تعليمية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية من المنطق الصوري إلى التداولي

أ/ حنان مصباح

قسم اللغة والأدب العربي– جامعة باتنة1–(الجزائر)

Hanenemosbah0807@gmail.com

0664.12.80.88

ملخص:

نعالج في هذه الورقة البحثية كيفية تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، وطرق تمثل المعرفة قبل وأثناء الدرس، في قراءة يجمع فيها الأستاذ بين أبعاد ثلاثة: دلالية، إيمائية، وإستيتيقية. مركزين في ذلك على المرحلة الدّلالية، وكيف ينتقل فيها الأستاذ من مرحلة الفهم، كمرحلة أولية يحتاجها في إعداد الدّرس قبل تقديمه، إلى مرحلة التمثل كمنطق صوري، يجمع فيه بين خلفيته المعرفية، وفلسفته الذهنية، إلى مرحلة التنزيل، والتي ينتقل فيها الفكر من المنطق الصوري إلى التداولي، من خلال عمليتي الفهم والإفهام اللتان تجمعان بين وظيفتي المتعة والفائدة في التعليم، لنصل إلى الغاية الأهم في التداولية وهي التأثير.

الكلمات المفاتيح:

التعليمية؛ التداولية؛ الدلالة؛ الإيماء؛ الاستيتيقية؛ المنطق الصوري.

Arabic language education at the Algerian University from Pictorial Logic to Pragmatic

Abstract :

In this article, we discuss how to teach Arabic at the University of Algeria, and how to represent knowledge before and during the lesson, in a reading in which the professor combines three dimensions: semantics, developmental and esthyletic. Two centers on the semantic scene, and how the professor moves from the stage of understanding, as a preliminary step he needs in preparing the study before submitting it, to the stage of representation as a pictorial logic, combining his cognitive background, and his mental philosophy, at the download stage, in which thought moves from pictorial logic to Deliberative, through the processes of understanding that combine the functions

of pleasure and interest in education, to achieve the most important objective of deliberation, which is to influence.

Mots clés: Didactic; Pragmatic; Sémantic; Nodding; Esthétique; Pictorial Logic.

L'enseignement de la langue arabe à l'Université algérienne, de la logique picturale au pragmatique

Résumé: Résumé: Dans cet article, nous expliquons comment enseigner l'arabe à l'université algérienne et comment représenter les connaissances avant et pendant le cours, dans une lecture dans laquelle le professeur combine trois dimensions : sémantique, gestuelle et esthétique. Se concentrant sur le stade sémantique et sur la manière dont l'enseignant passe de l'étape de compréhension comme première étape de la préparation de la leçon avant la présentation, au stade de la représentation en tant que formalisme combinant le fond de ses connaissances et sa philosophie de mentale, au stade de présentation, où la pensée passe du logique picturale au pragmatisme, à travers les processus de conception et compréhension, qui combinent les fonctions de plaisir et d'intérêt pour l'éducation, pour atteindre enfin l'objectif le plus important de la pragmatique qui est l'impact sur l'apprenant.

Mots clés: Didactique; Pragmatique; Sémantique; Gestuelle; Esthétique; logique picturale.

تمهيد:

اهتمت الدراسات اللسانية في الآونة الأخيرة بالخطاب التعليمي بغية تطبيق نظرية لسانية تهتم باللغة في الاستعمال، ودور المتكلم والمتلقي والسياق في نجاح التبليغ اللغوي.

وتعتبر العملية التعليمية في مستواها الجامعي أحسن حالة يحدث فيها التواصل المعرفي بين المعلم والمتعلم، في علاقة يهتم فيها المعلم ببناء استراتيجية معرفية ديداكتيكية تسطّر الأهداف والطرق التعليمية، إلى اهتمام يركز فيه على الوظيفة الداخلية والخارجية للنظام اللغوي أثناء التواصل، ليبني بذلك همزة وصل بين التعلمات الثلاث:

- **التعلم العقلي:** وفيه يساعد المعلم المتعلم على فهم المعارف، وتحليلها، وربطها ذهنيا بعضها ببعض. كما يمكّنه من استخدام الأساليب العلمية في التفكير، وإكسابه مختلف الأفكار التي يحتاجها في التواصل.

- **التعلم الوجداني:** وفيه يحصل التحفيز من طرف المعلم، مما يدفع المتعلم نحو الاستعداد لتقبل المعرفة، والتفاعل معها. والأهم من ذلك إكساب المتعلم القدرة على ضبط النفس في المواقف الانفعالية، وحسن التعامل معها.
- **التعلم الحس حركي(النفس حركي):** وهو المجال المهاري الذي يبدع فيه المعلم كمرسل للمعرفة، ليساعد المتعلم في تثبيتها، وحفظها، واسترجاعها، والعمل بها. كما يكسبه مختلف العادات التلفّظية والقرائية الصحيحة أثناء الأداء.

إلا أن هذا البناء ليتم على نحو معرفي تكاملي، لابد للمعلم من استراتيجية يتّبعها حتى يتمكن من تعليم لغته العربية بأحسن صورة. هذا ما يطرح إشكالا مفاده: كيف ينتقل الأستاذ بالمعرفة من المنطق الصوري إلى التداولي محققا نجاح العملية التواصلية التأثيرية؟.

ينبثق عن هذا الإشكال مجموعة تساؤلات تخدم الإشكال الرئيس من قبيل:

- ما مفهوم العملية التعليمية التعلمية؟.
- على ماذا يركز المثلث الديداكتيكي؟.
- هل التخطيط المسبق للدّرس يعني نجاح أدائه أثناء الإلقاء؟.
- كيف يعمل الأستاذ على حسن تمثل المعرفة ؟.
- كيف يحقق الأستاذ عمليتي الفهم والإفهام ليحققا بدورهما وظيفتي المتعة والفائدة؟.
- كيف ينجز الأستاذ درسا يجمع فيه بين حسن تصور وتمثل المعرفة، وبين مهارة تنزيلها من الذهن إلى التداول؟.

إنه ما نريد تحقيقه في ورقتنا البحثية هذه بمنهج تداولي يبحث في كيفية هندسة المعلومات داخل الدماغ، وكيفية تمثلها كفلسفة في الذهن تترجمها إلى معارف جاهزة ليتلقاها المتعلم.

1. تعريف التعليمية:

1.1. **التعليمية لغة**(Didactique): فنّ التعليم، وهي كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية(Didacticos) بمعنى: فلنتعلم. وقد كانت التعليمية تطلق على نوع من الشعر الذي يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، ثم تطور مدلول كلمة(Didactique) ليعني التعليم، أو فن التعليم[1].

وقد استخدمها الأب الروحي للبيداغوجيا " **جان آموس كومينوس**" أو" **كامينسكي**" (Kamensky **or** Comenius)(1592- 1670) في كتابه " **الديداكتيكا الكبرى**"(Didáctica Magna) حين عرفها: « **بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا، فكلمة ديداكتيك حسب كومينوس تدل على تبليغ وإيصال المعارف لجميع الناس[2]».**

وحسب قاموس(**روبير الصغير** Petit Robert)، فقد جاءت بمعنى: « **درّسَ، أو علّم**" Enseigner" ، **ويقصد بها: كل ما يهدف إلى التثقيف، وإلى كلّ ماله علاقة بالتعليم[3]** ».

يقول" **حنفي بن عيسى**" أن كلمة تعليمية في اللغة العربية:« **مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علّم؛ أي وضع علامة، أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره[4]** ».

على أن المصطلح– حسب" **محمد الدرّيج**"– الذي كان سائدا في كلية علوم التربية بالرباط، وفي بعض مؤسسات التكوين التربوي مثل: المدارس العليا للأساتذة للدلالة على الديداكتيك هو "**التربية الخاصة**"، في حين كانت تستعمل في مراكز تكوين المعلمين كلمة "**منهجية** " للدلالة على هذا التخصص. وكانت تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد الدراسية المقررة، ومن هنا التسمية تربية خاصة؛ أي خاصة بتعليم المواد الدراسية، مثل التربية الخاصة بالرياضيات أو التربية الخاصة بالفلسفة، في مقابل التربية العامة أو البيداغوجيا والتي تهتم بمختلف القضايا التربوية في القسم، بل وفي النظام التربوي برمته، مهما كانت المادة الملقنة[5].

2.1. التعليمية اصطلاحا: وهي المقابل الأجنبي للمصطلح(Didactique)، والمستخدمة بعدة مصطلحات عربية من قبيل: التعليمية، علم التدريس، الديداكتيك.

وقد عرفها" **أدم سميث**" (Adam Smith) بأنها:« **فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائلها، وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية. وبعبارة أخرى، يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة**[6]**».**

فالتعليمية بهذا التعريف هي شقّ من البيداغوجيا، موضوعها التدريس، والديداكتيك هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، وإن كانت تواجه مشكلات تتعلق بالمادة، وبنيتها، ومنطقها[7].

عرفها" **محمد الدريج**" بأنها: « **الدراسة العلمية لطرق التدريس، وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي، أو الوجداني، أو الحس حركي، وتحقيق المعارف، والكفايات، والقدرات، والقيم**[8] **».**

إن الناظر في مختلف التعاريف التي وُضعت للتعليمية يجدها تُعنى بالنشاط المركّز على الدرس كمحتوى تعليمي، وعلى المتعلم كمتلق للمعرفة، وهو ما يجعل المعلم يعمل على تحسين طرق توصيل المحتوى بأسلوب تفاعلي يراعي شروط الإنتاج والتواصل المعرفي.

2. **العملية التعليمية التعلمية:** وفيها نركز على:

- **التعليم** : كنشاط تواصلي يجذب فيه المعلم المتعلم، ويهيئه لاستقبال المعلومة وفهمها. وبالتالي، فهي عملية تعليمية قطبها المعلم، وآلياته التعليمية التي يعتمد فيها الجذب، وتسليط الضوء على المعرفة المكتسبة، والتكيف والمرونة لخلق قابلية للتعلم.
- **التعلم:** كعملية تحصيلية تنتج عن تفاعل المتعلم مع ما تم تعلمه، فهي مرحلة اكتساب المعلومات، والمهارات. وفي هذه العملية يظهر مدى نجاح العملية التعليمية التعلمية؛ فالأستاذ إن أحسن تسطير الأهداف المرجو تحقيقها، ثم عرف الطريقة التي سيتبعها في توصيل مختلف المعارف والنشاطات، فإن التعلم يحصل، والمحتوى يفهم من طرف المتعلم، خاصة إن دعّم فهمه بالوسائل التعليمية المساعدة على توضيح المعرفة، وتثبيتها في الذاكرة.

3. **التعليمية وعلاقتها بالتداولية:**

أسهمت البحوث اللسانية التداولية في إثراء الحقل التعليمي، من خلال التركيز على المتكلم أثناء إنجاز الخطاب، حتى يتمكن من تحديد مقاصد كلامه، وتهيئة ظروف الخطاب المراعية أقدار السامعين، والتفاعل بين المتكلمين، لتهتم بالمتلقي ومدى استيعابه للملفوظات التي أرسلها المتكلم.

إذا كانت التداولية(Pragmatique) تركز على اللغة أثناء الاستخدام، فإنها كمقاربة تعليمية تركز على المتعلم ومقدرته التواصلية؛ بغية تطوير مهاراته التعلمية، وتحقيق كفاءته اللغوية، التي تسمح له بإنجاز أفعال كلامية في مواقف تواصلية معينة.

إن التعليمية في ارتكازها على اللسانيات الاجتماعية، وبحوث التداولية أساسا « **أكّدت بأن التعليم لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلم بالتعرف على قيم الأقوال وكميات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها، إلى جانب أغراض المتكلم ومقاصده، التي لا تتّضح إلا في سياقات مشروطة**[9]».

لتتجاوز التعليمية طرق التدريس بالتلقين المهتم بتحصيل الكفاءة، إلى العمل على تطوير الأداء، وبذلك تعمل تداوليا على الربط بين القصد والإنجاز من أجل نجاح العملية التواصلية.

4. **المتعة والفائدة كوظيفتين في العملية التعليمية التعلمية:** لكي نجعل النص يتحدد بوظيفتي« **المتعة والفائدة**»، فإننا تداوليا نعمل على إلزامية توفر ثلاثة وظائف في الخطاب وهي:

- **الخبر:** معناه أن كل تواصل فيه مهمة الإخبار عن ملفوظ، سواء أكان حقيقيا أم كاذبا.
- **المتعة والفائدة:** وتأتي نتيجة مرحلة سابقة تمّ فيها الإعلان عن خبر التواصل، لتحصل الفائدة من الخبر، والتي تهم المتلقي، وتحمله على مواصلة الإصغاء للخبر، والانجذاب نحوه، والتفاعل معه كنوع من المتعة، مما يهيئ ظروف الحال لتحقق المستوى الثالث في الخطاب.

- **الحجاج/ التأثير**: وهو المستوى الثالث الذي يعبر عن نجاح المستويين السابقين؛ فبعد توفر عنصر الإخبار بما هو عملية في الفهم والإفهام، وتحقق عنصر الفائدة من الخبر، يتطور مستوى الخطاب ليصل إلى حصول الإقناع كحجة تخاطب العقل، والوجدان المؤثر في المتلقي.

إن الوظائف السابقة الذكر تساهم في إكساب المتعلم مهارة الأداء اللغوي عن طريق الدربة والممارسة والمران التي يكسبها المعلم المتعلم أثناء التلقي؛ فالتعليم كما يقول **جيتس**" "Gates : « **تغيير أداء الفرد أو تعديل في سلوكه عن طريق الخبرة والمران...** [10]».

إننا نعتبر عملية التدريس في مستواها الجامعي حالة تواصل بين العناصر الثلاث: المعلم/ المرسل (الأستاذ)، المتعلم/المتلقي (الطالب)، الرسالة/ المعرفة (اللسانيات/ المادة المعرفية).

وقد شبه بعض الدارسين الطالب بمادة خام ثمينة، والأستاذ/ المكوّن بالفني الماهر، وشبه بعضهم العمليّة التعليمية (الرسالة الملقاة) بأنها« **عبارة عن صهر معدن خام نفيس على فني ماهر يقوم بصهرها، وتشكيلها، وبلورتها حسب تصميم مسبق. واتجه آخرون إلى تشبيهها بأنها عملية إنبات يكون فيها المنهاج بيتا أخضر، ويشكل الطالب نبتة صغيرة، أما المعلّم فهو المزارع الذي يُعنى بهذه النبتة[11]».**

كما أن العلاقة بين العلم وتدريسه، علاقة معقدة تطرح أكثر من إشكال: من يُدرِّس؟؛ من نُدرّس؟، ماذا نُدرّس؟، ما هي أهداف التَّدريس؟.

وهي أسئلة تعطينا استراتيجية ديداكتيكية في كيفية اكتساب المتعلم للنسق اللغوي، ومنهجا في تحليل كيفية تعلم اللغة: الكلمة، الجملة، النص..، ومنظورا في التفكير الذي يعطي علاقة بين النسق اللغوي والمحيط الاجتماعي. [12]

5. أركان العملية التواصلية:

1.4. المرسل: وهو الأستاذ معلم المقياس، أو مصدر المادة المعرفية، سواء أكانت لسانية، أم أدبية، أم نقدية. أما نوعية خطابه التعليمي فسيكون خاصا؛ لأنه يراعي فيه طبيعة المتلقين، عددهم، سنهم...

على أن المرسل في الدور التعليمي التقليدي كانت وظيفته نقل المعلومات إلى أذهان الطلاب، وإتقانها أكثر من العناية بقيمتها لدى المتعلم، لتتطور طرق التعليم مركزة على أهمية إدارة الصف، وقوة إقناع المتعلمين، وتوجيه سلوكهم كنوع من أشكال التفاعل بين القائد والعاملين معه[13].

فإذا كان الأستاذ هو موجه المادّة المعرفية، فإنّه يعد هنا« **قُطب الرّحى، والفاعل الحقيقي في العملية التعليمية، ومنها تعليمية اللغة العربية، بيْد أنه يكون في بعض الأحيان سببا في تعطيل تعليمية اللغة العربية، وأحيانا يفشل في تحقيق الهدف المنشود ـ إخراج جيل ذي أداء لغوي وأدبي قوي ـ؛ وذلك لعدم قيام الجهات الأساسية في تكوين الفرد بأدوارها اتجاه الفرد، ومساعدته في مهمته التعليمية[14]**».

يرى" **مصطفى غلفان**" أن مدرّس اللسانيات أستاذ جامعي، قد يكون متخصصا باللسانيات، درسها في تعليمه الجامعي الأوّل والمتقدّم؛ أي في مستوى الدراسات العليا على يد أساتذة متخصصين، وقام بدراسات وبحوث أكاديمية فيها. وقد يكون هذا المدرّس متخصصا بعلوم اللغة العربية (نحوها، ومعجمها، وبلاغتها، وبكتب فقه اللغة)، فكُلّف بتدريس اللسانيات رغم أنه ليس متخصصا بها[15].

إن الأستاذ الجامعي ينقل خطابا تعليميا، وآخر تربويا، في معظمه أسئلة مغلقة تحكم على قدرات الطالب الذهنية، ومدى استيعابه لملفوظاته التي ألقاها[16].

أما إذا أراد نجاح العملية التواصلية، لابد من شروط يتبعها في موقف تواصلي معين. من هذه الشروط:

أ- **امتلاك الكفاية اللغوية:** بها يتمكن الأستاذ من إجراء حوار تفاعلي، تظهر فيه طلاقته اللغوية، وحسن استخدامه لمختلف المستويات اللغوية دون تكلف[17].

ب- **امتلاك الكفاية التواصلية:** هي تمكن الأستاذ من التحكم في قواعد لغته، والسيطرة على المعاني، ووضوح الخطاب. إنها قدرة المتكلم على معرفة كيفية استعماله اللغة، ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة، ومتى يجب عليه السكوت أو الكلام[18]. ومن شروط امتلاكها:

- حسن تمثل المعاني في الذهن.
- حسن تنزيل اللفظ في اللسان؛ وذلك باختيار اللفظ المناسب للمعنى.
- حسن تمثل اللفظ في الأداء.

3-2- المتلقي: وهو الطالب مستقبل الرسالة المعرفية، والتي يعمل فيها على تفكيك رموزها اللغوية المتواضع عليها أثناء التواصل، ليعي دلالاتها، ويتفاعل معها. ولنجاح العملية التواصلية، ينبغي أن يتوفر ما يلي[19]:

أ- **امتلاك المهارة اللغوية:** بها يعرف المتلقي نوع الرسالة اللغوية المرسلة إليه، كما يعرف كيف يحللها، ويعيد تركيبها.

ب- **مهارة الاستماع:** إذا كان الاستماع طلبا للسماع، فإن الطالب في مرحلة التعليم الجامعي ملزم بتطوير مهارة حسن الإصغاء للرسالة الكلامية؛ لأنه من خلالها يستطيع الوقوف على الغرض التواصلي من الخطاب.

ت- **رؤية المتلقي للمرسل:** وذلك لما للمشاهدة من دور في تحقيق التواصل والتفاعل؛ لأنها تبرز حال المرسل، وحال الخطاب أثناء إنجازه، فالتعليم بالاحتذاء هو « **الذي يلتئم بأن يرى المتعلم المعلم بحال ما في فعل أو غيره، فيتشبه به في ذلك الشيء أو يفعل مثل ما فعله**[20]».

على أن متلقي اللسانيات كما يرى " **مصطفى غلفان**": « **طالب ليس له إلمام نظري كبير بالعلوم الإنسانية، اللهم ما كان من أفكار عامة - لا تغني ولا تسمن من جوع- عن اللغة واللسانيات كما كانت تُدرّس ضمن مفردات الفلسفة في الثانوي**[21]».

3.3. الخطاب: وهو المادة المعرفية، أو المحتوى التعليمي المتداول بين المتخاطبين، والذي يحوّل فيه الأستاذ الجامعي المادة العلمية إلى خطاب تعليمي، قصد دمج المعارف المتعددة، وإيصالها للمتعلم في مفاهيم تجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية للعلوم.

6. **هيكل الدرس:** لقراءة نص ما أدبيا كان أم لغويا، وتفكيك شفراته كلمة كلمة؛« **عملية تستلزم من المتلقي امتلاك معجم مناسب، وكاف، وبنيات تركيبية ضرورية. فالقراءة انفعال بالنص، وفي المقام الثالث هو انخراط في تجربة استيتيقية كاملة**[22]».

وتفترض هذه الأبعاد الثلاثة في القراءة (البعد الدلالي، البعد الإيمائي، والبعد الاستيتيقي) أنشطة متباينة لمفصلتها والتفكير فيها أثناء الإعداد. ونقدم فيما يلي تصميم درس مركزين فيه على المرحلة التي تخرجه من المنطق الصوري إلى التداولي.

على أنْ يضع الأستاذ في الحسبان المفهوم الرباعي للتعليمية(التدريس)، والتي صاغها" **كمال زيتون**" في أربع منظورات[23]، بغية الجمع بين الإجراءات التنفيذية، والمهارة العملية من أجل الخروج بمفهوم شامل للتدريس :

- **المنظور الأول:** التدريس عملية منظومية/ نظام(systematic process)؛ لأنه يعتمد التغذية الراجعة المعتمدة على نظام:

✓**المدخلات(Inputs):** والتي تركز على: الأستاذ/ الطالب/ المناهج/ بيئة المتعلم.

✓**العمليات/ الخطوات(Process):** وهي مختلف الأهداف، والاستراتيجيات، والأساليب، وطرق التدريس، والتقويم التي يتبعها الأستاذ اعتمادا على التغذية الراجعة.

✓**المخرجات(Outputs): وهي** التغيرات المعرفية المهارية الوجدانية المطلوب إحداثها في شخصية الطلبة. وفي هذا المنظور يمكن للأستاذ التحكم في ريتم الأداء عن طريق التحكم في المدخلات، وتوجيهها وفق ما يحقق المخرجات المطلوبة.

- **المنظور الثاني:** التدريس عملية اتصالية(communicative process)؛ لأنها عملية اتصال بين المعلم والمتعلم، يحرص من خلالها على نقل رسالة في أحسن صورة ممكنة.
- **المنظور الثالث:** التدريس مهنة تعليمية(educational profession)، يتكون فيها التدريس من عدة سلوكيات ومهارات محددة تهدف إلى تحقيق التعلم، لكنها ليست

مجموعة أعمال يؤديها المعلم بأي كيفية، فالوعي مصاحب لتلك السلوكيات، وهذه المهارات هي التي تميز تلك المهنة[24].

- **المنظور الرابع:** التدريس مجال معرفي منظم(Discipline)، فهو ليس مجرد نقل معلومات وفقط، وإنما عملية ديناميكية متعمدة يحدث فيها اتصال وتهاون لإكساب المتعلم خبرة هادفة[25].

أولا: المرحلة الدلالية(Phase)Sémantique: وهي مرحلة إعداد الطالب للإحساس بالنص، وذلك بفهم المعجم اللغوي المتواضع عليه قبل التفاعل مع النص، كنوع من المصطلحات المفاتيح الخاصة بمعرفة معينة.

إن الأستاذ في هذه المرحلة يعمل على تطوير مهارة الإصغاء عند الطالب كمرحلة يعلّمه فيها التركيز الذهني قصد فهم الخطاب. وفي توجهه بالمادة المعرفية كنص تواصلي بغية تدريسه، لابد له من مراعاة خصوصية المستهدف/ الطالب، والنصوص المختارة (قديمة/حديثة، شعرية/ نثرية...)؛ فالمراد من العملية التعليمية نقل الثقافة إلى الجيل وتحسين أدائه اللغوي، و« **تربية الذوق والإحساس بالجمال الفني، للتفاعل جماليا مع النص حتى وإن كان قرآنيا لفهم إعجازه والتدبر فيه، أو التعامل مع درس نحوي، وكيف ينظر أصحابه فيه، وكل ذلك من أجل تحقيق كفايات تواصلية، ومنهجية، وثقافية، وقيم، ومواقف وجدانية لدى المتلقي، وتنميتها، وصقلها لتصبح عملية التدريس أداة وغاية، أداة: لتنمية اللغة، ومعرفة الأساليب، والمفاهيم الأدبية. وغاية: لاكتساب مهارات الفهم والتحليل والتفكيك، ولنقل القيم الإنسانية، والتعرف على أنواع أساليب الكتابة ووظائفها[26]».**

من الحقائق الشائعة أن الكون« **شبكة من الظواهر، وأن علاقة الإنسان بتلك الظواهر تنبني على التبصُّر فالإدراك، ومن هذه العلاقة ينشأ (مبدأ الدلالة)[27]».**

والدلالة في ذاتها ظاهرة مركبه فيها فعل الإدلاء بالدلالة (الرسالة الدالة)، وفيها فاعل ذلك الفعل (المرسل)، وفيها متلقيه (المرسل إليه)، ثم إنها تتنوع إلى أصناف تكون

بمثابة الأنظمة المتميزة، وتصنيفها يرجع إلى طبيعة العلاقة المعقودة بين فعل الإدلاء بالدلالة، والعقل المدرك لمضمونها. وجملة هذه الأصناف في الكون ثلاثة:

1- الدلالة الطبيعية: فيها يَقرن الأستاذ كعقل موجه حقيقة ظاهرة بحقيقة غائبة، متخذا من الأولى دليلا يستدلّ به على الثانية؛ وسندُ الاقتران هو ما يعرفه العقل من طبائع الأمور، لتكون العلاقة بين الدّال ومدلوله علاقة سبب بنتيجته، والعلة بمعلولها، وهو عين الانتقال من المعلوم إلى المجهول.

هذا الصنف من الدّلالات هو الذي يستند في الكون إلى ما يسمى **بالاقتران الطبيعي**[28]؛ الذي نجده يتسم بنظام سببي تتسق فيه معايير المنظومة المعرفية في الوصف والتحليل والاستنباط إما بالاستقراء (تتبع حركة الأشياء وضبط سيرورتها، ثم تقرير حال مصير الظاهرة على حساب من الاحتمالات العالية)، أو الاستدلال على الأشياء بأماراتها للكشف عن المجهول بواسطة المعلوم من القرائن والأعراض، وهو ما يُعرف بعلم العلامات، والمُعبَّر عنه بمصطلحات كلّها مشتقة من الأصل اليوناني" سامايون" ومعناه: العلامة فيطلق عليه: Sémiotique-Sémiologie Séméiologie..، أو الأمارة المصاحبة للدّلالة على سبل التقريب، بوصفها علامة يلزم العلم بها الظن بوجود المدلول، وبهذا فهي أحد وجوه الدّلالة[29]

إن الدّلالة الطبيعية هنا ستحضر في كيفية جعل ذهن الطالب يربط بين المدركات الحسية للعوالم الخارجية كمدلولات تحفز تواصل المدركات البصرية مع السمعية داخل الذهن في تفاعل يكافئ البنية البصرية مع الدّلالية لإنتاج المعنى.

وبالتالي، في هذه المرحلة الأولية، يحاول الأستاذ التمهيد للدّرس بألفاظ تفصح عن المعنى أو المقصد من الدّرس، فيتخير طريقة في التبليغ والإقناع، كأن يحدّد الهدف من الدّرس منذ البدأ ككفاءة يريد تحصيلها في نهاية الحصّة، أو يخلق جوا من المثيرات الاستشكالية للدّرس، حتى يضع الطالب في قلق فكري، يعلِّمه فيه أعلى مستويات

التفكير، ليُقَوّم استجاباتهم الناتجة عن المثيرات المخطط لها، وهذا ما يجعله أمام استراتيجية في هيكلة الدرس.

إن الدّلالة الطبيعية أثناء العملية التعليمية ستنعكس في العملية التواصلية المترجمة داخل الدماغ، والتي تجعل اللفظ يخرج من الوجود في الأذهان، إلى الوجود في اللسان، إلى الوجود في الأعيان.

2- الدلالة المنطقية بالمعنى: وفيها يتحول الفكر من الحقائق الحاضرة إلى الغائبة عن طريق:

أ- **المسالك العقلية (مسلك البرهان القاطع):** نعْتُ هذا الضّرْب من الدّلالة بالمنطقيّ؛ يرجع إلى أحد وجوه التحصيل في مفهوم "المنطق" من حيث هو متصوّر مطلق، ومن حيث هو مصطلح معرفي يُردف إليه لفظ "العلم" فيكون **"علم المنطق".** ولكن نتساءل: هل نحن أمام عملية إدراكية، أم مادة معرفية، أم غاية نفعية في تقصِّي العقل البشري سُبُل التحدّي فيما قدّم له (كإجراء برهاني)؟!.

فمما استوعبه (علم المنطق) من حدود تعريفية: البحث في مراتب التجريد من المحسوس إلى المجرد الكلي، وعليه تدور المعقولات التي هي العناصر المعرفية في أي علم من العلوم، فيكون المنطق متماثلا مع ارتقاء العملية الإدراكية للعقل، وعلى هذا اعتبر قانونا.

حوصل" **ابن خلدون"(732-808هـ)** ذلك في قوله:« **وضعوا قانونا يهتدي به العقل في نظره إلى التمييز بين الحق والباطل وسمّوهُ بالمنطق، ومحصِّل ذلك أن النّظر الذي يفيد تمييز الحقِّ من الباطِل، إنّما هو للذّهن في المعاني المنتزعة من الموجودات الشخصية، فيُجرّدُ منها أوّلا صورا منطبقة على جميع الأشخاص، كما ينطبق الطابع على جميع النقوش التي ترسُمها في طينٍ أو شمعٍ، وهذه مجرّدة من المحسوسات تسمّى المعقولات الأوائل، ثم تجرّد من تلك المعاني الكلّية إذا كانت مشتركة مع معاني أخرى، وهي التي اشتركت بها، ثم تجرد ثانيا إن شاركها غيرها، وثالثا، إلى أن ينتهي التجرّد إلى المعاني البسيطة الكليّة المنطقية على جميع المعاني والأشخاص، ولا**

يكون منها تجريد بعد هذا، وهي الأجناس العالية. وهذه المجرّدات كلها من غير المحسوسات، هي من حيث تأليف بعضها مع بعض لتحصيل العلوم منها تسمّى المعقولات الثواني[30]».

ويستطرد "**أبو نصر الفارابي 260-339هـ**" فيرى أن قوانين المنطق هي آلات بيد العقل كالمعاول الحسية التي بيد الإنسان مما تختبره به المحسوسات، فيقول: « **إن القوانين المنطقية التي هي آلات يُمتحن بها في المعقولات ما لا يؤمن أن يكون العقل قد غلط فيه، أو قصّر في إدراك حقيقة تشبه الموازين والمكاييل التي هي آلات يمتحن بها في كثير من الأجسام ما لا يؤمن أن يكون الحسُّ قد غلط فيه أو قصّر في إدراك تقديره، و كالمساطِر التي يمتحن بها في الخطوط ما لا يؤمن أن يكون الحسُّ قد غلط أو قصّر في إدراك استقامته[31]» .**

أما " **ابن سينا 370-427هـ**": فلم يجعل مفاهيم المنطق تضبط لا على أساس العملية الإدراكية المجرّدة، ولا على أساس التحرّي فيما هو حاصل فعلا؛ ولكن على أساس إنجاز العملية الاستدلالية التي بها ينتقل الفكر من المعلوم إلى المجهول، حيث قال: « **المراد من المنطق أن تكون عند الإنسان آلة قانونية تعصمه مراعاتها على أن يضل في فكره، وأعني بالفكر هاهنا ما يكون عند إجماع الإنسان عن أمور حاضرة في ذهنه متصورة أو مصدّق بها تصديقا علميّا، أو ظنيا، أو وضعا وتسليما إلى أمور غير حاضرة فيه(...)، فالمنطق علم يتعلّم منه ضروب الانتقالات من أمور حاصلة في ذهن الإنسان إلى أمور متحصلة[32]».**

وعليه، فإن هذا الصنف من **الدلالة المنطقية بالمعنى** الذي تتسع لمفهوم المنطق المتوزع على **مسلك البرهان القاطع**، وهو الذي يتقيّد بقيود المنطق العقلي الأول، وكل مستنداته مستمدّة في أصلها من بدائه العقل، ومسلّمات الحسّ، ومصادرات الفكر، بحيث إذا قلنا إنّ كل إنسان فان، وإنّ سقراط إنسان، لزم أن نسلّم بأنّ سقراط فان.

ب-مسلك القرائن الراجحة: وهو الذي قلَّما يفضي إلى يقين قاطع؛ وإنّما إلى تسليم ظنِّي، ولذلك نصطلح عليه **(مسلك الرجحان)**[33] ؛ فنحن في بادئ استلامنا للرسالة،

نمسك بمعطياتها في منزلة **(العلامات الدّالة)**، وبواسطة القرائن المنطقية نستكشف**(المدلول)**، فنبحث عن اقتران سببي نربط فيه بين شواهد حاضرة، أو في حكم الحاضرة، والحقيقة التي غابت؛ لأنها انحجبت وراء ستائر الزمن المنقضي.

ج- مسالك الاستدلال الرياضي: وفيه يتوخى العقل سبيل ما صدر عليه أو افترضه، ليتخذه مدرجا يرتقي به من المعلوم إلى المجهول تقديرا؛ فيكون كل ما تقدّم من معطيات هو بمثابة العلامة التي يتعيّن أن يستدلّ بها على مدلولها. وهو الحقيقة الرياضية، ولما تعاظل مفهوم البرهان المنطقي بمفهوم الاستدلال الرياضي صحّ أن ينشأ ما يعرف بـ **(المنطق الصوري)**؛« **الذي هو نهاية التجريد في الكليات الذهنية، ليكون ما اصطلحنا عليه بالدلالة المنطقية يقود الى تأسيس نظام صوريّ يظلّ دوما نظاما سببيا سواء أو توخّينا فيه مسالك العقل الخالص أم مسالك التوليد الرياضي**[34]» .

3- الدلالة العرفية: وفيها لا يتسنى للعقل البشري من تلقاء مكوّناته الفطرية ولا الثقافية، أن يهتدي إلى إدراك فعل الدلالة إلا إذا ألمَّ سلفا بمفاتيح الرّبط بين ما هو دالّ ومدلول.

هذا الإلمام ليس بفعل الطبيعة، ولا هو من مقوّمات العقل الخالص، ولكنّه من المواضعات التي يصطنعها الإنسان في الحياة الاجتماعية، وما العلامة التي تعرض هويّة الحقائق الدلالية لاقتران الدال بالمدلول في الأنظمة العرفية -واللغة إحداها- إلا اقتران سببي عامله خارجي؛ هو فعل الاصطلاح؛ أي التواضع على ما اتخذت العلامة أمارة له. وهو ما يمكن عدُّة نظاما سببيا من درجة ثانية، فدلالة العرف سلطته في المجتمع؛ فالعلامة« **تبدأ منعزلة ثم تتجمّع مع جنيساتها لتُكوّن نواة انتظام قد لا تبلغ أي درجة من التعقيد لبساطة مركباتها شأن ما يعرف من دلالة الألوان**[35]».

تلك هي الظاهرة الدلالية بحسب تشكلُّها في الكون، وهذه التركيبة الثلاثية بين ما هو طبيعي، ومنطقي، وعرفي تتوازى مع بنية الظواهر في الوجود؛ ذلك أن نظام الدلالة مندرج ضمن خاصيات الوجود البشري في علاقاته الفردية والجماعية التي فيها يمتثل الفرد للنسق المرتضى بين المجموعة البشرية المكوِّنة للحياة الجماعية، فتكون الأعراف

علامات دالة بين الأفراد، بحيث لا تبرز الأمارة إلا وانبثق عنها المدلول الذي هو دال عليها.

وإذا سلَّمنا بهذا التوازي بين الدلالة والإنسان؛ عرفنا كيف أن كل دلالة هي ظاهرة اجتماعية، وأن كل ظاهرة في المجتمع هي بذاتها دلالة، وما المسافة الذهنية الفاصلة بين النماذج الدلالية الثلاث السابقة الذكر، إلاّ ترصّد المعرفة بإدراكها كلاّ غير مجتزئ، إلا ما كان موضوعه النّظر والتبصُّر بحيث يغدو الحديث كلاما في الدلالة، وهو ما يجعلنا أمام لحظتين من لحظات التعامل« **بين العقل وإشكال الدلالة، لنصطلح عليهما ب(اللحظة الإدراكية)؛ وذلك حين يستوعب العقل الفعل الدلالي في رسالته الخبرية استيعابا مباشرا، و(اللحظة المنهجية)؛ وذلك حين يدرك العقل كيف أنّه أدرك الدلالة**[36]».

من خلال هذه التقدمة لأنواع الدّلالة، نفهم أنّ تعليمية اللغة العربية لكي تنتقل من المنطق الصوري الذي يُعنى بحسن تمثل المعرفة في ذهن الأستاذ، إلى المنطق التداولي الذي يخرجها من الوجود في الأذهان إلى الوجود في اللسان، إلى أن تتنزل إلى الأعيان المتمثلين في الطلبة المتلقين لها، فإنّ ذلك يحتاج دلالة تصورية منطلقها هو الذهن الذي يعمل على تنظيم المعارف في شكل معلومات يفهمها كمدلولات، ثم يختار لها حسن اللفظ المناسب للمعنى، ليخرجها من عالم التجريد الكلي الذي تعاقد فيه الدماغ مع المعلومات، إلى عالم التداول والاستعمال، حتى تؤدي المعلومة المقصد المراد لها في ذاك المقام.

ثانيا: المرحلة الإيمائية (المحاكاة)Phase Mimétique: تكون للإحساس بالنص أو الخطاب، فيوجّه الأستاذ الطالب إلى:

1- **تمرين ملء الفراغ:** كتفعيل لعملية الذكاء الوظيفي، والذي يعمل فيه الأستاذ على الجانب العقلي- المعرفي للطالب من التذكر، إلى التطبيق، إلى التحليل، فالتقويم[37].

2- **قراءة النص بصوت مرتفع(تطوير مهارة السماع):**

- التحكم في اللغة، والمزاوجة بين اللفظ والمعنى: درس في المعجمية مثلا، قصيدة في الشعر الجاهلي، أو الشعر الحر.

- تكرير العناصر الصوتية: إن رفع الصوت أو قراءة النص بصوت عال؛ المراد به هنا النطق السليم للأصوات من مخارجها حتى تكون واضحة، وبالتالي لا يقع الطالب في اللُّبس، كأن يتحدث الأستاذ عن المستوى الصوتي، وهو لديه تلعثم أو استنفار في إخراجه للأصوات لعلّة في نطقه، أو لأنه يريد لفت الانتباه (النبر). على أن رفع الصوت في غير وقته عيب في الملقي، فمن كان يفكر بعقله والمعلومة واضحة لديه استطاع توصيلها دون أن تكون هناك إيماءات كثيرة أو ارتفاع للصوت.

3. **مسرحة النص:**

- **صنع الموضوع المتكامل في الذهن:** فالأستاذ إن أحسن تمثل الموضوع في ذهنه، تمكن من صياغة درسه في شكل سردي مشوق، يضع الطالب في حبكة الموضوع كإشكال يستدعي من الذهن البحث عن المزيد في الدّرس.
- **الانطلاق من المسلّم به إلى المجرّد:** بعد فهم المراد من الدّرس، ومختلف الإشكالات التي تعتريه، بإمكان الأستاذ حوصلة ذلك في شكل خرائط ذهنية يعلّمها على اللوح، حتى يجمع بين المنطوق الذي تحدث به، وبين المكتوب كصورة تجذب الطالب نحو الدرس والتفاعل معه.

3. المرحلة الاستيتيقية(esthétique Phase): إذا كانت المرحلة الدّلالية تهيئة للإحساس بالنص، والتي يهيئ الأستاذ فيها نفسه كفلسفة في الذهن لما سيقدمه لطلبته، فإن المرحلة الإيمائية(أو المحاكاة) تجعله يعدّ الطلبة للإحساس بالنص المتناول، أو الخطاب الذي سيسمعونه عنه ببلاغة اللفظ المبين، بما يفسح المجال للمرحلة التي يتمكن فيها من التأثير في الطلبة بحملهم على فهم ما يتلقونه والاقتناع به.

إنها المرحلة الاستيتيقية، والتي فيها يتحقق فعل الكلام، وتنجح الرسالة الكلامية، ويحصل التواصل بين أطراف الخطاب. ففي هذه المرحلة:

- يوصف ما تمّ الإحساس به.
- هي صياغة عقلية مجرّدة؛ لأن العقل يترجم مختلف الملفوظات التي تلقاها، ويحولها إلى مدلولات ومفاهيم في الدماغ).

أما إذا أردنا اختبار هذه المرحلة كملمح للخروج من الدّرس، نعيد فيه تأثيث ما قدمناه، ومنها نؤكد على المعارف المراد تثبيتها، فبإمكان الأستاذ أن :

- يطرح أسئلة كنوع من الاستنطاق المفجر للدلالات، والذي يُظهر مدى استيعاب الطالب للدرس. ومن جهة أخرى يُنمي فيه مهارة التحدث.
- يفتح المجال للطلبة بأن يناقشوا مختلف المفاهيم التي تعلموها كنوع من التعليق الحر الذي يبني في المتعلم مهارة التحليل، والتفسير، والتأويل.

إن المرحلة الاستيتيقية هي حالة من التشظّي المعرفي الذي نجعل فيه المتلقي/الطالب/ القارئ، ينطلق من بداية المعرفة لتتعدد عنده الرؤى، ليرجع بها إلى ما كانت عليه. وعندما يتحّكم الأستاذ الموجّه في المراحل الثلاثة السابقة الذكر، يتمكن من خلق فرد مطواع، له القدرة على التحكم المرن بالأساليب وتوظيفها، والقدرة على تبديل مواقع الكلم بحِرَفيّة متعالية، وهنا عليه الانتقال بالمتلقي من فكرة إلى فكرة بسلاسة، فضلا عن توظيف حركات الوجه واليدين في تأكيد المعاني.

على سبيل المثال، قد نحدد مفاهيم أساسية في اللسانيات الحديثة مثل: الفونيم أو المركب أو الجملة النواة ...، وقد نقدّم كيفية اشتغال هذا النموذج اللساني بشكل مضبوط ودقيق، حيث يتوافر التدريس على جميع مواصفات العرض التربوي الجيّد، من تبسيط في الشرح، وسلاسة في عرض الأفكار، وتركيز على ما هو أساسي.

لكن هذا المجهود يظلّ غير مفيد بالنسبة للطالب ما لم يرتبط التقديم بأمثلة محددة في اللغة العربية. ولربما جاز لنا أن نرد هذا الارتباك الواضح، وغياب التّصور للدرس اللساني في جامعاتنا العربية إلى:

- هيمنة سلطة لغوية عتيقة اكتسبت مناعتها من التاريخ.
- تبرير التبعية للقديم أو للغرب من خلال القول بصعوبة النحو والعربية.

- التعامل الظرفي مع اللسانيات وفروعها.
- أزمة الفكر العربي عامة، والمتجلية في البحث المستمر عن الهوية.

على أن نهج التحليل اللساني للغة العربية من خلال تدريس اللسانيات ليس بالمهمة السهلة؛ لأنه يتطلب من الطالب المتلقي معرفتين:« **معرفة واسعة ودقيقة بالنظرية اللسانية في أبعادها الفكرية والمنهجية والمصطلحية، ومعرفة تامة بقضايا اللغة العربية ومشاكلها التركيبية، والصوتية، والدلالية، والمعجمية، وموضوعيا لا يتوافر طالب جامعي على إحدى هاتين المعرفتين**[38]».

الواقع أن تدريس اللسانيات، كما يمارس الآن لدى فئة واسعة من المدرسين في الجامعات الجزائرية ـ تقريبا في كلّ الجامعات العربيةـ لا يسمح بتطوير العمل اللساني المتعلق باللغة العربية ، فاتحا الباب لمنطق معرفي آخر يأخذ بعدا جديدا، تحوّلت معه اللسانيات عندنا إلى قراءة في الموروث اللغوي العربي القديم، أو إلى تاريخ لمحطات لغوية حضارية في تناقض تام مع منطق البحث اللساني العالمي؛ والمتمثّل في كون موضوع اللسانيات هو اللسان في حدّ ذاته ومن أجل ذاته؛ أي أن العمل اللساني قائم على تحليل البنى الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية.

وسواء أدرسنا اللسانيات كتاريخ، أو كنصوص، أو كمفاهيم، مع التبريرات التربوية والمنهجية، يجب ألا يغيب عن الأذهان أن اللسانيات بوصفها ممارسة علمية، تتمثل في دراسة بُنى اللسان عبر مختلف المستويات وليس في شيء آخر. و« **لكي نحقق تدريس اللسانيات و فق منظور مضبوط علميا وتربويا، وجب الإقرار بكلّ موضوعية بأننا أساتذة وطلبة نحتاج فعلا إلى قفزات نوعية تربوية وعلمية**[39]»، سواء استدعى الأمر إقحام دورات تكوينية مشروطة كمقياس في التخصص نتطلّع فيه على آخر ما وصل في الساحة العلمية العالمية، أو برمجة مقاييس تربط القديم بالجديد، مع ضرورة عمل مكونين يضمنون سلامة التوصيل.

خاتمة:

تعليمية اللغة العربية اهتمام بطرائق التدريس، ولكن قبل ذلك هي معرفة بكيفية فهم المعرفة وتمثلها ومن ثم توصيلها. هذا يحتاج من معلّمها إلماما بعلم التربية، وطرق التعامل مع المتعلم، إلى جانب اطلاعه على الدرس التداولي ومدى أهميته في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

من أهم النتائج المتوصل لها:

- المرحلة الدّلالية تمثيل للمنطق الصوري الذي يجعل الدماغ يربط الحقائق الغائبة بالظاهرة، متدرجا إلى مرحلة الافتراض والتقدير كنهاية للتجريد في الكليات الذهنية.
- نهاية التجريد في الكليات الذهنية هي بداية المنطق التداولي الذي يحدد الدلالات العرفية كعلامات يتواضع عليها المتكلمون.
- المرحلة الدّلالية: هي مرحلة الإعداد للإحساس بالنص، ونجاحها مرهون بمدى فهم الأستاذ لما سيقدم، ليُحسِن تمثله في ذهن الطالب.
- المرحلة الإيمائية: هي مرحلة الإحساس بالنص، وفيها يصل الطالب إلى أعلى مستويات التجريد، بما يحقق له المتعة والفائدة كمرحلة يعيش فيها قلقا قرائيا يتطلع فيه إلى اكتشاف ما هو كائن، ليعيد مسرحة النصّ حسب ما فهمه.
- المرحلة الاستيتيقية: مرحلة وصف ما تمّ الاحساس به، وفيه يتحقق الإقناع والتأثر.
- الدلالة الطبيعية بمسالكها الثلاث تجعل العقل ينتقل من الاقتران الطبيعي الذي يسلم فيه بقطعية الأمور، إلى التسليم الظني الذي يفتح المجال أمامه للانتقال من خانة المعلوم إلى المجهول.
- إذا كانت دلالة الألفاظ منطقها عند" **ابن خلدون**" يضبط على أساس العملية الإدراكية المجردة، فإنها عند" **الفارابي**" تقع على أساس ما هو حاصل فعلا، لتحصل عند" **ابن سينا**" على أساس إنجاز العملية الاستدلالية التي تمنح العقل إمكانية القياس على ما هو موجود.
- ليحصل التنزيل الجيد للمعارف من المنطق الصوري إلى التداولي لابد أن يراعي الأستاذ مختلف التعلّمات المراد تثبيتها في المتعلم(عقلية/ وجدانية/ حس حركية).

- تستفيد التعليمية من المنهج التداولي في اهتمامه بالسياق الذي قيل فيه الخطاب، وهو ما يجعل الأستاذ يراعي ظروف صياغة الألفاظ المعبرة عن المعارف في شكل معلومات، حتى يتحقق التأثير في المتلقي.

---

1 ينظر :**إبراهيم حمروش**: التعليمية موضوعها، مفاهيمها، والآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، مجلة تربوية علمية تصدرها وزارة التربية الوطنية، ع2(مارس/ 1995)، ص: 63، 64.

2 **سهيلة محسن**: المنهاج التعليمي وأثر التدريس الفعال، دار الشروق والتوزيع رام الله، المنارة، ط1، 2006 ، ص: 35.

3 **بنعيسى احسينات**: حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية والتعليم(من البيداغوجيا والديداكتيك إلى المنهاج الدّراسي)، الجريدة التربوية(المغرب)، ع33(أبريل 2010). ص: 08. ينظر المرجع نفسه في موقع: الحوار المتمدن، ع2342 (2008/07/14)، سا: 50: 04، شوهد في: 2019/10/02، سا: 44: 18. www.m.ahewar.org › s.asp

4 **محمد الدريج**: عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستق، مجلة علوم التربية(المغرب)، ع47(مارس 2001)، ص: 9

5 نفسه، ص: 09.

6 **محمد الدريج**: تحليل العملية التعليمية، مدخل إلي علم التدريس، كلية علوم التربية(الرباط/ المغرب) ، ط1، ص: 4.

7 ينظر : **المصطفى الحسناوي**: الديداكتيك من التصور إلى الأجرأة العملية(ديداكتيك الاجتماعيات أنموذجا)، مجلة علوم التربية(أبحاث ودراسات تربوية/ المغرب)، ع48(يوليو 2011)، ص: 110.

8 **محمد الدريج**: عودة إلى تعريف الديداكتيك ، المرجع السابق، ص: 18.

9 **خليفة بوجادي**: في السانيات التداولية(مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم)، بيت الحكمة للنشر والتوزيع(سطيف/ الجزائر)، ط2(2012)، ص: 106.

10 **العيد علاوي**: تعليمية اللغة العربية (المشاكل والحلول)، مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، قسم الأدب العربي(بسكرة/ الجزائر)، ع5(مارس/ 2009)، ص: 24.

11 **نفسه**، ص: 24.

12 ينظر**علي آيت أوشن**: اللسانيات والبي داغوجيا(نموذج النحو الوظيفي– الأسس المعرفية والديداكتيكية–)، دار الثقافة(الدار البيضاء/ المغرب)، ط1(1998)، ص: 24.

13 **فراس السليتي**: استراتيجيات التعلم والتعليم(النظرية والتطبيق)، عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، جدار للكتاب العالمي(عمان)، ط1(2008)، ص: 310.

14 **غاستون ميلاريه**: إعداد المعلمين(تربية وتعليم)، تعريب: فؤاد شاهين، منشورات عويدات(بيروت/ لبنان)، ط2(1992)، ص: 31، 32.

15 ينظر **مصطفى غلفان:** تدريس اللسانيات باللغة العربية بين الهاجس التربوي والمتطلبات الجامعية، ضمن آفاق اللسانيات(دراسات– مراجعات– شهادات) تكريما للأستاذ نهاد الموسى،مركز دراسات الوحدة العربية(بيروت/ لبنان)، ط1(2011)، ص: 42.

16 **نوارة بوعياد:** دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية، مجلة إنسانيات، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية(وهران/ الجزائر)، ع14– 15(ماي– ديسمبر 2001)، ص: 131.

17 **لبوخ بوجملين، شيباني الطيب:** العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية، مجلة الأثر، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح(ورقلة/ الجزائر)، ع10(مارس 2011)، ص: 69.

18 ينظر **هادي نهر:** الكفاية التواصلية والاتصالية(دراسة في اللغة والإعلام)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع(عمان/ الأردن)، ط1(2003)، ص: 89.

19 **لبوخ بوجملين** ، المرجع السابق، ص: 70.

20 ينظر **رايص نور الدين:** نظريات التواصل واللسانيات الحديثة، مطبعة سايس(فاس/ المغرب)، ط1(20017)، ص: 316. نقلا عن **لبوخ بوجملين:** العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية، المرجع السابق، ص: 70.

21 ينظر **مصطفى غلفان:** تدريس اللسانيات باللغة العربية، المرجع السابق، ص: 43.

22 **لحسن بوتكلاي:** تدريس النصّ الأدبي من البنية إلى التفاعل، أفريقيا الشرق(الدار البيضاء/ المغرب)، دط(2011)، ص: 27.

23 **عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين:** استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية(دمنهور/ الاسكندرية)، دط(2010/ 1011)، ص: 10.

24 **كمال عبد الحميد زيتون:** التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب(القاهرة / مصر)، ط1(2003)، ص: 36.

25 نفسه، ص: 36.

26 **لحسن بوتكلاي،** المرجع السابق، ص: 20.

27 **عبد السلام المسدي:** مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة(بيروت/ لبنان)، ط1(2010)، ص: 121.

28 نفسه، ص: 122.

29 للتفصيل ينظر **هادي نهر:** علم الدّلالة التطبيقي في التراث العربي، دار الأمل للنشر والتوزيع(إربد/ الأردن)، ط1(2008)، ص: 32.

30 **ابن خلدون:** المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، الفصل الثاني والثلاثون، باب إبطال الفلسفة وفساد منتحلها، دار البلخي(دمشق/ سوريا)، ج2، ط1(2004)، ص: 320.

31 **أبو نصر الفارابي:** إحصاء العلوم، تح: علي بوملجم، دار وكتبة الهلال(بيروت/ لبنان)، ط1(1996)، ص: 29.

32 **ابن سينا:** الإشارات والتنبيهات، تح: سليمان دنيا، دار المعارف(القاهرة/ مصر)، المنهج1، قسم3، ط3(1947)، ص: 117– 127.

33 **عبد السلام المسدي:** مباحث تأسيسية في اللسانيات، المرجع السابق، ص: 25.

34 نفسه، ص : 125.

35 نفسه، ص: 127.

36 نفسه، ص: 130.

37 يمكن الرجوع إلى صنافة" بلوم"(Bloom) التعليمية الشهيرة في هذا المجال(1956م)، والتي ركز فيها على الجانب العقلي المعرفي، ليردفها" كراثوول"(krathwool) عام 1964م بصنافته التي ركزت على المجال العاطفي- الانفعالي، وكذلك صنافة" كيلر"(Killer) في المجال الحس حركي عام 1970م. للتفصيل ينظر كذلك **خالد مطهر العدواني** : الأساس النفسي(السيكولوجي) في بناء المنهج. http://kenanaonline.com/users/kadwany/posts/273508

38 **مصطفى غلفان**: اللسانيات العربية الحديثة(دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني(عين الشق/ المغرب)، سلسة رسائل وأطروحات(رقم4)، د ط، د ت، ص: 23.

39 **مصطفى غلفان**: تدريس اللسانيات باللغة العربية، المرجع السابق، ص: 50.

قائمة المصادر والمراجع:

1. **خليفة بوجادي**: في السانيات التداولية(مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم)، بيت الحكمة للنشر والتوزيع(سطيف/ الجزائر)، ط2(2012).

2. **ابن خلدون**: المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، الفصل الثاني والثلاثون، باب إبطال الفلسفة وفساد منتحلها، دار البلخي(دمشق/ سوريا)، ج2، ط1(2004).

3. **رايص نور الدين**: نظريات التواصل واللسانيات الحديثة، مطبعة سايس(فاس/ المغرب)، ط1(20017).

4. **سهيلة محسن**: المنهاج التعليمي وأثر التدريس الفعال، دار الشروق والتوزيع رام الله، المنارة، ط1، 2006.

5. **ابن سينا**: الإشارات والتنبيهات، تح: سليمان دنيا، دار المعارف(القاهرة/ مصر)، المنهج1، قسم3، ط3(1947).

6. **عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين**: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية(دمنهور/ الاسكندرية)، دط(2010/ 1011).

7. **عبد السلام المسدي**: مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة(بيروت/ لبنان)، ط1(2010).

8. **علي آيت أوشن**: اللسانيات والبي داغوجيا(نموذج النحو الوظيفي- الأسس المعرفية والديداكتيكية-)، دار الثقافة(الدار البيضاء/ المغرب)، ط1(1998).

9. **فراس السليتي**: استراتيجيات التعلم والتعليم(النظرية والتطبيق)، عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، جدار للكتاب العالمي(عمان)، ط1(2008).

10. **كمال عبد الحميد زيتون:** التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب(القاهرة / مصر)، ط1(2003).

11. **لحسن بوتكلاي:** تدريس النصّ الأدبي من البنية إلى التفاعل، أفريقيا الشرق(الدار البيضاء/ المغرب)، دط(2011).

12. **محمد الدريج:** تحليل العملية التعليمية، مدخل إلي علم التدريس، كلية علوم التربية(الرباط/ المغرب) ، ط1.

13. **محمد الدريج:** عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستق، مجلة علوم التربية(المغرب)، ع47(مارس 2001).

14. **مصطفى غلفان:** تدريس اللسانيات باللغة العربية بين الهاجس التربوي والمتطلبات الجامعية، ضمن آفاق اللسانيات(دراسات– مراجعات– شهادات) تكريما للأستاذ نهاد الموسى،مركز دراسات الوحدة العربية(بيروت/ لبنان)، ط1(2011).

: اللسانيات العربية الحديثة(دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني(عين الشق/ المغرب)، سلسة رسائل وأطروحات(رقم4)، د ط، د ت.

15. **أبو نصر الفارابي:** إحصاء العلوم، تح: علي بوملجم، دار وكتبة الهلال(بيروت/ لبنان)، ط1(1996).

16. **هادي نهر:** علم الدّلالة التطبيقي في التراث العربي، دار الأمل للنشر والتوزيع(إربد/ الأردن)، ط1(2008).

: الكفاية التواصلية والاتصالية(دراسة في اللغة والإعلام)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع(عمان/ الأردن)، ط1(2003).

<u>الكتب المترجمة</u>:

1. **غاستون ميلاريه:** إعداد المعلمين(تربية وتعليم)، تعريب: فؤاد شاهين، منشورات عويدات(بيروت/ لبنان)، ط2(1992).

<u>المجلات</u>:

1. **إبراهيم حمروش:** التعليمية موضوعها، مفاهيمها، والآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، مجلة تربوية علمية تصدرها وزارة التربية الوطنية، ع2(مارس/ 1995).

2. **بنعيسى احسينات:** حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية والتعليم(من البيداغوجيا والديداكتيك إلى المنهاج الدّراسي)، الجريدة التربوية(المغرب)، ع33(أبريل 2010).

3. **العيد علاوي:** تعليمية اللغة العربية (المشاكل والحلول)، مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، قسم الأدب العربي(بسكرة/ الجزائر)، ع5(مارس/ 2009).

4. **لبوخ بوجملين، شيباني الطيب:** العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية، مجلة الأثر، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح(ورقلة/ الجزائر)، ع10(مارس 2011).

5. **المصطفى الحسناوي:** الديداكتيك من التصور إلى الأجرأة العملية(ديداكتيك الاجتماعيات أنموذجا)، مجلة علوم التربية(أبحاث ودراسات تربوية/ المغرب)، ع48(يوليو 2011).

6. **نوارة بوعياد:** دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية، مجلة إنسانيات، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية(وهران/ الجزائر)، ع14- 15(ماي- ديسمبر 2001).

المراجع الإلكترونية:

1. **الحوار المتمدن**، ع2342 (2008/07/14)، سا: 50: 04، شوهد في: 2019/10/02، سا: 44: 18. www.m.ahewar.org › s.asp

2. **خالد مطهر العدواني:** الأساس النفسي(السيكولوجي) في بناء المنهج. http://kenanaonline.com/users/kadwany/posts/273508