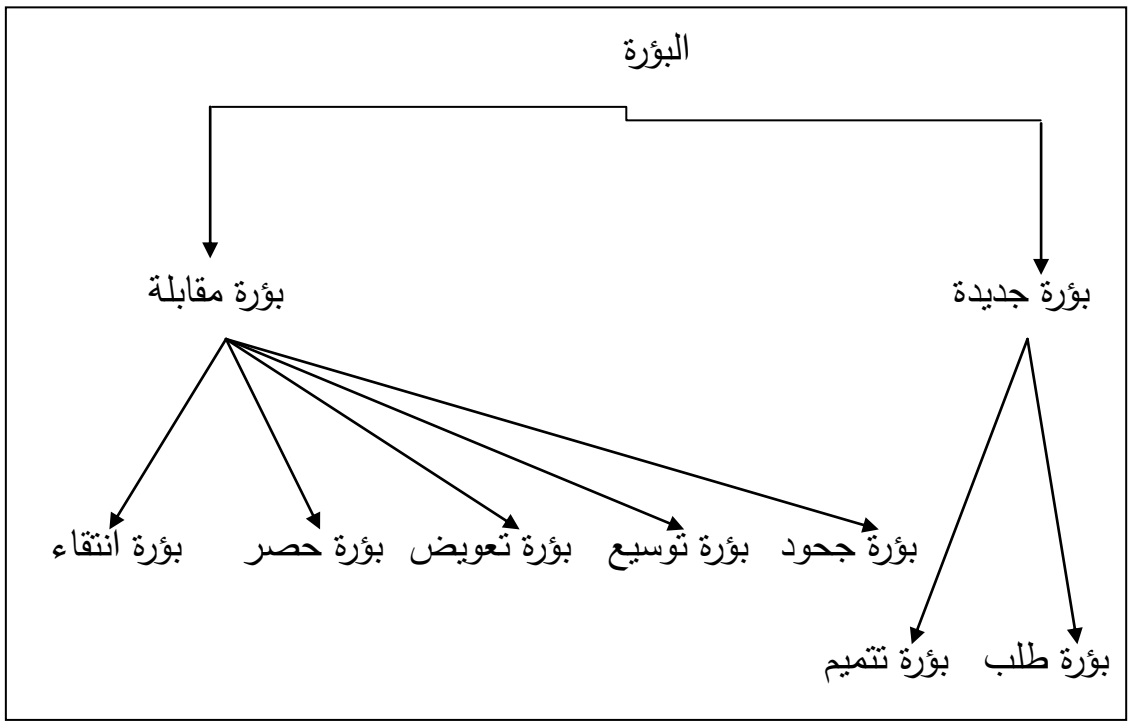
---

[1] - أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، مرجع سابق ، ص29.

[2]- محمد الحسن مليطان، نظرية النحو الوظيفي-الأسس والنماذج والمفاهيم-، مرجع سابق، ص23.

[3]- ينظر، أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية -المقاربة المعيار-، دار الأمان، الرباط، ط01، 2016، ص36-60.

وفي ما يلي مخطط توضيحي يحصي جميع أنواع البؤرة التي يمكن لها أن تتواجد في أي خطاب حسب نظرية النحو الوظيفي:[1]



بالإضافة إلى ما سبق تجدر الإشارة إلى أن وظيفة البؤرة تتقلص في الخطابات السردية، حيث " تنحصر في فرع من فروعها وهي:"بؤرة الجديد". وينتج هذا التقلص عن إقصاء كلي لبؤرة المقابلة وفروعها. وهو إقصاء لا يحتمل الاستغراب إذا ما نحن تذكرنا أن المجال الطبيعي لاستخدام بؤرة المقابلة في الخطاب القائم على النقاش والجدال كالخطاب الحجاجي مثلا "[2]

ب- المحور:

‹ المحور هو أحد الوظيفتين الداخليتين في نظرية النحو الوظيفي، وهو: "الذات (بالمعنى الواسع) التي تشكل محط خطاب ما، أو الذات التي تشكل موضوع حمولة المعلومات الواردة

[1]- أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، مرجع سابق، ص559.

[2]- أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في البحث اللساني، مرجع سابق، ص197.

في خطاب ما"[1]، معنى ذلك أن المحور هو الركن الأساس في الخطاب الذي يتمحور حوله الموضوع، ووفقه تتحدد مواطن الوظائف الأخرى، كما يمكن أن تسند وظيفته إلى أحد المكونات الداخلية في التركيب اللغوي؛ لأنه مكوّن يعبر عن موضوع الحمل، إضافة إلى إمكانية إسناد هذه الوظيفة إلى المكون الحامل لوظيفة تركيبية إضافة؛ بمعنى آخر إن الوظيفة المحور تسند "إلى المكون الذي يدل على ما يُتحدث عنه داخل الحمل"[2]، أي"تسند الوظيفة المحور إلى الحد الدال على ما يشكل – محور الحديث– داخل الحمل في مقام معين"[3]، والمحور هو الموضوع محل التخابر بين المتكلم والمخاطب في مقام تلفظي محدد، والمتفق عليه من حيث المبدأ، فهو بذلك يحتل مركز الاهتمام، إلا أنه قد يقع إلتباس في الوظيفة المسندة إليه عندما يحتل مرتبة المبتدأ مثلا، لأن في هذه الحالة يصبح كل من المحور والمبتدأ متحدث عنه، إلا أن الفرق الجوهري يكمن في كون المحور متحدث عنه داخل الحمل ويأخذ وظيفة تركيبية ودلالية، بينما المبتدأ متحدث عنه خارجي بالنسبة للحمل.

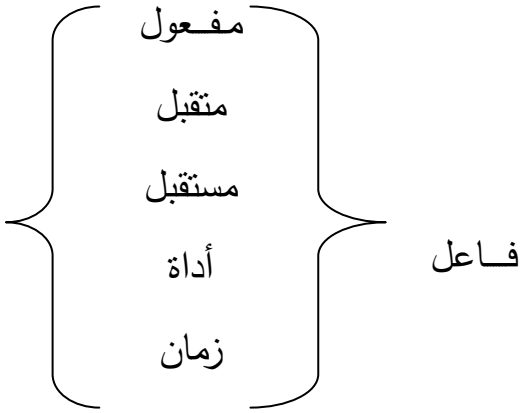
كما تسند وظيفة المحور إلى أحد مكونات البنية الجملية الحاملة للوظيفة الدلالية، كما يمكن أن تسند إلى الوظيفتين التركيبيتين (الفاعل، المفعول)، وتخضع الوظيفة المحور للقاعدة العامة في إسناد الوظائف إذ لا يمكن إسناد وظيفة واحدة إلى أكثر من موضوع، كما يمكن لوظيفة المحور أن يتضمنها أي مكون من مكونات الحمل، شريطة أن يكون دالا على المتحدث عنه، وأن لا يحمل هذا المكون وظيفة تداولية أخرى، ويمكن تمثيل إسناد الوظيفة

[1]– أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، مرجع سابق، ص553.

[2]– Simon C. Dik, Functional grammar. North–Holland Linguistic Series, 37. Amsterdam : North–Holland Publishing Company, 1978,b19.

[3]– أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكوّنية – الوظيفة المفعول في اللغة العربية –، مرجع سابق، ص72.

المحور في الخطاطة التالية[1]



– **موقع المحور**: يتحدد موقعه في التركيب اللغوي من خلال وظيفته التداولية، وذلك وفق ما تقتضيه الوظيفة الدلالية أو الوظيفة التركيبية التي ينتمي إليها، ويختلف موقعه باختلاف التراكيب الجملية التي تحددها نظرية النحو الوظيفي، إذ تُقسّم الجمل وفق هذه النظرية في اللغة العربية إلى قسمين"جملة ذات محمول فعلي وجملة ذات محمول غير فعلي (أي جملة محولها مركب وصفي أو مركب اسمي أو مركب حرفي أو مركب ظرفي) وتنقسم الجملة ذات المحمول غير الفعلي، بدورها إلى جملة تشتمل على رابط "كان" و(ما إليها) وجملة لا تشتمل على رابط"[2] وهذا يعني أن التقسيم الرئيسي للجمل وفق هذه النظرية قسمين؛ قسم يحتوي على مركب فعلي وقسم يحتوي على مركب غير فعلي (مركب اسمي) وتنقسم بدورها الجمل التي تحتوي على المركب الاسمي إلى قسمين، جملة اسمية خالية من النواسخ والجمل الاسمية المنسوخة، أي إن الجملة دائما وفق هذه النظرية ثلاثة أنواع "ونصطلح على تسمية أنواع الجمل الثلاثة بالجملة الفعلية والجملة الرابطة والجملة الاسمية"[3]، لذلك فالمحور حسب هذه النظرية يتواجد في كل هذه الأنواع الجملية ويتركز بصفة أساسية في المكون الذي يكون محور الحديث بين المتكلميْن، كما لا يمكن للمحور أن يحتل صدارة الجملة الاسمية لأن

[1]– أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية–مدخل نظري–، ط02، مرجع سابق، ص76.

[2] – أحمدالمتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، مرجع سابق، ص78

[3] – المرجع نفسه، ص78

موقع الصدارة مخصص للمكون المبتدأ الذي يحمل وظيفة خارجية، بالإضافة إلى تميزه (المحور) بالوظيفة الداخلية، كما يمكن أن تسند إليه وظيفة دلالية وأحيانا وظيفة تركيبية.إضافة إلى أن:

– لا يمكن له (أي المحور)أن يتقدم على الأدوات الصدور (الأدوات التي تسحق الصدارة)، بل يجب أن يتأخر عنها.

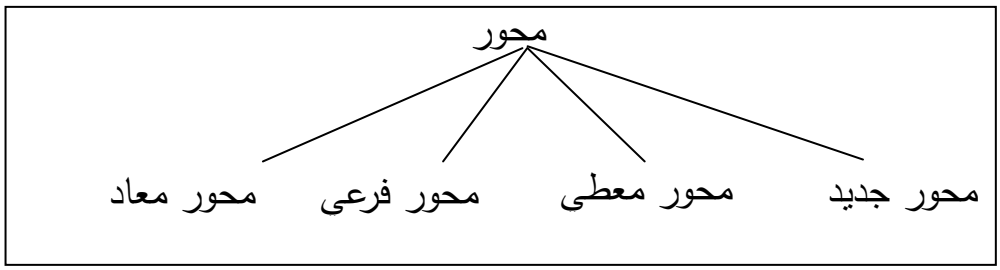
– قد يحتوي تركيب لغوي معين على محورين اثنين من قبيل– ماذا تناولت صباحا (محور) في البيت (محور)، وفي حالة إسناد وظيفة المحور إلى المكون الفاعل يظل هذا الفاعل متمتعا بوظيفته التركيبية، ولا يمكن له أن يتقدم على فعله واحتلاله موقع الصدارة، فيصير مبتدأ وبالتالي تنتقل الوظيفة من الداخلية إلى الخارجية، كما يمكن أن تُسند وظيفة المحور إلى الضمير المتصل بالفعل الذي يعود عليه.

– وما يمكن تسجيله من فرق بين الوظيفتين الداخليتين سواء بالنسبة للبؤرة بنوعيها أو المحور؛ هو أن المحور يكون كل من المتكلم والمخاطب متفقيْن عليه مسبقا لأنه محور الحديث بينهم، بينما وظيفة البؤرة (تكون محل جهل بالنسبة لبؤرة الجديد، ومحل ريب وشك بالنسبة لبؤرة المقابلة، عند المتلقي).

– أما من الناحية الإعرابية بالنسبة للوظيفتين الداخليتين (البؤرة بنوعيْها والمحور) يمكن القول" أنها لا تحدد الحالات الإعرابية إلا بالنسبة للمكونات الخارجية، أي بعبارة أخرى إلا إذا لم تكن للمكون وظيفة (دلالية أو تركيبية) أخرى، ويعني هذا أنه لا تأثير للوظائف التداولية في تحديد الحالة الإعرابية للمكونات الداخلية في اللغة العربية، فالمكون المحور أو المكون البؤرة يأخذ حالته الإعرابية بمقتضى وظيفته الدلالية أو بمقتضى وظيفته التركيبية"[1]، في النهاية يمكن أن نلخص ما سبق في كون الوظيفة المحور تستند " إلى المكون الذي يشكل ما يتحدث عنه داخل الحمل، أما الحدود التي تستأثر بهذه الوظيفة فهي... الحد

[1]– أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، مرجع سابق، ص76.

الفاعل والحد المفعول والحد المستقبل والحد المستفيد والحد الزمان "[1]، ويتفرع المحور إلى أنواع أربعة وهي: "فُرعت وظيفة المحور إلى محور معطى ومحور معاد ومحور جديد ومحور فرعي"[2]، وفيما يلي مخطط توضيحي لهذه الأنواع الأربعة:[3]



مما سبق يتضح لنا أن ثمة فرق جوهري بين الوظيفتين الداخليتين(البؤرة والمحور)، وهو أن الوظيفة البؤرة تضطلع بفارق المعرفة بين المتكلم والمخاطب، حيث إن "من الفروق الأساسية بين وظيفة البؤرة ووظيفة المحور أن المعلومة البؤرية تنتمي إلى الحيز الذي يشكل الفرق بين مخزون المتكلم ومخزون المخاطب"[4]، بينما الوظيفة المحور يحصل اتفاق بين المتخاطبين من أجل أن يتواصل الحوار، كما لا يفوتنا أن نشير إلى أن الوظيفة المحور في الخطابات السردية تأخذ طابعا خاصا من حيث ورودها، إذ "يمكن أن تتوارد في نفس النص فروع المحور جميعها حيث تنتظم في سلسلة محورية، تطول أو تقصر، قوامها "محور جديد" يصبح "محور معطى" يُرجع إليه بمحور معاد أو بمحور فرعي أو بهما معا"[5]، أي أن وظيفة المحور تتغير في الخطابات السردية حسب المسار الخطابي الذي يسلكه السارد في سرده للأحداث›[6].

[1]– ياسة ظريفة، الوظائف التداولية في المسرح– مسرحية صاحب الجلالة لتوفيق الحكيم نموذجا–، مرجع سابق، ص105.
[2]- محمد الحسن مليطان، نظرية النحو الوظيفي-الأسس والنماذج والمفاهيم-، مرجع سابق، ص23.
[3]– أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، مرجع سابق، ص554.
[4]– المرجع نفسه، ص558.
[5]– أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في البحث اللساني، المرجع السابق، ص197
[6]– ينظر، أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية–المقاربة المعيار–، الفصل الثاني، مرجع سابق، ص69.

4- 2- الوظائف الخارجية:

أ- المبتدأ:

‹ يعرَّف المبتدأ في نظرية النحو الوظيفي على أنه ذلك المكون الذي يحصر مجال الخطاب بالنسبة لباقي المكونات الأخرى التي تأتي بعده، وفي هذا الإطار يرى **سيمون ديك** أن: "المبتدأ **Thème** هو ما يحدد مجال الخطاب**niverse of discourse** الذي يعتبر الحمل **predication** بالنسبة إليه واردا **relevant**"[1]

كما أن"هناك شبة إجماع في الدراسات اللغوية الحديثة (سواء منها الدراسات ذات الاتجاه التركيبي أو الدراسات التداولية) على أن ما نسميه بالمبتدأ يحمل وظيفة خارجية"[2]وذلك لأنه لا يدخل ضمن محمول الخطاب الرئيسي المتفق عليه بين المتكلم والمخاطب، ويُعرّف في موضع آخر على أنه " وظيفة تداولية تسند إلى ما يحدد مجال الخطاب الذي يعتبر الحمل بالنسبة إليه واردا"[3]. كما تتميز وظيفة المبتدأ عن باقي الوظائف التداولية الأخرى بخصائص تجعلها تنفرد عن باقي هذه الوظائف الأخرى من جهة، وعلاقتها بالوظائف الدلالية والتركيبية من جهة أخرى وهي أن:

- المبتدأ يحدد مجال الخطاب لما سيأتي بعده من مركبات لغوية.
- ارتباطه بالمقام، أي أنه مرتبط بالموقف التداولي بين المتكلم والمخاطب في مقام تواصلي معين.
- يتحدد موقعه انطلاقا من معرفة المتكلم للعالم الخارجي المحيط بموضوع التخاطب.
- المكون الذي يمكن أن يتمتع بوظيفة المبتدأ هو المكون المتصدر للجملة الاسمية.

[1] - أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، مرجع سابق، ص115.

[2]- المرجع نفسه، ص122.

[3] - ينظر، محمد حسن مليطان، نظرية النحو الوظيفي- الأسس والنماذج والمفاهيم-، مرجع سابق، ص124.

– يمكن للضمير أن يُحيل عليه ويكتسب معه نفس الوظيفة التداولية، إذا احتل مركز الصدارة في التركيب اللغوي الاسمي؛ أي أن المبتدأ الحقيقي هو ذلك المكون الذي لا يربطه بما بعده مباشرة رابط بنيوي (ضمير مثلا).

– يشترط في المبتدأ أن يكون معرّفا، والمقصود بالتعريف هنا ليس من قبيل دخول (أل) التعريف على الاسم، بل من قبيل الإحالة إلى مكون آخر فيتظافران فيما بينهما مشكلان تركيبا لغويا يدركه المخاطب.

– لا يمكن للمبتدأ أن يشكل موضوعا للفعل باعتباره يؤدي وظيفة خارجية عنه.

– المبتدأ لا يدخل ضمن القوة الإنجازية التي يحددها المكون اللغوي، إلا أنه يمكن أن ينفرد بقوة إنجازية يختص بها وتختلف عن تلك التي تحملها الجملة.

رغم كل هذه المؤكدات التي تجزم لنا أن المبتدأ يتمتع بوظيفة خارجية، إلا أن ذلك لا ينف ارتباطه بالمكون اللغوي الذي يأتي بعده، وما يؤكد ذلك ما ذهب إليه **أحمد المتوكل** قائلا: "إن من عناصر هذا التعريف الأساسية أن يكون الحمل واردا بالنسبة لمجال الخطاب، ومبدأ الورود هذا يحتم أن يكون ثمة (بين المبتدأ والجملة التي تليه) علاقة تجعل الجملة صالحة لأن تُحمل على المبتدأ"[1].

ومع كل هذه الخصائص التي ينفرد بها المبتدأ، إلا أن ذلك لا ينفي وجود تداخل بين وظيفته كمكون لغوي وبين وظائف المكونات الأخرى كوظيفة المحور ووظيفة الذيل ووظيفة البؤرة.

– القيود الإحالية للمبتدأ: يجب على المتكلم أن يعرف إحالة المبتدأ، فهو إذًا مكون محيل، ويُعد أمر إحالته (التي يجب أن تكون معروفة)، من بين أهم مقومات الفعل

[1]– أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية–المقاربة المعيار–، مرجع سابق، ص120.

التداولي، لأنه يمهد لمحور الخطاب، كما يجب أن يكون محل اتفاق بين طرفي العملية التداولية.›[1]

أ-1- المبتدأ والمحور:

ما يؤكد هذا التداخل الحاصل بين المبتدأ والمحور هو اشتراك كل منهما في التعريف كوظيفة تداولية فكلاهما يُعرَف على أنه متحدث عنه، إضافة إلى إمكانية تجاور المكونين اللغويين في بعض التراكيب اللغوية مما يُحدث تداخل وظيفي بينهما، كما يمكن للمحور ممثلا في الفاعل أن يتصدر التركيب، فحسب سلمية إسناد الوظائف فوظيفة المحور تسند للفاعل ولكن تماثله إعرابيا مع المبتدأ يوَلّد تداخل وظيفي، لأن حالة الرفع تلزم الفاعل بمقتضى وظيفته التركيبية، كما يأخذ المحور نفس الحالة الإعرابية بمقتضى وظيفته التداولية.

كما يحدث أن يتصدر المحور والمبتدأ التركيب مع خضوعهما معا لشرط الإحالة، في هذه الحالة فقط يمكن أن يكون هناك تداخل وظيفي ولا يمكن التفريق بين الوظيفتين إلا من خلال السياق العام للتركيب.

بالرغم من هذا التداخل الحاصل بين المكونين هنا وهناك، إنْ على مستوى الموقع أو على مستوى الإعراب أو على مستوى الوظيفة إلا انه يمكن أن نسجل بعض الحالات التي تميّز بينهما في الوظيفة.

- للمحور وظيفة داخلية بينما للمبتدأ وظيفة خارجية.

- بالرغم من أن كل منهما متحدث عنه إلا أن المبتدأ متحدث عنه خارج التركيب، بينما المحور متحدث عنه داخل التركيب.

[1]- ينظر، الزايدي بودرامة، النحو الوظيفي والدرس اللغوي العربي-دراسة في نحو الجملة-، بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه علوم في علوم اللسان العربي، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2013-2014، ص204-205.

– باعتبار المحور يشكل موضوعا داخل التركيب اللغوي، يترتب على هذا الموضوع وظيفة دلالية تلحق بالوظيفة التركيبية، إضافة إلى الوظيفة التداولية الداخلية التي تنتمي إلى الحمل.

– كل من المبتدأ والمحور متحدث عنه إلا أن المبتدأ متحدث عنه خارج الحمل بينما المحور داخل الحمل.

– المبتدأ لا يمكن له أن يتقدم على ما يشير عليه بينما المحور يمكن له أن يتمتع بهذه الخاصية.

– المحور يتعلق بالقوة الإنجازية لأنه داخل الحمل، بينما المبتدأ لا يتعلق بها باعتباره خارج الحمل.

– من حيث الموقع فإن المحور ليس من الضروري أن يتصدر التركيب وفي حالة وجودهما معا في جملة واحدة فإنهما يحتلان موقعين مختلفين داخل هذا التركيب.

– إن شرط الإحالة يصدق على المبتدأ في جميع الأحوال، بينما لا يصدق على المحور إلا في حالة تصدره للتركيب الغوي.

أ–2– المبتدأ والبؤرة:

يمكن للبؤرة أن تشارك المبتدأ في صدارة المكون اللغوي، كما يمكن لها أن تشارك المبتدأ في حالته الإعرابية وذلك في حالة تصدرها، إلا أن هناك مميزات تنفرد بها البؤرة عن المبتدأ وهي:

البؤرة دائما تحمل معلومة جديدة يجهلها المخاطب، أو المعلومة التي لا تكن محل اتفاق بين طرفي التداول؛ فهما إذا على طرفي نقيض بالنسبة للوظيفة التداولية المنسوبة لكل منهما، كما أن المكون الذي يحمل وظيفة البؤرة، يحمل في الوقت ذاته وظيفة دلالية باعتبار الموضوع ووظيفة تركيبية باعتبار التركيب، أما بالنسبة للحالة الإعرابية فإن المكون المُبأر

يأخذ حركة الإعراب بمقتضى الوظيفة التركيبية التي تلحق به، كما أن المكون المبأر في أغلب الأحيان يأتي نكرة لأنه يكون موضع جهل أو شك عند المخاطب، خلاف عن المبتدأ الذي يأتي في أغلب الأحيان معرفة.

ب- الذيل:

‹ هو أحد مكونات الجملة التوضيحي، الذي يأتي من أجل استكمال بعض الدلالات التي يسوقها المتكلم؛ من أجل أن تساعد المخاطب على إدراك حقيقة المكون اللغوي وتوضيحه، الذي يكون محل التداول، ويُوضح **سيمون ديك** وظيفته على أنه هو الذي "يحمل المعلومة التي توضح معلومة داخل الحمل أو يُعدلها"[1]من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن الذيل يؤدي دورين أساسيين في التركيب اللغوي، إما أن يكون دور توضيحي أو دور تعديلي، والتعديلي بدوره قد يعدل مسار الخطاب أو يصححه، لذلك ينبغي أن نشير إلى وجود ثلاثة أنواع من الذيل"(ذيل توضيح)، (ذيل تعديل)، (ذيل تصحيح)"[2] ويحمل الذيل وظيفة خارجية في نظرية النحو الوظيفي، إلا أنه يرتبط ارتباطا أكثر درجة بالحمل مقارنة بالمبتدأ، رغم أنهما يحملان نفس الوظيفة التداولية.

كما يأخذ الذيل حالته الإعرابية حسب الوظيفة الدلالية أو التركيبية التي يحتلها في المكون المعدل أو المصحح أو الموضح الذي يأتي لذلك الغرض، ويحال الذيل انطلاقا من الدور الذي يقوم به داخل التركيب على مستوى البنية الإخبارية للجملة، ويشترط في ذلك التوضيح ضمير يحيل عليه باعتباره حاملا لمعلومة تهدف إلى توضيح مبهم عند المخاطب، أما ذيل التصحيح وذيل التعديل فلا يشترط فيهما ضمير يحيل عليهما باعتبارهما يحملان معلومة ليست من قبيل إزالة إبهام.

مما سبق يمكن القول أن الذيل بصفة عامة يمكن أن يكون عبارة مُحيلة أو غير مُحيلة.

---

[1]- Simon C. Dik, Functional grammar.,b19.

[2]- أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 147

أما بالنسبة للحالة الإعرابية التي يكون عليها الذيل فبتفاعل وظائف المستويات الثلاثة – الدلالي والتركيبي والتداولي – تتحدد الحالة الإعرابية، كما يحتل الذيل موقعا بعد الحمل وذلك نظرا لحتمية إنتاج الخطاب لأن العملية تمر بثلاث مراحل رئيسية وهي:

- تحديد مجال الخطاب.
- بناء الحمل على المجال المحدد.
- إضافة معلومة جديدة استدراكية لمعلومة واردة في الحمل من أجل التوضيح أو التعديل أو التصحيح.

إذا كان المبتدأ يسبق الحمل فإن الذيل يليه مباشرة، وذلك طبقا للوظيفة التي يتمتع بها، كما تجدر الإشارة أن الذيل كمكون لغوي في اللغة العربية، لا يمكن له إلا أن يكون ذيل واحد داخل التركيب اللغوي الواحد.›[1]

ب-1- المبتدأ والذيل:

هناك مواطن تداخل بين وظيفة المكونين، ويتجلى ذلك في تمتعهما بنفس الوظيفة الخارجية،كما يمكن لكليهما أخذ نفس الحالة الإعرابية، ولكن بالرغم من هذا التماثل، إلا أن هناك خصوصيات يتمتع بها المبتدأ دون غيره من المكونات الأخرى، والتي تجعله يختلف في وظيفته مع الذيل، فالمبتدأ كما أشرنا سالفا يحدد مجال الخطاب، أما الذيل فيضيف أخبارا من شأنها أن توضح أو تصحح أو تعدل ما ورد في الخطاب ككل، بالإضافة إلى مساهمته (لذيل) في تحديد الموقع بالنسبة لكليهما؛ حيث نجد المبتدأ يرد قبل الذيل، أما بالنسبة للوظيفة؛ فلا يمكن لها أن تنتقل من المبتدأ إلى الذيل أو العكس، مهما كانت مرتبة المبتدأ؛لأنه " بالرغم من هذا التشابه يظل للذيل من الخصوصيات ما يميزه عن المبتدأ وما يمنع بالتالي، الخلط بينهما"[2].

[1]- ينظر، الزايدي بودرامة، النحو الوظيفي والدرس اللغوي العربي-دراسة في نحو الجملة-، مرجع سابق، ص205-208

[2]- أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، مرجع سابق، ص127.

ج- المنادى:

‹ تُعد وظيفة المنادى الوظيفة الخامسة التي جاء بها **أحمد المتوكل** في نظرية النحو الوظيفي، مدافعا على أحقيتها في احتلال مركزا وظيفيا تداوليا داخل التركيب اللغوي في كل اللغات الطبيعية، حيث يقول في هذا الصدد : "نرى أنه من الوارد أن تُضاف إلى الوظائف التداولية الأربع المقترحة في إطار النحو الوظيفي وظيفة خامسة: وظيفة المنادى"[1] وحجته في ذلك تواجده في كل هذه اللغات، إضافة إلى العمل على الإحاطة بكل مكونات اللغة وإيجاد نحو كلي يشمل جميع هذه اللغات، ويُعرف المنادى على أنه "وظيفة تُسند إلى المكون الدال على الكائن المنادى في مقام معين"[2] ما يعني أن المنادى لفظ لغوي؛ لا يمكن له إلا أن يختص بكائن حي محدد؛ في مقام تواصلي معين، وينبغي في هذا المقام أن نميز بين النداء كفعل لغوي كالاستفهام والأمر والوعد...، وبين المنادى كوظيفة، أي كعلاقة تُسند إلى أحد مكونات الجملة، ووظيفة المنادى كباقي الوظائف الأخرى مرتبطة بمقام التواصل، ومع ذلك فهو لا يؤدي وظيفة دلالية كما يؤديها المنفذ والمتقبل...، ولا وظيفة تركيبية كما يؤديها الفاعل والمفعول؛ لأنه لا يقوم بدور عملي، ولا يساهم في تحديد وجهة الحمل.

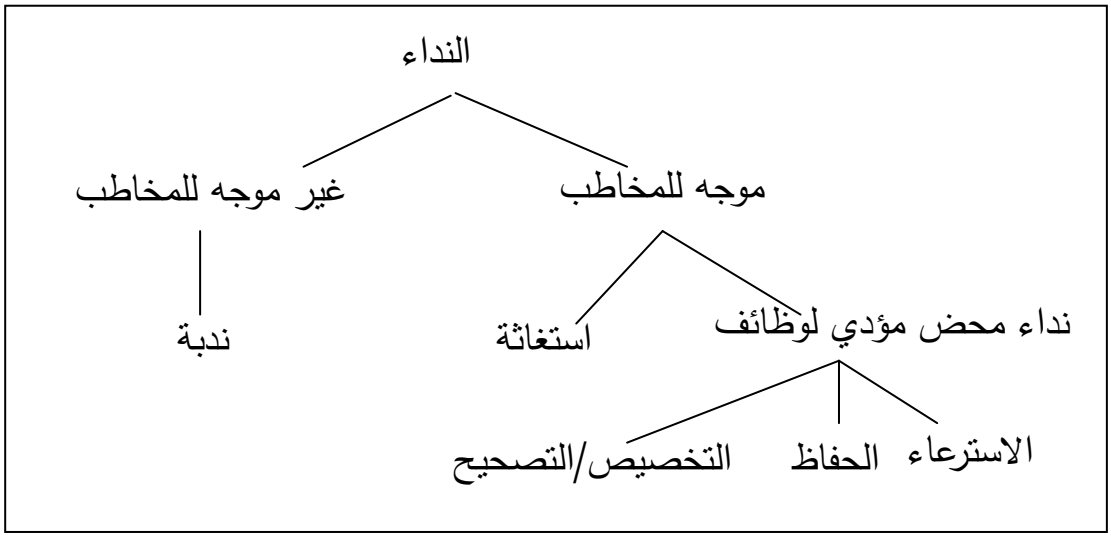
تسند وظيفة المنادى إلى الكائن المدعو داخل المكون اللغوي، مسبوقا بإحدى أدوات النداء الثمانية كما حددها النحاة العرب قديما: (أ، أي، يا، أيا، هيا، آي، آ، وا)، إلا أن هناك قيود تنظم حدود وظيفته، وهي كون المنادى يجب أن يكون كائنا حيا، كما يُشترط فيه الحضور الفعلي متقمصا دور المخاطب لأن الخطاب موجه إليه بالدرجة الأولى، أما إذا كان عَلما فلا تُشترط أسبقيته بإحدى أدوات النداء السابقة، بل يكفي نبره عند التلفظ، للإشارة بأنه هو المقصود بالخطاب دون غيره، كما يجب أن يُسبق اسم العلم المعرف بـ (الـ) بأداة استفهام (أيها) والتي يعتبرها **أحمد المتوكل** أداة نداء واحدة على خلاف ما اعتبره النحاة

[1] - المرجع السابق، ص160

[2] - المرجع نفسه، ص 161

العرب القدامى بقوله: "نرى أن العبارة (أيها) أصبحت من (التحجير) بحيث لا يمكن اعتبارها إلا أداة واحدة تدخل على المنادى كباقي الأدوات الأخرى"[1]، أما إذا كان المنادى نكرة فإنه لا يُسبق إلا بأداة نداء (يا) من قبيل (يا حارس)، وإذا كان المنادى مسبوقا باسم إشارة (مركبا إشاريا) فإنه يُسبق بأداة النداء (يا) أو(أ) أما إذا اختُزل اسم الإشارة (هذا) إلى (ذا) فإن المركب الإشاري يُسبق بأداة النداء (أيها)، وإذا كان المركب الإشاري جملة موصولة مبدوءة بـ (من) فإنه يسبق بأداة النداء (يا أو أ)من قبيل (يامن يقف خلف الطاولة) أما إذا كانت مبدوءة بـ (الذي) فإنها تُسبق بأداة النداء (أيها).

ويمكن عرض الخطط التوضيحي التالي الذي يشير إلى المجالات التي يشملها النداء:[2]



أما من حيث الموقع والدور فقد يتقدم المنادى الحمل كما يمكن له أن يتوسطه، وبذلك يختلف دوره في كل مرة، وما يؤكد ذلك ما جاء به **هنغفيلد وماكنزي** على لسان **المتوكل** قائلا: " من حيث دور المنادى، يميز **هنغفيلد وماكنزي**(2007) بين المنادى الذي يسبق

[1]– المرجع السابق، ص166

[2]– أحمد المتوكل، مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت،ط01، 2009، ص107.

الخطاب والمنادى الذي يتخلله، حيث يقوم المنادى في الحالة الأولى بدور استدعاء المخاطب وفي الحالة الثانية بدور التأشير إلى استمرار المتكلم في توجيه الخطاب إلى المخاطب "[1]

ويحتل المنادى في نظرية النحو الوظيفي موقعا خارجيا عن الحمل، لذا فإنه يحمل وظيفة خارجية تبعا لموقعه، مثله في ذلك مثل المبتدأ والذيل وما يؤكد وظيفته الخارجية ما يلي:

- يمكن له أن يحتل مكان المبتدأ ويكون حاملا لقوة إنجازية مخالفة لتلك التي يتمتع بها الحمل من قبيل (زيد، من جاءكم؟) (بنبر زيد)، أي أنه يعمل على تحضير المخاطب لتلقي الخطاب، ويعمل في ذلك على توجيه القصد التداولي أي أنه يقوم بـ " تحديد المضمون الدلالي المناسب للقصد التداولي"[2] .

- المنادى لا يشكّل أحد موضوعات المحمول، وبالتالي فهو لا تُسند إليه أية وظيفة دلالية ولا تركيبية.

كما تنعكس خارجيته الوظيفية على حالته الإعرابية، حيث تتفاعل الوظائف الثلاثة (الدلالية والتركيبية والتداولية) في تحديدها، كما:

- ترتبط حالة المنادى الإعرابية بالوظيفة الدلالية دون التركيبية.
- المكون المنادى يمكن إيراده مرفوعا، كما يمكن أن يأتي منصوبا من قبيل: (يا رجلُ - يا قاسيا).
- يأخذ المنادى حالة النصب من منظور وظيفي تداولي، طبقا للمبدأ العام الإسنادي في نظرية النحو الوظيفي حيث " المكون المنادى باعتباره مكونا خارجيا لا يحمل وظيفة

[1]– المرجع السابق، ص105.

[2] – عز الدين البوشيخي: التواصل اللغوي (مقاربة لسانية وظيفية)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط01، 2012، ص128.

دلالية ولا وظيفة تركيبية تحدد إعرابه، ويأخذ بالتالي حالته الإعرابية النصب بمقتضى وظيفته التداولية نفسها، كما يتبين من البنية الوظيفية المحددة إعرابيا "[1]

ما يمكن ملاحظته على المنادى من منظور وظيفي ما يلي:

أ- يحمل المنادى وظيفة خارجية مثله مثل المبتدأ والذيل.

ب- يمكن أن يشكل المنادى بمفرده جملة قائمة الأركان (مفيدة)

ج- يمكن أن يتصدر الجملة كما يمكن أن يقع في آخرها.

د- يتصدر الجملة قبل المبتدأ كما يمكن له أن يتأخر عن الذيل.

هـ- تستند وظيفة المنادى إلى أحد مكونات الجملة بينما النداء هو قدرة إنجازيه لها

و- تنعكس وظيفته الخارجية على حالته الإعرابية وموقعه.

ز- لا يأخذ المنادى وظيفة دلالية ولا وظيفة تركيبية باعتباره ليس موضوعا من مواضيع الحمل، كما يأخذ في الغالب حالة النصب بمقتضى وظيفته التداولية.

ك- يتقدم المنادى على كل من الحمل والمبتدأ، وبذلك فهو يحتل موقع الصدارة في التركيب اللغوي باعتباره يتمتع بوظيفة خارجية تخوّل له هذا الموقع.

نشير إلى وجود أنواع أخرى من الوظائف الخارجية؛ التي يمكن لها أن ترد في الخطابات السردية الصِّرفة وهي: " أ- الفواتح مثل العبارات الاستهلالية التي من قبيل"كان يا مكان" ب- الخواتم وهي عبارات يؤشر بها إلى انتهاء الخطاب ج- النواقل التي تشمل التراكيب التي تؤدي دور نقل الخطاب من محور إلى محور أو من موضوع إلى موضوع أو من فضاء سردي إلى آخر"[2]، أي أنه قد أُضيفت وظائف خارجية أخرى للوظائف السابقة

[1]- أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، مرجع سابق، ص160.

[2]- أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في البحث اللساني، مرجع سابق،ص196-197.

وصُنفت إلى "فواتح ونواقل وحوافظ وخواتم باعتبار دورها في الخطاب"[1] ولكن الشائع في هذه النظرية اقتصارها على ثلاث وظائف خارجية وهي : المبتدأ والذيل والمنادى›[2]

5- الخلاصة:

في اللغة الطبيعية مهما كانت هذه اللغة، لا يمكن ان نعتبر أي مركب لغوي خارج عن اللغة.بقدر ما يمكن أن نقول عنه مركب أساسي أو مركب ثانوي. فالأساسي منه ما يكون ركيزة الخطاب ولا يمكن له أن يكتمل إلا بوجوده، وهو ما يمكّنه من أداء وظيفة أساسية.

أما التركيب الذي يلحق به دلاليا ليوضح أو يوجه الخطاب، يمكن اعتبار وظيفته وظيفة ثانوية أو مكملة، وبناءً على ذلك أقترح وبتحفظ تسمية أخرى للوظائف التداولية في نظرية النحو الوظيفي على أن تكون:

الوظائف الداخلية : وظائف أساسية.

الوظائف الخارجية: وظائف ثانوية أو وظائف مكملة.

[1]- محمد حسن مليطان، نظرية النحو الوظيفي- الأسس والنماذج والمفاهيم-، مرجع سابق، ص23.

[2]- ينظر،أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية-المقاربة المعيار-، مرجع سابق، الفصل الثالث، ص151.

الفصل الثالث

مقاربة جديدة للنص وظيفيا

المبحث الأول: الخطاب في نظرية النحو الوظيفي

المبحث الثاني: الخطاب البيداغوجي

المبحث الأول: الخطاب في نظرية النحو الوظيفي

1- مفهوم الخطاب:

يعتبر الخطاب وسيلة تداولية بامتياز، به يحفظ الفرد وجوده ومكانته الاجتماعية، ويساعده في التعبير عن رغباته، لأنه "اللغة المستخدمة في الواقع، هي الموضوع الفعلي، العلامة الفعلية (أي اللغوية) المنظمة، وهذه العلامة –في العادة– هي نص، وبمعنى أدق هي النص بعينه"[1] معنى ذلك أن كل متوالية لغوية فعلية؛ مستعملة للتواصل هي نص بعينه، كما يعرّف على أنه " كل متوالية بهذه الصفة تكون متسقة مع الموضوع أو على وجه أشمل منسجمة مع البنية الكبرى"[2]؛ أي أن النص هو كل متوالية لغوية مرتبة ترتيبا لغويا منطقيا تحقق الغرض العام منها ألا وهو التواصل، كما يُعرف في موضع آخر على أنه " إنتاج معقد للمضمون الدلالي للوحدات اللسانية، وإن لكل وجه من هذه الوجوه إشكاليته الخاصة"[3]؛ أي إن النص هو مضمون لغوي يعبر عن دلالة معينة مخصوصة دون غيرها. ويري بعض اللسانيين أن كل من النص والخطاب يأخذان مفهوما واحدا، أي "يمكن القول مبدئيا أن النص والخطاب هو كل إنتاج لغوي مؤطر بظروف إنجازه، حيث يكون مفهوم الإنجاز هو جوهر النص أو الخطاب"[4]

يُستنتج مما سبق أنه يكاد يأخذ كل من الخطاب والنص مفهوما واحدا، هذا التقارب في المعنى نجده أيضا في النحو الوظيفي ، والغالب في هذه النظرية هو مصطلح الخطاب لأن المقصود هو النص مع المقام؛ أي النص وظروف إنتاجه من جهة، والنص وظروف تلقيه من جهة أخرى، حيث يقول **المتوكل"** الخطاب هو كل إنتاج لغوي يُربط فيه ربط تبعية بين

---

[1]– سعيد حسن بحري، علم لغة النص– المفاهيم والاتجاهات – ، مكتبة لبنان ناشرون، ط01، 1997 ، ص101 .

[2]– فان ديك، النص والسياق– استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر، عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000، ص174.

[3]– منذر عياشي، العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2004، ص110.

[4] – يحي بعيطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005–2006، ص343.

بنيته الداخلية وظروفه المقامية (بالمعنى الواسع)"[1]، ولبنية الخطاب علاقة بوظيفته – ربط تبعية – فالمعنى لا يحدده فقط المقام الذي أُنتج فيه النص، بقدر ما تُحدده الوظيفة المنوطة به، وعلى اعتبار أن الوظيفة الأساسية للنص هي التواصل التي تتفرع منها الوظائف الأخرى حسب **(جاكوبسون*، هاليداي**، سيمون ديك، أحمد المتوكل)**، فبهذا المفهوم الوظيفي، يمكن اعتبار كل إنتاج لغوي خطابا؛ أي إن الخطاب لا يتحدد بحجم التركيب اللغوي الذي يحتويه فقط، بقدر ما يتحدد بحجم الوظيفة التواصلية التي يقدمها، إذ يمكن للجملة أن تكون خطابا أو جزءا منها أو مجموعة من الجمل؛حيث يعرف الخطاب على أنه"

1- أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية- بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار الأمان للنشر والتوزيع، ط1، 2001، ص16.

*- **رومان أوسيبوفيتش جاكوبسون:** هو عالم لغوي، وناقد أدبي روسي (1896 -1982) من رواد المدرسة الشكلية الروسية .وقد كان أحد أهم علماء اللغة في القرن العشرين وذلك لجهوده الرائدة في تطوير التحليل التركيبي للغة والشعر والفن، وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية انتقل إلى إسكندنافيا، حيث كان مرتبطاً مع الحركة اللغوية في كوبنهاغن وقد كانت تربطه علاقة مع بعض المفكرين مثل لويس هيلمسيلف .ومع التطورات التي حصلت في الحرب العالمية الثانية والتقدم نحو الغرب انتقل ياكوبسون إلى مدينة نيويورك حيث أصبح جزءاً من حلقة أوسع من المهاجرين من المفكرين والمثقفين الذين انتقلوا إلى الولايات المتحدة الأمريكية .كما قد كان مرتبطاً عن كثب مع مجتمع المهاجرين من التشيك خلال تلك الفترة. وقد تمكن من الاجتماع بالعديد من اللغويين وعلماء الإنسان الأمريكيين مثل فرانس بوا و بينيامين وورف و ليونارد بلومفيلد .وأصبح ياكوبسون مستشاراً في الجمعية الدولية للغة العالمية في الولايات المتحدة الأمريكية. وانتقل ياكوبسون عام 1949 إلى جامعة هارفارد حيث بقي هنالك حتى تقاعده.(ينظر الموقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة:
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B1%D9%88%D9%85%D8%A7%D9%86_%D9%8A%D8%A7%D9%83%D9%88%D8%A8%D8%B3%D9%88%D9%86شوهد يوم : 2017/08/26 على الساعة 00:33)

هاليدي Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925): عالم لغوي بريطاني درس علوم اللغة الصينية وحصل فيها على شهادة الدكتوراه ثم قام بتدريسها في جامعتي لندن وسدني. يتحدث هذا العالم عن ثلاثة وظائف كبيرة للغة ويقسم هذه الوظائف إلى قسمين أساسيين تجريبية ومنطقية، تتعلق الوظيفة الأولى بالعلاقات بين الأشخاص بعضهم البعض و بالنص اللغوي، وهذا ما يتوافق مع ما يطرحه كل من العالم اللغوي بوهلر وكذلك جاكوبسون، أما الوظائف الأخرى فهي العلاقة بين المتكلم والمستمع، والعلاقات الداخلية للنص اللغوي، ويخلص من خلال ذلك إلى مجموعة الوظائف التالية التي تقوم اللغة بتأديتها وهي: الوظيفة النفعية (الوسيلية)، الوظيفة التنظيمية، الوظيفة التفاعلية، الوظيفة الشخصية، الوظيفة الاستكشافية، الوظيفة التخيلية، الوظيفة الإخبارية (الإعلامية) والوظيفة الرمزية من أشهر كتبه كتاب، علم اللغة النظامي – مدخل إلى النظرية اللغوية الذي ترجمه محمود أحمد نخلة.(ينظر:
http://www.alnoor.se/article.asp?id=58391 شوهد يوم : 2017/08/22 على الساعة 23:19)

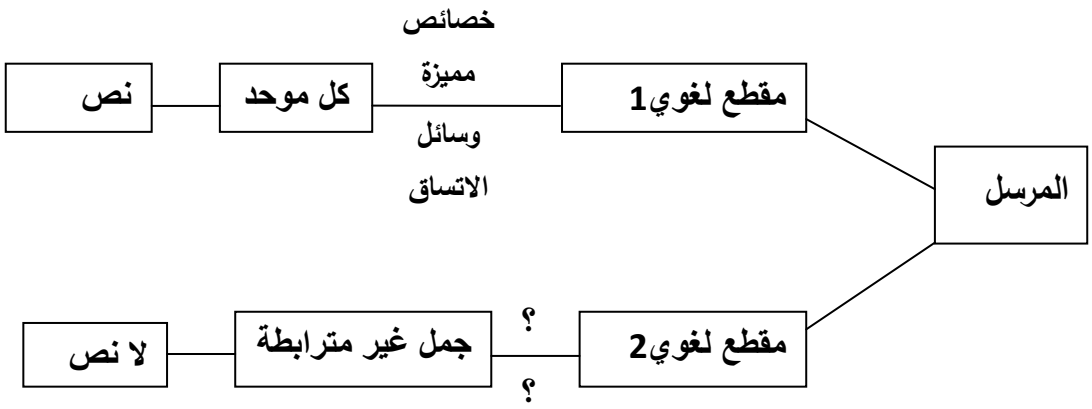
كل تعبير لغوي أيا كان حجمه، ينتج في مقام معين قصد القيام بغرض تواصلي معين"[1]، إلا إننا ما يمكن أن نستشفه من أدبيات النحو الوظيفي أن مصطلح الخطاب يحيل إلى كل ما يتعدى الجملة الواحدة، لأن كلمة خطاب تُستعمل للتواصل، والتواصل لايمكن له أن يتم بواسطة جملة، كما نجد **المتوكل** في موضع آخر يرد التعريف التالي للخطاب على أنه:"كل ملفوظ يشكل وحدة تواصلية، إلا أن الملفوظ، كي يكون خطابا،يجب أن ينتظم في شكل معين وفقا لقواعد بنيوية معينة. وهذا الشكل إما نص أو جملة أو مركب أو مجرد كلمة وهي ما يسمى "المقولات الخطابية"أو"أقسام الخطاب"[2].،حسب ما جاء في هذا القول نجد **المتوكل** يرى بأن الخطاب هو كل وحدة تواصلية مهما كان حجمها، شفهية كانت أو مكتوبة، تتحقق من خلالها عملية التواصل الناجح بين متخاطبين معينين في موقف تواصلي معين، أي أن الخطاب هو ذلك التركيب الذي يحقق فعل التواصل مهما كان حجمه، إلا أننا نجده في موقع آخر يرى أن الخطاب يتعدى مستوى الجملة الواحدة حيث يقول الخطاب هو:"كل وحدة تواصلية تعدت الجملة الواحدة سواء أكانت بسيطة أو معقدة، النص إذا مجموعة من الجمل البسيطة أو مجموعة من الجمل البسيطة والمعقدة تشكل خطابا، أي وحدة تواصلية تامة"[3]

2- مفهوم النص:

لقد فتح النص آفاقا جديدة في البحث اللساني وجاء بمصطلحات لسانية لم تكن متداولة في لسانيات الجملة، كالاتساق والانسجام... مما جعل الدراسات اللسانية تزدهر في هذا المجال، متعرضة لمختلف أنواع النصوص، والنص الأدبي باختلاف أنواعه وتعدد أجناسه واحد منها، الذي دون شك فتح هو الآخر مجالا واسعا لازدهار هذه الدراسات، وجعلها أكثر دقة تحليلا وتصويبا، نظرا لما يتمتع به من ثراء لغوي وفكري يتيح للناقد حرية التحليل

[1]- أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية- بنية الخطاب من الجملة إلى النص، مرجع سابق، ص17.
[2]- أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في البحث اللساني، مرجع سابق، ص35.
[3]- المرجع نفسه، ص 226

والإبداع ، وذلك بالغوص في أغواره واكتشاف مركباته اللغوية والأسلوبية والدلالية، وصولا إلى الجانب التداولي الذي يتمتع به، سواء أكان هذا النص مباشر أو غير مباشر، مما يُتيح إلى اكتشاف تعدد دلالاته من قبل الدارسين تبعا لتعدد زوايا التحليل، وذلك حسب قناعاتهم المعرفية واتجاهاتهم الفكرية ومجالات اشتغالها، ولعل أول هذا التعدد ما أثاره تعريفه – باعتباره موضوع الدراسة– إشكالات كبيرة بين مختلف المدارس اللسانية وروادها،مما نجم عنه تعريفات عديدة ومتنوعة، إذ نجد التعريف الشائع والمتداول على وجه التبسيط لا الحصر أنه متوالية جملية يحكمها رابط منطقي؛ بمعنى وجود خصائص معينة تميزه عن غيره من المركبات اللغوية الأخرى، وهو ما يوضحه الرسم التالي:[1]



إلا أن المعنى الذي يمكن أن نستشفه من المخطط السابق لم يكن دقيقا في الإحاطة بكل أنواع النصوص على اختلاف أنواعها واتجاهاتها، مما انبثق من ورائها إشكالية أخرى لا تقل أهمية عن الأولى؛ ألا وهي إشكالية التصنيف، ثم سرعان ما برزت إشكالية ثالثة وهي التفرقة بين النص والخطاب وتحديد مميزات كل منهما، وإلى أي حد يمكن المسك بالتعريف العلمي الدقيق قصد الاكتفاء به، وعدم الخوض في البحث عن معاني جديدة أكثر دقة وثراء، مما جعل من القارئ المختص يقع في كثير من الأحيان في اضطراب مصطلحي ومعرفي.

[1]– محمد خطابي، لسانيات النص–مدخل إلى انسجام الخطاب–، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط03، 2012، ص12.

لقد ذهب البعض إلى اعتباره–النص– مجموعة من الملفوظات؛ مهما كان حجمه طويلا أم قصيرا جديدا أم قديما مكتوبا أو مشافهة؛ شريطة أن يؤدي غرضا تواصليا، لأن النص في النهاية هو موضوع للتواصل وبالتالي فهو اختيار دلالي يحكمه ترتيبا منطقيا، وفق دلالات مقصودة، هي التي تكوّنه وتوجهه، وليس مجرد رصف للجمل دون رابط منطقي يحكمها، وهذا ما يذكرنا بمسألة النظم عند **عبد القاهر الجرجاني** حيث يقول : " ليس الغرض بنظم الكلم أن توالت ألفاظها في النطق، بل أن تناسقت دلالتها وتلافت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل، وكيف يتصور أن يقصد به إلى توالي الألفاظ في النطق، بعد أن ثبت أنه نظم يعتبر فيه حال المنظوم بعضه مع بعض، وأنه نظير الصياغة والتحبير والتفويف والنقش وكل ما يقصد به التصور"[1].

كما يمكن أن نرد بعضا من التعريفات على سبيل الإشارة والتوضيح التي حاولتْ الدراسات اللسانية الحديثة ومن خلال روادها الاقتراب من حقيقة النص ودلالاته.

فمن منظور لساني صرف عرفه **فان ديك**[*] بأنه: "بنية سطحية توجهها وتحفزها بنية دلالية عميقة، والبنية العميقة هي كمًا منطقيا من التتابعات، فهي تعرض البنية المنطقية المجردة للنص، وتعيد البنية العميقة الدلالية له"[2]،والمقصود بالبنية السطحية التمظهر اللغوي المجسد في متتالية جملية منسجمة على مستوى التركيب المحوّل من بنية عميقة التي هي

[1]– الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم البيان، تحقيق، محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط01، 1988، ص41.

[*]– **فان ديك تيون:** ولد عام 1943 حصل على شهادات عليا في اللغة الفرنسية والأدب من الجامعة الحرة بأمستردام ، كما حصل على الدكتوراه في اللسانيات من نفس الجامعة، كما درس في جامعة استراسبورغ وباريس وباركلي، أبحاثه الأولى تدور حول الدراسات اللسانية والآداب، ثم تحولت إلى تطوير دراسة (ضروب نحو النص)، وتداولية الخطاب، علم النفس المعرفي، كما عمل أستاذ لدراسات الخطاب في جامعة امستردام، له مجموعة من المؤلفات مما يزيد على 30 دراسة،150 مقالة متخصصة، أهمها كتاب، النص والسياق.(ينظر، فان ديك، النص والسياق–استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي–، تر، عبد الله قنيني، افريقيا الشرق، المغرب، 2000، ص9–10).

[2]– عبد الواسع الحميري، الخطاب والنص"المفهوم– العلاقة– السلطة"، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص108.

الأصل في تكوين النص، كما يُعرّف من منظور لساني وظيفي- تداولي- على أنه: "عبارة عن ممارسة نصية، أي بوصفه في آن واحد، وإنتاجا لعملية إنتاج، وأساسا لأفعال وعمليات واستعمال داخل نظام التواصل والتفاعل من جهة ثانية"[1] من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن مفهوم النص عند **فان ديك** يقترن بالجانب التداولي الصرف، متجاوزا كونه بنية لغوية مجردة، إلى بنية لغوية ذات وظيفة، وذلك من خلال بنيتها اللغوية المتسقة والمنسجمة، وطريقة استعمالها وكيفية اشتغالها،في عملية تفاعلية يتحقق من خلالها التواصل، كما يمكن أن نقرأ في تعريفه مراعاته لمنجِز النص الذي ينبغي أن يراعي البعد التواصلي أثناء عملية الإنتاج، وفي نفس السياق نجد **هاليدي** يعرف النص على أنه: " وحدة لغوية في طور الاستعمال"[2]وما يعنيه هذا الباحث من خلال هذا التعريف أن النص وحدة لغوية متكاملة لا يمكن الفصل بين مكوناته اللغوية، ومن ثم لا يمكن الفصل بينه وبين وظيفته الدلالية والتداولية؛ أي أنه وحدة متكاملة تركيبا ودلالة وتداولا.كما يرد **المتوكل** تعريفا آخر للنص على لسان **ديك**حيث يقول: "ينقسم ما يسميه **ديك(ديك1989)**(النص) إلى مكون نواة وهو(الجملة) ومجموعة من(المكونات الخارجية). وتضم هذه الفئة من المكونات : (المبتدأ) و(الذيل) و(المنادى) و(الفواتح) وأنواع العناصر الاعتراضية "[3].معنى ذلك أن النص عند **المتوكل** ومنه الوظيفيين هو مكون نواة تمثل محور النص ومكوناته الداخلية، ولواحق خارجية مرتبطة بالنواة تعمل على توضيح ما هو مبهم في تلك الجملة النواة،والنص عند **هاليدي** لا يتألف من الجمل ولكنه يتحقق بواسطتها أو هو مشفر في جمل، ويرجع السبب في ذلك حسب **هاليدي** إلى أن القارئ/ المستمع يمكنه فك الشفرة النصية مادام النص "وحدة دلالية" وهذه الوحدة هي أساس العمل الأدبي، ليصل هذا الباحث بعد ذلك إلى القول:" إن

[1]- سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي – النص والسياق –، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط،02، 2001، ص14.

[2] - عبد الواسع الحميري، الخطاب والنص"المفهوم- العلاقة- السلطة"، مرجع سابق، ص109.

[3]- أحمد التوكل، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، مرجع سابق، ص104.

النص لا يتعلق بالجمل، إنما يتحقق بواسطتها، أو مشفر فيها... يتم التركيز على جانبي الوحدة والانسجام من خلال الإشارة إلى كون النص وحدة دلالية "[1].

نجد **هاليدي** في هذه المقاربة يبين لنا أن النص ليس فقط رصف للجمل، بل اختيار دلالي تتحقق وحدته من خلاله، مما يسهل على المتلقي فك شفرته مادام محقق في وحدة دلالية كبرى، من خلال الوحدات الدلالات الفرعية المتمثلة في دلالات الجمل.

كما يمكن الإشارة إلى أن التوازي الموجود في القصيدة العربية باعتبارها نصا، بين قطبي البيت الشعري تقتضيه انشطار الفكرة إلى قسمين متساويين من حيث البنية والدلالة، يُمهَّد لها في الشطر الأول ويكتمل معناها في الشطر الثاني، يصاحبه ذوق فني يجعل المتلقي يبحث عن الفكرة الثانية في البيت الثاني وهكذا دواليك، مشكّل في ذلك متتالية لغوية ودلالية متوازنة المبنى والمعنى، لا يكتمل معناها العام إلا بالتداخل البنائي والدلالي الموجود بين وحدات القول، سواء على مستوى البيت الواحد أو الأبيات مجتمعة ومتجاورة، مشكّلة في النهاية فكرة مركزية، وبناءً نصيا ينهض من هذه الفكرة المركزية التي تتداخل وحداته لتنسجها على مستوى البنية اللغوية العامة المشكلة له، كما يساهم البناء النصي إلى تقريب الفكرة أكثر من المتلقي وتشكيل وحدة دلالية عامة وذلك لأن الفضاء الزمني والمكاني يشكلان فيما بينهما بعدا إدراكيا مهما في النص لأن" تطور الشعر من الشفهية إلى الكتابة التحريرية قد متّعه بميزتي الإدراك السمعي والبصري معا... إلا أن الإدراك السمعي يعتمد الزمن فضاءً بنيويا رئيسيا، والإدراك البصري يعتمد الفضاء المكاني بديلا مرجعيا مهما. وقد عززت الكتابة الإدراك البصري، ولمّا كان الإدراكان (البصري والسمعي) موجودين في القصيدة الشعرية، ومثّلا معا إطارا مرجعيا منطقيا إذ إن الزمان والمكان هما ركيزتا العالم

[1]– سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي – النص والسياق –، مرجع سابق، ص17.

العقلاني"[1].معنى ذلك أن الظروف الزمنية والمكانية لهما دور كبيير في تكوين النص وفك شفرته لتقريب المتلقي من الدلالة الحقيقية.

مما سبق من الآراء حول مفهوم النص وحقيقته، يمكن التأكيد بأن اللغة بمختلف تمظهراتها تشكل بينة تركيبية متميزة داخل بنية النص الكلية، وتتميز هذه البنية بنوعية من العلاقات التركيب والنحوية الصرفية، محكومة بمنطق المحمول العام للنص كبنية واحدة متكاملة المبنى والمعنى، ويتجلى هذا المنطق في شكله الدلالي الذي يأتي النص من خلاله كأساس لإيضاحه.

3-النص الأدبي:

لقد اختلفت التعريفات وتعددت النظريات التي تتخذ من للنص الأدبي موضوعا لها، سواء القدماء منهم أو المحدثين، حيث يعرّف على أنه "نص له بنية كما لكل شيء هويته، وهو بذلك ليس نصا سياسيا، أو سيكولوجيا أو اجتماعيا، وإن كان يحمل دلالات سياسية وسيكولوجية واجتماعية وهو إذ يحمل هذه الدلالات يتيح لنا أن نقرأه أكثر من قراءة"[2]؛ أي أن النص الأدبي هو خليط من الدلالات والمراجع، والناقد هو الذي يطوّعه لما يراه مناسبا له، بمعنى أنه "لا يمكن أن يكون مجموع مراجع أو واحدا منها، وليس النص معادلا لهذه المراجع أو لواحد منها بل إن النقد هو الذي يراه أو يجعله كذلك، ومن ثم فإن واقعية النص وفي حدود هذه الرؤية النقدية ليست واقعيته الحقيقية بل هي فهم معين للواقعية، كأن النقد يخفي عجزه في هذا التشويه"[3].

[1]- محمد نجيب التلاوى، القصيدة التشكيلة في الشعر العربي، دار الفكر الحديث، القاهرة، ط01، 2006، ص227.

[2]- يمنى العيد، في معرفة النص- دراسات في النقد الأدبي-، دار الأدب، بيروت، ط4، 1999، ص67.

[3]- المرجع نفسه، ص67.

ويعرفه **سميث** بقوله: "النص هو كل جزء لغوي منطوق من فعل التواصل في حدث التواصل، يحدد من جهة الموضوع، ويفي بوظيفة"[1] من خلال القول السابق نفهم أن **سميث**، يشترط في النص الوظيفة ولا يمكن أن تتحقق نصيّته إلا من خلال هذه الوظيفة التواصلية، التي يقصدها المتكلم في نصه، والتي يفهمها المتلقي في دلالاته المقننة بقواعد تركيبية يختارها المخاطب وفق الوظيفة المرادة، التي لا يمكن لمحلل النص أن يغفلها.

أما النص الأدبي عند **عبد المالك مرتاض*** فهو: " نتاج الخيال ونِتاجية اللغة، وبَثْنَةُ الجمال، وثمرة المراس الطويل...الخيال يغدوه والعقل يذكوه والمراس يصقله والخيال مادته ومأواه وقوامه، والمراس هو الذي يجسد هذا الخيال في فعالية تبليغية تنهض على الحيوية والحركية والعنوان"[2]، نجد **مرتاض** في هذا التعريف يحيط بكل العناصر المؤثرة في إنتاج النص الأدبي وصقله ويخلص إلى أن الهدف من كل ذلك كله هو مدى فعاليته التبليغية.

---

[1]– زتسيسلافو أورنياك، مدخل إلى علم النص– مشكلات بناء النص–، تر، سعد بن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط01، 2003، ص58.

*– **عبد المالك مرتاض:** ولد في 10 جانفي 1935 بقرية مجيعة بلدية مسيردة ولاية تلمسان، حفظ القرآن في العاشرة من عمره، تلقى مبادئ الفقه والنحو في كتّاب والده وفي 1953 سافر إلى فرنسا بقي فيها قرابة 15 شهرا ثم عاد إلى مسقط رأسه، وفي أكتوبر من سنة1954 التحق بمعهد ابن باديس، وهناك التقى برائد السرد الجزائري أحمد رضا حوحو الذي كان كاتبا عاما لإدارة المعهد، لكن بعد 05 أشهر أغلق المعهد بسبب قيام الثورة، وفي أكتوبر من سنة 1955 رحل إلى فاس المغربية ليلتحق بجامع القرويين، ثم معلما بأحفير ظل يتنقل بين الدراسة والتدريس إلى أن نال الشهادة الثانوية من المعهد العالي بطيطوان سنة1960، وبالتوازي كان يدرس بجامعة الرباط تخرج فيها سنة 1963، عاد إلى وهران كمستشار للمدارس الابتدائية، ثم مدرسا للغة العربية بثانوية ابن باديس(1963–1970) وخلالها واصل دراسته بجامعة الجزائر، حيث أحرز فيها على درجة الماجستير في مارس 1970 والدكتوراه الطور الثالث سنة 1983، درّس بجامعة وهران، وانتقل مؤخرا إلى دولة الإمارات العربية المتحدة أين يعمل أستاذا هناك، له العديد من المؤلفات النقدية منها " القصة في الأدب العربي القديم، فن المقامات في الأدب العربي، عناصر التراث الشعبي في اللاز، الميثولوجيا عند العرب، نظرية النص الأدبي،..." كما كتب في الرواية منها " دماء ودموع، نار ونور، مالا تذروه الرياح، من يوميات مدرسة حرة، حيزية" (ينظر، يوسف وغليسي، الأعمال السردية الكاملة، المجلد01، منشورات مختبر السرد العربي، جامعة منتوري، قسنطينة، 2012، ص05– 13.)

[2]– عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2010.

ونخلص إلى تعريف **أحمد المتوكل** في كتابه قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (بنية الخطاب من الجملة إلى النص) بقوله: " النص كل وحدة تواصلية تعدت الجملة الواحدة سواء أكانت بسيطة أم معقدة ، النص إذا مجموعة من الجمل البسيطة أو مجموعة من الجمل البسيطة والمعقدة ، تشكل خطابا أو وحدة تواصلية تامة "[1]

من خلال هذه التعريفات المقتضبة لمفهوم النص–ومنها الأدبي– نجد أن كل اللسانيين على اختلاف توجهاتهم، لا ينفون الجانب الوظيفي الذي يجب أن يتحقق من خلال النص، مركّزين في ذلك على البعد التواصلي، الذي يتجسد في البنية النصية وما يقصده المخاطب من خلال خطابه وما يرغب في إيصالها للمتلقي من جهة، وما يمكن أن يفهمه المتلقي بدوره من دلالات هذه المتوالية اللغوية المحددة من جهة أخرى.

مما سبق يتأكد لنا أن النص الأدبي واحد من هذه النصوص التي يشملها التوجه الوظيفي، بمختلف أنواعه وأنماطه، شعرا كان أم نثرا، مما جعله محل اهتمام منذ القدم.

إن النص الأدبي هو ذلك المكون اللغوي الذي يتعدى في حجمه اللساني مستوى الجملة، والتي تعتبر جزءا منه،فهي:" تؤسس مقامها التلفظي بواسطة شبكة علاقات داخلية في النص نفسه، واللساني عليه مراعاة مستويين في تحليله للمقام في النص الأدبي لأن هذا النوع من النصوص لا يُثَبِّت كاتبا وقارئا فحسب، بل يثبّت أيضا ساردا ومرويا إنهما نموذجان للمقام في المحادثة الأدبية"[2] معنى هذا أن النص الأدبي يتكون من مستويين مستوى لساني، هو الذي يعمل على تماسك النص لغويا، ومستوي تواصلي يضمن للنص وظيفته التواصلية، وعلى الناقد أن يراعي هذين المستويين معا أثناء الدراسة والتحليل.

[1]– أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية – بنية الخطاب من الجملة إلى النص–، مرجع سابق، ص226.

[2]– قدور عمران، البعد التداولي و الحجاجي في الخطاب القرآني، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، ط2012، ص19.

ويعرف في موضع آخر على أنه:"نسمي نصا مجموعة الملفوظات اللسانية القابلة للتحليل، فالنص مزيج من المواضعات اللسانية التي يمكن أن تكون منطوقة أو مكتوبة."[1]، فالنص إذا مجموعة من الملفوظات التي يمكن أن تكون منطوقة أو مكتوبة شريطة أن تكون قابلة للتحليل، كما عرفته **جوليا كريستيفا*** على أنه "جهاز عبر لساني يقوم بتوزيع نظام اللسان بالربط بين كلام تواصلي، يهدف إلى الإخبار المباشر، ويبيّن أنماط عديدة هي الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه"[2]،أي أن النص هو نظام من العلامات، تؤدي وظيفة تواصلية، وهو نص شارح لنصوص قبله أو ممهد لأخرى آتية بعده، كما يعرف على أنه " مجموعة الإشارات الاتصالية التي ترد في تفاعل تواصلي."[3]، معنى ذلك أن النص هو مجموعة من الرموز اللسانية التي تسعى في النهاية إلى أداء وظيفة تواصلية.

إن هذا التفاعل التواصلي يجعلنا مجبرين على تحديد البنية العميقة للنص من خلال موازنتها مع ما يتداخل معها من مدونات كالخطاب، لأننا"عندما نكتب فإننا نتواصل بالكلمات، وعندما نتكلم فإننا لا نتواصل بالكلمات فحسب بل نسخّر الجسد كله، وبسبب هذا تعددت تعريفات النص، فالتواصل الشفوي يتضمن ثلاث طبقات، إضافة إلى الكلمات التي

---

[1]– لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة النافدة، عالم الكتب الحديث، ط2008، ص37.

[*]– **جوليا كريستيفا**Julia Kristeva: مواليد24جوان1941 بمدينة سليفن ببلغاريا (هي أديبة وعالمة لسانيات ومحللة نفسية وفيلسوفة ونسوية فرنسية من أصل بلغاري. وهي مؤسِسة جائزة سيمون دي بوفوا. أصبح لكريستفا تأثير في التحليل النقدي الدولي، من الناحية النظرية الثقافية والنسوية بعد نشر كتابها الأول Semeiotikè في عام 1969. أنتجت كمية هائلة من الأعمال وتشمل الكتب والمقالات التي تعالج التناص، والسيميائية، والتهميش، في مجالات اللسانيات، ونظرية الأدب والنقد ، والتحليل النفسي والسيرة، والسيرة الذاتية والسياسية والثقافية و تحليل الفن وتاريخ الفن. جنبا إلى جنب مع رولان بارت، تودوروف، جولدمان، جيرارGenette ليفي شتراوس، لاكان، Greimas، وألتوسير، وفد كانت واحدةمن==البنيويين، في ذلك الوقت عندما كان للبنيوية مكان رئيس في العلوم الإنسانية. ولكريستفا مكان هام في الفكر ما بعد البنيوي.من أشهر كتبها علم النص الذي تُرجم إلى العربية.(يُنظر الموقع:
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D9%88%D9%84%D9%8A%D8%A7_%D9%83%D8%B1%D9%8A%D8%B3%D8%AA%D9%8A%D9%81%D8%A7(شوهد يوم:2017/08/22 على الساعة 22:14)

[2]– لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة النافدة، مرجع سابق، ص37.

[3]– المرجع نفسه، ص38.

تمثل مبدأ التواصل اللفظي، هناك التنغيم وما يحمله من ارتفاع وانخفاض وكثافة، ... إضافة إلى ما يصحب كل ذلك من إشارات وحركات جسدية "[1].

4- بين النص والخطاب:

من الواضح أن هناك خلطا كبيرا بين المفهومين، سواء من حيث الماهية أو طرائق المعالجة عند الناقد المتمرس، ناهيك عند القارئ العادي، وذلك نظرا للتداخل الشديد الموجود بينهما، إلا أن هناك من النقاد من كرس البحث في هذا المجال محاولا إعطاء مفهوم للخطاب والنص، والتفريق بينهما حيث يرى أن الخطاب هو:"نظام القول المعقلن، أي الذي يقوم على مقدمة ونتيجة ومخيلة"[2]، أما النص فهو يملك مرجعية داخلية تشكل مختلف وحداته ومرجعيات يشترك فيها مع النصوص الأخرى، أي أن: " الانطلاق من الأصل في مرجعية النص، أنها عبارة عن مرجعية داخلية من جهة، ومرجعية كلية مفتوحة على متعدد النصوص التي يتفاعل معها"[3] مما سبق يمكن القول بأننا، في ثنائية التسمية بين النظامين، فنحن ندرس تحليلات الخطاب ولكن لغويات النص.

على الرغم من أن التمييز بينهما ضروري للوصول إلى بعض الأغراض، إلا أننا نجد في كثير من الأحيان صعوبة التفريق بين المفهومين، نظرا لوجود خلط بين مركبات المكونين وأعراضهما، مما أدى إلى تباين في تعريفهما، سواء من حيث المعنى أو من حيث طريقة التحليل، لأن التحليل لا ينفك عن المفهوم، لذلك اعتقد أن هناك ما يكفي من الأسباب لمحاولة إزالة اللبس القائم بين المفهومين–النص والخطاب– نظرا لعدم وضوح الرؤية عن حقيقة كل منهما، وما يؤكد هذه الضبابية قول أحد الباحثين: "على الرغم من أن التمييز

---

[1]–Delbéque Nicol. Linguistique Cognitive. Comprendre comment fonctionné le langage. Novelle édition augmentée avec exercices et solution de jean. Lobaire de Boeck 2em édition. 2006. P226.

[2]- عبد الواسع الحميري، الخطاب والنص– المفهوم العلامة السلطة–، مرجع سابق، ص12.

[3]- المرجع نفسه، ص206.

بينهما ضروري للوصول إلى بعض الأغراض نجد أحيانا خلطا بين أوجه الشبه في تنظيم الكلمة المنطوقة والمكتوبة. إن الفارق الذي ... جاء في هذا الجزء Volume على أساس عملي لا نظري، وينبغي أن يكون هناك وعي بالخلط بين لغويات النص والخطاب"[1].

كما أن البعض منهم لا تتعدى نظرته مستوى اللفظ وهم بذلك لا يفرقون بين المصطلحين النص والخطاب ويؤكد ذلك المفكر المغربي **سعيد يقطين** في كتابه انفتاح النص الروائي حيث يقول: "إن كل السردين الذين يقفون عند الحد اللفظي للحكي **(جينت***، **تودوروف****،...) لا يميزون ين الخطاب والنص، إنهما يُستعملان بالدلالة نفسها، وهكذا نجد في كتابات **جنيت**، مثلا. أنها تستعمل الحكي أحيانا، وهي تعني به الخطاب، وأحيانا أخرى النص"[2]، معنى ذلك أنه لا يوجد فرق في المدلول بين النص والخطاب حسب الكثير من المفكرين، فهما يحملان معنا واحدا لأنهما قد يُستعملان لتعريف نفس المكون اللغوي.

رغم فرضية وجود تداخل بين المعنيين باعتبار موضوع الدراسة واحد ألا وهو اللغة، إلا أن هناك من يفرق بينهما سواء من حيث البنية اللغوية أو من حيث الوظيفة المنوطة بكل

---

[1] – المرجع السابق، ص361.

[*] – **جيرار جينيت** (1930– ...) كاتب مقالات وشاعر فرنسي مبرّز في الأدب الفرنسي ومتخرج من دار المعلمين بعد بضع سنوات من التعليم توجه إلى النقد في مرحلة الجدال النقدي بين المدافعين عن قلاع النقد التقليدي (ريمون بيكار، "نقد جديد أم خدعة جديدة") وأنصار النقد الجديد (رولان بارث"النقد والحقيقة") ونشر بين عامي 1959 و1965 مقالات عديدة في مجلات نقدية منها مجلتي " النقد" و "المجلة الفرنسية الجديدة"" وجمعها سنة 1966 في كتاب "محسّنات 1" ثم أضاف مجلدين بنفس العنوان "محسنات2" 1969 و "محسنات3" 1972، له عدة مؤلفات منها " إيمائيات 1976" و" مدخل إلى النص الجامع 1979" و "الرق الممسوح 1982" و "خطاب الحكاية الجديدة 1983".(ينظر، جيرار جينيت ، خطاب الحكاية– بحث في المنهج–، تر، محمد معتصم، عبد الجليل الأسدي، عمر حلي، منشورات الاختلاف، ط03، 2003، ص14– 15.)

[**] – **تزيفيتان تودوروف** Tezvetan todorov (1930): واحد من النقاد البنيويين الفرنسيين اهتم بجميع أعمال الشكلانيين الروس وترجمتها ونشرها بالفرنسية أهم مؤلفاته "الفانتاستيك: مقاربة بنيوية لنوع أدبي، شعرية النثر، الأدب في خطر، مدخل إلى الأدب العجائبي، نظريات في الرمز، مفهوم الأدب ودراسات أخرى، نقد النقد، نحن والآخرون..." ترجمت كلها للعربية: (يُنظر: تزيفيتان تودوروف، القصة الرواية المؤلف – دراسة في نظرية الأنواع الأدبية المعاصرة، تر، خيري دومة، دار شرقيات للنشر والتوزيع، ط01، 1997، ص241.).

[2] – سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، مرجع سابق، ص10.

نمط من هذين النمطين، لأن التفريق بين الشكلين اللغويين من شأنه أن يبعث بعجلة النقد الأدبي إلى الأمام محاولة في ذلك إكسابهما الصبغة العلمية المستحقة ، ولعل الفرق الذي نلمسه والشائع في الدراسات النقدية المتداولة في أبسط صورها يتضح من خلال المعادلتين التاليين:

النص = الخطاب – ظروف الإنتاج.

الخطاب = النص + ظروف الإنتاج.

معنى ذلك أن النص هو بنية لغوية مغلقة، تفتقد لظروف إنتاجها، على العكس فالخاطب هو بنية لغوية يفترض وجود مرسل ومتلقي مع ظروف إنتاجه، كما نجد من النقاد من يستعمل معياري المشافهة والكتابة للتفريق بين المكونين، فالنص هو كل ماهو مكتوب، والخطاب هو كل ماهو ملفوظ، وفي ضوء ذلك يُعرف الخطاب على انه: " مجموع منسجم من الجمل، المنطوقة جماهيريا من طرف نفس الشخص عن موضوع معطى"[1]، كما يقر بعضهم على ان الخطاب هو: " متوالية من الجمل المشكلة لرسالة لها بداية وانغلاق "[2]، معنى ذلك أن التعريفين لا يختلفان في كون الخطاب مجموعة من الجمل إلا أن هناك من اللسانيين وخاصة منهم الوظيفيين من لا يفصل بين مفهوم المكونيين، والمعيار الوحيد في التفرقة بينهما هو معيار التواصل، أي أنه يحقق وظيفة تواصلية إذ يعرّف على أنه:"كل ملفوظ / مكتوب يشكل في حد ذاته وحدة تواصلية قائمة الذات"[3].

كما يمكن الإشارة إلى أن النص في عرف المجتمعات على مر العصور والأزمنة قد يأخذ نوعا من التقديس إذ نجد في كل الديانات، سواء أكانت سماوية أو وضعية، تستعمل مصطلح النص الذي يأخذ عندها صفة التقديس،لأن:" للنص وظيفة مؤسسية في

[1]– روبول أوليفيي، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، تر، عمر أوكان، أفريقيا الشرق، المغرب، ط01، 2002، ص41.

[2] سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، مرجع سابق، ص41.

[3]– نعيمة الزهري، تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي، مرجع سابق، ص46.

المجتمعات التي تعتمد على القانون المكتوب وفي الديانات التي ترتكز على الكتب المقدسة"[1].

إلا أن معظم النقاد إن لم نقل كلهم ينطلقون من التعريف الذي قدمه **اميل بنفنيست**[*] للخطاب قائلا: "إنه كل نطق أو كتابة؛ تحمل وجهة نظر محددة من المتكلم أو الكاتب بنية التأثير على السامع أو القارئ مع الأخذ بعين الاعتبار ما يحيط بالعملية التواصلية من ظروف"[2] ، ولأن هذا الموضوع لا يتسع إلى محاصرة كل التعريفات التي جاءت من أجل توضيح معناه وآليات اشتغاله.

فإنني أركز على محددات النص كما اعتمدها الباحث الروسي **لوتمان**[**]، ونقلها **مجدي الداغر**[***]، للتوافق الحاصل بين هذه المحددات من خلال ضبط ما هو شفهي وما هو

---

[1]– فرانسوا راستيي، فنون النص وعلومه، تر، إدريس الخطابي، دار توبقال للنشر، ط01، 2010، ص32.

[*]–**إميل بينفينيست (1902– 1976)**: هو لساني و سيميائي فرنسي .عرف بأعماله المنصبة على اللغات الهندوأوروبية ، من مؤلفاته: التحليل السيميائي للخطاب: من الملفوظ إلى التلفّظ، مسائل في اللسانيات العامة، تحليل الخطاب، مشاكل اللسانيات العامة.(ينظر الموقع،
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A5%D9%8A%D9%85%D9%8A%D9%84_%D8%A8%D9%8A%D9%86%D9%81%D9%8A%D9%86%D9%8A%D8%B3%D8%AA شوهد يوم: 2017/08/25 على الساعة 15:42)

[2] –Emile Benveniste. Problème de linguistique générale.t02.Gallimard.1974.p80.

[**]– **يوري لوتمان(1922/1993)**: من أهم الباحثين الروس في مجال السميائيات. أهله لذلك تكوينه العلمي المتعدد، حيث تشكلت مصادره المعرفية من الدراسات الفيلولوجية واللسانية والأدبية والسميائية وأهتم بالفكر العلمي في أفق استثماره في صياغة التصورات النظرية التي اقترحها بشكل متجدد في مجال السميائيات بتفريعاتها المتعددة: النصية والثقافية، إضافة إلى تدريسه بجامعة تارتو وتأسيسه لمدرسة تارتو– موسكو. له عدة مؤلفات أهمها، سميائية الكون(ينظر، يوري لوتمان، سيميائية الكون، تر، عبد المجيد نوسي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2011، ص5.)

[***]– **مجدي الداغر**: هو مجدي محمد عبد الجواد الداغر، مصري الجنسية أستاذ بقسم الإعلام، كلية الآداب جامعة المنصورة، له مجموعة من الكتب أهمها، دور الإعلام الجديد في تشكيل معارف واتجاهات الشباب الجامعي نحو ظاهرة الإرهاب على شبكة الإنترنت– دراسة ميدانية–، الصحافة العربية وقضايا الأقليات والجاليات الإسلامية في العالم– مدخل في تحليل الخطاب الإعلامي العربي.(ينظر الموقع،
https://images.search.yahoo.com/yhs/search?p=%D9%85%D8%AC%D8%AF%D9%8A+%D click، شوهد يوم 17–09–2019، على الساعة 23:57).

كتابي وموضوع الدراسة- تعليمية النص الأدبي- ففيه يمكن معالجة النص المكتوب مشافهة، حيث يقول:"1- التعبير: وفيه يعتمد النص على اللغة ورموزها، فالنص ينتمي إلى مجال الكلام التنفيذي الفردي، ويتضمن وجهة نظر فردية أو جماعية أو رأي عام.

2- التحديد : حيث يحتوي النص على دلالة غير قابلة للتجزئة، مثل أن يكون قصة أو وثيقة أو مقالا...

3- الخاصية البنيوية : فالنص لا يُعتبر مجرد متوالية من مجموعة علامات تقع بين حدين فاصلين، فالتنظيم الداخلي الذي يحيله إلى مستوى متراكب أفقي في كل بناء موحد لازم للنص، وإيجاد البنية شرط أساسي لتكوين النص."[1]، إن هذه المكونات التي نحن بصددها والتي اختزلناها في هذا المقام مهمة جدا لبداية عملية لمواجهة النصوص، فالقارئ في أي مرحلة عمرية مطالب منهجيا وبيداغوجيا بمعرفة مكونات النص، من الجمل وما تحمله من (توجهات دلالية عامة) لكي نعرف فيما بعد درجة انحراف زاوية القارئ عنها من خلال مواجهته للنصوص.

5- التمفصلات الإنجازية للخطاب:

يأخذ الخطاب تصنيفا آخر تحدده في العادة علاقة موضوع الخطاب بصاحبه، وهو ما اعتاد اللسانيون تسميته بالقوة الإنجازية الحرفية أو غير الحرفية، ومن الخطابات ما يركز على موقف الخطيب من القضية التي يطرحها، وهي ما يشكل الخطاب الذاتي الذي يتبعه في أثناء التحليل مراقبا طبيعة العلاقة بينهما-رضى-غضب-تعجب-استنكار-، إلى غير ذلك من القضايا التي طرحتها البلاغة العربية تحت مصطلح **الأساليب الإنشائية.**

أما تلك الخطابات التي تجتهد في تقديم القضايا في ثوب علمي حيادي، فهي ما يعرف بالخطابات الموضوعية ويؤول فيها كل تحليل إلى قضايا خبرية.

[1]- مجدي الداغر، الصحافة العربية وقضايا الأقليات والجاليات الإسلامية في العالم- مدخل في تحليل الخطاب الإعلامي العربي- المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، ج03، ط01، 2009، ص21.

‹ كما أن هناك عوامل خطابية داخلية ترتبط ارتباطا وثيقا بنوع الخطاب الذي لا يمكن مقاربتها إلا من خلال الخطابين (الموضوعي، الذاتي) الذين لا يتحكمان في بنية الخطاب فحسب، بل في الجمل التي تشكل وحداته أيضا ، ويتجلى ذلك في كل طبقات الجملة (الإنجاز، القضية، الحمل).

بالنسبة لطبقة الإنجاز يمكن لجمل اللغات الطبيعية أن تحمل قوة إنجازية حرفية واحدة،أو قوة إنجازية ضرورية مضافة إلى القوة الإنجازية الحرفية .

إن تعدد القوى الإنجازية لا يكون إلا في الخطاب ذات النمط الذاتي، أما في الخطاب ذات الطابع الموضوعي (سرديا أو وصفيا) فإن قوة الجمل الإنجازية لا تكون إلا واحدة وإخبارية، كما لا يمكن أن ترد في هذا النوع من الخطابات جملا استفهامية أو جملا تحمل صيغة الأمر).

أما الطبقة الثانية التي تأتي بعد طبقة الإنجاز هي طبقة القضية، التي لا نجدها في كل أنماط الجمل، بل فقط في الجمل الخبرية ذات النمط الذاتي، كما أننا حين نجد في موقع ما من الخطاب عبارة تدل على موقف المتكلم؛ فذلك مؤشر للانتقال من نمط خطابي إلى نمط خطابي آخر، كأن ينتقل من نمط السرد الموضوعي إلى نمط السرد الذاتي، أما ارتباط (الطبقة الحملية) بالخطاب فيمكن تلخيصها فيما يلي:

أ- يأخذ مخصص الحمل الزمني قيمة زمنية تنتجها اللغة في(مختلف الأزمنة). فوفقا للدراسات التي أجريت من قبل المختصين – **المتوكل**- فأن اللغة العربية يكون زمن الخطاب السردي فيها إما ماضيا أو حاضرا، أما في اللغة الفرنسية مثلا فهي تُميِز بين صيغ السرد الموضوعي وصيغ السرد التداولي داخل الزمن، فمن خصوصياتها وجود زمن ماضي

بسيط وزمن ماضي مركب، فحسب **بنفنيست"** تخصص صيغة الماضي البسيط للسرد الموضوعي وصيغة الماضي المركب للسرد الذاتي"[1].

ب- الوظائف الداخلية في النحو الوظيفي وظيفتان (وظيفة المحور، وظيفة البؤرة). فالمحور يستوجب حضوره في كل أنواع الخطابات باعتباره محور الحديث فيه، أما وظيفة البؤرة بنوعيها (الجديد، المقابلة) فتخضع إلى نمط الخطاب، حيث نجد بؤرة الجديد قد ترد في جميع أنواع الخطابات حسب المقام والسياق، في حين بؤرة المقابلة لا ترد إلا في الخطابات الذاتية دون الخطابات الموضوعية، وذلك يعنى أن الجمل التي تكون في الخطاب السري؛ لا يمكن لها أن تتضمن إلا بؤرة الجديد.

ج- يقتضي إقصاء بؤرة المقابلة من الخطاب ذي النمط الموضوعي؛ لأن نوع الجمل المكونة لهذا النمط لا نجد فيها تراكيب تتحقق من خلالها فروع هذه الوظيفة، كما لا يمكن أن نجد في هذا النوع من الخطاب تراكيب جملية يتقدم فيها أحد مكوناتها على الفعل.

د- النفي في اللغات الطبيعية نفيان:

د- 1- نفي وصفي ويختص بالمكون (قضية - حمل أو-حد) الذي يحمل معلومة جديدة بالنسبة للمتكلم والمخاطب.

د-2- نفي حجاجي يختص بالمعلومة التي يعتقدها المخاطب واردة، في حين ينكر المتكلم ورودها، كما يمكن التمييز بين النفيين في نظرية النحو الوظيفي على أن النفي الوصفي هو (نفي بؤرة الجديد)، في حين أن النفي الحجاجي يختص (بنفي بؤرة المقابلة)،

[1]- أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النص، مرجع سابق، ص29.

كما يمكن للنفي الوصفي أن يرد في كل أنواع الخطابات. بينما النفي الحجاجي لا يمكن لنا أن نجده إلا في الخطابات الذاتية.›[1]

6- مسارات التشكل الخطابي:

يتخذ الخطاب مسارا تطوريا معياريا؛ أي أنه ملزم باحترام مبادئ الاتساق والانسجام، وهما المعياريان الضروريان في أي بنية خطابية ويقف التحليل فيها تعلما وتعليما على مدى إدراك هذه الكيفيات التي يتخذها تشكّل الخطاب.

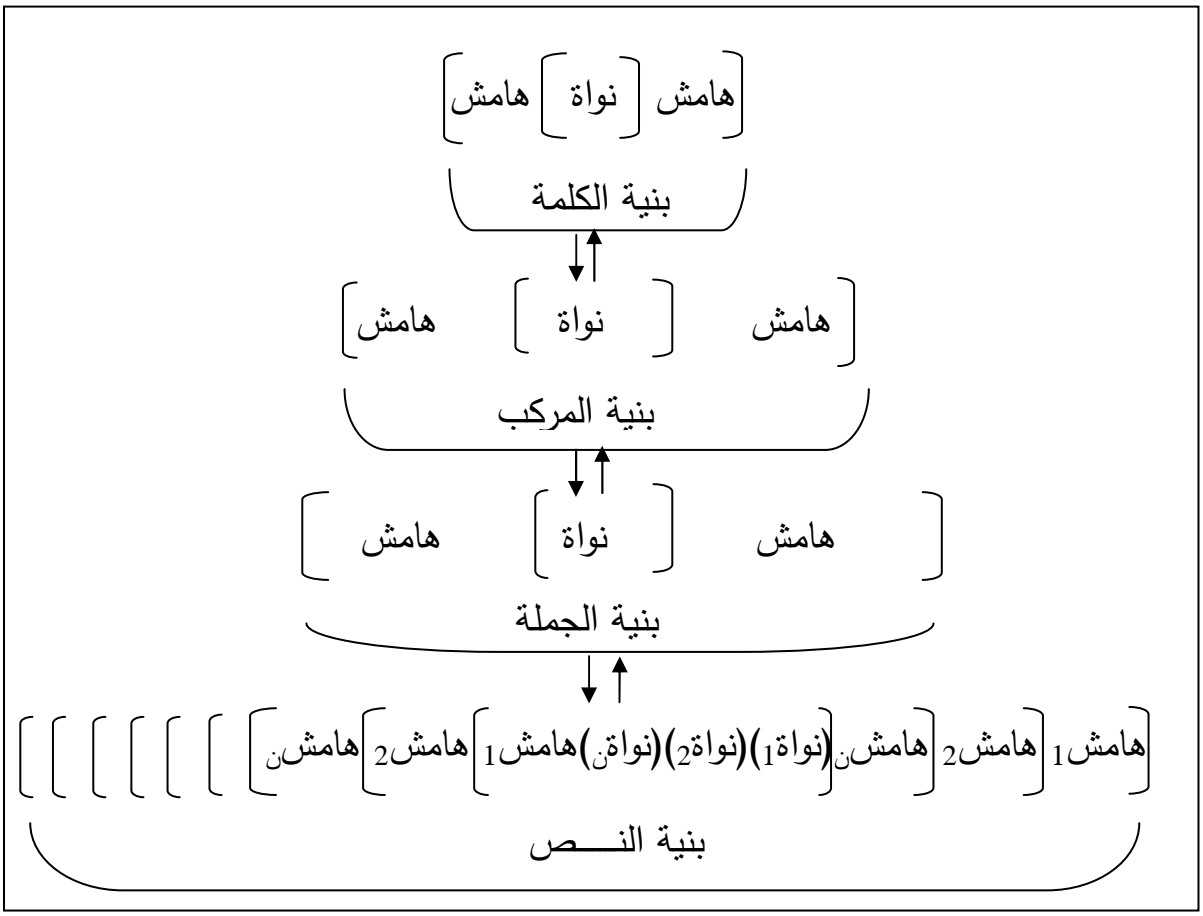
يتخذ الخطاب مستويات متعددة ذلك أن " الكيان اللغوي المتعدد المستويات لابد أن يكون هو الخطاب المشتمل على أجزاء Fragments يمكن لها أو لا يمكن أن تركّب في صورة جمل "[2]، معنى ذلك أن الخطاب لا يمكن له أن يأخذ هذه التسمية إلا إذا عبّر عن مجموعة من المستويات اللغوية المتمثلة في الجمل التي يحكمها رابط معنوي يحقق لنا معيار النصية، كما رُبط تفسير الخطاب بالوحدات اللسانية التي يتكون منها وعلاقتها بالمتحاورين، وسميت بالسمات؛لأنها تتحِد فيما بينها لتميز الخطاب عن غيره بالمعنى الذي يؤديه، وذلك بالنظر إلى السمات التي تحكمه حيث إن " القضايا المتصلة بتناول المعنى من وجهة نظر السمات لن تحل حلا سريعا. وقد يكون مفيدا أن ننظر إلى الاتجاه المعاكس: لا إلى التجزئة بل إلى الالتحام. وفي الوقت الذي لا شواهد فيه على أن الناس يحللون المعنى إلى وحدات صغرى عند الاتصال (حائلين بين اللسانيين ومناقشاتهم) هناك شواهد قيّمة على أن الناس ينبغي أن يبنوا تكوينات كبيرة للمعنى، من أجل استعمال النصوص الكاملة "[3]، كما يتعلق مجال الخطاب حسب نظرية النحو الوظيفي؛ بكل إنتاج لغوي منظور إليه في علاقته بالمقام والوظيفة التواصلية التي يحققها، شريطة أن يتجاوز جملة واحدة، وفي هذا الصدد يقول

[1]- ينظر، أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية-بنية الخطاب من الجملة إلى النص- مرجع سابق، ص25-34.

[2]- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 1998 ، ص98.

[3]- المرجع نفسه، ص179.

ديك:" لا يتواصل مستعملو اللغة الطبيعية عن طريق جمل منعزلة بل إنهم يكوّنون من هذه الجمل قطعا أكبر وأعقد يمكن أن نطلق عليها اللفظ العام الخطاب"[1]، ويُشترط في جمل الخطاب الاتساق، الذي يجعل منها كلا تواصليا متناسقا ومتكاملا، لا رصفا عشوائيا للجمل، حيث يأخذ الشكل التالي: "الجمل‹ القضية ‹ الجملة ‹ الخطاب"[2]، ويمكن أن نمثل للنص الذي هو وسيلة تواصلية مضافا لها السياق بالرسم التالي :[3]



7- سمات الخطاب:

‹يؤكد **سيمون ديك** أن التواصل يتم حسب نموذج نظري قار؛ يضمن الاتصال بين الأفراد. الذي يمكن تلخيصه فيما يلي:

[1]- أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية- بنية الخطاب من الجملة إلى النص،مرجع سابق، ص17.

[2]- المرجع نفسه، 18.

[3]- يحي بعيطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه، مرجع سابق، ص91.

أ- وجود مشاركين يتواصلان شفهيا أو كتابة.

ب- يقصد المتكلم تمرير غرض تواصلي معين؛ من خلال مضمون الخطاب حسب ما يريده من المتلقي، ودرجة وعيه بموضوع التواصل، وقد يكون هذا الخطاب صريحا أو ضمنيا.

ج- يتضمن مخزون المتكلم والمتلقي أصنافا متعددة من المعارف وحسب **ديك** فهي ثلاثة أصناف :

ج-1- معارف عامة (مدركاتهم عن العالم).

ج-2- معارف مقامية (مستنتجة من عناصر المقام).

ج-3- معارف سياقية (ما توفِّره قطعة خطابية سابقة).

د- المعارف التي يستوجبها إنتاج وفهم الخطاب الأدبي؛ ليست نفسها التي يقتضيها إنتاج وفهم الخطاب العلمي.

يشكل أي خطاب نموذج ذهني يتسم بالجزئية (لا يمكن أن ينقل العالم كما هو)، كما يتصف بالحركية (لأنه تفاعلي من بداية الخطاب إلى نهايته)، وما يتناسب والحركية الخطابية(المحور)؛ حسب **ديك** 89-97 و**المتوكل** 93 " يكون محورا جديدا حين إيراده لأول مرة ثم يصبح محور معطى حين تستقر محوريته بتوالي الإحالات عليه وقد يظل محورا إذا استمر حمل الخطابات عليه كما يمكن أن يُلغى ويعوض بمحور آخر"[1]، معنى ذلك أن المحور ضروريا في كل الخطابات إذ يتخذ في بداية الخطاب محورا جديدا ثم تتوالى عليه الايحالات الخطابية المحورية لفترة، حسب ما يقتضيه الخطاب، كما يمكن له أن يضمرهذا المحور ويُعوض بمحور آخر.

[1]- المرجع السابق، ص20.

إن مصطلح الخطاب مرتبط ارتباطا وثيقا بالاستعمال حيث نجده " مرتبطا تمام الارتباط بدلالته على فعل التواصل. حيث تحيل كل عملية خطابية على عناصر عديدة للتواصل تتمثل في المتخاطبين، وسياق الخطاب ومقاصده"[1]، معنى ذلك أن الخطاب لا يتحقق إلا بوجود العناصر الفاعلة فيه ألا وهي: المتكلم والمخاطب وسياق الخطاب والمراد منه›[2].

8- طبيعة العلاقة بين الخطيب وخطابه:

يتحدد نوع الخطاب وطبيعته وفق العلاقة الموجودة بين الخطيب وخطابه، وما هو الغرض الذي يريده من خلاله، ويتم ذلك حسب المعايير التالية:

‹أ-غرض الخطاب؛ أي الهدف الذي يسعى أطراف الخطاب إلى تحقيقه، وتُصنف الخطابات حسب الغرض التواصلي المستهدف إلى خطاب سردي، خطاب وصفي، خطاب حجاجي، خطاب تعليمي، خطاب ترفيهي. ....الخ.

ب- نوع المشاركة فيه، لأنه قد يكون ثنائيا أو جماعيا أو مونولوجا(خطابا ثنائيا منعكسا)

ج- طريقة المشاركة التي قد تكون مشاركة مباشرة بحضور المتخاطبين أو غير مباشرة في حالة الخطاب المكتوب أو شبه مباشر مثل الاتصال الهاتفي أو التلفزيوني أو الإذاعي.

د- نوع قناة تمرير الخطاب؛ حيث يمكن له أن يكون شفهيا أو مكتوبا.

هـ- من حيث الوجه؛ أي وجْهُهُ وحسب **بنفنست** فإن الخطاب قد يكون خطابا موضوعيا أي لا دخل للمتكلم فيه، لأن المصدر الباث للخطاب يكون كائنا ورقيا، وقد يكون المصدر ذاتيا فيتضمّن الخطاب انفعالات المتكلم وعواطفه وآرائه.

[1]- لطفي فكري محمد. الجودى، جمالية الخطاب في النص القرآني، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط01، 2014، ص72.

[2]- ينظر المرجع نفسه، ص18-20.

كما يقترح **المتوكل** تصنيفا تقليديا في موضع آخر، حيث يصنفها بالشكل التالي:[1]

أ- من حيث الموضوع، وجود خطاب ديني أو خطاب علمي أو خطاب أيديولوجي....

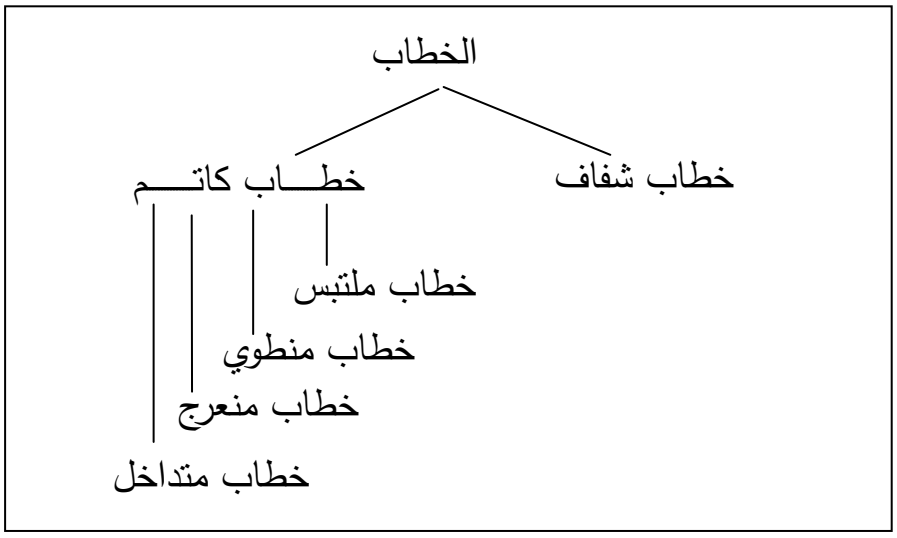
ب- من حيث بنيتها الداخلية، أي الخطاب الفني(الإبداعي، الأدبي) كالقصة أو القصيدة.

ج-من حيث الآلية التي يشتغل عليها الخطاب، فيفرق بين السردي والوصفي والحجاجي.

كما يقترح في موضع آخر نوعين من الخطاب وهما:[2]

أ- الخطاب الشفاف : هو خطاب يتميز بالوضوح لا لُبس فيه ولا طي ولا انعراج ولا إحالة.

ب- الخطاب الكاتم : هو عكس الخطاب الشفاف، ويتميّز بأربعة أنماط خطابية فرعية وهي "الخطاب الملتبس" والخطاب المطوي" والخطاب المنعرج" والخطاب المتداخل"، وفي ما يلي يمكن التمثيل لنوعيْ الخطاب بالبيان التالي:[3]



تستدعي هذه المعايير التنظيمية للخطاب ملاحظات عديدة أهمها:

[1]- ينظر، أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية- دراسة في الوظيفة والبنية والنمط-، دار الأمان، الرباط، ط01، 2010،ص25، 26.

[2]- ينظر، أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية المقارنة – دراسة في التنميط والتطور-، مرجع سابق، ص79.

[3]- المرجع نفسه، ص80.

أ- عدم استيفاء هذه المعايير لكل أنواع الخطاب وبالتالي؛ فهي ليست الوحيدة لكل الأنماط النصية التي يمكن اعتمادها، لأن هناك أنماط أخرى مغايرة لم يتم التطرق إليها، كالخطاب القانوني والخطاب الديني مثلا.

ب- قائمة المعايير ليست الوحيدة والنهائية في تصنيف الخطابات؛ إذ يمكن إضافة معايير أخرى، وبالتالي أنماط نصية أخرى، كما يمكن تفريع هذه المعايير حتى تكون أكثر دقة.

ج- يمكن ضم بعض المعايير، بعضها إلى بعض، فنحصل حسب **بنفنيست** على السرد الصرف، وهناك معايير أخرى لا يمكن ضمها لعدم توفر مقومات مشتركة بينها وبين المعايير الأخرى فيما بينها مثل: (المعيار الذاتي، المعيار العلمي).

د- يمكن تواجد هذه المعايير كلها في نمط خطابي واحد أو أكثر من نمط. خاصة في الروايات وهذا يمكن اعتباره قاعدة وليس استثناءً.

هـ- يقر **المتوكل** في موضع آخر بأن الخطاب قسمان تتحكم في كل قسم خاصية " إما أن ترد مستقلة تشكل وحدة خطابية قائمة الذات... أو ترد مدمجا بعضها في بعض كأن تدمج الكلمة في المركب والمركب في جملة والجملة في النص"[1]، أي أن الخاصية التي تحقق للخطاب نصيته يمكن لها أن ترد مستقلة أو مدمجة في مختلف البنيات اللغوية.›[2]

9- الخطاب بين النمذجة والتعدد:

› يمكن لمعايير الخطاب التواصلي أن تكون معايير نموذجية، وهي تلك المعايير التي تخص الخطابات السردية والوصفية و الحجاجية، إذ يمكن لنا أن نؤكد على ثبات معيار التدخل في الخطاب ذي الطابع الذاتي أو الموضوعي، كما لا يمكن أن ننتقص من دور

[1]- أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في البحث اللساني، مرجع سابق، ص35.

[2]- ينظر، أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية- بنية الخطاب من الجملة إلى النص،مرجع سابق، ص21.

خاصية الخطاب في التأثير على بنيته والمتغيرات البنيوية التي يمكن لها أن تتواجد في هذا النوع من الخطاب، ونستطيع تحديد هذه المتغيرات في نقطتين اثنتين وهما:

المتغيرات المكوّنية(المتغيرات التي تحدث على مستوى التركيب). والمتغيرات العلاقيّة (المتغيرات التي تحدث على مستوى العلاقات الموجودة بين مختلف الوحدات الخطابية)، مهما كان حجمها، شريطة أن تحقق غرضا تواصليا، لأن النص هو "مجموعة قطع والقطعة مجموعة جمل"[1] معنى ذلك أن بناء النص يخضع لبنية القطعة والجملة والوحدات الخطابية النموذج، التي تحقق الغرض التواصلي وتشمل مستويين هما:

أ- مستوى علاقي: يحتوي على طبقتين؛ طبقة إنجازية وطبقة وجهية.

ب- مستوى تمثيلي: ويحتوي على ثلاث طبقات (طبقة تأطير وطبقة تسوير وطبقة وصف).

تقوم بين مكونات بنية النص نفس العلاقات التي تقوم بين مكونات الجملة (علاقات إيحالية، قيود توارد، ووظائف)، كما أن النص يخضع لنفس البنية النموذج للجملة؛ التي تنظم قطعه المختلفة في حمل أكبر، كما يضم الطبقات (التأطيرية والسورية والوصفية) مع إلزامية وجود الطبقتين (الإنجازية والوجهية) وتتكرر هذه البنية النموذج في مختلف الوحدات من الجملة إلى النص ككل، مرورا بالقطع والقطع الفرعية والفقرات.

وما يؤكد هذا التماثل في نظرية النحو الوظيفي التعريف الذي قدمه **أحمد المتوكل** حيث يعرف الخطاب على أنه: " كل إنتاج لغوي يتم بواسطته التواصل في موقف ما، وأن الخطاب من حيث وحداته يمكن أن يكون مفردة أو مركبا اسميا أو جملة (بسيطة، معقدة) أو نصا"[2]، والسؤال الذي يطرح نفسه هو: إذا كان هناك تماثلا بنيويا بين الجملة والخطاب. فهل هناك تماثلا بين مختلف الوحدات الخطابية المشكلة للبنيتين؟ وهل تطرأ عليهما تغيرات

[1]- المرجع السابق، ص227.

[2] أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النص، مرجع سابق، ص244.

من نمط خطابي إلى آخر؟ وللإجابة على هذا السؤال يقتضي منا التمييز بين جانبين مهمين، لما لهما من تأثير على تماثل الوحدات الخطابية من عدمها ألا وهما: حالة ورود هذه الوحدات الخطابية مستقلة وحالة ورودها في التركيب النصي ككل.

من خلال ما سبق ذكره يتبين لنا أن البنية النموذج للخطاب، قد تتحقق عند ورود هذه الوحدات الخطابية مستقلة، بينما حينما تتّحد مع غيرها تطرأ عليها تغيرات نتيجة لعملية الإدماج مما يستوجب منا التفريق بين البنيتين(الجملة، النص).

أثناء رص الجمل مع بعضها البعض بانسجام، فإنها في عرف نظرية النحو الوظيفي تكوّن حملا موسعا، أو قضية أو جملة تصاحبها قوة إنجازية، كما أن الجملة المدمجة تصبح تابعة بنيويا للجملة الرئيسية سواء من حيث المكونات أو من حيث العلاقات، ويتضح ذلك في أن الجملة المدمجة مع غيرها تفقد إحدى مكوناتها التركيبية، أو جزء منها، التي تتمتع بها وهي مستقلة، كما يمكن أن تفقد قوتها الإنجازية، باعتبارها تشارك مع غيرها في تحقيق قوة إنجازية واحدة عامة ومشتركة أكبر، ويمكن لهذا الفقدان أن يكون على مستوى الطبقتين الإنجازية والوجهية، وقد تمتد التبعية البنيوية إلى العلاقات الوظيفية وبالتحديد الوظيفتين الداخليتين (المحور والبؤرة)، اللتان قد تنسب إلى الجمل المدمجة ككل، ولكن قد تستند هاتان الوظيفتان إلى جملة واحدة أو إلى أحد مكوناتها داخل التركيب النصي ككل.»[1]

10-تحولات الخطاب:

البنية الخطابية النموذج ثابتة في عمومها في كل مراحل الخطاب، ولكن هذا لا ينفي وجود بعض المتغيرات التي قد تطرأ عليها من حين إلى آخر، طيلة مراحل تشكله. سواء من حيث المكونات أو من حيث العلاقات بمختلف أنواعها، الصوتية والتركيبية والدلالية والتداولية، وذلك أثناء الانتقال من نموذج خطابي معين إلى نموذج خطابي آخر، يتميز عليه من حيث البنية والدلالة.

[1]- ينظر، أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية(الفصل الأول)، مرجع سابق ص483.

أ- انفراج زاوية الخطاب عند نقطة الذات والموضوع:

‹ يتحكم نمط الخطاب في مكوناته سواء على المستوى التركيبي أو على المستوى الدلالي، ويمكن القول أن المستوى التركيبي يكون أكثر تعبيرا من المستوى الدلالي في الخطابات ذات الطابع الذاتي، ففي هذا النوع يرد الخطاب موجها توجيها ذاتيا؛ أي حاملا للسمات الوجهية الذاتية، ويحمل قوة إنجازية حرفية، إذ يبرز المستوى التركيبي ويتفوّق داخل هذا النوع من الخطاب؛ خلافا للمستوى الدلالي الذي يكاد ينعدم في جل مستوياته.

وفي مقابل ذلك يتقلص المستوى العلاقي في الخطابات ذات الطابع الموضوعي لانعدام وجود سمات ذاتية تطبع الخطاب، كالانفعالات مثلا، والقوة الإنجازية الوحيدة التي يمكن لها أن تظهر في هذا النوع من الخطابات هي القوة الإنجازية الحرفية؛ أي الإخبار. بينما تظل من بين خصائص الخطاب الذاتي القوة الإنجازية المستلزمة، من أجل إدراك وفهم المتلقي لهذا النوع من الخطابات والسيطرة على أهدافه الدلالية، بينما يتقلص المستوى التركيبي في الخطابات ذات الطابع العلمي الصارم أو في المستويات السردية الصرفة، حيث يبرز غياب المخاطب الشبه التام، وكأن الأحداث تسرد نفسها كما يقول **بانفنيست**، ففي مثل هذه المواقف الخطابية يكاد يكون المستوى التمثيلي هو المستوى الوحيد المسيطر على الخطاب.

إن مثل هذه الخصائص التي حاولنا تبيانها والتأكيد على ورودها في تحديد نوعية الخطاب، تسمح لنا بتحديد زاوية انفراج الخطاب (الذاتي، الموضوعي)، وذلك من أجل تحديد ما مدى بروز مستوى عن مستوى آخر، التي يمكن أن نمثل لها بالبيان التالي، "انعدام المستوى التمثيلي ›....›....›...›انعدام المستوى العلاقي"[1]

معنى ذلك أن زاوية انفراج الخطابين الذاتي والموضوعي ،يقع بين محورين أساسيين هما الذاتية القصوى لدرجة (انعدام المستوى التمثيلي ليطغى على المستوى العلاقي)، أو

[1]- أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية- بنية الخطاب من الجملة إلى النص-، مرجع سابق، ص241.

الموضوعية القصوى لدرجة(انعدام المستوى العلاقي ليفتح المجال لطغيان المستوى التمثيلي)، بمعنى آخر أن المستويين يتفاوتان في درجة ورودهما وقوتهما من حيث الذاتية والموضوعية، من أجل تحديد ذاتية الخطاب من موضوعيته، وذلك حسب موقعهما بين القطبين (القوة الحرفية والقوة الإنجازية).›[1]

ب- الخطاب بين الوظيفة الإشارية والوظيفة التداولية:

‹ ينتج عن توزيع المحمولات انطلاقا من أنواع الخطاب، أمران اثنان هما:

ب-1- ترد محمولات الخطاب السردي غالبا إما ثنائية أو ثلاثية، لأن المحمولات دالة على الأوضاع، في حين ترد في الخطاب الوصفي إشارية (ذات موضوع واحد).

ب-2- يرد الموضوع الأول في الخطاب السردي لتحقيق الوظيفة الدلالية (المنفذ)، بينما يأخذ نفس الموضوع الوظيفة الدلالية (الحائل) في الخطاب الوصفي.

أما بالنسبة للوظيفة التداولية البؤرة تنقسم إلى عدة أقسام فرعية والوظيفتان البارزتان هما بؤرة المقابلة وبؤرة الجديد، وفي هذا الصدد يمكن القول أن بؤرة المقابلة ترد أكثر في الخطاب الحجاجي بينما تتميز الخطابات السردية والوصفية باحتوائهما على الوظيفة التداولية بؤرة الجديد، والاستغناء على بؤرة المقابلة، التي لا تكاد تذكر في الخطابات من هذا النوع.

أما بالنسبة للعلاقات الإيحالية يمكن أن ترد في مختلف أنماط الخطاب ببعديها (الداخلي والخارجي) بينما يمكن استخدام العلاقات الإيحالية والمقامية في الخطابات المباشرة أكثر من غيرها، كما يُعتمد على الإحالة السياقية بالدرجة الأولى في الخطاب السردي المكتوب خاصة.›[2]

[1]- ينظر، أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، مرجع سابق ص640.

[2]- ينظر، أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النص، مرجع سابق ، ص240-242.

11- جمالية تحطيم رتابة الخطاب:

‹ تكمن أهمية تحديد أشكال الخطاب في تحديد الخصائص الداخلية لكل نوع، لأن لكل خطاب خصوصيته وعلمه وأسلوبه وبنيته وطرائق اشتغاله ويمكن تحديد هذه الخصائص فيما يلي:

أ- 1- العالم الخطابي عالم ذهني مستقل عن الواقع الخارجي.

أ-2-هناك تلازم بين عالم الخطاب ونمطه الذي يؤطره.

أ-3- ليست كل أنواع الخطابات تتوفر على كل العوالم الخطابية (الأنواع)، ولكن يكفي "أن يكون النص نسيجا مترابط الأجزاء، حيث لا يمكن مطلقا التقديم والتأخير بين أفكاره، وإلا فسد جميعا، وهذا ما ألح عليه المجددون من أدبائنا ونقادنا في العصر الحديث "[1]

أ-4- يتحدد الأسلوب وفق اللغة المستعملة (قرينة عربية أو انجليزية أو عامية)، لأن كل نهج يتسم بخصوصيته واستقلاليته. ليس في المعجم فحسب؛ بل حتى في مستويات اللغة المستعملة في الخطاب.

أ-5- يحدد نمط الخطاب نوع الأسلوب الواجب توافره فيه، (المحاضرة مثلا لا تكون بأسلوب ساخر ولا بنفس أسلوب المناظرة).

أ-6- يتكون الخطاب البنية من نمط الخطاب؛ لأنه من أهم محددات البنية (رغم الثوابت البنيوية التي تتقاسمها كل الخطابات)، إلا أن هناك متغيرات تخص نمط دون آخر وتلازمه.›[2]

12- التقطيع الوظيفي للخطاب:

تتناول الدراسات الخطابية الوظيفية أمرين مهمين هما:

---

[1]- عبد الرزاق عبد المطلب، تحليل النصوص الأدبية، دار الشريفة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط02، 2001، ص11.

[2]- ينظر، أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، مرجع سابق، ص487-490.

‹ أ- تفطن اللسانيون إلى ضرورة دراسة الخطاب في إطار نظرية النحو الوظيفي، وذلك بالنظر إلى أعمال **ديك 78**، حيث نجده يتكلم على ضرورة إيجاد نظرية تُعنى بالخطاب لأن نظرية الجملة قاصرة على أن تستوفي كل محددات الخطاب، باعتبارها بنية معزولة عن السياق والمقام، أما الخطاب فهو عبارة عن نسق يستخدم وسائل التواصل اللغوي داخل المجتمعات، لذلك فإننا بحاجة إلى نظرية تدرس الخصائص الصورية للعبارات اللغوية الخطابية (صرفية، تركيبية ودلالية) وربطها بسياقاتها الخارجية وأهدافها التواصلية. فبالنظر إلى المثال التالي: - **مثال:** هندا عشق خالد (بنبر هند).

التفسير السطحي للجملة هو تقديم المفعول به عن الفعل والفاعل، ولكن التفسير العميق لها هي الوظيفة التداولية (العميقة أو التحتية) التي هي وظيفة (بؤرة المقابلة) على أساس أنها جواب لجملة سبقتها - عشق خالد ليلى (بنبر ليلى)، أي إن المتكلم هنا قابل هندا بليلى لإزالة اللبس من جهة، وللتصحيح من جهة أخرى.

مما سبق يمكن القول بأن النحو الوظيفي كان دائما نحو خطاب، صحيح في بدايته كان نحو جملة مع ربطها بالمقام والسياق، ولكن سرعان ما تفطن المختصون إلى ضرورة تجاوزها والسبب في ذلك يعود إلى:

ب- حسب **سيمون ديك** مستعمل اللغة لا يتواصل بجمل متقطعة، بل بنصوص خطابية متكاملة؛ لذلك فمن واجب النحو الوظيفي عملا بمبادئه، التي تركز على أن اللغة تداول بالدرجة الأولى، أن يتجاوز الجملة إلى النص، لأنه بصدد وصف القدرة التواصلية لمستعملي اللغة الطبيعية، فيقول **سمون ديك** في هذا الشأن: "إذا أرادت نظرية النحو الوظيفي أن ترقى إلى مستوى معايير الكفاية التي اشترطتها على نفسها تحتم عليها على المدى البعيد أن تضع نحوا وظيفيا للخطاب"[1].

[1]- أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية- بنية الخطاب من الجملة إلى النص-، مرجع سابق، ص26.

ج- وصف الجملة يبقى قاصرا على أن يكون وسيلة للتواصل، لأنه وصف منعزل عن السياق، لا يحقق الغرض التواصلي المنتظر.

يقول **سيمون ديك**"بما أن الجمل باعتبار بنيتها الداخلية، تتأثر بعدد من العوامل الخطابية، يكون وضع نظرية مثلى للجملة المنعزلة من قبيل المستحيل"[1]؛ أي أن الجمل تتأثر بالعوامل المصاحبة لعملية التواصل لذلك لا يمكن أن تدرس هذه الجمل بعيدة عن السياق والمقام.‹.[2]

13- المعنى والسياق من منظور وظيفي :

يعد هذان العنصران من بين أهم القضايا التي تناولها العلماء في مختلف العصور والأزمنة، ومازالا إلى يومنا هذا محل بحث وتقص من قبل المختصين من حيث الماهية والوظيفة.

لقد كان تفسير المعنى ووصفه لمختلف المثيرات، مصدر خلاف وتباين خاصة في القضايا ذات الطابع التجريدي كالإدراك والتذكر مثلا، لأننا "ابتداء من اللحظة التي نحاول فيها تحديد المقصود بالمعنى تبرز الكثير من المشاكل.فهل بإمكاننا الوصول إلى تحديد المقصود بالمعنى لكلمة ما؟"[3]، كما تخضع هذه القضايا لكثير من التأويلات، وذلك حسب توجّهات كل من المرسل والمتلقي ومقاصدهما، لأن المعنى المراد إيصاله للآخرين لا يرتبط بالرموز اللغوية فقط بقدر ما تتجاذبه مجموعة من المؤثرات التي تعمل على توجيهه، و"المشكلة الخاصة والكبرى في علم المعنى. ومما لا يمكن إنكاره أن لكل كلمة حية جذورها في وقائع وعينا وتأريخنا العقليّين"[4]، إلا أنه ورغم صعوبة المسك بالمعنى الدقيق، فإن

---

[1]- المرجع السابق، ص27.

[2]- ينظر، أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، مرجع سابق، ص490-498.

[3]- كلود جرمان، ريمون لوبلون، علم الدلالة، تر، نور الهدى لوشن، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ط01، 1997، ص17.

[4]- أوغدن وريتشارد، معنى المعنى،تر، كيان أحمد حازم يحيى، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط01، د. س، ص59.

الإنسان" أدرك... منذ الأزل أنه لا يستطيع إفهام الآخرين، وإيصال ما يدور في خلده، إلا بالربط بين المعنى الذي يريد التعبير عنه، والرموز والعلامات المعبّرة عنه، وقد تطور هذا الإدراك شيئا فشيئا حتى صار الكلام نُظُما دقيقة أثارت اهتمام علماء اللغة، وحركت هممهم وطاقاتهم للكشف عن أسرارها وتفسير العلاقات والروابط بين أجزائها"[1]، لذلك فإن تفسيره وإدراك كل أبعاده؛ كان من بين أولوياتهم ونال أكبر قسط من الدراسة والتحقيق.

كما شكّل السياق محور اهتمامهم، باعتباره ملازما للمعنى ومساعدا على إدراك ماهيته، فهو أيضا لا يقل جدلا عن موضوع المعنى؛ بحكم ارتباطهما ببعضهما البعض، فلا معنى دون سياق ولا سياق دون معنى، لأن المسك بالمعنى الحقيقي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال السياق الذي جاء فيه، كما أنه هو الذي يحدد "معنى الوحدة الكلامية على مستويات ثلاثة متميزة في تحليل النص، فهو يحدد أولا أية جملة تم نطقها – إن تم فعلا النطق بجملة. ثانيا إنه يخبرنا عادة أية قضية تم التعبير عنها – إن تم التعبير عن قضية–، ثالثا إنه يساعدنا على القول أن القضية تحت الدرس قد تم التعبير عنها بموجب نوع معين من القوة الكلامية دون غيره"[2]، كما أن الدليل الذي يؤكد مدى أهمية السياق عند الدارسين، هو دراستهم للوظيفة اللغوية أثناء الاستعمال، حيث ركزوا على هذا الجانب وخاصة أصحاب التوجه الوظيفي.

يعد–السياق– من بين أهم العوامل التي تساهم في تحديد مكونات النص، وتحقيق غرضه التواصلي، حيث: " يحدد مواقع المكونات، حسب النحو الوظيفي، عوامل ثلاثة: الوظائف

[1]– كريم حسن ناصح الخالدي، نظرية المعنى في الدراسات النحوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2006، ص7.

[2]–جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، تر، عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط01، 1987، ص222.

التركيبية والوظائف التداولية ودرجات التعقد المقولي"[1]،بمعنى أن البنية اللغوية وحدها لا تكفي لتحدد المعنى بقدر ما تتجاذبه أطراف أخرى تركيبية واستعمالية.

14-الملاحظات المستنتجة:

‹ أ- النمط الخطابي يتحكم في بنية الجمل التي يتشكل منها، وهذا التحكم يؤثر في الخصائص الدلالية والتداولية والصرفية التركيبية المكونة له.

ب- ضرورة تجاوز مجال الجملة الواحدة إلى مجال الخطاب؛ لأن الخطاب هو الذي سيمكّن مستعملي اللغة الطبيعية من التواصل.وعملية التواصل لا يمكن لها أن تتحقق إلا من خلاله.

ج- الأبحاث الوظيفية الأخيرة تسعى إلى نقل البحث الوظيفي من الجملة إلى الخطاب مما أدى إلى ظهور تيارين اثنين للوصول بالنحو الوظيفي إلى تبني بنية خطابية وظيفية وهذان التياران هما:

-تيار يرى أنه لابد من الاستعانة بأنحاء أخرى؛ لكي يتمكن النحو الوظيفي من البنية الخطابية تمكّنا يمكن له أن يستوفي جميع شروط التحليل الخطابي.

- تيار يرى أن النحو الوظيفي كفيل لوحده باحتواء هذه البنية وله ما يؤهله لذلك، وداخل هذا التيار نفسه فئة ترى أنه لابد من صياغة نحو خطاب وظيفي مخالف لنحو الجملة، واتجاه آخر يرى أنه يمكن فقط تطوير نظرية النحو الوظيفي للجملة لتشمل النص، لأنه يمكن أن نماثل بين البنيتين، خاصة وأن الخطاب في عُرف هذه النظرية لا يهتم بالكم اللغوي الوارد في فحوى الخطاب بقدر ما يهتم بالوظيفة التي يقدمها.

- ما يمثّل التيار الأول الداعم لإثراء النحو الوظيفي بنظريات لسانية أخرى منهم **(مقالات ستوتن 1997، ربول 1997، جولا 1997)** الذين اقترحوا تظافر نظرية النحو الوظيفي

[1]- أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكوّنية - الوظيفة المفعول في اللغة العربية -، مرجع سابق، ص193.

مع نظرية تحليل الخطاب من أجل تمكّنها من تحليل الخطاب تحليلا يستوفي جميع شروطه ومكوناته.

– التيار الثاني الداعي لتطوير النظرية من الداخل تمثله مقالات (**هنخفيلد 1997، المتوكل 1993–1998، ديك 1997**)، وبداخله وجدت فئتان، فئة ترى أن للخطاب خصائص تختلف عن خصائص الجملة، وبالتالي لابد من نحوه أن يخالف نحو الجملة. وأبحاث تقول أن ثمة تماثل بين البنيتين وبالتالي يمكن لنحو الجملة أن يفي بالغرض.›[1]

[1]– ينظر، أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، (الفصل الأول)، مرجع سابق، ص481.

المبحث الثاني: الخطاب البيداغوجي وسماته

يحكم العملية التعليمية للنص عمليتان متناقضتان في الأصل، تنبثق الأولى من المتعلم وهي هاهنا التي توجه اهتمامات الفعل البيداغوجي برمته، وتصدر الثانية عن المعلم أو الخطاب البيداغوجي الذي سيأتي الحديث عنه بإسهاب لأهميته، ومع ذلك لم ينل القسط الكافي من تركيز البيداغوجيين عليه فيما سبق من الدراسات.

فالمتعلم تحركه – في المقام الأول – المصلحة أو الفائدة المبثوثة في داخله، أي ما يشكل مفهوم الرغبة الممزوجة بالمصلحة وهي:"... إذا كان مفهوم المصلحة هو الذي يوجه اختيار مراد التعليم بيداغوجيا، ومن ضمنها موضوعات الدروس التي يجب أن تُنتقى بدقة، فإن مفهوم المراحل العقلية يجب أن يسيطر عليها المعلم؛ وذلك من خلال البرمجة ومراقبة تقنيات التعليم في ذاتها "[1]

1- مفهوم الخطاب البيداغوجي:

يرى كثير من الدارسين في حقل التعليميات، أن النص البيداغوجي هو ذلك النص الذي يضبط السياسة اللغوية للدولة، ويعمل على سن القوانين التي تساعد على تنفيذ البرامج الدراسية. قصد تمكين الأفراد من مختلف العلوم التي تعينهم على التقدم والازدهار من أجل التكيف مع مختلف المواقف الحياتية، وكذا تحضير الكتاب المدرسي والوثائق التربوية المساعدة على تنفيذ البرامج الدراسية تأليفا وطباعة، تيسيرا للعمل بها وذلك من خلال ضبط رزنامة خاصة بتكوين الأفراد المعنيين بتنفيذ البرامج الدراسية، إضافة إلى التخطيط اللغوي بصفة عامة،أي إنه: " كل إنتاج لغوي مرتبط بقضايا التربية والتدريس بجميع حيثياتها، فهو كل خطاب صادر عن فاعل تربوي، يروم منه تقديم بدائل وحلول لقضايا تربوية"[2]، وذلك بما

[1]– P.R.Bize، L'Evolution psycho-physiologique de l'enfant. Presses universitaires de France.1er édition.1950.P96.

[2]– عبد الوهاب صديقي، بلاغة الخطاب التربوي– من النقل إلى الفعّالية–، مجلة علوم التربية، دورية مغربية متخصصة، العدد66،سبتمبر، 2016، مطبعة النجاح الجديدة، ص97.

يساعد على التحصيل المعرفي، في ضوء مقومات الشخصية الوطنية قصد تكوين فرد واع بمسؤولياته تجاه ذاته، وتجاه أبناء مجتمعه.

إلا أنني أرى أن الخطاب البيداغوجي، إنما هو ذلك الخطاب الشفهي التفاعلي الذي يتشكل في أثناء الحصة الدراسية، بمشاركة كل من المعلم والمتعلم، في مختلف النشاطات المدرسية مستعينا في ذلك بمختلف الوسائط التي تساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تشكيل هذا الخطاب، وهو بهذه السمة لا يمكن له أن يكون إلا شفهيا، لأنه ينتج أثناء المحاورة التي تجري بين المعلم والمتعلم، في مختلف الحصص الدراسية.

والنص البيداغوجي تتجاذبه مجموعة من السمات، تجعله خطابا متميزا عن باقي الخطابات الأخرى، كما تسهم في تشكله مجموعة من الوسائط اللغوية وغير اللغوية، فما هي هذه السمات التي تميزه ؟ وما هي الوسائط المساهمة في تشكله ؟

2- سمات الخطاب البيداغوجي:

للخطاب البيداغوجي سمات كثيرة تُميّزه عن باقي الخطابات الأخرى، وتعطيه صبغة خاصة لا يمكن لها أن تكون إلا في هذا النوع من الخطاب، نظرا لما يتميز به من خصوصيات لغوية ومكانية وزمنية من أجل تحقيق وظيفة بيداغوجية معينة،ومن هذه السمات ما يلي :

أ- تعاوني:

يعد الخطاب البيداغوجي خطابا تشاركيا، يتعاون فيه كل من المعلم والمتعلم لإنجاز فصوله وتحديد أهدافه، ويرجع ذلك إلى كونه يتجاذبه مستويان معرفيان متباينان، مما يدفع المعلم إلى العمل على ردم تلك الهوة المعرفية الموجودة بينه وبين متعلّمه، من خلال توجيه الخطاب وفق الهدف المسطر سلفا، إلا أنه لا يجب عليه أن يجعل من المتعلم وعاءً مستقطبا لخطابه بسلبية، دون استدراجه للمشاركة فيه بناءً وممارسة. فيكون الخطاب المنجز

متعدد الروافد والمصادر فكل المتعلمين سيساهمون في إثرائه وتكوينه، وقد يحدث هذا التشارك من خلال الأفعال المتداخلة؛ أي تلك الأفعال التي يشترك فيها كل الفاعلين في الخطاب البيداغوجي، من أجل إبداء وجهة نظر أو الاحتجاج لأخرى، والعمل بطريقة غير مباشرة على دفع الخطاب نحو التشكّل، وقد يحدث هذا في زمن واحد أو في أزمنة متباعدة، وذلك من خلال العودة إلى الفكرة الرئيسية التي أنبنى عليها الخطاب، قصد الاستعانة بها من أجل توضيح فكرة أخرى أو من خلال البحث عن تفسير آخر لها، ويرى **فان ديك**"أن من الأفعال المتداخلة أن شخصين على الأقل يكونان فاعلين في نفس الوقت أو في متواليات، في نقاط متلازمة أو فترات من الزمن"[1]،أي من خلال مطالبة المتعلمين المشاركة في توضيح فكرة محل خلاف، من أجل الوصول إلى حقيقة معينة انطلاقا من مبدأ التعاضد والتعاون، و يتحقق ذلك من خلال المشاركة في الإجابة عن سؤال معين يدفع بالخطاب إلى التطور بناءً ودلالة.

أن منطق التواصل هو تعاون في حد ذاته، إذ لا يمكن للأفراد أن يتواصلوا إذا لم يكونوا متعاونين في إنتاج الخطاب، كما يمكن اعتبار المكان الذي هو حجرة الدرس مكانا ملحًا على مبدأ التعاون؛ لأن وجود الأطراف الفاعلة من متعلمين ومعلم في هذا الفضاء المكاني يحتم على كل الأطراف الفاعلة في الخطاب البيداغوجي التعاون في تشكيل هذا الخطاب، ويقسّم **قرايس** هذا المبدأ (مبدأ التعاون) إلى أربعة أقسام وهي:

"–مبدأ النوعية: ويعني عدم المشاركة في الحوار بما لا يمكن البرهنة عليه أو بما لم يتأكد من صحته.

– مبدأ الكمية: ينبغي أن تحقق المساهمة فائدة وذلك في جعلها تساهم في دفع عجلة الحوار إلى الأمام بالدرجة المطلوبة وفي الوقت المطلوب أيضا.

[1]– فان دايك، النص والسياق– استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي–، تر، عبد القادر قنيني، مرجع سابق، ص250.

– مبدأ المناسبة: ينبغي أن يكون التدخل مناسبا لموضوع الحوار حتى يساهم في تطوره وتواصله.

– مبدأ الوضوح: ويعنى تجنب التعقيد أثناء التدخل أو اللبس، على أن يكون التدخل منطقيا، وإضافة حقيقية للخطاب والتي ستساهم بالضرورة في نموه."[1].

إضافة إلى كل ذلك فإن تعلم الأفراد كمجموعة يختزل الوقت والجهد في الوصول إلى المعرفة الصحيحة، وذلك نظرا لتعاونهم على التحصيل المعرفي الصحيح بأقل جهد وفي أسرع وقت، مما يعينهم على المسك بالدلالة الصحيحة، من أجل الوصول إلى الخطاب الصحيح.

كما أن مبدأ التعاون يحتّمه التفاوت الموجود بالضرورة في كفاءتهم المعرفية، لأن "تعلّم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم على حده، وإن تعاون الأفراد يجعل تعلم كل منهم أفضل وأقوى حيث يشكل التفاعل بينهم علاقة تبادلية لولبية"[2]، وهذا ما يؤكد مرة أخرى أن الخطاب البيداغوجي هو خطاب تعاوني بامتياز، كما يمكن لهذا التعاون أن يتجلى من خلال تكوين مجموعات تتعاون فيما بينها الوصول إلى الإجابة الصحيحة من أجل الدفع بالخطاب نحو التشكّل إذ: "يشارك المتعلمون داخل هذه المجموعات مشاركة فعالة منتبهين انتباها أكبر. تزيل هذه الطريقة التوتر والحرج عند المتعلمين، كما أن أفراد كل مجموعة يتعلمون من بعضهم البعض "[3] ومما لا شك فيه أن ذلك سيساهم وبشكل فعال في دفع المتعلمين لمشاركة أكبر في إنتاج الخطاب المقصود، مما يجعله تعاونيا في تشكّله.

[1]– ينظر، شحادة فارع، جهاد حمدان، موسى عمايرة، محمد العناني، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، ط04، 2008، ص 211–212.

[2]– كمال عبد الحميد زيتون حسن حسين زيتون، ، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع سابق، ص52.

[3]–محمد بازي، صحائف التكوين، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، ط01، 2015، ص95.

ب- آنيي:

الخطاب البيداغوجي خطاب آني بالضرورة ، حيث يتشكل أثناء الحصة الدراسية من خلال تفاعل الأشخاص الفاعلين فيه، وما يفسر هذه الآنية هو فعل التداول الذي ينمو فيه النص. إذ تكون المشاركة في بنائه لحظية، وقد تتغير الفكرة من لحظة إلى أخرى، بفعل التوجيه المقدّم من قبل المعلم أو المتعلم بطريقة أو بأخرى، قصد توضيح فكرة أو التأكيد على أخرى أو الاستفسار عن ثالثة، كما أن الإيحاءات والإيماءات لا يمكن لها أن تكون إلا آنية، باعتبارها وسيلة مساهمة وبشكل فعال في إثراء الخطاب البيداغوجي وتوجيهه، كما تساهم الأفعال الكلامية التي تتحقق بمجرد نطق المتكلم بها في آنية الخطاب البيداغوجي، كأفعال الشكر والمدح والتهديد...الخ، وما يمكن أن تفعله في المتلقي لحظة التلفظ بها والاستجابة الآنية التي تحصل عنده مباشرة بعد التلفظ بالفعل، التي ما من شك تثير انتباهه وتجعله يساهم في الخطاب سواء ايجابيا أو سلبيا، فمثلا عند قول المعلم للمتعلم **أحسنت** من المؤكد أن مثل هذا الفعل سيساهم مساهمة ايجابية في مشاركة المتعلم في صناعة الخطاب،على العكس عند سماعه لفعل الذم أو التهديد، فمثل هذه الأفعال ستؤثر حتما على الخطاب تأثيرا سلبيا نتيجة عدم مشاركة المتعلم في إنشائه، وهذا يعني أن "أثر القول أو التفوه على السامع. فقد يستجيب السامع لفظيا أو حركيا وقد لا يأبه لما سمع ولا يفعل شيئا ولا يستطيع المتكلم التحكم في كيفية استجابة السامع"[1]، معنى هذا أن مستوى الاستجابة تحددها الأفعال الكلامية التي يسمعها المتلقي (المتعلم) ولا يمكن للمتكلم (المعلم) أن يتحكم فبهذه الاستجابة بشكل مطلق، أو في درجتها، إلا من خلال الأفعال التي يتلفظ بها المعلم، والتي بالضرورة تكون آنية، إضافة إلى وجود بعض الملفوظات التي تدل على آنية هذا الخطاب نذكر على سبيل المثال لا الحصر ضمائر المخاطب وأفعال الأمر وصيغة (الآن، سوف،) ومختلف التراكيب اللغوية التي تكون جزء منه- الخطاب البيداغوجي- للدلالة على

[1]- شحادة فارع، جهاد حمدان، موسى عمايرة، محمد العناني، مقدمة في اللغويات المعاصرة، مرجع سابق، ص208.

آنيته، وصيغة النداء حينما يُقصد بها متعلم معين دون آخر، كل هذا يؤكد أن للقرائن اللفظية أو المقالية دور بارز في تحديد آنية الخطاب البيداغوجي، كما أن ضرورة الخطاب التفاعلي الحواري، تفرض على المتحاورين صيغ لغوية معينة لا يمكن لها إلا أن تكون في الزمن الحاضر، لأن: "القرائن اللفظية أو المقالية لها دور في تحديد الزمن النحوي، فهو وظيفة في السياق لا ترتبط بصيغة معينة دائما، وإنما تُختار الصيغة التي تتوافر لها الضمانات والقرائن التي تعين على تحميلها معنى الزمن المعيّن المراد في السياق"[1]،كما نجد أن ضرورة الخطاب البيداغوجي وما يتميز به من حركية وتفاعل، تستوجب من المعلم وكذا المتعلمين دمج المستويات الزمنية الثلاثة في خطاب آني واحد؛ وذلك لاعتبار ما كان على سبيل الدليل، أو اعتبار ما هو كائن تكريسا لآنية الخطاب، أو اعتبار ما سيكون من أجل إكساب المتعلم كفاية معرفية، صالحةُ الاستعمال في مختلف الأزمنة، لأن زمن الخطاب يمكن أن يتخذ "منحي التداخل والتلاحم بين المستويات الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل)، متجاوزة مستوى التتابع والتتالي، وهو ما يسمى (بالمفارقات الزمنية Anachronisme)، المتضمنة انطلاقا من زمن الحال جانبين هما:

1- الاسترجاعAnticipation: أي استحضار الماضي واستذكار أحداثه.

2- الاستباقRétrospection: أي توقع أحداث لاحقة"[2]، مما سبق يمكن نؤكد بأن الخطاب البيداغوجي هو خطاب آني بامتياز.

ج- تفاعلي:

النص البيداغوجي هو نص ليس كباقي النصوص الأخرى المغلقة؛ كالرواية أو القصيدة الشعرية أو باقي الفنون الأدبية المعروفة، بل هو نص تشاركي تتجاذبه أطراف عديدة،تساهم

1 - إسراء عامر شمس الدين، أبحاث دلالية بين الإرث والتداول، دار فضاءات للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2014، ص46.

2- المرجع نفسه، ص47.

في تشكّله واستوائه في شكله النهائي، فالمعلم بالأسئلة والتوجيه والتعزيز، والمتعلمين بالإجابة والاستفسار والبرهنة، مما يحتم تفاعل كل هؤلاء الحاضرين في الخطاب التعليمي، مما يجعله ينمو ويتطور حتى يستوي في قالبه اللغوي النهائي، الذي يسعى المعلم في الوصول إليه، من أجل تحقيق كفاءة معينة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الحوار ومراعاة المتعلم، لأن الخطاب التفاعلي هو: "خطاب يتوخى تجاوب متلق معين، ويأخذ رده بعين الاعتبار من أجل تكوين موقف من نقطة غير معينة سلفا بين المتحاورين، قريبة من هذا الطرف أو ذاك، أو في منتصف الطريق بينهما. صورته المثلى مناقشة بين طرفين أو أكثر"[1]وهو من بين أهم الاستراتيجيات–الحوار– المساعدة على التفاعل، وإذا كانت هذه الإستراتيجية نشاط فكري تواصلي يجمع بين مستوى التفكير ومستوى التعبير بالنسبة للفرد ذاته، وفي علاقته مع الآخر، هذا الآخر الذي يُشترط وجوده كطرف مؤثر، من أجل تواصل عملية الحوار، ويعد التباين المعرفي بين طرفي الحوار (المعلم – المتعلم)، هو الذي يحافظ على استمراره، إلا أن هذا التباين يعد بديهي في العملية التعلمية، باعتبار المعلم مالك للمعرفة والمتعلم باحثا عنها ومستفيدا منها، فبمساعدة المعلم له يبني معرفته بنفسه وذلك بالتوجيه تارة، والتصحيح والتعزيز تارة أخرى، وفق استراتيجيات تعلّمية تجعل من المتعلم محور العملية ككل، وبانيا لمعرفته بنفسه؛ لأن المعرفة الحقيقية هي تلك المعرفة التي لا تنفك بين التجربة والعقل، ووجود هذا الفارق المعرفي بين المعلم والمتعلم هو الذي يخلق مسافة بين الطرفين، هذه المسافة هي التي توجه الحوار وتنشطه، ويتجسد هذا الاختلاف في عدم التوافق حول فكرة معينة أو عدم فهمها، مما يستوجب من كل طرف استعمال أساليب حجاجية، من أجل أن يقابل بؤرة بأخرى، محاولا بواسطتها دحض فكرة الآخر وجره إلى الاقتناع برأيه، كما تساهم الأفعال الكلامية في تفاعل النص البيداغوجي؛ من خلال أفعال التأثير التي توحي بالحركة والاستمرارية،والمعلم لا يمكن له أن يؤثر في المتعلمين وحثهم على المشاركة إلا من خلال هذه الأفعال، كما أن البعد التفاعلي في النص البيداغوجي يتجاذبه بعدين رئيسيين أحدهما

[1]– حسن بدوح، المحاورة مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط01، 2012، ص86.

ذاتي والثاني اجتماعي؛ أما الذاتي فنقصد به ذلك التفاعل الذي يحدث بين المتعلم وذاته، وذلك من خلال الصراع الفكري الذي يعيشه، عندما يوضع في مأزق معرفي يجعله يستدعي كل مكتسباته المعرفية القبلية، من أجل أن يتجاوز هذه المعضلة، ويقدم جوابا مقنعا يكون بمثابة لبنة، تُضاف لبقية اللبنات التي يتشكل منها الخطاب البيداغوجي، حيث إن "معرفة الفرد ليست جاهزة في موضوعات معينة، إنها تنشأ في عقل الفرد نتيجة للتفاعل الحسي لهذا الفرد مع العالم المحيط به، فلذلك لا يمكن أن يقوم شخص آخر بإخباره بها"[1]، أما البعد الاجتماعي ونقصد به ذلك التفاعل الذي يقع بين الذات والآخر؛ والمتمثل هنا في المعلم والمتعلم وأقرانه، حيث نجد الذات تتفاعل مع هذا الخطاب انطلاقا من إجابات الزملاء وتوجيه المعلم؛ مما يجعله يتفاعل إما نتيجة إحساس بالنقص المعرفي، أو بالغيرة من زملائه، فتُثار دافعيته للتعلم ويشارك في الخطاب بفعالية، كما أن المتعلمين أثناء مشاركاتهم بمستوياتهم المتباينة، فهم يخلقون بذلك جو تفاعلي يعمل على توجيه الخطاب والتأثير في تشكّله،فبتنظيم المعلم ومشاركته من حين إلى آخر نجد: "جماعات القسم تعمل في تنافسية فيما بينها حيث يتم تدبير أنشطة التعلم بناء على هذا التوزيع كطرح الأسئلة والإجابة عنها، وتعليلها باعتماد استراتيجية تفرض التشاور فيما بين أعضاء المجموعة والخروج برؤية واضحة "[2] بمعنى أن أفكار أفراد الحصة البيداغوجية تتفاعل فيما بينها من أجل بلورة النص واستوائه في شكله النهائي، كما يساهمون في " تفاعل النص مع نفسه مما يؤدي إلى تشعّبه، ولكن هذا التشعب لا يؤدي إلى الفوضى والاضطراب، وإنما يكون محكوما بآليات تضبط سيره وتوجّهه نحو هدفه "[3] أي إن هؤلاء مجتمعون يساهمون في تفاعل النص ونموه من أجل أن يصل إلى هدفه المنتظر منه.

---

[1]– حسين زيتون،كمال زيتوني، البنائية منظور إبستيمولوجي وتربوي، مرجع سابق، ص 18.

[2]– مشاط نور الدين، تطبيقات على البيداغوجيا الفارقية، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد 46، ديسمبر 2010، ص29.

[3]– محمد مفتاح، النص من القراءة إلى التنظير، شركة النشر والتوزيع– المدارس – الدار البيضاء، ط01، 2000، ص9.

د- تطوري:

هو نص يتطور بمرور زمن الحصة البيداغوجية، حيث نجد الفاعلين فيه يشاركون في بناء الخطاب من خلال تدخلاتهم من حين إلى آخر، مساهمين في تطور محتوى النص حتى يستوي في شكله النهائي؛ أي أن ما يميز الخطاب البيداغوجي هو خطاب قابل للتطور والزيادة في عملية بنائية، وفق ما يقتضيه الموقف التعليمي الذي يعد روح المقاربات التعليمية الحديثة، وهذا التطور يمكن له أن يكون على مستوى تشكل الخطاب بين المعلم والمتعلمين، كما يمكن له أن يحدث على المستوى الفردي بين المتعلم وذاته، ولذكاء المتعلم دور في تعديل وتنظيم هذا التشكّل؛ حيث نجد أن تَمثّل المعرفة "لا يكون نقيا أبدا لأنه إدماج عناصر جديدة في الصور السابقة القديمة، والذكاء يعدل باستمرار هذه الصور كي توافق العناصر الجديدة"[1]. أي إن المتعلم يبني بنفسه النص البيداغوجي وفق التوجيه الذي يتلقاه من المعلم، وهو في كل مرة يبني ويعيد البناء في صورة تطورية، حتى يستقر النص في ذهنه والذي لا يكون بالضرورة مشابها لنص أقرانه، كما يمكن أن يتعرض للنقصان عندما يدحض المعلم فكرة خاطئة جاء بها متعلم ما، أو جواب خاطئ قدمه، أو توجيه خطابا معينا توجيها يخدم الخطاب الأصلي، فإذا نظرنا من الناحية الإيجابية لهذا النقصان فهو بالضرورة يساهم في تطور هذا النص وبلورته حتى يستوي في شكله النهائي، الذي يرتضيه المعلم وفق الأهداف المسطرة.

هـ- تعليمي:

النص البيداغوجي ليس نص للإمتاع والمؤانسة؛ بقدر ما هو نص يهدف الفاعلون في تشكّله وعلى رأسهم المعلم، الوصول إلى فكرة معينة، أو حقيقة غائبة، فالفاعلون فيه يعملون بالتعاون على كشفها من خلال التوجيه قصد إدراك الحقيقة المطروحة في بداية تشكل النص، التي تُعد الهدف المراد الوصول إليه حيث إننا "في المدرسة نهتم بالتعلم المقصود

[1]- غنيم سيد محمد، النمو العقلي عند الطفل في نظرية بياجيه،حوليات كلية الآداب، القاهرة،المجلد 13، 1973، ص 132.

الذي يحتاج إلى نظام تعليمي معين، ويتطلب هذا النمط من الدراسة استخدام الذاكرة الصريحة، التي تقع في القشرة الدماغية، ويعتمد نظام التدريس المعني على المبادئ المتعلقة باستراتيجيات المتعلم،واختيار الأبعاد النفسية والعصبية،إضافة إلى تحليل المهام المطلوبة"[1]، كما يساهم هذا النص في تشكيل ملكة لغوية بطريقة غير مباشرة في عملية بنائية؛ من خلال المواقف الحوارية المتعددة أثناء سير الدرس، إضافة إلى إكساب المتعلم آليات التفكير المنطقي – مع الدربة – التي يساعده دون شك على تجاوز مختلف المواقف التواصلية الطارئة، لأن الهدف الأسمى من تعليم النصوص هو تمكين المتعلم من التواصل، ولا يتم ذلك إلا من خلال وصوله إلى مستوى الكفاءة، لأن الكفاءة التواصلية الحقيقية التي تبقى معه، هي تلك التي يشارك في صناعتها إذ تُعرّف على أنها: " قدرة المتكلم على معرفة كيف يستعمل اللغة، ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة، ومتى يجب عليه السكوت ومتى يجب عليه الكلام، إنها المعارف التي تزداد على الكفاية اللغوية الصرفة المتمثلة في إثراء الرصيد المعجمي عند مستعمل اللغة وتمكنه من قواعد لغته، والسيطرة على المعاني ووضوح خطابه"[2]، بمعنى"لا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط ، بل يجب أن يتعلم أيضا: على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول، في مقالة صحفية مثلا، كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعّال ما أمكن ذلك، كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف البراجماتية والاجتماعية للنصوص"[3]، إن النص البيداغوجي حسب هذا التعريف ينبغي أن يحقق الأهداف البراجماتية، التي هي أسمى أهداف التعليمية وفق ما تقتضيه النظريات التعليمية الحديثة، ومن بينها المقاربة بالكفاءات المعتمدة في المدرسة الجزائرية حاليا، حتى يستطيع المتعلم أن ينتج نصوصا مماثلة من جهة ومطابقة للسياق الاجتماعي من جهة أخرى، كما يجعله هذا النص يكتسب كفاية نصية تمكّنه من فهم وإنتاج نصوصا متنوعة قصد التواصل لتحقيق أغراضه الاجتماعية المختلفة،

[1]– فراس السليتي، التعلم المبني على الدماغ، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط01، 2008، ص104–105.

[2]– هادي نهر، الكفاية التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2003، ص89.

[3] – محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية، منشورات الاختلاف، ط01، د.س، ص117.

وهو الغرض الذي لا يمكن أن تؤديه التراكيب الجملية المعزولة عن السياق والبعيدة عن واقع المتعلم.

إن التعليم وفق المقاربات الحديثة، يراهن على ممارسة المعرفة من المتعلم إنتاجا وتطبيقا، أي إكسابه كفايات عملية تعينه على تجاوز المواقف الإجتماعية المختلفة لأن "الأفكار والمعتقدات لا تنتقل من عقولنا عن طريق تعبئة معانيها في كلمات وإرسالها للآخرين كما لو كانت طردا بريديا مرسلا من فرد لآخر عليه أن يقوم بفتحه وتلقي ما فيه، فنحن لا نستطيع أن نضع الأفكار في عقول التلاميذ، ولكن يجب أن يبنوا معارفهم بأنفسهم"[1]، وهذا ما يؤكد إلزامية مشاركة المتعلم في تشكيل الخطاب البيداغوجي الذي يعد هو الآخر وسيلة للتعلم.

و- مفتوح:

هو نص مفتوح على كل التوقعات في حدود الكفاءة المراد تحقيقها؛ وذلك من خلال المساهمات المتعددة للمتعلمين من جهة، وبتوجيه المحسوب من طرف المعلم من جهة أخرى في تشكله، لأن المعلم بالضرورة لا يدرك كل البنيات الفكرية والفوارق المعرفية الموجودة عند المتعلمين، وبذلك يجب عليه أن يقبل كل تدخل مهما كان، من خلال الإجابات المتعددة، التي قد لا يتوقع بعضها، أو بالصيغة التي جاءت عليها، وبالتالي فهو في كل جواب وجب عليه التدخل بأي شكل من الأشكال، قصد العمل على توجيه النص إلى خدمة الفكرة الرئيسية، وهذا التدخل هو الذي يؤكد انفتاح النص البيداغوجي، إذ في بعض الأحيان لا يكون على الوجه الذي أراده المعلم أو تصوره، سواء أثناء اطلاعه على المقرر الدراسي، أو حين إعداده للدرس خارج الحجرة، كما أن نوعية العلاقة الموجودة بين المعلم ومتعلّميه؛ التي تتميز بالأخذ والرد مما يجعل المعلم لا يكون على دراية مسبقة بنوعية الإجابات التي يمكن لمتعلميه الإتيان بها، وهذا ما يجعله مفتوحا على احتمالات خطابية لم يتوقعها المعلم، مما يجعله يتخذ صفة الانفتاح، حيث يركز" التعليم المبني على الدماغ على

[1]- اللزام إبراهيم محمد، فاعلية نموذج التعليم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة، مرجع سابق، ص 20.

مبدأ أن الدماغ هو معالج موازي أي يقوم بعدة وظائف في نفس الوقت، وهذا يعني أن التعلم المعنوي معقد وغير خطي، أي أن على المعلمين أن يستخدموا كل المصادر المتوافرة بما في ذلك مصادر المجتمع، وعملية تشكيل بيئات التعلّم الديناميكية "[1]، من خلال هذا القول يمكن لنا أن ندرك حقيقة انفتاح النص البيداغوجي، من خلال بعض المؤشرات الواردة فيه ألا وهي: أن الدماغ يقوم بعدة وظائف في آن واحد، مما يجعل من المستحيل على المعلم الإدراك بكل العمليات العقلية عند المتعلم، وبالتالي من الصعب ضبط كل حيثيات النص البيداغوجي، إضافة إلى كونه غير خطي مما يتيح استخدام مختلف المصادر، بما في ذلك الإجتماعية وهي بالضرورة تختلف من متعلم على آخر، مما يفتح مجالا لإجابات لم تكن متوقّعة.

ز- شفهي:

النص البيداغوجي هو نص يخضع للمشافهة التي يستوجبها الحوار؛ باعتباره العمود الفقري في تشكله. هذه المشافهة تستوجب الأخذ والرد في الكلام من أجل استواء الأفكار، مما يجعلها المساهم الرئيسي في إنبناء النص على الوجه الذي يسعى المعلم الوصول إليه، ويعد التلفظ والتأويل سواء من طرف المعلم أو المتعلم وجهين متلازمين للنص البيداغوجي، إذ نجد هذا النوع من النصوص على وجه أخص، ينتج من خلال الربط بين هاتين الخاصيتين، وما مدى أثرهما على المتعلم من أجل تأويل صحيح الذي يساعد بالضرورة في سرعة تشكل النص، حيث "يقوم النشاط التلفظي والتأويلي بإعداد الأشكال وبإنشاء الخلفيات وبالعمل على تنويع العلاقات التي تجمع بين الخلفية والشكل. كما يتم توليد الخلفيات والأشكال عن طريق التعديل المكرر(إعادة صيغ ومراجعات واسترجاع). وكنتيجة لهذا التحليل فإن كل نص يُتَوَلّد حين يُعاد تأويله، إذ أن إنتاجه يعتبر في المقام الأول تأويلا "[2]،

[1]- فراس السليتي، التعلّم المبني على الدماغ، مرجع سابق، ص85.

[2]- فرانسوا راستيي، فنون النص وعلومه، مرجع سابق، ص73.

كما أن التعليق الشفهي عن جواب ما، أو معارضته أو تزكيته بجواب آخر في نفس الاتجاه؛ ما من شأنه أن يساعد في نمو الخطاب البيداغوجي وتبلوره.

ك- توليدي:

هو نص يتولد تباعا من الجمل المتلاحقة لجمل سبقتها، من خلال الإجابات المتوالية من قبل المشاركين في الخطاب سواء المعلم أو المتعلم، وهذه الجمل التي تتولد بعضها من بعض انطلاقا من أسئلة المعلم والاستفسارات المضادة التي تتيح للنص النمو من خلال التوليد، فتنتج من خلال هذا التفاعل جملا جديدة متولدة من جمل سابقة لها ومرتبطة بالضرورة معها دلاليا، مشكلة متوالية لغوية تنمو مع مرور الحصة الدراسية وفي كل مرة تستنتج جملا جديدة، تساهم في نمو النص على الوجه الذي يرضاه المعلم، كما تساهم كفاءته في تسيير عملية الحوار بغية توليد إجابات تخدم الخطاب المراد التوصل إليه، وتعمل على نموه في حدود وقت الحصة البيداغوجية،من أجل تكوين خطابا بيداغوجيا مستهدَفا، يكون بالضرورة خادما للدرس الرئيسي المراد تنفيذه، ويتجسد ذلك من خلال الحوار الموجه، الذي يتحقق بمشاركة كل من طرفي العملية التعليمية.

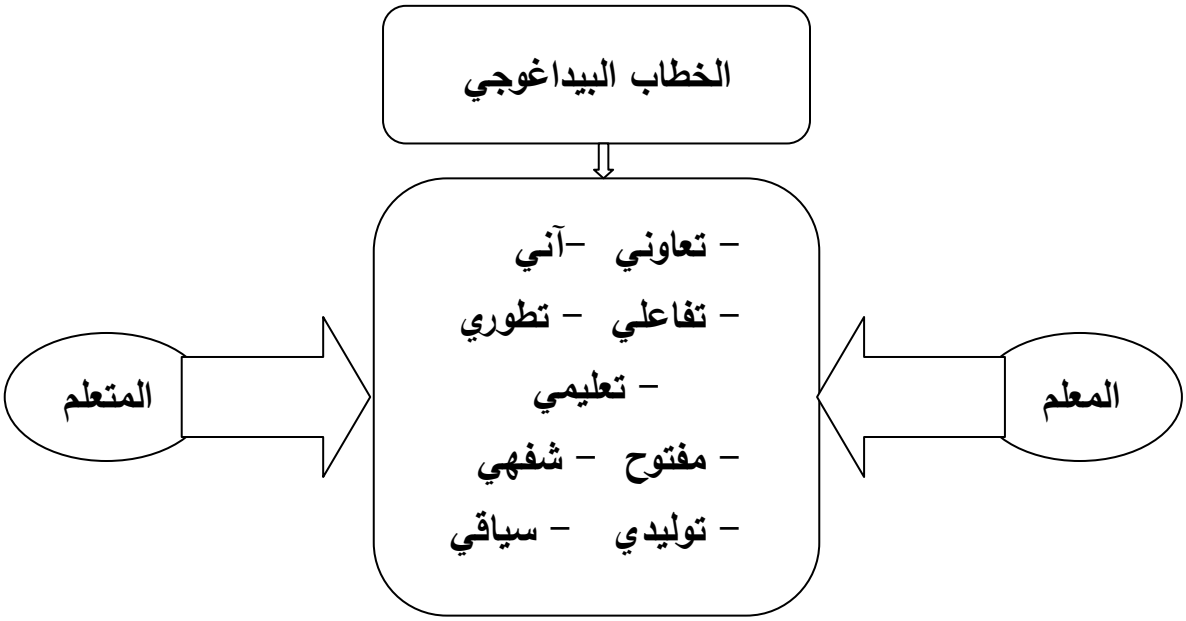
ل- سياقي:

تؤثر مختلف السياقات الداخلية والخارجية في توجيه النص البيداغوجي وتشكله والسياق بمفهومه الواسع يقسمه "علماء اللغة المحدثون. .. على قسمين رئيسيين هما: السياق الداخلي والسياق الخارجي، ويعنون بالسياق الداخلي الوحدات اللغوية التي تسبق أو تلحق أو تصاحب وحدة تركيبية معينة، وهو ما يعرف بالسياق اللغوي، ويعنون بالسياق الخارجي الظروف المختلفة التي يقع فيها حدث معين ويحدد معناه، سواء أكانت هذه الظروف مستقرة أو متغيرة، وهو يشمل: سياق الموقف والسياق الثقافي"[1]، وهذا ما يؤكد بأن النص

[1]- عرفات فيصل المناع، السياق والأمثال العربية- نظرية السياق بين التوصيف والتأصيل والإجراء- مؤسسة السياب للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، لندن، ط01، 2015، ص156.

البيداغوجي هو نص تتجاذبه كل هذه الأنواع من السياقات؛ وما يؤهله لذلك هو طابعه الشفهي الذي بالضرورة سيساعد وبشكل كبير على ظهور كل المساعِدات اللغوية؛ المتمثلة في الأسئلة التوجيهية للخطاب والتصحيحات التي تأتي من حين لآخر من قبل المعلم، معقبة على إجابات المتعلمين قصد توجيه الخطاب إلى ما يراه مناسبا، إضافة إلى المساعِدات غير لغوية، من إيحاءات وإيماءات التي تصدر سواء من طرف المعلم عند توضيحه لفكرة أو تصحيحا لأخرى أو توجيه لثالثة، أو تلك الملامح التي تظهر على المتعلم مبديا عدم رضاه على المعلومة وبالتالي عدم المساهمة في تشكّل النص بالوجه الذي يفهمه وهذا ما من شأنه عدم تحقيق أهداف المقاربات التدريسية، مما يجعل المعلم يستدرك ذلك بالتبسيط تارة والشرح تارة أخرى.

في ما يلي مخططا يختصر أهم هذه السمات :



3- الوسائط المباشرة المساهمة في تشكل الخطاب البيداغوجي:

تتلخص هذه الوسائط في الوسائط اللغوية من أسئلة أو ملاحظات توجيهية؛ التي يسوقها المعلم أثناء تكوين الخطاب البيداغوجي، بحيث تساهم مساهمة مركزية في تيسير الطريق

للمتعلم من أجل المشاركة بفعالية في تشكيل الخطاب البيداغوجي بسلاسة ويسر، وهي كثيرة منها:

أ- مرحلة وضعية الانطلاق:

وهي تلك المرحلة التي تسبق المرحلة الرئيسية للدرس، وفيها يحاول المعلم أن يضع متعلميه على السكة الصحيحة، من أجل الوصول بهم إلى إنتاج خطاب بيداغوجي يرقى لأن يكون محصلة للدرس، وحتى يتسنى له ذلك وجب وضع المتعلم في مشكلة معرفية، هذه المشكلة تكون عبارة عن مكون لغوي يحمل في طياته، مضمون الخطاب البيداغوجي بشكل غير مباشر، وتعد هذه الوضعية أفضل أسلوب يمكن أن يبدأ بها المعلم الحصة لأنها الوسيلة اللغوية الأمثل التي تدفع بالمتعلم للمشاركة الفعالة في إنتاج الخطاب المقصود، الذي يجب أن يكون مضمونه نابعا من واقع المتعلم، مما يجعلها ذات معنى بالنسبة له، وتكسبه الثقة اللازمة التي تساعده على الدخول في عملية الحوار، كما تساهم هذه الوسيلة اللغوية في جعل المتعلم يعيد النظر في تعلّماته السابقة من أجل انطلاقة جيدة وواثقة، ولهذه الوضعية أهمية في العملية التعليمية التعلمية وتكمن هذه الأهمية فيما يلي:

"- تسمح للتلاميذ بالتعليم الحقيقي لأنهم يوضعون من خلالها في قلب مسار التعلم.

- تسعى إلى تجنيد مكتسبات التلاميذ المعرفية وبذلك يصبحون فاعاليين أكثر.

- تنمي لديهم القدرة على التحليل والتمييز والتصنيف والمقارنة والاستنتاج واتخاذ القرار وإصدار الأحكام.

- تمثل أحسن وسيلة للإدماج المكتسبات.

ونستخلص أنه يكون للوضعية المشكلة معنى في المقاربة الحديثة عندما

- تدفع المتعلم إلى تجنيد كل معارفه ومعلوماته وخبراته.

- تضعه أمام تحديات وتجعله يعي ذلك.

– يدرك انه يتقدم أثناء انجاز عمل معقد.

– تبين له حدود معلوماته ومعارفه وتكشف له عن أهميتها.

– تسمح له باكتشاف حدود المجالات التطبيقية للمعارف"[1]

يسوق المعلم هذه الوضعية في بداية الحصة من أجل إثارة دافعية المتعلمين للمشاركة في تشكيل الخطاب المراد، الذي يخضع فيه المعلم بالضرورة إلى سلطة المتلقي وذلك بمراعاة استعداداته النفسية والبيولوجية والمعرفية.

ب– مرحلة بناء التعلّمات:

هي مرحلة تعليمية رئيسية فيها تتحقق التعلّمات الواجب إكسابها للمتعلم؛ وذلك وفقا للكفاءة المستهدفة من الحصة الدراسية؛ التي تكون ضمن الإطار العام للكفاءة المرحلية المسطرة في المقرر الدراسي، وفيها يقوم المتعلم ببناء معارفه بمساعدة المعلم؛ من أجل تمكّنه من الكفاءة المراد تحصيلها، وأثناء هذه المرحلة وكباقي المراحل التعليمية الأخرى؛ فالمعلم يقوم بدور الموجه والمعزز للمعرفة سواء المحصل منها أو التي هي قيد التحصيل، دون إغفال المكتسبات القبلية للمتعلم التي تعد الركيزة الأساسية من أجل تحصيل معرفي واعي، فهي:"مجموعة من نواتج التعلّمات السابقة التي يجب على المتعلم التحكم فيها، ليتسنى له الدخول دون صعوبة في تعلّمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يُبنى عليه التعلم وترتكز عليه الوضعية المشكلة "[2]، ويسعى المعلم في هذه المرحلة إلى تحقيق كفاءة ختامية، تتحقق بعد اختبارها في المرحلة الأخيرة من الدرس ألا وهي مرحلة استثمار المكتسبات، وتعْرف الكفاءة المرحلية على أنها "التعلّمات التي تسمح بالمرور للأهداف الختامية، وتجعلها أكثر قابلية للتجسيد. فالقراءة مثلا وسيلة مرحلية انتقالية لتحقيق الكفاءة

[1]– وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية،2006، ج1، ص 13.

[2]– وزارة التربية الوطنية – مجموعة من المؤلفين –، دليل الأستاذ (اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي– جميع الشعب–)، ديوان المطبوعات المدرسية، 2006، ص07.

الختامية المستهدفة "[1]، وكل حيثيات هذه المرحلة تتحقق بالوسائط اللغوية التي تنتج من الحوار السائد بين المعلم والمتعلم.

ج- مرحلة استثمار المكتسبات:

هي الوضعية التي فيها يحاول المعلم اختبار ما مدى تمكن المتعلمين من الخطاب البيداغوجي وتأتي في نهاية الحصة، كما تهدف إلى وضع هذا الخطاب في شكله النهائي من خلال اختبار محتواه، بوسائط لغوية تتمثل في الاختبارات الآنية التي تجرى للمتعلم.

كما تعمل هذه المرحلة على تحفيز المتعلمين من أجل اكتساب أكثر، وحرصهم على تصحيح مكتسباتهم القبلية، وتمكنهم مع الدربة على التحليل الواعي للمشكلات المعرفية والمشاركة فيها بإيجابية، وذلك من خلال القراءة المتمحصة والعلمية التي يكتسبها من خلال الخطابات السابقة، كما تجعل من معارفهم السابقة محل ثقة عندما تثبت نجاعتها في تجاوز المعضلات المعرفية التي يوضعون فيها، وميلاد حس المبادرة نتيجة الثقة التي يكتسبونها من خلال التعامل مع معلمهم والمعلومات التي يقدمها لهم[2].

كل ذلك سعيا منه إلى تحقيق كفاءة ختامية من الدرس التعليمي المقدم، والتي تكون دون شك تلك المسطرة منذ بداية الحصة، والمضبوطة في شكل كفاءة قاعدية، وتتميز الكفاءة الختامية " بطابع الشمولية وتعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المجزأة كأن ينتج نصا يوظف فيه جملة من الموارد التي سبق له تعلمها "[3]، وهو ما يتحقق في ضوء الكفاءة الختامية.

---

[1]- الرجع السابق، ص07.

[2]- ينظر، ملاك المصطفى، ديداكتيك الدرس اللغوي واستراتيجية استثماره، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد54، جانفي2013، ص89.

[3]- وزارة التربية الوطنية – مجموعة من المؤلفين –، دليل الأستاذ (اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي- جميع الشعب –)، مرجع سابق، ص11.

د- النبر والتنغيم :

يحتل كل من النبر والتنغيم في المشافهة دورا رئيسيا في استواء الخطاب، على الشكل الذي يريده المرسل كما لا يمكن أن ننكر دورهما في التأثير على المتلقي سماعا وتفسيرا.إنهما يساهمان وبشكل ملفت للانتباه في مواصلة الحوار وتطوره، فالنبر يستوجب على المعلم الضغط على بعض المقاطع التي يراها أكثر أهمية، مما يؤدي إلى تغيّر في دلالة الكلمات إثباتا أو نفيا، أو صيغتها الصرفية، والشيء نفسه يقال على التنغيم، لأنهما " العنصران المحكومان كلاهما تداوليا. فالنبر يُسند للمكوّن الحامل للمعلومة الجديدة أو المعلومة المتنازع في ورودها، أي المكون بؤرة الجديد أو المكوّن بؤرة المقابلة ...، ويسند التنغيم إلى الجملة لا بالنظر إلى نمطها الجملي (استفهامية، خبرية، أمرية...) بل بالنظر إلى قوتها الإنجازية الحرفية أو قوتها الإنجازية المستلزمة"[1]، كما أن المعلم بإمكانه أن يقسم خطابه إلى مقاطع صوتية حسب الأهمية التي يراها، مما يجعله على ضوئها ينبر في موقع النبر وينغم في موضع التنغيم.

أن أداء المعلم بالضرورة لا يمكن له أن يكون على وتيرة واحدة، وهذا ما يميز اللغة-أي لغة- لكي تتمكن من أداء مهمتها التواصلية وتدفع بالخطاب إلى الأمام، ولتغيير موضعه أو عدم النبر أو التنغيم في الموقع الذي يجب أن يكون فيه؛ من شأنه أن يفسد المعنى ويختل بذلك الخطاب ككل، لذلك فإن " أي كلمة لم تنبر بشكل حقيقي، لن تفهم ولو نطقنا بشكل جيد الفونيمات المكونة لها. ويدل ذلك على أسبقية إدراك النبر. إن تمييز المقطع المنبور عن غير المنبور، يعني أن جميع العناصر الأساسية قد أنجزها المتكلم، ومثّله في الجملة بشكل حقيقي، وأُدركتْ بشكل مطاوع من قِبل المخاطب"[2]، ويحدد كل من النبر والتنغيم القوة الإنجازية في الملفوظات، ويعطيها الإطار الصوتي الذي يجب أن تكون عليه، مما يساعد

[1]- أحمد المتوكل، التركيبات الوظيفية – قضايا ومقاربات –، مطبعة الكرامة، الرباط، ط01، 2005، ص33-34.

[2]- حسن بدوح، المحاورة- مقاربة تداولية – مرجع سابق، ص103.

في عملية التأويل الصحيح، وبالتالي المساهمة في بلورة الخطاب البيداغوجي بالشكل الصحيح، من خلال على سبيل المثال وبشكل مباشر تحديد صيغة الجملة الاستفهامية من التعجبية، وهو الشيء الذي تفتقده اللغة المكتوبة، والمعلم يجب أن يكون ذكيا في استعمال مثل هذه التعبيرات اللغوية في مواضعها المناسبة، حتى تساهم بشكل فعّال في تحصيل معرفي علمي فيتشكّل الخطاب البيداغوجي بالشكل الذي يريده، لأن عدم استعمال هذه الصيغ اللغوية في الوقت المناسب أو الاستغناء عنها في موضع وجوب وجودها؛ من شأنه أن يغير مسار الخطاب ويؤثر عليه، لأن السمة السائدة في هذا النوع من الخطابات هي صفة المشافهة، التي لا يمكن لها أن تنجح إلا بمراعاة مثل هذه المؤثرات الصوتية.

4- الوسائط غير المباشرة :

تعد الوسائط غير المباشرة من بين أهم العوامل والأكثر تأثيرا، في إنجاح الخطاب بصفة عامة. والخطاب البيداغوجي بصفة خاصة، وذلك لأنه خطاب شفوي والمتعلم في هذه الحالة يعيش بكل جوارحه ويتابع كل مراحل التشكل بكل حواسه، مما يؤدي به إلى استيعاب كل السلوكات المصاحبة لهذا النص سواء اللغوية منها أو غير اللغوية، محاولا في ذلك تفسيرها من أجل توسيع مداركه التأويلية، ومعرفة مدى مساهمتها وبطريقة واعية وإرادية في تشكيل الخطاب، حيث تمثل الوسائط غير اللغوية أكبر نسبة بالمقارنة مع الوسائط اللغوية، وذلك لما لها من دور في إزالة الغموض على بعض الخطابات حينما تعجز اللغة على ذلك، خاصة في الخطاب البيداغوجي، وذلك لأن المتعلم يتأثر بسلوك المعلم في كثير من الأحيان أكثر مما يتأثر بأقواله، حيث "يلعب السلوك غير اللفظي دورا هاما في تواصلنا وعلاقاتنا مع الناس، إذ يمثل العنصر الشفهي في المحادثة التي تتم وجها لوجه أقل من 35%، بينما

أكثر من 65% من التواصل يتم بكيفية غير لفظية "[1] من خلال هذا القول يتبين لنا أن للوسائط غير اللغوية دور كبير في تقريب المفهوم التعليمي، ترى ماهي هذه الوسائط؟

أ- الإيحاءات والإيماءات:

تساهم هذه الأخيرة وبشكل فعال في إنجاز الخطاب البيداغوجي، حيث تعد جزء هام من السياقات الخارجية المساعدة على نجاح هذا الخطاب، والتي نعني بها تلك الحركات والإشارات الجسدية التي تصدر سواء من المعلم أو المتعلم، وما لها من دور في تقريب المفهوم للمتعلم وإعطائه بعدا تفاعليا، كما تساهم هذه الوسائط في ردم الهوة المعرفية الموجودة بين المتعلم والمعرفة، وتقريبه-المتعلم- من الدلالة اللغوية الصحيحة، وجعلها أكثر واقعية، كما أن هذا النوع من الوسائط يساعد في عملية التداول، مما يكسب الخطاب صفة الديناميكية والتطور، وجعله أكثر سهولة ويسر في التشكيل والفهم.

كما تساهم هذه الوسائط غير اللغوية في ترجمة الحياة النفسية والشعورية للمتكلم -خاصة عند المتعلم-، مما يساعد المعلم على توجيه الخطاب لما يراه مناسبا، كما إن المعلم في كثير من الأحيان يجد نفسه مجبرا على استعمال مختلف أعضائه، كالإشارة باليد أو التحديق بالعين أو تحريك الرأس...؛ من أجل أن يقرّب الفكرة للمتعلم لمساعدته على المشاركة في إنجاز الخطاب بشكل فعال وإيجابي، بالإضافة إلى أن مثل هذه الحركات تساهم في إثارة انتباه المتعلم، وإعادته إلى جو الخطاب مما يساعده على المشاركة في إنتاجه فهما وتفسيرا، وما يميزها ويجعلها ضرورية لمثل هذه الخطابات هو صدق تعبيرها، إذ لا يمكن لنا أن نبدي خلاف ما نخفي، لأن مثل هذه الحركات تأتي بطريقة تلقائية، وما دامت كذلك فهي بالضرورة نابعة بصدق، وفيما يلي مخطط يوضح مختلف هذه الحركات الجسدية وما يقابلها من لغة:

[1]- تاعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009، ص30.

جدول خاص بالحركات ودلالاتها[1]

الوظيفة الرئيسية لبعض الحركات	الشكل
تكرار	تحريك الرأس (نعم)
الاستبدال	هز الكتفين (لا أعرف)
تعليق	حك الرأس، نظرة غيظ
تركيز	نبرة الصوت
التنظيم	رفع اليدين
تناقض	حك الرأس
خيبة أمل	تحريك العينين
السيطرة / الاستسلام	التحديق / النظر فوق أو بعيد
العدوانية	هز القبضة
المعاشرة الطيبة	المصافحة
الإثارة	التلمس، التقبيل
التفاخر	التزيين المفرط

من خلال هذا الجدول يتبين لنا أن حركات الجسد من خلال مختلف أعضائه؛ هي لغة تترجم ما يحتاجه المرسل باقتدار وبمصداقية، حينما يعجز التعبير اللغوي على ذلك.

ب- الكتاب المدرسي:

يشكل الكتاب المدرسي في جميع أجزائه في مختلف المواد الدراسية، أحد أهم الوسائط غير اللغوية التي تساعد المعلم والمتعلم في تشكيل النص البيداغوجي؛ إذ أن جل الدروس التي تتعرض للمناقشة والتحليل أثناء الحصة الدراسية والتي من خلالها ينشأ الخطاب

[1]- المرجع السابق، ص31.

البيداغوجي، تكون موجودة في الكتاب المدرسي بطريقة أو بأخرى سواء الخاص بالمتعلم أو في الوثائق المرفقة التي يزوَّد بها المعلم في بداية الموسم الدراسي، قصد الاستعانة بها للوصول إلى الكفاءة المراد تحصيلها، وللكتاب المدرسي وظائف عديدة مساعِدة على بلورة الخطاب البيداغوجي أهمها، فتح آفاق معرفية جديدة للمعلم والمتعلم للاطلاع على أهم ما في النص، من أفكار ومعارف التي سيكون دون شك بمثابة قاعدة معرفية جيدة من أجل بلورة الخطاب البيداغوجي في أحسن صوره، كما يساهم في تطوير القدرات المعرفية التأويلية للمتعلم، التي تنتج من خلال سعة الاطلاع والدربة على المطالعة، بالإضافة إلى كونه يساعد المتعلم على اكتساب كفاءة وآليات لغوية تعينه على المساهمة بإيجابية في تشكيل الخطاب البيداغوجي، وقد نجد في الكتاب المدرسي صورا وجداول، التي بدورها تساهم في تقريب محتوى الخطاب المراد الوصول إليه، دون أن ننتقص من دور التمارين التطبيقية التي يحتوي عليها في هذا المجال، والتي تساعد هي الأخرى على بلورة الفكرة وجعلها بمثابة قاعدة معرفية يستعين بها المتعلم وقت الحاجة، بالإضافة إلى ذلك يمكن للتمارين التدعيمية التي يحتوي عليها أن تساهم في تقويم التعلّمات تقويما ذاتيا، مما يجعله يدرك مواطن الخلل بوعي، يساعده على تصحيحها مستقبلا لأن المعرفة الحقيقية هي التي تتحقق من خلال التجربة الذاتية، التي تجعل الفرد أكثر ثقة في محصلاته المعرفية، كما يساعد الكتاب المدرسي المعلم على رسم الخطوط العريضة للخطاب البيداغوجي المراد الوصول إليه وكيفية انجازه وطرائق تقويمه[1]

يعد الكتاب المدرسي الركن المركزي في العمل التربوي، رغم أنه مهما بلغ من الدقة والحرفية في لغته وتأليفه، يبقى عنصرا صامتا، والقراءة النموذجية للنصوص من قبل المعلم أو أحد المتعلمين هي التي تُخرجه من صمته بفضل الممارسة اللغوية التي تحصل عليه وما يصاحبها من سياقات لغوية وغير لغوية، كالنبر والتنغيم، أو تقمص دور الشخصيات

[1]– ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديكتاكتية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط02، 2006، ص110–111.

الحوارية الموجودة في النص أثناء القراءة، مما يجعل المتعلم أكثر حيوية ونشاطا، وبمشاركته في القراءة يكتسب بنية لغوية صحيحة تعينه على التواصل في مختلف المواقف الاجتماعية بما فيها المدرسية، وبذلك يمكن القول أنه بهذه القراءة السليمة، تتشكل عند المتعلم فكرة حول الدرس مما يجعله –الكتاب المدرسي– يساهم بإيجابية في بلورة الخطاب البيداغوجي[1]

ج– الزمان والمكان في العملية التعلمية:

يعد الزمن في الخطاب البيداغوجي من بين أهم العوامل المساعدة على تشكله، لأن اختيار الزمن المناسب لتمرير محتوى تعليمي معين يعد من ضروريات العملية التعليمية،مهما اختلفت المواد التعليمية واختلف مستوى المتعلمين، كما أن حضور المتعلم أثناء إلقاء المعلم لمحتوى ملفوظه يساعده على ملاحظة كل الأفعال المصاحبة لهذا الملفوظ من إيماءات وإيحاءات تفسيرية –سياق موقف– التي تجعله يندفع اندفاعا إيجابيا من أجل المشاركة بفعالية في عملية الحوار، إضافة إلى مساعدته على الفهم والتأويل السريع والصحيح، وبتباين مستوى التحصيل عند المتعلمين تتعدد التفسيرات وهو ما يوحي بالضرورة إلى تعدد التأويلات، لذلك فالمعلم مطالب بتنويع أزمنة التدخل وأمكنة إلقاء الملفوظ إذ أن وجوده أمام السبورة لا يضمن بالضرورة نفس المستوى الخطابي لكل متعلميه، كما أن وقوفه بين صفوف المتعلمين سيساهم دون شك في تقريب المفاهيم لمن تعسر عليه ذلك وهو واقف أمام السبورة مثلا، فبهذه الأزمنة المتعددة والأماكن المختلفة يمكن له أن يذلل تلك الفوارق الفردية الموجودة بالضرورة عند متعلميه، وهو ما يعرف في العملية التعليمية بـ: (البيداغوجية الفارقية)، لأن المعلم يسعى في النهاية إلى إكساب كل المتعلمين نفس القدرة المعرفية، يحسنون من خلالها وبمفردهم التصرف في المواقف الطارئة، ولا يتحقق ذلك إلا بتأويلهم للملفوظ تأويلا صحيحا، إذ يؤكد **بنفنيست** على أن اللغة السليمة هي اللغة التي يستفيد منها

1– ينظر، محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار الأمان، الرباط، ط01، 2010، ص43–44.

الفرد ويوظفها، حيث يقول :"استعمال اللغة وتوظيفها توظيفا فرديا "[1]، أي أنه كلّما فسر المتعلم الملفوظ تفسيرا صحيحا واعيا، كلما أحسن استعماله في موطنه الخاصة به.

كما أن القسم باعتباره فضاءً مكانيا طبيعيا لعملية الحوار البيداغوجي، سيساعد دون شك في التحصيل المعرفي الجيد والمساهمة بطريقة أو بأخرى في بلورة الخطاب البيداغوجي، إلا أن هناك أماكن فرعية بداخله تستوجب على المعلم استغلالها استغلالا جيدا، من أجل توجيه الخطاب إلى ما يخدم الكفاءة القاعدية المراد تحقيقها، فالقدرات السمعية على سبيل المثال لا الحصر تختلف من متعلم إلى آخر مما يستوجب هذا التنوع في مكان إلقاء الأسئلة مثلا التي تخدم الخطاب، أو شرح لفكرة غامضة تعسّر على المتعلم فهمها،حتى يتسنى له إيصال ملفوظاته إلى كل أطراف العملية الحوارية، مما يسمح لهم بالمشاركة الفعالة والإيجابية، ضمانا لتواصل الحوار من أجل الهدف الأسمى وهو حث المتعلم على المساهمة في تشكل الخطاب البيداغوجي.

كما أن السبورة وباعتبارها هي الأخرى فضاءً مكانيا، يمكن لها أن تساعد في عملية التواصل، فباستغلالها من قبل المعلم؛ يختصر الزمن والجهد في إرساء القواعد المعرفية المراد ترسيخها، وبذلك فهي فضاء مكاني يساهم في تشكل هذا الخطاب المراد الوصول إليه، لذلك ينبغي على المعلم أن يستغلها في تدوين بعض الأفكار والمفاهيم التي يراها ضرورية وتساعد على تبليغ المعلومة المساعدة على عملية التأويل الصحيح الواعي، الذي يخدم الفكرة الرئيسية، وإذا كان مكان المتعلم الطبيعي هو الطاولة التي تساعده على التلقي في ظروف مريحة؛ إلا أنه قد تستدعي بعض الحوارات تغيير مكانه والوقف في طاولته أو أمام زملائه مثلا، من أجل تمرير خطاب معين أو التساؤل عن آخر قصد الإفادة أو الاستفادة.

[1]– قدور عمران، البعد التداولي الحجاجي في الخطاب القرآني، عالم الكتب الحديد، الأردن، ط، 2012، ص14.

كل هذه الفضاءات المكانية تحتل دون ريب دورا مهما ومساعدا في إنجاح عملية تشكل الخطاب البيداغوجي، قصد تحقيق كفاية تواصلية تعين صاحبها في المشاركة بفعالية في مختلف الخطابات البيداغوجية التي تكون محل مناقشة وإثراء.

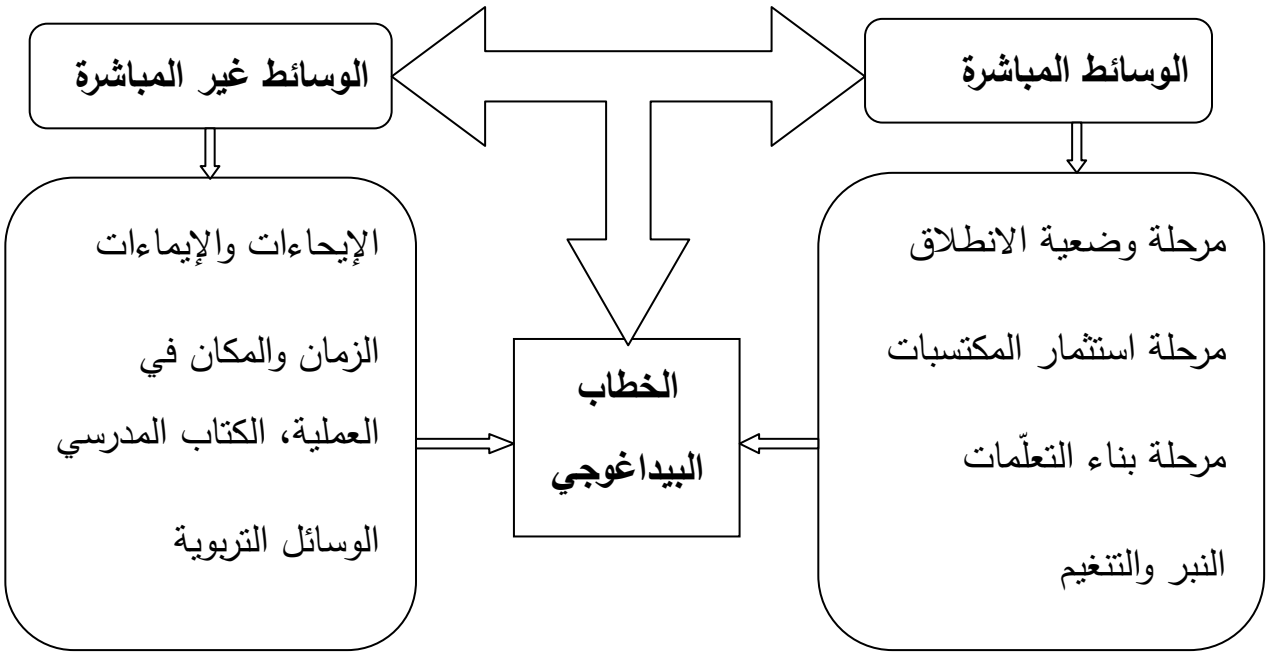
د- الوسائل التربوية:

تعتبر الوسيلة التعليمية وسيلة مساعدة في إنجاح العملية التعليمية، وهي جزء لا يتجزأ منها إذ تساعد وبشكل كبير في تيسير عملية التعلم وجعله أكثر واقعية،مما يساهم في تذليل الصعوبات التي تعيق دون تمكّن المتعلم من التحصيل المعرفي، كما تجعل العملية التعليمية ذات دلالة لما لها من اتصال مباشر بواقع المتعلم، مما يساعده على التجريب والملاحظة والقياس ويعينه على الاندماج في العملية التعلمية،والمساهمة مساهمة ايجابية في تشكيل الخطاب، كما تساعده على استثارة مكتسباته القبلية من اجل المشاركة الفعالة في الحوار. إذ وتعرّف على أنها:"جميع الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق والأفكار والمعاني للتلاميذ لجعل الدرس أكثر إثارة وتشويقا ولجعل الخبرة التربوية خبرة حية هادفة ومباشرة في نفس الوقت "[1].

تختلف الوسيلة التربوية من درس إلى آخر ومن فئة إلى أخرى، وذلك حسب مستوى المتعلمين والهدف من استخدامها مما يجعلها مساعدة على الإندماج في عملية الحوار بثقة ووعي، كما تعين الفرد على أن يساهم بشكل فعال في تشكيل الخطاب البيداغوجي.

وفي ما يلي رسم توضيحي يبيّن كيفية تشكل الخطاب البيداغوجي والوسائط المباشرة وغير المباشرة المساهمة في ذلك:

[1]- علاونة شفيق، الدافعية للتعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط02، 2004، ص35.


الوسائط غير المباشرة
الوسائط المباشرة
الإيحاءات والإيماءات
الزمان والمكان في
العملية، الكتاب المدرسي
الوسائل التربوية
الخطاب
البيداغوجي
مرحلة وضعية الانطلاق
مرحلة استثمار المكتسبات
مرحلة بناء التعلّمات
النبر والتنغيم

الفصل الرابع

الاستراتيجيات الوظيفية لتحليل الخطاب

المبحث الأول: نماذج تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي.

المبحث الثاني:الاستراتيجيات الوظيفية لتعليم النص الأدبي.

المبحث الأول: نماذج تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي

I–الخطاب عند المتوكل:

1- ماهيته

أخذ **أحمد المتوكل** في تحديد الخطاب اتجاها تواصليا صرفا، إذ لا يخرج عن الإطار التحديدي العام الذي وصفه **إيميل بنفنيست** وآخرون، حيث يعرّف الخطاب على أنه "كل إنتاج لعبارات لغوية يكوّن في مجموعه وحدة تواصلية"[1]، معنى ذلك أن الخطاب بالنسبة له هو كل ملفوظ يحقق فعل التداول، في مقام معين وموضوع وغرض معينين، دون مراعاة عدد الوحدات اللغوية المشكلة لهذا الخطاب.

ويعرفه في موضع آخر على أنه "يعد خطابا كل ملفوظ/مكتوب يشكل وحدة تواصلية قائمة الذات"[2]، مرة أخرى ومن خلال هذا التعريف يتبين لنا أن مفهوم الخطاب عند **أحمد المتوكل**، لا يحدد بحجم التركيب اللغوي المشكل له، سواء أكان قصيرا أم طويلا بقدر ما تحدده بالوظيفة التواصلية التي يؤديها هذا التركيب.

ومن خلال هذين التعريفين يمكن أن نستشف ثلاثة قضايا رئيسية وهي:

‹ أ- لا يمكن لنا في عرف هذه النظرية أن نفصل بين الجملة والخطاب لأن المبدأ هو التواصل، فالخطاب شامل للجملة، وهنا يقع **المتوكل** في وهم العلاقة المفترضة بين الجملة والخطاب

ب- المعيار المعتمد في تحديد طبيعة النصوص هو المعيار التواصلي.

---

[1]- أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية- بنية الخطاب من الجملة إلى النص-، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، ط01،2001، ص79.

[2]- أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية- دراسة في الوظيفة والبنية والنمط-، دار الأمان، الرباط،ط01، 2010، ص24.

ج- لا يمكن لحجم المكون للتركيب اللغوي، أن يكون معيارا في تحديد الخطاب من عدمه، حيث من الممكن اعتباره نصا كاملا أو جملة أو شبه جملة خطابا، إذا ما تمكّن من تحقيق الوظيفة التواصلية.»[1]

ويقدم لنا أمثلة على ذلك:

1- زارني إبراهيم اليوم. طلب مني مبلغا ماليا فأعرته إياه ووعدني برده في أقرب الآجال.

2- حضر درس اليوم كل الطلبة.

3- أ- ماذا طلب منك إبراهيم؟.

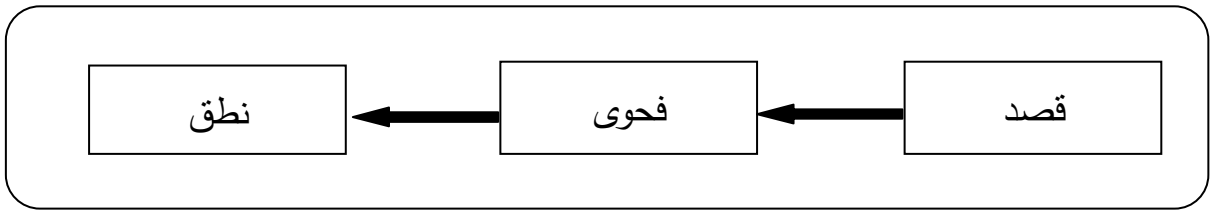
ب- مبلغا من المال.

4- أ- صَهٍ.

ب- هيهات.

كل تراكيب اللغة إنما وضعت في الأصل للتواصل ومن هنا فإن اختيار مثال ما لا يدل بذاته عن هذا الاتجاه، أما هذه الأمثلة فهي تصدق بطبيعتها دليلا، أو شاهدا على قاعدة نحوية ما، شغلت النحاة العرب منذ القدم ووضعوا لها **قواعد معيارية** واضحة يمكن مراجعتها في كتب النحو.

ويتم إنتاج هذه الخطابات حسب **المتوكل** وفق النموذج التالي:[2]



[1]- ينظر المرجع السابق، ص24.

[2]- أحمد المتوكل، الخطاب الموسط – مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللغات-، دار الأمان، الرباط،ط01، 2011، ص43.

ولكن حتى وإن كان القصد ضروريا في بناء كل نص مهما كان نوعه، فإنه يحتل أثناء التحليل الخانة الأخيرة، فهو لا يقدم كمعطى مبدئي وإنما يستنتج استنتاجا فيكون القصد بسبب ذلك في نهاية السلسلة. وفق الخطاطة التالية.

أي إن القصد هو محل اتفاق بين المتكلم وباقي أفراد الجماعة اللغوية، لأن "الحالات القصدية تكون داخل عقل الإنسان، ويساهم في ذلك–القصد– المعلومات الخارجية والداخلية، التي تمد بها الحواس إلى جانب ما يختزنه من خلفية قصدية تكون في الأصل مشتركة بينه وبين باقي أفراد الجماعة التي يعيش فيها"[1]

كما يقدم لنا تعريفا آخر يؤكد فيه التوجه السابق فيرِد أمثلة على أساس أنها خطابات حيث يقول:

"أ– أما خالد فقد سافر إلى مصر.

ب– أعرني معطفك هذا المساء.

ج– يا لجمال هند! د– شاياً!. أمثلة للجملة الكبرى، والجملة الصغرى والمركب والكلمة. وهي كلها تامة تؤدي غرضا تواصليا معينا في موقف تواصلي معين بقطع النظر عن نوعها أو حجمها"[2].

إلا أن **سيمون ديك** أشار إلى أن التواصل الحقيقي لا يمكن له أن يتحقق بكل حيثياته ويؤدي جميع أغراضه؛ إلا من خلال المركبات اللغوية الكبيرة الحجم. باعتبار الجملة قاصرة

[1]– علا بوخبوز، القصدية وتعدد الخطابات، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د، D.LM)، لسانيات وتطبيقاتها، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2015–2016،ص95.

[2]– أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في البحث اللساني، دار الأمان، الرباط، ط01، 2016، ص34.

على أن تؤدي كل الأغراض التواصلية، المراد تحقيقها من قِبل أطراف الخطاب لأن "التواصل يتم عادة بواسطة نصوص كاملة أكثر مما يتم عن طريق جمل أو أجزاء جمل"[1].

لم يزل **سيمون ديك** فيما يبدو في هذه المرحلة التي تأثر بها **المتوكل**، لم يستقر على تعريف واضح للخطاب، إذ يستعمل المركب اللغوي الواصف الكبيرة الحجم لتحديد النص وتفريقه عن الجملة، كما يؤكد في موضع آخر كل من **هنخفلد وماكنزي** على أن الفعل الخطابي لا يمكن له أن يتحقق على مستوى الجملة حيث إن " الوحدة الدنيا موضوع التحليل اللغوي هي ما اصطلحوا على تسميته (الفعل الخطابي) الذي لا يتحقق ضرورة في الجملة"[2].

ويضيف **المتوكل** في موضع آخر تعريفا للنص قائلا: "ينقسم ما يسميه ديك(ديك 1989) **النص** إلى مكون نواة وهو **الجملة** ومجموعة من **المكونات الخارجية**. وتضم هذه الفئة من المكونات : **المبتدأ** و**الذيل والمنادى والفواتح** وأنواع العناصر الاعتراضية."[3]

من خلال هذه الأمثلة نلاحظ أن **المدرسة الوظيفية الديكية** لا زالت تتعامل مع النص تعاملها مع الجملة.

كما يرد أمثلة في هذا الصدد على التوالي مشابهة للأمثلة المقدمة سابقا حيث يقول:

"(1) أ- **خالد**، قابلته. ب- **خالد** قرأت كتابه. ج- **خالد** درس الهندسة. (2) أ- علمتها الحساب، **هند**. ب- قدموا **الضيوف**. ج- سرّني خالد، **أدبه**. د- قابلت عمروا، بل **بكرا**. (3) أ- **يا حبيبي**، هذه ليلة حبي. ب- **أيها الأطفال**، حان وقت النوم. (4) أ- **ألو**، هل هذا بيت خالد؟. ب- **أتسمع**، قررت هند مغادرة البيت. ج- **في الواقع**، يمكن التمييز بين أربع حالات... (5) أ- سيعود خالد- **وذلك ما كنا نتمناه**- ليسكن حيّنا. ب- خالد -**والله**- أكرم

[1]- أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية- دراسة في الوظيفة والبنية والنمط-، مرجع سابق، ص24.

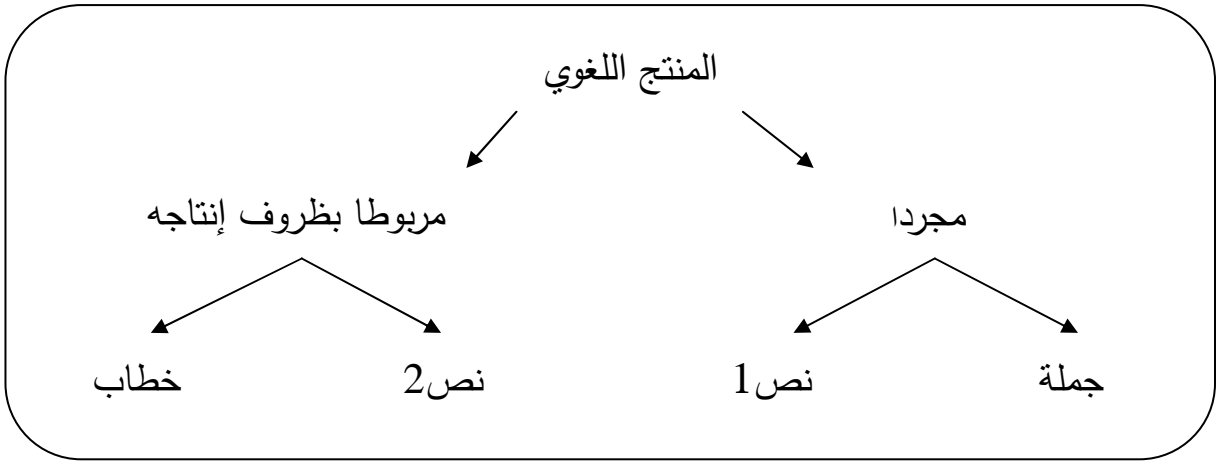
[2]- المرجع نفسه، ص25.

[3]- أحمد المتوكل، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، دار الهلال العربية، ط01، 1993، ص104.

الناس!"[1]، إذا فالنص عنده هو كل تركيب لغوي مهما كان حجمه، يُشترط فيه فقط أن يؤدي وظيفة تواصلية وما يؤكد ذلك مرة أخرى قوله: "... ونظريات **وظيفية** تنطلق من مبدأين منهجيين أساسيين: تأدية اللغة لوظيفة التواصل وارتباط، بنية هذه اللغة بوظيفتها ارتباط **تبعية**"[2]، من الملاحظ أن الأهمية بالنسبة له لا تكمن في حجم المركب اللغوي، بقدر ما تكمن في الوظيفة التي يؤديها هذا المركب، وهو ما يؤكده مرة أخرى بقوله: "تشكل الجملة (خالد، أكرمته) نصا (بالمفهوم السابق تحديده) يتألف من ركنين أساسيين: المبتدأ(خالد) والجملة (أكرمته) المتضمنة للمحمول (أكرم) وضمير منفذ فاعل يتلوه ضمير يربطه إحاليا المبتدأ ويتخذ داخل الجملة وضع المتقبل المفعول المحور"[3]

2- بين الجملة والنص:

يرى **المتوكل** في موضع آخر أن التركيب اللغوي قبل إنتاجه يمكن أن يكون جملة كما يمكن أن يكون نصا أوليا، أما إذا رُبط بظروف الإنتاج صار نصا ثابتا أو خطابا، ويتبين ذلك من خلال الشكل التالي:"[4]



[1]- المرجع السابق، ص104.

[2]- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية المقارنة- دراسة في التنميط والتطور، دار الأمان، الرباط، ط01، 2012، ص25.

[3]- أحمد المتوكل، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، مرجع سابق، ص109.

[4]- أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية- دراسة في الوظيفة والبنية والنمط ، مرجع سابق، ص22.

نلاحظ أن **المتوكل** لم يخرج عن مفهوم (الجملة – النص) ولم يقدم الفروق الجوهرية بينهما، فها هو يحلل هذا (النص– الجملة) تحليلا تقليديا يبين من خلاله (الوظائف التداولية).

كما يؤكد في أكثر من موضع وفي كل كتاباته، أن التواصل يتم بواسطة عبارات لغوية محكومة بمجموعة من الملكات، وهذه الملكات هي التي تحدد مسار وطبيعة التواصل، وتعمل على تحققه، كما يرى أن القدرة التواصلية في عرف نظرية النحو الوظيفي هي تمكن أفراد الجماعة اللغوية من التواصل بواسطة مركبات لغوية أيا كان حجمها، شريطة أن تحقق هذه المركبات التفاهم والتأثير، حيث يقول: " لقد كتب الكثير عن طبيعة القدرة التواصلية ومقوماتها...، أما في نظرية النحو الوظيفي، على وجه التحديد، فإنها ما يمكّن (مستعملي اللغة الطبيعية) من التواصل فيما بينهم بواسطة العبارات اللغوية، أي ما يمكّنهم من التفاهم والتأثير في مدّخرهم المعلوماتي (بما في ذلك من معارف، وعقائد وأفكار مسبقة وإحساسات)"[1]. معنى ذلك أن التواصل لا يمكن له أن يتحقق من عبارة واحدة (جملة)، لأنها غير كافية لنقل كل ما يريده المرسل من خطابه، ولكن لابد من توافر مجموعة من العبارات حتى تتحقق عملية التواصل بكل حيثياتها، مستعينا في ذلك بمجموع الملكات التي تتبني عليها العملية في عرف نظرية النحو الوظيفي وهي: "الملكة اللغوية والملكة المنطقية والملكة المعرفية والإدراكية والملكة الاجتماعية"[2]

ويرد في موضع آخر تعريفا للنص على أنه خطاب من نوع خاص، وهذه الخصوصية تتمثل في ما مدى تحقق الوحدة الخطابية فيه فيقول: "سنعتمد هنا التعريف المقترح في نظرية النحو الوظيفي... الذي يحدد النص بأنه الخطاب المتضمن لمجموعة من الجمل،

[1]– أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان، الرباط، ط01، 2013، ص24.

[2]– المرجع نفسه، ص24.

شريطة أن تشكل هذه المجموعة من الجمل وحدة خطابية تامة."[1].ويضيف قائلا: " النص قسم من أقسام الخطاب باعتبار الخطاب يرد مفردة واحدة أو مركبا اسميا أو جملة أو ما يجاوز الجملة الواحدة."[2]

إن هذه التعريفات المتعددة المقدَّمة تكشف عن هذا الاضطراب المنهجي الذي وقع فيه **المتوكل**، ولعل أخطرها هذا التعريف الأخير، فما معنى أن يكون النص قسما من أقسام الخطاب.

كما أشار إلى إمكانية معالجة النص وظيفيا؛ وذلك بالبحث عن الوظائف التداولية في هذا المستوى اللغوي (النص)؛ حيث قدم لنا مثالا حي (رواية خان الخليلي) التي يشكل فيها **أحمد عاكف** المحور الرئيس وتمثل بقية الشخصيات المشاركة في الرواية المحاور الثانوية بدرجات متفاوتة حسب مشاركتها في الأحداث، ويتساءل قائلا:"ما هي المعايير التي تُعتمد في تحديد مركزية محور ما بالنسبة إلى الخطاب ككل؟"[3]، إلا أنه لم يقدم جوابا لهذا السؤال الذي طرحه رغم أهميته.

ثم يستطرد في أن المعايير المعتمدة في تحديد مركزية المحور هي كمية المعلومات التي تتمحور حولها شخصية معينة؛ فتتخذ بذلك صفة المحور، أي أن التفاوت في كمية المعلومات التي تتمحور حولها الشخصية، هي التي تمنحها صفة المحور الرئيس من عدمه، وتتفاوت هذه المعلومات من شخصية إلى أخرى، وبذلك تتعدد أنواع المحاور وفق هذا التفاوت، كما يتحكم مدى استمرارية المحور في الخطاب في تحديد نوعه، ويكون هذا الاستمرار إما للشخصية بعينها أو من خلال التوابع اللغوية التي تحيل عليها.

---

[1]– أحمد المتوكل، مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط01، 2009، ص114.

[2]– المرجع نفسه، ص114.

[3]– أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، مرجع سابق، ص554.

من هذا المبدأ يمكن للمحور أن يكون على أربعة أصناف وهي:(محور جديد، محور معطى، محور فرعي، محور معاد) وتتنوع المحاور حسب كمية المعلومات التي تحملها وبالتالي يمكن لشخصية واحدة أن تتداول على كل هذه الأنواع من المحاور في نص واحد.[1]

كما يشير نظريا إلى وجود وظائف تداولية خارجية، إضافة إلى الوظائف الخارجية المعروفة (المبتدأ والمنادى والذيل) في الخطابات السردية وهي:

"أ- **الفواتح** مثل: العبارات الاستهلالية التي من قبيل(كان يا مكان).

ب- **والخواتم** وهي: عبارات يؤشر بها إلى انتهاء الخطاب.

ج- **والنواقل:** التي تشمل التراكيب التي تؤدي دور نقل الخطاب من محور إلى محور أو من موضوع إلى موضوع أو من فضاء سردي إلى آخر."[2]

ويرد في نفس السياق أمثلة جملية للدراسة التطبيقية على أساس أنها خطابات تامة مادامت تؤدي وظيفة تواصلية، ويحدد فيها الكلمة المبأرة وهي كالتالي:

‹ أ- ذهب خالد إلى **تطوان** (بؤرة جديد)

ب- لا، لم يذهب خالد إلى **تطوان** (بنبر تطوان)(بؤرة جحود)

ج- لا، لم يذهب خالد إلى تطوان بل ذهب إلى **طنجة**(بؤرة تعويض)

د- لا لم يذهب خالد إلى تطوان وطنجة بل ذهب إلى **طنجة** فقط(بؤرة حصر)

كما يرد مثالا آخر لبؤرة الانتقاء

أ- إلى طنجة ذهب خالد أم إلى تطوان أم إلى الرباط؟

ب- **إلى الرباط،** ذهب خالد(بؤرة انتقاء).›[3]

---

[1]- ينظر، المرجع السابق، ص554.

[2]- أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في البحث اللساني، مرجع سابق ص196-197.

[3]- ينظر، أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، مرجع سابق ، ص560.

كما جاء بنماذج أخرى في موضع آخر وهي كالتالي:[1]

3- الوظائف الداخلية :

أ- المكون المحور:

- أخبرني **زيد** بالحادث.

- **في الصيف الماضي** سافرت إلى الخارج.

- زيد **أخوه** مريض.

-**زيدا** كلّمته.

ب- المكون البؤرة:

-عدت من السفر **ليلا.**

- **هندا** كلّمت لا خالدا.

- الذي كلّمته **عمرو.**

- ما كلّمت إلا **عمرا.**

4- الوظائف الخارجية:

أ- المكوّن المبتدأ:

-**زيدا** استفدت من مقالاته.

- **عمر** وأبوه مسافر.

- **الطلبة** رجعوا من المدرسة.

[1]- ينظر،أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية- المقاربة المعيار-، مرجع سابق، ص11.

ب- المكوّن المنادى:

-**أيها المسافرون**، استعدوا.

- **زيد**، لا تتغيب كثيرا.

- **يا مُقْبِلا**، أرجع.

ج- المكوّن الذيل:

-التقيتُ بأخيه، **خالد**.

- بهرني زيد، **عمله**.

- كتب زيد مقالة، بل **كتابا**.

في النهاية يمكن أن نؤكد بأن **المتوكل** ومن خلاله المدرسة الوظيفية، لم تتعد في تعريفها للخطاب مستوى الجملة؛ وذلك اعتمادا على الوظيفة التي يحققها المركب اللغوي مهما كان حجمه.

II-الخطاب عند نعيمة الزهري*:

الملاحظ في الدراسة التي قامت بها **نعيمة الزهري** في كتابها **تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي**، أنه اعتمدت على المرحلة الثالثة من مراحل تطور نظرية النحو الوظيفي المسماة بنموذج الطبقات القالبي **للمتوكل** 2003، حيث يرى صاحب هذا النموذج أن الخطاب مهما تنوعت أنماطه فهو يؤول إلى بنية واحدة وهي ما أسماها "بنية الخطاب النموذج" والتي تتميز بمستويات ثلاث؛ ألا وهي المستوى البلاغي والمستوى العلاقي والمستوى التمثيلي أو الدلالي، وكل مستوى يتضمن ثلاث طبقات، بالنسبة للمستوى البلاغي فطبقته تتعلق بالخطاب ككل دون الولوج في تفاصيله، وهي طبقة تؤشر للمركز الإشاري في

*نعيمة الزهري: باحثة من المغرب، متحصله على شهادة الدكتوراه، لها العديد من النشاطات العلمية والفكرية، من أهم كتبها(التعجب في اللغة العربية. طبيعته ووظائفه وبنياته.، الأمر والنهي في اللغة العربية، تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي، التعجب في اللغة العربية من الفكر اللغوي العربي القديم إلى النحو الوظيفي).

الخطاب، وطبقة تتعلق بنمط الخطاب، وطبقة ثالثة تتعلق بأسلوبه. أما المستوى العلاقي فهو مستوى يُعنى بالتركيب اللغوي في حد ذاته على اختلافه، ويتضمن بدوره ثلاث طبقات فالأولى هي طبقة الاسترعاء وطبق الإنجاز وطبقة **الوجه*** والمستوى التمثيلي أو الدلالي الذي يحتوي بدوره على ثلاث طبقات وهي الطبقة التأطيرية** والتي تختص بالتمثيل الزمني والمكاني في الخطاب والطبقة التسويرية*** التي تختص برصد السمات الكمية والعددية والطبقة الثالثة والأخيرة وهي الطبقة الوصفية، وتتعالق هذه المستويات الثلاثة من أجل تشكيل نظاما تحليليا وظيفيا للنص (الخطاب) في عرف نظرية النحو الوظيفي، كما يؤكد **المتوكل** أنه قد توجد خطابات أخرى تشذ عن هذه القاعدة التحليلية الموسومة بمستوياتها الثلاثة، ويعود ذلك إلى اختيار مستعمل اللغة لنوع الخطاب التواصلي، ويكمن ذلك وفق الظروف التواصلية والغرض المراد منه، والخطابات الجزئية المكونة له والمساعدة على تحققه . كما يؤكد أنه يمكن تحديد نمطين رئيسيين من الخطاب تندرج تحتها كل الخطابات التواصلية الأخرى.

-الخطاب الموجه دلاليا.

- الخطاب الموجه تداوليا.[1]

وتحكم هذان النوعان معايير عامة وهي:

"1- درجة تغليب أحد القالبين التداولي والدلالي. 2- العنصر (المستوى أو الطبقة أو القيمة الطبقية) المستركز داخل القالب المغلّب، كما يحدث في خطاب المحادثة المباشرة الذي يكثف استعمال الطبقة **الاسترعائية*** من المستوى العلاقي.

---

*- طبقة الوجه وهي طبقة تمثل للسمات الموجهة للخطاب.

**- الطبقة التأطيرية وهي طبقة تمثل للسمات المكانية والزمنية.

***- الطبقة التسويرية وهي طبقة تمثل لسمات دالة على العدد أو الكم التي ترد في شكل مخصصات.

[1]- ينظر، أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في البحث اللساني، مرجع سابق، 194- 199.

*- الطبقة الاسترعائية محط التمثيل للسمات التي تقوم بدور لفت انتباه المخاطب إلى المتكلم الذي ينوي إما الشروع في مخاطبته أو الاستمرار فيها أو إنهائها.

3- التغليب الذي يمس القوالب المساعدة كتغليب القالب المعرفي في الخطاب العلمي"[1]، فهو بذلك لا يختلف كثيرا مع نموذج نحو الخطاب الوظيفي عند **هنخفيلد وماكينزي**(2008) الذي يفصل بين المستويين الدلالي والعلاقي، مع ربط المستوى العلاقي بقواعد التعبير قصد تحقيق الفعل التداولي .

1- مميزات الخطابين:

‹ يوجد نوعان من الخطاب هما(الخطاب الموجه دلاليا والخطاب الموجه تداوليا)، ويمكن لهذين النوعين تواجدهما في نمط خطابي واحد، إلا أنه يمكن التمييز بينهما، إذ إن الخطاب الموجه دلاليا تكاد تضمر فيه القوالب التداولية بمستوييها (البلاغي والعلاقي) حيث لا نكاد نعثر على المنتج الحقيقي للخطاب، كما لا نكاد نلمس في هذا النوع من الخطاب الطبقة الاسترعائية؛ التي تتكفل بالسمات التي تراعي استمرارية الخطاب، مما يؤدي إلى تغييب الفعل الحواري داخل النص، وتتم عملية سرد الأحداث فيه بحيادية تامة نظرا للتوجه العام الذي تقتضيه الدلالة، كما تقتصر الوظائف التداولية في هذا النوع من الخطاب على وظيفتي المحور باعتباره الحامل للخطاب والمراعي له وبؤرة الجديد باعتبار المتلقي ينتظر دائما دلالة جديدة، يسعى إلى ربطها بالدلالة السابقة في عملية بنائية مما يضمن استمرارية التلقي، مع إقصاء كلي لبؤرة المقابلة باعتبار النص السردي الصرف لا يشكل مجالا لتواجدها ونشاطها، لأن المتلقي في هذه الحالة يمثل دورا سلبيا، فهو لا يتدخل في صناعة الأحداث بقدر ما هو يستقبلها فقط.

أما المميزات الدلالية التي تميز هذا الخطاب (الخطاب السردي الموجه دلاليا)، هي أن الوصف المسند للحمل يكون وصفا محايدا؛ لأنه يفتقد إلى كل السمات الذاتية باعتباره خطابا موجه لنقل الدلالة، وهو بذلك يكون قد أحدث توافق بين الطبقة الوصفية من القالب الدلالي مع الطبقة الوجهية من القالب التداولي المفتقرة تماما إلى الذاتية ، كما يتسم بسروده

[1]- نعيمة الزهري، تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي، مرجع سابق، ص21.

في زمن الماضي لأنه بصدد تقديم دلالات محققة آنفا، وهو يسعى فقط للكشف عنها ونقلها للمتلقي.

أما من ناحية البناء الصرفي التركيبي فهو يخلو من النوع الموجه تداوليا، إلا ما قد يحدث نادرا، مثل الصيغ الإخبارية التي يسعى الباث من خلالها إلى تحقيق قيم القالب الدلالي من وصف وتسوير وتأطير.

أما عن رتبة المكونات الخطابية يمكن رصد نوعين منها .

- ترتيب طبيعي بحيث تأتي الأحداث متوالية تواليا طبيعيا، لأنها تأتي وفق زمن طبيعي وهو المستعمل غالبا.
- ترتيب لا يخضع لقاعدة منطقية إلا أنه لا يأتي إلا نادرا.

يؤكد **المتوكل** أن التباين الحاصل بين نمطيْ الخطاب من حيث التركيب، يعود إلى مستعملي اللغة والغرض المراد من الخطاب، مما يستوجب عليهم تغليب نموذج على آخر، واستدعاء تراكيب لغوية معينة قصد تحقيق الغرض المراد، وهذا التغليب لا يستثني أي مستوى من المستويات، بمعنى أن هذا التغليب يشمل كل مستويات الخطاب.

وفي النهاية يمكن القول أن الخطاب عموما لا يرد سرديا موجه توجيها دلاليا صرفا، ولا خطابا سرديا موجه توجيها تداوليا فقط، مما يعني وجود تمازج بين النمطين ولو بصفة متقطعة ، ولا يمكن انتقاء نمط دون آخر ولكن العملية تغليبية فقط.›[1]

وفي ما يلي نماذج من الخطابات التي تناولتها **نعيمة الزهري** في كتابها السالف الذكر بالدراسة والتحليل.

[1]– ينظر، المرجع السابق، ص12–14.

2- الخطاب الأدبي (الوصف نموذجا)

أ- تعريف الخطاب الأدبي:

‹ تُعرِّف الناقدة الخطاب على أنه: "كل ملفوظ/مكتوب يشكل في حد ذاته وحدة تواصلية قائمة الذات"[1] معنى ذلك أن اعتماد الجانب التداولي في تفسير الخطاب هو الأساس في نظرية النحو الوظيفي، أما الخطاب الأدبي" يمكن أن يُحَدَّد الخطاب الأدبي بأنه نمط من أنماط الخطاب يتسم بسمتين أساسيتين اثنتين: الذاتية والفنية "[2] أي ما يميّز الخطاب الأدبي في عرف هذه النظرية، الذاتية والفنية؛ أي لا يمكن له أن يخلو من ذاتية صاحبه، ولا من فنية الأسلوب من بلاغة وبديع ...، على عكس ما هو النص العلمي، الذي من بين شروط وروده خلوه من هاتين الميزتين إلا نادرا، باعتباره نصا يرد من أجل تحقيق أغراض علمية خاصة

ب- دراسة النص :

الموضوع الذي قامت الباحثة بدراسته يتعلق بوصف رحلة بحرية من لبنان إلى مصر، تصفها الكاتبة **مي زيادة**، حيث إن الرحلة كانت شاقة ومتعبة، لما شابها من اضطرابات بحرية ونزول الأمطار الغزيرة، فصار الركاب محاصرين بين مياه البحر الهائج والأمطار الغزيرة في مشهد غير مألوف لديهم، إلى أن انفرج الجو وصار عاديا بسكون البحر وتوقفت الأمطار، فحاولت الكاتبة **مي زيادة** وصف المشهد بكل تفاصيله الزمنية والمكانية، ونقله للمتلقي بكل تفاصيله مخاطبة في ذلك كل حواسه، ومسيطرة على مشاعره مما جعل هذا المتلقي يستقبل أحداث المغامرة بشغف وترقب، وهو بذلك يبحث دائما على الجديد محاولا تفسير كل مكونات الرواية.(النص المدروس: مي زيادة، كتاب الصفائح، مج2، مؤسسة نوفل، بيروت ط1، 1975).

---

[1]- المرجع السابق، ص46.

[2]- المرجع نفسه، ص46.

ج- المستوى البلاغي

ج-1- طبقة المركز الإشاري:

تُعنى هذه الطبقة برصد أهم مقومات الخطاب من متكلم ومتلق وزمان ومكان الأحداث، ففي هذه الرواية نجد أن ذات المتكلم تمت الإشارة إليها (مي زيادة). بينما لم يتم الإشارة للمتلقي لعمومه،وذلك لأنها في حالة وصف لا محاورة، أما الزمان والمكان فقد تم تحديدهما (في صباح الغد وقبيل الظهر، ظهر السفينة وعرض البحر) .

ج-2- طبقة نمط الخطاب:

الخطابات الموضوعية تخلو من تدخل المتكلم،ويكون مصدرها فقط هو الكائن الورقي، على خلاف الخطابات الذاتية التي يظهر فيها تدخل المتكلم جليا ويُلاحظ ذلك من خلال احتوائها على انفعالاته ومواقفه وعواطفه.

أما النص الوصفي لا يرد دائما بهذه الحدية إذ لا يلغي ورود المقاطع الوصفية مع بعض المقاطع السردية في نص واحد. إلا أنني أرى أن كل شيء في النص الأدبي ورقي أما نحن فنحاول أن نحوّل ما هو ورقي إلى تاريخي عن طريق التأويل والشرح والبحث عن المعادلات الموضوعية.

والأساس في النص هو توافره على معيار الغرض التواصلي مما يوحي إلى استخدام القالب المعرفي أكثر من باقي القوالب المساعدة الأخرى.

ج-3- طبقة أسلوب الخطاب:

ورد النص بأسلوب إنشائي زاخر بالإيحاءات والإيماءات، خلاف النص العلمي الذي يرد بأسلوب صارم جاف في كثير من الأحيان.

د- المستوى العلاقي

د-1- الطبقة الاسترعائية : من الملاحظ في هذه الطبقة أن الاسترعاء المستغل هو استرعاء غير مباشر لأن الكاتبة لم تكن في علاقة مباشرة مع القارئ، إذ تتجسد العلاقة بينهما عن طريق البحر والسفينة.

د-2- الطبقة الإنجازية : في الخطابات ذات الطابع الوصفي تكون فيها القوة الإنجازية المستغلة في النص، هي قوة الوصف والإخبار ويتضح ذلك من خلال الجمل الحوارية الواردة في تداخل مع المقاطع السردية المكونة للنص ككل. نذكر على سبيل المثال لا الحصر الجملة: " فاحتمل الآن ضربات نقمتي لعدم اكتراثك بي ..."[1]

د-3- الطبقة الوجهية : في هذا النص نلاحظ حضور هذه الطبقة أكثر من غيرها، وذلك لاحتوائه على أحداث غير معتادة، مما أرغم المشهد تضمّنه لسمات ذاتية وانفعالية وتعجبية؛ ولو في قالب غير معتاد مثل:" جمال مرعب" التي تعمل على تغيير وجهة الخطاب، كما نلاحظ تدرجها في تصوير الأحداث غير المألوفة مما يستهوي المتلقي في متابعتها.

د-4- الوظائف التداولية : اقتصرت الدراسة في هذا الجانب على وظيفتين أساسيتين وهما وظيفتا المحور والبؤرة والتي تتفرعان بدورهما إلى محاور وبؤر فرعية.

أ- البؤرة: يتميز النص المدروس بالوصف مما يجعل وظيفة بؤرة الجديد أكثر حضورا من غيرها، كما أدى ذلك إلى غياب بؤرة المقابلة لأنها تتعلق بالنصوص ذات الطابع الحجاجي، وهو ما لا نجده غالبا في النصوص من هذا النوع ، على عكس النصوص ذات الطابع العلمي التي تزخر ببؤرة المقابلة لأنها بصدد دحض فكرة وإرساء أخرى مكانها، في طابع إقناعي حجاجي تستوجبه طبيعة النص. لأن المعلومة الجديدة لم تكن في مخزون المتلقي المعرفي فهو يملك معلومة أخري مكانها، مما يستوجب مقابلتها بمعلومة أخرى علمية صحيحة تكون محط اهتمام المتلقي.

ب- المحور: يبدو أن المحور في هذا النص هو من الوظائف الأكثر حضورا، وبأنواعه (المعطى، الجديد، المقابل، المعاد، الفرعي)، وفي هذا الصدد يذهب المتوكل إلى أن المحور الرئيسي في النصوص ذات الطابع الوصفي هو المحور المعطى، باعتباره محل اتفاق بين

[1]- المرجع السابق، ص48.

المتكلم والمتلقي، مما يضمن للخطاب استمراريته، والملاحظ في هذا النص أن المحور المعطي هو البحر في تعالقه مع المحاور الأخرى المكملة له، نذكر على سبيل المثال لا الحصر (الأمواج– السماء– الغيوم) في علاقتها بالبحر باعتباره محورا رئيسيا .

ومن المحاور الملاحَظ حضورها في هذا النص أيضا، متقمصة دور المحور المعطى **(الشمس)** التي كانت في بداية الوصف محورا جديدا وسرعان ما صار تمحورا رئيسيا، نتيجة استمرارها مع الخطاب في أحداث كثيرة، إلا أننا نجده في بعض الأحيان يتحول إلى محور فرعي، ومع ذلك فإن وظيفة المحور المعطى لا تُنزع منه، كما نجد محور **(الجو)** يتقمص نفس الدور الذي يتقمصه محور الشمس، وفي نفس السياق يرد المحور المعطى **(الأمواج)**، الذي يحظر هو الآخر في متوالية وصفية طويلة مما يمنحه صفة المحور المعطى .

أما المحاور الفرعية الجديدة الواردة في النص نجد على سبيل المثال محور(صوت، أمطار، عاصفة وزوبعة)، في مقابل النص العلمي الذي يتمتع بمحور رئيسي معطى واحد، تدور كل الأحداث حوله ويستقطب أكبر كمية من المعلومات التي يتضمنها النص، كما نجد المحور المعطى الآخر **(المحيطات)**؛ الذي يتواجد في أحداث النص ويستمر مدة طويلة مما ألبسه صفة المعطى. ويتضمن النص أيضا محورين ثانويين؛ كل منهما معطي لأنهما يحملان كمًا من المعلومات، رغم يسرها وهما**(بحر البلطيق، البحر الأحمر)**، ومحورا جديدا عابرا وهو محور**(بحر الشمال)**

هـ– المستوى التمثيلي : وهو المستوى الذي يُعنى بمدى تحقق الخطاب من عدمه، وما هي النسبة المحققة دون غيرها، حيث يقوّم المتكلم مدى تحقق خطابه من خلال الوسائل اللغوية التي يوظفها، خلاف النص العلمي الذي يحمل أكبر حض للتحقق نظرا لاحتوائه على سمات وجهية موضوعية.

هـ–1– الطبقة التأطيرية: هي الطبقة التي تختص بزمن الخطاب ومكانه، ومن المألوف أن الخطابات ذات الطابع الوصفي يكون ورودها في زمن الحاضر، أي زمن التخاطب زمن الفعل اللغوي، أما الزمن الماضي فيأتي عرضا في بعض مقاطع الخطاب، إلا أنه لا يؤثر

في توجيه الإطار العام له. لأن الإطار الغالب هو الذي يحدد مسار الخطاب الزمني، فهو زمن الحاضر هنا،على خلاف الخطاب العلمي الذي يتميز باللازمن أي أن الزمن فيه ثابت نظرا للحقائق التي يخبرنا بها .

هـ-2-الطبقة التسويرية : هي الطبقة التي تتكفّل برصد السمات الكمية؛ باعتبارها واحدة لا تتجزأ بالإضافة إلى رصدها للذوات المحال عليها في الخطاب من قبيل الأعداد، والملاحظ في هذا النص المدروس أن السمات التسويرية التي تميز مقاطع الرواية هي سمات زمنية من قبيل (آني، صباح الغد، سريع...) .

أما السمات التسويرية التي يتميز بها النص العلمي فهي سمات عددية، وسمات الثبات والدوام بالنسبة للوقائع، نظرا لما يزخر به من حقائق ثابتة.

هـ-3- الطبقة الوصفية : هي الطبقة التي تُعنى برصد الوقائع الداخلية؛ التي تعمل على تحقق الخطاب، وتنقسم إلى قسمين (تامة،غير تامة)غير التامة مثل (شروع، مقاربة...)

وفي هذا النص نجد أن السمات الغالبة هي سمات غير تامة، وهذه السمات تظهر جليا في النصوص الوصفية التي تضطلع بوصف الذوات، على العكس في النصوص السردية التي تعتني بوصف الأحداث.

هـ-4- المحمول : تتميز محمولات النصوص الوصفية بوقائع الحالات على حساب وقائع الأعمال، ووقائع الأوضاع على وقائع الأحداث؛ بمعنى أن محمولاتها تكون دالة على وقائع ساكنة وهذا ما يؤكده النص المدروس، إذ يحتوي أكثر من ثلثيه على محمولات الحالات والأوضاع.

هـ-5 - علاقة المحمول بموضوعاته: مما لاشك فيه أن كل نص محل التواصل تحكمه قيود يعمل في ضوئها، وهو ما يُعرف عند الوظيفيين **بقيود التوارد**، هذه القيود التي يفرضها الموضوع الرئيسي على حساب توابعه من الأحداث المشكلة للنص، وما يمنحها هذه الأحقية هو أنه في حالة الاستغناء عنها يؤدي ذلك إلى اختلال توازن النص وانسجامه، والنص الوصفي واحد من هذه النصوص المعنية، وهذا الخرق قد يكون لغويا أي ضمن التراكيب

المشكلة للنص، أو قد يكون معرفيا وذلك بخرق القاعدة الدلالية المتعارف عليها التي تحكم ذلك النص، لأن النص لا يكتمل معناه ويتحقق غرضه إلا بتظافر المكونين، اللغوي والمعرفي .

إلا إن الملاحظ في النصوص ذات الطابع الأدبي أنها لا تلتزم دائما بهذه الخاصية ولها في ذلك ما يبررها فنيا، لأن النصوص من هذا النوع جمالياتها تكمن في ذلك الخرق الذي يتشكل بالصور البلاغية التي تتمتع بها، من قبيل ما ورد في النص المدروس (المياه تقاتل المياه) حيث " نجم التشخيص عن خرق سمة [+حي] التي يشترطها المحمول "تقاتل" في موضوعه "المنفذ" و"المتقبل":"المياه""[1]، وهذا ما يدخل النص في مجال المجاز، على خلاف النصوص ذات الطابع العلمي التي لا تحظى بمثل هذا الخرق الذي يكاد يكون السمة الغالبة في النصوص الأدبية.

و- المستوى البنيوي:

يبحث هذا المستوى في مدى تحقق المستويات السابقة(البلاغي، العلاقي، التمثيلي) والوظائف التداولية داخل المكون الخطابي سواء منفردة أو متظافرة، وهو ما يبحث في البنية السطحية للنص من تراكيب (صرفية تركيبية ، تطريزية) .

ز- المستوى البلاغي:

ز-1- تحقّق طبقة المركز الإشاري: تتجسد هذه الطبقة بفضل تواجد ضمائر المتكلم من قبيل (أيقظني، فنهضتُ، فأسرعتُ، وصعدتُ...)

ز-2- تحقّق طبقة نمط الخطاب :تتحقق هذه الطبقة بفضل الصور البلاغية، وهو ما تحقق في هذا النص من قبيل (وسرحت غزالة النهار،تجر بتيه ودلال شعورها الطويلة الشاملة أطراف العالم).

[1]- المرجع السابق، ص55.

ز-3- **تحقّق طبقة أسلوب الخطاب** : يُلاحظ تغليب الأنا في النصوص الأدبية أي حضور الذات المنتجة له، حيث تظهر ظهورا بارزا وهذا النص واحد منها،كما نؤكد الحضور القوي للصور البلاغية التي تطبع مثل هذه النصوص، وهذا ما لا يتوفر عليه النص العلمي إذ يلاحظ عليه التغييب الشبه الكلي للذات المنتجة للخطاب وكذا الصور البلاغية .

ح- المستوى العلاقي:

ح-1- **تحقّق الطبقة الاسترعائية** : إذا كانت الطبقة الاسترعائية تعمل على استمرارية الخطاب ولفت انتباه المخاطب لتحقق فعل التداول، فإن هذه الطبقة تتحقق في هذا الخطاب من خلال أداة النداء**" أيها "**، ومختلف الأغراض التنبيهية الواردة فيه، بالمقابل فإن النص العلمي لا يتوفر على هذه الخاصية،فالحقائق العلمية هي التي ترعى بعضها بعض تدريجيا.

ح-2- **تحقّق الطبقة الإنجازية** : يتحقق هذه الطبقة بفضل تعاضد كل من الصيغة اللغوية (الصرفية- التركيبية) والصيغة الصوتية (التنغيم)، بالمقابل فإن العلاقة ذاتها تكاد تكون منعدمة في النص العلمي، لأن الخبر فيه لا يعتمد إلى حد كبيير على الصيغة الصوتية من أجل تحققه.

ح-3- **تحقّق الطبقة الوجهية:** تتحقق هذه الطبقة بفضل العلاقة الموجودة بين المعجم اللغوي وما يحققه من دلالة داخل التركيب اللغوي ككل، وهذه العلاقة بين هذه الوحدات هي المسيطرة على النص المدروس وتعمل على توجيهه.

ح-4- **تحقّق الوظائف التداولية** : يعد التبئير الميزة الأساسية في هذا النص ومن خلاله تحقق وظيفة بؤرة الجديد، التي يتميز بها، أما وظيفة المحور فقد تحققت من جلال خاصية جديدة وهي خاصية التنكير وذلك لورود الأسماء النكرة في المحتوى النصي أما الأسماء المعرفة فقد وردت لتحقيق وظيفة المحور، كما تكفلت المتعلقات والضمائر بالإشارة إلى المحاور الفرعية.

أما الانتقال من محور إلى محور آخر في هذا النص المدروس، فتهتم به المحمولات الإدراكية من قبيل (خُيّل لي، رأيت) والتراكيب (عند ذلك) وأدوات من نوع (إذ، فإذا، لأن)

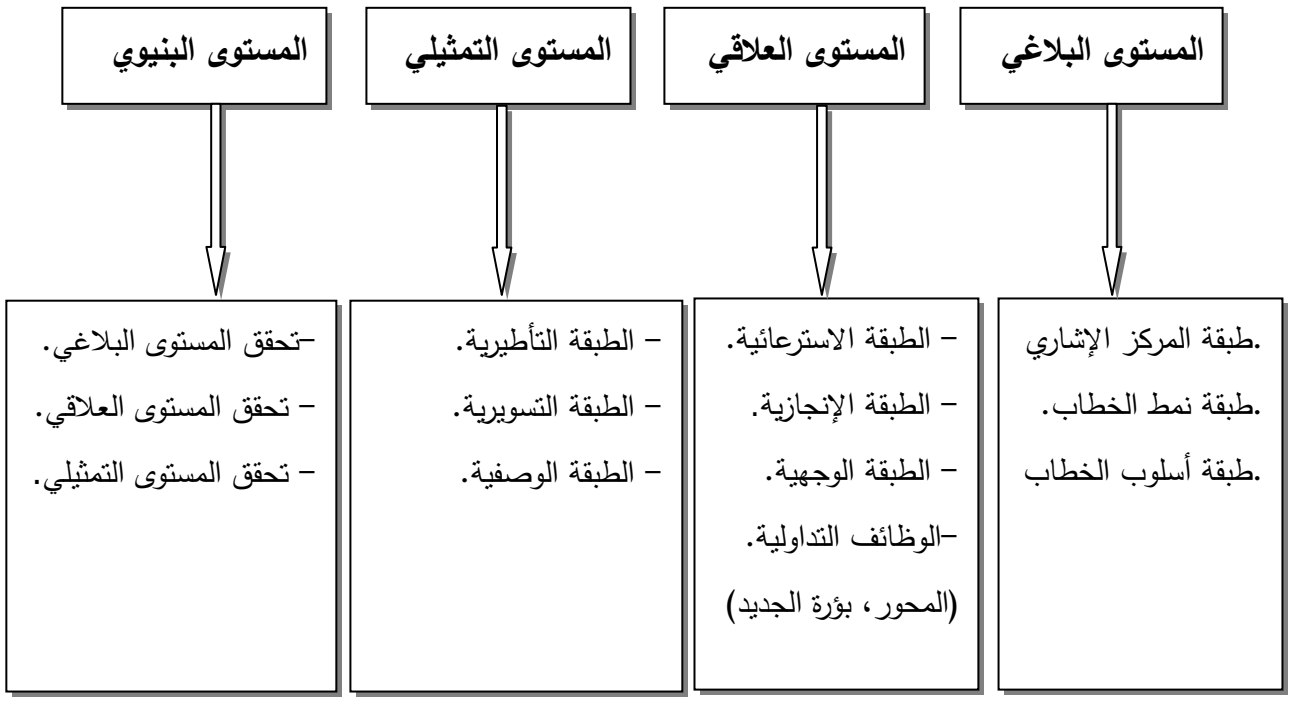
ط- المستوى التمثيلي (الدلالي) :

ط-1- تحقّق الطبقة التأطيرية: تهتم هذه الطبقة بالسمات الزمنية، والملاحظ في هذا النص أن تحقق هذه الطبقة، جاء بورود الأفعال المضارعة من قبيل(تتدفق، تقاتل، تكتسح، تحسبها ...)، وهي نفس الوسيلة المعتمدة في تحقق سمات الزمن في النص العلمي وذلك بورود أفعال مضارعة تعمل في نفس الاتجاه.

ط-2-تحقق الطبقة التسويرية : تتكفّل الأفعال المضارعة الواردة بصيغة الماضي بتحقيق السمة الجهية التسويرية من قبيل(**آني**)،

كما أن النص العلمي تتكفل به هذه الأفعال في التعبير عن السمة الجهية الدائمة، إضافة إلى الأسوار الكلية والبعضية والعددية التي تكفلت بتحقيق السمات التسويرية المرتبطة بالذوات.

وفي ما يلي مخطط توضيحي للطريقة المتبعة في تحليل هذا النص الأدبي:



ي- آفاق النص الأدبي في ضوء نحو الطبقات القالبي: من خلال الدراسة السابقة يمكن أن نستخلص ما يلي:

- يتمتع نحو الطبقات القالبي بمرونة التحليل للنصوص الأدبية.

- يتيح نحو الطبقات القالبي آليات تحليلية لا تتيحها المناهج النقدية التحليلية الأخرى.

- نحو الطبقات القالبي يضمن تحليلا للنصوص الأدبية والعلمية ما لا تضمنه لها فروعا معرفية أخرى.

- يمكن لهذا النوع من التحليل إن تضاعف، أن يسد الحاجة التي تعاني منها مكتبة تحليل الخطاب الوظيفي.›[1]

3- خطاب السيرة الذاتية

‹ سعيا منا إلى إخراج النحو الوظيفي من مستوى التنظير إلى مستو أكثر تطبيقا، ارتأينا إضافة تحليل نص آخر من نوع أدبي آخر؛ ألا وهو خطاب **السيرة الذاتية**، والنص محل الدراسة مقتطف من السيرة الذاتية للمؤلف **عبد الغني أبو العزم***(الضريح والضريح الآخر)،

[1]- ينظر، المرجع السابق، ص 45-60

*- **عبد الغني أبو العزم:** كاتب مغربي أستاذ التعليم العالي بجامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عين الشق الدار البيضاء. ولد عام 1941 م بمدينة مراكش الحمراء، وهو معروف بتخصصه في الدراسات المعجمية ورئيس الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، ومسؤول عن وحدة البحث والتكوين في علوم اللغة العربية والمعجميات، وقد أصدر معجم لغويا حديثا بعنوان "معجم الغني". ومن مؤلفاته الأخرى:(المنهج والنص- ألف سنة من حياة اليهود بالمغرب (ترجم).- المعجم المدرسي أسسه ومناهجه.- المعجم الصغير.-معجم تصريف الأفعال.- أعز ما يطلب للمهدي بن تومرت (تحقيق).-الضريح، سيرة ذاتية.-الضريح الآخر، سيرة ذاتية (حصلت على جائزة الكتاب الكبرى).-الثقافة والمجتمع المدني.-ظلال البيت القديم (مجموعة قصصية).(http://www.liilas.com/vb3/t89586.html شوهد بتاريخ: 2017/09/04.على الساعة 00:25).

التي صدرت عن دار تينمل بمراكش سنة 1994، وتقع في أربعين ومائة صفحة من الحجم المتوسط.

أ- تعريف خطاب السيرة الذاتية:

يُعرّف خطاب السيرة الذاتية في عرف نظرية النحو الوظيفي على أنه " نمط من أنماط الخطاب يتسم أساسا بسمة "الشخصية" (يتعلّق بالنفس لا بالغير) مفهوما... من بين ما يشمله: اليوميات والمذكرات ومحكي الحياة والمفكرة الالكترونية والخواطر والوسائل الورقية والالكترونية"[1]

ب- تحليل الخطاب محل الدراسة

ب-1-المستوى البلاغي

ب-1-1- طبقة المستوى الإشاري: النص يزخر بإشارات توحي بحضور قوي للمتكلم الذي هو السارد نفسه، دون الإشارة للمتلقي لعمومه مع تغليب القالب التداولي على القالب الدلالي، لأننا بصدد خطاب ذاتي مع تحديد زمن التخاطب ومكانه، مثل: (صباحا باكرا، على متن حافلة.)

ب-1-2- طبقة نمط الخطاب : يندرج النص محل الدراسة من حيث آلية اشتغاله في خانة الخطاب السردي، أما من ناحية المجال فهو داخل مجال الخطاب الأدبي، وأما من حيث الوجه فهو ضمن الخطابات الذاتية، لِمَا يحتويه من انفعالات وعواطف السارد، إلا أن ذلك لا ينفي تواجد قطعا سردية وأخرى غير سردية، التي يستغلها السارد للشرح تارة وللتعليق تارة أخرى.

ب-1-3- طبقة أسلوب الخطاب: جاء أسلوب النص وصفيا تارة، وشارحا تارة أخرى في قالب رومانسي نظرا لحضور الذات المنتجة للخطاب .

[1]- المرجع السابق، ص65.

ب-2- المستوى العلاقي:

ب-2-1- الطبقة الاسترعائية: في هذا النص محل الدراسة نحن أمام استرعاء مباشر بين المتكلم والمتلقي، وما يُدعم ذلك استعمال الراوي لأدوات الإشارة وعبارات تلفت انتباه المتلقي، لما يعانيه الراوي طيلة مدة سفره.

ب-2-2- الطبقة الإنجازية : تتلخص القوة الإنجازية في هذا النوع من الخطابات، في قوة الإخبار. ومن ثمة فلا مجال الاستلزامات خطابية أخرى إلا ما ورد عرضا، في حالات التعليق أو الوصف، مما استوجب على السارد استعمال جمل خاصة من قبيل الأمر أو الاستفهام في خطابه.

ب-2-3- الطبقة الوجهية : تتلخص مهمة هذه الطبقة في تحديد وجهة الباث، ومن ثمة توجه الخطاب. وهو ما يظهر جليا في خطاب السيرة الذاتية؛ لأن الخطاب فيها يتميّز بالإشارة، وذلك تبعا للأحداث التي يتضمنها، وهو ما يميّز النص محل الدراسة، حيث نجد السمات الانفعالية تكاد تسيطر على كل مفاصل الخطاب في هذا النص، والكاتب فيه يصف رحلته الشاقة وغير المألوفة، فيمازج بين جمل منفية وأخرى مثبتة والتي يتضح من خلالها موقف الراوي. هذا النفي الذي يندرج في خانة "النفي الوصفي في مقابل النفي الحجاجي على أساس أن الصنف الأول (نفي بؤرة جديد) في حين أن الصنف الثاني (نفي بؤرة مقابلة)"[1]، والملاحظ أن الصنف الأول يكاد يسيطر على كل مفاصل الخطاب في حين لا يرد النوع الثاني إلا نادرا؛ لأن الغرض العام من هذا الخطاب، هو إيراد الأحداث دون الدفاع عنها. وهو ما يستوجبه خطاب السيرة الذاتية.

[1]- المرجع السابق، ص69.

ب-2-4- الوظائف التداولية :

تتحدد الوظائف التداولية الواردة في هذا الخطاب في وظيفتين أساسيتين (وظيفة المحور، ووظيفة بؤرة الجديد) وتتفرعان بدورهما إلى محاور وبؤر فرعية؛ لأن ضرورة خطاب السيرة الذاتية يتطلب ذلك.

1- البؤرة : تنحصر الوظيفة البؤرة الواردة في النص المدروس في بؤرة الجديد، ولها ما يبررها في خطاب السيرة الذاتية؛ لأن الخطاب فيها قائم على الإخبار وليس على الحجاج، مما يؤكد عدم وجود ضرورة لبؤرة المقابلة.

2- المحور: النص يحوي جل أنواع المحور؛ من معطى إلى معاد ففرعي أو بهما معا، وله ما يفسره في فحوى الخطاب، وهي حالة الاضطراب التي وقع فيها السارد لأن الرحلة بالنسبة له لم تكن عادية، مما يستوجب هذه الانتقالات المحورية المتنوعة، فعلى سبيل المثال لا الحصر.

الحافلة كانت في بداية الخطاب محورا جديدا وسرعان ما تحولت إلى محور رئيس معطى وذلك نتيجة استمرارها في جل مفاصل الرحلة،حيث الإحالة إليها إحالة مباشرة أو إحالة فرعية بمعنى محورا فرعيا، ويصدق هذا التعليق على جل المحاور الواردة في النص قيد الدراسة. ›[1]

ج- الخلاصة:

الملاحظ في الدراسة التي قامت بها **نعيمة الزهري**، قد اعتمدت فيها على المرحلة الثالثة المسماة بنموذج الطبقات القالبي **للمتوكل** 2003 حيث يرى صاحب هذا النموذج أن الخطاب بنية واحدة مهما تنوعت أساليبه وهي ما أسماها " بنية الخطاب النموذج" الذي عرضناه بالتفصيل في الفصل الثاني من الدراسة، وقد وجدنا الكاتبة تنتهج نفس الأسلوب في دراستها

[1]- ينظر، المرجع السابق، الفصل الثاني، ص65-76.

لكل أنواع النصوص على اختلاف أنواعها وأنماطها (النص السردي الموجه دلاليا (العلمي)، والنص السردي الموجه تداوليا ونص السيرة الذاتية)، وهذا ما يتعارض–حسب رأيي– مع علمية الدراسة، نظرا لوجود محددات يتميز بها كل نص، فالنص السردي الموجه دلاليا(العلمي)، على سبيل المثال لا يتفاعل معه المتلقي بنفس درجة النص السردي الموجه تداوليا، مما يحتم على الناقد تمايز الدراسة، خاصة ونحن أمام نظرية وظيفية تداولية بامتياز.

III– الخطاب عند يحي بعيطيش

1– الخصائص الفنية للرواية:

‹ بعد الاطلاع على فحوى الرواية(**ريح الجنوب**) وهي أول رواية جزائرية مكتوبة باللغة العربية، كتبها **عبد الحميد بن هدوقة***، عام 1970 وتقع في 317 صفحة، تغطي أحداث الرواية سبعة فصول، يمكن استخلاص بعض الخصائص الفنية الواردة في بنية الحوار المشكل لهذه الرواية، نظرا لتميّز الشخصيات المشاركة في بلورة أحداثها، ومكانتها المحورية ألا وهي (العجوز رحمة، نفيسة وأمها رحمة)، أما بالنسبة للبؤرة فنلاحظ طغيان بؤرة المقابلة على حساب بؤرة الجديد، ولهذا الطغيان – حسب الباحث – ما يبرره فنيا، لأن الحوار كان بين النسوة القاطنات في قرية لا يحتاج الحوار بينهن إلى معلومات جديدة نظرا لمحدودية الأفق عندهن بقدر ما يحتاج إلى مقابلة شيء يعرفنه بشيء آخر لهن دراية به، وقد نجح الكاتب – حسب الباحث– في توظيف هذه البؤرة لأن الحوار محدود الأفق لا تحتاج أطرافه إلى توسيع مداركهن بمعلومات جديدة، بقدر ما هن بحاجة إلى مقابلة في حوارهن، كما

* **عبد الحميد بن هدوقة**: ولد في 9يناير 1925 بالمنصورة) ولاية برج بوعريريج .(بعد التعليم الابتدائي انتسب إلى معهد الكتانية بقسنطينة، ثم انتقل إلى جامع الزيتونة بتونس ثم عاد إلى الجزائر ودرس بمعهد الكتانية بقسنطينة .نضاله ضد المستعمر الفرنسي الذي كان له بالمرصاد، دفعه إلى مغادرة التراب الوطني مرة أخرى نحو فرنسا ثم يتجه عام 1958م لتونس، ثم يرجع إلى الوطن مع فجر الاستقلال.توفي في أكتوبر1996 .. الجزائر بين الأمس واليوم، ظلال جزائرية (مجموعة قصص)،أشعة السبعة (مجموعة قصص) ، الأرواح الشاغرة (ديوان شعر)، الكاتب وقصص أخرى (مجموعة قصص)، نهاية الأمس (رواية)، بان الصبح (رواية)، الجازية والدراويش (رواية)، قصص من الأدب العالمي (مجموعة قصص)، النسر والعقاب (قصة للأطفال بالألوان)، قصة في ايركوتسك (مسرحية سوفياتية مترجمة)، دفاع عن الفدائيين (دراسة مترجمة عن عمل قام به المحامي جاك فيرجيس، غدا يوم جديد (رواية (درت في الجزائر سنة 1992 في بيروت عن دار الأدب سنة 1997 (ينظر، https://ar.wikipedia.org/wiki/ شوهد بتاريخ 2017/09/12على الساعة:11:25).

تجدر الإشارة إلى أن تكرار المنادى جعل الحوار مباشرا وبسيطا بساطة أطرافه، حيث تكثر فيه الوظيفة الإنتباهية المساعدة على تواصل الحوار، كما كان للأفعال اللغوية ذات القوة الإنجازية أثر بالغ في تواصل الحوار وبساطته مما سهل على الكاتب – دائما حسب الدراسة – استنطاق الشخصيات للتعبير عن واقع معيش، دون التدخل في توجيهه أو إعمال الخيال فيه؛ مما قد يجعله يأخذ منعرجا آخر لا يعبر بالضرورة على واقع أهل القرية إذ ذاك.

2- مميزات الخطاب:

ينبغي أن نميز بين نوعين من الخطاب (الخطاب الموجه دلاليا والخطاب الموجه تداوليا)، إلا أنه لا ينف ذلك تواجدهما في نمط خطابي واحد، فقط قد تتغلب سمات نوع على نوع آخر وهو ما يجعل من الخطاب يتخذ تسمية دون أخرى، إذ أن الخطاب الموجه دلاليا تكاد تضمر فيه القوالب التداولية بمستوييها (البلاغي والعلاقي) حيث لا نكاد نعثر على المنتج الحقيقي للخطاب، كما لا نكاد نلمس في هذا النوع الطبقة الاسترعائية التي تتكفل بالسمات الراعية لاستمرارية الخطاب مما يؤدي إلى تغييب الفعل الحواري داخل النص، كما تتم عملية سرد الأحداث فيه بحيادية تامة نظرا للتوجه العام الذي تقتضيه الدلالة، إضافة إلى اقتصار الوظائف التداولية في هذا النوع من الخطاب على وظيفتي المحور-باعتباره الحامل للخطاب والراعي له- وبؤرة الجديد -باعتبار المتلقي ينتظر دائما دلالة جديدة- يسعى إلى ربطها بالدلالة السابقة في عملية بنائية مما يضمن استمرارية التلقي، مع إقصاء كلي لبؤرة المقابلة باعتبار النص السردي الصرف -إلى حد ما- لا يشكل مجالا لتواجدها ونشاطها، بنسبة يمكن الحديث عليها.

أما المميزات الدلالية التي تميز هذا الخطاب (الخطاب السردي الموجه دلاليا)، هي كون الوصف المسند للحمل يكون وصفا محايدا؛ لأنه يفتقد إلى جل السمات الذاتية، باعتباره خطابا موجه لنقل الدلالة، وهو بذلك يكون قد أحدث توافق بين الطبقة الوصفية من القالب الدلالي، مع الطبقة الوجهية من القالب التداولي المفتقرة إلى الذاتية، كما يتسم بسروده في

زمن الماضي؛ لأنه بصدد تقديم دلالات محققة آنفا وهو بذلك يسعى فقط للكشف عنها للمتلقي.

أما من ناحية البناء الصرفي التركيبي، فهو خال من هذا النوع الموجه تداوليا، إلا ما قد يحدث نادرا مثل الصيغ الإخبارية التي يسعى الباث من خلالها إلى تحقيق قيم القالب الدلالي، من وصف وتسوير وتأطير.

أما عن رتبة المكونات الخطابية يمكن رصد نوعين منها.

– ترتيب طبيعي بحيث تأتي الأحداث متوالية تواليا طبيعيا؛ لأنها تتوالى وفق زمن طبيعي وهو المستعمل غالبا.

– ترتيب لا يخضع لقاعدة منطقية إلا أنه لا يأتي إلا نادرا.

يؤكد **المتوكل**–حسب الباحث– أن التباين الحاصل بين نمطيْ الخطاب من حيث التركيب يعود إلى مستعملي اللغة والغرض المراد من الخطاب، مما يستوجب تغليب نموذج على آخر، واستدعاء تركيبات لغوية معينة قصد تحقيق الغرض المراد، وهذا التغليب لا يستثني أي مستوى من المستويات، معنى ذلك أن هذا التغليب لا يعني إقصاء نمط من الأنماط.

3–الخاتمة:

في النهاية يمكن القول أن الخطاب عموما لا يمكن أن يرد سرديا موجه توجيها دلاليا صرفا ولا خطابا سرديا موجه توجيها تداوليا فقط، مما يسمح بتمازج بين النمطين ولو بصفة متقطعة، ولا يمكن انتقاء نمط دون آخر ولكن العملية تغليبية فقط.»[1]

[1]– ينظر، يحي بعيطيش، الوظائف التداولية في رواية ريح الجنوب، مجلة علامات في النقد، العدد43، المجلد11، محرم1423، مارس2002، ص443–478.

المبحث الثاني: الاستراتيجيات الوظيفية لتعليم النص الأدبي:

1- توطئة:

لم تكن الدراسات الوظيفية تتجاوز حدود التركيب اللغوي كما بينا قبل هذا في النقد ، مما جعلها تقتصر في أحسن الظروف على توضيح الوظائف النحوية التي يتحكم العامل في الكشف عنها، مكتفية في ذلك بتحقيق مسألة السلامة والخطأ، فعجزت بذلك على تقديم مقاصد التركيب التداولية، ولكن بمجرد ظهور الدراسات اللسانية النصية حتى اتسع مجال التفكير المنهجي لتتجاوز سلامة البناء إلى تجليات الدلالات العميقة للنص.

إذا كانت الدراسات قد اتسع مداها في هذا المفهوم محاولة كشف أسرار جديدة ضمن هذا الفضاء الرّحب، فإن **نظرية النحو الوظيفي** واحدة منها؛والتي تجعل من المقام مركزا لها في تحديد الدلالة وذلك بربط النص مع سياقاته الخارجية، سواء من حيث الإنتاج أو التفسير، وبذلك فهي لا تفرق بين مفهوم النص ومفهوم الخطاب، لأن الأساس عندها هو التداول، حيث تؤكد هذه المدرسة ذلك بقولها –على لسان **المتوكل**–: "إن الخطاب باعتباره وحدة تواصلية يمكن أن يكون مفردة أو مركبا اسميا أو جملة (بسيطة أو معقدة) أو نصا"[1].

كما يؤكد هذا التوجه في قوله لتعريف الخطاب أنه: "كل إنتاج لغوي يربط فيه ربط تبعية بين بنيته الداخلية وظروفه المقامية بالمعنى الواسع"[2]، إلا أن هذه النظرية ورغم محاولاتها في فهم الخطاب ودراسة مكوناته، ظلت تتعامل مع هذا التركيب اللغوي بنوع من الحذر إلى وقت غير بعيد. هذا المنهج الذي رسمه "**سيمون ديك الهولندي**"وطوره "**أحمد المتوكل المغربي**".

إذا كان التركيب الجملي قد حدد بطريقة تكاد تكون نهائية مواقع هذه الوظائف، فهل هناك مواقع موسومة موازية لها في النص ؟ الذي يُعد وحدة تواصلية حيث يعرف عند مفكري هذه

[1]– أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النص، مرجع سابق، ص226.

[2] – المرجع نفسه، ص16.

المدرسة بأنه: " كل ملفوظ أو مكتوب يشكل في حد ذاته وحدة تواصلية"[1]، معنى ذلك أن المعيار الوحيد الذي يميز النص في عرف هذه النظرية هو التواصل، وما يحققه هذا النص من أغراض.

إن النصوص تتباين في رصف مدلولاتها وسبك أنماطها التعبيرية، فما هي إذن الإجراءات التحليلية التي يعتمدها الناقد للكشف عن هذه الوظائف في النص ؟.

رغم أن التفاعل بين هذه الوظائف حيثما كان موقعها، هو الذي يوجه كل قراءة نقدية. إضافة إلى أنه يمكننا أن نختبر أسلوبيا ما يُحدثُه تفاعلها من سيطرة نوع معين من الوظائف على أخرى. فيحدث هنا إطناب وتوكيد، بينما يكون في الجهة الأخرى حذف وإيجاز.

لقد اهتمت النظريات اللسانية المعاصرة بتفسير اللغة معتمدة في ذلك على وظيفتها الطبيعية التداولية، وما لها من تفاعل داخل المجتمعات البشرية وذلك في تحديد مركباتها ووظائفها الدلالية والتداولية، ومن بين هذه النظريات نظرية النحو الوظيفي التي تعتبر اللغة أداة للتواصل ولا يمكن تفسيرها إلا داخل هذا الإطار، حيث تبحث على اكتشاف الخصائص الجامعة بين اللغات الطبيعية على اختلاف أنماطها وأنواعها، أي أنها تسعى لوضع نحو كلي يكشف القدرة التداولية التي تسير في فلكها كل اللغات الطبيعية.

لذلك فقد وجهت اهتمامي إلى هذه الدراسة من خلال نموذج حي –كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي–، محاولا في كل ذلك أن أتجاوز التركيب اللغوي المغلق(الجملة) إلى التركيب اللغوي المفتوح(النص)، الذي يتّخذ من طبيعته التحديدية ذاتها معيارا موسعا ونمطا بنائيا جديدا، لذا فإن الإشكالية المراد الإجابة عنها هي: كيف يمكن تكريس الوظائف التداولية لوصف التركيب عندما تتخذ إطارها المفهومي داخل النص، أو عندما يكون النص في أساس تعريفه محصلة التفاعل بين هذه الوظائف؟.

[1] – نعيمة الزهري: تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي، دار الأمان، الرباط، ط1، 2014، ص46.

2- محتوى الكتاب:

يتضمن كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة موضوع الدراسة على اثنتي عشرة وحدة، تحتوي كل وحدة على نصين أدبيين اثنين، ويبلغ عدد النصوص الإجمالي أربعة وعشرين نصا، تتوزع بين النثر والشعر والمسرح، إذ يحتل الشعر فيها الصدارة بأربعة عشر نصا منها ستة نصوص من الشعر العمودي وثمانية من الشعر الحر، إضافة إلى ستة نصوص نثرية، وأربع مسرحيات. وهو ما يمثله الجدول الآتي[1]

نوع النص	نصوص شعرية(عمودي، حر)	النصوص النثرية	النصوص المسرحية
العدد	06 عمودي، 08 حر	06	04
النسبة	٪58.33	٪25	٪16.66

3- البعد الوظيفي النصي:

إن نظرية النحو الوظيفي هي نظرية تبحث في الوظيفة من خلال دراسة كل أبعادها الدلالية والتركيبية والوظيفية، حيث إن "بنية أي خطاب تعكس، إلى حد بعيد، بنية التواصل النموذجية، المتضمنة لثلاثة مستويات قائمة على ثلاث طبقات، المستوى البلاغي والمستوى العلاقي والمستوى التمثيلي، وأن هذه البنية النموذجية تتوزع على ثلاثة قوالب(قالب تداولي وقالب دلالي وقالب نحوي) تعكس، في اشتغالها، مراحل عملية التواصل"[2] وإذا كانت علاقة الوظيفة بالنص هي "المعنى الذي يتحصل لنص ما في عملية تواصل أو بأنه الغرض الذي يحققه نص ما في إطار موقف تواصلي معين"[3] فإن ذلك يعني؛ أن الوظيفة تتحقق في

[1]- ينظر، وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013-2014(كتاب المقرر المدرسي).

[2]- أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في البحث اللساني ، مرجع سابق، ص65.

[3]- كلاوس برينيكر، التحليل اللغوي للنص-مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج-، تر، سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2010، ص121.

النص من خلال الانسجام الذي يتمتع به من جهة، والعلاقات التي تجعله بهذا الشكل من جهة ثانية قصد تحقيق الدلالة في إطار تداولي، وإذا كان الكشف عن الوظائف التداولية في النص يستوجب" دراسة العلاقات بين الصيغ اللغوية، ومستخدمي هذه الصيغ"[1] فإن الوظيفية تدرس البنية اللغوية المحددة مسبقا على أساس التواصل ولا يتم ذلك إلا بمخابرة القدرة التواصلية عند منتج اللغة من جهة وعند مستقبلها من جهة أخرى، في مقام تواصلي محدد، أي السعي إلى تحقيق الكفاية التواصلية. وبذلك فالنحو الوظيفي يقترح بنية نحوية خاصة قائمة على أساس الوظائف التداولية مستقلة في ذاتها من جهة، ومتكاملة مع بعضها البعض من جهة أخرى، قصد تفسير الفعل اللغوي، كما تهتم بالمستوى التمثيلي الخاص بالوظائف الدلالية كوظيفة المنفذ ووظيفة المتقبل التي هي عبارة عن: "وظيفة دلالية تسند للذات المتقبلة لعملية ما، قام بها مراقب أو منفذ أو متموضع أو قوة"[2]

4- المعايير المتحكمة في تفسير النصوص:

يعد تحديد المنطلقات البيداغوجية وانتقاء النصوص المناسبة للدراسات الوظيفية التداولية في هذه المرحلة، يطرح مباشرة سؤال التعليمية المبني على الأساس النفعي، وهو ما تنادي به كل التعليميات الحديثة، بما في ذلك المطبقة في المدرسة الجزائرية وهو:

- كيف يمكن للمعلم إن يجعل من هذا النص بؤرة اشتغال الطالب على كل مستوياته (التركيبية والمعجمية والدلالية) بغرض اكتساب آلية تواصلية جديدة أو استحضار آلية سبق معرفتها؟.

- إن هذه المرحلة تقتضي إذن أن يكون الطالب على مقربة من معرفة مكونات النص اللغوية لأن الجهل بها يكون عائقا مباشرا على مواصلة القراءة أصلا، وهناك سؤال مركزي ظل يساور الفكر التربوي عموما وهو:

[1]- جورج يول، التداولية، تر، قصي العتابي، دار الأمان، الرباط، ط1، 2010، ص20.

[2]- محمد حسن مليطان،نظرية النحو الوظيفي-الأسس والنماذج والمفاهيم-، مرجع سابق، ص127.

– لماذا لم يتجاوز المدرسون في مراحل ما قبل الجامعة عموما وفي الثانوية خصوصا طرائق التكديس والرس المعلوماتي؟ ثم إعادة الاستظهار وفق أسئلة ساذجة تدور كلها حول:
– ماذا يريد أن يقول؟ فيجيب المتعلم بربط النص بمختلف السياقات المحيطة به، انطلاقا من حياة المؤلف تارة، ومن ظروف عيشه تارة أخرى، مستغلا في ذلك المناهج السياقية التي أثبتت الدراسات اللسانية الحديثة عدم نجاعتها في الوصول إلى حقيقة النص، والتي تختم في الغالب بجواب آني أو محضّر مسبقا من قبل المعلم. يختطفه الطلبة جميعا استعدادا لرده كما هو، حسب إمكانيات الذاكرة في الاختبارات، ولأن المصحح يجد فكره مصبوبا في فكر المتعلم وورقته فإنه يشعر بشيء من الاطمئنان إلى ما قدمه فتكون العلامة مرضية المتعلم مما يجعل ذلك محفزا قويا يعدّل كل التلاميذ سلوكاتهم التعليمية وفقه .

لقد استقرت الدراسات البيداغوجية على مفهوم المنهج المحوري الذي يراعي القواسم المشتركة بين التلاميذ في مؤسسة تعليمية ما. "ويتضح ذلك من دراسة أساسيات اللغة في الجانب العام ودراسة الأدب أو الشعر أو في كتاب أو القصة في الجانب الخاص ومن ثم لا يمكن الإدعاء بأن التلميذ يدرس مواد في الجانب العام وهي منفصلة تماما عن الجانب الآخر"[1]، نستفيد من هذه الملاحظة أن دراسة أساسيات اللغة تجعل المتعلم يستفيد مما تقدمه المواد الأخرى التي يدرسها التلميذ في مرحلة ما.

إذا كان النص الأدبي يتكئ على مبدأ التحليل والإحصاء ومراقبة التغيرات الحاصلة في النص، فان ذلك يتم ضبطه علميا بما يقرأه في تلك الفترة أو قبلها، من الرياضيات الإحصائية والمعادلات الاقتصادية تكون مشكّلة للمحور وهذا ما يجعل التلميذ يلجأ إلى الاستعانة بمواد أخرى تكون منسجمة مع طبيعة النصوص التي يتعامل معها في هذه المرحلة من التعليم الثانوي.

[1]– احمد حسين اللقاني ، المناهج بين النظرية و التطبيق ، عالم الكتب ، ط03، 1989، ص374.

"وبذلك يصبح اكتساب المعرفة بصورة متكاملة مطلبا أساسيا يحتاجه المتعلم من خلال إدراكه لوظيفتها، الأمر الذي يشكل دافعا قويا للاستمرار في التعلّم والإقبال عليه"[1].

يعد البرنامج المحوري الذي يتخذ من الدلالة مركزا أساسيا لنجاح التعليم مقدمة ضرورية لبناء الخطاب البيداغوجي الذي تحدثنا عنه فيما سبق: "إن تنفيذ هذا الجانب يتطلب أن يقوم جميع التلاميذ بالاشتراك مع المعلم بالدراسة المستفيضة والتخطيط الجماعي، كما أن هذا الأمر يرتبط به شعور المعلّم بحاجة بعض تلاميذه إلى التوجيه الفردي، وقد يحتاج الأمر لقضاء وقت طويل نسبيا في الاطلاع بمكتبة ما أو جمع بيانات أو ما أشبه ذلك، من خلال الرجوع إلى مؤسسات أو شخصيات متخصصة"[2].

يصف **اللقاني**[*]- أي البرنامج الحواري- بأنه يقوم على مبدأ التعاون عندما يضيف:" يتميز جوهر العمل في كافة المراحل بأنه عمل تعاوني، يتم من خلاله التخطيط المشترك، فلا بد من تعاون العلمين والتلاميذ معا، فالمعلم يتعاون مع زملائه في مرحلة تحديد الحاجات والميول والمشكلات لدى التلاميذ، كما يتعاونون معا في تخطيط مراجع الوحدات التدريسية

---

[1]- المرجع السابق ، ص 376.

[2]- المرجع نفسه ، ص377.

[*]- **احمد حسين اللقاني:** الدكتور أحمد حسين اللقاني أستاذ المناهج بكلية التربية جامعة عين شمس له عدد كبير من المؤلفات المختصة منها، المناهج بين النظرية و التطبيق، معجم المصطلحات التربوية-المعرفة في المناهج وطرق التدريس، التربية البيئية بين الحاضر والمستقبل، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، التدريس الفعال، التعلم والتعليم الصفي، المواد الاجتماعية وتنمية التفكير (ينظر، الموقع، http://www.neelwafurat.com/locate.aspx?search=author1&entry=%C3%CD%E3%CF%20%CD%D3%ED%E4%20%C7%E1%E1%DE%C7%E4%EC&Mode=1&Page=2&orderby=rdate&didesc

شوهد بتاريخ 14-09-2017، الساعة، 04:00)

وإعداد الوسائل التعليمية وغيرها من المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ مواد البرنامج العام (المحور)".[1]

تعد هذه المرحلة من المراحل المهمة جدا، ولكنها غير قابلة للتطبيق في المجال التعليمي في ضوء الظروف البيداغوجية المحيطة بعملية التعلّم من جهة، وتوزّع انشغالات المعلمين واختلاف اختصاصاتهم من جهة أخرى، مما أدى إلى الاقتصار على "مفهوم الوحدة" بدلا من المحور، وهي في الأصل مشتقة منه تستلهم مبادئها وتصوراتها وذلك بالتركيز على "البعد التعاوني"، الذي يتيح عملية الأخذ والرد من أجل بلورة الأفكار، ولكن يبقى غير كاف، وفي مجال ضيق. يقول **اللقاني** في هذا الصدد: " نجد أن الوحدة الدراسية تبنى على أساس محور تدور حوله جميع الخبرات التي يحتويها المنهج وهنا تذوب الحواجز بين المواد الدراسية في صورتها التقليدية بحيث يدرك المتعلم العلاقات بين المواد المختلفة تلك العلاقات التي تزيد موضوع الدراسة وضوحا"[2]، معنى ذلك أن التعامل مع المواد الدراسية ينبغي أن يكون تعاملا محوريا، من أجل إرساء آليات تفكير عامة وشاملة.

إن أمر تطبيق مبادئ الوحدة بسيطة ولكن لم يلتفت إليه المعلمون بسبب تقيّدهم بالمنهاج الذي وضع بعيدا عن هذا التصور، ولذا فإني اقترح أن تكون كل مواد المحور في خدمة النصوص في هذه المرحلة وفي غيرها من المراحل الدراسية قبل الجامعة، فأمثلة النحو وقواعده وأمثلة البلاغة وقواعدها تؤخذ كلها من النص مما يجعل التلميذ قادرا على فهمه بطريقة تعاونية فاعلة يمهد للخطاب البيداغوجي التفاعلي الذي تحدثت عنه من قبل .

إن هذا الإجراء جدير بان يؤسس للوظيفية المجدية أي توجه المتعلم كما يقول **اللقاني:**

[1]– احمد حسين اللقاني ، المناهج بين النظرية و التطبيق، مرجع السابق، ص378.

[2]– المرجع نفسه، ص393.

"للشعور بأن ما يتعلمه له معنى ووظيفة حقيقية يشعر بها في حياته اليومية"[1]، أي ما يشكل له كفاءة تواصلية تعينه على تجاوز مختلف المواقف الحياتية بمختلف وضعياتها. "إن مفهوم الوحدة الذي يجسده الخطاب البيداغوجي يقوم على أساس وضع قدرات التلاميذ موضع الاهتمام كما يؤكد **اللقاني**"[2]، وهي بالإضافة إلى ذلك تحث التلميذ على القياس العقلي، الذي لا يمكن له أن يحدث إلا بتعاون محوري بين مختلف المواد التعليمية، إذ يستغل ما ترسخ في ذهنه مع المعلم في فهم نصوص أخرى، وإن تعذر ذلك فإنه سينقل هذا الانشغال إلى المعلم، مما يحقق حيوية تعليمية وظيفية متكاملة وناجعة.

5- آليات تحليل النص:

ليس من السهل أن نفكك النص وظيفيا اعتمادا على بنيته الداخلية فقط، على خلاف النظريات التحليلية السابقة التي تلجأ إلى معرفة فكر الكاتب والظروف المحيطة به، مما يجعلنا نلجأ إلى تبني مقولات أخرى أكثر تكاملا وواقعية التي تجعل النص محورا للدراسة، وعلاقته بالموقف الإيديولوجي وهي تلك التي يوردها **مجدي الداغر** بقوله:

"1- الوقائع: وتشمل المعلومات المتضمنة داخل النص والتي قد تعود مرجعيتها إلى وقائع حية أو وثائقية، وتكمن أهمية هذه المعلومات في قدرة الكاتب على عرضها بتسلسل منطقي.

2- الأنساق: وهي أشبه ما تكون بإطار الدلالة، أو المرجعية النظرية أو المنهجية التي تربط بين هذه الوقائع والأحداث وتصيغها في سياق قابل للفهم والتفسير والتأويل

3- المنظور أو الموقف الإيديولوجي "[3]

[1]- مجدي الداغر، الصحافة العربية وقضايا الأقليات والجاليات الإسلامية في العالم، مدخل في تحليل الخطاب الإعلامي العربي، ج03، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط01، 2009، ص393.

[2]- المرجع نفسه، ص394.

[3]- المرجع نفسه، ص 23.

لعل أعتى مرحلة تواجه التعليمية النصية ما يتعلق بعملية انتقاء النصوص، فأي النصوص هو أقدر على استفزاز الطالب في هذه المرحلة الحاسمة من عمر المتعلم، إن هذا الانتقاء هو أهم ما يشغل البيداغوجيين والتربويين؛ لأنه يكون بطبيعته تابعا للملكات العقلية التي يكون عليها الطالب. ولذا فإن السؤال المركزي الذي يسبق مرحلة انتقاء النصوص يجب أن يوجه إلى وصف الملكات العقلية والدوافع النفسية التي تميز الفرد عموما في هذه السن، والفرد الجزائري على وجه الخصوص.

يكشف **سعد عبد العزيز مصلوح*** عن طريقتين لولوج عالم النص : " أما الطريق الأول فيقوم على تقديم صياغة مفصلة بين يدي التحليل تستبين به الأسس النظرية التي يتكئ

عليها الدرس، والمقولات المنهجية الفاعلة في التحليل، وما يستدعيه ذلك من تعريف المصطلحات المستخدمة فيه، وبالانتماء المدرسي الذي يشكل العقيدة العلمية للباحث، ثم الدخول بعد ذلك كله إلى عالم النص لإعمال المنهج فيه والتحقق من جدوى أسسه ومقولاته

*- **سعد عبد العزيز مصلوح:** ولد عام 1943من منسفيس في محافظة المنيا. حصل على ليسانس في اللغة العربية والدراسات الإسلامية من كلية العلوم جامعة القاهرة 1963، وعلى الماجستير من نفس الكلية 1968، والدكتوراه من جامعة موسكو1975. عمل معيدا بكلية دار العلوم 1964، فمدرساً مساعداً، فمدرساً 1975، بعدها أستاذاً مساعداً 1980، ثم أستاذاً بكلية الآداب فرع بني سويف 1992، وقد عمل أثناء ذلك أستاذاً مشاركاً في كلية الآداب جامعة الملك عبد العزيز 1980، وخبيراً بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي. ثم أستاذاً بكلية تربية الأساسية بدولة الكويت وحاليا أستاذ بكلية الآداب جامعة الكويت، له عدة مؤلفات أهمها: نحو العربية (مع عبد اللطيف الخطيب) -التدريب اللغوي (مع عبد اللطيف الخطيب)، اتجاهات البحث اللساني (ترجمة مع ود وفاء كامـــــل فايد)، نحو أجرومية للنص الشعري، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية.(ينظر، ويكيبيديا الموسوعة الحرة، الموقع،

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B3%D8%B9%D8%AF_%D9%85%D8%B5%D9%84%D9%88%D8%AD، شوهد،13- 09-2017، الساعة: 01:35).

في الكشف عن التصورات الباطن فيه وهيئاتها، والعلاقات القائمة بينها وتجلياتها في ظاهر النص، أي في تشكيلاته اللغوية، وما به يكون فعلها وانفعال المتلقي بها."[1]

إن التعليمية الحديثة تقتضي مثل هذا التعمق في معرفة آليات المنهج المستعمل في العملية التعليمية ذاتها، فالتعليمي الوظيفي يجب أن يكون مستوعبا لمجمل الوظائف النصية، ومن هنا كان النص الذي سيقدمه إلى طلبته-خاصة في هذه المرحلة الحساسة من التعليم-، كما يجب أن يخضع إلى هذه المراقبة الوظيفية بإمعان قبل ولوج قاعة الدرس، بل إني أقترح أن تُدرس نصوص المقرر دراسة وظيفية معمقة ضمن لجان بيداغوجية تقوم بها هيئة التدريس، مما يسمح بعد ذلك بتوجيه الفعل التعليمي بنجاح.

أما الطريق الثاني فيعمد سالكه إلى النص بلا واسطة، مفترضا قيام الأساس المنهجي ووضوح الانتماء المدرسي، وانضباط إجراءات التحليل في صدد العلم السابق على التحليل لدى الباحث، وتركه حينئذ يفهم ويستنبط ويستدل.

كما ينبغي أن نشير إلى أن الخطاب البيداغوجي هو خطاب مقيد بالمتدخلين الذين يساهمون في إنجازه وعلى رأسهم المتعلم لذلك :

"1- ينبغي عند عرض النص على المتعلمين الإشارة إلى الكلمات المفتاحية لتسهيل إدراك فحوى الخطاب.

2- ينبغي على النص الأدبي أن يعالج قضايا قيْمية ذات أبعاد إنسانية وذلك بطرح تساؤل ما إذا كان النص يتعلق ببديهيات أو بوقائع قائمة أو افتراضات ضمنية قصد الوصول إلى حقيقة النص.

[1]- سعد عبد العزيز مصلوح ، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية، آفاق جديدة، القاهرة، عالم الكتب، القاهرة، ط02، 2010، ص222.

3- ينبغي أن يكون النص منسجما داخليا، وأن يكون بناؤه مركزا على موضوع معين كما يجب مراعاة حجم الخطاب وفق الفئة التعليمية الموجه إليها"[1]، معنى ذلك يجب تذليل معاني الكلمات المستعصية الفهم على المتعلم، لتكون بمثابة مفتاح يستطيع بواسطته الولوج إلى عالم النص بوعي، كما ينبغي أن يكون اختيار النصوص اختيارا دقيقا يراعى فيه مختلف الخصوصيات التي يتميز بها متعلم هذه المرحلة، إضافة إلى كون النص يجب أن يتناول قضية قيمية مركزة (إنسانية أو اجتماعية أو تاريخية ...)

6- المنهاج التعليمي بين الكشف والاستكشاف:

يمكنني أن أقول بأن الدراسات النصية وظيفيا ظلت حبيسة التركيب المغلق الذي يحدد علاقة المسند والمسند إليه بالوظائف الدلالية والتداولية المتصلة بهما، مما جعل من النص ركاما من الألفاظ، التي لا تؤدي أي وظيفة تواصلية التي وُضع المنهج الوظيفي لتحقيقها، ولذا فإني سأنظر إلى العملية التعليمية من وجهة نظر مغايرة تتكئ على مقومات الوحدات الدراسية التي يتشكل منها المقرر الدراسي –التي أشرنا إليها آنفا- وفق المنهج الوظيفي النصي الذي ينظر إلى النص كبنية متكاملة تتفاعل وظائفها كلها، لتقدم غرضا تواصليا معينا يجتهد الخطاب البيداغوجي في الكشف عنه بطريقة تفاعلية.

يصنف الكتاب النصوص إلى نوعين، يتعلق النوع الأول بالنصوص الأدبية وهي التي تهتم بشرح النصوص والكشف عن أسرار جمالها ومعرفة خصائصها وأبعادها الفكرية يتصدرها نص **البوصيري*** في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم . ولكن قبل ذلك نقرأ نصا

[1]- ينظر، روبول أوليفيي، لغة التربية- تحليل الخطاب البيداغوخي-، تر، عمر أوكان، مرجع سابق، ص43-44.

*- **البوصيري**: ولد في بلدة بوصير من بني سويف بمصر، في أول شوال608 هـ=7 من مارس1213 م) لأسرة ترجع جذورها إلى قبيلة صنهاجة إحدى أكبر القبائل الأمازيغية ، المنتشرة في شمال افريقيا، كما أنه أصوله تعود لمنطقة دولة الحماديين أحد فروع قبيلة صنهاجة ثم انتقل مع أبيه إلى مصر القاهرة حيث واصل تلقى علوم العربية والأدب، تلقى العلم منذ نعومة أظفاره؛ فحفظ القرآن في طفولته، وتتلمذ على عدد من أعلام عصره، كما تتلمذ عليه عدد كبير من العلماء المعروفين، منهم: أثير الدين محمد بن يوسف المعروف أبو حيان الغرناطي، أبو العباس المرسي، وفتح الدين أبو الفتح=

تمهيديا حول أدب عصر الانحطاط يتحدث فيه عن طبيعة هذا العصر الذي يكشف عنوانه للطالب ما يميز هذا العصر من أسلوب في الكتابة يقتصر على (الزخرفة والتصنيع) وجرى الشعر كما نقرأ في النص التمهيدي مقلدا ومقتبسا ومبالغا في الزخرفة وتكديس المحسنات وتركيب الأسجاع ورصف التوريات والإكثار من الجناسات ... وهي موضوع واسع لتلهي القرائح وتضييع الوقت في ما لا يفيد لينصب هذا النص أمام التلميذ إشارة مرورية موجهة مما يجعلها أساسا منهجيا لقراءة النص بعده. وهذا ما لا ينسجم مع نص **البوصيري** الذي يحتل الصفحة المحاذية للنص التمهيدي. وهذه الطريقة تكشف منذ البداية عن إكراهات منهجية تكبح من حيوية التفاعل الحر مع النص، إذ تقتضي هذه المرحلة من التعليم أن يتولى التلميذ ذاته الكشف عن خصوصيات هذا النص أو ذاك. وبما أن الكتاب يطالب التلميذ بالعودة إلى المعجم للبحث عن معنى معين كما هو الحال في كلمة –عصم– فإنه في هذه الحالة لا يعصمه من العودة متحريا عن كل ما يغمض عنه في النص، فلا يكتفي مثلا بما قُدم إليه من شرح ليجد معاني أخرى قد تربك فهمه. ولذا فإن الطريقة **الوظيفية الشاملة** –سيأتي مفهومها فيما بعد– التي نلجأ إليها في تعليمية النص، ترتكز على استفزاز ملكة التلميذ منذ البداية، عندما نضع كل واحد أمام هذا النص مباشرة دون أي إشارة توجيهية في البداية، انطلاقا من القاعدة الوظيفية العامة كل معلوم فهو محور بالنسبة إلى العارف وكل مجهول فهو بؤرة مع مراعاة درجة الجهل بالكلمات أو العبارات وغيرها مما نقرأه في النص. فهذه الوظائف ليست محددة مسبقا كما يذهب إليه دعاة النحو الوظيفي التقليديين، الذين اعتادوا على وصف الجمل. فالذي يكون محورا بالنسبة إلى تلميذ ما أو

=محمد ابن محمد العمري الأندلسي الاشبيلي ، المعروف بابن سيد الناس، وغيرهم، اعتنى البوصيري بقراءة السيرة النبوية ومعرفة دقائق أخبار الرسول (ص)وجامع سيرته، وأفرغ طاقته وأوقف شعره وفنه على مدح الرسول، وكان من ثمار مدائحه النبوية (بائياته الثلاث).(ينظر الموقع ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D9%88%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D9%8A، تاريخ الزيارة: 2017/09/13 على الساعة 01:35.)

مجموعة من التلاميذ، يكون في الوقت ذاته بؤرة بالنسبة إلى تلميذ آخر أو مجموعة أخرى من التلاميذ. وهكذا فبعد المسح القرائي الأول يحدد كل تلميذ ما يحوزه من معرفة في النص، ويبدأ التفاعل الحواري الذي يوجهه المعلم في نقله للكلمة من تلميذ إلى آخر، ليجد التلاميذ أنفسهم في آخر الحصة قد أفاد بعضهم من بعض وبعدها تكون العودة إلى المعجم الذي يقدم جملة من الاحتمالات الدلالية فيجد التلميذ نفسه ضمن بعض الاحتمالات وهكذا.

بعد مراجعة كل ذلك يحبذ أن يلجأ المعلم إلى لعبة المنطق في مراقبة التعدد الدلالي أو التضاد أو التناقض الذي يسم كلمة معينة أو تركيبا ما. وهو ما يثري بطريقة واضحة المعجم الدلالي والتركيبي عند التلميذ وذلك وفق ما يعرف بالمربع السيميائي أو الدلالي يستعمله التلميذ في أبسط مبادئه. وكذا الأمر عندما يمتد العمل المنطقي إلى التراكيب فيتولى أحد التلاميذ استعمال الأسلوب الخبري ليقوم الآخرون بتحويله إلى أساليب أخرى تحت الرقابة اللصيقة للمعلم الخبير، مما يجعل النص مشتلة فكرية لاستخراج كل الاحتمالات التركيبية والدلالية والبلاغية أيضا والحجاجية، من خلال التفاعل الحواري ، كأن يطلب من أحد التلاميذ أن يجيب عن السؤال الأول مثلا.

كيف ترقي رقيك الأنبياء؟ فيكتشف التلاميذ أن ليس القصد من ذلك السؤال عن الكيف وإنما الإقرار بالإنكار وعدم القدرة على فعل ذلك، فهذا الأسلوب إنما يقابله في الدلالة: لا أحد يرقى رقي النبي **محمد صلى الله عليه وسلم** .وهكذا الأمر بالنسبة إلى كل نص شعري .

ففي النص الثاني مباشرة وهي قصيدة في الزهد **لابن نباتة المصري*** تعج بالحسرة والتململ، وهذا ما لا ينسجم تماما مع طبيعة التلميذ المتوثبة إلى الحياة وتحقيق الذات والبحث عن الحقيقة الجريئة المعللة من جهة، ومع طبيعة النص الأول من جهة أخرى، مما يخلق

* – **ابن نباتة المصري:** هو أبو بكر جمال الدين القرسي. ولد عام 686هـ ونشأ بمصر وإليها انتسب، ورحل إلى دمشق ثم اتصل بالملك المؤيد أمير حماه وكان كاتبا له، ثم دعاه السلطان حسن في مصر ليكتب له، فلبى الدعوة، ولكن السلطان مات في السنة التالية. وقد توفي ابن نباتة في مصر عام 768هـ تاركا ديوانا شعريا أكثره في الشكوى من فقره وشيبه وزمانه وكثرة الأولاد.(ينظر، وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مرجع سابق.).

للمتعلم قطيعة معرفية تجعله لا يحسن ترتيب الدلالة ترتيبا بنائيا، يجعله في النهاية منتجا لها، وهي إذا كسابقتها تعالج بطريقة رتيبة تجعل التلميذ يشعر منذ البداية بأن النص الأدبي لا يحمل فكرا عميقا يشد القارئ إليه شدا ويطرح عليه أسئلة الوجود والانبعاث والتأمل والبحث الدقيق والاستقصاء المنظم، الذي يجلي الفكر ويستمتع باكتشاف علاقاته الوجدانية والعقلية. ثم إن الابتداء بهذا النمط من القصائد يثير أكثر من تساؤل. يفرض مراجعة المقرر مراجعة جذرية ، تستدعي مراعاة الطبيعة العقلية والنفسية للتلميذ في هذه المرحلة العمرية .

أما بالنسبة إلى النص السردي، فإني أرى أن يستغل فيه المعلم إجراءات التحليل السردي القائم في الأساس على قطبين كبيرين يقدمان بأسلوب عملي بسيط ، فالقصة مهما كان نوعها تدور حول مجموعة من الأسماء كثرت أو قلت بحسب طبيعة العمل السردي ذاته ، ولذا فبعد القراءة الاكتشافية الفردية الأولى، يسعى المعلم إلى توزيع شخوص القصة أو الرواية أو المسرحية على الطلبة ليتبنى كل واحد كل ما يتعلق بها، من ملفوظات حالة وهي مجموع الصفات المسندة إليها في هذا العمل، وملفوظات التحول وهي كل ما يقوم به من فعل أو ما ينوي القيام به. ومن هنا وعن طريق فعل المسح الواعي القائم على الحوار دائما، يخلص كل متعلم إلى الإحاطة بكل المفردات اللغوية والتركيبية المتعلقة بما أسند إليه من شخصيات. وفي مرحلة لاحقة وبعد تبادل الأدوار تتحول تلقائيا كل بؤر العمل السردي إلى محاور؛ أي إلى قضايا معروفة من الجميع، ليفرغ التلاميذ بعد ذلك إلى إبداء الرأي حول هذه الشخصيات وأهدافها وهنا يبرز الجانب التعبيري .

7- الإجراءات العملية لتعليمية النص الأدبي:

لقد تطرقنا فيما سبق إلى طبيعة الخطاب البيداغوجي وسنحاول في هذا المقام تطبيقه عمليا في هذا المستوى التعليمي مع مراعاة الطبيعة العقلية والمرحلة العمرية لتلميذ السنة الثالثة ؛ أي أننا نتجاوز المقترحات التي وضعت لوصف هذا الخطاب البيداغوجي في المراحل السابقة . " فإذا كان التلميذ في المراحل الأولى ينشط أكثر عندما يكون الحوار البيداغوجي الذي يقوم به المعلم في الصف مركزا على ما يتصل بالسلوك مبتعدا قدر

الإمكان على الصيغ التعبيرية التي تهتم بالمعرفة العقلية . أي:"إن تصرف المعلم اللغوي الذي يكون قليل الضمنيات ولا يتسم بالصبغة الحكمية، بل يكون سلوكا ينقل ملفوظات التلاميذ غالبا مكان فرض ملفوظه عليهم ، مثل هذا التصرف اللغوي للمعلم يؤدي إلى سلوك خطابي وعرفاني ناشط من قبل التلاميذ"[1] لا شك أن ما يحفز تلميذ في مرحلة تعليمية أخرى، يختلف جذريا عن تلميذ هذه المرحلة. بل يهمه أكثر أن يشتغل على الموضوعات الفكرية العميقة المستندة إلى الحجاج والتعليل، مما يجعل الخطاب البيداغوجي الناجح ذلك الخطاب المتسامي. الذي يضع حدا فاصلا بين ما يتصل بسلوكه الخاص وما يتصل بالمعارف العقلية التي ينبهر بها.

إن النص الأدبي المتخيل بطبيعته يكون مركز اهتمام التلميذ في السنة الثالثة من التعليم الثانوي، إذا كان مستفزا لقدراته العقلية التعليلية مما يجعله يغوص في أعماق البنى النصية بغرض تفسيرها ونقدها. يجب أن يتفطن المعلم إلى بروز الملكة النقدية بقوة في هذه المرحلة، وهذا ما يجب أن يُبنى عليه الخطاب البيداغوجي استراتيجيا. فهل نجد هذه الاستراتيجية البيداغوجية مطبقة بطريقة وظيفية في كتاب السنة الثالثة ؟ قبل أن نبدأ في عملية الوصف والتحليل نقدم هذا الإحصاء.

إن القاعدة التحليلية التي أطمح في تطبيقها تتجاوز المبادئ التفكيكية التي اعتمدتها المدرسة الوظيفية ثم الانتهاء إلى (الهمس في أذن الطالب) بأن المعنى النصي هو كذا- وكذا، انطلاقا من مخابرة النص من قبل المعلم شخصيا مما يجعل الطالب مطمئنا إلى "المعلومة" وقيمتها ولكنه يظل عاجزا عن "بناء ذلك المعنى" بذاته انطلاقا من ما حصّل عليه من فهم لآليات التحليل، ولذا فإني سأنطلق من القاعدة التأويلية التي تعتبر أن الكل ينبغي أن يُفهم

[1]- فيليب بلانشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر، صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط01، 2007، ص187.

انطلاقا من الجزء والجزء انطلاقا من الكل وهو ما أطلق عليه مؤقتا مبدأ **الوظيفية الشاملة** وتقوم على النقاط التالية:

أ- يقدَّم النص للطالب ابتداء على أنه ملكية خاصة، يقرأه بطريقته الخاصة وهذه الطريقة لا تتم إلا إذا كانت صامتة، وهي بهذه الطريقة تبرز للقارئ المقاطع المألوفة أي تلك التي سبق أن مرت عليه في حياته التعليمية، وهي التي يتكئ عليها المتعلم منطلقا للحوار بل يسعى أن يوجه الآخر إليها لأنها تمثل مركز قوته.

هذه المنطقة هي التي تمثل "محور النص" بالنسبة إلى هذا التلميذ بينما تصبح كل المقاطع الأخرى بمثابة "بؤر" أي أنها تحمل المعلومات التي يجهلها بالكلية، فهي ما يطلق عليه النحو الوظيفي "بؤرة الجديد" أي تلك التي يتردد في تحديد دلالاتها، وهي التي ندرجها ضمن "بؤرة المقابلة".

ب- بعد فتح الحوار حول النص موضوع الدراسة، يتعرض النص إلى خلخلة تلقائية إذ يقدم المحادث الأول محاوره إلى الآخرين بطريقة غير مباشرة ويكون ذلك عند بداية استعراض وجهات نظره حول النص لتنتقل " بؤرى" التلاميذ الآخرين تلقائيا، وهكذا.

بعد عملية توزيع الحوار على مجموعة أوسع من التلاميذ تكون العملية الاستكشافية قد أدت دورا مُهِمًا في اكتساح بنى النص دلاليا.

ج- يكون التدخل الثاني أكثر ثراء، هذا دون أن نهمل دور المعلم الذي يكون قد أعد العدة التحليلية مسبقا، مما يؤهله في كل تدخل أن يثري أفكار التلاميذ في الوقت المناسب.

د- يقدم المعلم آليات التحليل الشكلية التي من شأنها أن تؤطر للعملية التفاعل الحواري بين التلاميذ، وهنا باستعمال الكتاب، وما يحتويه من أفكار دلالية يكون تحليلها بطريقة وظيفية، مبنية على أساس نفعي –أي يستفيد منها المتعلم لتكون عونا له مستقبلا–، ليتجاوز بذلك مختلف المواقف المعرفية التي تعترضه.

هـ- إثراء المعجم اللغوي عن طريق المربعات الدلالية المنطقية وهي ما يستهوي التلاميذ في هذه المرحلة العمرية ونقترح أن تكون في (زمر) ثم تتوسع شيئا فشيئا لتشمل القسم كله، وهي المرحلة التي يصل فيها ملء المربع بكل المفردات المرادفة والمضادة والحيادية والمناقضة ليستكمل المعلم " ما نقص منها بطريقة تفاعلية مع مختلف الزمر، وبذلك يكون جل المتعلمين إن لم نقل كلهم، قد أدركوا المعنى الدلالي للنص واستوعبوا وظيفته، وبذلك يكون كل متعلم قد شكل قاعدة تحليلية واعية، يعالج بها النص بنيويا وتداوليا.

الخاتمة

لعل أهم سؤال قامت عليه إشكالية البحث – إذا استبعدنا مؤقتا الأسئلة الفرعية المتعلقة به بالضرورة الحتمية هو ما يتعلق **بتعليمية النص وظيفيا** في مرحلة حساسة من حياة المتعلم، وهي تلك التي تعد العتبة النهائية في مرحلة ما قبل الجامعة.ومن أجل مراقبة هذه القضية عن قرب وذلك بغرض متابعتها ضمن مساراتها التاريخية لكي نتأمل فيها ما يجانب التأسيس العلمي فنبعده وننتقي ما يلامس الهدف من هذه الدراسة فنستفيد منه؛ لأن المبتغى الأساس هو الدعوة إلى منهج علمي مفيد من شأنه أن يفجر ملكات التلميذ، ويزيح ما كان يقف أمامه .فمن غير المنطقي أن نهجم على الموضوع هجوما دون معرفة الجذور والمنطلقات مما جعلني اخصص **الفصل الأول**، بتتبع مسارات التعليم ونظريات التعلم من خلال ما جاء في القرن السابع عشر، إذ شهدت هذه المرحلة منطلقا حاسما، ليس فقط في بناء نظرية تعليمية متميزة ولكن بداية حاسمة في التأسيس لمنهج عقلي، لا زال يلقي بظلاله على مختلف التيارات الفكرية المعاصرة، وذلك بما كانت تفرضه الكنيسة من قواعد موجهة للقراءة والكتابة والتعاليم الكنسية وطرق التعبد فيها، إلا أن تباينهما في النظر إلى العملية كان جليا، فالمدرسة الأولى تعتمد على التلقين في تحصيل المعرفة، كما تمارس تعليما موجها دون إعطاء المتعلم فرصة للإبداع والمشاركة في أي عمل تربوي،بينما ترى جماعة الجانسونيين ومنها مدرسة بورروايال، أن التعليم هو إنماء للملكات العقلية الكامنة والتحليل المنطقي، قصد تنمية روح النقد للوصول إلى الحقيقة، ومع أن هذه المدارس ورغم قلة متعلّميها إلا أنها تمكنت من الدوام مدة طويلة نظرا لعلمية المنهج الذي تتبعه من جهة وصرامتها في طريقة تنفيذه للبرامج من جهة أخرى، إضافة إلى اهتمامها بالجانب التطبيقي في العملية، محاولة بذلك البحث في قضايا المجتمع المعيشة.

كما حاولت في المبحث الثاني من هذا الفصل التعريف بالنظرية الإرتباطية بزعامة **ثورندايك** فهي من بين أهم النظريات التي حاولت أن تؤسس لفكر يقوم على أسس علمية يهتم بتعليم الأفراد، فجاءت بمجموعة من المفاهيم تتعلق بالعملية التعليمية مما جعلها تسهم بشكل جلي في استقلالية البحث العلمي التعليمي، كما فتحت آفاقا جديدة للبحث في هذا المجال، وأعطت للعملية بعدا علميا فتح أمام المتأخرين عنها باب البحث والتقصي في هذا المجال.

وخلصت إلى ما يلي:

لقد قامت مدرسة **ثورندايك** على مبدأ التجريب، مستغنية عن وصف الملكات العقلية في حدوث العملية مما جعلها عاجزة على تفسير ما يتعلمه الطفل قياسا دون المرور بعمليات التجريب السلوكية.

أما المبحث الثاني فقد تناولت فيه المقاربة البنائية ومسألة استقلالية التعليمية محاولا في ذلك إبراز أهم المحطتين الأخيرتين اللتين مرت بهما المدرسة الجزائرية وهما **المقاربة بالأهداف** التي مفادها أن المعلم يعمل رفقة متعلّميه على تحقيق مجموعة من الأهداف، التي يكون قد حددها مسبقا دون مشاركة المتعلم في صناعتها، مما جعلها تجانب إلى حد كبيير طموحات المتعلم اليومية حينما يقف عاجزا أمام ما يتعرض له من مشكلات، ولا يجد لها تفسيرا علميا يؤكد على وعيه العلمي في حل هذه المعضلات، كما حاولت بشيء من التحليل الوقوف على أهم المرتكزات المعرفية التي تعتمدها **المقاربة البنائية** وهي الطريقة المعتمدة إلى حد الآن في المدرسة الجزائرية؛ مفادها السعي إلى التعلم بغرض التطبيق، وذلك بتفسيرها للتعلم على انه عملية تكيف مع المعرفة وخلصتُ في نهاية هذا الفصل إلى أن كل هذه النظريات التعليمية تسعى إلى إكساب المتعلم معرفة يحسن تطبيقها في الواقع، وتقييم مدى تمكن المتعلم ونجاحه في اكتساب المعرفة يُحدَّد بمدى إمكانية تطبيقها في واقعه اليومي.

أما الفصل الثاني فقد حاولت فيه الإجابة عن سؤال المنهج الإشكالي الرئيس مما جعلني أمهد بمحاصرة تعريفات الخطاب ومسألة التأسيس الوظيفي لهذه التعريفات. فالوظيفة والوظيفية اتخذت في مسار البحث النظري والتطبيقي تحديدات متباينة جعلت الدرس اللساني عموما يستعملها في صيغة الجمع .

ففي المبحث الأول حاولت أن أقف على المسار التاريخي للوظيفية، حيث تبين لي من خلال الدراسة أن الفكر العربي القديم لم يخل هو الآخر من البعد الوظيفي في دراسته للغة، خاصة تلك الدراسات المتعلقة بالقرآن الكريم ومحاولة الوصول إلى حقيقته، إذ روعي في ذلك السياق العام للخطاب القرآني بنفس درجة العناية بالتركيب اللغوي في حد ذاته، ومن المبادئ الأساسية في الدراسات اللغوية في التراث العربي هو ربط الجانب الصوري للغة بالجانب التداولي، مما جعلهم يفردون دراسات في هذا المجال من ذلك قضية النظم عند الجرجاني.

أما في المبحث الثاني فقد حاولت من خلاله رصد أهم المحطات التي مرت بها نظرية النحو الوظيفي، مبرزا بالدراسة والتحليل أهم ما جاءت به هذه النظرية في كل محطة من أدوات، لم تكن معروفة في الدرس الوظيفي ولعل أهمها الوظائف التداولية بنوعيْها.

أما في الفصل الثالث فقد حاولت فيه الوقوف على أهم ما يميز الخطاب في نظرية النحو الوظيفي،فتناولت في المبحث الأول الخطاب في نظرية النحو الوظيفي إذ تعتبر كل مركب لغوي يحقق وظيفة التواصل خطابا، سواء أكان كلمة واحدة أو كتابا بأكمله، مبرزا أهم خصائصه وأنواعه وكيفية تشكله، دائما وفق هذه النظرية.

أما في المبحث الثاني فقد تناولت فيه ماهية الخطاب البيداغوجي، حيث وجدت بأنالكثير من الدارسين في حقل التعليميات، يعتبرون الخطاب البيداغوجي هو ذلك النص الذي يضبط السياسة اللغوية للدولة، ويشمل القوانين التي تساعد على تنفيذ البرامج الدراسية.

إلا أنني أرى أن الخطاب البيداغوجي، إنما هو ذلك الخطاب الشفهي التفاعلي الذي يتشكل في أثناء الحصة الدراسية بمشاركة كل من المعلم والمتعلم، في مختلف النشاطات المدرسية، مستعينا في ذلك بمختلف الوسائط التي تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تشكيل هذا الخطاب، وهو بهذه السمة لا يمكن له أن يكون إلا شفهيا، لأنه ينتج أثناء المحاورة التي تجري بين المعلم والمتعلمين، والذي تتجاذبه مجموعة من السمات تجعله خطابا متميزا عن باقي الخطابات الأخرى،ألا وهي:- التعاون- الآنية- التفاعل - التطور- التعليم-الانفتاح- المشافهة- التوليد- السياق

أما الفصل الرابع فقد خصص للجانب التطبيقي ففي المبحث الأول، قمت بدراسة نقدية لنماذج نصية طُبقت عليها نظرية النحو الوظيفي، وخلصت إلى كون كل هذه الدراسات رغم قلتها،لم تتعرض لكيفية تعليم النص بمختلف أنواعه – خاصة الأدبي منه- وظيفيا قصد إضفاء بعد لساني حي على المناهج الدراسية.وما شجعني على ذلك كون الدراسات التطبيقية التي تمارس على النص الأدبي في هذه المرحلة، مازالت تتعرض لنفس الجوانب التي جاءت بها المناهج السياقية؛إذ مازال النص في هذه المرحلة الدراسية المهمة، يحلل وفق خصائص صاحبه ومميزاته الاجتماعية والنفسية... فالمركب اللغوي النصي يبحث عن معناه انطلاقا من هذه الحيثيات الخارجية، التي ماهي في الحقيقة إلا عوامل قد تكون مساعدة على التحليل ولا يمكن لها أن تكون كل التحليل. والدراسات السابقة أثبتت لنا ذلك، إلا أن المعالجة النصية مازالت تتم

بهذه الطريقة، التي تجاوزتها الدراسات اللسانية بمراحل بحثية كثيرة؛ خاصة في هذه المرحلة المهمة التي تعد بوابة الدراسات الجامعية التي تزدهر فيها الدراسات اللسانية المعاصرة، مقترحا بذلك وبتحفظ مصطلح **الوظيفية الشاملة**، التي ترتكز على استفزاز ملكة المتعلم مباشرة، وذلك بوضعه أمام النص منذ البداية.

كما يمكن لي أن أأكد وبعد تتبعي لمسار نظرية النحو الوظيفي أجدها في حدود اطلاعي رغم ما ساهمت به في التأسيس للبعد الوظيفي للنص الأدبي، إلا أنها لم تقدم إضافة للنص من الناحية التطبيقية خاصة في الميدان التعليمي، الذي يعد في نظري أهم مجال يمكن للمدارس اللسانية بمختلف منطلقاتها وتوجهاتها الفكرية أن تستثمر فيه لتكون عملية أكثر. بعيدة عن الجانب التنظيري الذي عجت به مكتبات البحث، وفي النهاية أقترح ما يلي:

- إعادة النظر في تسمية الوظائف التداولية بالأساسية والثانوية بدلا من الداخلية والخارجية، إيمانا منا بعدم وجود لغة خارجية وأخرى داخلية، فكلها مؤثرة في التركيب اللغوي تفسيرا وتوجيها، مهما كان حجمه.
- إعادة النظر في النماذج النصية الأدبية الخاصة بهذه المرحلة تماشيا مع التطورات الحاصلة في المجتمع من جهة، ومحققة طموحات المتعلم من جهة أخرى.
- إعادة صياغة طريقة تناول البرنامج الدراسي وفق مناهج لسانية حديثة.
- ورشات لأساتذة التعليم الثانوي ينظمها ويشرف عليها أساتذة جامعيون.
- زيارات ميدانية من طرف لجان جامعية مختصة.
- تنظيم فترات تكوينية قصيرة المدى لأساتذة التعليم الثانوي يشرف عليها أساتذة جامعيون من ذوي الاختصاص.
- استحداث معاهد خاصة بأساتذة التعليم الثانوي داخل الجامعات ببرامج لسانية حديثة تماشيا مع التطورات البحثية الرائجة في هذا المجال.

ملاحـــق

الملحق: (01)استبيان لأساتذة السنة الثالثة من التعليم الثانوي

الملحق: (02) استبيان لمفتش التربية الوطنية في اللغة العربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية خنشلة
مصلحة التمدرس والإمتحانات
الرقم : 09 / 2017/0.3 .

خنشلة في : 2017.01.15
مديـر التربيـة

إلى
السادة/ مديري الثانويات التالية :
- الصيـد مدانـي.
- سقني الصادق .
- جبايلي محمد الصالح .

الموضوع: ترخيـص للأستـاذ قاسمـي السعيـد
بزيـارة الثانويـات .
المرجـع : - إفـادة من كليـة لآداب واللغـات جامعـة قسنطينـة .
- طلـب المعنـي .

بنـاء علـى ماجـاء في المرجـع المشـار إليـه أعـلاه ، يشرفنـي أن أطلـب منكـم تقديـم يـد المسـاعدة للأستـاذ قاسمـي السعيـد طالـب دكتوراه في كليـة الآداب واللغـات بجامعـة قسنطينـة من آجـل أن يكمـل بحثـه المتعلـق بموضـوع تعليميـة النـص الأدبـي فـي ضـوء نظريـة النمـو الوظيفـي السنـة الثالثـة ثـانـوي شعبـة آداب وفلسفـة .

مديـر التربيـة
مبارك ناصري

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية خنشلة

السيد: **خيراني بوجمعة**

مفتش التعليم الثانوي.

المقاطعة التربوية خنشلة 02.

الموضوع: عرض حالة

تحية طيبة وبعد:

أود من خلال هذا التقرير أن أحيط الهيأة الوصية (**إدارة جامعة منتوري قسنطينة. كلية الآداب واللغات. قسم اللغة العربية وآدابها**)، علما بأن الطالب **السعيد قاسمي** طالب دكتوراه(ل.م.د) قد اتصل بي من أجل الاستفسار حول كيفية **تدريس النص الأدبي في السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة**، واستشارني في كيفية ونوع الأسئلة التي ينبغي أن يتضمنها الاستبيان الخاص بالأساتذة. والذي تم توزيعه في ندوة تربوية لأدرك حقيقة **تدريس النص الأدبي** في هذه المرحلة، وتمت العملية بنجاح حيث وزعنا عشرين استبيانا على الأساتذة الذين يدرّسون المستوى المذكور أعلاه، الشامل كل محاور المقرر وعددها **اثني عشر (12) محورا**، إضافة إلى استبيان آخر متعلق بالأعمال التربوية التي يقوم بها المفتش أثناء الزيارات الميدانية والندوات التربوية، الخاصة دائما بكيفية **تدريس النص الأدبي في هذه المرحلة.**

خنشلة في 2017/09/15

السيد المفتش

وزارة التربية الوطنية
المفتشية العامة للبيداغوجيا
اللغة العربية
163

مفتش التربية الوطنية
لمادة اللغة العربية و آدابها
بوجمعة خيراني

قائمة الأساتذة الذين مسهم الاستبيان

الرقم	الإسم واللقب	مؤسسة العمل	ملاحظة
01	وفاءغربي	ثانوية سقني الصديق خنشلة	
02	نورة مامن	ثانوية سقني الصديق خنشلة	
03	سامية بن طاحة	ثانوية بوعلي بلقاسم لمصارة	
04	نضيرةصحراوي	ثانوية قنطري الصديق بابار	
05	ساميةمباركي	ثانوية أعراب مسعود ششار	
06	نوال عشي	ثانوية عثماني إبراهيم قايس	
07	العربي بن زرارة	ثانوية مزوزي إبراهيم يابوس	
08	ليلي جربوع	ثانوية الحاج لخضر زوي	
09	أميمة شخاب	ثانوية الحاج لخضر زوي	
10	ابتسامهزيل	متقن الحاج لخضر أولاد رشاش	
11	هشام علام	ثانوية الحاج لخضر زوي	
12	سمية بوسالم	متقن خلاف بشير خنشلة	
13	حسام عروس	ثانوية الصيد مداني انسيغة	
14	جحيش سليمة	متقن محمد الصالح جبايلي خنشلة	
15	وفاء بوساحة	ثانوية سعداوي رشيد أولاد رشاش	
16	حفيظة مغني	ثانوية عبيد راجعي خنشلة	
17	عبد الله بن عباس	ثانوية صالح عقون الحامة	
18	راوية موساوي	ثانوية علي كافي خنشلة	
19	عبلة بن غالية	ثانوية علي كافي خنشلة	
20	منال مرابط	متقن الحاج لخضر أولاد رشاش	

استبيان لأساتذة السنة الثالثة من التعليم الثانوي حول كيفية تدريس النص الأدبي

شعبة آداب وفلسفة

I- نموذج الاستبيان

الاسم:.....

اللقب:.....

الثانوية:.....

المحور الأول:

01- كيف تعالج النص الأدبي لإبراز الأسباب الموضوعية لانتشار المديح النبوي والزهد في عصر الضعف؟

.....

.....

02- هل يستطيع المتعلم أن يستنتج الأسباب بمفرده ؟

.....

.....

المحور الثاني:

01- على أي أساس يتم تصنيف النصوص الأدبية في هذه المرحلة ؟

.....

.....

02- كيف يتعامل المتعلم مع النص العلمي ليبرز خصائصه الفنية ؟

.....

.....

المحور الثالث:

01- كيف يتعامل المتعلم مع النص التاريخي لإبراز المجالات التي ازدهرت فيها حركة التأليف ؟

.....

.....

02- ما مدى مساهمة النص التاريخي في إرساء قواعد كتابة تاريخ أمة ؟

.....

.....

المحور الرابع:

01-هل يمكن للمتعلم أن يستنتج خصائص شعر المنفى، من خلال شعر شوقي والبارودي؟ إن كان نعم كيف يتم ذلك ؟

.....

.....

02- كيف يتم إبراز تباين تأليف كل من شوقي والبارودي عن خصائص شعر المنفى من طرف المتعلم؟

.....

.....

03- كيف نستثمر النص الأدبي لإبراز وحدته العضوية أمام المتعلمين ؟

.....

.....

04-ما ملامح النزعة الإنسانية في نص إليا أبي ماضي وكيف يتوصل المتعلم إليها؟

.....

.....

05- هل يستطيع المتعلم أن يصل إلى مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث من خلال نص الشاعر القروي (هنا وهناك) ؟ وبأي آلية ؟

.....

.....

الحور الخامس:

01- هل يستلطف المتعلم الشعر العمودي أم الشعر الحر ؟ - ولماذا ؟

.....

.....

02- كيف تبسط معنى الالتزام للمتعلم من خلال بعض النصوص الأدبية (ص107)؟

.....

.....

03- هل يحتاج المتعلم إلى نبذة ولو موجزة عن المذاهب الأدبية؟ وفي أي مجال يستثمرها؟

.....

.....

المحور السادس:

01- ما فائدة الربط بين فكرة الالتزام الأدبي والقضية الفلسطينية شعرا ؟

.....

.....

02- عند معالجتنا لنصوص القضية الجزائرية (الثورة تحديدا) أي النصين أبلغ في الحديث عن الثورة الجزائرية من خلال تفاعل المتعلمين معهما ؟

.....

.....

المحور السابع:

01- كيف تتوصل مع المتعلم إلى إبراز مظاهر الحزن والألم ؟

.....

.....

02- ماهي المعايير التي يرتكز عليها المتعلم من خلال ما تعلمه كي يفاضل بين النصين (نص لنازك الملائكة، نص لعبد الرحمن جيلي)؟

.....

.....

الحور الثامن:

01- كيف نوجه المتعلم إلى فهم الرموز المستعملة في الشعر الرمزي ؟ وما علاقة ذلك بنص (خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين) ؟

.....

.....

المحور التاسع:

01- كيف تستثمر الخصائص الفنية للمقال في نص طه حسين؟

.....

.....

02- ما هي التوجيهات المقدمة للمتعلم للعمل على إنتاج مقال وفق الخصائص الفنية المقدمة ؟

.....

.....

03- كيف يؤثر الأدب الإصلاحي في فن المقال ؟ ما هي أهم الآليات التي تكلف بها المتعلم لاستثمار موضوع إصلاحي في فن المقال ؟

.....

.....

المحور العاشر:

01- كيف يستثمر المتعلم العناصر القصصية في إنتاج نص قصصي ؟

.....

.....

02- كيف يستثمر المتعلم العناصر المسرحية في إنتاج نص مسرحي ؟

.....

.....

المحور الحادي عشر:

01- كيف يؤثر النص المسرحي في المتعلم من حيث آداب الحوار ؟

.....

.....

المحور الثاني عشر:

01- كيف يستثمر المتعلم خصائص المسرح الجزائري مقارنة بالمسرح المشرقي؟

.....

.....

02- هل يستطيع المتعلم أن يصل إلى هذا التباين وبأي ثمن ؟

.....

.....

03- أيُّ النصوص الأدبية مناسبة لمكتسبات المتعلمين ليبرزوا تفاعلهم واهتمامهم بها؟

.....

.....

II- ملاحظة في أسئلة الاستبيان :

عدد المحاور التي شملها الاستبيان **اثنا عشر** (12) محورا، وعدد الاستبيانات الموزعة **عشرون** (20) نموذجا، تتوزع الأسئلة فيها على هذه المحاور كالتالي:

بالنسبة للمحاور **الثلاثة الأولى** يحتوي كل محور منها على سؤالين (02)، أما المحور **الرابع** فيشتمل على **خمسة** (05) أسئلة، أما المحور **الخامس** يحتوي على **ثلاثة**(03) أسئلة، والمحورين **السادس والسابع** يشتملان على **سؤالين** (02)، والمحور الثامن يحتوي على

سؤال **واحد**(01) فقط، أما بالنسبة للمحور **التاسع** فيحتوي على **ثلاثة** (03) أسئلة، والمحور **العاشر** يشتمل على **سؤالين** (02)، أما المحور **الحادي عشر** فيحتوي على سؤال **واحد**(01) والمحور **الثاني عشر** فيشتمل على **ثلاثة** أسئلة(03)

وفي ما يلي جدولا يبين هذا التوزيع

المحور	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
عدد الأسئلة	02	02	02	05	03	02	02	01	03	02	01	03

من الملاحظ وجود تباين في عدد الأسئلة التي تتضمنها المحاور، وهذا يعود إلى طبيعة المحتوى الذي تتضمنه المحاور المعالجة.

III- طريقة توزيع الاستبيان:

أود أن أشير إلى طريقة توزيع هذا الاستبيان؛ التي أرى فيها الكثير من المصداقية، وذلك لأن التوزيع تم في ندوة تربوية؛ خاصة بأساتذة التعليم الثانوي، من قبل مفتش التعليم الثانوي على أساس أنه استبيان طُلب منهم من طرف الهيئة الوصية، والتي تريد من خلاله تقييم مدى نجاح العمل التربوي في الميدان التطبيقي، هذا من أجل التقويم والإثراء والإصلاح، وقد اقترح عليّ مفتش المادة هذه الطريقة للتوزيع فاستحسنتها، سعيا مني إلى إعطائها أكثر مصداقية من جهة، وإضفاء طابع واقعي من جهة أخرى.

IV- تفريغ الاستبيان:

يتناول هذا الاستبيان مجموعة من الأسئلة؛ تتعلق بمحتوى كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي؛ شعبة آداب وفلسفة، وقد شملت هذه الأسئلة المحاور **الاثنا عشر** المشكلة للكتاب المدرسي؛ قصد الاطلاع على كل المحتوى المقرر في هذا المستوى وكيفية معالجته بيداغوجيا، وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة وهي:

– كيف تُقدم النصوص الأدبية في هذا المستوى؟

– كيف يتلقاها المتعلم؟

– هل تُقدم كلها بنفس الطريقة أم هناك تباين؟

– إن وجد ففي أي مستوى؟

– ما هي النصوص التي يتلقاها المتعلم ولا يمل من تناولها؟

من خلال الأسئلة المطروحة والتي قمت بتفريغها معتمدا على أهم النقاط المشتركة بين إجابات الأساتذة، محاولا بذلك تشكيل فكرة شاملة ودقيقة حول كيفية معالجة النصوص الأدبية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة، وبعد جلسة علمية مع **الأستاذ المشرف**، اتفقنا على التركيز عن الإجابات الدقيقة التي جاءت في كل محور عند كل أفراد العيّنة، محاولا في ذلك الوقوف على أدق التفاصيل الخاصة بالموضوع من أجل إعطاء بديل وفق نظرية النحو الوظيفي المعتمدة للدراسة، والتي جاءت كالتالي:

المحور الأول

السؤال01: كيف تعالج النص الأدبي لإبراز الأسباب الموضوعية لانتشار المديح النبوي والزهد في عصر الضعف؟

– مجموعة من الأساتذة يرون أن المتعلم يستطيع أن يكتشف انتشار المديح في عصر الضعف من خلال النص المعروض، وعددهم (12) أستاذا.

–مجموعة أخرى ترى بأن اكتشاف انتشار المديح في هذا العصر يكون انطلاقا من أسئلة تُختَبر من خلالها المكتسبات القبلية للمتعلم باعتباره تناولها في السنة الثانية، وعددهم(08) أساتذة.

السؤال02: هل يستطيع المتعلم أن يستنتج الأسباب بمفرده ؟

-فئة من الأساتذة ترى أن المتعلم يعتمد على مكتسباته القبلية من أجل أن يصل إلى الأسباب الموضوعية التي أدت إلى ضعف حركة التأليف، وعددهم (07)أساتذة.

- فئة ترى أن المتعلم يعتمد على النص في استنتاج هذه الأسباب، وعددهم (13)أستاذا.

- كما اتفقوا كلهم على أن المتعلم هو الذي يصل إلى الأسباب بمفرده دون مساعدة الأستاذ.

المحور الثاني

السؤال01: على أي أساس يتم تصنيف النصوص الأدبية في هذه المرحلة ؟

-فريق يرى أن التصنيف يتم على أساس الموضوع وما يحمله من خصائص فنية، وعددهم (13) أستاذا.

- فريق يرى أن التصنيف يتم على أساس العصر الأدبي الذي كتب فيه النص، وعددهم (07) أساتذة.

السؤال02: كيف يتعامل المتعلم مع النص العلمي ليبرز خصائصه الفنية؟

-يُجمِع الأساتذة على أنه يتم التعامل مع النص العلمي لإبراز خصائصه الفنية من خلال تحليله إلى الأفكار التي تم تناولها، وعددهم(14) أستاذا، أما بقية الأساتذة لم يقدموا جوابا.

المحور الثالث

السؤال01: كيف يتعامل المتعلم مع النص التاريخي لإبراز المجالات التي ازدهرت فيها حركة التأليف؟

-يجمِع الأساتذة على أن المتعلم يدرك ازدهار حركة التأليف من خلال الأسئلة التي تُختبر فيها مكتسباته القبلية ولا يكفي نص واحد أن يدرك هذه الحقيقة وعددهم(16) أستاذا، أما البقية لم يقدموا جوابا.

السؤال02: ما مدى مساهمة النص التاريخي في إرساء قواعد كتابة تاريخ أمة ؟

-يجمع الأساتذة على أن النص التاريخي يساهم وبشكل كبير وواقعي في إدراك أهمية التاريخ وفق قواعد وآليات علمية تحفظه من التحريف والتزييف وكان عددهم (15) أستاذا، أما البقية فلم تقدم جوابا على هذا السؤال.

المحور الرابع

السؤال01:هل يمكن للمتعلم أن يستنتج خصائص شعر المنفى من شعر شوقي والبارودي؟ إن كان نعم فكيف يتم ذلك؟

-أجمع الأساتذة على أن المتعلم يستطيع أن يستنتج خصائص شعر المنفى؛ من خلال النصين المقدمين وذلك بالتعرض لمفردات القصيدتين بالشرح والتفسير وكذا الأفكار التي عولجت في النصين، وكان عددهم (18) أستاذا، أما البقية فلم يقدموا جوابا،

السؤال 02: كيف يتم إبراز تباين تأليف كل من شوقي والبارودي عن خصائص شعر المنفى من طرف المتعلم؟

-أجمع كل الأساتذة على أنه يمكن للمتعلم أن يبرز التباين الموجود بين شعر شوقي والبارودي من خلال القصيدتين المتناولتين، وعددهم (20) أستاذا

السؤال03: كيف نستثمر النص الأدبي لإبراز وحدته العضوية أمام المتعلمين ؟

-فئة ترى بأنه يمكن إبراز الوحدة العضوية للنص الأدبي؛ من خلال تسلسل أفكاره من عدمه،وعددهم (10) أساتذة.

- فئة ترى أنه يمكن إبراز الوحدة العضوية للنص الأدبي؛ من خلال إبراز مظاهر الاتساق (الروابط اللغوية) والانسجام من خلال (الروابط المعنوية)، وعددهم (10) أساتذة

السؤال 04: ما ملامح النزعة الإنسانية في نص إليا أبي ماضي وكيف يتوصل المتعلم إليها؟

-أجمع كل الأساتذة على أن النزعة الإنسانية التي تناولها إليا أبو ماضي في نصه هي نشر المحبة والخير والحق، ويتوصل إليها المتعلم من خلال فهمه للنص ومناقشة أفكاره، وعددهم (12) أستاذا، أما البقية فلم تقدم جوابا.

السؤال 05: هل يستطيع المتعلم أن يصل إلى مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث من خلال نص الشاعر القروي (هنا وهناك)؟ وبأي آلية؟

-يجمع الأساتذة على أنه لا يمكن للمتعلم أن يصل إلى كل مظاهر التجديد في الشعر العربي من خلال نص الشاعر القروي هنا وهناك نظرا لعدم تناوله لكل مظاهر التجديد، وعددهم(20) أستاذا.

المحور الخامس

السؤال01: هل يستلطف المتعلم الشعر العمودي أم الشعر الحر ؟ - ولماذا ؟

-فئة ترى أن المتعلم يستلطف الشعر الحر نظرا للغته البسيطة المتداولة بأسلوب سهل فيتمكن منه المتعلم دون عناء مع تعدد القافية والوزن، إضافة إلى معالجته للمواضع ذات العلاقة بواقعه، وعددهم (10) أساتذة.

- فئة ترى أنهم ينقسمون إلى قسمين، قسم يستلطفه للسبب نفسه، وقسم يستلطف شعر التفعيلة نظرا للغته القديمة التي يحن إليها المتعلم، ويراها رمزا للأصالة والفخر للانتماء إليها، إضافة إلى موسيقاه التي تستهوي المتعلم وتجعله يُقبل على قراءته بنهم، خاصة شعر العصر الجاهلي منه، وعددهم (04) أساتذة.

- فئة ترى أن المتعلم يستلطف شعر التفعيلة للسبب نفسه المذكور أعلاه، كما أنه يرى في الشعر الحر قربه للنثر وعدم توافره على موسيقى شعرية تبعده من روتينية النص النثري، وعددهم(06) أساتذة.

السؤال02: كيف تبسط معنى الالتزام للمتعلم من خلال بعض النصوص الأدبية (ص107)؟

– فريق يرى أن إدراك معنى الالتزام؛ يكون من خلال بعض النماذج النصية الحية لأدباء ملتزمين، مع التعريف بهم وبنضالهم الذي يعد رمزا للالتزام والتحدي، وعددهم(12) أستاذا.

– فريق يرى أن إدراك معناه؛ يكون من خلال التعرف على الخصائص المميزة لهذا النوع من الاتجاه؛ وربطه بالواقع العربي من استعمار وفقر وتسلط، وعددهم(08) أساتذة.

السؤال03: هل يحتاج المتعلم إلى نبذة ولو موجزة عن المذاهب الأدبية؟ وفي أي مجال يستثمرها؟

– أجمع كل الأساتذة على أن المتعلم يحتاج إلى نبذة ولو موجزة عن المذاهب الأدبية، ولكن كيفية استثمارها يختلف من مجموعة إلى آخر.

أ– فئة ترى أن استثمارها يكون في البناء الفكري للنص والتقويم النقدي له أثناء التحليل، وعددهم(07) أساتذة.

ب– فئة ترى أن استثمارها يكون من أجل المقارنة بين المذاهب الأدبية، وعددهم(08) أساتذة.

ج– فئة ترى أن استثمارها يكون في تصنيف النصوص حسب المذاهب التي تنتمي إليها، وعددها(05) أساتذة.

المحور السادس

السؤال 01: ما فائدة الربط بين فكرة الالتزام الأدبي والقضية الفلسطينية شعرا؟

–يجمع الأساتذة على أن للربط بين فكرة الالتزام الأدبي والقضية الفلسطينية شعرا ضروري؛ نظرا لأن الشعر هو الفن الأدبي الوحيد الذي استطاع أن يبرز وضع الشعب الفلسطيني وما يتعرض له من ويلات، وعددهم (20) أستاذا.

السؤال02: عند معالجتنا لنصوص القضية الجزائرية (الثورة تحديدا) أي النصين أبلغ في الحديث عن الثورة الجزائرية من خلال تفاعل المتعلمين معهما ؟

-فريق يرى أن نص **جميلة بوحيرد** أبلغ والدليل على ذلك هو تفاعل المتعلمين معه بنسبة كبيرة، واعتبارها رمزا إسلاميا لا وطنيا فحسب، من خلال ربطه **بخولة**، كما أن نص الإنسان الكبير يجد فيه بتر للأفكار، وكثرة الرمز مما يبعث في نفسه الملل وعدم الارتياح، وعددهم(08) أساتذة.

- فريق يرى أن المتعلم يستلطف النصين معا -جميلة والإنسان الكبير- ويتفاعل معها، فترتفع نسبة المشاركة، لأن النصين يرتبطان ببطولة الأمة وتاريخها، وعددهم(05) أساتذة.

- فريق يرى أن المتعلم يستلطف النص الإنسان الكبير ويتفاعل معه لأنه يلمس فيه صدق المشاعر، كما أنه ينقل حقائق واقعية عن الثورة التحريرية الكبرى، وعددهم(07) أساتذة.

المحور السابع:

السؤال01: كيف تتوصل مع المتعلم إلى أبراز مظاهر الحزن والألم في النص الأدبي في هذا المحور؟

-يجمع الأساتذة على أنه يمكن إبراز مظاهر الحزن من خلال التعرض للمفردات التي تحمل ميزة حزينة ثم الربط بينها وبين معناها، من أجل الاقتراب من دلالاتها، وعددهم (14) أستاذا، أما بقية الأساتذة لم يقدموا جوابا.

السؤال02: ما هي المعايير التي يرتكز عليها المتعلم من خلال ما تعلمه كي يفاضل بين النصين (نص لنازك الملائكة، نص لعبد الرحمن جيلي) ؟

-فئة ترى أن المعايير الواجب التركيز عليها من أجل المفاضلة هي الموضوع المتناول ومدى تجسيده للظاهرة، إضافة إلى عمق الدلالات الحاضرة في النص،وعددهم(09) أساتذة.

– فئة ترى أن المفاضلة بين النصين يمكن لها أن تتم من خلال الاعتماد على ما جاء في النصين فقط، وعددهم(11) أستاذا

المحور الثامن

السؤال01: كيف نوجه المتعلم إلى فهم الرموز المستعملة في الشعر الرمزي ؟ وما علاقة ذلك بنص (خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين) ؟

–يتفق كل الأساتذة على أن توجيه المتعلم لفهم الرموز المستعملة في الشعر الرمزي؛ يكون من خلال البحث عن ماهيتها وربطها بمضمون النص، كما أن لفهم العنوان دور بارز في فهم المضمون ككل باعتباره مفتاح الموضوع، وعددهم(20) أستاذا.

المحور التاسع

السؤال:01 كيف تستثمر الخصائص الفنية للمقال في نص طه حسين؟

–يتفق الجميع على أن استثمار الخصائص الفنية للمقال؛يتم بإجراء عملية إسقاط لهذه الخصائص على نص طه حسين، والدعوة إلى اكتشاف منهجية النص من مقدمة وعرض وخاتمة وهم (20) أستاذا.

السؤال: 02 ما هي التوجيهات المقدمة للمتعلم للعمل على إنتاج مقال وفق الخصائص الفنية المقدمة ؟

–يتفق الجميع على أن التوجيهات التي يجب أن تُقدم للمتعلم من أجل إنتاج مقالا أدبيا، هو اعتماده على المنهجية المتبعة في كتابة المقال إضافة إلى الدعوة إلى اعتماد اللغة البسيطة والأسلوب المباشر، وعددهم(20) أستاذا.

السؤال03: كيف يؤثر الأدب الإصلاحي في فن المقال؟ – ما هي أهم الآليات التي تكلف بها المتعلم لاستثمار موضوع إصلاحي في فن المقال؟

-يجمع الأساتذة على أن الأدب الإصلاحي هو أدب ملتزم، يهتم بقضايا معينة وبالتالي فهو يؤثر بطريقة مباشرة في المتعلم؛ نظرا لميله إلى مثل هذا النوع من الأدب.

أما الآليات التي يقوم بها والتي تساعده على استثمار ذلك في إنتاج مقالا هي آليات التحليل ومناقشة الأفكار، وعددهم (20) أستاذا

المحور العاشر

السؤال01: كيف يستثمر المتعلم العناصر القصصية في إنتاج نص قصصي ؟

-فئة ترى أن المتعلم لا يمكن له أن يُنتج نصا قصصيا؛ إلا من خلال معرفته لخصائص هذا الفن، مع محاكاته لنصوص قصصية أخرى؛ من خلال كثرة المطالعة لمثل هذا النوع من الفنون الأدبية، وعددهم(13) أستاذا.

- فئة ترى أن المتعلم يستطيع إنتاج نص قصصي؛ من خلال حسن ترتيب أحداثه وحسن اختيار شخصياته؛ وطريقة حبك القصة، من مقدمة وعرض وخاتمة، وعددهم(07) أساتذة

السؤال02: كيف يستثمر المتعلم العناصر المسرحية في إنتاج نص مسرحي ؟

-فئة ترى أن المتعلم لا يمكن له أن يُنتج نصا مسرحيا؛ إلا من خلال معرفته لخصائصه الفنية، مع محاكاة لنصوص مسرحية أخرى بفضل كثرة المطالعة لمثل هذا النوع من الفنون الأدبية، إلا أن الإقبال عليه قليل نظرا لرمزيته مما يضفي عليه نوع من الغموض بالنسبة للمتعلم وعددهم(11) أستاذا.

- فئة ترى أن المتعلم يمكن له أن يُنتج نصا مسرحيا؛ إذا وُجِه إلى موضوع يستحق أن يكون موضوعا مسرحيا؛ مع حسن نسج موضوع الصراع وكيفية ضبط الحوار وتوظيف الشخصيات، وقد يكون ذلك من خلال حوار بين المتعلمين، وعددهم(09) أساتذة.

المحور الحادي عشر:

السؤال 01: كيف يؤثر النص المسرحي في المتعلم من حيث آداب الحوار؟

– فئة ترى أن المتعلم يستطيع أن يصل إلى التباين الموجود بين المسرح الجزائري والمشرقي؛ نظرا لأن النصوص المسرحية الجزائرية المنتقاة لا ترقى لمنافسة المسرح المشرقي سواء من حيث اللغة أو العرض أو الرمز...الخ، وبالتالي فهو يتخذ من المسرح الشرقي عيّنة يتعلم منها الحوار، وعددهم (06) أساتذة.

– فئة ترى أن المتعلم يستفيد من النصين معا؛نظرا لتقارب القضايا المتناولة والرمز المستعمل وطريقة العرض والمعالجة،وعددهم، (07)أساتذة. أما البقية فلم يقدموا جوابا.

المحور الثاني عشر:

السؤال01: كيف يستثمر المتعلم خصائص المسرح الجزائري مقارنة بالمسرح المشرقي ؟

–فريق من الأساتذة يرى أن المتعلم يفضل المسرح المشرقي على الجزائري؛ نظرا للغة المستعملة والمواضيع المعالجة وعمق الدراسة، ولكن هذا لا ينفي استغلاله للخصائص التي يتميز بها المسرح الجزائري؛ نظرا لتقارب خصائص الفنين معا، وعددهم(12) أستاذا.

– فريق يرى أن الخاصية البارزة المشتركة التي يمكن للمتعلم استغلالها في معالجة النصوص المسرحية المشرقية؛ هي الموضوع المعالج وذلك لتقارب الواقع والتطلعات بين المشرق والمغرب، وعددهم(08) أساتذة.

السؤال02: هل يستطيع المتعلم أن يصل إلى هذا التباين وبأي ثمن ؟

–فئة ترى أن المتعلم يستطيع أن يصل إلى التباين الموجود بين المسرح الجزائري والمشرقي؛ نظرا لوجود تباين في أسلوب الحوار وطريقة معالجة المواضيع المطروحة، وعددهم(09) أساتذة.

– فئة ترى أن المتعلم يستطيع أن يصل إلى التباين الموجود بين المسرح الجزائري والمشرقي؛ من خلال اللغة المستعملة والشخصيات المطروحة التي تعكس واقع جزائري لا

يمكن للمسرح المشرقي أن يشترك فيها معه، وعددهم(08) أساتذة.أما البقية فلم يقدموا رأيا في الموضوع.

السؤال 03: أي النصوص الأدبية مناسبة لمكتسبات المتعلمين ليبرزوا تفاعلهم واهتمامهم بها؟

-فئة ترى أن النصوص المسرحية هي التي يتفاعل معها المتلقي وبالتالي فهي تساهم بطريقة غير مباشرة وأكثر من غيرها في إبراز المكتسبات القبلية للمتعلمين، وعددهم(09) أساتذة.

- فئة ترى أن النصوص التي تتناول فضية الثورة الجزائرية هي التي يتفاعل معها المتعلم ويبرز قدراته اللغوية والمعرفية، وعددهم(07) أساتذة. أما البقية فلم يقدموا جوابا.

وفي ما يلي جدول يوضح عدد المحاور والأسئلة التي حواها كل محور وعدد الفئات التي أجابت عن كل سؤال.

المحور	الأول		الثاني		الثالث		الرابع					الخامس		
عدد الأسئلة	01	02	01	02	01	02	01	02	03	04	05	01	02	03
الفئة (01)	12	07	13	14	16	15	18	20	10	12	20	10	12	07
الفئة (02)	08	13	07	/	/	/	/	/	10	/	/	04	08	08
الفئة (03)	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	06	/	05
الإجابات الناقصة	/	/	/	06	04	05	02	/	/	/	/	/	/	/

المحور	السادس		السابع		الثامن	التاسع			العاشر		الحادي عشر	الثاني عشر		
عدد الأسئلة	01	02	01	02	01	01	02	03	01	02	01	01	02	03
الفئة (01)	20	08	14	09	20	20	20	20	13	11	06	12	09	09
الفئة (02)	/	05	/	11	/	/	/	/	07	09	07	08	08	07
الفئة (03)	/	07	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
الإجابات الناقصة	/	/	06	/	/	/	/	/	/	/	07	/	03	04

V- ما يمكن ملاحظته حول إجابات الأساتذة:

من الملاحظ للوهلة الأولى ومن خلال الجدول السابق، وجود تباين كبير في إجابات الأساتذة حول الأسئلة المطروحة حول مختلف المحاور المقررة، والذي يعكس عدم وجود توافق في طريقة تدريس للنص الأدبي في هذه المرحلة بين مختلف الأساتذة، رغم أن النصوص واحدة والمستوى واحد، مع وجود بعض الأسئلة التي لم يتم الإجابة عنها كما هو موضح في الجدول السابق.

هذا الاختلاف في وجهات النظر ينهي إلى عدم وجود قاعدة بيداغوجية واحدة، ويعود هذا التباين في رأيي إلى: تباين مستوى الأساتذة المعرفي، أي ما تعلق بالشهادة المحصل عليها، إضافة إلى إمكانية عدم الاطلاع على الوثائق التربوية المساعدة التي توجه الأستاذ للتطبيق من **الوثيقة المرافقة والمنهاج ودليل الأستاذ**، كما لا يمكن أن نخفي جانب الخبرة في توجيه وتحقيق الغرض، إضافة إلى عدم إطلاع الأستاذ على مختلف النظريات اللسانية التطبيقية الحديثة التي أسهبت في تحليل النص الأدبي.

من خلال ما تمت الإشارة إليه أود أن أؤكد بأن جل الأساتذة وإن لم نقل كلهم لا يتعاملون مع النصوص الأدبية وفق ما تقتضيه المناهج اللسانية الحديثة، وعدم التعامل معها وفق استراتيجيات المقاربة بالكفاءات المعتمدة كنظرية للتطبيق، مما يستوجب إعادة النظر في طريقة التعامل مع النص؛ قصد الوصول إلى الحقيقة التي جاء من أجلها ألا وهي التواصل بنوعيه (المباشر وغير المباشر)

VI- كيفية بناء الكتاب المدرسي

-الكتاب مقسم إلى فنون أدبية وليس إلى عصور أدبية كما كان سابقا أقصد الكتاب السابق.

- غياب النصوص الواصفة للمرحلة العمرية الخاصة بالمتعلم.

- بعض النصوص المنتقاة غير ممثلة لخصوصيات المحور بفاعلية.

– بعض النصوص المنتقاة غير مناسبة لا من الناحية الفنية ولا من ناحية المضمون وعلاقتها بالمحور.

–كل النصوص تعالج بنفس الطريقة، أي بنمطية واحدة مما يجعل المتعلم يصاب بالملل فينتج من جرائه عدم الاهتمام؛ وبالتالي عدم الفائدة حيث نجدها تعالج وفقا للخطوات التالية.

أ– أتعرف على صاحب النص.

ب– تقديم النص.

ج– أثري رصيدي اللغوي.

–في معاني الألفاظ.

– في الحقل المعجمي.

– في الحقل الدلالي.

د– أكتشف معطيات النص.

هـ– أناقش معطيات النص.

و– أحدد بناء النص.

ز– أتفحص الاتساق والانسجام في بناء فقرات النص.

ك–أجمل القول في تقدير النص.

ملاحظة: هذه الملاحظات المسجلة تم التوصل إليها من خلال محاورة مجموعة من الأساتذة من ذوي الاختصاص بعد الزيارات الميدانية التي قمت بها بترخيص من الهيئة الوصية، إضافة إلى مفتش اللغة العربية للتعليم الثانوي، والذين أجمعوا كلهم على النقاط المسجلة أعلاه.

VII- الخلاصة:

رغم أن هذه الخطوات التي سبق ذكرها وضعت من قبل الهيئات الوصية للاستئناس فقط على أساس أن تكون بمثابة موجه للأستاذ؛ وليس للاعتماد عليها.إلا أن كل الأساتذة وبعد الزيارة الميدانية والمحاورة معهم أجمعوا على أنهم يعالجون كل النصوص الأدبية بإتباع هذه الخطوات ولا يزيدون عنها أو ينقصون، مما يجعل التعامل مع النص جافا ويتميز بطابع القالبية وهذا ما يتنافى وطريقة التدريس المعتمدة (المقاربة بالكفاءات)التي ينطلق فيها بناء النص من كفاءة المتعلم في مختلف جوانبها لتعود إليه، ومن المؤكد أن الكفاءات تختلف من قسم إلى آخر ومن فرد إلى آخر مما يستوجب تنويع طريقة المعالجة في هذه المرحل أو غيرها من المراحل التعليمية، حتى تتحقق الأهداف التي جاءت بها هذه النظرية.

قائمة المفتشين الذين مسهم الاستبيان

الرقم	الاسم واللقب	مؤسسة العمل	ملاحظة
01	بوجمعه خيراني	المقاطعة التربوية 02 خنشلة	

استبيان لمفتش التربية الوطنية في اللغة العربية الخاص بالتعليم الثانوي حول أهم النقاط التي يثيرها مع أساتذة المادة سواء في الأيام التكوينية أو أثناء الزيارات الميدانية، حول كيفية تدريس النص الأدبي شعبة آداب وفلسفة

I- نموذج الاستبيان:

الاسم:. .....

اللقب:. .....

المقاطعةالتربوية:..... **الولاية:.** .....

01-أثناء الأيام التكوينية والندوات التربوية:

أ- ماهي أهم المواضيع التي تعالج في الأيام التكوينية الخاصة بالنص الأدبي؟

.....

.....

ب- ما هي أهم النقاط التي يستفسر عنها المتكوّنون فيما يتعلق بكيفية تدريس النص الأدبي؟

.....

.....

ج- هل تُطرح خطط تدريسية بديلة لمعالجة النصوص الأدبية أم لا؟

.....

.....

د- هل تقدم دروس تطبيقية أم دروس نظرية فقط أثناء الأيام التكوينية؟

.....

.....

- إذا كانت نظرية، ماهي أهم النقاط التي تُعالجها؟

.....

.....

- إذا كانت تطبيقية، ما هي أهم النقاط التي تكون محل تطبيق؟

.....

.....

02-أثناء الزيارات الميدانية:

أ- ما هي أهم الاستراتيجيات التي تركز عليها في وضعية الانطلاق المنجزة تمهيدا للدرس؟

.....

.....

ب- ما هي الوضعية التي يجب أن يبدأ بها الأستاذ درسه وتراها ضرورية لنجاح وضعية الانطلاق ؟

.....

.....

ج- هل يمكن للأستاذ أن يجتهد في طريقة معالجة النص الأدبي ؟ أم يجب عليه إتباع نفس الخطوات الموجودة في الكتاب المدرسي؟

.....

.....

د- ما هي أهم المعلومات التي يجب أن تتوفر في التحضير اليومي الخاص بالأستاذ ؟

.....

.....

هـ- ما هي أهم النقاط التي تركز عليها أثناء تقديم الأستاذ للدرس، يعالج من خلاله نصا أدبيا؟

.....

.....

و- ما هي أهم النقاط التي تثيرها مع المتعلم ؟ سواء ما تعلق بالتحصيل أو بالمشاركة أثناء الحصة التطبيقية.

.....

.....

ز- ما هي أهم النقاط التي تركز عليها أثناء مراقبتك كراريس المتعلمين؟

.....

.....

II- تفريغ الاستبيان

1- <u>أثناء الأيام التكوينية والندوات التربوية:</u>

أ- ماهي أهم المواضيع التي تعالج في الأيام التكوينية الخاصة بالنص الأدبي؟

-طريقة تدريس النقد الأدبي والحث على إيصال المعنى الحقيقي ومضمونه إلى أذهان التلاميذ، مع ربط مضمون النص بالواقع دون تقديمه جامدا؛ والعمل بما يقدمه النص من أفكار وآراء.

ب - ما هي أهم النقاط التي يستفسر عليها المتكوّنون فيما يتعلق بكيفية تدريس النص الأدبي؟

يستفسر المتكوّنون غالبا عن كيفية التعامل مع الأسئلة الواردة مع كل عنصر - مع أن هذه الأسئلة للاستئناس فقط -، لأن الأستاذ ملزم بأن يتعامل وفق ما تقتضيه قدرات متعلميه وذلك بتغيير تبعا لما يخدم النص ويحقق أهدافه.

ج- هل تُطرح خطط تدريسية بديلة لمعالجة النصوص الأدبية أم لا؟

للأستاذ حرية التصرف في كيفية تدريسه للنص الأدبي، شريطة أن يتقيد بالعناصر الموجودة في المضمون، ويسعى لتحقيق الكفاءات أو الأهداف المسطرة من قبل الهيئة الوصية ؛ لكن الخطة من اختياره على أن تكون وضعية انطلاق ثم عرض التفاصيل والخلاصة.

د- هل تُقدم دروس تطبيقية أم تكتفي بالدروس النظرية فقط أثناء الأيام التكوينية ؟

ذلك حسب حاجة المتكونين؛ وغالبا ما تكون عروض نظرية ودروس تطبيقية في أنشطة معينة، ولكن قليلا ما تتناول هذه الدروس التطبيقية خاصة كيفية تدريس النص الأدبي.

- إذا كانت نظرية ما هي أهم النقاط التي تُعالج ؟

عروض نظرية في كيفية التعامل مع النص الأدبي وفق عناصر محددة؛ وأهمية كل عنصر وتبيان دوره في السياق النصي العام.

- إذا كانت تطبيقية ما هي أهم النقاط التي تكون محل تطبيق؟

الدروس التطبيقية قَلّ ما تكون في النص الأدبي؛ وكثيرا ما كانت في الروافد النحوية أو البلاغية أو العروضية.

2-أثناء الزيارات الميدانية:

أ- ما هي أهم الاستراتيجيات التي تركز عليها في وضعية الانطلاق المنجزة تمهدا للدرس؟

كلما كانت وضعية الانطلاق حسنة كان الدرس ناجحا والعكس صحيح، والأستاذ حر في الوضعية الانطلاقية التي يختارها شريطة أن تتجسد فيها المنطلقات التي تخدم الدرس.

ب- ما هي الوضعية التي يجب أن يبدأ بها الأستاذ درسه وتراها ضرورية لنجاح وضعية الانطلاق ؟

تختلف الوضعيات من درس إلى آخر؛ ومن أستاذ إلى آخر؛ ومن فوج تربوي إلى آخر، لكن الوضعية الحسنة تظهر حين التمكن من الدرس وحين التحضير الجيد وبناء تصور له.

ج- هل يمكن للأستاذ أن يجتهد في طريقة معالجة النص الأدبي ؟ أم يجب عليه إتباع نفس الخطوات الموجودة في الكتاب المدرسي؟

عليه أن يتبع العناصر الموجودة في الكتاب المدرسي؛ وهو حر في اختيار الأسئلة وبناء التعليمات لدى التلاميذ حسب حاجتهم المعرفية لذلك.

د- ما هي أهم المعلومات التي يجب أن تتوفر في التحضير اليومي الخاص بالأستاذ ؟

الإلمام بجميع جوانب النص الأدبي سواء ما تعلق منها بصاحب النص، ومضمون نصه وأفكارا ومعاني ومفردات، والجانب الفني والجمالي للنص الأدبي، كل هذا يجب توافره لد الأستاذ ذهنيا.

هـ- ما هي أهم النقاط التي تركز عليها أثناء تقديم الأستاذ للدرس، يعالج من خلاله نصا أدبيا؟

نركز عن التقديم بكامله من خلال استغلال الوقت؛ التعامل مع المتعلمين؛ الطريقة البيداغوجية المتبعة؛ وبعامة مدى استغلال كل ما تعلق بالحصة والدرس وخاصة ماديا ونفسيا ومعرفيا...الخ.

و- ما هي أهم النقاط التي تثيرها مع المتعلم ؟ سواء ما تعلق بالتحصيل أو بالمشاركة أثناء الحصة التطبيقية التي تتناول تدريس النص الأدبي؟

مدى تفاعل التلاميذ مع الدرس؛ وإدراك ما قُدم لهم في الحصة، واستعداداتهم للعمل بها ميدانيا، وتقبّل الآراء والأفكار المعتمدة ويدخل ذلك في مدى نجاح الدرس.

ز- ما هي أهم النقاط التي تركز عليها أثناء مراقبتك لكراريس المتعلمين؟

اهتمام التلاميذ بها؛ من حيث كتابة الدروس والتنظيم المساعِد على المراجعة، ومدى مراقبة الأستاذ لها، وأهم التوجيهات والملاحظات ثناءً أو توجيها تربويا.

III-الخلاصة

يبدو لي أن التعامل مع النص الأدبي في هذه المرحلة الحساسة ،تتم بطريقة لا ترقى لأن تكشف كل أسرار النصوص الأدبية التي يحتوي عليها المقرر؛ رغم الإقرار بعدم مناسبتها للمتعلم في هذه المرحلة سواء العمرية أو الدراسية؛ إذ يُتعامل معها بنمطية تحليلية رغم تباينها سواء من حيث اللغة المشكلة لها أو من خلال المواضيع المتناولة أو الأهداف المرجوة من تعليمه، لهذا وجب إعادة النظر في كيفية التعامل معها وفق منهجية وظيفية تواصلية ترقي لأن تكون أسلوب حياة.

قائمة
المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم، برواية حفص عن الإمام نافع، مجمّع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.**

المراجع العربية:

1. ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط03، 1414هـ.

2. أبو رياش حسين محمد، التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط01، 2007.

3. الأحمد أمل، علي منصور، علم نفس التعلّم، منشورات جامعة دمشق، سوريا، ط01، 2006.

4. إسماعيلي حافظ علوي والعناتي وليد أحمد، أسئلة اللغة وأسئلة اللسانيات، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009.

5. الأوراغي محمد، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار الأمان، الرباط، ط01، 2010.

6. أوشان علي آيت، السياق والنص الشعري – من البنية إلى القراءة –، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط01، 2000.

7. أوشان علي آيت، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديكتاكتية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط02، 2006.

8. أوشان علي آيت، اللسانيات والديداكتيك – نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية –، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط01، 2005.

9. بازي محمد، صحائف التكوين، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، ط01، 2015.

10. بحيري سعيد حسن، علم لغة النص– المفاهيم والاتجاهات –، مكتبة لبنان ناشرون، ط01، 1997.

11. بدوح حسن، المحاورة مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط01، 2012.

12. البوشيخي عز الين، التواصل اللغوي–مقاربة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط01، 2012.

13. تاعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009.

14. تريسي طلال، في التربية وعلم النفس، مركز الدراسات الإستراتيجية والبحوث والتوثيق، بيروت، ط01، 1994.

15. تعوينات علي، قراءات في الأهداف التربوية، كتاب الرواسي02، مطابع عمار قرفي، باتنة، ط01، 1994.

16. التلاوى محمد نجيب، القصيدة التشكيلة في الشعر العربي، دار الفكر الحديث، القاهرة، ط01، 2006.

17. تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 2007.

18. جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1989.

19. الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم البيان، تحقيق، محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط01، 1988.

20. الجرجاني علي بن محمد بن علي الزين الشريف، التعريفات، دار الكتب العالمية، بيروت، ط01، 1983.

21. الجمالي محمد فاضل، آفاق التربية الحديثة في البلاد النامية، الدار التونسية للنشر، تونس، ط01، 1986،

22. جمعة محمد، إبراهيم السعافين، عبد الله الخياس، مناهج تحليل النص الأدبي، الشركة العربية المتحدة للتسويق،ط01، 2010

23. جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2006،

24. الجودى لطفي فكري محمد، جمالية الخطاب في النص القرآني، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط01، 2014.

25. الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، ط01، 2007.

26. حاطوم نور الدين، تاريخ عصر النهضة الأوروبية، دار الفكر، دمشق، ط01، 1985.

27. الحميري عبد الواسع، الخطاب والنص"المفهوم- العلاقة- السلطة"، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2008.

28. الخالدي كريم حسن ناصح، نظرية المعنى في الدراسات النحوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2006.

29. خيري وناس وآخرون، تربية وعلم النفس، تكوين المعلمين، المستوى السنة الثالثة، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007.

30. الداغر مجدي، الصحافة العربية وقضايا الأقليات والجاليات الإسلامية في العالم- مدخل في تحليل الخطاب الإعلامي العربي- المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، ج03، ط01، 2009.

31. الدمرداش صبري، أساسيات تدريس العلوم، دار المعارف، القاهرة، ط02، 1997.

32. زكرياء بن يحي محمد، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات – المشاريع وحل المشكلات– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006.

33. الزهري نعيمة، تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي، دار الأمان، الرباط، ط01، 2014.

34. زيتون حسن حسين، زيتون كمال عبد الحميد، البنائية–منظور إبستيمولوجي وتربوي– دار المعارف، الإسكندرية، ط01، 1992.

35. زيتون حسن حسين، زيتون كمال عبد الحميد، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، دار عالم الكتب، ط01، 2003.

36. زيتون عايش محمود، النظرية البنائية وإستراتيجية تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط01، 2015.

37. زيتون كمال عبد الحميد، زيتون حسن حسن، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، دار عالم الكتب، ط01، 2003.

38. السد محمود أحمد، اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، ط01، 1998.

39. سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي – النص والسياق –، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط، 02، 2001.

40. السليتي فراس، التعلم المبني على الدماغ، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط01، 2008.

41. شبشوب أحمد، علوم التربية، مطبعة الآفاق، تونس، ط01، 1986.

42. الشرقاوي أنور محمد، التعلم – نظريات وتطبيقات–، مكتبة أنجلو المصرية، ط01، 2012 .

43. الشيباني عمر محمد التومي، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط04، 1987.

44. عامر شمس الدين إسراء، أبحاث دلالية بين الإرث والتداول، دار فظاءات للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2014.

45. عبد الدائم عبد الله، التربة عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، ط01، 1973.

46. عبد الرزاق عبد المطلب، تحليل النصوص الأدبية، دار الشريفة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط02، 2001.

47. العبيدي محمد جاسم، القياس النفسي للاختبارات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2011.

48. عرفات فيصل المناع، السياق والأمثال العربية– نظرية السياق بين التوصيف والتأصيل والإجراء–مؤسسة السياب للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، لندن، ط01، 2015.

49. علاونة شفيق، الدافعية للتعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط02، 2004.

50. العلوي رشيدة، النحو التوليدي– بعض الأسس النظرية والمنهجية–، دار الأمان، الرباط، ط01، 2014.

51. عمران قدور، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، الاردن، ط01، 2012.

52. العموش خلود، الخطاب القرآني – دراسة في العلاقة بين النص والسياق، عالم الكتب الحديث، إربد، ط01، 2008.

53. العويسي جمال مصطفى، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، د. دار نشر، ط01، 2005،

54. عياشي منذر، العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2004.

55. العيد يمنى، في معرفة النص– دراسات في النقد الأدبي–، دار الأدب، بيروت، ط4، 1999.

56. عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط01، 2011،

57. الغلاييني مصطفى، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، 01، 2009.

58. فارع شحادة، جهاد حمدان، موسى عمايرة، محمد العناني، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، ط04، 2008.

59. القذافي رمضان محمد، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط01، 1981.

60. قطامي يوسف محمود، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر ناشرون موزعون، الأردن، ط01، 2005.

61. قلي عبد الله، قراءة في التقويم التربوي، كتاب الرواسي، مطبعة عمار قرفي، باتنة، ط01، 1993.

62. المتوكل أحمد، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، دار الهلال العربية، المغرب، ط01، 1993.

63. المتوكل أحمد، التركيبات الوظيفية – قضايا ومقاربات –، مطبعة الكرامة، الرباط، ط01، 2005.

64. المتوكل أحمد، الخطاب الموسط– مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعلم اللغات، دار الأمان، الرباط، ط، 2011.

65. المتوكل أحمد، الخطاب وخصائص اللغة العربية– دراسة في الوظيفة والبنية والنمط– دار الأمان، الرباط، ط01، 2010.

66. المتوكل أحمد، اللسانيات الوظيفية المقارنة – دراسة في التنميط والتطور –، دار الأمان، الرباط، ط01، 2012

67. المتوكل أحمد، اللسانيات الوظيفية– مدخل نظري–، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ط01، 1987.

68. المتوكل أحمد، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط2، 2010.

69. المتوكل احمد، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006.

70. المتوكل أحمد، المنهج الوظيفي في البحث اللساني، دار الأمان، الرباط، ط01، 2016.

71. المتوكل أحمد، الوظائف التداولية في اللغة العربية، المقاربة المعيار، دار الأمان، الرباط، ط01، 2016.

72. المتوكل أحمد، الوظائف التداولية في اللغة العربية، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1985.

73. المتوكل أحمد، الوظيفة بين الكلية والنمطية، مطبعة الكرامة، الرباط، ط01، 2003.

74. المتوكل أحمد، الوظيفية والبنية–مقاربة وظيفية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية–، منشورات عكاظ، الرباط، ط01، 1993.

75. المتوكل أحمد، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية– بنية الخطاب من الجملة إلى النص–، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، ط01، 2001.

76. المتوكل أحمد، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان، الرباط، ط01، 2013.

77. المتوكل أحمد، مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط01، 2009.

78. المتوكل أحمد، من البنية الحملية إلى البنية المكونية– الوظيفة المفعول في اللغة العربية–، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط01، 1987.

79. متولي نعمان عبد السميع، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية، ط01، 2012.

80. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية، منشورات الاختلاف، الجزائر ط01، د.س..ط.

81. محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2007.

82. محمد عادل عبد الله، اتجاهات نظرية في سيكلوجية نمو الطفل المراهق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1991.

83. محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتب، بنغازي ليبيا، ط2004.

84. المراكشي البشير عصام، تكوين الملكة اللغوية، مركز نماء للبحث والدراسات، ط01، 2012.

85. مرتاض عبد الملك، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2010.

86. مصلوح سعد عبد العزيز، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية، آفاق جديدة، القاهرة، عالم الكتب، ط02، القاهرة، 2010.

87. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم- النظام التربوي والمناهج التعليمية-، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش، الجزائر 2004.

88. مفتاح محمد، النص من القراءة إلى التنظير، شركة النشر والتوزيع- المدارس-، الدار البيضاء، ط01، 2000.

89. مقران يوسف، اللغة العربية وآدابها-وحدة اللسانيات التعليمية-، ديوان المطبوعات الجامعية، ج03، 2009.

90. مليطان محمد حسن، نظرية النحو الوظيفي-الأسس والنماذج والمفاهيم-، دار الأمان، الرباط، ط01، 2014، ص20.

91. مي زيادة، كتاب الصفائح، مج2، مؤسسة نوفل، بيروت ط1، 1975

92. ناصف مصطفى، نظريات التعلم دراسة مقارنة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، ج01، 1978.

93. نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم، دار الصداقة العربية، بيروت، ج02، ط01 2002.

94. نهر هادي، الكفاية التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2003.

95. نور الدين حاطوم، تاريخ عصر النهضة الأوروبية، دار الفكر، دمشق، 1985.

96. هباشي لطيفة، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة النافدة، عالم الكتب الحديث، ط2008.

97. الوائلي سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير–بين التنظير والتطبيق–، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2004.

98. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013–2014.

99. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2006.

100. وزارة التربية الوطنية، –مجموعة من المؤلفين–، دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، جميع الشعب، ديوان المطبوعات المدرسية، 2008.

101. وزارة التربية الوطنية–مجموعة من المؤلفين–، دليل الأستاذ (اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، جميع الشعب، ديوان المطبوعات المدرسية، 2006.

102. يقطين سعيد، انفتاح النص الروائي –النص والسياق–، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط، 02، 2001.

103. يوسف وغليسي، الأعمال السردية الكاملة، المجلد01، منشورات مختبر السرد العربي، جامعة منتوري، قسنطينة، 2012.

الرسائل الجامعية– دكتوراه–

104. بعيطيش يحي، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005–2006.

105. بوخبوز علا، القصدية وتعدد الخطابات، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د، D.LM)،لسانيات وتطبيقاتها، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2015–2016.

106. الزايديبودرامة، النحو الوظيفي والدرس اللغوي العربي–دراسة في نحو الجملة–، بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه علوم في علوم اللسان العربي، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2013–2014.

107. سميرة رجم، نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه نظام (ل.م.د، L.M.D)،جامعة الإخوة منتوري– قسنطينة– الجزائر، 2015–2016.

108. قرايرية– حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، 2009/2010.

الرسائل الجامعية–ماجيستير–

109. بن قطاية بلقاسم، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول ابتدائي، مذكرة ماجستير في تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009/2010.

110. بوعافية فتيحة، طرائق تدريس اللغة العربية – الجزائر أنموذجا –، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجيستير في تعليمية اللغة العربية، جامعة معسكر، 2015/2016.

111. عبد الرحمن عبد الحي، نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية. المرحلة الابتدائية عينة، رسالة ماجستير، تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلّمها، جامعة قاصدي مرباح، 2010-2011.

112. عبد الرحمن عبد الله سرور جرمان المطيري، السياق القرآني وأثره في التفسير- دراسة نظرية تطبيقية من خلال تفسير ابن كثير-، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التفسير وعلوم القرآن، جامعة أم القرى، الرقم الجامعي 42780067، 2008.

113. العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة العلّمين للمقاربة بالكفاءات، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة وهران، السانية، 2010-2011.

114. اللزام إبراهيم محمد، فاعلية نموذج التعليم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 1422هـ.

115. ياسة ظريفة، الوظائف التداولية في المسرح- مسرحية"صاحب الجلالة لتوفيق الحكيم نموذجا-، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2010/2009.

الكتب المترجمة

116. أنطوان أرنولد، بير نيكول، المنطق أو فن توجيه الفكر، تر، عبد القادر قنيني، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2007، ....ص05.

117. أوغدن وريتشارد، معنى المعنى، تر، كيان أحمد حازم يحيى، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط01، د. س.

118. بيرتراند. ي. النظريات التربوية المعاصرة، تر، محمد بوعلاق، مطبعة الكرامة، الرباط، ط01، 2007

119. جاك رتشاردز، ثيودوز روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، تر، محمود إسماعيل صبني وآخرون، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، د.ط، 1990.

120. جون بياجي، الابستيمولوجيا التكوينية، تر، السيد نفادي، دار التكوين، دمشق، د ط، 2004

121. جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، تر، عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط01، 1987.

122. جوهاردهلبش، تطور علم اللغة منذ 1970، تر، سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، ط01، 2007.

123. جورج يول، التداولية، تر، قصي العتابي، دار الأمان، الرباط، ط1، 2010.

124. جيرار جينيت، خطاب الحكاية- بحث في المنهج-، تر، محمد معتصم، عبد الجليل الأسدي، عمر حلي، منشورات الاختلاف، ط03، 2003.

125. دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، تر، عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط01، 1994.

126. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 1998.

127. روبولأوليفيي، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، تر، عمر أوكان، أفريقيا الشرق، المغرب، ط01، 2002.

128. زتسيسلافوأورنياك، مدخل إلى علم النص- مشكلات بناء النص-، تر، سعد بن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط01، 2003.

129. فان ديك، النص والسياق- استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر، عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000.

130. فرانسوا راستيي، فنون النص وعلومه، تر، ادريس الخطابي، دار توبقال للنشر، ط01، 2010.

131. فيليب بلانشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر، صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط01، 2007.

132. فيليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية، تر، الحسين السحبان، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط01، 2005.

133. فيليب غابيليي وآخرون، الممارسات البيداغوجية المعاصرة، تر، عز الدين الخطابي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط01، 2013.

134. كلاوس برينيكر، التحليل اللغوي للنص-مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج-، تر، سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2010.

135. كلود جرمان، ريمون لوبلون، علم الدلالة، تر، نور الهدى لوشن، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ط01، 1997.

136. لوتمان يوري، سيميائية الكون، تر، عبد المجيد نوسي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2011.

137. موريس فرادوارد، موسوعة مشاهير العالم، ج05، دار الصداقة العربية، بيروت، ط01، 2002.

138. تزيفيتان تودوروف، القصة الرواية المؤلف – دراسة في نظرية الأنواع الأدبية المعاصرة، تر، خيري دومة، دار شرقيات للنشر والتوزيع، ط01، 1997.

المراجع الأجنبية:

139. Delbéque Nicol.LinguistiqueCognitive.Comprendre comment fonctionné le langage. Novelle édition augmentée avec exercices et solution de jean Lopaire de Boeck 2em édition. 2006.

140. Emile Benveniste .Problèmes .de linguistique générale .t2 .gallimard. 1974.

141. P.R.Bize، L'Evolution psycho-physiologique de l'enfant. Presses universitaires de France.1er édition.1950.

142. Simon C. Dik, Functional grammar. North-Holland Linguistic Series, 37.Amsterdam:North-Holland Publishing Company, 1978.

الدوريات العلمية

143. ابن مصطفى أحمد زياد محبك، الحاسوب وتنمية المقدرة اللغوية عند الطفل، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد07، السنة الثالثة، جوان2008.

144. بعيطيش يحي، الوظائف التداولية في رواية ريح الجنوب، مجلة علامات في النقد، العدد43، المجلد11، محرم1423، مارس2002.

145. الحاج صالح عبد الرحمن، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 17، السنة التاسعة، جوان 2013.

146. صبيحي محمد الأخضر، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، .مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد 03، أفريل2007.

147. صديقي عبد الوهاب ، بلاغة الخطاب التربوي- من النقل إلى الفعّالية-، مجلة علوم التربية، دورية مغربية متخصصة، العدد66،سبتمبر، 2016، مطبعة النجاح الجديدة.

148. صديقي عبد الوهاب. اللسانيات وتدريس اللغة العربية نحو منظور وظيفي جديد. مجلة علوم التربية. دورة مغربية فصلية متخصصة. العدد54. يناير2013.

149. غنيم سيد محمد، النمو العقلي عند الطفل في نظرية بياجيه،حوليات كلية الآداب، القاهرة،المجلد 13، 1973.

150. مديحة حسن محمد، أثر التعلم البنائي على علاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة تربويات، جامعة الزقازيق، العدد03، جويلية 2000.

151. مشاط نور الدين، تطبيقات على البيداغوجيا الفارقية، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد 46، ديسمبر2010.

152. المصطفى ملاك، ديداكتيك الدرس اللغوي وإستراتيجية استثماره، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد54، جانفي2013.

153. الياسين سالم وفاء، محمد يوسف المسيليم، استراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية – دراسة ميدانية-، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الكويت، المجلد15، العدد01، 2014.

المواقع الإلكترونية

154. موقع ويكيبيديا https://ar.wikipedia.org

155. موقع المعرفة :http://www.marefa.org/index.php/

156. أكاديمية العلوم التربوية والنفسية:

157. https://www.facebook.com/590809371053867/photos/pb..../626718684129602/

158. http://www.schoolarabia.net/web_quests/alr7lat/bloom's_taxonomy/benjamin_bloom/benjamin_bloom_1.htm

159. http://www.alnoor.se/article.asp?id=58391

160. https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D9%88%D9%84%D9%8A%D8%A7_%D9%83%D8%B1%D9%8A%D8%B3%D8%AA%D9%8A%D9%81%D8%A7

161. https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A5%D9%8A%D9%85%D9%8A%D9%84_%D8%A8%D9%8A%D9%86%D9%81%D9%8A%D9%86%D9%8A%D8%B3%D8%AA

162. ويكيبيديا الموسوعة الحرة،

163. https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B3%D8%B9%D8%AF_%D9%85%D8%B5%D9%84%D9%88%D8%AD

164. ويكيبيديا، الموسوعة الحرة،

165. https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D9%88%D8%B5%D9%8A%D8%B1%D9%8A

166. http://www.maghress.com/author/

167. http://www.neelwafurat.com/locate.aspx?search=author1&entry=%C3%CD%E3%CF%20%CD%D3%ED%E4%20%C7%E1%E1%DE%C7%E4%EC&Mode=1&Page=2&orderby=rdate&dir=desc.

168. https://images.search.yahoo.com/yhs/search?p=%D9%85%D8%AC%D8%AF%D9%8A+%Dclick

169. .http://www.liilas.com/vb3/t89586.html

170. /https://ar.wikipedia.org/wiki

فهرس الأعلام

الرقم	اسم العالم	الصفحة
01	لويولا	10
02	ثورندايك	16
03	بلونفيلد	17
04	سكينر	20
05	جيثري	20
06	ايبينجهاوس	20
07	أفلاطــون	23
08	أريسطو	23
09	وليام جيمس	25
10	دارون	26
11	هيربارت	26
12	واطسن	27
13	كلارك ليونارد هل	28
14	بنجامين بلوم	34
15	ابن خلدون	44
16	جون بياجيه	45
17	فلافيل	60
18	عبد العزيز عبد السلام	65
19	السكاكي	67
20	أحمد المتوكل	72
21	ابن جني	73
22	جون فيرث	73
23	سمون ديك	79

24	رومان جاكوبسون	115
25	هاليداي	115
26	فان ديك	118
27	عبد الملك مرتاض	122
28	جوليا كريستيفا	124
29	جيرار جينيت	126
30	تزيفيتان تودوروف	126
31	إميل بنفنيست	128
32	يوري لوتمان	128
33	مجدي الداغر	128
34	نعيمة الزهري	184
35	عبد الغني أبو العزم	196
36	عبد الحميد بن هدوقه	200
37	احمد حسين اللقاني	208
38	سعد عبد العزيز مصلوح	211
39	البوصيري	213
40	ابن نباتة المصري	215

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة	أ – و
الفصل الأول : مسارات التعليم ونظريات التعلم	
المبحث الأول: مدارس التعليم الكلاسيكية	09
I- التعليم الديني ومدرسة بورورويال	09
1- التعليم والجماعة اليسوعية	10
2- الدعوة إلى التعلم	12
3- عيوب المدارس اليسوعية	12
4- الجانسنيون وجماعة بورروايال	13
5- مميزات التعليم عند هذه الجماعة	15
6- عيوب التعليم عند بورروايال	15
II- النظرية الإرتباطية: ثورندايك	16
1- نظرة تاريخية	16
2- المفاهيم الأساسية في نظرية الارتباط	17
أ- الارتباط	17
ب- التقويم	19
ج- التعليم والتعلم المبرمج	20
د – رد الفعل	21
هـ – الاستعداد	22
و- قانون الأثر	23
3- العوامل التي ساعدت على بلورة فكر ثورندايك	25
4- المساهمون في النظرية الإرتباطية	26
أ- جون واطسون	27
ب- كلارك. هل	28

ج- إدوين آر. جيثري	29
5- مكانة النظرية في الوقت الراهن	29
6- وظيفة المعلم حسب النظرية	30
7- الخلاصة	30
المبحث الثاني: المقاربة البنائية ومسألة استقلالية التعليمية	32
I- المقاربة بالأهداف	32
1- تعريف الهدف	33
أ- لغة	33
ب- اصطلاحا	33
2- أهمية تحديد الهدف	35
3-انتقاء الهدف	36
4- مستويات الأهداف	37
5- أنواع الأهداف	41
أ- أهداف المكتسبات القبيلية	41
ب- الأهداف الوسطية	41
ج- الأهداف النهائية	42
6- خصائص الهدف	42
7- كيفية تحديد الهدف	42
II - المقاربة البنائية	43
1- المعرفة في النظرية البنائية	48
2- مبادئ النظرية البنائية	49
3- افتراضات النظرية البنائية	53
4- الكفاءة كاستراتيجية بنائية	54

أ- المعرفة	54
ب- التكيف	55
5- حقيقة التعلم حسب النظرية	56
6- عملية التنظيم الذاتي	57
7- المتعلم في ضوء المقاربة البنائية	58
الفصل الثاني: الخطاب ومسألة التأسيس الوظيفي	
المبحث الأول: تاريخ الوظيفية	65
1- الوظيفة في الفكر العربي القديم	65
2- الوظيفية بين التراث والحداثة	70
3- مبادئ نظرية النحو الوظيفي	74
أ- أداتية اللغة	74
ب- وظيفة اللغة الأداة	74
ج- اللغة والاستعمال	75
د- سياق الاستعمال	75
هـ- اللغة والمستعمِل	75
و- القدرة اللغوية	76
ز- الأداتية وبنية اللغة	77
ح- الأداتية وتطور اللغة	77
ط- الأداتية والكليات اللغوية	77
ي- الأداتية واكتساب اللغة	77
4- مراحل نظرية النحو الوظيفي	79
4- 1- النموذج النواة. سيمون ديك 1978	79
4 - 2 - النموذج المعيار سيمون ديك 1989	81

4- 3- نموذج نحو الطبقات القالبي. أحمد المتوكل 2003	82
4- 4- نموذج نحو الخطاب الوظيفي. هنخفلد وماكنزي2008	84
4- 5- نموذج نحو الخطاب الوظيفي الموسع: أحمد المتوكل 2011	86
المبحث الثاني : الكفايات الوظيفية ومستويات تمثيلها	88
1- مستويات نظرية النحو الوظيفي	88
أ- المستوى البلاغي	88
ب- المستوى العلاقي	88
ج- المستوى الدلالي(التمثيلي)	88
د- المستوى البنيوي	88
2- الأسس المنهجية لنظرية النحو الوظيفي	89
أ- الكفاية التداولية	90
ب- الكفاءة النفسية	91
ج - الكفاءة النمطية	91
3- مستوى تمثيل الوظائف	92
4- الوظائف التداولية	93
4- 1- الوظائف الداخلية	94
أ- البؤرة	94
ب- المحور	97
4- 2- الوظائف الخارجية	102
أ- المبتدأ	102
أ-1- المبتدأ والمحور	104
أ-2- المبتدأ والبؤرة	105
ب- الذيل	106

ب-1- المبتدأ والذيل	107
ج- المنادى	108
5- الخلاصة	112
الفصل الثالث : مقاربة جديدة للنص وظيفيا	
المبحث الأول: الخطاب في نظرية النحو الوظيفي	114
1- مفهوم الخطاب	114
2- مفهوم النص	116
3-النص الأدبي	121
4- بين النص والخطاب	125
5- التمفصلات الإنجازية للخطاب	129
6- مسارات التشكل الخطابي	132
7- سمات الخطاب	133
8- طبيعة العلاقة بين الخطيب وخطابه:	135
9- الخطاب بين النمذجة والتعدد	137
10-تحولات الخطاب	139
أ- انفراج زاوية الخطاب عند نقطة الذات والموضوع	140
ب- الخطاب بين الوظيفة الإشارية والوظيفة التداولية	141
11- جمالية تحطيم رتابة الخطاب	142
12- التقطيع الوظيفي للخطاب	142
13- المعنى والسياق من منظور وظيفي	144
14- الملاحظات المستنتجة	146
المبحث الثاني: الخطاب البيداغوجي وسماته	148
1- مفهوم الخطاب البيداغوجي	148
2- سمات الخطاب البيداغوجي	149
أ- تعاوني	149

ب- آنيي	152
ج- تفاعلي	153
د- تطوري	156
هـ- تعليمي	156
و- مفتوح	158
ز- شفهي	159
ك- توليدي	160
ل- سياقي	160
3- الوسائط المباشرة المساهمة في تشكل الخطاب البيداغوجي	161
أ- مرحلة وضعية الانطلاق	162
ب- مرحلة بناء التعلّمات	163
ج- مرحلة استثمار المكتسبات	164
د- النبر والتنغيم	165
4- الوسائط غير المباشرة	166
أ- الإيحاءات والإيماءات	167
ب- الكتاب المدرسي	168
ج- الزمان والمكان في العملية التعلمية	170
د- الوسائل التربوية	172
الفصل الرابع: الإستراتيجيات الوظيفية لتحليل الخطاب	
المبحث الأول: نماذج تحليل الخطاب في نظرية النحو الوظيفي	175
I- الخطاب عند المتوكل	175
1- ماهيته	175
2- بين الجملة والخطاب	179
3- الوظائف الداخلية	183
أ- المكون المحور	183
ب- المكون البؤرة	183

4- الوظائف الخارجية	183
أ- المكون المبتدأ	183
ب- المكون المنادى	184
ج- المكون الذيل	184
II- الخطاب عند نعيمة الزهري	184
1- مميزات الخطابين	186
2- الخطاب الأدبي (الوصف نموذجا)	188
أ- تعريف الخطاب الأدبي	188
ب- دراسة النص	188
ج- المستوى البلاغي	189
ج-1- طبقة المركز الإشاري	189
ج-2- طبقة نمط الخطاب	189
ج- 3- طبقة أسلوب الخطاب	189
د- المستوى العلاقي	189
د-1- الطبقة الاسترعائية	189
د- 2- الطبقة الإنجازية	190
د- 3-الطبقة الوجهية	190
د- 4- الوظائف التداولية	190
أ- البؤرة	190
ب- المحور	190
هـ- المستوى التمثيلي	191
هـ-1- الطبقة التأطيرية	191
هـ- 2-الطبقة التسويرية	192
هـ- 3- الطبقة الوصفية	192
هـ- 4- المحمول	192
هـ- 5- علاقة المحمول بموضوعاته	192

و- المستوى البنيوي	193
ز- المستوى البلاغي	193
ز-1- تحقق طبقة المركز الإشاري	193
ز-2- تحقق طبقة نمط الخطاب	193
ز-3- تحقق طبقة أسلوب الخطاب	194
ح- المستوى العلاقي	194
ح-1- تحقق الطبقة الاسترعائية	194
ح-2- تحقق الطبقة الإنجازية	194
ح-3- تحقق الطبقة الوجهية	194
ح- 4- تحقق الوظائف التداولية	194
ط- المستوى التمثيلي (الدلالي)	195
ط-1- تحقق الطبقة التأطيرية	195
ط-2- تحقق الطبقة التسويرية	195
ي- آفاق نحو الطبقات القالبي والوصف الأدبي	196
3- خطاب السيرة الذاتية	196
أ- تعريف خطاب السيرة الذاتية	197
ب- تحليل الخطاب محل الدراسة	197
ب-1- المستوى البلاغي	197
ب-1-1- طبقة المستوى الإشاري	197
ب- 1-2-طبقة نمط الخطاب	197
ب -1-3- طبقة أسلوب الخطاب	197
ب-2- المستوى العلاقي	198
ب-2- 1- الطبقة الاسترعائية	198
ب-2- 2- الطبقة الإنجازية	198
ب-2- 3- الطبقة الوجهية	198
ب-2- 4- الوظائف التداولية	199

1- البؤرة	199
2- المحور	199
ج- الخلاصة	199
III- الخطاب عند يحي بعيطيش	200
1- الخصائص الفنية للرواية	200
2- مميزات الخطاب	201
3- الخاتمة	202
المبحث الثاني: الاستراتيجيات الوظيفية لتعليم النص الأدبي	203
1- توطئة	203
2- محتوى الكتاب	205
3- البعد الوظيفي النصي	205
4- المعايير المتحكمة في تفسير النصوص	206
5- آليات تحليل النص	210
6- المنهاج التعليمي بين الكشف والاستكشاف	213
7- الإجراءات العملية لتعليمية النص الأدبي	216
الخاتمة	221
الملحق01	
I- نموذج الاستبيان	229
II- ملاحظة حول أسئلة الاستبيان	234
III- طريقة توزيع الاستبيان	235
lV- تفريغ الاستبيان	235
V- ما يمكن ملاحظته حول إجابات الأساتذة	246
VI- كيفية بناء الكتاب المدرسي	246
VII- الخلاصة	248
الملحق02	
I- نموذج الاستبيان	250

II- تفريغ الاستبيان 253
1- أثناء الأيام التكوينية والندوات التربوية 253
2-أثناء الزيارات الميدانية 254
III- الخلاصة 255
قائمة المصادر والمراجع 256
فهرس الأعلام 275
فهرس الموضوعات
الملخصات

الملخص

تعد التعليمية من بين أهم مجالات الحياة التي توليها اللسانيات بصفة عامة والتطبيقية على وجه الخصوص عناية خاصة، مركزة في ذلك على استحداث نظريات وأساليب تطبيقية مسايرة لما يعيشه المجتمع من تطور في مختلف المجالات، ولما لها من أهمية في تطوّر المجتمع وتقدمه فقد عد البحث فيها ظاهرة صحية تدل على رقي المجتمع وتطوره.

لذلك فقد أوليت اهتماماخاصا لهذا الجانب بحثا عن الجديد فيه، من خلال دراسة نموذج حي ألا وهو :**تعليمية النص الأدبيفي ضوء نظرية النحو الوظيفي"كتاب :اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة منالتعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة" أنموذجا**.محاولا من خلالها ردم الهوة المعرفية الموجودة بين الدراسات الجامعية التي تعرف تطورا متسارعا، وبين الدراسات في هذه المرحلة المهمة التي تعتبر الحلقة الرابطة بين المستويين، والتي مازالالتعليم فيها يتأرجح بين القديم والنمطية، لذلك قد وجهت اهتمامي إلى هذا الموضوع الذي أراه مهما للغاية،محاولا من خلاله رصد أهم المنطلقات الفكرية والفلسفية التي اعتمدَت عليها التعليمية منذ القرن السابع عشر، ثم عرجت على أهم مرحلتين تعليميتين مرت بهما الجزائر ألا وهما: مرحلة التدريس بالأهداف ومرحلة التدريس بالكفاءات، ثم حاولت إبراز أهم أفكار الوظيفية التي اهتمت بها الدراسات اللسانية العربية التراثية، معرجا على أهم الإشكالات القائمة بين اللسانيين المحدثين في مفهوم النص والخطاب والفرق بينهما من منظور وظيفي.كما تناولت مفهوم الخطاب البيداغوجي وأهم السمات التي يتميز بها عن غيره من الخطابات، منهيا البحث بنماذج نقدية للسانيين معاصرين، طبقوا على النص الأدبي من منظور وظيفي، على رأسهم **أحمد المتوكل**، مقترحا نموذجا عمليا لكيفية **تعليم النص الأدبي في ضوء نظرية النحو الوظيفي، السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة**، وذلك بعد زيارات ميدانية واستبيانات شملت عشرين أستاذا، ومفتش تربوي للتعليم الثانوي.

الكلمات المفتاحية:

المعلّم . المتعلّم . النص الأدبي . التعليمية . الوظيفية. النص . الخطاب.

Résumé

La didactique est l'un des propriétés de vie les plus importants, dont la linguistique en général et la linguistique appliquée en particulier lui concédant une réflexion singulière, en mettant l'accent sur l'amplification des théories et des méthodes d'application accompagnantes au développement de la société dans les différents domaines. Vu son importance dans le développement et le progrès de la société ; les études dans la didactique continuentà être un indicedévoilant l'avancement et l'évolution de la société.

Par conséquent, on a concentré notre réflexion sur cet aspect dans lafin de prospecter des nouvelles perspectives, en étudiant un modèle vif, à savoir: **la didactique du texte littéraire selon la théorie de la grammaire fonctionnelle, le livre de la langue arabe et ses littératures pour la troisième année de l'enseignement secondaire filière de la littérature et de la philosophie"** comme modèle, en essayant de combler l'écart épistémologique existant entre les études universitaires qui connaissent une croissance rapide et les études à cette étape importante.

Une étape de lien entre les deux niveaux ; le secondaire et l'universitaire, et dont l'éducation oscille encore entre l'ancien et le typique, alors on a attiré l'attention sur ce sujet qu'on a saisit son importance en essayant d'inspecter les sources intellectuelles et philosophiques adoptées par la didactique depuis le dix-septième siècle, puis les deux étapes les plus importantes de l'éducation en Algérie, à savoir: l'étape de l'enseignement par les objectifs pédagogiques et l'étape de l'enseignement par compétences.

Ensuite on a tenté de mettre en évidence les idées les plus importantes du fonctionnalisme dans les études linguistiques traditionnelles de la langue arabe, incitant les problématiques primordiales entres les linguistes actuels concernant le concept de texte et de discours et la différence entre eux dans une perspective fonctionnelle.

On a également abordé le concept du discours pédagogique et ses caractéristiques dans d'autres discours, en achevant la recherche par des modèles fonctionnels des quelques linguistes contemporain comme**Ahmed Al-Mutawakil**suivant la théorie de la syntaxe fonctionnelle sur le texte littéraire, offrant un modèle pratique de la façon d'enseigner le texte littéraire à la lumière de cette théorie, la troisième année de la littérature et de la philosophie de l'enseignement secondaire, après des visites sur le terrain et des questionnaires impliquant vingt professeurs et inspecteur en éducation de l'enseignement secondaire .

Mots-clés

Enseignant. Élève. Texte littéraire. didactique. Fonction. Texte. Discours.

The summary

Didactic one of the most important sides in the education. It is the main concern of theoretical as well as applied linguistics and it focuses on creating new theories and practiced methods that can deal with the development and the progress of the society. That is why the researches in didactics are considered as a healthy phenomenon, which refers to the development of the society.

For the previous reasons focus on this field searching about what is new through studying the sample of "The didactics of the literary text in the view of the theory of functional grammar, the book of Arabic; third year letter and philosophy in the secondary education"

This research is a try to bridge the gap between the university studies that know a quick progress, and the secondary education, which oscillates between the old or the typed methods.

At the beginning of this research is mention the intellectuals and the philosophicalpremies of didactics since the seventeenth century .Next the resserchtackles the two main educational phases through which Algeria passed: the first one is teaching through aims and the second via comp etencies.after,Itried to present the main functional ideas that were the interests of studies of Arabic linguistic heritage.Next,I mention the main problematics of the modern linguists to define the "text" and "the discourse" and the difference between them from a function perspective.also,Imention what's a pedagogical discourse and it's main characteristics. Finish the research by practical samples of contemporary linguists in the view of the theory of functional grammar on the literary text, on the top of those names"AHMED EL-**MATAWAKIL**".after all I suggest a scientific model about the way we teach the literary text based on this theory using the third year of the secondary education ,letter and philosophy as a sample based on inspector of national education .

Key words

The teacher . the learner . Literary text .Pedagogy. Function .the text . The discourse ..