الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم علوم اللسان

أطروحة دكتوراه الطور الثالث (ل م د)

تخصص دراسات دلالية وتداولية وتحليل الخطاب

بعنوان:

الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية بين المقصدية والتلقي
– التعليم المتوسط أنموذجا –
Religious Discourse in the Algerian School Between Intentional and Recepion
– Medium Education as a Model –

إعداد الطـــالب: أسامة بن عبدالله
إشراف الأستاذة: مليكة بلقاسمي

لجنة المناقشة:

الأستاذ الطاهر لوصيف	المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط	رئيسا
الأستاذة مليكة بلقاسمي	جامعة الجزائر 2	مشرفا ومقررا
الأستاذ جمال موسى	جامعة الجزائر 2	عضوا
الأستاذ فاتح بوزرى	جامعة الجزائر 2	عضوا
الأستاذة فتيحة بلغدوش	المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة	عضوا

السنة الجامعية: 2023–2024

People's Democratic Republic of Algeria

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Algiers 2 Abou El Kacem Saâdallah

Faculty of Arabic Language, Literature and Oriental Languages

Department of Linguistics

Doctoral thesis (LMD)

Specialization: Semantic and Pragmatic Studies and Discourse Analysis

Subject

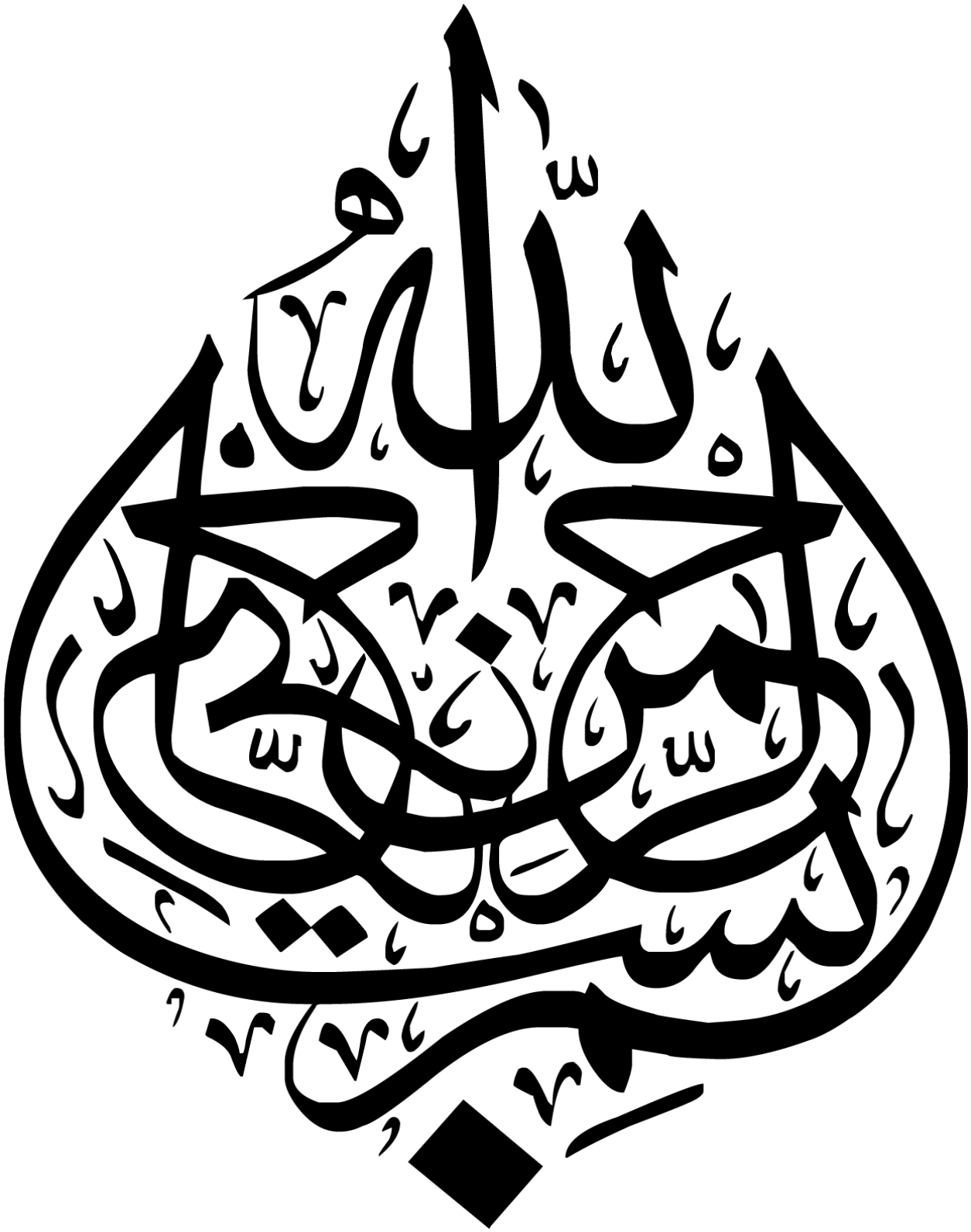
Religious Discourse in the Algerian School Between Intentional and Recepion – Medium Education as a Model –

By the Student:**Oussama Benabdallah** **Supervisor**:**Pr**.**Malika Belkacemi**

Discussion Committee:

Pr. Tahar Loucif	Higher School of Professor Laghouat	President
Pr .Malika Belkacemi	University Algiers 2	Supervisor and Rapporteur
Pr. Djamel Moussa	University Algiers 2	Member
Pr. Fateh Bouzra	University Algiers 2	Member
Pr. Fatiha Belgdoush	Higher School of Professor Bouzareah	Member

Academic Year:**2023–2024**



شكر وعرفان

إلى الأستاذة الدكتورة المشرفة: مليكة بلقاسمي

إلى السادة الأساتذة المناقشين الحاملين مشعل العلم والمعرفة

إلى كلّ من قدّم لي العون يوما من الأيام

لكم جميعا أسمى عبارات الشكر والعرفان

إهداء

إلى كلّ من يعيش على هدي الحبيب المصطفى

إلى جسر الأمان الصّاعد بي إلى الجنّة

إلى التي أهدتني في صغري قلما

وقالت: عسى ألا يجف حبره أبدا

** أمي الغالية **

أدامك الله تاجا على رؤوسنا ومصباحا منيرا في بيتنا

إلى أستاذي ووالدي العزيز الذي علمني أن العربية بحر، انتهل منها ما استطعت، ولن توفي كل المنهل

إلى كل إخوتي

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل

مقدّمة

اللغة والدين من أهم ما يشكّل ثقافات المجتمعات ورؤيتها للعالم؛ ولعل كثيرا من هذه المجتمعات تشترك في الحيز اللغوي والديني مع اختلاف الحيز الجغرافي، ولأهميتهما – اللغة والدين– أصبحا موضوعين هامين في الدراسات الآكاديمية المختلفة في شتى التخصصات، منها: اللسانية والنفسية والاجتماعية والدينية.

وتجمع ثنائية اللّغة والدّين علاقة واشجة، فالدين يتخذ من اللغة وسيلة في تبليغ مقاصده، والتعبير عن أوامره وزواجره...، فالعلاقة بينهما تأثيرية حيث نجد أن الدين يلجأ إلى اللغة واللغة تتوسع في حيز استعمالها بالدين، ومن ذلك كان تَوسعُ وانتشار اللغة العربية خصوصا بفضل أنها لغة القرآن الكريم، وهذا ما يؤكده توسع عدد الناطقين بها مقارنة مع ما قبل نزول القرآن، ولا ننكر في ذلك وجود عوامل أخرى تساعد على انتشار اللغات، مثل التطور العلمي والاقتصادي وحتى عامل الحركات الاستعمارية، كما هو حاصل مع بعض اللغات في العالم.

يعد الإنسان كائنا لغويا يمارس الفعل التخاطبي والتواصلي باستمرار، وهذا الأمر الذي قُرن مع تطور اللغات وطرق التواصل، ونماذجه...، وهنا تظهر فكرة اللغة كخطاب تواصلي بأغراض متعددة في مفهومه البسيط؛ التفاهم، نقل الأخبار، نقل المعارف....، باختلاف الحاجة والمسعى، ويمثل موضوع الخطاب مبحثا علميا موغلا في الدراسات المختلفة، فليس من السهل تحديد مفهوم واحد له في ظل التجاذبات التي تحيط به؛ لغويا وفلسفيا ونفسيا وثقافيا واجتماعيا، إلا أنّ مفهومه العميق في الوقت نفسه تشكّل مع الدراسات التداولية، أو في خضم ما يعرف بالتداولية (la pragematique؛ العلم الذي يهتم بالاستعمالات اللغوية في دراسة اللغة .

وبالعودة إلى فكرة اللغة والدين، فهما يجتمعان في إطار ما يعرف **بالخطاب الديني**، والشّأن نفسه مع هذا الأخير؛ فإن كان الخطاب وحده موضوعا تشعبت دروبه، فكيف يكون الحال إذا جمُع له فوق ذلك التشعب قضية أخرى هي قضية الدين؟ ذاك ما سيجعل الأمر أكثر تعقيدا، وفي هذا الصدد يظهر لنا بأن الخطاب الديني مبحث عميق، فيجب أولا أن نحدد المنهج النظري الذي نسعى من خلاله إلى الولوج في تفاصيل هذا الموضوع وجزئياته، ولعل التداولية

من أهم هذه النظريات الحديثة التي تقدر على ذلك؛ بحكم أنها تستعين بالمقامات التواصلية والخطابية المختلفة للتحليل والدراسة.

الخطاب الديني وجد لينقل، ليخبر، ليفهم، يأمر، يرشد...، يريد أن يقول ويحدث (يؤثر)، كما أن مسالكه ووسائطه متعددة، وكذلك مصادره الثانوية وإن كانت التأسيسية منها ثابتة (الإسلامية)، لكنه مفتوح الدلالة في مواضيع كثيرة خاضع لسلطة التأويل أو الفهم، ولذلك يتبين لنا أننا مطالبون بأمرين اثنين، أولهما حُدد؛ المتمثل في الآلية أو الرؤية التي ننظر بها لهذا التَشَاكُل الجامع بين الخطاب والدين ألا وهي التداولية، أما الثاني: فبحكم تعدد الوسائط والمجالات؛ وجب تحديد المسلك أو النافذة التي سنطل منها على هذا الخطاب، وفي ذلك ارتأينا أن نبحث في الخطاب الديني في جانبه **التعليمي التربوي المؤسساتي**، وبالتحديد في المدرسة الجزائرية طور التعليم المتوسط، في موضوع موسوم بـ: **الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية بين المقصدية والتلقي – التعليم المتوسط أنموذجا–**، وذلك انطلاقا من تعليمية مادة التربية الإسلامية في هذه المرحلة.

ومعروف أن الخطاب الديني التعليمي حامل لمقاصد يسعى إلى تبليغها لفئة معينة وهي "فئة المتعلمين " بحكم أنهم منتهى الخطاب، وإن شئنا قلنا العنصر الذي يستقبل ويتلقى تلك الخطابات الحاملة للمقاصد، فتظهر العملية هنا مرتبطة بالقصد والتلقي، وهكذا نصل إلى **إشكالية** رئيسة: ما المقاصد التي يطرحها الخطاب الديني التعليمي في المدرسة الجزائرية – تحديدا التعليم المتوسط–؟ وكيف تتحقق هذه المقاصد؟ وما مدى فاعليتها ومناسبتها؟ الأمر الذي يجعلنا مطالبين بالبحث في جزئيات هذا الموضوع ؛ القصد، التلقي، التواصل، الخطاب الديني ، ومن **الأسباب** التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع: أهمية الخطاب الديني في حياتنا، وأثره على تنشئة الأفراد –خاصة المتعلمين– وبناء المجتمعات، والتي تسهم المدرسة فيه بشكل كبير، بالإضافة إلى اهتمامنا بالجانب التعليمي وشؤون التربية واللسانيات، أما بالنسبة **للأهداف** التي

جعلتنا نبحث في هذا الموضوع فنعدد منها :

- البحث في مدى فاعلية الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية.

- التعرف على المقاصد التي تطرحها تعليمية مادة التربية الإسلامية في التعليم المتوسط بعدّها خطابا.
- التعرف على كيفية تحقق تلك المقاصد.
- رصد بعض النقائص التي نجدها في تعليمية مادة التربية الإسلامية.
- اقتراح الحلول الممكنة لتجاوز النقائص المرصودة.

ومن أجل بلوغ هذه الأهداف اخترنا المنهج **الوصفي التحليلي في إطار المقاربة التداولية** .

أما في ما يخص التحديات والصعوبات التي صادفت البحث: فتمثلت في كون فترة البحث في بدايتها تزامنت مع تجديد الكتب المدرسية والمناهج في التعليم المتوسط وبداية – الجيل الثاني-، الأمر الذي دفعنا إلى الانتظار والتريث كي لا يكون موضوع البحث منتهيا بانتهاء الجيل الأول، وأن يكون مسايرا لما هو جديد وكائن.

والجديد الذي نسعى إلى تقديمه من خلال بحثنا هو استخدام الإجراء التداولي في الخطاب الديني التعليمي في المدرسة الجزائرية، وبيان فاعليته في تقديم الدروس.

وفيما تعلق **بالدراسات السابقة** في موضوع الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية خصوصا، وجدنا مقالا لصاحبه "جيلالي المستاري" بعنوان: الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية: بعض الملاحظات النقدية على كتب مادة التربية الإسلامية في الثانوي، المنشور في مجلة إنسانيات سنة 2010 ، عدد 47 ، ويختلف هذا البحث عن موضوعنا اختلافا كبيرا، في كيفية المقاربة وعمقها، وفي المدونة التي قمنا بالتطبيق فيها والجيل المدروس.

كما سبق هذا العمل بعض مقالاتنا المنشورة نذكر منها: الإجراء التداولي في تعليمية مادة التربية الإسلامية _ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا_، في مجلة المعيار العدد 24، تعليمية مادة التربية الإسلامية وفاعلية الخطاب الديني، مجلة الإحياء، العدد 20.

وقد قدمنا هذا الموضوع (الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية بين المقصدية والتلقي- التعليم المتوسط أنموذجا-) وفق التقسيم الآتي:

- **مقدمة** : عرضنا فيها إشكالية البحث، وأهدافه والمنهج المتبع، مع الإشارة إلى ما وجد من دراسات سابقة.

- **مدخل: الخطاب الديني بين التداولية والتعليمية –الإطار التأصيلي والمفاهيمي–**

حيث أبرزنا فيه مفهوم الخطاب بين الديني والتعليمي، وكذا مفهوم التعليمية والتداولية والعلاقة بينهما.

- **الفصل الأول: القصد والمقصد وفق المنظور التداولي**

وقد قسمناه إلى خمسة مباحث كل مبحث تندرج فيه مجموعة من العناصر وهي بالترتيب– المباحث– (الإطار المفاهيمي للمقصدية ، القصد والاستعمال اللغوي، الأفعال الكلامية ومقصديتها، المقصدية في الإشاريات، القصد والسياق).

- **الفصل الثاني: التواصل والتلقي بين النظري والأداء التربوي**

وقد قسمناه إلى أربعة مباحث كل مبحث تندرج فيه مجموعة من العناصر وهي بالترتيب– المباحث– (التواصل ونظرياته، التلقي والتواصل التربوي، الاستعارة والمعنى اللاحرفي، الحجاج والتواصل).

– الفصل الثالث التطبيقي: تعليمة مادة التربية الإسلامية في الطور المتوسط ومدى فاعلية الخطاب الديني

قسمنا هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث تطبيقية : أهداف تعليمية مادة التربية الإسلامية من خلال المنهاج، مقصدية الخطاب الديني في السنة الأولى متوسط، مقصدية الخطاب الديني في السنوات الأخرى.

- خاتمة: رصدنا فيها مجمل نتائج البحث والمقترحات.
- الفهرس للمحتويات.
- قائمة للمصادر والمراجع.

ولا يبقى لنا في الأخير إلا أن نسأل الله السداد والتوفيق، والشكر مجددٌ ومؤزرٌ لكل من المشرفة الأستاذة الدكتورة مليكة بلقاسمي وإلى اللجنة المناقشة الموقرة.

مدخل:

الخطاب الديني بين التداولية والتعليمية

-الإطار التأصيلي والمفاهيمي-

1. من البنية اللغوية إلى الوظيفة والتداول:

تعدّ اللغة البشرية خاصية إنسانية تواصلية تُحمل على وظائف متعددة؛ تقوم في الأساس على توصيل المعلومات والمعارف والأخبار، أو تعبر عن حالة شعورية وجدانية؛ بما هي حوار داخلي وخارجي، تخص الفرد والجماعة، وقد عُنيت بها دراسات كثيرة من زوايا متعددة في ما يعرف باللسانيات.

لقد شهدت اللغات تطورا واختلافا من عصر إلى آخر، ومن منطقة جغرافية إلى أخرى ، فحركت بذلك حيرة الباحثين في مجال اللسانيات، هذا العلم الذي تمتد جذوره إلى الحضارة الإغريقية، حيث نجد الفيلسوف "أفلاطون" يقول عن الكلمة " أنها الشّكل المادي للفكرة، وأن في الفكرة تكمن بدايات معرفتنا عن العالم" [1].

ونجد تلميذه "أرسطو" الذي يعد " المؤسس الحق للنحو الأوروبي التقليدي (...) والذي كان أول من حاول تصنيف أقسام الكلم فجمع كلا من الأسماء (**onomas**) والأفعال (**rehema**) معا، كما نظر للجملة على أنها تركيب مؤلف من عناصر صوتية، تحمل معنى محددا قائما بذاته، لكن كل من مكوناته يحمل في الوقت نفسه معنى خاصا به أيضا "[2]، فحديث أفلاطون عن الكلمة، وتصنيف أرسطو للاسم والفعل...يدخل ضمن الاهتمام اللغوي، كما تبعهم في ذلك كل من الهنود والرومان.

لكن اللسانيات لم تتطور تطورا كبيرا بعدّها علما له أسس وضوابط إلا مع " فرديناند دي سوسير " (**Ferdinand de Saussure**)، بتوجه لساني حثيث اشتغل فيه على المنجز اللغوي بصورة بنيوية؛ درس فيها اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها؛ دراسة وصفية آنية غير تاريخية تبحث في نظام اللغة وقوانينها، التوجه الذي لم يلزمه الوظيفيون كونهم يركزون في دراسة اللغة على الوظيفة.

1- ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعد مصلوح، المجلس الأعلى للثقافة، ط 2 ، 2000، ص 10.

2- بيير جيرو ،الأسلوبية ، تر: منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، حلب،ط2، 1994 ، ص 11 /12.

ويرى بعض الدارسين أن البنيوية لا تتعدى أن تكون منهجا فحسب، " لأن البنيوية ما هي إلا منهج بحث وطريقة يتناول بها الباحث المعطيات التي تنتمي إلى حقل معين من حقول المعرفة بحيث تخضع – فيما يقول البنيويون للمعايير العقلية"[1]، فالبنيوية تشتغل على المعايير العقلية، وتدرس البنى اللغوية في معزل عن سياقها الخارجي من حيث اهتمامها بالنسق اللغوي.

وعليه كان المنهج البنيوي قائما على هذا الأساس، وعلى ما قدمه "**دي سوسير**" في دراسته للغة، وعلى فكرة موت المؤلف، وغيرها من الأفكار التي تقوم عليها، بيد أنها لم تلق التدعيم المطلق؛ حيث ظهر للعيان من أنكرها وثار عليها على غرار "**الوظيفية** "مع" أندري مارتيني"(**Anderé Martinet**) ما أدى إلى صدام منهجي بين اللسانيات البنيوية واللسانيات الوظيفية التي تعتمد "فرضية أن بنية اللغات الطبيعية لا يمكن أن نرصد خصائصها إلا إذا ربطت هذه البنية بوظيفة التواصل "[2]، وهذا ما نجد البنيوية قد أهملته إضافة إلى قضايا أخرى ، فحدثت بذلك قطيعة ابستمولوجية بين اللسانيات البنيوية والوظيفية؛ في ما يتعلق باتصال البنية اللغوية بالسياق الخارجي من عدمه، وتعد مدرسة "**براغ** " أفضل من يمثل الاتجاه الوظيفي في دراسة اللغة.

كما أن تلميذ دي سوسير " **شارل بالي** " (**Charles Bally**) خالف أستاذه؛ عندما اشتغل على الجانب الوجداني والعاطفي في اللغة والمنجز الكلامي، فأسس بذلك للأسلوبية التي قدمها بأنها :" العلم الذي يدرس وقائع التعبير اللغوي من ناحية محتواها العاطفي، أي التعبير عن واقع الحساسية الشعورية من خلال اللغة، وواقع اللغة عبر هذه الحساسية"[3] ، فالعقلانية التي بحث بها "**شارل بالي**" انطلاقا مما قدمه "**دي سوسير**" أوصلته إلى الشحن العاطفي والوجداني الذي يتضمنه التعبير اللغوي، وهذا ما لم يكن موجودا في النظرية اللغوية عند أستاذه في تصورها البنيوي بالأساس.

1-جون ستروك، البنيوية وما بعدها من ليفي شتراوس إلى دريدا، تر: محمد عصفور، عالم المعرفة، الكويت، دط ،1996، ص9.

2- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، دار الكتاب الجديدة، بنغازي – ليبيا، ط2، 2009، ص15.

3-صلاح فضل ، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة- مصر، ط1، 1998 ، ص 18 .

ومن ذلك تعددت الآراء والنظريات اللسانية، خاصة عند التركيز على وظيفة التواصل اللغوي.

وعدُّ اللغة تعبيرا عن الغرض يجعلها تتجاوز المعنى البنيوي والتركيبي ...، كونها جزءا من الفعل اللغوي في الوظيفة التواصلية والتخاطبية، وإن كانت اللغة تحمل محمل الفائدة والغرض، فهي لا تكون إلا بتحقيق اللغة بما هي خطاب الهدف والأثر المنشود منها ، وللغة مقاصد تقوم عليها وتتداخل مع الغرض اللغوي ، والقصد وحده لا يعني تحقيق الغرض في العملية اللغوية القائمة على التواصل ، فالآخر – **المتلقي** – عنصر أساس في هذه العملية سواء كان المتلقي حقيقيا أو من متخيل المرسل؛ كما تحدث عن ذلك " **رومان جاكبسون** "(**Roman Jakobson**) الذي يرى بأن "استعمال الكلام يستوجب وجود عنصرين لا يكون الحديث إلا بهما، وهما المتكلم الذي يؤلف المرسلة تبعا لأهوائه ورغباته، والمخاطب الذي يقوم بفك رموز هذه المرسلة لفهمها، بالإضافة إلى ضرورة وجود مرسلة تنتمي إلى نظام مشترك بين طرفي التواصل، ليتمكن كل منهما من فهم الآخر ليتلقاها المستمع؛ الذي قد يكون شخصا حقيقيا (**discours extérieur**) أو وهميا متخيلا من قبل المتكلم (**discours intérieur**)" [1]

وفي هذا المقام تظهر اللغة على أنها فعل تخاطبي ينقل رسالة بين طرفين، في إطار لغوي متعارف بينهما، وهنا يصبح مجال اللغة عند نقلها من صورتها البنيوية إلى دورها التواصلي أوسع؛ من خلال ما يتعالق معها كما أشرنا من قصد وتلق مع الظروف المحيطة بها (السياق)، وإن كان التواصل في الأساس يقوم على عنصر المرسل والرسالة والمرسل إليه فكل عنصر من هذه العناصر يأخذ حيزا أوسع عند " **الاستعمال**".

1- فاطمة الطبال بركة ، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، المؤسسة الوطنية للدراسات والنشر، بيروت لبنان، ط1، 1993، ص40.

وعدّ اللغة وسيلة تواصلية، ودراستها بهذا المنطلق؛ يعني أننا سنلاحظها ونقف على حدودها أثناء الاستعمال بفكرة قامت عليها " التداوليات" التي أخذت على عاتقها الاشتغال بهذا الجانب.

2. مفهوم التداولية:

ساهم الانفتاح الحاصل في ميدان دراسة وتحليل الخطاب في تطور عدة علوم، والنظر إلى الخطاب من خلال الاستعمال اللغوي يحيل إلى **التداولية**؛ التي استفادت في البداية استفادة مباشرة من الفلسفة، خاصة ما تعلق منها باللغة وذلك عند انتباه الفلسفة التحليلية إلى ضرورة التخلي عن الجانب الميتافيزيقي، والاهتمام بالجانب التحليلي للغة، حيث ظهر لهم أن المشكل لا يتعلق بغموض اللغة ولكن بالاستعمال غير المناسب لها.

ومن هذا المنطلق وجب سوق اللغة على حساب الظروف والمقامات؛ فهي الأداة الحقيقية التي تمكننا من فهم المعنى، ويعد الفيلسوف النمساوي " لودفيغ فتجنشتين" (**Ludwig Wittgenstein**) رائدا للفلسفة التحليلة في اللغة كون الفلسفة التحليلية انقسمت إلى فلسفة اللغة، وإلى الوضعانية المنطقية مع "رودولف كارناب" (**Rudolf Carnap**)، بالإضافة إلى الظاهرتية مع الفيلسوف الألماني "إدموند هوسرل" (**Edmund Husserl**).

يقول "فتجنشتين": "إن مفاهيم الموضوع والشيء والكائن والمركب والواقعة والدالة والعدد هي جميعا أشباه مفاهيم"[1]، ولذا فإن ما تعبر عنه اللغة من تعابير حمّال أوجه، وهكذا يكون الاستعمال الأنسب من يعطي المفهوم قيمته كما أنّه " إذا تعين علينا أن نسمي أي شيء يكون حياة للعلامة، فلا بد أن نقول إنه استعمالها"[2]، فالعلامة اللغوية مجردة من المعنى الخطابي قبل الاستعمال، والاستعمال هو الذي يعطيها المعنى اللازم من خلال استخدامها.

1- هانس سلوجا، فتجنشتين، تر: صلاح اسماعيل، آفاق للنشر والتوزيع، مصر ، ط1، 2014، ص 102.
2- المرجع نفسه، ص 124.

اشتغال "**فتجنشتين**" على اللغة جعله يَخلُصُ إلى قضية " ألعاب اللغة"(**jeux de langage**) حيث يقول: " يجب على الإنسان أن يسأل نفسه: هل نستعمل الكلمة دائما بهذه الطريقة في لعبة اللغة التي هي موطنها الأصلي" [1]، وذلك أن الاستعمال اليومي البعيد عن الميتافيزيقا هو ما من شأنه تحديد المعنى.

لقد كانت هذه الاجتهادات الفلسفية بمثابة اللبنة التي اتكأت عليها التداولية في بعدها اللغوي اللساني، وإن كانت اللسانيات البنيوية اهتمت بالبنى وأخرجت السياقات من الدراسة اللغوية بالإضافة إلى اللسانيات التوليدية التحويلية مع "أفرام نعوم تشومسكي" (**Avram Noam Chomsky**)، التي درست اللغة تجريديا، فالتداولية تعطي السياقات والمقامات الحظ الأوفر بشعار:

لا تسأل عن المعنى ولكن اسأل عن الاستعمال (**Don't ask for the meaning ask for use**)

رغم هذا لم تتضح معالم التداولية إلا بعد مجيء "ل.ج أوستين" (**J.L.Austin**) و"جون سيرل" (**John Searle**)؛ اللذين يدعوان بدورهما إلى التخلي عن البحث الميتافزيقي، والتركيز على التحليل اللغوي لتحليل الفهم، ويقوم فعل التخاطب عندهما " على تراتبية أفعال تابعة موزعة على مستويات ثلاثة: مستوى الفعل التعبيري أو الافتراضي (فعل القول)، مستوى الفعل اللاتعبيري (ما نفعله قولا) ، مستوى الفعل التعبيري المولد (ما نفعله بكوننا نتكلم) "[2]وهذا ما تبلور عندهما بما يعرف بنظرية أفعال الكلام؛ التي تقوم على الفعل التعبيري والفعل التقريري والفعل التأثيري؛ كون كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري، وإن كانت البداية لأوستين فيلسوف مدرسة أكسفورد فقد تبعه في ذلك "سيرل" مع بعض التغييرات فيما قدمه أستاذه، كما تمّ تدعيمها بأبحاث فلسفية أخرى؛ على غرار الفيلسوف "كرايس" (**p.crice**) في الاستلزام الحواري .

1- المرجع السابق، ص109

2- بول ريكور، من النص إلى الفعل، أبحاث التأويل ، تر: محمد برادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، مصر، ط1، 2001، ص 81.

"إن اللغة – حسب أوستين – ليست مجرد وسيلة للوصف ونقل الخبر، بل أداة لبناء العالم والتأثير فيه، وعليه فموضوع البحث (في اللغة) يتمحور بالأساس حول ما نفعله بالتعابير التي ننطق بها (أفعال الكلام) "[1]، فالتعبير اللغوي له تداعيات أخرى سياقية تخرج عن الفعل التعبيري (فعل القول).

لكن ما قدمه كل من "أوسين" وسيرل بالخصوص لم يسلم من النقد، وأبرز ذلك ما قاله "بنفنيست" (**E.benveniste**) في مقالة كتبها عام 1963 حول " الفلسفة التحليلية واللغة؛ حيث نقد نظرية أفعال الكلام بالإضافة إلى قضية الخبر والإنشاء ..، ولعل أهم ما توصل إليه أنه لا ينبغي الأخذ بمقتضيات الخطاب والمعطيات الخارجة عن الكلام (**extralinguistique**) وجعلها معادلة للإنجاز اللساني، فهناك بون شاسع بينهما [2]، فما وقف عنده "بنفنيست" ليس من أجل إهمال الجانب السياقي في الخطاب، بل ذلك لا يكون بمعزل عن الاهتمام بالجانب اللساني للخطاب .

كانت هذه المنطلقات الفلسفية بداية خصبة للتداولية ولا تمثل منتهاها، و"يعود استعمال مصطلح التداولية إلى الفيلسوف (تشارلز موريس) انطلاقا من عنايته بتحديد الإطار العام لعلم العلامات أو السميائيات من خلال تمييزه بين ثلاثة فروع وهي: النحو أو التراكيب (**syntax**) وهو دراسة العلاقة الشكلية بين العلامات ببعضها البعض، والفرع الثاني الدلالة (**semantics**) وهي دراسة علاقة العلامات بالأشياء التي تؤوول إليها هذه العلامات والفرع الثالث التداولية (**pragmatics**) وهي دراسة علاقة العلامات بمستعمليها ومؤوليها "[3].

إن مفهوم التداولية (**pragmatics**) رغم الجهود التي سبقتها لم يتضح معناها بصفة دقيقة، وإن كان مبدؤها العام هو دراسة اللغة أثناء الاستعمال والتواصل حيث تعددت التعاريف التي نجدها للتداولية، وذلك من خلال ما تريد أن تعالجه كونها " تختص بدراسة المعنى كما يوصله المتكلم، أو الكاتب، ويفسره المستمع أو القارئ ، لذا فإنها مرتبطة **بما**

1- أدراوي العياشي ، الاستلزام الحواري في التداول اللساني، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرباط، ط1، 2011، ص 77.
2- المرجع نفسه، ص 87.
3- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، درا الكتاب الجديد، ليبيا، ط1، 2004 ، ص 21.

يعنيه الناس بألفاظهم أكثر من ارتباطها بما يمكن أن تعنيه كلمات أو عبارات هذه الألفاظ منفصلة ، وهي دراسة المعنى الذي يقصده المتكلم، دراسة المعنى السياقي دراسة كيفية إيصال أكثر مما يقال "[1] ، فهي تقوم على تركيبة معقدة متعددة الأطراف (مرسل ، رسالة – تتضمن معنى مرسل إليه ، سياق) ، كما تعرف على أنها " دراسة المعنى التواصلي أو معنى المرسل، في كيفية قدرته على إفهام المرسل إليه بدرجة تتجاوز معنى ما قاله" [2].

و تسعى التداولية إلى الإجابة عن أسئلة رئيسة هي: من يتكلم وإلى من ؟ ما مقصدنا أثناء الكلام؟ ما مصدر التشويش والإيضاح ؟

إنَّ الاستعمال الحديث لمصطلح التداولية اعتمد على تأثير المذهب الفلسفي "البرغماتية" الذي أدى إلى دراسات متجاوزة للبعد اللساني، لاستعمال اللغة التي توضح بشكل قاطع كيف يتعامل الناس؟ وكيف تتم عملية التواصل؟ ولذلك يجب أن لا نخلط بين علم التداولية برغماتيك، والمذهب البرغماتي وهو المذهب الفلسفي.

وتقوم التداولية على مجموعة من المفاهيم أهمها: الأفعال الكلامية، مقتضيات القول، المقصدية، الإشاريات... وكل هذه المفاهيم هي بحوث قائمة بذاتها ومتشعبة الدروب.

3. التعليمية وتعالقاتها التداولية:

استفاد ميدان التربية والتعليم مما قدمته التداولية استفادة كبيرة، رغم قدم هذا الميدان عبر العصور "ففي صباح التاريخ كان المعلمون أقرب الناس إلى الحكام والملوك، ويرجع ذلك إلى حاجة الدولة القديمة إلى المثقفين والمتعلمين الذين ندر وجودهم " [3].

1- جورج يول، التداولية، تر: قصي العتابي، دار الأمان، الرباط، ط1، 2010 ص 19.

2- الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص22

3- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب القاهرة، ط 1، 2003، ص 23.

يعيش الإنسان في حيز زماني ومكاني يفرض عليه التعايش معه، من خلال تعلم النظام الذي يحكم الوجود سواء بصفة ذاتية، أو من خلال الاكتساب الذي يكون التعلم من سبله، ثم يسعى الإنسان بعد معرفة النظم والأطر الوجودية منذ صغره، إلى معرفة بعض التفريعات التي تميز بين الشعوب والثقافات، وذلك الاختلاف في نواحٍ كثيرة هو ما يرجح كفة التطور لفئة على حساب الأخرى وهذا ما يزيد من قيمة التعليم والمعلمين.•

رغم أن عملية التعليم في بدايتها الأولى لم تحدد –في أغلبها– بمكان وزمان وفق مناهج معينة ومقننة، فإن المؤسسات التربوية — المدارس — قننت التعليم ومنهجته وفق قواعد وأسس، وسيرته إلى مجالات كثيرة تؤدي دورا هاما في بناء المجتمع، كونها تقوّم النشء، فهي جزء من تكوين الشخص الذي يعيش في دائرة كبرى (المحيط)، وفي مجتمع معين وأسرة معينة بعادات وأعراف متعددة.

وتعد المدرسة الوسيلة التي يتأقلم من خلالها الفرد في المجتمع، كما أنها تسهم في بناء الحضارات وتطويرها، وقد اشتغل الكثير من علماء التربية في هذا المجال، في قضايا متعددة (المعلم، المتعلم، المناهج ، الأساليب، صعوبات التعلم ومعوقاته ....) بحثا عن الإضافة والتطوير ومعالجة النقائص.

وقد عُرف العلم الذي يشتغل على مثل هذه القضايا **بالديداكتيك** ؛ المصطلح اليوناني الأصل الذي قابلته عند العرب مصطلحات كثيرة: (التعليمية، علم التدريس، علم التعليم...)، هذا الاختلاف الذي مرده إلى الاختلاف في الترجمة والمصادر، ونجد أن مصطلح الديداكتيك "استخدم بمعنى فن التدريس أو فن التعليم

•كان للمعلم مكانة راقية جدا؛ من وجهتين الأولى أنه يطور وينفع مجتمعه، والثانية أنه شخص مقرب إلى سلطة الحكم، والتعليم ، لم يظهر في الغرب كمهنة رسمية معترف بها وبخصائصها الحاضرة إلا مع بداية القرن الثامن عشر، عندما بدأت سلطة الكنيسة تهتم بشؤون المجتمع الدنيوية، واختلف الأمر في الشرق؛ فمهنة التدريس ظلت محصورة على رجال الدين، وموجهة نحو الأمور الدينية حتى بداية القرن الحالي ، كما نجد أن التعليم ظاهرة أقدم من ذلك أيضا؛ حيث وُجدَ عند "الإغريق" عند أساتذة وفلاسفة كبار مثل أفلاطون وأرسطو(ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته ص23)

(**art d' enseigner**)؛ وهو التعريف الذي قدمه قاموس (**le robert**) سنة 1955، وقاموس (**le littré**) سنة 1960، وابتداءً من هذا التاريخ أصبح المصطلح لصيقا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته.[1]

إن التعليمية ترتبط بعلوم كثيرة وتتداخل معها؛ على غرار علم النفس وعلم الاجتماع، كما أنها تعد في فرنسا مقابلة للسانيات التطبيقية، إضافة إلى تداخلها مع علوم الفلسفة و التاريخ ....، لذلك حدث انتقال من علم التربية إلى علوم التربية، فليس هناك كما يقال علم قائم بذاته إلا وقد أحاطت به مجموعة من العلوم الأخرى، فنجد مثلا: علم النفس التربوي ، وعلم الاجتماع التربوي ...

تقوم التعليمة على ما يعرف بالمثلث التعليمي ، الموضحة في الشكل التالي[2] :

ونشير إلى أنه يمكن إدراج قطب آخر لهذا المثلث؛ يتعلق بالطريقة والكيفية التي تقدم المحتوى التعليمي.

---

[1]- هناك من منظري علوم التربية من اعتبر "ابلي هانس" (**aebli hans**) أول من اقترح عام 1951 إطارا علميا لموضوع الديداكتيك كمجال تطبيقي للنتائج السيكولوجية التكوينية " (أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب،ط1، 2006، ص140)، وسواء عدّ الديدكتيك فن التدرس أو علم التدريس، فهو يشتغل على قضايا التعليم بمختلف أبعاده؛ وقد عرفه "ابلي هانس" على أنه" علم مساعد للبيداغوجيا؛ التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية، وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها، كيف نستدرج المتعلم لاكتساب هذه الفكرة ؟ أو هذه العملية ؟ أو تقنية ما ؟ ، هذه هي المشكلات التي يبحث الديداكتيك على حلها" (عبد اللطيف الفرابي آخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية عدد9،10،ص256)، ومن هنا تحيلنا التعليمية إلى قضية أخرى هي البيداغوجيا وهي بدورها "كلمة إغريقية الأصل وكانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته وخاصة من البيت إلى المدرسة، ولقد تطور استعمال الكلمة وأصبح يدل على المربي (**pédagogue**)، والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعليمية – التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المتعلمين، فمصطلح البيداغوجيا القائم على تهذيب الطفل وتأديبه انتقل إلى المجال التعليمي، والذي يكون متداخلا مع التعليمة، ولم يعرف تعريفا اصطلاحيا موحدا ودقيقا، إلا أنه على الإجمال نشاط يتعلق بالممارسات الصفّية من طرف المتعلم والمعلم ، بمعنى أنه يدخل في الإطار الإنجازي التعليمي، أما التعليمية فهي أكثر عمومية تهتم بالجوانب المنهجية والمعرفية...، والبيداغوجيا تهتم بالجانب التفاعلي داخل القسم بصفة خاصة.

2- مانع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، م 7، ع2، 2014، ص 148.

فالتعليم يُعدّ عملية قائمة على هذا الأساس، ينبني على عمليات تواصلية كثيرة، **هذا التواصل وفق أبعاد تداولية** تتعلق بالاستعمالات اللغوية وفق الحاجيات المعرفية والفروقات الفردية للمتعلمين وما يحيط بها، وعندما نتحدث عن تواصل فنحن نتحدث عن حوار ، إخبار تلقٍ ، فهم معنى ....، فالمعلم مرسل ومتلق والمتعلم كذلك؛ كونه لم يعد وعاءً خاويا يتلقى فحسب ، بل أصبح عنصرا فعالا متفاعلا، هذا التفاعل الذي أخضعه الدارسون للدراسة والتحليل ومثال ذلك "التحليلات التي قام بها **سنكلا روم كولتهار** (1975) التي دارت حول التبادلات في اللغة الانجليزية – كلغة أم – الأولى ، ومنذ ذلك الحين أُنجزت في العالم أعمال عديدة حول التفاعلات التعليمية "[1].

تجمع بين التعليمية والتداولية علاقة وطيدة، إذا اعتبرنا أن العملية التعليمية تقوم على خطابات تفاعلية، فالتداولية من شأنها الكشف عن خبايا كثيرة في ميدان التعليمية عامة، وفي ما تعلق بالخطاب الديني الذي نحن بصدد دراسته في المدرسة الجزائرية خاصة، الأمر الذي يفترض مقاصد خطابية تعليمية متعددة تتداخل مع مجموعة من القضايا الكثيرة التي عنيت بها التداولية —كما سنعرض في بحثنا– .

4. الخطاب الديني والتعليمي:

اهتم كثير من الدارسين باللغة من خلال توجهات علمية مختلفة، على غرار المهتمين بشؤون اللسانيات والخطاب وتحدثنا عن اللغة من منظور أنها فعل تخاطبي، يحيل إلى مصطلح تحليل الخطاب، وهو تركيب معقد يزاوج بين كلمة تحليل (**analyse**) وكلمة خطاب (**discours**) .

وتجدر الإشارة إلى أنه "من الصعب استعراض تاريخ تحليل الخطاب؛ لأنه لا يمكن اعتباره متأتيا عن عمل تأسيسي ولأنه ناتج في آن واحد عن تضافر تيارات حديثة وتجديد لممارسات قديمة في دراسة النصوص "[2]؛ حيث

1- باتريك شاردو ، دومنيك منغنو ، معجم تحليل الخطاب، تر : عبد القادر المهيري ، حمّادي صمود ، المركز الوطني للترجمة ، تونس 2008، ص 178.

2- المرجع نفسه، ص 44.

إنّ هذه القضية بدأت منذ العهد اليوناني، وصولا إلى العصر الحديث، وتم النظر إليها بأطر مختلفة، لكن ما يهمنا هو الخطاب من منظوره اللساني، أو من منظور ما يعرف بعلم تحليل الخطاب .

مدلول لفظة "خطاب" له جذور عربية قديمة، فقد وردت بعدة معان منها ما قاله ابن فارس: "الخطاب كل كلام بينك وبين آخر"[1]، وأيضا ما ذهب إليه ابن منظور في قوله: "الخطاب والمخاطبة مراجعة الكلام"[2]، ومن ذلك فالخطاب هو الكلام والخطاب ما يتصل بالكلام، وقد وردت لفظة الخطاب في القرآن الكريم في قوله تعالى في سورة (ص) الآية20: ﴿**وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ**﴾، وقد قيل في تفسير كلمة خطاب في هذه الآية أنه الكلام المخاطب به، أو الكلام الذي ينبه المخاطَب على المقصود[3].

لكن الخطاب كمصطلح لساني حديث قد ظهر كما تشير الكثير من المراجع مع " ز .س . هاريس (1952) ويعني به توسيع الطرق التوزيعية التقليدية لتشمل ما فوق الجملة من وحدات "[4]، كون الدراسات التقليدية كانت تشتغل على الجملة كأقصى حد للتحليل اللساني، على غرار اللسانيات التوليدية والتحويلية مع تشوميسكي، ثم انتقلت بعد ذلك من نحو الجملة إلى نحو النص، وصولا إلى الخطاب؛ الذي أخذ مفاهيم كثيرة تقارب مدلوله ، منها مفهومان بارزان "الأول أنه ذلك الملفوظ الموجه للغير، بإفهامه قصدا معينا، والآخر الشكل اللغوي الذي يتجاوز الجملة"[5]، فهناك من عد الخطاب ملفوظا، وهناك من جعل من الخطاب مقابلا للنص أيًّا كان شكله، وهناك من اعتبر الكلمة الواحدة خطابا إن حققت الفائدة والمعنى، على عكس مجموعة من الكلمات (منطوقة أو مكتوبة) لا تتضمن فائدة ولا هدفا تأثيريا ولا تبليغيا.

1- ابن فارس، مجمل اللغة، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، ط2،1986، م1،ج2، ص295.
2- ابن منظور، لسان العرب، ج1،دار الحديث القاهرة، تحقيق: جماعة من علماء الأزهر، دط،2003، ص360.
3- الألوسي، روح المعاني، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان، ط1، 1985، ج30، ص177.
4- باتريك شاردو ، دومنيك منغنو ، معجم تحليل الخطاب ، ص 44 .
5- الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 37

فالخطاب يشتمل على مرسل يهدف للتأثير في مرسل إليه، ويحيل على السياق الخارجي في تشكيله، مهما كان نوعه : سياسيا ، دينيا ، تعليميا ...، ومعالجة الخطاب من منظور التواصل، ليست معالجة للمضمون في حد ذاته، بقدر ما هي معالجة للكيفية التي قُدم فيها المضمون، فننتقل بذلك مما أراده النص (بعده خطابا) إلى كيف قال النص ماقاله؟ وفي هذا يرى **"فان دايك"** أن دراسة الخطاب هي " دراسة الاستعمال الحقيقي للغة من قبل متكلمين حقيقيين في وضعيات حقيقية " 1.

وعليه وجب توضيح ما نقصد من **الخطاب** – والمدلول الذي سنعتمد عليه في بحثنا- ، فلا شك أن الإنسان يمكن له التعبير إما بالنطق (الكلام) وإما بالكتابة، وكل صنف من التعبير له اعتباراته الخاصة، ويمكن أن يكون لنا المضمون نفسه، لكن يختلف معناه بين المحكي والمكتوب، فالتعبير المحكي يكون مرفقا بنبرة صوت، وعلامات على الوجه والوقفة، أو الجلوس، والحركات التي تصاحب الكلام ، وهذا الأخير- الكلام – " حدث محدد تحدده عناصر معينة وتؤثر في شكله ومعناه، وقد يكون الكلام متشابها، ولكنه يحدث أحداثا كلامية مختلفة، لاختلاف عناصره، وعناصر الحدث الكلامي هي : المتكلم، المستمع والعلاقة بينهما، والشفرة اللغوية المستعملة، والمحيط الذي يحدث فيه الكلام وموضوع الكلام، وشكل الكلام "[2]، هذا ما قد لا يظهر الكثير منه في المكتوب، كما أنّ المتحدث يستطيع التغيير إن لم يحقق هدفه من الخطاب ومقصده لأنه في عملية حوارية مباشرة مع المتلقي.

أما المتلقي للخطاب المكتوب سيكون تلقيه قائما على القراءة، فيكون بذلك تحقيق القصد مرتبطا بتأويل القارىء وفهمه، فنقع في إشكالية القصدية بين الخطاب المكتوب والخطاب المنطوق(الكلام) لأن الثاني يتعالق مع حركات الجسد والنبر والتنغيم الصوتي مما يجعله أقرب إلى التلقي المناسب.

دراسة الخطاب ليست أمرا هينا كونه شبكة معقدة من النظم الاجتماعية والسياسية والثقافية التي تبرز الكيفية التي ينتج بها الكلام كخطاب، فهو إذا ليس الجملة تماما ولا هو النص تماما، بل هو فعل يريد أن يقول، فهو كيان خاص

1- باتريك شاردو ، دومنيك منغنو ، معجم تحليل الخطاب ، ص 44.

2- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 2004 ، ص 31

بنفسه يختلف عن الجملة وعن النص وكينونته متميزة، وقد عبر عن ذلك " إمل بنفنيست " (**e.benveniste**) الذي يرى "أن ما نقف عليه في العالم هو إنسان متكلم يخاطب إنسانا آخر، واللغة ترشد إلى تعريف الإنسان ذاته" [1].

الخطاب ما اشتمل على عناصر تواصلية وحقق الإفادة – مهما كان شكله اللغوي– ويكون في ميادين متعددة، يشتمل على حمولة معرفية وثقافية، ويرتبط بالسياق اللغوي وغير اللغوي يتضمن حمولة دلالية ومقتضيات للقول؛ من أقوال مضمرة وافتراضات مسبقة — تتعالق مع ظروف ومجريات، وتفترض تلقيا يتباين بتباين مستوياته (منتهى الخطاب).

ومن منطلق أن الإنسان كائن لغوي فهو يتعامل في حياته اليومية مع خطابات عديدة في مجالات كثيرة، وارتباطه بالجانب الروحي والديني يجعل **للخطاب الديني** أهمية كبيرة في حياته؛ التي تنبني على مجموعة من المعاملات والقيم والذي يأخذ تعاليم الدين الذي يعتقده من وسائط مختلفة، تتحدد بقدرة الشخص المعرفية والعقلية، وماهية هذه الوسائط، وسبلها، ومصداقيتها، فمنهم من يكون متلقيا للنص الديني — في الإسلام – من القرآن الكريم، أو من السنة النبوية، أو من الكتب الشارحة له، أو من كتب العلماء ، أو من أهل الدين كالإمام و المفتي، أو المعلم والأستاذ في المؤسسات التربوية...، وتكون فيه "العلاقة بين القارئ والنص ليست علاقة تقابل وتضاد، وإنما النص جزء من وعي القارئ، وجزء من بنية تفكيره "[2]، هذه الخطابات التي تأخذ في مجملها حيزا كبيرا في تفكير الكثير من البشر لها وقعها الخاص بها، ويتباين الفهم فيها من شخص إلى آخر على حسب ما يعرف بمستويات التلقي، الذي يكون وفق دوائر كما تحدث عنها الزركشي : [3] .

- **الدائرة الأولى:** تفسير النص بنفسه، انطلاقا من وحداته المتكاملة.
- **الدائرة الثانية:** ينفتح النص على غيره من النصوص .
- **الدائرة الثالثة:** ينفتح المتلقي على القراءات التي أنجزها القارئ التاريخي المعاصر للنص.

1- صابر حباشة، لسانيات الخطاب ، الأسلوبية والتلفظ والتداولية، دار الحوار، سورية ، ط1، 2010، ص 136.

2- مصطفى بيومي عبد السلام، دوائر الاختلاف قراءات في التراث النقدي، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة ط1 ، 2007، ص48.

3- محمد عبد الباسط عيد، النص والخطاب، قراءة في علوم القرآن، أفريقيا الشرق، المغرب، 2016، ص 24/23.

- **الدائرة الرابعة:** وهي الأخيرة وفيه ينفتح الخطاب على متلقيه الذي خاض الدوائر السابقة وحصّلها.

وفي هذا الصدد نجد أن هناك قسمين للنص الديني: [1]

- **القسم الأول:** القرآن الكريم والسنة النبوية.

القسم الثاني: اجتهادات علماء الإسلام في مختلف العلوم الإسلامية (الفقه، التفسير، الحديث ..)

ونشير إلى اختلاف في هذا التقسيم عند بعض الحداثيين فمنهم من رأى بأنّ "النص الديني ينقسم إلى قسمين: نص تأسيسي وهو القرآن الكريم، ونص شارح ثانوي؛ وينقسم بدوه إلى قسمين، نص ثانوي أول وهو السنة النبوية، ونص ثانوي ثانٍ وهو اجتهادات أجيال علماء المسلمين "[2]، لكن هذا التقسيم يجعل من السنة خارجة عن النص التأسيسي وهذا ما يجعله محل انتقاد.

ينطلق الخطاب الديني الإسلامي من القرآن الكريم كمصدر ثم إلى النص الشارح الذي يكون على حسب الترتيب أحاديث الرسول ثم الصحابة والمفسرين بوسائط متعددة، لينفتح بعد ذلك على قراءات أخرى جديدة ومعاصرة، وفي الأخير يكون المتلقي أمام خطاب ديني؛ مرّ بدوائر تواصلية من مرحلة إلى مرحلة، وهنا قد يتحقق التلقي المناسب والمقصود، وقد لا يكون —عند الشخص العادي – لاعتبارات كثيرة ، لكن الأمر يظهر معقدا عندما نجد بأن الخطاب الديني عبارة عن تراكب خطابي؛ بمعنى خطاب فوق خطاب، فمثلا النص القرآني له سياقات خاصة به في ما يعرف بأسباب النزول، والأخذ منه من أجل استعمال ثانٍ في نظام خطابي معين يقوم على سياق آخر، قد يكون مشابها للسياق الأول، أو قد يكون مخالفا، فنتحدث بذلك في الخطاب الديني عن سياقات بدل سياق واحد يتعلق بالاستعمال.

1- مرزوق العمري، إشكالية تاريخية النص الديني في الخطاب الحداثي العربي المعاصر،منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2012، ص51-52.

2- نصر حامد أبو زيد، الإمام الشافعي وتأسيس الايديولوجيا الوسطية في الإسلام، مكتبة مدبولي القاهرة، ط3، 2003، ص13.

ينبني الخطاب الديني على مرجعيات ثقافية وأنساق معرفية في بعده التواصلي اللساني والثقافي، ويكون بـ " تبادل أدلة بين ذات مرسلة وذات مستقبلة ، حيث تنطلق الرسالة من الذات الأولى نحو الذات الأخرى، وتقتضي العملية جوابا ضمنيا أو صريحا عما نتحدث عنه أو بعبارة أشمل " موضوعات العالم " ويتطلب نجاح هذه العملية ، اشتراك المرسل والمرسل إليه في السنن، حتى يتم الإسنان والاستسنان على الوجه الأكمل كما أراد له المجتمع اللغوي " [1]، فأي خطاب يفترض عناصر محددة ، لكنها لا تكفي كونها تتطلب شروطا يجب أن تتحقق؛ أبرزها: التواضع على لغة واحدة ووجود سنن .

وعدّ الخطاب الديني قائما على عناصر تواصلية، يقتضي وجود سنن بين عنصري الخطاب؛ بين المرسل والمرسل إليه، أو بين النص والمتلقي في سياق معين ، فالنص – بعدِّه خطابا – من منظور التداولية التي " تهتم بالشروط اللازمة لكي تكون الأقوال اللغوية مقبولة وناجحة وملائمة في الموقف التواصلي، فهي معنية إذا بالشروط والقواعد اللازمة للملاءمة بين أفعال القول ومقتضيات الموقف الخاص به أي للعلاقة بين النص والسياق "[2].

ومن المنطلق الذي أشرنا إليه وهو أن الخطاب الديني متعدد الوسائط، يتجلى أن **للخطاب الديني التعليمي** أهمية كبيرة في المؤسسات التربوية بعده ظاهرة تواصلية، لذا أقيمت عليه دراسات جادة ؛ ففي " بداية التحليل الفرنسي للخطاب اعتبر الخطاب التعليمي طيلة مدة من الزمن أنه الأمر الثابت الذي ينبغي أن تصاغ بالنسبة إليه مختلف القواعد التي تمكّن من بناء سائر الخطابات حوله، لكن سرعان ما تخلي على هذه الفكرة (...) فإن الخطابات التعليمية تنتمي إلى مجموع الخطابات الثانية التي تقدم عادة أنها صادرة عن الخطابات الأولى أو الخطابات المنبع"[3] ، فلا يجب أن يكون

1- عبد الفتاح أحمد يوسف، لسانيات الخطاب وأنساق الثقافة، فلسفة المعنى بين نظام الخطاب وشروط الثقافة، منشورات الاختلاف، الجزائر ط1، 2010 ،ص 47

2- خلود العموش، الخطاب القرآني، دراسة في العلاقة بين النص والسياق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1 ، 2008 ، ص 28.

3- باتريك شاردو، دومنيك منغو، معجم تحليل الخطاب، ص 178/177

الخطاب التعليمي خطابا غير مؤسس، والحديث عن الخطاب التعليمي؛ هو حديث عن خطابات كثيرة ساهمت في بنائه وأقامته من مصادر علمية ومراجع كثيرة .

شهدت الخطابات التعليمية في المدرسة الجزائرية تعددا تحكمت فيه خصوصيات المواد والمضامين، فالخطاب الذي تسعى مادة الرياضيات والعلوم الطبيعية والفيزيائية إلى تحقيقه مثلا، ليس هو ذاته في تعليمية مادة التربية الإسلامية، هذه الأخيرة لها وقعها الخاص في كينونة الفرد وسلوكاته؛ لما يعنيه البعد الديني في حياة الإنسان، ونشير إلى أن مصدر الخطابات الدينية لا تقتصر على تعليمية التربية الإسلامية بعينها، بل تمتد إلى المواد الأخرى – أحيانا – ومثال ذلك اللغة العربية التي تقوم في كثير من المواضيع بالاستناد على الخطابات الدينية، وحتى في المعاملات اليومية داخل المؤسسة، ونجد في بعض المؤسسات آيات من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة مدونة على الجدران وفي لافتات مختلفة والخطاب الديني التعليمي يمر عبر مراحل تعليمية، كل مرحلة لها خصوصيتها، **والتعليم المتوسط** – بعده جزءا من هذه الدراسة – يعرف فيه المتعلم بخصوصية معينة؛ التي تكون في مرحلته العمرية ، فكان المتعلم في هذه المرحلة محط بحث خاصة في مجال علم النفس التربوي، لذا وجب الاهتمام أيضا بخصوصية الخطاب الديني الذي ينقل للمتعلم في هذا السياق بحكم أن النصوص الدينية تقسم عند العلماء المسلمين إلى قطعية وظنية، الأمر الذي يكون على مستوى الثبوت أو على مستوى الدلالة أو معهما معا، فالقرآن الكريم قطعي الثبوت لكن من حيث الدلالة فمنه الظني ومنه القطعي[1].

يقول تعالى في سورة آل عمران الآية 7: ﴿**هُوَ الَّذِي أَنزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُّحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ ۖ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ ۗ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ ۗ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ**﴾، وفي تفسير هذه الآية يقول ابن كثير" أن الله تعالى يخبر بأن القرآن آيات محكمات هن أم الكتاب، أي بينات واضحة الدلالة، لا التباس فيها على أحد من الناس، ومنه آيات أُخر فيها اشتباه في الدلالة على كثير من الناس أو بعضهم، فمن ردّ ما اشتبه عليه إلى

1- مرزوق العمري، إشكالية تاريخية النص الديني في الخطاب الحداثي العربي المعاصر، ص52.

الواضح منه، وحكّم محكمه على متشابهه عنده فقد اهتدى ومن عكس انعكس"[1]، وبالنظر إلى خصوصية المتعلم العمرية وقدرته في التلقي؛ فالمنطلق القرآني الذي يجب أن ننطلق منه في تعليمه هو الثابت المحكم الذي لا اختلاف ولا تشابه فيه ليؤجل بحثه ودراسته في المتشابه إلى مراحل متقدمة من تعليميه، وكذلك بالنسبة للسنة النبوية فنجد منها الصحيح والضعيف، "وقد تضمنت الوصفين معا الظن والقطع على مستوى الثبوت والدلالة، فمنها ما هو ظني الثبوت كالأحاديث الضعيفة، ومنهما ما هو قطعي الثبوت كالأحاديث الصحيحة، ومنها ما هو قطعي الدلالة ومنها ما هو ظني الدلالة"[2]، ونظرا لوجود المتشابه في القرآن والضعيف في الحديث، وجب أن يراعي الخطاب الديني التعليمي الفئة المعنية، وتأسيسه تأسيسا بناءً، فأي خلل في التوظيف أو في كيفية نقل هذا الخطاب من مرسل(معلم) إلى مرسل إليه (متعلم) يجعل من الأمر سيئا وسلبيا إلى أبعد حد، لذلك وجب على المرسل (المعلم) لهذا الخطاب تبني إستراتيجية خطابية مناسبة، مع ضرورة المعرفة والإلمام بالمقاصد التي يحاول تبليغها كما يجب مراعاة خصوصيات المتعلم في التلقي والفهم، ومن ذلك وجب مراجعة مثل هذه القضايا، التي نراها تتعالق مع القصد في الخطاب الديني، الذي لا يتحقق إلا بعد إرادة المرسل توجيه خطابه، ولا يتحقق حتى يحدث الفهم عند المرسل إليه، وهذا ترابط واضح **بين** المقصد والفعل الكلامي الذي غرضه الإنجاز والتأثير؛ كما أن المقاصد هي التي تجعل المرسل يحدد نوع خطابه وإستراتجياته من أجل تبليغ مقصوده عن طريق انسجام بين عناصر الخطاب بما يخدم السياق، وهذا ما يظهر الإشكال في كيفية تحيين القصد لخطاب قائم على نصوص دينية؛ كانت محكومة مع سياق معين لتتناسب مع مقامات أخرى، وكيفية تحقيق الانسجام بين العناصر الخطابية.

إن امتداد الخطاب الديني إلى المدرسة سيجعل له أثرا كبيرا وفعالا فالأطر المرسومة لهذا الخطاب ممنهجة وفعالة ومدروسة؛ قصد التكوين المتعلم تكوينا مناسبا، وهذا ما لا يكون في معزل عن التواصل والاستعمال، ومن هنا نحاول

1- إسماعيل بن عمر بن كثير، تفسير القرآن الكريم، دار ابن حزم، بيروت- لبنان، ط1،2000، ص349.

2- مرزوق العمري، إشكالية تاريخية النص الديني في الخطاب الحداثي العربي المعاصر،ص52.

دراسة هذا الخطاب وتحليله ومقاربته تداوليا، ودراسة كيف تتحقق مقاصد الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية وما هي هذه المقاصد؟

ينطلق تدريس مادة التربية الإسلامية في المدرسة الجزائرية على حسب ما هو مقرر في المناهج التربوية المتعلقة بالطور المتوسط الذي سنخصه بالدراسة على **أساس المعرفة والسلوك**، وتصنف ضمن المجال الاجتماعي؛ والتي تساهم في استكمال نمو وتكوين شخصية المتعلم عقديا وفكريا ووجدانيا وجسديا وجماليا وخلقيا وفق الكتاب والسنة، وتبقى هذه الأطر محكومة بكيفية تقديم الدروس والتعامل مع الحالات المختلفة للتلاميذ ومراعاة مستويات التلقي والتوظيف المناسب والانطلاق من الوقائع وكيفية مراعاة المكتسبات القبيلة للتلاميذ والقدرات، وكل ما من شأنه أن يساهم في إنجاح هذه المحاور التي تنبني عليها تعليمية التربية الإسلامية بكونها خطابا موجها.

يعد المتعلم في الطور المتوسط من أهم المتلقين للخطاب الديني التعليمي بالنظر إلى محتوى البرنامج المقدم لهم ، من خلال كتاب التربية الإسلامية وما يتضمنه من نصوص دينية، أو من خلال ما يقدمه الأستاذ في القسم ويلقيه في هذا الجانب بصفة عامة، وهذا ما نسعى إلى البحث فيه من خلال الركون إلى إجراءات تداولية، خاصة وأن اللغة الخطابية تلعب دورا كبيرا في هذا الصدد " فلا يمكن الفصل بين الإسلام واللغة، ويمكن القول أن المسلمين الأوائل الذين شكلوا النواة الصلبة للدعوة إلى الإسلام آمنوا به أولا بوصفه نصا بيانيا امتلكهم... لأنهم رأوا فيه كتابة لا عهد لهم بما يشبهها، فباللغة تغير كيانهم وتغيرت حياتهم"[1].

[1]-أدونيس، النص القرآني وآفاق الكتابة، دار الآداب، بيروت- لبنان، ط1،1993 ، ص22.

الفصل الأول

القصد والمقصد وفق المنظور التداولي

المبحث الأول : الإطار المفاهيمي للقصدية

1. القصد بين اللغة والفلسفة.
2. القصدية عند إدموند هوسرل.
3. القصدية عند جون سيرل.

المبحث الثاني: القصد والاستعمال اللغوي.

1. القصدية والتواصل اللغوي.
2. ماهية الاستعمال ومقاصده.

المبحث الثالث: الأفعال الكلامية ومقصديتها.

1. الأفعال الكلامية عند أوستين.
2. الأفعال الكلامية عند جون سيرل.

المبحث الرابع: القصدية في الإشاريات.

1. تعريف الإشاريات.
2. أنواع الإشاريات.

المبحث الخامس: القصد والسياق.

1. تعريف السياق.
2. أنواع السيـاق.
3. علاقة القصد بالسياق

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للقصدية

1. القصد بين اللغة والفلسفة:

أ– القصد لغة:

وردت كلمة (قصد) وتصريفاتها في القرآن الكريم في مواضع عدّة: [1]

- ﴿واقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ﴾ **(لقمان 19)**
- ﴿وَعَلَى اللَّهِ قَصْدُ السَّبِيلِ﴾ **(النحل9)**.
- ﴿لَوْ كَانَ عَرَضًا قَرِيبًا وَسَفَرًا قَاصِدًا لَاتَّبَعُوكَ﴾ **(التوبة 42)**
- ﴿فَلَمَّا نَجَّاهُمْ إِلَى الْبَرِّ فَمِنْهُمْ مُقْتَصِدٌ﴾ **(لقمان 32)**
- ﴿فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ وَمِنْهُم مُّقْتَصِدٌ﴾ **(فاطر 32)**
- ﴿مّنهم أُمَّةٌ مُّقْتَصِدَةٌ وَكَثِيرٌ مِّنْهُمْ سَاءَ مَا يَعْمَلُونَ﴾ **(المائدة 66)**

فسرت لفظة القصد عند المفسرين بين الاعتدال والاستقامة والتوسط، حيث فسّر "الطاهر بن عاشور" القصد في الآية الأولى بالوسط العدل بين طرفين [2]، والقصد في الآية الثانية باستقامة الطريق [3] .

كذلك شأن المفسرين في هذه الآيات المذكورة، والقصد إتيان الشيء تقول قَصَدتُه وقصدت له وقصدت إليه، وإليك قصدي [4]، والمقصد مصدر ميميّ، تقول مقصدي مكّة أي وجهتي ، ولعل هذا المعنى اللّغوي نجده يتداخل بعض الشيء مع المقصد كمصطلح في بعض المعاني.

1– محمد فؤاد عبد الباقي، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ص 545

2– الطاهر بن عاشور ، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، ج 21، 1984، ص 168

3– المرجع نفسه، ج 14، ص 111.

4– الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العليمة، ط1، لبنان، ج2، 1998 ، ص 80.

ب.القصدية في الفلسفة:

عنيت الكثير من الدّراسات الفلسفيّة واللغوية بموضوع القصد والقصدية، هذا المصطلح الذي "ظهر مع الفيلسوف "فرانز برنتانو" (**Franz Brentano**)، في كتاب علم النفس من وجهة نظر تجربية عام 1874؛ الذي يعد مصدر التفكير الفلسفي في العقل والقصدية في الفكر الأوروبي المعاصر، وتعد القصدية من أشهر نظرياته "[1].

يرى "برنتانو" أن كل الظواهر العقلية والشعورية تسير نحو قصد ما؛ وفي ذلك يقول: " تتصف كل ظاهرة ذهنية بأنها تشير إلى مضمون ما، وعلى أنها متجهة نحو موضوع ما، ففي التمثل شيء ما متمثل، وفي الحكم شيء ما مثبت أو منفي، وفي الحب شيء ما محبوب، وفي الكره شيء ما مكروه، وفي الرغبة شيء ما مرغوب...، بذلك يكون الوجود القصدي للموضوع هو الصفة الأساسة التي تميز الظاهرة العقلية عن الظاهرة الطبيعية"[2]، فالعمليات الدينامكية التي يقوم بها الإنسان في حياته، قولا وفعلا وسلوكا تسير نحو مبدأ الغاية، وقد جعل "برناتنو" القصدية خاصية لكل ما هو ذهني؛ والملاحظ أنّه جمع في ذلك بين العمليات العقلية ؛ كالتمثلات، والشعور: الرغبات والحب والكره.

وقد استخدم هذا المصطلح مع "برنتانو" عند تمييزه بين علم النفس التجريبي وعلم النفس الوصفي فعلم النفس الوصفي لا يدرس الوعي من وجهة نظر عضوية أو سلوكية، مثل ما يقوم به علم النفس التجريبي، بل يدرسه على أساس وعي قصدي، والقصدية عنده في هذا الجانب تعني الإشارة إلى موضوع داخل الوعي، وفي هذا الإطار يُربط بين القصدية والوعي؛ فالقاصد لفعل ما يقصده في حالة وعي يمر فيه عبر مراحل لتنفيذ الفعل المقصود .

---

[1]– صلاح إسماعيل ، فلسفة العقل دراسة في فلسفة سيرل، دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر 2007 ص 171.

[2]– محمد فرحة، المفهوم الفينومينولوجي للنظرية القصدية عند هوسرل، مجلة جامعة تشرين، مج 31، ع 1، 2009، ص 95.

إنّ "القصدية لفظ مشتق من الكلمة اللاتينية (**intendo**) أو (**intendio**) بمعنى الشدّ أو المدّ أو التوجه وقد استعمل الفلاسفة المتأخرون في القرنين الثالث عشر والرابع عشر الفعل (**intendo**) كمصطلح فني يدل على المفهوم (**concept**)"[1].

لكن القصدية أخذت أبعادا مختلفة مع فلاسفة ولغويين غير الذي بدأت به مع الفيلسوف "برنتانو" وغير بعيد عنه نجد تلميذه الفيلسوف "هوسرل" في الفلسفة الظاهراتية وقصدية سيرل .

2. القصدية عند إدموند هوسرل(**Edmund Husserl**)

يعد "هوسرل" من رواد الفلاسفة الألمان صاحب المذهب الفينومينولوجي (الظواهرية)، أحدث ثورة كبيرة في الفلسفة ودعا إلى النهوض بها ونشر في ذلك "سنة 1911 في العدد الأول من مجلة (لوغس) مقالا بعنوان الفلسفة كعلم صارم (**la philosophie comme science rigoureuse**) لخص فيه تصوره لوظيفة الفلسفة ومهمتها التي تتمثل في بناء معرفة صارمة "[2]، وعرف بنظرته المتعالية في مذهبه الذي اشتغل فيه على القصدية بشكل كبير.

وتعد "الفينومينولوجيا عند هوسرل عبارة عن خليط مركب من أفكار وآراء عدد كبير من الفلاسفة، الذين تأثر بهم هوسرل، فقد أخذ عن أفلاطون فكرة الماهيات الثابتة، واقتبس من فلاسفة العصور الوسطى عن طريق برنتانو ومايننونج فكرة القصدية.

كما عرف من ديكارت قيمة الكوجيطو (...) بالإضافة إلى أخذ الفكرة الجوهرية لفلسفته من المذهب الظاهري"[3]، فكانت بذلك رؤيته الفلسفية قائمة على دعامات فلسفية كبيرة والتي تمّ صوغها نحو تصور فلسفي

1- صلاح إسماعيل، فلسفة العقل دراسة في فلسفة سيرل ، ص 169.

2- نابي بوعلي وآخرون، حوار الفلسفة والعلم، سؤال الثبات والتحول، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2012ص 83.

3- سامح رافع محمد، الفينومينولوجيا عند هوسرل، دراسة نقدية في التجديد الفلسفي المعاصر، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد ط1،1991 ، ص 57.

خاص به، في إطار المذهب الظواهري الذي يركز على ظاهر الشيء ويجعل منه موضوعا للإدراك ومجالا للمعرفة في قضية فلسفية شائكة عرفت العديد من التوجهات، والتي حاول "هوسرل" فيها تفكيك الأصول التي تقف وراء الأزمات الفلسفية والعلمية الغربية ومعالجتها.

ويرجع أول استعمال للفظة فينومينولويجا إلى "لاميرت" في ألمانيا 1764، ثم استعمله مجموعة من الفلاسفة بمعان خاصة ومختلفة[1] ، وهي علم يهتم بالشعور الذي لا نتمثله في الشعور الحسي الجزئي، والذي يعد من مجالات علم النفس التجريبي بقدر ما هو عناية بالشعور الخالص في صورته الماهوية المتعالية، والتي عرف بها "هسورل" ، فالشعور العادي هو شعور فردي متغير أما المتعالي فهو الذي يرتد إليه الشعور الطبيعي.

إن الفينومينولوجيا الهوسرلية القائمة على أساس بداية تأصيلية لمفاهيم كثيرة انشغلت على القصدية بكونها فكرة مستمدة من العصور الوسطى؛ عن طريق "برنتانو" إلى "هوسرل" في العصر الحديث؛ وقد أخذت شكلا جديدا لم تعهده من قبل، والتي تطورت بتطور فلسفة هوسرل وقد عرفت أيضا عند هذا الأخير تطورا من مرحلة إلى أخرى في فلسفته، و"كانت بدايتها في فلسفة الحساب (المرحلة الرياضية) ثم أخذت بعد ذلك شكلا جديدا في أبحاث منطقية (المرحلة المنطقية)، أخيرا أصبحت لها خصائص أكثر عمقا واتساقا في أفكار وتأملات (المرحلة الفينومينولوجية) "[2].

لقد جعل "هوسرل" من القصدية "عملية حيوية مستمرة تستهدف ربط الذات بالموضوع في وحدة ماهوية متعالية، يمكن أن تؤسس عليها كل المعارف الصحيحة الممكنة والتي تستند فيها إلى مبادئ يقينية مطلقة تقوم في

[1] - أنطوان خوري، حول مقومات المنهج الفينومينولوجي، مركز الإنماء القومي، ع8، و9،بيروت، لبنان،1981، ص 30.
[2] - المرجع نفسه ، ص 189.

ثنايا الشعور الحي"[1]، حيث يقوم الشعور بأخذ الموضوعات الظاهرة في مجال القصدية ويحيلها إلى مدركات ذاتية ويحقق لها ماهيتها؛ وفق فعل يدرك وموضوع مدرك .

ومن هنا يقدم "هوسرل" القصدية على أنها: فعل وموضوع ملتحمان ، القصدية عملية ترقب شعوري مستمر، القصدية عملية ربط وتأليف، القصدية عملية توضيح وهوية .

وبذلك يكشف التحليل القصدي عن الإمكانات التي تستلزمها الحالات الفعلية الحاصلة للشعور والنظر إلى الوصفية للموضوع القصدي وبيان المضمون والتفسير الدقيق والإيضاح ...

لكن ما قدمه "هوسرل" لم يسلم من النقد والذي تمثله الهيرمينوطيقا، وخاصة مع "بول ريكور" (**Paul Ricœur**) الذي يقول " إن ما هدمته الهيرمينوطيقا ليس الظاهرتية، إنما واحدة من تأويلاتها أي تأويلها المثالي من طرف هوسرل نفسه"[2]، وذلك راجع لما عرف به "هوسرل" من مثالية وتعالٍ في نظرته الظاهرتية والعلمية ولذلك يرى "ريكور" بأن " مَثل العلمية الأعلى الذي تدعيه الظاهرتية ليس على صلة مع العلوم مع بداياتها أو مع مشروعها التأسيسي"[3]على عكس ما يرى "هوسرل"، لكن الكثير يرى بأن الظاهرتية هي المنعرج الذي أسس للهرمينوطيقا وإن كان "هوسرل" في حد ذاته يرفضها .

يظهر أنّ القصدية ظهرت في حضن دراسات فلسفية شائكة وأخذت مدلولات كثيرة وأبعادا مختلفة؛ والتي أخذت بدورها مفاهيم متعددة بعد ذلك، ونقلت إلى مجال الخطاب؛ وتعدّ من مباحث التداولية التي استثمرت جهود كل من "أوستين" و"سيرل"، ولذلك يحيلنا المقام إلى الولوج إلى مفهوم القصدية أو المقصدية تداوليا انطلاقا من جهود الآخرين وبالتحديد "سيرل" حيث عرفت بروزا كبيرا معه.

---

[1]- المرجع السابق ، ص 192.

[2]- بول ريكور، من النص إلى الفعل أبحاث التأويل، ص32.

[3]- المرجع نفسه، ص ن.

3. القصدية عند "جون سيرل ":

لقذ اتخذ "سيرل" من القصدية منهجا في بحوثه اللغوية في إطار فلسفة اللغة، وتحليل القصدية عنده مختلف عن مشروع "هوسرل" في بحثه عن شروط المعرفة واليقين، وعن "هيدجر" في بحثه عن شروط المعقولية، حيث اشتغل بتحليل أفعال الكلام، كما أخذت القصدية بعدا أنطولوجيا في بداية ظهورها، وقد أبرز "جون سيرل" أن القصدية لها ارتباط بالإنسان، والبيئة، والعالم، وأوضح في البداية أن: "القصدية عند الفلاسفة الناطقين بالألمانية توحي بالتوجه والنية مثال: إني أقصد أو أنوي الذهاب إلى السينما هذه الليلة "[1]، هذا المفهوم للقصدية الذي يظهر من الوهلة الأولى بسيطا يتعلق بالفعل الإرادي، وإن كان ما وجدناه عند كل من "هوسرل" وأستاذه "برنتانو"، وهم من الفلاسفة الألمان الذين وُجدت وتطورت معهم فكرة القصدية يفوق ذلك، ولا يمثل إلا مفهوما أوليا للقصدية ككلمة مستعملة يوميا من القصد أي النية والإرادة .

ويميز "سيرل" بين نوعين من القصدية فهي " تعني قدرة العقل على تمثل الأشياء وحالات الأشياء في المفهومية، أوباعتبارها مصطلحا فنيا في الفلسفة لها علاقة خاصة بالقصد بالمعنى العادي والذي فيه على سبيل المثال يقصد المرء الذهاب إلى السينما"[2] ، من هذا نجد أن نظرة "سيرل " للقصدية كالتالي:

- **مفهوم عادي**: من القصد وهو النية.
- **مفهوم علمي عملي**: خاصية عقلية مهمتها التمثيل العقلي.

إنّ ما ذهب إليه " سيرل " في نظرته للقصدية عرف ميولا إلى الجانب اللغوي والذي ميز بين ثلاثة أنواع لها:[3]

[1]- جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع، الفلسفة في العالم الواقعي، تر سعيد الغانمي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2006، ص 129.

[2]- صلاح إسماعيل، فلسفة العقل، دراسة في فلسفة سيرل، ص 152.

[3]- جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع، الفلسفة في العالم الواقعي ، ص ص139،140 .

قصدية يمتلكها البشر والحيوانات جوهريا، قصدية اشتقاقية للكلمات والجمل والصور والمخططات، قصدية استعارية .

ويقدم في ذلك مثالا :

- أنا جائع جدا الآن
- J ai grand faim ce moment (بالفرنسية)
- النباتات في حديقتي جائعة للمغذيات .

وفي تحليله نجده يرد كل هذه الأحكام الثلاثة إلى الظاهرة القصدية للجوع غير أنها تختلف فيما بينها، كون المثال الأول يعبر عن قصدية الجوع لي، وفي المثال الثاني يمثل قصدية بالمعنى الحرفي لكنها قصدية مستمدة من القصدية المتعلقة بالناطقين بالفرنسية، ويمكن أن يستعملها الفرنسي ليعبر عن شيء آخر ، أما المثال الثالث لا يمثل أي قصدية بالمعنى الحرفي ، فالجوع الذي تظهره نباتات الحديقة ليس إلا تشبيها.

ومن هذا نجد أن القصدية عند سيرل ثلاثة أنواع : **قصدية داخلية، قصدية مستمدة، قصدية مجازية،** ونجدها في بعض المراجع باصطلاحات أخرى: كالقصدية الباطنية، والقصدية المشتقة مع إسقاط القصدية المجازية.

إنّ القصدية عملية عقلية تربطنا بالعالم الواقعي وتتداخل مع معطيات شعورية وسيكلوجية، وذلك ما يقدم لها تفسيرات في مختلف المواطن كمعرفة السبب والخلفيات، فأنا مثلا " أعتقد أن كلينتون رئيس أمريكا إذا كانت لي خلفية أن أمريكا جمهورية، وأنوي الذهاب إلى التزلج اليوم ، إذا كانت لي خلفية بأن المسافة قريبة .. "[1].

وقد شرح "سيرل" بنية **القصدية** عن طريق ربطها **بأفعال كلام**، إذ إن لهما بنية متوازية، فقد حاول تحليل الشروط الضرورية والكافية لأداء أفعال الكلام ونطق الجمل، وفي دراسته لم يكن السؤال عن الشروط الضرورية

[1]- المرجع السابق، ص 161.

والكافية لأداء العقل، وإنما كان السؤال عن الشروط التي تستوفي الحالة القصدية [1]، هذه القضية التي تعد تأسيسا لمشروع تداولي انبثقت عنه الكثير من القضايا.

يظهر بأن تشكل مفهوم القصدية عند "جون سيرل " أحال إلى تصور تداولي لها، وبيّن تداخلها مع معطيات كثيرة، وهذا ما يحيلنا إلى البحث عن القصدية في ظل تعالقها مع أهم الدراسات التداولية الأخرى ومرتكزاتها التواصلية.

المبحث الثاني: القصد والاستعمال اللغوي:

1. القصدية والتواصل اللغوي:

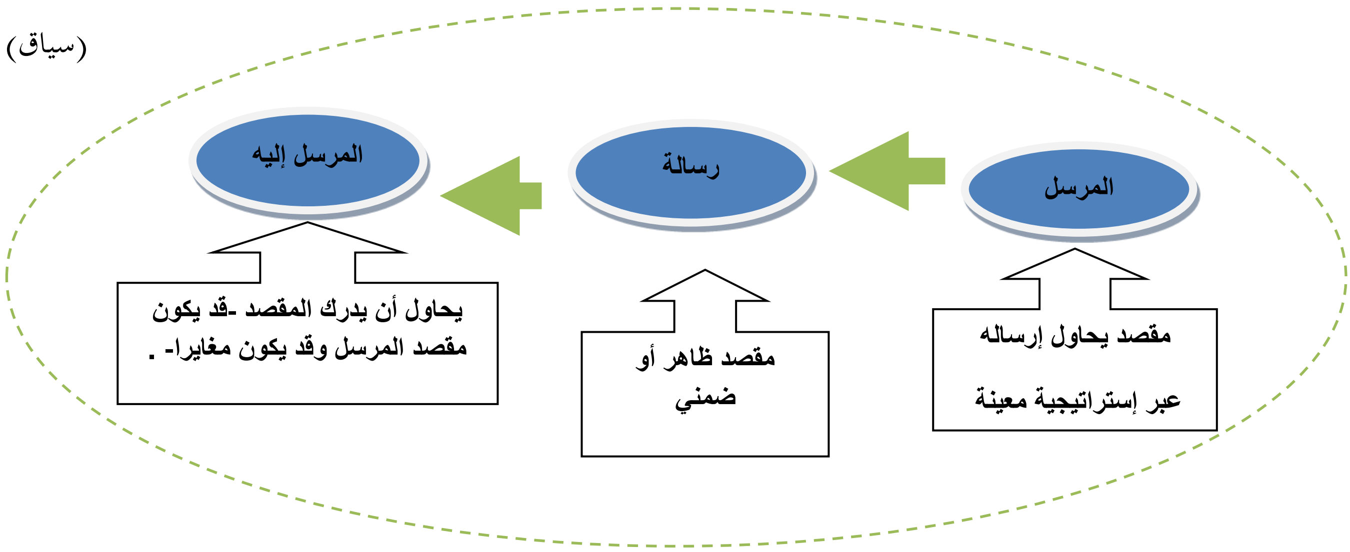
يبني الإنسان عمليات تخاطبية في حياته اليومية مع الآخرين؛ الأمر الذي يفرض عليه أن يبلغ مقاصده لهم، ولكي يتحقق ذلك عليه أن يلتزم بالإستراتيجية التخاطبية التي تمكنه من تبليغ مقصده إلى المتوجه إليه بالخطاب في سياق معين، وأي إخلال بأحد هذه العناصر هو إخلال بتحقق المقصد في الأخير، "فالقصد موجود في كل لحظة من لحظات استعمال اللغة، قصدا لفائدة معينة طبقا لسنن المواضعة العامة في جهاز تلك اللغة، مع تكريس مظهر من مظاهرها العملية في الممارسة"[2]، والعناية بالمقاصد هي عناية باللغة، فالإنسان عندما يتكلم يحاول أن يبلغ مقصدا ما من كلامه، لذلك وجب عليه بناء استراتيجية تعينه على ذلك، ولذلك كانت القصدية (**intentionality**) من أهم مباحث اللسانيات الحديثة، وخاصة التداولية (**pragmatics**) التي تشتغل على الاستعمال اللغوي، واللغة تتضمن دلالات كثيرة ومقاصد متعددة في العملية الخطابية، فليس بالضرورة ما يقال هو المقصود لذلك توسعت الدراسات اللغوية في هذا الجانب وخاصة التداولية، وللخطاب مقاصد متعددة منها: القصد في الرسالة التي التي قد تتضمن معاني ظاهرة، وغير ظاهرة، والقصد الذي تحقق فهمه وإدراكه عند المرسل

[1]- صلاح إسماعيل، فلسفة العقل، دراسة في فلسفة سيرل، ص64.

[2]- عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ط2، 1986، ص 145

إليه، وفق سياق ومقام معين يتداخل في تشَاكل القصد كمفهوم كلي، فالمقصد مفهوم يرتبط بكل العناصر التواصلية، كما "يجب التراجع عن دراسة اللغة كبنية، ودراستها كتراث من أجل اختزالها إلى الأفعال القصدية، فالمتكلم يريد تحقيق مسعى معين أي أنه يقصد شيئا بكلامه وحينما يتعرف القارئ والسامع على مراد المتكلم يكون قد توصل إلى فهم لغته، فالمفردات المجردة عن القصد مجرد لغو، وتظهر القيمة النفسية للغة في فعل القصد"[1]

نقترح مخططا توضيحيا لتفاعل خطابي قصدي :



يرى " الشهري" أن "المقصد هو من العوامل المتحكمة في اختيار استراتيجيات الخطاب"[2]، فالمعنى الذي نحاول إيصاله إلى المرسل إليه؛ يقتضي منا اتّباع الإستراتيجية المناسبة لذلك، وقد حاول في كتابه استراتيجيات الخطاب ضبط المفاهيم المتعددة للمقصد؛ وذلك بوضعها في ثلاثة أطر هي: القصد دال على الإرادة، القصد دال على المعنى، القصد دال على هدف الخطاب.

[1] – عز العرب لحكيم بناني، الظاهرتية وفلسفة اللغة، تطور مباحث الدلالة في الفلسفة النمساوية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء– المغرب،2003، ص28.

[2] – الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 180

فمن المفاهيم البارزة للقصد هو **الإرادة** ، كقصدك الوضوء ، فعند نية الوضوء يقود ذلك إلى حكم الصلاة ولذلك "يؤثر القصد بمعنى إرادة فعل الشيء في الحكم على الفعل نفسه، فتصبح الأفعال تابعة للمقاصد الباطنة لدى فاعلها، لا تابعة لشكلها الظاهري فقط"[1]، وهذا ما نجده في الكثير من المعاملات اليومية، ويكون ذلك في جانب الخطاب بحكم أن المتكلم يعبر عن مقصوده، وقد عالج كل من "أوستين" و"سيرل" المقصد، ودوره في التفريق بين المعنى التعبيري، والقوة الغرضية للأفعال التي يقصد المرسل نقلها، وركز فلاسفة اللغة في هذا الجانب على الطرق التي ينقل بها المرسل مقاصده، فقد تكون الألفاظ المعبر بها دون المعنى الظاهر، فقول الأستاذ لمجموعة من التلاميذ مثلا : من منكم يعرف "العين "في سياق غير محدد:

التلميذ الأول: الحسد الذي قد يصيب إنسانا لنعمة لحقته.

التلميذ الثاني: هي التي تمكن الإنسان من رؤية العالم.

التلميذ الثالث: هي منبع للماء.

في حين أن قصد الأستاذ هو معجم من معاجم اللغة العربية، وبذلك يكون المعنى الظاهر الذي فهمه التلاميذ غير المعنى الباطن الذي قصده الأستاذ، **أو سؤال الأستاذ:** لتلميذ محدد عن الجملة التي يستعملها الطلاب بكثرة ، **فيجيب التلميذ:** لا أعرف يا أستاذ، فيهنئ الأستاذ التلميذ لإجابته اعتقادا منه بأن هذا جواب عن سؤاله لتطابقه مع قصده، في حين أن إجابة التلميذ لا تعبر عن الجواب ولكن تعبر عن جهله بالجواب.

والمتكلم بأصوات دون إرادة ما تدل عليه، أو دون إرادة إنجاز فعل لغوي بها يعد هازلا، فالتلفظ يجب أن يصاحبه القصد وإلا أصبح هزلا ، كإجابة التلميذ عن سؤال أستاذه، وهذا ما عبر عنه "أوستين" بالفعل التعبيري

[1]- المرجع السابق، ص 189.

فلا يعني نطقك كلمات ذات دلالة معجمية، وبنى صرفية صحيحة نحويا أنك تحقق مقصديتها إن لم يصاحبها القصد.

إن المتكلم يخضع لعرف لغوي معين ودراسته تسهم في التمكن من الإلمام بمقصده " والمقاصد هي مقاصد المتكلم لإحداث الأصوات التي تعمل وفق هذه الأعراف بطريقة معينة "[1]، والمتكلم إما أن يقصد ما يصدره من أصوات في إطار العرف اللغوي وإما أن يكون قصده من خلالها إشاريا، وفي هذه القضية " هناك من يرى ضرورة حصول قصد المرسل في الخطاب بمفهوم **الإرادة** لينبني عليه الإفهام والفهم ...؛ لأنّ الخطاب عملية بين طرفين، لذلك فحقيقة القصد كامنة في كونه ينبني على قصدين أحدهما يتعلق بالتوجه إلى الغير، والثاني يتصل بإفهام هذا الغير"[2]، فيجب على المتكلم أن يوجه منطوقه إلى غيره، وتشترط فيه هذه الإرادة لكي يكون متكلما، كما يجب عليه أن تتوفر عنده إرادة إفهام الغير، فيكون بذلك الكلام قائما على المقتضيات التواصلية المؤسسة للخطاب، كما أن المراد توجيه الكلام له وإفهامه قد يكون مستمعا، في إطار تواصلي وقد يكون قارئا ، لذلك " لا يقتصر المرسل في قصده على التلفظ بالخطاب وإرادة إفهام الغير، بل قد يتركب في قصدين ، ويسمى هذان الصنفان **بالقصد الإعلامي**، الذي يخبر المرسل إليه بشيء، **والقصد الاتصالي** الذي يخبر المرسل إليه بالقصد الإعلامي،"[3]، و تجدر الإشارة إلى أن المقاصد قد تكون متعددة بين قصد أول، وقصد آخر ولا يكون الثاني إلا بالأول بوصفه تابعا له، **ومثال ذلك قول الأستاذ لتلميذه:**

- توقف عن الثرثرة وانتبه للدرس.
- انتبه للدرس.

[1]- المرجع السابق، ص 191.
[2]- الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 192.
[3]-: المرجع نفسه، ص 193.

فالأمر بالكف عن الثرثرة هو أمر تابع لطلب الانتباه للدرس، وإن قال الأستاذ " انتبه للدرس فقط، فالتوقف عن الثرثرة يكون طلبا تابعا ضمنيا.

كما تعد قضية المعنى من القضايا التي طرحتها البلاغة العربية والنقاد القدامى وعرفت اختلافات كثيرة خاصة في قضية العلاقة التي تحكم اللفظ بالمعنى، ويقدم "الشاطبي" المقاصد في الشريعة على أنها "تمثل الغايات التي تهدف إليها النصوص، ولم يحدد في ذلك تعريفا للمقاصد"[1]، فيكون الاعتناء بالمعاني المبثوثة في الخطاب هو المقصود الأعظم"بناءً على أنّ العرب كانت عنايتها بالمعاني"[2]، فالقصد يقوم على المعنى الذي يعبر عنه المرسل بمستويات اللغة المعروفة.

2. ماهية الاستعمال ومقاصده:

تقوم اللغة على نظام من التراكيب والعلامات التي يتفق عليها جماعة لغوية معينة، قصد نقل الأخبار بينهم والتواصل بها وتبليغ المقاصد إلى الآخر، وتخضع اللغة إلى " الاستعمال" الذي يسهم في تجسيد مقاصد المتكلمين وهذه الفكرة التي بدأ الاهتمام بها في الدراسات اللغوية المعاصرة في كنف ما يعرف بفلسفة اللغة؛ وبالتحديد مع الفيلسوف النمساوي المعاصر فتجنشتين (**Wittgenstein**) الذي انتبه إلى أن المعنى كامن في الممارسة اللغوية والاستعمال، واللغة لا تعدو إلا أن تكون مجموعة من الكلمات والأصوات الخالية من المعنى إن لم تدخل في سياق واستعمال ما، ويؤكد "فتجنشتيين" في كتاب رسالة منطقيّة فلسفية (**Tractatus logico Philosophicus**) على " أن بنى الواقع هي التي تتحكم في بنى اللغة، وأن اللغة انعكاس لما يجري في الواقع"[3] ، ونجد لنظرية الاستعمال حضورا في التراث العربي القديم على شاكلة ما قدمه **"ابن تيمية"** ، وفي ذلك قدم "محمد يونس علي"

[1]- أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات،تر: أحمد مصطفى الطهطاوي، ج2، ط1، 2010، القاهرة، ص5.

[2]- الشهري، استراتيجيات الخطاب ، ص 195.

3- محمد يونس علي، نظرية الاستعمال اللغوي عند ابن تيمية وفتجنشتيين – دراسة لسانية-، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها،العدد17، ماي 2016، ص320.

بحثا يدرس فيه **نظرية الاستعمال اللغوي عند ابن تيمية وفتجنشتين دراسة لسانية**، حيث عبر عن نقد الرجلين لفكرة كون الكلمة هي الحامل الأساسي للمعنى، ونقد الوضعية الدلالية (**semantic foundationalism**) التي ترى إمكان تحديد معاني الكلمات قبل وضعها في السياقات التي ترد فيها ومستقلة عنها، سعيا إلى الانتقال إلى نظرية سياقية (**contextualism**) أو ما اصطلح عليه الغرب بالشمولية الدلالية (**semantic holism**)[1] ، كما نجد أن مصطلح الاستعمال في تراث علماء الأصول عرف شيوعا كبيرا " لكنه نادرا ما يُعرّف، ومما ذكر له تعريف "شهاب الدين القرافي: "الاستعمال إطلاق اللفظ وإرادة عين مسماه بالحكم وهو الحقيقة، أو غير مسماه لعلاقة بينهما وهو المجاز"[2]، ومن خلال هذا التعريف تظهر بعض من النمطية في تحديد مصطلح الاستعمال الذي لا يتعدى القصد اللغوي في معزل عن معطيات سياقية خارج لغوية، لذا يأخذ ما قدمه "فتجنشتاين" في نظرية الاستعمال أبعادا فلسفية ودلالية أكثر عمقا مما سبق، وحتى رغم التوافق بين طرح "فتجشتاين" و"ابن تيمية" مثلا في تفسير المعنى " بأنه الصورة الذهنية التي يستدعيها اللفظ في الذهن بيد أن الفارق بين الحالتين هو أن نظرة علماء التراث إلى المعنى كانت نظرة محكومة بفكرة الوضع الأول، في حين هيمنت المقاربة الدلالية على دراسة المعنى عند الغربيين"[3]، ومن ذلك فقد انتقل "فتجشتاين" في دراسة المعنى من الجانب الوضعي للغة إلى الجانب الدلالي، "فاللغة الطبيعية هي مادة الخطاب في الغالب، إلا أن استعمالها هو الذي يخرجها من حالة السكون... ونماذج الاستعمال اللغوي كثيرة، فمن مظاهر استعمالها في الخطاب: عقد المفاوضات والمراسلات وإبرام العقود، والمحادثات البسيطة والمعقدة كما تشمل النماذج الأدبية كالروايات والقصص"[4]، فاللغة هي الرابط الأساس بين الأشخاص في مجالات مختلفة ومقامات خطابية متعددة، وهذه الخطابات لا تخضع إلى نمطية بسيطة وإلى نظرة بنيوية صرفة، فباختلاف مجالاتها واختلاف مستخدميها يختلف استعمالها فتختلف مقاصدها وتتحدد به، لذا كان

1- المرجع السابق، ص 297.
2- أبو العباس شهاب الدين القرافي، الذخيرة، تح: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1994، ج1، ص57.
3- المرجع نفسه، ص321.
4- الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص25.

الاستعمال من أهم المباحث اللغوية التي تحقق القصد والمعنى في اللغة، وهذا ما انطلقت منه التداولية كركيزة أساسة أقامت عليها بحوثها ونظرياتها، والاستعمال يتداخل مع نظريات لغوية أخرى، كالسياقية والإشارية التي سنعرض لها بالتفصيل فيما يأتي من مباحث الفصل.

لقد أقام "فيتجنشتيين" في رسالته حدا للتعبير عن الأفكار عند اهتمامه بحدود اللغة وذلك بغية توضيح "أن المشكلات الفلسفية تنشأ من سوء فهم منطق لغتنا"[1]، وذلك كان دافعا للفيلسوف إلى الخوض في القضايا اللغوية كرد على الجانب الميتافيزيقي الذي غزا الفلسفة، وقد عد اللغة هي المادة الأساسة للفلسفة، لذا تظهر اللغة عنده وكأنها لعبة؛ حيث تتعدد معاني الكلمات باختلاف استعمالها ، ولذلك ارتبطت فكرة الاستعمال مع فكرة ألعاب اللغة عنده.

بدأ اهتمام "فيجنشتين" بالقصد في الاستعمال عند اهتمامه باللغة العادية، أي اللغة المستعملة في حياة الفرد اليومية، وقد تبعه في ذلك أوستين في نظرية أفعال الكلام، الذي يعد من رواد مدرسة أكسفورد مع كل من "جون سيرل" والفيلسوف الأمريكي"بول غرايس"(**Paul Grice**) الذين تأثروا بدورهم بالفلسفة التحليلية ليفتجنشتين المهتمة باللغة العادية ، ونشير إلى وجود قسمين آخرين للفلسفة التحليلية وهما: الوضعانية المنطقية مع "رودولف كارناب"، والظاهراتية مع "ادموند هوسرل" وكل من هؤلاء تأثروا بالفيلسوف "فرجيه" (G.frege) مؤسس هذا الاتجاه.

إن عدّ اللغة وسيلة للتواصل يجعل مقاصدها مفتوحة ومحكومة بالاستعمال، لذا لم تنحصر هذه الحيرة عند فيتجنشتاين، فنجد الفيسلوف الأمريكي "بول غرايس" وهو أحد أهم فلاسفة اللغة الذي اشتغل على المعنى؛ وكان متسائلا في **نظرية المحادثة** "كيف يكون ممكنا أن يقول المتكلم شيئا ويعني به شيئا آخر؟ ثم كيف يكون

1- هانس سلوجا، فتجنشتين ، تر: صلاح إسماعيل، المركز القومي للترجمة، ط1،2014 ، ص99.

ممكنا أن يسمع المخاطب شيئا ويفهم شيئا آخر ؟ "[1]، ولذلك أسس **مبدأ التعاون** (**Cooperative principle**) الذي أقامه على مبدأ الكم (**Quantity**)ومبدأ الكيف (**Quality**)ومبدأ المناسبة (**Relevance**) ومبدأ الطريقة (**manner**)، وكل هذه المبادئ متعلقة بالخبر وهي كفيلة حسبه بتحقيق القصد المناسب، ولذلك قد يظهر بعض الاتفاق بين "بول غرايس" في نظرته لما يحقق المعنى وقصديته مع "فيتجنشين" ، فالأخير يعد المعنى متحققا من الاستعمال والثاني يعد الاستعمال المناسب عن طريق ما وضعه من مبادئ يحقق القصد المناسب، وكل هذا يسوق إلى نظرية تداولية تبحث في الاستعمال كوسيلة لكشف المعنى.

المبحث الثالث: الأفعال الكلامية ومقصديتها: (les actes de parole):

تعدّ الأفعال الكلامية أساسا جوهريا للتداولية؛ وذلك من منطلق أن كل قول هو فعل له تأثير لا تكون فيه اللغة وسيلة للتواصل فقط؛ بقدر ما تكون وسيلة للتأثير في المخاطب، هذه النظرية التي تأسست مع "**أوستين**" وتطورت مع "**سيرل**"، والتي تمتد جذورها إلى الفيلسوف الألماني "غوتلوب فريجه"، و"الذي تبعه في ذلك " فيجنشتين" و أسس اتجاها فلسفيا جديدا سماه فلسفة اللغة العادية؛ التي قوامها الحديث عن طبيعة اللغة وطبيعة المعنى في كلام الرجل العادي"[2].

توافق فيجنشتين مع فلاسفة **اكسفورد** في دراسة اللغة الطبيعية، وتعتمد فلسفته على ثلاثة مفاهيم أساسة وهي: الدلالة، القاعدة، ألعاب اللغة، حيث عارض الوضعانية المنطقية؛ التي جعلت الكذب والصدق المعيار

1- محمود نحلة، الاتجاه التداولي في البحث اللغوي المعاصر، في اللغة والأدب، إعداد وتقديم محمد مصطفى أبو شوارب وآخرون، دار الوفاء لدنيا النشر، الإسكندرية، ط1، 2004 ص189 .

2- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب ، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت- لبنان، ط2005،1، ص 20.

الوحيد للحكم على دلالة الجملة، " فالجملة التي تحتمل أن يقال عنها أنها صادقة أو كاذبة هي الجملة الدالة، في مقابل الجمل التي لا دلالة لها؛ أي الجمل التي لا تحتمل الصدق والكذب "[1]، ومثال ذلك أن يقول أحدهم :

- الجو ممطر .
- الازدحام في الخارج كبير.

فهاتان الجملتان تقدمان خبرين يمكن تصديقهما، أو تكذيبهما وبهذا تأخذان دلالتيهما، لكن الملاحظ هو أن هناك كلاما يتلفظه الإنسان، ولا يمكن الحكم عليه بهذا المعيار، ويكون الهدف منه مغايرا كالأمر والنهي مثلا، وهذا ما سار في اتجاهه "**أوستين**" الذي " أنكر أن تقتصر وظيفة اللغة على وصف وقائع العالم (**stafe of affairs**)وصفا يكون إما صادقا وإما كاذبا وأطلق عليه المغالطة الوصفية (**descriptive fallacy**) "[2]، إن الفعل الكلامي كما يعرفه (مسعود صحراوي) هو " التصرف أو العمل الاجتماعي أو المؤسساتي الذي ينجزه الإنسان بالكلام، ومن ثمّ فالفعل الكلامي يراد به الإنجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بألفاظ معينة في أمثلة: الأمر، النهي ، الوعد، السؤال والتعيين، الإقالة ، التعزية... "[3]، فلا يمكن لنا أن نحكم مثلا على جملة: كيف الحال ؟ أو انتبه لنفسك، بمعيار الصدق والكذب، وهنا يكون موضوع الدراسة ليس الجملة وإنما الكلام في مقام الخطاب، فالفعل الكلامي هو "كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري "[4]، وهذا يعكس أن نظرية الأفعال الكلامية تتجاوز التعامل مع اللغة بنمطية شكلية وصورية، وتنظر لها على أنّها نظام مرتبط بالظروف المحيطة بالإنتاج اللغوي، في إطار أن اللغة وظيفتها الجوهرية هي التواصل، على أساس أنها كل "الملفوظات المتحققة

1- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، دار الكتاب الجديد، بيروت –لبنان، ط2، 2010، ص 21.

2- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، دار المعرف الجامعية مصر، 2002، ص43.

3- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص 10.

4- المرجع نفسه، ص40.

فعلا من قبل مستعمل معين للغة، وفي موقف معطى ومحدد دون إغفال الملابسات"[1]، بمعنى أن **المنجز الكلامي يتحدد مقصده بالنظر إلى مقام استعماله وسياقيه** وكل ما يحيط بهذا الإنتاج كفعل تأثيري، ومن هنا فإن الاستعمال هو الذي يكفل هذه المعطيات وبذلك كانت الأفعال الكلامية جوهر الدراسات التداولية .

1. الأفعال الكلامية عند أوستين:

رغم ما وجد من إرهاصات للأفعال الكلامية في الفلسفة التحليلية إلا أنها لم تأخذ طابعها النظري إلا مع ج.ل أوستين الذي ترك محاضرات جمعها تلاميذه وتم "نشر مصنف المنعوت بـ (**haw to do things with words**) كيف تنجز الأشياء بالكلام؛ وهو مصنف يضم المحاضرات الاثنتا عشرة التي ألفها والتي تمثل بطاقة ولادة هذه النظرية وقد ترجم هذا الكتاب إلى الفرنسية بعنوان (**quand dire c´est faire**)؛ عندما يكون الكلام فعلا "[2]، وقد قدّم بذلك مجموعة من الأطر التي تنبني عليها هذه النظرية والتي أوردها أحمد المتوكل، عندما اقترح – أوستين – قسما ثانيا مقابل العبارات الوصفية؛ وهي العبارات الإنجازية والتي تتحقق إنجازيتها بشروط معجمية ونحوية وهي: [3]

- **أن يكون الفعل الأساس للجملة فعلا منتميا إلى طبقة الأفعال الإنجازية.**
- **يجب أن يكون فاعل هذا الفعل المتكلم.**
- **يجب أن يكون زمن هذا الفعل الزمن الحاضر.**

فقولك مثلا :

1- نواري سعودي أبو زيد، في تداولية الخطاب الأدبي، بيت الحكمة، العلمة الجزائر،ط1، 2009، ص 27

2- باتريك شارودو، دومينيك منغنو، معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهري و حمادي صمود، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2008، ص20.

3- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، ص 22،23.

أعدك أني سأقدم لك هدية غدا (عبارة إنجازية) وذلك لتوفر الشروط سالفة الذكر، لكن في حالة قولك وعدك أحمد أن يقدم لك هدية (عبارة وصفية) لعدم وجود شرط المتحدث وزمن الفعل الحاضر.

ولكي تكون الأفعال الأدائية (الإنجازية) موفقة أيضا " يجب تحقق شروط **الملاءمة** مع شروط تكوينية: كتضمن إجراء عرفي وكلمات محددة من طرف أناس معينين في ظروف معينة مؤهلين لتنفيذ الإجراء تنفيذا صحيحا وكاملا، وشروط قياسية: صدق المشارك في الإجراء في أفكاره ومشاعره ونواياه، وأن يلتزم بما يلزم نفسه به"[1]، و نميز بين نوعين للفعل الكلامي:

- **الفعل الوصفي**: الذي يخبر عن واقع معين بصورة قد تحتمل الصدق أو الكذب.
- **الفعل الإنجازي**: الذي لا يوصف بالصدق أو الكذب كالترحيب، السؤال...

لاحظ "**أوستين**" إمكانية اختزال الصنفين في صنف واحد، وهو العبارات **الإنجازية**؛ على أساس أن العبارة الوصفية إنجازية لكن فعلها غير ظاهر (مقدر) فكان بذلك التقسيم للفعل الكلامي: إنجازيا **صريحا** وإنجازيا **ضمنيا**.[2]

ومثال ذلك: إنّ العلم مفيد ←تقديرها ← **أقول** : إنّ العلم مفيد.

ومن خلال هذا الاختزال يميز "أوسين" بين ثلاثة أنواع من الأفعال الكلامية وهي:

- **فعل القول**: " يتألف من أصوات لغوية تنتظم في تركيب نحوي صحيح ينتج عنه معنى محدد، هو المعنى الأصلي وله مرجع يحيل إليه "[1] ، فهو بذلك مشتمل على فعل صوتي تركيبي دلالي في إطار ما يعرف بالمستويات اللغوية التي تقدم للغة كينونتها.

1- محمود أحمد نحلة، آفاق في البحث اللغوي المعاصر، ص44، 45.
2- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية ص23.

- **الفعل المتضمن في القول –الفعل الإنجازي–**: وهو"ما يؤديه الفعل اللفظي من معنى إضافي يكمن خلف المعنى الأصلي، أو يعنى به محاولة المتحدث إنجاز غرض تواصلي معين" [2]، ويعد هذا الفعل هو لب نظرية الفعل الكلامي والذي يترتب عليه الفعل الأخير.

- **الفعل الناتج عن القول** (**الفعل التأثيري**) : هو" فعل إقناع شخص بشيء، أو إزعاج شخص أو حمل شخص ما على كلامنا، إنه فعل ينجز بقول شيء ما (الفعل هنا إنجاز وأثر)"[3]، فقد ينتج أن التلفظ بالعبارة عند المخاطب حالة من التفاؤل أو التشاؤم أو الغضب والانفعال...، وتجدر الإشارة إلى أن " الفعل التأثيري لا يلازم الأفعال جميعا، فمنها ما لا تأثير له في السامع، لذلك وجه أوستين كل اهتمامه للفعل الإنجازي حتى غدا لب هذه النظرية التي أصبحت تسمى أحيانا بالنظرية الإنجازية "[4]، وهو مبرر لعدم تركيز **أوستين** على العرف اللغوي والاجتماعي –كما فعل تلميذه بعده –

تركيز **أوسين** على الأفعال **الإنجازية** جعله يصنفها وفق خمسة أصناف هي :[5]

أ– **أفعال الأحكام** (**verdictives**): وهي التي تعبر عن حكم يصدره قاض أو محلف أو حكم، مثل : يعين، يقدر، يبرئ، يقوم......

ب– **أفعال القرارات** (**exerctives**): تعبر عن اتخاذ قرار في صالح شخص أو ضده أو حول قضية ما.. مثل: أعيّن، آمر، أعلن....

1– نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي الوظيفي في الدرس اللغوي، كلية الآداب، جامعة حلوان، مصر، ط1، 2013، ص43.

2– المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

3– عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء– المغرب، ط1، 2000، ص30.

4– محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص46.

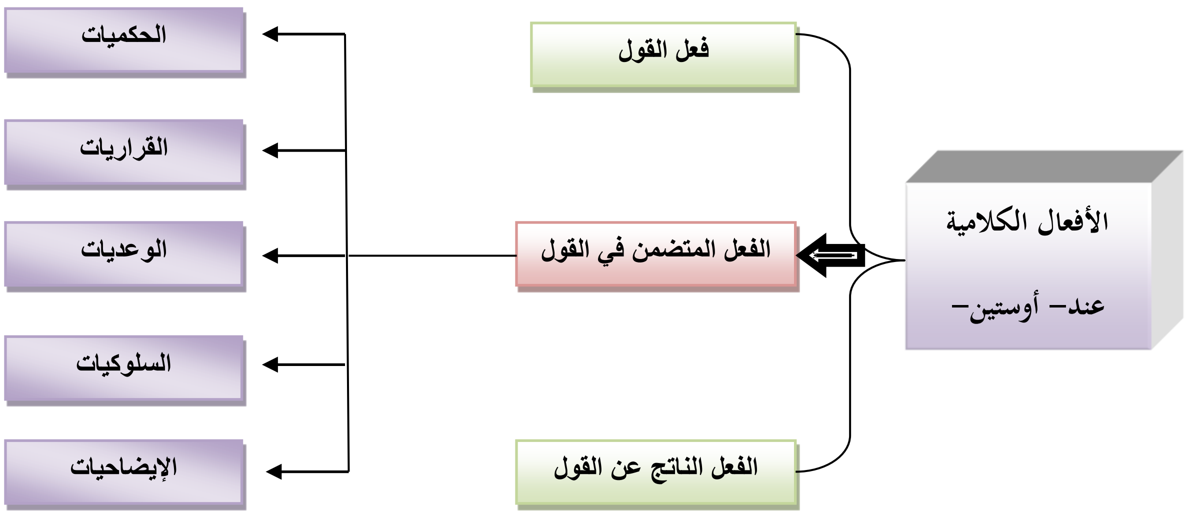
5– المرجع نفسه، ص ن.

ت- **أفعال التعهد** (**commissives**) : وتتمثل في تعهد المتكلم بفعل شيء ما (الوعديات) مثل: أعد أتعهد، ألزم نفسي...

ث- **أفعال السلوك** (**behavioral**): وهي التي تعبر عن الاعتذار أو الشكر أو المواساة، مثل: أعتذر أشكر، أهنئ...

ج- **أفعال الإيضاح** (**expositives**): وتستخدم لإيضاح وجهة نظر أو بيان الرأي مع حجة، مثل: أثبت، أنكر، ألاحظ، أنوه، أشكك...

نقترح هذا المخطط توضيح هيكلي لنظرية أفعال الكلام عند أوستين :



لكن بالرغم من كل الجهود التي قدمها **"أوستين"** في محاولته لتأسيس نظرية الأفعال الكلامية تأسيسا شاملا، إلا أنه لم يحقق ذلك بصورة كاملة، "لأنّ تصوره للفعل الكلامي لم يكن قائما على أسس منهجية واضحة المعالم، فانتقد في بعض المواضع خاصة ما تعلق بتصنيفه لأفعال الكلام لوجود نوع من الخلط الذي يمكن أن يقع بين "أفعال الحكميات" و "أفعال الممارسات"[1] .

1- صلاح عبد الحق إسماعيل، التحليل اللغوي عند مدرسة أوكسفورد، دار التنوير للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، ط1، 1993 ص 221،224.

رغم النقائص التي وجدت في نظرية "أوستين" في دراسته وتصنيفه للأفعال الكلامية من خلال محاضراته التي تم جمعها، إلا أنه لا يمكن إنكار أو جحد حقيقة أن أوستين هو واضع المبادئ الأولى والمفاهيم المركزية التي تقوم عليها هذه النظرية، إلا أن التطور الفعلي والنضج الحقيقي لهذه النظرية جاء على يد :**ج.سورل** كما سيتبين في ما يلي.

2. الأفعال الكلامية عند جون سيرل (J.R.Searle):

مثلت دراسات " أوسين " مشروعا تأسيسيا لنظرية أفعال الكلام، والتي تبعه فيها "**سيرل**" و عدّل فيها ؛ حيث قدم تصورا أكثر ضبطا لها على أساس منهجي، وخالف بذلك أستاذه في بعض القضايا؛ لكنه في" كتاب الأفعال اللغوية (**speech acts**) الذي صدر عام 1969، تبنى بشكل من الأشكال اقتراحات **أوستين** مشددا على أن فعل القول لا يمكن تحققه من دون قوة إنجازية،كما أجرى تعديلات على تصنيف **أوستين** للأفعال اللغوية، فضلا عن الاهتمام الخاص الذي أعطاه للمعنى والمحتوى القضوي"[1]، لكن لم يجعل انشغاله محصورا في الفعل الإنجازي الأساس الذي تنبني عليه نظرية أفعال الكلام، فإن كانت نظرية أوستين تسمى أحيانا بالنظرية الإنجازية؛ كونه انشغل بالأداء الإنجازي معتقدا بأنه أهم في الفعل الكلامي، فإنّ سيرل عدّ القوة الإنجازية هي الوحدة الصغرى لتبليغ الرسالة؛ وكان ذلك وراء انشغاله **بمقاصد** الخطاب، وقد"استفاد سيرل في هذا التحليل مما كان شائعا عند فلاسفة أمثال فريجه وهير (**Hare**)ومينونج (**Meinong**)من التمييز بين فعل النمط، وفعل المحتوى)، وكل ما يفعله سيرل هو استيعاب هذا التمييز ضمن نظرية الأفعال الكلامية"[2] ومن أهم الجديد الذي قدمه سيرل ما يلي :

1- العياشي أدواري، الاستلزام الحواري في التداول اللساني، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011، ص 88.

2- طالب سيد هاشم الطبطبائي، نظرية أفعال الكلام بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت،1994، ص14، 15.

أولا: إعادة النظر في تقسيم الأفعال اللغوية التي اقترحها أوستين إلى أربعة أفعال لغوية: [1]

فعل التلفظ: هو إنتاج عبارة لغوية طبقا لقواعد صوتية وتركيبية للغة، ويختزل سيرل في ذلك الفعلين الفرعيين الصوتي والتركيبي في مقترح أوستين.

الفعل القضوي: تقسيم الفعل القضوي إلى فعلين فرعيين اثنين: الفعل الإحالي والفعل الحملي، فهو يشمل المتحدث عنه، والتحدث به، في ارتباط مع الفعل الإنجازي.

الفعل الإنجازي:

يرى سيرل أن الفعل " الإنجازي هو الوحدة الصغرى للاتصال اللغوي، وأن للقوة الإنجازية دليلا يسمى دليل القوة الإنجازية، يبين لنا نوع الفعل الإنجازي الذي يؤديه المتكلم بنطقه للجملة والنبر (**stress**)، والتنغيم (**intonation**)، وعلامات الترقيم (**punctuations**)في اللغة المكتوبة، وصيغة الفعل (**mood**)، وما يسمى الأفعال الأدائية (**performative acts**)"[2].

الفعل التأثيري: هو الفعل الناتج عن الأفعال السابقة؛ والملاحظ أن الفعلين الإنجازي والتأثيري اقترحهما **سيرل** دون اختلاف كبير مع أستاذه **أوستين**.

كمثال عن تقسيم سيرل للأفعال اللغوية ، نحاول أن نحلل المثال التالي وفقها:

- يقرأ الأب الجريدة.
- يا أبي اقرأ الجريدة.
- أيقرأ أبي الجريدة ؟
- لو يقرأ أبي الجريدة.

1- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، ص 24.

2- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 47.

ومن خلال التلفظ بهذه الجمل ينجز المتكلم أفعالا :

- **فعل لفظي**: وهو نطق الجمل وفق نظام صوتي ومعجمي وتركيبي.
- **فعل قضوي**: يتمثل في الفعل الإحالي (المرجع) وهو الأب ، والحمل هو قراءة الجريدة، والفعل الإحالي والحمل يمثلان معا قضية قراءة الأب.
- **فعل إنجازي**: الإخبار في الأولى، والأمر في الثانية، الاستفهام في الثالثة، والتمني في الرابعة.
- **الفعل التأثيري**: هو ما يتحدد مع (المرسل إليه).

ثانيا: الفعل الكلامي عنده أوسع من أن يقتصر على مراد المتكلم، بل هو مرتبط أيضا بالعرف اللغوي والاجتماعي[1]؛ فأداء المتكلم للفعل اللفظي ونواياه ومقاصده لا تتحقق فائدتها إلا بوجود عرف لغوي واجتماعي يتعارف عليهما كل من المتخاطبين .

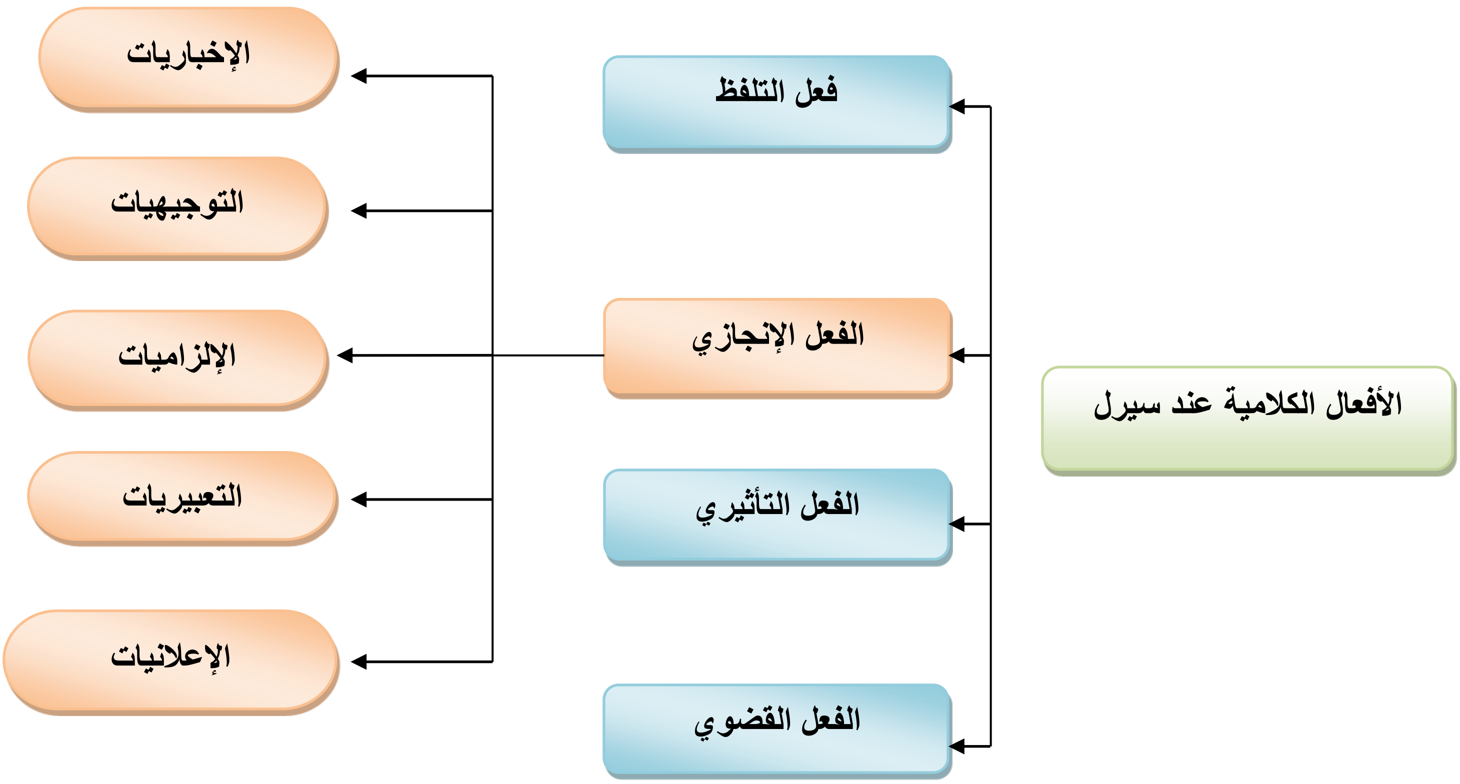
ثالثا: تطوير شروط الملاءمة التي قدمها أوستين إلى أربعة شروط طبقها على كثير من الأفعال الإنجازية:[2]

- **شروط المحتوى القضوي (propositional content)**: يتحقق بأن يكون للكلام معنى قضوي نسبة للقضية، و متحدث به.
- **الشرط التمهيدي (preparatory)**: أن يكون المتكلم قادرا على إنجاز الفعل، لكن بصورة غير واضحة عند كل من المتخاطبين لإنجاز الفعل المطلوب في المجرى المعتاد للأحداث أو لا ينجز.
- **شرط الإخلاص (sincerity)**: ويتحقق عندما يكون المتكلم مخلصا في إنجاز الفعل.
- **الشرط الأساسي (essential)**: ويتحقق عندما يحاول المتكلم التأثير في المستمع لإنجاز الفعل.

1- المرجع السابق، ص 47.

2- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي، ص 48.

رابعا: التمييز بين الأفعال الإنجازية المباشرة وغير المباشرة: حيث " بين أن الأفعال الإنجازية المباشرة هي التي تطابق قوتها الإنجازية مراد المتكلم؛ أي يكون ما يقوله مطابقا لما يعنيه أما الأفعال الإنجازية غير المباشرة فهي التي تخالف فيها قوتها الإنجازية مراد المتكلم "[1]، بالإضافة إلى تصنيف الأفعال اللغوية في خمسة أصناف، حيث أقام **سيرل** تصنيفا بديلا لما قدمه **أوستين** من تصنيف الأفعال الكلامية التي أقامها على ثلاثة أسس منهجية وهي: الغرض الإنجازي، اتجاه المطابقة، شرط الإخلاص، وصنّف هذه الأفعال إلى "الإخباريات، التوجيهات، الإلزاميات، الإعلانيات، التعبيريات"[2]، و في ذلك نقترح هذا المخطط التوضيحي للأفعال الكلامية:



لقد كانت الأفعال الكلامية وجهود كل من أوستين وسيرل على الخصوص تأسيسا للتداولية، التي عرفت بعد جهودهما تطورا كبيرا، وانفتحت بعدهما على عدة مجالات ، على غرار ما قدمه "فان دايك" **(van dijk)** صاحب كتاب النص والسياق الذي عني فيه "بتطوير تداولية أفعال الكلام عن طريق توجيهها من مجال الجملة

1- المرجع السابق ، ص ص 50 ، 51

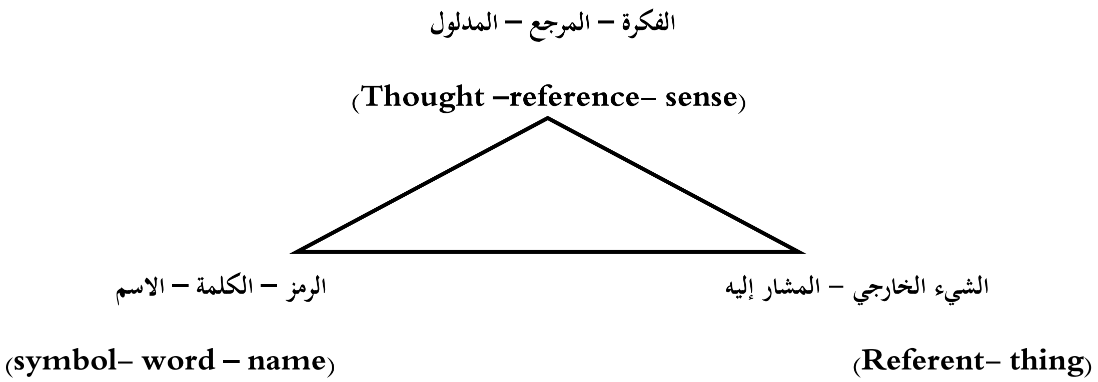
2- صلاح عبد الحق إسماعيل، التحليل اللغوي عند مدرسة أوكسفورد، ص232

(أو المنطوق) عند مؤسسها "جون أوستين" إلى طريق النص، وكان من أهم ما صنعه في ذلك الكتاب تحليل ما أسماه أفعال الكلام الكبرى، والفعل الكلامي الأكبر عند **فان دايك**؛ هو فعل الكلام الإجمالي الذي يؤديه منطوق الخطاب الكلي، والذي تنجزه سلسلة من أفعال الكلام المختلفة "[1]، ومن ذلك أيضا امتداد الدراسات التداولية لما يعرف "بالمحادثة" مع بول غرايس في الاستلزام الحواري.

المبحث الرابع: المقصدية في الإشاريات

1. تعريف الإشاريات:

تعد قضية الإشاريات من أهم مباحث ومفاهيم التداولية ، ويتفق جل الباحثين على " أن البحث التداولي يقوم على دراسة أربعة جوانب هي: الإشارة (**deixis**)، والافتراض السابق (**presupposition**)، والاستلزام الحواري(**conversational implicature**)، والأفعال الكلامية (**speech acts**) " [2] ، والإشارية تطورت كنظرية في الدلاليات مع" فكرة بدأت مع " أوجدن " و"ريتشاردز في كتابهما المشهور (**the meaning of meaning**)وقد أوضحها في المثلث التالي:[3]



إنّ الإشارة تسهم في تحقيق القصد، ولا تقدم معنى في ذاتها؛ ولذلك تسمى **بالمبهمات،** كونها تحيل إلى مرجع غير ثابت عن طريق مجموعة من العناصر اللغوية كأسماء الإشارة ، والأسماء الموصولة ، والضمائر

1- محمد العبد، النص والخطاب والاتصال ،الآكادمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة-مصر ،2014، ص 216.
2- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 15.
3- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998 ص54.

والظروف، والحروف ..، فهي تسعى إلى تقديم توضيحات أو تفسيرات أثناء التخاطب في سياق ما، في حيز زمكاني معين، وترتبط مع مقصد المشير، و" الإحالة المشيرية تتسم بأن مرجعها لا يمكن أن يحدد إلا بالنسبة لهُوية المتكلمين في وقت كلامهم أو إلى وضعهم "[1]، كما يجدر التنبيه إلى أن هناك إشارة قد تكون داخل النص أو خارجه في عملية التواصل؛ ومنه " إذا كان المرجع في النص فالعلاقة تكون **عائدية**، و إذا كان في وضعية التواصل المباشر (إقحام المتكلمين، أو وقت التلفظ ، أو أشياء قابلة للتبيين) فالمرجعية **مشيرية** "[2] فلا يمكن أن تحقق الإشاريات مقصدها دون سياق محدد في مجال تداولي، خاصة وأنّ " التداولية فرع من علوم اللغة يبحث في كيفية اكتشاف السامع مقاصد المتكلم (**SPEAKER INTERACTION**)، أو هو دارسة معنى المتكلم(**SPEAKER MEANING**)"[3]، فلو قلنا مثلا: عمل هذا الرجل عظيم ، فلن يتحقق القصد دون سياق يقتضي منا معرفة الرجل والعمل الذي قام به، فالتلفظ يرتبط بذات متلفظة وحيز زماني ومكاني ، ومنها " فالخطاب يحوي على الأقل ثلاثة إشاريات " لا يمكن أن تتم عملية التلفظ بالخطاب دون حضورها وهي : **الأنا الهنا، والآن**، ويمثل كل نوع منها نوعا من الإشاريات وهي: الإشاريات الشخصية والإشاريات الزمانية والإشاريات المكانية، وتوجد في كفاءة المرسل اللغوية لا ينطقها المرسل في كل حين"[4]، وهذا التقسيم الذي نجده عند أغلب اللسانيين بتقسيم الإشاريات حسب الميادين الثلاثة المكونة لمقام التلفظ، وهناك من عدد للإشاريات أكثر من ثلاثة أنواع ، على غرار ما قدمه محمود أحمد نحلة في كتابه آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، الذي زاد عليها إشاريات الخطاب، والإشاريات الاجتماعية، إلا أن الإشاريات الثلاثة (الأنا، الهنا الآن) هي الأساس الذي يجمع عليه الباحثون.

1 – معجم تحليل الخطاب ، باتريك شاردو و دومينيك منغو ، ص 156.

2– المرجع نفسه ، ص ن .

3 -j,Thomas , Meaning in interaction, An introduction to pragmatics,p 02.

4– الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 81. 82.

تمثل الإشاريات في اللسانيات" أساسا للتواصل المباشر بين الناس وجها لوجه، كما تظهر أهميتها البالغة حين يغيب علينا ما تشير إليه فيسود الغموض ويستغلق الفهم "[1]، ومن ذلك فالخطاب بعده تواصلا لا يقتصر على مخاطب ومتلق ورسالة بينهما بل يحتاج إلى سياق وإشاريات ، والأخيرة هي التي تحدد المرجع بين عناصر الخطاب.

2. أنواع الإشاريات:

- **الإشاريات الشخصية (personal deictics):**

تتجسد الإشاريات الشخصية في الضمائر التي تدل على المتكلم المفرد (أنا) أو الدالة على الجمع (نحن) ، وكذلك ما دل على المخاطب من الضمائر في الإفراد والتثنية والجمع، - تذكيرا أو تأنيثا - وتعد الأنا جزءا من الخطاب الحاضر في البنية العميقة له، وضمائر الحاضر هي دائما عناصر إشارية لأن مرجعها يقوم على السياق الذي استخدمت فيه[2] ، ولذلك سمى ضمير المتكلم ضمير الحاضر، لأنه يعين حضور المتكلم ووجوده في سياق ومرجع محدد أثناء التواصل، كما أن ضمائر الغائب أيضا تعد من الإشاريات الشخصية .

فعندما نقف مثلا عند بيتين للمتنبي :[3]

أنَا الذي نَظَرَ الأعْمَى إلى أدَبي وَأسْمَعَتْ كَلِماتي مَنْ بهِ صَمَمُ

كم تَطْلُبُونَ لَنَا عَيْباً فيُعجِزُكــمْ وَيَكْرَهُ الله ما تَأتُونَ وَالكَـــرَمُ

نجد أن البيتين اشتملا على أهم الإشاريات الشخصية المتمثلة في:

أ- ضمير المتكلم الفردي (أنا) ←───── الشاعر (المتنبي)

1- محمود أحمد نحلة ، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 16.

2- المرجع نفسه، ص 18.

3-أحمد بن الحسين الجعفي المتنبي أبو الطيب، ديوان المتنبي، دار بيروت للطابعة والنشر، دط، 1983 ، ص132، 133.

ب- ضمير المخاطب (أنتم) ←———— تطلبون، يعجزكم

يظهر بأن الخطاب موجه من الشاعر (أنا) إلى أعدائه ومنتقديه (أنتم)، وتحداهم بشعره وكلماته (هو) الذي افتخر به إلى درجة أنه يراه الأعمى ويسمعه الأصم (هو)، وتظهر العلاقة بين ضمير المتكلم (أنا) وضمير المخاطب (أنتم) علاقة تحدٍّ.

- **الإشاريات الزمنية** (**temporal deictics**).

هي صيغ لفظية تشير إلى زمن معين يحدده السياق قياسا على زمن التلفظ الذي يعد مركز الإشارة الزمانية ف" من أجل تحديد مرجع الأدوات الإشارية الزمانية، وتأويل الخطاب تأويلا صحيحا، يلزم المرسل إليه أن يدرك لحظة التلفظ، فيتخذها مرجعا يحيل عليه، ويؤول مكونات التلفظ اللغوية بناء على معرفتها "[1]، لأن عدم معرفة الزمن يجعل الأمر ملتبسا على المتلقي ويعسر عليه الفهم، "والمرجع في الزمن يختلف حسب الحامل الدلالي، فقد يشير إلى الزمن الكوني الذي يشمل السنين والأشهر والأيام، أو يشير إلى الزمن النحوي الذي يتحدد معناه من الكلمة في حالتها التركيبية ....، ومما أشار إليه على الزمن الكوني قوله تعالى: (**الحَجُ أشهرٌ مَعلُومَاتٌ**) **البقرة 197**، فلفظة الحج أشهر معلومات تدل على زمن العبادة وهي شوال وذو القعدة وعشرة أيام من ذي الحجة "[2] ، ومن الصيغ الإشارية الزمانية أيضا (غدا ، أمس ، بعد حين، يوم ، شهر ، عام ...) وكل هذه الإشاريات تفهم بعد تحديد زمن التكلم، ليتخذه المتلقي مرجعا، كما أن الإشارية الزمانية تتحدد من زمن الأفعال (الماضي ،الحاضر، المستقبل) ..

- **الإشاريات المكانية** (**spatial deictics**) :

1- الشهري ، استراتجيات الخطاب ، ص 83.

2- حمادي مصطفى ، تداوليات الإشاريات في الخطاب القرآني ، مقاربة تداولية لكشف المقاصد والأبعاد، مجلة الأثر، العدد 26 سبتمبر 2016، ص 66.

هي مجموعة من الصيغ التي تشير إلى أماكن محددة ، ويجب فيها معرفة مكان التواصل وتواجد المتخاطبين فـ" لا ينفك المرسل عن المكان عند تلفظه الخطاب، وهذا ما يعطي الإشاريات المكانية مشروعية إسهامها في تحديد الخطاب، فنجد أنها تختص بتحديد الموقع بالانتساب إلى نقاط مرجعية في الحدث الكلامي"[1] ، ومن هذه الصيغ نجد أسماء الإشارة (هذا ، هذه، هناك ، ذلك...)، وظروف المكان (فوق، تحت، بعد ، خلف ، وراء..)، وبعض العبارات الأخرى يمينا ، شمالا، أو ما دل على المسافة على بعد كذا ....، فمثلا عندما أقول المدرسة يمينا، أو المنزل خلفي أو الطفل وراء تلك السيارة.... فالقصد لن يتحقق مع هذه الإشاريات المكانية المبهمة إلا بعد معرفة مكان المتكلم .

- **إشاريات الخطاب(discourse deictics)**:

تتمثل في العبارات التي تذكر في النص مشيرة إلى موقف خاص بالمتكلم، فقد يتحير في ترجيح رأي على رأي أو الوصول إلى مقطع اليقين في مناقشة فيقول: مهما يكن من أمر، أو يستدرك على كلام سابق ويضرب عنه فيستخدم لكن و بل، أو يضيف فيقول: فضلا عن ذلك، أو يضعف رأيا فيقول: قيل ، أو يرتب باستعمال ثم ..وكلها إشاريات خطابية [2] ، وعليه فهي تدخل داخل الخطاب، فعندما أمارس فعل الخطاب أحتاج إلى أن أشير إلى مراجع خطابية سابقة وقد أسقطها بعض الباحثين اعتقادا منهم أنها تختلط مع الإحالة إلى سابق أو لاحق كما أنها تلجأ إلى إشاريات الزمان والمكان ، لكن " من الباحثين من ميز بينهما، فالإحالة يتحد فيها المرجع بين ضمير الإحالة وما يحيل إليه؛ مثل زيد كريم وهو ابن كرام أيضا، فالمرجع الذي يعود إليه زيد وهو واحد، أما إشاريات الخطاب فهي لا تحيل إلى ذات المرجع، بل تخلق المرجع وكل هذا لا يعد حسما "[3]، رغم هذا التداخل الذي نجده بين إشاريات الخطاب

1- الشهري ، استراتيجيات الخطاب، ص 84.

2- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 24.

3- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والإشاريات الأخرى يبقى ما ذكر أولا من إشاريات الخطاب، وهذا التداخل الإشاري راجع إلى أن الخطاب في حد ذاته شبكة معقدة ومتداخلة .

- **الإشاريات الاجتماعية:(social deictics):**

"هي ألفاظ وتراكيب تشير إلى العلاقة الاجتماعية بين المتكلمين والمخاطبين من حيث هي علاقة رسمية أو علاقة ألفة ومودة "[1]، فالإشاريات الاجتماعية تعكس نوع الخطاب الذي قد تندرج في صنف تخاطب رسمي؛ كالذي يكون مثلا بين موظف ومديره، فيستعمل الموظف ضمير المتكلم الجمعي لمخاطبة شخص واحد تبجيلا أو استعمال بعض الكلمات الأخرى التي تدل على رسمية الخطاب، في حين أن الخطاب العادي بين صديقين أو قريبين تجمعهم الألفة والمودة فقد يكون أكثر بساطة خاليا من عبارة التبجيل وضمير جمع المتكلمين وغيرها، وقد تتغير هذه الدلالات الإشارية بتغير اللغة وخصوصيتها.

المبحث الخامس القصد والسياق:

يتعالق الدرس التداولي مع فكرة السياق تعالقا كبيرا، هذا المصطلح الذي أخذ أبعادا مفاهيميةً مختلفةً؛ منذ بدايته مع ما يعرف بالنظرية السياقية إلى دخوله مجال التداولية .

1. تعريف السياق :

لغة: نجد أن كلمة السياق قد وردت في الكثير من المعاجم العربية؛ منها ما جاء في القاموس المحيط "والسياق ككتاب المهر، تساوقت الإبل تتابعت وتقاودت "[2]، وما جاء في لسان العرب "المساوقة المتابعة، كأن بعضها يسوق بعضا، ويقال له السياق أيضا وأصله سواق، فقلبت الواو ياء لكسر السين وهما مصدران من ساق يسوق.."[3]، لكنها لا تعكس المدلول الذي أخذه المصطلح في الدراسات اللغوية الحديثة والمعاصرة .

1- المرجع السابق، ص 25.
2- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، مراجعة أبو الوفا نصر الهوريني، لبنان، ط2 ، 2007، ص 910.
3- أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، دار الحديث القاهرة، ت: مجموعة أستاذة، 2003، ج4، ص 753.

ومصطلح "السياق (**contexte**) يتكون من مقطعين (**con / texte**)أي من النسج استعمل المصطلح أولا ليعني الكلمات المصاحبة للمقطوعة الموسيقية ، ثم استعمل بعد ذلك في معنى النص ، أي تلك المجموعة من الكلمات المتراصة مكتوبة أو مقروءة، ثم أصبح المصطلح يعني ما يحيط بالكلمة المستعملة في النص من ملابسات لغوية وغير لغوية"[1]، فقد تمخضت الدراسات المعجمية للوحدات اللغوية في معزل عن سياقاتها اللغوية عن عقم في الفهم وتحقق المعنى، فاللغة نظام متشابك الوحدات، والبحث عن قصد الكلمات لا يكون في معزل عن مجموعة من السياقات المتعلقة بها.

ورد في معجم تحليل الخطاب لشارودو ومنغنو على أن " سياق عنصر ما (س) هو مبدئيا كل ما يحيط بهذا العنصر، وعندما تكون (س) وحدة لغوية، فإن محيط (س) يكون في الآن نفسه من طبيعة لغوية وغير لغوية"[2]، وعليه فالسياق قد يكون خارج اللغة ويرتبط بمعطيات زمانية ومكانية واجتماعية وثقافية وغيرها، وهذا ما يدل على وجود أنواع للسياق.

وفي هذا المدلول أيضا ورد المصطلح في معجم السميائيات لـ " غريماس وكورتيس على أنه هو ما "يشكل النصوص التي تسبق وتساير وحدة تركيبية محددة وتتعلق بها الدلالة (**la signification**)، ويكون صريحا (**Explicite**) أو ضمنيا (**implicite**)، ويكون في هذه الحالة سياقا خارج لساني(**extra linguistique**)أو مقاميا(**Situationnel**)"[3]

1- كريم زكي حسام الدين: التحليل الدلالي ، إجراءاته ومناهجه، ج1، دار غريب القاهرة 2000، ص 97، 98.

2- باتريك شارودو،دومينيك منغنو، معجم تحليل الخطاب، ص 133.

3 - J.Grimas, J.Courtes : Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage,Hachette université, P16.

نظرية السياق: يعد فيرث (**Fhirth**) من المؤسسين لهذه النظرية حيث "وضع تأكيدا كبيرا على الوظيفة الاجتماعية للغة كما ضم الاتجاه أسماء مثل: (**Halilіday**) و(**Hc intoch**) ، (**Sinclair**) ، (**Mitchell**)، ويعد (**Lyons**) أحد المطوريين الهامين المرتبطين بفيرث في النظرية السياقية للمعنى "[1].

لقد أخذ مفهوم السياقة عدة أبعاد منذ بدايته كنظرية اجتماعية لغوية انجليزية مع " فيرث " والذي اتكأ على "آراء الأنتربولوجي برونسيلاف مالينوفوسكي الذي ترك أثرا كبيرا في كلتا المدرستين الانلجليزيتين الأنتروبولوجية واللغوية الذي وصل في دراسته للكلام الحي إلى أن اللغة ليست وسيلة من وسائل توصيل الأفكار والانفعالات، ورأى أن اللغة كما يمارسها المتكلمون نوع من السلوك وأنها تؤدي وظائف كثيرة غير التوصيل"[2]؛ ومن هنا بدأت هذه النظرية التي طورها "فيرث" ضمن الاهتمامات الدلالية التي تبحث عن المعنى بعدما انتبهت النظرية إلى ضرورة وضع الوحدات اللغوية داخل سياقات مختلفة وفي ذلك يرى "جان ديبو" أن السياق " هو مجمل الشروط الاجتماعية التي تؤخذ بعين الاعتبار لدراسة العلاقة الموجودة بين السلوك الاجتماعي واستعمال اللغة ... وهي المعطيات المشتركة بين المرسل والمتلقي والوضعية الثقافية والنفسية والتجارب والمعلومات الشائعة بينهما"[3].

يؤكد الشهري "أن المفهوم الأولي للسياق الأكثر شيوعا في البحث المعاصر بأنه تلك الأجزاء من الخطاب التي تحف بالكلمة في المقطع وتساعد في الكشف عن معناها، على أنه تجسيد للتتابعات اللغوية من وحدات: صوتية، وصرفية، ومعجمية...، وهذا تعريف ضيق لهذا المصطلح الذي ابتدعه (مالينوفسكي) "[4]، فلا يمكن حصر مفهوم السياق في ما يحيط بالوحدة اللغوية داخل النص من الوحدات الصوتية والصرفية والكلمات التي يتحقق بها

1- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص 68.

2- محمود السعران، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت،دط، دت، ص310.

3 - Jean Dubois, Dictionnaire de linguistique, Librairie larousse,france, 1973, p 121,122.

4- الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 40.

التركيب، وترتيب هذه العناصر داخل التركيب وأدائها اللغوي فحسب، بل يتعدى ذلك إلى الظروف وإلى خارج اللغة، وبذلك يدخل في أفق أوسع في مجال البحث التداولي، كما أشار الشهري إلى فكرة تداخل مصطلح السياق مع مصطلح " المقام" أو مقتضى الحال عند العرب ، ويرى أن مصطلح السياق هو الأنسب والأوسع " لدلالته على الممارسة المتصلة للفعل اللغوي الذي يتجاوز مجرد التلفظ بالخطاب بدءا من لحظة إعمال الذهن للتفكير في إنتاجه، بما يضمن تحقيق مناسبة التداولية"[1].

يرى " فان دايك " أن السياق " يحتوي على أحداث تعين على نحو مطرد مناسبة العبارات المتواطأ عليها وجزء من مثل هذه السياقات قد يكون على سبيل المثال أفعال كلام المشاركين وتكوينهم الداخلي (معرفتهم لمعتقداتهم، وأغراضهم ومقاصدهم)، كما قد تكون الأفعال المنجزة ذاتها وبنياتها والصفة الزمانية والمكانية للسياق"[2]، ومن خلال تعريف "فان دايك" وما ورد عن السياق؛ الذي يعد اللبنة الأساس في "المدرسة اللغوية الاجتماعية " عند مؤسسها (فيرث) في بريطانيا، والتي وسع فيها نظريته اللغوية بمعالجة جميع الظروف اللغوية لتحديد المعنى، ومن ثم حاول إثبات صدق المقولة بأن " المعنى وظيفة السياق "[3] ، وقد ظهرت عدة مدارس لغوية قبل " فيرث " كنظرية الإشاريات مثل ما أوردنا في المبحث السابق ، وكذلك النظرية السلوكية وغيرها، لكنها لم تضبط، ولم تعن بهذا المفهوم بالمنظور المتطور الذي نجده عند "**فيرث**" في بعده الدلالي.

يظهر بأن كينونة السياق تكون داخل اللغة وخارج اللغة؛ وأنه هو الذي يسهم في تحقيق مقاصد الخطاب كما يتبين أن له أنواعا مختلفة وهذا ما يدفعنا للبحث عنها.

1- المرجع السابق، ص 41.

2- فان دايك، النص والسياق، - استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي ، تر: عبد القادر قنيني، افريقا الشرق، المغرب 2000، ص 257.

3 - R. H. Robins: A Short history of Linguistics, Longman's Linguistics Library, Green and Co LTD, Second impression,creat britain, 1969, P 213.

2. أنواع السياق:

ينقسم السياق عند علماء اللغة الغربيين وعلى رأسهم " فيرث" إلى: "السياق اللغوي "، و "سياق الموقف"، وقد أضاف إليهما أحد أتباعه وهو "جون ليونز" السياق الثقافي[1]، وما أضافه "ليونز" يمكن لنا أن نضمه مع سياق الموقف، ومن ذلك نميز بين نوعين رئيسين للسياق السياق اللغوي (داخل اللغة)، وسياق الموقف (خارج اللغة).

1- **السياق اللغوي** (**linguistic context**): يقوم هذا النوع من السياق على الاهتمام بالوحدات اللغوية داخل النظام اللغوي، فالكلمة يتحدد معناها بعلاقتها مع الكلمات الأخرى المجاورة لها و"السياق اللغوي هو كل ما يتعلق بالإطار الداخلي للغة، وما يحتويه من قرائن تساعد على كشف دلالة الوحدة اللغوية الوظيفية وهي تسبح في نطاق التركيب "[2]، ومن ذلك فالسياق اللغوي يشمل الوحدات الصوتية والصرفية، والكلمات التي يتحقق بها التركيب والسبك، لكن "معنى الوحدة الكلامية يتجاوز ما يقال فعلا، إذ أنه يتضمن أيضا ما هو مقصود ضمنا، أو ما **يفترض مسبقا** وللسياق صلة وثيقة بهذا الجزء من معنى الوحدات الكلامية" [3]، ومن ذلك فالمعنى لا يتحقق فقط ضمن الناحية الكلامية بل يسهم فيه جانب آخر لا كلامي؛ وهذا ما يحيل إلى وجود سياقات أخرى .

2- **سياق الموقف** (**Situational context**): ويسمى أيضا بسياق الحال، ويشمل الوسط الذي يحدث فيه الكلام الذي يجرى في إطاره التفاهم بين شخصين، و"هو جملة العناصر المكونة للموقف الكلامي ومن هذه العناصر شخصية المتكلم والسامع، وتكوينهما الثقافي وشخصية من يشهد الكلام – إن وجد- ، والعوامل والظواهر الاجتماعية ذات العلاقة باللغة والسلوك لمن يشارك في الموقف الكلامي كالوضع السياسي ومكان الكلام ...، وما يطرأ من انفعالات واستجابات، وآثاره كالإقناع أو

1 - J. Lyons: Semantics ، Volume 2 , Cambridge University PRESS, London, First Published 1977, P 609.

2- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفاء للنشر، عمان، ط1، 2002، ص 542.

3- جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، ص222.

غيرها..."[1]، وبذلك يشمل سياق الموقف زمن المحادثة، ومكانها والعلاقة بين المتحادثين، والقيم المشتركة بينهما، وثقافتهما، والكلام السابق للمحادثة؛ ومن ذلك يظهر لنا جليا من هذا النوع بأنّ تحقق المعنى يتعدى الوحدات اللغوية وتركيبها .

إذًا من خلال السياق اللغوي وسياق الموقف يرى " فيرث" أن الوصول إلى معنى أي نص لغوي يستلزم:[2]

- أن يحلل النص على المستويات اللغوية المختلفة (الصوتية والفونولوجية، والمرفولوجية، والنظمية، والمعجمية).
- أن يبين سياق الحال شخصية المتكلم وشخصية السامع، والظروف المحيطة بالكلام...
- أن يبين نوع الوظيفة الكلامية كالتمني والإغراء.
- أن يذكر الأثر الذي يتركه الكلام كالتصديق أو الضحك ...

3. علاقة القصد بالسياق:

من خلال الطرح السابق يتبين أنّ السياق جزء ضروري للبحث عن القصد في أي خطاب؛ وذلك بالوقوف على عناصر الخطاب وما يحيط بها، والسياق يرتبط بمرسل ورسالة ومرسل إليه؛ وقد يكون هناك طرف آخر هو من يشهد التخاطب؛ كمتلقٍ ثان وكل ذلك يكون في سياق مقامي (موقف) يشكل القصد .

وما تناولناه في هذا المبحث لا يعدو إلا أن يكون حوصلة حول السياق في جانبه المفهومي النظري وعلاقته مع القصد، وقد كان موضوع بحث عند البلاغيين العرب والأصوليين والنحاة، لكن ارتأينا أن نقتصر في بحثنا على الجانب المفهومي له كنظرية قائمة مع "فيرث" وتداعيات ذلك في الدرس اللغوي المعاصر، وهذا ما كشف على أن السياق هو ما يسهم في تحقيق المقاصد والمعاني، وأن النظرية السياقية جوهر للدراسات التداولية، فالعناصر السياقية التي أشرنا إليها هي عناصر تداولية، حيث نجد الكثير من الباحثين ينظرون للتداولية على أنها " علم

1- محمود السعران، علم اللغة، مقدمة للقارىء العربي، ص 311

2- المرجع نفسه، ص 312.

الاستعمال اللساني ضمن السياق، وبتوسع أكثر هي استعمال العلامات داخل السياق"[1]، ومادام أن التداولية تبحث في الاستعمال، وفي ما هو خارج عن اللغة فهي تتداخل مع النظرية السياقية خاصة في ما يخص سياق الموقف .

والخطاب الديني الذي نحن بصدد البحث فيه في المدرسة الجزائرية ينبني على خطابات خاصة بسياقات مختلفة والتي تسهم في تحقيق المقاصد، ومن هذا المنظور سنحاول الوقوف على الجانب السياقي للخطاب الديني التعليمي وقصديته في الفصل التطبيقي من هذا البحث مجسدين هذه المفاهيم النظرية.

1- فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع، مصر، ط1987،1، ص11.

الفصل الثـــــــــاني

التواصل والتلقي بين النظري والأداء التربوي

المبحث الأول : التواصل ونظرياته

1. الأنموذج التواصلي لشانون و وايفر
2. أنموذج الشفرة في التواصل
3. التواصل عند رومان جاكبسون

المبحث الثاني : التلقي والتواصل التربوي

1. علاقة التلقي بالتواصل
2. عناصر التواصل التربوي
3. التواصل التربوي غير اللفظي
4. عوائق التواصل التربوي وشروطه

المبحث الثالث: الاستعارة والمعنى اللاحرفي

1. مفهوم الاستعارة وخلفياتها
2. النظرة التداولية للاستعارة ومقصديتها اللاحرفية

المبحث الرابع: الحجاج والتواصل

1. الأبعاد التواصلية للحجاج
2. الحجاج في البلاغة الكلاسيكية والبلاغة الجديدة
3. الحجاج اللغوي والتداولية المدمجة

المبحث الأول: التواصل ونظرياته

بالعودة إلى الوظيفة الأساسة للغة المتمثلة في تبليغ المقاصد، يظهر لنا موضوع التواصل في الطرح اللساني العرفاني الذي خُصصت له الكثير من الدراسات المتعلقة بعناصره وأسسه وقيوده ومعوقاته...، حيث عرف تطورا في مفهومه منذ بدايات الدراسات المتخصصة في هذا المجال والتي " انطلقت في الولايات المتحدة في الأربعينات من القرن العشرين، وقد ساهمت أبحاث متنوعة في اختصاصات محددة (الفيزياء والرياضيات) في بلورة نظرية حول الأنظمة التواصلية"[1]، ونجد في هذه المرحلة كلا من كلود شانون(**Claude Shannon**)وارين وايفر (**Waren Weaver**).

إذا قلنا ما التواصل "فهو أكثر من الجواب الشعبي التقليدي الذي توحي به مجموعة من الاستعارات المتداولة يوميا مثل: أن تضع أفكارك في كلمات، وأن توصل أفكارك إلى الطرف الآخر، وأن تدوّن أفكارك على الورق وهلمّ جرا؛ فيبدو الأمر كما لو كان التواصل تعليب محتوى يقوم المتلقي بفتح هذه العلبة"[2]، فالمسألة ليست متعلقة بنقل الأفكار فحسب؛ لأننا سنكون أمام رموز وشفرات لغوية ومعاني لا حرفية، والأفكار التي في ذهن صاحبها، وما يفهم المتلقي قد يكون صورة مقاربة لها وليست نفسها.

إن ما يمكن توصيله للمتلقي يأخذ أشكالا متعددة فقد يكون" معاني، معلومات، قضايا، أفكارا، خواطر، معتقدات، توجهات، انفعالات، وقد يكون أكثر"[3]، فيختلف الأمر باختلاف المحتوى والسياقات وطرفي التواصل المرسل أو المتكلم والمستقبل، كما تختلف المقامات التواصلية باختلاف الميدان فنجد تواصلا بين

1- عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار، سوريا، ط1، 2003 ص23.

2- دان سبيربر، ديدري ولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك،تر: هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار الكتاب الجديد، لبنان، ط، 1 2016، ص 19.

3- المرجع نفسه، ص 20.

الأصدقاء، وتواصلا رسميا كما في الإدارات والمؤسسات، وتواصلا غايته تعليمية تربوية في المدارس والمؤسسات، وغير ذلك من النماذج التي يكون التواصل متشابكا معها.

يعرف " شارل كولي" (**chareles cooley**) التواصل بأنه "المكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا تعابيرَ الوجه، وهيئات الجسم، والحركات، ونبرة الصوت، والكلمات، والكتابات، والمطبوعات، والتلغراف والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تم في الاكتشافات في المكان والزمان"[1]، فكينونة التواصل متعالقة مع كينونة الإنسان المعرفية (نقل رموز ذهنية)، والوجدانية (تمتين العلاقات الإنسانية) في مراحل حياته ومراحل تطوراته الاجتماعية؛ التي تنقله عبر الزمان والمكان، وهي كينونة متعالية عن اختزالها في نقل الأفكار، التي تعد جزءا من التواصل وليست منتهاه الكلي، يكون بذلك وسيلة للتبادل والتبليغ والتأثير، وإذا تحدثنا عنه تبادر إلى ذهننا مجموعة من الأسئلة: ماذا يقال. كيف يقال؟ أين يقال؟ من يقول؟ وكيف يقول؟ من يستمع؟ وكيف هو من يستمع ؟ في أي سياق؟ ما لغة القول؟ ما السنن؟ وغيرها من الأسئلة التي يمكن أن نطرحها حول هذا الأمر، ومن ذلك فإن التواصل "عملية رمزية تأويلية تفاعلية سياقية يخلق فيها بشر متعددو الثقافة معانيهم المشتركة"[2].

إن التواصل في أساسه تفاعل وتشارك، وإذا تحدثنا عن التواصل والاتصال، قد يظهر الأمر نفسه، إلا أن الأول عبارة عن تبادل وتفاعل، أما الثاني فهو جزء من التواصل إن قلنا بأن الباث يرسل رسالته للمتلقي وليس تواصلا إن قلنا بأنه ليس تبادلا خطابيا ؛حيث يكون إبلاغيا نقليا فقط، مهما كان نوعه جماهريا، فرديا، رسميا، غير رسمي...، فكل تواصل هو اتصال وليس كل اتصال تواصلا، ومن ذلك نجد الكثير من النماذج الاتصالية التي قدمت في دراسات مختلفة، بداية مع أرسطو الذي:" توصل إلى أن عملية الاتصال تقوم على ثلاثة عناصر رئيسة، هي: المتحدث والحديث نفسه أو الخطبة التي تلقى على المستمعين أو الجمهور، وعلى المتحدث أن يعمل بصورة

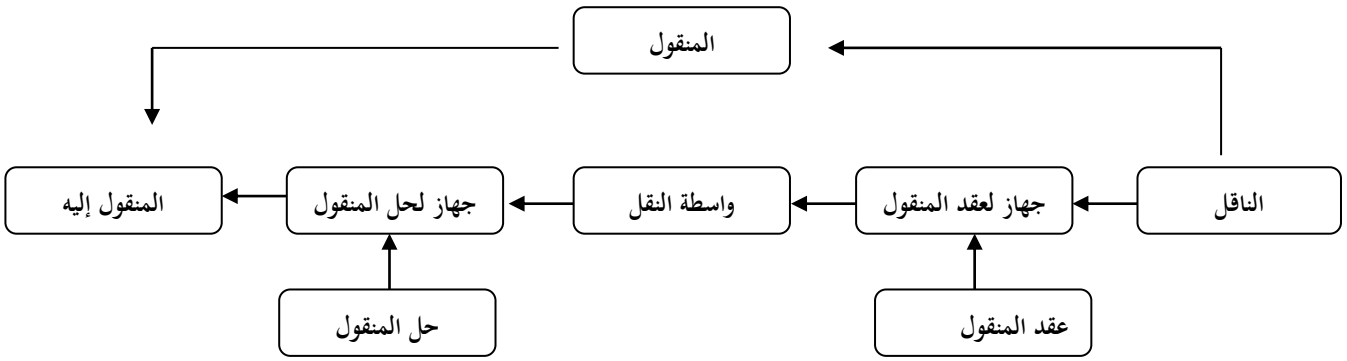
[1]–جميل حمداوي، التواصل اللساني والسميائي والتربوي، دار الألوكة، مصر، ط2015،1 ص10.

[2]–عماد عبد اللطيف، البلاغة والتواصل عبر الثقافات، الهيئة العامة لقصور الثقافة،القاهرة مصر، ط1، 2012، ،ص123

دائمة على الوصول إلى إقناع الناس بما يقوله" [1]، هذا المفهوم الذي يرتبط عنده بالخطابة التي يسعى فيها المتحدث للتأثير في من يخاطبهم ويحاججهم، فركز بذلك على العناصر الأساسة في الاتصال، والبعض منها في التواصل، وقُدمت العديد من النماذج الاتصالية في هذا الشأن على غرار أنمذوج عالم النفس الأمريكي" **هارولد لاسويل**"(**Harold Laswell**) الذي يركز على فكرة الأثر، والذي" يتلخص في العبارة الشهيرة التي قالها: من يقول؟ وما يقول؟ ولمن يقول؟ وبأي وسيلة؟ وبأي تأثير؟"[2]، فمن؟ هو المرسل، وما يقول؟ هي الرسالة، ولمن يقول؟ هو المرسل إليه، وبأي وسيلة؟ هي القناة، وبأي تأثير هو الأثر الناتج عند منتهى الخطاب، ويكون بذلك الهدف تأثيريا، ويظهر هذا الطرح الأقرب إلى النماذج التواصلية الحديثة في اللسانيات.

1. الأنموذج التواصلي لشانون و وايفر:

لقد شهد التواصل عدة نماذج وأكثرها شهرة وتداولا في الدراسات التواصلية والاتصالية هو أنموذج كل من العالمين الرياضيين كلود شانون، ووارن وايفر، حيث إنّ التواصل عندهما يقوم على عناصر ثلاثة هي المنقول والناقل والمنقول إليه، فتكون وظيفة الناقل أن ينقل الخبر إلى المنقول إليه في صورة إشارية، ويصطلح على تسمية عملية النقل الإشاري هذه باسم العقد، وتكون وظيفة المنقول إليه أن يقوم بحل الخبر المنقول الذي عقده الناقل، هذا ما يتجسد في رسم يعرف برسم شانون- ويفر وهو كالتالي:[3]



[1]- عمر عبد الرحيم نصر الله، مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن،ط1،2001، ص129.

[2]- المرجع السابق، ص145.

3- طه عبد الرحمن، التواصل والحجاج،كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1993، ص8.

حيث يقوم هذا الأنموذج على"فكرة توجد أو تبدأ مع مصدر المعلومة الذي تخرج منه الرسالة المرغوبة، وتحمل إلى المرسل خلال قناة اتصال؛ مثل الصوت، الإشارات المختلفة، الصور، حيث توضع في رموز (**encoding**) على شكل إشارة تنقل بمساعدة أداة اتصال للمستقبل الذي يفك رموزها (**decoding**)لتمر للهدف (**destination**)"[1]، ومنه لدينا مرسل يرمّز رسالته ومستقبل يفك الترميز، وفي هذا وجب الانتباه إلى فكرة المؤثرات الخارجية كالتشويش والضوضاء التي من شأنها إفشال العملية، الأمر الذي يجعلنا ننتبه إلى ما يعرف بالتغذية الراجعة (**feed back**).

2. أنموذج الشفرة (code model)في التواصل:

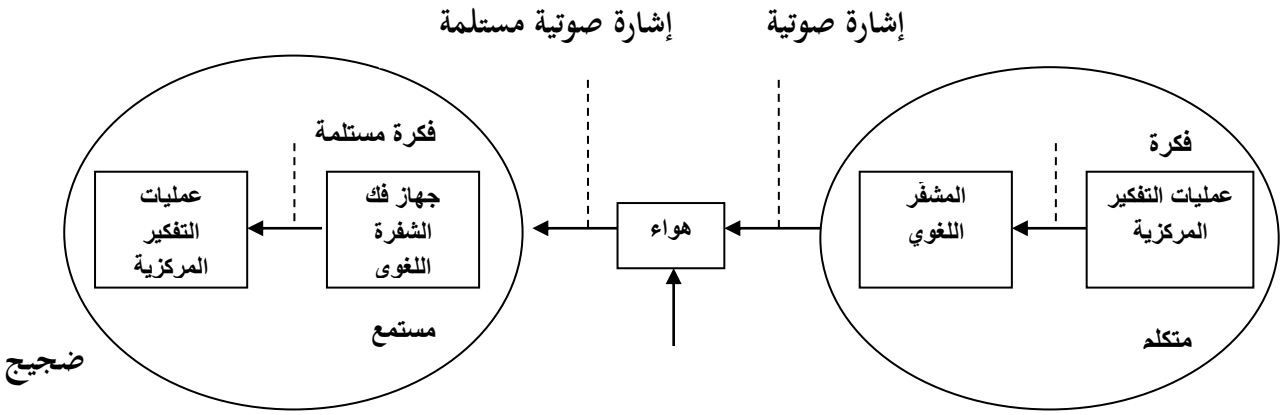
إنّ الأساس الترميزي الذي بُنِيَ عليه أنموذج شانون ووايفر، هو نفسه ما تحدث عنه كل من "دان سبيربر"، "ديدري ولسون" صاحبا نظرية المناسبة، في كتاب نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل بتأكيدهما على أن "هناك اتفاقا عاما بشأن إمكانية وضرورة وجود نظرية عامة للتواصل، فمنذ أرسطو كانت كل نظريات التواصل مبنية على أساس أنموذج واحد سنطلق عليه أنموذج الشفرة(**code model**)، فحسب أنموذج الشفرة يتم تحقيق التواصل عن طريق تشفير الرسائل وفك شفرتها" [2]وهو الأمر نفسه حسبهما الذي خالفه كل من الفيلسوف بول غرايس، ودفيد لويس بتقديم أنموذج " أطلقوا عليه اسم الأنموذج الاستدلالي (**inferential model**)؛ القائم على توافر البنية (الدليل) وتأويلها، كما يرى كل منهما أن الأنموذجين ليسا متضاربين إذ يمكن الجمع بينهما بطرق متنوعة"[3]، وذلك كون التواصل يقوم على التشفير من جهة وعلى الاستدلال من جهة وبذلك تكون أنموذج تواصلي عندهما سمي بأنموذج الشفرة والاستدلال، ومن ذلك يجد المتلقي نفسه أمام تشفير يحتاج إلى تأويله أو أمام بنية استدلالية قائمة على دال ومدلول، ومن الأمثلة التواصلية القائمة على الشفرة أخذ "النحل" كمثال يقارب التواصل البشري

[1]- عمر عبد الرحيم نصر الله، مبادئ الاتصال التربوي والإنساني ، ص ص147،148.

[2]- دان سبيربر، ديدري ولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل، ص 22.21.

[3]- المرجع نفسه، ص 22.

الرمزي،" فقد بيّن فون فريش 1967 (**Von Frisch**) أن النحل يستطيع أن يشفر معلوماته بشأن موقع الرحيق عن طريق الرقصات، وتقوم باقي النحلات بفك الشفرة وتعيين مكان الرحيق، ويعد ذلك قدرة تواصلية قائمة على الذاكرة وجهاز التشفير وفك الشفرة؛ فيكون بذلك هذا الأنموذج مشابها للتواصل البشري كما هو في الشكل الآتي:[1]



الحديث عن التواصل من المنظور اللساني يجعلنا نقلّب عن مفاهيمه في هذا الحيز، وبداية بدي سوسير وما طرحه في هذا الشأن؛ بحكم أن ما قُدم قبله يعدّ لبنات وإرهاصات لنظرية التواصل؛ وليست منتهى النظرية، حيث تناول موضوع التواصل في حديثه عن اللغة والكلام واللسان، وفي ذلك يعرف اللغة مفرقًا إياها عن اللسان؛ بعدها "جزءا محددا من اللسان، وهي نتاج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما؛ ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة، واللسان متعدد الجوانب الفيزيائية والنفسية والوظيفية، في حين أن اللغة كيان موحد قائم بذاته"[2]، إن اللغة بما هي نظام قائم بذاته؛ يرتبط ارتباطا وثيقا بالمجتمع، فهي على حد تعبير "دي سوسير" نتاج اجتماعي، ومن ذلك يكون هذا النتاج قائما على هدف تواصلي.

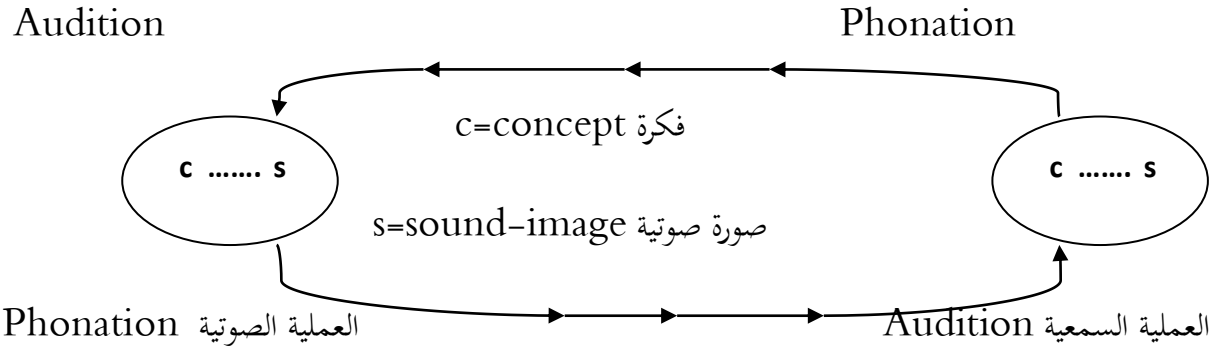
[1]- المرجع السابق، ص 25.26

[2]- فردينان دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز،دار أفاق، بغداد-العراق، 1985 ص27.

إن التواصل يقوم على الكلام الذي يلفظ به عند مجتمع معين وقد" اكتشف بروكا broca أن ملكة الكلام تقع في الثلث الأيسر من الجزء الأمامي من المخ" [1]، ومن ذلك ترد الكثير من أمراض الكلام إلى إصابة في منطقة "بروكا" .

الكلام هو إنجاز فردي يستعمله صاحبه لينقل ما في ذهنه إلى طرف آخر يبادله الأمر نفسه بصورة تواصلية جعلها دي سوسير تفترض وجود شخصين على الأقل؛ لبناء دورة كلامية، ويفترض أنموذجا في ذلك بين شخصين – أ– و– ب– يحدثان بعضهما[2].

حيث تبدأ العملية حسبه بأفكار في دماغ الشخص – أ– الذي يستخدم صورة صوتية للتعبير عنها بعدما يرسل الدماغ إشارت أو سيالات عصبية للعضو المنفذ، لتنقل تلك الموجات الصوتية إلى الشخص – ب – الذي يستقبلها بأذنه، فتنقل إلى الدماغ لترجمتها بصورة أكوستيكية، فيأخذ دالا صوتيا ويجعله ذا مدلول مفهومي انطلاقا من عملية مخية، وعند تكلم الشخص – ب– يحل محل الشخص – أ– في الوضعية الأولى فيصبح هو الذي يرسل صورة صوتية ويصبح الشخص – أ– متلقيا، بصورة عكسية، وفي ذلك خطاطة لتجسيد هذا الفعل التواصلي: [3]



[1]– المرجع السابق، ص28.
[2]– المرجع نفسه، ص29
[3]– المرجع نفسه، ص30.

إن النظرة السوسرية للتواصل قائمة على مجموعة من العناصر في ظاهرها؛ تفترض وجود شخصين على الأقل يكون كل منهما مرسلا باثا ومتلقيا في الوقت نفسه، لكن صميم هذه النظرية تقوم على الدماغ بما هو مؤول، ومرسل، وعلى الأصوات؛ ببعدها الفونيتيكي والفونولوجي، ومن المهم جدا سلامة المخ والحنجرة والأذن لدى المتحدث والمتلقي، بالإضافة إلى أن هذه الدائرة التواصلية لن تتحقق إلا بالاشتراك في اللغة والثقافة للتمكن من تحويل الصورة الصوتية (دال) إلى صورة مفهومية (مدلول)، والملاحظ أن "سوسير" لم يعن بقضية القناة والسياق؛ فهو بنيوي في الأساس لكن ما قدمه رغم قلته وعدم اكتماله يعد سبقا.

3. التواصل عند رومان جاكبسون:

لقد قدم اللغوي رومان جاكبسون (**Roman Jackobson**)[1]عدة إسهامات في اللسانيات ، وقد ميز بين شكلين من وظائف اللغة التي تتضمن "طابعا ثنائيا يكمن في وجود شكلين من التواصل: التواصل اللفظي (**communication orale**) والتواصل بالكتابة (**communication écrite**) ،" [2]وبذلك يكون التواصل إما لفظيا بالكلام، أو خطيا بالكتابة، وكلاهما يتضمن باثا ومتلقيا لكن بطريقة مختلفة، وهذا ما خالف به بعض اللسانيين الذين لا يفرقون بين المكتوب والمنطوق؛ بعدّ اللغة في جوهرها واحدة مثل الألسني "يلمسليف"، ومن ذلك فإن ما يطرحه جاكبسون هو وجود تواصل آخر لم يشر إليه "دي سوسير" حيث عبر عن جزء منه؛ وهو التواصل عن طريق الكلام بين شخصين في عملية بث واستقبال بصورة نفسية فيزيولوجية، رغم كون الكتابة أيضا هي كلام بطريقة كتابية تتنقل في الوظيفة عند المتلقي من السمع إلى القراءة بصورة مرئية ورمزية لا سمعية .

[1]- من أعمدة الشكلانية ومن رواد حلقة براغ ومؤسس حلقة موسكو، ومن أهم الكتب التي قدمها كتابه: دراسات في الألسنية العامة (**Essais de linguistique générale**)، تناول فيه مواضيع مختلفة كالفونولوجيا، اضطرابات الكلام، البلاغة .

[2]- فاطمة الطبال، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان،ط1، 1993ص49.

يرى جاكبسون أن" أهمية اللغة لا تنبع من أهمية التواصل الشفوي بالكلام فحسب، بل كذلك من أهمية التواصل الكتابي الذي يقوم على نقل التتابع الكلامي من الحيز الزماني إلى الإشارات المكانية، وهذا يساعد المرسل إليه على الرجوع إلى المرسلة ساعة يشاء، في حين تكون قد اضمحلت في المرسلة الشفوية[1]" وهذا ما يجعل التواصل عنده أكثر ارتباطا بقضية الأدب .

لقد قدم "جاكبسون" إسهامات متعددة من بينها أطروحات طورت الأسلوبية• وأعطتها صبغتها العلمية، وعرفت أسلوبيته بالأسلوبية التواصلية؛ لربطها بالتواصل والتركيز على عنصر الرسالة وشاعريتها التي تخرج عن اللغة العادية، فالأسلوبية حسبه "بحث عما يتميز به الكلام الفني عن بقية مستويات الخطاب أولا، وعن سائر أصناف الفنون ثانيا "[2]، ، وأنجز عدة دراسات في هذا الصدد أشهرها تحليل قصيدة القطط (**les chats**) للشاعر الفرنسي (شارل بودلير)، شاركه فيها ليفي شتاروس (**Lévi Strauss**) سنة 1962"[3].

إن الحديث عن الأسلوبية التواصلية عند جاكبسون، وتركيزه على عنصر الرسالة الشاعرية يدفعنا إلى البحث عن العناصر التواصلية الأخرى التي قدمها في رؤيته للتواصل بصورة عامة؛ حيث قدم مجموعة منها تؤدي كل واحدة وظيفة معينة، الأمر الذي أظهر أن دي سوسير تحدث عن حلقة الكلام وليس التواصل، وقد استفاد في ذلك مما قدمه مهندسو التواصل شانون وويفر، حيث يرى بأنّ هناك مرسل (أو المتكلم أو المرمز) وهو مصدر الرسالة؛ والذي لا يطلق على الأشخاص وحدهم ولكن حتى الأجهزة، والمرسل إليه هو الذي يفك الرموز ويفهم النص، والمرسلة أو الرسالة تتركز على المخزون اللغوي الذي يختاره المرسل للتعبير، والتي ترسل إلى المرسل إليه، ولا

---

[1]- المرجع السابق، ص50.

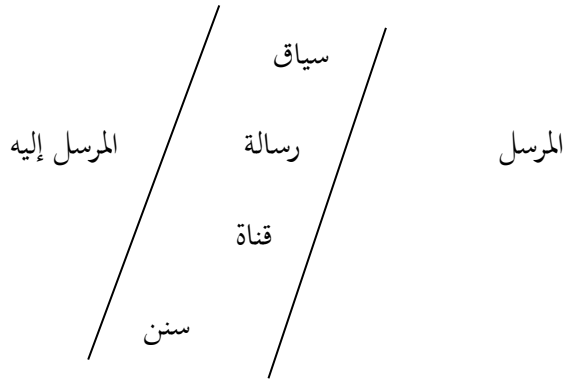
• كسبت الأسلوبية " شرعيتها سنة 1960؛ حيث انعقدت ندوة في جامعة أنديانا وحضرها أبرز علماء اللغة ونقاد الأدب، وكان محور هذه الندوة الدراسات الأسلوبية، شارك فيها جاكبسون، الذي دخلت معه الدراسات الأسلوبية مجالا يقوم على سلامة العلاقة بين علم اللغة والأدب (موسى سامح ربابعة، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها ،دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص 12)

[2]- فرحان بدري الحربي، الأسلوبية في النقد العربي الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت –لبنان ، ط1 2003 ، ص 150.

[3]-رابح بن خوية، مقدمة في الأسلوبية، عالم الكتب الحديث ، إربد- الأردن،ط1، 2013، ص64.

يمكن أن تفهم إلا ضمن سياق نردها إليه (المرجع)، ويمكن فهمه من قبل المتلقي، ثم تأخذ المرسلة نظاما مشتركا بين باث وفاك للرموز، ولا بد من وجود قناة اتصال بين المرسل والمرسل إليه[1].

وهذا ما نوضحه في الخطاطة التالية التي تبين لنا عناصر التواصل عند جاكبسون:



لم يكتف " جاكبسون" بوضع عناصر التواصل فحسب، بل حدد مجموعة من الوظائف التي تقابل هذه العناصر الستة، ويعد ذلك تطويرا لما قدمه **بوهلر في وضع** ثلاثة وظائف لسانية تتمثل في:[2]

- **وظيفة تمثيلية**: ترجع إلى مضمون الحديث أي إلى المحتوى الإرجاعي (وظيفة وصفية)
- **وظيفة تعبيرية**: ترجع إلى المتحدث؛ وتشير إلى حالته الفكرية والعاطفية؛ قياسا إلى موضوع الحديث.
- **وظيفة ندائية**: ترجع إلى المخاطب؛ وتورطه في التواصل كطرف مرتبط ومعني بالمرسلة.

يذهب "جاكبسون" إلى أن الحديث عن أي عنصر من العناصر التواصلية التي ذكرناها؛ يحيل إلى وظيفة ملازمة لها، بحكم أن للغة بعدا وظيفيا وهو الأمر الذي يتجسد عند حلقة "براغ" التي تقدم اللغة على أنها نسق وظيفي (**système fonctionnelle**)، ومن ذلك يظهر التأثير والتأثر بين نظرته التواصلية وانتمائه إلى حلقة براغ في رؤيته الوظيفية لعناصر التواصل والتي تمثلها في:

[1]- فاطمة الطبال، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، ص 65.

[2]- المرجع نفسه، ص 66.

1. الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية: ((emotive) fonction expressive)

هي وظيفة تركز على المرسل لأنها تهدف إلى أن تعبّر بصفة مباشرة عن موقف المتكلم تجاه ما يتحدث عنه، وهي تنزع إلى تقديم انطباع وانفعال معين صادق أو كاذب، " فعندما نتصل بالآخرين بالكلام أو بأي نمط من أنماط الدلالة، فإننا في الحقيقة نرسل أفكارا تكون نسبية طبقا لطبيعة المرجع، إلا أنه باستطاعتنا أيضا أن نعبر عن موقفنا إزاء هذا الشيء، فنجعله جيدا أو سيئا"[1]، ومن ذلك فإن الوظيفة التعبيرية تظهر أيضا الجانب الذاتي والعاطفي للمرسل اتجاه ما يعبر عنه.

2– الوظيفة الإفهامية (fonction cognitive):

يعرّفها بعض علماء اللسان بمصطلح الوظيفة التأثيرية (**fonction impressive**)، التسمية الأولى نتيجة للرؤية العقلية والثانية رؤية نفسية، وهناك من يصطلح عليها بالوظيفة الندائية، "وهي وظيفة تضمينية أو أمرية تحدد العلاقات بين الرسالة والمستقبل" [2]؛ هدفها التأثير على المتلقي ولفت انتباهه ، وهذه الوظيفة تبرز على سطح الخطاب عندما تركز الرسالة على المرسل إليه ذاته، ونجد ملامح هذه الوظيفة الإفهامية في التعابير الأكثر خلوصا للنداء والأمر؛ اللذين ينحرفان من وجهة نظر تركيبية وصرفية، وحتى فونولوجية في الغالب على المقولات الاسمية والفعلية الأخرى[3]؛ أي أنها ترتبط بالإنشاء الذي لا يحتمل الصدق والكذب على عكس الخبر.

3– الوظيفة الانتباهية (fonction phatique):

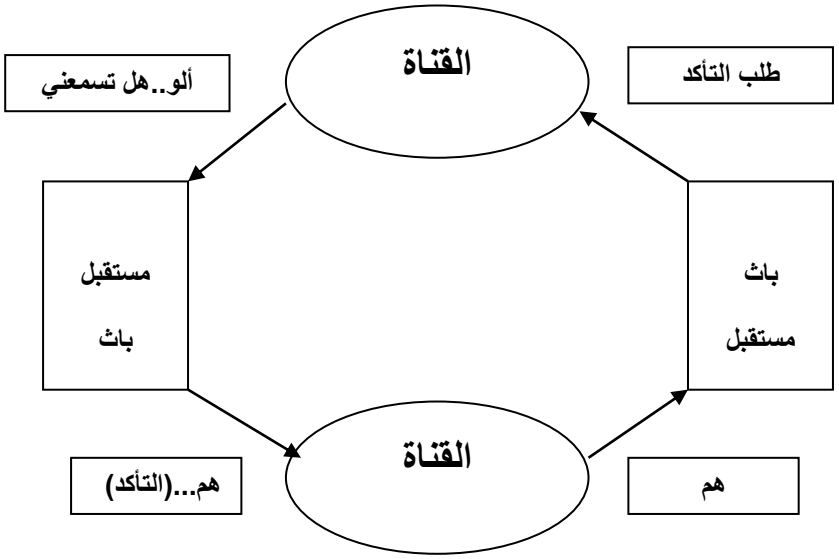
وتسمى أيضا وظيفة إقامة الاتصال، حيث تربط بين المرسل والمرسل إليه، ومصطلح الانتباهية هو حسب جاكبسون من اصطلاح مالينوفسكي (**Bronislaw Malinowsk**)في كتابه "قضية المعنى في اللغة البدائية"،

[1]– نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي، كلية الآداب، جامعة حلوان، ط1، 2013، ص197.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– ليلى زيان، عملية التواصل عند اللغوي رومان جابسكون، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مج2، ع 1، مارس 2016، ص97.

وتظهر هذه الوظيفة "حينما يكون هناك أنماط لغوية تقوم بأدوار خارجة عن نطاق الخطاب الإبلاغي لتزويد المتلقي بقيم إخبارية، مما تؤدي وظيفة المحافظة على سلامة جهاز الاتصال والتأكد من استمراريات الرسائل، بمعنى أن هناك رسائل تستعمل لإقامة التواصل والتأكد من حدوثه"[1]، وغاية هذه الوظيفة تعزيز التواصل بين أفراد المجموعة اللسانية وضمان استمرار التواصل الاجتماعي، على غرار قول المرسل : ألوو ، هل تسمعني عبر قناة التواصل التي يرد من خلالها المتلقي بالإجابة في حالة حدوث ذلك وهذا ما يوضحه المخطط التالي الذي تقدمه الباحثة "ليلى زيدان" لما يقصده "جاكبسون" من هذه الرسائل التي تستعمل لإقامة التواصل:[2]



4- الوظيفة المرجعية (fonction référentielle):

ترتبط هذه الوظيفة بالمرجع، وهي" الوظيفة المؤدية للأخبار باعتبار أن اللغة فيها تحيلنا على أشياء وموجودات نتحدث عنها، وتقوم اللغة بوظيفة الرمز لتلك الموجودات والأحداث المبلغة"[3].

5- وظيفة ما وراء اللغة (fonction métalinguistique):

[1]- المرجع السابق، ص 98.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب،الدار العربية للكتاب، ط3،دت، طرابلس-ليبيا، ص 159.

ترتبط هذه الوظيفة بالسنن في العملية التواصلية وتولد وظيفة معجمية، وتقوم على "تأكد أحد طرفي جهاز التخاطب من أنه يستعمل والطرف الآخر النمط اللغوي نفسه، وبالتالي أن التخاطب قائم فعلا على التفاهم المتواصل، كأن تتخلل الحوار هذه العبارات: ماذا تعني...؟ هل تفهم ما أقول؟...أليس كذلك؟ "[1] ، ومن ذلك تقوم هذه الوظيفة على ما وراء اللغة؛ التي تتعالق مع الإمكانات اللغوية في الرصيد: تركيبا، وصرفا، ودلالة، عند المتخاطبين، فالوظيفة الما ورائية تظهر في المرسلات التي تكون اللغة نفسها مادة دراستها.

6- الوظيفة الشعرية (fonction poétique) :

تتعلق هذه الوظيفة بالرسالة في حد ذاتها، حيث تكون فيها "الرسالة غاية في حد ذاتها لا تعبر إلا عن نفسها فتصبح هي المعنية بالدراسة"[2]، لكن الجانب الشعري والشاعري يرتبط بما هو فني إبداعي لذا نجد أن هذه الوظيفة أكثر تمظهرا في النصوص الأدبية الفنية المختلفة، فقد حدث في ذلك تنازع بين من يرى بأن هذه الوظيفة مقتصرة على الخطابات الفنية دون العادية منها، ومن يراها خاصية لا تفارق أي خطاب وتختلف فقط في الدرجة، ويفصل "جاكبسون" في ذلك بأن "كل رسالة مهما كانت غايتها تتضمن وظيفة أدبية، بقي أن درجة هذه الوظيفة تختلف من نص إلى آخر"[3].

إن الوظائف الستة التي قدمها "جاكبسون" تمثل نقلة معرفية نوعية في نظرية التواصل، وفي هذا تجدر الإشارة في ما يخص هذه الوظائف؛ أنّ "جاكبسون" يقر بأن هذه الوظائف الستة لا تتجمع كلها في خطاب واحد، إلا أن غلبة إحدى الوظائف في مقولة معينة هو الذي يطبع هذه المقولة بطابع معين، والسياق الذي توجد فيه الكلمات هو الذي يحدد المعنى المقصود في المرسلة[4] فالمعنى يتحقق بنسبة كبيرة في سياقه.

---

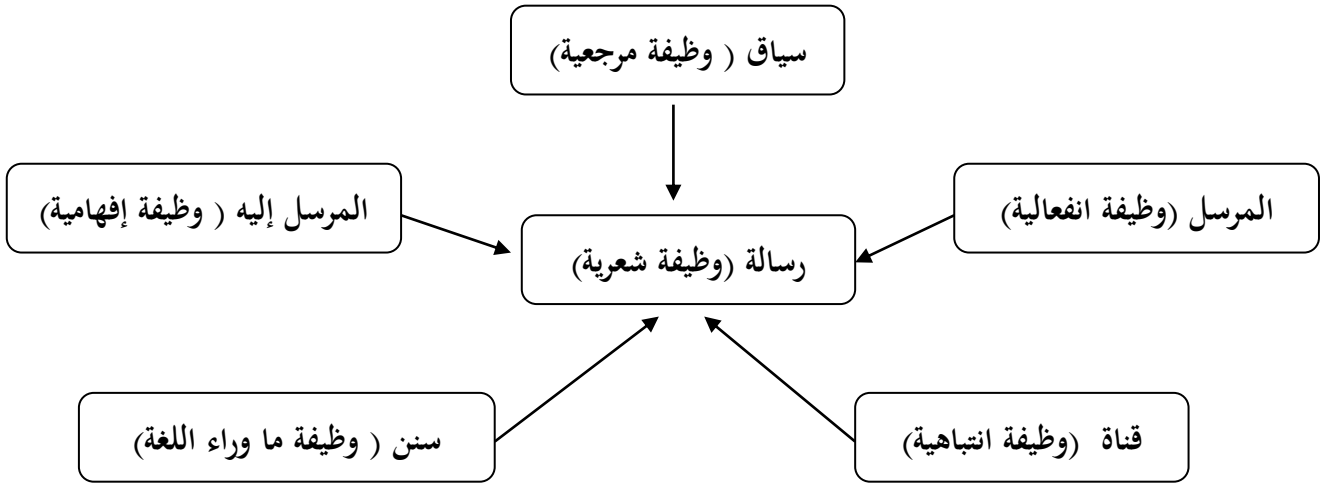
[1]- المرجع السابق، ص160.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، ص161.

[4]- فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جابسون، ص68.

نقترح مخططا توضيحيا للوظائف اللغوية عند جاكبسون:



المبحث الثاني: التلقي والتواصل التربوي

يُقدَم التلقي على أنه نظرية نقدية وإشكالية وأدبية، بدأ الاهتمام به في ظل الدراسات الأدبية والجمالية مع الألمان، من خلال الاهتمام بثلاثية المؤلف والنص والقارئ في الأعمال الأدبية، ويأخذ هذا الأخير أهمية كبيرة؛ فهو الهدف الذي من أجله وجد النص وهو من يعطي له الحياة، فالنصوص ميتة والقارئ يحييها كما يشاء، فلا يعد المتلقي مستهلكا لما يقدم له من نصوص بل هو الذي يمد الحياة للنص، وقد نشأت هذه النظرية في ألمانيا "وارتبطت في بدايتها بجامعة كونستانس بجنوب ألمانيا وأبرز ممثليها هانزروبت ياوس (**H.R.Jasuss**)، وفلفجانج إيزر (**Wolfgang Iser**)" [1]، ونظرية التلقي تعيد للمتلقي قيمته ومجده بعدما اقتصرت الاهتمامات على المؤلف و النص، ومن ذلك فإن "للعمل الأدبي قطبين، ويمكن تسميتهما بالقطب الفني، والقطب الجمالي، فالقطب الفني هو نص المؤلف، والقطب الجمالي هو التحقق الذي ينجزه القارئ"[2]، فمعروف أن الأدب محكوم بجانبه الفني والإبداعي لكن هذا ما لا يتم إلا بوجود جمالية يصنعها المتلقي، وهذا ما جعله يوسم بنظرية التلقي أو بجمالية التلقي، فأصحاب هذه النظرية يقرون أنّ " القارئ يشارك في صنع المعنى لا أن يقف عند مهمة التفسير التقليدي

1- عبد الناصر حسن محمد، نظرية التلقي بين ياوس وإيزر، درا النهضة العربية، القاهرة- مصر،2022 ص3.

2- سوزان روبين سليمان، إنجي كروسمان، القارئ في النص، مقالات في الجمهور والتأويل،تر حسن ناظم، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، ط1، 2007، ص129.

الذي يؤدي بدوره إلى الثنائية بينه وبين النص، فهو ليس خارجا على النص لكنه مشارك في صنع المعنى عن طريق مهمة الإدراك المباشر، ومهمة الاستذهان"[1].

تعرف هذه النظرية عند الغرب بـ (**Reception Theory**)" بمعنى نظرية الاستقبال؛ " لكن هناك تمايز في الدلالة بين مفهوم الاستقبال ومفهوم التلقي يكمن في طبيعة الاستعمال عند العرب، فالكثير الغالب في الاستعمالات العربية استعمال مادة التلقي بمشتقاتها" [2]، حيث نجد أنّ كلمة الاستقبال ترتبط بالملاقاة كقولنا: استقبال الضيوف، وترتبط بجانب المعاملة أكثر من ارتباطها باللغة، ومن ذلك نجد أن القرآن الكريم استعمل كلمة التلقي في هذا السياق باشتقاقاتها المختلفة على غرار:

- **قال تعالى: ﴿ فَتَلَقَّى آدَمُ مِن رَّبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ ﴾ البقرة 37.**
- **قال تعالى: ﴿ وَإِنَّكَ لَتُلَقَّى الْقُرْآنَ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ عَلِيمٍ ﴾ النمل 6**
- **قال تعالى: ﴿ إِذْ يَتَلَقَّى الْمُتَلَقِّيَانِ عَنِ الْيَمِينِ وَعَنِ الشِّمَالِ قَعِيدٌ ﴾ ق 17.**
- **قال تعالى: ﴿ إِذْ تَلَقَّوْنَهُ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُم مَّا لَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّنًا وَهُوَ عِندَ اللَّهِ عَظِيمٌ ﴾ النور 15**

وإن بحثنا عن الدلالات التي يأخذها التلقي في القرآن الكريم " فدلالة الاستعمال القرآني لمادة التلقي مع النص تنبه إلى ما قد يكون لهذه المادة من إيحاءات وإشارات إلى عملية التفاعل النفسي والذهني مع النفس، حيث ترد لفظة التلقي مرادفة أحيانا لمعنى الفهم والفطنة، وهي مسألة لم تغب عن بعض المفسرين في الإلماح إليها"[3].

[1]- محمد عباس عبد الواحد، قراءة في النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1996، ص 22

[2]- المرجع نفسه، ص13.

[3]- المرجع نفسه، ص 14.

1. علاقة التلقي بالتواصل:

تأسس مفهوم نظرية التلقي في ظل النظريات الأدبية والجمالية، إلا أنه شكل تواصلي يقدم فيه المؤلف كمرسل والعمل الأدبي كرسالة والقارئ كمتلق، ومن هذا المنظور يصبح خطابا تواصليا؛ ويحيل هذا إلى ضرورة الاهتمام بالتلقي كظاهرة تواصلية في أطر تداولية، فتبليغ المقاصد التي يريد المرسل إرسالها؛ لا تتحقق إلا بوجود من يوصل إليه القصد بوصفه منتهى الخطاب، هذا الأمر يجعلنا نهتم بالتلقي كظاهرة ملازمة لما تشتغل عليه التداولية من قضايا مختلفة؛ على غرار الأفعال الكلامية، والإشاريات، والسياقات، ومتضمنات القول والتلميح، والتصريح، والتواصل غير اللفظي، والحجاج...، وما إلى ذلك من معطيات من شأنها أن تنجح عملية التلقي أو تفشله، وتطرح الأسلوبية بوصفها علما منبثقا عن اللسانيات ما يعرف بأسلوبية التلقي التي تركز بدورها على المتلقي أو على فكرة القارئ العمدة مع "جاكبسون" الذي عُرف عليه انشغاله بالتواصل، ونجاح هذه العملية (التلقي) محكوم بوجود تكامل العناصر التواصلية وتناسبها، فالتلقي يعرض كلازمة مع أي فعل تخاطبي، ويرتبط بعدة مفاهيم تداولية على غرار ما يعرف بالاستلزام الحواري (**conversationelle**) وهو من بين أهم مقومات الدرس التداولي، وتعود نشأة هذا المفهوم إلى الفيلسوف "بول غرايس" (**Grice.P**) من خلال محاضراته التي دعا إليها، "وخلاصتها أن الناس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون، وقد يقصدون أكثر مما يقولون، و قد يقصدون عكس ما يقولون فانصب اهتمامه حول ما يقال وما لا يقصد"[1]، أي المعنى الحرفي و المعنى المستلزم، و يقوم على أربع مسلمات تضم كل مبادئ عددا من المبادئ الفرعية (الكم ، الكيف، الملاءمة، الجهة)، والاهتمام بهذه المسلمات اهتمام بالتلقي المناسب.

[1]– أحمد محمود نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص33.

2.عناصر التواصل التربوي:

التواصل والاتصال من الوسائل الإنسانية الحضارية والاجتماعية وحتى التعليمية، يتم من خلاله تناقل المعلومات والمعارف مشافهة وكتابة، فلا رقي ولا تطور دونه، لذلك فهو يكتسي أهمية كبيرة، تفرض على الباحثين النظر إليه تمحيصا ودراسة؛ قصد الوقوف عند أهم تجلياته، ومجابهة الصعوبات المتعلقة به واستغلاله بالطريقة الصحيحة المثلى خاصة إن تعلق الأمر بالتواصل التربوي التعليمي، الذي له خصوصية تحمل على عاتقها أهدافا بيداغوجية وتربوية متعددة، ولا شك أن الأمر لا يتصف بالسهولة كون هذه العملية ترتبط بأبعاد مختلفة؛ نفسية واجتماعية وثقافية.

يقوم التواصل التربوي على عملية التعلم، وقد قدم "واريان"(**warian**) في معجمه الذي يتناول المصطلحات النفسية ثلاث معان للتعلم وهي: [1]

- التعلم عبارة عن عملية اكتساب لقدرة معينة .
- التعلم عملية تجميع للاستجابات الحركية الأولية في كل حركة يقوم بها الفرد.
- التعلم هو عملية تثبيت للعناصر في الذاكرة بحيث يمكن استعادتها والتعرف عليها.

وهذا ما لن يحدث –التعلم– دون تواصل؛ الذي من خلاله يكتسب المتعلم ويتعرف ويستوعب، كما توجد ثلاثة مفاهيم للتعلم أكثر تأثيرا في مجال التعليم هي:

- **التعلم عملية تذكر**: ويرتبط هذا المفهوم بنظرة "هربارت" إلى الإنسان الذي يولد عقله صفحة بيضاء نكتب فيها ما نشاء عن طريق الاتصال بالآخرين.

[1]– عمر عبد الرحيم نصر الله، مبادئ الاتصال التربوي والإنساني،دار وائل للنشر، عمان –الأردن،ط1،2001،ص 97.

- **التعلم كعملية تدريب للعقل:** يرتبط هذا المفهوم بالنظرية السيكولوجية التي تدعى بنظرية التدريب الشكلي؛ التي تعود إلى الفيلسوف الانجليزي "لوك"، وتقوم على أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات مثل التفكير والتذكر والتخيل والتصور.
- **التعلم كتغيير السلوك:** حيث يتم من خلاله تغيير سلوك الفرد عن طريق اتصاله مع ذاته ومع الآخرين وتفاعله معهم مما يؤدي إلى تعديل في السلوك. [1]

ومهما اختلفت النظرة للتعلم بين التربويين والنفسانيين والفلاسفة وغيرهم؛ فإن عملية التواصل في هذا الإطار لا مناص منها في كل التوجهات، ومن ذلك فالتواصل التعليمي التربوي أساس لا غنى عنه؛ حيث يسعى المعلم في العملية التعليمية؛ التي تفرض وجود عناصر تواصل تربوي إلى إكساب التلاميذ معارف وسلوكات وخبرات، مع الأخذ بالمتعلم كعنصر مشارك في تجليات مفهوم التعليم النشط، وأن لا يكون المعلم متسلطا في تواصله "فإدارة المعلمين لصفوفهم التعليمية تقتل الإبداع، لدى الأطفال خاصة عند سيطرة الحفظ والتلقين على مقاصد المعلم والمتعلمين وتنشأ بيئة تعد أكبر داعٍ لوجود المعلم المتسلط، ويتبع التلقين العقاب والتخويف وإشاعة جو من الاستبداد الفكري؛ الذي يربي طالبا مستبدا أو رجلا مستبدا" [2]، وتتكون عناصر التواصل التربوي هنا من المعلم (المرسل) والمتعلم (المتلقي) والمحتوى التعليمي (الرسالة)، مع وجود وسائل تعليمية مختلفة ومكان مخصص في زمن محدد.

تتداخل في التواصل التربوي مجموعة من العناصر؛ وهي المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، والتفاعلات اللفظية وغير اللفظية والوسائل الديداكتيكية؛ من مناهج ومقررات ...، والأثر أو المعارف السابقة، ويكون المتعلم محور هذه العملية التعليمية.

---

[1]- المرجع السابق، ص 98.

[2]-عقيل محمد رفاعي، التعلم النشط ، المفهوم والاستراتيجيات، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية-مصر، 2012، ص16.

1- المعلم (المرسل):

وهو موجه الخطاب وقائده في العملية التعليمية، وهو مطالب بالتكيف مع المتعلم والاعتماد على المقررات والمناهج في ذلك، ولا يجب أن يكون مستبدا وملقنا يعامل المتعلم على أنه مجرد وعاء فارغ يُملأ.

2- المتعلم (المرسل إليه):

يستقبل المتعلم المعارف التي تنقل إليهم، والأسئلة والتنبيهات والتحفيزات اللفظية وغير اللفظية ، لتظهر عليه مجموعة من الاستجابات والردود التي يبني عليها المعلم تدرجاته التعليمية؛ تقويما وتشخيصا وتهيئة .

3- المحتوى التعليمي (الرسالة):

تتمثل في مجموعة من المعلومات والمعارف والأفكار والسلوكات والمهارات، يكيفها المعلم ويقدمها ويناقشها في صورة تواصلية مع متعلميه.

4- الوسائل التربوية (قناة الاتصال):

كل ما من شأنه تسهيل العملية التعليمية من وسائل مختلفة يلجأ إليها المعلم في تقديم المحتوى التعليمي (الرسالة) على غرار الكتب، الخرائط، الصور، ميديا..، فتكون تلك الوسائل سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية، والتي من شأنها أن تسهل على المتعلم تعلمه وتثيره أكثر اتجاه محتوى.

5- الأثر (التغذية الراجعة):

وهو ما ينتج عن تلقى المرسل إليه المحتوى المرسل من استجابات وردود أفعال؛ تجعل المرسل يقف عند النتائج وتشخيصها، فالرجع هو الرد الراجع والأثر الحاصل؛ الذي من شأنه أن يكشف مدى فهم واستيعاب

المتعلم، وهي أهم نقطة في العملية التواصلية فهي كفيلة بتحديد نجاحها أو فشلها..ومعرفة إمكانية الاكتفاء بها أو بناء عملية تواصلية تعليمية أخرى... أو الانطلاق منها لما هو أعلى في حالة تمامها بالإيجاب.

3. التواصل التربوي غير اللفظي:

تتواصل الذوات في ما بينها منذ القدم بطرق مباشرة وغير مباشرة؛ بالكلام أو بالإشارة أو الإيحاء والترميز ، فيكون بذلك التواصل لفظيا وغير لفظي .

والتواصل اللفظي هو الذي يتم بين أشخاص يستعملون الكلام كواسطة بينهم من فونيميات وحدات مورفمية ومعجمية وتركيبية، تحمل دلالات مختلف تنقل من محدثها إلى متلقيها، فتربط في ذلك بين الدال والمدلول بحسب مفهوم دي سويسر.

وهذا المفهوم التواصلي اللفظي نجده عند كثير من اللسانيين وعلماء التواصل بنماذج مختلفة: سلوكية واجتماعية وتربوية وغيرها، ولعل ما اتفقوا عليه في مجملهم بين القديم والحديث، أن اللغة وظيفتها تواصلية عند البنيويين والتداوليين بخلاف" التوليدية التحويلية بزعامة نوام تشومسكي التي ترى أن اللغة ذات وظيفة تعبيرية، ومن ثم تقر أن التواصل ما هو إلا وظيفة إلى جانب وظائف أخرى قد تؤديها اللغة"[1]، وحتى مع هذه الرؤية فالتواصل لا غنى عنه كوظيفة ملازمة للغة أيّا كان شكلها، يذهب الوظيفي **أندري مارتيني(André Matinet)** إلى أن " اللغة تلفظ مزدوج، وظيفتها الأساسة التواصل؛ ويعني بالتلفظين المونيمات والفونيمات، وتذهب سيميولوجية التواصل إلى تبني هذه الوظيفة المقصدية، ويمثل هذا الاتجاه: **المدرسة الوظيفية بصفة عامة**"[2].

وما عرض عن الوظيفة التواصلية لا يمثل منتهى التواصل في الوقوف عند البعد القصدي ؛ فقد نلجأ في التواصل إلى استعمال ما هو غير لغوي إيماءً أو إشارة غير لفظية، وفي هذا الجانب اشتغل علماء النفس في لغة

[1]- جميل حمداوي، التواصل اللساني والسميائي والتربوي، مؤسسة المثقف العربي،المغرب، ط1،2015، ص31

[2]- المرجع نفسه، ص 31،32.

الجسد على هذه القضايا قصد الوقوف عند أهم مظاهرها وتجلياتها عند الإنسان؛ الذي يقوم بحركات معينة قد تكون خالية من البعد القصدي لكنها تعبر عن دلالات معينة، مع وجود حركات يلجأ إليها الإنسان من خلال الاستعمال بصورة قصدية؛ يسعى من خلالها إلى تبليغ أمر أو قصد معين لذات أخرى فيكون بذلك التواصل غير لفظي.

إن التواصل غير اللفظي هو"مجموعة الوسائل الاتصالية الموجودة لدى الأشخاص الأحياء، والتي لا تستعمل اللغة الإنسانية أو مشتقاتها غير السمعية (الكتابة ولغة الصم البكم)"[1]، ومن ذلك فالشخص يملك ما هو خارج عن اللغة الكلامية والإشارية الموضوعة للصم البكم؛ التي تمكنه من إرسال رسائل تواصلية ذات دلالات معينة.

وإن أردنا الوقوف عند تجليات هذا النمط التواصلي قلنا بأنه كل ما شمل الحركات والهيئات التي تظهر على الجسم على غرار الوجه والأيدي والتحركات التي بفضلها تبلغ المعلومات.

لقد أجريت الكثير من الأبحاث في ما تعلق بلغة الجسد بعدّها وسيلة للتواصل، ومن أبرز الأمثلة التي استعلمت لغة الجسد ممثلو الأفلام الصامتة مثل الممثل " **تشارلي شابلن**"، عندما كانت الصورة هي الوسيلة التي يتواصل بها هؤلاء في الشاشة، ومن ذلك فالاهتمام بالتواصل يفرض الانتباه لهذا النوع، ومن " أهم الدراسات الآكادمية للغة والجسد بدأت فيما قبل القرن العشرين مع كتاب تشارلز داروين بعنوان التعبير عن المشاعر لدى الإنسان والحيوان(**the expression of the emotions in man and animals**)"[2] .

ومما توصّل إليه الباحثون في هذا الشأن على غرار " ألبرت ميهرابيان وهو باحث رائد في مجال لغة الجسد في الخمسينات أن التأثير الكلي للرسالة يتحقق من خلال الشق اللفظي بنسبة 7 % (الكلمات فقط)، والشق

[1]- بيير جيرو، السمياء، تر: أنطون أبي زيد،منشورات عويدات، بيروت لبنان، ط1، 1984، ص119.
[2]- آلان باربرا بيز، المرجع الأكيد في لغة الجسد، مكتبة جرير ، السعودية، ط1، 2008، ص 9.

الصوتي بنسبة 38 %، والشق غير اللفظي بنسبة 55 %"[1]، وإن كانت هذه الإحصاءات قابلة للمراجعة أو الزيادة والنقصان؛ إلا أن ما لا شك فيه أن الجانب غير اللفظي يلعب دورا هاما في التواصل الإنساني، ونجد أيضا باحثين آخرين في هذا الميدان على غرار : العالم الأنثربولوجي راي بيردوستل(**Ray Birdwhistel**) في ما أطلق عليه علم حركات الجسد (**kinesics**)، وقد أقام دراسات وتقديرات في هذا الشأن، وقد أظهرت هذه الدراسات أن الإنسان يتواصل دون ألفاظ بنسبة تفوق التواصل اللفظي، وحتى التواصل اللفظي يتكامل مع التواصل غير اللفظي لذا يقال المهم هو كيف كنت تبدو عندما قلت هذا الكلام وليس الكلام في حد ذاته.

ومن ذلك فإن **التواصل التربوي** لا يخضع للفظ فقط، وإن سلمنا بهذا الطرح فإن المناهج التعليمية التي تقدم المواضيع وتضع الأطر للمعلمين، لا تقف عند هذه الأمور التي لها أهمية كبيرة، فإن المعلم الذي يتمكن من استعمال لغة الجسد ويحسنها ويستخدمها بطريقة فعّالة تمكنه من تحقيق تواصل أنجع، كذلك فيما تعلق بقراءة لغة الجسد عند المتعليمين كنوع من **التغذية الراجعة** الصادرة عنهم ، **فمن تصمت شفتاه يتكلم بأطراف أصابعه كما يقول العالم النفسي فرويد**، خاصة وأن خصوصية المتعلم العمرية قد تجعله يعبر بجسده إراديا ولا إراديا أكثر مما يعبر بألفاظه، فهي كفيلة بالتعبير عن انفعالاته ومشاعره ومدى فهمه واستيعابه.

ومن ذلك فإن هذا النوع من التواصل يساعد في مايلي:[2]

- تحديد المؤشرات الدالة على الانفعالات والعلاقات الوجدانية بين المرسل والمتلقي.
- تعزيز الخطاب اللغوي، وإغناء الرسالة بتدعيمها بالحركات لضمان استمرارية التواصل بين المرسل والمتلقي.

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]- جميل حمداوي،التواصل اللساني والسميائي والتربوي، ص34.

- يؤشر التواصل غير اللفظي على الهوية الثقافية للمتواصلين من خلال نظام الحركات والإشارات الجسدية؛ وهذا راجع إلى أن هناك بعض الحركات تختلف من مجتمع إلى آخر، فمثلا في هذا التمرين الذي" ترفع يدك لتعرض رقم خمسة، ثم تغييرها إلى الرقم اثنين، فإذا كنت ساكسونيا فهناك احتمال بنسبة 96% أنك سترفع إصبعك الوسطى والسبابة، والأوروبي في الاحتمال بـ 94 %، يحمل الإبهام والسبابة"[1].

كما نجد من قدم تحديدا للعناصر التي تتصل بالتواصل غير اللفظي على غرار هارسون(**harrisson**)الذي حصرها في:

- كل التعابير المنجزة بواسطة الجسد (حركات، ملامح..)
- العلامات الثقافية كطريقة اللباس، وتتمثل في الشفرة الاصطناعية.
- استعمال المجال والديكور، وتمثل الشفرة السياقية.
- الآثار التي تحدثها أصوات وألوان مثل نظام إشارات المرور، وهي الشفرة الوسيطة[2]

إن أهم الأجزاء في الجسم التي تعبر عن التواصل غير اللفظي هي: **العين، تعابير الوجه، نبرة الصوت، حركة اليدين والرجلين وحتى غياب الحركة** ....، ومن أهم الحركات التي توجد عند المتعلمين بدلالات عديدة ما نوضحه في الجدول التالي انطلاق مما قدمه آلان وبابرا بييز في كتاب المرجع الأكيد في لة الجسد [3]:

[1]- آلان وباربرا بييز، المرجع الأكيد في لغة الجسد، مكتبة جرير ، السعودية، ط1، 2008، ص108.

[2] - Hall.E.T,(proxemics ; the study of mans spatial relation and bounderies in Mans image in medicine and anthopology , New york international university press 1963) (نقلا عن سعدي حمداوي ، التواصل اللساني والتربوي، ص34)

3- آلان وبابرا بييز، المرجع الأكيد في لغة الجسد، ص 93،26،22،21.

الحركة	دلالتها التواصلية
هز الكتفين وفتح راحة اليد	الخضوع والاستسلام
وضع اليد على الوجه والسبابة نحو الأعلى	التقييم والتفكير
ثني الذراع أمام الصدر	عدم المرونة ووضع حاجز
تكرار تحريك الرأس	القبول (في الحالة العادية)
هز الكتفين	عدم المعرفة (لا أعرف) غالبا، وقد تكون عدم الاكتراث
رفع اليد	التنظيم
حك الرأس	حيرة أو تناقض –غالبا–
النظر إلى الأسفل أو إلى الأعلى	التحاشي –غالبا–
هز قبضة اليد	العدوانية
تشابك الكفين في وضع الوسط	القلق والشعور بالحيرة
وضع القلم في الفم ووضع يد على الطاولة	التفكير والحيرة
وضع اليدين في الجيبين	الغموض والانطوائية

إن التواصل التربوي مهما كان نوعه أمر لا بد منه، وجب العناية به توظيفا واستعمالا، قصد إنجاح العملية الديداكتيكية، كما تجدر الإشارة إلى أنه لا يقتصر على التواصل الصفي بين المعلم والمتعلمين، بل حتى التواصل بين المعلمين في حد ذاتهم، أو بين المعلمين والمدير، أو بين المدير والمتعلمين...، لكن الأهمية البالغة هي في التواصل الصفي لما يترتب عنه من نجاح العملية التعليمية من عدمها، ومن أبرز فوائده أنه:

- يوطد العلاقة بين المعلم والمتعلمين مما يحببهم في المادة التعليمية.

- يمكن المعلم من الوقوف عند النقائص من خلال التغذية الراجعة في العملية التواصلية.
- يسهم في الاطلاع على الجانب السيكولوجي لدى المتعلمين.
- يكشف من لهم نقص معرفي سابق أو عوائق لغوية وتواصلية.
- يقوم المعلم من خلاله بتشخيص قدرات ومهارات المتعلمين .
- ينمي روح العمل الجماعي، ويسهم في تضافر الجهود .
- يسهم في نقل وتبادل المعارف والتجارب والخبرات.

4.عوائق التواصل التربوي وشروطه:

يضم القسم التربوي مجموعة من المتعلمين ومن ذلك فالمؤكد أن هؤلاء المتعلمين لن يكونوا نسخة واحدة في مستويات مختلفة لغوية وثقافية واجتماعية، حيث " يدخل ضمن عملية التواصل عدد من العوامل الأخرى التي قد توضح الرسالة أو تجعلها غامضة، ومنها الإطار المرجعي، والسياق، والمستوى التعليمي، والنمط الثقافي الذي يكون عليه كل من المرسل والمرسل إليه والأداة المستعملة في نقل الرسالة والدوافع مع الحوافز..."[1]، وهكذا يظهر بأن هناك الكثير من العوائق التي يمكن أن تصادف التواصل التربوي، لذا يجب توفر مجموعة من الشروط التي تتعلق بأطراف التواصل .

أولا : الشروط التي يجب أن تتوفر في المعلم (المرسل):[2]

- أن يكون مؤمنا ومقنعا بأهمية الرسالة التي ينوي إيصالها للمتعلم.
- أن يكون متمكنا وملما بمحتوى الرسالة من معلومات ومهارات.

[1]- تاعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2009، ص34.

[2]- المرجع نفسه، ص52.

- يجب مراعاة قدرات المتعلمين ومكتسباتهم القبلية والفروقات الفردية.
- السلامة اللغوية والصوت الواضح.
- الاهتمام بالتغذية الراجعة للتقويم واستكمال التواصل من جديد.
- التوزيع السليم للمعلومات بشكل منهجي.
- أن يكون ملما بطرق الاتصال الفعال ووسائله المختلفة.
- أن يكون على علم بخصائص المتعلم وقدراته.
- تدريب المتعلم على مهارة الاستماع وفن التواصل والتفاعل.

وقد تناول الشروط المتعلقة بالمعلم أولا وهي أهمها وليس كلها بوصفه القائد والموجه للعملية التعليمية لكن يجب في المقابل أن تتوفر شروط على مستوى المتعلم وكذلك الرسالة.

ثانيا: الشروط التي يجب توفرها في المرسل إليه (المتعلم):[1]

- القدرة اللغوية.
- المهارة في استقبال الرموز غير اللغوية كالإشارات والحركات والايماءات وغيرها.
- القدرة على المبادرة الذاتية في فهم الرسالة وفك رموزها.

ويبقى دور المعلم هو الأبرز في تكريس هذه الخصائص في المتعلم أو دفعه إليها، ويتموضع بين الطرفين الرسالة التعليمية التي يجب أيضا أن تتوفر على مجموعة من الشروط.

ثالثا: الشروط التي يجب أن تتوفر في الرسالة (المحتوى التعليمي):[2]

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

2- المرجع نفسه، ص 53.

- التحديد الدقيق للهدف من عملية التواصل.
- تناسب المحتوى مع قدرات المتعلم وخصائصه المعرفية.
- التعبير الصادق والصحيح عن محتوى الرسالة.
- أن تكون رموز الرسالة مألوفة ومفهومة عند المتعلم.
- الاختيار الأمثل لأسلوب إيصال الرسالة للمتعلم.
- نقل الرسالة بالوسيلة المناسبة، واستخدامها في الوقت والمكان المناسبين، وبالأسلوب المناسب الذي يشجع المتعلم على التفاعل .

كلّ هذا من شأنه أن يسهم في إنجاح عملية التواصل التربوي، ووجود أي خلل في هذه الشروط؛ سيعرقل العملية التعليمية ، وهنا يجب إخضاع هذه العملية إلى الآليات التداولية بحكم أنها "تهتم بدراسة اللغة التي يستعملها المتكلم في عملية التواصل وعوامل المقام المؤثرة في اختياره أدوات معينة دون أخرى للتعبير عن مقصده"[1].

المبحث الثالث: الاستعارة والمعنى اللاحرفي

1. مفهوم الاستعارة وخلفياتها:

يدفع المتحدث المتلقي لخطابه أحيانا إلى طرح السؤال التالي: ما القصد من هذا ؟ أو ما المقصود من ذلك؟ خاصة إذا كان الخطاب استعاريا بحكم أن المعنى فيها غير مباشر، فيضعه في تلك الحيرة القصدية عندما يتجاوز المعنى الظاهر، وهذا ما تحدث عنه "أمبرتو إيكو" حيث قال: "من الصعب جدا تحديد إذا ما كانت العبارة التالية (عيون مضيئة) تحيل على معنى حرفي، وإذا طلبنا من كهربائي تحديد فحوى كلمة مضيئة سيجيب بأنه الجسم المضيء

[1] – بروان، سيرل،تحليل الخطاب، ت: محمد لطفي الزليطي ومنير التركي، جامعة الملك سعود للنشر، السعودية،1997 ص32.

الذي ينبعث منه الضوء"[1]؛ لذلك فالفهم الحرفي لا يبلغ القصد بل يحيل إلى تأويل استعاري يتجاوز الحقيقة بحكم أن الإضاءة لا تخص العيون، ولذلك " ينطلق بيردسلي وهيس ولفين وسورل وآخرون من فرضية أن المتلقي يؤول ملفوظا ما تأويلا استعاريا عندما يدرك عبثية المعنى الحرفي" [2]، ولذا قلنا بأن الاستعارة تصنع **حيرة قصدية**.

إنّ الاستعارة ظاهرة لغوية تخص اللسان البشري، وكانت من القضايا التي تناولتها الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الاتصال...؛ كما كانت بؤرة اهتمام البلاغيين عند العرب والغرب قديما وحديثا، فهي "تتصدر بشكل كبير بنية الكلام الإنساني، إذ تعد عاملا رئيسا في الحفز والحث، وأداة تعبيرية وتعدد المعنى ومتنفسا للعواطف والمشاعر الانفعالية الحادة، ووسيلة لملء الفراغات في المصطلحات"[3] .

فمنذ القدم طرح " أرسطو" قضية الاستعارة والمجاز في كتابه **فن الشعر** حيث قال: إن المجاز والاستعارة هو" نقل اسم يدل على شيء إلى شيء آخر، والنقل يتم إما من جنس إلى نوع، أو من نوع إلى جنس، أو من نوع إلى نوع بحسب التمثيل"[4]، وترتبط الاستعارة عند البلاغيين العرب مع المجاز أي تجاوز الحقيقة فالكلام عندهم إما حقيقة أو مجاز؛ وهو إما عقلي وإما لغوي، وتعد الاستعارة مجازا لغويا تكون علاقته المشابهة، حيث يعرف ابن جني الحقيقة والمجاز قائلا "الحقيقة ما أقر في الاستعمال على أصل وضعه في اللغة، والمجاز ما كان بضد ذلك"[5]، فالمجاز من التجاوز أي تجاوز الحقيقة وهو " استعمال اللفظ أو التركيب في غير المعنى الذي وضعه له العرب مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي في المجاز اللغوي، أو إسناد الشيء إلى ما ليس من حقه أن يسند إليه في المجاز

[1]- أمبرتو إيكو، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، تر سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2004، ص 146.

[2]- المرجع نفسه، ص147.

[3]-يوسف أبو العدوس ،الاستعارة في النقد الأدبي الحديث، الأبعاد الجمالية والمعرفية ،الأهلية للنشر والتوزيع ،المملكة الأردنية- عمان، ط1، 1997، ص11

[4]- أرسطو طاليس، فن الشعر، تر: عبد الرحمن بدويمكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1953، ص 58

[5]- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص ، ج2، ص444.

العقلي"[1]، وقد اشتغل البلاغيون العرب في دراستهم للمجاز بصفة عامة على المعاني القرآنية على غرار"**أبي عبيدة معمر بن المثنى التيمي**" في كتاب **مجاز القرآن**، ومن أبرز المفاهيم التي تأخذها الاستعارة هي ما تحدث عنه "ابن قتيبة" في قوله" فالعرب تستعير الكلمة فتضعها مكان الكلمة إذا كان المسمى بها بسبب من الأخرى، أو مجاورا لها أو مشاكلا"[2]، بمعنى أنك تستعير خاصية أو كلمة ما، تخص أمرا ما لتسقطها على ما ليس لها، فيكون بذلك المعنى استعاريا، وهذا المفهوم هو الرائج بحكم المعنى اللغوي الذي تأخذه الكلمة؛ بمعنى السلفة والإعارة والقرض، لكن لا يعدو إلا أن يكون مفهوما بلاغيا بسيطا بحكم أن هناك من نقل الاستعارة من نظرة بلاغية بسيطة إلى نظرية ذهنية تنمي العقل البشري.

لقد شهدت الاستعارة تطورا كبيرا مع "ما نشره الباحثان الأمريكيان جورج لاكوف (**Lakoff George**)ومارك جونسون (**Mark Johnson**)في كتاب بعنوان الاستعارات التي نحيا بها **we live by metaphors** حيث أثبت المؤلفان أن الاستعارة ليست مجرد زينة أو زخرفة للكلام كما أنها ليست حكرا على النصوص الأدبية بل هي أداة لفهم العالم والتفكير فيه والتحدث عنه"[3]، ومن ذلك يظهر بأنّ الاستعارة تتعالق مع العقل البشري وأنشطته.

أخذت الاستعارة أبعادا أكثر انفتاحا مع النظرية التفاعلية للبلاغيين الجدد وبالتحديد مع فلسفة البلاغة مع "ريتشاردز" (**Richards**) و"ماكس بلاك" (**Max Black**) وبول ريكور، ومع من ذكرناهما سابقا "جورج لايكوف" و"مارك جونسون"؛ وبالعودة إلى كتاب هذين الأخيرين؛ نجد أنهما يقدمان نظرية معرفية لسانية في رؤيتهما للاستعارة حيث "يبحث هذا الكتاب في الكيفية التي يفهم بها الإنسان لغته وتجربته والعلائق الرابطة

[1]- المرجع السابق، ص 17.

[2]- ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تح: السيد احمد الصقر، المكتبة العلمية، بيروت، ط3، 1981، ص 135.

[3] - إليينا سيمينو، الاستعارة في الخطاب، تر: عماد عبد اللطيف وخالد توفيق، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2013 ص 11

بينهما، أي كيف تفعل التجربة في اللغة وكيف تفعل اللغة في التجربة، وقد تم انتقاء آليات اشتغال التعابير الاستعارية لقياس هذا التفاعل ورصد بعض أجزائه"[1]، وتقوم هذه الرؤية على الفكر التجريبي بأبعاده المختلفة، وقد أيد الرجلان "فكرة مايكل ريدي(**Michael Reddy**)في ما يعرف باستعارية المجرى القائمة على: الأفكار (المعاني)، التعابير، التواصل، حيث ترسل كلمات تحمل أفكارا عبر مجرى إلى مستمع يخرج الأفكار"[2]، وبذلك تكون الاستعارات متعالقة مع المقامات التواصلية التي من شأنها أن تحققها، كما نجد نوعا آخر للاستعارة عندهما وهو استعارة الاتجاه أو الاستعارات الاتجاهية (**orientational metaphors**)، وهي استعارة وضعية لغوية "ترتبط بالاتجاه الفضائي: عال، مستفل، داخل، خارج، أمام، وراء، فوق، تحت، عميق، سطحي، مركزي، هامشي...كما في التصور التالي: السعادة فوق، فكون تصور السعادة موجها إلى أعلى هو الذي يبرر وجود تعابير من قبيل أحس أني في القمة اليوم"[3]، وهو طرح موسع يأخذ الاستعارة بأبعادها التجريبية والعقلية .

إن الاستعارة بحث مفتوح الجوانب كل يأخذ منه على سبيل الاختصاص؛ ومن ذلك نقف عند الاستعارة في بعدها اللساني ، حيث كان الاهتمام بها في لسانيات ما بعد دي سوسير على غرار الأسلوبية التي تعد فرعا من الشجرة اللسانية في اهتمامها بالانزيحات اللغوية التي تسهم فيها الاستعارة، والانزياح مصطلح عرف بالفرنسية أنه (**Ecrat**)، وبالإنجليزية (**Deviation**)، وبالألمانية (**Abweichung**)وقد اختلفت تسمياته (...) عده بول فاليري تجاوزا وبارث فضيحة وتدروف شذوذا وجون كوهين انتهاكا وتيري كسرا، وارجوان جنونا "[4]، ويكون الانزياح في مستويين على العموم؛ المستوى التركيبي: من خلال مخالفة المعيارية النحوية الموضوعة للغة (المعتادة)، المستوى البلاغي: خرق المثالية من خلال الاستخدام الفردي الفني الخلاق للغة،ومن ذلك نجد الاستعارات ويرى

[1]- جورج لايكوف، ومارك جونسن، الاستعارات التي نحيا به،تر : عبد الحميد جحفة،توبقال للنشر، المغرب، ط2، 2009، ص.12.

[2]- المرجع نفسه، ص 29.

[3]- المرجع نفسه، ص 33.

[4]- موسى سامح ربابعة ، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها ، ص 44.

"بيير فونتانيه (**Pierre Fontanier**)" أن" هناك عائلة واحدة تنضوي تحت الانحراف في المعنى وهذه العائلة هي بعض الأشكال البلاغية، التي يكون المعنى المقصود فيها عكس ما عبر عنه باستخدام الكلام الظاهري، وتوجد الاستعارة ضمن هذه العائلة من الانحراف الدلالي"[1] ، ومن بين العرب المحدثين الذين درسوا الاستعارة نجد المصري "سعد عبد العزيز مصلوح" الذي اهتم بها في طرحه الأسلوبي الإحصائي عندما شخص الاستعارة إحصائيا، وصنف أنواعها بحسب النقل الدلالي إلى:[2]

- ❖ **الاستعارة التجسيمية** (**reification**) : تحصل باقتران كلمة تشير دلالتها إلى جماد بأخرى تشير إلى مجرد.
- ❖ **الاستعارة الاستحيائية** (**animation**): تحصل باقتران كلمة يرتبط مجال استخدامها بالكائن الحي بشرط أن لا تكون من خصائص البشر بجماد .
- ❖ **الاستعارة التشخيصية**(**personification**): تحصل باقتران كلمتين إحداهما تشير إلى خاصية بشرية والأخرى إلى جماد أو حي .

وقد قام "سعد مصلوح" بدراسة المركب الاستعاري وغير الاستعاري بغرض التوصل إلى قيم عددية من أجل تحليل دلالتها.

2. النظرة التداولية للاستعارة ومقصديتها اللاحرفية:

تهتم التداولية بالخطاب أثناء الاستعمال والتواصل في ظل عناصر تواصلية، وتحمل الرسالة خصوصية خطابية معينة قد تتسم بالاستعارية اللغوية التي تجعل المتلقي يسعى لتفكيك شفراتها، والتي ترسل من صاحبها الذي يريد أن يبلغ قصدية معينة بطريقة لا مباشرة أو بطريقة استعارية تتداخل بذلك مع معطيات كثيرة أبرزها السياق.

[1]- يوسف أبو العدوس ،الاستعارة في النقد الأدبي الحديث، الأبعاد الجمالية والمعرفية ، ص 13.

[2]-سعد مصلوح، في النص الأدبي دراسات أسلوبية إحصائية ، ص 195

تتجاوز الاستعارات الفهم الحرفي الظاهر، فهناك فرق بين أن أقول فنجان القهوة على الطاولة، وفنجان القهوة في قلبي ، فالأول معنى حقيقي والثاني معنى مجازي؛ يكون القصد منه حب القهوة ، لكن ما نلاحظه عند البعض وجود لبس في مفهوم الاستعارة ، يذهب البعض إلى أنّ الاستعارة مقابلة للقصد غير الحرفي في كثير من المراجع على غرار كتاب " **التداولية اليوم علم جديد في التواصل** " لآن روبول وجاك موشلار؛ الذي نجد فيه مثلا : "جملة يقولها أب لطفله(غرفتك زريبة خنازير) ليكون القصد غير الحرفي من ذلك بمعنى أن غرفتك غير مرتبة وذلك يعد استعارة[1] ، إلا أن الأمر يعد تشبيها في جوهره ، ولذلك نجد بأن الاستعارة تقابل المعنى غير الحرفي، وليست تخصيصا لمفهوم الاستعارة ككيان خاص مستقل عن أنواع أخرى من المجاز والتشبيهات والكنايات.

تقدم البلاغة العربية طرحا مختلفا في التمييزات المعيارية للاستعارة التي تطرحها على أنها " استعمال اللفظ في غير ما وضع له لعلاقة المشابهة بين المعنى المنقول عنه والمستعمل فيه، مع قرينة صارفة عن إرادة المعنى الأصلي، والاستعارة ليست إلا تشبيها مختصرا لكنها أبلغ منه" [2]، وإن أردنا التوضيح في ذلك قلنا بأن الاستعارة في أصلها تشبيه حذف أحد طرفيه مع ترك لازمة تدل عليه، كقولنا عضني الجوع، فالعض ليس من خصائص الجوع ولكنه من خصائص الحيوان أو الإنسان ومن ذلك تكون استعارة، شبهنا فيها الجوع بما ذكر- حيوان أو إنسان- مع حذفه وترك لازمة تدل عليه(العض)، وهذا ما يعكس الاختلاف بين المعيارية في البلاغة العربية وبين الموسوعية التي تأخذها الكلمة في الدراسات التداولية، ولعلنا نجد الجواب عند "أمبرتو إيكو" في كتاب السيميائية وفلسفة اللغة حين قال: " لفظ الاستعارة تشير عند الكثير من المؤلفين إلى جميع الوجوه البلاغية بصفة عامة، وهكذا كان الأمر بالنسبة إلى أرسطو وإلى تيساورو (**Emanuele Tesauro**) معتبرين إياها جنسا تكون منه جميع الصور البيانية الأخرى أنواعا، فإن الحديث عن الاستعارة يعني الحديث عن النشاط البلاغي بكل ما فيه من تعقيد" [3]،

[1]- آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ص 181، 182.

[2]-السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع،المكتبة العصرية، بيروت، ط1،1999 ص 258

[3]- أمبرتو إيكو، السميائية وفلسفة اللغة، ص234.

وذلك ما يفسر أن الكثير من الباحثين أدرجوا الصورة البيانية الأخرى ضمن الاستعارة، وفي ذلك يسترسل " إيكو" قائلا: "لو فهمنا الاستعارة على أنها جميع ما ذكر فيها على مر القرون، فإنّ الحديث عنها يعني أيضا، على أقل تقدير حديثا عن الرمز وعن رمز الفكرة، والأنموذج، والحلم والرغبة والهذيان، والطقس، والأسطورة والسحر والإبداع والمثال والأيقونة والتمثيل وإلى هذا كله نضيف اللغة والعلامة والمدلول والمعنى"[1]، ومن ذلك يظهر التشعب المفهومي الكبير للاستعارة التي تأخذ أبعادا لسانية وعرفانية متعددة، وتجدر الإشارة إلى أن الاستعارة بحكم أن لها معنى غير حرفي، ذلك لا يعني عدم قبول المعنى الحرفي لها أحيانا ومثال ذلك الأبيات الأولى من قصيدة **"بول فاليري"** المقبرة البحرية التي يقول فيها:[2]

- وذلك السطح اللازوردي الهادئ
- الذي يمشي فوقه الحمائم
- يرتجف بين الصنوبر والقبور
- البحر، البحر ودائما هو البحر

فالمعنى الحرفي من الأبيات الأولى جائز، وما يجعله استعاريا هو البيت الرابع عندما يؤكد الشاعر أنه أمام البحر .

تتشكل الاستعارة في إطارها التواصلي من منبعها أي صاحبها والقصد الذي يريده " فلا أحد يحتفظ في الحديث عن المضمون دون اهتمام بالتمثيلات الذهنية والمقاصد، فإن هناك أطروحة أخرى تقول: إن للاستعارة علاقة بتجربتنا الداخلية الخاصة بالعالم، ولها علاقة أيضا بسيرورة انفعالاتنا"[3]، وهذا ما يسمى **بقصدية الباث،** لكن هذا لا يجعلها متحققة القصد إلا عند مؤولها أو تأويلها ، بحكم أن الاستعارة خطاب يكتمل عند من يتلقاه.

[1]- المرجع السابق، ص 234،235.
[2]- أمبرتو إيكو، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ص 147، 148.
[3]- المرجع نفسه، ص 158.

وفي ذلك يرى "**سيرل**" الذي يعد من أهم التداوليين الذين تحدثوا عن الاستعارة أنها " لا ترتبط بمعنى الجملة بل مرتبطة بمعنى المتكلم، والطبيعة الاستعارية لملفوظ ما تعود إلى قصدية المؤلف واختياره"[1]، فقصدية الباث هي التي تحدد المضمون، وتأويلها مرتبط بما يريده صاحبها أو يقصده عندما يقول شيئا ويريد غيره، ويكون بذلك لنا معنيان، المعنى الحرفي للجملة والمعنى الاستعاري الذي يكون منطوقا، بحكم أن الاستعارة ترتبط عند سورل بقصدية المتكلم، وليست متجسدة في العبارة ذاتها بحكم رؤيته " أن الجملة لا تملك إلا معناها فقط، وما الحديث عن معنى استعاري إلا حديث عن **المقصديات** الممكنة للمتكلم"[2]، ومن ذلك يظهر جليا أن الاستعارة عند سورل ترتبط **بالمقصدية** عند باثها أثناء التلفظ .

من هذا يظهر أن اجتهاد سيرل في تناوله لموضوع الاستعارة يشوبه بعض اللبس؛ لما فيه من نقائص وخاصة في ما تعلق بقضية التلقي؛ بحكم أن الأخذ بفكرته القائمة (المتلفظ الباث) في حد ذاته يحتاج إلى مستمع يحيي القصدية الاستعارية عندما تتحقق في مدركاته المفهومية، فتكون بذلك الاستعارة عبارة عن خطاب يحتاج إلى الاهتمام بمقوماته التفاعلية، كما أن اللغة المبتكرة والفنية القائمة على الاستعارية لا تقتصر على الملفوظات بل في النصوص المبثوثة في الكتب والقصائد والرويات...، وتجدر الإشارة في ذلك إلى أن المعنى الحرفي الاستعاري يكون كاذبا "فمن يستعمل استعارة فهو حرفيا يكذب، والجميع يعلم ذلك، ولكن هذه المسألة ترتبط بمسألة أشمل تخص الوضع الصدقي والكيفي للتخيل، كيف أننا نتظاهر بقول شيء ما ومع ذلك نريد بجدية قول شيء صادق يتعدى نطاق الحقيقة الحرفية"[3].

نظرا للأهمية التي اكتساها موضوع الاستعارة تداوليا جعل أيضا كلا من"دان سبيربر" و"ديدري ولسون" في ما يعرف **نظرية الصلة المناسبة** يقدمان رؤية تداولية للاستعمال غير الحرفي أو الاستعاري، حيث يوجد حسبهما

[1]- المرجع السابق، ص159.

[2]- سعيد الحنصالي، الاستعارات والشعر العربي الحديث، دار توبقال ، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2008،ص82

[3]- أمبرتو إيكو، السميائية وفلسفة اللغة، ص 238.

"العديد من المواقف التي يتوجب فيها على المتكلمة التي تهدف إلى تحقيق الصلة المثلى أن لا تعطي تأويلا حرفيا لفكرتها والتي يتوجب فيها على المستمع أن لا يتعامل مع قولتها بوصفها حرفية"[1]، ونجد عندهما المثال ذاته الذي قدمه "يول" (غرفتك زريبة خنازير)- كما أشرنا سابقا-، في التمثيل للاستعارة وشرحها عندهما وذلك بأن" هذه استعارة منمطة بدرجة عالية ومثل هذه الأمثلة عادة تتيح الوصول إلى مخطط موسوعي فيه افتراض أو اثنان غالبان متاحان بدرجة عالية، وهكذا فإن زرائب الخنازير تكون قذرة وغير مرتبة بصورة نمطية، وحين تتم المعالجة في هذا السياق النمطي، فإنها ستنتج تلويحا بأن الغرفة قذرة وغير مرتبة"[2]، فالصلة أو المناسبة لا تتحقق بالمعنى الحرفي الذي تأخذه بعض الجمل بل تتعداها عندما تتضمن استعارات، فتخضع لتأويلات خاصة انطلاقا من التلاؤم المعرفي والتواصلي، وتعد هذه النظرية التي تأخذ تسميات أخرى كالملاءمة جزءا مما قدمه "بول غرايس" في ما يعرف عنده بمدأ التعاون ؛ الذي قدم بعض الضوابط التي يراها ضرورية في العمليات الحوارية والتخاطب؛ حيث " كان ذلك في بحثه الموسوم " المنطق والحوار"، ويقصد به ذلك المبدأ الذي يتركز عليه المرسل للتعبير عن قصده، مع ضمانه قدرة المرسل إليه على تأويله وفهمه، بقواعد هي: قاعدة الكم ، قاعدة النوع، قاعدة المناسبة، قاعدة الكيف" [3].

يظهر من هذا الطرح تجذر الاستعارة في اللغة الإنسانية، وارتباطها بالمعنى اللاحرفي أو القصد غير الظاهر أو ما يصطلح عليه علماء الدلالة بالدلالة الحافة؛ التي تحف الخطاب ولا تكون صريحة فيه في بنيته الحرفية، وبحكم أن المتعلم يتعامل مع نصوص خطابات متنوعة في المؤسسات التعليمية خاصة الدينية منها فالأكيد أنه سيجد أمامه الكثير من الاستعارة ومن الخطابات التي تتسم باللاحرفية ومن ذلك يأخذ الأمر بعدا يحتاج الدارسة والتحليل .

[1]-دان سبيربر، ديدري ولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، تر هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار الكتاب الجديدة المتحدة بيروت، لبنان، ،ط1، 2016، ص 397.

[2]- المرجع نفسه، 402.

[3]- الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص96.

المبحث الرابع : الحجاج والتواصل

1. الأبعاد التواصلية للحجاج:

يقع على عاتق المخاطب المنشئ للخطاب أن يحقق الإقناع بالنظر إلى القصد الذي يريد تحقيقه عند المتلقي؛ الأمر الذي يجعله يبني استراتيجية حجاجية تعينه على تحقيق مقصده الخطابي، ومن ذلك فموضوع الحجاج يأخذ أهمية كبيرة في صلب الدراسات المهتمة باللغة والتواصل، فالحجاج متعالق مع التواصل عند الاهتمام بما يتعلق بالرسالة وطريقة نقلها وتوصليها وتبادلها، فالحجة كانت ولا تزال تعبر عن محتوى أو شكل من المحتوى التواصلي، ومن ذلك نجد فرضية تاريخية تقول إن نظريات الحجاج هي الرحم الذي حمل نظريات التواصل وهذا ما يبرز الدفاع عن الحجاج كأساس لعلوم المعلومات والتواصل[1]، فالمواقف التواصلية تشهد انفتاح المرسل على المرسل إليه في مقام تفاعلي وتبادلي؛ ومن ذلك فإن سلطة الإقناع هي التي تجعل أفكارهما مسلمة ومصدقة بينهما أو عند الآخرين، ومن ذلك فإن للتواصل علاقة موغلة مع الحجاج؛ ويجيب فليب برتون (**philippe breton**)عن سؤال متى مارس الإنسان الحجاج؟ منذ أن كانت له آراء ومعتقدات وقيم يحاول أن يشاركها مع الآخر[2].

[1]– فليب برتون، وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحجاج، تر: محمد صالح ناحي الغامدي، مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز، السعودية ط1، 2011،ص13.

[2] - Philippe Breton, l'argumentation dans la communication, casbah édition , Alger,janvier 1998.p14

2. الحجاج في البلاغة الكلاسيكية والبلاغة الجديدة:

للحجاج جذور قديمة تمتد إلى الحضارة اليونانية إذْ يعود ظهور النظريات الأولى في الحجاج تقريبا إلى ما بين 440 و450 قبل الميلاد في صقلية اليونانية، ويعود فضل تأسيسه إلى كوراكس(**coax**) وتلميذه تيزياس ، حيث قدم كوراكس مفهوما عن الخطاب البلاغي الذي يرى بأنّه يتكون من أربعة أجزاء:[1]

الاستهلال	تقديم الأحداث	المناقشة	الخاتمة
استرعاء انتباه المتلقي	عرض القضية	تقديم الحجج الداعمة للقضية	الانتهاء من خلال صيغة تلخيصية

ويعد "أرسطو" أيضا من الأوائل الذين طرحوا رؤية عميقة في مفهوم الحجاج وذلك بما يعرف عنده بالخطابة أو **الريطوريقا** (**Rhétorique**)وهي "قوة تتكلف الإقناع الممكن في كل واحد من الأمور المفردة ...، فالطب يعلّم ويقنع في أنواع الصحة والمرض، والحساب في ضروب الأعداد، أما الريطوريقة فقد يظن أنها هي التي تتكلف الإقناع في الأمر يعرض كائنا ما كان "[2]، وفي هذا الشأن طرح موضوع التصديقات في الخطابة؛ ويقول بأن التصديقات أنواع ثلاثة:[3]

- منها ما يكون بكيفية المتكلم وسمته.
- ومنها ما يكون بتهيئة السامع واستدراجه نحو الأمر.
- ومنها ما يكون بالكلام نفسه قبل التثبيت.

1- فليب برتون،وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحجاج، ص 21
2- أرسطو ، الخطابة، تح: عبد الرحمن بدوي، دار القلم بيروت، 1979 ، ص9.
3- المرجع نفسه، ص 10.

فأما بالكيفية والسَّمت فأن يكون الكلام بنحو يجعل المتكلم أهلا أن يصدق ويقبل بقوله، والصالحون هم المصدّقون سريعا بالأكثر؛ لأن سمعة الشخص وقيمته قد تلعب دورا كبيرا في تصديق ما يقول، لكن إذا كان الأمر ظنيا فإن هذا النحو ينبغي تثبته بالكلام فلا غناء عن الإقناع، أما في ما يخص تهيئة السامع؛ فذلك يكون باستمالته بكلام تعتريه المشاعر لأننا لا نعطي الأحكام في الفرح والحزن.

لقد ارتبط مفهوم الحجاج عند أرسطو بالمنطق وما يطرحه هذا الأخير من مباحث ومفاصل على غرار الاستدلال والبرهنة فهو" يكشف عن طرق الاستدلال الصحيح ويبين مكامن الخلل في الاستدلال الفاسد، فالاستدلال الصحيح هو الذي يكون فيه الارتباط بين النتائج والمقدمات مطبوعا بخاصية الضرورة، حيث لا يمكن أن تكون النتيجة كاذبة إذا كانت المقدمات صادقة والاستدلال صحيحا"[1]، فعندما نقول بأن كل إنسان فان، محمد إنسان، فمحمد إذًا فان، ويرى "أرسطو" أن الاستنباط والاستقراء والتمثيل من آليات بناء المعرفة، لكنه يعد التمثيل أضعف الحلقات.[2]

هذا ما جعل البعض يرى بأن "الحجاج في الدراسات الحجاجية على ضربين: ضرب أنت فيه لا تبرح حدود المنطق فهو ضيق المجال ومرادف للبرهنة والاستدلال؛ إذ هو يعنى بتتبع الجانب الاستدلالي في المحاججة وضرب هو واسع المجال لانعقاد الأمر فيه على دراسة مجمل التقنيات البيانية الباعثة على إذعان السامع أو القارئ"[3]، ومن خلال الضرب الأول فنحن في صدد البلاغة القديمة الكلاسيكية، أما من خلال الضرب الثاني فالمقام ربما يحلينا إلى بلاغة أخرى جديدة، لكن الموضوع الجديد القديم هو **المتلقي**، الأمر الذي اقترح فيه أرسطو التمييز بين أنواع مختلفة من المتلقين بالإحالة إلى العديد من المواقف الاجتماعية التي ينتشر فيها

1-حمة النّقّاري وآخرون، التحاجج طبيعته ومجالاته ووظائفه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء،ط2006،1 ص24.

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- عبد الله صولة، الحجاج في القرآن، دار الفرابي، بيروت- لبنان، ط2، 2007،ص8.

فن الإقناع، فالمتلقي منتهى كل الخطاب والخطاب يشمل ثلاثة أجزاء: المتكلم، الموضوع الذي يتكلم عنه الشخص الذي يتوجه إليه بحديثه، والمتلقين وهم: من يشهد الخطاب، ومن يحكم على موقف حدث في الماضي وذلك الذي يحكم على موقف مستقبلي فيكون بذلك الخطاب بحسب الترتيب: استدلاليا (المدح والذم)، قضائيا (الحكم)، استشاريا (الاستشارة واتخاذ القرار)[1].

تعد البلاغة القديمة منطلقا لبلاغة جديدة استغلت ثمارها الأمر الذي عهد إليه الفيلسوف والقانوني البلجيكي **"شاييم بيرلمان"** (**ChaÏm Perleman**) صاحب كتاب "مصنف في الحجاج- البلاغة الجديدة" الذي شاركه في تأليفه أولبرشت تيتيكا (**Olbrevht Tyteca**)، والذي "أقام مشروعه على إعلان القطيعة مع التصور الديكارتي للعقل والاستدلال؛ ويعرف الحجاج على أنه: دراسة التقنيات الخطابية التي تتيح إثارة أو زيادة إذعان العقول للأطاريح للحصول على التصديق"[2]، ورب سائل يسأل عن ماهية هذه القطيعة فقد كانت بـ" نبش آراء طمسها الكوجيتو الديكارتي أنا أفكر فأنا موجود، وقد جعل ديكارت مجال هذا التفكير الصادق (**vrai**) لا المحتمل (**vraisemblabe**)، هو مجال الجدل وخاصة الخطابة، وذلك برأي ديكارت أن كل حكمين مختلفين يعني أن أحدهما صادق، في حين أن الجدل والخطابة لا يكونان إلا حيث اختلفت الأحكام وتعددت وهو ما لا يتماشى مع العقلانية المعاصرة التي قامت على أنقاض العقلية الديكارتية"[3]، فالحجاج إذا يقوم على دراسة تقنيات خطابية تجعل الأذهان تسلم بما يطرح ويعرض عليها وبذلك فقد أحدث هذا المفهوم ثورة بلاغية في المدرسة البلجيكية، ويظهر بأن مصطلح البلاغة الجديدة ظهر مع "بيرلمان" كمرادف للحجاج من خلال كتابه سالف الذكر، ونجد بأن هناك ملمحا مشتركا بين البلاغة

[1]- فليب برتون، وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحجاج ص30.

[2]- فليب برتون، الحجاج في التواصل، تر: محمد مشبال،المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1،2013،ص 22 23.

[3]- حمادي صمود وآخرون، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، منشورات كلية الآداب مونبة، تونس، دط، دت، ص 304.

القديمة والجديدة في هذا الجانب، وذلك بحكم الاشتراك في قضية التأثير في السامع أو القارئ (المتلقي)، فالقديمة تسعى إلى الإقناع وتطرح فكرة البرهنة والاستدلال والثانية تطرح قضية التصديق عند العقول وذلك بدراسة التقنيات الخطابية التي " تحمل وظائف ثلاثة هي: الإقناع الفكري – العقلي الخالص- الإعداد لقبول أطروحة ما الدفع إلى الفعل"[1].

لقد عرفت البلاغة **أفولا** أو ما يعرف **بموت البلاغة**؛ وحسب رولان بارث (**Ronlad Barthes**) ردّها إلى "صعود قيمة جديدة هي وضوح الأحداث والأفكار والعواطف؛ وهو وضوح يكتفي بذاته ويستغنى عن اللغة أو على الأقل يدعي فقط استخدامها بوصفها أداة، وهكذا أصبحت البلاغة مجرد لون أو تزيين؛ هذا ما أكده كل من أوليفيي روبول (**olivier reboul**) وبالخصوص بيرلمان" [2]، وقد بدأ هذا التراجع والأفول "تدريجيا وبصورة متناقضة عندما زاد الاهتمام بالبلاغة لتصبح في النهاية محتوى لكل التعليم، وبتراجع تأثير البلاغة في القرن التاسع عشر، حتى تم إقصاؤها من البرامج المدرسية، فكانت النتيجة عدم ظهور أي نظرية في الحجاج لبعض الوقت"[3]، وتجدر بنا الإشارة إلى وجود علاقة وطيدة بين البلاغة والديداكتيك حيث يرى أرسطو " أن البلاغة والديداكتيك متشابهان؛ يصف هذا الأخير بأنّه أداة المعرفة المحتملة، وهو يشير إليه بكونه منهجا لإنتاج المعارف العامة خاصة تلك التي من المكن أن تكون مفيدة في المواقف الخطابية، أما البلاغة فهي لا تنتج المعارف مثل الديداكتيك وإنما هي منهج للإقناع"[4]، ومن مظاهر تراجع البلاغة أنها "منذ القرن التاسع عشر لم تعد مادة من مواد التعليم كما أنها لم تعد معرفة قائمة في المقررات الدراسية والجامعية ففي 1906م اختفى اسم البلاغة رسميا في فرنسا"[5]

[1]- عبد الجليل العشراوي، الحجاج في الخطابة النبوية، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1، 2012، ص30.

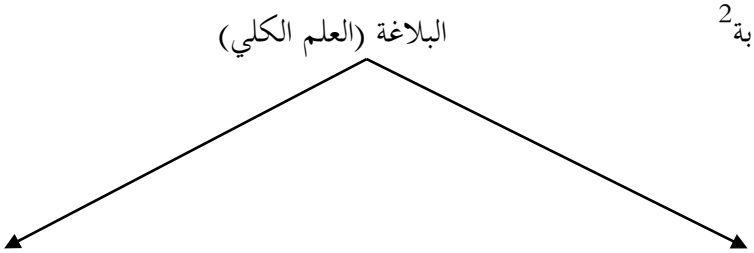
2- فليب برتون، الحجاج في التواصل، ص ص 20، 21.

3- فليب برتون، وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحجاج، ص38.

4- المرجع نفسه، ص 34.

5- فليب برتون، الحجاج في التواصل ص20.

هكذا يظهر بأن استعادة بريق البلاغة ومجدها سيكون صعبا؛ الأمر الذي لم يحصل حتى " فترة الستينات من القرن العشرين الذي عاد فيه الاهتمام بالبلاغة نتيجة الوعي بأهمية تقنيات التأثير والإقناع وقواتها طوال القرن كما شهدت هذه الفترة بداية هيمنة الإشهار بقوة المشهد الاجتماعي والثقافي".[1]، ومن ذلك شهدت البلاغة توسعا في ميدان الحجاج وحتى في الجانب السميائي للصور وما إلى ذلك لتتخلص نوعا ما من الصورة السوداوية التي جعلت منها مقابلة للتزيين والتجميل لا غير، الأمر الذي لا ينفي وجوده أيضا، ومن ذلك فمصطلح البلاغة يعني العلم الكلي الذي يدرس الخطاب الإنساني الاحتمالي، وتتفرع البلاغة إلى شقين: الشعرية والخطابة[2]



لقد قام بيرلمان بإعادة الاعتبار للبلاغة وذلك بتصحيحه المنظور الذي كان يرى فيها مجرد زخرفة وتزيين وجعلها المبحث الذي نعود إليه إذا أردنا دراسة الخطاب الإقناعي، كما أعاد للخطابة طابعها الفلسفي الذي حرمت منه"[3].

ومن ذلك فإن الاصطلاح على البلاغة في هذه المرحلة بالبلاغة الجديدة نتيجة لمحاولة اجتثاثها من الصورة المغلوطة التي قرنت مع البلاغة القديمة وإزالة قوادح العلل منها، " تختلف البلاغة الجديدة عن أي نظرية بلاغية غير حجاجية، كما أنها تختلف مع التراث الديكارتي الذي لا يرى العقلانية إلا في البرهان المنطقي،

1- المرجع السابق ، ص 21.

2- الحسين بنو هشام، نظرية الحجاج عند شاييم بيرلمان ، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت- لبنان، ط1، 2014ص13.

3- المرجع نفسه، ص28.

حيث حاول "بيرلمان" أن يستعيد بطريقته الخاصة المحاولة التي شرع فيها أرسطو الذي كان يبحث عن تحديد قواعد بناء المعرفة المشتركة وقد اعتمد في عمله على البلاغة محددا فيها تصنيف الحجاج"[1].

لقد قدم "بيرلمان" مجموعة من المؤلفات التي أسهمت في النهوض بالبلاغة نذكر منها: بالإضافة إلى ، إمبراطورية الخطابة (**empire rhétorique**)، ومصنفة الحجاج- الخطابة الجديدة- **Traité de argumentation**. **La nouvelle rhétorique** الخطابة والفلسفة **rhétorique et philosophie**، سنة 1952 بالاشتراك مع تيتكا، العدل والعقل (**justice et raison**)سنة 1963، حقل الحجاج (**champ de l argumentation**)سنة 1969، المنطق القضائي(**logique juridique**)سنة1976، المعقول وغير المعقول في القانون (**raisomable et deraisomable**)سنة 1984، وكان ذلك آخر إصداراته نتيجة وفاته في ذات السنة [2]

نخلص في الأخير إلى أن النظرية الحجاجية عند كل من بيرلمان وتيتكا تقوم على مجموعة من الأطر أهمها:[3]

- الاقتناع (**conviction**)غايته الحجاج يقع بين الاستدلال (la démonstration) والإقناع (**persuasion**)
- الاستدلال أحادي المعنى(**Univoque**).
- الاستدلال أن تستنبط من المقدمات نتائج تفضي إليها.

1- فليب برتون، وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحجاج، ص 42.

2- الحسين بنو هشام، نظرية الحجاج عند شاييم بيرلمان، ص 27

3- عبد الله صولة، الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته، ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، ص ص 300، ص 301

- الحجاج ليس موضوعيا محضا ولا ذاتيا محضا، فهو ليس إقناعا باعتبار أن الإقناع يكون بمخاطبة العاطفة والخيال مما لا يدع مجال إعمال العقل وحرية الاختيار، فمن مقومات الحجاج حرية الاختيار على أساس عقلي.
- إن الإذعان يكون بواسطة الاقتناع.
- ينقسم الحجاج إلى قسمين بحسب الجمهور حجاج إقناعي يقنع الجمهور الخاص وحجاج اقتناعي يسلّم به كل ذي عقل.

وللحجاج عدة منطلقات حددها بيرلمان وتيتيكا في كتابهما: (مقدمات الحجاج، الانطلاق من مقدمات مقبولة ومسلم بها لتحقيق التكيف، الوقائع والحقائق، المظنونات، القيم، التراتبيات، مواضع الأفضل: الكم والكيف).

3. الحجاج اللغوي والتداولية المدمجة:

تجذر مفهوم الحجاج في الفلسفة اليونانية ليتراجع بتراجع البلاغة وأفولها، إلى أن جاء بيرلمان وتتيكا وأعادا للبلاغة والخطابة مجدها وفق رؤية خاصة للحجاج تواصلت مع الجهود الأرسطية في المنطق والخطابة، وهناك من يرى بأن ما قدمه بيرلمان في البلاغة الجديدة لا يمثل منتهى الحجاج، بحكم أنّ نظرية الحجاج تختلف عن الحجاج في الفلسفة سواء منها الكلاسيكية أو الحديثة، وهنا تظهر النظرية اللسانية " التي وضع أسسها اللغوي الفرنسي ديكرو (**O.Ducrot**) منذ سنة 1973، وهي تهتم بالوسائل اللغوية وبإمكانات اللغة الطبيعية التي يتوفر عليها المتكلم، وذلك بقصد توجيه خطابه وجهة ما"[1]، فالخطاب يحمل محل التأثير في من نوجهه إليه، وقد أسس ديكرو لهذه النظرية رفقة زميله أونسكومبر من خلال مؤلفهما المشترك (**l'argumentation dans la langue**) ، وهذه النظرية عندهما " تريد أن تبين أن اللغة تحمل بصفة ذاتية وجوهرية (**intrinsèque**) وظيفة حجاجية،

[1]- أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع،الدار البيضاء، ط1، 2006، ص 14.

وبعبارة أخرى هناك مؤشرات عديدة لهذه الوظيفية في بنية الأقوال نفسها"[1]، فالحجاج بهذا المفهوم متعالق مع اللغة ومتجذر فيها، فاللغة لها وظيفة حجاجية الأمر الذي يجعل الحجاج مطروحا مع التأثير في المتلقي، " ولأخذ فكرة واضحة عن الحجاج ينبغي مقارنته بمفهوم البرهنة أو الاستدلال المنطقي، فالخطاب الطبيعي ليس خطابا برهانيا بالمعنى الدقيق، فهو لا يقدم براهين وأدلة منطقية، ولا يقوم على مبادئ الاستنتاج المنطقي، فعندما نقول مثلا كل اللغويين علماء، زيد لغوي؛ إذًا هو عالم، وقولنا انخفضت الحرارة، إذن سينزل المطر، فالمثال الأول برهنة وقياس، والمثال الثاني يقوم على معرفة العالم"[2].

إضافة إلى رؤية ديكرو بأن الحجاج لازمة في اللغة بالضرورة فهو يرفض الفصل بين الدلالة والتداولية وذلك بما يعرف **بالتداولية المدمجة**؛ فـ" مجال البحث عندهما هو الجزء التداولي المدمج في الدلالة، ويكون موضع البحث هو الدلالة التداولية لا الخبرية الوصفية المسجلة في أبنية اللغة وتوضيح شروط استعمالها الممكن"[3]، فالتداولية تسكن اللغة وفق هذا المنظور لترابطها مع الدلالة، بذلك تختلف هذه الرؤية عن المفاهيم اللسانية الفاصلة بين الدلالة والتداول في الخطاب.

وهذا ما يحيل من جديد إلى أفكار كل من "أوستين" و"سيرل" حيث قام ديركو بتطويرها، كما "يعود فضل وضع التداولية في اللسانيات إلى ديكرو الذي اضطلع بما امتنع عن القيام به أوستين وسورل، كما أن هذه النظرية متشعبة الفروع وصاحبها ما انفك يطورها ويعدل بعض عناصرها وذلك في إطار النقد الذاتي وسنة تطور المعارف وثراء التجارب، لذلك من العسير الإلمام بنظرية ديكرو بطمّ طميمها"[4].

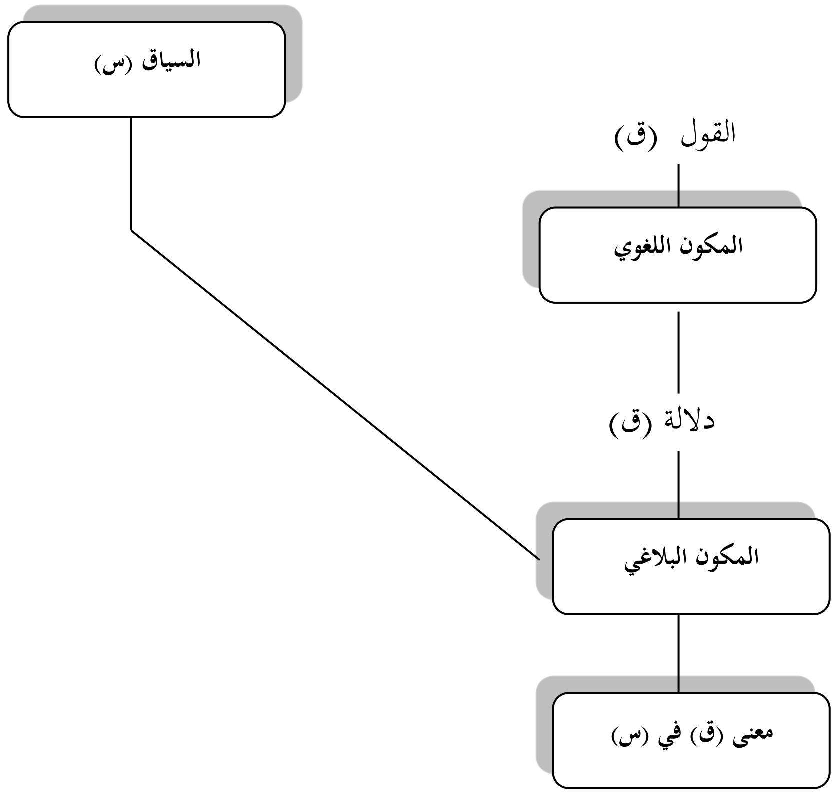
1- أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص 14.
2- المرجع نفسه، ص ص 14 15.
3- شكري البخوت ، الحجاج في االلغة، ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، ص351.
4- صابر الحباشة،الأبعاد التداولية في شروح التلخيص للقزويني، الدارالمتوسطية للنشر، تونس، ط1، 2009، ص36.

فالحجاج من هذا المنطلق يقوم على ترابط الأقوال مع بعضها البعض ومن ثمة "فهو لا يستند إلى قواعد الاستدلال المنطقي وإنما هو ترابط حجاجي لأنه مسجل في أبنية اللغة بصفته علاقات توجه القول وجهة دون أخرى وتفرض ربطه بقول دون آخر فموضوع الحجاج في اللغة هو بيان ما يتضمنه القول من قوة حجاجية" [1] فعندما يتكلم المتكلم يوجه كلامه يحمل ضمنيا وجهة حجاجية معينة.

ترجع رؤية ديكرو في تداوليته المدمجة إلى أن التركيب اللغوي لا يخرج عن الاستعمال وبذلك تترابط الدلالة مع التداول، لذلك لا يجب الفصل بينهما، " فالتداولية المدمجة في الدلالة هي بحث في الجوانب التداولية المسجلة في بنية اللغة ودلالة الجملة لاستخراج الأشكال اللغوية ذات القيمة التداولية (لا القيمة الوصفية التمثيلية أي ما يعبر عن حالة الأشياء في الكون) لضبط شروط استعمالها"[2].

القول إذا من هذا المنظور – التداولية المدمجة- يربط بين المعطى اللغوي (مكون لغوي)، والمعطى غير اللغوي (المكون البلاغي)، فيرتبط القول بسياقه من مكان وزمان وظروف ومجتمع...، ويقدم في هذا ديكرو رسما يوضح فيه الوصف الدلالي حسب المكونين اللغوي والبلاغي:[3]

1- شكري البخوت ، الحجاج في االلغة، ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، ص352.
2- المرجع نفسه، ص 354.
3- المرجع نفسه، ص 355.



فالاستعمال والسياق هو الذي يحقق المعنى من خلال ترابط المكون اللغوي والبلاغي، وهذا ما يقدم دلالة لكل قول، فتبتعد بذلك الدلالة عن المفهوم الكلاسيكي الذي لا يخرج من إطار المكون اللغوي بتحصيل المعنى في معطياته اللغوية المحضة، لأن المعنى وفق التداولية المدمجة ناتج عن النظر إلى القول في سياقه ومقامه بحسب ما يتوفر لنا في هذا الشأن، وفي هذا الصدد كذلك فالحجاج "يتأسس على بنية الأقوال اللغوية وعلى تسلسلها واشتغالها داخل الخطاب، ومن أمثلة ذلك: أنا متعب ــــــ إذا أنا أحتاج إلى راحة، الجو جميل ــــــ إذا لنذهب إلى نزهة، الساعة تشير إلى الثامنة ـــ إذا علينا أن نسرع" [1]، ونلاحظ من الأمثلة السالفة الذكر بأن الأمر خاضع للسياق كذلك ، فلو قلت الجو جميل ونحن في الأصل في نزهة أو الساعة تشير إلى الثامنة ونحن في المنزل مثلا فهنا قد لا تكون البنية حجاجية بقدر ما هي ذات قيمة وصفية تمثيلية؛ أي ما يعبر عن حالة الأشياء في الكون، وكذلك قولنا على سبيل المثال الجزائريون أفارقة، ومحمد جزائري، إذا محمد إفريقي، فهذا برهان وقياس

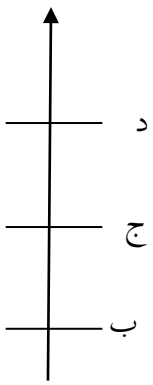
[1]– أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج ، ص17.

حتمي، ولو قلنا أنا جائع إذا أريد أن أتناول بعض الطعام فهذا حجاج طبيعي يحمل استنتاجا احتماليا، مما يؤدي إلى الفرضية اللغوية القائلة أن اللغة هي حجاجية ومنطقية من داخل بنيتها.

تمتاز الحجة اللغوية بعدة سمات أهمها:[1]

- **سياقية:** السياق هو الذي يصير العنصر الدلالي الذي يقدمه المتكلم باعتباره يؤدي إلى عنصر دلالي آخر.
- **نسبية:** فلكل حجة قوة حجاجية معينة، فقد يقدم المتكلم حجة ما لصالح نتيجة معينة، ويقدم خصمه حجة أخرى مضادة أقوى بكثير منها.
- **قابلة للإبطال:** فالحجاج اللغوي نسبي ومرن وتدريجي وسياقي بخلاف البرهان المنطقي والرياضي الحتمي وما يربط الحجة مع نتيجتها يسمى علاقة حجاجية.

يتكون الفعل الحجاجي اللغوي بالتدرج؛ وذلك ما يعرف **بالسلم الحجاجي** " وهو علاقة ترتيبية للحجج يمكن أن نرمز لها كالتالي[2]:



(ن: النتيجة، "ب"و"ج"و"د" حجج تخدم النتيجة)

وفي الأخير حملت نظرية الحجاج في اللغة فائدة جمة في الدراسات الدلالية والتداولية، أبانت عن قدرات كبيرة في التحليل اللغوي وتحقيق المقاصد في الخطاب وفهم تدرجاته وكيفية بنائه، بالإضافة إلى أن الفعل التواصلي يسهم في

1- المرجع السابق، ص ص 19، 20.
2- المرجع نفسه، ص 20.

إبانة الحجة بحكم تعالقها مع السياق والاستعمالات في إطار تداولي خاصة وأن هذه الأخيرة " تبحث في اللغة التي يستعملها المتكلم في عملية التواصل وعوامل المقام المؤثرة في اختياره أدوات معينة دون أخرى للتعبير عن مقصده"[1]

[1]- ج، بروان، ج سيرل، تحليل الخطاب، ص32

الفصل الثالث

تعليمية مادة التربية الإسلامية في الطور المتوسط و مدى فاعلية الخطاب الديني

المبحث الأول: أهداف تعليمية مادة التربية الإسلامية من خلال المنهاج.

1. ملامح الخروج من الطور الابتدائي ومقاصده العامة
2. أهداف المنهاج والمقرر في تعليمية مادة التربية الإسلامية لمرحلة المتوسط
3. وصف المدونة وكيفية المعالجة التحليلية

المبحث الثاني: مقصدية الخطاب الديني في السنة الأولى متوسط

1. الأنموذج الأول: سورة الطارق (ميدان القرآن الكريم)
2. الأنموذج الثاني:الإيمان بالله ودلائل وحدانيته (أسس العقيدة)
3. الأنموذج الثالث: الصلاة ومكانتها التعبدية (العبادات)
4. الأنموذج الرابع:الأمانة (الأخلاق والسلوك)
5. الأنموذج الخامس: الرسول-صلى الله عليه وسلم- مولده، طفولته، نشأته

المبحث الثالث: مقصدية الخطاب الديني في السنوات الأخرى

1. الأنموذج الأول: التماسك الاجتماعي(السنة الثانية متوسط)
2. الأنموذج الثاني:المسارعة في الخيرات (السنة الثالثة متوسط)
3. الأنموذج الثالث: الإيمان باليوم الآخر(السنة الرابعة متوسط)

تمهيد:

تقوم تعليمية مادة التربية الإسلامية في المدرسة الجزائرية من خلال ما هو مقرر في المناهج التربوية على أساس **معرفي وسلوكي** في إطار اجتماعي؛ والتي تساهم في استكمال نمو وتكوين شخصية المتعلم: عَقديا، وفكريا، ووجدانيا، وجسديا، وجماليا، وخُلقيا، وتبقى هذه الأطر محكومةً بكيفية تقديم الدروس، والتعامل مع الحالات المختلفة للتلاميذ، ومراعاة مستويات التلقي، والتوظيف المناسب للمحتوى التعليمي والانطلاق من الوقائع، وكيفية مراعاة المكتسبات القبلية للتلاميذ والقدرات، وكل ما من شأنه أن يساهم في إنجاح هذه المحاور التي تنبني عليها تعليمية **مادة التربية الإسلامية** بكونها خطاباً موجهاً، ويعد تلميذ الطور المتوسط متلقياً للخطاب الديني التعليمي من خلال كتاب التربية الإسلامية؛ وما يتضمنه من نصوص دينية.

وأول ما نقف عنده في تعليميّة مادة التربية الإسلامية هو تسمية المادة؛ ففي الطور الثانوي نجدها تنتقل إلى تسمية العلوم الإسلامية، بصورة تعبر ضمنياً عن أن التلميذ **في الطور المتوسط والابتدائي** ينتظر منه بلوغ تربية دينية قبل التحصيل الفقهي والمعرفي المعمق، ولذلك يكون **البعد القصدي** من تسمية المادة التعليمة "**قصدية سلوكية أخلاقية تربوية**"، توجه التلميذ نحو المسلك الصحيح في تصرفاته وتعاملاته انطلاقاً من مكتسباته في إطار تعليمية مادة التربية الإسلامية ، فنجد ترابطاً بين المرحلة الابتدائية والتعليم المتوسط؛ نتيجة الاشتراك في تسمية المادة والهدف منها.

المبحث الأول: أهداف تعليمية مادة التربية الإسلامية من خلال المنهاج

1. ملامح الخُروج من الطور الابتدائي ومقاصده العامة:

تقدم تعليمية مادة التربية الإسلامية في مناهج الطور الابتدائي على أنها **تلك التربية المنبثقة من الدين الحنيف، والموجهة لتنمية استعدادات المتعلم الفطرية في المجالات الفكرية والروحية والخلقية**

والاجتماعية تماشيا وخصائص نموه العقلي والنفسي في كل مستوياته، وتنشئته تنشئةً إسلامية قائمة على مبادئ العقيدة الصحيحة والسلوك القويم والأخلاق الحسنة[1]، الأمر الذي يجعل المتعلم "ينشأ على أداء واجباته نحو الله ونحو نفسه وأسرته، ومجتمعه ووطنه ولا يتحقق ذلك إلى بزرع الأخلاق ورعايتها"[2]، وقد قدم منهاج التعليم الابتدائي مجموعة من النقاط التي تُحقق ذلك في تعليمية هذه المادة، فلا يكون ذلك دون[3]:

- الفهم الجيد للنصوص الشرعية المقررة.
- تنمية شعور الانتماء إلى الإسلام والاعتزاز بثوابت الوطن.
- تزويد المعارف الخاصة ببعض الشعائر الدينية وتعويده على ممارستها.
- تعويده على ممارسة بعض الآداب والقواعد المنظمة للعلاقات الاجتماعية، وضوابط التفاعل الإيجابي مع المحيط.
- حفظ صحته الجسدية والنفسية، والتوازن في الشخصية واحترام الذات والتفتح على الغير.

يظهر جليا بأن تعليمية مادة التربية الإسلامية تحمل على عاتقها دورا كبيرا بالنظر إلى الفئة العمرية التي تسعى إلى تنمية قدراتها والتي يكون فيها المتعلم في بداية مسيرته الدراسية، ولتحقيق الأهداف المطلوبة للمادة من خلال ما هو وارد في المنهاج يجب مراعاة مجموعة من العناصر أهمها :

- العناية بالجانب النفسي للطفل (المتعلم)، وبالصحة الجسدية.
- قدرة المعلم على التواصل مع المتعلمين.
- حسن اختيار المواضيع وبناء إستراتيجيات خطابية فعالة في تقديم المحتوى.
- العناية بالتغذية الراجعة .

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2016، ص2.

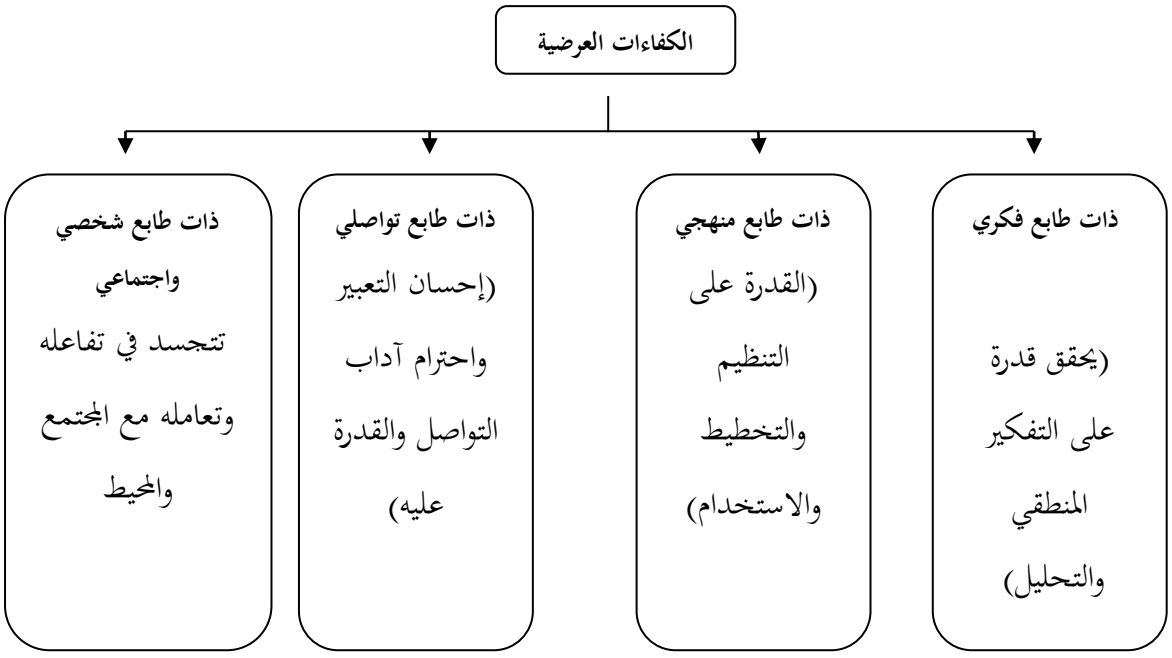
[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية،2016، ص79.

3- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- القيام بعملية التقويم باستمرار وفي كل مرحلة.
- عدم إهمال الجانب الترفيهي وحسن التقديم واستعمال المحفزات المختلفة.
- تنمية قدرات المتعلم التواصلية.
- توفير ظروف مريحة .

يقدّم المنهاج المدرسي الابتدائي ملامح خروج يسعى إلى تحققها قبل انتقال المتعلم إلى مرحلة تعليمية جديدة –التعليم المتوسط –والتي من أهمها:[1]

- **التأصيل الوطني والتفتح على العالم:** التعرف على المعالم الوطنية وترسيخ الشعور بالانتماء الحضاري الوطني والاعتزاز بالإسلام...
- **تطوير الجانب المعرفي:** الرصيد اللغوي، الأحكام، المواعظ، الأخلاق، الخطاب الديني...
- **تحقيق كفاءات عرضية أخرى:** من خلال تعليمية المادة والتي نفسرها في ما يلي:[2]



1- الوثيقة المرافقة لمناهج التربية الإسلامية، مرحلة التعليم الابتدائي، ص 2.

2- اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج مرحلة التعليم الابتدائي ، ص 83.

وتقسم الدروس المقررة على التلميذ في مرحلته الابتدائية إلى مجموعة من **الميادين**؛ التي تكون في:[1]

- القرآن والحديث الشريف (بحكم أنه الأساس الديني الذي لا غنى عنه)
- مبادئ أولية في العقيدة والعبادات (وهي مبادئ مستوحاة من القرآن والسنة)
- تهذيب السلوك وزرع الأخلاق الحسنة (قصد ترسيخها في المتعلم)
- مبادئ أولية في السيرة النبوية (قصد التعرف عليها والاقتداء بها)
- مبادئ أولية في قصص الأنبياء (قصد التعرف والاقتداء و أخذ العبر)

وعندما نستقرئ المنهاج نجد أنّ **الجيل الثاني** الذي قدمته وزارة التربية يأخذ بُعدا إيجابيا نوعا ما في الأساس الذي يقوم عليه، فمن خلال الكفاءات التي يريد أن يثبتها المنهاج في بناء الدروس؛ من وضعية الانطلاق إلى الوضعية الختامية، نجد أنها تطرح مجموعة من المصطلحات التي نرتبها كالتالي:

التواصل ◄ التفاعل ◄ الممارسة ◄ الاكتساب ◄ الاستعمال (الاستخدام).

حيث يبدأ المعلم درسه بخطاب تواصلي (وضعية الانطلاق) التي يجب أن تكون مناسبة ومحفزة، ليتحقق بعد ذلك التفاعل لدى المتعلمين مع الموضوع المطروح، مع ممارسته صفيا قصد الاكتساب، ليستعمله في الأخير في حياته اليومية.

ومن هنا تبرز إشكالية القصد التواصلي وكيفية بلوغه بين المعلم والمتعلم؛ بحيث يجب أن يقوم على سياقات مناسبة؛ يراعي فيها المعلم مستويات التلقي عند متعلميه، لتحقيق الهدف المنشود، انطلاقا من مقومات المادة القائمة على مصادر الشريعة الإسلامية.

[1] – الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية، مرحلة التعليم الابتدائي، ص ص 6،5.

وبالاطلاع على كتاب التربية الإسلامية الموجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي[1] –على سبيل المثال– نجد أنّ المواضيع المطروحة تقوم على معارف فقهية بسيطة تخص الإنسان المسلم في أول استعداداته لممارسة شعائر دينية إسلامية؛ كموضوع الإيمان بالرسل، والحديث عن بعض الأنبياء؛ مثل يونس، والصحابة مثل أبي بكر الصديق، قصد التعرف عليهم وأخذ الأسوة من بعض مواقفهم.

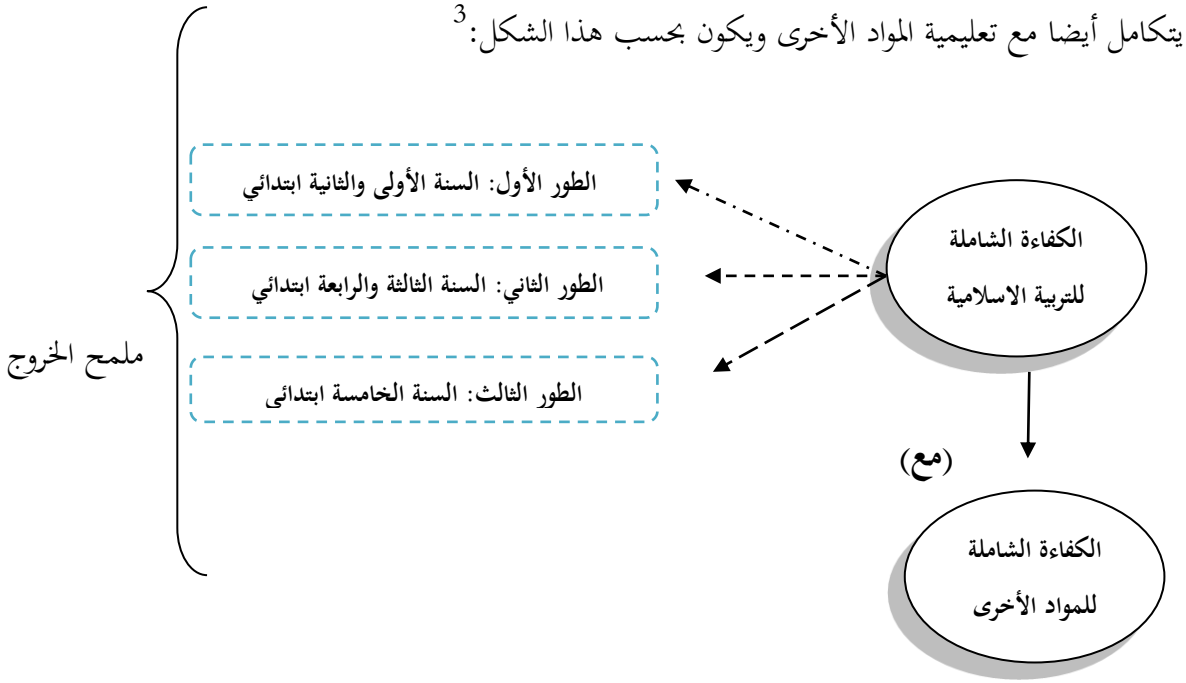
توجه للمتعلمين بعد دراسة السند الذي يقدم لهم في حصصهم التعليمية، خلاصة تكون إما بعنوان "**تعلمت**" أو " **أقتدي وأمارس**"، فموضوع الدرس الأول المقدم مثلا هو: سورة العلق التي يحاول من خلالها الكتاب تبيان أهمية العلم، والملاحظ أيضا أنه عند تقديم هذه النصوص الدينية يكون المتعلم مطالبا بحفظها وترتيلها، وإن كان الأمر الثاني طلبا ضمنيا بحكم أن المتعلم لم توجه له دروس في المقرر والمنهاج تعلمه كيفية ترتيل القرآن أو تجويده بل هو تدريب على النطق؛ وهكذا يحرك المعلم ويوجه الخطاب الذي يقدم للتلاميذ، فمن واجبه أن يحسن الترتيل؛ ليكون **البعد القصدي** من احفظ ورتل بعدا اقتدائيا لترتيل المعلم، وحتى حفظه عن طريق قراءته للنصوص الدينية دون الإطلاع على الكتاب المدرسي؛ بحكم أنها نصوص قصيرة، فيرسخ المعلم في ذهن المتعلم فكرة الحفظ كأداء واقتداء وكذلك الترتيل، أو على الأقل الإخراج السليم للحروف، ومن هنا يكون المقام الخطابي الذي تضعه مادة التربية الإسلامية لمتعلمي السنة الرابعة ابتدائي حاملا **لمقاصد مختلفة** تتحقق بصورة أكثر نفعا عندما يؤدي المعلم دوره التواصلي والتعليمي بشكل مناسب، كما نلاحظ أن الدروس تشتمل على مجموعة من الأنشطة التطبيقية التي تستعمل الجانب السيميائي لإثارة المتعلم، كاستعمال الألوان أثناء المطالبة بالإجابة " **لون**"، واستعمال بعض الصور التي تأخذ طابع الرسوم المتحركة ، ومن ذلك يسعى الكتاب لإثارة المتعلم بطرق

[1] – كتاب التربية الإسلامية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018،2019.

تجذبه أكثر نحو المواضيع، وإن كانت هذه الصور في حد ذاتها تحتاج إلى دارسة سيميائية في مدى تأثيرها وتناسبها؛ " فكل شيء يدرك بصفته علامة ويشتغل كعلامة ويدل باعتباره علامة"[1].

يكتسب المتعلم سلوكات ومعارف دينية مختلفة، وإن كنا نرى بأن خصوصية المتعلم في هذه المرحلة تحتاج إلى أنشطة **تطبيقية أدائية** أكثر من الكتابية، فبدل أن يُعَلم المتعلم الوضوء –مثلا– من نص، يعلمه بأنشطة تطبيقية تكون أكثر فاعلية وحماسية من الكتاب المدرسي، لذا يكون المعلم مطالبا بالتطبيق قبل فتح الكتاب أحيانا.

ومن ذلك أيضا نجد تكامل كتاب التربية الإسلامية في السنة الخامسة ابتدائي[2] في الميادين والأنشطة، ويختلف في المواضيع، فيكون بذلك القصد العام من هذه المرحلة؛ المتمثل في ملمح الخروج قد تحقق، والذي يتكامل أيضا مع تعليمية المواد الأخرى ويكون بحسب هذا الشكل:[3]



1– سعيد بنكراد، السيميائيات والتأويل، مدخل لسيميائية ش.س.بورس، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء–المغرب، دط، دت، ص73.

2– كتاب التربية الإسلامية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ط1، 2019،2020.

3– مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمنهاج ، ص 11.

إنّ تعليمية مادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية إن تمكنت من تحقيق **مقاصدها** المسطرة وكفاءاتها المستهدفة في الميادين التي تطرحها والمواضيع التي تندرج تحتها؛ ستجعل ملمح الخروج ناجعا مهيئا للمتعلم من أجل الانتقال إلى التعليم المتوسط لتعضيد معارفه أكثر وانفتاحه على الخطاب الديني بشكل أوسع في تكامل وتناسق.

2. أهداف المنهاج والمقرر في تعليمية مادة التربية الإسلامية لمرحلة المتوسط:

تنطلق تعليمية المادة في الطور المتوسط من ميادين محددة؛ والتي نجدها متقاربة مع ميادين التعليم الابتدائي، فطور التعليم الابتدائي والمتوسط لا يشترك في تسمية المادة التعليمية فحسب بل حتى في الميادين التي يطرحها كل طور، وهي ميادين متعلقة بـ: القرآن والحديث، أسس العقيدة الإسلامية، العبادات، تهذيب السلوك (الأخلاق والآداب)، السيرة النبوية والقصص[1]، ومن هذا فنظام الجيل الثاني يشهد امتدادا منهجيا بين التعليم الابتدائي والمتوسط، والملاحظ أن كل الكتب المقدمة في المرحلتين تبدأ بميدان القرآن الكريم والحديث الشريف عكس ما كان واردا في الجيل الأول التي تجعلها في الأخير بدلالة تجعل من النص الأصلي هو الأساس الذي يجب أن تنبني عليه الدروس.

هناك توافق كبير بين ما هو موضوع في منهاج المرحلة الابتدائية فيما تعلق بتعليمية مادة التربية الإسلامية وبين ما هو كائن في ذات المنهاج في مرحلة التعليم المتوسط، وذلك تحت لحاف جامع يتمثل في الوظائف التي تهدف المدرسة الجزائرية إلى تكريسها والمتمثلة في:[2]

- **وظيفة تعليمة تربوية:** (ضمان تعليم ذي نوعية يحقق العدالة، التثقيف قصد إدماجهم في المجتمع، اكتساب معارف في مختلف المواد.....)

[1]- مناهج مرحلة التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مارس 2016، ص208.207.

[2]- المرجع نفسه، ص4.

- **وظيفة التنشئة الاجتماعية:** (تربية التلميذ على حفظ القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري، وقواعد الحياة في المجتمع بالتعاون مع الأسرة).
- **وظيفية تأهيلية:** (توفير المعارف والكفاءات الأساسة للمتعلمين التي تمكنهم من استثمار معارفهم ومهارتهم، والتكيف مع المجتمع .....).

ويحاول المنهاج أن يؤطر لعملية تعليمية متكاملة تتحقق فيها كفاءة عرضية – التداخل بين المواد– فنجد أن هناك علاقة متجذرة لبعض المواد مع تعليمية مادة التربية الإسلامية؛ على غرار مادة اللغة العربية والتربية البدينة والتاريخ والجغرافيا، ومرد ذلك إلى أن المنهاج يعرض تعليمية مادة التربية الإسلامية على أنها" ليست معارف تحفظ لتستظهر في المواقف والمناسبات الدينية فحسب، ولا هي عبارة عن مفاهيم دينية يجب أن تستوعب لتفي بغرض التعليم في المدرسة فقط، ولا هي سلوكات آلية يكتسبها الفرد بالممارسة اليومية فقط **بل هي كل ذلك**، وبالأحرى هي التربية الموجهة لتنمية استعدادات المتعلم الفطرية في المجالات الفكرية والروحية والخلقية والاجتماعية والسلوكية تماشيا مع خصائص نموه وتنشئته تنشئةً قائمة على مبادئ سليمة وسلوك قويم"[1]، وتحقيق هذه المقاصد يستدعي وجود تكامل منهجي ومعرفي مع باقي المواد التعليمية، والتشارك في تحقيق ملمح شامل حيث "تسهم التربية الإسلامية في تكوين شخصية المتعلم على حب وطنه، والاعتزاز بالانتماء إليه والتمسك بثوابت أمته، كما تسهم في إثراء رصيده اللغوي، وتنمية ذوقه الفني والجمالي، من خلال ما يتعلمه من نصوص القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف"[2]، علاوة على ذلك فالدين هو اللبنة التي ننطلق منها في تعليمية المادة الأمر الذي يحيل إلى وجود مقاصد أخرى تتمثل في: [3]

[1]– المرجع السابق، ص 191.
[2]– المرجع نفسه، ص 192.
[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- تحصينه باكتساب المفاهيم الصحيحة للإسلام كدين سلم وسلام، ودين وسطية وتسامح وحرية ومساواة وعدالة الاجتماعية، ودين حقوق الإنسان، والقيم الإنسانية العليا، ودين التفتح على الغير والتعايش.

ونجاح هذه المقاصد مرهون بالطرق المؤدية إليها وفاعليتها، مع توفر جملة من الشروط كنا قد أشرنا إليها سابقا، فالمتعلم فرد من مجتمع؛ له افتراضات سابقة وظروف محيطة، وسياقات يتشاكل فيها الخطاب الديني عنده؛ الذي تحتضنه تعليمية مادة التربية الإسلامية، ومن ذلك سنخضع بعض الدروس للتحليل وفق بعض الآليات التداولية.

3. وصف المدونة وكيفية المعالجة التحليلة لمقاصد المحتوى:

يُقدم المحتوى التعليمي لمادة التربية الإسلامية من طرف المعلّم على شكل رسالة تواصلية إلى المتعلم بصفته منتهى الخطاب؛ الذي يتلقاه في حيز زمكاني، بوسائل متعددة في سياقات مختلفة، الأمر الذي يجعل الإستراتيجية الخطابية المتبعة تحدث فارقا في التحصيل وتحقق كل تلك المقاصد التي سطرها المنهاج، ومن هذا المنطلق وجب العناية بالمقاصد التي يضعها المنهاج والكتاب المدرسي والمقاصد الخطابية التي يُحدثها المعلم في المتعلم **أثناء التواصل** ومن المقاصد في"استعمال اللغة، قصد لفائدة معينة طبقا لسنن المواضعة العامة في جهاز اللغة، مع تكريس مظهر من مظاهرها العملية في الممارسة"[1]، والعناية بالمقاصد هي عناية باللغة كنسق وكسياق، لذلك فالقصدية من أهم ما يجب الاهتمام به في هذا المجال.

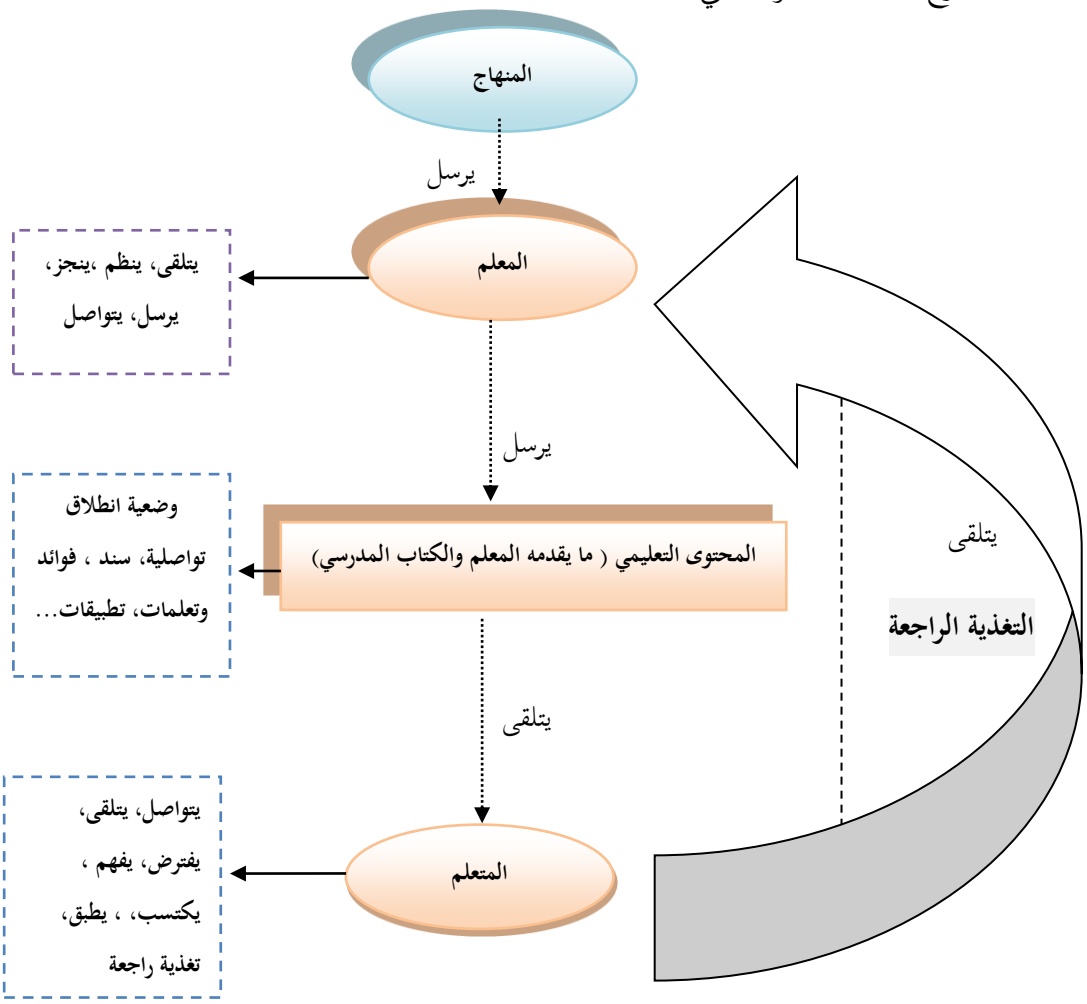
تتضمن اللغة المستعملة في تعليمية مادة التربية الإسلامية دلالات كثيرة ومقاصد متعددة في العملية الخطابية، فليس ما يقال هو المقصود بالضرورة ، وذلك ما تعكسه الدراسات التداولية، فنحن نتحدث عن مقاصد بدل قصد واحد منها: قصد المعلم ، والقصد في المحتوى الذي قد يتضمن معاني ظاهرة وغير ظاهرة، وفي الأخير القصد الذي تحقق فهمه وإدراكه عند المتعلم وفق سياق ومقام معين يتداخل في تشاكل القصد كمفهوم كلي.

يعد المقصد مفهوما مرتبطا بكل العناصر التواصلية، لذا أكد الكثير من الدارسين على ضرورة دراسة اللغة كخطاب تواصلي له مقاصده، فالمتكلم يريد تحقيق مسعى معين أي أنه يقصد شيئا بكلامه وحينما يتعرف القارئ والسامع على مراد المتكلم يكون قد توصل إلى فهم لغته، فالمفردات المجردة عن القصد مجرد لغو، وتظهر القيمة النفسية للغة في فعل القصد[2]، ومن ذلك سنحاول أن نقدم نماذجا لبعض الدروس ، من منطلقات تواصلية تداولية للدروس المقدمة .

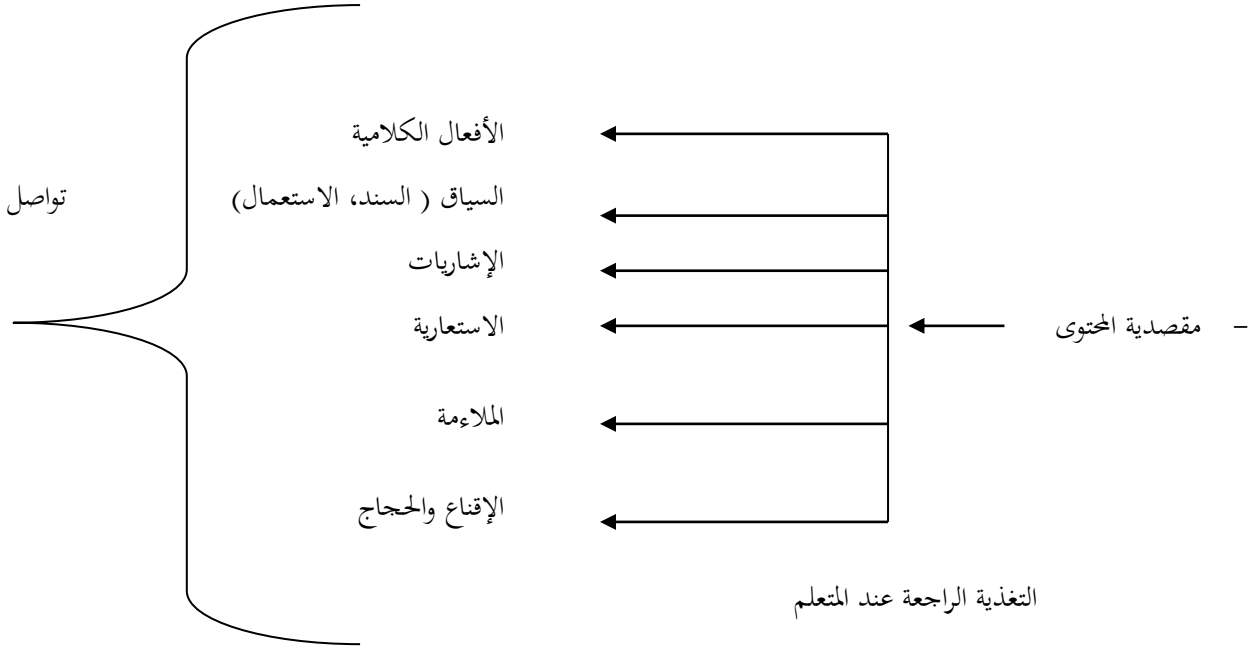
[1]- عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ط2، 1986، ص 145.

[2]- عز العرب لحكيم بباني، الظاهرتية وفلسفة اللغة، تطور مباحث الدلالة في الفلسفة النمساوية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء- المغرب،2003، ص28.

نقترح هذا مخطط توضيحي للعملية التعليمية:



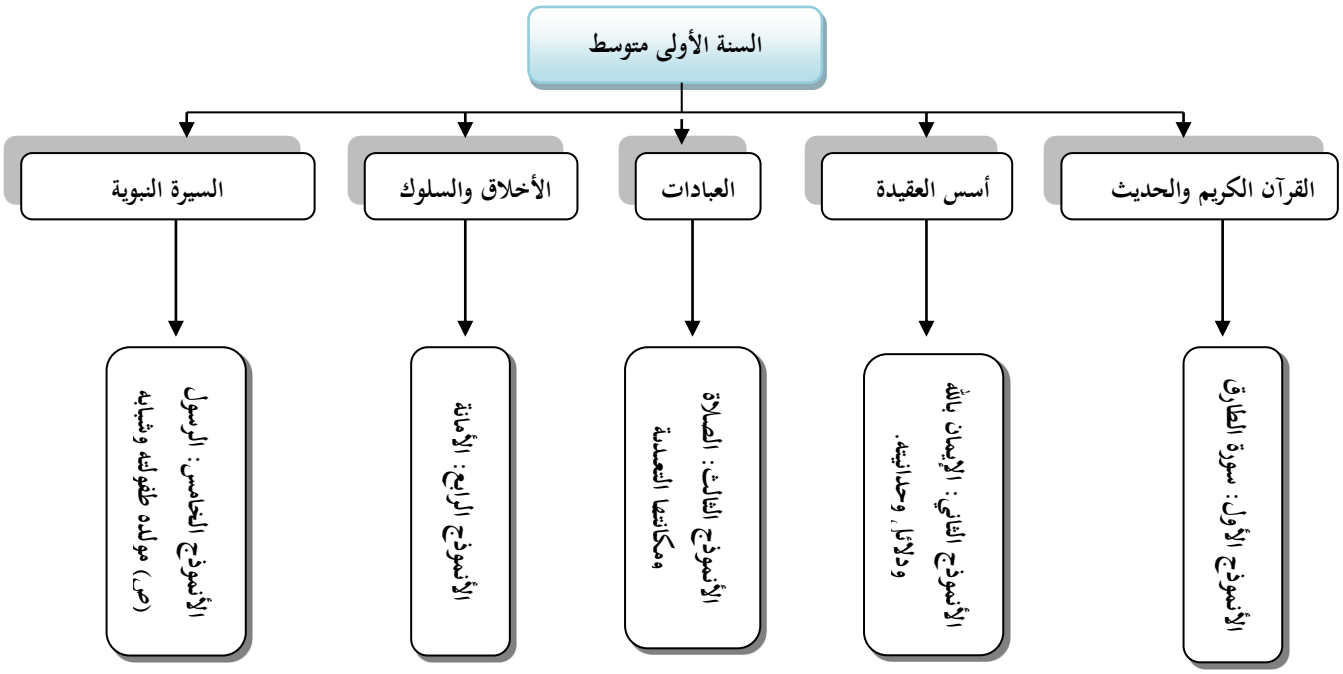
وانطلاقا مما قدمناه في الجانب النظري وبعد عرض مقاصد المنهاج فيما سبق نحاول أن نبني في مايلي:



وفيما يخص انتقاء النماذج، فكما هو معروف فالتعليم المتوسط يضم أربع سنوات دراسية، وتعليمية مادة التربية الإسلامية تضم في كل سنة ميادين محددة ومشتركة، ومن ذلك سنختار درسا من كل ميدان في السنة الأولى متوسط (خمس ميادين)، ونأخذ نموذجا واحدا من السنة الثانية والثالثة والرابعة متوسط تكون مختلفة الميادين.

المبحث الثاني مقصدية الخطاب الديني في السنة الأولى متوسط:

سنقوم في هذا المبحث بتحليل بعض الدروس والتي ارتأينا أن يكون كل واحدٍ منها في ميدان محدد لنشمل جميع الميادين المقررة على المتعلمين في هذه السنة الدراسية:



وسنعتمد على الدروس المقدمة للتلاميذ في الكتاب المدرسي وعلى المخطط السنوي المقدم للأستاذ من طرف وزارة التربية الوطنية؛ الذي يرسم للأستاذ خطط إنجاز الدرس من الانطلاق إلى الختام ويبين له الكفاءات المرجو تحقيقها، وسنبحث في مدى تناسب كل ذلك وفق آليات تداولية.

1. الأنموذج الأول – ميدان القرآن الكريم– الموضوع: سورة الطارق(الدرس الأول).

يلزم المشرع فيما يخص ميدان – القرآن الكريم وكذا الحديث الشريف–من خلال **المخطط السنوي** الذي يوجه للأستاذ في هذه السنة الدراسية، أن "يتم تناولها في الوضعيات التعليمية مع المتعلمين باستراتيجية قائمة على نشاط الحفظ والتلقين والتفسير والشرح؛ وهو الأداء المركز على دور الأستاذ أكثر من دور المتعلم، لأن النصوص الشرعية توقيفية مقدسة، وتقرأ من المصحف أو الكتاب مع مراعاة مستوى المتعلم الإدراكي "[1]، ويظهر من خلال هذا القصد التباس، فتوقيفية النصوص وقدسيتها لا يعني أن لا نحرك في ذهن المتعلم حيرة حول الفهم وهذا ما سنوضحه فيما بعد، ويقدم المخطط السنوي لبناء التعلمات طريقا للدرس الذي نحن بصدد تحليله وفق ما يلي:[2]

المخططات السنوية

1/-المخطّط السّنوي لبناء التعلّمات: س 1 م

المقطع الأول (الفصل الأول):

الميدان	مستوى من الكفاءة الختامية	المضامين والموارد	هيكلة تعلمات المقطع	توجيهات من المنهاج والوثيقة المرافقة	الحجم الزمني
التقـــويـــم التشخيصـــي (مراجعة الكفاءة الشاملة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي:" يمكن للمتعلم أن يتلو المحفوظ من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ويوظف المعارف المتعلقة بالعقيدة الإسلامية، وآثارها في الحياة اليومية، ويؤدي العبادات ويقتدي بالنبي صلى الله عليه وسلم والأنبياء عليهم السلام والصحابة رضوان الله عليهم، رضوان الله عليهم، ويتمثل بعض القيم والأخلاق الإسلامية"					01 سا
المكتسبات القبلية للمقطع		سور قرآنية من حزب سبح وأحاديث نبوية شريفة تتعلق ببعض الأخلاق والآداب الإسلامية، أركان الإيمان، فريضة الحج، علاقة الإنسان بنفسه وربه وأسرته، جوانب من السيرة النبوية وحياة كبار الصحابة			02 سا
القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف	يستظهر المتعلم المحفوظ من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف باستخدام مهارات التلاوة الجيدة والاستعمال المناسب.	عـرض الوضعية الانطلاقية أولا: القرآن الكريم سورة الطارق. الآيات من (01 -29) موارد معرفية (العناصر المفاهيمية)	ـ الوضعية الانطلاقية: سأل أخوك الأصغر والدك حين طرق الباب، هل معنى الطارق في سورة الطارق هو من يطرق الباب؟ قعرض عليكما والدكما أن تبحثا في سورة الطارق للإجابة عن هذا السؤال والاستفادة من التوجيهات التي تتضمنها. المهمات: - حفظ السورة وتلاوتها وفق الأحكام - التعرف على السورة ومعانيها وصورها الإعجازية - استخلاص الارشادات والتوجيهات التي تضمنها - عرض السورة. -القراءة النموذجية للأستاذ. - متابعة التلاميذ لقراءة أستاذهم من الكتاب المدرسي ربحا للوقت. - قراءات اقتدائية مع الحرص على القراءة الجيدة وجودة التلاوة	– التركيز على القراءة الجيدة والفهم الصحيح للآيات والسورة.	

وزارة التربية الوطنية

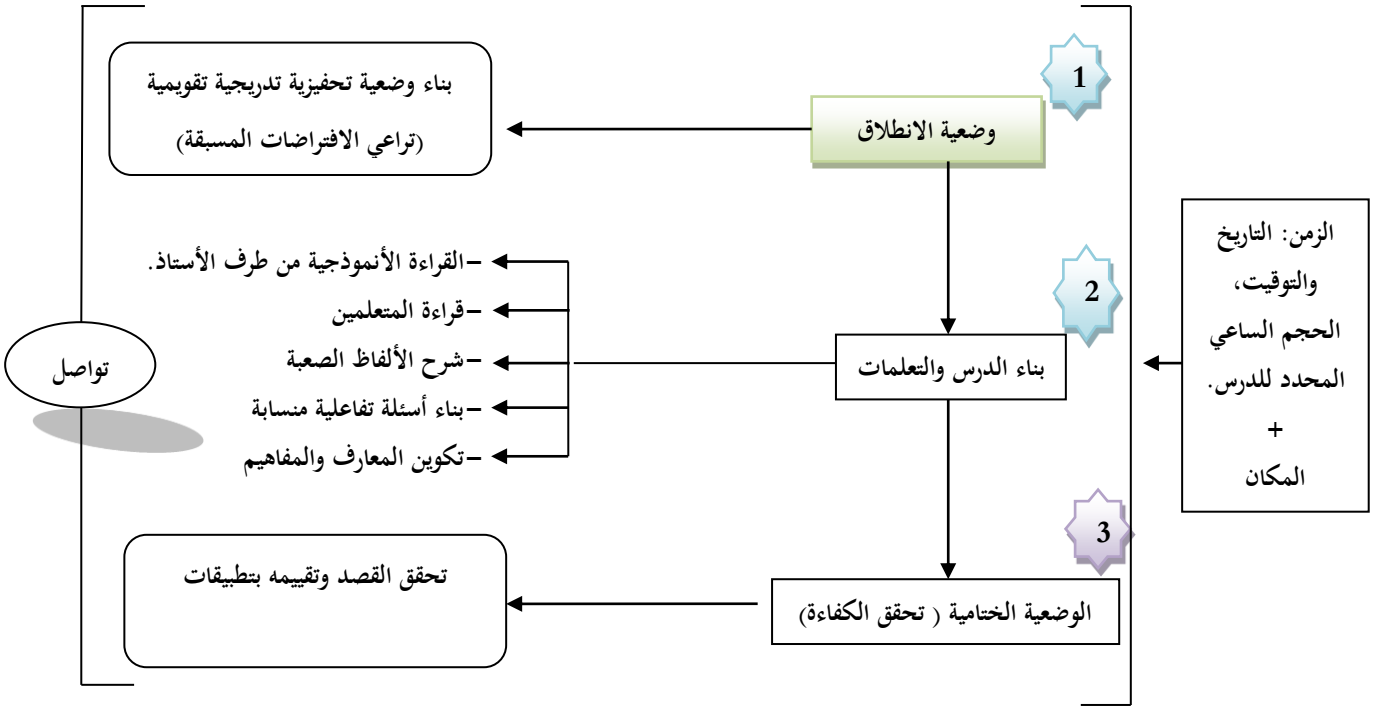
8

[1]– المخططات السنوية، مادة التربية الإسلامية السنة الأولى متوسط، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية،2019، ص6.

2– المرجع نفسه، ص 8، 9.

المخططات السنوية				
		- التعرف على معاني المفردات - الإيضاح والتحليل: (من أدلّة القدرة الإلهية: خلق الإنسان، قدرته على إماتته وإحيائه مرة ثانية) - ما ترشد إليه السورة.	- يحرص الأستاذ على القراءة الصحيحة للسّورة وتدريب المتعلمين على ذلك - استخلاص الارشادات التربوية للتطبيق وللاستشهاد.	
	موارد منهجية	- الحفظ الجيّد. - القراءة النموذجية للأستاذ، ويُستحسن أن تكون من حافظته، ليحقق القدوة لتلاميذه. - متابعة التلاميذ لقراءة أستاذهم من الكتاب المدرسي ربحا للوقت، توفير جو السّكينة والوقار أثناء القراءة. - جودة الترتيل، بالمطابقة بين الرسم العثماني والرّسم الإملائي - مراعاة الاختصار والالتزام بما جاء في تعريف السّورة. - التعرّف على معاني المفردات. - استنباط الصور الإعجازية من النصوص الشرعية. - استخراج الفوائد والإرشادات. الاستدلال المنطقي، وحسن الاستعمال		

وفي البداية وجب علينا تحديد عناصر الدرس التي تكون كالتالي:



➢ **بداية بوضعية الانطلاق**؛ التي تكتسي أهمية كبيرة لكونها مفتاحا للدرس التي يجب أن تتسم بصفات محددة، نلاحظ بأن المخطط يراعي المكتسبات القبلية، وهذا أمر محمود ومنطلق **تداولي** يتعامل مع المتعلم على أن له ما نصطلح عليه تداوليا بالافتراض المسبق، "حيث ينطلق المتخاطبون أثناء خطاباتهم من خلفيات معرفية وافتراضات قبلية تكون معلومة ومشتركة بينهم، إذ يفترض المتكلم في حديثه مع المتلقي أن بعضا من جوانب

هذا الخطاب ستكون معلومة لديه.[1]، الأمر الذي نجده حتى عند كتّاب الكتب المدرسية " فهم ينجرون إلى الأنواع التي درجوا عليها في ثقافتهم، وعندما يعالج القراء تلك النصوص، فإنهم يفعلون مثل ذلك تماما، وهذه إحدى خصائص النص التي جعلت دراسة القراءة والكتابة أمرا شيقا"[2]، ومن هذا فإن هناك تعالقا بين النص وثقافة صاحبه، وبين النص وثقافة قارئه، وهكذا فإن وضعية الانطلاق كذلك تحيل إلى مرجعيات معينة بالنسبة للمعلم والمتعلم في ما يخص الخطاب المستعمل في هذه الوضعية.

لكن لا توجد قوة تحفيزية كبيرة في **وضعية الانطلاق**؛ التي انطلقت من الجانب اللغوي لمعنى كلمة "الطارق"- كما هو محدد في المخطط- وجعلها في سياق مطالبة الأب لابنه بالبحث عن معناها، خاصة وأن المتعلم متواجد في القسم مع معلمه وهذا خلل سياقي وإن كان افتراضيا، كما لا نجد **علاقة حجاجية** مناسبة بين المكتسبات القبلية ووضعية الانطلاق، ولا علاقة حجاجية مناسبة بين وضعية الانطلاق وما يأتي بعدها؛ فأن تجعل المتعلم في السنة الأولى من التعليم متوسط يفكر في معنى كلمة طارق الباب؛ فهذا المعنى واضح وظاهر وحتى ولو اكتشف التلميذ بأن الطارق في السورة نجم شبّه بالطارق ليلا، فذلك يقرب له قصدا جزئيا للسورة ولا يقرب له قصدا كليا، لذا يستحسن أن نضيف في وضعية الانطلاق جانبا دينيا لجعلها **تحفيزية** أكثر؛ والتي نقترح أن تكون كالتالي:

- **المعلم**: أيها التلاميذ عندما تريدون تأكيد كلامكم الصادق، ماذا تفعلون؟
- **المتعلم**: نقسم
- **المعلم**: بم تقسمون ؟
- **المتعلم**: بالله عز وجل
- **المعلم**: وهل الله يقسم ؟ وإن كان يقسم فبم يقسم؟ ولم يقسم؟

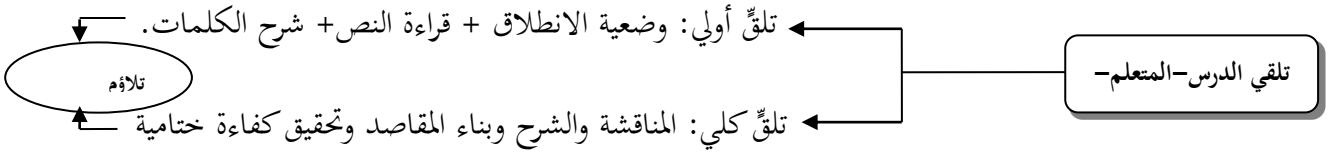
[1]- أحمد محمود نحلة،آفاق جديدة في الدرس العربي المعاصر، ص26.

[2]- مايكل هووي، التفاعل النصي، مقدمة لتحليل الخطاب المكتوب، تر:ناصر بن عبد الله بن غالي،2009، ص35.

وقد أوردنا إجابات افتراضية للمتعلم لأن المعلّم هو من يصنع الجواب عند المتعلم أحيانا؛ فيقوده بأسئلته إلى ما يريد في إطار ما يعرف تداوليا بالاستلزام الحواري؛ مع "بول غرايس" "فالناس في تواصلهم قد يقولون ما يقصدون، وقد يقصدون أكثر مما يقولون، و قد يقصدون عكس ما يقولون وذلك ما يؤدي إلى وجود معنى حرفي ومعنى مستلزم"[1]، وتكون ردة فعل التلاميذ عن هذه الأسئلة مختلفة بحسب مكتسباتهم، وهي فرصة لتقويمهم تشخيصيا؛ بحكم أن هذا الدرس أول الدروس في هذه المرحلة، عن طريق التغذية الراجعة (رجع الصدى) وإن لم يتمكنوا من الإجابة يتدخل الأستاذ ليقرّب لهم المعنى كأن يقول لهم: لله عظمة في خلقه وما إلى ذلك....، ما يدفع المتعلم إلى محاولة إيجاد العلائق بين السؤال وما يحاول الأستاذ تقريب المعنى به، وهو في رأينا أمر يحرك عقله ويطوره، ولا يحصره في دائرة الحفظ وتلقي النص المقدس بجعله من اللا مفكر فيه.

وبعد النقاش يمكن للأستاذ أن يوضح: إن الله يقسم بأمور عظيمة هو خالقها؛ ومن بين ما أقسم به السماء والطارق في هذه السورة، ثم يدعو التلاميذ إلى الاستماع إلى قراءته، وهكذا يكون التلميذ قد حُفز وحُركت حيرته فتوضع السورة في **سياق تحفيزي**، وليس بطارق الباب كما اقترح "المخطط" فاختزل حيرة المتعلم في معنى لغوي لكلمة بدل توجهيه للعظمة التي هو مقبل عليها من خلال هذه السورة.

يبدأ المتعلم في تلقيه للمعنى قبل البداية في قراءة السورة، وبعد ذلك تأتي مرحلة القراءة من طرف الأستاذ بصورة أنموذجية لتحقيق **قصد اقتدائي**، ثم قراءة المتعلمين الذين يتلقون بعض ما يمكن لهم فهمه، فيأتي بعد ذلك دور المعلم عن طريق بناء أسئلة بطريقة تفاعلية حوارية تستدرج المتعلم، لا إلقائية تلقينية بحجة القدسية كما أشرنا سابقا، مع شرح الكلمات الصعبة والتعريف بالسورة، وهنا نرى بأن التلقي يكون عبر مرحلتين:

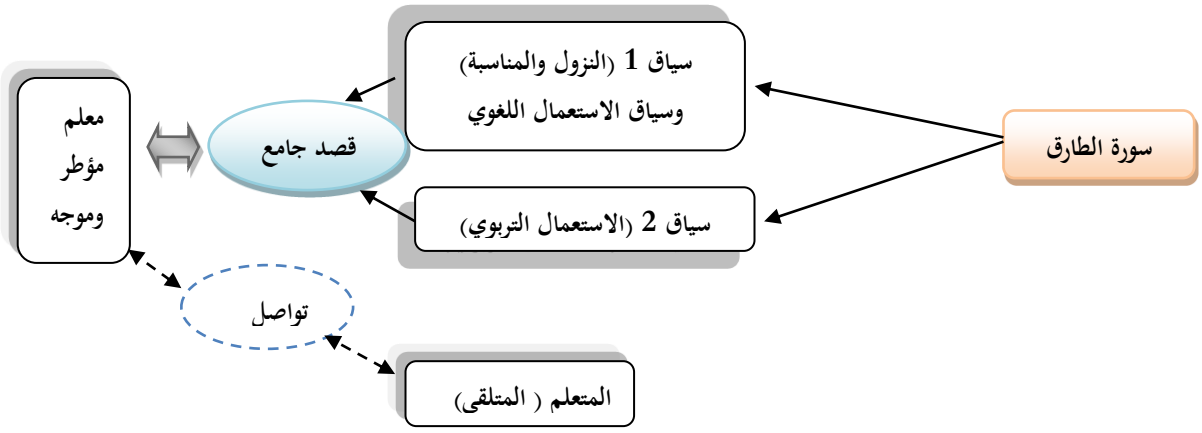


[1] – أحمد محمود نحلة،آفاق جديدة في الدرس العربي المعاصر، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2002ص33

مقصدية النص (السند) وبناء أسئلة المناقشة:

من أجل الانتقال إلى المرحلة الثانية من الدرس؛ وكي يكون التعامل صحيحا وانتقاء الأسئلة مناسبا وفعالا في إطار تواصلي تداولي بين المعلم والمتعلم، علينا أولا أن نقف عند ما تطرحه **تداولية السورة** من **مقاصد** ودلالات في جانبها السياقي والحجاجي والكلامي والإشاري، والتي تمكننا من تكييف مجموعة من **الأسئلة البنائية** المناسبة لمقاصد يُهدف إلى تحققها عند المتعلم.

وبالنظر إلى البعد السياقي لسورة الطارق، علينا أولا أن نوضح أن السياق الذي يتحقق في تعليمية هذا الدرس يجمع بين سياق 1، وسياق 2، كما هو موضح فيما يلي:



وبالنظر إلى السياق (1)، يقتضي منا الأمر العودة إلى مناسبة نزول سورة الطارق؛ بحثا عما يعرف **بسياق الموقف**، " أخرج أحمد بن حنبل عن خالد بن أبي جبل العداوني أنه أبصر الرسول صلى الله عليه وسلم في مشرق ثقيف وهو قائم على قوس أو عصا حين أتاهم يبتغي عندهم النصر فسمعه يقول والسماء والطارق حتى ختمها"[1].

وكذا فإنّ للقرائن اللغوية أيضا دورا في تحقيق المقاصد؛ والتي تحيل على سياقات غير لغوية، فالتأكيد على البعث والحساب في السورة يحيل إلى وجود كفار ينكرون ذلك من جهة، ومن جهة أخرى السعي إلى تحقيق

1- الإمام أحمد بن حنبل، المسند ج31، تح: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، ط1، 1999، ص289.

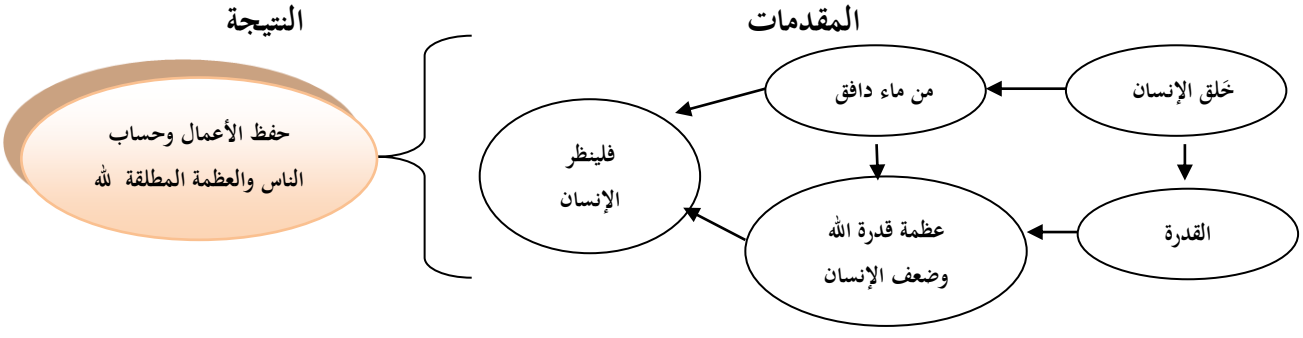
قصدية تثبيت المؤمنين، الأمر الذي نلحظه في التأكيد على أن كل نفس لها حافظ؛ وأن الإنسان سَيردُ ليحاسب مع عرض قدرة الله سبحانه وتعالى كحجة على ذلك، ومن هذا فأسلوب التوكيد جلي في السورة؛ عن طريق القسم واستعمال أدوات التوكيد وكذلك ذلك البناء الحجاجي المذهل الذي تتضمنه السورة.

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن البحث في سياق الآيات والسور يتناظر مع سور أخرى وسياقات أخرى، ومقاصد أخرى كقصد **تثبيت قلب الرسول**، القصد اللازم في القرآن وفي ذلك يقول تعالى : ﴿**وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ الْقُرْآنُ جُمْلَةً وَاحِدَةً ۚ كَذَٰلِكَ لِنُثَبِّتَ بِهِ فُؤَادَكَ ۖ وَرَتَّلْنَاهُ تَرْتِيلًا**﴾ **الفرقان 32**.

وبالنظر **للجانب الحجاجي** البارز في السورة وفي مقاصدها نجد بأنها تقوم على بنية حجاجية قوية، لوجود علاقات حجاجية أكثر من مناسبة بين المقدمات والنتائج التي تحقق تأثيرا كبيرا في السامع والمتلقي، حيث نجد مقدمة كبرى ومقدمات صغرى ونتائج صغرى ونتائج ظاهرة ومضمرة، مع وجود روابط حجاجية (**connecteurs**) التي "تربط بين قولين أو بين حجتين على الأصح وتسند لكل قول دورا محددا داخل الاستراتيجية الحجاجية العامة من خلال أدوات مختلفة "[1] ، فقوله تعالى في السورة: ﴿ **إِنْ كُلُّ نَفْسٍ لَمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ (4) فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ (5) خُلِقَ مِنْ مَاءٍ دَافِقٍ (6) يَخْرُجُ مِنْ بَيْنِ الصُّلْبِ وَالتَّرَائِبِ (7)**﴾ يبرز أن:

حفظَ الأعمال وإحصاءَها ← يترتب عنه حساب ← الأمر الذي يدل على قدرة إلهية.

ويوجد ترابط حجاجي بين هذه الآيات بين مقدمات ونتيجة كبرى :



1- أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص 27.

وهكذا فالله عز وجل حاجج على فكرة حفظ الأعمال التي تسوق إلى فكرة البعث والحساب بقدرته اللامتناهية وبتذكير الإنسان بكيفية خلقه.

هذا ما يجعل الآيات الآتية من السورة ﴿**إِنَّهُ عَلَى رَجْعِهِ لَقَادِرٌ (8) يَوْمَ تُبْلَى السَّرَائِرُ (9) فَمَا لَهُ مِنْ قُوَّةٍ وَلَا نَاصِرٍ (10)**﴾ تؤكد النتيجة وحتميتها، حيث وجد "ضامن يتضمن الربط بين الحجة والنتيجة هذا الضامن هو ما يعرف بالمبادئ الحجاجية (**topoi**) ومن خصائصها العمومية (تصلح لعدد كبير من السياقات المختلفة والمتنوعة) والتدرجية (تقيم علاقة بين محمولين تدرجيين)" [1]، فقضية خلق الإنسان قضية عامة تخص كل البشر؛ ما جعل من الحجة عامة، والتدرج نلمسه في كيفية بناء الحجة بين التذكير والدعوة إلى النظر والتأكيد.

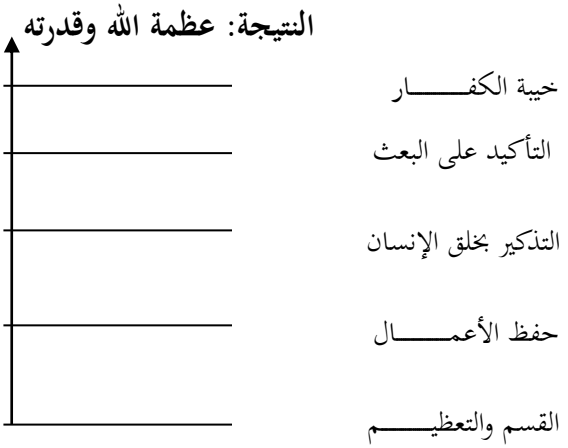
وهذا ما ذُكر بين قَسَمَين:

- القَسَمُ الأول: ﴿**وَالسَّمَاءِ وَالطَّارِقِ (1) وَمَا أَدْرَاكَ مَا الطَّارِقُ (2) النَّجْمُ الثَّاقِبُ (3)** ﴾
- القَسَمُ الثاني: ﴿**وَالسَّمَاءِ ذَاتِ الرَّجْعِ (11) وَالْأَرْضِ ذَاتِ الصَّدْعِ (12)**﴾

النتيجة النهائية: ﴿ إِنَّهُ لَقَوْلٌ فَصْلٌ (13) وَمَا هُوَ بِالْهَزْلِ (14) إِنَّهُمْ يَكِيدُونَ كَيْدًا (15) وَأَكِيدُ كَيْدًا (16) فَمَهِّلِ الْكَافِرِينَ أَمْهِلْهُمْ رُوَيْدًا (17)﴾

كما أن القَسَم المستعمل في حد ذاته حجاج، فعندما يقسم الله بالطارق (النجم) وبالسماء والأرض؛ هي إحالات حجاجية على أنّه الخالق القادر على كل شيء سبحانه، والتأكيد على فحوى السورة؛ التي تتوعد الكافرين وتبيّن لهم غلطهم وكفرهم وتثبّت المؤمنين؛ فيكون القصد الأول: تأكيدا، والثاني: تعظيما، وعندما يجتمع التأكيد مع التعظيم تكون السورة قوة وعظمة لا متناهية، تجعلنا نقف بخشوع وإجلال لله سبحانه وتعالى، وتقوم السورة على سلم حجاجي يمكن أن نجسده في ما يلي:

1- المرجع السابق، ص 31.



إن المتعلم بصفة خاصة والإنسان بصفة عامة عندما يتلقى هذه السورة، ويقف عند أبعادها سيمجّد الله سبحانه وتعالى، هذه مجرد رؤية حجاجية بسيطة، حاولنا تقديمها ، لوجود أبعاد إعجازية أخرى، بحكم أننا نبحث عن كيفية تقريب المعنى للمتعلم من خلال بناء أسئلة تفاعلية من منطلقات تداولية والتي يكون الحجاج أحد سبلها؛ الأمر الذي سنعرضه بعد الوقوف على أبعاد أخرى فيها.

وامتدادا لما سبق نقف عند السورة من جانب **الأفعال الكلامية**؛ هذه الأخيرة التي تتداخل مع الحجاج حيث نحاجج لنقنع ونؤثر وعندما نقول أو نتكلم (الفعل الكلامي) نحدث ونؤثر ونبلغ، عن طريق الفعل المتضمن في القول (الفعل الانجازي) **acte illoctoire** الذي يتمثل في المعنى الإضافي للفعل اللفظي خلف المعنى الأصلي ما ينتج عنه فعل تأثيري (**acte perloctoire**) عند المتلقي، وهذا تحت لواء ما قدمه كل من "أوستين" و"سيرل" كما أوردنا في الفصل الأول[1]، كما نشير إلى أن الفعل الكلامي هنا يكون في ما تضمنته السورة من جهة وما يقوله المعلم من جهة أخرى لأنه عندما يتكلم يحدث فعلا كلاميا.

يعدّ القرآن الكريم مصدرا للتشريع يعرض الله سبحانه فيه أوامره ونواهيه، كما نجد وعودا كثيرة حول جزاء كل من المحسن والمسيء يوم القيامة، وبالنظر إلى سورة الطارق نجدها غنية بالأفعال الكلامية، والتي نقف عندها بصورة عامة لأنّ القصد هو تكييفها لبناء الدرس، فالفعل الكلامي -كما أشرنا في الجانب النظري- بتصنيفاته

1- الصفحة 45 من الأطروحة.

قد لا يكون مباشرا- فعل كلامي غير مباشر- في ما تعلق بالفعل الإنجازي، ومن ذلك نجد في مطلع السورة **الوعيد** ﴿ **إِنْ كُلُّ نَفْسٍ لَمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ(4)** ﴾ فهو وعد وتعهد بأن ما تقدمه كل نفس مسجل ومحفوظ ليوم الحساب ، الأمر الذي تبعته أفعال الإيضاح(**expositives**) على حد تعبير "أوستين" في كيفية خلق الإنسان هذا الذي يمثل حجة للوعد ، الأمر الذي يحيل إلى وعد آخر في قوله تعالى ﴿**إِنَّهُ عَلَى رَجْعِهِ لَقَادِرٌ (8)**﴾ وتجنبا للتكرار لما قلناه سابقا في الجانب الحجاجي؛ فالفعل الكلامي الإنجازي في السورة يجمع في أغلبه بين الوعد والإيضاح الذي له وظيفية حجاجية فهي كما "يرى أوستين وسيرل تزيد من قوته الإنجازية ولاسيما تلك المرتبطة بوظفتي التأثير والإقناع"[1]، وعندما نتحدث عن الفعل التأثيري لا نذكر فقط الدلالة اللغوية بقدر ما نستذكر صاحب الخطاب، وهو الله عز وجل حيث " إن الصورة التي يكونها المتلقي عن القائل تسهم في تعضيد القول وترفع من فاعليته الإقناعية"[2].

وبالنظر إلى **الجانب الإشاري** في السورة، فالإشارة تسهم في تحقيق القصد والمعنى وهي مبهمات تحيل إلى مرجع غير ثابت عن طريق عناصر لغوية مختلفة[3]؛ والتي ترتبط بثلاثة عناصر هي: الأنا والهنا والآن؛ أي: الشخصيات ، الزمان، المكان.

وبداية **بالإشاريات الشخصية** في السورة: فقد عبر سبحانه وتعالى عن ذاته بضمير "هو" في قوله ﴿**إِنَّهُ عَلَى رَجْعِهِ لَقَادِرٌ (8)**﴾ وضمير المتكلم " أنا" في قوله ﴿**وَأَكِيدُ كَيْدًا (16)**﴾، وهو تنوع إشاري معهود في التعبير عن الذات الإلهية في القرآن الكريم.

[1]- مسعود صحراوي التداولية عند العلماء العرب، ص 65.

[2]- مصطفى الغرافي، بلاغة الخطبة، ضمن كتاب بلاغة النص التراثي، إشراف محمد مشبال، دار العين للنشر، الاسكندرية، 2013، ص50

[3]- الصفحة 56 من الأطروحة.

تجمع الإشاريات الشخصية بين ضمير المتكلم وضمير المخاطب ومن ذلك نجد بأن المخاطب معدوم بصورة مباشرة في السورة، وقد عبرت عنه بضمير الغائب بين الإحالة على الإنسان (هو) والكفار الكائدين (هم)، والمخاطب الضمني كل متلق للنص القرآني، فقد نعبر بخطابات تتضمن ضمائر غائبة لكن الموجه له هو الآخر أي "أنت" و"أنتم"، لأن الخطاب القرآني يخاطب الآخر بالغائب أحيانا ، لذا فالقول بأن الإشارية الشخصية في تقسميها المعهود بين ضمير المتكلم والمخاطب، لا يعني بالضرورة أن تكون صريحة بل قد تكون ضمنية غير ظاهرة، فالله عز وجل يخاطب الإنسان بصفة عامة والكفار بصفة خاصة؛ بتلك الفحوى التي وقفنا عندها في الجانب السياقي والحجاجي.

وفي **الإشاريات الزمانية** التي تقاس على زمن التلفظ وبالنظر إلى السياق، نجد بأن القرآن الكريم منفتح زمانيا، وقد أقسم الله سبحانه بالزمن في مواضع كثيرة: الليل، الصبح ، الضحى، الفجر...تدليلا على عظمته، وبحكم أن الخطاب القرآني موجه إلى الناس على امتداد الزمان فهو مفتوح زمانيا؛ فيكون الآخر (المتلقي) هو كل فرد عاش أو يعيش أو سيعيش بصفة عامة، لكن نجد إشارات زمانية محددة سياقية في كل سورة، وفي ذات السورة التي نحن في خضمها لا نجد صيغا إشارية زمنية كونية (السنين، الأشهر، الأيام) -إلا في موضع واحد-، لكن نجد إشاريات زمانية نحوية وذات حمولة دلالية، فالزمن في اللغة العربية لا يقترن فقط بالأفعال بصفة مباشرة، لكن حتى الأسماء لها دلالة زمنية مثل اسم الفاعل والمفعول مثلا، وذلك بالنظر إلى الجانب السياقي؛ وفي ذلك يرى بعض المحدثين أن " الزمن في الفعل أحدث أحد وظائف الصيغة، فهو في هذه الحالة زمني صرفيّ، أما الزمن مع الصفات فهو زمن نحوي يستفاد من استخدام الصفة في السياق، فهو وظيفة في السياق لا الصيغة"[1] وهكذا فالبحث عن الإشاريات الزمانية لا تقتصر على زمانية الأفعال وحدها ، حيث نجد كثرة أسماء الأفعال في سورة الطارق ذات دلالة زمانية تفهم من سياق الجمل، وحتى الفعل الماضي قد يكون بدلالة زمانية مضارعة إن اقترن بأسلوب الشرط مثلا.

[1]- الساقي فاضل، أقسام الكلام العربي، من حيث الشكل والوظيفة،مكتبة الخانجي القاهرة، 1977 ص 243.

فقوله تعالى (النجم الثاقب) ←——— إشارة زمانية مطلقة مرتبطة بوجود هذا النجم؛ الذي ورد في كتب التفسير "أنّه النجم الذي يثقب ضوؤه (...) وسمي النجم طارقا لأنه يظهر بالليل بعد اختفائه بضوء الشمس فشبه بالطارق الذي يطرق الناس أو أهله ليلا "[1]، لذا فالإشارة الزمانية هنا يمكن أن نعتبرها مفتوحة مع وجود النجم إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

وقوله: إن كل نفس لما عليها حافظ ←——— إشارة زمانية مرتبطة بوجود كل النفوس (ماضي، حاضر، مستقبل)، فلينظر الإنسان ←——— الحاضر والمستقبل (زمن الفعل)، مما خلق ←——— الماضي (زمن الفعل) وذلك تدليل على أن خلق الإنسان كان في الماضي أما قوله في الاستئناف: خلق من ماء دافق يخرج من بين الصلب والترائب ←——— فتدليل على أن الإنسان خلق وسيستمر نسله ووجوده لأجل ، وفي ذلك يقول ابن عباس في معنى الصلب والترائب:

" صلب الرجل وترائب المرأة، وهو موضع القلادة من صدرها، والولد يخلق من الماءين جميعا، وقيل صلب الرجل وترائبه وهي صدره، يخرج من صلبه وصدره"[2]

لذا فالزمانية الموجودة في السورة تضعنا في حيرة لأنها تعج بالزمن المترابط بين الماضي والحاضر والمستقبل في تدليل على عظمة الله ، وفي قوله: إنه على رجعه لقادر ←——— إشارة للمستقبل من أجل الحساب،

يوم تبلى السرائر ←——— الإشارة **الكونية** الوحيدة في السورة وتدل على المستقبل يوم القيامة

ما له من قوة ولا ناصر ←——— المستقبل (الإنسان يوم القيامة) ، إلى أن يقول سبحانه: إنهم يكيدون (حاضر ومستقبل) وأكيد كيدا (حاضر ومستقبل)، فيكون الزمن هنا تقابليا بين فعل ورد فعل .

1- ابن قيم الجوزية، بدائع التفسير، ج: يسرى السيد، م: صالح أحمد الشامي، دار ابن الجوزي ،السعودية، 1467 هـ، ط1، م3،ص285.

2- المرجع نفسه، ص 286.

والملاحظ بأن الإشارة الزمانية في السورة تأخذ طابعا مستقبليا وحيويا مستمرا، لأن ما تعرضه أمر حادث ويحدث.

وفي الرؤية **الإشارية المكانية** للسورة نجد إشارات مكانية ؛ **السماء**: التي تحيل على مكان النجم الطارق، **والأرض**: حيث يتواجد الناس، والجامع بين الإشارتين كوني (السماء والأرض) والتي نقرأ منها الربوبية والألوهية المطلقة لله عز وجل الذي أوجد المكان وأوجد من فيه وما فيه.

وهكذا فالجانب الإشاري في السورة يمكن لنا أن نستغله في طرح أسئلة بنائية للمتعلم كما سنوضح لاحقا، وتجدر الإشارة إلى أن هناك إشاريات أخرى في رأي البعض كما أوردنا في الفصل الأول (إشاريات الخطاب، والإشاريات الاجتماعية) إلا أننا نقف عند الإشاريات الثلاثة المقدمة.

إن سورة الطارق تطرح مقاصد عديدة كنا من خلال التحليل التداولي الذي قدمناه، ومن بينها ما ذكره "الطاهر بن عاشور" في كتاب تفسير التحرير والتنوير حول مقاصد سورة الطارق المتملثة في:[1]

- إثبات إحصاء الأعمال والجزاء على الأعمال
- إثبات إمكان البعث بنقضه ما أحاله المشركون ببيان إعادة الأجسام
- التذكير بدقيق صنع الله وحكمته في خلقه والتنويه بشأن القرآن

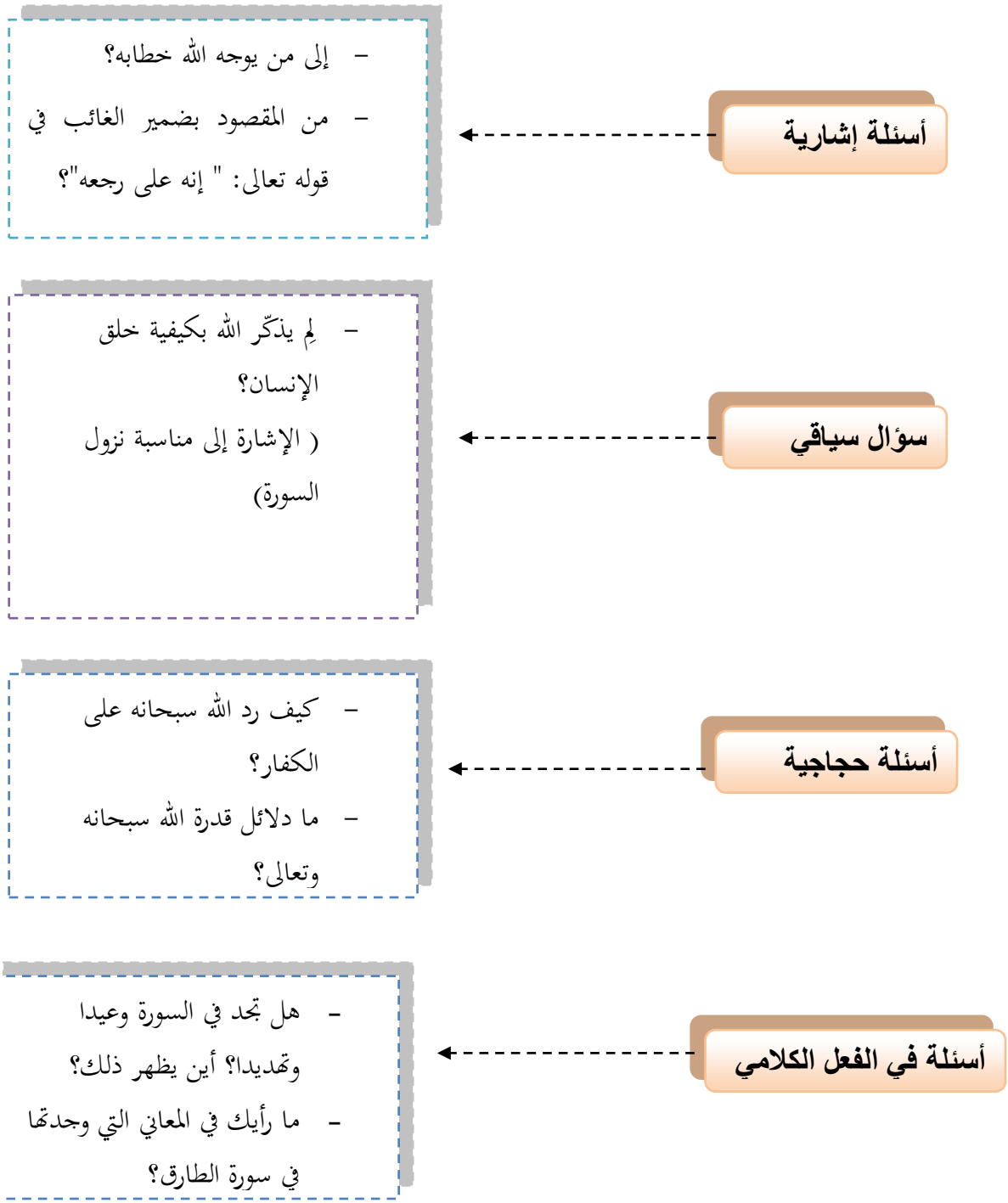
بناء الأسئلة وتحقيق الوضعية الختامية والمقاصد:

وهكذا نقترح مجموعة من الأسئلة البنائية التي تسهم في تحقيق القصد لمضمون السورة ؛ انطلاقا من تداولية السورة ومن مكتسبات المتعلم وقدراته وذلك بعد تقديم شروح للألفاظ والتي أسلفنا شرح الصعب منها من كتب التفسير.

يظهر من خلال تحليل سورة الطارق أن أنها تقوم على ثلاث بؤر نصية هي: عظمة الله وقدرته المطلقة، حفظ أعمال الناس ليوم الحساب، الجزاء من جنس العمل يوم الحساب.

1- محمد الطاهر ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير ،ج30، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984، ص 258.

وانطلاقا من ذلك نصوغ ثلاثة أسئلة رئيسة حول مقاصد السورة العامة: من القادر على كل شيء؟ ولماذا؟ لمن القوة والملك المطلق؟ ما مصير الكافر؟ ، وهذه الأسئلة تُبنى بدورها على أسئلة جزئية والتي نصنفها إلى:



الوضعية الختامية وتحقق القصد:

يمكن استدراج المتعلم مع المناقشة بعد توجيه الأسئلة السابقة، إلى التعرف على مقاصد السورة وتحقيق كفاءة ختامية، يُنشد فيها التدرج والمناسبة وإخضاعها لما يعرف بالتغذية الراجعة الصادرة عن المتعلم، قصد قياس تفاعله ومدى فهمه لما يقدم له، مع استخدام التواصل اللفظي والكتابي بحكم أن العلم له معيار كما يرى الغزالي" فإن للشيء وجودا في الأعيان ثم في الأذهان ثم في الألفاظ ثم في الكتابة ، فالكتابة دالة على اللفظ واللفظ دال على المعنى الذي في النفس والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان"[1].

يصنع السؤال الفعال درسا ناجحا لكونه وسيلة لإثارة أفكار المتعلم وزرع النشاط والحيوية في الصف التعليمي، الأمر الذي يكون في مراحل الدرس المختلفة من البداية إلى النهاية، وبالإضافة إلى ما قدمناه في تحليل السورة وكيفية بناء الأسئلة لتحقيق المقاصد، فهناك أمور جانبية أخرى:

- يقدم للمتعلم الوقت الكافي من أجل التفكير.
- أن تكون الأسئلة متدرجة بعيدة عن الصعوبة والغموض.
- مراعاة نفسية المتعلم وعدم إظهاره ضعيفا وعاجزا.
- أن تكون الأسئلة متنوعة فيها طابع المناقشة والمعرفة.

ولا ننسى في الأخير فائدة التطبيق الذي يكون هدفه معرفيا وتواصليا، كأن نقدم للمتعلم بصفته (منتهى الخطاب) تطبيقا آنيا أو منزليا؛ له علاقة بما اكتسبه في السورة، وهي فرصة للوقوف عند جوانب أخرى عند المتعلم كقدرته اللغوية والفكرية ومدى استيعابه للدرس، فنطرح له مثلا: التقيت بشخص ضعيف الإيمان، وآخر يرتكب المعاصي، فما الذي ستقوله لهما من خلال ما تعلمته من السورة؟ ويكون جوابه كتابيا أو شفاهيا بحسب ما

1- الإمام أبو حامد الغزالي، منطق تهافت الفلاسفة المسمى معيار العلم ، تح: سليمان دينا، سلسلة ذخائر العرب رقم32، دار المعرف، مصر، 1961، دط، ص75.

تقتضيه الضرورة، ومن ذلك نشير إلى أمر محمود في التعليم المتوسط، ربما يظهر للبعض على أنه سلبي، المتمثل في خصوصية معلم مادة التربية الإسلامية؛ الذي يدرس مادتين تعليميتين: التربية الإسلامية ومادة اللغة العربية، بحكم أن المتعلم يحتاج إلى تدريبات لغوية، ومن يقف على قدراته التواصلية، فيكون هذا الأمر مفتاحا للوقوف على التغذية الراجعة بشكل واف، والبحث عن سبل علاج النقائص في حالة وجودها.

2.الأنموذج الثاني –أسس العقيدة– درس الإيمان بالله ودلائل وحدانيته :

يمثل هذا الأنموذج الذي نحن بصدد تحليله في ميدان أسس العقيدة؛ الذي وضّح المنهاج والمخطط السنوي مفهمته والأسس التي يقوم عليها والتي نلخّصها في[1]:

- تناول بعض أركان الإيمان، وهي بطبيعتها تعبر عن غيبيات يصعب على المتعلم إدراكها دون تمثلها بدلائل ملموسة أو ظواهر كونية مألوفة توضح مفهومها، وتبين أثرها على حياة الإنسان النفسية والروحية والاجتماعية والدينية والخلقية وغيرها.
- ربط الإيمان بمدلولات تتمثل في الأشياء الظاهرية في المحيط والكون .
- الانطلاق من المدلولات المختلفة (السحاب، المطر، الإنسان...) التي تساعد على توفير العوامل المشتركة الواعية للتلاميذ في عملية التعلم بواسطة الملاحظة واستغلال معارفهم القبلية وتجاربهم الشخصية.
- بناء كفاءاتهم واحتكاكاتهم اليومية بمختلف الأشياء والظواهر الكونية والمحيطية.
- استعمال الوسائل المناسبة لوضعيات التعلم في هذا الميدان والمستوى (الصور والمجسمات والأفلام الوثائقية والأقراص المضغوطة والكتب المدرسية وغيرها)

والحق أن الأطر التي يرسمها هذا الميدان من خلال ما سبق – في رأينا– مناسبة وفعالة، خاصة في ربط الإيمان بالمحسوسات التي تدل على الله سبحانه وتعالى، إضافة إلى السعي إلى تسخير الوسائل المناسبة، ومن ذلك سنقف عند هذا الأنموذج للكشف عن **المقاصد** التي يطرحها هذا الدرس وكيفية تحققها، وذلك انطلاقا من المراحل ذاتها التي وقفنا بها على الأنموذج الأول، وسننطلق من مخطط التدرجات والكتاب المدرسي بحكم أن المخطط موجه للمعلم والكتاب للمتعلم وفي ذلك نجد أن المخطط يورد ما يلي[2]:

1– المخططات السنوية، مادة التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 6.
2– المرجع نفسه، ص ص 11، 12.

أسس العقيدة الإسلامية		عرض الوضعية الانطلاقية	ـ الوضعية الانطلاقية: استمعت إلى قوله تعالى: ((قالت الأعراب آمنا، قل لم تؤمنوا ولكن قولوا أسلمنا ولما يدخل الإيمان قلوبكم)) فأثارك هذا التمييز وعزمت على التبحر في عالم الكتب والتفاسير للتعرف على الإيمان وأركانه. المهمات:		02 سا

المخططات السنوية					
	يعدد المتعلم أركان الإيمان الستة، ويعرّف بحقيقة الإيمان بالله تعالى مبرزا أثره في سلوكه.	من أركان الإيمان الإيمان بالله ووحدانيته. موارد معرفية (العناصر المفاهيمية)	- التعرف على الفرق بين الإسلام والإيمان - تبين حقيقة الإيمان وتعداد أركانه - بيان أثر الإيمان بالله تعالى في حياة المسلم 1 ـ أتعرف على أركان الإيمان: أ ـ تعريف الأركان ب ـ تعريف الإيمان 2 ـ أركان الإيمان 3 ـ الإيمان بالله ودلائل وحدانيته: أ -معنى الإيمان بالله ووحدانيته 2-أهمية الإيمان بالله 3-دلائل وحدانية الله تعالى 4 ـأثر الإيمان بالله على سلوكي	- تعداد أركان الإيمان من حديث جبريل - بيان أثر الإيمان بالله تعالى في حياة المسلم	
		موارد منهجية	- ترتيب الأركان - الاستدلال على وجوب الإيمان بها من خلال النصوص الشرعية، والعمل بالآثار. - التعرف على آثار الإيمان في سلوك المؤمن. - عرض مظاهر سلوكية تبرز هذا الإيمان في حياة المسلم وبكشف ذلك معايير ومؤشرات من أهمها: - الجوانب العقلية للإيمان -الجوانب الروحية للإيمان - ذكر أثر الإيمان بالله تعالى في حياة المسلم		

ينجز الدرس عبر مراحل هي: وضعية الانطلاق، وضعية البناء، والوضعية الختامية؛ في إطار تداولي تفاعلي كما وضحنا سابقا.

وبداية **بوضعية الانطلاق**، وبحثا عن تناسبها وتداوليتها انطلاقا مما هو مذكور في المخطط السنوي الذي أوردنا منه ما يخص هذا الدرس.

يبدو لنا أنها غير مناسبة شأنها شأن الأنموذج الأول، فإن نظرنا إليها من منطلق حجاجي، فموضوع الدرس هو الإيمان بالله ودلائل وحدانيته وهو أول درس في هذا الميدان الذي راعى الترتيب في أركان الإيمان المعروفة؛ بحكم أن الأركان الأخرى لا تقوم دون الأولى – الإيمان بالله– ، كما أن هذه الوضعية انطلقت من

منطلق ديني –آية قرآنية–، وهو أمر مناسب على عكس ما كان في الأنموذج السابق؛ لكن ما دلالة هذه الآية؟ وهل هي ترسخ فكرة الإيمان؟ من ذات المنطلق الذي حمدناه في مفهمة هذا الميدان وأسسه –كما سبق– (أركان الإيمان، وهي بطبيعتها تعبر عن غيبيات يصعب على المتعلم إدراكها دون تمثلها بدلائل ملموسة أو ظواهر كونية مألوفة توضح مفهومها، وتبين أثرها على حياة الإنسان النفسية والروحية والاجتماعية والدينية والخلقية وغيرها)، أم أنها طرحت فكرة أخرى تمثلت في المقارنة بين الإيمان والإسلام؟ لذا كان من الأجدر طرح وضعيات ترسخ فكرة الإيمان أكثر وتحيل إلى الوجوديات والظاهر الملموس الذي يرسخ فكرة الإيمان قبل الإشارة إلى تعريفه والفرق بينه وبين الإسلام –كما في وضعية المخطط– .

فلذا نقترح آية أخرى؛ قوله تعالى: ﴿ **أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (17) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (18) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (19) وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ (20)**﴾ [1].

وتكون الوضعية تفاعلية تدريجية في هذا الشأن والتي نقترحها كالتالي:

- المعلم: عندما يُقدم لك الطعام في المنزل، من يطهوه لك؟
- المتعلم: أمي (أو أحد أفراد العائلة).
- المعلم: هل يمكن للطعام أن يطهى وحده.
- المتعلم: لا، يجب أن يطهوه أحد.
- المعلم: ما دام أن الطعام شيء بسيط ويجب أن يحضره لك شخص؟ فهل الكون والأرض وهي أمور عظيمة، لا يوجد من أوجدها؟
- المتعلم: يوجد من أوجدها.
- المعلم: من؟

[1] – سورة الغاشية، 17،20.

- المتعلم: الله سبحانه وتعالى.
- المعلم: لماذا يدعو الله الكفار إلى النظر في كيفية خلق الإبل ورفع السماء، ونصب الجبل وتسطيح الأرض؟
- المتعلم: لتدبر خلقه من أجل دفعهم إلى الإيمان بالله.
- المعلم: ما الذي تعرفه عن الإيمان؟..

وهكذا نكون قد حركنا الحيرة المعرفية في ذهن التلميذ، التي من خلالها نبني الدرس، وفي الوقت نفسه رسخنا له فكرة أن ما من موجود إلا وله مُوجد ومُنشئ، ونؤكد ونجزم بأن وضعية الانطلاق مهمة جدا في بناء الدرس الناجح وفي بناء خطاب ديني فعال.

مقصدية النص (السند) وبناء أسئلة المناقشة:

يقدم الكتاب المدرسي السند البنائي للدرس كالتالي: [1]

الإيمان بالله –تعالى– هو الركن الأول من أركان الإيمان، ومن أجله خلق الله السموات والأرض، وخلق الجنة والنار...وخلق كذلك كل الناس؛ كما قال سبحانه: ﴿**وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ**﴾ الذاريات 56

- فما تعريف الإيمان؟
- وما هي أركانه؟
- وماهي الأدلة على وجود الله تعالى؟ وعلى أنه واحد لا شريك له؟
- وما هو أثر الإيمان بالله تعالى على سلوكي؟

أولا: نشير إلى فكرة متعلقة بالموضوع في أساسه؛ فالمتعلم في هذه المرحلة ليس في بداية إدركاته الدينية التي لا يعرف فيها أركان الإيمان، ومن ذلك تطرح هذا الموضوع بهذه الكيفية يحتاج إلى إعادة نظر، حيث كان من المستحسن اختيار مواضيع أخرى ترسخ الإيمان كفكرة في قلب المتعلم وليس كمعنى مكرر في ذهنه، كعرض قضية

[1] –كتابي في التربية الإسلامية، السنة الأولى متوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص45.

من الإعجاز العلمي في القرآن الكريم مثلا، كما أن السند والأسئلة المرافقة له لا تتسم بطابع المنطقية والحجاجية القوية؛ فأين تلك المثالية التي وجدناها في بعض سطور المنهاج من الانطلاق من المكتسبات القبلية للمتعلم؟ وهل المتعلم ينتظر حتى السنة الأولى متوسط كي يعرف أركان الإيمان؟والفرق بينه وبين الإسلام؟

لذا يكون من المفروض تناول هذا الموضوع بهذه الكيفية بقصدية تذكيرية تمهيدية حول ماهية الإيمان وأركانه، أما القصد الذي يجب تكرسيه من هذا الدرس في ذهن المتعلم هو : كيف أكون مؤمنا؟ ولماذا أكون مؤمنا؟.

ولو عالجنا الأمر من زاوية حجاجية؛ من جهة ترابط الأقوال والربط بين المعطى اللغوي والمعطى غير اللغوي كما اقترح "ديكرو" [1] في ما يعرف بالتداولية المدمجة، فمطالبتك للمتعلم أن يعرّف الإيمان ويحدد أركانه دون مقدمات سابقة يعني أنك –المعلم– تفترض أنه يعرفه معنى الإيمان وأركانه، وفي المقابل تطرح سؤال ثانيا: ماهي الأدلة على وجود الله تعالى؟ وعلى أنه واحد لا شريك له؟ وهذا السؤال يقود للأول، لذا يستحسن كما قلنا أولا دفع المتعلم نحو التفكير في الوجود والموجود –كما في وضعية الانطلاق–.

وبالنظر للآية القرآنية المدونة – سالفة الذكر — نجد أنها حجة في ذاتها ، فالخلق يعني الامتلاك، فأنت ملك لمن أوجدك ونفخ فيك الروح؛ لذا فأنت مطالب بطاعته، الأمر الذي يترتب عنه إيمان وعبادة، وهنا يظهر بأنّ قضية الخلق في الآية هي الأولى بالسؤال:

س: لم نعبد الله ؟

ج: لأنه خلقنا وأمرنا بذلك.

س: إذًا أنت مقر بأن الله هو الخالق؟

[1] – الفصل الثاني من الأطروحة، ص109.

ج: نعم، لأننا عرفنا في البداية أن لكل شيء خالقا.

س: إن كان التصديق هو الإيمان ؟ هل نعتبر أنفسنا مؤمنين؟

ج: نعم.

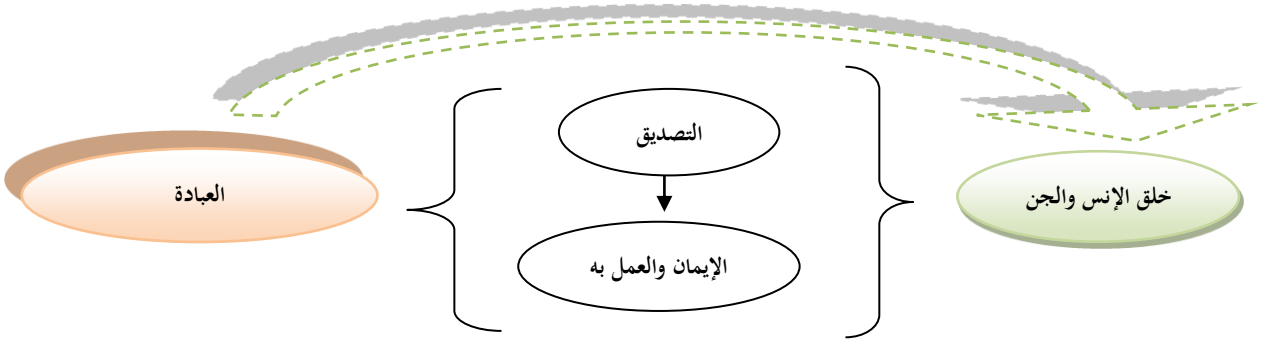
س: ومن خلال الآية، وبعد التصديق فالإيمان يقودنا إلى ماذا ؟

ج: عبادة الله.

وهكذا نكون قد صنعنا بينية حجاجية مناسبة نمثلها وفق السلم الحجاجي التالي:

- عبادة الله (النتيجة)
- الإيمان بالله (المقدمات)
- التصديق بذلك
- خلق الله للجن والإنس

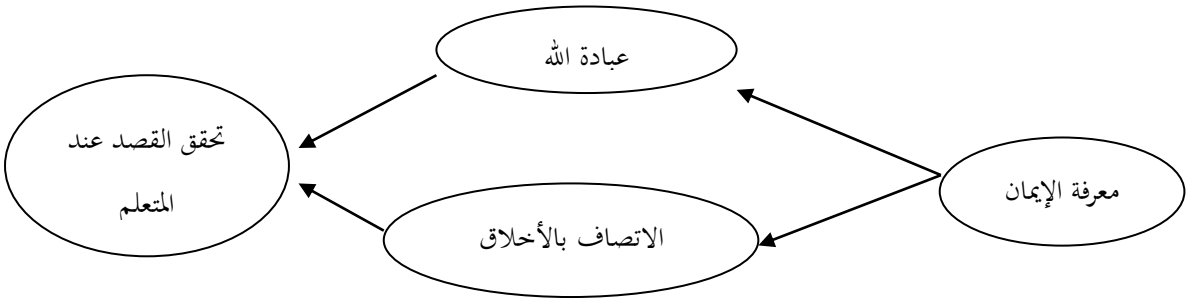
كما نجد أنّ المقدمة في الآية تحيل إلى مقدمات أخرى توصل إلى نتيجة العبادة، وهي مقدمات نقف عندها ضمنيا ونفترضها تداوليا.



يظهر أنّ الإيمان موضوع يتوسط موضوع الخلق والعبادة، وعليه نقرب للمتعلم سبب عبادتنا لله، حيث لا يقتصر الأمر على أنه خلقنا فقط، فمن خلقك قادر على أن يحييك بعد موتك، وبعده يحاسبك، لذا نعبد الله لأنه خلقنا ولأنه سيحاسبنا، قال تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا عَلَيْكُمْ أَنفُسَكُمْ ۖ لَا يَضُرُّكُم مَّن ضَلَّ إِذَا**

اهْتَدَيْتُمْ ۚ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ المائدة 105، وهكذا تظهر أركان الإيمان الأخرى ، على غرار الإيمان باليوم الآخر، ونكون قد صنعنا درسا ناجحا في جانبه الحجاجي، ونصل إلى السؤال الأخير الذي قُدم في الكتاب المدرسي: **ما هو أثر الإيمان بالله تعالى على سلوكي؟** فيتحقق القصد من الدرس بتحقق هذا الأخير في ذهن المتعلم وسلوكه اليومي في المجتمع، ويفتح هذا السؤال بينية حجاجية أخرى حول معرفة صفات المؤمن وليس فقط التعرف على الإيمان وأركانه، وفي هذه الحالة يمكن للمعلم أن يستعمل نصوصا من أحاديث الرسول – صلى الله عليه وسلم –كقوله:

(**الإيمان بضع وسبعون أو بضع وستون شعبة، فأفضلها قول لا إله إلا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان)** متفق عليه [1]، وغيرها من الأحاديث كثير.



وهكذا نكون قد أنجزنا قوة تأثيرية إقناعية لا تعرّف الإيمان بشكل سطحي فقط، بقدر ما تعرّف المتعلم على من هو المؤمن وكيف يجب أن يكون في حياته وسلوكاته اليومية.

ويتضمن السند – سالف الذكر- **إشارات مختلفة**؛ والذي يتكون من (تمهيد + آية قرآنية)، وبداية بالإشارات فهي جامعة بين إشارات داخل النص –عائدية- وهناك أخرى خارج النص مشيرية؛ فالعائدية هي

[1] – أخرجه البخاري، كتاب الإيمان، باب أمور الإيمان، رقم (9)، ومسلم، كتاب الإيمان، باب شعب الإيمان، رقم (35)

التي تحيل إلى ما تعود عليه، أما المشيرية فهي التي يستعملها المعلم أثناء خطابه مع المتعلمين، وأيضا التي نجدها في الآية القرآنية باعتبار الله مخاطبا والمتعلم متلقيا للخطاب.

وبداية بالإشارات الشخصية؛ فعند قراءة السند من طرف المعلم، تكون الإشارة شخصية فعندما أتحدث كأني: أقول لكم، أحدثكم أخبركم ...(أنا) ولا يشترط في ذلك ذكر فعل القول، أما الإشارة الثانية فتخص المتعلمين بحكم أنهم من يتلقون الخطاب (أنتم)، وهذا في الشكل العام للخطاب، لكن بالنظر إلى الآية كرسالة والمتعلم كمتلقٍ لها تكون الإشارة الشخصية كالتالي:

خلقت الجن والإنس ←———————— (أنا: الله عز وجل)

ليعبدون ←———— (أنتم التي تستغرق كل البشر وما يستغرق الكل يستغرق الجزء –المتعلمين–)

والياء (المحذوفة بعد نون الوقاية لمناسبة الفاصلة) ←——— (أنا: لأني الخالق والله)

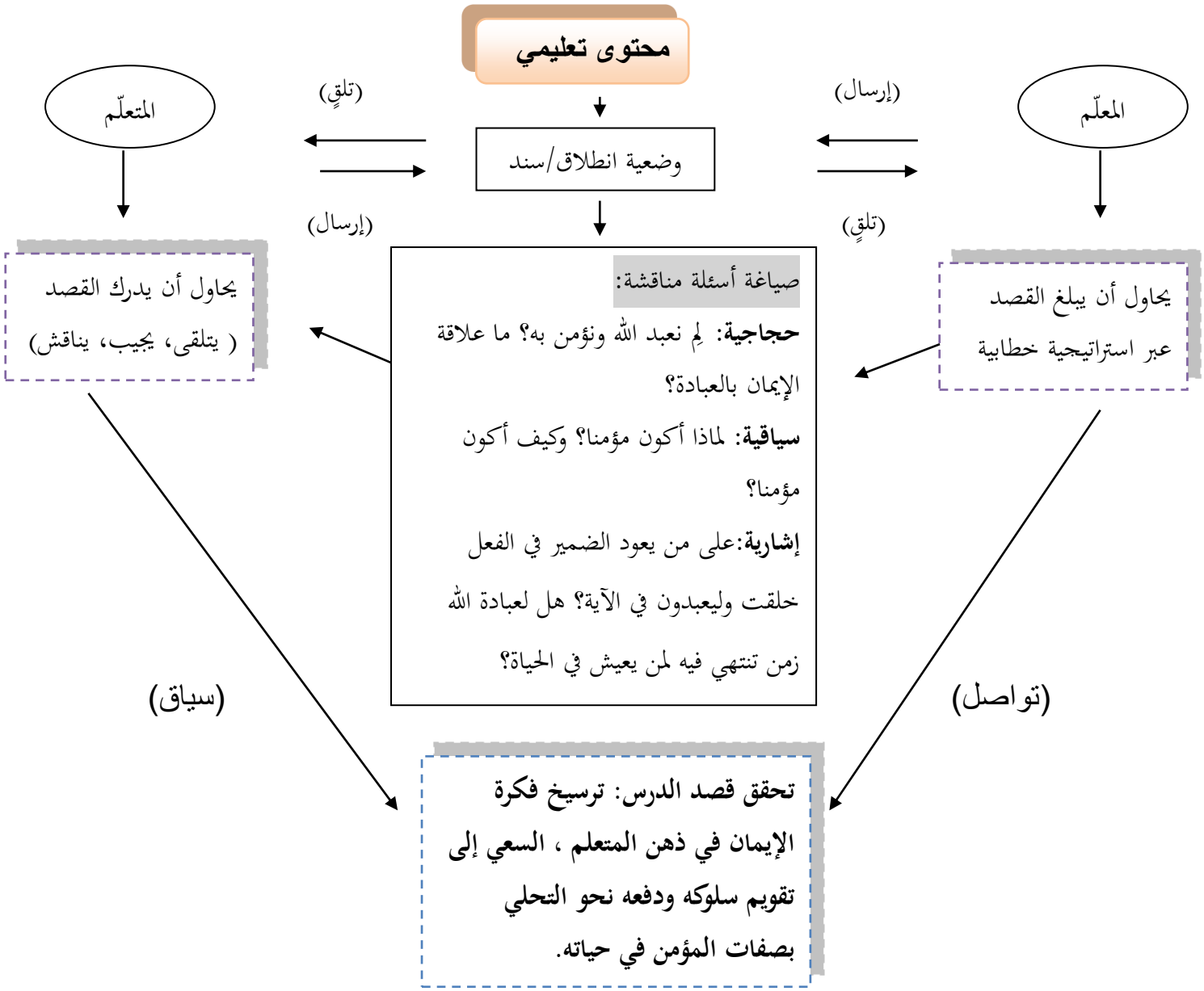
كما تتضمن الآية **إشاريات زمانية** التي يجب الإحاطة بها، فمن أجل فهم الخطاب وما هو مطلوب من المخاطب يجب معرفة الزمن، الأمر الذي يتحدد لنا من خلال الفعلين في الآية (خلقت ، اعبدوا)، حيث يعبر الفعل الأول عن الماضي بحكم أنّ الخلق حدث وانتهى (خلق الكون والبشر وكل المخلوقات) والدلالة الزمنية في هذه الإشارة هي القدرة المطلقة لله التي جعلته يخلق ما يشاء وكيف شاء ، أما الزمن في "ليعبدون" فهو مستمر مستغرق على كل الزمن الحاضر والمستقبل فالعبادة آنية ومستمرة غير مسوفة ولا ماضية لمن هو حي.

وبالنظر إلى الجانب السياقي نجد أن الإشاريات تسهم في تشكله تشكلا مناسبا من خلال ما تحيل إليه، كما أن المتعلم في هذه المرحلة من التعليم له افتراضات مسبقة حول الله سبحانه وتعالى وأنه الخالق واستخدام هذه الآية في موضوع الإيمان له ارتباط مباشر به كما أشرنا في الرؤية الحجاجية فالآية لها متضمنات القول، وتكون مرتبطة بوضعية الخطاب ومقامه، و في ذلك تقول أوركيوني: "القول المضمر هو كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن

يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحديث"[1]، وتكون الأقوال المضمرة ناتجة عن السياق الكلامي.

مقصدية النص (السند) وبناء أسئلة المناقشة:

وامتدادا لما ذكرناه يمكن أن نضع منطلقات لهذا الدرس من الجانب الحجاجي والسياقي والإشاري، الأمر الذي يعد كفيلا بإنجاحه، كما سنوضحه في ما يلي:



[1] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ص 32.

3.الأنموذج الثالث – ميدان العبادات– الموضوع: الصلاة ومكانتها التعبدية:

يندرج هذا الأنموذج في ميدان العبادات؛ " يتناول هذا الميدان مبادئ معرفية في الأحكام والكيفيات والممارسات الخاصة ببعض العبادات والرخص الشرعية فيها كالوضوء، التيمم، والصلاة.."[1] هذه الأخيرة هي الأنموذج الذي سنعالج كيفية تقديمه في هذا الدرس، ويعرضه المخطط السنوي كما يلي[2]:

		عرض الوضعية الانطلاقية	ـ الوضعية الانطلاقية: رأيت أخاك الأصغر يحاول محاكاة والده في الصلاة خفية خيفة أن يسخر منه، فقررت أن تتقاسم معه معارفك حول الصلاة، ولكنك كنت تريد أن تقدم له معارف أكيدة عن الصلاة ومشروعيتها والحكمة، فقررت أن تستثمر المكتبة المدرسية للاستزادة، وتكون بذلك قد أعددت تحضير درس الصلاة المقرر. المهمات: - تقدم لأخيك معارف أكيدة عن الصلاة ومشروعيتها والحكمة - استثمار المكتبة المدرسية للاستزادة في الموضوع - تدريب أخيك على الكيفية الصحيحة للصلاة		03 سا
		- الصلاة ومكانتها التعبدية موارد معرفية (العناصر المفاهيمية)	• تعريف الصلاة: لغة واصطلاحا • مشروعيتها: حكمها وأدلة وجوبها • الحكمة من الصلاة • مكانة الصلاة في الإسلام • أحكام الصلاة -الصلوات المكتوبة	- التركيز على استخراج الأحكام من خلال عرض الكيفية عمليا. - تسجيل وحفظ الأحكام	

وزارة التربية الوطنية

19

المخططات السنوية

			• من آثار الصلاة في تهذيب سلوكي • كيفية الصلاة		
		موارد منهجية	- ترتيب العبادات. - ذكر الأحكام والحكم حسب الأولويات والعرض المناسب . - معرفة أن الامتثال لأمر الله هو سلوك المؤمن. - حسن التعريف بالشعائر - معرفة الأداء وحسن العرض والممارسة		

- **وضعية الانطلاق:** بداية بوضعية الانطلاق المذكورة في المخطط، نجد أن شأنها شأن وضعيات سابقة، حيث تصنع سياقا لا صفيا أو سياقا افتراضيا كما هو ملاحظ، حيث تطالب هذه الوضعية المتعلم باكتساب معارف حول الصلاة من أجل نقلها لأخيه، كي يخلصه من هاجس سخرية والده منه، وهذا ما يجعلنا نقف عند عدة اختلالات:

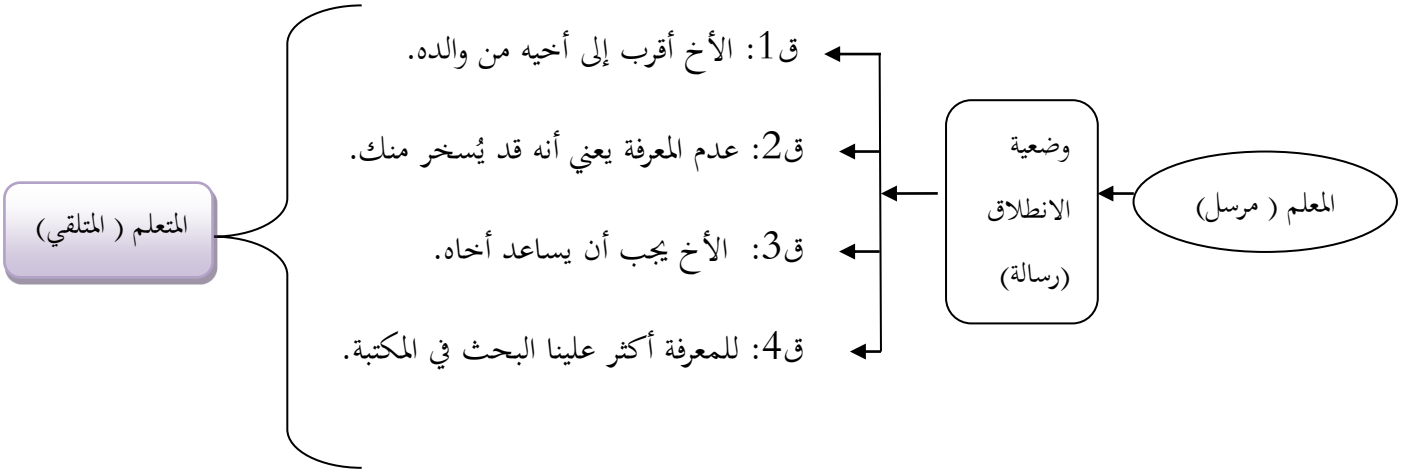
– وضع صورة سيئة للأب في ذهن المتعلم؛ على أنه ساخر صعب المراس، وأن الأخ أكثر تفهما منه، ومن المفروض أن مادة التربية الإسلامية ترسخ العلاقات الأسرية ولا تشوهها.

[1] - المخططات السنوية، مادة التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 6.

[2] – المرجع نفسه، ص ص 19. 20.

- ليس لكل متعلم أخ، وقد يكون فقد والده وما إلى ذلك، مما قد يصنع عند المتعلم شعورا بالنقص، وهذا خلل كبير؛ حيث تنطلق الوضعية من فراغ في هذا الشأن.

يظهر أن الطابع الأسري الذي صيغت به وضعية الانطلاق غير مدروس؛ لأن القصد الذي قد يتحقق عند المتعلم قد لا يكون القصد المنشود الذي يسطره المخطط، كما سنوضحه فيما يلي:



ولذا فيما يخص وضعية الانطلاق ذاتها –في حالة الاحتفاظ بها – نرى أنه يجب تعديلها كأن نجعل الأخ (المتعلم) يقول لأخيه بأن والده لن يسخر منه، لتخليصه من هذا الهاجس وأن والدهما سيفرح به لأنّه يرغب في التعلم، ثم يعرض عليه أن يتحدثا مع والدهما ليعلمهما، وفيما خص قصدية البحث في المكتبة فمن الأفضل أن يوجه المعلم المتعلم إلى كتب محددة ويقدم له عناوينها بما يتناسب مع قدراته، خاصة في هذه المرحلة العمرية، كي لا يضعه في فوضى.

أو اعتماد وضعية أخرى تكون صفية ونصنع لها سياقا مناسبا في الصف التعليمي؛ ونجعلها تمتاز ببراعة الاستهلال وذلك بأن "يشتمل أوَّل الكلام على ما يناسب حال المتكلم فيه ويشير إلى ما سيق الكلام لأجله"[1]، وفي ذلك نقترح ما يلي :

[1]– محمد عبد الباسط عيد، النص والخطاب، قراءة في علوم القرآن، ص50.

المعلم: (**منطلقا من افتراضات سابقة متعلقة بدرس الإيمان بالله**) لقد تعلمنا فيما سبق أن لله قدرة لا متناهية وأن تلك القدرة تدفعنا للإيمان المطلق به، وقد خلقنا الله سبحانه لغاية تعرفنا عليها سابقا وهي العبادة، وعبادتنا لله تكون بالتقيد بفرائضه، والصلاة فريضة وركن من أركان الإسلام، فما الذي تعرفونه عن الصلاة ؟

وهكذا يستمع المعلم لإجابات المتعلمين المختلفة ويفتح لهم باب المشاركة، ثم يقودهم إلى السند الذي يقدمه لهم الكتاب المدرسي من أجل الولوج إلى ماهية الصلاة والتفاصيل المتعلقة بها وأثرها في السلوك.

مقصدية النص (السند) وبناء أسئلة المناقشة:

يقدم الكتاب المدرسي مدخلا إشكاليا للدرس كما يلي[1]:

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله – صلى الله عليه وسلم- يقول: ﴿**أَرَأَيْتُمْ لَوْ أَنَّ نَهْرًا بِبَابِ أَحَدِكُمْ يَغْتَسِلُ مِنْهُ كُلَّ يَوْمٍ خَمْسَ مَرَّاتٍ، هَلْ يَبْقَى مِنْ دَرَنِهِ شَيْءٌ؟ قَالُوا: لَا يَبْقَى مِنْ دَرَنِهِ شَيْءٌ. قَالَ: فَذَلِكَ مَثَلُ الصَّلَوَاتِ الْخَمْسِ يَمْحُو اللَّهُ بِهِنَّ الْخَطَايَا**﴾ (أخرجه البخاري).

- فما حقيقة الصّلاة؟ وما منزلتها وأهميتها في الإسلام؟
- وما هي أحكامها؟ وما هي آثارها الروحية والتربوية والاجتماعية؟

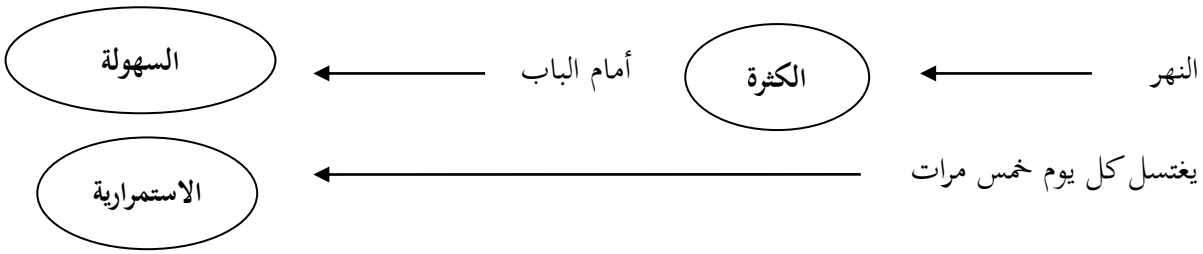
وبعد هذا نجد الكتاب المدرسي يقدم مجموعة من العناصر: تعريف الصلاة، مشروعيتها، مكانة الصلاة في الإسلام، أحكام الصلاة، الصلوات المكتوبة، كيفية الصلاة.

وبداية نبحث في مقصدية السند المقدم في الكتاب المدرسي ومدى تناسبه مع ما بعده، انطلاقا من القصد الاستعاري، السياقي، الحجاجي، الإشاري.

[1]– الكتاب المدرسي: كتابي في التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 72.

- **القصد الاستعاري**: من منطلق أن الاستعارة في التداولية معنى غير حرفي لا تتسم بالمعيارية المعهودة في البلاغة العربية القديمة[1] ، نجد أن حديث الرسول – صلى الله عليه وسلم- يحمل مقاصد استعارية، فقوله بأن: الماء الذي نغتسل به يزيل الدرن أي الوسخ، وجعل الصلاة مماثلة لذلك في إزالة الخطايا التي يرتكبها الإنسان، يُظهر لنا مقاصد استعارية.

إنّ الخطايا التي يرتكبها الإنسان مثل الأوساخ التي تعلق بجسمه، ذلك ما يظهر **قصد القبح والسوء للخطايا** التي يرتكبها، والقصد الآخر أن الخطايا وبالرغم من هذا الوصف؛ فهي ليست لازمة مطلقة لا يمكن الخلاص منها؛ وإنما يكون ذلك عن طريق الصلوات الخمس، ونطرح تساؤلا في هذا الصدد حول قوله – صلى الله عليه وسلم-(.... نهر أمام باب أحدكم يغتسل منه كل يوم خمس مرات)، فإن فهمنا عامة بأن الإنسان يمكن له أن يمحو خطاياه كما يغتسل بالماء من درنه، فلم النهر وقرب الباب ؟ ولم خمس مرات في اليوم؟، هذا ما يظهر بأن الأول يوحي بالكثرة والصفاء؛ لما يمتاز به النهر من جريان للماء، والثاني يوحي بسهولة الاغتسال لقرب النهر من الباب كما يقول الحديث الشريف، والثالث يوحي بالاستمرارية، ومن ذلك يظهر القصد الاستعاري العام في هذا الجانب: كثرة الصلاة واستمراريتها وسهولة أدائها وقربها منا كقرب النهر من الباب، وفي ذلك نجد في كتاب فيض القدير للعلامة محمد عبد الرؤوف المناوي شرحا مقاربا لما قلناه "(مثل الصلوات الخمس) المكتوبة (كمثل نهر) وهو (جار عذب) أي طيب لا ملوحة فيه (على باب أحدكم) إشارة لسهولته وقرب تناوله"[2].



[1]- المذكرة: ص 97.

[2]- محمد عبد الرؤوف المناوي، فيض القدير،شرح الجامع الصغير من أحاديث البشير النذير، ج5، دار الفكر للطباعة والنشر،بيروت- لبنان، دط،2010، ص 615.

أما بالنسبة لقوله " تمحو الخطايا" فذلك يدل على أن الإنسان يمكن أن يتخلص من خطاياه تخلصا مطلقا لأنّ المحو يكون بلا أثر وراءه، وهكذا فالصلاة طهارة ونقاء للأنفس كما يطهر الماء الجسم بشروط.

ونخلص مما سلف إلى المقاصد الاستعارية التالية:

- ق 1: صاحب الخطايا مثل درن الجسم.
- ق2: الصلاة طهارة للنفس.
- ق3: للصلاة فضل عظيم
- ق4: الصلاة تحتاج إلى استمرارية .
- ق5: الصلاة يسيرة ميسرة.
- ق6: الصلاة تكفر الذنوب.

كما تحمل لفظة الصلاة في حد ذاتها بعدا مجازيا، بحكم أن المعنى اللغوي لها كما "قال كثير من أهل اللغة: هي الدعاء والتبريك والتمجيد، يقال صليت عليه أي دعوت له وزكيت، وقال عليه الصلاة والسلام: (إذا دعي أحدكم إلى الطعام فليجب، وإن كان صائما فليصل) أي ليدع لأهله" [1]، وفي هذا الجانب نجد نوعا من التقارب بين المعنى اللغوي والاصطلاحي؛ وذلك كما يرى "عبد الرحمان صولة" في كتاب الحجاج في القرآن الكريم "وجه من وجوه المحاججة لأن الأمور فيها يبنى جديدها على قديمها، ومجهولها على معلومها فلا يكون في الأمر بدعة أو طفرة من شأنها أن تهز عوالم إيمان المتلقين"[2]، وفي هذا الشأن نجد كلمات كثيرة تحمل دلالات مجازية في ميادين القرآن الكريم وأصبحت تأخذ مدلولات اصطلاحية أخرى" فهي استعارات تُنُوسيت أصولها الأولى وهي عبارة عن استعارات نائمة(**Métaphores endormies**)"[3].

[1]- الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، المكتبة العصرية، صيدا لبنان،ط1، 2006، ص ص302، 303.

[2]- عبد الله صولة، الحجاج في القرآن الكريم، ص160.

[3]- المرجع نفسه، ص 161.

- **بالنظر للجانب السياقي والحجاجي للحديث:** يتداخل هذا الحديث مع أحاديث أخرى رويت عن الرسول –صلى الله عليه وسلم– في ذات المعنى ذكرها "المنذري" في كتاب الترغيب والترهيب منها[1]:

عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه أنه سمع النبي صلى الله عليه وسلم يقول: (الصَّلَواتُ الخَمسُ كفَّارةٌ لِمَا بينها، ثمَّ قال رسولُ اللهِ صلى اللهُ عليه وسلَّمَ: أرأيتَ لو أنَّ رجلًا كان يَعتَمِلُ وكان بين منزله وبين مُعتَمَلِه خمسةُ أنهارٍ، فإذا أتَى مُعتَمَلَه عَمِلَ فيه ما شاء اللهُ فأصابَه الوَسَخُ أو العَرَقُ، فكلَّما مرَّ بنهرٍ اغتسَلَ، ما كان ذلك يُبقِي مِن دَرَنِه، فكذلك الصَّلاةُ كلَّما عَمِلَ خَطِيئةً فدَعا واستَغفَرَ غُفِرَ له ما كان قَبلَها) رواه الطبراني.

وعن جابر رضي الله عنه قال: (قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: مثَلُ الصَّلواتِ الخَمْسِ كمثَلِ نَهْرٍ جارٍ غمْرٍ عَلى بَابِ أَحَدِكُم يغْتَسِلُ مِنْهُ كُلَّ يَوْمٍ خمْسَ مرَّاتٍ) رواه مسلم.

وقد وردت أحاديث أخرى بهذا المعنى والتي تسير في القصد نفسه وفي السياق ذاته، أن الصلاة طهارة تطهر النفس من الخطايا.

يمتاز الحديث الذي نقوم بتحليله ببنية حجاجية قوية نمثلها بسلم حجاجي فيما يلي:

- الصلاة طهارة متجددة ومستمرة ← (النتيجة)
- الصلاة مثل الاغتسال من النهر باستمرار
- القرب والصفاء والسهولة
- النهر أمام الباب ← (المقدمات)

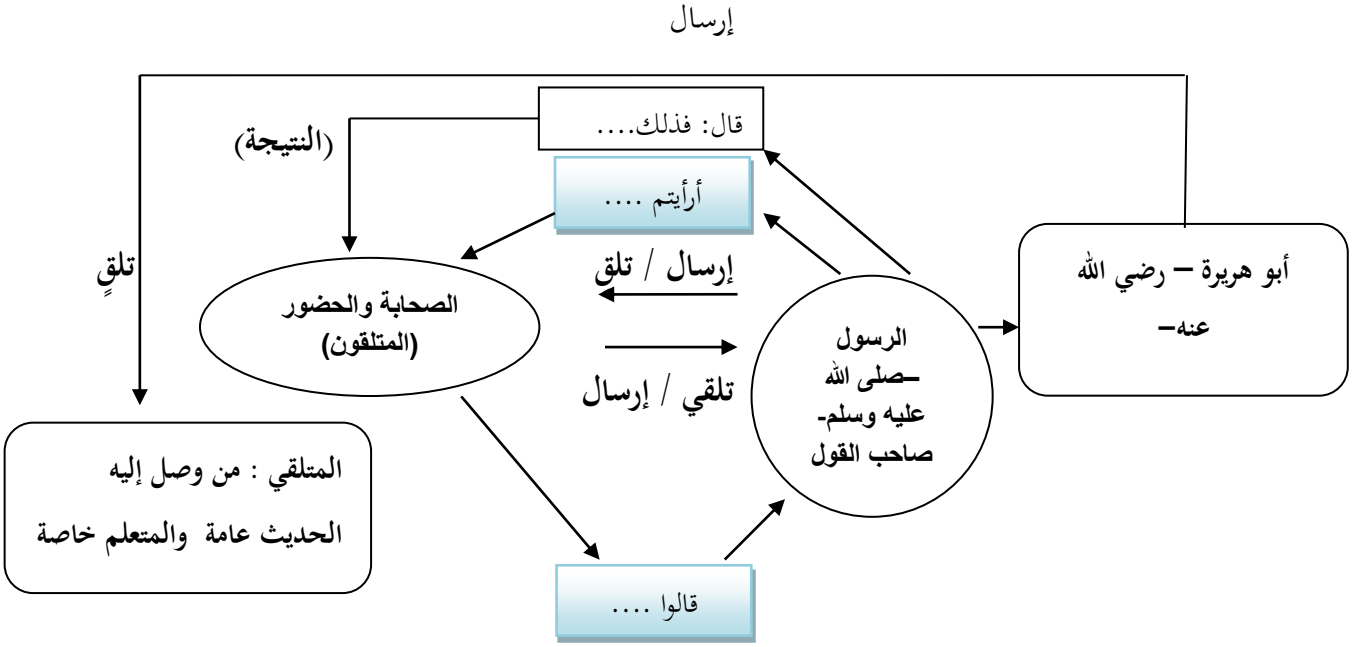
الأمر الذي يظهر انسجاما منطقيا وحجاجيا بين المقدمات والنتيجة التي نصل إليها خاصة بعد الوقوف على الجانب المجازي في الحديث.

[1]- عبد العظيم بن عبد القوي المنذري، الترغيب والترهيب من الحديث الشريف، ج1، المكتبة العصرية، صيدا–بيروت، ط1، دت، ص 234.

- **في الجانب الإشاري:**

نجد ما يدل على الإشارات الشخصية بين قائلين الأول هو راوي الحديث، والثاني هو صاحب الحديث حيث ينقل أبو هريرة حديث الرسول صلى الله عليه وسلم بقوله – سمعت– بإشارة لشخصه (أنا)، ثم يدور الحديث بين الرسول ومن معه ، إلا أن الضمير (أنتم) في قوله أرأيتم يشمل متلقيين، المتلقي الأول من سمع الحديث والمتلقي الثاني من نقل له الحديث وهو المتلقي المشارك في الخطاب، والمتلقي الضمني ويرى في ذلك مانيكينو أنه "هنا يكون تأويل العبارات من زاوية نظر التداولية هو شبكة من التوجيهات التي تمكن المتلقي باعتباره مشاركا حيويا من أن يبني المعنى فينتج عن ذلك نوع من اللا تماثل الجذري بين التلفظ والتلقي"[1]، ومن ذلك لا يعني أن الرسالة وفهمها تلزم من عُني بالخطاب آنيا، بل تَعني كل من وصل إليه الخطاب.

ونوضح شكل هذه العملية في هذا المخطط التواصلي:



[1] – Dominique Mainguenau, pragmatique pour le discours littéraire, Bordas , Paris, 1990, p18.

كما نجد إشارات زمانية كونية في قوله (كل يوم)، هذه الإشارة التي نقرأ منها الاستمرارية وإن كانت في سياقها اللغوي استمرارية في الاغتسال من النهر بغرض التشبيه، فهي تحيل إلى أن الصلاة تكون مستمرة متواصلة ودون انقطاع، وفي الإشارة المكانية : نهر ، باب ، نقرأ منها القرب والسهولة في أخذ الماء للاغتسال، كما هو الشأن بالنسبة للصلاة وتيسيرها، ومن خلال هذه المقاصد في هذا الحديث نحاول أن نصوغ وجهة للدرس ونقف عند مناسبة الأسئلة التي صاحبت السند في الكتاب وهي:

- ما حقيقة الصلاة ؟ وما منزلتها وأهميتها في الإسلام؟
- ما أحكامها؟ وما هي آثارها الروحية والتربوية والاجتماعية؟

وأول ما نلاحظه بعد تحليلنا للسند، أن هذه الأسئلة عامة وتفتقد للتدرج، لذا لا يجب الانطلاق منها وإنما نحاول الوصول إليها وإلى إجاباتها، لذا نتخذ من هذه الأسئلة أسئلة رئيسة حول مقاصد الحديث الشريف، والتي تُبنى على أسئلة جزئية والتي نقدمها كما يلي:

أسئلة استعارية

- بم شبه الرسول –صلى الله عليه وسلم– من يصلي الصلوات الخمس؟
- ما الذي تفهمه من هذا التشبيه؟

أسئلة سياقية حجاجية

- ما فائدة الصلاة؟ ولماذا؟
- هل الصلاة مجرد عبادة عادية؟

أسئلة إشارية

- من المعني بالصلاة ؟ هل هم الصحابة الذين كانوا يجالسون الرسول –صلى الله عليه وسلم– فقط؟ أم أنه أمر يخص جميع المسلمين؟

وهكذا نكون قد هيأنا المتعلم ليأخذ المفاهيم الأخرى الدقيقة حول الصلاة، وحكمها، وكيفيتها، وما إلى ذلك، بعدما نرسخ في ذهنه عظمة الصلاة ومكانتها؛ كيف لا وهي قادرة على أن تزيل الخطايا وتطهر الإنسان، وقد قدّم الكتاب المدرسي صورا توضيحية في كيفية أداء الصلاة وهذا أمر محمود، بالإضافة إلى إمكانية أن يستعين المعلم بأشرطة فيديو وما إلى ذلك في تعليم الكيفية أو أن يؤديها أمامهم، ذلك بعد أن يدرك المتعلم فضل الصلاة ومكانتها وهذا هو المنشود لأن البقية تحصيل حاصل.

4. الأنموذج الرابع: الأمانة (الأخلاق والسلوك)

يدخل هذا الأنموذج الذي نحن بصدد تحليله ضمن ميدان الأخلاق والسلوك، و" تتميز طبيعة المعارف المندرجة ضمن هذا المجال بالتنوع والتركيز أكثر على الجانب السلوكي القيمي، ذي الصلة بالمعاملات اليومية للمتعلم في محيطه، وتجسيد معاني القيم النبيلة والخصال الحميدة والمثل الأخلاقية المنبثقة من التعاليم الإسلامية بمضمونها في شتى ميادين الحياة الفردية والأسرية والاجتماعية والبيئية والوطنية"[1]، ويعد هذا الميدان من أهم الميادين، وهو في رأينا نتاج عن كل الميادين الأخرى فتناول موضوع في العبادات أو الإيمان، لا يعني طرحه بصورة مجردة وإنما بما يؤثر على سلوك المتعلمين، فالخطاب الديني لا يقتصر على العبادات بل يشمل السلوكات ونحن نمارس العبادة من أجل السلوك، كما أنه امتداد للخطاب القرآني الذي" يمزج بين العاطفة والفكر والحق والجمال والعقيدة والمعرفة، يخاطب العقل والقلب معا، ليجعل بذور العقيدة التي يدعو إليها ضاربة في النفس للتأثر والاقتناع، كما يربط الصلة بين الوجدان عن طريق الإحساس والشعور الباطني والذوق الجمالي، وبين الفكر عن طريق الحواس"[2]

لذا عندما نقول سلوك فليس بالضرورة أن يقتصر الأمر على المواضيع السلوكية المجردة بل هو ما ينتج من أثر في السلوك، وهذا ما وقفنا عنده في مقصدية المنهاج سابقا وفي تحليل النماذج.

[1]- المخططات السنوية، مادة التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 6.

[2]-حكيمة بوقرومة، المتلقي في الخطاب القرآني، ص 262.

يقترح المخطط السنوي درس الأمانة كما يلي:[1]

المخططات السنوية

			• من آثار الصلاة في تهذيب سلوكي • كيفية الصلاة		
		موارد منهجية	- ترتيب العبادات. - ذكر الأحكام والحكم حسب الأولويات والعرض المناسب. - معرفة أن الامتثال لأمر الله هو سلوك المؤمن. - حسن التعريف بالشعائر - معرفة الأداء وحسن العرض والممارسة		
الأخلاق والآداب الإسلامية	يوظف المتعلم المعرفة المكتسبة في جوانب من مكارم الأخلاق الإسلامية في الوضعيات المناسبة في المحيط.	عرض الوضعية الانطلاقية	- الوضعية الانطلاقية: حكى لك جدك الكثير من القصص المفيدة والممتعة عن ((الأمانة))، واستغربت من هذا الحرص الشديد على الأمانة وفكرت أنه بالتأكيد هذه فضيلة راقية يحرص فيها الفرد على ودائع الناس وبالتأكيد سيكون لها فضل عظيم، فقررت أن تسمع جدك عرضا حول الأمانة. المهمات: - تقديم عرض حول الأمانة لجدك - التأكيد على أن الأمانة فضيلة راقية يحرص فيها الفرد على ودائع الناس. - تبيين ثمار حفظ الأمانة	- الربط بين النصوص الاستشهادية والأنماط السلوكية المستهدفة - اعتماد وضعيات من المحيط والواقع المعيش لاستخراج العبر والمواقف للاسترشاد	01 سا
		الأمانة موارد معرفية (العناصر المفاهيمية)	• تعريف الأمانة • حكمها • أنواع الأمانة • ثمار حفظ الأمانة		
		موارد منهجية	-التصرف المستند إلى الضوابط الأخلاقية والأحكام الشرعية. - التوظيف المناسب للوضعيات. - العرض المنهجي للأحكام. -تحليل المواقف والسلوكات والظواهر.		

وزارة التربية الوطنية

20

- **وضعية الانطلاق**: يتأكد من خلال المقترح في المخطط، الاعتماد الكلي على وضعيات ذات سياق افتراضي تجعل المتعلم متخيلا لأمر غير حادث، شأنها شأن الوضعيات السابقة، ولا نلمس وضعيات انطلاق تبدأ مما هو موجود صفيا أو ما يمكن إيجاده؛ أشرطة فيديو، صور...، ثم كيف لي أن أجعل المتعلم يتخيل شيئا قد لا يكون موجودا – قصص الجد – وأحاول أن أبني درسا على هذا الافتراض، فالانطلاق من الافترضات المسبقة، لا يعني الانطلاق من تخيلات وتكهنات، ولم الطابع الأسري يغلب دائما على وضعيات الانطلاق بهذه الصورة النمطية ولم عدم اللجوء إلى وضعيات أخرى أكثر حيوية وفاعلية؟ هذا ما لا يجعل هذه الوضعية محل تزكية لتقديم هذا الدرس، فالمعلم مطالب بالانطلاق من افتراضات حادثة في ذهن المتعلم، ويمكن له أن يحدثها عن طريق عرض شريط فيديو مثلا يعرض قصة حول الأمانة فتصبح هي المرجع في ذهن المتعلم لبداية التعرف على تفاصيل الدرس، وليس قصة جد لا حضور لها، وهكذا فقط: قص عليك جدك قصة حول الأمانة .. فما هي الأمانة؟ فنقع في خلل تداولي كبير.

[1] – المخططات السنوية، مادة التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص20.

لذا نقترح وضعية انطلاق أخرى وهي جلب شريط فيديو وعرضه للتلاميذ يكون متضمنا لقصة ما، وفي ذلك نقترح مقطع فيديو[1] منشورا على **You Tube** ، تدور أحداث هذا المقطع حول طفل مع جدته في متجر قاما بشراء مجموعة من الحاجيات من بينها كعكة لهذه الطفلة، لكن أثناء التقرب لدفع الحساب لم يكن المبلغ كافيا، فقررت الجدة أن تعيد الكعكة، لكن الطفلة قالت: أريد هذه الكعكة ولن أسألك شيئا آخر، وكان هناك رجل بالقرب فقرر أن يدفع ثمن الكعكة للطفلة، لكن الجدة رفضت، فقص لها حادثة مماثلة له عاشها وهو طفل حين قام شخص بشراء الكعكة له في عيد ميلاده، بعدما عجزت أمه عن دفع ثمنها، وقال بأنه حينها لم يتسنَ له أن يشكر صاحب المعروف، ثم طلب من الطفلة أن تعده بأن تقدم مساعدة لمحتاج عندما يمكن لها ذلك، وقدّم لها ورقة مكتوب فيها " فعل لطيف صغير يحدث موجة لا نهاية لها من الخير" وعند عودة الجدة والطفلة، قرأ الجد تلك الورقة، وكان هو ذاته الشخص الذي أعان ذلك الرجل وهو طفل صغير، ومن خلال هذه القصة يظهر بأن الأمانة لا تكون فقط مالا يقدم لك لتحافظ عليه بل قد يكون تصرفا أو سلوكا، وهذا ما سيجعل المتعلم يعيد حساباته في ماهية الأمانة، فنحرك حيرته من جهة ومن جهة أخرى نبدأ في ترسيخ هذا المفهوم في ذهنه من خلال ذلك الطفل الذي رأى أن صنيع الرجل معه أمانة وذلك ما بلّغه الطفلة عندما كبر وساعدها.

كما يمكن للمعلم أن يقدم هذه القصة على شكل مسرحية في الصف..، يتفق مع مجموعة من المتعلمين من أجل تقديمها، فتكون هناك طرق متنوعة ومبتكرة في تقديم الدروس وليس فقط وضعيات انطلاق جافة تفتقر للكثير من الشروط وقد يكون تأثيرها تأثيرا عكسيا وسلبيا، فتحكم على الدرس بالفشل في بدايته.

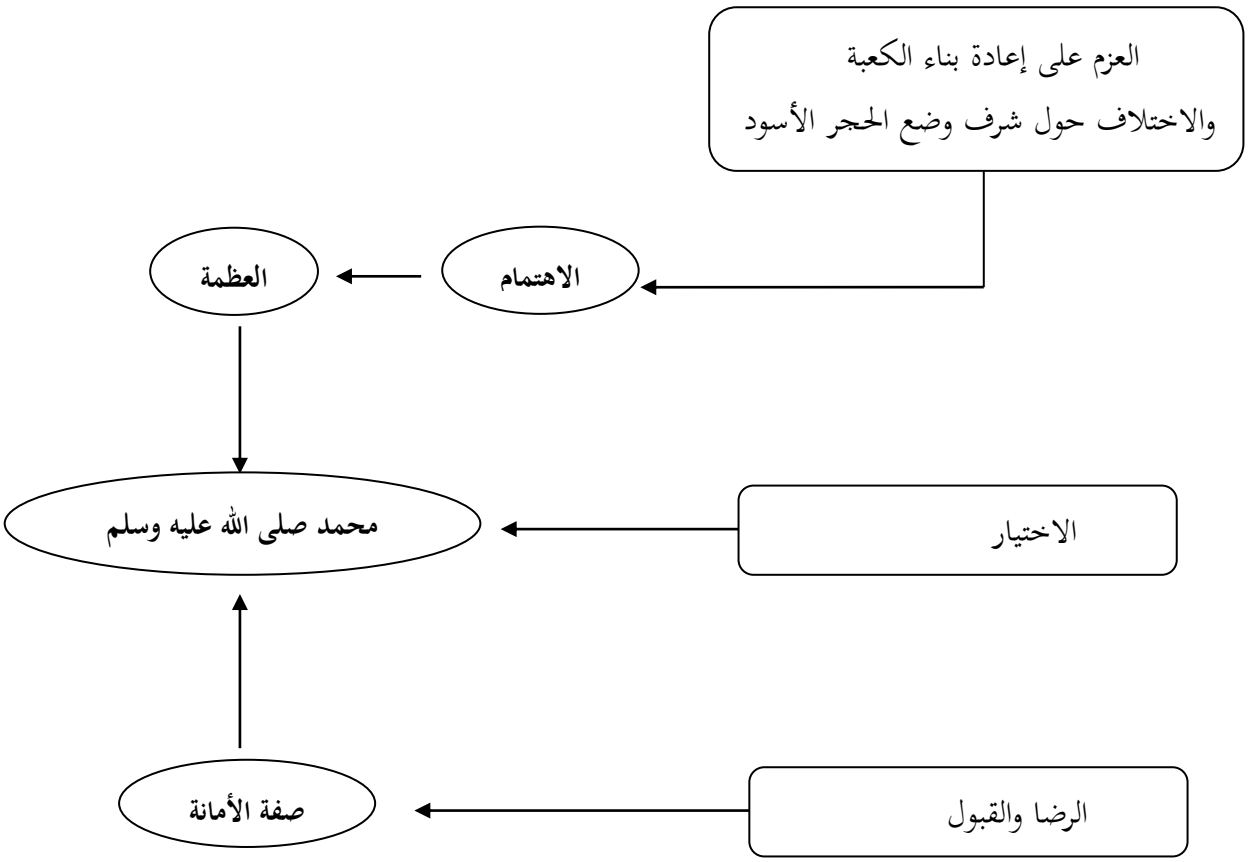
[1] – https://www.youtube.com/watch?v=BdZSpfPPtTk

مقصدية النص (السند) وبناء أسئلة المناقشة:

يقدم الكتاب المدرسي مدخلا إشكاليا لدرس الأمانة كما يلي[1]:

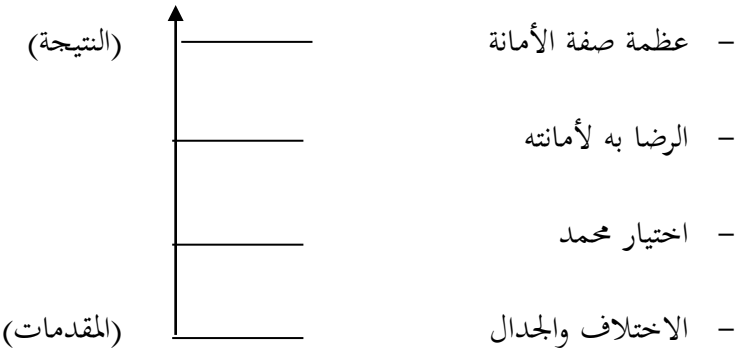
قامت قريش بإعادة بناء الكعبة، بعد التصدعات التي أصابتها بفعل الأمطار الغزيرة، ولما بلغ البنيان موضع الحجر الأسود اختلفوا فيمن ينال شرف وضعه في مكانه، فعرض عليهم أحدهم أن يحتكموا إلى أول داخل عليهم من باب المسجد، وشاء الله أن يكون سيدنا رسول الله – صلى الله عليه وسلم- فلما رأوه هتفوا: (هذا الأمين، رضيناه، هذا محمد) ، لماذا نال النبي صفة الأمين؟ وكيف أقتدي به فأكون أمينا؟

يحمل هذا النص عدة مقاصد يمكننا الوقوف عندها ثم التأكد من مناسبتها من عدمه، وبداية بحجاجية السند نجد أنه يقوم على تراتبية معينة وهي كالتالي:



[1]- الكتاب المدرسي: كتابي في التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 99.

ومن ذلك لما كانت المكانة كبيرة للكعبة عند أهل قريش ومكانة الحجر الأسود عظيمة، حدث الاختلاف في شرف من يقوم بوضعه في مكانه، والغاية من هذا السند تسير إلى وقوع الاختيار على الرسول –صلى الله عليه وسلم– ورضا قريش بذلك لأنه الأمين، ولذلك نجد الأمانة في هذا السند هي هرم السلم الحجاجي ونتيجته.



ومن هنا نكشف قصدا لا حرفيا؛ أنّ الأمانة كفيلة بأن تجعلك مفضلا وأهل ثقة عند الآخرين ، لكن قريشا الذين أقروا هذه الصفة هم أنفسهم من عادوا محمد – صلى الله عليه وسلم– في نشر دعوته الإسلامية، ومن ذلك لا يعني أن الأمانة تكون صفة فينا لإرضاء غيرنا، بقدر ما هي صفة نرضي بها الله وأنفسنا، هذا من جهة ومن جهة أخرى، الحكم الذي أطلقته قريش على محمد؛ مبني للمجهول بالنسبة للمتعلم فهو لم يناقش فكرة لماذا الرسول– صلى الله عليه وسلم– أمين؟ بل وقف من خلال السند على أن قريشا رضيت –في ذلك السياق – بوضع محمد– صلى الله عليه وسلم– للحجر الأسود لأمانته.

فالسؤال الذي يتبع السند (بماذا نال النبي صفة الأمين؟) لا يناسب الموضوع؛ لأنه يطرح فكرة مكانة الأمين ولا يشير إلى ماهيتها، وهو سند في رأينا يكون أنسب إذا استعمل في موضوع متعلق بسيرة الرسول – صلى الله عليه وسلم– أو اعتماده كوضعية انطلاق وليس كسند لبناء الدرس، بالإضافة إلى أن المتعلم لم يحصّل معارف حول ميدان سيرة الرسول في التعليم المتوسط إلى غاية هذا الدرس، بحكم أن ميدان السيرة النبوية آخر

ميدان في تعليمية مادة التربية الإسلامية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وهذا ما يجعلنا نشير إلى ضرورة ترتيب الدروس والميادين لبناء تكامل حجاجي بينها، وجعل الأمر أكثر توافقا.

وفي ما خص قول قريش "هذا الأمين رضيناه هذا محمد".. فهذا خاضع لسياق محدد فلو أخذنا هذا القول في غير هذا الموضوع عندما جاءهم بالرسالة الإلهية لوجدنا غير هذا الرد، فلا تظهر بذلك قريش مقرة بالحق على عكس مارضيت به في السياق سالف الذكر، ونجد ذلك في مناسبات كثيرة بتهم عديدة؛ **قال تعالى:﴿وَعَجِبُوا أَن جَاءَهُم مُّنذِرٌ مِّنْهُمْ ۖ وَقَالَ الْكَافِرُونَ هَٰذَا سَاحِرٌ كَذَّابٌ ﴾**[1]، فقد اتهموه بالكذب والسحر وغيره من الأباطيل رغم معرفتهم بأنه الأمين، ونشير إلى أن لفظة "قريش" لا تستغرق الكل فهناك مَن هم مِن قريش وآمنوا بالرسول- صلى الله عليه وسلم- ، وفي هذا السياق يظهر قصد آخر: فكونك شخصا أمينا لا يعني أن يحبك جميع الناس وإنما الصالحون منهم والصادقون، وتعد صفة الأمانة في محمد صلى الله عليه وسلم حجة في ذاتها؛ لما يأتي بعدها في الدعوة الإسلامية؛ التي قابلتها قريش بالعداء دون وجه حق، وهكذا فإننا نقول إن هذا السند لا يقود إلى ماهية الأمانة بقدر ما يقود إلى مكانة الأمانة ونتائجها.

لذا نقترح سندا آخر مثل أن ننطلق من قوله تعالى: **﴿وَإِنْ كُنْتُمْ عَلَى سَفَرٍ وَلَمْ تَجِدُوا كَاتِبًا فَرِهَانٌ مَقْبُوضَةٌ فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُمْ بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ الَّذِي اؤْتُمِنَ أَمَانَتَهُ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ وَمَنْ يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبُهُ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ ﴾**[2]، وقال أيضا:**﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾**[3] ، فمن خلال الآية الكريمة الأولى ارتبطت الأمانة بالرهن و" الرهن هنا اسم للشيء المرهون، ومعنى الرهن أن يجعل شيء من متاع المدين بيد الدائن توثقه له في دينه"[4]، ومن ذلك يكون الرهن ماديا ؛ مالا أو شيئا ذا قيمة والأمانة تقتضي رده، وفي الآية الثانية ترتبط الأمانة فيها بالخيانة "والخون

[1]- القرآن الكريم، سورة ص، الآية 4.

[2]- القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية 283.

[3]- القرآن الكريم، سورةالأنفال، الآية 27.

[4]- محمد الطاهر بن عاشور،ج3، تفسير التحرير والتنوير، ص120.

والخيانة إبطال ونقض ما وقع عليه تعاقد من دون إعلان لذلك النقض"[1]، وعليه فالأمانة ترتبط بالعهد والالتزام كما ترتبط بتأدية المال لصاحبه، فهي ذات أبعاد قصدية مادية ومعنوية، ومن هذا المنطلق نحاول الولوج إلى ماهية الأمانة وكيف أكون أمينا، عن طريق بناء أسئلة تدريجية في هذا الصدد وطرحها على المتعلم، كما نكون قد صنعنا سياقا مناسبا لما يقدمه الكتاب المدرسي في عنصر أنواع الأمانة: الأمانة في العبادة، الأمانة في الودائع، الأمانة في العمل...[2].

1- المرجع السابق، ج9، تص 322.

2- الكتاب المدرسي: كتابي في التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 100

5. الأنموذج الخامس: الرسول – صلى الله عليه وسلم، مولده طفولته، نشأته

يدخل هذا الموضوع ضمن ميدان السيرة النبوية وهو آخر ميدان يقدم للمتعلم في تعليمية مادة التربية الإسلامية في السنة الأولى من التعليم المتوسط، ويتسم هذا الميدان بـ" غلبة الطابع السردي لوضعيات التعلم على غيره من أشكال وأساليب التعلم في الوضعيات الأخرى، وذلك لتميز كثير من المعارف المندرجة في سياقه بخصائص تجعلها متقاطعة مع مادة التاريخ، إلا أن تعلقها بشخصية الرسول صلى الله عليه وسلم يمنحها مكانة خاصة وطابعا مقدسا"[1].

نقول هنا بأن الطابع السردي هو الأنسب لطرح مثل هذه المواضيع ذات الطابع القصصي، إلا أنه يجب التركيز على تساؤلات: **ماذا بعد هذا السرد؟ بأي أثر ؟ وبأي إنجاز؟** ، ومن هذا نميز بين نوعين من السرد؛ السرد الكلاسيكي التقليدي، فهو كما " أشارت مكي بال (**Bal**) مجرد نظرية الأجناس اللغوية الشفهية والمكتوبة والصور والمشاهد والأحداث والفنون الثقافية التي تحكى قصة"[2]، ويظهر هذا المفهوم سطحيا للسرد وهذا ما يعكسه أن ظهوره ارتبط بالمفهوم البنيوي حيث " وجد اسم (**narratologie**) (علم السرد) طفلا للبنيوية الفرنسية وحفيدا للشكلية الروسية والتشيكية، من منظور المفاهيم السيموطيقية والثقافية والطبيعية الحالية للسرد، كما قدمه مؤلفون مثل بال (bal)وفلوديرينك (**Fludernik**)ولتشمان (**Lachmann**)..وآخرين، ويعد السرد عندهم نوعا من اللغة وتجاهله بوصفه كلاما " [3]، لكن هذا المفهوم سرعان ما تطور و تجاوز الرؤية البنيوية للسرد وظهرت رؤية أخرى للسرد، " على سبيل المثال يمكن تتبع التطور الفكري لميكي بال في النسخ الثلاث المختلفة تماما لكتابها علم السرد (1977، 1997،1980) التي تعكس بإتقان تحول الحقل في كتابها الصادر 1997، تصرح بأنها لم تعد ترى علم السرد غاية في ذاتها، لكنه وسيلة أداة إرشادية، بل يجب أن تستخدم بالارتباط مع

[1]– المخططات السنوية، مادة التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص7

[2]– جينز بروكمبير، دونال كربو، تر: عبد المقصود عبد الكريم، السرد والهوية، دراسات في السيرة الذاتية والذات والثقافة، المركز القومي للترجمة، مصر، ط1،2015، ص12

[3]– المرجع نفسه، ص ص 12. 13.

الاهتمامات والنظريات الأخرى، فيتحول السرد إلى نشاط للتحليل الثقافي"[1]، وهذا ما نبرر به التساؤلات التي طرحناها سابقا حول سردية هذا الميدان، وفي هذا أيضا يقترح المخطط في ما خص هذا الميدان" الاستعانة بالوسائل المدعمة مثل الحائط، صور لأماكن أو معالم وآثار، كتب (وهذا الطابع السردي يدعم ويخدم تعلم اللغة العربية وبناءها الفني والفكري)"[2]، وهذا نوع من السرد التقليدي كما عرضنا في قول "ميكي بال" سابقا، الذي يجب أن يرفق بجانب تحليلي ثقافي لكي يكون أكثر نجاعة وليس فقط مجرد عرض من أجل السرد، كما أن هذا الاقتراح في رأينا متأخر نوعا ما؛ فهذه الوسائل يجب على المعلم أن يلجأ إلى استعمالها في كل الميادين؛ كي لا تقدم المادة التعليمية للمتعلم جافة، على غرار ما اقترحناه في وضعية الانطلاق الخاص بالأنموذج السابق (درس الأمانة).

يقدم المخطط السنوي هيكلة للدرس كما يلي:[3]

السيرة النبوية	يعرف المتعلم محطات بارزة من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم (من الميلاد إلى الإسراء والمعراج)، ويعتبر عن محبته له بالاقتداء به.	عرض الوضعية الانطلاقية - مولده صلى الله عليه وسلم، طفولته، شبابه. موارد معرفية (العناصر المفاهيمية) موارد منهجية	- الوضعية الانطلاقية: أثناء تصفحك للنت صادفت بعض الآراء العالمية التي تشيد بخصائل الرسول صلى الله عليه وسلم من غير المؤمنين به، فقررت أن تطلع على تفاصيل حياته منذ مولده. المهمات: - الاطلاع على جانب من السيرة النبوية (حياة الرسول صلى الله عليه وسلم منذ مولده، طفولته، شبابه) - الإشادة بخصائل الرسول صلى الله عليه وسلم - الاقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم في خصاله وصفاته • مولد النبي صلى الله عليه وسلم وطفولته - مولده – رضاعته – حادثة شق الصدر -إلى أمه الحنون – كفالة جده له – كفالة عمه • شبابه: - رعيه للغنم - تجارته لخديجة بنت خويلد رضي الله عنها - زواجه بخديجة بنت خويلد رضي الله عنها - مشاركته في بناء الكعبة -منهجية السّرد باستخدام المصادر الموثوقة. - ترتيب الأحداث والمواقف، والبحث عن الأثر. - استخلاص العبر وتحليل المواقف للاسترشاد والاقتداء في الحياة العملية.	- التركيز على السرد الجيد باستخدام المصادر الموثوقة - استخلاص العبر والمواقف للاسترشاد والاقتداء	01 سا
معـــالجـــة للمقطـــع التقـــويـــم الفصلـــي 1				1 سا

وزارة التربية الوطنية

15

[1] – المرجع السابق، ص 14

[2] – المخططات السنوية، مادة التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص 7.

[3] – المرجع، نفسه، ص 15.

- **وضعية الانطلاق:** كالعادة سياقات افتراضية دون أي ابتكار أو تحفيز، كما لاحظنا في الوضعيات الأخرى ، (رأيت أخاك...قال أبوك...، قال جدك ...،قرأت في النت...) وما إلى ذلك في حين أن بالإمكان صنع وضعيات صفية بافتراضات معلومة ومؤكدة، وليس بافتراضات لا أساس لها، فهل متعلم اليوم يقرأ في النت الآراء العالمية حول شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم، وإن كان ألا يمكن أن يكون ذلك سلبيا؟ خاصة مع الحملات الشرسة والرسومات الساخرة التي تعرض في النت ومواقع التواصل؟ ولذلك أليس من الأحسن إحضار المعلم لقول من الأقوال في رسول الأمة صلى الله عليه وسلم أو مجموعة من الأقوال وعرضها على المتعلمين ثم الانطلاق منها، وليس افتراضات لا وجود لها؟.

وفي ذلك نقترح قولين معروفين وموجدين في النت :[1]

1. **يقول الدكتور/ مايكل هارت (Michael Hart)**[2]:(إن محمدا كان الرجل الوحيد في التاريخ الذي نجح بشكل أسمى وأبرز في كلا المستويين الديني والدنيوي ، إن هذا الاتحاد الفريد الذي لا نظير له يخوله أن يعتبر أعظم شخصية أثرت فى تاريخ البشرية).
2. **يقول إدوار مونته (Edourd Mortier)** في آخر كتابه (العرب): (عرف محمد بخلوص النية والملاطفة وإنصافه في الحكم، ونزاهة التعبير عن الفكر والتحقق، وبالجملة كان محمد أزكى وأدين وأرحم عرب عصره، وأشدهم حفاظاً على الزمام فقد وجههم إلى حياة لم يحلموا بها من قبل، وأسس لهم دولة زمنية ودينية لا تزال إلى اليوم).

ويمكن إضافة إلى ذلك عرض الموقع الذي تناول هذين القولين مع أقوال أخرى، واطلاع التلاميذ على الكتابين اللذين تحدث فيهما هذان الرجلان عن محمد صلى الله عليه وسلم بتبجيل وتعظيم، وفنكون بهذا قد وضعنا وضعية مناسبة للانطلاق في هذا الدرس.

[1] – ينظر الموقع: www.thaqafnafsak.com/2014/01/ أقوال-بعض-المستشرقين-في-رسولنا-الكريم .html (تاريخ الزيارة: 2020/07/02)

[2] – هو فيزيائي أمريكي يهودي صاحب كتاب: الخالدون مائة أعظمهم محمد

مقصدية النص (السند) وبناء أسئلة المناقشة:

يقدم الكتاب المدرسي مدخلا إشكاليا للدرس كما يلي:[1]

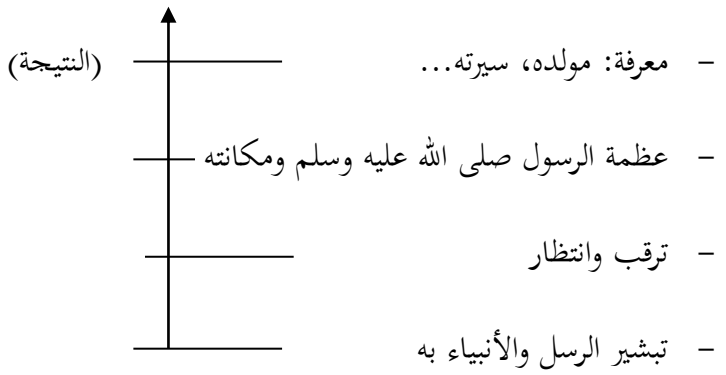
لقد كان ميلاد النبي محمد –صلى الله عليه وسلم– أهم حدث في تاريخ البشرية على الإطلاق، منذ أن خلق الله الكون وسخّر كل ما فيه لخدمة الإنسان، وكأن هذا الكون كان يرتقب قدومه منذ زمن بعيد.

- فمتى كان ميلاده صلى الله عليه وسلم ورضاعته؟
- وكيف كانت طفولته وشبابه؟

إن السند المقدم في الكتاب المدرسي وما يليه من الأسئلة تظهر مختلة، فالإشارة إلى العظمة تحتاج إلى تبرير للعظمة، ومن جهة إلى تبرير لم كان هناك ترقب لقدوم هذا النبي، لذا يجب أن ننطلق من سؤال: لم يعدّ مولد الرسول أعظم حدث في تاريخ البشرية؟ ومتى كان هذا الحدث؟ فيتعرف المتعلم على تاريخ مولده من جهة وعلى عظمة هذا الحدث من جهة أخرى، فلا نتعامل مع الرسول – صلى الله عليه وسلم– كشخص عادي ولد وانتهى، من خلال السؤال الذي يطرح الكتاب المدرسي بعد السند، بقدر ما نربط السؤال مع السند، فالسند يسوقنا إلى تساؤل: لماذا هو أهم حدث؟ وليس متى ولد الرسول؟ وفي ذلك نقترح وضع آية قرآنية مرافقة لهذا السند وهي قوله تعالى: ﴿ **وَإِذْ قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُم مُّصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيَّ مِنَ التَّوْرَاةِ وَمُبَشِّرًا بِرَسُولٍ يَأْتِي مِن بَعْدِي اسْمُهُ أَحْمَدُ ۖ فَلَمَّا جَاءَهُم بِالْبَيِّنَاتِ قَالُوا هَٰذَا سِحْرٌ مُّبِينٌ**﴾[2] ، فتكون فكرة الترقب مدعمة في السند، كما نحيل إلى أن محمدا خير الرسل وخاتمهم وما من نبي إلا وبشر به، فقدومه انتظار للبشرى وانتظار للخلاص ، وهكذا نكون قد صنعنا السلم الحجاجي التالي:

[1]– الكتاب المدرسي: كتابي في التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم المتوسط ص 109.

[2]–القرآن الكريم، سورة الصف، الآية 6.



ومن خلال هذه المنطلقات نجعل المتعلم أكثر اهتماما بشخص الرسول صلى الله عليه وسلم فتصبح المعلومات المتعلقة بالرسول شغفا للتلميذ يريد أن يحصلها وليس معلومات عادية، لأنه قد يدرك أنه يتعرف على شخصية عظيمة من معلومات سابقة، إلا أن استحضار معلومات أخرى وأقوال تمجد الرسول الكريم فذلك ترسيخ ودعم لتلك الافتراضات السابقة عند المتعلم التي قد تكون غير كافية، كما أن الهدف ليس فقط التعرف على معلومات حول نشأة الرسول- صلى الله عليه وسلم- بذلك الطابع السردي التقليدي كما أشرنا سابقا، بل دفع المتعلم لأخذ الأسوة الحسنة، قال تعالى: ﴿ **لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا**﴾[1]، فيكون هذا هو القصد الذي يجب أن يتجه الدرس نحوه.

[1]- القرآن الكريم، الأحزاب الآية21 .

3. المبحث الثالث: مقصدية الخطاب الديني في السنوات الأخرى

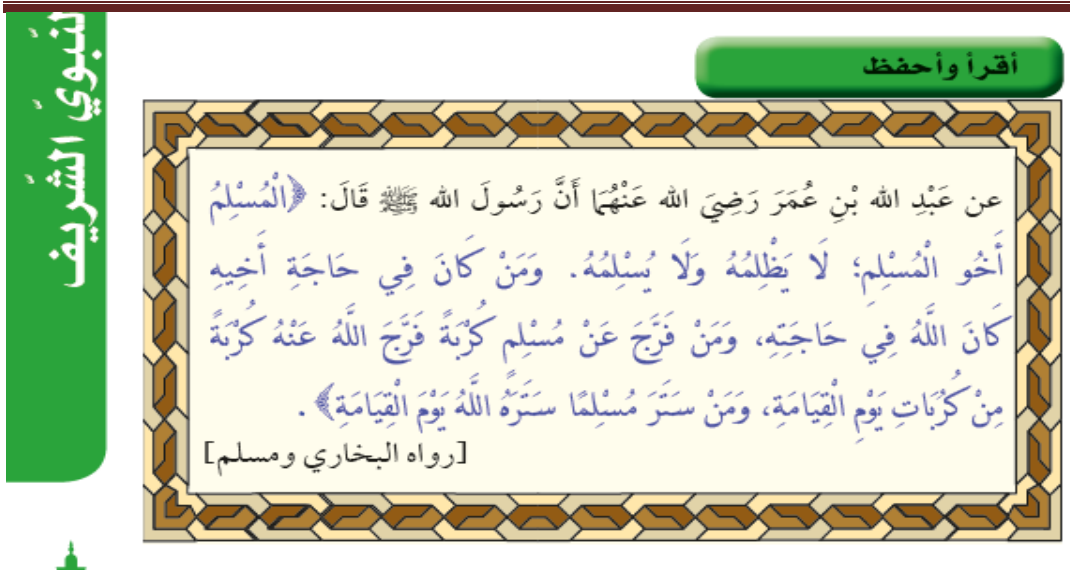
كما أشرنا سابقا، تقدم تعليمية مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط عبر أربع سنوات دراسية، وقد قمنا بمعالجة نماذج من السنة الأولى في المبحث السابق في كل ميدان ، وسنبحث في هذا المبحث في ما تبقى من سنوات باختيار أنموذج في كل سنة.

1– الأنموذج الأول: التماسك الاجتماعي – ميدان الحديث الشريف– (السنة الثانية متوسط):

تشهد الميادين المدرّسة في التعليم المتوسط استمرارية من سنة تعليمية إلى أخرى، وفي هذه السنة انتقينا أنموذجا من ميدان القرآن الكريم والحديث الشريف، وبالتحديد موضوع التماسك الاجتماعي؛ وهو موضوع مهم لما له من صلة مباشرة بالسلوك الاجتماعي للمتعلمين، لذا يجب الاهتمام به والحرص على نجاحه بتأسيسه تأسيسا صحيحا ومناسبا، هذا ماجعلنا نعود إلى المخطط السنوي وإلى الكتاب المدرسي، وعلى عكس المخططات السنوية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، نجد أن مخططات السنة الثانية خالية من وضعيات الانطلاق وتقتصر فقط على تحديد المهمات، وفيما يخص الدرس الذي نحن بصدد تحليله نجده مقدما في الكتاب المدرسي بالاعتماد على سندين سند أول وهو عبارة عن وضعية انطلاق، وسند ثاني لبناء الدرس وذلك كما يلي: [1]

القرآن الكريم والحديث الن

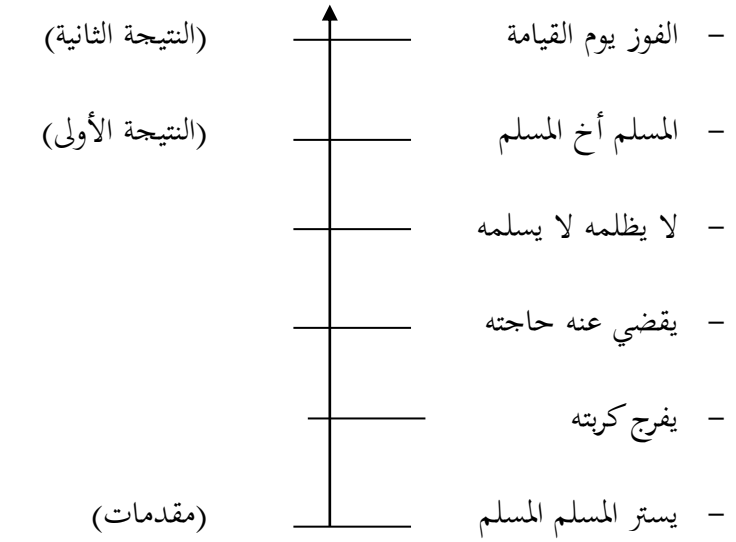
[1] – كتاب التربية الإسلامية السنة الثانية من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2017، ص 17.



بداية بالسند الأول الموجه للانطلاق، وبالنظر إليه من الناحية السياقية؛ نجد بأن شأنه شأن ما كان يقدم في السنة الأولى من التعليم المتوسط من وضعيات بدائية لا تحمل أبعادا قصدية قوية ومناسبة، فأن تفترض أن زميلا للمتعلمين غاب ولم يحضر بسبب المرض دون حدوث الأمر فعلا، وتبني عليه حكم زيارته ثم يتبيّن للمتعلمين أن هذا مظهر من مظاهر التماسك أمر لا منطق فيه ويبقى أمرا خياليا افتراضيا، وهنا قد يأخذ الدرس اتجاها سلبيا فما بني على الخيال قد يبقى محصورا في الخيال لا علاقة له بالواقع، فهذا النص جاف خالٍ من المعنى القيمي والشعوري، وما يزيد الأمر غرابة هو طرح سؤال : ما السلوكات التي دعا إليها الإسلام من أجل تحقيق التماسك الاجتماعي؟ وهنا نقول بأي ربط ورد هذا السؤال مع ما سبقه؟ وبأي معنى؟ ولذلك يجب أن تغير هذه الوضعية، ولم لا نحوّلها إلى حقيقة، كأن ينظّم المعلم مع المتعلمين زيارة فعلية لأحد المستشفيات لعيادة المرضى، وإن لم يكن يعرفهم، قصد إدخال البهجة عليهم، ويبني درسه على الانطباعات والانفعالات المترتبة بعد ذلك، كما أن هذا التصرف يقوم على بعد قصدي مهم جدا نراه لب الدرس، ففعل التماسك الاجتماعي لا يكون فقط مع من نعرفهم بل حتى مع الغرباء، الأمر الذي قد يكون أكثر تأثيرا في نفوس المتعلمين وتهيئه لمعرفة معنى التماسك الاجتماعي في جوهره وهذا ما يجعل هناك علاقة بين السابق واللاحق، خاصة مع عرض السند الثاني وهو حديث الرسول صلى الله عليه وسلم الذي يبدأ بالمسلم دون تخصيص لزميل أو صديق وهلم جرا، فكلمة المسلم تستغرق

من يدين بالإسلام بغض النظر عن قربه أو بعده منا، ومن هنا نفتح موضع التماسك الاجتماعي في قصديته العامة.

وبحثا عن مقاصد الحديث الشريف، الذي يبدأ بقول رسول الله –صلى الله عليه وسلم– (المسلم أخ المسلم)، فالأمر يكسر ما هو مألوف عن مفهوم الأخ في مفهومه الأسري البسيط، وهذا ما يحرك ذهن المتعلم وشعوره، فيشعره بالأمان أكثر في مجتمعه؛ كالأمان ذاته الذي يستشعره في أسرته، ومن هنا يبدأ في استظهار ملمح التماسك؛ الذي لا يصنعه المجتمع لنفسه في معزل عن الإسلام؛ ومن ذلك نتساءل ما الذي يجعل المسلم أخا للمسلم هل هي مجرد تسمية، أم للأمر أفعال وأعمال؟ وهذا ما يحيل إلى وجود علاقة حجاجية بين عبارة المسلم أخ المسلم التي تعتبر رأس السلم الحجاجي وما يليها من مقدمات لهذه النتيجة أو تحصيلا لها؛ وتمثيل ذلك في السلم الحجاجي التالي:



ويظهر من خلال هذه العملية الحجاجية أن الحديث الشريف يقوم على ثلاثة بؤر نصية: المسلمون إخوة، والأخوة تفترض منا عدم الظلم والإعانة ، الجزاء من جنس العمل .

وبالنظر للجانب السياقي للحديث، فقد قمنا بربطه بزيارة للمستشفى الأمر الذي يجعل المتعلم يستحسن صنيعه، فيستحضر تلك الانطباعات التي حدثت أثناء ذلك، فيشعر بأن الفرح الذي رآه عند المرضى حين زيارتهم ذاته الذي سيجازيه به الله، ويكون ذلك عن طريق مناقشة بين المعلم والمتعلم، والتي نقترح فيها الحلقة التواصلية التالية:

المعلم: هل الأخ فقط من تربطك به علاقة أسرية من خلال الحديث؟

المتعلم: لا ، ولكن كل من يدين بالإسلام.

المعلم: ما حق الأخ على أخيه في الإسلام؟

المتعلم: أن لا يظلمه، ويستره، ويعينه.

المعلم: وما جزاء من يحسن لأخيه المسلم؟

المتعلم: يحسن الله إليه يوم القيامة.

وبهذا يمكن استكمال عناصر الدرس ووضع تصور حول مفهوم التماسك الاجتماعي ودوره في بناء المجتمعات ورقيها، فيكون الفعل إجرائيا أكثر مما هو صورة متخيلة في ذهن المتعلم.

2. الأنموذج الثاني: المسارعة في الخيرات (الثالثة متوسط)

يتعلق هذا الأنموذج بميدان الأخلاق والآداب الإسلامية وتقدمه المخططات السنوية على أنه ميدان"تتميز طبيعة المعارف المندرجة ضمن هذا المجال بالتنوع والتركيز أكثر على الجانب السلوكي القيمي ذي الصلة بالمعاملات اليومية للمتعلم في محيطه، وتجسيد بمضمونها معاني القيم النبيلة والخصال الحميدة والمثل الأخلاقية المنبثقة من التعاليم الإسلامية في شتى ميادين الحياة الفردية والأسرية والاجتماعية والبيئية والوطنية"[1]، وبهذا من خلال هذه الرؤية نجد أن هذا الميدان له أهمية كبيرة، وأنه يستهدف أبعادا قيمية وسلوكية عند المتعلم في شتى المجالات من منطلقات دينية إسلامية، وقد اخترنا في هذا الميدان درس المسارعة في الخيرات وقدمه المخطط السنوي للمعلم على هذه الشاكلة[2]:

الأخلاق والآداب الإسلامية	يعبر المتعلم بسلوكه عن تحليه بالآداب الإسلامية المكتسبة ويتجنب السلوكات السيئة.	1 -المسارعة في الخيرات	عرض الوضعية الانطلاقية	ـ الوضعية الانطلاقية: كثيرا ما تسمع الناس يتحدثون عن أخلاق آبائك وأجدادك، وأنه كانت تسود بينهم أخلاق رفيعة، فقد كانوا يصبرون على مصاعب الحياة، ويشكرون الله على نعمه، ويحسنون إلى بعضهم. فما سرّ ذلك يا ترى؟ وكيف تجدّد أجيال اليوم اخلاق الآباء والأجداد وفضائلهم؟ وما ثمرات تلك الأخلاق في حياة الفرد والمجتمع؟ المهمات: - التعرف على معنى المسارعة في الخيرات. - عرض نماذج من صور المسارعة في الخيرات. - تبيين ثمرات المسارعة في الخيرات	- استخدام نماذج حية من سلوكيات وظواهر اجتماعية ذات دلالة. - استخلاص العبر والمواعظ الأخلاقية.	02 سا
			موارد معرفية (العناصر المفاهيمية)	- تعريف المسارعة في الخيرات - من صور المسارعة في الخيرات من ثمرات المسارعة في الخيرات	
			موارد منهجية	-التصرف المستند إلى الضوابط الأخلاقية والأحكام الشرعية. -التوظيف المناسب للوضعيات. - العرض المنهجي للأحكام. -	

وزارة التربية الوطنية

11

بداية وضعية الانطلاق المرسومة في هذا المخطط، تسير في الخط الذي سارت فيه الوضعيات المطروحة في كل الدروس السابقة، وضعيات تقوم على افتراضات وتبنى على أفعال ماضية وأحداث متخيلة وهذا ما تسير فيه كل الوضعيات الأخرى المقدمة في هذه السنة التعليمية ومن أمثلة ذلك :

[1] – المخططات السنوية، مادة التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، المفتشية العامة للبداغوجيا، وزارة التربية الوطنية، جويلية 2019، ص9.

[2] – المرجع نفسه، ص11.

درس الصبر والشكر والإحسان:[1]

02 سا	- استخدام نماذج حية من سلوكيات وظواهر اجتماعية ذات دلالة. - استخلاص العبر والمواعظ الأخلاقية.	ـ الوضعية الانطلاقية: تعرض جارك لحادث مرور فعدته، ووجدته مهموما كثير الشكوى، فأردت أن تواسيه وتخفف عنه حاثا إياه على ضرورة الصبر والتجمل أمام المصائب وشكر الله تعالى على نعمه المهمات: - التعرف على معاني الصبر والشكر والإحسان. - الحث على الاتصاف بها. - تبيين ثمرات هذه الخصال والصفات	عرض الوضعية الانطلاقية 2-الصبر والشكر والإحسان موارد معرفية (العناصر المقاهيمية)	
		أولا: الصبر -تعريف الصبر -الصبر في القرآن - أنواع الصبر -ثمرات الصبر وفوائده ثانيا الشكر: -معني الشكر -أنواع الشكر – من مظاهره -من ثمرات الشكر		

درس سورة النازعات: [2]

المقطع الثاني: أمة الجد والاجتهاد (الفصل الثاني):

الميدان	الكفـــاءة الختامية	المضامين والموارد	هيكلة تعلمات المقطع	توجيهات من المنهاج والوثيقة المرافقة	الحجم الزمني
المكتسبات القبلية للمقطع			آيات بينات من سورة (سورة عبس) والحديث الشريف (من حقوق المسلم)، الإيمان بالكتب السماوية، الصوم؛ أحكامه وفوائده الاجتماعية والحضارية. المسارعة في الخيرات، الصبر والشكر والإحسان، احترام النظام والآداب العامة، غزوات الرسول ﷺ(غزوة بدر، أحد)		
القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف	يستظهر المتعلم المحفوظ من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف باستخدام مهارات التلاوة الجيدة والاستعمال المناسب.	عـرض الوضعية الانطلاقية القـرآن الكـريم سورة النازعات الآيات من (01-46) موارد معرفية (العناصر المقاهيمية)	ـ الوضعية الانطلاقية: في جلسة عائلية هادئة، استمعتم إلى تلاوة عطرة لسورة النّازعات، ثمّ دار بينكم نقاش علميّ هادف، حول :التعريف بالسّورة؟ أبرز مواضيعها؟ إلام ترشدنا؟ المهمات: - حفظ السورة وتلاوتها وفق أحكام التلاوة - التعريف بالسّورة وإبراز مواضيعها - استخلاص الارشادات التربوية عرض السورة. - تلاوة السورة مع ضبط القراءة بأحكام التلاوة - أتعلم أحكام التجويد - معاني المفردات - الإيضاح والتحليل: (من الصور الإعجازية في الصورة: من المظاهر الدالة على عظمة الخالق) - ما ترشد إليه السورة.	- التركيز على القراءة الجيدة والفهم الصحيح للآيات والسورة. - استخلاص الارشادات التربوية للتطبيق وللاستشهاد.	02 سا
		موارد منهجية	- الحفظ الجيّد، جودة الترتيل، بالمطابقة بين الرسم العثماني والرّسم الإملائي، والتعرّف على بعض أحكام التجويد لتحسين القراءة. - التعرّف على معاني المفردات. - استنباط الصور الإعجازية التي تنطوي عليها النصوص الشرعية - استخراج الفوائد والإرشادات. - الاستدلال المنطقي، وحسن الاستعمال، والتكرار المفيد.		

كما نلاحظ بأن جل الوضعيات يغلب عليها الطابع الأسري الافتراضي، والافتراضية في هذه الحالة تضمنت اختلالات كما أشرنا إلى بعض منها سابقا، وعليه فالوضعية المقدمة في الدرس الذي نحن بصدد مناقشته تفتقد إلى أبعاد قصدية مناسبة، فالقول للمتعلم بأنك: كثيرا ما تسمع الناس يتحدثون عن أخلاق آبائك وأجدادك، وأنه

[1] – المرجع السابق، ص 12.

[2] – المرجع نفسه، ص 15.

كانت تسود بينهم أخلاق رفيعة...، أمر متعلق بذهن المتعلم الذي قد تكون له صور أخرى عن مفهوم الجد والأب، ولا ننسى أننا نتعامل مع مجموعة من المتعلمين لكل منهم افتراض معين، وإن كانت هذه الوضعية تنطلق من أفق للتوقع كما يرى ياوس في نظرية التلقي بأنه " مفهوم يضع منظومة التوقعات والافتراضات الأدبية والسياقية، التي تكون مترسبة في ذهن القارئ حول نص ما – قبل الشروع في القراءة – وهي فروض وتصورات قد تكون فردية لدى شخص محدد حول نص محدد، وقد تكون تصورات يحملها جيل أو فئة من القراء"[1]، وهذا أمر يرتبط بالجانب الجمالي خاصة من خلال ما عرفت به نظريات التلقي في نشأتها بارتباطها بالجماليات، لكن عندما يتعلق الأمر بالماهويات والمفاهيم فالأمر مختلف وتتجاذبه عدة عوامل، لذا تدعو الضرورة في هذا المقام إلى الانطلاق من فرضيات معلومة بالنسبة للمتعلم قطعا، أو من خلال سياقات يحدثها داخله صفة التعليمي آنيا، وعدم الانغماس في هذه الافتراضات ، فلكل متعلم خصوصيته الأسرية وأفكاره الخاصة.

ولذا نقترح وضعية أدائية وواقعية تكون منظمة من طرف المعلم، كحملة لغرس الأشجار أو حملة تنظيف وما إلى ذلك فمفهوم الخير مفهوم واسع، لذا نقترح الآية الكريمة التالية كسند للانطلاق في الدرس مع ما سبق ذكره، قال تعالى ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ارْكَعُوا وَاسْجُدُوا وَاعْبُدُوا رَبَّكُمْ وَافْعَلُوا الْخَيْرَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ**﴾ [2]، ففي الآية الكريمة دعوة إلى فعل الخير، والإسلام لا يقتصر فقط على العبادات المفروضة بحسب أمر الله لنا من خلال الآية بل يشمل كل مجالات الخير، يقول محمد الطاهر بن عاشور " وقوله (وافعلوا الخير) أمر بإسداء الخير إلى الناس من الزكاة، وحسن المعاملة: كصلة الرحم، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، وسائر مكارم الأخلاق"[3].

[1]- عبد الله محمد الغذامي، القصيدة والنص المضاد، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، 1994، ط1، ص164.

[2]- القرآن الكريم، الحج، 77.

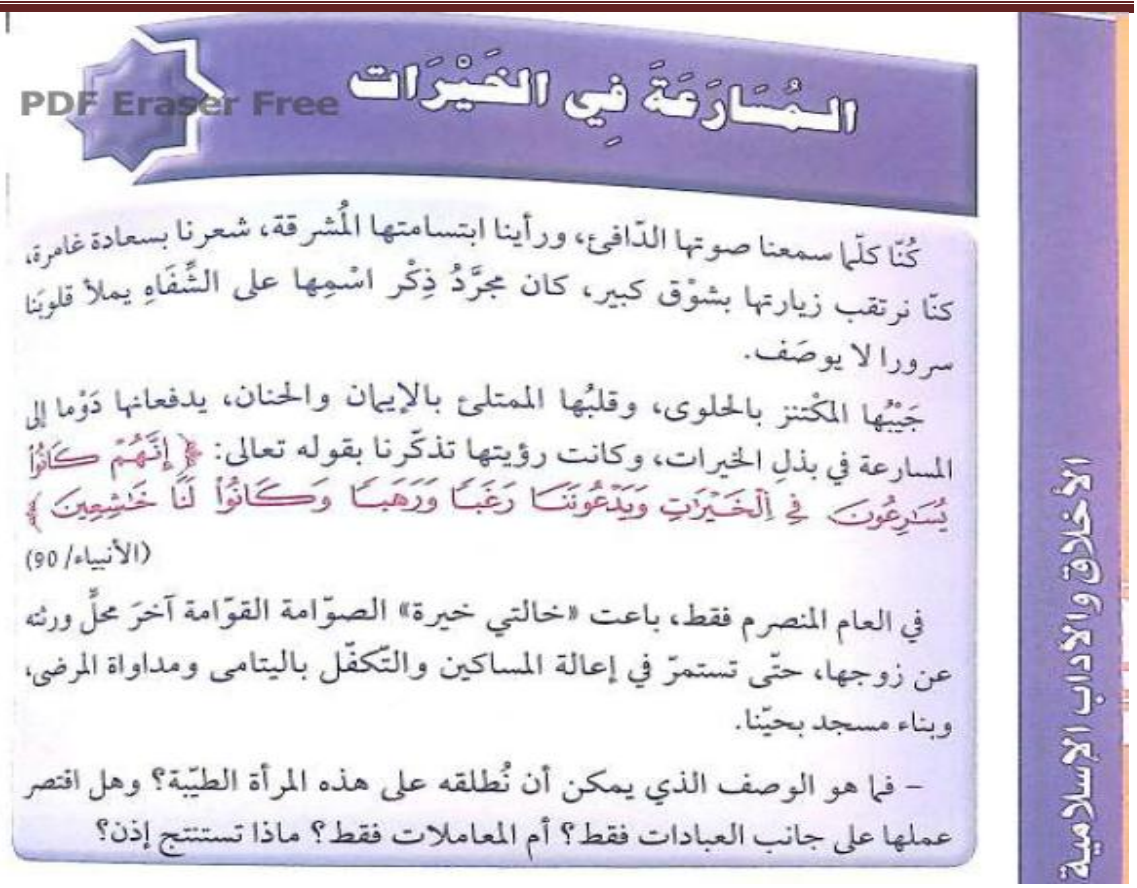
[3]- محمد الطاهر بن عشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 17، ص 346.

لذا فموضوع المسارعة في الخيرات موضوع مفتوح دلاليا وغير محدود وهذا ما يجب أن يصل إلى المتعلم كفكرة أولية، عن طريق مجموعة من الأسئلة:

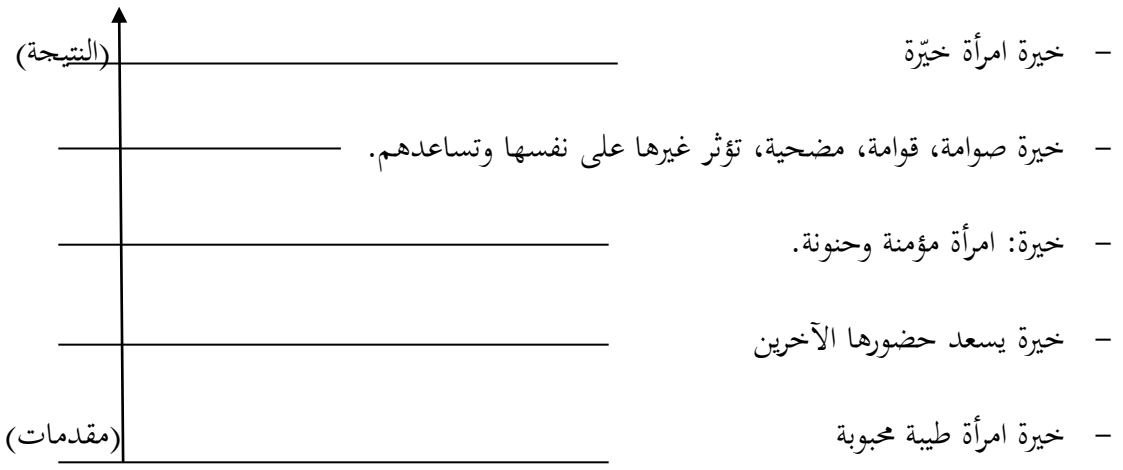
- المعلم: هل يكفي من خلال الآية الكريمة الركوع والسجود لنكون أناسا صالحين؟
- المتعلم: لا، ولكن يجب أن نفعل الخير.
- المعلم: هل ما قمتم به من غرس أشجار في ساحة المدرسة خير أم لا- كما اقترحنا سابقا-؟
- المتعلم: نعم.
- المعلم: ما هو جزاء من يعمل الخير ويعبد الله من خلال الآية؟
- المتعلم: الفلاح.
- المعلم: فما الخير ؟ وما مجالاته؟

وهكذا يبدأ الدرس مؤسسا على خلفيات وافتراضات معلومة عند المتعلم ومهيأة، ثم يبدأ في تحصيل بعض المعارف حول الخير ومجالاته، ويقدم الكتاب المدرسي مدخلا إشكاليا للدرس كما يلي:[1]

[1]- التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، موفم للنشر، الجزائر، 2017ص30.



يقوم هذا المدخل على نص ذي طابع سردي في إطار قصصي ويوظف آية قرآنية كتدعيم لطرحه، ويحمل عدة مقاصد يمكن أن نلخصها وفق السلم الحجاجي التالي:



والملاحظ أن اسم " خيرة" اسم جزائري قديم معروف وعادة ما نجد أن النساء اللائي يحملن هذا الاسم كبيرات في السن، وهذا ما يحمل قصدا في حد ذاته قد يصل إلى ذهن المتعلم بأن "خيرة" امرأة كبيرة مجربة للحياة ولها دراية، الأمر الذي يسهم في الاقتناع بأحقية ما تقوم به، ويحمل هذا السند أيضا بعدين بالنسبة لشخصية خيرة

بعد إيماني تعبدي (صوامة قوامة)، وبعد أخلاقي خيري (تساعد الناس...) وهذه المقاصد التي يجب للمعلم أن يتفطن لها، من أجل توظيفها توظيفا مناسبا؛ وهو تعزيز لقوله تعالى؛ الذي اقترحناه في وضعية الانطلاق؛ الركوع والعبادة من جهة، وفعل الخير من جهة أخرى، فهما متكاملان في المؤمن، وفي ما يخص الآية الكريمة فهي تربط الخيرات **بالمسارعة،** وهي "مستعارة للحرص وصرف الهمة والجد للخيرات؛ أي لفعلها، تشبيها للمداومة والاهتمام بمسارعة السائر إلى المكان المقصود الجاد في مسالكه"[1]، وهذا ما يحمل قصدية أخرى أيضا الخير يسارع له لما فيه من خير لأنفسنا أيضا، يقول تعالى ﴿ **وَسَارِعُواْ إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ**﴾[2]، يظهر بأن السند يحمل مقاصد يمكن لها أن تنجح الدرس بشكل كبير، لكن ليس بتلك الأسئلة المرفقة للسند، فمن غير المنطقي القول : فماهو الوصف الذي يمكن أن نطلقه على هذه المرأة الطيبة؟ فالسند كله يحمل أوصافا متعددة لها وحتى السؤال في ذاته " المرأة الطيبة"، لذا كان الأصح القول: ما الذي جعل هذه المرأة بهذه الصورة ؟ أو لم وجودها يفرح الناس؟ وما مظاهر الخير الذي ترونه في شخصية هذه المرأة وهل هي تقتصر على العبادات فقط ؟ إذا كيف تكون خيرا في مجتمعك؟ فيتم توجيه المتعلم عن طريق هذه الأسئلة من خلال إجابته إلى وضع تعريف للخير ومجالاته وما إلى ذلك، من ذلك نكون قد سقنا الدرس نحو الاتجاه الصحيح.

إن تعليمية مادة التربية الإسلامية في السنة الثالثة من التعليم المتوسط كغيرها من السنوات، لحقتها عدة اختلالات في تقديمها سواء في وضعية الانطلاق أو في كيفية بناء الدروس.

[1]- محمد الطاهر بن عشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 17، ص 136.

[2]- القرآن الكريم، آل عمران، 133.

3. الأنموذج الثالث: الإيمان باليوم الآخر (السنة الرابعة متوسط)

تعد هذه السنة المدرسية آخر سنة في مرحلة التعليم المتوسط يفترض أنها تخرج المتعلم بكفاءة ختامية ممهدة له للانتقال إلى المرحلة الثانوية لتلقي خطاب ديني يتسم بالفقهية أكثر؛ من خلال انتقال تسمية المادة إلى العلوم الإسلامية من التربية الإسلامية كما هو معهود في مرحلة التعليم المتوسط، وفي هذه السنة اخترنا أنموذجا في ميدان أسس العقيدة – درس الإيمان باليوم الآخر– و" يتناول هذا الميدان بعض أركان الإيمان، وهي بطبيعتها تعبر عن غيبيات يصعب على عقل المتعلم إدراكها دون تمثلها بدلائل ملموسة أو ظواهر كونية مألوفة توضح مفهومها، وتبين أثرها على حياة الإنسان النفسية والروحية (...) والإيمان الذي هو الاعتقاد بالقلب، والاعتقاد يكون بوجود مدلولات..."[1]، وقد تناولنا هذا الميدان سابقا في موضوع الإيمان بالله ودلائل قدرته في السنة الأولى من التعليم المتوسط وقد لاحظنا أنه هناك عدة إخلالات في طرح هذا الموضوع – كما ذكرنا سابقا– خاصة فيما تعلق بقضية الدلائل والمحسوسات التي لم تكن كافية لترسيخ فكرة الإيمان كما يقدمها الكتاب المدرسي والمخطط السنوي، وفي ما خص هذا الدرس يقدم المخطط السنوي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط طريقا له كمايلي:[2]

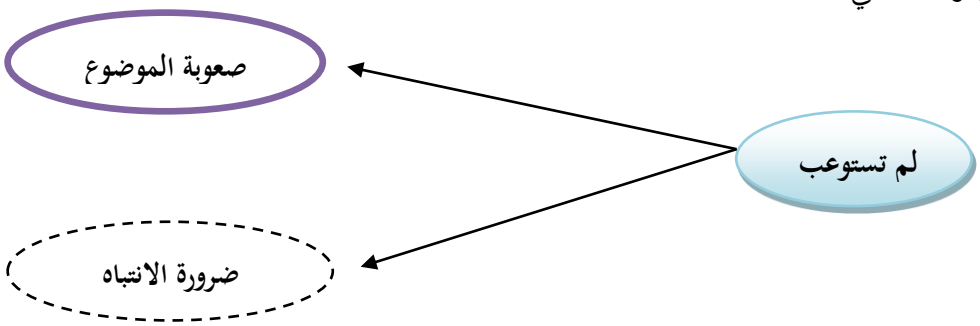
أسس العقيدة	يعدد المتعلم أركان الإيمان الستة، ويعرّف بحقيقة الإيمان باليوم الآخر، والقضاء والقدر، وأثرهما في الحياة، ويحسن عرضها مبرزا أثرهما في سلوكه.	عرض الوضعية الانطلاقية الإيمان باليوم الآخر	ـ الوضعية الانطلاقية: سمعت خطبة جمعة عن أهمية الإيمان باليوم الآخر وعلاقته بدخول الجنة إلا أن قصر مدة الخطبة جعلتك لم تستوعب هذا الموضوع فشعرت بالحاجة إلى التعرف على هذا الركن من أركان الإيمان وكيف يؤثر في حياتك فيصبح موجها لسلوكك وضابطا له حتى تفوز بالجنة. المهمات: - التعرف على هذا الركن - بيان اليوم الآخر وحقائقه. - إبراز أثره في نفسك عارضا بعض النماذج السلوكية للمؤمنين به وغير المؤمنين.	- التركيز على الفهم الصحيح للركن.	02 سا
		موارد معرفية (العناصر المفاهيمية)	- معنى الإيمان باليوم الآخر. - حكم اليوم الآخر وحقائقه. - مراحل اليوم الآخر - ثمرات الإيمان باليوم الآخر وأثره		

وزارة التربية الوطنية 9

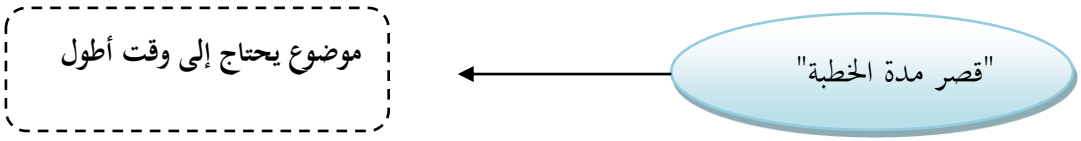
[1]- المخططات السنوية، مادة التربية الإسلامية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، جويلية 2019، ص6.

[2]- المرجع نفسه، ص9

يوجه المخطط وضعية للانطلاق بهذا الشكل "سمعت خطبة جمعة عن أهمية الإيمان باليوم الآخر... لم تستوعب الموضوع... "، والظاهر عليها ما ظهر على الوضعيات السابقة؛ الافتراضية لقول وسياق قد يكون غير حادث أصلا؛ وتحمل عبارة " لم تستوعب" قصدين يمكن الوقوف عندهما ، وهما قصدان مجازيان يترتبان عن العبارة كما يلي :



وإن كان للأمر تبرير في السند:



لذلك نقول إنّ السند لا يقدم انطلاقا للدرس في جانبه المعرفي، بل في جانبه النفسي؛ وقد يكون هذا إيجابيا أو سلبيا بحسب نفسية المتعلم، فقد يحفزه لمعرفة هذا الأمر الصعب الذي يحتاج وقتا لفهمه، وقد ينفره منه في أوله؛ إن كان المتعلم متراخيا أو ليست له ثقة في نفسه أو يعتقد بأنه غير قادر لتخطي الصعاب وما إلى ذلك، وهنا نكون أمام خيارين: تجنب مثل هذه الوضعيات ، أو الدقة في التعامل مع التلاميذ والوقوف عند كل حالة ودراسة التغذية الراجعة من خلال الكلام أو حتى الإيماءات، لذلك نقترح أن تكون وضعية الانطلاق تذكيرا المتعلم بما تعلمه في السنة الأولى من التعليم المتوسط حول درس الإيمان أو صياغة فقرة عن ذلك، وفي هذه الحالة نكون انطلقنا من الافتراضات المسبقة المؤكدة حصولها من جهة، ومن جهة أخرى نعزز معارف المتعلم وندعوه إلى ذلك من خلال هذا الدرس الذي يمثل جزءا من الدرس الأول، فما دام أن المتعلم حصل ماهية الإيمان ككل وهو أشمل وأعم فلم نعرض له هذا الموضوع وهو جزء من كل بهذا الثوب الصعب الذي يحتاج إلى وقت وما إلى ذلك، ولم لا

نحضر مقطعا صوتيا أو مقطع فيديو لخطبة حقيقية تتناول هذا الموضوع ونجعل هذه الوضعية حقيقية، ونخلصها من العباءة التي وضعت فيها(سمعت ، لم تستوعب) .

ولذلك نقترح :

المعلم: تعلمت في السنة الأولى من التعليم المتوسط أن الإيمان تصديق بالله عز وجل وبما جاءنا به محمد صلى الله عليه وسلم، وأن الإيمان بالله يدفعنا إلى عبادة الله وطاعته، فلم نعبده ؟

المتعلم: لأنه أهل للعبادة ولأنه أمرنا بذلك.

المعلم: هل لذلك جزاء أم لا ؟ وكيف يكون ؟

المتعلم: نعم ، يكون بالجنة .

المعلم: متى يكون الحساب؟

المتعلم: في اليوم الآخر.

المعلم: في موضوع اليوم سنتعرف على الإيمان باليوم الآخر.

وهكذا نكون قد وضحنا للمتعلم أهمية الدروس التي سبق له معالجتها، وضرورة الحفاظ على معلوماته واستدراكها خاصة وأن هذا الدرس يمتد إلى السنة الأولى ونحن في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، فيجعل من تعليمية مادة التربية الإسلامية في هذه المرحلة بناء متكاملا.

يقدم الكتاب المدرسي هذا الدرس وفق مجموعة من الآيات وحديث للرسول صلى الله عليه وسلم مع طرح مجموعة من الأسئلة للمناقشة كما يلي:[1]

[1]– التربية الإسلامية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019، ص16.

السند:

قال تعالى:﴿ **إِنَّ يَوْمَ الفصل كَانَ مِيقَاتاً (17) يَوْمَ يُنفَخُ فِي الصّور فَتَأْتُونَ أَفْوَاجاً (18) وَفُتِحَتِ السّماء فَكَانَتْ أَبْوَاباً (19) وَسُيِّرَتِ الجبال فَكَانَتْ سَرَاباً (20)** ﴾ سورة النبأ

وقال تعالى: ﴿ **وَنَضَعُ الْمَوَازِينَ الْقِسْطَ لِيَوْمِ الْقِيَامَةِ فَلَا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئًا وَإِن كَانَ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ أَتَيْنَا بِهَا وَكَفَىٰ بِنَا حَاسِبِينَ(47)** ﴾ سورة الأنبياء

وقال عزّ وجل:﴿ **أَرَأَيْتَ الَّذِي يُكَذِّبُ بِالدِّينِ (1) فَذَلِكَ الَّذِي يَدُعُّ الْيَتِيمَ (2) وَلَا يَحُضُّ عَلَى طَعَامِ الْمِسْكِينِ (3)**﴾ سورة الماعون

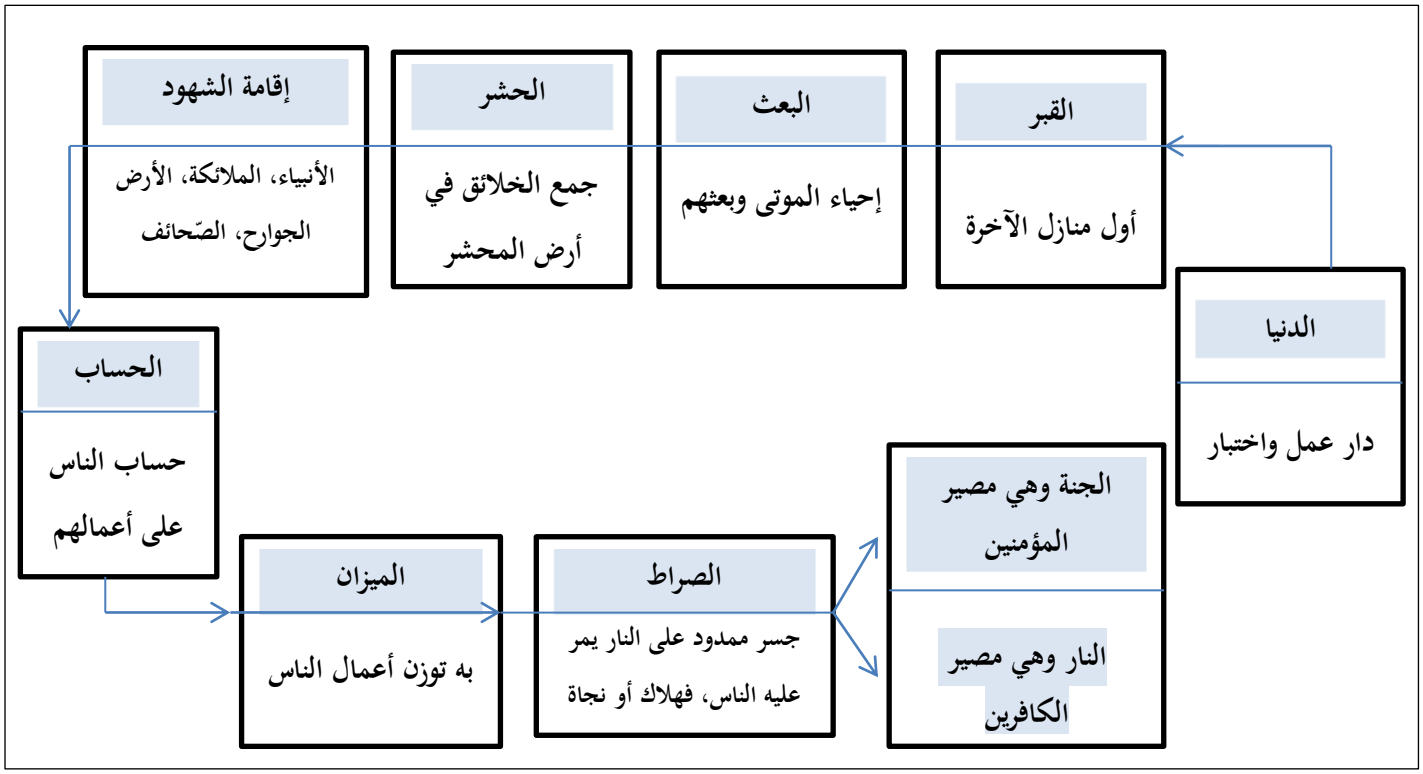
عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذ جاره ، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرا أو ليصمت »رواه البخاري ومسلم.

ومن خلال ما ورد في السند نلاحظ الاشتراك في الموضوع حيث عبر القول الأول لله عزّ وجل عن اليوم الآخر: بيوم الفصل، والقول الثاني: بيوم القيامة، والقول الثالث: بيوم الدين، وارتبط الأول بالزمن والثاني بالحساب والجزاء بلا ظلم، والثالث بصفة المنكرين الكافرين، أما الحديث الشريف فقد ربط الإيمان بالله واليوم الآخر مع السلوك الذي يجب أن يكون عليه المؤمن، هذا ما يظهر أن الإيمان باليوم الآخر يقوم على الإيمان به وبوقته، والثقة بأنه لا يظلم أحد عند الله، كما يترتب عن ذلك المعنى الذي نستخلصه من الحديث؛ أنه من آمن باليوم الآخر عمل من أجله واتصف بصفات المؤمن، والقيامة (يوم الفصل) هي **إشارة زمانية كونية** يسير إليه الزمن ومن فيه، كما نشيد بالترتيب الذي وضعه الكتاب المدرسي للآيات لأنّه يصنع بنية حجاجية قوية، فحديث الآية الأولى والثانية عن يوم القيامة مقرونة مع قدرة الله سبحانه وتعالى ودقة الحساب، وإتباعها بآية " أرأيت" يجعل تلك الفئة المكذبة محل سخرية ودحض لتكذيبهم، وهذا مايجب إيصاله للمتعلم.

يقدم الكتاب المدرسي أسئلة للمناقشة بعد السند مباشرة كما يلي:[1]

- ما المقصود باليوم الآخر؟ وهل تعرف له أسماء أخرى؟
- استخرج من الآيات الكريمة بعض مظاهر الكونية الدالة على بداية اليوم الآخر؟
- وردت في الآية الكريمة من سورة الأنبياء مرحلتان من مراحل يوم القيامة (...) هل تعرف مراحل أخرى؟

وفي ما خص هذه الأسئلة نجد أن السؤال الأول أكثر مباشرة ولا يتصف بالتدرج في تكوين مفهوم اليوم الآخر، وكان من الأجدر الوقوف عند معاني الآيات بدقة أكبر، والوصول إلى مفهوم اليوم الآخر كنتيجة، كأن ننطلق مما هو حاصل من خلال قولنا: كيف يجب أن يكون المؤمن في الحياة الدنيا؟ ولماذا؟ ما الذي يجعلك مؤمنا باليوم الآخر؟ ما اليوم الآخر ؟ وما الأسماء الدالة عليه في الآيات ؟ وبعدها يتشارك المعلم مع المتعلم في استنتاج مفهوم لليوم الآخر بما يُؤثر في سلوكه ويعدله، وتقدم له تفاصيل أكثر عن مراحل يوم القيامة، وننوه بالمخطط الذي وضعه الكتاب المدرسي في هذا الشأن، حيث أورده كما يلي:[2]



[1]- المرجع السابق، ص ن .

[2]- المرجع نفسه، ص 17.

نشير في الأخير إلى أن نجاح هذا الدرس مرتبط بنجاح العمليات التواصلية التي يجريها المعلم مع متعلميه، وكيفية بناء أسئلة منطقية ووضعيات أكثر فاعلية، خاصة وأن المتعلم عالج العديد من المواضيع المتعلقة بالإيمان من السنة الأولى متوسط إلى غاية السنة الرابعة متوسط.

خـاتمة

خاتمة:

من خلال ما تقدم في هذا العمل الذي بحثنا فيه عن المقاصد الخطابية الدينية في التعليم المتوسط ومدى فاعليتها في إطار علم التداولية وإجراءاتها، وبعد التحليل والتطبيق توصلنا إلى مجموعة من النتائج نذكر منها:

- التداولية من شأنها أن تسهم في تطوير التعليمية بصفة عامة وتنجح تعليمية مادة التربية الإسلامية بصفة خاصة؛ بالارتكاز على أهم ما تطرحه في هذا الشأن كأداة للنظر والتقويم، فالتعليم يقوم على التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم، ومن ذلك وجب الاهتمام بقضية الاستعمالات اللغوية وما تعلق بها من سياقات ومقتضيات مختلفة، وعندما نقول الاستعمالات اللغوية .
- يمكن للتداولية أن تسهم في بناء دروس مادة التربية الإسلامية في التعليم المتوسط، بحكم أن الدرس عبارة عن تواصل بين معلم ومتعلم من جهة، وأن الدرس يقوم على مجموعة من الأسئلة البنائية من جهة أخرى، ويمكن الاعتماد على مبادئها كأداة للنظر والتقويم.

- يطرح الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية، من خلال تعليمية مادة التربية الإسلامية مقاصدَ معرفيةً وسلوكية؛ فهو يسعى إلى تنمية المعارف الدينية عند المتعلم كما يسعى إلى تقويم سلوكه من خلال ترسيخ القيم الإسلامية السمحة والأخلاق الفاضلة فيه.
- نجاح تعليمية مادة التربية الإسلامية متعلق بنجاح العملية التواصلية على مستوى أقطاب المثلث الديداكتيكي (معلم، متعلم، معرفة) ، مع ضرورة التوجيه من طرف المعلم بطريقة مدروسة ومناسبة، لتحقق الدورة التواصلية التعليمية الغاية المنشودة منها.

- التلقي يفرض نفسه كعنصر أساس في العملية التعليمية، ومن أهم ما يجب على المعلم عدم إغفاله هو "مستويات التلقي عند المتعلمين"، فهو يوجه خطابه إلى مجموعة من المتعلمين، يختلفون في القدرات والمهارات، مما قد يصعب مهمته ويفرض عليه البحث عن السبل المناسبة حسب الحاجة والقدرة.

- موضوع التلقي عند المتعلمين، يستحق المزيد من الدراسات التربوية خاصة الميدانية منها، بالنظر إلى التغيرات الحاصلة باستمرار على المستوى الاجتماعي وواقع المتعلم المعيش، وتكييف المحتوى التعليمي مع ما تقتضيه الضرورة، فهو موضوع يستحدث ويتجدد ومجال خصب للبحث والدراسة.

- يعد المتعلم بوصفه منتهى الخطاب الحلقة الأهم في العملية التعليمية؛ ومن هذا وجب النظر إليه من جانبين؛ الجانب الأول: هو ما يجب أن نقدمه له من خلال تعليمية مادة التربية الإسلامية وبناء الإستراتيجية الخطابية المناسبة في ذلك، والجانب الثاني: الاهتمام بالتغذية الراجعة ومدى تحقق الكفاءة المستهدفة عنده، من خلال تقويمات تشخيصية مستمرة؛ وما يصدره من ردود أفعال لغوية وغير لغوية؛ لتقويم تحصيله .

- يبدأ الإجراء التداولي في تعليميّة مادة التربية الإسلامية مع المرحلة الأولى من الدرس – وضعية الانطلاق- حيث ينطلق المعلم من فكرة أن للمتعلم افتراضات مسبقة، وهذا من أهم المنطلقات التداولية في التخاطب.

- إن الإحاطة بتداولية الموضوع أو السند من جانب: السياق، والإشارة، والحجاج، وما إلى ذلك، كفيل بأن يسخّر لنا مجموعة من الأسئلة المناسبة والفعالة في بناء الدرس؛ لتحقيق المقاصد عن طريق ما يعرف تداوليا بالاستلزام الحواري.

- كما توصلنا إلى أن وضعيات الانطلاق للدروس الموجهة للمعلم في المخططات السنوية تقوم على افتراضات غير حاصلة أصلا وهذا خلل تداولي؛ لأننا عندما نفترض أن المتعلم له المعلومة؛ لا يعني أن يكون افتراضك مبالغا فيه وغير واقعي أو حادث، كما تفتقر هذه الوضعيات إلى الروح التحفيزية ولها آثار سلبية في أغلبها، مع العلم أن وضعيات الانطلاق هي مفتاح الدرس ونجاحه من نجاحها، وفشله من فشلها.

خاتمة:

- تقدم تعليمية مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط الدروس بطرق أقل فاعلية، تفتقر للعوامل المحفزة.

- هناك اختلاف بين ما هو مدون في المخططات السنوية والمنهاج وبين ما يقدم من دروس، حيث لاحظنا بأن ما خط في سطور المنهاج هو المنشود الذي كان مفقودا في جل الدروس المقررة؛ على غرار درس الإيمان بالله في السنة الأولى من التعليم المتوسط؛ حيث يؤكد المخطط والمنهاج على أن الانطلاق في مثل هذه الدروس يكون بأدلة محسوسة الأمر الذي لم نجده في الطريقة التي قدم بها ذلك الدرس والدروس المشابهة له.

ومن خلال ما تقدم يمكن لنا أن نطرح مجموعة من المقترحات: ضرورة تقديم حصص ميدانية بصفة دورية للمتعلمين، نذكر على سبيل المثال: برمجة حصة في ساحة المؤسسة التربوية، مع مراعاة ما يصلح من الدروس من أجل هذا الغرض، أو زيارة مكان له علاقة مع موضوع من المواضيع المدرّسة؛ وهذا من شأنه أن يحبب المادة التعليمية للمتعلم ويحقق فائدة كبيرة، ويسهم في تقديم صورة حية لرقي الإسلام وفاعليته، إعادة النظر في كيفية تقديم الدروس المتعلقة بتعليمية مادة التربية الإسلامية، الاعتماد على الآليات التداولية في بناء المخططات السنوية، وتأليف الكتب المدرسية؛ بجعلها تتصف بالمناسبة بين المنطلقات والمقاصد المنشود تحقيقها، استحداث ميادين جديدة تواكب العصر، في الاقتصاد، والتطور العلمي، وما تعلق بالمعاملات اليومية مثل مهارات التواصل، وكذا الإعجاز العلمي للقرآن الكريم، دون إغفال مستوى المتعلم وقدراته ، كي لا تكون تعليمية التربية الإسلامية مقدمة بطرق كلاسيكية فقط وبمفاهيم مكررة؛ بقدر ما تعرّف المتعلم على عظمة الإسلام وقدرته على مواكبته كل المستجدات، دون إهمال الجانب السلوكي والفقهي، عقد دورات تكوينية للمعلمين في فن التواصل وكيفية الانطلاق منه كوسيلة للتقويم، إعادة النظر في المنطلق الذي أسست عليه وضعيات الانطلاق لبناء الدروس والتي كانت في أغلبها : سمعت، رأيت، كان جدك، كان أبوك....، بتخيلات غلب عليها الطابع الروتيني المكرر.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم**

1. ابن عاشور محمد الطاهر، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984، ج 30
2. ابن فارس، مجمل اللغة، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، ط2، 1986، م1 ،ج2.
3. ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تح: السيد أحمد الصقر، المكتبة العلمية، بيروت، ط3، 1981.
4. ابن قيم الجوزية، بدائع التفسير، ج: يسرى السيد، م: صالح أحمد الشامي، دار ابن الجوزي ،السعودية، 1467هـ، ط1.
5. ابن كثير إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن الكريم، دار ابن حزم، بيروت- لبنان، ط1، 2000.
6. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين ، لسان العرب، تح: مجموعة من علماء الأزهر، دار الحديث القاهرة، دط، 2003.
7. أبو العدوس يوسف ، الاستعارة في النقد الأدبي الحديث، الأبعاد الجمالية والمعرفية ،الأهلية للنشر والتوزيع ، المملكة الأردنية-عمان، ط1، 1997
8. أبو زيد نصر حامد ، الإمام الشافعي وتأسيس الايديولوجيا الوسطية في الإسلام، مكتبة مدبولي القاهرة، ط3، 2003.
9. أبو زيد نواري سعودي ، في تداولية الخطاب الأدبي، بيت الحكمة، العلمة الجزائر،ط1، 2009
10. أحمد الهاشمي السيد ،جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1999.
11. أدراوي العياشي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرباط، ط1، 2011.
12. أدونيس، النص القرآني وآفاق الكتابة، دار الآداب، بيروت- لبنان، ط1،1993.
13. أرسطو طاليس، فن الشعر، تر: عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1953
14. أرمينكو فرانسواز، المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع، مصر، ط1،1987.
15. إسماعيل صلاح ، فلسفة العقل دراسة في فلسفة سيرل، دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر، دط، 2007 .
16. إسماعيل صلاح عبد الحق، التحليل اللغوي عند مدرسة أوكسفورد، ، دار التنوير للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، ط1، 1993 .
17. إفيتش ميلكا ، اتجاهات البحث اللساني ، تر: سعد مصلوح، المجلس الأعلى للثقافة، ط 2 ، 2000.
18. آلان وباربرا بيز، المرجع الأكيد في لغة الجسد، مكتبة جرير ، السعودية، ط1، 2008.
19. الألوسي أبو الثناء شهاب الدين، روح المعاني، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان، ط4، 1985.
20. أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، المغرب، ط1، 2006.
21. إيكو أمبرتو ، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، تر: سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2004.
22. إيكو أمبرتو ، السميائية وفلسفة اللغة، تر:أحمد الصمعي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت-لبنان،ط1، 2005.
23. برتون فليب ، الحجاج في التواصل، تر: محمد مشبال، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2013.
24. برتون فليب ، وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحجاج، تر: محمد صالح ناحي االغامدي، مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز، السعودية ط1، 2011 .

25. بركة فاطمة الطبال ، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، المؤسسة الوطنية للدراسات والنشر، بيروت لبنان، ط1، 1993.
26. بروان ج، سيرل ج، تحليل الخطاب، ت: محمد لطفي الزليطي ومنير التركي، جامعة الملك سعود للنشر، السعودية،1997.
27. بلانشيه فيليب ، التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر صابر حباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، 2007.
28. بن خوية رابح ، مقدمة في الأسلوبية، عالم الكتب الحديث ، إربد- الأردن،ط1، 2013.
29. بناني عز العرب لحكيم ، الظاهرتية وفلسفة اللغة، تطور مباحث الدلالة في الفلسفة النمساوية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء- المغرب،2003.
30. بنكراد سعيد ، السيميائيات والتأويل، مدخل لسيميائية ش.س.بورس، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، دط، دت.
31. بنو هشام الحسين ، نظرية الحجاج عند شاييم بيرلمان ، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت- لبنان، ط1، 2014.
32. بوعلي نابي وآخرون، حوار الفلسفة والعلم، سؤال الثبات والتحول، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2012.
33. جحفة عبد المجيد ، مدخل إلى الدلالة الحديثة ، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 2000.
34. جيرو بيير ، الأسلوبية ، تر: منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، حلب،ط2، 1994 .
35. جيرو بيير ، السمياء، تر: أنطون أبي زيد،منشورات عويدات، بيروت لبنان، ط1، 1984.
36. الحاج صالح عبد الرحمن ، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ط1، 2012.
37. الحباشة صابر ، الأبعاد التداولية في شروح التلخيص للقزويني، الدار المتوسطية للنشر، تونس، ط1، 2009 .
38. الحباشة صابر ، لسانيات الخطاب ، الأسلوبية والتلفظ والتداولية، دار الحوار، سورية ، ط1، 2010..
39. الحربي فرحان بدري، الأسلوبية في النقد العربي الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت – لبنان ، ط1 2003.
40. حسام الدين كريم زكي ، التحليل الدلالي ، إجراءاته ومناهجه، ج1، دار غريب القاهرة 2000.
41. الحسن شاهر ، علم الدلالة السيمانتيكية والبراجماتية في اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن، ط1، 2001.
42. حمداوي جميل ، التواصل اللساني والسميائي والتربوي، دار الألوكة، مصر، ط1، 2015.
43. الحنصالي سعيد ، الاستعارات والشعر العربي الحديث، دار توبقال، الدراء البضاء، المغرب، ط1، 2008
44. خوري أنطوان ، حول مقومات المنهج الفينومينولوجي، مركز الإنماء القومي، ع8، و9،بيروت، لبنان،1981
45. دايك فان ، النص والسياق،استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقا الشرق، المغرب 2000.
46. دي سوسير فردينان ، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق، بغداد-العراق، 1985.
47. الراجحي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 2004 .
48. ربابعة موسى سامح ، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003.
49. رفاعي عقيل محمد ، التعلم النشط ، المفهوم و الاستراتيجيات، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية-مصر، 2012.

50. ريكور بول ، من النص إلى الفعل، أبحاث التأويل ، تر: محمد برادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، مصر، ط1، 2001.
51. الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود ، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العليمة،بيروت- لبنان، ج2، ط1، 1998.
52. سبيربر دان ، ديدري ولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، تر: هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار الكتاب الجديدة المتحدة بيروت، لبنان، ،ط1، 2016 .
53. ستروك جون ، البنيوية وما بعدها من ليفي شتراوس إلى دريدا، تر: محمد عصفور، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1996.
54. السعران محمود ، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت،دط، دت.
55. سلوجا هانس ، فتجنشتين ، تر صلاح إسماعيل، المركز القومي للترجمة، ط1، 2014.
56. سيرل جون ، العقل واللغة والمجتمع، الفلسفة في العالم الواقعي، تر: سعيد الغانمي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2006
57. سيمينو إليينا ، الاستعارة في الخطاب، تر: عماد عبد اللطيف وخالد توفيق، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2013 .
58. شاردو باتريك ، منغنو دومنيك ، معجم تحليل الخطاب، تر : عبد القادر المهيري ، حمّادي صمود ، المركز الوطني للترجمة ، تونس 2008 .
59. الشاطبي أبو إسحاق ، الموافقات، تح: أحمد مصطفى الطهطاوي، دار الكتب العلمية ، مصر، ج2، ط1، 2010
60. الشهري عبد الهادي بن ظافر ، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، ليبيا، ط1، 2004
61. صحراوي مسعود ، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت- لبنان، ط1، 2005.
62. صمود حمادي وآخرون، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، منشورات كلية الآداب مونبة، تونس، دط، دت .
63. صولة عبد الله ، الحجاج في القرآن ، دار الفرابي، بيروت- لبنان، ط2، 2007.
64. الطبطبائي طالب سيد هاشم ، نظرية أفعال الكلام بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت،1994.
65. عبد الباسط عيد محمد ، النص والخطاب، قراءة في علوم القرآن، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2016
66. عبد الجليل عبد القادر، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفاء للنشر، عمان، ط1، 2002.
67. عبد الحميد زيتون كمال، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب القاهرة، ط 1، 2003.
68. عبد الرحمن طه ، التواصل والحجاج، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1993.
69. عبد السلام مصطفى بيومي، قراءات في التراث النقدي، دوائر الاختلاف، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ط1، 2007.
70. عبد اللطيف عماد، البلاغة والتواصل عبر الثقافات، الهيئة العامة لقصور الثقافة،القاهرة مصر، ط1.

71. عبد الواحد محمد عباس، قراءة في النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1996.
72. العبد محمد ، النص والخطاب والاتصال، الآكادمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة-مصر ،2014.
73. العزاوي أبو بكر ، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع،الدار البيضاء، ط1، 2006 .
74. العشراوي عبد الجليل، الحجاج في الخطابة النبوية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن ط1، 2012 .
75. عمر أحمد مختار ، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998 .
76. العمري مرزوق ، إشكالية تاريخية النص الديني في الخطاب الحداثي العربي المعاصر، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2012.
77. العموش خلود ، الخطاب القرآني، دراسة في العلاقة بين النص والسياق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1 ، 2008.
78. الغرافي مصطفى ، بلاغة الخطبة، ضمن كتاب بلاغة النص التراثي، إشراف محمد مشبال، دار العين للنشر، الإسكندرية، 2013 .
79. الغزالي عبد القادر ، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار، سوريا، ط1، 2003.
80. الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، عدد 9، 10، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، 1994.
81. فضل صلاح ، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة- مصر، ط1، 1998 .
82. فؤاد عبد الباقي محمد ، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، دط، دت.
83. الفيروز أبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مراجعة: أبو الوفا نصر الهوريني، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2 ، 2007.
84. القرافي أبو العباس شهاب الدين، الذخيرة، تح: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1994، ج1.
85. كروسمان إنجي ، سوزان روبين سليمان، القارئ في النص، مقالات في الجمهور والتأويل، تر حسن ناظم، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، ط1، 2007.
86. لايكوف جورج ، ومارك جونسن، الاستعارات التي نحيا بها، تر: عبد الحميد جحفة، توبقال للنشر، المغرب، ط2، 2009.
87. ليونز جون ، اللغة والمعنى والسياق، تر عباس صادق الوهاب ، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد – العراق، ط1، 1987.
88. المتنبي أبو الطيب، ديوان المتنبي، دار بيروت للطابعة والنشر، دط، 1983 .
89. المتوكل أحمد، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، دار الكتاب الجديدة، بنغازي - ليبيا، ط2، 2009.
90. محمد سامح رافع ، الفينومينولوجيا عند هوسرل، دراسة نقدية في التجديد الفلسفي المعاصر، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد 1991، ط1.
91. محمد عبد الناصر حسن ، نظرية التلقي بين ياوس وإيزر، درا النهضة العربية، القاهرة- مصر،2022.
92. المسدي عبد السلام ، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ط3،دت، طرابلس-ليبيا.
93. المسدي عبد السلام، التفكير اللساني في الحضارة العربية ، الدار العربية للكتاب، ط2، 1986.
94. النجار نادية رمضان ، الاتجاه التداولي الوظيفي في الدرس اللغوي، كلية الآداب، جامعة حلوان، مصر، ط1، 2013.

95. نحلة محمود أحمد، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، د ط ،2002.
96. نحلة محمود أحمد، الاتجاه التداولي في البحث اللغوي المعاصر، في اللغة والأدب، إعداد وتقديم محمد مصطفى أبو شوارب وآخرون، دار الوفاء لدنيا النشر، الإسكندرية، ط1، 2004.
97. نصر الله عمر عبد الرحيم ، مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، دار وائل للنشر، عمان –الأردن، ط1،2001.
98. النّقّاري حمة وآخرون، التحاجج طبيعته ومجالاته ووظائفه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء،ط1، 2006.
99. هووي مايكل ، التفاعل النصي، مقدمة لتحليل الخطاب المكتوب، تر:ناصر بن عبد الله بن غالي،2009.
100. يوسف عبد الفتاح أحمد ، لسانيات الخطاب وأنساق الثقافة، فلسفة المعنى بين نظام الخطاب وشروط الثقافة، منشورات الاختلاف، الجزائر ط1، 2010 .
101. يول جورج ، التداولية، تر: قصي العتابي، دار الأمان، الرباط، ط1، 2010 .

المجلات الآكاديمية:

1. حمادي مصطفى، تداوليات الإشاريات في الخطاب القرآني ، مقاربة تداولية لكشف المقاصد والأبعاد، مجلة الأثر، العدد 26 ، تصدر عن كلية الآداب واللغات ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، سبتمبر 2016.
2. زيان ليلى، عملية التواصل عند اللغوي رومان جابسكون، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مج2، ع 1، تصدر عن المركز القومي للبحوث، غزة- فلسطين، مارس 2016.
3. علي محمد يونس ، نظرية الاستعمال اللغوي عند ابن تيمية وفتجنشتاين – دراسة لسانية-، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد17، تصدر عن جامعة أم القرى، السعودي، ماي 2016.
4. فرحة محمد، المفهوم الفينومينولوجي للنظرية القصدية عند هوسرل، مجلة جامعة تشرين، مج 31، ع 1، تصدر عن جامعة تشرين، سوريا، 2009.
5. مانع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات م 7، ع2، تصدر عن جامعة غرداية الجزائر،2014.

الوثائق والمراجع التربوية:

1. التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، تاعوينات علي، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2009.
2. كتاب التربية الإسلامية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2020،2019.
3. كتاب التربية الإسلامية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019،2018
4. كتابي في التربية الإسلامية، السنة الأولى متوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

5. مادة التربية الإسلامية السنة الأولى متوسط، المخططات السنوية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية الجزائرية،2019.
6. مناهج مرحلة التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مارس 2016.
7. منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية الجزائرية،2016 .
8. الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2016.

المراجع الأجنبية:

1. J.Grimas, Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, J.Courtes,Hachette université.
2. J.Lyons, Semantics, Volume 2, Cambridge University PRESS, London First Published 1977.
3. Jean Dubois, Dictionnaire de linguistique, Librairie larousse, France,1973.
4. Philippe Breton, l'argumentation dans la communication, casbah édition Alger, janvier 1998.
5. R.H. Robins, A Short history of Linguistics, Longman's Linguistics Library, Green and Co LTD, Second impression, creat britain, 1969.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات :

المقدمة ..... 4 -7

المدخل: الخطاب الديني بين التداولية والتعليمية – الإطار التأصيلي والمفاهيمي– **9– 26**

1. من البنية إلى الوظيفة والتداول..... 9-12
2. مفاهيم التداولية.....12-15
3. التعليمية وتعالقاتها التداولية.....15-18
4. الخطاب الديني والتعليمي..... 18-26

الفصل الأول : القصد والمقصد وفق المنظور التداولي.....29–64

المبحث الأول : الإطار المفاهيمي للمقصدية.....29–36

1. القصد بين اللغة والفلسفة.....29-31
2. القصدية عند ادموند هوسرل.....31-33
3. القصدية عند جون سيرل 34-36

المبحث الثاني: القصد والاستعمال اللغوي.....36– 43

1. القصدية والتوصل اللغوي.....36-40
2. ماهية الاستعمال ومقاصده.....40-43

المبحث الثالث: الأفعال الكلامية ومقصديتها.....43–53

1. الأفعال الكلامية عند أوستين.....45-49
2. الأفعال الكلامية عند جون سيرل.....49-53

المبحث الرابع: المقصدية في الاشاريات.....53–58

1. تعريف الإشاريات.....53-55
2. أنواع الإشاريات.....55-58

المبحث الخامس: القصد والسياق.....**58–64**

1. تعريف السياق.....58-61
2. أنواع السياق.....62-63
3. علاقة القصد بالسياق.....63-64

الفصل الثاني: التواصل والتلقي بين النظري والأداء التربوي.....**67–113**

المبحث الأول : التواصل ونظرياته.....**69–79**

1. النموذج التواصلي لشانون و وايفر.....69-70
2. أنموذج الشفرة code model في التواصل.....70-73
3. التواصل عند رومان جاكبسون.....73-79

المبحث الثاني : التلقي والتواصل التربوي.....**79–92**

1. علاقة التلقي بالتواصل.....81
2. عناصر التواصل التربوي.....82-84
3. التواصل التربوي غير اللفظي.....85-90
4. عوائق التواصل التربوي وشروطه.....90-92

المبحث الثالث: الاستعارة والمعنى اللاحرفي.....**92 –100**

1. مفهوم الاستعارة وخلفياتها.....92-96
2. النظرة التداولية للاستعارة ومقصديتها اللاحرفية.....96-100

المبحث الرابع: الحجاج والتواصل.....**101–113**

1. الأبعاد التواصلية في الحجاج.....101
2. الحجاج والبلاغة الكلاسيكية والبلاغة الجديدة.....102-108
3. الحجاج اللغوي والتداولية المدمجة.....108-113

الفصل الثالث: تعليمة مادة التربية الإسلامية في الطور المتوسط وفاعلية الخطاب الديني....116-187

المبحث الأول: أهداف تعليمية مادة التربية الإسلامية من خلال المنهاج.....116-127

1. ملامح الخروج من الطور الابتدائي ومقاصده العامة.....116-122
2. أهداف المنهاج والمقرر في تعليمية مادة التربية الإسلامية لمرحلة المتوسط.....122-124
3. وصف المدونة وكيفية المعالجة التحليلية.....125-127

المبحث الثاني: مقصدية الخطاب الديني في السنة الأولى متوسط.....127-171

1. الأنموذج الأول: سورة الطارق (ميدان القرآن الكريم).....128-142
2. الأنموذج الثاني:الإيمان بالله ودلائل وحدانيته (أسس العقيدة).....143-151
3. الأنموذج الثالث: الصلاة ومكانتها التعبدية (العبادات).....152-160
4. الأنموذج الرابع:الأمانة (الأخلاق والسلوك).....160-166
5. الأنموذج الخامس: الرسول-صلى الله عليه وسلم- مولده، طفولته، نشأته.....167-171

المبحث الثالث: مقصدية الخطاب الديني في السنوات الأخرى.....172-187

1. الأنموذج الأول: التماسك الاجتماعي(السنة الثانية متوسط) 172-175
2. الأنموذج الثاني:المسارعة في الخيرات (السنة الثالثة متوسط) 176-181
3. الأنموذج الثالث: الإيمان باليوم الآخر(السنة الرابعة متوسط).....182-187.

الخاتمة.....189-191

قائمة المصادر والمراجع

فهرس المحتويات

عنوان الأطروحة: الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية بين المقصدية والتلقي– التعليم المتوسط أنموذجا–

الاسم: أسامة **اللقب:**بن عبد الله **الأستاذة المشرفة:** أ.د.مليكة بلقاسمي

ملخص:

تعنى هذه الدراسة بالبحث عن مقصدية الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية وكيفية تحقق تلك المقاصد عند المتعلم (المتلقي)، انطلاقا من تعليمية مادة التربية الإسلامية في الطور المتوسط؛ بعدها خطابا بناءً وممنهجاً؛ يأخذ على عاتقه تقويم سلوك المتعلمين وتزويدهم معرفيا، ويعد الجانب التواصلي التربوي أهم ما يحقق ذلك؛ وعندما نقول تواصل فنحن بصدد الاستعمالات اللغوية والتداول.

لذا نسعى أولا إلى البحث عن أهم المفاهيم التداولية المرتبطة بالخطاب الديني ، على غرار البحث عن مفهمة القصد والمقصد وما يرتبط به من استعمالات لغوية وسياق وإشاريات وحجاج وتواصل وما إلى ذلك من القضايا التي تحتضنها التداولية، ثم تعضيد تلك العناصر في الجانب التطبيقي من هذا البحث؛ بالنظر إلى الخطاب الديني التعليمي في أطر تداولية، وقوفا عند بعض الدروس المقدمة وكيفية بنائها، بحثا عن فاعليتها من جهة ونقائصها من جهة أخرى كما نقدم تصورا بنائيا لكيفية تقديم هذه الدروس مع عرض المفاهيم المتعلقة بهذه العملية، باتباع المنهج الوصفي التحليلي.

الكلمات المفتاحية: الخطاب الديني؛ التداولية؛ التربية الإسلامية؛ المقصدية؛ التلقي.

Theme of the dissertation: Religious discourse in the Algerian school between intentional and recepion - Medium education as a model -

First Name: Oussama **Last name**: Benabdallah **Supervisor**: **Malika Belkacemi**

The abstract :

This study is concerned with investigating the intent of the religious discourse in the Algerian school, And how to achieve those objectives for the learner (the recipient), based on the teaching of Islamic education in the intermediate stage, As a constructive and structured speech; It takes it upon himself to evaluate the behavior of the learners and provide them with knowledge, The educational communicative aspect is the most important thing that achieves this. And when we say communicate, we are about linguistic uses and pragmatics.

Therefore, we first seek to search for the most pragmatic concepts associated with religious discourse Similar to looking for a concept Intentionality And what is associated with it in terms of linguistic uses, context, indications, pilgrims, communication, and so on, issues that are embraced by pragmatics Then strengthen those elements in the practical aspect of this research; Given the educational religious discourse in pragmatic, Standing at some of the lessons presented and how to build them, looking for their effectiveness on the one hand and their shortcomings on the other hand. We also present a constructive view of how to present these lessons with presenting the concepts related to this process, following the descriptive analytical approach.

Keywords: Religious discourse, pragmatics, Islamic education,Intentionality, Recepion.