الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع:.....

الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي

-مقاربة في ضوء الرؤية الخلدونية-

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشعبة: لغــة عربية

التخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة:
*-آسيا مسكين

إشراف الدكتورة:
*-حياة لشهب

السنة الجامعية: **2018/2017**

بسم الله الرحمن الرحيم

دعاء

يارب

إذا أعطيتني مالا لاتأخذ سعادتي

وإذا أعطيتني قوة لاتأخذ عقلي

وإذا أعطيتني نجاحا لاتأخذ تواضعي

وإذا أعطيتني جرأة لا تأخذ حيائي

وإذا أعطيتني تواضعا لا تأخذ اعتزازي بكرامتي

يارب

لاتدعني أصاب بالغرور إذا نجحت

ولا أصاب باليأس إذا فشلت

بل ذكرني دائما بأن الفشل هو التجربة التي تسبق النجاح.

التشكرات:

بداية أشكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه في انجاز هذا البحث كما أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان الامتنان للأستاذة المشرفة حياة لشهب التي لم تبخل علي بنصائحها وتوجيهاتها وإرشاداتها القيمة وروحها الطيبة التي عاملتني بها أثناء إعداد هذا البحث.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للجنة المناقشة على تحملها عناء قراءة البحث وتنقيحه.

كما لايفوتني أن أشكر جميع الأساتذة في قسم اللغة العربية وآدابها.

راجية من المولى التوفيق للجميع.

مقدمـة

أحدث الدرس اللساني الحديث منعرجا حاسما في الإنتاج الفكري الإنساني، وانبثقت عنه العديد من العلوم الإنسانية المعرفية البينية، كعلم اللغة النفسي الذي يسعى إلى سبر أغوار النفس البشرية من خلال اللغة، كونها مرآة عاكسة لما يختلج المرء من مشاعر وأحاسيس، وعلم اللغة الاجتماعي الذي يهدف إلى الكشف عن البنية الاجتماعية انطلاقا من البنية اللغوية، ويأتي علم اللغة التطبيقي أو اللسانيات التطبيقية على رأس هذه العلوم حيث تُعنى باستثمار المبادئ اللسانية النظرية والإفادة منها في شتى مجالات الدراسات الميدانية كصناعة المعاجم والترجمة، ويعد حقل التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة أهم الميادين التي تستثمر فيها اللسانيات التطبيقية النظريات اللسانية الحديثة من أجل تعليم اللغة.

إن هذا التعانق أو الترابط العلائقي الموجود بين اللسانيات علم لغوي، والتعليمية علم تطبيقي ليس بأمر جديد، ذلك أننا نجد هذا التداخل المعرفي بين العلوم الإنسانية بمختلف فروعها في التراث العربي، وتعد مقدمة ابن خلدون موسوعة شاملة لكل العلوم المعرفية وهنا يحدث التصادم بين ما هو حداثي الوافد إلينا من الغرب العابر للمكان وبين ما هو تراثي القادم إلينا من الماضي العابر للزمن، نتج عن هذا التصادم عدة تيارات فكرية عربية تيار حداثي يأخذ بالعلم الوافد إلينا ويسلم به، وتيار يتعنّت لهذا العلم الغربي ويرفضه رفضا تاما ويتشبث بالتراث ويدعو إلى إعادة قراءته وتحليله ونقده بمناهج وآليات مستوحاة من العلم الحديث في خضم هذا الصدام يتخبط النسق التربوي التعليمي باحثا عن المنهاج المحكم البناء المتين القاعدة منتجا بذلك العديد من الخطابات العلمية التربوية التعليمية الهادفة إلى سبر أغوار الظاهرة التعليمية التعلمية، هذه الظاهرة الطبيعية في الجنس البشري حاول تفسيرها والوقوف عندها أكبر عمالقة الفكر العربي القديم، كابن سينا في كتابه البرهان، وابن خلدون في مقدمته، هذا الأخير الذي أسال من الحبر كثيره وأسهب في الحديث عن التعليم باعتباره صناعة رابطا بينه وبين مختلف علوم اللغة والعلوم المعرفية.

ولعل من أهم الباحثين العرب المحدثين الذين تبنوا التيار التراث حداثي نذكر: اللساني الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح، والتونسي عبد السلام المسدي، والمغربي محمد الأوراغي على سبيل المثال لا الحصر، صاحب نظرية اللسانيات النسبية التي حاول من

خلالها إعادة بعث الإرث اللغوي العربي، والاستفادة منها في مجال التعليم عامة وتعليمية اللغات خاصة وتعليم اللغة العربية بوجه أخص، فجاءت خطاباته لسانية علمية تعليمية

وهنا تتبلور أفكار إشكالية بحثنا ونتساءل:

-هل هناك تقارب بين الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي وخطاب ابن خلدون عن المنهج التربوي التعليمي؟ وما هي مرجعيات هذا الخطاب؟

تندرج تحت هذه الاشكالية مجموعة من التساؤلات الفرعية أهمها:

- هل الخطاب التعليمي خطاب تربوي أم خطاب علمي؟
- ما هي مرتكزات المنهج التربوي التعليمي عند ابن خلدون ؟
- ماهي الخلفية المرجعية للخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي؟
- ما هي تجليات الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي؟
- وماهي أهم أوجه التقارب بين الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي وابن خلدون؟

وقبل هذا وذالك ما مفهوم كل من الخطاب والتعليم؟ وما هي المفاهيم اللصيقة بهما؟ باعتبارهما ظاهرة طبيعية مميزة للجنس البشري.

ويجيب عن هذه التساؤلات وأخرى هذا البحث الموسوم: " الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي -مقاربة في ضوء الرؤية الخلدونية-".

حيث ركزت هذه الدراسة على كتاب "**اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية**" مدونة رئيسة للبحث، كونه يحتوي على أهم الأراء التعليمية المؤسسة للخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي.

ويستند هذا البحث في محاولته للإجابة عن إشكاليته على فرضيتين:

- الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي، خطاب تأصيلي تراثي يبحث في خبايا التراث ويحاول إعادة قراءته بمناهج و آليات حديثة؛ أي أنه لو تتبعنا أصول الخطاب التعليمي عند هذا الباحث نجدها تنهل من الفكر الخلدوني.
- الخطاب التعليمي للأوراغي يمكن أن يكون مجرد نقل للمناهج الغربية الحديثة أو إعادة نشر للأفكار التعليمية التراثية.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع اتباع المنهج الوصفي تتخلله آلية المقارنة حيث تم وصف الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي وتحليل نماذج منه ومقاربتها للفكر الخلدوني، باستخدام آلية المقارنة والوقوف عند أهم الملامح التداولية للخطاب التعليمي عند الأوراغي.

نبتغي من هذا البحث تحقيق جملة من الأهداف أهمها:

- البحث عن أصالة التراث في الخطابات التعليمية الحديثة.
- بيان أهم مرتكزات المنهج التربوي التعليمي الأصوب في نجاح العملية التعليمية.
- الوقوف عند أهم نقاط قوة الفكر الخلدوني.
- إثبات إتباع الأوراغي لمنهج أجداده وعدم تنكره للهوية العربية.

ولم تسمح لنا الفرصة للإجابة عن هذه الإشكالية إلا بعد وضع خطة ممنهجة تمثلت في فصيلتين تلحقهما خاتمة وتتصدرهما مقدمة.

الفصل الأول بعنوان: **مفاهيم وتحديدات**، تضمن ثلاث مباحث:

تحدثنا في المبحث الأول عن الخطاب التعليمي، وفي المبحث الثاني عن تداولية الخطاب التعليمي، أما المبحث الثالث فقد تحدثنا فيه عن التصور الخلدوني للتعليم.

أما الفصل الثاني فقد تناول **الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي** في ثلاث مباحث أيضا:

المبحث الأول وتم فيه التعريف بمدونة البحث، والمبحث الثاني وعرضنا فيه أهم تجليات الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي، أما المبحث الثالث فقد تضمن ممارسات تطبيقية في نصوص الأوراغي وابن خلدون.

تكمن أهمية الموضوع، في كونه يتناول موضوع التعليم بين الفكر الخلدوني، وأحد أعلام الدراسات العربية الحديثة التي كان لها دور في نشر الوعي بأهمية الإرث اللغوي القديم وساهمت في إرساء دعائم نظرية لسانية عربية الأصل.

إنّ وعينا بهذه الأهمية كان من أهم أسباب اختيار الموضوع بالإضافة إلى رغبتنا في البحث وتقصي كنه الحقيقة

وقد اتكأ هذا البحث على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

- اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية لمحمد الأوراغي.
- مقدمة ابن خلدون لعبد الرحمن ابن خلدون تحقيق: حامد أحمد الطاهر.
- اللسانيات و البيداغوجيا لعلي آيت أوشان.
- الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق لعبد الأمير شمس الدين.

من الخطأ ادعاء السبق في طرق هذا الموضوع، فلا موضوع الخطاب التعليمي بجديد ولا المدونة المدروسة، ولكن الجديد هو ارتباط الموضوع بالمدونة.

فهناك دراسات سابقة تناولت موضوع الخطاب التعليمي نذكر منها:

- الخطاب التعليمي عند مولوي لندى حسون: دراسة في مجلة جامعة دمشق سنة 2013

- استراتيجيات التواصل والحوار في الخطاب التعليمي للطور الابتدائي (السنة الخامسة) أنمودجا – لـ ربيعة ساحلي– مذكرة ماستر سنة 2017.
- دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي لنوارة بوعياد

أما الدراسات المتعلقة بمدونة البحث " محمد الأوراغي"، فنجد مذكرة ماستر في جامعة قاصدي مرباح– ورقلة لـ سعيدة قوراح بعنوان "الملكة العقلية ودورها في اكتساب اللغة – محمد الأوراغي–" سنة 2017.

إن هذا البحث الموسوم: "الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي –مقاربة في ضوء الرؤية الخلدونية–" يلتقي مع الدراسات السابقة في دراسة الخطاب التعليمي، ويختلف عنها في دراسته لعلم من أعلام الأمة العربية في ظل رؤية لأكبر مفكري الحضارة العربية.

وككل بحث علمي واجه هذا البحث مجموعة من الصعوبات أهمها:

- صعوبة قراءة متن المدونة لاحتوائها على مصطلحات ومفاهيم جديدة متعلقة بالنظرية النسبية للسانيات.
- قلة المصادر و الدراسات التي تمس جوهر الموضوع

بالرغم من هذه الصعوبات فإن هذا البحث قد أبى إلا أن يخرج إلى النور، ولا يدعي أنه أتى بالجديد بقدر ما يُعبّر على أنه ثمرة جهد بشري مضني يحتمل الخطأ أو الصواب ويبتغي صاحبه الإفادة ولو بقلة القليل.

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أتقدم بالحمد و الشكر لله الواحد الأحد على توفيقه لإنجاز هذا البحث، والثناء والشكر الجزيل لأستاذتي المشرفة: الأستاذة حياة لشهب لنزولها عند رغبتي في اختيار هذا الموضوع، وتكبد عناء الإشراف عليه ومتابعته ليخرج على ما هو عليه "فشكر الله لك يا معلمتي"، كما أتقدم بالشكر لأعضاء اللجنة المناقشة التي تجشمت عناء قراءة هذا البحث، وتنقيحه، والوقوف عند أخطائه، وهفواته.

الفصل الأول:

مفاهيم و تحديدات

الفصل الأول:

مفاهيم وتحديدات

المبحث الأول:

مفهوم الخطاب التعليمي

المبحث الثاني :

تداولية الخطاب التعليمي

المبحث الثالث :

التصور الخلدوني للتعليم

المبحث الأول: مفهوم الخطاب التعليمي

إذا ما نظرنا إلى هذا المصطلح، وجدناه مركب إضافي يتكون من كلمتين: "الخطاب" "التعليمي"، نحاول فيما سيأتي القيام بضبط مصطلحي لمفهوم "الخطاب" والتعليم.

1- مفهوم الخطاب:

أ- لغة:

ورد في معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي في باب الخاء:« الخَطَب: سَبَبُ الأَمر، وفلانُ يَخْطُبُ امرأةً ويَخْتَطِبها خِطْبَةً (...) والخِطَاب: مراجعة الكلام. والخُطبة: مصدر الخطيب، وكان الرجل في الجاهلية إذا أراد الخِطبة قام في النادي، فقال خِطْبٌ ومن أراده قال: نِكْحٌ وجمع الخطيب خطباء، وجمع الخَاطب خُطَّابُ.[1]»

فالخطاب يحمل معنى معاودة الكلام ومراجعته بين طرفين، سواء في خطبة المرأة أو في أي مقام خطابي آخر.

وجاء في لسان العرب في مادة "خطب" « الخَطْبُ: الشأن أو الأمر صَغُرَ أو عَظُمَ وقيل: هو سبب الأمر(...) والخِطَابُ والمُخَاطَبَةُ: مُرَاجَعَةُ الكَلام وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا، وهما يتخاطبان.»[2] فالخطب هو الشأن أو الأمر الذي يقع فيه الكلام.

أما تاج العروس الزبيدي، فنجد فيه: « الخَطْبُ: الشَأْنُ، وَما خَطْبُكَ؟ أي ما شأنُكَ الذي تَخْطُبُه، وهو مجاز كما في الأساس، والخَطْبُ: الحالُ،صغر أو عظم (...) وتقول: هذا خطب جليل وخطب يسير والخَطْبُ: الأمرُ الذي يقع فيه المخاطبة، (...) والخُطْبة: مصدر الخطيب (خطب الخاطب على المنبر)،(...)، وهو أن اسم ذلك الكلام الذي يتكلم به الخطيب (خطبة أيضا)،(...)، ونُسِبَ الإمام (أبو القاسم عبد الله بن محمد) الأصبهاني (الخطيبي شيخ لابن الجَوْزي المُفَسِّر المحدِّث الواعظ(...)، والخطاب والمخاطبة: مراجعة الكلام(...) والمخاطبة: مفاعلة من الخطاب والمُشاورة.»[3]

---

[1]- الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، ج1، باب الخاء، مادة(خ،ط،ب)، تح: عبد الحميد الهنداوي ، دار الكتب العلمية بيروت ، لبنان،ط1،2003،ص ص418 ، 419.

[2]- جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب،ج4، مادة (خطب)، تح: خالد رشيد القاضي، دار صبح واديسوفت، بيروت، لبنان،ط1،2006،ص ص 129،130.

[3]- محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس، ج2، فصل الخاء، مادة (خ،ط،ب)، تح: علي هلالي، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، ط2،2004، ص ص 370، 376.

إن ما نستشفه من خلال التعريفات المعجمية الآنفة الذكر هو أن الخطب، الخطاب الخطبة، والمخاطبة كلمات كلها تدور حول معنى الشأن أو الحال الذي يقع فيه الكلام ومراجعة الكلام، بالتحدث، والتفسير، والوعظ، والتفاعل في التكلم، والمشاورة؛ أي أن الخطاب هو التلفظ بالكلام للإفادة.

وقد ذكر الله عزّ وجلّ هذه الكلمة في كتابه الحكيم، حيث وردت بصيغ عديدة في مواضع كثيرة.

أ- بصيغة المصدر:

قال تعالى:(**وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ**)سورة ص: الآية 20.

وقوله أيضا: (**رَبِّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا الرَّحْمَٰنِ ۖ لَا يَمْلِكُونَ مِنْهُ خِطَابًا**)سورة النبأ الآية 37.

ب – بصيغة الفعل:

في قوله تعالى: -(**وَاصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا ۚ إِنَّهُم مُّغْرَقُونَ**). سورة هود: الآية 37.

-(**وَعِبَادُ الرَّحْمَٰنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا**).

سورة الفرقان: الآية 63.

أما في المعاجم الفرنسية، فنجد أن كلمة Discours في القاموس الأكاديمي الفرنسي تعني مجموعة من الكلمات تستعمل لشرح ما يفكر فيه المتكلم، وفي معجم لاروس فإن كلمة Discours ترادف الكلام la parole .[1](ترجمة شخصية)

ب-اصطلاحا:

بعد الضبط اللغوي لكلمة " الخطاب " نأتي إلى الضبط الاصطلاحي بالرغم من أنه سيكون من الصعب الإلمام بشظايا تعريفه، ذلك أنه مصطلح زئبقي مائع، تترامى شظايا تحديده بين الأدب والسيمياء، واللسانيات، والبلاغة، وتحليل الخطاب، وباعتبار بحثنا لساني تعليمي، فإننا سنحاول ضبط المصطلح وفق توجه بحثنا العلمي.

[1]-ينظر: -Dictionnaire de l académie française- 5 eme édition. 1798 p 999

- . Dictionnaire linguistique ; jean duboi et d’autres ;larousse,paris,1999 ,p150

لعل أهم محطة لسانية نحط عندها رحالنا هي: المدرسة السوسيرية ونقف عند رائدها (فرديناند دو سوسير)*[1] ferdinand de saussure في كتابه "محاضرات في اللسانيات العامة".

فقد أشار إلى مفهوم الخطاب من خلال تفريقه بين اللغة والكلام وتحديده لماهية الكلام بأنه « فعل فردي، وهو عقلي مقصود.»[2]

وبهذا يعد الخطاب، باعتباره كلاما فعلا فرديا عقليا مقصودا «لأنه يصدر عن وعي.»[3] وبذلك يكون عملية فردية تتسم بالاختيار الحر للملفوظات للتعبير عن الأفكار.

إن الخطاب باعتباره كلاما. وفق المنظور السوسيري، له ميزتين هما:

- المشافهة: كون الكلام لا يكون إلا أداء نطقيا.
- المقصدية في التعبير عن الأفكار.

إن ميزة المشافهة التي يتميز بها الخطاب بكونه كلاما تقودنا إلى مصطلح أخر يعرف بـ: «" التلفظ " enonciation، وهو ذلك الفعل الذي يكمن في استعمال اللسان بغية تبليغ مرسلة إلى شخص معين، ويسمى منجز هذا الفعل مخاطِبا أو (متلفظا)، بينما يسمى الشخص الذي توجه إليه المرسلة بالمرسل إليه (المخاطَب أو صاحب المتلفظ)، يمثل الملفوظ إذا الصيغة اللسانية التي تنتج عن فعل التلفظ».[4]

وهنا نجد بأن الخطاب هو الملفوظ أو هو تتابع لملفوظات تتقاسم المقتضيات نفسها. فالحوار التالي الذي يدور بين متخاطبين يمثل خطابا.[5]

1 – ما هي وجهتك في العطلة؟

2 – إيطاليا.

3 – سأذهب إلى طبيب الأسنان

---

[1] – فرديناند دو سوسير (1857 – 1913) : لساني سويسري مؤسس اللسانيات الحديثة .

[2] – فرديناند دو سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، مرا: مالك يوسف المطلبي، دار أفاق عربية الأعظمية، بغداد، ط3، 1985، ص 32.

[3] – عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، 1989، ص 18.

[4] – ماري نوال غاري باريور، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، سيدي بلعباس الجزائر ط1، 2007 ، ص 53.

[5] – ينظر: المرجع نفسه، ص 49.

فالمقطع (1 و2) يؤلفان " خطابا "، لأنهما يتقاسمان المقتضى نفسه، أما المقطع (1و3) فلا يؤلفان خطابا، لأن المقطع (3) لا يوافق مقتضى حال المقطع (1)، لوجود حلقة مفقودة تجمد استمرارية الخطاب(2).

يعد (ز. هاريس)* (z. harris) أول لساني حاول توسيع حدود موضوع البحث اللساني بجعله يتعدى الجملة إلى الخطاب، ويعرف هذا الأخير على أنه «ملفوظ طويل أو هو متتالية من الجمل تُكوِّن مجموعة منغلقة، يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر بواسطة المنهجية التوزيعية، وبشكل يجعلنا نظل في مجال لساني محض.»[1]

يعرف (أحمد المتوكل)** الخطاب على أنه « كل إنتاج لغوي يربط فيه ربط تبعية بين بنيته الداخلية وظروفه المقامية بالمعنى الواسع».[2]

إن ما يلفت الانتباه في مفهوم أحمد المتوكل للخطاب هو أنه كل خطاب في علاقة تبعية بمقام الخطاب ووظيفته.

ويخلص أحمد المتوكل إلى أن الخطاب : « كل تعبير لغوي أيا كان حجمه نتج في مقام معين قصد القيام بغرض تواصلي معين.»[3]

إن المفهوم الوظيفي للخطاب بهذا المصطلح يتعدى خاصية المشافهة إلى الكتابة، بحيث يشمل بمعناه الواسع كل إنتاج لغوي ملفوظ أو مكتوب، ويركز على الوظيفة التواصلية وغرضه التأثيري الإقناعي.

ونجد بأن مفهوم الخطاب يتقاطع مع النص ذلك أن « النص رسالة من الكاتب إلى القارئ فهو خطاب، فالاتصال بين الكاتب والقارئ، إنما يتم عبر النص، تماما مثلما أن الاتصال بين المتكلم والسامع إنما يتم عبر الكلام.»[4]

---

* زليخ هاريس: (1909 – 1992)، من أهم أعلام المدرسة اللسانية الأمريكية صاحب النظرية التوزيعية وأستاذ نعوم تشومكي .

[1] – سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط4، 2005، ص 17

** أحمد المتوكل: (1942 ––) لساني مغاربي تلميذ سيمون ديك تبنى المنحى الوظيفي في اللسانيات

[2] – احمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب، من الجملة الى النص، دار الأمان الرباط، ط4، (د ت)، ص16.

[3]– المرجع نفسه، ص17.

[4]– محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر، دراسة تحليلية نقدية، دار الطليعة، بيروت،ط1، 1982،ص10.

فالخطاب باعتباره إنتاجا لغويا هو عبارة عن بناء من الأفكار يتطلب استعمال مواد (مفاهيم) ويستوجب إقامة علاقات بين تلك المواد، ولا شك أن كل بناء يخضع لقواعد معينة تجعله قادرا على أداء وظيفته، وبهذا يكون الخطاب بناء، يعكس مدى قدرة صاحبه على احترام القواعد ومدى استثماره لها لتقديم أفكاره والتأثير في الآخرين وإقناعهم.[1]

إن الخطاب باعتباره نص وفق هذا المنظور له ميزتين:

- عرض كتابي محكم البناء يخضع لقواعد معينة.
- مرآة عاكسة تعبر عن أفكار صاحبها للتأثير والإقناع.

02- مفهوم التعليم والتعلم:

أ- **لغة:** ترد كلمة التعليم في الجذر "عَلِمَ" وقد جاء في لسان العرب لابن منظور في باب العين في مادة (علم): " علم من صفات الله عز وجل العَليم، والعالِمُ، والعلَّام، قال عزّ وجلّ: **(أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَىٰ أَن يَخْلُقَ مِثْلَهُم بَلَىٰ وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ)** سورة يس الآية:81 وقال: « **عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ وَهُوَ الْحَكِيمُ الْخَبِيرُ**» سورة الأنعام الآية:73 (...)، لا تخفى عليه خافيةٌ في الأَرض ولا في السماء سبحانه وتعالى، أحاط علمه بجميع الأشياء باطنها وظاهرها دقيقها وجليلها (...)، والعِلْمُ: نقيضُ الجهل.»[2]

أما في معجم الوسيط فنجد: عَلِم الشيء عِلْمًا: عرفه وفي التنزيل العزيز **(لَاتَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ)** الآية 60 سورة الأنفال، والشيء به: شعر به ودرى، والشيء حاصلا: أيقن به وصدقه (...)، وتعلم الأمر: أتقنه وعرفه».[3]

فكلمة علم وتعلم تدور حول معرفة الشيء، وإتقانه، والإحاطة بجميع جوانبه.

---

[1] – ينظر: محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر ، ص11.

[2] – ابن منظور ، لسان العرب، ج9، مادة (ع ل م)،ص.362.

[3] – مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (ع ل م)، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص624.

ب- مفهوم التعلم والتعليم اصطلاحا:

يجمع جُلّ الباحثين سواء في علم التربية أو علم النفس على أن التعليم « هو مجموعة تغيرات تكيفية تحدث لسلوك المرء، وهي في محصلتها تعبير عن خبراته في التلاؤم مع البيئة»[1]. فالتعلم وفق هذا المنظور، هو عملية تغير أو تعديل السلوك بفعل الخبرة.

3- مفاهيم لها علاقة بالتعلم والتعليم:

تندرج تحت هذا المفهوم مجموعة من المفاهيم المتعلقة بالتعلم أهمها:

3-1- التعليم:

يرى سعيد إسماعيل علي بأن :« التعليم صنعة من الصنائع، أو كما نعبر في أيامنا هذه، فن من الفنون العلمية، التي لا يمكن أن يقف الإنسان فيها عند حد العلم، بل لا بد من الممارسة والتدريب حتى يكتسب المهارة تتضح إمكاناته في التغيير والتطوير والإصلاح».[2]

فالمتعلم- بهذا التعريف- إذا لم يتجاوز حدود العلم بالشيء إلى الممارسة التطبيقية أو إذا لم تتجسد معارف المتعلم في أفعاله، فلا يمكننا القول بأنه قد تعلم.

هذا إذا ما نظرنا إلى التعليم بمفهومه العام، أما بالمفهوم الخاص، فإنه هناك من الباحثين من يحصره داخل المؤسسات التعليمية بين جدران حجرات الدراسة، ويعرفه على أنه« إلقاء الدروس داخل الأقسام لتحقيق غايات التربية وأهدافها.»[3]

فالتعليم تلقين الدروس للمتعلمين داخل الصف المدرسي للوصول إلى غايات وأهداف تربوية.

إن ما نلحظه على هذا التعريف هو أنه مفهوم تقليدي للتعليم، يستند إلى المناهج القديمة التي ترى بأن المعلم مصدر المعرفة، ومالكا للخبرة، والمتعلم مستقبل سلبي يكتفي بتقبل المعرفة فقط، ويحصره داخل القسم الصفي.

---

[1]- مصطفي ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج، تح: عطية محمود هنا، عالم المعرفة 1978،ص 16.

[2]- سعيد اسماعيل علي، الفكر التربوي العربي الحديث، عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص15

[3] - رشيد أورلسان، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصرالكتاب، البليدة، (د ط)، (د ت)، ص17.

إن التعليم من المنظور التربوي الحديث، هو عملية «إحداث تغيرات معرفية ومهارية ووجدانية عند المتعلمين، أو نشاط مقصود من المدرس لتغيير سلوك المتعلم أو عملية تفاعل اجتماعي لتطوير معارف ومهارات وقيم واتجاهات المتعلمين»[1].

إن التعليم بمفهومه الحديث، يتمحور حول إكساب المتعلم مهارات ومعارف، تمكنه من تطوير أدائه وسلوكه، ولا يتمحور حول المعلم ومدى قدرته على إبراز قدراته المعرفية.

فالتعليم تفاعل معقد بين المعلم والمتعلمين، بغية تحقيق أهداف تعليمية تربوية، وهو نظام يتكون من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، هذا النظام يكون عاما وشاملا لمستويات التطور الحاصل للفرد (الإبتدائي، المتوسط، الثانوي) وحتى المراحل المتقدمة التي تشرف عليها الدولة وتفرض فلسفتها ونظامها الذي يتم تطبيقه في المجتمع[2].

3 – 2 – التدريس: يعرف بعض التربويين التدريس على أنه: «عملية متعمّدة لتشكيل بنية الطالب، وبيئته المعرفية بصورة تمكّنه من تعلم ممارسة سلوك معين، أو الاشتراك في سلوك معين، وذلك وفق متطلبات حدوث التعلم، وهي شروط خاصة بالمتعلم، وأخرى خاصة بالموقف التدريسي، وثالثة خاصة بالمعلم وغيرها من متطلبات التعلم الجيد».[3]

فالتدريس عملية معدة، ومخطط لها مسبقا للوصول إلى أهداف معينة، هذه العملية لها متطلبات خاصة بكل من المتعلم، والظروف والإمكانيات المعالجة للموقف التدريسي والمتعلقة بالمعلم.

*** الفرق بين التعليم والتعلم:**

إن الفرق بين التعلم والتعليم يكمن في كون التعلم نتاج التعليم.

فالتعليم عمليات وإجراءات، أما التعلم فهو ينجم عن هذه العمليات والإجراءات من تغيير أو تعديل في السلوك.[4]

ويمكننا أن نستخلص فروقا أخرى كون التعليم منظما وممنهجا بينما يفتقد التعلم للتنظيم والمنهجية.

---

[1] – سعد علي زاير، سماء تركي داخل اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، عمان، الأردن، 2014 ص 99 .

[2] – ينظر : المرجع نفسه. ص 100 .

[3] – جامعة المدينة العالمية : طرق تدريس مواد اللغة العربية، (د ط)، 2011، ص 10 .

[4] – ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن 2009، ص 340 341.

– التعليم جماعي كونه تفاعل بين المعلم والمتعلم والتعلم ذاتي وفردي.

*** الفرق بين التعليم والتدريس:**

هناك فروق كثيرة بين مفهومي التعليم والتدريس نذكر منها: [1]

1 – أن التدريس عمل مقصود، في حين أن التعليم قد يكون مقصودا، وقد يكون غير مقصود، بمعنى أنه يمكن أن يحدث بقصد مسبق، أو أنه يحدث من دون قصد.

2 – التعليم أوسع استعمالا من التدريس في المجال التربوي، لأنه يتناول المعارف والقيم والمهارات في حين يقتصر التدريس على المعارف والقيم من دون المهارات.

3 – التعليم يحصل داخل المؤسسات التعليمية، وقد يحصل خارجها أو في الاثنين معا، أما التدريس فلا يحصل خارج المؤسسات التعليمية.

وبهذا يكون التعليم أشمل وأوسع من التدريس.

3 – 3 – التعلم المنتج: «هو التعلم الذي يؤدي إلى البناء المعرفي الفاعل للمفاهيم والنظريات والتطبيقات والمعارف، ويؤدي بعد تفاعل وجهد عقلي وفكري مستمر إلى تأليف النظريات والوصول إلى العلوم التي تسهم بدورها في بناء الحضارات البشرية الحسية والمعنوية.»[2]

فإذا كان التعلم هو تعديل السلوك انطلاقا من الخبرة فإن التعلم المنتج ينحصر في تحسين سلوك المتعلم نحو الأفضل وبناء مدركاته العقلية والنفسية التي تثمر إنتاجا معرفيا مفيدا.

3 – 4 – التعلم الذاتي:

يعرفه ماهر صالح بأنه «أحد الإتجاهات الحديثة التي تسعى المناهج الحديثة لإكسابها للطلاب تلبية لمتطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة، والنظام التعليمي أيا كانت إمكانياته لن يتمكن من تقديم كل المعارف لطلابه، ومن هنا تصبح مسؤولية التعلم والاستزادة من التعلم مسؤولية يتحملها كل فرد لتطويره علميا ومهنيا بصورة مستمرة.»[3]

---

[1] – محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 339.

[2] – محمد إبراهيم الزكري، التعلم المنتج والنموذج المتوازن المرن للبناء المعرفي، الندوة الأولى في تطبيقات تقنية للمعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، قسم التربية، 2010.

[3] – ماهر صالح، مهارات الموهوبين ووسائل تنمية قدراتهم الإبداعية، دار أسامة والمشرق الثقافي، عمان، الأردن ط1، 2006، ص 111.

فالمتعلم وفق هذا الاتجاه يكون عصاميا في تعلمه، يعتمد على نفسه في بحثه عن المعرفة ويكتشفها بنفسه ويكون ذاته بذاته، سواء كان داخل الصف المدرسي أو خارجه.

3 – 5 – التعليمية: La didactique

يعرفها بشير إبرير بأنها «علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية».[1]

فالتعليمية علم قائم بذاته وبما أنه ذو علاقات وطيدة بالعلوم الأخرى فهو علم بيني يتوسط العلوم الإنسانية، وينهل من نظرياتها كعلم النفس وعلم اللغة، وهو«الدراسة العلمية لسيرورات التعلم والتعليم قصد تنظيم هذه السيرورة بكيفية تمكن المتعلم من اكتساب المفاهيم والمواقف تجاه الذات والمحيط».[2] وبهذا تكون التعليمية علم تطبيقي يسعى إلى تحقيق أهداف عملية إجرائية تخص الوضعية التعليمية التي تتكون من عناصر أساسية هي:[3]

المعلم: وهو الموجه والمرشد الذي يملك المعرفة ويقود المتعلم إلى التعلم.

المادة التعليمية: وهي المادة الدراسية أو المحتوى الذي يتكون من مضمون المادة المراد نقلها للمتعلمين من الأفكار والمهارات والمعارف والتصورات التي يتوخى تعلمها واكتسابها من قبل المتعلم.

المتعلم: وهو مستقبل المادة التعليمية الذي يتفاعل مع المادة والمعلم معا وما يرتبط بالوضعية التعليمية التعلمية المتواجد بها، كونه المحور الأساسي المحرك لها.

3– 6– البيداغوجيا: Pedagogy يأتي هذا المصطلح كمرادف لفن التدريس، وهو فن إدارة القسم، موضوعه « بناء عقيدة تربوية تكون في الوقت ذاته، نظرية تطبيقية، وليست البيداغوجيا علما أو تقنية أو فلسفة أو فنا، بل إنها في الوقت نفسه كل هذه الأشياء منظمة حسب ارتباطات منطقية، وتقدم السوسيولوجية والسيكولوجية الأسس العلمية للبيداغوجية».[4]

فالبيداغوجيا تهتم بابستيمولوجيا المواد التعليمية وبمدى قدرة المعلم على إدارة الصف المدرسي وسيكولوجية المتعلم.

---

[1] – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 2007، ص 09.

[2] – سعد علي زاير، أسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 115 .

[3] – كهينة بناي، سعيد عامر، توظيف النظرية السياقية في تعليم اللغة العربية لتلامذة المرحلة الابتدائية كتاب اللغة العربية أنموذجا، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر 2014، ص 67.

[4] – سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 114

بعد الضبط اللغوي والاصطلاحي لمصطلحي " الخطاب " و" التعليم "، ومختلف المفاهيم المتعلقة بهذا الأخير، لا بأس الآن بالولوج إلى مفهوم الخطاب التعليمي.

4 – مفهوم الخطاب التعليمي:

4 – 1 – الخطاب التعليمي:

يعرف الخطاب التعليمي على أنه كلام تعليمي ذو صبغة أخص، يسعى لإزالة غبار الجهل عن قلوب السامعين، وإزالة الغفلة من أمام ناظريهم، فنجد لهجة الكلام تنبيها ومضمونها أخلاقيا تعليميا.[1]

ما نستخلصه من هذا التعريف هو أن الخطاب التعليمي هو كل إنتاج لغوي يكون هدفه التعليم وله ميزة تنبيهية وأخلاقية تعليمية.

فالخطاب التعليمي، هو كل خطاب (كلام، نص، جملة، كلمة...) كان موضوعها العملية التعليمية التعلمية، أو يصب فحوى هذا الخطاب في التعليمية واستراتيجيات وأنشطة التفاعل بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية.

ويرى علي آيت أوشان، بأن تحديد طبيعة كل من الخطاب التعليمي (الديداكتيكي) أو الأنشطة التعليمية التعلّمية المطلوب تحقيقها، يعتمد على مجموع المبادئ النظرية المستمدة من أهداف الدرس اللغوي، والتي تم ترجمتها في شكل كفايات (الكفاية التواصلية، الكفاية المنهجية، الكفاية الثقافية، القيم والمواقف الوجدانية).[2]

وبهذا نجد بأن نوع وطبيعة الخطاب التعليمي مرتبط بالأنشطة التعليمية التعلمية المراد تحقيقها، وهذه الأخيرة مرتبطة بالكفايات التي يسعى المتعلم إلى امتلاكها.

---

[1] – ندى حسون، الخطاب التعليمي عند مولوي (كتاب فيه ما فيه نموذجا)، مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد 3+4 ، 2013، ص 78 .

[2] – علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998 ص 103

4 – 2 – مفهوم الخطاب العلمي :

يعرف الخطاب العلمي على أنه: « حدث لغوي، ومنتوج معرفي متخصص يشمل ترسانة من المفاهيم العلمية الخاصة بميدان معرفي ما لها، والمصطلحات اللغوية الواصفة الشارحة لتلك المفاهيم الضابطة لها، المحددة الدالة عليها».[1]

فالخطاب العلمي يحمل محتوى معرفي، يتميز ببنائه المصطلحي العلمي واللغوي الدقيق الضابط للمفاهيم العلمية، وهنا نخلص إلى أن الخطاب العلمي يتنوع بتنوع العلوم، فالخطاب اللساني خطاب علمي، والخطاب التعليمي كذلك خطاب علمي، ومن جملة خصائص الخطاب العلمي نذكر:[2]

ا – **الموضوعية:** وهي الابتعاد قدر الإمكان عن الذاتية، ذلك أن النص كلما كان بعيدا عن متكلمه كلما كان قريبا من متلقيه، فيجب أن نطرح ضمائر المتكلم وكذا المخاطب والأفعال الدالة على الحكم على الكلام.

ب – **الانتظام:** ويتحقق ذلك بتناسق المفاهيم، وتمام الصياغة، فيجب الاتساق والانسجام في المفاهيم والتصورات وخلوها من التناقض، وتمام الصياغة اللسانية للخطاب.

ج – **الوضوح:** وهو الابتعاد عن الغموض والإبهام، ولا يتم هذا إلا بتوظيف لغة علمية دقيقة، لا تقبل الالتباس والإيحاء.

د – **الاقتصاد:** فالخطاب العلمي بموضوعيته، وانتظامه، ودقته، ووضوحه لا يحتمل الحشو اللفظي الذي يضعف فعاليته، لذلك فعباراته موجزة و محددة للفكرة المعبر عنها .

إن الخطاب التعليمي باعتباره خطابا يتناول موضوع التعليمية، يعد خطابا علميا لأن التعليمية– كما سبق الذكر– علم مستقل بذاته له مصطلحاته ومفاهيمه العلمية .

4 – 3 – الخطاب التربوي:

هو الخطاب البيداغوجي، الذي يعتمد وينصّب على التربية، ويلاحظ الباحث الفرنسي أوليفي روبول. Olivier reboul أن لغة هذا الخطاب، هي لغة إيديولوجية في جوهرها أكثر من سائر الخطابات، لأنها تمارس أخطر سلطة من خلال القواعد التي ينبغي على

[1] – بشير إبرير. بنية الخطاب العلمي في كتاب تسيبويه " مخارج الحروف عينة، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، جوان 2010، ص 01.

[2] – ينظر: بوغازي صباح، خصائص الخطاب العلمي في حوار البيروني وابن سينا. رسالة ماجيستير (غير منشورة) جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2012، ص 20، 21.

المتكلم الخضوع لها بوعي منه أو بدون وعي، وأيضا لأنه خطاب يترجم إرادة الإدارة الرسمية، ويحمل رسالة في ذاتها، ليس في مضامينه فحسب، بل حتى في طرائق وكيفية توصيله، فالطرائق البيداغوجية غير منفصلة عن المدارس والاجتهادات والمقاربات التربوية[1].

فالخطاب التربوي يتضمن مجموع الأقوال التي تعالج المواضيع التربوية، وهو يتحدد بمجموعة من الخصائص والسمات التي تميزه عن باقي الخطابات أهمها:[2]

أ– ينصب على التربية؛ فهي مادته التي يضفي على بعضها المشروعية وينزعها عن سمات وقضايا وملامح أخرى.

ب – يسعى للوصول إلى الحقيقة، لأنها الغاية التي تسعى إليها كل الخطابات المتصارعة.

ج – تتسم هذه الحقيقة بالطابع العملي، ولذلك فهي تحمل معها أحكام قيمة.

إن ما نخلص إليه بعد عرضنا للخطاب التعليمي، الخطاب العلمي، والخطاب التربوي،هو أن الخطاب التعليمي خطاب تربوي وعلمي في آن واحد.

4 – 4 – مفاهيم أخرى للخطاب التعليمي:

وترد مفاهيم أخرى للخطاب التعليمي نذكر منها:

الخطاب التعليمي عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة (خطاب) ذات طابع تعليمي، يتكرر فيه خطاب الآخر وهي ميزة خاصة لأي عمل تربوي، ويحدد الخطاب التعليمي بمقابلته مع الخطاب الجدلي وهذه المقابلة قائمة على أساس الاختلاف الموجود في العلاقات بين المتكلمين، ذلك أن الخطاب التعليمي ينطلق من الثنائية (أنا إلى أنت) و (أنا = أنت) في حين يقوم الخطاب الجدلي على أساس (أنا مقابل أنت).[3]

إن الخطاب التعليمي بهذا المفهوم، ينحصر في ما ينتجه المعلم من معارف، يريد نقلها للمتعلم في وضعية تعليمية تعلّمية محددة، يتم فيها نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم في ثنائية (أنا إلى أنت)، وأحيانا تبادلها في ثنائية (أنا=أنت).

---

[1] – ينظر: نورالدين زمام وأخرون، الخطاب التربوي وتحديات العولمة، أعمال الملتقى الدولي حول العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية، مخبر: المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص 85 .

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص 86 .

[3] – ينظر: نوارة بوعياد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية Insaniyat / إنسانيات/ العدد14– 15 2001، ص ص127، 155 .

فالثنائية الأولى (أنا إلى أنت) تعبر عن تلقين المعلم للمتعلم، والثنائية الثانية (أنا=أنت) تعبر عن قيام الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم.

إن هذا النوع من الخطاب التعليمي، نجده داخل المؤسسات التعليمية ويتم وفق منهجية تعليمية محكمة.

لكن الخطاب التعليمي بمفهومه الواسع، يتجاوز هذا الطرح إلى كونه خطاب قيل من قبل سواء على لسان الآخرين أو على لسان المعلم الذي يحاول تبسيطه وجعله في متناول المتعلمين[1]، فخطاب المعلم سواء كان من تأليفه أو نقله على لسان علماء وباحثين آخرين هو خطاب تعليمي. وبهذا يكون كل إنتاج لغوي يسعى إلى تعليم أو إكساب المتعلم مهارة ما هو خطاب تعليمي سواء كان مكتوبا أو منطوقا، وبغض النظر عن زمانه ومكانه.

[1] – ينظر : نوارة بوعياد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية ، ص ص 127 – 155 .

المبحث الثاني: تداولية الخطاب التعليمي

إن تميّز الخطاب التعليمي بالنفعية في سعيه لتحقيق أغراض تربوية تعليمية علمية وتركيزه على قطبي العملية التخاطبية التواصلية في العملية التعليمية التعلّمية، ومراعاته للحال أو المقام الذي أنتج فيه هذا الخطاب، يؤكد بأن الخطاب التعليمي خطاب تداولي، فلا يمكن الحديث عن أي نوع من الخطابات خارج التداولية.

1 – مفهوم التداولية:

تعنى التداولية بالعلاقات بين العلامات ومستخدميها، وتقتصر على دراسة ضمائر التكلم، والخطاب وطرفي المكان والزمان (الآن، هنا)، وللتعابير التي تستقي دلالتها من معطيات تكون جزئيا خارج اللغة نفسها، أي من المقام الذي يجري فيه التواصل.[1]

فالتداولية تدرس علاقة العلامة اللغوية بمستخدميها، وتهتم بالظروف المحايثة للخطاب وبتعريف آخر بسيط هي: « علم استعمال اللغة في المقام»[2] أي دراسة اللغة في الاستعمال أي في التداول.

وبهذا تكون التداولية علم يدرس كيفية استخدام اللغة وفق معطيات غير لغوية ويهتم بعلاقة كل إنتاج لغوي بمقامه الذي أنتج فيه وبغرضه التواصلي.

تكمن وظيفة التداولية في استخلاص العمليات التي تمكن الكلام من التجدر في إطاره الذي تشكله الثلاثية التالية: المرسل،(المخاطِب)، المتلقي (المخاطَب)، الوضعية التبليغية.
وتتمثل هذه الثلاثية في الخطاب التعليمي في:المعلم: (المخاطِب أو المتكلم)، المتعلم: (المخاطَب أو المتلقي)
الدرس التعليمي: (الوضعية التبليغية).[3]

---

[1] – ينظر: آن روبول، جاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص 29 .

[2] – صابر الحباشة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشار، دمشق، سوريا، ط1 2008،ص 11 .

[3] – ينظر: نوارة بوعياد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية، ص ص 127–155.

2 – أهم ملامح الدراسة التداولية للخطاب التعليمي:

لعل من أهم الجوانب التي تعنى بها الدراسة التداولية عامة وتداولية الخطاب التعليمي خاصة ما يلي:

أ – التلفظ: ويتم في هذا المستوى، دراسة الآثار التي تشير إلى عنصر الذاتية بما فيها الضمائر والعلامات الدالة على الزمان والمكان والشخص، والتي لا تعرف دلالتها إلا من خلال السياق.

وتبرز هذه العلامات الكيفية التي تحدث بها عملية التلفظ، وهذه العلامات تتنوع دلالتها من موقف كلامي لآخر، مثل: أنا، أنت، هنا، الآن ... ، فالدراسة اللسانية التداولية لا تهتم بالمظهر الفيزيائي لعملية التلفظ الذي هو من صميم اهتمام علم النفس اللغوي، بقدر ما تهتم بالأثر الذي تتركه عملية التلفظ.[1]

ب–الافتراض المسبق: وهو مفهوم تداولي، يقضي بأن يكون المعنى المستنتج ضمن محادثة ما يجب أن يكون معلوما للمتكلم والمخاطب، أي أنهما ينطلقان في خطابهما من قاعدة معرفية واحدة وفي الخطاب التعليمي، نجد بأن لكل من المعلم والمتعلم معطيات سابقة تُكوّن خلفية معرفية يتكئ عليها الخطاب القائم بينهما. فنجد بأن مهمة المعلم تتمثل في تزويد المتعلم بالمعلومات التي تشكل هذه الخلفية المعرفية التي يجب تدعيمها على الدوام لتحقيق التدرج المرسوم.[2]

فعندما يقول المعلم لمتعلمه: أعرب ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل، فإنه يفترض مسبقا أن كل من المعلم والمتعلم يدركان حقيقة الإعراب بشقيه، وتوجد هناك كلمات مسطرة وأخرى موجودة بين قوسين.

ج– الاستلزام الحواري(الاستلزام الخطابي) ومبدأ التعاون: من أهم المبادئ التداولية، مبدأ التعاون والاستلزام الخطابي، الذي يفرض على المتخاطبين المساهمة في المحادثة المشتركة بينهم باحترام هذا المبدأ، فكل المشاركين يتوقعون أن يساهم كل واحد منهم في المحادثة بكيفية عقلانية ومتعاونة لتيسير تأويل أقواله.[3]

---

[1] – ينظر: نوارة بوعياد، دراسة تداولية للخطاب، ص ص 127 ، 155.

[2] – ينظر: حورية رزقي، الأحاديث القدسية من منظور اللسانيات التداولية، باب الذكر والدعاء– أنموذجا– مذكرة ماجستير(غير منشورة)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2006، ص27.

[3] – آن روبول و جاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد أن في التواصل، ص55.

فاحترام المتخاطبين لهذا المبدأ، يساهم في نجاح العملية التواصلية التبليغية.

ويندرج ضمن الاستلزام الخطابي ومبدأ التعاون أربع قواعد من المفترض أن يحترمها المتخاطبون هي:[1]

قاعدة الكم: وهي أن تتضمن مساهمة المتكلم حدا من المعلومات يفي بالغرض التواصلي لا زيادة ولا نقصانا.

قاعدة النوع: التي تفترض نزاهة القائل الذي ينبغي ألا يكذب، وأن يملك الحجج الكافية لإثبات ما يريد أن يثبته.

قاعدة العلاقة (أو المناسبة): التي تفرض أن يكون الحديث داخل الموضوع، أي له علاقة بأقوال القائل السابقة وأقوال الآخرين.

قاعدة الكيف أو الطريقة: التي تعني التعبير بوضوح وشفافية، والابتعاد قدر الإمكان عن اللّبس والغموض، وتقديم المعلومات بترتيب مفهوم، وفي الخطاب التعليمي نجد بأن نجاح العلمية التعليمية التعلمية متوقف على مدى احترام كل من المعلم والمتعلم لهذه القواعد.

د – نظرية أفعال الكلام:

تعد نظرية أفعال الكلام لـ: أوستين (austin)* أول محاولة جادة تتجاوز بالفعل الطرح الأرسطي في كتابه الخطابة للقول الخطابي، والدراسة البلاغية بإعادة تنظيم منطق اللغة الطبيعية على ضوء الدراسات اللسانية المعاصرة[2].

ويتم تحليل الأعمال الكلامية من خلال دراسة تأثير هذه التعابير على سلوك كل من المتكلم والسامع فهناك بعض التعابير –ويقصد بها الأفعال الكلامية– لا ينقل معلومات وإنما ينفّذ أفعالا.[3]ويميز أوستين بين الفعل الكلامي، وقوة الفعل الكلامي، وتأثير الفعل الكلامي

---

[1]– ينظر:آن روبول و جاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد أن في التواصل، ، ص56.

* - جون أوستين (1911 – 1960) فيلسوف لغوي بريطاني طور نظرية أفعال الكلام من خلال سلسلة محاضراته التي ألقاها في جامعة هارفارد في 1955 التي جمعت بعد وفاته في كتاب " كيف ننجز الأشياء بالكلمات " .

[2]– ينظر: أوستين، نظرية أفعال الكلام العامة، كيف ننجز الأشياء بالكلام، تر : عبد القادر قينيني، افريقيا، الشرق 1991، ص 5

[3] – ينظر: حسن مرضى حسن، مدخل إلى فهم اللغة والتفكير، الأولى للنشر، دمشق، سوريا، (د ت) ص 84.

بقوله:« ويمكن أن نميز فعل الكلام) قال بأن ...) عن قوة فعل الكلام (احتج بأن ...) وأن نفصلهما معا عن لازم فعل الكلام (أقنعني بأن ...) »[1]

وبهذا نجد بأن أوستين في تحليله للفعل الكلامي يستخدم تمييزا ثلاثي الأبعاد: [2]

– **الفعل الكلامي:** وهو العمل التعبيري وحدوث فعل التلفظ والقول.

– **قوة فعل الكلام:** وتسمى بالأعمال الإبرامية، وهو العمل الذي تم إبرامه كنتيجة لتعبير المتكلم وهي الحالة التي يتساوى فيها القول مع تأدية العمل مثل: الوعد والترحيب.

– **أثر الكلام** : وهو التأثير الذي يتركه تعبير المتكلم في السامع.

إن هذا التحليل الثلاثي للأفعال الكلامية يسبقه تقسيم أولي لطبيعة الأقوال، وهو تقسيم ثنائي حيث قسم أوستين (austin) الأقوال إلى:[3]

– **أقوال تقريرية:** وهي الأساليب الخبرية التي تحتمل الصدق أو الكذب، ويندرج الخطاب التعليمي باعتباره خطابا علميا بالدرجة الأولى ضمن الأقوال التقريرية، ذلك أن المعلم يقوم بتقديم المعرفة بأسلوب تقريري إخباري يصف الظواهر العلمية ويعرفها في شكل بسيط.

– **الأقوال الإنشائية:** وهي الأقوال التي لا تخضع لمعيار الصدق والكذب، كالأمر والنهي والاستفهام.

وفي الخطاب التعليمي، نجد بأن الأقوال الإنشائية تستعمل أيضا إلى جانب الأقوال التقريرية فالمعلم يأمر وينهي متعلمه، والمتعلم يتساءل ويستفهم على أمور تبدو له غامضة.

وبهذا نجد أن الخطاب التعليمي، كغيره من الخطابات لا يخلو من الأفعال الكلامية ولاسيما البعد الثالث للتحليل التداولي للفعل الكلامي، المتمثل في الغرض التأثيري، ذلك أن هدف المعلم هو التأثير في المتعلم لإكسابه سلوكا أو تعديل سلوكه.

هـ – الحجاج: يعد الحجاج أهم أركان التداولية إلى جانب نظرية الأعمال الكلامية ويعني الحجاج بمعناه البسيط العادي، « طريقة عرض الحجج وتقديمها ويستهدف التأثير في السامع، فيكون بذلك الخطاب ناجعا فعالا، وهذا معيار أول لتحقق السمة الحجاجية، غير أنه ليس معيارا كافيا، إذ يجب ألا تهمل طبيعة السامع (أو المتقبل) المستهدف »[4].

---

[1]– أوستين، نظرية أفعال الكلام العامة، ص 123.

[2]– حسن مرضى حسن، مدخل إلى فهم اللغة والتفكير، ص ص 83، 84.

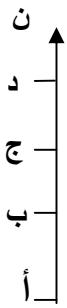
[3] – ينظر: نوارة بوعياد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية ص ص: 127 ،155.

[4] – صابر الحباشة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص، ص 21 .

فالخاصية الحجاجية لا تتحقق إلا بتحقق التأثير في المتلقي، هذا الأخير الذي يستوجب مراعاة طبيعته.

فالحجاج موجه للمستقبل والغاية منه هي حصول عمل ما أو الإعداد له، ولا يكون ذلك إلا بالتأثير في الذهن بواسطة الوسائل الخطابية[1].

إن سعي المتكلم لإقناع متلقيه يكون تدريجيا حيث ينطلق من الحجج الضعيفة إلى الحجج القوية فالحجج الأقوى، وهو ما يعرف "بالسلم الحجاجي" « وهو علاقة ترتيبية للحجج يمكن أن نرمز لها كالتالي :



ن = النتيجة

" **أ** " **و** " **ب** " **و** " **ج** " **و** " **د** " : حجج وأدلة تخدم النتيجة " **ن** "»[2].

فالسلم الحجاجي ترتيب تسلسلي للحجج تربط بينها روابط حجاجية مثل:

بل، لكن، حتى،لأن ، ... إذن ...

والروابط الحجاجية تختلف عن العوامل الحجاجية، فهذه الأخير لا ترتبط بين الحجج أو بين الحجج والنتيجة وإنما تحصر وتقيد الإمكانيات الحجاجية مثل: ربما، تقريبا، كثيرا ... وغيرها من أدوات القصر.[3]

ويعد الخطاب التعليمي خطابا حجاجيا، لأن المعلم يقدم حججا وأدلة أثناء عرضه للمادة المعرفية بغية التأثير في المتعلم وإقناعه، وغالبا ما يكون الخطاب التعليمي «عبارة عن مجموعة من الملفوظات تتمثل في الدفاع عن أطروحات (معطيات) بالحجج».[4]

[1] – ينظر: عز الدين الناجح، العوامل الحجاجية في اللغة العربية، دار نهى، صفاقس، تونس، ط1، 2011، ص 11

[2] – أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص 20 .

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص 27.

[4] – نوارة بوعياد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية، ص ص 127 – 155.

المبحث الثالث: التصور الخلدوني للتعليم.

1- التعريف بابن خلدون :

هو العلامة ولي الدين عبد الرحمان بن محمد بن أبي بكر محمد بن الحسن بن محمد بن جابر بن محمد بن إبراهيم بن عبد الرحمان بن خلدون، وأحد من نجوم أضاءت حلك الليل البهيم إبان ضعف المسلمين وتقهقرهم الثقافي والفكري.[1]

ولد ابن خلدون في تونس سنة: 732 هـ الموافق لـ: 1332 م، وانشغل بالعلم والدراسة في شبابه، وحفظ القرآن وجوده بالقراءات السبع ودرس العلوم الشرعية من تفسير وحديث وفقه وأصول، والعلوم اللسانية من نحو، وبلاغة، وأدب.[2]

ولم يكتف ابن خلدون بطلب العلم والتفقه في الدين والتأليف في العلوم، بل مارس القضاء واهتم بالسياسة فقد تولى ولاية تونس.[3]

كان ابن خلدون موسوعة علمية، فاقت عبقريته عبقرية معاصريه ويحسب له تأسيسه لعلم الاجتماع.

قدم ابن خلدون للحضارة العربية ثروة علمية كبيرة تحسد عليها، حتى إننا لنتساءل لماذا يطلقون اسم عصر الضعف والانحطاط على عصر ألف فيه أضخم إنتاج فكري إنساني؟

وقد توفي ابن خلدون في 808 هـ الموافق لـ : 1406 م بالقاهرة، تاركا وراءه تراثا زاخرا بالمعرفة تمثل في مؤلفات رائعة منها:[4]

1 – مقدمة ابن خلدون.

2 – الباب المحصل في أصول الدين وهو في علم الكلام.

3 – التعريف وهو ترجمة ذاتية له.

4 – كتاب في التصوف وهو " شفاء السائل."

---

[1] – عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح : حامد أحمد الطاهر، دار الفجر، القاهرة، مصر، ط2، 2010 ص8

[2] – ينظر : محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، (د ت) ص، 12

[3] – ينظر: محمد بن تاويت الطنجي، رحلة ابن خلدون، تح: نوري الجراح، دار السويدي، الإمارات العربية المتحدةط1، 2003، ص 99.

[4] – عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 9.

وغيرها من المؤلفات التي لم تصل إلينا كشرح البردة، والمختصر في المنطق.

2- الملكة اللغوية عند ابن خلدون:

أثارت قضية اللغة وامتلاك ناصيتها اهتمام العديد من العلماء العرب القدامى، وكان لابن خلدون دور بارز في تحديد ماهية اللغة واكتساب الملكة اللغوية.

يعرف ابن خلدون اللغة بقوله: «اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان. وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم».[1]

فاللغة في نظر ابن خلدون هي تعبير المتكلم عن أغراضه وذلك التعبير هو أداء فعلي يقوم به المتكلم بواسطة آلة "اللسان"، فكل إنسان له آلة اللسان التي تمكنه من التعبير عن قصده بإفادة الكلام، ويجب أن يمارس فعل التكلم بواسطة هذه الآلة حتى تصبح ملكة حاصلة في العضو الفاعل بها وهو هذه الآلة المتمثلة في اللسان.

1/2-اللغة ملكة صناعية:

يرى ابن خلدون بأن اللغة ملكة صناعية أي أن إتقان اللغة وإجادة الكلام مثلها مثل باقي الصنائع من نجارة وحياكة فيقول في هذا الصدد: « اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان: للعبارة عن المعاني وجودها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب (...) والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفاعل يقع أولا، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة».[2]

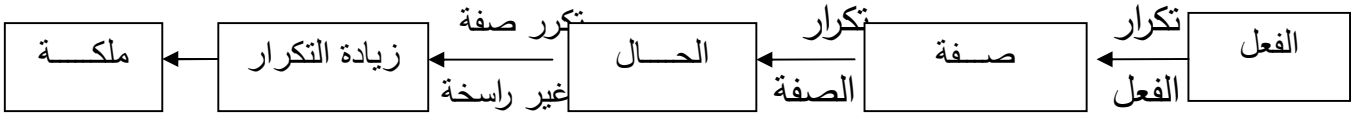
فابن خلدون يقدّم تصوّره للملكة اللغوية على أن تمام الملكة اللغوية، يكون بالنظر إلى التراكيب اللغوية لا بالنظر إلى المفردات هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرى بأن تمكن الملكة لدى المتكلم لا يكون إلا بتكرار الأفعال، ويتطور هذا التكرار من وقوع الفعل أولا فيصبح صفة للذات ثم يتكرر وقوع الفعل فيكون حالا، والحال هو صفة غير راسخة ويزداد الفعل تكرارا فيصبح ملكة، والملكة صفة راسخة لا تزول ولا تحول.

---

[1] – عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 700.

[2] – المصدر نفسه، ص 710.

وبهذا فإن الملكة عند ابن خلدون تحدث وفق المخطط التالي:[1]



ويفرق ابن خلدون بين الملكة والطبع، فيرى بأن الفرق يكمن في أن الملكة تكون قبل اكتسابها أمرا شعوريا، أما بعد اكتسابها فتكون لا شعورية، أما الطبع فإنه منذ البداية غير شعوري لأنه فطري ولد مع الإنسان.[2]

2/2- بين ملكة اللسان وصناعة العربية:

يرى ابن خلدون بأن ملكة اللسان العربي غير صناعة العربية ذلك « أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة فهو علم بكيفية لا نفس الكيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا».[3]

فالملكة عند ابن خلدون تتجاوز معرفة قوانين الصناعة إلى المقدرة على استعمال هذه القوانين أداء ونطقا، فليست الملكة اللغوية أن يعرف المتكلم قواعد النحو، وقوانين الإعراب ولا يجيد تأليف الكلام وكتابة نص من إنشائه، وإنما الملكة اللغوية أن يجيد تأليف الكلام والتعبير عن مقصوده، حتى وإن كان لا يعرف قوانين الإعراب وقواعده

وهنا نجد التقارب بين ابن خلدون وتشومسكي (chomesky) في تمييزه بين الكفاية والأداء الكلامي، وهذا ما يناقشه ميشال زكرياء في تناوله للعلاقة القائم بين الملكة اللسانية وبين صناعة العربية فيشير إلى أن تشومسكي يذهب إلى نظير ما يقره ابن خلدون عند ما يميز بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي.[4]

---

[1] – ينظر: فتيحة حداد، ابن خلدون واراؤه اللغوية والتعليمية (دراسة تحليلية نقدية) منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011، ص 134.

[2] – ينظر : باسم يونس البديرات، علوم اللسان العربي في مقدمة ابن خلدون، دراسة لغوية معاصرة، الأكاديميون الأردن، ط1، 2016، ص 57

[3] – ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 717 .

[4] – ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنة تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1،1993،ص112.

فالملكة وفق المنظور الخلدوني هي الحصول على قدرات ومهارات بتكوين جيد في صنعة الصنائع، فالهدف من اكتساب الملكة هو الحصول على أدمغة حسنة التكوين بدل حشوها وملء تجويفها بالقواعد والقوانين.

3-التصور الخلدوني للتعليم:

يرى ابن خلدون أن التعلم عملية معقدة ومركبة تتم وفق ثلاثة مراحل متتابعة بدءا بالإدراك الحسي، مرورا بالقوة النظرية وصولا إلى العقل المحض[1]، فالعملية التعليمية التعلمية عند ابن خلدون تبدأ بالمعرفة الحسية المباشرة للمعطيات الخارجية الملموسة التي يتم إدراكها بالحواس، كالسمع والبصر ثم ينتقل بعد ذلك إلى المعرفة النظرية المجردة لهذه المحسوسات.

فنجد ابن خلدون يقول في هذا الصدد: «... أن النفس الناطقة للإنسان إنما توجد فيه بالقوة وأن خروجها من القوة إلى الفعل، إنما هو بتجدد العلوم والإدراكات عن المحسوسات أولا ثم ما يكتسب بعدها بالقوة النظرية إلى أن يصير إدراكا بالفعل وعقلا محضا، فتكون ذاتا روحانية وتستكمل حينئذ وجودها».[2]

إن المتمعن في الفكر الخلدوني في المجال التعليمي، يجده يكاد يدور حول محور واحد هو محور الملكة، التي يرى بأنها فطرية ومكتسبة، تنتج عن هاتين الملكتين عدة ملكات أخرى متفاوتة حسب جودة الاكتساب

لقد تميز الفكر التربوي التعليمي عند ابن خلدون في مجال التعليم بعدة مزايا، ولا سيما في مجال تعليم اللغة، فقد تطرق إلى سبل التعليم في زمانه، مقدما البديل عنها لتحقيق الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية.[3]

ومن جملة ما ركز عليه ابن خلدون نذكر:

[1] – ينظر: قيراط هشام، علم نفس معلمي اللغات لماريون ويليامس و روبرت باردن – دراسة و ترجمة– رسالة ماجستير، تخصص الترجمة (تعريب)، قسم اللغة العربية و آدابها كلية الأداب و اللغات، جامعة الجزائر، 2005،ص17

[2] – ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص516

[3] – ينظر: عبد العليم بوفاتح، أهمية الملكة في تعليم اللغة عند ابن خلدون على ضوء النظرية اللسانية الحديثة، جامعة عمار ثليجي، الأغواط (الجزائر)، جسور المعرفة، العدد العاشر، جوان 2017

أولا– آداب و شروط المعلم والمتعلم[1]: تتمثل في:

- المتعلم: يرى ابن خلدون بأن المتعلم يجب أن يتلقى العلم مباشرة من أصحابه ويجب عليه أن يكابد مشاق السفر و الترحال في طلب العلوم ولقاء المشايخة، ويفرد فصلا كاملا لهذا فيقول في هذا الأمر: «... أن البشر يأخدون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه به من المذاهب و الفصائل تارة علما وتعليما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا»[2]

ونجد بأن الوصية الكبرى التي يوجهها ابن خلدون مباشرة إلى المتعلم، هي حثّه على التفكر التأمل والتيقن قبل إطلاق الأحكام إلا الشرعية منها، لأن الأخد بهذه الأخيرة يكون عن طريق التصديق و لا تستلزم التحقق منها.

- المعلم: يفترض ابن خلدون أن التعليم صناعة، ونجاحها وفشلها مرتبطان بالقائمين بها وأن المعلمين هم سند هذه الصناعة ويشترط في المعلم أن يكون قادرا على إقامة الجدل والحوار مع متعلميه، واختيار ما يناسبهم من المسائل الأساسية وما يفي بالغرض، ويبتعد عن الشروحات المتنافرة والمتفارقة وكثرة المصطلحات، ويحاول تقريب الأهداف للطالب وتوضيحها ومراعاة قدرة المتعلم ومساعدته على الفهم.

ثانيا: المنهج التعليمي التربوي:

بعد تحديد الشروط التي يجب توفرها في كل من المعلم والمتعلم كأحد أقطاب العلمية التعليمية التعلّمية حاول ابن خلدون تبيين المنهج التعليمي التربوي الصحيح الذي يكفل نجاح هذه العلمية، وإذا ما تحدثنا عن المنهج فإننا نتحدث عن الطرائق التعليمية والسبل والوسائل والكيفيات التي يتم بواستطتها تلقين العلم للمتعلمين، فكان من أهم ما ذكره ابن خلدون مايلي:

أ– التدرج:

يرى ابن خلدون أن وجه الصواب في تعليم العلوم هو بناؤه على التدرج فيقول: «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين، إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا،

[1]– ينظر: عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون و ابن الأزرق، دار اقرأ بيروت، لبنان ط1،1984،ص ص 77–81.

[2] – ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص693.

يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يزيد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن».[1]

يُعدّ التدرج في تعليم المادة المعرفية أمرا طبيعيا مسايرا لنمو المتعلم العقلي واستعداده لقبول هذه المعرفة، فهذا التدرج يمس كل من الموضوع المراد تعليمه والمتعلم المتلقي لهذا الموضوع.

والتدرج في تلقين المادة العلمية يشمل النقاط الآتية:[2]

– السهولة : ويتمثل في التدرج من السهل إلى الأقل سهولة إلى الصعب.

– الانتقال من المحسوس إلى المجرد: ويوافق هذا الانتقال النضج العقلي للمتعلم بحيث يرتقي تفكيره من العالم الحسي إلى إدراك المجردات.

– الانتقال من العام إلى الخاص: ويكون بتقديم العلم بصفة عامة ثم التعمق في تفاصيله.

ب – عدم إرهاق فكر الطالب والإحاطة بطبيعة هذا الفكر:

يؤكد ابن خلدون أن سلامة النمو والتطور التدريجي للفكر الإنساني، تتحكم فيه الخبرات والمهارات التي يكتسبها المتعلم، لذلك أوجب مراعاة هذه الطبيعة التي تتهيأ وتزداد استعدادا للفهم والقبول بالتدريج، وكلما اكتسبت فنا جديدا أو علما جديدا يزيدها استعدادا لتقبل علوم أخرى، وبهذا تتضح أهداف ومرامي هذا التعلم.[3]

ج – عدم الانتقال من فن إلى آخر قبل فهمه: أي الابتعاد عن التنقل بين تعلم علمين في آن واحد، ذلك أن من المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معا، فحينئذ قلّ أن يظفر بواحد منهما، لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر، فيستغلقان معا ويستصعبان ويعود منهما بالخيبة.[4]

فمن الصعب الظفر بعلمين معا لذلك يفضل أن يتلقى المتعلم كل علم على حدى فيعلم مبادئ وأصول علم حتى يفهمه فهما جيدا ثم ينتقل إلى علم آخر.

---

[1] – ينظر:ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 684 .

[2] – ينظر: نسيمة سعيدي، تعليمية اللغة العربية للكبار، القراءة أنموذجا: رسالة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر، 2006، ص 29.

[3] – ينظر: عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص 84 .

[4] – ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 685 .

د – النسيان آفة العلم تعالج بالتتابع والتكرار:

إن التعلم عند ابن خلدون معناه تربية الملكة بالاحتفاظ بما يكسبه الطالب واستحضاره ولكن النسيان يقف عقبة في وجه الذاكرة، فيرى ابن خلدون أن علاجها هو التكرار والتتابع وعدم الانقطاع وتفريق مجالس العلم.[1]

هـ – عدم الشدة على المتعلمين:

إن تشبع ابن خلدون بالثقافة الإسلامية، جعل منهجه التربوي التعليمي، يتسم بالأخلاق الحميدة، والبعد عن الأخلاق الذميمة، ومن ذلك تأكيده على التخلي عن الشدة والقسوة في التعليم، لما لها من عواقب وخيمة على النفس، ذلك أن «من كان مرباه بالتعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه».[2]

فالتربية والتعليم لا تكون بالشدة والعسف والقهر، وإنما تكون بالرفق واللين، فإذا كان الرفق بالحيوان من معاني الإنسانية فكيف بالمتعلمين؟

إن المتمعن في الرؤية الخلدونية للمنهج التربوي التعليمي، وشروطه ومتطلباته، يجد بأن ابن خلدون قد استبق جميع النظريات التربوية الحديثة، وكل المقاربات البيداغوجية الجديدة التي أحدثت ثورة عارمة في المجال التعليمي.

[1] – ينظر: عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وأبي الأزرق ص 85 .

[2] – ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 692 .

الفصل الثاني:

الخطاب التعليمي عند الأوراغي

المبحث الأول :

التعريف بمدونة البحث

المبحث الثاني :

تجليات الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي

المبحث الثالث :

ممارسات تطبيقية في نصوص محمد الأوراغي وابن خلدون

المبحث الأول: التعريف بمدونة البحث:

1 – التعريف بمحمد الأوراغي:

أستاذ التعليم العالي بجامعة محمد الخامس بالرباط، متخصص في اللسانيات، كما أنه يعد من أهم أعلام المملكة ومفكريها وجهابذتها.[1]

– أهـم مؤلفاته:

– اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم 1990.

– الوسائط اللغوية 1 – أفول اللسانيات الكلية2000.

– الوسائط اللغوية 2 – اللسانيات النسبية والأنحاء النمطية2000.

– التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي2000.

– لسان حضارة القرآن 2010.

– نظرية اللسانيات النسبية دواعي النشأة 2010.

– اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية 2010.

2 – الخطاب التعليمي عند (محمد الأوراغي):

سبق وأن ذكرنا في فصلنا النظري، بأن الخطاب التعليمي هو كل إنتاج لغوي، يتناول التعليم موضوعا له أو يتحدث عن التعليمية كعلم، أو العملية التعليمية وكيفية حدوثها كواقعة حقيقية. ولهذا فقد سلطنا الضوء في بحثنا هذا على دراسة الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي من خلال مؤلفه **اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية** كونه يتناول موضوع التعليم عامة، وتعليم اللغة العربية خاصة، وكيفية استثمار النظريات اللسانية الحديثة في تعليم اللغة العربية بوجه أخص لا سيما النظرية النسبية.

3– البنية المرجعية للخطاب التعليمي عند هذا الباحث:

يتكئ محمد الأوراغي في إنتاجه للخطاب التعليمي – سواء في مؤلفه اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية قيد الدراسة أو مؤلفاته الأخرى – على خلفية ابستمولوجية ثنائية القطب، تراثية من جهة وحداثية من جهة أخرى، ويظهر ذلك جليا في اعتماده على أمهات الكتب

[1] – https//www.abjjad.com/outhor (تم تصفحه بتاريخ : 06–03–2018 على الساعة 12.05).

التراثية، ككتاب "الخصائص" و"سر صناعة الإعراب" لابن جني، وكتاب "النفس" و"البرهان" لابن سينا، و"الكتاب" لسيبويه، و"مقدمة ابن خلدون" وغيرها من المصادر القيمة لجهابذة الدرس اللغوي العربي القديم.

كما يعتمد على مصادر غربية أجنبية حديثة في الدرس اللساني الحديث، أهمها كتب تشومسكي حول النظرية التوليدية التحويلية والكفاية اللغوية.

إن تنقل محمد الأوراغي بين ما هو تراثي وما هو حداثي يرمي به في مضمار النهج السلفي أو العودوي الذي يرى بأنه لا سبيل لصناعة فكر عربي معاصر دون العودة إلى التراث اللغوي، والبحث في خباياه وفق مناهج حديثة بغية إدراك العلوم الحديثة[1].

4– مضمون الخطاب التعليمي عند الأوراغي في كتابه اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية:

يقسم الأوراغي خطابه التعليمي إلى قسمين:

القسم الأول: ويمكننا القول بأنه خطاب تعليمي تربوي كونه يدرس مكونات النسق التربوي ويعنونه: بناء المنهاج اللغوي وتفاعله، يقسم هذا القسم بدوره إلى ثلاثة فصول:

الفصل الأول: مستلزمات المنهاج اللغوي من الكفاءات المعرفية والخبرات المهنية.[2]

الفصل الثاني: ويتناول مدى تفاعل المنهاج اللغوي مع باقي مكونات النسق التربوي

الفصل الثالث: بنية المنهاج اللغوي.

أما **القسم الثاني:** فيغلب عليه الطابع العلمي كونه يتناول موضوع اللسانيات التربوية وأهم قضاياها فهو خطاب تعليمي علمي وتربوي.

ويقسم إلى ثلاثة فصول:

الفصل الأول: نظريات الاكتساب وطرائق تعليم اللغات.

[1] – ينظر: عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط2، 1986، ص 12.

[2] – ينظر: محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار الأمان الرباط، المغرب، ط1، 2010، ص ص5،6.

الفصل الثاني: قوالب لسانية ومهارات لغوية.

الفصل الثالث: التأطير التربوي، قواعده وتقنياته.

الفصل الرابع: اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية.

المبحث الثاني: تجليات الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي:

يركز محمد الأوراغي خطابه التعليمي على مكونات النظام التعليمي، فيتصور النظام التعليمي على أنه « نسق يتألف من مكونات ثلاثة: أولا منهاج متعدد المواد الدراسية والأبنية التربوية، وثانيا مدرس متفاوت الكفاءات المعرفية والمهارات المهنية، وثالثا طالب متعدد اللسان والأعمار مختلف الحاجات اللغوية والأغراض القطاعية».[1]

يرى الأوراغي بأنه كي يؤدي النظام التعليمي وظيفته التكوينية والتربوية على الوجه المطلوب، يجب علينا البحث في الخصائص التي ينبغي توافرها في كل واحد من المكونات الثلاثة لضمان انسجامها.

1– المنهاج:

يرى الأوراغي بأن أي تناول لعنصر المنهاج عامة، والمنهاج اللغوي خاصة، يحتم النظر في المواصفات التي يجب توفرها في المبرمج، الذي يزاول التأليف المدرسي وأن يتسلح بالعدة الكافية لضبط المنهاج اللغوي، ويؤكد الأوراغي بأن أجود منهاج هو ذلك الذي يؤلفه ذو الريادة في التخصص صاحب الكفاءة المعرفية العالية.

يفرق الأوراغي بين المنهاج بمحتواه المعرفي، وبين قالبه التربوي الموجود ضمنيا في المنهاج المصرح به عمليا في قسم الإرشادات التربوية من الكتاب المدرسي، ويُقِرُّ بأن «الخبرة المهنية لا تقل أهمية عن الكفاءة المعرفية»[2]، فالكفاءة المعرفية متعلقة بمحتوى المادة المعرفية وثقافة المبرمج أما الخبرة المهنية فتتعلق بالمعرفة العملية بالإجراء التعليمي.

إن المنهاج بمحتواه المعرفي وقالبه التربوي، يعد حلقة وصل بين قطبي التعليمية المعلم والمتعلم فهو المكون المعرفي الرابط بين مكونين بشريين حيويين ولهذا يشترط في المكون المعرفي أن يكون حيويا وأن « يقوم على أساس الحياة وأن ينقى من المتحجرات ومما كان

[1] – محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية،، ص 23.

[2] – المصدر نفسه ، ص 26.

يدرس لضرورة استدعتها ظروف خاصة ويهذب مما ثبت أنه خارج عن الواقع والحاجة ويُشذّب مما يضيق منه التلميذ– وهو على حق – لأنه لا يحس به نفسا ولا نبضا».[1]

فالمنهاج التعليمي لغويا كان أو معرفيا، يجب أن يستقى من الواقع المعيش للمتعلم وأن يعبّر أشد التعبير عن حاجاته، ويُلبّي متطلباته ويستجيب لرغباته.

2– كفاءة المدرس المعرفية و المنهجية:

يُعدّ المدرس العنصر المركزي في النسق التربوي، فهو حلقة وصل بين المنهاج والطالب، وبحكم موقعه هذا ودوره في التبليغ قد لا تقل كفاءته المعرفية والمنهجية عن عدة مبرمج المنهاج، قد يتحول المدرس إلى مبرمج وواضع للمنهاج خاصة إذا كان متطورا معرفيا ومنهجيا وله خبرة ميدانية دقيقة ومعرفة لغوية وثقافية كافيتين.[2]

يشير محمد الأوراغي في خطابه التعليمي حول مؤهلات المدرس لأداء مهنة التعليم إلى الاستعداد الفطري، فيقول في هذا الصدد « إن المنهاج اللغوي الواحد قد تختلف نتائجه تبعا للتفاوت في الاستعداد الفطري وما انبنى عليه، بحيث يكون له مردود جيد إذا نفده شخص أكثر ما يشعر بالإرتياح وهو مدرس، ومردود ضعيف نسبيا إذا تولاه مدرس يعتبر التعليم مهمة كسائر المهن، ومردود ضعيف على العموم إذا تحمله شخص أتعس ما يكون وهو في الفصل الدراسي.»[3]

فالمنهاج اللغوي محكم البناء لا يكفي للحصول على أجود النتائج التعليمية ولا يعطي نتائج مثمرة إلا إذا كان بين يدي فنان ماهر في التدريس له استعداد فطري لحمل أمانة التعليم، وليس لممارسة وظيفة يقبض أجرا مقابلها.

إن أهمية الاستعداد الفطري في تكوين كفاءة المدرس المعرفية والمنهجية عند محمد الأوراغي، توحي بأن التعليم عنده مثله مثل باقي الصنائع، وأنه ملكة يُحصّلها المدرس، وإذا ما حصّلها فقلّ أن يجيد غيرها كما يقول ابن خلدون في مقدمته« من كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات و أحسن استعدادا لحصولها.»[4]

---

[1] – علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، ط2، 1984، ص 15

2 – ينظر: محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، ص54.

3– المصدر نفسه، ص51.

4– ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص487.

إن القول بالفطرة في اكتساب المعلم لصناعة التعليم لا ينفي دور التعلم، ذلك أن التعليم فن و« النبوغ في أي فن من الفنون يركز على دعامتين لا يغني إحداهما عن الآخر هاتان الدعامتان هما: الفطرة والموهبة الطبيعية، ثم التعلم والصناعة.»[1]

وباعتبار التعليم صناعة فلا بدلها من معلم يجمع بين الصفات الطبيعية والصناعية التي يكتسبها بالتعلم والتكوين العلمي والبيداغوجي، ومن الصفات الطبيعية في تعليم اللغة الصوت الواضح وقوة الشخصية والصبر.

أمّا الصفات التي يكتسبها المعلم وتكون مصنوعة، فهي الإلمام المعرفي بمادته التعليمية والتكوين البيداغوجي الذي يساعد في تسيير عملية إدارة الصف التعليمي.

يوضّح الأوراغي في خطابه التعليمي دور كل من المعلم و المتعلم من خلال تحديده للفرق الجوهري بين التعليم و التعلم فيرى بأن: « التعليم يستعمل للدلالة على عملية التلقين التي تكون من المعلم للطالب بينما التعلم عملية تجري في ذهن الشخص الواحد بحيث يكتسب معارف مستحصلة من مخزونه ويكون معلم نفسه.»[2]

من الخطأ الفصل بين التعليم والتعلم ذلك أنه كما أسلفنا الذكر لا تعلم بدون معلم فالتعليم والتعلم عمليتان متلازمتان ينتج عن التعليم التعلم، ويتبادل كل من المعلم والمتعلم الأدوار في العلمية التعليمية التعلمية، من خلال الحوار والمناقشة بينهما.

3 – استعداد وقابلية الطالب وحاجاته:

مهما كان المنهاج اللغوي محكم البناء وكان المدرس ذو كفاءة معرفية وخبرة مهنية عالية وماهرا في إدارة وتسيير الدرس، فإنه قد لا نحصل على النتيجة المرجوة إذا لم يتفاعل الطالب في النسق التربوي بشكل جيد، ويكون ذلك نتيجة اختلال التوازن بين المنهاج والطالب وعدم موافقة المنهاج لميول ورغبات الطالب أو عدم مطابقته للمستوى الذهني أو الوعي الثقافي لدى الطالب.[3]

1 – عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1991، ص27

2– محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، ص29.

3 – ينظر: المصدر نفسه، ص 59.

فقد بات الطالب محور العملية التدريسية وقطب الرحى فيها وعدم تجاوب الطالب مع المنهاج أو المدرس نتيجة عوائق نفسية أو معرفية أو عقلية، يؤدي إلى تدني مستوى المردود التعليمي.

فمن الصعب بمكان تناول العلاقات القائمة بين مكونات النسق التربوي وإغفال الطالب كونه المنطلق والهدف النهائي في العملية التعلمية.

ويرى الأوراغي بأن تعليم اللغة يقوم على ركيزتين هما: تعليم المعلم أي تلقينه للمعرفة والتعلم الذاتي للمتعلم القائم على حب الاستطلاع واستثمار مكتسباته، فقسم من اللغة يؤخذ بالتعليم من المعلم والقسم الثاني بالتعلم الذاتي.[1]

وهذه الطريقة التربوية هي الطريقة الواجب اتباعها في نظر محمد الأوراغي للتعليم عامة ولتعليم اللغة العربية بخاصة.

المبحث الثالث: ممارسات تطبيقية في نصوص محمد الأوراغي وابن خلدون:

1 – الملكة اللغوية ودورها في تعليم اللغة:

تعد الفرضية الكسبية في اكتساب الملكة اللغوية الأطروحة النقيض للفرضية الطبعية وهي الأساس والمرتكز الأول الذي تتبنى عليه نظرية اللسانيات النسبية، حيث تكون عدة الاكتساب وفق هذه الفرضية هي قوى ذهنية، بنية خلاياها خالية من العلوم الغريزية الأولية ولكنها مهيأة بيولوجيا لأن تتشكل ببنية ما يحل فيها من العالم الخارجي المنتظم على وجه كلي فتحصل لهذه القوى القدرة على الاستنباط واكتساب العلوم.[2]

يرى محمد الأوراغي بأن قيام نظرية اللسانيات النسبية على الفرضية الكسبية قد أعطى تصور واضح لمفهوم الملكة اللغوية فيقول في هذا الشأن « المقصود بوضوح المفهوم من "الملكة اللغوية" أنها ليست من جنس الطبيعيات الإجبارية المنتقلة عبر الأجيال بمورثات

[1] – ينظر: محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص 159.

[2] – ينظر: محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الرباط، المغرب، (د ط)، 1990، ص 45.وينظر أيضا: محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص 267.

عضوية، بل هي من جنس الوضعيات بالاختيار، المكتسبة بقواعد الاستقراء الاستدلالية وقواعد الاستنباط البرهانية»[1].

ويصرح الأوراغي في تعقيب على خطابه هذا بأن ما جاء به « عن طبيعة الملكة اللغوية بطابق إجماع المفكرين العرب قديما على أن اللغات البشرية ملكات صناعية كسبية».[2]

فالأوراغي لا يتنكر للفكر العربي القديم، ويُقِّر بتوافق أفكاره مع أفكار أجداده ونلحظ ذلك في اقتباساته في اعتبار اللغات البشرية ملكات ساعية على حد قول ابن خلدون في كتابه المقدمة.

يؤكّد محمد الأوراغي بأنه لم يرد في التأليف العربي القديم استعمال الملكة اللسانية للدلالة على أبنية أو صور مطبوعة في حيز من الدماغ، بل يرى بأن ذلك مستحيل ويناقض الطبيعة المسندة إلى قوى النفس المعرفية والتعلمية في مجمل إدراكاتها في بداية وجودها.وأينما استعملت الملكة، قصد بها صفة راسخة مكتسبة.[3]

وكما بينا سابقا، فإن الملكات شبيهة بالصناعة ولا تحصل إلا بتكرار الأفعال، ثم بزيادة التكرار تصير الملكة، أي صفة راسخة، ومعنى هذا حسب محمد الأوراغي، هو أن الملكة صفة إذا حلت محلا اتصف بها، وليست بنية محل ما، أي لا تدخل في تكوين بنية هذا المحل وإن هذا الطرح يبعده ابن خلدون بقوله « إن الملكات إذا استقرت ورسخت في محلها ظهرت كأنها طبيعة وجبلة لذلك المحل».[4]

فالملكة إذا ما استقرت ورسخت في محلها، بدت وكأنها أصلية في محلها فهي ليست أصلية في بناء محلها، وإنما استقرارها فيه بفعل التكرار والممارسة يجعلها تبدوكذلك،ويصف ابن خلدون الذين يعتقدون بأن الملكة اللسانية عند العرب أمر طبيعي بأنهم مغفلون، لأنه غاب عنهم حقيقة أن الملكة صفة مكتسبة في نظم الكلام ومعرفة الصواب فيه إعرابا وبلاغة.

---

[1] – محمد الأوراغي: اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص 269.

[2] – المصدر نفسه ، ص269.

[3] – ينظر : محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، ص 112.

[4] – ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 719.

2 – تعليم اللغة وفق الفرضية الكسبية:

يرى محمد الأوراغي بأن تعليم اللغة وتحصيل الملكة اللغوية، يكون نتيجة تفاعل المحيط اللغوي المنسق مع عدة الاكتساب البشري بوصفها بنية عضو ذهني مُعَد خلقة لأن تتشكل بمثل ما يحل فيها من المحيط اللغوي، فتكتسب عندئذ القدرة على معرفة باقي الموضوعات اللغوية.[1]

إن المحيط اللغوي لا نقصد بها البيئة أو المجتمع الذي يترعرع فيه الفرد، وإنما يتجاوز هذا الطرح إلى النظام النسقي للغة المعينة، وتفاعل هذا النسق اللغوي مع بنية العضو الذهني، يُمكّنُه من التعرف على الموضوعات اللغوية، فإذا سبق وأن تناسقت بنية العضو الذهني مع نظام لغة ما، فإنه من الصعب أن تتفاعل مع نظام لغة أخرى « ذلك أن الملكات صفات للنفس وألوان فلا تزدحم دفعة، ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها».[2] ويضيف ابن خلدون بأن « الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة».[3]

فالمتعلم إذا ما حصلت له ملكة اللسان العربي في تنشئته الأولى، وكانت اللغة العربية هي لغة المنشأ التي تفاعلت مع بنية العضو الذهني، فإنها تكون الأساس ويكتسب المتعلم القدرة على معرفة خواص نظامها بمستوييه العامي والفصيح، ولكنه يصعب عليه تحصيل ملكة لغة أخرى، ذلك أن الملكات صفات راسخة، وقد سبق وأن رسخت في بنية العضو الذهني ملكة سابقة.

يستبعد محمد الأوراغي الفرضية الطبعية في اكتساب اللغة وذلك لفشل أصحاب هذه النظرية في وصف عدة الاكتساب أولا، ووصف طرائقه ثانيا، وقد استلزم هذا الفشل بالضرورة إخراج نظرية اللسانيات الكلية التي جاء بها تشومسكي، والمبنية على هذه الفرضية من أي أساس يُعدّ منطلقا أو مرتكزا لوضع المناهج اللغوية التعليمية، ومن أهم مواطن قصور هذه الفرضية –حسب محمد الأوراغي– اعتبار الملكة اللغوية نسيج خلايا ذهنية، ومبادئ لسانية غريزية منسوجة في بنية خلوية تشكل عضوا ذهنيا في دماغ البشر، واعتبار

[1] – ينظر : محمد الأوراغي، اللسانيات وتعليم اللغة العربية، ص 79 .

[2] – ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 487.

[3] – المصدر نفسه، ص 721.

أنّ محتوى الملكة اللغوية لا يُتَعلّم ولا يُكتَسب، وإنما يُورّث بمورثات مخصوصة، ويمثل هذا الإرث البيولوجي العدة التي تمكن الفرد من تنظيم المعطيات اللغوية التي يتلقاها من محيطه، وتساعده في بناء قدرته النحوية على إنتاج عدد لا متناهي من الجمل السليمة.[1]

إن استبعاد محمد الأوراغي للفرضية الطبعية في اكتساب اللغة، وتحصيل الملكة اللغوية، وتبنيه للطرح الكسبي في امتلاك ناصية اللغة المؤسس للنظرية النسبية في اللسانيات الحديثة، يعبر عن مدى رغبة محمد الأوراغي في تأسيس نظرية جديدة تمتد جذورها إلى الفكر العربي القديم، وسعيه إلى الربط بين الدرس اللساني الحديث والتراث اللغوي العربي القديم، للخروج بأنجع المناهج التعليمية في تعليم اللغة و تحصيل الملكة اللغوية للنهوض باللغة العربية و الارتقاء بالحضارة الإسلامية.

إن الأوراغي في خطابه التعليمي حول تعليم اللغة وفق الفرضية الكسبية، يشترط إضافة إلى علاقة التفاعل بين المحيط اللغوي وعدة الاكتساب البشري شروطا أخرى تُتِم هذا الشرط الرئيسي، منها: إخضاع المعطيات اللغوية **للملاحظة المراسية**، وهو ما يسميه ابن خلدون **بالمعاينة**، ثم تجريد قاعدة منه تعمم بأصل معرفي، وتُؤكَد بشاهد إضافي أو أكثر. ويرى الأوراغي بأن تعليم اللغة وفق هذه الشروط يفرض على الطالب الجمع بين اتفاق الفعل اللغوي تكلما وفهما، وبين الوعي بأنه عارف بالقواعد اللغوية المطبقة خلال ممارسة الكلام والمُطابِقة للوصف الذي ينشئه بنفسه أو يقتبسه.[2]

يخلص الأوراغي من خلال توضيحه للمعياريين اللذين يقوم عليهما تعليم اللغة وتحصيل الملكة اللغوية وهما: إتقان الفعل اللغوي استعمالا، والوعي إدراكا بالقواعد اللغوية المطبقة خلال ممارسة الفعل اللغوي، إلى أن متعلمي اللغة ثلاثة أصناف متدرجة:

يحتل المرتبة الأولى: متعلم يجيد اللغة استعمالا وعارف بقواعدها، وعلل تركيبها وتحليلها.

وفي المرتبة الثانية: يأتي متعلم اكتسب اللغة تقليدا وأخذها اتباعا ومحاكاة، فلا يخضعها للنظر وإنما يفحصها مراسيا فهو يتقنها استعمالا دون أن يعرف قواعدها، فينشأ علىّ قل ولا

1- ينظر: محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، ص260.

2 - ينظر: المصدر نفسه، ص80.

تقل" ولا يعرف علة الأمر والنهي. أما في المرتبة الأخيرة، فيأتي متعلم عالم بقواعد اللغة وقوانينها وحافظ لأقاويل النحاة ولكنه لا يجيد استعمال اللغة.[1]

إن هذا الصنف الأخير من المتعلمين بالرغم من أنه يعرف قواعد اللغة وقوانينها إلا أنه لا يحكم استعمالها ولا يملك ناصيتها. وهنا نقارب نص لمحمد الأوراغي مع نص لابن خلدون.

يقول محمد الأوراغي: «إن حفظ متعلم الألفية ابن مالك ولاميته مثلا لا يكسبه إطلاقا القدرة على التواصل الشفوي والكتابي باللغة العربية، فكما لا تتكون ملكة عملية من الكلام النظري عنها، لا تكتسب اللغات علما واستعمالا بواسطة أوصاف النحاة لها.»[2]

أما ابن خلدون فنجده يقول بأن:« العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل.»[3]

فالكلام النظري عن الكلام كملكة عملية ليس هو الأداء الكلامي نفسه، ومعرفة قواعد اللغة ليس هو استعمال اللغة، فالمعرفة النظرية بكيفية العمل ليست العمل نفسه وليست الأداء الفعلي ذاته.

فالقدرة على التواصل الشفوي والكتابي لا تتأتى لحافظ القواعد وعالم قوانين الإعراب وإنما تتأتى لمتكلم اللغة ومستعملها، وإن كان لا يفقه في قواعدها شيئا.

إن النتيجة التي يخرج بها الأوراغي هي أن تعليم اللغة يجب أن لا يستند إلى تلقين قواعد النحويين كمرحلة أولى في تحصيل الملكة اللغوية بل يجب أن يرتكز على مبدأ "من اللغة إلى قواعدها"[4]،أي استنباط القواعد من خلال اللغة.

1- ينظر: محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، ص82

2 - المصدر نفسه، الصفحة نفسها

3- ينظر: المصدر نفسه، ص216

4- المصدر نفسه، ص83.

3- دور الممارسة الفعلية في التعليم:

إن ما يلفت الانتباه في الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي، هو أنه يقوم على إيديولوجيا إسلامية خالصة تجعله يبدو ذو طابع إصلاحي تقويمي، يهدف إلى التربية قبل التعليم.

فنجده يوصي المعلم في قوله: « فكل خصلة حسنة تريد غرسها في نفس متدرب فأتِها أمامه وأخلص العمل، وكل خلة سيئة تراها مفسدة لعلمية التعليم والتربية والتكوين فتجنبها أولا وكره النفوس فيها ثانيا، ولا تنه عن شيء تأتيه أو تأمر بمالا تفعل، وإلا كنت مشمولا بالاستفهام الإنكاري في قول الباري:(**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ**) الآية 02 من سورة الصف»[1].

كما يشترط الأوراغي على المعلم تحويل المعرفة الملقنة نظريا إلى سلوك عملي مألوف لدى المتعلمين، وأن يستجيب للقاعدة الشهيرة التي تفيد بأن بعض العمل غايته العلم، وكل علم غايته العمل[2].

يدعم محمد الأوراغي حثّه على ضرورة الاهتمام بالأداء الفعلي للمتعلم وتأثر هذا الأخير بالمشاهدة العينية لممارسات المعلم بقول لابن خلدون مفاده أنّ: «نقل المعاينة أوعب وأتم من نقل الخبر والعلم، فالمكلة الحاصلة عنه أكمل وأرسخ من الملكة الحاصلة عن الخبر.»[3]

وهنا نقف عند مظهر جلي لتأثر الأوراغي بالفكر الخلدوني إن لم نقل بأن الأوراغي يتكئ في تأسيسه للنظريات العلمية والتعليمية على أراء ابن خلدون،فنجد بأن التطابق واضح بين ما يدعو إليه محمد الأوراغي وما أرساه ابن خلدون من مناهج تعليمية.

1- محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية ، ص212.

2- ينظر: المصدر نفسه، ص216

3- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص482

فيقول ابن خلدون: «إن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشر إلا أن حصول الملكات عن المباشر والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا.»[1]

فإذا ما حاولنا أن نقارب وجهة نظر محمد الأوراغي في نصيه السابقين في ضوء الرؤية الخلدونية للمنهج التعليمي مقاربة* وصفية نجد بأن: الأوراغي يفرض على المعلم أن يتقمص الشخصية التي يريد أن يغرسها في نفس متعلميه إذا ما تعلق الأمر بالتربية والتكوين الأخلاقي، فيجب على المعلم أن يتحلى بالأخلاق الحميدة والخصال الحسنة التي يأمر المتعلمين بها، فلا ينهى عن خلق ويأتي مثله، فيكون في زمرة المنافقين الذين يقولون ما لا يفعلون.

فلا يكفي القول بإتيان فعل وترك آخر وإنما يجب على المعلم أن يخلص العمل أداءً فعليا.

أما فيما يتعلق بالتعليم عامة وتعليم اللغة العربية خاصة، فإننا نجد بأن الأوراغي يطلب من المعلم أن يحوّل المعرفة الملقنة نظريا إلى سلوك عملي مألوف لدى المتعلمين ويشير إلى أن الفعل أبلغ من القول، فيقول في هذا الصدد: « بما أن القول فعل لساني فهو أبلغ في تعليم اللغة من وصف اللساني للقول. وبعبارة أخرى، يتعين على المعلم أن يقول ما يريد من المتعلمين أن يقولوا و على الوجه الذي يريد. و هذا العمل أبسط من أن يصف المطلوب أولا، ثم يحملهم على تحقيقه. غير مجد أن يصف المعلم مخرج /ع/ مثلا وصفاتها، ثم يطلب من المتعلمين أن يتلفظوا بما عرفوا من خلال الوصف.إذن لا تصف وتطلب تحقيق الوصف، وإنما قُل واطلب النسج على المنوال»[2]

إن هذا القول يتطابق تماما مع أقوال ابن خلدون في كون نقل المعاينة يجعل المتعلم أكثر استيعابا للموقف التعليمي، والملكة الحاصلة عنه تكون أكثر رسوخا من الملكة الحاصلة عن نقل الخبر.

1– ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص693.

*–المقاربة: (Approche) هي آلية أو إستراتيجية تسعى إلى الاقتراب من الحقيقة المطلقة وتعبر على أن كل نظرية لايمكن أن تسلم من النسبية.

2 – محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، ص237.

فالمعلم عندما يقوم بالتجربة الفعلية للموقف التعليمي بدل وصفه له، فإن المعرفة تكون أقرب وأبلغ لذهن المتعلم.

إن هذا الرأي يتقاطع مع مفهوم الوظيفة في المناهج الحديثة وما يذهب إليه داود عبده في كتابه "نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا"، فيضرب مثالا للتعليم الوظيفي للأداة " لن " ويتساءل: لماذا نريد أن يتعلم التلميذ هذه الأداة؟ فيكون الجواب الكلاسيكي المتوقع هو: لكي يعرف التلميذ أن " لن " أداة نصب، وأن الفعل المضارع بعدها منصوب، بينما يعطي داود عبده إجابة أخرى وهي أننا نريد أن يتعلم التلميذ " لن " لكي يتمكن من توظيفها في لغته أي فهم صيغة النفي في المستقبل حين يسمع هذه الصيغة أو يراها مكتوبة واستعمالها بشكل صحيح شفويا أو كتابة حين يحتاج إلى ذلك.[1]

فكون لن أداة نصب تنصب الفعل المضارع هو وصف لساني لها، فهو وصف للقول ولكن إدراج هذه الأداة في سياق معين وأدائها نطقيا في جملة مفيدة هو فعل لساني يؤدي إلى فهم المتعلم لصيغة النفي في المستقبل، والأمر نفسه في المثال الذي أعطاه محمد الأوراغي في وصف المعلم للحرف/ع/ وإبراز صفاتها بدل النطق بها، وإبراز مخرجها وصفاتها أدائيا .

لو نمحص النظر في النصوص السابقة الذكر لكل من محمد الأوراغي وابن خلدون نجد بأنها تصب في صميم الدراسة التداولية، وذلك من جانبين:

- الجانب الاستعمالي " التداولي " للغة .
- نظرية أفعال الكلام .

فتركيز ابن خلدون على تحصيل الملكات بالمعاينة المباشرة، وحثُّ محمد الأوراغي على تحويل المعرفة الملقنة نظريا إلى سلوك عملي مألوف لدى المتعلمين يوحي بالمظهر التداولي وأهميته في العملية التعليمية التعلمية بوجه عام، وتعليم اللغة على وجه الخصوص فالملكة لا تستقر في العضو الفاعل بها إلا من خلال تداولها بالممارسة والتكرار.

أما نظرية أفعال الكلام فتتجسد في قول محمد الأوراغي بأن القول فعل لساني أبلغ في تعليم اللغة من الوصف اللساني للقول.

[1] – ينظر : داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1989، ص 10.

فإذا قام المعلم بالوصف اللساني للقول فإن الفعل التعليمي في خطابه التعليمي هو فعل تقريري، وهو نقل للخبر حسب ابن خلدون، والملكة الحاصلة عن هذا الفعل التعليمي تكون غير تامة.

أما في الحالة التي يقوم فيها المعلم بالقول كفعل لساني، ويقوم المتعلم بالنسج على منوال معلمه، ويحدث تبادل الأدوار بينهما فإن الفعل التعليمي يكون إنجازيا،[1] والكل يعلم بأن الفعل الإنجازي لدى المتعلم يعبر عن مدى رسوخ الملكة.

4- أثر الشدة على المتعلمين في التعليم:

يرى محمد الأوراغي بأن المعلم المربي، يجب أن يتصف بالرحمة فيكون « شديد الخوف من تنفير أحد تلاميذه من شيء صغير أو كبير في درسه، يدرك عن طريق اللين ما قد يصيب غيره بأسلوب الشدة (...) ومن اللين البحث عن العذر قبل اللوم، وعدم التقليل من قيمة أي تلميذ بالكلام الجارح، ونشدان التبسيط المرغب في مواصلة التعليم وليس التعقيد المنفر في المادة والمدرسة، ومخاطبة المقصر خطاب العقلانية المقنع، وليس خطاب المنحرفين القامع».[2]

ويؤلف ابن خلدون فصلا كاملا بعنوان " الشدة على المتعلمين مضرة بهم " ويرى بأن «أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده (...)، لا تَمُرّنَ بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه، فتميت ذهنه، ولا تمعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه، وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة »[3] .

إن ما نلحظه ويلاحظه غيرنا هو أن التقارب بين الرأيين واضح جلي، وهو الرفق واللين مع المتعلم، فابن خلدون يرى بأن أحسن مذاهب التعليم، هي تلك المذاهب أو المناهج التي تستند إفادة المتعلم باغتنام الفرص دون تحسيسه بالملل أو الضجر الذي يؤدي إلى موت ذهنه، والمعلم الذي لا يتساهل ويتسامح مع متعلمه حتى يألف الفراغ ويميل إلى الكسل ويدعو المعلم إلى تقويم المتعلم بالملاينة والرفق، فإن استعصى فإنه يوصيه بالشدة والقوة .

---

[1] – ينظر : سمير معزوزن، أهمية المقاربة التداولية في تعليم اللغة العربية وأنشطتها في المقاربة بالكفاءات، أعمال الملتقى الوطني الأول حول مستجدات الدرس اللساني وتعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية5، 6 – 03 – 2018 جامعة البشير الإبراهيمي، البرج، 2018 .

[2] – محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص 218.

[3] – ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 693.

فنخلص بأن المعلم عند ابن خلدون يجب أن لا يكون لينا فيعصر ولا صلبا فيكسر وإنما عوان بين ذلك .

أما الأوراغي فإنه يميل إلى اللين والرفق، ولا يذكر اللجوء إلى الشدة والغلظة وهو ما يدفعنا للقول بأن الأوراغي يسعى إلى تأسيس صورة نمطية نموذجية للمعلم المربي تكون القدوة التي يحتذى بها أكثر مما يسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية حقة.

ولو تتبعنا السلم الحجاجي لكل من الخطابين، نجد بأن كل من الأوراغي وابن خلدون يتبع سلما حجاجيا ينتقل فيه من اللين إلى الشدة ويظهر عند ابن خلدون في ذكره لأوجه اللين قبل أوجه الشدة. وأمره بالتقويم باللين وفي حالة رفضهما يدعو إلى الغلظة والتعسف، أما الأوراغي فإنه يطلب من المعلم نشدان التبسيط، لأنه المرغّب في مواصلة التعليم ويحذره من التعقيد، وحجته في ذلك أن التعقيد ينفر المتعلم من المادة المدرسة .

5- بناء المنهاج عن طريق التدرج:

يرى محمد الأوراغي بأن إعداد المناهج اللغوية يجب أن يبنى على التدرج وأن المتخصصين في علوم التربية قد اختلفوا في منحى هذا التدرج فانقسموا غلى فريقين:

فريق تمسك بالطريقة التركيبية: التي ترى بأن الانطلاق يكون من الجزء الذي لا يتجزأ من أجل تركيبه التركيب المتدرج وصولا إلى مركبات كبرى حيث نبدأ بدراسة الحرف ثم تركيبه في مفردات، ثم تركيب المفردات في جمل. أما الفريق الثاني فيتبنى الطريقة التحليلية التي يكون فيها الإنطلاق من الجملة في سياقها التواصلي من أجل تفكيكها إلى مركبات قابلة لأن تنحلّ إلى مفردات متجزئة إلى عناصر.[1]

إن علماء التربية و إن اختلفوا في منحنى التدرج فإنهم يتفقون في أن التعلم لا يكون مفيدا إلا إذا كان مبنيا على التدرج، و هنا نجد بأن بناء المناهج وفق معيار تدريجي يستند إلى الفكر الخلدوني ذلك أن ابن لدون يقول:« اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها سبيل الإجمال».[2]

1- ينظر: محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، ص ص 32،31.

2- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص684.

إن المنهج الخلدوني في بناء المعرفة التدريجي، يطابق الطريقة التحليلية ذلك أنه يرى بأن ينطلق بشرح مسائل من كل باب على وجه الإجمال، و هي الطريقة الطبيعية في اكتساب اللغة ذلك أن الطفل لا يتعلم الحروف معزولة وإنما يتلقاها في سياقها التواصلي.

6- دور الحوار في تحصيل الملكة اللغوية وتنمية مهارة المثاقفة والمحادثة:

يفرق محمد الأوراغي في خطابه التعليمي بين المثاقفة بمعنى التقارض المعرفي الذي يحدث بين الثقافات المختلفة و بين المثاقفة التي تدل على تبادل المتخاطبين للمعارف و الأفكار المتعلقة بموضوع الحوار.[1]

إن الخاصية التواصلية للغة تفرض على مالكها إتقان مهارة المثاقفة والمحادثة ذلك أنه المعيار الأساسي في تحصيل الملكة اللغوية، فإذا لم يتمكن المتعلم من التعبير عن أفكاره في محادثة ما، فهو دليل قاطع على أنه لم يتمكن من اكتساب هذه الملكة وعلى حد قول ابن خلدون فإن الملكة والحذق في العلم لا يتأتى إلا بقوة اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية.[2]

فإقامة الحوار والمناظرة والمناقشة بين المعلم ومعلمه، يسهم في اكساب المتعلم القدرة على استعمال اللغة بفصاحة أكثر، وتقوية حجته في النقاش، كما يُقلص الفجوة بين المعلم والمتعلم، فقيام الحوار بين المعلم ومتعلمه يمنح المتعلم الثقة بالنفس، ويثير في داخله الرغبة في التعلم، فيزيد حبه للاكتشاف والمعرفة ويطرح على معلمه الأسئلة التي تخدش المعرفة المخزنة في ذهنه فيحصل تبادل الأفكار بين المعلم والمتعلم، وهو ما يؤدي إلى تنمية و زيادة وتيرة المثاقفة كمظهر من مظاهر نجاح العلمية التعليمية التعلّمية.

1- ينظر: محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، ص16.

2- ينظر: ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص521.

خاتمـة

ها نحن نقف على العتبات الأخيرة لبحثنا الموسوم: " الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي –مقاربة في ضوء الرؤية الخلدونية-" ولعل من أهم النتائج التي أسفر عنها البحث ما يلي :

– تتنوع الخطابات وتتعدد بتعدد مواضيعها ومجالاتها، وكل إنتاج لغوي يكون هدفه التعليم هو خطاب تعليمي .

– الخطاب التعليمي خطاب علمي، لأنه يتناول موضوع التعليمية، وهي علم مستقل بذاته له مصطلحاته ومفاهيمه العلمية.

– الخطاب التعليمي هو كل خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة (خطاب) ذات طابع تعليمي.

– لا يمكن تناول أي نوع من الخطابات خارج المنهج التداولي والخطاب التعليمي خطاب تداولي .

– تتمثل تداولية الخطاب التعليمي في أركان العملية التعليمية التعلمية من المعلم ويمثل الخاطب، المتعلم ويمثل المخاطب، الدرس التعليمي ويمثل الوضعية التبليغية.

– من أهم ملامح تداولية الخطاب التعليمي نظرية أفعال الكلام في بعدها التأثيري للفعل الكلامي الهادف إلى تغيير سلوك المتعلم.

– تعد المدرسة الخلدونية أهم مدرسة عربية إن لم نقل عالمية، تناولت جميع مواضيع العلوم الإنسانية وخاصة التعليم وسبل إنجاحه.

– يدور الفكر الخلدوني في المجال التعليمي حول محور الملكة اللغوية .

– تتوافق الرؤية الخلدونية للمنهج التربوي التعليمي مع النظريات التربوية الحديثة

–الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي يستند إلى خلفية مرجعية تراثية إسلامية بالدرجة الأولى.

– يوجد توافق كبير بين الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي والفكر التعليمي الخلدوني من خلال المنهج، والشروط الواجب توفرها في مكونات العملية التعليمية التعلمية.

-يتطلب نجاح العملية التعليمية التعلمية تظافر مكونات النسق التربوي التعليمي من منهاج محكم البناء ومعلم ذو كفاءة وخبرة عاليتين، ومتعلم مفعم بالرغبة والإجتهاد، والخطاب التعليمي الناجع ما هو إلا حصيلة تفاعل هذه المكونات.

إن هذا التقارب الموجود بين الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي، والرؤية الخلدونية للمناهج التعليمية لا يعني التطابق الكلي، لأن هذا النوع من الخطابات لا ينفلت من روح العصر، وكل الإنتاجات الفكرية العربية الحديثة لاتزال في مهدها الأول تتخبط بين أصالة التراث وحداثة الدرس اللساني الحديث، فهل يحدث يوما أن تصل الخطابات العلمية التعليمية العربية الحديثة إلى المستوى الذي كان يطمح إليه ابن خلدون؟

الملحق

المصطلح بالعربية	المصطلح بالإنجليزية
التداولية	Pragmatique
التدريس	Teaching
التعلم الذاتي	Self-education
التعليم	Education
التعليمية	Education
الخطاب	the speech
الخطاب التعليمي	Educational discourse
الخطاب العلمي	Scientific discourse
العملية التعليمية التعلمية	Educational learning process
المنهاج	Curriculum

منشورات الاختلاف
Editions El-Ikhtilef
الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.
محمد الأوراغي
اللسانيات النسبية
وتعليم اللغة العربية

قائمة المصادر

و المراجع

*** القران الكريم**

✓ **المصادر :**

1 – عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح : حامد أحمد الطاهر، دار الفجر

2 – محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار الأمان، الرباط، المغرب ط1، 2010

– المعاجم العربية:

3– جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ج4، تح : خالد رشيد القاضي دار الصبح وايديسيوفت، بيروت، لبنان، ط1، 2006 .

4 – الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، ج1، تح: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 2009 .

5 – مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004 .

7 – محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس، ج2، علي هلالي، مطبعة حكومة الكويت، ط2، 2004 .

✓ **المراجع:**

أ/ الكتب العربية :

8 – أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار الأمان، الرباط، ط4، (د ت)

9 – عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار اقرأ، بيروت لبنان، ط1، 1984 .

10 – باسم يونس البديرات، علوم اللسان العربي في مقدمة ابن خلدون، دراسة لغوية معاصرة، الأكاديميون، الأردن، ط1، 2016 .

11 – بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد الأردن، ط1، 2007 .

12 – أبوبكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، ط1، 2006.

13 – جامعة المدينة العالمية، طرق تدريس مواد اللغة العربية، 2011 .

14– حسن مرتضى حسن، مدخل إلى فهم اللغة والتفكير، الأولى للنشر، سوريا، (د ت)

15 – داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1 1989.

16– رشيد أورلسان، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، البليدة (د ت)

17 – سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، عمان، الأردن، 2014

18 – سعيد اسماعيل علي، الفكر التربوي العربي، الحديث، عالم المعرفة، الكويت، 1988

19 – سعد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب ط4، 2005

20– عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب تونس ط2، 1986.

21 – صابر لحباشة، التداولية والحجاج، مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر دمشق، سوريا، ط1، 2008

22 – عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، 19879.

23– عز الدين الناجح، العوامل الحجاجية في اللغة العربية، دار نهى، صفاقس، تونس ط1، 2011 .

24– علي ايت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998 .

25– علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان ط2 1984 .

26– عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14 1991 .

27 – ماهر صالح، مهارات الموهوبين ووسائل تنمية قدراتهم الإبداعية، دار أسامة والمشرق الثقافي، عمان، الأردن، ط1، 2006 .

28 – محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن 2009 .

29 – محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الرباط، المغرب (د ط)، 1990 .

30 – اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2010

31– محمد بن تاويت الطنجي، رحلة ابن خلدون، تح، نوري الجراح، دار السويدي الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003

32– محمد عابد الجابري، الخطاب العربي، المعاصر، دراسة تحليلية نقدية، دار الطليعة بيروت، ط1، 1982 .

33– محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب (د ط)، (د ت)

34– ميشال زكريا، قضايا النسبية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993

ب / الكتب المترجمة :

35– آن روبول – جاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين دغفوس، محمد الشباني، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2003

36– أوستين، نظرية أفعال الكلام العامة، كيف ننجز الأشياء بالكلام، تر: عبد القادر قينيني، افريقيا الشرق، 1991 .

37 – فرديناند دو سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، مرا: مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية ، الأعظمية، بغداد، ط3، 1985

38 – ماري نوال غاري بريور، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، سيدي بلعباس، الجزائر، ط1، 2007 .

39 – مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج، تح: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، الكويت، 1978 .

ج/الكتب الأجنبية

40 - Dictionnaire de l académie française- 5 eme édition. 1798
41-Dictionnairelinguistique ;jeanduboisetd'autres ;larousse,paris 1999

الرسائل والمذكرات :

1- حورية زرقي، الأحاديث من منظور اللسانيات التداولية، باب الذكر والدعاء أنموذجا مذكرة ماجستير (غير منشورة)

2- صباح بوغازي، خصائص الخطاب العلمي في حوار البيروني وابن سينا، رسالة ماجستير (غير مطبوعة، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2012)

3- نسيمة سعيدي، تعليمية اللغة العربية للكبار، القراءة أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2006 .

4- هشام قيراط، علم نفس معلمي اللغات لماريون ويليامس وروبرت باردن – دراسة وترجمة رسالة ماجستير، تخصص الترجمة والتعريب، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الاداب واللغات جامعة الجزائر، 2005.

المقالات والمجلات :

1- بشير إبرير، بنية الخطاب العلمي في كتاب سيبويه مخارج الحروف عينة مجلة كلية الاداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، جوان 2010

2- عبد العليم بوفاتح، أهمية الملكة في تعليم اللغة عند ابن خلدون على ضوء النظرية اللسانية الحديثة، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، جسور المعرفة، العدد العاشر جوان 2011 .

3- فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية، دراسة نقدية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011 .

4- كهينة بناي، سعيد عامر، توظيف النظرية السياقية في تعليم اللغة العربية لتلامذة المرحلة الابتدائية، كتاب اللغة العربية أنموذجا، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر 2014

5- ندى حسون، الخطاب التعليمي عند مولوي (كتاب فيه ما فيه أنموذجا مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد 3 + 4، 2013 .

6- نوارة بوعياد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية إنسانيات، العدد 14-15، 2001 .

الندوات والملتقيات :

1- سمير معزوزن، أهمية المقاربة التداولية في تعليم اللغة العربية وأنشطتها في المقاربة بالكفاءات، أعمال الملتقى الوطني الأول حول مستجات الدرس اللساني وتعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية 5، 6 – 03 – 2018، جامعة البشير الإبراهيمي، البرج 2018.

2- محمد إبراهيم الزكري، التعلم المنتج والنموذج المتوازن المرن للبناء المعرفي، الندوة الأولى في تطبيقات تقنية للمعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، قسم التربية 2010.

3- نورالدين الزمام، فرج الله صورية، جابر مليكة، الخطاب التربوي وتحديات العولمة، أعمال الملتقى الدولي حول العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة .

المواقع الإلكترونية:

- https//www.abjjad.com/outhor (تم تصفحه بتاريخ : 06-03-2018 على الساعة 12.05).

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى البحث عن أصالة التراث العربي في الخطاب التعليمي العلمي التربوي الحديث، وقد اتخدت كتاب اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية لمحمد الأوراغي والفكر الخلدوني نموذجا لذلك، حيث خلص البحث إلى وجود تقارب بين الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي والفكر التعليمي الخلدوني، كما تم تبيان بعض القضايا المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية عامة وتعليم اللغات خاصة وتعليم اللغة العربية بوجه أخص.

الكلمات المفتاحية: الخطاب، الخطاب التعليمي، التعليمية، الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي، الفكر التعليمي الخلدوني.

Résumé :

Cette étude vise à rechercher l'originalité du patrimoine arabe dans le discours éducatif moderne de l'éducation scientifique, a pris un livre de linguistique comparée et enseignement de l'arabe à Muhammad Alooraga modèle de pensée Alkhaldona pour cela, où la recherche a révélé un rapprochement entre le discours éducatif lorsque Muhammad Alooraga pensait que le Alkhaldona éducatif, il a également montré Certaines des questions liées au processus éducatif sont l'éducation générale, l'enseignement des langues, en particulier l'éducation en langue arabe.

Mots-clés: discours, discours éducatif, discours éducatif, discours éducatif Mohammed al-Awraghi,Alkhaldona.

فهرس

فهرس

مقدمة.....أ_ و

الفصل الأول: مفاهيم وتحديدات..... 9 – 33

المبحث الأول: مفهوم الخطاب التعليمي.....9 – 21

1. مفهوم الخطاب..... 9 – 13

2. مفهوم التعليم و التعلم.....13 – 14

3. مفاهيم لها علاقة بالتعليم و التعلم.....14 – 18

4. مفهوم الخطاب التعليمي .....18 –21

المبحث الثاني: تداولية الخطاب التعليمي .....22 – 27

1 – مفهوم التداولية 22

2 – أهم ملامح الدراسة التداولية للخطاب التعليمي .....23 – 27

المبحث الثالث: التصور الخلدوني للتعليم.....27 – 33

1 – التعريف بابن خلدون.....27 – 28

2 – الملكة اللغوية عند ابن خلدون.....28 – 30

3 – التصور الخلدوني للتعليم.....30 – 33

الفصل الثاني: الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي.....36 - 51

المبحث الأول : التعريف بمدونة البحث: .....36 – 38

1 – التعريف بمحمد الأوراغي.....36

2 – الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي:.....36

3– البنية المرجعية للخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي:.....36

4– مضمون الخطاب التعليمي عند الأوراغي في كتابه اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية: .....37 – 38

المبحث الثاني: تجليات الخطاب التعليمي عند محمد الأوراغي:..

.....38 – 41

1–المنهاج.....38 – 39

2– كفاءة المدرس المعرفية و المنهجية: .....39 – 40

3–استعداد وقابلية الطالب وحاجاته: .....40 – 41

المبحث الثالث: ممارسات تطبيقية في نصوص محمد الأوراغي وابن خلدون:..... 41 –51

1 – الملكة اللغوية ودورها في تعليم اللغة.....41 – 43

2 – تعليم اللغة وفق الفرضية الكسبية:.....43 – 45

3– دور الممارسة الفعلية في التعليم:.....46 – 49

4– أثر الشدة على المتعلمين في التعليم:.....49 – 50

5– بناء المنهاج عن طريق التدرج:.....50 – 51

6–– دور الحوار في تحصيل الملكة اللغوية و تنمية مهارة المثاقفة والمحادثة:.....51

خاتمة.....52 – 54

الملحق .....56 – 57

قائمة المصادر والمراجع.....58 – 64

الملخص.....65 – 67

فهرس الموضوعات.....68 – 69