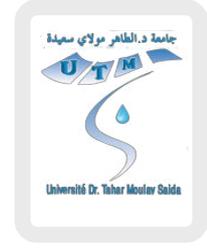




الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة د. مولاي الطاهر-سعيدة -
كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم اللغة العربية وآدابها



مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستير في اللغة العربية تخصص لسانيات تحليل الخطاب نظام ل.م.د بعنوان

المقاربة بالكفاءات ومعالما التداولية في العملية التعليمية
"السنة الخامسة ابتدائي "نموذجا"

إشراف الأستاذة :

بن خياض زهرة كريمة

إعداد الطالبة :

سويبي خيرة

أعضاء المناقشة

مناقشة

رئيسا

مشرفة

مخلوف حفيدة

بن يمينة بن يمينة

بن خياض زهرة كريمة

الدكتورة

الدكتور

الدكتورة

السنة الجامعية: 2018/2017

دعاء

اللّهم أوزعنا أن نشكر نعمتك
التي أنعمت علينا و على والدينا
و أن نعمل صالحا ترضاه و أدخلنا
برحمتك في عبادك الصالحين

دعاء

اللّهم أوزعنا أن نشكر نعمتك
التي أنعمت علينا و على والدينا
و أن نعمل صالحا ترضاه و أدخلنا
برحمتك في عبادك الصالحين

كلمة شكر

بسم الله الرحمن الرحيم

و الصلاة و السلام على الرحمة المهداة سيدنا ، و قائدنا نصح الأمة
و بَلَّغَ الرسالة محمد عليه الصلاة و أزكى السلام ، الحمد و الشكر
لله الذي وقّني لإتمام هذا العمل المتواضع كما أتقدّم بجزيل
والشكر العرفان إلى الأستاذة بن ضياف زهرة كريمة التي أفادتني
، و نصحتني و سارت معي بكل صغيرة ، و كبيرة جزاها الله خير
كما أخص الشكر لكلّ أساتذة اللّغة العربيّة .

و إلى من ساعدنا من قريب و بعيد .

كلمة شكر

بسم الله الرحمن الرحيم

و الصلاة و السلام على الرحمة المهداة سيدنا ،
و قائدنا نصح الأمة و بَلَّغ الرسالة محمد عليه
الصلاة و أزكى السلام ، الحمد و الشكر لله الذي
وفَّقني لإتمام هذا العمل المتواضع كما أتقدّم
بجزيل والشكر العرفان إلى الأستاذة بن ضياف
زهرة كريمة التي أفادتني ، و نصحتني و سارت
معي بكل صغيرة ، و كبيرة جزاها الله خير
كما أخص الشكر لكلّ أساتذة اللّغة العربيّة .
و إلى من ساعدنا من قريب و بعيد .



إهداء

إلى رمز الوفاء و فيض السخاء وجود العطاء عند البلاء إلى من
إلى من قال فيها رسول الله صلى الله عليه و سلم الجنة تحت أقدام الأمهات
إلى التي سهرت الليالي من أجل راحتي ، و أضاءت لي دربي بالشموع
إلى أول إسم تلفظت به شفاهي
أمي ثم أمي ثم أمي أطال الله ف عمرها
إلى من علمني معنى الحياة أبي العزيز صاحب الفضل في وصولي إلى
هذا المستوى فجزاه الله الجزاء الأوفر ، و أطال الله عمره
إلى إخوتي و أخواتي
هوارية و كريمة و فايذة و حياة
و أخي الوحيد زينو
و إلى محمد و يونس و الكتكوتة آية
و إلى من تذوقت معه أجمل اللحظات زوجي المستقبلي عز الدين
و إلى كل من يحمل لي ذرة الحب و إلى كل من كتبهم قلبي و لم يكتبهم
قلمي .

خيرة

مقدمة

الحمد لله الباريّ النعم المتفضّل على عباده الصالحين ، و الصلاة و السلام على رسوله سيد الخلق ، و خاتم النبيين والمرسلين ، و على آله ، و صحبه أجمعين فإنّنا نحمدك ربي أنعمت علينا فجزلت ، و أعطيت فأكثر ، و يسرت و سهلت ، اللهم إنّنا نسألك لنا و للمسلمين أن توفقنا إلى كلّ طريق خير ، و إلى سبيل كل بر ، و أن تمنعنا من سلوك كل شر ، و ضلالة ، و جهالة ، أمّا بعد :

تشهد المنظومة التربوية منذ سنة 2003 م إصلاحات تربوية شاملة في كلّ الأطوار التعليميّة ، و تقوم هذه الإصلاحات على تبني مقارنة علميّة جديدة تهتمّ بالأداء ، و الإنجاز و تتمثّل هذه المقاربة في : مقارنة التدريس بالكفاءات التي تركز على منطق التعلّم دون التعليم ، و يعتبر التلميذ محور العمليّة التربويّة و بناء على المنشور الوزاري رقم 51 المؤرّخ في 18 أكتوبر 1998 تمّ تنصيب لجان متخصصة لإعداد المناهج الجديدة و ينتظر من هذه المناهج تطوير مستوى التعليم ، و تحسين مردوديو المعلّم ، و المتعلّم ، و لقد وجدت كثير من الدول في مقارنة التدريس بالكفاءات و اعتمادها في المناهج الدراسية السبيل الأنجع لضمان رفع مستوى قدرات المتعلمين لأنّ العلاقة القائمة بين المعلّم و المتعلّم هي علاقة تواصلية لا علاقة إيصالية ، بحيث أنّها تساهم في خلق التواصل و التفاعل و التشويق داخل القسم مما يزيد من مستوى المتعلمين .

تعدّ المرحلة الابتدائية قاعدة التعليم لذلك سمي التعليم بالأساسي في هذه المرحلة

و على هذا الأساس تمّ اختياري لهذا الموضوع المعنون ب : المقاربة بالكفاءات و معالمها التداولية في التعليم – السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا –

أمّا الأسباب التي أحالتني للكتابة في هذا الموضوع المتواضع هي كثيرة و منها ما يلي :

* الرغبة الملحة في التطلّع أكثر في أسرار المقاربة بالكفاءات .

* ميولي لجانب التعليم الذي سأقبل عليه في الحياة العملية .

* معرفة الآثار التداولية في المقاربة بالكفاءات .



مقدمة

حتمًا هذه التساؤلات تستمد لتحقيق في الأساس ، ألا و هو الإجابة على إشكالات و التي تمثلت فيما يلي :

ماذا يقصد بالمقاربة بالكفاءات و ماهي مبادئها ؟

__ ماهي مكانة المعلم و المتعلم في المقاربة بالكفاءات ، و ماهي أهدافها و مزاياها ؟

__ ماهو مفهوم التداولية ، و ماهي أهم مباحثها ؟

__ أين تكمن الآثار التداولية في المقاربة بالكفاءات ؟

للإجابة عن هذه التساؤلات إتّبعنا الخطة المعتمدة ، فكانت هندستها مبنية على التصميم التالي :

مقدمة تحدثت فيها عن نشأة المقاربة بالكفاءات .

الفصل الأول : الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات .

1 - مفهوم المقاربة لغة واصطلاحا .

2- مفهوم الكفاءة لغة و اصطلاحا .

3 - النظريات المؤسسة للمقاربة بالكفاءات .

3 - مفهوم المقاربة بالكفاءات.

الفصل الثاني : التداولية مصطلح و مفهوم .

1 - مفهوم التداولية لغة و اصطلاحا .

2- نشأة التداولية .

3 -أهم نظريات التداولية .

الجانب التطبيقي : الجوانب التداولية في ظل المقاربة بالكفاءات .

مقدمة

اما بالنسبة للمنهج فقد اعتمدت المنهج التحليلي ، و من أهم المصادر و المراجع التي اعتمدها في بحثي : التداولية من اوستين إلى جوفمان لفيليب بلانشيه ، كذلك كتاب النظريات المؤسسة لمفهوم الكفاءة لفاطمة الزهراء بوكرمة ، و التداولية اليوم علم جديد في التواصل لأن روبول و جاك موشلار.

الفصل الأول : الأصول النظرية

لبيداغوجيا الكفايات

- أ – مفهوم المقاربة بالكفاءات.
- ب – نظرية المؤسسة لمفهوم المقاربة بالكفاءات
- ج - مبادئ المقاربة بالكفاءات.
- د – مكانة المعلم والمتعلم في المقاربة بالكفاءات.
- ه – مزايا وأهداف التدريس بالكفاءات.

تمهيد :

من المعلوم أن بيداغوجيا الكفايات هي استراتيجية تربوية ، وديداكتية حديثة التداول في الميدان التربوي ، ظهرت هذه البيداغوجيا لتعيد النظر في وظيفة المدرسة التي تركز كثيرا على المعارف الكمية على حساب الكفايات ، و المهارات و القدرات الوظيفية ، و من ثم ركزت هذه النظرية الجديدة على ثبثة مكونات ضرورية ، هي الكفايات الوضعية والسياس الوظيفي ، ومن ثم أصبحت مقارنة اجرائية ناجعة في معالجة مشاكل التربية ، والتعليم خاصة مشكل التقويم الذي يعتمد على مفهوم جديد ، هو مفهوم الادمج الذي يعني ادمج المتعلم لموارده المكتسبة حين مواجهة الوضعيات الصعبة.¹

تسعى بيداغوجيا الكفايات الى تأهيل رجال الغد ، وجعلهم يتحملون مسؤولياتهم بطريقة قائمة على الابداعية والمسؤولية الشخصية ، والارتكان الى التعلم الذاتي ، و مواجهة المشاكل ، والوضعيات الجديدة ، و من جهة أخرى تسعى الى تشجيع المتعلم على البحث ، والاستكشاف ، والابتكار ومواجهة الظروف الصعبة ، كما تساعده على التحلي بروح العمل ، وتحقيق الجودة ، والمثابرة الجادة والمبادرة الحرة ، وتحمل المسؤولية أي تكوين مواطن مسؤول وكفاء ، وينضاف الى ذلك أن هذه النظرية التربوية الجديدة تهدف الى تمهين المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية ، والمستعرضة التي تجعله يواجه مختلف الوضعيات التي تواجهه في الحياة العملية ، لذا فقد ارتبطت هذه النظرية بسوق الشغل ، وكان الهدف منها هو تمهين المتعلم لكي يواكب مختلف التطورات التي تصادفه في سوق العمل ، وعلاوة على ذلك لا بد للتعليم أن يكون وظيفيا مرتبطا بسوق الشغل ، بغية القضاء على البطالة ، والأمية الوظيفية ، من ثم فالمدرسة حسب نظرية الكفايات ، هي آلية من آليات الإبداع ، والإبتكار ، و الإختراع ، الإنتاج ، والعمل ، والتطور الدينامي². وعلى هذا الأساس فإن المقاربة

¹ ينظر جميل حمدوي : بيداغوجيا الكفايات و الإدمج ، شبكة الألوكة ، ص 18 .

² المرجع نفسه ، ص 18 .

بالكفاءات نظام حديث في الميدان التربوي ، بحث أنها تساهم في تحسين العملية التعليمية ، السبب الذي أدى بالمنظومة التربوية تعيد النظر في طرائق التدريس ، والقضاء على السلبيات والنقائص التي نجمت عن بيداغوجيا الأهداف التي كانت تقيد المتعلم و تجعله مجرد آلة للحفظ فقط دون إعمال عقله ، وإستعمال خبراته، وعدم إعطائه الحرية في إبداء آرائه ، اما المقاربة الحديثة تجعل المتعلم هو العنصر الأساسي بحيث تكسبه الثقة في نفسه ، ويستطيع أن يتعامل مع كل المواقف بشكل جيد والدفاع عن وجهة نظره والتحليل ، والتفكير بطريقة سليمة.

أ - الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات :

1 - مفهوم المقاربة بالكفاءات :

1 - 1 مفهوم المقاربة :

أ - لغة :

جاء في قاموس المعاني : مصدر قارب ، مقارنة نص : النظر فيه - تحليله لمعرفة أوجهه - أفعال

المقاربة : كاد و أوشك ، قارب - قارب في - قارب من يقارب مقارنة فهو مقارب ، و المفعول

مقارب ، قارب الإناء : قرب من الإمتلاء ، إناء قربان .

قارب الشيء : داناه و اقترب منه ، قارب فلان في أموره : اقتصد و ترك المبالغة ، قارب فلان فلان

حادثه محادثة حسنة ، قارب نصا أدبيا : تناوله بالتحليل ، و التفسير .¹

يتضح لنا من خلال التعريف اللغوي أن كل هذه الشروحات تفضي إلى معاني مقاربة في المعنى في

الاقتراب ، و المسايرة ، و المشابهة .

¹ . www. Almaany . com

ب - إصطلاحا :

تعرف المقاربة على أنّها الطريقة ، أو النظام المتبع في المنظومة التربوية ، و عبارة أخرى هي الكيفية أو مجموع التصوّرات التي يتمّ من خلالها تخطيط منهج دراسي يساهم في ترقية المستوى التعليمي بواسطة الطرق ، و الوسائل التي تساعد في خلق جو تعليمي مرغوب فيه .¹

كذلك تعرف بأنّها الكيفية العامة لإدراك ، و دراسة مسألة ما ، و في هذا السياق يعرفها فريد حاجي بقوله : " هي تصوّر ، و مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كلذ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال ، و المردود المناسب من طريقة ، ووسائل و مكان ، و زمان ، و خصائص المتعلّم ، و الوسط ، و النظريات البيداغوجيّة ."² يتّضح لنا من خلال تعريف فريد حاجي أنّ المقاربة تمثّل الطرق ، و الوسائل ، و الأساليب التي يتبعها المعلّم في إيصال المعلومات إلى عقول التلاميذ.

¹ ينظر : أستاذ بكري بلمرسلي ، أستاذ التعليم المتوسط ، المقاربة بالكفاءات ، ص 09 .
² فريد حاجي : المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، سلسلة تربوية متنوعة ، العدد 17 ، ص 02 .

1-2 مفهوم الكفاءة :

أ - لغة :

جاء في لسان العرب لابن منظور : كفاً كافاه على الشيء ، مكافأة ، و كفاء : جازاه ، تقول مالي به قليل و لا كفاء ؛ أي مالي به طاقة على أن أكافئه .
و الكفوى النظير ، و كذلك الكفاء ، و الكفوى على فعل ، و فعول ، و المصدر الكفاءة بالفتح والمد ، و تقول لا كفاء له بالكسر و هو في الأصل مصدر ؛ أي لا نظير له ، و تكافأ الشيطان تماثلاً¹ . يتضح لنا من خلال التعريف اللغوي أنّ الكفاءة هي القدرة على معرفة شيء أو نشاط أو عمل ما بطريقة جدّ متميزة ، فمثلاً نقول عن شخص معيّن أنّه كفء في نشاط معيّن ؛ أي أنّه يمتلك القدرة على ممارسته بجدارة .

ب - إصطلاحاً :

تعد الكفاءة مصطلح مهمّ في النّظام التربوي الحديث بحيث أنّها تجعل من المعلّم هو العنصر الأساسي في العمليّة العلميّة ، فهي تعني القدرة على إنجاز عمل ما بشكل سليم ؛ أي أنّها تمثّل جميع المخزونات المعرفيّة التي يكتسبها المتعلّم من خلال خبراته سواء من المحيط الذي يعيش فيه أو من المدرسة ، حتّى يصبح متمكّناً ، أو له القدرة على مواجهة جميع المواقف ، و حل المشاكل التي تعترضه في حياته اليوميّة² .

¹ لسان العرب لابن منظور ، المجلّد الأول ، إصدار بيروت ، ط 1 ، 1990 ، ص 138 .

² ينظر : العملية التعليمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، محمد قوراج ، و عبد الرزاق حمادي ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، ص 2 .

و ما يجدر بنا القول أنّ الكفاءة هي تلك المخزون المعلوماتي ، الذي يستقيه المتعلّم من إنجازاته المختلفة بطريقة سليمة ، و في هذا السياق يعرفها (لويس داينو) : " أنّ الكفاءة مجموعة من التصرفات الإجتماعيّة ، و الوجدانيّة ، و من المهارات المعرفيّة ، أو من المهارات النفسيّة الحس حركيّة التي تمكّن من ممارسة دور أو و وظيفة ، أو نشاط ، أو مهمّة ، أو عمل معقّد على أكمل وجه ."¹

يتضح لنا من خلال هذا القول أنّ الكفاءة مصطلح يضمّ عناصر أساسيّة تتضافر فيما بينها من أجل تحقيق عمل أو و وظيفة معيّنة بشكل جد ، بحيث أنّها تضمّ الخبرات السابقة التي تكتسب من المجتمع الذي يعيش فيه الفرد ، فهذه الخبرات تصبح معارف مخزّنة في ذهنه ، و تطوّر لتصبح مهارة معرفيّة من خلال التكرار ، و التمرس ، و التعداد عليها ، و هذا ما ينطبق على التلميذ الكفاء الذي يوظّف خبراته ، و قدراته في المجال التعليمي ، و الإبداع ، و بناء رصيده الفكري ، و المعرفي بنفسه من خلال ممارسه لبعض النّشاطات التي يميل أو يرغب فيها ، بحيث تعتبر المدرسة كموجه فقط و عدم الإعتماد عليها في اكتساب المعرفة .

كذلك يعرفها (محمد دريج) : " أنّها قدرة مكتسبة تسمح بالسلوك ، و العمل في سياق معيّن و يكون محتواها من معارف ، و مهارات ، و قدرات ، و اتجاهات مندمجة بشكل مرب كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما ، و حلها في وضعية محدّدة ."²

يتّضح لنا من خلال هذا التعريف أنّ الكفاءة عبارة عن مجموع الأفكار الجوهرية ، و المعارف التي تساهم في تمكين

¹ المرجع نفسه ص 03 .

² العملية التعليمية التعليمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، ص 4 .

المتعلّم من المساهمة في الحياة الإجتماعيّة ، و ميولات تحدّد شخصيته ، و رصيد لغوي الذي بواسطته أن يبني كفاءته التواصليّة ، و استعمال معارفه في مختلف الوضعيات .

و يظهر لنا من خلال هذه التعريفات لمفهوم الكفاءة أنّها تمثّل دورا كبيرا في تحفيز التلاميذ على البحث ، و الإعتماد على النفس ، و تحمّل المسؤولية ، و هذا ما يساهم في القدرة على التواصل وإعداد نصوص سليمة ، وتحسين مستواهم الدراسي .

2 - النظريات المؤسسة لمفهوم الكفاءة :

نجد كلاً من الفلاسفة التربويين ، والمختصين في التربية يجعلون من المتعلم محور عملية التعليم والتعلم ما يساعده على تنمية قدراته ، وتطوير كفاءاته قصد فهم ما يحيط به ، و بالتالي تطبيق ما تعلمه في حياته اليومية ، و المستقبلية .

2 - 1 الأسس الفلسفية لمفهوم الكفاءة :

يشير الباحث هوبرت إلى : " أن النظام التربوي الحقيقي هو ذلك النظام الذي ينحدر من العقيدة الفلسفية ، والاجتماعية التي تحدّد الطبيعة و الإتجاه التربوي ."¹ و على هذا الأساس فإنّ للفلسفة أهمية كبيرة في تقديم نظريات تعتبر قاعدة انطلاق للتربية ، و ذلك من خلال التفكير في خطط ، و حل المشكلات بصورة دقيقة ، و منتظمة ، والفلسفة ، والتربية إذن يرتبطان ببعضهما البعض من أجل خدمة الفرد .

أصبح التعليم في وقتنا الحالي يندرج وفق ما يعرف بالادراك العقلي ، او مجموع القدرات العقلية الكامنة في ذهن المتعلم ، و من هذا المنطلق سنتعرض إلى النظريات التي أثارت هذا الموضوع .²

¹ Hubert robert . Hhistoire de ka pedagogie . puf . paris 1970 . p 255 .

منقولا من كتاب فاطمة الزهراء بوكرمة ، الكفاءة مفاهيم و نظريات ، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع ، ط2 ، 2009 ، ص 58 .

² ينظر : فاطمة الزهراء بوكرمة ، الكفاءة مفاهيم و نظريات ، ص 58 .

أ - النهضة العلمية في التربية :

لقد اهتم المهتمون بالتربية إلى التركيز على القدرات العقلية ؛ أي كل ما هو عقلي ، وربطه بالأنشطة اليدوية ، و من أبرز المهتمين بهذا الطرح الفيلسوف بيستالوزي (1746 - 1827) الذي كان يؤكد على اقتران العمل العقلي بالعمل اليدوي ، حيث جعل من الملاحظة المباشرة لمادة درس العلوم في المدارس الابتدائية الغاية الرئيسية في التعليم الابتدائي ، و يشير هذا العالم إلى أنّ التعلّم لا يعني جعل الطفل يحصل على المعرفة ، والمواهب فقط ، و إنّما الغاية تكمن في زيادة قوّاته العقلية ، وتنميتها.¹

أمّا بالنسبة لسبنسر (1820 - 1903) فنجدّه يدعّم أفكار بيستالوزي ذلك بإعطائه مكانة هامة للعلوم في تربية المتعلّم ، فهو يرى " أنّ العلوم تساعد المتعلم على تطوير القدرات العلمية والجسميّة و على التكيف مع البيئة ، كما يرى هذا العالم أنّ خير أنواع المعرفة هي المعرفة العلميّة التي تمكّن الفرد من المحافظة على حياته ، و تكسبه المناعة ، والقوّة ، و تعرّفه بالطرق الصحيحة ، وعلى المعلّم أن يستعمل هذه التربية لتحقيق اللياقة العقلية و الجسميّة معا ، كما يجب أن تكون طرق التدريس الاستقرائية ، و على المتعلّم أن يلاحظ ، و يكتشف بنفسه . " ² تبين من خلال هذين التعريفين أنّ التربية العلميّة لها أهمية كبيرة في جعل المتعلّم يكتسب طرقا تمكّنه من اكتساب المعرفة العلميّة التي تجعله يدرك ما يحيط به ، و من أهم هذه الطرق الممارسة ، و الاكشاف الذاتي ؛ أي

¹ Houssaye jean . Quinge pedadodogue leurs iffuence aujourd 'hui . Aramand collin . paris 1998 . p 31 .

منقولا من كتاب فاطمة الزهراء بوكرة ، الكفاءة مفاهيم و نظريات ، ص 59 .

² نفس المرجع السابق ، ص 59 .

ممارسة مختلف الأنشطة اليدوية التي تتطلب إعمال العقل ، و هنا يكمن اقتزان ماهو عقلي باليدوي
 ببحث يؤكد كلا من العالم بستالوزي ، و سبنسر على اتباع الطرق العلميّة المبنية على الفرضيات
 والتجارب في البحث عن المعرفة ، بالإضافة إلى تنمية القدرات ، و الاعتماد على الذات دون الغير .

ب - الفلسفة النفعية :

ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين فلسفات تربويّة انطوت عليها النزعة العلميّة الواقعيّة
 ومنها الفلسفة التقدّميّة التي تتمثل في الفلسفة العلميّة التي تساهم في تطوير القدرات العقليّة
 والجسميّة التي استقت معالمها من الفلسفة الواقعيّة التي كان لها دور كبير في النظام التربوي لأنّ هذه
 الأخيرة تتميز بالسيرورة التطوريّة في جميع ميادين الحياة ، و من أهم الذين يقصدون قيمة العقل
 الإنساني في تحسين التربية ، و تصليح المجتمع نجد : الذين يعتبرون المكتسبات العقليّة ، و التجارب
 كأساس اكتساب المعرفة ، بحيث أنّهم يرون المنفعة لا تكمن في الأكل ، و الشرب ، و التنفّس ، و إنّما
 أسمى الأمور منفعة هي سلامة الفكر البشري ، و القدرة على مواجهة الأمور بشكل صحيح .¹

تلقت الفلسفة البراجماتيّة عدّة تسميات بحيث أنّها سميت بالأداتيّة و ذلك لرؤيتها للمعرفة المبنية
 على أساس الخبرة ، و للأشياء بصورة تعبر على أنّها وسائل ، و أدوات لتحقيق غايات نافعة
 ولحكمها على قيمة الأشياء بقيمة الغايات التي تحقّقها ، و بمقدار النفع الذي تجلبه للفرد ، و المجتمع
 و سميت كذلك بالفلسفة التجريبيّة لتأكيدّها على الطلاق التجريبيّة في كسب المعرفة ، و تحقيق
 الفروض لحل المشاكل التي يصادفها الفرد و المجتمع ، و ذلك لأنّه لا قيمة لأية معرفة لا يمكن

¹ ينظر: عمر محمد التومي الشيباني ، تطور النظريات ، و الأفكار التربويّة ، دار العربية للكتاب ، تونس ، ط3 ، 1982 ، ص 191 - 192 .

استعمالها ، و تطبيقها في الحياة الحاضرة ، و المستقبلية¹ . و من هنا يتّضح لنا أنّ الفلسفة البراجماتية تقوم على مبدأ المنفعة ، فسميت بالأداتية لكون الخبرة ، أو المكتسبات المعرفية يجب أن تؤدي منفعة للمتعلّم في مواقف معينة تصادفه في حياته اليومية ، فالمعرفة إذا لم تقدم منفعة لا تعدّ معرفة ؛ أي لا بدّ للمعرفة أن تؤدي في ظروف أو مقامات ، أو حل المشاكل المستقبلية بطريقة صحيحة ، و كذلك سميت بالتجريبية و هي مجموع التجارب ، والفرضيات التي ساهم في حل المشاكل .

ج- جهود جون دوي في تطوير التربية العلمية :

يعدّ جون دوي من أبرز المفكرين ، و المصلحين التربويين الذين قدّموا أفكارا فلسفية ، و ذلك في تطوير التربية العلمية ، بحيث أنّه يقول : " أصبح الهدف الرئيسي للتربية يتمثل في تعليم المتعلّم كيف يفكر حتى يتمكن من حل مشاكله ، و يطوّر القدرة على التكيف مع المجتمع المستمر في التغيير ، أمّا فيما يخصّ التصوّر للوسط الاجتماعي ، و الفيزيائي ، فيرى دوي أنّ هذا الوسط يتضمّن العديد من المثيرات التي تحرك السلوك بدون انقطاع . " ² و من هنا بين لنا أن جون دوي يجعل من المتعلم أساس العملية التعليمية ، والقضاء على تلك المقررات التي كانت تقيدّه ، و الاهتمام بقدراته ، و خبراته المتفرقة ، و مهاراته التي يكتسبها من خلال التدريب ، و هذا ما يجعله يحقق أهداف تربوية تناسب عالمه المتغيّر .

¹ نفس المرجع السابق ، ص 342 .

² dewey john . Experence et education . puf . paris . 1975 . p 15 .

منقولا من كتاب فاطمة الزهراء بوكرة ، الكفاءة مفاهيم و نظريات ، ص 64 .

كذلك يعتبر جون دوي المنهج التجريبي أنسب منهج ، ووسيلة لتعليم الحقائق ، فمفهوم المكتسبات القبليّة عنده هي عنصر أساسي في اكتساب المعرفة لدى المتعلّم ، أمّا بالنسبة لكيفية التدريس فنرى أنّه يؤكد على الخصائص التي يجب على المدرّسين أن يتبعوها أثناء عمليّة توصيل المعلومات للمتعلّمين ؛ أي يجب عليهم أن يمتازوا بقدرة عالية في الكشف عن قدرات كلّ متعلّم وتحقيق كلّ رغباتهم ، و ميولاتهم ، و الاعتماد على الطرق الحديثة في التعلم الذاتي من خلال الأنشطة التي تكسبهم الثقة في النفس .¹

2-2 الأسس النفسية و المعرفية لمفهوم الكفاءة :

تعود مبادئ التعلّم في بيداغوجية الكفاءات إلى الإتجاه البنائي في علم النفس الذي يتزعمه البيولوجي ، والمربي السويسري جان بياجيه (1980 – 1996) بحيث إنصبّ اهتمام هذا العالم بالنمو المعرفي للطفل ؛ أي كيفية اكتسابهم المعرفة ، و مراحل نموهم العقلي ، بحيث أنّه يرى أنّ الذكاء يلعب دورا مهمّا في تكوين الفرد ، و بناء معرفته ، و في هذا السياق يقول : " إنّ الذكاء ينمو و المعرفة محاكاة ، أو تمثيلا نشطا للحقيقة ، إبتداء من الأشياء السهلة إلى الأشياء الصعبة ، و المعرفة عند الطفل تنما و تتطوّر من خلال تفاعله مع بيئته ، ما يكسبه معارف جديدة يحاول أن يوفّق بينها و بين ما يعرفه من خبرة سابقة ، حيث يؤدي هذا إلى تطوير قدراته العقلية ، لتمكنه من فهم البيئة والتكيف معها ."² و على هذا الأساس فإنّ الطفل يمرّ بعدّة مراحل فكلّ مرحلة من عمره يستطيع أن يكتسب فيها معارف حسب قدراته العقلية ؛ أي من السهل إلى الصّعب ، حتى يكون بمقدوره التآقلم ، و التفاعل مع المحيط الخارجي .

¹ ينظر : جون دوي ، التربية في العصر الحديث ، الجزء الأول ، ت : عبد العزيز عبد الحميد ، الجزء الأول ، مكتبة النهضة ، مصر ، 1949 ، ص 13 .

² Piaget Jean . La psychologie et pedagogie . edition de noil . paris . 1969 .

منقولا من كتاب الكفاءات مفاهيم و نظريات ، فاطمة الزهراء بوكرة ، ص 80 .

2 - 2 - 1 مراحل النمو المعرفي عند بياجيه :

يهدف تقسيم مراحل التّمو عند بياجيه إلى معرفة الخصائص العقلية لكلّ مرحلة ومن أهمّها :

أ - المرحلة الحس - حركية :

تمتدّ هذه المرحلة من لحظة الميلاد العامين الأولين ، و السّمة البارزة لهذه الفترة كما حدّدها بياجيه هي أنّ الطفل يكتسب المهارات البسيطة ، التي تساعد له لكي يتوافق مع البيئة الخارجيّة ، و عموما فإنّ الطفل يكتسب المهارات البسيطة ، التي تساعد له لكي يتوافق مع البيئة الخارجيّة ، و عموما فإنّ الأفعال عبارة عن ردود أفعال تلقائية طبيعية¹ . ومن هنا يتّضح لنا أنّ الطفل في المراحل الأولى من حياته يتفاعل مع محيطه بحواسه المختلفة ، و أعضائه أكثر من تفاعله معها بعقله ؛ أي أنّه لا يعطي أهمية كبرى للعمليات العقلية في اكتساب الخبرة .

ب - مرحلة ما قبل العمليات العقلية :

تبدأ هذه المرحلة من سنتين حتّى السّبع سنوات ، و الطفل في هذه المرحلة يبدأ باستعمال اللّغة بشكل متمركز حول الذات ، و ينصب تفكيره حول عالمه ، و في أواخر هذه المرحلة يصبح قادرا على القيام ببعض الاستنتاجات تستند إلى أحكام إدراكية حسية ، و ليس إلى نظام من التفكير العقلاني² . و من هذا المنطلق فإنّ الطفل في هذه المرحلة يتمركز تفكيرهم حول ذاتهم ، إذ يعتقدون أنّ العالم يدور حولهم فقط ، و استخدام الكلمات ، و العبارات بكثرة ، و بدقّة أكبر .

¹ فاروق السيد عثمان : سيكولوجية التعليم ، و التعلّم ، طار الطيبة للنشر و التوزيع ، ص 19 .

² سامي محمد ملحم : سيكولوجية التعلّم و التعليم ، الأسس النظرية و التطبيقية ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، ص 397 .

ج - مرحلة العمليات المحسوسة :

تمتدّ هذه المرحلة من السبع سنوات حتّى الحادي عشرة سنة ، و يكون تأسيس العمليات العقلية في هذه المرحلة بطيئا على مستوى المتعلّم ، لكون عمليات الذكاء لا تعطي إلا ميدانا محدودا من ناحيتين : تجرّى على الأشياء فقط ، وليس على الفرضيات المعبر عنها لفظيا في صورة قضايا ، أمّا في الثانية فيتمّ تأسيس العمليات من القريب إلى الأقرب ذلك عكس العمليات القبليّة التي تتّسم بالربط الشمولي ، و بالتناسب الطردي ، و بحركية أرقى بكثير ، حيث يبين هذان الحدّان كيف تبقى هذه العمليات الملموسة قريبة من الأفعال التي اشتقت منها ، وتتمّ كل من عملية الضمّ ، و الترتيب والمطابقة ، و المنقّدة في شكل أفعال مادية بالحدّين المذكورين¹ . و من هنا يتبيّن لنا أنّ العمليات العقلية في هذه المرحلة ينصب اهتمامها على الأشياء المحسوسة لا على المجرّدات التي يمكن التعبير عنها في صورة قضايا .

د - مرحلة العمليات المجرّدة :

تبدأ هذه المرحلة من سن الحادية عشر حتّى الخامسة عشرة ، و هي بداية التفكير المنطقي عند الكبار ، بمعنى أنّ التّعامل الفكري يكون مع الأشياء المحسوسة ، والمجرّدة معا ، كما يستطيع العقل استخدام المعلومات المخزّنة عند الحاجة ، و في مواقف أخرى ، ما يساعده على اكتساب نوع جديد

¹ Piaget jean . inhedler barbel . La psychologie de l'enfant . edition bouchene . Alger . 1993 . p 12 .13 .

منقولاً من كتاب فاطمة الزهراء بوكرة : مفاهيم و نظريات . ص 81 .

من الاستدلال .¹ و من هنا يتّضح لنا أنّ الطفل تتطوّر قدرته على فهم العلاقات المنطقية بين الأشياء ويكون قادرا على المعرفة التي يريدّها ، و كذلك يحاول الوصول إلى الحلول الممكنة .

نجد أنّ العالم يباجيه يصف عمل الذكاء أو ما يسمى بالتكيف مع البيئة ، والخبرات المتعلقة بها بمصطلحين بيولوجيين ألا و هما : المطابقة أو المواءمة ، و الإسيعاب حيث يتمثّل مبدأ الإسيعاب تطبيقيا إلى إحصاء المعارف التي توجد بحوزة المتعلّم أمّا مبدأ التطابق فيتمثّل في اختيار وضعيات ، أو أفكار تحتوي على خصائص او طابع جديد يكون قادرا على تغيير التصوّرات أو الأفكار الذهنية حيث يؤدي التطابق تطبيقيا إلى التساؤل عن التغييرات التي ستحدث في تصوّرات ، و تصرّفات المتعلّم .² و على هذا الأساس يمكننا القول أن الذكاء يتوقّف فعلى فهم كلّ ما يحيط بالفرد المتعلّم ومختلف النشاطات الذاتية التي توصله إلى مرتبة الإبداع فصبح خبرات يتم استرجاعها عند الحاجة .

و عليه فإنّ يباجيه من خلال تطرّقه إلى مراحل نموّ الذكاء التي تعتمد على العمليات العقلية ، فإنّه يرى أنّ الكفاءة تتضمّن جانبا باطنيا ؛ أي جميع المعارف المخزّنة في ذهن المتعلّم ، و جانب ظاهري قابل للنمو ، والتطوّر من خلال الممارسة ، والتعامل مع المحيط الخارجي .

¹ فاطمة الزهراء بوكرة : الكفاءة مفاهيم و نظريات ، دار هومة للطباعة ، ط2 ، 2009 ، ص 82 .

² فاروق السيد عثمان : سيكولوجية التعليم و التعلم ، الكفاءة مفاهيم و نظريات . ص 20 .

2 - 2 - 2 نظرية تشومسكي المعرفية :

إنّ نظريّة تشومسكي جاءت كرد على النظرية السلوكيّة التي دامت سنوات عديدة في الميدان التربوي ، كما أنّ تشومسكي يقول أنّ الإنسان يولد محمّلا بجهاز فطري ، يتمّ من خلاله اكتساب أي لغة في المحيط الذي يعيش فيه ، و ذلك دون أن يتعلّم هذه اللّغة ، و دون معرفة تراكيبها وقواعدها ،¹ فنجدّه يعرف الكفاءة اللّغويّة على أنّها : "نظام ثابت لخصائص تكوينية ، و بتحليلنا لكلمة نظام ، نجد أن هذا الأخير يسمح للفرد أن ينتج في المجال اللغوي مجموعة من الجمل ذات معنى في اللغة الخاصّة ، و بالمقابل يمكنه أن يتعرف على جملة معيّنة ، على أنّها تنتمي لنفس اللّغة بدون أن يعرف كيف ركّبت ، لكون القدرة على التعرف لا يمكن ملاحظتها من الخارج ، كما لا يمكن للفرد المتعلّم أن يفسر الطريقة التي تصدر الأصوات أو الجمل المفهومة من طرف المستمع ، بهذا تصبح الكفاءة مناهضة للأداء أو الإنجاز الذي يعتبر تحديثا للكفاءة المنتجة فعليًا"². يتّضح لنا من خلال هذا التعريف ، أنّ تشومسكي ركّز في نظريته على مصطلحين أساسيين ، هما : القدرة والأداء بحيث تعتبر القدرة لك المخزون اللّغوي ، و المعرفي الموجود في ذهن الفرد ، و الذي اكتسبه من المحيط الذي يعيش فيه ، أمّا الأداء هو الإنتاج اللّفظي لهذه المخزونات ؛ أي من خلاله يتمّ توظيف هذه المعارف في مواقف محددة ، بحيث أنّ نظريّة تشومسكي توليديّة ذهنيّة بالدرجة الأولى ، فالفرد يستطيع أن يولّد أفكارا ، أو جملا غير منتهية ؛ أي اللغة مجموعة من الفونيمات المنتهية ، تنتج جملا أو أفكارا لا تحصى .

¹ ينظر : يحيى بعيطيش : محاضرات في اللسانيات التعليمية قدمت لدى طلبة السنة الثالثة بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة ، أيام 16 - 29 . ماي 2007 .

² فاطمة الزهراء بوكرة : الكفاءة مفاهيم و نظريات ، ص 140 .

3 - مفهوم المقاربة بالكفاءات :

تعرف هذه البيداغوجية بأنها نموذج من نماذج التدريس يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ، و مهاراته الاستراتيجية ، و الفكرية ، و المنهجية ، و التواصلية من أجل دمجها في محيطه ، و من أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي ، و في هذا السياق يعرفها كل من محمد الطاهر و علي : " أنها طريقة لإعداد الدروس و المناهج ، و اعتمادا على التحليل الدقيق لوضعية التعلم التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها و تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام ، و تحمّل المسؤوليات الناتجة عنها ، و ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف ، و أنشطة تعليمية ."¹

و من هنا يتضح لنا أنّ المقاربة بالكفاءات منهج تربوي حديث بحيث إذا ما قورن بالتعليم التقليدي الذي يعتمد على محتويات مفادها التلقين ، و الحفظ ، فمسمى هذه المقاربة إذن هو توحيد رؤية تعليم / تعلم من حيث تحقيق أهداف على شكل كفاءات .

ترتكز هذه البيداغوجيا على المكتسبات القبليّة للمتعلّم ، و كيفية توظيفها في سياقات مختلفة بحيث أنّها تركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم ، بحيث تتحوّل هذه المكتسبات إلى قدرات ، و معارف ، و مهارات تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعلّات جديدة ، كما يتضمّن التعلم عملية شاملة تفضي إدماج معلومات علمية ، و أخرى عملية تساعد في الترف أكثر على كفاءات حل المشاكل المواجهة .²

¹ محمد الطاهر و علي : بيداغوجية الكفاءات ، دار الورسم للنشر و التوزيع ، ط2 ، ص 14 - 15 .

² ينظر : وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهج التربية البدنية و الرياضية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ، 2003 ، ص 84 .

2 - مبادئ المقاربة بالكفاءات :

تقوم بيداغوجية الكفاءات على جملة من المبادئ تعتبر ركائز هامة في جعلها متفردة :

أ - البناء :

يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية ، و يتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم ، بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة ، و حفظها في ذاكرته الطويلة . بمعنى استرجاع التلميذ المعلومات السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة ، و حفظها في ذاكرته الطويلة ¹ . بمعنى استرجاع التلميذ المعلومات السابقة التي اكتسبها من خلال محيطه ، أو من المدرسة ، و ربطها بمعلوماته الجديدة و تخزينها في ذاكرته .

ب - التطبيق :

يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة قصد التحكّم فيها ، بما أنّ الكفاءة تعرف على أنّها القدرة على التصرفّ يكون مهمّ للمتعلّم أن يكون نشطا في تعلّمه ² . بمعنى أن يكون المتعلّم يمارس مجموعة من النشاطات بحيث تكون ذاتية ؛ أي يمارسها بنفسه ، و الربط بين ماهو حركي ، و عقلي وتوظيف معارفه في حياته اليومية ، والمستقبلية .

¹ محمد الطاهر و علي : بيداغوجية الكفاءات ، ص 15 .

² وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية و الرياضية ، ص 74 .

ج - التكرار :

أي وضع المعلم عدّة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام

نفس المحتويات قصد الوصول به إلى الإكتساب المعمق للكفاءات.¹

د - الإدماج :

يسمح للتلميذ بدمج جملة الموارد للتأقلم مع الوضعيات ، و إدراك الغرض منها ، بمعنى ربط عناصر

المدرسة إلى بعضها البعض ، لأنّ إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوّناتها بشكل إدماجي ويعتبر هذا

المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات ، ذلك لأنّه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى.² بمعنى

هذا المبدأ يتيح للمتعلم فرصة التمييز بين مكوّنات الكفاءة المستهدفة ، و المحتويات ليدرك الغرض من

تعلمه .

هـ - الشمولية :

بمعنى تحليل عناصر الكفاءة إنطلاقا من وضعية شاملة (وضعية مركّبة ، نظرة عامّة ، مقارنة شاملة)

بحيث يسمح ها المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكوّنات الكفاءة التي تتمثل في السياق

المعرفة ، و المعرفة السلوكيّة ، و المعرفيّة الفعلية (المهارة) و الدلالة.³ بمعنى تحليل مكوّنات الكفاءة

من خلال وضعية شاملة ، و هذا ما يبيّن قدرة المتعلم على مواجهة المواقف التي واجهه .

¹ ينظر : محمد الطاهر و علي ، بيداغوجية الكفاءات ، ص 16 .

² وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية و الرياضية ، ص 74 .

³ المرجع نفسه و نفس الصفحة .

و - الرابط :

و يسمح هذا المبدأ للمعلم ، و المتعلمّ بالرّبط بين أنشطة التعليم ، و أنشطة التعلّم ، و أنشطة التقييم التي ترمي كلّها إلى تنمية الكفاءة¹ . بمعنى أنّ هذا المبدأ يسمح لكلّ من المعلم ، و المتعلمّ بالرّبط بين الأنشطة ، و هذا ما يؤدي إلى تطوير كفاءة المتعلمّ .

ز - التحويل :

أي الانتقال من مهمّة أصليّة إلى مهمّة مستهدفة باستعمال معارف و قدرات مكتسبة في وضعية مغايرة ، بحيث ينصّ هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تمّ فيها التعلّم² . بمعنى أنّه الانتقال من مهمة أصليّة إلى مهمّة مستهدفة باستعمال المعارف .

ح - الملاءمة :

أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ، و معرفة ، و معرفة سلوكيّة ، و معرفة فعلية ودلالة و يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية ، أو من واقع المتعلمّ المعيش ، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى³ . بمعنى هذا المبدأ يعطي وضعيات لها معنى ، و محفّزة للمتعلّم .

¹ نفس المرجع السابق ، ص 74 .
² محمد الطاهر وعلي بيداغوجية الكفاءات ص 15 .
³ المرجع نفسه ص 17 .

3 - أهداف و مزايا المقاربة بالكفاءات :

إنّ المقاربة بالكفاءات توفر سؤال أو مشكلة توجّه التعلّم ، بمعنى أنّه عوض أن تنظّم الدروس حول مبادئ أكاديمية بحثة ، و مهارات معينة ، فالتعليم بالمشكلة ينظّم التعلم حول أسئلة ، و مشكلات هامة إجتماعيًا ، و ذات مغزى شخصي للمتعلمين ، كما يتناول مواقف حياتية حقيقية أصلية لا ترقى الإجابات البسيطة إلى مستواها ، و لا تناسبها ، و تتوقّر لها حلول ، و بدائل عدّة ، و العمل التفاعليّ إذ يمارس التعلّم بالمشكلات في جو تفاعلي هادف ، يختلف عن الأجواء التقليدية التي تستهلك فيها معظم الأوقات في الاصغاء ، والصمت ، و المواقف السلبية الذي تحول دون التعلّم الفاعل المجدي ، كذلك توفير الظروف الكفيلة بضمان استمرارية العمل المنظّم ، و السّماح بمراقبته والتأكّد من مدى تقدّمه ، و اعتماد أسلوب العمل بأفواج صغيرة ، بحيث يجد المتعلّم في عمل الفوج دافعية تضمن اندماجه في المهام المركّبة ، و يحسّن فرص مشاركته في البحث ، واستقصاء ، والحوار لتنمية تفكيره ، و مهارته الاجتماعية¹ ، وتحقيق التكيّف السليم للمتعلّم مع محيطه ، و الإندماج والمشاركة في بناء ، و تطوير المجتمع بصفة فعّالة ، و تكوين شخصية مستقلة ، و متوازنة و متفتّحة تقوم على معرفة دينها ، و تاريخ وطنها ، و تطوّرات مجتمعتها ، قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات ، و ذلك من خلال اكتساب المتعلّمين الكفاءات الملائمة² . و على هذا الأساس فإنّ المقاربة بالكفاءات تقوم بتنمية تفكير ، و قدرات المتعلّمين على

¹ ينظر : مصطفى بن حبيس ، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة ، العدد 38 ، 2004 ، ص 09

² نفس المرجع ، و نفس الصفحة .

حل المشاكل ، و تعليمهم على مواجهة المواقف التي تواجههم في حياتهم اليومية ، وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة ، كذلك تجعلهم متعلمين مستقلين استقلالاً ذاتياً .

تقوم المقاربة بالكفاءات على دمج المعارف ، و الطرق لتجنيدها ، و توظيفها في الحياة ، و هذه المقاربة تحدد استراتيجية العمل داخل المدرسة ، و تحدد علاقة المعلم بالمعرفة ، و بالمتعلم بحيث أنّ المعلم محفز ، و وسيط ، و المتعلم فاعل يبني الطرق البيداغوجية النشطة ، و الابتكارية ؛ أي أنّها تقدم أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه وفق ميولاته ، و رغباته ، و اعتبارها معياراً للنجاح المدرسي لكونها أحسن دليل على أنّ الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها كونها تأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار ، و اعتمادها على بيداغوجية التحكم ، بمعنى أنّها تجعل المعلم يميز بين الفروقات الفردية من خلال توظيف خبراتهم ، و استبيان قدراتهم ، و مهاراتهم¹ . و على هذا الأساس فإنّ المقاربة بالكفاءات تعتمد على تعليم أسس الإتصال ، و مهارات حل المشكلات وتجاوز العقبات ، و تركز على التلميذ المتكوّن ، و نشاطه ، و ردود أفعاله اتجاه وضعيات مشكلات ، و تدريسه على المنهجية ، والطريقة لحل المشكلات مع الاستناد على المعارف ليستثمرها في إصدار الأفكار المساعدة لجواز العقبات ، و تركز على إتقان طريقة الحصول على المعلومات واستخدام المصادر ، و كذلك إتقان المهارات ، و توظيفها بشكل صحيح .

¹ محمد الطاهر و علي : بيداغوجية الكفاءات ، ص 17 - 18 .

إنّ المقاربة بالكفاءات تعطي الحرية للمدرس في اختيار الوضعيات ، و النشاطات التعليمية المؤدية لتحقيق الكفاءات المستعرضة ، بالإضافة إلى التقويم البنائي بحيث أنّ التقويم لا يقتصر على فترة معيّنة و إنّما يساير العملية التعليمية ، والمهمّ في عملية التقويم هو الكفاءة ، وليس المعرفة .¹

¹ ينظر : بكي بلعسلي ، المقاربة بالكفاءات ، ص 07 .

مكانة المعلم و المتعلم في المقاربة بالكفاءات :

أ - مكانة المعلم :

تتمثل مهنة المعلم التربوية في تحضير الوضعيات التي تجعل المتعلم يستظهر قدراته الذاتية لمواجهة الوضعيات المركبة ، و المعقدة ، علاوة على ذلك فإنّ المدرّس يساعد المتعلم على تحديد المشكلة أو موضوع الوضعية ، ثمّ يوجّهه إلى الموارد التي ينبغي استثمارها في حل هذه المشكلة ، ثمّ يساعده على تنظيم موارده بكيفية لائقة ، و هادفة ، و يعني هذا أنّ دور المدرس توجيهي ، و إرشادي ومنهجي و كفائي ، و تحفزي ليس إلّا ، و من هنا لم تعد المعرفة ملكا للمدرس بل هي من مكتسبات المتعلم أي اضحت المعرفة مجموعة من الموارد التي يمتلكها المتعلم و تتكوّن هذه المعرفة من مهارات ومعارف و مواقف ، و إنجازات ، و كفايات معرفية ، و ثقافية ، و منهجية ، و من ثمّ فالكفاية هي مجموعة من المعارف المختلفة التي يستعملها المتعلم ، و يحركها حين يواجه موقفا أو وضعية سياقية جديدة .¹

إنّ المعلم إطار المقاربة بالكفاءات مطالب بالتخلّي في كثير من الأحيان عن طريقة التلقين وتكليف المتعلم بالحفظ ، فعليه أن يكون منشطا للتلاميذ حاثا إيّاهم على الملاحظة ، و التشاور والتعاون ، و مسهّلا لهم عملية البحث ، و التقصي في المصادر المختلفة للمعرفة (كتب ، مجلات جرائد ، موسوعات ... الخ) .² و بقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية حاجته أكثر إلى ابتكار وضعيات التعلم ، كذلك يوضع المتعلم أمام عقبة تدفع إلى الحيرة ، و إعادة النظر في مكتسباته المعرفية بالتساؤل ، و الحوار الدّاتي للبحث عن حل لتجاوز تلك العقبة ، بالإضافة إلى اتباع طرائق بيداغوجية فعّالة ، و المزج بين التلقين ، و الحوار ، و تبادل الآراء ، و الأفكار ؛ أي بناء الدرس بطريقة تواصلية³ ، و هذا ما يساعده على اكتشاف الفروقات الفردية بين المتعلمين ، كذلك التخفيف من المواد الدراسية ، و ربط التعليم بالواقع و الحياة ، و السعي إلى تحويل المعرفة النظرية إلى

¹ ينظر : جميل حمداوي : بيداغوجيا الكفايات و الإدماج . شبكة الأوكية . ص 18 .

² ينظر : محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجية الكفاءات ، ص 19 .

³ نفس المرجع السابق و نفس الصفحة .

المعرفة التطبيقية التي تعتمد على النشاط الذاتي ، و الربط بين ماهو حركي بالعقلي ؛ أي تحقيق نشاطات قابلة للملاحظة ، و تخصيص حصص للعمل الجماعي في القسم ، و ذلك لإثراء الرصيد المعلوماتي للمتعلم ، و يكون موضوع الإمتحان يحتوي على وضعية متكاملة معرفي و اجتماعيًا ووجدانيًا .¹

كذلك تقديم أنشطة ، و إنجاز مشاريع بحيث يصبح مدرّبا عليها ، كما يحدث في ميدان رياضي أو ورشة فنية ، يدعم المتعلم ينظّم وضعيات مختلفة ، ويقترح ألغازا ، و مشاريع . وعلى هذا الأساس فإنّ للمعلم دور كبير في العملية التعليمية فهو المحفّز ، والمنشّط للعملية التعليمية بحيث يجب أن تكون كفاءته المهنية متطورة ، وذلك باعتماد التكوين الذاتي لتصور ، و خلق وضعيات للمتعلم والملاحظة الدقيقة للأنشطة ، و التعلّات ، وخلق روح التفاعل ، وتقاسم المعلومات داخل القسم ؛ أي يجب أن تكون علاقته تواصلية مع المتعلم ، و ليس ايصالية تقوم على تقديم الدروس ، و المعلومات فقط . و في هذا السياق يعرفه (إبراهيم الدوسي) : "هو أهم عنصر لنجاح العملية التواصلية فهو الذي يقود عملية التعلم ، و يؤثّر فيها و هو المسؤول عن حمل أعباء التدريس ن و متطلّباته ، و التأثير في مدى اكتساب التلميذ للخبرات ، و المهارات ، و المواقف التي تسعى المدرسة إلى تكوينها ."² يتّضح لنا من خلال هذا التعريف أنّه يجب على المعلم ان يكون مبدعا في جعل المتعلم يكتسب معارف ، و خبرات من المحيط الاجتماعي ، و توظيفها ، و تحفيزهم على العمل من خلال تقديم الأنشطة ، و المشاريع .

¹ إبراهيم بن مبارك الدوسري : الإطار المرجعي للتقويم التربوي ، مكتب التربية العربية ، ط2 ، الرياض ، 2000 ، ص 07
² محمد خليفة بركات : علم النفس التربوي ، دار القلم ، ط3 ، الكويت ، 1995 ، ص 47 .

ب - مكانة المتعلم :

من المعلوم أن المتعلم في المقاربة بالكفاءات يمثل البطل الحقيقي في سيرورة التعلم ، إذ يساعده المدرّس في حل الوضعيات السياقية المندرجة في البساطة ، والتعقيد ، مع توظيف قدر ممكن من مكتسباته الكفائية ، والمنهجية ، واستعمال موارده بطريقة لائقة ، وهادفة ، بمعنى أنّ كفاياته معرفية ووجدانية ، حسية حركية ، ويعني هذا أنّ هذه البيداغوجيا تنمي الفكر المهاري لدى المتعلم ، وتقوي إدراكاته المنهجية ، والتواصلية في حين يهتمّ التدريس السلوكي بتعليم شرطي آلي محدود ، ومن ثمّ فهو تعليم قياسي ، وكمّي ، بينما تساعد البيداغوجيا الكفائية للمتعمّل على البحث المنهجي اعتمادا على الذات ، وحل المشكلات المستعصية ، ومواجهة الظروف الصعبة ، والمعقدة ، والتأهب دائما للإعتماد على النفس ، و يعني أنّ هذه البيداغوجيا طريقة ديناميّة تساعد على اكتساب الفكر المهاري ، والتعلم المنهجي للوصول إلى هدف ناجح .¹

إنّ المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلم يفكر فيما تعلّمه ، وفي إستراتيجيات التعلم وهذا ما يجعله محل تساؤلات في حل المشكلات التي تعترضه ، و الإعتماد على النفس ، و ذلك من خلال الإطلاع ، والبحث ، و الإبداع ، و الابتكار ، و إنجاز المشاريع بشكل فردي ، والدقة ، والإستنتاج .²

يعدّ التلميذ عنصر أساسي من العناصر المشكّلة للعملية التعليمية خاصّة بعد ظهور التربية الحديثة و مناداتها بضرورة الإهتمام به ، و جعله مركز اهتمام أثناء القيام بأي عمل تعليمي ، و ذلك بإشراكه في العملية التعليمية ، والعمل على تكييف محتوى البرامج التعليمية مع التربية الحديثة وكذا احترام ميوله ، واتجاهاته حتّى يتسنى له اكتساب معارف تتناسب مع قدراته ، ويعمل على تنمية شخصيته من جميع جوانبها .³ بمعنى أنّ بيداغوجيا الكفاءات تجعل المتعلم محور العملية التعليمية ، وتعمل على إشراكه عملية التعلم ، وتمنح له فرصا لتوزيع معارفه ن ومهاراته ، ووضعه أمام مواجهة

¹ ينظر : جميل حمداوي ، بيداغوجيا الكفايات و الإدماج ، ص 18 .

² أحمد شيبشوب ، العلوم التربوية ، دار التونسية للنشر و التوزيع ، دون طبعة ، 1991 ، ص 166 .

³ المرجع نفسه ص 07 .

حواجز في إطار إنجاز المشاريع ، وحل مشاكله التي تعترضه في حياته اليومية أو المستقبلية أي أنه العنصر الأساسي ، والمهم ، والمشكّل لإطار العلاقة المدرسية المكوّنة أساسا من المعلّم ، و المتعلّم ، لذا يجب على المعلّم أن يكون ملما بخصائص التلميذ حتى يضمن النجاح لعمله اليومي .¹

¹ نفس المرجع السابق ص 8.

الفصل الثاني: التداولية (مصطلح و مفهوم)

أ - مفهوم التداولية لغة واصطلاحاً.

ب - نشأة التداولية.

ج - أهم مباحث التداولية.

1 - نظرية الأفعال الكلامية عند أوستين.

2 - نظرية الاستلزام الحوارية.

3 - النظرية الإشارية.

تمهيد :

تعنى اللسانيات التداولية في سبيل دراستها للغة ، بأقطاب العملية التواصلية ، فتهتم بالمتكلم ومقاصده تعده محركا لعملية التواصل ، و تراعي حال السامع أثناء الخطاب ، كما تهتم بالظروف والأحوال الخارجية المحيطة بالعملية التواصلية ضمانا لتحقيق التواصل من جهة ، و لتستغلها في الوصول إلى غرض المتكلم وقصده من كلامه من جهة أخرى¹ ، ذلك أن عملية الخطاب لا تتم إلا بأخذ السياق كطرف فعال لتحديد آلياته ، و أهدافه فهناك بعض الحدود اللغوية التي تتطلب معلومات سياقية أثناء التأويل ، و من هذه الحدود المعينات من مثل : هنا ، الآن ، أنت ، ذاك وغيرها ، من أجل تأويل هذه العناصر حيث ترد في خطاب ما فإنه من الضروري أن نعرف على الأقل من هو المتكلم ، ومن هو السامع ، و زمان ، و مكان إنتاج الخطاب ، و هذا هو المبدأ العام الذي يحدد أهمية السياق ، و دوره في فهم خطاب معين ، و تأويله ليعالج إستعمال اللغة كأداة تواصلية في سياق معين من قبل متكلم أو كانت للتعبير عن معان ، وتحقيق مقاصد الخطاب في العمارة التواصلية .² وعلى هذا الأساس فإن التداولية تسعى إلى تحديد قصد المتكلم من خلال سياق محدد أي ؛ تدرس الملفوظات في سياقها .

¹ ينظر : خديجة بوخشة ، محاضرات في اللسانيات التداولية ، مستوى السنة الثالثة ، ل ، م ، د ، ص 11⁴

² المرجع نفسه ص 11 .

1 مفهوم التداولية لغة و اصطلاحاً :

أ - لغة :

جاء في لسان العرب لابن منظور في أصله العربي إلى الجذر اللغوي دول : * تداولنا الأمر أخذناه بالدول وقالوا دواليك أي ؛ مداولة على الأمر و دالت الأيام ؛ أي : دارت ، والله يداولها بين الناس ، وتداولته الأيدي أخذته هذه مرة ، وهذه مرة ، وتداولنا العمل ، و الأمر بيننا ؛ بمعنى عمل هذا مرة ، وهذا مرة*¹.

كذلك جاء في المقاييس اللغة أن الدال ، و الواو ، و الام أصلان : أحدهما يدل على تحول شيء من مكان إلى مكان ، و الآخر يدل على ضعف ، و استرجاء ، فأما الأول فقال أمم اللغة : إن دال القوم ، إذا تحولوا من مكان إلى مكان ، و من هذا الباب تداول القوم شيء بينهم : إذا صار من بعضهم إلى بعض².

أما الفيروز أبادي فإنه يرى أن لفظ : تداولوه ك أخذوه بالدول ، و دواليك ؛ أي : مداولة على الأمر أو تداول بعد تداول³. يتضح لنا من خلال هذه التعاريف المعجمية أن التداولية تعني التحول من حال إلى حال ، أو من مكان إلى مكان ، و التناوب على أمر ما .

¹ ابن منظور : لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، المجلد 11 ، ط 3 ، 1994 ، ص 253 ، 252 .

² أحمد (ابن فارس) : مقاييس اللغة ، تحقيق : عبد السلام محمد هارون ، دار الجيل (بيروت ، لبنان) ، المجلد 2 ، ص 314 .

³ مجد الدين محمد بن يعقوب (الفيروز أبادي) : قاموس المحيط ، تحقيق : أبو الوفا نصر الموريني المصري الشافعي ، الكتاب الحديث (القاهرة ، الكويت ، الجزائر) ، ص 1014 .

ب - التداولية إصطلاحا :

1-التداولية عند العرب :

إنّ التداولية علم يدرس اللغة أثناء استعمالها بين المتكلمين ؛ أي الإهتمام بالمتكلم و مقاصده بحيث تلقى هذا العلم جهودا كثيرة من طرف الباحثين ، خاصة احمد المتوكل ، و طه عبد الرحمن ، حيث ترجع ترجمة المصطلح سنة (1970) بالتداوليات لطفه عبد الرحمن ، في هذا السياق يقول: " وقع إختيارنا سنة 1970 على مصطلح التداوليات مقابلا للمصطلح الغربي براغماتيقا ، لأنه يوفي المطلوب حقه ، باعتبار دلالاته على معنيي الإستعمال و التفاعل معا ، و لقي منذ ذلك الحين قبولا من الدارسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم¹ ، ويحيل مصطلح PRAGMATIQUE ، إلى كل ماهو مادي ، و محسوس مطابق للحقيقة ، غير أنه ما زال يشوبه بعض الغموض ، لذا ينبغي توضيحه أكثر لتبيين مجالاته ، ولعل هذا الثبوت لمصطلح التداولية هو الذي جعل الباحث المغربي ، طه عبد الرحمن ، يستحدث مفهوم المجال التداولي في ترجمته لمصطلح PRAQMATIQUE يقول في توصيفه للفعل : "تداول الناس كذا بينهم يفيد معنى تناقله الناس ، و أداروه بينهم ، و من المعروف أيضا أن مفهوم النقل ، و الدوران مستعملان في نطاق التجربة المحسوسة ، فيقال : "نقل الكلام عن قائله ؛ بمعنى رواه عنه ، و يقال دار على الألسن ؛ بمعنى جرى عليها ، فالنقل ، والدوران يدلان في استخدامهما اللغوي على معنى التواصل ، وفي

¹ طه عبد الرحمن : في أصول الحوار ، وتجديد علم الكلام ، المركز الثقافي العربي ، (الدار البيضاء ، المغرب ، بيروت ، لبنان) ، ط 2 ، 2000 ، ص 27 .

استخدامهما التجريبي على معنى الحركة بين الفاعلين ، فيكون التداول جميعا بين اثنين هما :
التواصل ، و التفاعل فمقتضى التداول إذن يكون القول موصولا بالفعل¹ من هنا يتضح لنا أن
التداولية تعني التواصل ، والتفاعل بين المتكلمين ، فهي تختص في دراسة وتحليل ما يقصده
المتخاطبين بألفاظهم ؛ أي دراسة المعنى الذي يريد المتكلم إيصاله إلى المستمع .

أما المتوكل فيرى أن الأمثل لمصطلح التداولية هو علم التخاطب ، إذ أن مصطلح
pragmaticus أو التداولية تعني دراسة المعنى في السياقات المختلفة ، و هو المقابل الأنسب لعلم
التخاطب ، أما pragmatism فهي مدرسة فلسفية ظهرت في أمريكا ، ترى أن الفكرة النظرية
لا تجدي نفعاً ما لم يكن لها تطبيقات عملية² ، ومن هنا يتضح لنا أن التداولية تقابل مصطلح
التخاطب ، لأنها تحقق التفاعل والتواصل ما بين المتخاطبين .

¹ طه عبد الرحمن : تحديد المنهج في تقويم التراث ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، ط 2 ، ص 244 .

² جميل حمداوي : التداوليات و تحليل الخطاب ، الألوكة ، ط 1 ، 2015 ، ص 6 www.alukah.net .

2- مفهوم التداولية عند الغرب :

تعد التداولية علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال اللغوي وفق معطيات سياقية واجتماعية معينة ، ونكمن أهميتها في كونها تهتم بإيجاد القوانين الكلية للاستعمال ، والتعرف على القدرات الإنسانية للتواصل اللغوي ، وتصير التداولية من ثم جديرة بأن تسمى علم الاستعمال اللغوي ، كما أنها تبحث في كيفية اكتشاف السامع مقاصد المتكلم أو دراسة معنى المتكلم¹ . وعلى هذا الأساس فإن التداولية تعنى بدراسة اللغة أثناء الاستعمال ، فتهتم بالمتكلم ، ومقاصده ، وتعدده أساس العملية التواصلية ، كما أنها تهتم بالظروف الخارجية المحيطة بهذه الأخيرة ، وذلك لتحقيق المقام من جهة ، و الوصول إلى مقصدية المتكلم من جهة أخرى .

و قد عرفها (فيليب بلانشيه) : "أنها الدراسة التي تعنى باستعمال اللغة ، وتهتم بقضية التلاؤم بين التعبيرات الرمزية ، والسياقات المرجعية ، والمقامية ، والحديثة ، والبشرية ."² ومن هنا يتضح لنا أن التداولية تقوم بتفسير ، وتحليل الأقوال المستعملة ؛ أي تبحث في الشروط الضرورية التي يتم بها التواصل بين المتخاطبين .

كذلك يعرفها (أوستين) : "أنها جزء من علم أعلم ، هو دراسة التعامل اللغوي من حيث هو جزء من التعامل الإجتماعي ، وبهذا المفهوم ينتقل باللغة من مستواها اللغوي إلى مستوى آخر ، وهو

مسعود صحراوي : التداولية عند العلماء العرب ، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ، دار الطليعة للطباعة ، و النشر ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 2005 ، ص 15 .

² فيليب بلانشيه : التداولية من أوستين إلى جوفمان ، ت : صابر الحباشة ، دار الحوار ، سوريا ، 2007 ، ص 18 .

المستوى الإجماعي في نطاق التأثير و التأثير¹. "على هذا الأساس فإن التداولية تدرس التواصل

اللغوي في إطار اجتماعي والكشف عن الشروط التي تعمل في إنتاج الملفوظات اللغوية .

كذلك يربط منقولو الدراسة التداولية بالسياق فهو يرى أن : "المكون التداولي يعالج وصف

الملفوظات في سياقاتها . " ²بمعنى أن التداولية تسعى إلى تحديد قصد المتكلم ، و ذلك من خلال

السياق .

¹ فرانسوار أرمينيكو : المقاربة التداولية ، ت : سعيد علوش ، ص 8 .

² دومينيك أرمينيكو : المصطلحات ، المفاتيح لتحليل الخطاب ، ت : محمد بجاين ، منشورات الإختلاف ، ط 1 ، 2005 ، ص 98 .

2- نشأة التداولية :

إن مفهوم التداولية من أهم المفاهيم التي شددت إنتباه الباحثين ، والدارسين بحيث أنها قطعت في تاريخها الممتد من خمسينيات القرن العشرين إلى حدود الآن أشواطاً مهمة ، ومرت بعدة تغيرات فبعدما كانت تنعت قبل عقود بسلة مهملات لكونها درست كل ما لم تدرسه اللسانيات البنوية ، أضحت حقلاً معرفياً ، ومتجدداً لا حدود تحده ، ولا حواجز تمنعه اقتحام حقول أخرى¹ ، فبدايات التداولية إلى 1938 حيث تحدث شارل موريس عن السيميوزيس في أبعادها الثلاثة : البعد التركيبي ، والبعد السيميائي الدلالي ، و أخيراً البعد التداولي.² بمعنى أن التداولية نشأت على يد موريس الذي قام بالتمييز بين مختلف الجوانب التي تعالج اللغة والتي تعني حسبه بالعلاقات بين العلامات ، ومستعملها .

كذلك يعود الفضل في استحداث مصطلح التداولية في الدرس اللساني الغربي إلى الفيلسوف الأمريكي تشارلز ساندرس بيرس (1839-1914) حيث بين معالمها في مقالين ، نشر الأول سنة 1878 بعنوان كيف تجعل أفكارك واضحة ، والثاني نشره عام 1905 بعنوان البراغماتية ، إذ العالم بالنسبة إليه إستيعابه من خلال التفاعل بين الذوات ، والنشاط السيميائي ، وهذا يحصل من خلال الأدلة.³

¹ ينظر La pragmatique a la conquete de nouveaux domaines – La réfèr – anne reboul in L'information grammatical 66 – 1995 – p 32-37.

منقولا من كتاب جواد ختام ، التداولية أصولها و اتجاهاتها ، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع ، ط 1 ، 1437 – 2016 ، ص 20 .

² آن روبول و جاك موشلار : التداولية اليوم علم جديد في التواصل ، ترجمة سيف الدين دغفوس ، و محمد الشيباني ، دار الطليعة للطباعة و النشر ، ط 1 ، 2003 ، ص 29 .
ينظر : الراوي بغورة ، العلامة و الرمز في الفلسفة المعاصرة ، علوم الفكر ، المجلس الوطني للثقافة ، و الفنون و الآداب ، الكويت ، مارس ، 2007 ، العدد 3 ، المجلد 35 ، ص 199³ .

و لا يمكن إغفال الجهود التي قام بها أوستين سنة 1955 ، فقد ساهمت هي الأخرى في تحديد ملامح الدرس التداولي من خلال المحاضرات التي قدمها بجامعة هارفرد حول فلسفة ويليام جيمس حيث بلور في هذه المرحلة مبحثا محوريا تناقلته الدراسات التداولية اللاحقة ، خاصة سيرل ، إلا أنه لم يكن يفكر في إختصاص فرعي للسانيات ، و إنما كان هدفه تأسيس إختصاص فلسفي جديد هو فلسفة اللغة ، ونجح في ذلك ، بيد أن محاضرات ويليام جيمس ستكزن كذلك النواة التداولية اللسانية¹ . وعلى هذا الأساس لا يمكن تناسي الجهود التي قام بها أوستين التي ساهمت في بلورة هذه المقاربة ، و ذلك من خلال محاضراته التي ألقاها بجامعة هارفرد ، و التي كانت تضم كل ما يتعلق بوظيفة اللغة . و زيادة على محاضرات أوستين كانت جهود بول جرايس هي الأخرى لها تأثير حاسم ، حيث بلور مقاله ، ما يعرف بنظرية المحادثة ، أوضح من خلالها أن تأويل ملفوظ ما يعتمد Logic and conversation على عاملين : معنى الجملة المتلفظ بها من جهة ، و سياق التلفظ (سواء أكان لسانيا أو خارج لساني من جهة أخرى² . extralinguistique

كذلك تعود بدايات هذا التيار المعرفي إلى أولى مقالات تشومسكي ، و ميلر ، و نيوال ، و سيمون ومينيسكي ، و ماك كولوك و هذا سنة 1956³ .

¹ آن روبول و جاك موشلار : التداولية اليوم علم جديد في التواصل ، ص 29 .

² Remarques sur l'interpretation des enonces deurde wilson : Dans sperber in communicatio , n 30 . 1979 . p 80 .

³ ينظر : آن روبول ، و جاك موشلار ، التداولية اليوم علم جديد في التواصل ، ص 29 .

3 - أهم مباحث التداولية :

أ - نظرية الأفعال الكلامية :

1 - الأفعال الكلامية عند أوستين :

يعد أوستين مؤسس نظرية أفعال الكلام ، وذلك من خلال كتابه How to do thing words with ، وهو عبارة عن 12 محاضرة ألقاها سنة 1955 بجامعة هارفرد حول فلسفة ويليام جيمس The william james lecture ، توخى منها وضع بعض أسس الفلسفة الإنجليزية موضع السؤال والتشكيك ، خاصة ما يتعلق بوظيفة اللغة¹.

أ - مفهوم الفعل الكلامي :

أصبح الفعل الكلامي Speech act نواة مركزية في الكثير من الأعمال التداولية ، و فحواه أنه كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري ، فضلا عن ذلك يعد نشاطا ماديا نحويا يتضمن أفعالا قولية Act locutoires لتحقيق أغراض إنجازية Act illocutions (كالطلب ، والأمر ، والوعد والوعيد) ، وغايات تأثيرية Act perlocution ، تخص ردود فعل المتلقي (كالرفض ، و القبول) من ثم فهو فعل يطمح إلى أن يكون ذا تأثير في المخاطب ، إجتماعيا أو مؤسساتيا ، و من ثم إنجاز شيء ما.² ومن هنا يتضح لنا أن الفعل الكلامي ذو طابع إجتماعي يتحقق في الواقع بمجرد التلفظ به من أجل تحقيق التواصل و التأثير في المتلقي .

¹ ينظر : جواد ختام ، التداولية أصولها و اتجاهاتها ، ص 86 .

² مسعود صحراوي : التداولية عند العلماء العرب ، ص 40 .

ب - تمييز أوستين بين الأفعال الإخبارية ، و الأفعال الإنجازية :

1-الأفعال الإخبارية : (التقريرية)

هي أفعال تصف حقائق العالم الخارجي ، وتكون صادقة أو كاذبة ، نحو قولهم : (السماء تمطر) هي تنقل معلومة إلى المتلقي أو تقرر واقعا ، وتوصف بالصدق إذا كان المطر حادثا ، كما توصف بالكذب إذا كان المطر غير حادث .¹ وعلى هذا الأساس فإن الأفعال الإخبارية تصف العالم الخارجي ، و تكون إما صادقة أو كاذبة ، فإذا حدثت في الواقع فهي صادقة ، و إذا لم تحدث فهي كاذبة .

وقد عدل أوستين عن تسمية هذه الأفعال بالوصفية ، لأنه ليس كل ما يقبل الصدق ، أو الكذب وصفا ، وذلك بقوله : " و إن الذهول لهذه الإمكانيات هو الذي أشاع إطلاق الوصف على أن مصطلح الوصف هذا ليس هو بأفضل تسمية ، إذ لهذا اللفظ ذاته معنى مخصوص ، ولهذا السبب عدلت عن لفظ الوصف ، واخترت بدله إستعمال لفظ خبرية ."² ومن هنا يتضح لنا أن أوستين يرى بأن دلالة الإخبار أكبر دلالة من الوصف ولهذا عدل عن تسمية هذا الصنف بالأفعال الوصفية.

تعد الأفعال الإخبارية هي تلك الأقوال التي تصف حالا معيناً لشيء أو شخص ، ويسميتها الأفعال التقريرية .³ و على هذا الأساس فإن الأفعال الإخبارية تصف الأحوال ، وتكون عبارة عن تقرير .

¹ فيليب بلانشيه : التداولية من أوستين إلى جوفمان ، ت : الحباشة ، ص 79 - 80 .

² جون لانكشو أوستين : نظرية أفعال الكلام العامة ، كيف ننجز الأشياء بالكلام ، ت : عبد القادر قنيني ، إفريقيا الشرق ، ط 2 ، 2008 ، ص 14 .

³ عمر بلخير : تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية ، منشورات الإختلاف ، الجزائر ، ط 1 ، 2003 ، ص 156 .

2- الأفعال الإنشائية : (الأدائية)

تؤدي بها أفعال في ظروف ملائمة ، ولا توصف بصدق أو كذب ، بل تكون ناجحة ، أو غير ناجحة طبقا لمعيار المواءمة ، والمخالفة ، وكون المتكلم مؤهلا للقيام بالفعل .¹ بمعنى أن هذه الأفعال لا تتصف بالصدق أو الكذب مثلما هو الحال في الأفعال الإخبارية ، وإنما توصف بالنجاح أو الفشل .

إن ميزتها الأساسية تكمن في أن التلفظ بها يساوي تحقيق فعل في الواقع كأن تقول :

1- أعلن الجلسة مفتوحة .

2- أتحدأك على صعود الجبل .

3- أمرك بفتح الباب .

لا بد أن تتوفر في هذه الأقوال مجموعة من الشروط ، فقول القاضي (أعلن الجلسة مفتوحة) ينتج عنه فعل الإفتتاح ، وهو الوحيد الذي له الحق في ذلك .

أما المثال الثاني : يمثل فعل التحدي ، وللتحدي شروط أهمها القدرة على القيام به .

أما بالنسبة للمثال الثالث : فيمثل الأمر ، ولتحقق الأمر لا بد أن يكون أمر ، و مأمور ، و نسق قانوني يسمح بتحقيق الأمر ، وهذه الشروط يسميها فلاسفة أكسفورد بالقواعد التأسيسية .² و على هذا الأساس فإن أوستين يقيد الألفاظ الأدائية ، او الإنجازية بشروط يفرضي الإلتزام بها إلى تحقيق غايات مرجوة من الفعل الإنجازي ، كما قد يؤدي الإخلال بها إلى الإخفاق ، و عدم التوفيق ، ومن ثم إنتاج ملفوظات فاشلة .

¹ صلاح إسماعيل عبد الحق : التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد ، دار التنوير ، بيروت ، 1993 ، ص 153 .

² F . Recanati (1979) : op . cit . p : 100 .

قام أوستين بتقسيم الأدائيات الى : (أدائيات أولية أو ضمنية ، و أدائيات ثانوية أو صريحة)

أ- الأدائيات الأولية :

فتعرف بكونها أقوال غير مباشرة ، أنها لا تدل صيغتها على ما يدل عليه ظاهرها ، وتحقيق هذه الأفعال يتوقف على عوامل معينة من السياق اللغوي ، والحال أو وضعية التبليغ يسميها أوستين الأفعال الإنشائية الأولية للفعل الإنشائي الصريح ، إن الفعل الأولي ل : أمرك بغلق الباب ، هو أغلق الباب ، و أحذرك من مخاطر الطريق ، هو حذر مخاطر الطريق ، والصيغة اللغوية الدالة على هذه الأفعال هي صيغة الأمر¹.

مثال 1 : هو المثال المشهور (هل يمكنك أن تناولي الملح ؟) التي ظاهرها إستفهام ، ولكن دلالاتها لا تشير الإستفهام ، و إنما تشير إلى الطلب .

مثال 2 : يتجلى في ما يسمى (الإستفهام البلاغي) ، إذ يكون الإستفهام غير حقيقي إذ لا يتوخى منه صاحبه معرفة ما يجعله ، و إنما هو إستفهام مجازي يكون المقصود منه معنى من معاني عديدة منها :

1 / التحسر ، مثل : ماذا قدمنا .

2 / التمني ، مثل : كم فكر الواحد أن يكون مصيره الجنة .

3 / النصيح ، مثل : ألا تظن².

¹ ينظر : نادية رمضان النجار ، الإتجاه التداولي و الوظيفي في الدرس اللغوي ، مؤسسة حورس الدولية للنشر و التوزيع ، ط1 ، 2013 ، ص 42 .
² عمر بلخير ، ونوارة بوعباد ، تصنيف أفعال الكلام في الخطاب الصحافي الجزائري المكتوب باللغة العربية ، مجلة الأثر ، العدد : 13 ، مارس 2012 .

ب- الأدائيات الثانوية : (الصريحة)

و هي التي تشتمل على فعل أدائي في صيغة المضارع المبني للمعلوم المسند إلى المفرد المتكلم .
 نحو : (أعدك أن أزورك غدا) ، وكذلك مثال الفعل إقرأ الذي أمر به جبريل الرسول الكريم عليه السلام ، وهو في غار حراء ، إذ يشكل هذا الفعل دعوة للمسلمين للقراءة بجميع معانيها والبحث والغوص في شتى أنواع العلوم ، والمعارف ، و كان لهذا الفعل الكلامي الفصل في إخراج العرب من الجهل إلى أنوار العلم والمعرفة .¹ وعلى هذا الأساس فإن الأدائيات الثانوية أو الصريحة تمثل أقوالا مباشرة يكون فيها القول اللغوي شامل للعناصر الدالة على الإنشاء ، وتسمى الأقوال الإنشائية الصريحة .

تدور نظرية الأفعال الكلامية حول كيفية الأفعال بالأقوال فرأى أوستين أن الفعل الكلامي مركب من ثلاثة أفعال :

1-الفعل اللفظي :

إن فعل القول يشتمل بالضرورة على أفعال لغوية فرعية ، وهي المستويات اللسانية المعهودة: المستوى الصوتي ، والمستوى التركيبي ، والمستوى الدلالي ، ولكن أوستين يسميها أفعالا : الفعل الصوتي ، و هو التلفظ بسلسلة من الأصوات المنتمية إلى لغة معينة ، و أما الفعل التركيبي فيؤلف مفردات طبقا لقواعد لغة معينة أما الفعل الدلالي فهة توظيف هذه الأفعال حسب معان ، إحالات محددة .² و على هذا الأساس فإن الفعل اللفظي المراد منه إطلاق الألفاظ في جمل مفيدة تحتوي على بناء نحوي ، و ذات دلالة ، أي فعل إنتاج الأصوات هو تلفظ المتكلم بتعبير لغوي ، ويحمل دلالة ومعنى .

¹ محمود أحمد نخلة : آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ، ص 45 - 46 .

² مسعود صحراوي : التداولية عند العلماء العرب ، ص 41 .

فقولنا مثلاً : إنها تمطر .

ومن هنا نستطيع أن نعي معنى الجملة ، ولكن لا نعلم أهى : إخبار بأنها ستمطر ، أم هي تحذير من

" عواقب الخروج في رحلة " أم أمر بحمل المظلة ، أم غير ذلك، وهذا ما يجعلنا نرجع إلى قرائن السياق لتحديد مقصدية الباث أو غرضه من الكلام.¹

2-الفعل الإنجازي :

هو فعل إنجازي نؤديه أو ننجز أثناء النطق به ، ويعني هذا أن القول هو أداء للعمل وهو " العمل المتضمن في القول " ؛ أي هو ما ينجز عن الفعل اللفظي من وظيفة في الإنجاز مثل : الوعد أو التحذير أو النصح أو الأمر أو التهديد.....الخ ، وبالتالي فمجرد قولنا شيئاً ما فإننا ننجز فعلاً ، وقد سمي الفعل المنجز بمصطلح قوة فعل الكلام .² ومن هنا يتضح لنا أن الفعل الإنجازي هو ما يؤديه اللفظ من معنى يكمن في خلق المعنى الأصلي ؛ أي المقصدية التي يرمي إليها المتكلم من فعل القول.

اقترح أوستين نمذجة عن تصنيف الأفعال الكلامية على أساس قوتها الإنجازية :

أ-الأفعال الحكمية : verdictives verbs

وتشمل أفعالاً تعكس قدرة المتكلم على إصدار الأحكام ، حسب موقعه الاجتماعي ، و وضعه الاعتباري كأن يكون قاضياً أو حاكماً ، ومن ذلك مثلاً : أعترض ، أعلن ، صرح ، أدان ، برأ ، وافق ، أنهم.....الخ.³

¹ ينظر نفس المرجع السابق ص 42 .

² جون لانكشو أوستين : نظرية أفعال الكلام العامة ، كيف ننجز الأشياء بالكلام ، ص 126 - 125 .

³ طالب سيد هاشم الطبطبائي : نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين و البلاغيين العرب ، ص 10.

ومن هنا يتبين لنا أن الأفعال الدالة على الحكم تكون في معظمها قانونية ؛ أي أنها تكون ناتجة عن إصدار حكم من هيئة قضائية أو حكم في الملاعبالخ.

ب-الأفعال التنفيذية : exercitives verbs

وتشمل أفعالا تفصح عن قدرة المتكلم على اتخاذ القرارات ، وإصدار الأوامر ، والتأثير على الآخرين مثل: وافق ، حذر ، نصح ، زوج ، سمى ، سمح ،الخ.¹ بمعنى أنها أفعال كل ما يتعلق بممارسة السلطة والقانون والنفوذ .

ج-الأفعال التعهدية : commissive verbs

وهي تشمل أفعالا يتعهد فيها المتكلم بفعل ما ، مثل : إلزم ، تعهد ، وعد ، وافق ، عزم ، نوى ، تعاقدالخ . بمعنى أنها تلزم المتكلم بالقيام بعمل ما ؛ أي أنه يتلفظ بكلام يجب القيام بما إحتواه قوله .

الأفعال السلوكية : behabitives verbes

و تشمل أفعالا دالة على سلوك إجتماعي ، وتصرفات مثل : هنا ، لام ، إنتقد ، تعاطف ، رحب ، شكر ، إعتذرالخ . بمعنى هذا أنها تعبر عن حدوث رد فعل على سلوك الآخرين ، ومواقفهم ، كالإعتذار والشكرالخ .

د-الأفعال العرضية : expositives verbs

و تشمل أفعالا يعرض فيها المتكلم وجهة نظره ، ويقدم حجة مثل : إستشهد ، مثل ، نص ، إفترض ، شهد ، ألبتالخ.¹ بمعنى أنها أفعال تبين ما يقوله المتكلم من خلال تقديمه للحجج لإثبات شيء ما أو توضيحه ..

¹ جون لانكشو أغوستين ، نظرية أفعال الكلام العامة كيف ننجز الأشياء بالكلام ، ص 187 .

هـ- الفعل التأثيري : Perlocutionary Act

و يقصد به الأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازي في السامع،² ولفهم هذا نطرح المثال الآتي :

الأخت تقول لأخيها : راجع دروسك ؛ هذه الجملة تنجز فعلين متزامنين :

1 - فعلا لفظيا يتمثل في نطقها للجملة .

2- تنجز فعلا إنجازيا ، ويتمثل في أمر أخيها بمراجعة دروسه.

والأخ وهو يجيب " أنا جائع " ينجز ثلاثة أفعال :

1-الفعل الأول: فعل لفظي عندما نطق بالجملة .

2-الفعل الثاني: فهو فعل متضمن في القول ، والمتمثل في إخبارها بأنه جائع ، والفعل الأخير هو تأثيري وذلك بالقول المتمثل في سعيه إلى إقناع أخته بإهمال المراجعة لأنه جائع.³ ومن هنا يتضح لنا أنّ الفعل التأثيري يراد به التأثير الذي يحدثه فعل الإنجاز في المخاطب ؛ أي يحصل حين يعبر الفعل الإنجازي عن حال المتلقي بحيث يجعله ينفعل أو التأثير عليه .

¹ محمود أحمد نحلة : آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ، ص 70 .

² نادية رمضان النجار : الإتجاه التداولي و الوظيفي في الدرس اللغوي ، ص 43 .

³ حسن بدوح : المحاوره مقارنة تداولية ، علم الكتب الحديث ، عمان ، الأردن ، 2012 ، ص 158 .

ب- نظرية الإستلزام الحوارية :

تعدّ دراسات "جوايس" 1997 م التي قام بإلقائها في جامعة هارفرد كنقطة إنطلاق نشأة مصطلح الإستلزام الحوارية ، فقدّم فيها باختصار تصوره لهذا الإتجاه من الدرس التداولي ، و الأسس المنهجية التي يركز عليها ، ثمّ توصلت أبحاثهم النظرية ، والتطبيقية لتلك الظاهرة في عامين 1978م و 1981م ، حيث يقول أنّ العملية التواصلية قائمة أساسا على مبدأ عام سماه " مبدأ التعاون الحوارية " إذ يعد القيد أساس العملية التواصلية ، ويؤدي إخلاله إلى عدم نجاح الفعل اللغوي .¹

1- مفهوم الإستلزام الحوارية :

ويعني به أن الناس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون ، وقد يقصدون أكثر مما يقولون فالمراد به إيضاح الإختلاف بين ما يقال what is said ، وما يقصد what is meant ، فما يقال هو ما تعنيه الكلمات ، والعبارات بقيمها اللفظية face values وما يقصد هو ما يريد المتكلم أن يبلغه السامع على نحو غير مباشر ، إعتقادا على أن السامع قادر على أن يصل إلى مراد المتكلم بما يتاح له من أعراف الإستعمال ، ووسائل الإستدلال وهو ما يعرف " بالإستلزام الحوارية " ². بمعنى أنّ المتخاطبين عندما يتحاورون تحكم أقوالهم قواعد التواصل الكلامي ، وفهم الملفوظات ، وتأويلها أثناء عملية التخاطب.

لوصف هذه الظاهرة يقترح جوايس 1975م نظريته المحادثية التي تنص على أنّ التواصل الكلامي محكوم بمبدأ عام " مبدأ التعاون " وقواعده .

¹ ينظر : عبد المجيد جحفلة ، مدخل إلى الدلالة الحديثة ، دار توفيق للنشر ، المغرب ، 2000 ، ص 30 - 31 .

² محمود أحمد نخلة : آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ، دار المعرفة الجامعية ، ن 2002 ، ص 33 .

2- مبدأ التعاون وقواعده:

إنّ فهم الملفوظات ، و تأويلها لا تحكمها فقط معنى الجملة ، والسياق (اللساني ، و غير لساني) ، و إنّما تعتمد أيضا على ما يقوم به المتكلمين من مجهودات لإنجاح التّواصل ، وهو ما أطلق عليه جرايس مبدأ التعاون cooperative principle¹ ، وهو مبدأ يتأسس على أربع قواعد و هي :

أ- قاعدة الكمية : *Maxim of Quantity*

و ترتبط بكمية المعلومات الازم توافرها :

إجعل مساهمتك تتضمن أخبارا كافية ، ولا تجعلها تتضمن أخبارا أكبر ممّا هو مطلوب . بمعنى عدم

التلفظ بما لا حاجة له لأنّه يعدّ مضيعة للوقت ، والتقيد بالقدر المطلوب من الأخبار .

ب- قاعدة الكيفية : *Maxim Quality*

و ترتبط بقاعدة أساسية هي :

¹ Qrice hp . logic and conversation . in syntax and semantics 3 speech . cole and morgan . 1975 . p 41 – 58 .

منقولاً من كتاب جواد ختام : التداولية أصولها و اتجاهاتها ، 2016 ، ص 101 .

إجعل مساهمتك صادقة ، و لا تطرح بما تعتقد أنه كاذب ، وتصرح بما تستطيع البرهنة عليه ؛ أي لا تقول ما ليس عندك دليل عليه .¹ بمعنى هذه المسلمة تقوم على علم التلقظ بما يمكن أن تعتقده صادق ، وبما لا تستطيع أن تقدّم عليه برهاناً .

ج- قاعدة الملاءمة : *Maxim of relevance*

وهي عبارة عن قاعدة واحدة وهي :

أن تكون مشاركتك ملائمة . بمعنى أن يكون كلامك مناسباً تماماً للموضوع .

د- قاعدة الجهة : *Maxim of manner*

و هي مسلمة تختلف عن المسلمات السابقة في كونها لا تعنى بما قيل ، و إنما بكيفية التعبير عنه ، و ينصّد جرایس على وجود قاعدة جوهرية هي :

كن واضحاً و تقوم هذه المسلمة على ، إبتعد عن اللبس ، و يكون تدخلك موجزاً ، ومرتباً .² بمعنى الإلتزام بالوضوح ، واجتناب الغموض و الإلتباس .

ومن هنا تحصل ظاهرة الإستلزام الحوارية ، إذا تمذ حرق إحدى القواعد الأربعة السابقة .

¹ جواد ختام : التداولية أصولها و اتجاهاتها ، ص 102 .

² Qrice . Hp .logic and conversation . p 47

منقولاً من كتاب جواد ختام : التداولية أصولها و اتجاهاتها ، ص 102 .

إذن بهذه المبادئ يتمّ التعاون بين المخاطب ، والمتلقي في إنتاج حوار ناجح ، إلا أنّنا في الواقع نخالف هذه المبادئ أحيانا ، فغالبا ما يخرق الباث أحد هذه المبادئ في حوار له لكي يصل بالفاظه إلى مقصده الذي لا يظهر من خلال الألفاظ المستعملة ، بل لا بدّ من الإستناد إلى قرائن السياق بالإضافة إلى العرف لمعرفة مقصد المتكلم.¹

و قد مثل الدكتور "محمود نحلة" بأمثلة موضحة لكيفية خرق المبادئ سنعرضها فيما يلي :

في حوار يجري بين أم (أ) وولدها (ب) :

أ - هل اغتسلت ووضعت ثيابك في الغسالة؟ ب - نعم اغتسلت .

في هذا الحوار خرق لمبدأ الكم ، لأنّ الأم سألت ابنها عن أمرين ، فأجابها عن سؤال واحد ، و لم يجيبها عن الثاني ؛ أي أنّ إجابته ناقصة ، و من هنا فإنّ الأم تفهم ابنها لم يضع ملابسه في الغسالة ، و أنّه تجهل سؤالها ولم يجيبها ، فالإجابة لم يقم الابن بوضع ملابسه في الغسالة ، و لم يرد أن يواجه أمّه.²

في حوار بين تلميذ (أ) و الأستاذ (ب) و كلامهما إنجاري :

أ - طهران في تركيا ، أليس هذا صحيحا يا أستاذ؟

ب - نعم ، و لندن في أمريكا !

¹ المرجع نفسه ، و نفس الصفحة .

² ينظر نادية رمضان النجار ، الإتجاه التداولي و الوظيفي في الدرس اللغوي ، مؤسسة حورس الدولية للنشر و التوزيع ، ط1 ، 2003 ، ص 82 - 83 .

في هذا الحوار خرق الأستاذ مبدأ الكيف ، الذي يقتضي ألا يقول ما لا حاجة عليه ، وقد خرقه الأستاذ عمدا ، لكي يظهر للتلميذ أنّ إجابته خاطئة ، بحيث أنّ التلميذ بمقدوره الوصول إلى مراد الأستاذ لأنّه يعي أنّ لندن ليست في أمريكا ، و ذلك يستلزم أنّ الأستاذ يقصد بقوله شيئا غير ما تقوله أفاضه ، وهو أنّ التلميذ غير صحيح .¹

في حوار بين رجلين :

(أ) - أين زيد ؟ (ب) - ثمة سيارة صفراء تقف أمام منزل عمرو .

و ما قاله الرجل (ب) مجرد معنى حرفي ، و ليس إجابة عن السؤال ، المبادئ الأخرى للتعاون يسأل نفسه ماهي العلاقة الممكنة بين وقوع سيارة صفراء أمام منزل عمرو ، و سؤالي عن مكان زيد ، ثمّ يصل إلى المراد لهذا القول إبلاغه رسالة بأنّه إذا كانت لزيد سيارة صفراء ، فلعلّه عمرو .² يتّضح لنا من خلال كلام الرجل (ب) أنّه إنتهك مبدأ المناسبة لأنّ كلامه ليس مناسباً للموضوع تماما .

في حوار بين رجلين :

أ - ماذا تريد ؟ ب - قم و اتّجه الى الباب ، وضع المفتاح في القفل

، ثمّ أدره ناحية اليسار ثلاث مرات ، ثمّ إدفع الباب برفق .³

¹ المرجع نفسه ، و نفس الصفحة .

² محمود نحلة : آفاق جديدة في الدرس اللغوي المعاصر ، ص 36 - 37 .

³ نفس المرجع ، و نفس الصفحة .

يُتضح لنا أنّ ما قاله الرجل (ب) هو خرق لمبدأ من مبادئ الطريقة ، وهو أوجز بحيث أنّ كلمة
إفتح الباب كافية ، فالرجل (ب) أظن في كلامه ، السبب الذي أدّى إلى إنتهاك مبدأ الطريقة .

3- خواص الإستلزام الحوارية :

1- يستدعي المعنى الضمني غير المباشر في مدّة زمنية أقلّ ممّا يتطلّبه تمخّص المعنى المعنى المباشر ،
ويظهر ذلك من قصد المتكلّم في المثال التّالي :

(أ1) - إنّ الجوّ بارد حقًا هنا ، والتّافذة مفتوحة .

(أ2) - أغلق التّافذة من فضلك .

نلاحظ في مثال الجملة الثّانية تحيل إلى مقصدية المتكلّم من الجملة الأولى ، ومن ثمّ فعلى المتلقي

أنّ يستنتج مراد المتكلّم من الجملة ؛ أي عن طريق التّأويل¹

2- تناسب حقائق يفترض أنّ للمرسل إليه علما بها سابقا . بمعنى وقائع مشتركة ترجع إلى معارفه

السّابقة

3 - الإستلزام الحوارية متّصل بالمعنى الدلالي لا بالصيغة اللّغوية التي قيل بها . بمعنى أنّه يتّصل بفهم

معنى المتكلّم .

1 ينظر : باتريك شارودو ، و دومينيك منغنو ، معجم تحليل الخطاب ، ص 306 .

4- الإستلزام الحوارى يتغير بتغير السياقات التي يرد فيها.¹ بمعنى هناك تعبير واحد يؤدي إلى معاني مختلفة في سياقات مختلفة .

¹ المرجع نفسه و نفس الصفحة .

ج - النظرية الإشارية :

تعدّ الإشارات عنصر من عناصر التداولية ، بحيث أنّها ليست إنّجها مستحدثا و لا مستجدا على حقل الدراسات اللغوية ، إذ تناوله النّحاة في مصنفات كثيرة ، و اشتغلوا بالتعقيد له ، و بيان خصائصه الصرفية والتركيبية ، و الدلالية ، كما تناولها الفلاسفة في مؤلفاتهم في علاقتها بقضية الدلالة ، والإحالة المرجعية كذلك اشتغل بها اللسانيون محولين كشف أبعادها المختلفة علما أنّ البداية الأولى للتداولية اللسانية إرتبطت بهذا المبحث¹.

1- مفهوم الإشارات :

هي عنصر من عناصر التداولية ، يقصد بها كل ما يشير إلى الذات ، أو موقع ، أو زمن ... ، و هي ترابط مع مفهوم المشير ، إذ يفهم عادة من إشارية تعيين مكان ، و هوية الأشخاص ، و الأشياء ، العمليات والأحداث ، و الأنشطة ، بالنسبة إلى السياق المكاني ، و الزماني الذي أنشأه ، و أبقاه عمل التلقّظ.²

بمعنى أنّ الإشارات تقترن بفعل الإشارة إلى موضوع ما ؛ أي أنّها عبارة عن علامات محيلة عن فعل التلقّظ بحيث أنّ هذا الفعل يجب أن يقتضي متلفظا يتوجّه بخطابه إلى مخاطب ضمن إطار زماني ، و مكاني محدد .

¹ ينظر : جواد ختام ، التداولية أصولها و أنّجها ، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع ، ط 1 ، 2016 ، ص 75 - 76 .
² باتريك شارودو ، و دومينيك ملغلو : معجم تحليل الخطاب ، ص 156 - 157 .

تقوم الإشارات على دراسة عناصر إنتاج الخطاب اللغوي التي تحصرها في :

1 - الأنا ، 2 - الهنا ، 3 - الآن .

و نطلق على هذه العناصر الثلاثة الإشارات :

الأنا : المتكلم الذي يصدر عنه الكلام .

الهنا : و تدلّ على المكان الذي أنتج فيه الخطاب .

الآن : اللحظة التي يتمّ فيها التواصل .¹

فهذه العناصر هي التي تحدّد عنصر القصد في الملفوظ ، فمثلا قولنا ، أكتب الدرس : التي تعدّ بنية سطحية تتضمّن الضمائر الموجودة فيما يسمى بالبنية الضمنيّة أو العميقة : أنا أقول أكتب أنت الدرس الآن هنا .

و لكن كفاية المتكلم تحتفظ بها لأنّها لا تسمح بالتكرار ، كما لا تسمح إلا بإنجاز ما هو ضروري لقيام عمليّة التواصل .² و من هنا يتّضح لنا أنّ الإشارات تقوم بتعيين ، و تحديد الأشخاص ، و الأشياء ، و الأحداث التي تتحدّث عنها و التي تحيل إليها ، و ذلك في علاقتها بالسياق الزماني ، و المكاني المتولّد عن فعل التلقّظ .

¹ نادية رمضان النجار : الإتجاه التداولي و الوظيفي في الدرس اللغوي ، ص 42 .

² المرجع نفسه و نفس الصفحة .

2- أنواعها :

قام الدارسون بتقسيم الإشارات إلى عدّة أنواع تشتمل على : الشخصية ، و الإشارات الزمنية الإشارات والمكانية ، و الإشارات الموصولة ، و الإشارات التخاطبية ، و الإشارات الإجتماعية ، بالإضافة إلى إشارات الإجتماعية ، بالإضافة إلى إشارات الأعلام و سببها فيما يلي :

أ- إشارات شخصية :

و المقصود بها تلك الضمائر الشخصية الدالّة على المتكلم وحده مثل "أنا" ، أو المتكلم و معه غيره مثل "نحن" ، و الضمائر الدالّة على المخاطب مفردا أو مثنى أو جمعا ، مذكرا أو مؤنثا ، و هي إما و جوديّة ، إمّا ملكيّة¹ . بمعنى أنّ الإشارات الشخصية تمثّل الضمائر التي تتضمّن الإشارة إلى المتكلم ، أو إلى المخاطب أو إلى غيرهما .

فالضمائر الوجوديّة تنقسم إلى : ضمائر للتكلم ، و للمخاطب ، و للغائب . و من هنا نلاحظ أنّ الضمائر وجوديّة أو ملكيّة تنقسم إلى ضمائر التكلّم أو الغياب ، أو الخطاب ، فالوجوديّة الدالّة على الذات مثل : أنا و أنت ، و نحن ، وهو ، وهم ، و من الخ ، و الملكيّة مثل : كتابي ، كتابك ، كتابهم كتابنا الخ² . و من هنا يتّضح لنا أنّ الضمائر تنقسم إلى قسمين ، فالضمائر الوجوديّة تحيل إلى أشخاص معيّنين أو إلى ذات المتكلم ، أمّا الضمائر الملكيّة فهي تشير إلى ملك

¹ محمود نحلة : آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ، 17 - 18 .

² المرجع نفسه ، ونفس الصفحة .

شيء معين لشخص أو عدة أشخاص ؛ إذن سواء كانت الضمائر وجودية أو ملكية فهي ضمائر دالة ، و محيلو على المتكلم أو مخاطب .

ب-إشارات زمنية :

شغل الزمن حينًا مهمًا في دراسة الإشارات ، سواء تعلّق الأمر بزمن الفعل أو ظروف الزمان و هو ما نلمسه بعمق في كتاب بنفينست "مسائل اللسانيات العامة" ، و تخصيصًا في مبحث "علاقات الزمان بالفعل الفرنسي" إذ أتضح لبنفينست أنّ دلالة الزمن لا تتحدّد بزمن الفعل أو الظرف في حد ذاته ، و إنّما بزمن التلقظ¹ . بمعنى أنّ الإشارات الزمنية هي كلمات تدلّ على زمن يحدده السياق ؛ أي أنّها تتصل دلالتها بالمخاطب ، و بالإستعمال ، فمثلا ظرف زمان أمس ، فإنّ دلالته تتحدّد بالزمن الذي أنتج فيه الملفوظ ح أي أنّه يدلّ على اليوم الذي سبق إنتاج الملفوظات .

ج-إشارات مكانية :

هي عناصر إشارية تشير إلى مكان يعتمد استعمالها ، و تفسيرها على معرفة مكان التكلم معروف للمخاطب أو السامع ، و يكون لتحديد المكان أثره في اختيار العناصر التي تشير إليه قربا أو بعدا أو جهة فإذا قال شخص "أحب أن أعمل هنا" ، فهل هو يعني : في هذا المكتب ، أو في هذه المؤسسة ، أو في هذا المبنى ، أو في الجزء من المدينة ، أو في هذه الدولة ، أو في غير هذا جميعا ،

¹ جواد ختام : التداولية أصولها و اتجاهاتها ، ص 80 .

فكلمة "هنا" تعبير إشاري لا يمكن تفسيره إلا بمعرفة المكان الذي يقصد المتكلم الإشارة إليه.¹ بمعنى أن الإشارات المكائنية تحيل إلى مكان معين، و أنّها لا تحمل دلالتها في ذاتها بل إنّ محتواها يتحدّد بسياق التلقّظ .

د-إشارات موصولة :

و هي الإشارة بالإسم الموصول ، و قد أضافها "روبرت دي بوجراند" ، كما أشار إليها "الأزهر

الزناد"

من حيث أنّها من الألفاظ الإشارية التي لا تملك دلالة مستقلة ، بل تعود إلى عنصر أو عناصر أخرى مذكورة في أجزاء أخرى من الخطاب ، و هي أيضا تقوم على مبدأ التماثل ، و التطابق فيما هو موجود ، و يظهر ذلك جلياً في ذلك القسم المعروف باسم الموصول الخاص ، أو المختص مثل :
الذي ، التي ، اللذان ، اللتان الذين ، الاتي... الخ.² و على هذا الأساس فإنّ الأسماء الموصولة التي تحمل في ذاتها ؛ أي أنّها تحيل إلى شخص معين أو شيء موجود أو مذكور في الخطاب .

¹ محمود نحلة : نفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ، ص 21 .

² نادية رمضان النجار : الإتجاه التداولي و الوظيفي في الدرس اللغوي ، ص 93 .

هـ- إشارات إجتماعية :

تمثل الإشارات الإجتماعية العلاقة الرسميّة ، أو علاقة ألفة ، أو مودّة بين المتكلّمين ، و المخاطبين و يمثّلها الضمير "أنتم" في اللّغة العربية للمفرد المخاطب ، و "نحن" للمفرد المعظم لنفسه . بمعنى أنّ هذه الإشارات تمثّل ألفاظا ، و تراكيبا تشير إلى العلاقات الإجتماعيّة بين المتكلّمين ، و المخاطبين . كذلك تشمل الألقاب مثل : فخامة الرئيس ، الإمام الأكبر ، جلالة الملك ، سموّ الأمير ، فضيلة الشيخ كما تشمل أيضا : السيّد ، والسيّدة ، و الأنسة ، و يدخل فيه أيضا : حضرتك ، و سعادتك ، و جنابك و قد يقتصر استعمال بعضها على النساء مثل : الهانم ، و من ذلك في اللّغة العربيّة استعمال حامل ، و حبلى ، و كنيف ، و مرحاض ، و دورة مياه ، و حمام ، و توالت ، و منها استخدام عقيلة ، و حرمة ، و زوجته وإمرأته .¹

و- إشارات خطابيّة :

قد تلتبس إشاريّات الخطاب بالإحالة الشخصية ، و لذلك أسقطها بعض الباحثين من الإشاريّات ولكن منهم من ميّز بين النوعين ، فرأى أنّ الإحالة يتّحد فيها المرجع بين ضمير الإحالة ، و ما يشير إليه مثل : "زيد كريم ، و هو ابن كرام أيضا" ، فالمرجع الذي يعود إليه زيد و هو واحد ، أمّا إشاريّات الخطاب فهي لا تحيل إلى ذات المرجع ، بل تخلق المرجع ، فإذا كنت تروي قصة ثمّ ذكرتك بقصة أخرى فقد تشير إليها ، ثمّ تتوقّف قائلا : "لكن تلك قصة أخرى" ، فالإشارة هنا إلى مرجع

¹ محمود نحلة : نفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ، ص 24 - 25 .

جديد على أنّ هذا التمييز بين إشاريات النص ، و الإحالة إلى عنصر فيه ليس حاسما ، ذلك بأنّ الإحالة في قصارها ضرب من إشاريات النص ، أو هي أساس فيها .¹

3- خصائصها :

تعدّ الألفاظ الإشاريّة خالية من الدلالة ، فلا تحتوي على شيء بذاتها ، و إنّما بما تشير إليه من صفة ، أو ذات ، أو شيء مفرد ، أو أشياء متعدّدة ، و متنوّعة ، بمعنى أنّها لا تشكّل دلالة بذاتها ما لم يتعيّن ما نشير إليه أي تقوم بتعويض الأسماء .

يتّسع مداها عند التطبيق ، فتارة يشير اللفظ الإشاري إلى شيء سابق ، و أخرى تشير إلى شيء لاحق تارة ويشير على ما هو قريب ، و أخرى تشير إلى ما هو بعيد ، و تارة تشير إلى معنى ، و أخرى تشير إلى ذات و تارة يشير إلى جملة ، و أخرى تشير إلى مجموعة من الجمل..... الخ .² و على هذا الأساس فإنّ الإشاريات عاجزة عن الدلالة ؛ أي أنّها لا تعطي دلالة في ذاتها ، و إنّما يجب أن تقتزن بالسياق ، و أنّها تحدّد الأشخاص ، و الأشياء ، و الأحداث .

و إذا كانت الإشاريات تحمل طابعا كونيا ، فإنّها في الآن نفسه تلعب دورا حيوية في تحقيق فاعلية التواصل ، و هي فاعلية مرتبطة بدورها في الإحالة إلى موضوعات ذات مرجعيّة معلومة بالنسبة لأطراف التواصل والمرجعيّة ، كما هو معلو تمثّل عصب الخطاب ، و الضامن لحسن تبيغّه .³

¹ ينظر : تتمم حسان ، البيان في رواع القرآن ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1993 ، ص 31 - 32 .

² ناديّة رمضان النجار : الإتجاه التداولي و الوظيفي في الدرّس اللغوي ، ص 96 - 97 .

³ Lyons john . semantique linguistique . larousse . lanque et langage . 1980 . p 261 .

يمكن أن يعطي اللفظ الإشاري معطى جديدا ليس في النص ، فالمتكلم بإمكانه صياغة نصه بشكل يمكن ان يقدم فيه معلومات جديدة تفهم من طريقة الإشارة ، و في هذه الحالة يمكن أن يقدم فيه معلومات جديدة تفهم من طريقة الإشارة ، و في هذه الحالة يكون المتلقي مضطرا لإضافة هذه المعلومات الجديدة إلى ذهنه لتسوية الدلالة بين اللفظ المشير ، و المشار إليه .¹

¹ أحمد عفيفي : الإحالة في نحو النص ، مجلة دار العلوم ، عدد خاص بعنوان العربية بين نحو الجملة و نحو النص ، 2005 ، ص 358 .
منقولا من كتاب جواد ختام : التداولية أصولها واتجاهاتها . ص 77 - 76 .

الجانب التطبيقي

الجوانب التداولية في تعليم مهارة التعبير الكتابي في ظل
المقاربة بالكفاءات

يعد التعبير الكتابي عمل إبداعي بالدرجة الأولى ، و الكتابة علم ، و فن ، و ليس القصد إتها من العلوم التجريبية لكنها تخضع بطبيعتها إلى علم النحو و الصرف ، و البيان ، و البديع ، و فن لأن الإنسان لا يستطيع أن يبدع إلا إذا توفر لديه الإحساس المرهف ، و العاطفة الجياشة ، و الخيال الواسع و هذه الأمور تجعل منه فنا مبدعا ، مولدا ، يصنع من الكلمات دررا تبهر العقول ، و تخترق الأبصار لتتغلغل إلى العواطف ، " و في الكتابة كما في زرع حدائق الأشجار ، يعتبر وضع جذور عميقة قوية في أرض خصبة أكثر أهمية من تشذيب أوراق النبات ، و أغصانها لتتغلغل إلى العواطف ، و في الكتابة كما في زرع حدائق الأشجار ، و يعتبر وضع جذور عميقة قوية إلى أرض خصبة أكثر أهمية من تشذيب أوراق النبات و أغصانها الخ.¹

إن موضوعات التعبير الكتابي قد لا تختلف عن موضوعات التعبير الشفهي ، ما عدا أنه يكتب وفق قواعد التنظيم و العناية بالترقيم ، و قواعد الإملاء ، لذلك فإن إهداف التعبير الكتابي هي أهداف التعبير الشفهي ويضاف إليها :
تدريب التلاميذ على الكتابة بوضوح ، و تركيز بحيث يعتبر كوسيلة اتصال بمن يفصلنا عنهم الزمان و المكان والاهتمام بالخط ، وعلامات الترقيم ، و القواعد الإملائية ، بالإضافة إلى تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي والتعبير الكتابي.²

¹ ينظر : محمد صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، ص 263 .

² سعدون محمد الساموك ، و هدى علي جواد الشمري : مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ، ص 238 .

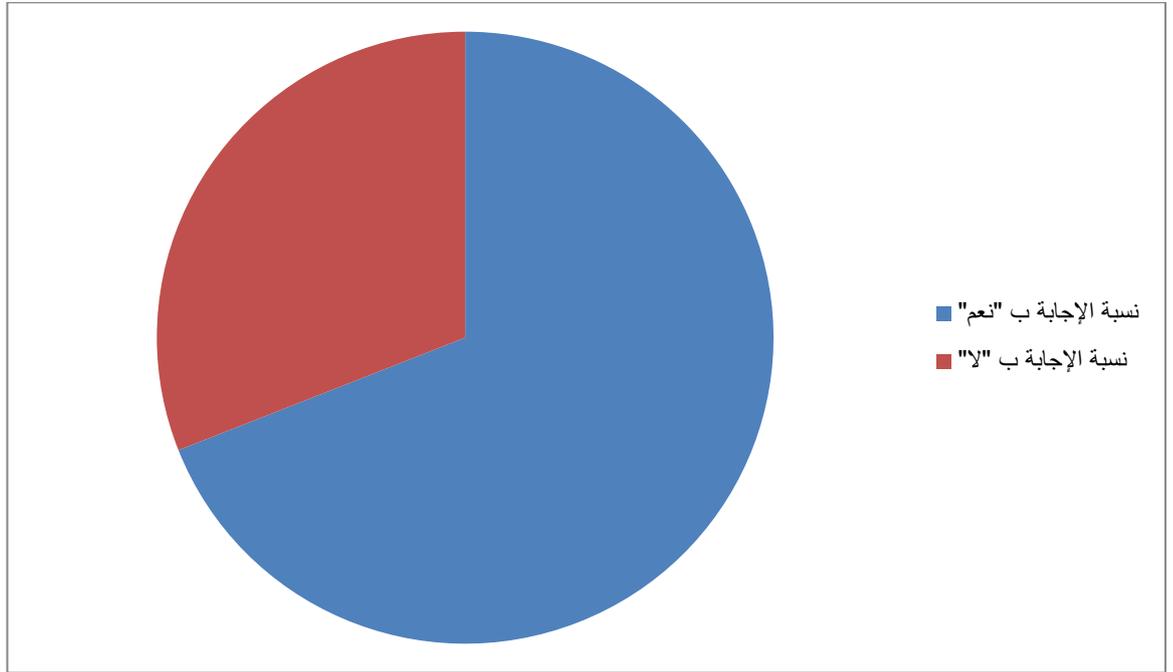
قمت بهذا العمل التطبيقي بغية التعرف على الجوانب التداولية في ظل المقاربة بالكفاءات فاخترت قسم السنة الخامسة من مدرسة علال مدغري الواقعة بمدينة سعيدة ، فقامت باختيار بعض الوضعيات و التي قمت بتحليلها لمعرفة الآثار التداولية في المقاربة بالكفاءات ، و قبل ذلك قمت بطرح بعض الأسئلة لمعرفة إن كان التدريس بالكفاءات مطبق في المدارس أم لا بحيث كانت الأسئلة كالتالي :

الأسئلة	عدد المعلمين المجيبين " بنعم "	النسبة %	عدد المعلمين المجيبين " بلا "	النسبة %
هل تطبق التدريس بالكفاءات في قسمك ؟	23	76.68 %	7	23.33 %
هل تحقق المقاربة بالكفاءات التواصل بين المعلم و المتعلم ؟	22	73.33 %	8	26.66 %
هل تنمي المقاربة بالكفاءات المهارات اللغوي للمتعلم (نطقا و كتابة) ؟	22	73.33 %	8	26.66 %
هل تراعي الفروق الفردية خلال العملية التعليمية ؟	18	60 %	12	40 %
هل تراعي مستوى كل تلميذ قبل اختيار طريقة انطلاق الدرس ؟	16	53.33 %	14	46.66 %
هل تعتمد على التقويم كجزء لا يتجزأ من الدرس دائما ؟	22	73.33 %	8	26.66 %

5	83.33 %	25	هل تسعى إلى اختيار الإستراتيجية المناسبة لكل وضعية تعليمية؟
10	66.66 %	20	هل يتم تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية في ظل المقارنة بالكفاءات؟
13	56.66 %	17	هل المقارنة بالكفاءات تدعم التنوع ، و تستلزم الليونة في الوسائل لتحقيق الأهداف؟
8	73.33 %	22	هل تتيح طرائق معينة في صياغة الكفاءة المستهدفة من العملية؟
16.66%			
33.33%			
43.33%			
26.66%			

و من هنا يتضح لنا أن معظم المعلمين يطبقون التدريس بالكفاءات بحكم أن هذه الاستراتيجية هي الأمثل في تحسين المستوى التعليمي و يزيد من قدرات التلاميذ المعرفية ، أمّا البعض لا يطبقونها لأنهم يعتبرونها استراتيجية تقلل الرصيد المعرفي للمتعلم ، إلا أن البعض يطبقونها و لكنهم لا يعون هذه الاستراتيجية و مثال على ذلك هو أن التقويم يعتبر كجزء لا يتجزأ من هذه المقارنة إلا أنهم يستغنون عنه في تدريسهم .

التمثيل البياني الموضح لنسبة الإجابة بـ "نعم" أو "لا" :



يوضح التمثيل البياني نسب إجابات المعلمين بـ "نعم" أو "لا"، حيث نجد أن نسبة المعلمين المجهيين بـ "نعم" عن الأسئلة تفوق نسبة المجهيين بـ "لا"، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على أن معظم المعلمين يطبقون التدريس بالكفاءات .

1 - الجوانب التداولية في الخطاب التعليمي :

أ - الجانب المجازي :

و هو ما يمكن أن يندرج تحت الفعل الكلامي غير المباشر لا تدل صيغة المضمر على ظاهره بل على باطنه المضمر .

ب - الجانب التواصلي :

قام المعلم قبل أن يعرض نص لوضعية بطرح بعض الأسئلة التي تجعل المتعلم يستنبط الأفكار ، و يخرج مكوناته ، و يوظف شعوره .

- كيف تحضر لإمتحان نهاية السنة الخامسة ؟

- ماهو الشيء الأساسي عند التلميذ لينجح في الامتحان ؟

ثم بعد ذلك يعرض نص الوضعية و الذي جاء كآتي : أنت مقبل صغيري على فحص نهاية التعليم الابتدائي و تملك رغبة الصعود على منصة التكريم .

أكتب موضوعا من 10 إلى 12 سطرا تتحدث فيه عن الخطة التي ترسمها لتتأهل للنجاح الكبير ، موظفا جملة تعجبية .

ثم بعد ذلك نجري تقسيما لعناصر بناء الموضوع ، فيسأل المعلم المتعلمين حول ما يمكن أن يدرج في كل قسم (مقدمة ، عرض ، خاتمة) .

ج - الجانب الحجاجي :

- كيف يمكن أن تثبت وجهة نظرك ؟

د - الجانب الكلامي :

- ينظر المعلم إلى مدى توافق الكلام عند التلاميذ مع مستواهم و واقعهم .

2 - تطبيق الجوانب التداولية على وضعيات التلاميذ :

أ - الجانب المجازي :

قبل محاولة المعلم تحقيق الجانب التواصلي و عرض موضوع التعبير الكتابي استعمل الجانب المجازي ، و ذلك للوقوف على قدرة التلميذ على استنباط الباطني من الظاهر ،فروى لهم قصة قصة بشكل مختصر ، القصة المشهورة للنملة و الصرصور و أعقبها بسؤاله عن سبب بكاء الصرصور و فرح النملة في الشتاء ،فقام التلاميذ بتقديم أجوبة ، حيث كانت معظمها تحت إجابة واحدة و هي : جهد النملة في فصل الصيف و كسل الصرصور ، ومن هنا أصبح التلاميذ يستوعبون أن النجاح يكمن في الاجتهاد ،والجد،والمثابرة .

ب - الجانب التواصلي :

فيما يخص تحقق الجانب التواصلي من عدمه بين المعلم و المتعلم في وضعيات التلاميذ ،قمت بتحليل هذه الفقرات استنادا لأسئلة المعلم ،ومناقشته مع تلاميذه قبل تكليفهم بكتابة الوضعية ،وفيما يأتي أمثلة عن هذا :
توظيف التلاميذ في فقراتهم جملا كانت تمثل أجوبة على السؤال الأول الذي طرحه المعلم قبل كتابة الوضعية .

السؤال الأول : كيف تحضر نفسك لامتحان ؟

قدم التلاميذ مجموعة من الإجابات حيث وظفوا هذه الإجابات في وضعياتهم كآلاتي :

الوضعية الأولى : تخصيص وقت للمراجعة ، ووقت لحل الواجبات ، و أيضا تمارين للدعم ، وحفظ الدروس

الوضعية الثانية : البحث عن التمارين و النصوص لحلها من الأنترنت و تنظيم الوقت ، فيجب التعب قليلا و الدراسة كثيرا .

الوضعية الثالثة : المراجعة و الحفظ ، و حل التمارين ، والدروس الخصوصية .

الوضعية الرابعة : تخطيط جدول للاستعمال اليومي لمراجعة الدروس ، و تخصيص وقت للراحة و اللعب ، ووقت للدراسة،والجد و المراجعة ، و حل جميع الامتحانات.

الوضعية الخامسة : العمل و المثابرة طوال السنة من خلال إعطاء وقت للحفظ ، ووقت لحل التمارين و المراجعة

السؤال الثاني : ما هو الشيء الأساسي عند التلميذ لينجح في الامتحان ؟

الوضعية الأولى : الشيء الأساسي هو إسعاد أهله و معلمته .

الوضعية الثانية : التحصل على أعلى معدل و إسعاد الوالدين ، و المعلمة ، و الصعود على منصة التكريم .

الوضعية الثالثة : الحصول على معدل مدهش و إسعاد الوالدين .

الوضعية الرابعة : الصعود على منصة التكريم ، وإسعاد المعلمة و الوالدين .

السؤال الثالث : بعد أن كلف المعلم التلاميذ بكتابة الوضعية ، قام بطرح سؤال و الذي كان يدور حول ما

يمكن أن يدرج في كل قسم (مقدمة،عرض،خاتمة) .

فاتفق الطرفان على أن تكون تعليمة الوضعية هي العرض؛ أي التحدث عن الخطة التي يرسمها المتعلم لينال النجاح الكبير مع توظيف جملة تعجبية، فيما ترك لهم حرية الاختيار فيما يخص المقدمة و الخاتمة ، حيث استمع لاقتراحات التلاميذ فتمنّ جيدها و صوّب ما كان خاطئًا ، بمساعدة التلاميذ أنفسهم ، فمثلا :

الوضعية الأولى : مقدمة : إن النجاح هو العمل و المثابرة ، و سهر الليالي ، فأنا مقبل على فحص نهاية التعليم الابتدائي ، و يجب علي أن أجتهد حتى أحقق النجاح .

العرض : تحدث في العرض عن الخطة التي يرسمها لينال النجاح .

الخاتمة : ختمها بشاهد و الذي هو : "من جدّ وجد و من زرع حصد و من سار على الدرب وصل" .

الوضعية الثانية : مقدمة : أنا مقبل على شهادة التعليم الابتدائي ، فعلي أن أجتهد كثيرا لكي أحقق النجاح .

العرض : تحدث عن الخطة التي يرسمها لينال النجاح .

الخاتمة : ختم وضعيته بشاهد و هو : "من جد وجد و من زرع حصد و من سار على الدرب وصل" .

ومن هنا يتضح لنا أن جميع الوضعيات حافظت على المنهجية التي اتفقوا عليها ، و هذا ما ساهم في عدم خروج التلاميذ عن موضوع الوضعية .

بالنظر إلى الفقرات المقدمة نجد أنّ الجانب التّواصلي محقق بين المعلّم و المتعلّم ، حيث أن معظم الوضعيات ألمت بما يعدّ أجوبة للأسئلة التي طرحها المعلّم بحيث ساهمت في استفادة الضعيف من النّجيب ، وتبادل الآراء و هذا ما يخلق التواصل بين الطرفين ، و التّشويق ، والإعجاب ، و الإقناع ، والتأثير ، والتثقيف .

ج - الجانب الحجاجي :

من خلال السؤال الذي طرحه المعلم لتلاميذه و الذي هو : كيف تثبت وجهة نظرك ؟

إنّ سؤال المعلّم هو ما ساعد التلاميذ على الاقتناع أكثر بأفكارهم، وأفكار غيرهم، و تصحيح أفكارهم الخاطئة ، و كذا المساعدة في تصويب أفكار غيرهم .

فمثلا هذا المثال كدليل يثبت به التلاميذ الشيء الأساسي عندهم للنجاح في الامتحان .

الوضعية الأولى : إسعاد المعلمة و الوالدين ، والحصول على أعلى معدّل ، فيعدّ هذا كدليل يثبت السبب الرئيسي للنجاح في الامتحان .

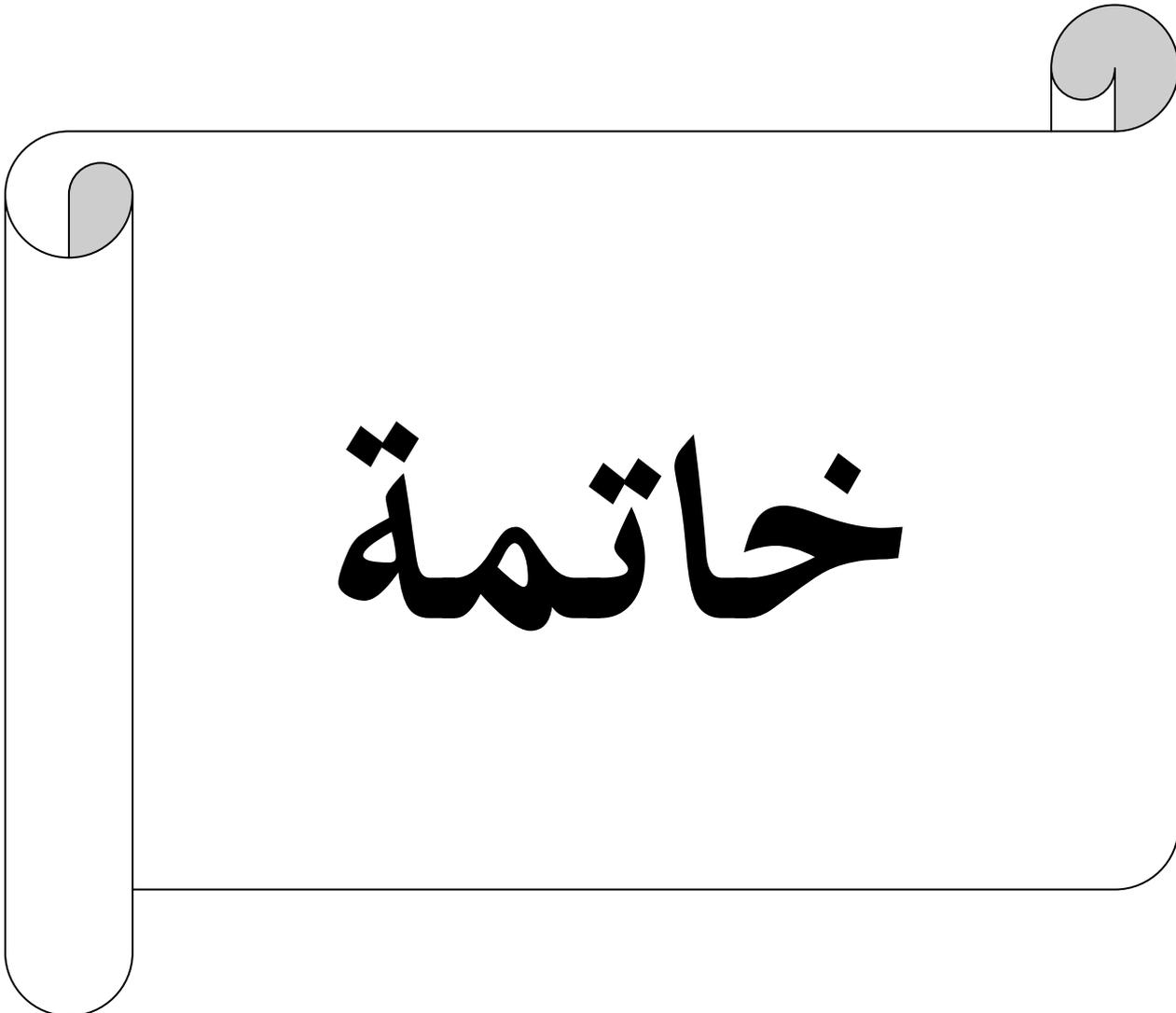
كذلك توظيف الشواهد، و هو الحال في توظيف التلميذ لشاهد "من جدّ وجد ، و من زرع حصد ومن سار على الدّرب و صل " حيث ارتقى من الإتيان بحجّة مصوغة من عنده إلى دليل ماثور .

د - الجانب الكلامي:

بالنظر إلى مستويات التلاميذ نجد أنّ كل واحد منهم كان صادقا فيما يقول :

فمثلا الوضعية الثالثة لتلميذ ضعيف بيّن أنه يريد أن يعوّض ما فاتته بالجدّ و المثابرة ، وسهر الليالي فهنا التلميذ كان صادقا و صريحا لأنه كان يتكاسل و لا يراجع دروسه .

أما الوضعية الرابعة فكانت لتلميذ نجيب فبيّنت الجملة "حلّ التمارين و النصوص من الأنترنت و العمل طوال السنة " أن هذا هو ما يفعله التلميذ النجيب في واقعه .



خاتمة

اقتربت سفينة بحثي من مرفئها و شارفت رحلتها على الانتهاء ، وصلت إلى خاتمة بحثي و التي أجمل فيها ما جاء في بحثي على شكل نتائج :

1-إن المقاربة بالكفاءات هي استراتيجية حديثة التداول في الميدان التربوي حيث أنّها تقوم على مجموع الخبرات التي يكتسبها المتعلم في حياته اليومية و من المدرسة ،وتوظيفها في سياقات مختلفة يواء في حياته اليومية أو المستقبلية .

2-تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ تعتبر ركائز هامة في جعلها متفردة .

3-للمقاربة بالكفاءات عدة أهداف و مزايا بحيث أنّها تنمي تفكير المتعلم ، و تجعله قادرا على حلّ المشاكل التي تعترضه ؛ أي مواجهة المواقف ، و الاعتماد على النفس .

4-إنّ المقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية ،بحكم أنّها تجعله يكتسب الفكر المهاري ، و التعلم المنهجي للوصول إلى هدف ناجح .

5-تنمي المقاربة بالكفاءات فكر المتعلم ،وتكسبه رصيذا معرفيا كبيرا ،وذلك من خلال الاطلاع ،والبحث ،و التقصي .

6-ترتكز مكانة المعلم في المقاربة بالكفاءات على استظهار قدرات المتعلم ،ومهاراته،وخلق التفاعل في القسم ،حيث تكون طريقة التعليم تواصلية و ليست إيصالية كما كان الحال في التدريس بالأهداف .

7-إن اللسانيات التداولية تدرس اللغة أثناء استعمالها ؛ أي أنّها تهتم بالمتكلم و مقاصده .

8-إن اللسانيات التداولية من أهم المفاهيم التي شدّت انتباه الباحثين حيث أنّها علم ظهرت معالمه في الدرس اللساني الغربي إلى الفيلسوف شارل ساندرس بيرس .

9 - من اهم مباحث التداولية : الأفعال الكلامية ، الإستلزام الحواري ، النظرية الإشارية .

10 - يعد اوستين مؤسس نظرية أفعال الكلام و ذلك من خلال المحاضرات التي ألقاها بجامعة هارفرد .

11 - تعد دراسات جرايس نقطة إنطلاق نشأة مصطلح الإستلزام الحواري .

12 - تعد افساريات عنصر من عناصر التداولية بحيث اشتغل اللسانيون في هذا الدرس للكشف عن أبعادها التداولية .

أ - دعاء

ب - كلمة شكر .

ج - إهداء .

الفصل الأول : الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات .

- المقاربة لغة واصطلاحا من 4 إلى 5
- الكفاءة لغة و اصطلاحا من 6..... إلى 8
- النظريات المؤسسة لمفهوم الكفاءة من 9..... إلى 17 .
- مفهوم المقاربة بالكفاءات من 18..... إلى 19 .
- مبادئ المقاربة بالكفاءات من 20 إلى 22.
- مزايا و أهداف المقاربة بالكفاءات من 23..... إلى 25 .
- مكانة المعلم و المتعلم في المقاربة بالكفاءات من 26..... إلى 29 .

الفصل الثاني : التداولية (مصطلح و مفهوم)

- مفهوم التداولية لغة و اصطلاحا من 32..... إلى 34.
- نشأة التداولية من 37..... إلى 38.

أهم مباحث التداولية :

أ - نظرية أفعال الكلام من 39.....إلى 46.

ب - نظرية الإستلزام الحوارى من 47.....إلى 52.

ج - النظرية الإشارية من 53.....إلى 60

الجانب التطبيقي :الجوانب التداولية فى ظل المقاربة بالكفاءات

جدول يمثل نسبة الأساتذة الموجبين بنعم أو لا من 63.....إلى 64.

التمثيل البيانى من 64

الجوانب التداولية فى الخطاب التعليمى من 66.....إلى 70.

1- القرآن الكريم .

قائمة المصادر :

- إبراهيم بن مبارك الدوسري ، الإطار المرجعي للتقويم التربوي ، مكتبة التربية العربية ، ط2 ، الرياض ، 2000 .
- أحمد شبشوب ، العلوم التربوية ، دار التونسية للنشر و التوزيع ، دون طبعة ، 1991.
- بكري بلمرسلي ، أستاذ التعليم المتوسط ، المقاربة بالكفاءات .
- جميل حمداوي ، التداوليات و تحليل الخطاب الألوكة ، ط1 ، 2015 .
- جواد ختام ، التداولية أصولها و اتجاهاتها ، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع ، ط1 ، 2016
- الزاوي بغورة ، العلامة و الرمز في الفلسفة المعاصرة ، علوم الفكر ، المجلس الوطني للثقافة ، الكويت ، العدد 3 ، المجلد 35 ، 2007 .
- طالب سيد هاشم الطبطبائي ، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين و البلاغيين العرب .
- طه عبد الرحمن ، تحديد المنهج في تقويم التراث ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، ط2 .
- طه عبد الرحمن ، في أصول الحوار و تحديد علم الكلام ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، ط2 ، 2000 .
- عبد المجيد جحفلة ، مدخل إلى الدلالة الحديثة ، دار توبقال للنشر ، المغرب ، 2000.
- عمر محمد الثومي الشيباني ، تطور النظريات و الأفكار التربوية ، الدار العربية للكتاب .
- فاطمة الزهراء بوكرمة ، الكفاءة مفاهيم و نظريات ، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع ، الطبعة الثانية .
- فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، سلسلة تربوية متنوعة ، العدد 17.

- فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، ط2 ، دار المسيرة للنشر و الطباعة ، عمان ، 2007 .
- محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجية الكفاءات ، دار الورسم للنشر و التوزيع ، ط2 .
- محمد خليفة بركات ، علم النفس التربوي ، دار القلم ، ط 2 ، الكويت ، 1995 .
- محمد قوارح، عبد الرزاق حمائي ، العملية التعليمية التعلمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة .
- محمود أحمد محلة ، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ، دار المعرفة الجامعية ، 2002 .
- مسعود صحراوي ، التداولية عند العلماء العرب ، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ، دار الطليعة للطباعة و النشر ، بيروت – لبنان ، ط1 ، 2005 .
- مصطفى بن حبيس ، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة ، العدد 38 ، 2004 .
- نادية رمضان النجار ، الإتجاه التداولي و الوظيفي في الدرس اللغوي ، مؤسسة حورس الدولية للنشر و التوزيع ، ط1 ، 2013 .

قائمة المراجع :

- dewey john experience et education . puf . paris .1975 .
- Houssay jean . Quinge pedagogue leurs influence aujourd'hui .
- Hubert robert . histoire de la pedagogie . puf . paris . 1970

- la pragmatique a la conquet de nouveaux domaines . la reffer anne reboul in l informatical . 1995 .
- piaget tean . la psychologie et pedadogie education de noil . paris . 1969 .

المعاجم :

* - www . almaany . com .

- -أحمد ابن فارس ، مقاييس اللغة ، تحقيق عبد السلام محمد هارون ، دار الجليل (بيروت - لبنان)
- -لسان العرب لابن منظور ، المجلد الأول ، إصدار بيروت ، ط1 ، 1990 ، ص 138 .
- -محمد الدين ابن يعقوب ، الفيروز أبادي ، قاموس المحيط ، تحقيق أبو الوفا نصر المهوريني المصري الشافعي .

الكتب المترجمة :

- -آن رويول و جاك موشلار ن التداولية اليوم علم جديد في التواصل ، ت : سيف الدين دغفوس ن و محمد الشيباني ، دار الطليعة للطباعة و النشر ، ط1 ، 2003 .
- -جون دوي ، التربية في العصر الحديث ، الجزء الأول ، ت : عبد العزيز عبد البمجيد ، الجزء الول ، مكتبة النهضة ، مصر .
- -جون لانكشو اوستين ، نظرية أفعال الكلام العامة ، كيف ننجز الأشياء بالكلام ، ت : عبد القادر قنيني ، إفريقيا الشرق ، ط2 ، 2008 .

- -دومينيك أرمينيسكو ، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب ، ت : محمد يحيى بن ن منشورات الإختلاف ، ط1 ، 2005 .
- -فرانسوار أرمينيكو : المقاربة التداولية ، ت : سعيد علوش .
- -فيليب بلانشيه التداولية من اوستين غلى جوفمان ، ت : صابر الحباشة ، دار الحوار ، سوريا ، 2007 .