(EISSN :2602-5434) -(ISSN:2437 -0231)

# حدودُ التّضايف والتّقاطع بين المباحث التّداوليّة ومختلف المفاهيم التّعليميّة.

د. محمد صغير أحمد
أستاذ محاضر(أ)
جامعة: يحي فارس المدية

الطّالب: إسماعيل بشوات
جامعة: يحي فارس المدية

الجزائر

تاريخ الإرسال:2018/04/29 تاريخ القَبول: 2019/05/04 تاريخ النّشر:2019/06/15

**ملخّص:**

تتسعُ مجالات التّعليميّة وتختلف أهدافها باختلاف إستراتجياتها وطرائقها التّدريسية الّتي لا تخرج عن الإطار العام الذي ترسمه المناهج التربوية لها، وذلك من خلال تحديد جملة المفاهيم والوضعيات التعليمية المشكلة لعملية بناء مختلف الوحدات الدراسية والأنشطة التعليمية ككل، وهذا كله في ضوء العلاقات الترابطية القّائمة بين أقطابها والتي تجعل من مركز التعليم أحد الأولويات الأساسية في المعادلة الديداكتيكية، فهي تتباين بين المعلم تارة، والمتعلم تارة أخرى كأحد العناصر المركزية في العملية التّعليميّة، وهذا بطبيعة الحال ليس بمحض الصدفة، بل يستند في ذلك إلى الأسس المعرفية والفلسفية والقواعد النظرية التي تتداخل فيما بينها لتحديد أهداف ومبادئ الفعل التربوي، وهو ما سينتج لنا مفاهيم تعليمية تتميز بالحركية و التطور، و تتغير بتغير المرجعيات والأبعاد المكونة لها، و التي من شأنها أن تجعل من إمكانية التلاقي بينها (التعليمية) وبين مختلف العلوم الإنسانية أمرا مشروعا خاصة إذا تعلق الأمر بالحقول المعرفية المجاورة لها، ولعل أقربها في ذلك ماله علاقة بالمرجعية المعرفية والفلسفية والاجتماعية ذات الأبعاد التعليمية؛ ألا هو حقل التداولية الذي يعتبر من صميم المناهج اللسانية الحديثة. .

وتهتمُ هذه الأخيرة( التّداولية) بالجانب التّفاعلي بين أطراف الخطاب، حيث يعد عنصر التّواصل فيها قاسمًا مشتركا مع مجال التّعليمية ألتي تتضايفُ وتتداخل بشكل مباشر وغير مباشر مع مكونات الدّرس التّداولي في جملة المصطلحات والمفاهيم المتقاربة بين الحقلين(التداولية- التّعليمية)، ولعلّ أهمها في ذلك مبدأ التعاون، والافتراض المسبق، و التّفاعل الاجتماعي المتضايفة مع مختلف الوضعيات التعليمية التي سنحاول من خلال هذه الورقة البحثية تحديد مختلف أوجه التقارب والتّلاقي بين المفاهيم السالفة الذكر و مختلف الاستراتجيات التعليمية، و يمكن حصرها على التوالي في التعلم التشاركي و التمثلات المعرفية وطريقة المشروع التعليمي، وهو ما يجعلنا في هذا المقام نحاول تحديد نقاط التلاقي والتضايف بين مختلف هذه المفاهيم وإسقاطها عموديا على مختلف الاستراتجيات و الوضعيات التّعليمية للكشف عن أوجه التلاقي والتداخل بين المباحث التداولية وميدان التعليمية ومدى إمكانية الاستفادة منها في مجال التعليمية.

**الكلمات المفتاحية:** المباحث التّداولية؛ التّضايف والتّقاطع؛ الوضعيات التّعليمية.

**Résumé :**

Les faco,s et les stratégie d'enseignement se différencient et se varient selon les niveaux d'enseignement et du système d'éducation s'appuie sur l'enseignement comme l'un ses propriétés ; Préciser les personnes des différentes approches didactiques ce fait est axé les interactions entre enseigné et enseignant dans une situation définie d'apprentissage c'est une caractéristique présente dans le domaine de la didactique qui fait de la possistite de la linge une légitimité particulièrement quand il s'agit du champ de Délibération pragmatique qui est considère comme l'axe des systemes linguistique ce dernier s'intéresse au coté interactionnel entre les mésures du discours la communication .

Préoccupé par ce dernier (délibérative) aspect interactif entre les parties au discours, où est l'élément de communication dans lequel un dénominateur commun avec le domaine de l'éducation qui Taatzaiv interfèrent directement et indirectement avec la leçon composantes délibératifs entre autres termes et concepts ont convergé entre les deux domaines (éducation Altdaolah-), et peut-être le principe le plus important de la coopération et l'hypothèse à l'avance, et Almtzaivh interaction sociale avec diverses situations éducatives que nous allons essayer à travers ce document de recherche identifiant les différents

aspects de la convergence et de la convergence entre les concepts et les diverses stratégies éducatives mentionnées ci-dessus, et peuvent être identifiés respectivement dans l'apprentissage participatif Les représentations de la connaissance et de la façon dont le projet éducatif, qui nous fait à cet égard, nous essayons d'identifier les points de convergence et Altzaiv entre ces différents concepts et déposés verticalement aux différentes stratégies et situations pédagogiques pour détecter les aspects de la convergence et de chevauchement entre le détective, délibérative, et le domaine de l'éducation et la possibilité de les utiliser dans le domaine de l'éducation.
**Mots-clés:** Enquête, intervention et ingérence parlementaires, statut éducatif

## مقدّمة :

مما لاشك فيه أنّ الطرائق والاستراتجيات التّعليمية ليست على مساق واحد فهي مرتبطة أشد ما ارتباط بالمناهج التّربوية التي تهدف في صميمها لجعل المتعلم مركز التّعليم وأحد أولويات المقاربات التعليمية الحديثة ، فأهمية و مراكز المتعلّمين تجعل من عملية التّعلم تتراوح بين المعلم والمتعلم تارة كأحد العناصر الأساسية في بناء الدّرس اللّغوي، وهو ما يؤدي بدوره إلى ظهور تفاعلات جديد في هذا المستوى بين الملقي والمتلقي، وطبيعة السّياق التعليمي الّذي تحكمه في ذلك طبيعية الطّريقة التعليمية المنتهجة من جهة، وموقع المتعلمين وأحوالهم من جهة أخرى.

فالمتتبعُ لأنماط الطرائق التّدريسية الحديثة يلاحظُ بروز اتجاهات تعليمية حديثة تحد من صفة الإلزام، وتجعل من المعلم محركًا فعالا لكل وضعية تعليمية تحت ما يعرف **" الحرية البيداغوجية المسؤولة"**، والتي تسمح له بالتّنويع في مختلف الأساليب والطرائق الّتي تتامشى مع الموضوع المراد دراسته ، والاهتمام بالمتلقي كأحد العناصر الأساسية في العملية الديداكتيكية من أجل الوصول لتحقيق مختلف الكفاءات، وإحداث التّفاعل المفترض بين

المعلّم والمتعلم قصد إحداث التلائم بين مختلف الوضعيات والمشكلات للوصول لملمح الخروج المناسب في كل مستوى دراسي وفق ما تقتضيه طبيعة كل معادلة ديداكتيكية ناجحة .

وعليه ففرضية التطور والحركة في حقل التعليمية تتميز بالاستمرارية سواء ما تعلق بالوضعيات العامة للبناء الدرس أو ما تعلق بالمرجعية العامة التي تقوم عليها مختلف المناهج ؛ فهي تنطلق في بناء قواعدها من جملة النظريات المعرفية والفلسفية التي تهدف لتحقيق مرتكزات كل طريقة وإستراتجية تعليمية، وهذا ما يجعل من إمكانية التّقاطع والتّداخل بين ميدان التعليمية وغيرها من الميادين اللغوية الأخرى أمرًا مشروعًا خاصة إذا تعلق الأمر هنا بالمقاربات اللّغوية ذات الصلة بالمعرفة البيداغوجية؛ ولعلّ أقربها في ذلك المقاربة التّداولية الّتي تهتم بوضع المتلقي كعنصر أساسي في العملية التعليمية، وهي صفة تمتاز بها التّعليمية في مختلف الوضعيات والسّياقات التّعليمية الّتي تخضع في صميمها لنوع الطّريقة، فهي تفرض نمطًا معينا لتحقيق مخرجاتها وأهدافها .

فعنصر التّفاعل الإيجابي داخل الحيز التّعليمي يتغيرُ ويتطورُ حسب نوع كل ممارسة تعليمية لكونه يساير بذلك بعض أهداف بعض المباحث التداولية التي تلغي الطرائق المعيارية وتجعل من عناصر القصد و التّعاون والمعنى والاستعمال أكثر حضورا، وهي في مجملها سمات يتميز به المنهج التداولي عن غيره، كونها تتماشى بهذا الشكل مع مقاصد أهداف المقاربات التعليمية الحديثة في مختلف مفاهيمها، وما يعزز فرضية الاستفاذة من المفاهيم التداولية في مجال التعليمة هو خصية التقارب بين جملة المفاهيم والمضامين بين الحلقين ( التداولية- التعليمية )، كما أنّ العامل ّالذي يزيد من نجاح هذه الممارسة هو التّداخل المفهومي والدلالي بين الاستراتجيات والوضعيات التعليمية من جهة، والمفاهيم والقواعد التداولية من جهة أخرى،

وهذا ما يجعلنا في هذا المقام أن نطرح جملة من الإشكالات الرئيسية أهمها: - **ما هي حدود التضايف والتداخل بين القواعد التداولية ومختلف الاستراتجيات التعليمية؟ - وما حدود التلاقي بينها ؟ - وإلى مدى يمكن الاستفادة من مختلف المفاهيم التداولية في ميدان التعليمية؟**

**تمهيد:**

مما هو متعارف عليه أنّ لكلّ معرفة علمية خصائصها ومكوناتها التي تميزها عن غيرها من المعارف الأخرى، لكن هذا لا يمنع من توجد أوجه تداخل مع مختلف المعارف العلمية الأخرى سواء بشكل صريح أو ضمني، وهذا ما سنحاول تحديده في هذه الورقة البحثية من خلال توضيح حدود التضايف والتقاطع بين المكونات الرئيسية للمقاربة التداولية ومختلف المفاهيم والوضعيات التعليمية ، وذلك من خلال تحديد حدود التضايف والتلاقي بينها ، وكذا توضيح أهميتها في كل ممارسة تعليمية ومدى إمكانية الاستفادة منها في العملية التعليمية وذلك من خلال تحديد المفهوم في المقاربة التداولية ونظيره في مجال التعليمية، ومن ثمة تحديد نقطة التضايف الرئيسية ، وأثرها على المعادلة الديداكتيكية، وسنحاول توضيح هذه التّضايفات انطلاقًا من:

## أولا:حدود التلاقي بين مبدأ التعاون و التآزر و طريقة التعلم التّشاركي:

لقد أشارت جل الدّراسات اللّسانية الحديثة إلى أهمية مبدأ التّعاون في مختلف الخطابات السياسية والاجتماعية والثقافية جاعلتا من عنصر المحاورة والمحادثة هدفا أساسيا في مباحثها العامة لتحقيق دلالة الفعل الكلامي و تأثيره على المتحاورين، ومن ثمة الحكم على فاعلية هذا المبدأ من عدمه، وهو ما يجسد أهمية الحوار في مختلف الخطابات ذات البعد التداولي، والتي تبرز فيه سمة التواصل من خلال تحقيق الكفايات التّداولية وفق قواعد

التّعاون التي لخصها **غرايس**، وأكد على نجاحها الكثير من اللّسانين واعتبروها عنصرا تواصليا بامتياز يخضع للمشاركة الجماعية التي يتقاسمها المشاركون في الكلام قصد تحقيق التفاعل وفق قواعد إستراتجية وبقدر معين." فيجب على المشارك في التّفاعل أن يقدم مساهمته بحيث يستجيب لانتظارات المتلفظ المشارك، وهذا وفق العناية المنوطه بتبادل الكلام والزمان، يرى فيلسوف اللغة غرايس (1979) في هذا المبدأ الموسوم بمبدأ المشاركة نوعا من الميتا مبدأ metaprincipe ، والذي تسميه مجموعة من (الحكم الحديثية) maximes convrsationnelles : **حكمة الكم**( التحلي بالصدق)، **حكمة العلاقة** (التحلي بالوجاهة/الحصافة)، حكمة النوعية(الإتيان بالمعلومات المطلوبة) حكمة الطريقة (الطريقة التحلي بالوضوح) "[1].

وتتداخل هذه المبدأ لتحقيق التفاعل ضمن الإطار التخاطبي التواصلي قصد تحقيق التوازن الحواري، و لا يتوقف الأمر هنا ؛ بل يزداد اتساعا لاسيما في الممارسات الخطابية التي يغلب عليها عنصر التواصل، ويلامس بشكل مباشر مجالات أخرى مقاربة لحقل التداولية **كالتّعليمية** الّتي يتقاسم فيها الطالب والأستاذ أطراف الحوار والخطاب بما يتماشى مع مختلف الوضعيات والعلاقات التّواصلية القائمة بين أقطابها الثّالثة الّتي يحكم نطاقها التّعدد والتنوع المعرفي من جهة وآليات واستراتجيات تطبيقها من جهة أخرى، والّتي لطالما وضعت مبدأ التعاون كأحد الأولويات في ما يعرف العمل الجماعي ، وكذا من خلال المشروعات البيداغوجية التي يتسع مفهومها تدريجيا في المرحلة الجامعية من خلال جملة البحوث الجماعية ، كما يتحقق هذا المفهوم في ما يعرف بالتعلم التّعاوني أو التشاركي المصغر والذي أتثبت نجاحه بشكل كبير في مختلف الوضعيات التعليمية وأصبح مطلبا أساسيا تنادي به مختلف المقاربات التعليمية الحديثة الناجحة .

فالعديدُ من الدّارسين لمجال التعليمية يقرون بالتّقارب الشّديد بين مصطلح **التعاون والتّشارك** من حيث الأداء والمنهج، إلى أنّ ذلك لم يمنع وجود العديد من الاختلافات آلتي صاحبت هذين المصطلحين؛ غير أنّ صفة العمل الجماعي في ميدان التّعليمية تجعل منهما وجهان لعملة واحدة، " فالعملُ الجماعي أو عن طريق الأفواج يفرض أفكاره وتصوراته بأفكار وتصورات زملائه، فيتعلم منهم ويتعلمون منه كما أنه سوف يكسب قيم التعاون والتعاضد والتسامح وهو في عمومه " [2]وقبول الرأي والرأي المخالف والمناقشة والحجة والإقناع" ( ). يقصد به ذلك المبدأ الذي يرتكز عليه المرسل للتعبير عن قصده، مع ضمانه . كما أنّ مبدأ التّعاون يعد أحد العناصر [(3)]قدرة المرسل إليه على تأويليه وفهمه" المرتبطة بالاستلزام الحواري الذي يفرض وجود مجموعة من القواعد تهدف في مجملها إلى نجاح العملية الحوارية بين مختلف أطراف الخطابات المتعددة.

وهذا ما يجعلنا نقول بأنّ لكل خطاب أطرافه، فالخطاب التّعليمي في هذا السّياق يكون بين الأستاذ والطالب إضافة إلى المحتوى المعرفي كعنصر مكمل لهما، وتختلف طبيعته بحسب نوع الحصة والطريقة الّتي ترسم مفهومه خصوصا الطّرائق الحديثة آلتي ترى بضرورة العمل بطرائق التعلم النّشطة التي يمكن الاستفادة منها لما لها من ايجابيات في مجال التّدريس، ولعلّ أهمها على الإطلاق طريقة التعلم التشاركي التي تهدف في صميمها لبعث روح العمل الجماعي قصد تحقيق مختلف الأهداف التّعليميّة، " فالتّعلم التّعاوني يعمل على تحريك طاقات الطلبة بصورة نشطة في عملية التعلم، ويساعد على التّواصل فيما بينهم، وهذا من شأنّه أنّ يجعل للأفراد تأثير على بعضهم بعضا، ويمكن استغلال هذا التأثير بصورة جيدة، علاوة على أن التعلم التعاوني يتفق مع الطبيعة البشرية أكثر من غيره من أساليب التدريس " [(4)] .

ويتميزُ مبدأ التّعاون عمومًا بجملة من القواعد آلتي تعد من صميم التّفكير التّداولي الّذي يهدف إلى إعطاء معنى لكل ممارسة خطابية أو حوارية أيا كان

نوعه لتحقيق مختلف المقاصد والتي سنحاول تحديد نقاط تضايفها مع مختلف السّياقات والوضعيات التّعليمية؛ ولعلّ أول قاعدة يقوم عليها مبدأ الّتعاون هي :

01-**قاعدة الكمية:** " وترتبط بكمية المعلومات اللازم توفرها " [5] . لكونها تفيد مراعاة الحد المطلوب من الكلام " فهي تعتبر حدا دلاليا القصد منه الحيلولة دون أن يزيد أو ينقص المتحاورون من مقدار الفائدة المطلوبة وتتفرع بدورها إلى:

- لتكن إفادتك للمخاطب على قدر الحاجة .

- لا تجعل إ فادتك تتجاوز الحد المطلوب "[6] .

فالمتتبعُ لمختلف هذه المفاهيم يرى أنّها تتصل بجملة **القواعد الكمية** التي تفرض حدا معينا من المجال الخطابي لا يمكن تجاوزه ، وهو ما يحقق مبدأ الانسجام في مختلف الوضعيات التعليمية التي تتطلب **الالتزام بمضمون المعرفة** المطلوب تدريسها قصد تحقيق أهداف التّعلم، وهنا يتضح وجه التضايف بشكل مباشر بين قاعدة الكمية وإستراتجية التعلم التّشاركي وفي هذا المقام " توضحُ **كوجك**(1992) أنّ إستراتجية التعلم التعاوني تهدف إلى تعويد المتعلّمين على بعضهم البعض لإنجاز مهمة ما، وعلى كل منهم مسؤولية معاونة الآخرين ومساعدتهم على التعلم بحيث تصل بالمجموعة إلى الإنجاز المطلوب، ومعنى هذا أن كل متعلم لا يكون مسؤولا فقط على تعلمه هو ولكنه مسؤولا عن تعلم باقي أفراد مجموعته[7]".

والملاحظُ من خلال هذه المقاربة هو التّطابق الكليّ بين مبدأ التّعاون المندرج ضمن السّياق التداولي، ونظيره التّعلم التّعاوني؛ أو التشاركي المنطوي بدوره في حقل التّعليميّة، فالمفهوم الأولّ يندرج تحت **الكميةُ التّخاطبيةُ**،

والثّاني تحت **أهداف التّعلم التّعاوني**، وتزداد صفة التلاقي واضحًا عندما يتعلق الأمر بعنصر الإشراك والتّعاون على قدر المطلوب في الممارسات التّواصلية والتّعليمية التي باتت من أهداف وغايات المقاربات التّدريسية الحديثة، حيث يعد مبدأ التّعاون التآزر فيها شرطا أساسيًّا لنشر القيم الاجتماعية والإنسانية وخلق روح المشاركة الجماعية.

02-**قاعدة الكيفية:** تعتبر هذه القاعدة من أهم مبادئ التّعاون، و التآزر في العمل التّخطابي الحواري فهي تقوم على مبدأ البرهنة والصدق وفق القواعد" لا تصرح بما تعتقد أنه كاذب إلا بما تستطيع البرهنة عليه" [(8)].

ومنْ خلالِ هذا المنظور فإنّ الاهتمام بالجانب الكيفي أصبح مطالب المناهج الحديثة، فهو يفرض الإقناع والصدق والإثبات كي يتمكن المدرس من الوصول لعقول المتعلمين أثناء عملية التحاور والمناقشة، وبالتّالي فإنّ ضعف الحجة العلمية ينقص من تحقيق كفايات الدّرس، ويجعلُ النّشاط المدرس خاليا من الحجة والبرهان، وهو ما سيؤثر فيما بعد على ملمح الخروج وغايات الدرس عامة، وما يجسدُ تلائم **المبدأ الكيفي** مع أهداف المناهج التعليمية الحديثة هو أولوية الكيف على حساب الكم لتقديم المعرفة العلمية بشكلها المبسط .

03-**قاعدة الملائمة:** تتسع قواعد التّعاون لتجعل من قاعدة الملائمة شرطًا ضروريا في نجاح العمل الحواري" فالملائمةُ بمثابة حد مقصدي الهدف منه منع المتكلم من أنْ ينزلق إلى مقاصد أخرى مخالفة لتلك التي استهدافها الخطاب، أي أن يراعي علاقة المقال بالمقام وتقول هذه القاعدة ليناسب مقالك مقامك،وترمي إلى أن يناسب القول ما هو مطلوب في كل مرحلة، أي وجوب تعلق الخبر بالمقام" [(9)].

وفي ضوء قاعدة الملائمة يتضحُ لنا بشكل جلي مفهوم الملائمة في كل ممارسة تخاطبية في كل أبعادها؛ أي مراعاة السّياقات التّعليمية التي تَفرضُ على أطراف العلاقة التّعليميّة مراعاة سياق المقام التّعليمي، وهو ما ينتج عنه

تحقيق ملائمة بين مقاصد المعلم في إنتاج كلامي وأهداف المعادلة الديدكتيكية التي تفرض بدورها" أنْ تكون المشاركة في موضوع الحوار مناسبة ومفيدة، **قال ديكور:** يجب على المخاطب تقديم المعلومات اللازمة والتي يعرفها عن موضوع الخطاب وغرضها إفادة المخاطب" [10].

فالملائمةُ شرط أساسي يؤدي إلى إحداث التّوازن بين المعرفة المدرسة ومستوى المتعلّمين وكذا قدراتهم الذّهنية وفق مختلف السّياقات التّعليميّة ، حتى تكون المعرفة العلمية على قدر ما من مستوى المتعلّمين من جهة وملائمة لغايات المناهج وأهدافها من جهة أخرى، وهو ما يفرض على الأستاذ مراعاة الفوارق الفردية المعترضة، حيث لا يجب أن تكون كمية ونوعية المعرفة المدرسة مناسبة لمستوى المتعلّمين من جهة وملائمة لمتطلبات وسياقات الوضعيات التّعليميّة حتى لا يقع المعلّم في خلط بين المعرفة البنائية والمعرفة الانطلاقية .

**ثانيا: التشابكُ والتّقاطع المفهومي بين الافتراضاتِ المسبقة وقاعدة التّمثلات المعرفية :**

يعدُ مفهومُ الافتراضِ أحد المكونات الأساسية لمجال التّداوليّة، كونه ينطلق من التّواصل القائم بين الملقي والمتلقي، والّذي يستوجب وجود افتراضٍ مسبقٍ بين المتكلم والسّامع في حدود مواضيع اجتماعية ومعرفية وثقافية وتعليمية تساهم في تحقيق التواصل بمختلف أشكاله، وهذا من خلال متطلبات المواقف والوضعيات المفترضة التي تؤسس لنجاح عملية التواصل بين أطراف الخطاب، وتقترنُ هذه الافتراضات بوجود عوامل تؤسس لنجاحها وترتكز أساسًا على عملية التّواصل، وهذا بطبيعة الحال له صلة بنوع الموضوع وطبيعته ، وهو ما أنتج بدوره فرضيات وفسح المجال أمام التّعليمية لاسيما في مختلف وضعيات بناء الدرس ذات الطّابع التماثلي، كما جعل الكثير من التّداوليّون يقرون" بأنّ **الافتراضات المسبقة** ذات أهمية قصوى في عملية

التواصل والإبلاغ؛ ففي **التّعليمات** Didactique فلا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة إلا بافتراض وجود سابق يتم الانطلاق منه والبناء عليه"[11].

فالافتراضاتُ المسبقة بمثابة وضعية انطلاقية لا تنحصر حدودها في مرحلة تعليمية معينة؛ بل نجدها في مختلف المراحل التّعليمية على اختلافها، وتحت تسميات متعدد كالوضعية التّمهيدية أو الوضعية الافتتاحية أو الوضعية الأم، وهي كلّها تصب في قالب واحد وتفرضُ وجود معارف سابقةٍ سوء تعلق الأمر بالمعارف المكتسبة داخل المؤسسة التّعليمية، أو خارجها، وتفرض أيضا حضور وفاعلية المعلم باعتباره عنصرا رئيسيا في كل ممارسة تعليمية ناجحة ملائمة بما يتماشى مع دلالة العلاقة التمثلية القائمة بين أقطابها الثلاثة ، حيث يعتبر عنصر التشابه المعرفي من صميم ربط المعرفة السابقة باللاحقة، " فالتمثلات معطيات تستدعي أخذها بعين الاعتبار دائما، وتستوجب الملائمة لتمثلات الآخرين قبل و خلال أي سيرورة تعليمية تعلمية. وعلى المدرس أنْ يكون فاعلا في خلق وبلورة هذه الملائمة عبر وضعيات حقيقة ومتنوعة، يكون القصد منها اختبار جميع التّمثلات المرتبطة على الخصوص بهذه الوضعية المحددة. وبذلك تسهل عملية التحول(( تغير المفهوم)). ولتحقيق مردودية أكبر، لابد من الوقوف لحظة قصد الربط بين المعارف القبلية للمتعلم( علمية كانت أم عامية) والمعارف المراد تزويده بها" [12].

وما يزيد من حدود التّقابل بين مفهوم الافتراض المسبق والتّماثل المعرفي، هو وجوب معرفة سابقة بين أطراف الفعل التعليمي التي تتزامن مع المخرجات التعليمية السابق أول كونها معرفة تعليمية يفترض بالمتعلمين إدراكها، وتخضع في ذلك للتسلسل الذي تفرضه مختلف المناهج، ويتطور هذا المفهوم بحسب كل مرحلة تعليمية وعلى سبيل المثال عندما يقوم الأستاذ بتدريس الاستعارة فهو ينطلق من فرضية سابقة كون المتعلم يفترض بأن يكون على علم بالتشبيه ، من خلال السياق يتعلق التشبيه الذي يكون في شكل

وضعه انطلاقية من قبيل الافتراض كون أن المتعلم يفترض انه على علم بالتشبيه الّذي ينطلق فيه كوضعية تمهيدية افتراض من أجل التعرف على مفهوم الاستعارة، وهذا مراعاة للتسلسل الذي تتميز به تفريعات علم البيان.

ولا يقف جانب التواصل الافتراضي عند دراسة ظاهرة بلاغية واحدة بل يتجاوزه للدراسة الأخرى المجاورة لها ، فلا يمكن دراسة ظاهرة بلاغية دون التعرف على مفهومها ومركباتها ومن ثمة جانبها الخيالي والإبداعي وهو يجعل من التماثل شرطا لتحقيق كل ممارسة لغوية أيا كان نوعها في الدراسة نفسها وفي علاقته بالدراسات التي قبلها في عملية تواصلية للمعرفة لتحقيق التفاعل المفترض، كما أنّ مختلف الافتراضات لا تتوقف عند وضعية البناء الانطلاقية، حيث " يشترط فيها الانطلاق من الافتراضات والتوقعات القابلة للتحقق .نسبيا .حسب خصوصيات التي تميز جماعة الفصل أو المؤسسة المدرسية عموما، وهو ما يفترض في الفاعل التعليمي استحضارها أثناء التحضير لجذاذته الخاصة بمشروع الدرس، وليس النّقل الحرفي لما هو مدون في كتاب لمعلم؛ خصوصا في صيغته النمطية والنموذجية" انطلاقا بطبيعة الحال من مجموعة المميزات التي يفترض في العمل الديداكتيكي أخذها بعين الاعتبار "لاسيما داخل القسم الغير المتجانس ، مثال الفوارق الفردية ، التمثلات المعرفية ، الأساليب المعرفية المتعددة، ثم مسألة التكافؤ في الفرص التعليمية" [13].

وتكمنُ **حدود التّلاقي** بين مفهوم الافتراض المسبق ومفهوم التمثلات المعرفية في **الوضعيات الانطلاقية والبنائية والختامية** كل درس تعليمي في كون أنّ وضعية الانطلاق تفرض وجود إلمام بالمعرفة السّابقة الّتي تعرف في هذا النّطاق بالمكتسبات القبلية، والتي يفترض تجسيدها في الدرس الجديد من عملية البناء، وهذا ما يوضح بشكل كبير أهمية المكتسبات السابقة "فتصورات المتعلّمين تمكن المعلم من أخذ القرار في عملية تخطيط التعلمات،

حيث يجب عليه أن يثبتها إذا كانت صحيحة أو تصحيحها عن طريق الاستدلال إذا كانت خاطئة ، وينطلق الأستاذ من هذه التّصورات لاستخراج الفرضيات ومن بناء وضعيات تعليمية تجعل المتعلّم يواجه أفكاره مع أفكار غيره وينطلق الأستاذ من هذه التصورات لاستخراج الاستدلال ومن بناء وضعيات تعليمية تجعل المتعلم يوجه أفكاره مع أفكار غيره ومع تفاعله مع الظاهرة تجريبا، وما تفرزه من حقائق علمية يقتنع بها في عملية بنائية نشطة" [14].

كما أنّه يمكنا أنّ نطلق اسم **الإفتراضات القبلية**(*) على مختلف الوضعيات التي تسبق وضعية بناء الدرس، وذلك موازة مع ما يعرف الوضعية الانطلاقية أو الوضعية الأم، وهذا ما يوضح أوجه التلاقي بين المقاربة التّداوليّة وبعض المفاهيم التّعليميّة، وهو ما يعزز أيضا وبشكل كبير نقاط التلاقي بين مختلف العلوم اللّسانية التي لطالما لازمتها صفة التداخل خاصة اللسانية منها، فالتمثلات لا تقتصر عند حدود القطب التعليمي الواحد كما يراها الكثيرون؛ بل يمكن الفصل بينها، من خلال تمثلات تتعلق بالمتعلم و تمثلات أخرى تتعلق بالمعلم وهو مكمن العلاقة بين أطرف المثلث التعليمي في علاقاته المتداخلة لاسيما التي تضبطها العلاقة التماثلية فيها وتتوافق كليا مع ما تدعو إليه مفاهيم الافتراض المسبق في جانبها النظري التي تستوجب حضور التلائم بين كل معرفة.

و هذا ما يجعلنا نقول بأنّ حدود التلاقي بين **المفهومين تكمن في ضرورة وجود معرفة قبلية تمثلية سابقة مشتركة بين المعلم والمتعلم في كل وضعية انطلاقية**، وهو ما يجعل أطراف التواصل يدركون في بأنّ كل عملية تواصلية تتطلب مكتسبات ومرجعيات معرفية سواء كانت ترتبط بالدرس السّابق، أو مكتسبات معرفية في مراحل تعليمية سالفة، والتماثل المعرفي كمفهوم تعليمي يحدد وضعية افتتاحية يربط من خلالها المعلم المكتسبات السّابقة باللاحقة .

## ثالثا: من التفاعل الاجتماعي للمقاربة التداولية إلى طريقة المشروع التعليمي:

يشكلُ المحيط الاجتماعي عنصرا هاما في عملية الإدراك والتواصل التي تعد من أهم مرتكزات العملية التداولية ، وهذا إلى جانب الأبعاد المعرفية والحسية والثقافية التي شغلت حيزا لا بأس به من الدراسات والبحوث إلى أن الوسط الذي ينتمي فيه الفرد يرسم ملامح اللغة والتواصل كون " علاقتنا الاجتماعية تحدد الكثير مما نقوله وقدرا عظيما مما نوصله؛ فالتفاعل اللغوي هو بالضرورة تفاعل اجتماعي" [(15)]. وهذا يوحي لنا بأنّ اكتساب اللغة يكون داخل نطاق تفاعلي يمهد لتحقيق المزيد من المعارف داخل النّطاق الاجتماعي الّذي لا يتوقف عند مختلف المواقف التواصلية التي تتطلب المحاورة والحجاج والمناظرة؛ بل يمتد في ذلك ليطال جل الممارسات التعليمية بمختلف أشكالها، وتبرز قيمة المجتمع في تحقيق، وتنمية مختلف التّفاعلات بين أطراف العمل التعليمي ، وكذا أهمية البعد الاجتماعي وما يحققه في توطيد مبدأ التفاعل الذي لا يخرج عن دائرة الأعمال اللّغوية.

فالتّفاعل كمفهوم تداولي سياقي يُشترطُ في نجاحه من عدمه أنْ ينطوي على سمات اتصالية حددها علماء النّفس والاجتماع (كالذكاء، والحافز ، وقدرة الذاكرة) فيجب على منتج اللغة المنطوقة أو المكتوبة أن يطبقها بشكل صحيح يهدف لمراعاة هذه المفارقات وإلا أدى ذلك لبطلان هذا التفاعل كونه غير مناسب أو ملائم [(16)]. وهي تحدد تلاقي عنصر التّفاعل مع مفاهيم تعليمية ونفسية تعلق بالممارسة أثناء التّدريس، وهو ما يزيد من التقارب بين مفهوم التفاعل الاجتماعي، وبعض الطرائق ذات الصلة بهذا المفهوم هو ربط التعلمات المدرسية بالحياة الاجتماعية وتحديد أهمية المكون الاجتماعي لنجاح مختلف العمليات التواصلية ولاسيما التعليمية منها.

فمختلفُ الدّراسات الحديثة والقديمة أبرزت دور البعد الاجتماعي في المجال التّربوي وأهميته في تنمية مختلف القدرات آلتي تلعب دورا بارزًا في تكوين وصقل شخصيات الأفراد داخل نطاق الحيز الاجتماعي الّذي ينتمون إليه، وهذا تزامنًا مع ما يتلقه هؤلاء داخل المؤسسات التربوية والجامعات من تعلمات ومعارف تهدف في صميمها للربط بين البيئة الاجتماعية، والمقاربة التّعليمية الحديثة في مختلف المراحل باعتبار المجتمع هو العنصر الذي ينطلق منه المتعلم في اكتساب معارفه ومن ثمة يعود إليه لتوظيف مكتسباته، وهو ما يبر أهمية المجال الاجتماعي في عملية كتساب التّعلمات.

وهذا ما جعل الكثير من علماء التّربية والّنفس يقرون بأهمية البعد الاجتماعي في تنمية المهارات التّعليمية، وتوظيفها انطلاقًا من المحيط الاجتماعي، فهم يرون بضرورة الابتعاد عن قوقعة التّعلمات الّتي تنطلق من الهدف التّربوي (الإجرائي) الذي أسفر عن كثرت المصطلحات التّربوية، وغياب رؤية وتصور واضح لهذه المقاربة، وما زاد الطين بلة هو ظهور المقاربات **السّلوكية** التي تهدف لتقييم السلوك وجعله كأحد أولويات التعلم، وهذا ما جعلها تبتعد عن الممارسة الواقعية المتصلة بالمجتمع، وتفسح المجال أمام مختلف النظريات الاجتماعية و البنائية والتّداوليّة، وحتى الطرائق التّعليمية ذات صلة بالواقع الاجتماعي الّتي تعمد من خلال هذه الطرائق إلى الانطلاق من المحيط الاجتماعي وربطه بالواقع التعليمي وفق أهداف محددة من وراء كل نشاط تعليمي لتجسيد مبدأ الكفاءات العرضية.

ولعلّ من أهم الطرائق التّعليميّة التي ترتبط بالواقع الاجتماعي **طريقة المشروع** فهي تجسد مبدأ العمل التّجريبي و الانجازي في الوسط الاجتماعي ومحاولة تجسيده داخل المؤسسات التعليمية ،" و تتأسس طريقة المشروع على مبدأ ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحيايها المتعلم داخل المدرسة وخارجها وتأتي هذه الطريقة لتجسد ما أرده المربي" **جون ديوي**" من المدرسة ، إذ كان

يرى أن تكون المدرسة محالا يحيا فيه الأطفال حياة اجتماعية حقيقة، يتدربون على مواجهة المشكلات الحياتية التي قد تجابههم خارج المدرسة، وإن طريقة المشروع تقوم على رؤية الفلسفة التربوية الحديثة التي تريد من المتعلم أن يكون ايجابيا في عملية التعلم وأن يبحث على التعلم بنفسه، وإن دور المعلم لايبتعد عن التوجيه والإرشاد، وأن هذه الطريقة تلائم مع ما تدعو إليه الفلسفة البراجماتية والتربية التقدمية حول تدريب المتعلم على أسلوب البحث عن المعرفة من مصادرها المتنوعة" [17].

كما أنّ اتساع مجال البحث التّداولي و ارتبطه بالنّطاق الاجتماعي يزيد من حدود التّلاقي بين مدلول التّفاعل الاجتماعي وطريقة المشروع التّعليمية لاسيما من خلال اختزال مبدأ التفاعل وربطه بالواقع الاجتماعي من خلال مراعاة مختلف الأبعاد الاجتماعية "حيث أنّ طريقة المشروع تنطلق من المجال الاجتماعي لتحقيق أهداف الوضعيات التّعليمة، وهو ما يفرد وجه تضايف مع مبدأ التفاعل قصد تحقيق أهداف التّواصل من وراء كل عمل تعليمي، كما تخضع طريقة المشروع إلى عنصر المشاركة في عملية انجاز موضوع أو دراسة ما، حيث تكون في المراحل الدنيا بشكل عمل تشاركي يتعلق بنهاية وحدة تعليمية، أو في شكل موضوع بحثي يتناوله أصحاب الموضوع من خلال التشارك التواصلي فيما بينهما بغرض تحقيق أهداف العملية التواصلية.

وهو أمر يجعل من"استخدام المشروعات ضمن المناهج الدّراسية (ذات) أثرا كبيرا في تنشيط عملية التعليم بحيث يقوم الطالب بصياغة المشروع ثم التخطيط له وتنظيم إجراءات التنفيذ من أجل تحقيق تلك الأهداف، ومن خلالها يتعلم الطلاب تحمل المسؤولية عندما يقومون بإجراء مشروع واقعي ويقومون بالملاحظة وتسجيل البيانات وتصحيح الأخطاء باستمرار(التغذية الراجحة) كل ذلك يساهم في الارتقاء بهم أكاديميا ومهنيا وإمدادهم بمعرفة أعمق يدرسونها حيث يكتشف فيها الطلاب مشاكل وتحديات

حقيقة في العالم المحيط بهم" [18] . ويتسعُ الأمر أكثر إذا تعلق بالمراحل التعليمية العليا التي تتميز بالطبع البحثي والحواري ما يساهم في تفعيل مختلف العلاقات الديداكتية بين المتعلمين ويعزز من عنصر التواصل من خلال العمل في شكل أفواج ومجموعات حيث " تهدف المجموعات الديداكتيكية إلى تعلم الكفاية التواصلية بصيغ متنوعة، في حين تقدم الطرائق الكونية للمتعلم قدرات جزئية" [19] .

**الخاتمة:**

يعزز حضور عنصرا التّلاقي، والتضايف، والتّداخل بين مختلف الحقول والمعارف من فرضية الاستفادة من مختلف العلوم وهذا يولد مفاهيم ومصطلحات جديدة يمكن استغلالها لخدمة أهداف المقاربات التعليمية الحديثة، وإمكانية صياغتها في وضعيات تعليمية؛ أو حتى مقاربة تعليمية قائمة بذاتها، وذلك اعتمدا على مختلف المرجعيات المعرفية والاجتماعية والفلسفية، وتوظيفها بطريقة أكثر ايجابية، وما يزيد من نجاح مختلف الفرضيات هو التّقارب المفهومي بين مختلف المصطلحات الّتي تشكل عماد اللسانية الحديثة، فهي في تداخلها وتضايفها تنتج لنا مصطلحات معرفية جديدة، من شأنه أن تقدم الجديد لميدان التعليمية، وهو يؤكد في كل مرة ما تتميزُ به اللغة العربية عن غيرها من اللغات.

## قائمة المراجع والمصادر:

**1**-دمومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتين،منشورات **الاختلاف** الجزائر،ط01، 2008.

**2- أحمد** دوقة، بوجملين حياة، سليماني جميلة، غماري فوزية، دور التعلم الذاتي التنظيم وأثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر،د،ط 2014.

**3**-عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديدة المتحدة،ط01، 2004.

**4**-يحي أبو حرب ، علي بن شرف الموسوي ، التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، مكتبة الفلاح، ط01، 2005 .

**5**- جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع،عمان، ط02 ،2016 .

**6**- العياشي أدرواري، الاسلتزام الحواري في التّداول اللساني من الوعي بالخصوصيات الظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرباط ط 01، 2011.

**7**- طارق عبد الرؤوف عامر، إيهاب عيسى المصري، التعلم النشط، أطفالنا للنشر والتوزيع، الجزائر د،ط ، 2016.

**08**- محمود عكاشة ، النظرية البراجماتية اللسانية،( التداولية) دراسة في المفاهيم والنشأة، ط01،مكتبة الآداب القاهرة،2012.

**09**- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب- دراسة تداولية لظاهرة أفعال الكلام في التراث اللساني العربي- دار الطليعة، بيروت، ط01، 2005،ص32.

**10**- سفيان ناول، تمثلات المتعلم واكتساب المفاهيم الشرعية- مقاربة ديداكتكية- أفريقيا الشرق، المغرب،2017ص40.

**11**- محمد لمباشري الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة- مقاربة تحليلية نقدية- دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب الطبعة الأولى 2002، ص53، 54.

**12**- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في التدريس، جسور للنشر والتوزيع(د،ط)2016.

**13**- جورج يول التداولية،(ت)، قصي العتابي، الدار العربية للعلوم، ناشرون، دار الأمان، الرباط،2010.

**14**- تون فان ديك النص، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، - ترجمة سعيد حسن - بحيري، ط01، دار القاهرة للكتاب، مصر 2001.

**15**- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،دار الشروق للنشر والتوزيع،ط2006،01.

**16**- محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب ط2003،01.

## الإحالات:

**1**-دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتين،منشورات **الاختلاف** الجزائر،ط01، 2008، ص33،34.

**2**- **أحمد** دوقة، بوجملين حياة، سليماني جميلة، غماري فوزية، دور التعلم الذاتي التنظيم وأثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر،د،ط 2014، ص67.

**3**-عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديدة المتحدة،ط01، 2004،ص96.

**4**-يحي أبو حرب ، علي بن شرف الموسوي ، التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، مكتبة الفلاح، ط01، 2005 ص97.

**5**- جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع،عمان، ط02 ،2016، ص101.

**6**- العياشي أدرواري، الاسلتزام الحواري في التّداول اللساني من الوعي بالخصوصيات الظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرباط ط 01، 2011، ص99.

**7**- طارق عبد الرؤوف عامر، إيهاب عيسى المصري، التعلم النشط، أطفالنا للنشر والتوزيع، الجزائر د،ط ، 2016، ص43.

**8**- جواد ختام التداولية أصولها واتجاهاتها، مرجع سابق، ص102.

**09**- العياشي أداروري ، الاستلزام الحواري في التدوال اللساني، من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها، مرجع سابق

**10**- محمود عكاشة ، النظرية البراجماتية اللسانية،( التداولية) دراسة في المفاهيم والنشأة، ط01،مكتبة الآداب القاهرة،2012، ص92.

**11**- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب- دراسة تداولية لظاهرة أفعال الكلام في التراث اللساني العربي- دار الطليعة، بيروت، ط01، 2005،ص32.

**12**- سفيان ناول، تمثلات المتعلم واكتساب المفاهيم الشرعية- مقاربة ديداكتكية- أفريقيا الشرق، المغرب،2017ص40.

**13**- محمد لمباشري الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة- مقاربة تحليلية نقدية- دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب الطبعة الأولى 2002، ص53، 54.

**14**- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في التدريس، جسور للنشر والتوزيع(د،ط)2016، ص 212.

(*) **الافتراضات القبلية:** هي المكتسبات والمعارف التي يفترض أن يكون قد اكتسابها المتعلم في وضعيات تعليمية سابقة.

**15**- جورج يول التداولية،(ت)، قصي العتابي، الدار العربية للعلوم، ناشرون، دار الأمان، الرباط،2010، ص97.

**16**- ينظرُ، تون فان ديك النص، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، - ترجمة سعيد حسن - بحيري، ط01، دار القاهرة للكتاب، مصر 2001، ص117.

**17**- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،دار الشروق للنشر والتوزيع،ط2006،01، ص129.

**18**- طارق عبد الرؤوف عامر، إيهاب عيسى المصري، التعلم النشط، مرجع سابق، ص182.

**19**- محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب ط2003،01،ص53.