

جامعة الجزائر -2- «أبو القاسم سعد الله»

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها

- السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا -

- دراسة وصفية تحليلية نقدية -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

تخصص: تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب:

فيصل بن علي

السنة الجامعية: 2016/2017م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر -2- «أبو القاسم سعد الله»
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم علوم اللسان

أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها
- السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا -
- دراسة وصفية تحليلية نقدية -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم
تخصص: تعليمية اللغة العربية

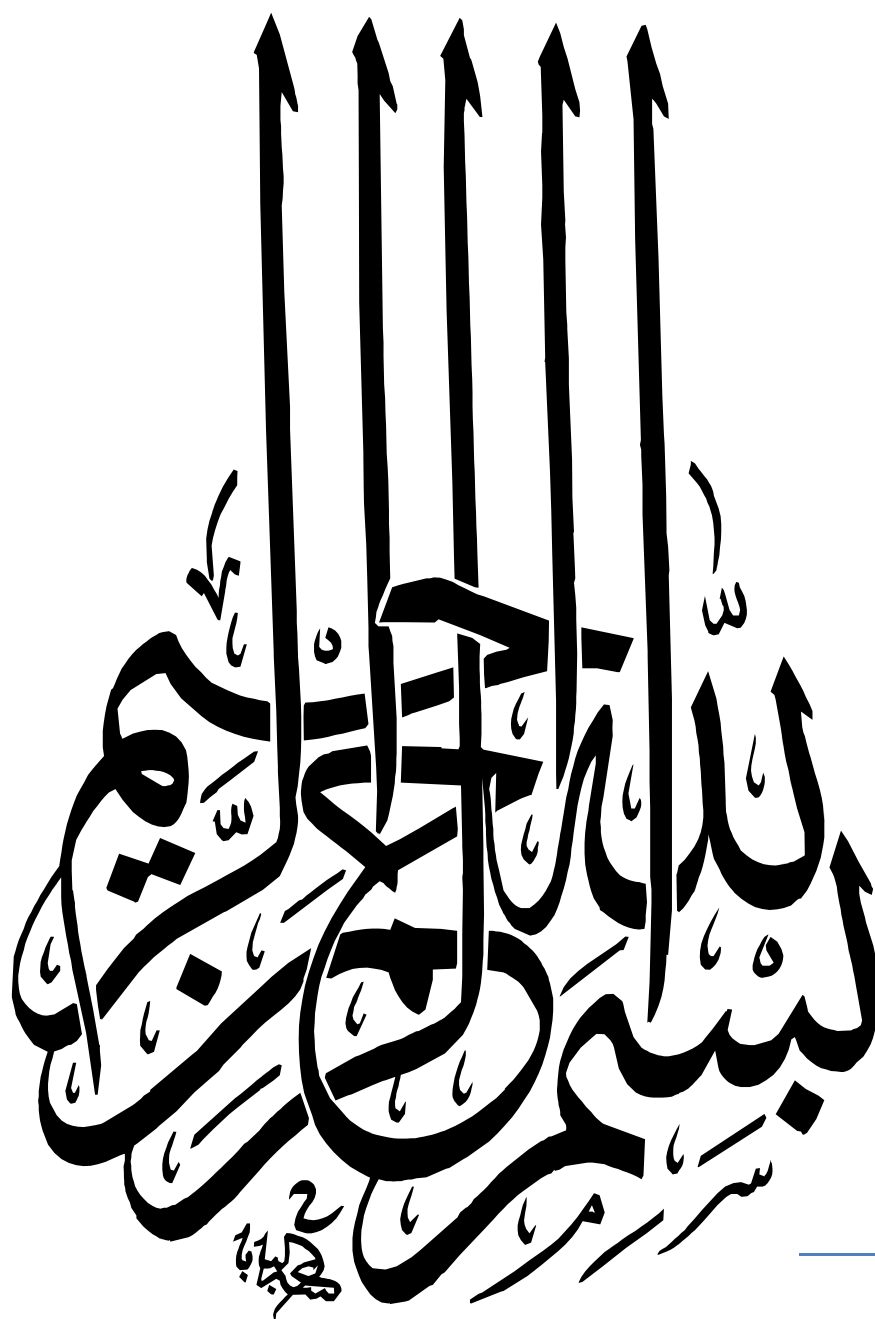
إشراف الأستاذ الدكتور: الطاهر لوصيف

إعداد الطالب: فيصل بن علي

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ الدكتور عبد المجيد سامي	جامعة	رئيسا
الأستاذ الدكتور الطاهر لوصيف	جامعة الجزائر -2-	مشرفا ومقررا
الأستاذ الدكتور مفتاح بن عروس	جامعة	عضوا مناقشا
الأستاذ الدكتور كريمة أوشيش	جامعة	عضوا مناقشا
الأستاذ الدكتور مخلوف بلعالم	جامعة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2016/2017.



إلى الوالدين الكريمين اللذين أحاطاني برعايتهما، ولم يخلأ عليّ بالنفس والتّقيس، حفظهما الله وأطال في عمرهما وأدامهما عونا وسندا في حياتنا العلميّة والاجتماعيّة.

إلى إخوتي الذين دعموني طوال هذه السّنين.

إلى زوجتي وابنتي اللّتين قصّرت في حقّهما وصبرا معي في سبيل إتمام هذا العمل.

إلى الدكتور عبد الحميد هيمة وكذا خالي عبد الكريم وخليفة.

إلى كلّ زملائي الأساتذة.

إلى كلّ طالب علم أراد بلوغ هدف أسمى في حياته.

إلى كلّ من يحبّ هذه اللّغة.

إلى كل هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل المتواضع وكلّي أمل في وطن يعتز
باللّغة العربيّة ويحافظ عليها

فيصل

شكر وتقدير

بدءا بشكر الله وحمده أولا وأخيرا على نعمه، وإيماننا بأن من لم يشكر الناس لم يشكر الله، أتوجه
بعظيم الامتنان وجزيل الشكر لأستاذي المشرف "الطاهر لوصيف" الذي رافقني بتوجيهاته السديدة
القيّمة التي فتحت لي أفق البحث في الماجستير والدكتوراه فجزاه الله كلّ خير.

كما أرفع أسمى عبارات التقدير والاحترام إلى أساتذتي الكرام أعضاء لجنة المناقشة الذين تجشّموا
عناء قراءة البحث وتمحيصه.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أوجه خالص امتناني إلى أساتذة قسم علوم اللسان وعلى رأسهم عبد
المجيد سالمي.

وفي الأخير أشكر كلّ من ساهم في إخراج هذا البحث وإعداده ليكون في صورته هذه.

مقدمة

لا يخفى على متبّع الدّراسات اللّسانية غنى المشهد اللّساني المعاصر؛ خصوصا بعد ظهور كتاب "محاضرات في اللّسانيات العامّة" (cours de linguistique générale) لـ"فردنان دي سوسير" (F. de Saussure)، حيث توالّت الأبحاث والدّراسات المتخصّصة وتوّعت من فونولوجيا (Phonologie)، وصرف (morphologie)، وتراكيب (syntaxes)، ودلالة (sémantique)، وتداوليّة (pragmatique) وغيرها من الدّراسات المتخصّصة التي أثّرت الابستيمولوجيا اللّسانية ومكّنت من تحليل اللّغة ودراستها بشكل موسّع وعميق. وهذا ما يظهره البحث اللّساني الذي شهد تحولات عميقة وجذريّة ومازال - وذلك بفضل إعادة النّظر والبحث المستمرّين عن نظريّة لسانية يمكن أن تكون الأكفأ في مقارنة اللّغة وقضاياها.

ولعلّ اللّسانيات التّداوليّة التي ظهرت في أواخر خمسينيات القرن المنصرم إحدى أهم المقاربات التي توصّل إليها اللّسانيون، حيث سعت - ومازالت - إلى سدّ الثّغرات التي شخّصت على المناهج التي سبقتها؛ تلك المناهج التي ظلّت دراساتها محصورة في إطار بنية اللّغة، والبحث عن الكفاءة النّحويّة، فجاءت اللّسانيات التّداوليّة لتتجاوز البنية إلى الاستعمال، والكفاءة النّحويّة إلى الكفاءة التّواصلية.

إنّ هذه الأبحاث تناولت دراسة اللّغة باعتبارها عصب المجتمع؛ فهي تؤدّي دورا مهمّا في الحياة الإنسانية وفي التّواصل الاجتماعي، حيث لا يدانيها في ذلك أيّة وسيلة أخرى من وسائل التّواصل الإنساني؛ كالرموز والإشارات والرّسومات... وغيرها.

ومن هذا المنطلق فقد اتّجهت الدّراسات الحديثة، بإيحاء من الدّرس التّداولي، إلى الاهتمام بالتّواصل والاستعمال الفعلي للّغة، وهو الأمر الذي طاله الإهمال في الحقبة البنيويّة، حيث حوّلت التّداوليّة الأنظار من الاقتصار على دراسة بنية اللّغة إلى حدّ المغالاة إلى محاولة دراسة اللّغة أثناء الاستعمال والتّخاطب؛ باعتبار أن التّواصل هو الذي يحدّد ظروف بنية اللّغة التّركيبية، فالمتمكّن حينما يتكلّم إنّما يفعل ذلك وفق ظروف التّواصل وطبيعة المتلقّي، وليس وفق ظروف النّظام اللّغوي في حدّ ذاته.

وعلى هذا الأساس فقد عني الباحثون بدراسة اللّغة وفقا لاتّجاهين رئيسيين: الاتّجاه الشّكلي؛ الذي تمثّل عند الغربيين في اللّسانيات التي تُعنى بدراسة النّظام اللّغوي معزولا عن سياق التّواصل

الاجتماعي، والاتّجاه التّواصلي الذي يدرس اللّغة من خلال المنجز اللفظي في سياق معيّن، وقد تمثّل هذا الاتّجاه في مناهج كثيرة منها؛ تحليل الخطاب واللّسانيات الاجتماعيّة واللّسانيات التّداولية.

إذا، فالبحث في اللّغة ودراساتها لم يتوقّف عند بنيتها فقط، بل اكتمل بدراسة وظيفتها في إطار المجتمع، فأيّ نظام لغوي يتكوّن من أصوات، تكوّن كلمات تولّف جملا لأداء معنى، حيث تؤدّي هذه المعاني وظائف وأدوار مهمّة في الحياة الإنسانيّة.

ولهذا فاللّسانيات التّداولية تعدّ أحد أهم المناهج اللّغويّة الحديثة التي أثّرت مسار اللّسانيات الحديثة وأثّرت فيه، حيث تداركت العديد من نقائصه، فهي تنطلق (التّداولية) من أن الوقوف بالدراسة اللّسانيّة عند حدود بنية اللّغة لا يُمكن من فهمها والوقوف على أكبر قدر من حقائقها، لذلك تدعو إلى ضرورة أن تشمل الدّراسة وظيفتها أيضا، وهو ما يعني الدّعوة إلى دراسة اللّغة في الاستعمال؛ أي دراستها وهي تؤدّي وظيفتها التّواصلية.

ولكي تؤدّي اللّغة هذه الوظيفة على أكمل وجه، فإنّ على المجتمع عموما، والمدرسة على وجه الخصوص أن تقوم بتعليم اللّغة للأفراد، وذلك من أجل بناء مواطن قادر على التّفاعل مع أبناء وطنه.

غير أنّه يتبيّن لنا من خلال معاشتنا للواقعين الاستعمالي اليومي والمدرسي نقائص عدّة على مستوى هذا التّفاعل واستراتيجياته، وهو ما ينبئ بوجود خلل ما، حيث إنّ المدرسة التي تتاط بها مهمّة تعليم اللّغة وإكساب المتعلّمين كفاءة تواصلية على المستويين الشّفوي والكتابي تمكّنهم من التّواصل الفعّال مع مختلف أفراد المجتمع في كافّة المقامات والسيّاقات التّخاطبية التي تواجههم في الحياة اليوميّة قد عجزت عن تحقيق هذه الكفاءة؛ فمتعلّم المرحلة الابتدائيّة أو المتوسّطة أو الثّانويّة - وحتى الجامعيّة - في كثير من الأحيان يعجز عن توظيف مكتسباته في الحياة اليوميّة توظيفا عمليّا، فهو لا يستطيع كتابة طلب أو مناقشة فكرة ما باسترسال ارتجالي وباستراتيجية تخاطبية مناسبة وفعّالة وغيرها من مواقف الحياة، وحتى إن استطاع التّعبير عن هذه المواقف جزئيّا، فلا يكون ذلك بالفعاليّة والمناسبة المطلوبة، فالمتعلّم في الحياة اليوميّة يواجه مواقف عدّة وأفرادا مختلفي الأعمار والأفكار والثّقافات والميولات والتّقاليد وغيرها، لذا فهو يحتاج إلى توظيف استراتيجيات مختلفة من التّخاطب والاستعمال اللّغوي.

وعلى الرغم من إتقان بعض المتعلّمين النّحو والصّرف والدّلالة، فإنّ تواصلهم قد لا يكون مناسباً وفعّالاً؛ لأنّ الاستعمال يتطلّب استدعاء عناصر أخرى غير لغويّة تفرضها الظروف الخارجيّة؛ من تأويل ومقاصد وسياقات استعمال وغيرها، وهذا الجانب هو الذي أهملته المناهج التّعليميّة البنويّة، في حين اهتمّت به اللّسانيّات الدّاوليّة وأولته العناية الفائقة وجعلته محور العمليّة التّواصليّة.

وقد كان للحقائق التي توصّل إليها الدّاوليون آثار عميقة وإيجابية في مجالات عديدة؛ يأتي في مقدّمتها مجال تعليم اللّغات، حيث أصبح الهدف من تعليم اللّغة وتعلّمها إكساب المتعلّم كفاءة تواصليّة، وذلك بدل التّركيز على القواعد والتّراكيب معزولة عن مواقف استعمالها.

والمدرسة الجزائريّة مطالبة قبل أي وقت مضى بأن تقدّم لمتعلّم اللّغة العربيّة تعليماً متكاملًا يمكنه من توظيف معارفه ومكتسباته اللّغويّة في أوضاع حياتيّة اجتماعيّة ذات معنى، وهو ما تجسّده المفاهيم والمبادئ الدّاوليّة؛ أهمّها الكفاءة التّواصليّة، والسّياق وغيرها، حيث إنّ المعاني الحقيقيّة للمفوضات لا يمكن تحديدها إلّا بالرجوع إلى السّياق، لذا يتعيّن على المتعلّم اختيار المتغيّر اللّغوي الملائم لكلّ وضعية تواصلية حتّى يضمن لنفسه أداء لغويّاً اجتماعيّاً سليماً؛ وبعبارة أدقّ تحقيق كفاءة تواصلية مثلى.

إذا، فالمتعلّم لا يكفي أن يكون قادراً على قراءة جمل وكتابتها بطريقة سليمة مثلما هو الشّأن مع الطريقة التّقليديّة، وليس تكوين جمل بسرعة آليّة استجابة لدوافع مفتعلة مثلما هو الشّأن مع التّعليم السّمعي الشّفوي، بل يجب أن يكتسب القدرة على استعمال الجمل والعبارات المناسبة لسياقاتها المتنوّعة، وكذا للمواقف التّواصلية المختلفة التي تواجهه في الحياة اليوميّة.

ومن خلال تقصّي عديد من الأبحاث والدّراسات التي تناولت تعليم اللّغة وتعلّمها في المدرسة الجزائريّة بكافّة مراحلها، فقد أجمعت تلك الدّراسات على شيوع المنهج البنوي وتطبيقاته إلى يومنا هذا، وهو ما أثر سلباً على اكتساب المتعلّمين كفاءة تواصلية.

إنّ هذا الأمر يدفعنا إلى التّفكير ملياً في وجوب تقييم المناهج التّعليميّة الحاليّة، ومن ثمّ تقييمها وفق الدّراسات اللّسانية الحديثة، ونخصّ بالذّكر هنا اللّسانيّات الدّاولية باعتبارها المنهج التّواصلي الذي يربط اللّغة باستعمالها منطلقين في ذلك من تساؤل رئيس مفاده:

- ما هو أثر اللّسانيّات الدّاوليّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؟ وبعبارة أدقّ: ما هي الإسهامات الحقيقيّة للّسانيّات الدّاولية في تعليم اللّغة وتعلّمها عموماً واللّغة العربيّة على وجه الخصوص في المدرسة المتوسّطة الجزائريّة؟

ولعلّ هذا التساؤل الإشكالي يفرض على البحث طرح أسئلة أخرى هي:

- هل وظّفت المناهج المطبّقة اليوم في المدرسة الجزائرية المبادئ التّداولية في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها باعتبارها التّوجه الحديث في تعليمية اللّغات؟ وإذا كانت كذلك فهل هذه التّطبيقات كافية لتحقيق كفاءة تواصلية لدى المتعلّم؟

- كيف يمكن استثمار المفاهيم والمبادئ التّداولية في تحسين تعليم اللّغة والعربية وتعلّمها بطريقة مثلى؟ وبعبارة أخرى: ما هي الاستراتيجية والطريقة التعليمية الفعّالة التي تمكّن من تعليم اللّغة العربية وتعلّمها وفق المقاربة التّداولية؟

- ما هي العلاقة الحقيقية بين المقاربة النّصيّة التي نحاول تطبيقها اليوم في المدرسة الجزائرية والمقاربة التّداولية (التّواصلية)؟ وما هي تطبيقاتهما الفعليّة في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها؟

- ما هي المشاكل والصّعوبات التي تطرحها تطبيق المقاربة التّواصلية وآلياتها التّداولية في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط؟ وكيف يمكن معالجتها؟

إذا، سنحاول في صفحات هذا البحث الإجابة -إن شاء الله- على هذه التّساؤلات المطروحة أو على الأقل إثارتها بطريقة جادة تحفّز الدّارسين لتناول مواضيع فيها من أجل النّهوض بمستوى تعليم اللّغة العربية وتعلّمها في المدرسة الجزائرية على أحسن وجه، خصوصا بعد سيطرة النظريات البنوية على تعليمية اللّغات -ولعهد طويل- مما أثر سلبا على تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، حيث اهتمّت ببنية اللّغة على حساب وظيفتها، وهو ما جعل الوظيفة التّواصلية للّغة لا تتال حظّها من الشّرح والتّحليل والدّراسة، كما جعل مردود هذه المقاربة اللّسانية في تجديد دروس اللّغات وتفعيلها أدنى بكثير ممّا كان يتوقّعه البيداغوجيون.

وفي المقابل، فقد كانت أولى اهتمامات المقاربة التّواصلية المنبثقة عن اللّسانيات التّداولية تدارك نقائص البنوية بمحاولة معرفة أسباب فشل هذه المقاربة. ومع بروز فكرة الإصلاح فقد حاول معدّو المناهج في المدرسة الجزائرية أن يرتقوا بالمتعلّم من خلال إدراج مفاهيم مستحدثة من المناهج اللّسانية الحديثة، وذلك من أجل النّهوض بمستوى اللّغة العربية الذي يشهد تدهورا رهيبا في الآونة الأخيرة، حيث إنّ المتعلّمين يعانون من ضعف كبير على مستوى التّعبير وفقّر في الحصيلة اللّغوية، زيادة على ذلك فقد أصبح المتعلّم غير متحكّم بتاتا في استعمال اللّغة، ولا نعني بذلك التّحكم في اللّغة كوسيلة تواصل واكتساب القدرة على تبليغ المعلومات أو الكلام عن الموجودات في العالم المحيط بنا، وهو ما يسمّيه "جاكسون" بالوظيفة المرجعية، بقدر ما نتكلم قصد ربط صلة

أو علاقة محادثة، أو السعي إلى التأثير في السامع أو فعل أشياء؛ إنها باختصار التحكم في مختلف وظائف اللغة (الوظيفة التعبيرية، والوظيفة الإنجازية، والوظيفة التأثيرية، والوظيفة الجمالية وغيرها).

ومن ناحية أخرى، فإنه لا يكفي للتواصل بطريقة جيدة في مجموعة لسانية أن نمتلك لغة صافية ذات مستوى رفيع، بل يجب أن تكون لدينا إلى جانب ذلك القدرة على فهم واستعمال مستويات ومتغيرات لغوية وغير لغوية عديدة؛ لأنّ مواقف التواصل في أي مجتمع عديدة ومتنوعة، ويتعيّن على المتكلّم اختيار المتغيّر اللغوي الملائم لكلّ وضعية تواصلية حتّى يضمن لنفسه أداء لغويًا اجتماعيًا مناسبًا وفعّالًا.

إنّ هذه الأمور وأخرى تناولتها اللسانيات التداولية بطريقة موسّعة نظرا لعلاقاتها بعلوم ومناهج عديدة، لذلك فقد اعتبرها كثير من البيداغوجيين ذات قيمة كبيرة لحقل تعليمية اللغات وتوسّموها فيها النقلة النوعية التي تمكّن المتعلّم من اكتساب كفاءة تواصلية، وهذا ما سنحاول اكتشافه من خلال صفحات هذا البحث الذي وسمناه " أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلّمها".

هذا، وقد اختار البحث أنموذجا لتجسيد هذا الطرح ومناقشته تمثّل في السنة الأولى من التّعليم المتوسّط باعتبار أنّ التّعليم المتوسّط يتميّز عن المراحل التعليمية الأخرى؛ كونه يربط بين مرحلتين (الابتدائية والثانوية)، كما يعدّ المرتكز الأساس لاكتساب الكفاءة التواصلية وترسيخها، حيث تمثّل السنة الأولى منه اللبنة الأساسية لبناء التعلّيمات بعد اكتساب المتعلّم المبادئ الأساسية في اللغة العربية.

لقد أثبتت الدراسات الحديثة في مجال تعليم اللغات وتعلّمها أنّ المتعلّم لا يستقر على خطاب واحد أو طريقة واحدة للتواصل، لذا يغدو من الأهمية بمكان جمع آليات وتصنيف أدواتها ضمن استراتيجيات التواصل والتّخاطب، وباعتبار أنّ استراتيجيات الخطاب تُعنى بدراسة اللغة في الاستعمال، فإنّ ذلك يتطلّب منهاجا يعتد بالسياق الذي تستعمل فيه وأثره على بنية الخطاب ومعناه، وهذا ما تجسّده المقاربة التواصلية وآلياتها التداولية في تعليم اللغة وتعلّمها.

ومن خلال البحث في هذا الموضوع، فقد تبينّ لنا ندرة الدراسات العربية المختصة والمؤصّلة للمنهج التداولي وعلاقته بتعليم اللغة العربية وتعلّمها، فهي لم تلق العناية الكافية ولم تحظ بدراسة مستقلة تبرز فعاليتها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وهذا ما دفع بالبحث الخوض في هذا الموضوع.

ولعلّ أهم الدّراسات التي وقفت عند هذا الموضوع -في حدود علم البحث-، دراسة "علي آيت أوشن" التي جاءت في كتابه "اللّسانيات والبيداغوجيا"، وتعلّقت "بالنّحو الوظيفي" الذي يعدّ رافداً أساسياً من روافد اللّسانيات التّداوليّة، حيث حاول إبراز كميّة انفتاح منهاج اللّغة العربيّة بالتّعليم الثّانوي (الشّعبة الأدبيّة) بالمملكة المغربيّة على الدّرس اللّساني الحديث (النّحو الوظيفي)، وذلك من خلال تحديد الأسس اللّسانية والوظيفيّة المعتمدة وكميّة التّعامل معها، فيما توصّل إلى أنّ النّحو الوظيفي يعدّ مكوّناً أساسياً من منهاج اللّغة العربيّة بالتّعليم الثّانوي وأنّ تنفيذه يطرح مشاكل وصعوبات عديدة أجملها فيما هو ابستيمولوجي وبيداغوجي وسيكولوجي.

ومن الدّوافع الأخرى التي حفّزت البحث الخوض في هذا الموضوع نذكر:

أولاً: في خضم محاولة إصلاح المنظومة التّعليميّة والتّربويّة، فقد اتّجه معدّو المناهج إلى اعتماد مفاهيم ومقاربات حديثة؛ أهمّها: "المقاربة بالكفاءات" و"المقاربة النّصيّة" و"المقاربة التّواصلية". ورغم هذا التّوجه فقد بقيت المدرسة الجزائريّة تعاني من نواح عدّة، لذا ارتأى البحث الكشف عن النّقائص التي طالت تطبيق هذه المفاهيم و المقاربات الحديثة وتبيان أهميّتها الحقيقة ودورها الفعّال في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، باعتبار أنّها قد أثبتت فعاليتها في دول أخرى.

ثانياً: تدنّي المستوى في مرحلة التّعليم المتوسّط في إطار إصلاح المنظومة التّربويّة وعدم الاهتمام بهذه المرحلة على خلاف المرحلة الابتدائيّة والثّانويّة، خاصّة من ناحية تطبيق المقاربات الجديدة، فهي الحلقة الأضعف، لذا فالبحث يسعى من وراء تناول هذا الموضوع إلى محاولة اكتشاف مكامن الضّعف واقتراح حلول لها.

ثالثاً: الكشف عن الجديد الذي أضافته اللّسانيات التّداوليّة إلى تعليميّة اللّغات عموماً، وتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط على وجه الخصوص، وبهذا نستطيع تلافي نقائص النّظريات اللّسانية السّابقة (البنويّة) ومقارباتها؛ والتي مازالت متجذّرة في مناهجنا وكتبنا إلى حد الآن.

رابعاً: محاولة بيان التّطبيق الفعلي للمقاربة التّواصلية وآلياتها التّداوليّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؛ وأثر ذلك على اكتساب المتعلّم كفاءة تواصلية.

خامساً: عدم وجود دراسات كافية وعميقة حول أثر اللّسانيات التّداولية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، حيث أثبتت فعاليتها في تعليم لغات أخرى وتعلّمها.

سادسا: محاولة الانفتاح على تخصص جديد وخصب؛ ألا وهو اللسانيات التداولية، حيث أُسِـل حولها الحبر الكثير ومازال؛ باعتبارها التّوجّه اللّساني الحديث في تعليم اللّغات وتعلّمها. ولعلّ انفتاح الدّرس اللّساني على مجال تعليم اللّغات وتعلّمها جعل البحث ينطلق من إشكاليّة رئيسة عالجت تقييم العلاقة الكائنة بين اللّسانيات التّداوليّة وتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، وأمام هذا التّوجّه التّعليمي الجديد والإشكالية المعنية بالمعالجة، فإنّه يتوجّب على البحث تقديم عدد من الفرضيات لتكون منطلقا للدّراسة والتّحليل والنّقد، وهي:

(أ) - يقتضي تبني المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها الانطلاق من المبادئ الأساسيّة للسانيات التّداوليّة ولسانيات النّص وبعض مبادئ نظريّة القراءة والتّأويل وجماليات التّلقّي في النّاحية المتعلّقة بالأسس النّظريّة التي تبنى عليها المقاربة التّداوليّة (التّواصلية)، وعليه فإنّ البحث يجب أن يتوجّه إلى التماس الإجابة عن سؤال أساسي هو: هل وفّرت الطّريقة التّعليميّة الجديدة تلك "العدّة" النّظريّة الأساسيّة؟ وكيف وظّفتها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؟

(ب) - تقتضي المقاربة التّواصلية تبرير مجمل الاختيارات والإجراءات التّعليميّة المتّبعة؛ بدءا بانتقاء المحتوى التّواصلي، مروراً بكيفيّة تقسيم أنشطته، وانتهاء بطريقتي تدريسه وخطواتها، وتلك ناحية تتعلّق بالأسس التّطبيقيّة التي تتأسس عليها آليات المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها. فهل التزم معدّو المناهج والكتب المدرسيّة بمعايير انتقاء المحتوى التّواصلي وتقسيم أنشطته، وكذا إعداد طريقة تدريسه بحيث يمكن تطبيقها بوضوح وسهولة؟

إذا، ففي ضوء هذه الفرضيات حاول البحث معالجة هذا الموضوع، وقد اقتضى ذلك تقسيم البحث إلى أربعة فصول، حيث استهل البحث بمقدّمة وليها فصل تمهيدي بعنوان "اللّغة والمجتمع"، حيث تضمّن تعريفاً للّغة ووظائفها، وكذا عرضاً لأهم اتّجاهات الدّراسات اللّغويّة العربيّة منها والغربيّة، في حين عمد الفصل الأوّل المعنون بـ "المنهج التّداولي في دراسة اللّغة" المتضمّن مبحثين إلى التّطرّق إلى نشأة اللّسانيات وتطوّرها، وذلك في المبحث الأوّل من خلال تعريفها وبيان نشأتها وأسباب ظهورها، وكذا مصادرها وأهم اتّجاهاتها وعلاقتها بالعلوم الأخرى، أمّا المبحث الثّاني فقد تكفّل بعرض أبرز مباحث التّحليل التّداولي وأهميتها في البحث اللّساني، وكذا بعض الانتقادات الموجّهة إليه. أمّا الفصل الثّاني فقد تناول "المقاربة التّواصلية وآلياتها التّداولية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط"، حيث جاء في مبحثه الأوّل تعريف بالمقاربة التّواصلية من خلال بيان مفهومها ونشأتها ومصادرها، وكذا أهم خصائصها

والانتقادات الموجّهة إليها، وفي المبحث الثاني فقد تطرّق البحث إلى "الأبعاد التّداولية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من منظور المقاربة التّواصلية في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط" وذلك من خلال عرض المبادئ التّداولية في المقاربة التّواصلية وكيفية توظيفها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، أما المبحث الثالث فقد عالج واقع تطبيق المقاربة التّواصلية في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط من خلال دراسة الوثائق التّربويّة (المنهاج- الوثيقة المرافقة للمنهاج- كتاب اللّغة العربيّة).

أمّا الفصل الثالث المعنون بـ "الأبعاد النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من منظور المقاربة التّواصلية في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط"، فقد جاء في ثلاثة مباحث كذلك، حيث عالج المبحث الأول المقاربة النّصيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛ وذلك من خلال تحديد مفهومها وكذا أهميتها في عمليّة تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، أمّا المبحث الثاني فقد تناول تطبيقات المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، وذلك من خلال عرض أهم مبادئ المقاربة النّصيّة وكيفية توظيفها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، في حين تطرّق المبحث الثالث إلى واقع تطبيقها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، وذلك من خلال دراسة الوثائق التّربويّة (المنهاج- الوثيقة المرافقة للمنهاج- كتاب اللّغة العربيّة). ليختتم هذا المبحث بعرض أهم الإجراءات التي تفعّل تناول نشاطي التّواصل (الشّفوي/الكتابي) اللّذين اقترحهما البحث كبديلين عن أنشطة اللّغة العربيّة الحاليّة.

وختم البحث بخاتمة تضمّنت حوصلة لأهم النتائج المتوصّل إليها في الدّراسة السّابقة متبوعة بمجموعة من الاقتراحات التي من شأنها أن ترفع مستوى تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، وكذا فتح آفاق واعدة على الدّراسات اللّسانية الحديثة، خصوصا التّداولية منها واستثماراتها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

كما تجدر الإشارة إلى أن البحث قد تضمّن ملحقا عُرضت به نماذج من أنشطة اللّغة العربيّة. كما ألحق بالبحث ثبتّ بأهم المصطلحات الواردة فيه مع مقابلاتها باللّغة الأجنبيّة وثبت للمراجع العربيّة والأجنبيّة التي اعتمدها البحث في دراسته، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: مؤلفات أحمد المتوكّل في اللّسانيّات الوظيفيّة، واستراتيجيات الخطاب لعبد الهادي بن ظافر الشّهري، وآفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر لمحمود أحمد نحلة، التّداوليّة عند العلماء العرب لمسعود صحراوي، النّظريّة البراجماتيّة اللّسانية لمحمود عكاشة، والمقاربة التّداوليّة لفرنسواز

أرمينكو، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها لنايف خرما وعلي حجاج، والمعنى وظلال المعنى لمحمد يونس علي، ونحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّاً لداود عبده.

وباشتمال البحث على مناحي كثيرة كما يتّضح ذلك من إشكاليّاته، فقد استدعى ذلك التّعامل معها بمناهج مختلفة كلّ وفق ما يستلزمه ويقتضيه، لتشكّل في مآلها منهجا تكاملياً. إلا أنّ المنهج الذي ستكون روحه أطغى وأظهر في البحث هو المنهج الوصفي والتحليلي، وذلك لأنّ البحث يتعامل مع مقاربات تعليميّة ومنهاج وكتاب مدرسي، ممّا يستلزم وصفا لمضمونهم ومن ثمّ تحليله. وفي جانب آخر من البحث سنقوم بنقد كلّ تلك العناصر، لذا سنعرّج بالتّأكيد على المنهج النّقدي. وكلّ بحث فقد اعترضه عديد من الصّعوبات؛ منها ما يتعلّق بالمنهج التّداولي؛ حيث يعدّ مجال بحث شديد الثّراء والتنوّع حتّى ليعسر تحصيل فكرة شاملة كاملة عنه هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنّ جدّة الموضوع وحداثته تكشف عن ندرة الدّراسات النّظريّة المتعلّقة بكيفيّة استثمار المنهج التّداولي في تعليم اللّغة والعربيّة وتعلّمها، وهو ما تطلّب جهداً كبيراً في التّنظير والتّطبيق، وممّا زاد الصّعوبة تعقيداً هو محاولة تجنّب التّطويل رغم أهميّة الموضوع ووسّعه من جهة، وكذا الامتثال للوقت من جهة أخرى، ولكن بتوفيق من الله عزّ وجلّ وتوجيه من الأستاذ المشرف استطاع البحث تجاوز هذه الصّعوبات، لتكون الجوانب المقصّر فيها فرصاً لبحوث لاحقة بإذن الله تعالى.

وأخيراً، فإنّي آمل أنّي بلغت من هذا البحث بعض غاياته ومقاصده، على أن تتسنى لي متابعة البحث في جوانب أخرى منه والتّوسّع فيها لاسيما الجوانب النّظريّة؛ لأنّي لا أدعي توفيتها حقّها أو بلوغ كمالها ومنتهاها، والله من وراء القصد، فهو أعلم بالجهد المبذول في هذا البحث، وهو نعم المعوّض ونعم المولى والنّصير، وما توفّيقى إلّا به فعليه أتوكّل وإليه أنيب.

فصل تمهيدي:

اللغة والمجتمع

فصل تمهيدي: اللغة والمجتمع

I- ماهية اللغة وخصائصها ووظائفها:

1.I - مدخل:

تعدّ اللغة من أهمّ مظاهر السلوك الإنساني، فهي لا تحيا إلا في ظلّ المجتمع؛ كونها استجابة ضروريّة لحاجة الاتصال بين الناس جميعا، فالمجتمع هو الذي كوّن اللغة¹ وحفظها وطوّرها، واللغة بدورها بنّت المجتمع وطوّرتّه، وفي ذلك يقول فندريش: "في أحضان المجتمع تكوّنت اللغة".² إنّ كلّ إنسان عُزل عن المجتمع فإنّه لا يستطيع مهما طال به الزمن أن يتعلّم كيف "يتكلّم"؛ أي كيف يمارس النشاط اللغوي طبقا للنظم التقليديّة السائدة في أيّ مجتمع من المجتمعات، لذا فاللغة سمة جوهرية للإنسان والمجتمع، كما أنّها الوعاء الذي تُصبّ فيه الأفكار لتتجسّد على شكل أصوات منطوقة أو علامات مكتوبة³.

ومما يبرهن على العلاقة المتينة بين اللغة والمجتمع أكثر هو اختلاف اللغات واختلاف معاني مسمّيات الشّيء الواحد، فأفراد كلّ مجتمع لغويّ يصوِّرون الأشياء حولهم وفقا لنظرتهم إليها وحسب آرائهم فيها، فالملاحظة الجماعيّة للمجتمع أو الزاوية التي ينظر من خلالها المجتمع إلى مسمّيات الأشياء هي التي تتحكّم في وضع اللغة، فمتكلّمو العربية مثلا يطلقون كلمة "دابة" على الحيوانات المعروفة بهذا الاسم، حيث ربطوا سمة "الدّبيب" بكلّ مخلوق يتّصف بها وكأنّ تلك السّمة هي ما يميّز ذاك المسمّى عن غيره من المخلوقات، والعربية ليست بدعّا عن باقي اللّغات

¹ - لا نقصد هنا بتكوّن اللغة أنّها مواضعة واصطلاح، أم هي في المقابل إحياء وإلهام من الله سبحانه وتعالى، بل المقصود هو أن المجتمع هو الذي حفظ استمرارية اللغات، وفي كنفه عاشت وتطوّرت، ولا نريد هنا الخوض في مسألة "نشأة اللغة" لأنّ عديدا من العلماء قد أفاضوا البحث فيها، كما أن أغلبية علماء اللغة- يميلون إلى تحية البحث في "نشأة اللغة" باعتباره موضوعا شائكا لا سبيل إلى القطع فيه برأي أو الوصول بشأنه إلى رأي علمي. (لمزيد من التوسّع، ينظر: - فندريش، اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي، محمد القصّاص، القاهرة، (د.ط)، 1951م، ص: 29 إلى ص: 42. وكذا: - إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1958م، ص: 9 إلى ص: 33. وكذا: - فايز الداية، علم الدلالة العربي (النظرية والتطبيق)، دار الفكر، دمشق، ط2، 1996م، ص: 17 إلى ص: 24).

² - فندريش، اللغة، ص: 35.

³ - إنّ الأفكار لا تتجسّد ولا يُعبّر عنها إلا باللغة المنطوقة أو المكتوبة فقط، بل قد تتجسّد أيضا على شكل إشارات أو رسومات، فاللغة ليست الطّريقة الوحيدة للتعبير عن الفكر كما يظنّ البعض، فالرّسم قد يكون أبلغ من اللغة في بعض الأحيان، فالرّسم يعجز في كثير من الأحيان عن التعبير باللغة عمّا عبّر عنه رسما، لذا فاللغة توضّح الفكر، وليست هي الفكر كلّّه.

«فسكان المكسيك القدماء لما رأوا سفينة لأول مرة، ولم يكونوا يعرفونها... دعوها "أكالي"؛ أي بيت مائي...ولمّا رأى بعض هنود أمريكا الفرس لأول مرة دعوها بما مفاده "كلب سحري"¹، ولا نبتعد كثيرا عن لغتنا ومحيطنا، فالأطفال الصغار في مراحل تعلّمهم الأولى للغة نجدهم يطلقون على شيء واحد عدّة مسمّيات تختلف من طفل لآخر في نفس البيئة.

إنّ هذا النوع من الاختلاف يدلّ دلالة قاطعة على أنّ اللغة تخضع لمنطق خاص وضعه الأفراد المتكلّمون بها، وليس هناك منطق عام يجمع بين اللّغات في مثل هذه الأمور.² فاللغة إذن كائن حيّ يعيش بين أحضان المجتمع، بل نستطيع القول إنّ اللغة هي بمكانة القلب من الجسم البشري بالنسبة للمجتمع، فلا نستطيع تصوّر عالم بدون وجود اللغة، فهي تعيش بنا ومعنا ونحن نعيش بها.

وبما أنّ اللغة ظاهرة اجتماعيّة، فهي ليست بمنأى عن التغيّرات والتطوّرات شأنها شأن كلّ الظواهر الاجتماعيّة، وهذا راجع إلى أمرين اثنين:³

1- أنّ ذلك متوقّف على مدى المرونة التي تسمح بها كلّ لغة في فتحها باب الخلق والإبداع في مفردات اللغة وتراكيبها.

2- مدى العلاقة بين اللغة والفكر، وإلى أيّ حدّ يستطيع المرء أن يفكّر دون استخدام اللغة.

إنّ ما تقدّم ذكره حول علاقة اللغة بالمجتمع يفتح لنا الباب إلى محاولة معرفة المزيد عن هذه اللغة وتداولها، بل ويتبادر إلى الأذهان عدّة تساؤلات، منها ما يتعلّق بماهيتها ووظائفها من جهة، ومنها ما يتعلّق بالدراسات التي تبلورت حولها من جهة أخرى، إمّا من أجل فهم بنيتها، أو كيفية التّواصل بها بين بني البشر وغيرها، ليتسنى لنا العيش باللغة ولنعيش معنا اللغة.

¹ - ينظر: جرجي زيدان، الفلسفة اللّغويّة والألفاظ العربيّة، مراجعة وتعليق: مراد كامل، دار الهلال، القاهرة، (د.ط)، 1969م، ص:109.

² - محمّد محمّد يونس علي، المعنى وظلال المعنى (أنظمة الدّلالة في العربيّة)، دار المدار الإسلامي، بيروت - لبنان، ط2، 2007م، ص:66-67.

³ - المرجع نفسه، ص:67.

2.I- ماهية اللّغة:

إنّ كلمة اللّغة لها معنيان، معنى لغوي ومعنى اصطلاحي، فلو رجعنا إلى معاجم اللّغة العربيّة لوجدنا أنّ كلمة "لغة" تحمل في طيّاتها معانٍ متعدّدة، ومنها:

- لغّا: لغّا يَلْغُو لغوًا، أي قال باطلا، يقال: لَغَوْتُ باليمين، واللّغّا: الصّوت.
- اللّغة أصلها لُغِيٌّ أو لُغَوٌّ، والهاء عوض، وجمعها لُغَى ولغات أيضا والنسبة إليها لُغَوِيٌّ.¹
- اللّغة: اللّسنُ وحدّها أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم، و(ج): لغات ولُغُونٌ، ولغا لغوًا: تكلم وخاب، واستلغ العرب: استمع لغاتهم من غير مسألة.²

إذا، فاللّغة تحمل في معناها اللّغوي الصّوت واللّسان والتّكلم، وهي معاني تجسّد حقيقة خصائصها ووظيفتها الأساسيّة؛ ألا وهي التّعبير عن الأغراض.

أمّا إذا ذهبنا إلى المفهوم الاصطلاحي فإنّ دائرة الخلاف تتّسع، لأنّ اللّغة وليدة المجتمع، وكلّ يفسّرها ويعرّفها حسب نظريته وتصوره لها، لكننا سنبدأ بتعريف "ابن جنّي" باعتباره تعريفًا يتّفق مع كثير من التعريفات الحديثة للّغة، حيث عرّفها بعبارته المشهورة «حدّ اللّغة أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم»³. فهذا التّعريف يجمع بين أمرين اثنين، فمن ناحية يؤكّد على أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة، ومنه علاقتها بالمجتمع⁴، ومن ناحية أخرى فإنّه يوضّح الطّبيعة الصّوتيّة للّغة، وكذا وظيفتها في المجتمع، فالإنسان يصدر أصواتا هي عبارة عن مجموعة من الرّموز تشكّل نظاما متكاملًا يستطيع من خلاله الفرد التّفاعل داخل المجتمع والقيام بوظائفه المختلفة.

لعلّ النّاظر إلى تعريف "ابن جنّي" يجد أنّه يتّسم بالسهولة والوضوح مقارنة بتعاريف أخرى، فلو تعمّقنا أكثر في البحوث الخاصّة بها لوجدنا أنّ كلمة "لغة" يشوبها كثير من اللّبس والحيرة، فقد يتساءل البعض، هل المقصود باللّغة تلك الأحاديث المتبادلة بيننا مشافهة وكتابة، أم أنّها تلك التي نطلق عليها لغات في تعبيراتنا-على سبيل المجاز- كلغة العيون، ولغة النّحل والنّمل⁵، ولغة الصّم والبكم ولغة الإشارة وغيرها.

¹- ينظر: أبي نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصّحاح، دار الحديث، القاهرة، (د.ط)، 2009م، ص: 1039.

²- ينظر: مجد الدّين محمّد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، مؤسّسة الرّسالة، ط8، 2005، ص: 1331.

³- ابن جنّي، الخصائص، تح: محمّد علي التّجار، دار الكتب المصريّة، (د.ط)، (د.ت)، ج1، ص: 33.

⁴- لذا أثّرنا أن يكون فاتحة لفصل البحث التمهيدي "اللّغة والمجتمع".

⁵- ففي سورة النّمل "الآية 18" قال تعالى: «قالت نملة يأيّها النّمل ادخلوا مساكنكم»، فالنّمل لديه لغة خاصّة به.

إنّ هذه التساؤلات تقودنا بلا شكّ إلى وجوب إيراد بعض التعاريف الأخرى للغة لا بهدف إبراز الاختلاف أكثر ممّا هو الاهتمام إلى مجموعة الخصائص المعينة على فهم اللغة وإدراكها، لأنّ عدم فهم حقيقتها يعيق التّواصل بها بشكل أدقّ.

ولعلّ الأمر المتفق عليه هو أنّ هناك لغة واحدة في هذا العالم هي لغة الإنسان، وهي نظام يختلف عن جميع الأنظمة الأخرى التي تتواصل بها سائر المخلوقات؛ سواء نطقاً أو كتابة، فهي تستلزم وجود مخاطب ومخاطب ونظام رمزي يحتاج إلى تفكيك وتركيب وسياق تُستعمل فيه، وسيُتضح لنا من خلال الحديث عن خصائص اللغة مدى اختلافها عن باقي الأنظمة العلامية الأخرى.

وبداية نأتي على تعريف إدوارد سابير (1848-1939) (Edward Sapir) للغة، حيث يقول: «اللغة وسيلة إنسانية خالصة وغير غريزية إطلاقاً لتوصيل الأفكار، والانفعالات، والرغبات عن طريق نسق من الرموز المولدة إرادياً»¹.

إنّ هذا التعريف يستحضر خصائص عديدة للغة منها أنّ اللغة ظاهرة اجتماعية تكمن وظيفتها في إيصال الأفكار والانفعالات والرغبات هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى هي عبارة عن نظام من الرموز الموضوعية اختياريًا، وهي غير غريزية باعتبارها نظاماً يجب تعلّمه. لكن ما يؤخذ عليه أنّه حصر وظيفة اللغة في باب ضيق وهو توصيل (الأفكار-العواطف-الرغبات)، وهذا ما يجعل اللغة قاصرة على أمور معينة، لكن الحقيقة غير ذلك كما سنرى عند حديثنا عن وظائفها وكذا الدراسات التداولية لها²، كما أنّ المصطلحات (فكرة-عاطفة-رغبة) تكتنفها بعض الغموض، فقد تتضمن إحداها الأخرى وتعبّر عنها.

وفي نفس السياق نجد تعريف "هنري سويت"، فاللغة عنده هي: «التعبير عن الأفكار بوساطة الأصوات الكلامية المؤتلفة في كلمات مؤلفة في جمل»³. وفي هذا التعريف إشارة إلى وظيفة اللغة وهي التعبير عن الأفكار بواسطة الكلام الذي يحتاج من المتكلّم تأليف جمل بواسطة كلمات، ويلزم السامع تفكيك مكوناتها لفهم معنى الجملة أو الفكرة.

¹ - سعيد الغانم، اللغة والخطاب الأدبي (مقالات لغوية مترجمة في الأدب)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م، ص:12.

² - فاللغة وظيفة الإنجاز عند "أوستن" كما سيأتي معنا في مباحث لاحقة من البحث.

³ - محمود السمران، اللغة والمجتمع، المطبعة الأهلية، بنغازي، (د.ط)، 1985م، ص:4.

أما هول (Hall) فقد عرّف اللّغة بأنّها: «هي المؤسّسة الاجتماعيّة التي بها يبلّغ النّاس بعضهم بعضاً، ويتفاعلون عن طريق الرّموز الاعتباريّة الشفهيّة-السمعيّة المستخدمة بحكم العادة»¹. ومما يلاحظ على هذا التعريف أنّه قد أشار إلى اجتماعيّة اللّغة كسابقه، وكذا وظيفتها التّليغيّة بواسطة رموز اعتباريّة شفهيّة-سمعيّة، وفي هذا إشارة إلى الكلام الذي ينتجه متكلّم ما لإيصال أفكار إلى مخاطب ما.

ومن التعاريف الجامعة لخصائص عديدة للّغة نذكر تعريف "وبستر" في قاموسه، حيث يرى بأنّ «اللّغة عبارة عن الحديث الإنساني الملفوظ الذي يمكن سماعه عندما يصدره اللّسان، والأجهزة الصوتيّة القريبة منه، فهي رموز أو أصوات ذات دلالة بها يعبر الإنسان عمّا في نفسه وما يجول بخاطره وإن كانت في واقع الأمر - ليست مجرد أداة أو وسيلة للتعبير، لكنّها مشحونات لتراث الفكر والثّقافة والقيم والتراكّبات من التّجارب والخبرات»².

لقد جمع التعريف السّابق في طيّاته خصائص عديدة للّغة، وهي أنّها:

- حديث إنساني ملفوظ: وهنا إشارة إلى مظهر من مظاهر اللّغة وهو الكلام، وهو المظهر الاستعمالي للّغة.
- عبارة عن رموز: وفي ذلك إشارة إلى مظهر آخر للّغة وهو الكتابة، وكلاهما (الكلام-الكتابة) يمثلان عصب اللّغة.
- تصدر من جهاز نطقي: وبهذا تتميّز اللّغة بجهاز يختلف عن جميع الأجهزة التي تتواصل بها سائر المخلوقات، وإن كان هناك تشابه.
- أصوات ذات دلالة: وهي بذلك تتميّز عن الأصوات التي تصدرها الكائنات الأخرى. لذلك يمكن القول بأنّ اللّغة نظام يتكوّن من أصوات تكوّن كلمات تؤلّف جملاً لأداء معنى.
- تعبير عمّا في النّفس: فهي وسيلة للتّواصل والتّفاهم بين البشر.
- ظاهرة اجتماعيّة: فلغة المجتمع هي التي تحدّد الإطار الذي لا يمكن لذلك المجتمع أن يرى العالم إلّا من خلاله.

¹ - 158: p, Hall, R.A. An Essay on language, Chilton Books, 1968, نقلا عن محمّد محمّد يونس علي، المعنى

وظلال المعنى، ص: 29.

² - خالد محمّد الزّواوي، إكساب وتنمية اللّغة، مؤسّسة حورس الدوليّة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2005م، ص: 21.

إنّ التعاريف السابقة وإن اختلفت في شكلها تارة، وفي مضمونها تارة أخرى، إلا أنّها تشير في مجملها إلى سمات اللّغة البشريّة، واختلافها ما هو إلاّ توسيع للّغة وتقريب لماهيتها، ولئن كان هذا الاختلاف قد اتّسعت دائرته، وأخذ أبعادا كثيرة، فالأمر ذا يرجع إلى مدى اهتمام اللّغويين باللّغة من أجل إدراك كنهها وفهم طبيعتها من جهة، و إلى تنوّع اتّجاهاتهم واهتماماتهم الدّراسيّة من جهة أخرى.

ولمعرفة "ماهية اللّغة" بدقّة أكبر يجب علينا أن نحدّد أهمّ خصائصها ونجملها بشرح ميسر للقارئ، إمّا من خلال استنتاجها من التعاريف السابقة، أو من مصادر أخرى ممّا يمكننا فيما بعد من معرفة استراتيجيّات تداولها بين المتخاطبين وفهمها، وأيّ العناصر اللّغويّة المؤثّرة على ذلك سلبا وإيجابا، وهو موضوع حديثنا اللاحق.

I.3- خصائص اللّغة:

للتّعامل مع اللّغة لا بدّ لنا من أن نعرف الخصائص التي تميّزها عن غيرها من الأنظمة العلاميّة الأخرى، فاللّغوي كالصّانع الذي يقدّم عملا للمجتمع، ولا بدّ أن يكون عالما بأدوات صناعته ولمن صنعها ولم يصنعها، ولأيّ شيء تُستخدم، وكيف تُستخدم، واللّغة كذلك، فاللّغوي يبيّن ماهيتها ومكوّناتها وخصائصها وقواعد نطقها وكتابتها واستعمالها، وطرق تعليمها لكي تستطيع اللّغة أن تعيش في المجتمع وتنمو وتتطوّر، فعدد من اللّغات التي لم تطلها أيدي الدّراسة أو أفواه المتكلّمين قد اندثرت، ومن أهمّ خصائص اللّغة نذكر:

I.3-1- اللّغة مجموعة من العلامات:

تتكوّن اللّغة من مجموعة من العلامات، وقد عرّف "فردينان دو سوسير" (Ferdinand De Saussure) العلامة¹ بأنّها: «المجموع النّاجم عن ترابط الدّالّ بالممدلول»²، وبمعنى آخر فإنّ

¹ - تشير في هذا المقام إلى أنّ هناك من يطلق كلمة رمز للدّلالة على العلامة، لكن مصطلح "العلامة" هو الأنسب لترجمة كلمة (signe) بالفرنسيّة.

² - فردينان دو سوسير، محاضرات في الألسنيّة العامّة، تر: يوسف غازي، مجيد النّصر، المؤسّسة الجزائريّة للطّباعة، (د.ط)، 1986م، ص: 89.

العلامة هي ترابط عنصران ارتباطا وثيقا وقويا، وهما "التصوّر=المدلول"، و"الصورة السمعية=الدال".¹

وبهذا المفهوم فإنه لا يمكن الفصل بين الدال والمدلول، لأنّ العلامة لفظ يفهم من معنى عند إطلاقه.²

وقد تطوّر مفهوم العلامة ليشمل العلامة المعجمية والعلامة القواعدية، وكذا العلامة التركيبية³، لذا فقد أصبح أكبر ما تكون العلامة في التحليل القواعدي هو الجملة، أما المهتمون بدراسة النصّ كعلماء التخاطب فيعدّون النصّ هو الموضوع الذي يستحقّ التحليل، وما الجملة إلّا مكوّنات له.⁴

I.3-2- اعتباريّة العلامة اللغويّة:

إنّ العلامة الألسنيّة هي اعتباريّة⁵، فكلّ مجتمع يختار لغته بطريقة اعتباريّة، وهو ما يفضي بنا في نهاية المطاف إلى استنتاج اختلاف اللغات، وهي حقيقة ماثلة أمام أعيننا، إذ لا علاقة تجمع بين طرفي العلامة إلّا الاعتباريّة، وفي هذا الصّد يقول "عبد القاهر الجرجاني": «فلو أنّ واضع اللّغة كان قد قال "ربض" مكان "ضرب" لما كان في ذلك ما يؤدّي إلى فساد»⁶، ولو كان في اللفظ ما يدلّ على معناه، أو في المعنى ما يقتضي أن يُعبّر عنه بلفظ معيّن لما اختلفت اللغات.

ورغم الدلالة الواضحة على اعتباريّة العلامة إلّا أنّ بعض العلامات قد تظهر طبيعّة أو عقلية في بعض استعمالات اللّغة "كالمحاكاة الصوتيّة" و"ألفاظ التّعجب"، وقد رأى "دو سوسير" أنّ هذين المظهرية لا يتجاوزان عددا قليلا من العبارات، كما أنّ بعض الكلمات المحاكاة

¹ - ينظر: المرجع السابق، ص: 88-89.

² - نظرا للبحوث التي أجريت حول العلامة، فإننا لن نتوسّع في الموضوع، ولمزيد من التوسّع ينظر: - فردينان دو سوسير، محاضرات في الألسنيّة العامّة، ص: 87 إلى 100. وكذا: - محمّد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، ص: 34-39.

³ - كمثال شارح لتلك العلامات، نأخذ كلمة "كاتب"، فهي تتكوّن من علامتين، (كتب)، و(صيغة الفاعل)، فالعلامة الأولى معجميّة وهي غير محدودة لتطوّر اللّغة، أمّا الثّانية فهي قواعديّة وهي محدودة، أمّا عن التركيبية فمثالها: الجوّ بارد.

⁴ - محمّد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، ص: 27-28. (بتصرّف)

⁵ - فردينان دو سوسير، محاضرات في الألسنيّة العامّة، ص: 89.

⁶ - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمّد رضوان الدّاية، محمّد فايز الدّاية، دار قتيبة، ط1، 1983م، ص: 42.

للأصوات لم تكتسب تلك الصيغة الإيحائية من أصلها، وإنما اكتسبتها باعتبارها نتيجة طارئة للتطور الصوتي.¹

ولئن كان عديد من العلماء القدامى قد اتفقوا على اعتبارية العلامة²، فإنّ منهم من رأى بأنّها طبيعّية؛ خاصّة في "المحاكاة الصوتيّة"، ومنهم "ابن جنّي"، إلّا أنّ الأمثلة التي قدّمها وإن كانت مقنعة إلى حدّ كبير فيظهر فيها التكلّف لإبرازها.³

إنّ قضية المواضعة في اللّغة مهمّة جدّاً؛ فهي صفة لصيقة بذات اللّغة، وأحقّيتها وصحّتها تجعل كلّ متكلّم لا يخاطب باللّغة أحداً إلّا ويريد ما وقعت المواضعة عليه حتّى لا يكون الكلام فيه لبس، فالمواضعة دعامة اللّغة وبانعدامها ينتقي العقد الجماعي بين أفراد المجموعة اللّسانية الواحدة.

I.3-3- اللّغة نظام:

لقد أشار "ابن جنّي" إلى أنّ اللّغة "أصوات" لكن هذه الأصوات إذا لم تتركّب في نظام معيّن فلا قيمة لها وحدها، لكن بواسطة النّظام يمكن تركيب عدد غير متناه من الكلمات والجمل من عدد متناه من الأصوات، فلإدراك أيّ عنصر أو مفهوم في اللّغة لا بدّ من الوقوف على علاقته بالعناصر الأخرى، فالمتكلّم قد يختار صوتاً دون غيره من الأصوات لتركيب كلمة تحمل معنى ما دون المعاني الأخرى، وللتعبير عن موقف ما فإنّ المتكلّم يختار عنصراً ما دون غيره من العناصر التي تحلّ محلّه، وفي هذا وذاك يستعمل نظامين اثنين أو علاقيتين اثنتين، وهما "العلاقة الاستبدالّية"، والتي يتمّ فيها اختيار عنصر واحد من عناصر بديلة، والعلاقة التّركيبية، وفيها يتمّ تركيب أو تأليف عنصر مع آخر لإفادة معنى، وللنّظام هذا صورا أكثر تعقيداً⁴. والشّكل التّالي يوضّح هاتين العلاقتين بصورة أدق:

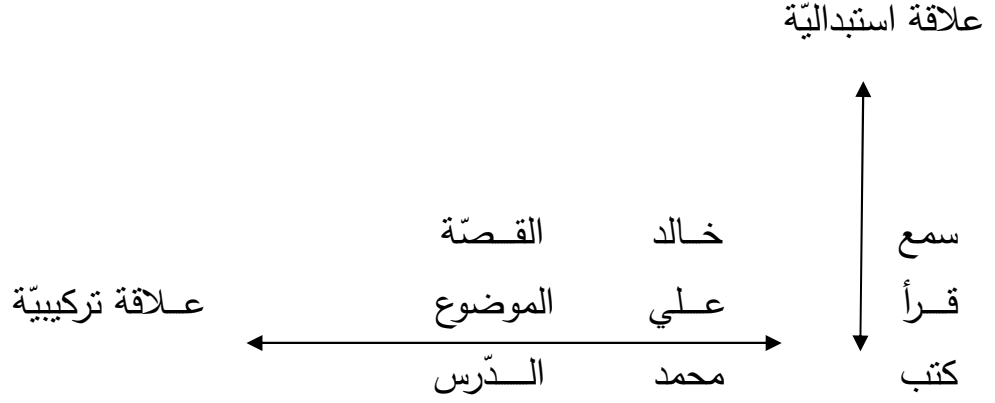
¹ - فردينان دو سوسير، محاضرات في الألسنيّة العامّة، ص: 91. (بتصرّف)

² - من هؤلاء العلماء نذكر: - نصر الدّين الفرابي (ت339)، والقاضي أبي الحسن عبد الجبار (ت415)، وابن سينا (ت428)، وابن حزم الأندلسي (ت456)، وابن سنان الخفاجي (ت466)، الفرابي (ت505)، والآمدي (ت631) وغيرهم. ولمزيد من التّوسّع يُنظر:

- عبد السّلام المسديّ، التّفكير اللّساني في الحضارة العربيّة، الدّار العربيّة للكتاب، ليبيا، (د.ط)، 1981م، ص: 107 إلى 116.

³ - محمّد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، ص: 44. (بتصرّف)

⁴ - المرجع نفسه، ص: 55. (بتصرّف)



من خلال الشّكل يظهر لنا أنّ الإنسان عندما يتواصل مع الآخرين، فإنّه أولاً يختار أصواتاً دون غيرها لتركيب كلمات ما لتأليف جمل ذات معنى في سياق معيّن، وإن لم يتمكّن المخاطب من فهمها فإنّ المخاطب قد يلجأ إلى استبدال بعض الأصوات أو الكلمات أو حتّى التراكيب، فالوحدات اللّغويّة في استبدالها أو في تركيبها تؤثر على بعضها البعض، لذا فإنّ اللّغة نظام وليست أصواتاً فقط.

لذا فدارس اللّغة يجب عليه أن يتعرّف على هذه الميزة أكثر ليتمكّن من فهم اللّغة فهما صحيحا، وبذلك يقدّم طرقاً أحسن للتّواصل بها ولتداولها، بل ولتعليمها بسبل أكثر نجاعة وفعاليّة. ولئن كانت اللّغة نظاماً قابلاً للتركيب فهو أيضاً قابل للتجزئة بصورة عكسيّة، فقد تُجزأ الكلمة إلى تجزئتين، فنحصل في الأولى على مونيمات (monemes)، وفي الثانية على فونيمات (fonemes).

إنّ اللّغة البشريّة تمتاز عن غيرها بنظام مكّنها من اكتساب صفة الاقتصاد، والذي يتمثّل في تبديل الكلمات أو المونيمات ببعضها البعض من جهة، وتبديل الفونيمات بعضها ببعض من جهة أخرى، ولولا "هذه المزيّة التي تتّخذها اللّغة وسيلة للتّعبير عن المعاني المختلفة لاحتجنا إلى أصوات جديدة لكلّ معنى".¹ فلو أنّ المتكلّم قال: " قَتَلَ"، وأراد أن يُعبّر عمّن قام بالفعل فإنّه يضيف مونيمات لتلك الكلمة ويحصل المعنى المراد، فيقول: قاتِل (قَتَلَ + اسم الفاعل)، ولو أراد أن ينسب فعل القتل إلى مجهول لأتى بالفونيمين (الصّائتين) "الضمّة والكسرة" بدل الفونيمين "الفتحتين"، فيقول: قُتِلَ، وللمتكلّم الحريّة في اختيار هذه البدائل بحسب المعاني، وبما يناسب عمليّة التّخاطب، وهو بهذا يتواصل مع غيره مقتصداً في الكلام، وهو ما يتطلّبه الموقف، وما

¹ - محمّد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، ص: 62.

يتناسب مع قاعدة الكمّ وغيرها من قواعد المحادثة عند "غرايس"، والتي ستكون لنا وقفة عندها في فصول لاحقة .

I.3-4- الإنتاجية:

إنّ اللّغة البشريّة باتّصافها بخاصيّة النّظام الّذي يتيح لنا تركيب جمل عديدة، وبهذا يستطيع المتكلّمون أن ينطقوا بتركييب لم يسبق لهم أن سمعوها من قبل، وفي ذلك يقول "ابن جنّي": «إنّا لا نعرف شيئاً من الكلام وقع الاتّفاق عليه في كلّ لغة وعند كلّ أمة».¹ وفي هذا إشارة ضمنا إلى ما يعرف باللسانيات بالإنتاجية (production) أي إمكان تأليف أو فهم جمل جديدة لم تتطّق من قبل، وتعدّ هذه الميزة من أهمّ ما جاء به "تشومسكي" في نظريته وتمحور حولها بحث التوليديين التحويليين من أجل فهم كيفية تأليف متكلّمي اللّغة السّليقيين، وفهم عدد غير متناه من الجمل من عدد محدود من القواعد.

بالإضافة لهذه الميزة (الإنتاجيّة) فإنّنا يمكن أن نضيف ميزة لصيقة بها، وهي أنّ اللّغات قابلة للتّوسيع والتّعديل (التّحت والاشتقاق في العربيّة) وفقا لحاجات المتكلّمين، ويمكن أن نرى هذا بوضوح في التّكيف السّريع لمفردات اللّغة الانجليزية واللّغات الأخرى مع الاكتشافات العلميّة وغيرها.²

إنّ الخصائص الّتي ذكرناها سلفا ليست هي كلّ خصائص اللّغة، بل إنّ أهمّ ما يميّز اللّغة كذلك هو أنّها ظاهرة اجتماعيّة، فاللّغة دون المجتمع غير موجودة، فلو وضعنا شخصا في جزيرة مهجورة دون تعلّم اللّغة، فإنّه لن يضع لغة لوحده، ولن يتواصل باللّغة، لكنّه قد يتواصل بالإشارات وغيرها، لذا فقد رأى "دو سوسير": "أنّ اللّغة خارج واقعها الاجتماعي يجعل منها شيئا وهميا، فلكي توجد اللّغة لا بدّ من مجموعة ناطقة بها".³ وكذلك فإنّ "الطّبيعة الإنسانيّة محتاجة إلى المحاورّة لاضطرارها إلى المشاركة والمجاورة".⁴ فاللّغة إذا كانت خارج المجموعة النّاطقة بها فإنّها غير مستعملة، أمّا إذا كانت داخل المجموعة النّاطقة بها فإنّها تكون مستعملة.

¹ - ابن جنّي، الخصائص، ج3، ص:286.

² - محمّد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، ص:32. (بتصرّف)

³ - فردينان دو سوسير، محاضرات في الألسنيّة العامّة، ص:99. (بتصرّف)

⁴ - ابن سينا، العبارة من الشّفاء، الهيئة المصريّة العامّة، القاهرة، (د.ط)، 1970م، ص:1-2.

ولاستعمال اللّغة مظهرين هما النّطق و الكتابة، وهما ميزتان للّغة أيضا و بهما تختلف اللّغة عن لغات الكائنات الأخرى المنطوقة، ولّغة المنطوقة (الكلام) الأسبقية على اللّغة المكتوبة¹، ولكلّ منهما ميزاته وعلى أساسهما يُفرّق الخطاب عن النّص².

وفي نهاية الحديث عن خصائص اللّغة، فإنّنا نشير إلى أنّ عدم إدراك حقيقة هذه الخصائص ينقص من قيمة اللّغة البشريّة، ويجعلها عاجزة لدى المتكلّمين بها على نحو بعيد، لذا فعلى اللّغويين تبسيط تناولها وعدم الخوض في متاهاتها وفلسفتها إذا لم يكن هناك داع يُرجى ولتبقى الاختلافات حكرا عليهم أنفسهم بما يساهم في فهم اللّغة أكثر لا غير.

إنّ معرفتنا لماهية اللّغة وخصائصها يجعل البعض يتساءل: هل للّغة وظائف؟، وإن كان كذلك، فهل حقيقة أنّ وظيفتها هي التعبير والتّواصل مع الآخرين فقط كما عرفنا ذلك من خلال التعاريف السّابقة، أم أنّ هناك وظائف أخرى لها؟. لا شكّ أنّ لكلّ أداة وظائف فلا أداة بدون وظائف، واللّغة ليست بدعا في ذلك، لذا سنحاول فيما يلي الكشف عن وظائفها المختلفة لتكتمل صورتها.

I.4- وظائف اللّغة:

عند الحديث عن وظائف اللّغة، فإنّ أوّل ما يتبادر إلى الذّهن هو معنى كلمة "وظيفة"، لذا نجد الإنسان يتساءل: في أيّ شيء يحتاج إلى اللّغة؟ وما الدور الذي تؤدّيه اللّغة في حياتنا وفي المواقف؟ ولعلّ أبسط معاني الوظيفة هو أن تكون مرادفة لكلمة "الاستعمال"، لذا فوظيفة اللّغة هي «ما تُستعمل اللّغة لتأديته من أغراض»³. والوظيفة حسب معجم "ديبوا" أيضا هي: «الدور الذي تؤدّيه الوحدة اللّسانية (...) في البنية التركيبيّة للملفوظ، وبعد كلّ عنصر من الجملة مشاركا في معناها العام...»⁴ فالنّاس عموما يتوقّعون أن ينجزوا باللّغة أشياء كثيرة، فبواسطة الكلام والكتابة والقراءة وحتّى الاستماع نستطيع إنجاز عدد من الأهداف والأغراض المتباينة.

¹ - إنّ الشّعراء قديما إذا أرادوا أن ينظموا شعرا، فإنّ ذلك يلزمهم سماع وحفظ الكثير منه (المنطوق)، وفي هذا إشارة إلى أنّه لتعلّم اللّغة يلزم أن نستعمل اللّغة و ننداولها، وعلى خطى ذلك يجب أن يتعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها هذا النّحو.

² - ينظر، فيصل بن علي، النّصوص اللّغويّة التّعليميّة وعلاقتها بالتّعبير الكتابي، رسالة ماجستير، كلّية الآداب واللّغات، جامعة الجزائر، 2010/2011م، ص: 50.

³ - أحمد المتوكّل، اللّسانيات الوظيفيّة، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط2، 2010م، ص: 51.

⁴ - Jean Dubois et autre :dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, France, 1988, p :216.

ومن المستطاع أن نحاول تعداد هذه الأهداف المختلفة والأغراض المتباينة وتصنيفها بطريقة أو بأخرى، وقد حاول عدد من العلماء أن يقوموا بذلك آملين أن يجدوا إطاراً عاماً إلى حدّ ما، أو نظاماً ما لتصنيف الأغراض التي من أجلها يستخدم الناس لغتهم.¹

لقد مرّ علينا فيما سبق أنّ العديد من تعاريف اللّغة تشير إلى أنّها وسيلة للاتّصال بين البشر، وإن كان هذا التعريف ليس دقيقاً، فإنّ على أساسه حدّد بعض العلماء وظائف اللّغة واستنتاجوها، وذلك من خلال عناصر التّواصل الستّ، ولعلّ أبرزهم هو "رومان جاكبسون". ولكن قبل التّعرّض إلى هذه الوظائف عنده نشير باختصار إلى عناصر التّواصل²، وهي:

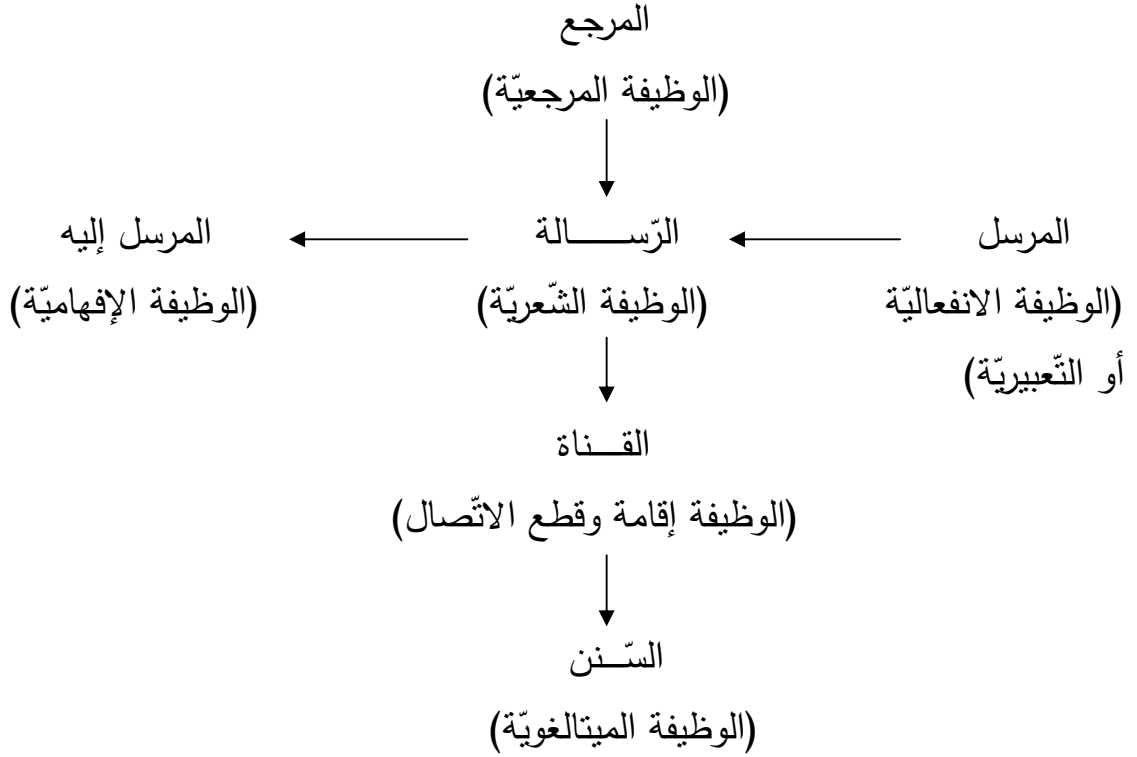
- المرسل (Emetteur): أو ما يسمّى بالمخاطب.
- المرسل إليه (Récepteur): أو ما يُسمّى بالمخاطب أو المتلقّي.
- المرجع (le référent): وهو المحتوى الذي تشير إليه.
- القناة (Canal): وهي ما يسمح بنقل الرّسالة من المرسل إلى المرسل إليه.
- السّنن أو الوضع (Code): وهو مجموع العلامة التي تتشكّل منها الرّسالة.
- الرّسالة (Message).³

ومن خلال هذه العناصر صاغ "جاكبسون" ستّ وظائف استناداً إلى كلّ عنصر من عناصر التّواصل، والشّكل التّالي يوضّح ارتباط كلّ منهما بالآخر:

¹ - محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، (د، ط)، 2002، ص: 267.

² - لمزيد من التّوسّع، ينظر: رسالتي في الماجستير، النّصوص اللّغويّة التّعليميّة وعلاقتها بالتّعبير الكتابي، ص: 53-54-55.

³ - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب (مقاربة لغويّة تداوليّة)، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت - لبنان، ط1، 2004م، ص: 12.



ولفهم هذه الوظائف سنقوم بشرحها كما يلي:

- **الوظيفة الانفعاليّة:** وتسمّى أيضا بالتّعبيريّة، وتهدف إلى التّعبير عن موقف ما، أو إصدار انفعالات اتّجاه موقف معيّن.
- **الوظيفة الإفهاميّة:** وتسمّى أيضا بالإيعازيّة، ووظيفتها وصول الأخبار والمعلومات وغيرها للمرسل إليه.
- **الوظيفة المرجعيّة:** ومن خلالها يستطيع طرفا التّواصل تفسير الرّسالة حسب المقام أو السّياق الذي وردت فيه.
- **وظيفة إقامة وقطع الاتّصال:** وهدفها إقامة الاتّصال كقولك: مرحبا للدّخول في حوار ما، أو قطع الاتّصال لبيان نهاية الحوار، كقولك: مع السّلامة.
- **وظيفة ميتالغويّة أو ما فوق اللّغة (Métalinguistique):** وهي وظيفة شارحة لما جاء في الخطاب، فقد يحتاج أحد الطّرفين إلى إيضاح القصد أو المعنى الحقيقي من كلمة ما.
- **الوظيفة الشعريّة:** أو ما يسمّيها البعض بالوظيفة الجماليّة، وهدفها تنسيق الرّسالة وإضافة رونق لها ممّا يجعلها بليغة وفصيحة مناسبة لكلّ من طرفي التّواصل.

لقد استخلص "جاكسون" هذه الوظائف من خلال ما قدّمه "بوهلر" من وظائف اللّغة حسب عناصر التّواصل، وهذه الوظائف هي: الانفعاليّة والإفهاميّة والمرجعيّة¹. وقد اعترف "جاكسون" من انطلاقه من النّموذج التقليدي لـ"بوهلر"، حيث قال: « إنّ النّموذج التقليدي كما أوضحه على وجه الخصوص "بوهلر" يقتصر على ثلاث وظائف -الانفعاليّة والإفهاميّة والمرجعيّة - وتتناسب القمم الثلاث لهذا النّموذج المثلث ضمير المتكلّم أي المرسل، وضمير المخاطب أي المرسل إليه، وضمير الغائب -بأصحّ تعبير- أي لا شخص ما أو شيء ما نتحدث عنهما، وانطلاقا من هذا النّموذج الثلاثي أمكننا مسبقا أن نستدلّ بسهولة على بعض الوظائف اللّسانية الإضافيّة»².

وليس بعيدا من هذا التّصنيف، فقد قام روبول (Reboul) بتحديد وظائف اللّغة انطلاقا من تحديد "جاكسون" مع بعض التّغييرات في مسمّيات الوظائف، لذا فهو يرى أنّ المصطلح الأنسب للوظيفة المرجعيّة هو أن تكون وظيفة "التّسمية" لأنّ هناك بعض الأساليب التي لا تحيل إلى مرجع مثل الأساليب الإنشائيّة، أمّا عن الوظيفة الانفعاليّة عند "جاكسون" فقد اصطلح عليها "روبول" "الوظيفة التّعبيريّة" لأنّ التّعبير ليس محصورا في الانفعال³.

ويستعرض "ليتش" الوظائف اللّغويّة من وجهة نظر وظيفيّة عند عدد من الباحثين من خلال مستويات متنوّعة؛ انطلاقا من أنّ النّظريّة الوظيفيّة تعدّ اللّغة شكلا اتّصاليّا يعمل في أنظمة اجتماعيّة كبرى⁴. وهذا ما يؤكّد على وظيفة اللّغة الأساسيّة وهي "التّواصل"، ومن خلالها يحصر "بوبر" وظائف استعمال اللّغة في أربع وظائف مرتّبة من الأدنى إلى الأعلى⁵ وفق الشّكل التّالي:

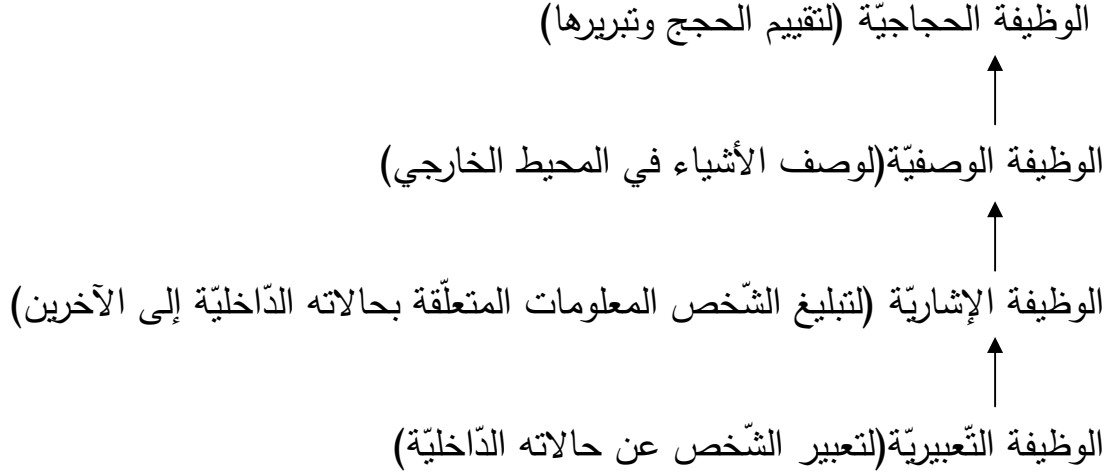
¹ - رومان جاكسون ، قضايا الشّعريّة، تر: محمّد الوالي، مبارك حوّز، دار تويقال للنّشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1988م، ص:30.

² - المرجع نفسه، ص:30.

³ - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص:13.(بتصرّف)

⁴ - المرجع نفسه، ص:14.

⁵ - يُنظر: المرجع نفسه، ص:14.



من خلال الشكل يظهر أنّ المتكلم ينطلق أولاً من التعبير عما يدور في نفسه لتوضيح حالاته الداخلية فيستعمل حينها الوظيفة التعبيرية، ومن خلال هذا فإنه يبلغ معلومات لشخص ما وهو يستعمل الوظيفة الإشارية، وهذه المعلومات تكون وصفا للعالم أو المحيط الخارجي فيستعمل الوظيفة الوصفية محاولاً إقناع المتلقي بما يذهب إليه، وهنا يصل إلى هدفه ومراده باستعمال الوظيفة الحجاجية.

أما "هاليداي" (Halliday) فيرى من وجهة نظره الوظيفية أنّ هناك ثلاث وظائف كبرى، وهي الوظيفة الفكرية (التصورية)، والوظيفة التبادلية (التعاملية)، والوظيفة النصية، فأما الوظيفة الأولى؛ فهي التي يسخرها المتكلم للتعبير عن مضمون ما أو فكرة ما، أما الوظيفة التبادلية فهي التي يسخرها المتكلم لإنشاء علاقات تبادلية والحفاظ عليها، أما الوظيفة النصية فهي تلك التي يسخرها المتكلم في وصل الجمل وتضمينها مواقف.¹

إنّ هذه الوظائف وإن كانت عليها مأخذ² فإنّها تشكّل أيضاً شكلاً هرمياً لتوليد الخطاب في ثلاث مراحل، حيث تتولّى كلّ وظيفة أداء دورها في مرحلة معينة، فالوظيفة التبادلية هي أعلاها وأهمّها؛ إذ يتشكّل الخطاب في صورته النهائية وفقاً لما تقتضيه وبناء على مراعاة المرسل لمبدأي التعاون والتأدب، وهذه المبادئ هي التي تفرض قيوداً معينة على الرسالة من خلال دور الوظيفة الفكرية، ولذلك فهي تقع في مرحلة سابقة لها، بين أنّ الرسالة تتبلور تركيبياً وصوتياً في صورة النص.³

¹ - كارل ديتر بوننتج، المدخل إلى علم اللغة، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، ط2، 2010م، ص: 218. (بتصرف)

² - ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 15.

³ - المرجع نفسه، ص: 16.

لعلّ المتمعّن في تصنيف "هاليداي" يجد أنّه قد أعاد للوظيفة النّصيّة¹ مكانتها باعتبارها وسيلة لتجسيد الرّسالة من جهة، ومن جهة أخرى هي وسيلة تُظهر قوة الخطاب الإنجازيّة الموجهة إلى المرسل إليه، لذا فقد أقرّ "ج.أوستن": "أنّ للغة وظيفة إنجازيّة"²، فبعض الملفوظات وإن اكتملت صورتها القواعديّة والدّلاليّة فإنّها لا تصف شيئاً أو تخبر عن شيء، ولا تُثبت أمراً كما صنّفها اللّغويّون العرب.

وقد أعطى "أوستن" أمثلة كثيرة على ذلك، فجملة "أتحدّاك" مثلاً لا تدخل ضمن أيّ التّصنيفات المعروفة عند اللّغويين، لذا اقترح أن يطلق عليها "جملة إنجازيّة"، فأحداث التلقّظ بالجملة هو إنجاز للفعل أو إنشاء لجزء منه.³ ولهذا فقد تبلورت للوظيفة الإنجازيّة مكانتها ضمن التّصنيفات الأخرى خاصّة وأن هناك أفعال لا تُتجزأ إلّا بالّلغة.

أمّا "براون ويول" (Brown/ Yule) فقد قصرا وظائف اللّغة في وظيفتين رغم أنّهما لا ينكران الوظائف الأخرى، وهما الوظيفة التّعامليّة؛ وهي المتعلّقة بنقل المعلومات، وكذا الوظيفة التّفاعليّة؛ وهي التي تقوم بإقامة العلاقات الاجتماعيّة وتثبيتها، وهاتان الوظيفتان الأساسيتان للّغة لاهتمامهما باستعمال اللّغة في سياقها⁴، وهذا التّصنيف ليس ببعيد عمّا جاء به "هاليداي" كما رأينا سابقاً، وهو تأكيد على البعد التّداولي للّغة.

ومن وجهة نظر أخرى نجد أن وظائف اللّغة عند فلاسفة الوضعية المنطقيّة قد اقتصرّت على وظيفتين إحداها الوظيفة المعرفيّة؛ ومفادها استخدام اللّغة كأداة رمزيّة تشير إلى الوقائع الموجودة في العالم الخارجي، أمّا ثانيها فهي الوظيفة الانفعاليّة؛ وفحواها أنّ الإنسان قد يستعمل اللّغة أحياناً لإخراج انفعالات تضطرب في نفسه كما يفعل الشّاعر مثلاً.⁵

¹ - يقترح البحث أن تُسمّى الوظيفة النّصيّة بالخطابيّة، لأنّ الخطاب في صورته الشّفويّة تتجلّى فيه صورة التّواصل الحقيقيّة، أمّا إذا كنّا بصدد قراءة نصّ ما أو دراسته فعندها تتجسّد الوظيفة النّصيّة.

² - إنّ هاته الوظيفة من أهمّ الوظائف التي ساهمت وبشكل كبير في فهم بعض الاستخدامات اللّغويّة التي عجز معظم علماء اللّغة عن تناولها، كما أنّها جعلت من البعد التّداولي في اللّغة ذا أهمية كبرى؛ والذي ستكون لنا معه وقفة شارحة ومفصّلة في فصول لاحقة.

³ - جون أوستن، نظريّة أفعال الكلام العامّة (كيف ننجز الأشياء بالكلام؟)، تر: عبد القادر قينيني، إفريقيا الشّرق، (د.ط)، 1991م، ص: 16.

⁴ - ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص: 18.

⁵ - صلاح إسماعيل عبد الحق، التّحليل اللّغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التّثوير للطباعة والنّشر، بيروت-لبنان، ط1، 1993م، ص: 135.

ومما يُلاحظ أيضا على بعض التصنيفات أنها قد أُقتصرت على وظيفة واحدة، وهي "وظيفة التسمية"، وهذا ما أكدّه "فنجشتاين" في الرسالة، حيث «رأى أنّ وظيفة اللّغة المشروعة فلسفياً هي "التسمية" أو الوصف أو "الإشارة"، وترتّب على هذا تصوّر معيّن للمعنى مفاده أنّ معنى أيّة كلمة هو الشّيء الذي تمثّله أو تشير إليه، والاسم يعني الشّيء، والشّيء هو معناه»¹، إلّا أنّ "فنجشتاين" اعترف بقصور هذه الوظيفة فيما بعد، واضطرّ إلى حيلة جديدة وهي "ألعاب اللّغة"، ويرتبط هذا المفهوم المحوري الجديد ارتباطاً وثيقاً بنظرية الاستعمال للمعنى². وهذا ما سنعالجه في مباحث لاحقة بشيء من التفصيل لأنّه من صميم المقاربة التّداوليّة.

ويقترّب من ذلك بنفنتست (Benveniste) فهو يرى أنّ الوظيفة الجوهرية للّغة هي "الوظيفة الرّمزيّة"، فبها يستطيع الإنسان أن يحوّل العالم رمزيّاً بواسطة اللّسان دون عناء، وأن يحوّل التّجارب الإنسانية إلى مفاهيم كما يتمكّن بها من أن يرتّب ويسلسل القضايا عند الاستدلال³. أمّا إذا رجعنا إلى بعض اللّغويين القدامى حتّى المحدثين منهم لوجدنا أنّهم قد حصروا وظيفة اللّغة في التعبير والتّبلغ فقط⁴، وهذا ما لمسناه في تعاريفهم للّغة، فالوظيفة الأساسيّة للّغة عندهم هي التّعبير، ولكن الحقيقة غير ذلك كما مرّ معنا من خلال عرض وظائف عديدة للّغة، كما أنّه لو كانت اللّغة للتّبلغ فقط " لدخلت كلّ الفنون التّشكيلية بجميع أنواعها وسائر الموسيقى بكلّ أشكالها ومجمل الإشارات بما فيها من أصناف وألوان حيّز اللّغة"⁵ هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فليس ثمة تعبير أو توصيل للفكر في استعمال اللّغة في "السلوك الجماعي" كالصلّاة والدّعاء، وفي استعمال اللّغة في المخاطبات الاجتماعيّة التي لا تستهدف غاية كلغة التّحيات وفي التّلذّذ بالأصوات واللّعب بها⁶.

¹ - المرجع السابق، ص: 13.

² - المرجع نفسه، ص: 118.

³ - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 17.

⁴ - من القدامى على سبيل المثال لا الحصر نذكر: ابن سنان الخفاجي، وابن جنّي، ومن المحدثين : هنري سويت، وسابير وغيرهم.

⁵ - النّهامي الزّاجي الهاشمي، توطئة لدراسة علم اللّغة، دار الشؤون الثقافيّة العامّة، بغداد، ط1، 1986م، ص: 110.

⁶ - محمود السّعران، علم اللّغة (مقدّمة للقارئ العربي)، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت-لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ص: 79.

إنّ اللّغة إضافة إلى أنّها "أولاً وقبل كلّ شيء - تعتبر على الأرجح أداة لتمثيل المعرفة والمعلومة وإبلاغها"¹ فإنّها تحمل فوائد أخرى خاصّة في منطوقها فزيادة على تبليغ المعلومات للسّامع فإنّ طرفي التّواصل يستطيع كلّ منهما من خلال صوته أن يعرف جنسه وحتّى سنّه وكذا حالته الصّحيّة والمنطقة الجغرافيّة التي ينسب إليها والطّبقة الاجتماعيّة التي أثّرت فيه، بل وحتّى على حالاته النّفسيّة، بل وأكثر من ذلك فقد يستطيع كلّ من المتخاطبين معرفة رقة وفظاظة بعضهما أو خفة الرّوح أو ثقل الظّل، ومن ثمّ فإنّه يحكم كلّ منهما على الآخر وعلى خطابه وبذلك يحلّلان الموقف وحينها تتجح العمليّة التّخاطبيّة أو تفشل.

ولكن رغم هذا يبقى على الإنسان أن ينظر إلى اللّغة على أنّها أداة للتّبليغ والتّواصل بين بني البشر على اختلافهم، وهي كذلك تختلف وظائفها بين موقف وآخر إلى جانب أنّ هناك لغة واحدة في هذا العالم وهي لغة الإنسان، وهي تختلف كما عرفنا عن جميع الوسائل الأخرى التي تتواصل بها سائر المخلوقات الأخرى، ولئن كان للّغة مظهرين هما الكلام والكتابة، فإنّ لكلّ منهما ميزات يعطيها للّغة والتّواصل بها، فإذا كنّا في خضم عمليّة تخاطبيّة ما فيجب علينا ألاّ نهمل أيّ ناحية من نواحي اللّغة، فنهتمّ بالنّبر والتّثغيم والوقف والسّياق عند تلقّي خطاب ما، ونهتمّ بطريقة الكتابة والترقيم والتّثقيط وغير ذلك عندما نقرأ نصّاً ما.

ولعلّ النّاطر إلى وظائف اللّغة المتمحّص لها ليجدها متعدّدة متشعّبة، وحتّى لو عرضنا وظائف أخرى للغويين الآخرين فإنّنا قد لا نظفر برؤية محدّدة واتّفاق محمود، وقد يرجع هذا إلى الحقول المعرفيّة المختلفة التي ينسب إليها اللّغويون، ولكن يبقى لنا أن نشير إلى أنّ كلّ وظيفة في كلّ تصنيف لا تلغي الوظائف الأخرى، بل إنّ ذلك يُحدث تكاملاً للّغة وفهماً لها أكثر، حتّى إن كانت بعض الوظائف تحمل مسمّيات مختلفة لوظيفة واحدة.

وختاماً لحديثنا عن الوظائف وتسهيلاً لإدراكها نضع بين يدي القارئ جدولاً يحصر بعض اللّغويين والتصنيفات التي قدّموها لوظائف اللّغة كما يلي²:

¹ - آن روبول، جاك موشلار، التّداوليّة اليوم (علم جديد في التّواصل)، تر: سيف الدّين دغفوس/ محمّد الشّيباني، دار الطّليعة للطّباعة والنّشر، بيروت-لبنان، ط1، 2003م، ص: 19.

² - الجدول من عمل الباحث، وهو مرّتب ترتيباً تنازلياً على حسب عدد الوظائف.

تصنيف الوظائف						اللغوي
رومان جاكسون	الانفعالية	الإفهامية	المرجعية	إقامة وقطع الاتصال	ميتالغوية	شعرية
روبول	التعبيرية	الإفهامية	التسمية	إقامة وقطع الاتصال	ميتالغوية	شعرية
بوبر	التعبيرية	الإشارية	الوضعية	الحاجية		
هاليداي	الفكرية (التصورية)	التبادلية (التعاملية)	النصية			
بولر ¹	تعبيرية	عرض	الاستدعاء			
حاتم الضامن ²	اجتماعية	نفسية	فكرية			
تصنيفات أخرى ³	معرفية ومرجعية	تداولية	صورية			
براون ويول	التعاملية	التفاعلية				
فلاسفة الوضعية المنطقية	معرفية	انفعالية				
مالينوفسكي ⁴	سحرية	مقامية				
فنجشتاين	التسمية					
أوستن	الإنجازية					
بنفست	الرمزية					
ابن سنان	التبليغية					

إنَّ غرضنا الحقيقي في عرض هذا الجدول، وتتبع الوظائف اللغوية لم يكن إلا محاولة منا لتبيين علاقة اللغة بالمجتمع، وكذا بيان وظائفها المختلفة لأفراده، فاستعمالها وتداولها، بل حتى تعلّمها يتطلب دراسة عميقة للغة في ذاتها ولعملية التواصل من أجل ذاتها، وهو ما حاولت الدراسات العربية والغربية الوصول إليه من خلال تبني مناهج لدراسة اللغة فانقسموا كل بحسب نظريته وتوجّهه فانبثقت عن ذلك اتجاهات درست اللغة من نواح عديدة وبوسائل مختلفة بهدف الوصول

¹ - ينظر، كارل ديتر بوننتج، المدخل إلى علم اللغة، ص: 66.

² - ينظر، حاتم صالح الضامن، علم اللغة، مطابع التعليم العالي، الموصل، (د.ط)، 1989م، ص: 133-134.

³ - ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 13.

⁴ - ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص: 270.

إلى فهم أفضل للغة الإنسانية، وهو ما سنحاول معالجته في العنصر الموالي من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما هي أبرز اتجاهات الدراسات اللغوية العربية والغربية؟

- وما أهم الدراسات فيها؟

- وما هي منطلقاتهم في دراسة اللغة؟

II - اتجاهات الدراسات اللغوية:

إن كل أمة من الأمم إلّا وقام مفكروها ولغويوها بدراسة لغتهم دراسة تهدف إلى اكتشاف النواميس التي تحركها، فبحثوا فيها واستنبطوا منظومتها الكلية وحددوا فروع دراستها بتصنيف لعلوم اللغة وتبويب لمحاور كل منها، لذا نجد أنّ كل حضارة من الحضارات إلّا قدّمت للغة شيئاً يُعتدّ به في الدراسات اللغوية وإن اختلفت منطلقاتهم ومبادئهم والأهداف التي سطروها لدراسة اللغة.

ولعلّ المتنبّع للدراسات اللغوية القديمة منها والحديثة، العربية منها والغربية ليجد اتجاهين رئيسيين هما اللذان شكّلا مسار البحث اللغوي، وهما: "اتجاه الدراسات الشكلية للغة، واتجاه دراسات اللغة في السياق التواصلي"¹.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذين الاتجاهين لم يختصّ بهما قوم دون آخر، أو حقبة دون أخرى، وهذا ما سنلمسه في هذا العنصر ونسلط الضوء عليه من خلال عرضنا الموجز² للدراسات الشكلية والتواصلية عند العرب والغرب على حدّ سواء، والذي نهدف من خلاله إلى مساهمة تطوّر

¹ - عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 5.

² - إنّ العرض المفصّل لكلّ من الدراسة الشكلية البنوية للغة وكذا الدراسة السياقية التواصلية يحتاج إلى مباحث وفصول عديدة تكوّن بحثاً خاصاً بهما، والتي نحن في غنى عنها في هذا المقام، فقد تناولها عدد كبير من الباحثين بالتفصيل، ولمزيد من التوسّع فيها، يُنظر على سبيل المثال لا الحصر: - أحمد المتوكّل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985م، ص: 8-9.

- هديسون، علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990م، ص: 15-16.

- علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر، مصر، ط9، 2004م، ص: 68 إلى 78.

- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 5 إلى 11.

- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص: 57-58.

- محمّد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت - لبنان، ط1، 2004م، ص: 65 إلى 106.

عرض البحث وتسلسل الدّراسة فيه من جهة، ومن جهة أخرى الولوج بطريقة سلسلة إلى الدّراسة التّداولية للغة مكمّن بحثنا وربطها بتعليم اللّغة وتعلّمها، متتبّعين بذلك ميلادها وظروف نشأتها.

II.1- اتّجاهات الدّراسات اللّغويّة عند العرب:

II.1.1- الاتّجاه الشّكلي:

إنّ الأُمّة العربيّة كباقي الأمم دُعيت إلى التّفكّر في لغتها ونظامها فأفضى بهم البحث والنّظر إلى درس شمولي للغة، بيّنوا فيه كثيرا من أسرار الظّاهرة اللّسانية ممّا لم تهتد إليه البشريّة إلّا مؤخّرا بفضل ازدهار علوم اللّسان منذ مطلع القرن العشرين، وإن لم تكن بحوثهم دلالة واضحة وصريحة لبعض المفاهيم الحديثة في اللّسانيات المعاصرة إلّا أنّ ذلك يدلّ على بحثهم الدّؤوب ودقّتهم العلميّة، " فكيف لا يهتدي العرب إلى أخصّ خصائص الكلام بعدما تجمّعت لديهم مصادر المنهج العقلاني وطرق البحث الأصولي فذلك أمر طبيعي، بل لعلّه يكون عجيبا أن تعكف حضارة من الحضارات تدرّعت بسلطان العلم على ظاهرة اللّسان في ذاتها فلا تهتدي إلى نفس المحصول من الخصائص والأسرار"¹.

إنّ بداية الدّراسات العربيّة تشير إلى أنّ الأوائل منهم قد اهتمّوا بدراسة اللّغة وبنيتها باعتبارها أنساقا مجرّة يمكن وضعها ودراستها بمعزل عن وظيفتها التّواصلية، لذا « فالظواهر اللّغويّة في النظريّات اللّسانية الشّكليّة تُتناول تناولا صوريّا صرفا إمّا على مستوى التّركيب باعتبارها ظواهر تركيبية أو على مستوى التّأويل الدّلالي باعتبارها ظواهر دلالية»²، كما أنّ غايتهم في دراسة اللّغة لا تعدو مبدئيّا في استخراج قواعدها وضبط التّواميس التي تتحكّم فيها، والبحث عن بنية نظريّة وهيكل عام تتدرج ضمنها تلك المادّة الضّخمة وتتسجم في إطارها أقسام على أسس تحقّق تطابق مقولاتها مع مقولات العقل والمنطق³.

ونشير إلى أنّ أوّل العلوم التي اتّضح فيها هذا الاتّجاه إلى حدّ ما هو علم النّحو، وخصوصا في مرحلة التّأسيس، فقد دأب العلماء في بداية بحثهم معتمدين على " مجموعة معيّنة من الخطابات

¹ - عبد السّلام المسدي، التّفكير اللّساني في الحضارة العربيّة، ص: 26.

² - أحمد المتوكّل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، ص: 8-9.

³ - ينظر، حمّادي صمّود، التّفكير البلاغي عند العرب (أسسه وتطوّره إلى القرن السّادس)، منشورات الجامعة التّونسيّة، تونس، (د.ط)، 1981م، ص: 50.

التي يدونها اللغويون في عين المكان الذي يعيش فيه في زمان معين أصحاب اللغة المراد تحليلها والبحث فيها، مقتصرين على هذه المدونة وحدها فلا يُجسر على تغيير شيء منها¹. وقد كانت أحكامهم اتّجاه هذه المدونة معيارية²، ويتّضح ذلك جلياً في أقوال سيبويه في "باب الاستقامة من الكلام والإحالة"³، إذ فرّق بين صحّة التركيب النحوي في الجملة وقبول دلالتها اللغوية فقسمها إلى مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب ومستقيم قبيح وما هو محال الكذب.

كما تتجسّد في النحو سمة الصرامة المنطقية، وذلك في اعتماده على التقدير، وتصنيف التراكيب إلى الواجب والجائز وغير الجائز وما إلى ذلك، ويوصف ما يخرج من القواعد المتعارف عليها بأنّه شاذّ لا يقاس عليه، بيد أنّ هذا الحكم لا ينسحب على عمل النحاة كلّهم⁴.

كما كانت هناك سمات مشتركة يتّفق النحاة العرب فيها مع النحو التحويلي، ومن هذه السمات ربط البنية العميقة بالبنية السطحية عن طريق علاقات التأثير والتأثر بافتراض العامل، واهتمامهم بقضايا الأصل والفرع؛ مثل التكررة والمعرفة، المفرد والجمع، الذكّر والمؤنث، الجمل المبنية للمعلوم والجمل المبنية للمفعول⁵.

ولم يقتصر هذا الاتّجاه على النحو فقط، بل ظهر كذلك في التحليل الصرفي عند معالجتهم لقضايا الإعلال والإبدال مثلاً، وذلك برّد الألفاظ إلى أصولها عند وزنها⁶، ومما يلاحظ أنّ هذين العلمين (النحو والصرف) بقيت مسائلهما ممتزجة إلى عهد قريب، فالعلماء ينظرون إليهما نظرة علم واحد ويعالجون مسائلهما في مؤلّفات واحدة رغم إفراد باب لكلّ منهما على حدة.

ويرجع الفضل بالنّهوض بعلمي النحو والصرف إلى عدد كبير من أعلام الباحثين بالبصرة والكوفة وبغداد ومصر وغيرها في العصرين الأموي والعبّاسي، ومن أشهرهم على سبيل المثال لا الحصر: أبو الأسود الدّولي، وابن إسحاق الحضرمي، والأخفش الأكبر، وأبو عمرو بن العلاء، وعيسى بن عمر الثّقفي (ولم يصل إلينا شيء يُعتدّ به من مؤلّفاتهم) والخليل بن أحمد الفراهيدي،

¹ - عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، موفم للنشر، الجزائر، 2007م، ج2، ص: 25. (بتصرّف)

² - إنّ المعيار اللّغوي بالنّسبة للعربيّة هو مجموع الأنماط والموضوعات اللّغويّة والأساليب الكلاميّة التي كان يستعملها عامّة العرب الذين وُصفوا بالفصاحة (المرجع السّابق، ص: 30)

³ - ينظر، سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط3، 1408هـ، ج1، ص: 25-26.

⁴ - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص: 5. (بتصرّف)

⁵ - المرجع نفسه، ص: 5-6.

⁶ - المرجع نفسه، ص: 6.

وتلميذه سيبويه والأخفش الأوسط، وأبو علي الفارسي، وأبو القاسم الزجاج وغيرهم كثر ممن ألفوا وأبدعوا في علمي النحو والصرف¹.

ويبقى لنا أن نشير في الأخير إلى أن النحو العربي، بل الاتجاه الشكلي عموما يختلف ويتفق مع البنية العربية في كثير من الأمور إلا أنهما ليس ذو نظرة واحدة واتجاه ومنطلق واحد.²

II.1.2- الاتجاه التواصلي:

لم يكتف الباحثون العرب بالوقوف على دراسة اللغة دراسة شكلية صرفة، بل ذهبوا أكثر من ذلك، فقد تطوّر البحث عندهم ليكون أشمل وأوسع، فإضافة إلى دراسة الجوانب الصورية الشكلية للغة (الدلالة والصوت والتركيب والصرف)، فقد أدمجوا جوانب أخرى مرتبطة بوظيفة التواصل التي تؤديها اللغة في عمليات التفاعل البشري، وبعبارة أدق فإنّ الذي "يشكل موضوعا للوصف اللغوي في منظور اللغويين الوظيفيين رصدُ الترابط القائم بين الخصائص البنوية للغة والخصائص الوظيفية باعتبار الخصائص الثانية تحدّد، ولو بطريقة غير مباشرة الخصائص الأولى"³.

لذا يمكن القول إنّ الاتجاه التواصلي الوظيفي يسعى إلى إظهار وإبراز المعرفة التي يجب أن يمتلكها المتكلّم-السامع للقواعد (الشكلية وغير الشكلية) التي تؤهّله لاستعمال لغته حسب ما تقتضيها المواقف التواصلية والأغراض التي يصبو إلى تحقيقها، ومنه كان معيار التواصل المعيار الذي يُنقّى من بين المعايير التي تنظر إلى اللغة كبنية فقط دون إبراز وظيفتها التواصلية، لذا جاء الاتجاه التواصلي ليؤكد على هذا ويبرز الترابط بين خصائص اللغة البنوية الشكلية وخصائصها الوظيفية التواصلية باعتبار أنّ الوظيفة هي التي تحدّد البنية، فالمتكلّم لإيصال غرض ما يختار الألفاظ والبنية التي تؤدي ذلك الغرض دون غيرها من الألفاظ والبنيات.

ولإبراز هذا الاتجاه نورد بعض الدراسات العربية التي تعتبر من صميم الاتجاه التواصلي والتي يُعتدّ بها في الدرس اللغوي، ومنها:

- اعتماد اللغويين على "استعمال اللغة عند العرب" كمصدر لجمع المادة اللغوية وتقعيدها، كما ركّزوا على السماع، وتنبّهوا إلى أنّ اللغة لا توجد بداية إلاّ منطوقة في سياق تواصل اجتماعي،

¹ - لمزيد من التوسّع، ينظر: علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، ص: 69-70.

² - لمزيد من التوسّع في هذا الموضوع، ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص: 24 إلى 30.

³ - أحمد المتوكّل، اللسانيات الوظيفية، ص: 89.

"ويؤيد ذلك اشتراط النّحة حصول الفائدة ليستحقّ الملفوظ تعريفه بأنّه كلام، ومن المعلوم أنّ الفائدة تحصل باستعمال وجوه متفاوتة من التّراكيب وبكيفيّات مختلفة من طرق التّلفّظ".¹ وهذا دليل صريح على الاتّجاه التّواصلّي، بل إنّ التّركيز عليه أدّى إلى توسيع علم النّحو، فلم يعد مقتصرًا على تقعيد القواعد والحرص على سلامة التّركيب بمعزل عن السّياق، بل دخل فيه بعض الاعترافات التّداوليّة كما سنرى لاحقًا.

- ممّا يبرز الاتّجاه التّواصلّي أيضًا هو اعتبار أنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي "التّواصل"، وهذا ما لمسناه في تعريف ابن جنّي سابقًا، وله أثر كبير، "فقد اتّجهت الدّراسات اللّغويّة (خاصّة البلاغيّة والأصوليّة) نحو محاولة وصف التّرباط القائم بين بنية اللّغة ووظيفتها فباعتبار التّراكيب اللّغويّة وسائل لتأدية أغراض تواصلية معيّنة انصبّت هذه الدّراسات على رصد العلاقة بين كلّ نمط من أنماط التّراكيب والغرض المتوخّى تحقيقه، وعلى أساس هذا المبدأ دُرست مجموعة من الوظائف، مثل: التّقعيد، التّوكيد، التّخصيص² في علاقتها بالتّراكيب التي تتحقّق بواسطتها.³

إذا، فالدراسات البلاغيّة هي من أهمّ الدّراسات التي تؤكّد الارتباط بين دراسة اللّغة واستعمالها في السّياق، ومن أهمّها دراسات ابن سنان الخفّاجي والسّكاكي والجرجاني والجاحظ والقرطاجني والعلوي، بالإضافة إلى ما جاء عند ابن خلدون في المقدّمة وغيرهم.⁴ فقد جاء في نظريّة "النّظم" بعض تلك الظّواهر، حيث اعتبر النّظم دليلًا على الكفاءة الدّهنيّة التي يعتمد عليها المرسل في إنجاز الخطاب بناء على المواءمة بين الكفاءة اللّغويّة الكامنة في الدّهن وعناصر السّياق الخارجيّ، وقد مثّل للنّظم في مستوى التّراكيب بوصفه أبرز مستوى تتجلّى فيه تلك الكفاءة.⁵ فالمتكلّم لا يقوى على امتلاك القواعد الخطابيّة واستعمالها إلّا إذا كان ممتلكًا لنسق اللّغة ولا يستطيع تعلّم هذا النّسق إلّا إذا كانت لديه معرفة سابقة بما تُستعمل اللّغة من أجل الدّلالة عليه، وهذا ما يؤكّد ترابط وتكامل بنية اللّغة والوظيفة التي تؤدّيها في التّواصل.

¹ - ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص: 6.

² - ومعاني هذه الوظائف الثلاث باختصار هي: فوظيفة التّقعيد هدفها توضيح قصد المتكلّم، أمّا وظيفة التّوكيد فهي وسيلة لتقوية الإخبار وتقديمه على أنّه مقصود فعلاً، أمّا وظيفة التّخصيص، فهدفها تصحيح وتعديل معلومة من معلوما المخاطب يعدّها المتكلّم معلومة غير واردة. (ينظر: أحمد المتوكّل، اللّسانيات الوظيفيّة، ص: 93-94).

³ - المرجع نفسه، ص: 93.

⁴ - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص: 6.

⁵ - المرجع نفسه، ص: 7.

كما عمد السكاكي في كتابه "مفتاح العلوم" إلى مقارنة العلوم اللغوية الواحد تلو الآخر من صرف ونحو وبلاغة بأقسامها، وهذا الرّبط دليل على تضافر هذه العلوم في إنجاز الخطاب، ولذلك عدّها من العلوم التي لا غنى لأيّ مرسل عن معرفتها، فعلم المعاني البلاغيّ مثلاً يسعى إلى بيان ما ينبغي أن يكون عليه الأسلوب العربي ليطابق مقتضى الحال وليعبّر عن المراد أبلغ تقدير، ولهذا تحدّدت وظيفة البلاغة في "وصف الطّرق الخاصّة في استعمال اللّغة وتصنيف الأساليب بحسب تمكّنها في التّعبير عن الغرض تعبيراً يتجاوز الإبلّاغ إلى التّأثير في المتكلّم وإقناعه بما نقول أو إشراكه في ما نحسّ به، وغايتها مدّ المستعمل بما يعتبر أنجع طريقة في بلوغ المقاصد"¹. لذا يمكن القول إنّ البلاغة على عكس النّحو تنطلق من الاستعمال الخاص وتجعل منه موضوع درسها، ولكن لا يتسنّى تقييم هذا الاستعمال وإبراز خصائصه وتبيين مميّزاته إلّا بالرجوع إلى المبادئ التي أقامها علماء اللّغة.

ولم يقتصر الاهتمام بدراسة اللّغة في السّياق على العلوم اللّغويّة البحتة، بل تجاوز إلى علوم أخرى، إذ كانت اللّغة وفق هذا الاتّجاه هي أساس الدّراسة عند تفسير القرآن بربط الآيات بأسباب النّزول، وكذلك في علمي الفقه وأصوله وعلم الكلام²، وقد تجلّى في هذه العلوم بعض النظريّات التي تضاهي أحدث النظريّات المعاصرة³. فالشّاطبي مثلاً في علوم القرآن يرى بأنّ القضيّة هي الخطاب بمفهومه الحديث الذي يتجاوز الجملة⁴، ومن بين أشهر المؤلّفات في علوم التّفسير والفقه وأصوله وعلم الكلام نذكر "الكشاف" للزمخشري في التّفسير، وكتاب "الإحكام في أصول الأحكام" لابن حزم الأندلسي في أصول الفقه، أمّا في علم الكلام فقد ظهر كتاب "المغني في أبواب التّوحيد والعدل" للقاضي عبد الجبار، وكذا كتاب "نهاية الاقدام في علم الكلام" للشّهريستاني، وكتاب "غاية المرام في علم الكلام" للآمدي وغيرهم⁵.

إنّ ما أشرنا إليه من دراسات عربيّة لتأكّد على الاتّجاه التّواصلي في اللّغة، حيث عالجوا عدّة قضايا ساهمت بشكل أو بآخر في بلورة النّظرة الوظيفيّة، أو بمعنى آخر ربط بنية اللّغة بوظيفتها، بل إنّ بعض المبادئ التي استنبطوها تعدّ من صميم الدّراسات اللّغويّة الحديثة التي وصل إليها

¹ - حمّادي صمّود، التّفكير البلاغي عند العرب، ص: 47.

² - لمزيد من التّوسّع، ينظر: عبد السّلام المسديّ، التّفكير اللّساني في الحضارة العربيّة، ص: 35-36.

³ - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص: 7.

⁴ - المرجع نفسه، ص: 569.

⁵ - عبد السّلام المسديّ، التّفكير اللّساني في الحضارة العربيّة، ص: 35-36.

علماء ولغويّو العصر الحديث، ولمعرفة ذلك لا بدّ لنا أن نعرّج على بعض الدّراسات الشّكليّة والتّواصلية عند الغرب لا للمقارنة بالدّراسات العربيّة أكثر ممّا هو بيان لدراسة اللّغة من جميع جوانبها فكلّ نظرته ومنطلقاته وأهدافه.

II. 2- اتّجاهات الدّراسات اللّغويّة عند الغرب:

II. 2.1- الاتّجاه الشّكلي:

لقد درس أصحاب هذا الاتّجاه اللّغة من منطلق أنّ الوظيفة لا تحدّد البنية، وبهذا يمكن دراسة اللّغة دون النّظر إلى وظيفتها أو النّطرّق لها، لذا فقد انصبّت جهودهم في دراسة النّظام اللّغوي وعلاقة عناصره ببعضها البعض دراسة شكلية صوريّة معزولة عن السّياق الذي تستخدم فيه اللّغة. ويتميّز هذا الاتّجاه بعنايته بالشّكل أكثر من عنايته بالمعنى، بل يعدّ المعنى خارج اهتماماته ودراساته، وهو يُعنى بالتركيب أكثر من عنايته بالسّياق الذي يستخدم فيه، ويميل إلى دراسة الجمل المركّبة أكثر من ميله إلى معالجة اللّغة في المقامات الخطابيّة، لذلك فاللّغة لا تدرس بوصفها خطاباً، بل بوصفها نصّاً مجرداً، "إذ تُتجزّ هذه الدّراسات في مستويات اللّغة المعروفة، مثل المستوى الصّوتي بشقيه الفونيتيكي والفنولوجي، وفي المستوى التّركيبي والدّلالي ويوسم هذا الاتّجاه بالدّراسات الصّارمة"¹. ويمكن أن نمثّل لهذا الاتّجاه بقسمين رئيسيين ظهرا في الدّراسات اللّغويّة الغربيّة، وهما:

أ- الدّراسة البنيويّة للّغة:

ارتبطت البنيويّة باللسّاني السّويسري "دو سوسير"، حيث شدّد على مفهوم البنية والنّظام في اللّغة، كما رسم للبنيويّة طريقاً يقوم على دراسة اللّغة آنيّاً في زمن معيّن، وليس دراسة تعاقبيّة، لأنّ الآنيّة تمكّننا من دراسة اللّغة دراسة وصفية دقيقة في مرحلة ما دون الرّجوع إلى ما كانت عليه في مرحلة سبقتها، فكلّ مرحلة منقطعة عن المرحلة الحاليّة. لذلك فقد رأى "دو سوسير" «أنّ التّأثير الذي ينبغي أن نوليه اهتمامنا هو الذي ينشأ عن علاقة العنصر اللّغوي الذي يستخدمه المتكلّم أو الذي يصفه اللّغوي بالعناصر اللّغويّة الأخرى ذات الصّلة بالعنصر المستخدم أو الموصوف»².

¹ - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص: 7.

² - محمّد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيات، ص: 66.

إنَّ اللّغة عند البنويين هي نظام مجرد منفصل عن تاريخه وعن الواقع الخارجي، لكنّه يمكن أن يتجلّى في الاستعمال الفعلي عن طريق الكلام الذي ينادى البنويون عن دراسته. ومن الأسماء التي برزت في الاتجاه البنوي بشكل كبير نجد "هيلمسلف" الذي تأثر أيّما تأثرٍ بدي سوسير لاسيما في عنايته بالمبنى (الشكل) على حساب الجوهر (المحتوى)، لذا اعتبرت دراسته نسخة طبق الأصل عن دو سوسير مع بعض المغالاة في التطبيق.¹ حيث أشار في بحوثه مرارا إلى قرينه النظري من "دو سوسير".²

وفي مقابل البنويّة الأوربيّة بزعامه "دو سوسير" فقد ظهرت البنويّة الأمريكيّة التي تميّزت أيضا بالصّرامة العلميّة والمنهجية بزعامه "بلومفيلد" الذي تأثر كثيرا بعالم النفس السلوكي "واطسن"، وقد أكّد الاتجاه البلومفيلدي على دراسة البنية دون المعنى، وأدّى هذا إلى أن بدأ اللسانيّون يميلون إلى الوصف القواعدي لبنية الجملة، وبتطوّره انبثقت التوزيعيّة على يد "هاريس" الذي تمكّن من تطوير بعض الجوانب من اللسانيّات البنويّة³، حيث استطاع بوصفه الممثل الرئيسي لعلم اللّغة الوصفي أن يجد بناء على بحوثه الخاصّة المخرج للتغلّب على عيوب هذا الاتجاه⁴.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الدّراسات قد اكتفت في بادئ الأمر بدراسة الجملة على المستوى التركيبي ثمّ تجاوزتها في الآونة الأخيرة إلى مستويات أعلى فبرزت بعض المفاهيم مثل مفهوم تحليل النّص، وتحليل الخطاب ونحو النّص.⁵

ب)- الدّراسة التّوليدية للّغة:

اهتمّ الاتجاه التّوليدي بتفسير الظّاهرة اللّغويّة في عمقها قبل الإنجاز، وقد اشتهر هذا الاتجاه بزعامه اللّساني الأمريكي "تشومسكي"، حيث أرسى دعائمه من خلال النظريّات اللّسانيّة التي وضعها؛ خاصّة مع ظهور كتاب "البنى النّحويّة" سنة 1957م الذي اعتبر نقطة تحوّل في اللّسانيّات البنويّة.

¹ - المرجع السابق، ص: 68.

² - بريجيت بارثشت، مناهج علم اللّغة، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسّسة المختار، ط2، 2010م، ص: 288.

³ - ينظر، محمّد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيّات، ص: 69.

⁴ - ينظر، بريجيت بارثشت، مناهج علم اللّغة، ص: 262.

⁵ - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص: 8.

وباعتماد النّحو التّوليدي على المنطق والرياضيات فقد أضفى ذلك على اللّغة الصّبغة العلميّة المنضبطة، فراح تشومسكي على أساسها يفتّش -انطلاقاً من الجملة- عن القواعد الصّوريّة التي يستطيع الإنسان من خلالها إنتاج وتفسير عدد لا متناه من الجمل التي لم يسبق أن سمعها من قبل، ومنه استنتج أن الإنسان يملك قدرة لغويّة تمكّنه من ذلك، لذا رأى تشومسكي أنّه يجب "علينا أن ندرس تلك القدرة التي تمكّن المتكلّم من إحداث جمل جديدة وفهمها بدلا من أن نوجّه اهتمامنا إلى جمع المادّة اللّغويّة من أفواه المتكلّمين؛ لأنّه مهما توسّعنا في جمع المادّة اللّغويّة فإنّنا نعجز عن تغطية كلّ المادّة التي نحتاجها، بل ربّما حتّى القدر الكافي منها"¹.

ومن هذا المنطلق برزت صياغة التّوليديين لجمل مفترضة باتّباع منهج التّوليد دون النّظر في معناها، بل على أساس مطابقتها للقواعد فقط، لذا فالتّوليديّون لا يصفون جملا مدوّنة من المادّة اللّغويّة التي يستخدمها المتكلّمون بالفعل، وهو ما أنكره كثير من اللّسانيين عليهم. وتطوّر المنهج التّوليدي فيما بعد، فبرز مفهوم النّحو التّحويلي الذي يرى بأنّ اللّغة عبارة عن مجموعة من الجمل العميقة ممّا جعله يردّ عددا من الجمل المنجزة إلى جملة ذات بنية عميقة، وذلك ليفسّر محدوديّة الأصل ولا نهائيّة المنجز.²

وممّا يبرز بنويّة تشومسكي أيضا هو حديثه عن الكفاءة والأداء، وفي التّفريق بينهما رأى أنّه يجب على المتكلّم -السّامع، وعند استخدام معرفتهما اللّغويّة في الكلام الفعلي ألا يتأثّران بتلك القيود المنفكّة الصّلة لغويّا، لذلك أكّد "تشومسكي" أنّ "توليد الجمل" هنا لا يجوز أن يُفهم أنّه متعلّق بالمتكلّم، بل إنّ هذا المفهوم -بالنّظر إلى المنطق الحديث- يعنى في هذا المعنى إلحاق بجملة ما وصف لبنيتها.³

وعلى الرّغم من أنّ "تشومسكي" ركّز في بداية نظريته على وصف المبنى دون المعنى وترك دراسته إلى أجل غير مسمّى، إلّا أنّه في مرحلة لاحقة عدل عن رأيه وقام بإدراج المكوّن الدّلالي، وبه أصبحت نظريته أكثر ثراء وتوسّعا وقابليّة عن ذي قبل، فالمعنى مكوّن مهمّ للّغة ومن دونه تبقى الأبنية النّحويّة والصّرفيّة والتركيبيّة لا جدوى من استعمالها، فارتباط مكوّنات اللّغة بعضها ببعض ضروري لإنتاج جمل سليمة لغويّا ذات معنى ليتحقّق التّواصل على أكمل وجه.

¹ - محمّد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيات، ص: 83.

² - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص: 9.

³ - بريجيت بارتشت، مناهج علم اللّغة، ص: 331-332.

ولكن بوقوف الدّراسات البنيويّة عند حدّ الجملة ووصفها وصفاً صوريّاً، فقد ظهر قصور واضح في دراسة بعض الظواهر كالأحالة، والرّوابط الخطابيّة، لذا فقد دعت الحاجة والضرّورة إلى البحث والالتفات إلى دراسة اللّغة في مستوى أكبر من الجملة، فظهر مفهوم الخطاب بوصفه البنية الأكبر من الجملة، والذي من خلاله يمكن تفسير العلاقة بين وحدات الخطاب وفهمها بطريقة توضّح بنية اللّغة الشّكليّة، وكيفية التّواصل بها في كافّة المقامات التّخاطبيّة.

II.2.2- الاتجاه التّواصلي:

إنّ أسبقية المنطوق على المكتوب لم تأت من فراغ، فاللّغة لا تظهر خصائصها مجتمعة تقريباً- إلّا من خلال المنجز التّلفّظي في سياق معيّن، فهدف اللّغة التّواصل؛ والذي لا يتحقّق إلّا استعملت اللّغة استعمالاً يتناسب ويستجيب لكافّة الشّروط التّواصلية التي تصاحب العمليّة التّخاطبيّة، لذلك فدراسة اللّغة خارج هذه العمليّة بعيد كلّ البعد عن فهمها بدقّة والتّواصل بها بفعاليّة ونجاعة.

إنّ الدّراسات البنيويّة الشّكليّة التي تدرس اللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها تتيح لنا معرفة اللّغة بشكل صوريّ يتوقّف عند بنيتها، ولذلك لا يمكن تفسير كلّ البنى التي تصدر من المتكلّم، لأنّ العديد منها يحتاج إلى السّياق الاجتماعيّ الذي وردت فيه، ولتوضيح ذلك نقف عند المثال الآتي:

(1)- خاتم النّبیین هو محمّد صلّی الله علیه وسلّم-

(2)- محمّد صلّی الله علیه وسلّم- هو خاتم النّبیین .

إنّ هاتين الجملتين تحملان معنى واحد لمبنى واحد تقريباً، ولكنهما يُستعملان في سياقين مختلفين، ففي الأولى فإنّ المخاطب يفترض معرفة المخاطب " خاتم النّبیین " دون "محمّد صلّی الله علیه وسلّم"، أمّا في الثّانية فإنّ المخاطب يفترض معرفة المخاطب لـ "محمّد صلّی الله علیه وسلّم"- دون "خاتم النّبیین"، ومنه فإيصال المعرفة (وظيفة الجملة) هي التي تتحكّم في بنية الجملة، إذن فالجملتين السّابقتين محكومتين بالوظيفة التي يريد المتكلّم أن يؤدّيها خطابه، ففي الأولى كانت الوظيفة هي الإعلام بمن هو خاتم النّبیین، أمّا في الثّانية فكانت الوظيفة التعريف بالنّبي " محمّد صلّی الله علیه وسلّم "-، وهنا يظهر الفرق الأساسي جليّاً في معالجة البنيين والوظيفيين لهاتين الجملتين، فالبنويون يصفونها كما هي، في حين أنّ الوظيفيين يتساءلون عن سبب كونها كذلك (تقديم عنصر عن عنصر آخر في الجملة)؛ أي إنّ البنيين يحاولون الإجابة

عن كيف، أو ماذا، وإنّ الوظيفيين يحاولون الإجابة عن لماذا¹. ومن هنا دعا الباحثون لتطوير الدراسات اللغوية بدراسة استعمالها في التواصل ضمن إطاره الاجتماعي، ممّا استدعى دراسة السياق الذي يجري فيه التّلفظ بالخطاب اللّغوي وتأويله، وكذلك دراسة افتراضات المرسل عند إنتاج خطابه ووسائله وأهدافه ومقاصده أو التّنبؤ بها، ومعرفة أنواع السياق مثل السياق النّفسي والاجتماعي وإدراك تأثير كلّ منها على توليد الخطاب والضوابط لكلّ ذلك.²

وقد تمثّل الاتجاه التّواصل في مناهج كثيرة منها الدّراسات التّداولية والنّحو الوظيفي واللّسانيات الاجتماعية وتحليل الخطاب في مراحله المتأخّرة من خلال ربطه بسياق إنتاجه، إذ انفتح في تحليله على كثير من العلوم؛ مثل علم الاجتماع وعلم النّفس وغيرها.³

لقد انطلقت هذه الدّراسات من مبدأ أنّ « للّغات الطّبيعيّة بنيات تحدّد خصائصها (جزئيّاً على الأقل) ظروف استعمالها في إطار وظيفتها الأساسيّة؛ وظيفة التّواصل»⁴، ممّا يعني دراسة الاستخدام اللّغوي والضوابط التي تحكمه، ومنه العناية بكلّ من المتكلّم والسّامع والعلاقة بينهما وما يرافق الكلام من حركات وتعبيرات الوجه، ومن يشاركون في الاتّصال اللّغوي وبيئة الحدث المكانية والزّمانية، كما يهتمّ بقدرة السّامع على الكشف عن مقاصد المتكلّم واستجابته لها وما يستلزمه التّواصل من معانٍ مقاميّة لا تستطيع النّظريّات الشّكليّة الكشف عنها أو تحليلها.⁵

لقد عقب ظهور البنيويّة ووظائفية "أندريه مارتنيه" التي أثبتت أنّ اللّغة يجب أن تُدرس انطلاقاً من حقيقة استعمالها، ورغم عدم تخلّي "مارتنيه" عن المبادئ الأساسيّة للبنيويّة إلّا أنّه أخذ في دراسته تنوّع الاستعمالات بعين الاعتبار ولم يختزل اللّغة في بنية مجرّدة، وعلى هذا الأساس برزت اللّسانيّات الاجتماعيّة⁶، والتي عُدّت من أكثر المجالات التي أحرزت تقدّماً سريعاً في الدّراسات اللّغويّة الحديثة، وهي تهتمّ بدراسة اللّغة في سياقها الاجتماعيّ، وتدرس أيضاً الطّرائق التي تتفاعل بها اللّغة مع المجتمع، والطّرائق التي تتغيّر بها البنية اللّغويّة استجابة لوظائفها الاجتماعيّة

¹ - محمّد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيّات، ص: 72.

² - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص: 9.

³ - المرجع نفسه، ص: 9-10.

⁴ - أحمد المتوكّل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، ص: 8.

⁵ - محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 57-58.

⁶ - ينظر، صابر الحباشة، التّداوليّة والحجاج، صفحات للدّراسات والنّشر، ط1، 2008م، ص: 129.

المختلفة، والتعريف بماهية هذه الوظائف¹، وكذلك تحاول الإجابة على الأسئلة التالية: من يقول، ماذا يقول، أين، متى، كيف، لماذا.²

وبظهور التداولية التي عُدَّت امتدادا واستكمالا لجهود المدرسة الوظيفية، فإنَّ الدِّراسات التَّواصلية قد تعمَّقت أكثر في ربط البنية بالوظيفة، وفي دراسة عملية التَّواصل ككلّ، فلم تعد دراسة اللُّغة تقتصر على وظيفة الإبلاغ فقط، بل بالأصول التَّخاطبية المفسَّرة لمقاصد المتكلِّمين أيضا وغيرها. إذا، فبمجيء التداولية بعد مراحل من الدِّراسات الشَّكلية أو البنيوية للمعنى، والتي عُرِف بها التَّوليديون على وجه الخصوص، فقد تحوَّلت نظرة اللُّغويين إلى اللُّغة حتَّى من التَّوليديين أنفسهم، ولعلَّ "روبين لاكوف" من أوائل التَّوليديين الذين شكَّكوا في إمكان دراسة المعنى معزولا عن السياق.³

ومنذ السَّبعينيات توالى الانتقادات للدِّراسات التي تجعل من الجملة وحدة للتَّحليل اللُّغوي⁴، وزاد عزوف مختلف الباحثين عن الدِّراسات التي لا تأخذ في حسابها العناصر السياقية والجوانب التَّخاطبية في دراسة اللُّغة.

ورغم تعدُّد الدِّراسات ذات الاتجاه الوظيفي التَّواصلية وتركيز كلِّ منها على جانب معيَّن، فإنَّه يمكن وضعها ككلّ في إطار عام هو إطار التَّواصل، إذ يحاول الباحثون تحديد فعل التَّواصل ومعرفة كيفية حدوثه ومعرفة الاستراتيجيات التي يوظِّفها المرسل لتحقيق التَّواصل مع الآخرين، والعوامل التي تتدخل في اختيارها وتأثير نظام اللُّغة المستعملة في تشكيل الخطاب التَّواصلية.⁵ إنَّ الدِّراسات اللُّغوية التي تتخذ التَّواصل إطارا عاما، وخاصة التداولية منها جاءت بتفسير لبنى لغوية عجزت البنيوية عن تفسيرها، وهو ما جعلها (التداولية) تغطى على السَّاحة اللِّسانية وتستقطب مجموعة كبيرة من اللِّسانيين الذين دأبوا على توسيعها وتطويرها باعتبارها المنهج الذي يملك مفاتيح العملية التَّواصلية وما يكتنفها من غموض في كثير من الأحيان.

¹ - حاتم صالح الضَّامن، علم اللُّغة، ص: 38.

² - صابر الحباشة، التداولية والحجاج، ص: 130.

³ - ينظر، محمَّد يونس علي، مدخل إلى اللِّسانيات، ص: 103.

⁴ - وفي هذا الصَّدَد نجد أنَّ كلا من اللِّسانيات النصِّية وتحليل الخطاب قد رفضتا قصر الدِّراسات اللِّسانية على ما يسمَّى بنحو الجملة.

⁵ - ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشَّهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 10.

وتجدر الإشارة إلى أنه مهما بدا من اختلاف بين هذين الاتجاهين عند العرب قديما أو عند الغربيين ومن هنا نحوهم، فإن دراسة اللغة تظل دراسة تكاملية لا يستطيع فيها أحد الاتجاهين الانفراد باللغة أو الاستغناء عن الآخر، وحتى إن اختلف المنهاجان في كيفية البحث وإجراءات التحليل، وأبدى أنصار كل اتجاه عدم الرضا بما يقدمه أنصار الاتجاه الآخر، فالتكامل لا مفر منه، إذ ليس من الممكن دراسة الاستعمال اللغوي دون معرفة النظام، وكذا ليس من المعقول أن تبقى دراسة النظام معلقة دون هدف أشمل إلا ما سطره البنويون لها بزعامة "دو سوسير" الذي حرص على دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، فمستعمل اللغة لا يستطيع أن ينتج خطابا ما دون أن يتوفر على الكفاءة اللغوية، وأن يوظف كل مستوياتها فيه، لذا يمكن القول إن النظرية التواصلية توسيع للنظرية الشكلية، فبينما يقف البنويون عند حدود معينة في دراسة اللغة، فإن الاتجاه التواصلية يتقدم ليدرسها في حدود أوسع. وبالطبع لا يجعلنا هذا الكلام نظن أن هناك حدود فاصلة حقيقة، حيث يبدأ الثاني عند انتهاء الأول، بل هو بيان وتبيين لتكاملهما ليس إلا.

وبهذه الميزة يكون المنهج التداولي هو المنهج التوفيقي في دراسة اللغة، فهو يأخذ القواعد المكتشفة ليختبر فعاليتها في الاستعمال، ومدى امتثالها لمتطلبات السياق وفائدة العدول عن بعض الصور إلى صور أخرى وأسباب ذلك، وهذا يساهم بلا شك في فهم اللغة واستراتيجيات استعمالها، ومنه عملية تعليمها وتعلمها.

ولما كانت التداولية بهذه الأهمية، وباعتبارها محور البحث ومرتكزه، فإننا سنحاول دراستها بشيء من التفصيل علنا نهتدي إلى فهم أعم وأكمل للغة ووظائفها وكيفية التواصل بها، ومنه اكتشاف المبادئ التداولية التي تشكل المنطلق لعملية تعليم اللغة العربية وتعلمها باعتبار أن العملية التعليمية هي عملية تواصلية بحثه بين المعلم والمتعلم باستعمال اللغة ولتعلم اللغة.

الفصل الأول:

المنهج التّداولي في دراسة اللّغة

المبحث الأول: اللّسانيّات التّداوليّة النّشأة والتّطوّر

I - مدخل.

II- اللّسانيّات التّداوليّة بين اللّغة والاصطلاح.

III- نشأة اللّسانيّات التّداوليّة.

IV- أسباب ظهور التّداوليّة.

V- مصادر اللّسانيّات التّداوليّة ومرجعياتها.

VI- أقسام واتّجاهات اللّسانيّات التّداوليّة.

VII- التّداوليّة وعلاقتها بالعلوم الأخرى.

الفصل الأول: المنهج التداولي في دراسة اللغة

المبحث الأول: اللسانيات التداولية النشأة والتطور

I- مدخل:

تؤدي اللغة وظائف متعددة لعل أكثرها أهمية؛ القدرة على تحقيق التواصل بما تتمتع به من طاقات صوتية وإشارية، تخضع لقانون الاستعمال الذي يُخرج اللغة من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل¹، ولتكون هذه الوسيلة طيعة لدى مستعملها وضمانا لنجاح عملية التواصل لا بد من الاشتراك في اللغة والخضوع للقيود التي تفرضها باعتبارها مؤسسة اجتماعية، يتبعه ذلك الرغبة في التواصل أو الحاجة إليه.

ولعل ما يفعل² عملية التواصل ويسهلها هو حضور الأطراف المتخاطبة لحظة التخاطب³، مما يسمح بخضوعهم للقواعد والقوانين التي تفرضها اللغة ومستعملها بعيدا عن عناصر التشويش وإمكانية سوء الفهم، إذ يعدل كل طرف من كلامه حسب ما يقتضيه الموقف التواصلية، وحسب ما يطرأ من عناصر تشويشية.

ولما كانت اللغة بهذه الأهمية فقد حظيت بنصيب وافر من الاهتمام والدراسة منذ قرون؛ كان من أبرزها ما جاء به عالم اللسانيات "دو سوسير"؛ والذي شكّلت أفكاره ثورة ومنعرجا في الدراسات اللغوية، حيث جعل موضوع اللسانيات هو دراسة اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها، فركّز على دراسة اللسان (langue) باعتباره الجانب الأساسي في اللغة (langage)، وهو كنز جماعي موجود في الدماغ ذو وظيفة اجتماعية مستقلة عن الأفراد، أما الكلام (parole)؛ فيشكل الجانب الثانوي المتعلق بالأفراد، وهو غير جدير بالاهتمام وتوجّل دراسته.

¹ - إن اللغة في جوهرها ليست نظام علامات فحسب، بل إنها قبل أي شيء وفي الأساس نشاط تواصلية، إذ لا يشترط الكلام بلغة ما وفهمها معرفة بنظام علامات فقط، بل يشترطان بناء على ذلك تمكنا من استخدام تلك العلامات اللغوية حسب المقامات التخاطبية التي ترد فيها.

² - يفعل، ومنه: التفاعل؛ بمعنى وجود فعل وردّ فعل.

³ - قد يتحقق التواصل عن طريق الحضور الفعلي أو قد تعوّضه في كثير من الأحيان وسائل الاتصال الحديثة، مثل: الهاتف، الأنترنت،... وغيرها.

لكنّ الدّراسات اللّغويّة لم تتوقّف عند هذا الحدّ، ولم تجعل من أفكار "دو سوسير" مسلمات لا تقبل الجدل، بل استمرّ البحث في التّألق والازدهار على يد مجموعة من كبار علماء اللّغة¹، وشهدت اللّسانيّات بفضلهم وعلى أيديهم تحوّلًا جذريًا في مسارها؛ خاصّة بعد استثمار المشتغلين باللّغة بعض العلوم الإنسانيّة كعلم الاجتماع وعلم النّفس والفلسفة، فأدّى هذا الاتّصال إلى بروز فروع جديدة للّسانيّات؛ مثل: اللّسانيّات الاجتماعيّة واللّسانيّات النّفسيّة واللّسانيّات التّداوليّة.

ونظرًا لوقوف اللّسانيّات السّويسريّة عند حدود الدّراسة البنيويّة الشّكليّة للّغة²، فقد ظهرت اللّسانيّات التّداوليّة في السّاحة اللّسانية الأمريكيّة كردّ فعل عليها بعد إقصائها-البنيويّة- الجانب الاستعمالي للّغة من دراستها؛ والمتمثّل في الكلام، وبذلك رفضت اللّسانيّات التّداوليّة الفكرة القائلة بأنّ اللّغة وحدها دون الكلام هي الجديرة بالدّراسة العلميّة، وعلى هذا الأساس أخذت التّداوليّة تبحث في العلاقات القائمة بين اللّغة ومتداوليها من النّاطقين بها من خلال تحليل عمليات الكلام ووصف وظائف الملفوظات وخصائصها في التّواصل اللّغوي.

ومن هذا المنطلق، وباعتبار اللّسانيّات التّداوليّة تدرس اللّغة دراسة تكاملية دون إقصاء أيّ جانب منها، حيث تسعى لتوسيع النّظريّة الشّكليّة لتشمل الجوانب الاتّصاليّة والمقاميّة؛ فإنّه يجدر بالبحث مسابقة هذا النّظور والتّكامل في دراسة اللّغة للوصول إلى فهم أعمق للعمليّة التّواصلية وما يصاحبها من استراتيجيّات للتّخاطب في كافّة المقامات التّخاطبيّة، وما ينتج عنها من فوائد للمتخاطبين؛ مثل: التّواصل، نقل الأفكار والمشاعر، التّعلّم... إلخ. وللتعرّف أكثر على المنهج التّداولي في دراسة اللّغة فإنّه يتبادر إلى القارئ عدّة تساؤلات بشأنها، أهمّها:

- ما مفهومها؟ وما ظروف نشأتها؟

- ما هي أهمّ مصادرها ومباحثها؟

- فيما تكمن أهمّيّتها؟

¹ - هناك العديد من العلماء الذين جاؤوا بعد "دو سوسير" وتركوا بصمتهم في الدّراسات اللّسانية؛ نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر: بلومفيلد (Bloomfield)، ورومان جاكبسون (Roman Jakobson)، وأندري مارتيني (André Martinet)، وتشومسكي (Chomsky)، وغيرهم.

² - ينظر، ص: 37 وما بعدها من هذا البحث.

II- اللّسانيّات التّداوليّة بين اللّغة والاصطلاح:

قبل الخوض في تحديد هذا المفهوم¹، لا بدّ من تذليل العقبة الاصطلاحية التي تؤدّي في كثير من الأحيان إلى سوء الفهم، أو عرض غامض للمفاهيم الأساسيّة أو خاطئ حتّى، فالمصطلح في حدّ ذاته يعدّ مدخلا بنائيًا للمعارف، لذا سنسلّط الضوء على بعض جوانب هذه المشكلة من خلال عرض بعض المصطلحات التّداوليّة المستعملة باطراد أو بشذوذ عند رواد الكتابة اللّسانية التّداوليّة عند الغرب أو العرب على حدّ سواء، "فالمصطلحات مجامع للحقائق المعرفيّة وعنوان ما به تتميّز كلّ واحدة منها عمّا سواها، وليس من مسلك يتوسّل به الإنسان إلى منطق العلم غير ألفاظه الاصطلاحية"².

ومن الملاحظ أنّ الدّارسين غربيين كانوا أو عربا قد اختلفوا في تحديد المصطلح الرئيس الدّالّ على هذا المجال العلمي من اللّسانيّات الحديثة أي (اللّسانيّات التّداوليّة)³، فقد اقترح "بلاك ماكس" أن تسمّى بالسياقيّة (contextique)⁴، كما استعمل موريس مصطلح (pragmatique linguistique)، وقد ترجمه البعض باللّسانيّات التّداوليّة، وهذه التّسمية راجعة للعلاقة الوطيّة بين اللّسانيّات وهذا العلم كما سنبينه لاحقاً.

أمّا فيما يخصّ ترجمتها وتعريبها، فإنّ التّداخل الحاصل بين هذا العلم والعلوم الأخرى جعل تحديدها ليس بالأمر الهين، كما جعل من العسير وضع اصطلاح لها بالعربيّة يكون جامعاً ومجمعاً عليه من قبل الدّارسين، ويظهر ذلك جليّاً من خلال تعدّد التّرجمات إلى اللّغة العربيّة؛ فمنهم من أطلق عليها: "التّبادليّة، الاتّصاليّة، النّفعيّة، السياقيّة، الواقفيّة، المقاماتيّة، علم الاستعمال، علم المقاصد، البراجماتيّة، العمليّة، البراغماتكس، الفائدنيّة"⁵، وعلم التّخاطب ودراسة

¹ - إنّ أوّل ما يصادفه الباحث في مجال التّداوليّة هو صعوبة تحديد مفهومها بدقّة وشموليّة، لذا سيجتهد البحث في عرض أهمّ مفاهيمها تمهيداً للولوج إلى هذا العلم، وبانتهاء هذا الفصل ستّضح للقارئ معالمها والغموض الذي يشوبها من خلال نظرة مبسّطة وشموليّة عنها.

² - عبد السّلام المسدي، قاموس اللّسانيّات، الدار العربيّة للكتاب، تونس، ليبيا، 1984م، ص: 11.

³ - ربما يقود هذا الاختلاف الاصطلاحي إلى الانصراف عن مضمون هذا المجال العلمي من حيث موضوعه وإشكالاته البحثيّة، وعلاقته بالدرس اللّساني المعاصر كما سنرى لاحقاً.

⁴ - ينظر، علي آيت أوّشن، السّياق والنّص الشّعري (من البنية إلى القراءة)، دار النّقاّة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، ط1، 2000م، ص: 57.

⁵ - ينظر، ميجان الرّويّلي، سعد البازعي، دليل النّاقّد الأدبي، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، ط3، 2003م، ص: 167. وكذا: نخبة من الباحثين، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، مكتبة لبنان ناشرون، (د.ط)، (د.ت)، ص: 70.

استعمالية¹. وهناك من استعمل مصطلح الجمع؛ فقال: التّداوليات، والمقاميات، والبراجماتيات، وحتىّ الفعليّات؛ لأنّ اللّغة نوع من الفعل² في حين نجد أنّ "محمد يونس علي" قد فضّل استعمال مصطلح "علم التّخاطب" في مقابل المصطلح الانجليزي (pragmatics)، وأشار إلى الخلط الذي وقع فيه الكثيرون بأن سمّوا هذا العلم بالذّرّائعية، وهو ما يقابل المصطلح (pragmatisme)؛ وهي الحقيقة مدرسة فلسفية ظهرت في أمريكا، وتهتم بالفائدة العلميّة لفكرة ما من حيث معيار صدقها.³

أمّا أكثر المصطلحات شيوعاً؛ فهو "التّداوليّة"، حيث يعتبر الأستاذ "طه عبد الرّحمان" أول من سكّ هذا المصطلح في البحث العربي، والذي يقابل في الفرنسيّة (pragmatique)، وفي الانجليزيّة (pragmatics)، إذ يقول: «وقع اختيارنا منذ سنة 1970م على مصطلح "التّداوليات" مقابلاً للمصطلح العربي "براغمتيّاً"، لأنّه يوفي المطلوب حقّه باعتبار دلّالته على معنى "الاستعمال"، و"التّفاعل" معاً، ولقي منذ ذلك الحين قبولا من لدن الدّارسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم»⁴. ومن هذا المنطلق أصبح مصطلح "التّداوليّة" محبّذا لدى عديد من الدّارسين العرب لما فيه من تفاعل في استعمال اللّغة بين المتخاطبين، وكذلك لخفّته وسلاسته، ويجاريه في الاستعمال أيضا مصطلح "اللّسانيّات التّداوليّة" كذلك، وهما المصطلحان اللّذان سنستخدمهما للدّلالة على هذا العلم في صفحات هذا البحث.

وبالرّجوع إلى تحديد مفهوم اللّسانيّات التّداوليّة نجد أنّه يجمع بين مصطلحين؛ وهما اللّسانيّات والتّداوليّة؛ فإذا أخذنا مصطلح اللّسانيّات، وجدنا أنّه مشتقّ من الفعل: لَسَنَ، وقد جاء في القاموس المحيط: لَسَنَ: اللّسان: المِقُولُ بكسر الميم؛ أي آلة القول، و(ج): ألسنة وألسن وألسن، واللّغة والرّسالة والمتكلّم عن القوم، وألسنه قوله: أبلغه. وألسن بالكسر: الكلام، واللّغة، واللّسان. وألسن: الفصاحة، والإلسان: الإبلاغ للرّسالة.⁵ وفي عرف الاصطلاح، فإنّ اللّسانيّات تعني الدّراسة الدّراسية العلميّة للّغة.

أمّا مصطلح التّداوليّة، فهو مشتقّ من الفعل: دَوَّلَ، وقد جاء في القاموس المحيط:

¹ - المعجم الموحد لمصطلحات اللّسانيّات، المنظمة العربيّة للتّربية والثقافة، تونس، 1989، ص: 111.

² - ينظر، محمود عكاشة، النّظرية البراجماتيّة اللّسانية، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2013م، ص: 14 (الهامش).

³ - محمد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيّات، ص: 102. (بتصرّف)

⁴ - طه عبد الرّحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، ط2، 2000م، ص: 28.

⁵ - ينظر، الفيروزآبادي، القاموس المحيط، باب النّون/فصل اللام، ص: 1230-1231.

دَوْل: الدَّوْلَة: انقلاب الزَّمان، و(ج): دَوْلٌ، وقد أداله وتداولوه: أخذوه بالدَّول. ودواليك؛ أي مداولة على الأمر أو تداولٌ بعد تداولٍ. والدَّالَة: الشَّهْرَة، ج: دالٌ. دال يدول دولا ودالَة: صار شهرة. والدَّوْلُ: لغة في الدَّوْلُو.¹

وإذا جمعنا بين معنى المصطلحين اللغويين أمكننا القول: تداول النَّاس اللِّغة بينهم؛ أي تناقلوها وأدالوها فيما بينهم. وهو ما يشير إلى استعمال اللِّغة في التَّواصل، وفي هذا الصَّد يقول طه عبد الرَّحمان: «النَّقل والدَّوران يدلَّان في استخدامهما على معنى التَّواصل، وفي استخدامهما التَّجريبي على معنى الحركة بين الفاعلية... فيكون التَّداول جامعا بين اثنين؛ هما التَّواصل والتَّفاعل، فمقتضى التَّداول يكون القول موصولا بالفعل»².

وعلى التَّقْيِض من هذا نجد أنَّ التَّعْريف الاصطلاحي للتَّداولية قد تضاربت الآراء حوله نظرا لاختلاف الرُّؤى ووجهات النَّظر من جهة، واتِّساع مجالاتها وتنوُّعها من جهة أخرى، لذا قد أصبح من العسير وضع تعريف جامع مانع لها، ورغم ما قُدِّمت من تعاريف لها فإنَّها لم تسلم من المآخذ، بل إنَّ بعضها قد يناقض الآخر في بعض الأحيان³.

ولعلَّ أوَّل وأقدم تعريف يطالعنا به التَّاريخ هو تعريف تشارلز موريس (1901-1979) (Charele Morris) باعتباره أوَّل من حدَّد هذا المصطلح بدقَّة ووضوح وعرَّفَه⁴، حيث ميَّز في مقال كتبه في موسوعة علميَّة بين مختلف الاختصاصات التي تعالج اللِّغة؛ وهي: علم التَّراكيب؛ وبالإجمال النَّحو الذي يقتصر على دراسة العلاقات بين العلامات، وعلم الدَّلالة؛ والذي يدور على الدَّلالة التي تتحدَّد بعلاقة تعيين المعنى الحقيقي القائمة بين العلامات وما تدلُّ عليه، وأخيرا التَّداوليَّة التي تُعنى في رأي موريس بالعلاقات بين العلامات ومستخدميها.

¹ - ينظر، المرجع السَّابق، باب اللَّام/فصل الدَّال، ص: 1000-1001.

² - ينظر، طه عبد الرَّحمان، تجديد المنهج في تقويم التَّراث، المركز النَّقَّافي العربي، الدَّار البيضاء، ط2، ص: 244.

³ - يرجع ذلك في نظرنا إلى ثلاثة أمور: أوَّلهم؛ اتِّساع مجال التَّداوليَّة من خلال علاقتها بعلوم متعدِّدة؛ مثل الفلسفة النَّحْلِيَّة، وعلم الدَّلالة، وعلم اللِّغة الاجتماعي، وعلم اللِّغة النَّفسي وغيرها، أما ثانيهم؛ فهو اختلاف الرُّؤى والمنطلقات والنَّظريَّات التي تشكَّلت داخل المنهج التَّداولي، ممَّا جعل الباحثين يوجِّهون التَّداوليَّة نحو النَّظريَّة التي ينطلقون منها، أمَّا ثلثهم، فيعود إلى اختلاف ترجمة هذا المصطلح سواء عند الغرب أو العرب على وجه الخصوص باعتبار ما للغة العربيَّة من خصائص دون غيرها من اللِّغات، كالمتشرك اللَّفْظي، النَّحت، الاشتقاق... إلخ.

⁴ - يعدَّ تعريف موريس سنة 1938م أقدم تعريف للتَّداوليَّة رغم عموميَّته ووسعه (ينظر: أرمينكو فرانسواز، المقاربة التَّداوليَّة، تر: سعيد علَّوش، مركز الإنماء القومي، الرِّباط، (د.ط)، 1986م، ص: 8).

كما يرى فرانسوا ريكانتي بأنّ التّداوليّة جزء من دراسة استعمال اللّغة في الخطاب، والآثار الخاصّة في اللّغة تشهد على مقدرتها الخطابيّة.¹

في حين تُعرّف التّداوليّة من وجهة نظر المرسل؛ بأنّها كميّة إدراك المعايير والمبادئ التي توجّهه عند إنتاج الخطاب، بما في ذلك من استعمال مختلف الجوانب اللّغويّة في ضوء عناصر السّياق؛ بما يكفل له ضمان التّوفيق من لدن المرسل إليه من تأويل قصده، وتحقيق هدفه.² أمّا "جون ليونز" فيعرّف التّداوليّة بأنّها دراسة استخدام اللّغة، وعلاقته ببنية اللّغة والسّياق الاجتماعي.³

ومن الباحثين من يرى أنّ التّداوليّة هي اتّجاه في الدّراسات اللّسانية، يُعنى بأثر التّفاعل التّخاطبي في موقف الخطاب، ويستتبع هذا التّفاعل دراسة كلّ المعطيات اللّغويّة والخطابيّة المتعلّقة بالتلفّظ، لاسيما المضامين والمدلولات التي يولّدها الاستعمال في السّياق.⁴ وتشمل هذه المعطيات:

أ) - معتقدات المتكلّم ومقاصده، وشخصيته وتكوينه النّفاسي ومن يشارك في الحدث اللّغوي.
ب) - الوقائع الخارجيّة، ومن بينها الظّروف المكانية والزّمانية، والظواهر الاجتماعيّة المرتبطة باللّغة.

ج) - المعرفة المشتركة بين المتخاطبين وأثر النّص الكلامي فيها.⁵
ويقدم "مسعود صحراوي" تعريفا إجرائيا للتّداوليّة إذ يربطها بالتّواصل على نحو يجعلهما شديدي الالتصاق، فهو عنده هي إيجاد القوانين الكليّة للاستعمال اللّغوي، والتّعرّف على القدرات الإنسانيّة للتّواصل اللّغوي، وتصير التّداوليّة من ثمّ جديرة بأن تسمّى "علم الاستعمال اللّغوي" ⁶

¹ - علي آيت أوشن، السّياق والنّص الشّعري (من البنية إلى القراءة)، ص: 55.

² - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 22.

³ - Lyons. J. semantics. Cambridge University, Press London. & New York, 1977, p: 115. نقلا عن محمّد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، ص: 137.

⁴ - عثمان بن طالب، البراغماطية وعلم التّراكيب بالاستناد إلى أمثلة عربيّة، سلسلة اللّسانيات، ع: 6، الجامعة التّونسيّة، المطبعة العصريّة، تونس، 1986، ص: 125.

⁵ - ينظر، عبد الرّحمان طه، البحث اللّساني والسّيميائي، كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة، 1981م، ص: 301-302.

⁶ - مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، دار الطّليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2005م، ص: 16-17.

أما التّداوليّة كما جاءت في موسوعة كمبريدج؛ فهي دراسة العوامل التي تؤثر في اختيار الشّخص للغة، ثمّ ينتقل تأثير هذا الاختيار في الآخرين عن طريق التّواصل والتّفاعل حسب قصد المرسل وحسب رغبة المتلقّي.¹

ونظرا لتداخل التّداولية مع علوم أخرى ، فقد حاول بعض الباحثين تحديد ما تتميز به عن غيرها من الاتجاهات اللّغويّة، والمتمثلة فيما يلي:

1- تقوم التّداوليّة على دراسة الاستعمال اللّغوي أو هي لسانيات الاستعمال اللّغوي، وموضوع البحث فيها هو توظيف المعنى اللّغوي في الاستعمال الفعلي من حيث هو صيغة مركّبة من السّلك الذي يولّد المعنى.

2- ليس للتّداوليّة وحدات تحليل خاصّة بها، ولا موضوعات مترابطة.

3- التّداولية تدرس اللغة من وجهة وظيفيّة عامّة (معرفيّة واجتماعيّة وثقافيّة).

4- تعدّ التّداوليّة نقطة التقاء مجالات العلوم ذات الصّلة باللغة بوصفها وصلة بينها وبين لسانيات الثّروة اللّغويّة.² وتكملة لهاته المميّزات، فقد رأى بعض الدّارسين أنّ للتّداوليّة مهمّات؛ منها:

- تقديم اشتراطات النّجاح لعملية القول، وبيان الوجه الذي يمكن به أن تكون مثل هذه العملية عنصرا أساسيا في سلسلة التّفاعل.

- صياغة المبادئ الأساسيّة التي ينبغي أن تكفل نجاح القولة.

- كيفيّة ربط اشتراطات نجاح القولة، وأسس التّفاعل الإبلاعي لبنية الخطاب وتفسيره.

- دراسة دور عناصر التّخاطب (المخاطب، المخاطب، والخطاب، والسّياق) في التّأسيس على القولات اللّغويّة من حيث تفسيرها وتأويلها.³

وزيادة للتّوضيح وبعدا عن الالتباس، فقد تمّ تحديد بعض القضايا التي تخوض فيها التّداوليّة من خلال طرح مجموعة من الإشكالات التي تشكّل موضوعا لها؛ فهي تجيب عن أسئلة من مثل: ماذا نتكلّم؟ وماذا نقول عندما نتكلّم؟ ومن يتكلّم؟ ومع من يتكلّم؟ ولماذا يتكلّم بهذا الشّكل وليس

¹ - Crystal Savid the Cambridge encyclopedia of language . Cambridge University press.1989 , p:120 نقلا عن :حوريّة رزقي، الأحاديث القدسيّة من منظور اللّسانيات التّداوليّة، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، قسم الأدب العربي، 2005-2006م، ص:9.

² - محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص:14-15.

³ - Teun. A.Vandijk, Text and context :exploration in the semantics of discourse, London, New York, 1977,p ;190. نقلا عن: محمّد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، ص:138.

بذاك؟ وكيف يمكن أن تقول شيئاً وتقصد شيئاً آخر؟ وهل يمكن الاطمئنان إلى المعنى الحرفي لكلام ما؟ وما هي الاستعمالات الممكنة للغة؟... إلخ.

إنّه مهما استرسلنا في عرض التعاريف، فإننا لن ندرك غاية توحيد المفاهيم، لأنّ التّداوليّة "عبارة عن مجموعة من النظريّات نشأت متفاوتة من حيث المنطلقات ومتساوقة في النّظر إلى اللّغة بوصفها نشاطا يمارس ضمن سياق متعدّد الأبعاد، وعلى الرغم من عدم الوضوح الذي اكتتف التّداوليّة، فإنّ مجمل الأفكار والملاحظات والتساؤلات التي لم تتمكّن المدارس اللّسانية (ومنها البنيويّة) من الإجابة عنها، قد وجدت سبيلها في هذا الاتجاه"¹، لذا وصفت بأنّها سلّة مهملات في بدايات ظهورها.

ولعلّ ما نختم به حديثنا عن التّداوليّة هو التعريف الذي قدّمه مؤلّفو (القاموس الموسوعي للتّداوليّة)، وهو أنّ التّداوليّة: «دراسة استعمال اللّغة في مقابل دراسة النظام اللّساني»²، ورغم عموميّة هذا التعريف، إلّا أنّه يشكّل ملتقى للنظريّات والاتّجاهات التي تشكّلت داخل التّداوليّة، فتغليب تعريف على آخر يجعلنا ننساق إلى أحد اتّجاهاتها دون أن نشعر، وبذلك لا نستوعب هاته الاتّجاهات التي كادت أن تتفصل وتشكّل علوماً مستقلّة بذاتها بعد أن أصبح لها مصطلحاتها ومفاهيمها الخاصّة.

إذا، فمن خلال عرض هذه الرّؤى والمفاهيم المتعدّدة، فإنّ التّداوليّة تغدو في مفهومها العام؛ دراسة اللّغة في الاستعمال؛ والذي يظهر من خلال دراسة عمليات التّواصل اللّغوي، وطريقة التّفاعل بين أطرافها، حيث تتغيّر استعمالات اللّغة من قبل المتخاطبين حسب السياقات لتكون المعاني ملائمة للوضعيّة التّواصلية، وهذا ما يؤكّد أنّ المعنى ليس شيئاً متأصّلاً في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلّم أو السّامع وحدهما، فصناعة المعنى تتشكّل من خلال تداول اللّغة بين المتكلّم والسّامع في سياق محدّد مادّيّاً واجتماعيّاً ولغويّاً للوصول إلى فهم كامل للمعاني المقصودة من كلامهما.

وباعتبار التّداوليّة علماً جديداً في التّواصل كما يؤكّده جاك موشلار (J.Mochlar)، فذلك يجعلنا نتساءل: ما هي أهمّ أسباب نشأته؟ وما ظروفه؟ وكيف تطوّر في ظلّ العلوم التي تتجاذبه؟

¹ - بشرى البستاني، التّداوليّة في البحث اللّغوي والتّقدي، مؤسسة السيّاب، لندن، ط1، 2012م، ص: 31.

² - جاك موشلر، أن ريبول، القاموس الموسوعي للتّداوليّة، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين/عزّ الدين المجذوب، منشورات دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، ط2، 2010م، ص: 21.

III- نشأة اللسانيات التداولية:

لقد شهدت الدراسات اللسانية في أوروبا وأمريكا تطورا سريعا يتوازى مع تطورها الحضاري، وهذا ما جعل كثيرا من العلوم لا تقف عند حدود معينة وواضحة، بل قد ينقد لاحقها سابقها، وقد ينبثق من صلبها علوم أخرى بمفاهيم ومبادئ جديدة، لذا فمحاولة تتبع نشأة اللسانيات التداولية ستكون أمرا ليس بالهين؛ نظرا لعدم وجود مسار متفق عليه في نشأتها لاسيما أنها تعتبر علما حديثا لم تكتمل معالمه وحدوده بعد، حيث تتجاذبه علوم وتيارات عديدة خاصة الفلسفية منها¹. لكن هذا لا يمنع من تقديم صورة مبسطة لها من خلال عرض الدراسات التي اتفقت إلى حد ما حول نشأتها وجمعها في خط ميسر، ولهذا الغرض سيعالج البحث نشأة التداولية من جانبين اثنين²؛ أولهما: من خلال تتبع تاريخ ظهور المصطلح الدال على التداولية بمفهومها اللساني³، باعتبار أن المصطلحات هي مفاتيح العلوم والمعبرة الحقيقية عنها، وثانيهما: من خلال تتبع تبلور وتشكل هذا العلم، بداية من الإرهاصات التي سبقت ظهوره إلى غاية اتّضح بعض معالمه في صورة يُعتدُّ بها في الدرس اللساني.

إذا، فمن المهمّ عرض أهم الجهود التي تراكمت لصياغة اللسانيات التداولية، وذلك من خلال البحث عن الإطار والمسار التاريخي الذي تطوّر فيه؛ بداية من الأفكار الأولى، ونهاية بالمرحل المتقدمة لها⁴، فأَيّ علم -كما أشرنا سابقا- هو نتيجة تراكمات علمية يستقي اللّاحق من السّابق، فيطوّرها أو ينقدها فيشكل بذلك فكرا جديدا.

إنّ هدف عرض السّياق التاريخي للمصطلحات والمفاهيم التداولية هو إظهار إسهامات كافّة الباحثين في نشأتها، والإبانة عن المسيرة الفكرية الحقيقية لها، وبذلك لا يمكن الزّعم أنّ الأسس والمبادئ والمفاهيم التي جاء بها بعض الفلاسفة ك(أوستن، سيرل، غرايس) وغيرهم قائمة على

¹ - إنّ التّيار الفلسفي يحتاج إلى متمرّس لكي يلج إلى مكانه نظرا لتجذّره في الزّمن وإغراقه في البحث، وهنا تكمن صعوبة تتبّع نشأة التداولية.

² - إنّ هذين الجانبين ليسا منفصلين كما يبدو بل هما متكاملان، وقد فصلناهما تسهيلا لتتبع نشأة التداولية.

³ - إنّ المصطلح وحده ليس كاف لتأسيس علم من العلوم، ولكنّه ينبئ بظهوره، ويحفّز العاملين بالمجال اللّساني إلى بسط النّظر فيه والإدلاء بأرائهم.

⁴ - تجدر الإشارة هنا إلى أنّ الحديث عن نشأة التداولية لن يكتمل في عمومها، إلّا بالحديث عن أسباب نشأتها، وكذا مصادرها ومرجعياتها وحتّى علاقاتها بالعلوم الأخرى، لأنّ هاته العناصر متداخلة فيما بينها، وهي تشكّل الإطار العام للمنهج التداولي.

أفكار لم يُسبقوا إليها، باعتبار أنّ التاريخ يثبت عكس ذلك¹، فهو يحمل في طيّاته إضاءات لجوانب مختلفة من التداوليّة قد أُشير إليها قبل ظهورها كاتّجاه لساني مستقل بذاته حمل أسماء هؤلاء الأعلام كمؤسّسين له، لذا فالعرض التاريخي يجسّد أهميّة تلك الأفكار التي قدّمها عديد من الباحثين بتوجّهاتهم العلميّة المختلفة، والتي تُعدّ أساساً قام عليها المنهج التداولي عموماً.

إنّ تتبّع المسار التاريخي لا يخلو من صعوبات، فالمعلومات التي سيتم عرضها لا تنتمي إلى إطار نظري واحد، ولا تستوحي مبادئاً وأساساً موحّدة، كما لا تنتمي إلى حقبة زمنيّة واحدة، ولذلك لا مناص من اعتماد بحث أفقي وعمودي يزاوج بين استحضار الاعتبارات التاريخيّة لميلاد الممارسة اللسانية ونموّها، وبين الاعتبارات السنكرونيّة في إطار هذا التراكم المعرفي، وذلك بهدف استخلاص أهمّ المعالم التي ساهمت في نشأة اللسانيات التداولية بشكل مباشر أو غير مباشر.

III.1- تاريخ ظهور مصطلح التداولية بالمفهوم اللساني:

إنّ كلّ منهج يتزامن ظهوره مع تحديد مصطلح يعبر عن مقاصده وغاياته، وهو يمثل التجسيد الأولي لبوادر ظهور منهج من المناهج، ومن هذا المنطلق سيحاول البحث تتبّع ظهور مصطلح التداوليّة والمعاني التي دلّ عليها في كلّ فترة من الفترات، لأنّنا نجد مصطلحات قد يطلقها أصحابها من رؤى ومنطلقات مختلفة، فيؤوّلها البعض التّأويل الغير صحيح فيرون أنّها بداية منهج ما في نظرهم، ولكنّها في الحقيقة لا تعدو أن تكون إلا مجرد انطباعات خالية من رؤى لمنهج مستقبلي.

ولعلّ المتنبّع لمصطلح (Pragmatics) الانجليزي، و (pragmatique) الفرنسي يجد أنّهما مشتقان من المصطلح اللاتيني (Pragmaticus) الذي استخدم عام 1440م تقريباً، وهو من الأصل اليوناني (Pragma) الذي يعني العمل أو الفعل (action)²، في حين تتسبب الموسوعة

¹ - وفي هذا المقام تجدر الإشارة إلى أهميّة ما قدّمه العلماء العرب من مبادئ تداوليّة لا يمكن نكرانها سواء كانوا نحاة أو بلاغيين أو مفسّرين أو أصوليين، وقد تجسّدت بوضوح في كتاباتهم، ونذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر: سيبويه (الكتاب) والجاحظ (البيان والتبيين) والجرجاني (نظرية النظم) والسكاكي (مفتاح العلوم)... وغيرهم.

² - ومن هذا المعنى يمكن أن يكون "أوستن" قد استنتج نظرية أفعال الكلام استناداً إلى ذلك.

البريطانية أول استعمال لها إلى المؤرخ الإغريقي بوليبيوس (ت118ق.م)، وقد أطلق هذه التسمية على كتاباته لتعني تعميم الفائدة العملية¹ ولتكون منبرا تعليميا².

ويوضح الباحث "نواري سعودي" ظهورها في اللغة الفرنسية قائلا: «أما في الفرنسية فقبل أن تدخل إلى مجال الدراسات الفلسفية والأدبية، فإنها استعملت في المجال القانوني، وتحديدًا في عبارة (pragmatische Sanktion) وتعني المرسوم أو المنشور ونحوه الذي يهدف إلى تسوية قضية هامة باقتراح الحلول العلمية والنهائية في الوقت نفسه، ثم كان توظيفها في مجال العلوم البحتة لتدل على كل البحث أو اكتشاف له صفة إمكانية التطبيق العملي، وفي وقت متأخر تسالت الكلمة إلى اللغة المستعملة في عبارات من مثل: هذا تفكير عملي، أو هو شخص عملي للدلالة على أن شخصا ما ميّال إلى إيجاد الحلول العملية والواقعية لما قد يطرح من إشكالات»³.

أمّا في العصر الحديث فيرجع تاريخ ظهور المصطلح إلى القرن السابع عشر، وذلك في مجال الفلسفة التجريبية، حيث استخدمه الفيلسوف إيمانويل كانت⁴، ويذكر الشنيطي أول من استخدم هذا المصطلح هو "وليم جيمس"⁵ وبعده "تشارلز ساندرس بيرس" (Charles Sanders Peirce) (1839-1914م)، وبالرجوع إلى الاستعمال الحقيقي للمصطلح التداولي نجد أن "وليم جيمس" قد استخدم المصطلح بمفهومه الفلسفي، أمّا "بيرس" فقد استخدمه بمفهومه الفلسفي واللّساني معا من خلال مراجعاته آراء الفلاسفة وتأثرا بهم، لذا فهو يعدّ أول من استعمل مصطلح التداولية في علم اللسان من خلال بحوثه في العلامات، فقد نشر مقالا في يناير 1878م بعنوان: كيف نجعل أفكارنا واضحة؟. لكي نبلغ الوضوح التام في أفكارنا من موضوع ما، لأننا لا نحتاج إلا إلى اعتبار ما قد تترتب من آثار يمكن تصوّرها ذات طابع عملي قد يتضمنها الشيء أو الموضوع، وقد تبعه "وليم جيمس" في محاضراته "التصورات العقلية والنتائج العملية" سنة 1898م.⁶

¹ - لذا نجد أنّ هناك من ترجم مصطلح (pragmatique) بالفائدة أو الفوائد.

² - ينظر، محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية، هامش ص: 10. (بتصرّف) وكذا: نواري سعودي أبو زيد، في تداولية الخطاب الأدبي (المبادئ والإجراء)، بيت الحكمة، سطيف، الجزائر، ط1، 2009م، ص: 18.

³ - المرجع نفسه (نواري سعودي)، الصفحة نفسها.

⁴ - ينظر، محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية، ص: 10-11.

⁵ - محمّد الشنيطي، وليم جيمس، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، ط1، 1985م، ص: 72.

⁶ - يعقوب فام، البراجماتية، الهيئة المصرية للكتاب، ط2، 1998م، ص: 131.

إنّه من الثّابت أنّ "بيرس" هو مؤسّس "علم العلامات" (السّيمياء)، فقد حملت العلامة عنده طابعاً شموليّاً متغيّراً، وقد عدّها كيّاناً ثلاثيّاً تتفاعل داخله العناصر التّركيبية والدّلالية والبراجماتية في إطار حركة دائمة تسمّى "السّيميوزيس"، ثمّ طوّر الفيلسوف الأمريكي تشارلز موريس (Charles Morris) (1901-1979م) هذا التّصنيف التّلاثي ورسمه بشكل أكثر وضوحاً، وأيدّه في ذلك كارناب (Carnap)، وقد استخدم المصطلح التّدولي بمفهومه الاصطلاحي الخاص في الدّراسات اللّسانية في حديثه عن علاقة العلامات بمؤوّلها في كتابه "أسس نظرية العلامات" الذي نُشر سنة 1938م.¹

وبالموازاة مع إسهامات كلّ من بيرس وموريس في ظهور الاتّجاه التّدولي، لا ننس إسهامات كلّ من الفلاسفة "كارناب" و"فريجه" وخصوصاً "فنجشتاين" الذي حاول دراسة اللّغة في الاستعمال من خلال مفهومه "لألعاب اللّغة"، ولكن كلّاً من دراساتهم لم ترق إلى مستوى النّضج والكمال إلّا مع أعمال كلّ من "أوستن" و"سيرل" و"غرايس"، ومعهم اتّضحت معالم اللّسانيات التّدولية وأصبح كعلم يُعتدّ به في الدّرس اللّساني، وهذا ما سنحاول بسط الحديث فيه من خلال العنصر اللاحق.

III.2- نشأة اللّسانيات التّدولية كمنهج في الدّراسات اللّسانية:

لا يختلف اثنان أنّ أيّ علم أو منهج لم يبرز إلى الوجود دون إرهابات وأسباب تسبق نشوءه، فالعلوم (أو المناهج) تتكوّن عبر مراحل للوصول إلى مرحلة النّضج والاكتمال، ولا تنشأ دفعة واحدة متكاملة من جميع النواحي، واللّسانيات التّدولية ليست بدّعا في ذلك، فاهتمامها باللّغة البشريّة جعلها تتقاسم هذه الميزة (الدّراسة) مع دراسات وعلوم سبقتها في الظّهور وأسست لنشأتها؛ بداية من مقدّمات البحث الفلسفي في اللّغة عند الإغريق من خلال دراسة المعنى، مروراً بتأثّر المرحلة الأولى من البحث في عصر النّهضة الأوربيّة بمعطيات الفلسفة القديمة (خاصّة سقراط وأرسطو)، والتّي حملت في طياتها دراسة اللّغات من حيث أصواتها وقواعد اللّسان، انتهاء بالتّطور اللّساني الفعلي في بدايات القرن التّاسع عشر، والذي جسّدته المناهج البحثية كالتّاريخي والمقارن والوصفي.

¹ - ينظر، محمّد يونس علي، مقدّمة في علمي الدّلالة والتّخاطب، ص: 13-14. وكذا: محمود عكاشة، النّظرية البراجماتية اللّسانية، ص: 12-13.

وإذا حاولنا البحث عن الجذور الأولى للتداولية فيمكن تلمسها انطلاقاً من الاتجاهات الفلسفية التي حاولت معالجة اللغة، والتي تلتها ردود أفعال ناقدة لتوجهاتها، فقد كانت معالجة الفلسفة النظرية والعقلانية للغة تقوم على معايير منطقية خدمة للقضايا الفلسفية¹، فنأوا بذلك عن الدراسة الحقيقية للسان مما أدى إلى ظهور الفلسفة المادية والواقعية ذي المنهج التجريبي، والذي اعتنقه كثير من الدارسين وعلى رأسهم النحاة الجدد الذين عمدوا إلى دراسة الأصوات دراسة تاريخية، وحاولوا وضع قوانين صارمة تُطبق على جميع الألسنة دون اعتبار اختلافاتها، كما استبعدوا المعنى من الدراسة، لأنه في نظرهم خارج عن مجال البحث العلمي التجريبي الذي أخضعوا له بحوثهم اللسانية، لذا فقد حملت أعمالهم طابعاً مادياً شكلياً تأثراً بالفلسفة الواقعية، وفي حين أن العالم اللغوي "دو سوسير" كان على صلة وتواصل مع بعض أعضاء مدرسة النحاة الجدد فقد استلهم بعضاً من أفكارهم اللغوية التي أصل بها منهجه اللساني البنوي، والذي عُدَّ منعرجاً حاسماً في البحث اللساني، حيث جعل اللسانيات علماً مستقلاً عن علوم الفلسفة والاجتماع والنفس، فاعتدَّ هو كذلك بالشكل اللغوي اللفظي دون المعنى، فحدّد مجال اللسانيات لتدرس اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها، وبذلك استبعد كلّ ما هو خارج عن اللغة في نظره؛ كالمجتمع ومقاصد المتكلم والسياق، وخصوصاً المعنى الذي رآه أنّه من اختصاص الفلسفة النظرية فأرجأ دراسته إلى وقت لاحق.

وبالموازاة مع دراسات "دو سوسير" فقد بدأت تظهر بوادر للمنهج التداولي، والتي تجسّدت من خلال اهتمام بعض الباحثين بالجانب المهمل من اللغة، وخصوصاً في عمليات التواصل وما يكتنفها من غموض، فقد حاولوا معالجة المعنى في الاستعمال اللغوي وعلاقة ذلك بالسياقات الخارجية وردود أفعال المتلقين وغيرها.

إذا، يمكن القول إنّ نتيجة للدراسات الشكلية المادية التي طبعت المنهج البنوي بزعامة "دو سوسير" ومن جاء بعده² من حيث عدم اعتدادهم بالمعاني ومقاصد الخطاب وانصباب جلّ اهتمامهم على شكل اللغة ونظامها العام القواعدي؛ الذي يربط بين وحداتها اللفظية متجاهلين المعنى وتطوّره، وعلاقة اللغة بالسياق الخارجي وأثره فيها، هيّا ذلك لبيئة حملت في رحمها ميلاد علم جديد يهتمّ بما أهمله البنويون، حيث عكف عديد من الباحثين على دراسة المعنى من خلال

¹ - تجدر الإشارة إلى أنّ الفلسفة القديمة استأثرت بدراسة المعنى لارتباطه بالفكر، مع إهمال الجانب الآخر من اللغة.

² - نخص بالذكر هنا: تشومسكي الذي عالج اللغة وفسرها بوصفها أداة تجريدية أو قدرة ذهنية قابلة للانفصال عن استعمالاتها ومستعملاتها.

سياقات استعمال اللّغة في العمليّة التّواصلية، وفي هذا الجوّ الذي شهد صراعا بين أنصار الشّكل والمعنى ظهرت إرهابات تُنبئ بقيام اتّجاه جديد في دراسة اللّغة عُرف فيما بعد باللّسانيات التّداوليّة. وللتّعرف أكثر على ظروف نشأتها سنحاول الحديث عن أهمّ أعلامها ورؤاها والإسهامات التي قدّموها خدمة وإثراء لهذا العلم.

ولهذا الغرض وتبسيطا لعمليّة تتبّع ظهور التّداوليّة ونشأتها، والذي مرّ عبر مراحل تزامنت مع تطوّر البحث المتعلّق باللّغة، فإنّنا سنعالج هذه النّقطة الحسّاسة استنادا إلى مدى قيمة الدّراسات التي قدّمها هؤلاء الأعلام في البحث التّداولي، وبذلك يكون هناك مؤسّسون مباشرون وغير مباشرين لها.

III.2.1- مؤسّسون غير مباشرين:

يمكن القول إنّ المؤسّسين الغير مباشرين للتّداوليّة هم الذين ساهموا بشكل غير مباشر في نشأتها من خلال الدّراسات التي قدّموها من صميم التّداوليّة، خصوصا في ظلّ الفلسفة التّحليليّة، والتي ركّزت على موضوع اللّغة ودراساتها من جوانب تختلف عمّا كانت عليه، ومن هذا المنطلق جاء التّجديد الفلسفي للّغة، والذي قاده الفيلسوف "فريج"، وتأثّر به عدد من الفلاسفة بعده، ومنهم "هوسرل"، و"كارناب"، و"فيتجنشتاين"، و"أوستن"، و"سيرل"، وقد شكّلت دراسة هؤلاء فيما يُعرف بالاتّجاه التّحليلي، والذي تكوّن من تيارات فرعيّة أهمّها: "تيار اللّغة الاعتياديّة عند (مور وورسل وفيتجنشتاين)"، و"تيار اللّغة الاصطناعيّة الذي يدرس اللّغة الشّكليّة أو الصّوريّة، وهو الاتّجاه الذي تمثّله الوضعيّة المنطقيّة بزعامة (كارناب وآير)"، وتقوم على التّحليل المنطقي للجمل والقضايا اللّغويّة، و"تيار أفعال اللّغة بزعامة (سيرل وأوستن) ضمن فلاسفة أكسفورد".¹

وتجدر الإشارة إلى أنّ المنهج الوظيفي التّداولي لم يكن محطّ اشتغال هذه التّيارات كلّها، بل بقي ضمن الاهتمامات التّداوليّة إلّا تيّاران هما: التّيار الفلسفي الاعتيادي، و"تيار أفعال اللّغة".²

¹ - ينظر، بشرى البستاني، التّداوليّة في البحث اللّغوي والتّقدي، ص: 35. وكذا: مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص: 22.

² - المرجع نفسه، ص: 35.

ومن هذا المنطلق سنقدّم عرضاً موجزاً لأهمّ إسهامات بعض الأعلام الذين شكّلت أفكارهم ودراساتهم المنطلق الرئيس للمنهج التداولي من خلال طرح بعض القضايا الأساسية التي أصبحت فيما بعد من صميم البحث التداولي.

III.1.1.2- إسهام غوتلوب فريج (Gottlob Frege) (1848-1925):

يعتبر "فريج" من أهمّ الأعلام الذين أسهموا في نشأة التداوليّة، حيث «أسّس الفلسفة التحليليّة¹ بمفهومها العلمي الصّارم في العقد الثاني من القرن العشرين في فيينا بالنّمسا من خلال كتابه "أسس علم الحساب"². ومن بين أهمّ الأفكار الرائدة التي قدّمها "فريج" أن ميّز بين اللّغة العلميّة ولغة التّواصل، وبين المظاهر المحدّدة للحقيقة والمظاهر الغير محدّدة، وهو يعارض في هذا أهمّ تلامذته؛ فبالنسبة للتمييز الأوّل يوضّح أنّ اللّغة الطّبيعيّة قابلة لمعالجة دقيقة؛ خاصّة أنّه بالإمكان استخلاص شروط عامّة للتّواصلية، أمّا التّمييز الثّاني فضرورة تحديد الحقيقة تفرض ضرورة إدخال اعتبارات تداوليّة.³

أمّا في مجال الدّلالة فقد أدخل "فريج" تمييزاً أساسياً فيها، وذلك بين المعنى والمرجع، فالمرجع هو الموضوع ذاته الذي نتكلّم عنه بواسطة تعبير لساني، وبعدّ شيئاً خارج اللّسانيات، وكان لهذا التّمييز أثر حاسم في نموّ الدّلالة من خلال مبدأين:

- الأوّل: تصاعد السّياقية.

- الثّاني: تصاعد الحقيقة المشروطة، إذ يقوم معنى الجمل على مفهوم شروط الحقيقة، فالإلمام بمعنى جملة ما يقتضي معرفة الشّروط التي تتوفّر حتّى تكون حقيقيّة.⁴

ومن خلال عرض أهمّ ما قدّمه "فريج" باختصار، فإنّ إسهامه في نشأة التداوليّة ينطلق من اهتمامه بعملية التّواصل، ودراسة المعاني في سياقها، وكذا الرّبط بين مفهومين تداوليين هامّين هما: الإحالة والاقتضاء.

¹ - تعتبر الفلسفة التحليليّة من أهمّ أسباب نشوء التداوليّة، وأحد أكثر مصادرها غزارة كما سنبيّن ذلك في مواضع لاحقة.

² - مسعود صحراوي، التداوليّة عند العلماء العرب، ص: 18.

³ - ينظر، فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداوليّة، مركز الإنماء القومي، الرّباط، (د.ط)، 1986م، ص: 22.

⁴ - المرجع نفسه، ص: 28.

III.2.1.2 - إسهام لودفيغ فيتجنشتاين¹ (Wittgenstein) (1889-1951):

لا يستطيع أحد نكران ما قدّمه هذا الفيلسوف للتداولية رغم الانتقادات الموجهة له، فمبادئه الأولى جاءت موافقة لما ذهب إليه "فريج" من أفكار تتعلق بالتواصل، لذا فقد أسس اتجاهها فلسفياً جديداً وسمه بـ"فلسفة اللغة العادية"² حاول من خلاله دراسة اللغة الطبيعية التي تظهر في كلام الإنسان العادي في عملية التواصل، وبذلك انتقد الفلسفة المنطقية القديمة التي تبحث في المعنى المنطقي الصّارم، وتقوم الفلسفة العادية على ثلاثة مفاهيم أساسية هي: الدلالة والقاعدة ولعبة اللغة.

أ) - الدلالة:

لقد نقد "فيتجنشتاين" النظرية الذاتية والذهنية للدلالة، وبيّن أنّه "لا يجب الخلط بين المعنى المحصل والمعنى المقدّر، لأنّ هذا يعني الخلط بين الجملة والقول، كما حدّد معنى الجملة الحقيقي الذي يمكن مشاهدته والتحقّق منه في صلب الممارسة اليومية لألعاب اللغة".³

ب) - القاعدة:

يرى الفيلسوف بأنّه يجب أن ننظر إلى هذا المفهوم من حيث وجوهه الاجتماعية والاستبدالية والنحوية، فوجه القاعدة الاجتماعي يكمن في أنّها تستند إلى التّواضع والاصطلاح؛ أي أنّ استخدام الأدلة يمتثل إلى القاعدة: "إنّ اتباع قاعدة ما وإعطاء معلومة وأمر ولعب الشّطرنج كلّها ممارسات، أي تقاليد ومؤسّسات".⁴

إنّ معنى القاعدة عند "فيتجنشتاين" يعدّ لعبة من ألعاب اللغة، ويستوجب على اللاعب أن يمتثل للقواعد الأساسية، والمتمثلة في الاصطلاحات والتقاليد الاجتماعية مع عدم الجهل ببعض القواعد الفردية باعتبارها نماذج ومُثلّ صالحة لعدد كبير من الأحوال والمتكلّمين الذين يمارسون لعبة اللغة، لذا فالقاعدة هي الاستعمالات والتّطبيقات المتكرّرة في عدد غير محدود من الأمثلة.

¹ - يعتبر "فيتجنشتاين" أحد أهم رواد الفلسفة التحليلية بعد كلّ من "جورج مور"، و"بيرتراند راسل" أستاذ "فيتجنشتاين".

² - يعتبر "جورج مور" أوّل من وجّه أنظار الفلاسفة إلى البحث في اللغة العادية، لكنّ "فيتجنشتاين" هو الذي نبّه إلى أنّ اللغة العادية هي المعيار الذي نحكم به على صحّة أو بطلان ما نقوله من عبارات بعد أن كان يهتم ببناء لغة مثالية ودراستها في "الرسالة".

³ - ينظر، الجبالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر: محمّد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ط)، 1992م، ص: 18.

⁴ - المرجع نفسه، ص: 18-19.

(ج) - ألعاب اللغة:

يشكّل هذا المفهوم الفكرة الأساسية لدى "فيتجنشتاين" خصوصا في كتاباته المتأخرة، حيث يعتبره كيانا غير منفصل عن مفهومي الدلالة والقاعدة، وبذلك يبيّن أنّ الشك غير وارد في ألعاب اللغة، والأهمّ ألا تثبت التجربة العكس فيما بعد، ويضرب المثال التّالي (لعبة) للتّوضيح: «عندما أناديك: "ادخل من الباب"، ففي جميع الأحوال الحياة، يبدو الإقدام على الشك بأنّ هناك بابا حقّا ضربا من المستحيلات»¹.

إنّ هذا المحيط المعقّد الذي تأخذ فيه المراسلات معنى، هو "لعبة اللغة" عند "فيتجنشتاين"، وهي أساسا نشاط اجتماعي منظم وموجّه وشكل وطريقة حياة، إذ تتعدّد استعمال الإنسان للألعاب اللّغويّة بتعدّد أشكال الحياة وبطرق شتى لا حصر لها، مثل: الأمر، الشكر، الدّعاء، التّحيّة، المسرح.... إلخ. وهذه الألعاب طرائق يتعلّم الأطفال بواسطتها لغتهم الأم وكيفيّة الاندماج في المجتمع. فإذا قمنا بتمثيل الظواهر بغير ما هي عليه فإن بعض الألعاب تفقد أهميتها في حين تغتني الألعاب الأخرى، وهكذا يتغير استعمال الرصيد اللغوي شيئا فشيئا، كما أنّه إذا تغيرت الألعاب اللغويّة فإن المفاهيم تتغير هي الأخرى، ويتغير المفاهيم تتغير دلالات الكلمات.²

ويمكن القول إنّ ما طرحه "فيتجنشتاين" من آراء حول لعبة اللغة هو ما أدّى به إلى أن يضع التّواصلية محل استبدال التّعبير مشدّدا بذلك على أهميّة الاستعمال قائلا: «ما الذي يعطي الحياة إلى العلامة؟ أنّها تعيش من خلال الاستعمال، فهل تمتلك النّفس الحياة في ذاتها؟ أو الاستعمال هو ذاتها»³.

وبهذا يكون "فيتجنشتاين" قد ابتعد عن الجانب الدّلالي الذي تكتسبه الكلمة في الجملة وركّز على استعمال الجمل في المواقف المحسوسة الفعلية، وهي وجهة تداوليّة على نطاق واسع أبرز من خلالها أنّ الهدف من استعمال اللغة هو الممارسة والتأثير في الآخرين وليس الفهم والتّمثيل، حيث

¹ - ينظر، المرجع السابق، ص: 19.

² - ينظر، المرجع نفسه، ص: 55.

³ - فرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداوليّة، ص: 22.

يقول: « فَإِنَّ لَا نَقُول: أي بدون لغة، لن نتمكن من التفاهم بيننا، والأكثر من هذا إنّه: بدون لغة لن نتمكن من التأثير في الآخرين بطريقة أو بأخرى»¹.

إنّ المحدّد لطريقة استعمال اللّغة هو العامل الاجتماعي والاستخدام اليومي للغتنا العاديّة، فلا بدّ من ملاحظة السياقات المتعدّدة التي ترد فيها الكلمة في تلك البيئة الاجتماعيّة للوصول إلى الاستعمال الصّحيح لها في اللّغة.²

إنّ ما قدّمه "فيتجنشتاين" وعلى أهمّيته إلّا أنّه لم يسلم من النّقد حتّى من أقرب المقرّبين له، فـ"سيرل" يرى أنّ "فيتجنشتاين" غير نظري بما فيه الكفاية، حيث يؤكّد أنّه: «لا يوجد عدد لا نهائي أو غير محدد لألعاب اللّغة أو استعمالها، إلّا أنّ وهم الطابع غير المحدّد لاستعمالات اللّغة يغلفه خلط كبير»³. كما يؤخذ على "فيتجنشتاين" أنّه غير تداولي بما فيه الكفاية، أو غير حوارّي بما فيه الكفاية.

ورغم كشف "فيتجنشتاين" الطابع الجوهرّي لتطبيق تداخل الخطابات بطرحه موضوع تساؤل التّداولية التّقليديّة التّعبيريّة، فإنّ ألعاب اللّغة تبقى على حدّ تعبير "فرانسيس جاك": "عموميّة كليّة ودون تاريخيّة، وتظلّ مفاهيمها إشكاليّة بشكل واسع تتميّز بغرابة التّفاعل الشّفوي في مكوّنات المعنى".⁴

إنّ هذا الانتقاد المقدّم لـ"فيتجنشتاين" لا ينقص من جهوده الفلسفيّة في مجال اللّغة، والتّداولية على وجه الخصوص، إلّا أنّ بحثه لم تتّضح معالمه كما أنّ إجراءاته التّحليليّة لم ترق إلى العلميّة والموضوعية إلّا مع أفكار الفيلسوف الانجليزي "جون أوستن" ومن بعده تلميذه الفيلسوف الأمريكي "سيرل"، وفي هذا الصّدّد يقول "جون لاينز" (John Lyons): إنّ "فيتجنشتاين" لم يضع ولم يدع وضع نظريّة لاستعمال الكلمات كنظريّة لعلم الدّلالة.⁵

وخلاصة القول هو أنّ "فيتجنشتاين" قد رأى أنّ بعض العبارات لا تقوم بالوصف ولا يمكن الحكم عليها بالصدق والكذب مثل: الجمل الطلبية (الأمر - النهي)، والجمل الاستفهامية، وغيرها من

¹ - المرجع السابق، ص: 23.

² - ينظر، معاذ بن سلمان الدخيل، منزلة معاني الكلام في النّظريّة النّحويّة العربيّة، مقارنة تداوليّة، نادي القصيم الأدبي، تونس، ط1، 2014م، ص: 36.

³ - المرجع نفسه، ص: 23.

⁴ - المرجع نفسه، ص: 23-24.

⁵ - جون لاينز، علم الدّلالة، تر: مجيد عبد الحليم الماشطة، مطبعة جامعة البصرة، (د.ط)، 1980م، ص: 23.

الجمال، فهل يعني أنها خالية من المعنى؟ فمن خلال الإجابة على هذا السؤال "انبثقت نظرية الاستعمال التي فحواها "أن معنى الكلمة هو استعمال لها في اللغة"¹، لذا فقد شاع القول: «لا تسأل عن المعنى، بل اسأل عن الاستعمال»²؛ أي أن معنى الكلمة أو الجملة عند "فيتجنشتاين" يتحدد عن طريق الظروف التي تقال فيها، لذا نجده يقول: «إنَّ كلَّ علامة تبدو في حدِّ ذاتها ميتة، فما الذي يهبها الحياة؟، إنها تكون حيّة في الاستعمال»³. ومن هنا تبرز قيمة الاستعمال لمعاني الكلمات والعلاقة الوطيدة بينهما كعلاقة الجسد بالروح، فهما شيئان لا يمكن فصلهما، وكذلك الكلمات ومعانيها تكون خالية من المعاني خارج استعمالها ولا قيمة لها. وهذا الأمر يؤكد على أهمية الأفكار التي جاء بها "فيتجنشتاين" في البحث التداولي.

وفي ذات السياق لا يمكننا أن نغفل إسهامات بعض العلوم، والتي اعتبرت روافد للتداولية، ومنها:

- إسهام علم الاجتماع من خلال "ريناتش" في سنة 1914م، حيث درس الوعد وبه ميّز بين الأقوال المحتملة للقيمة الصدقية والأقوال التي لا يمكنها ذلك، وهذا الطرح يتوافق مع طرح أوستن بعده⁴.

- إسهام الدراسة اللغوية مع "غاردنر" ما بين سنوات 1914 و 1945، حيث ميّز بين اللسان والخطاب، وهو تمييز مشابه لتمييز "دو سوسير" بين اللسان والكلام، ولكن الاختلاف بينهما أن "غاردنر" انطلق من الخطاب ليصف اللسان على عكس "دو سوسير" الذي انطلق من اللسان لكي يعرف الكلام. وعلى هذا الأساس قسّم الجمل إلى : خبريّة واستفهاميّة وطلبية وتعجبية، لإبراز قصد المتكلّم، وهذا ما يشابه ما قدّمه كلّ من "أوستن" و"سيرل" في نظرية الأعمال اللغوية، وذلك من خلال تقسيمهما الأفعال الإنشائية إلى عدد من العائلات التي تؤدي أعمالاً مختلفة عن الأخرى.⁵

¹ - ينظر: صلاح إسماعيل، التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، ص: 13.

² - المرجع نفسه، ص: 51.

³ - ينظر المرجع نفسه، ص: 294.

⁴ - لمزيد من التوسع، ينظر: جاك موشر، آن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص: 46 إلى 50. وكذا: معاذ بن سلمان الدخيل، منزلة معاني الكلام في النظرية النحوية العربية، مقارنة تداولية، ص: 28-29.

⁵ - لمزيد من التوسع، ينظر: القاموس الموسوعي للتداولية، ص: 50 إلى 56.

إضافة إلى هؤلاء الباحثين يذكر "لينش" أنه في أواخر سنة 1960 بدأ "كارتز" (Kartw) ومعاونوه في اكتشاف كيفية دمج المعنى في النظرية اللغوية التشكيلية، ولم يكن ذلك من قبل احتلال التداولية واجهة الصورة، كما يشير إلى أن "لاكوف" (Lakof) قد ناقش في 1971م عدم منطقية فصل دراسة التراكيب النحوية عن دراسة استعمال اللغة، ومن ثم فقد أصبحت التداولية منذ ذلك الحين فصاعداً على خريطة اللسانيات، وتلك تعدّ الحلقة الأولى من قصة التداولية.¹ كما يجب ألا نغفل مفكرين مهمين هما "فيرث" (Firth) وتأكيده الشديد والمبكر على الدراسة السياقية للمعنى، و"هالدي" ونظريته الاجتماعية للغة في شمولها لكافة المستويات. وكل هؤلاء تضافرت جهودهم وأفكارهم لتشكل الإرهاصات الأولى لميلاد المنهج التداولي، وهو ما برز بشكل أكثر وضوحاً مع من عُدوا مؤسسين مباشرين لها.

III.2.2 - مؤسسون مباشرون:

III.2.2.1 - إسهام شارل ساندرس بيرس:

لقد مرّ معنا في إطار السرد التاريخي للمصطلح التداولي أن "بيرس" قد أخذ هذا المصطلح عن "وليم جيمس" بعدما استعمله "إيمانويل كانت" في مجال الفلسفة. وبالحديث عن الفلسفة فلقد كان مجموعة من الفلاسفة يجتمعون في كامبردج (ماساشوتس) يناقشون موضوعات وقضايا فلسفية، وكان على رأسهم "بيرس"² الذي "استعمل المصطلح التداولي بمفهومه اللساني في مقال نشره سنة 1878م، ومعناه عملي أو صالح لغرض معين"³.

¹ - ينظر: عيد بلبع، التداولية البعد الثالث في سيميوطيقا موريس، مجلة فصول، ع: 66، 2005م، الهيئة المصرية للكتاب، ص: 36.

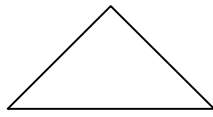
² - في نفس المجموعة كان "وليم جيمس"، والذي ألقى محاضرات في هارفارد سنة 1967م، حيث استعمل لأول مرة مصطلح "الإضمار" في المحادثات، والذي استخدمه "غرايس" فيما بعد سنة 1975م في نظريته.

³ - يعقوب فام، البراجماتية، ص: 131. وفي هذا المقام نشير إلى أن "بيرس" قد ترك إرثاً يدل على سعة علمه، فقد ألف كتباً وألقى محاضرات ونشر مقالات عديدة بثّ فيها فكره التداولي، ففي مقاله الأول سنة 1868م بعنوان "أسئلة متعلّقة بملكات الإنسان" طرح فلسفته التداولية، وتلاه نشر مقالته "تثبيت الاعتقاد"، وكيف نوضح أفكارنا"، وقد أعلن فيهما عن مذهبه المعرفي البراجماتي، وفي عام 1903م ألقى محاضراته في جامعة هارفارد حول البراجماتية، والتي دافع فيها عن الأساس الابدستيولوجي لها، وتبعه كتابة ثلاث مقالات، هي: "ماهي البراجماتية"، و"قضايا البراجماتية" عام 1905م، و"دفاع عن البراجماتية" عام 1906م (ينظر، محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية، هامش ص: 27).

ولعلَّ أهميّة الفكر البيروني في مجال البحث الدّالّي تتجلّى من خلال دراسة "علم العلامات"، ولهذا تقول "فرانسواز أرمينكو": «إنّه وبدون الانفعال التّام والفردى لبيرونى اتّجاه عالم العلامات، كانت الدّالّيّة ستفقد النّفس الّذى يوسّع مجالها، ويبلغ به مرامى الأفق السّيميائي»¹ ويمكن ربط علم العلامات بالدّالّيّة من خلال الاهتمام بكل ما هو وظيفة مقابل علامة ما.

إذا، فمن خلال أعمال "بيرونى" الفلسفيّة والسّيميائيّة نستشف أفكاره الدّالّيّة، خاصّة من خلال كتابيه "وصف نظام الإشارات" عام 1870م، و"فلسفة الإشارات" عام 1884م، حيث رأى أنّ النّظام السّيميائي عبارة عن مثلّث أضلعه هي: الإشارة، الموضوع، المعنى، فالمعنى عنده هو إشارة تعود إلى موضوعها الّذى أنتج المعنى². ويمكن تمثيل المثلّث الدّالّي لبيرونى كالآتي:

الدّال (اللفظ)



لقد ركّز "بيرونى" على الوظيفة المنطقيّة للإشارة³ خلاف "دوسوسير"⁴. إضافة إلى هذا فقد تحدّث "بيرونى" في مقاله المشهور "كيف نجعل أفكارنا واضحة؟" عام 1878م عن مفهوم "الفعل اللّغوي"، بل وعالج مفهوم الأفعال في سبع مقالات بعنوان "محاضرات في البراجماتيّة"، حيث بيّن أنّ المعيار الحقيقى للمعنى يجب ألاّ يشير إلى الفعل، بل إلى الغاية القصوى الّتي تحكم هذا الفعل⁵، كما صحّح في هذه المحاضرات الأخطاء الّتي وقع فيها سابقا.

ويمكن القول إنّ "بيرونى" من خلال كتاباته؛ خاصّة الأخيرة منها قد حاول ترسيخ الدّالّيّة كمنهج فى التّفكير، لا كنظريّة فلسفيّة من خلال تحديد معانى الألفاظ والمفاهيم، بل ومعانى الإشارات عموما، فى مراحل تفكيره المتقدّمة قدّم "بيرونى" نظريّة متكاملة ودروسا فى المعنى كان فيها رائد العصر الحديث فى هذا المجال، فقد كان ما يشغله "هو اكتشاف طريقة يتم بموجبها الاتّصال بين

¹ - فرانسواز أرمينكو، المقاربة الدّالّيّة، ص: 14.

² - محمود عكاشة، النّظريّة البراجماتيّة اللّسانية، ص: 28.

³ - تعدّ الوظيفة المنطقيّة جوهر الفلسفة التّحليليّة.

⁴ - باعتبار أنّ "دوسوسير" قد ركّز على الوظيفة الاجتماعيّة.

⁵ - محمود عكاشة، النّظريّة البراجماتيّة اللّسانية، ص: 28.

النّاس، هذا الأخير الذّي لا يمكن أن يتمّ إلّا من خلال الإشارات"¹، لذا فقد ميّز بين الرّمز والإشارة والأيقونة والعلامة:

- الإشارة: هي ما يدلّ على أيّ شيء يتعيّن من جهة بموضوع، ويثير من جهة أخرى فكرة معيّنة في الذّهن.

- الأيقونة: هي الإشارة التي تشير إلى موضوعها نتيجة اشتراكها في خاصية معيّنة في المشابهة، فالتمثال هو إشارة إلى الشّخص.

- العلامة: هي الإشارة التي تشير إلى موضوعها نتيجة لوجود ترابط فيزيقي بينها وبينه، كالدّخان إشارة إلى وجود النّار.

- الرّمز: هو الإشارة التي لا تشير إلى صفات عامّة في الموضوع، مثل "فان" بالنّسبة للإنسان.² وانطلاقاً من أفكار "بيرس" فإنّ اللّغة أخذت منظوراً جديداً في إطار التّواصلية، وأصبح للمعنى وظيفة استعمال استناداً إلى الإشارات الموجودة في العالم.

2.2.2.III - إسهام شارل ويليام موريس (Charles William Morris) (1901-1979):

لقد سار "موريس" على خطى "بيرس"، فدراساته أيضاً تمحورت حول "علم العلامات"، حيث طمح إلى تأسيس نظريّة عامّة للعلامات، أمّا أبرز إضافاته فتتمثّلت في إدخال مفهوم "توليد الدّلالة" الذي بناه على تقسيمه الثلاثي في علم العلامات (أي التّواصل في الواقع)، ويتضمّن هذا التقسيم: العلاقة التّركيبية والعلاقة الدّلالية، والعلاقة التّداولية؛ هذه الأخيرة التي تولّدت منها "التّداولية نظرياً" ومنهجياً حسب موريس³ واعتبرها "قسماً من الدّلائلية تُعنى بالصّلة القائمة بين العلامات ومستعملها".⁴

وانطلاقاً من هذا التقسيم الثلاثي، فقد جعل موريس تحديد العلامة اللّسانية مرتبطاً بمقتضى استعمالها مع علامات أخرى في موقف اجتماعي معيّن يمكن من الفهم الصّحيح للأقوال.

¹ - نعمان بوقره، المدارس اللّسانية المعاصرة، ص: 175.

² - ينظر، المرجع نفسه، ص: 178. وكذا، فيليب بلانشيه، التّداولية من أوستن إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار للنّشر والتّوزيع، ط1، 2007م، ص: 42. وفرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداولية، ص: 15.

³ - فيليب بلانشيه، التّداولية من أوستن إلى غوفمان، ص: 45.

⁴ - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

وفي جانب آخر فقد ميّز "موريس" بين التّداوليّة المحضة والوصفيّة، فالأولى تحيل على إنجاز اللّغة أو الكلام على البعد التّداولي وللسيميويزيس.¹

إنّ الأفكار التي جاء بها "موريس" في مجال "علم العلامات" قد لقيت تأييدا كبيرا خصوصا من طرف "كارناب"² فيما تعلّق بتقسيم "موريس" الثلاثي، والذي بدوره-كارناب- كان له إسهام في الانتقال من علم الدّلالة إلى التّداوليّة، حيث "أثبت أنّ الطّابع التجريبي الثّابت للتّداوليّة اللّسانية مؤكّدا على أنّ أيّ لسانيات هي بالضرورة تداوليّة مادامت تحيل على المتكلّم وحتىّ على مفهوم القاعدة، بما أنّ كلّ قاعدة يوجد لها الاستعمال"³، ولهذا نجد أنّ "كارناب" أقرّ « بأنّ التّداوليّة هي قاعدة اللّسانيات »⁴. وقد تناول كارناب مجالات فروع علم العلامات الثلاثة التي وضعها "موريس"، فقال: "إنّه في مجال البحث اللّغوي لو أشرنا صراحة إلى المتحدّث أو مستخدم اللّغة، فإنّنا نعمل في إطار حقل التّداوليّة، وأمّا إذا قمنا بتحليل التّعبيرات وما تشير إليه، فإنّنا ننتقل إلى علم الدّلالة، وإذا ابتعدنا عمّا تشير إليه العبارات وحلّلنا العلاقات بين التّعبيرات، فإنّنا ندخل دائرة تركيب الجملة"⁵.

ومن منطلق أنّ التّداوليّة تُعنى بالعلاقات بين العلامات ومستعملها، فقد استقرّ في ذهن "موريس" أنّها تقتصر على دراسة ضمائر المتكلّم والخطاب وظرفي المكان والزّمان (الآن، هنا) والتّعبير التي تستقي دلالتها من معطيات تكون جزئيّا خارج اللّغة نفسها؛ أي من المقام الذي يجري فيه التّواصل⁶، ورغم الجهود التي قدّمها "موريس" في فتح مجال البحث في التّداوليّة، فقد رأى البعض من الباحثين أنّ التّداوليّة عنده ظلت كلمة لا تغطّي أيّ بحث فعلي إلّا مع أوستن ومن جاء بعده.

¹ - فرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداوليّة، ص: 30.

² - لقد ساهم كارناب بشكل واضح في بلورت الأفكار التّداوليّة، ففي أواخر السّتينات تبنّى عديد من الباحثين أفكار كارناب الذي ساوى بين التّداوليّة والسّيمياء الوصفية، كما أدخل مفهوم السّياق المتضمّن هويات المشاركين في الحدث الكلامي والمحدّدات الزّمانية والمكانية والمعتقدات ومقاصد المشاركين (ينظر، بشرى البستاني، التّداوليّة في البحث اللّغوي والنّقدي، ص: 26)

³ - فيليب بلانشيه، التّداوليّة من أوستن إلى غوفمان، ص: 45.

⁴ - فرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداوليّة، ص: 34.

⁵ - ينظر، محمود عكاشة، النّظرية البراجماتيّة اللّسانية، ص: 58-59.

⁶ - ينظر، آن روبول، جاك موشلار، التّداوليّة اليوم، ص: 29.

وتجدر الإشارة إلى أنه بعد وفاة "فيتجنشتاين" الذي كان من أبرز فلاسفة مدرسة كمبريدج، فقد انتقل مركز الاهتمام الفلسفي من انجلترا إلى أكسفورد تحت ريادة "أوستن" وغيره ممن شكّلوا حركة فلسفية عرفت باسم "مدرسة أكسفورد" أو "فلاسفة أكسفورد" أو "فلسفة اللغة العادية"¹. وكان منطلقهم "اللغة العادية" لأنها تمثل الاستعمال، ولهذا يقول أوستن: «إن الحقيقة التي أحاول توضيحها هي أنّ كلماتنا العادية أكثر دقة في استعمالاتها، وتضع كثيرا من التّمييزات، غير التي أدركها الفلاسفة»².

ولكن ممّا هو معلوم أنّ كثيرا من الباحثين يؤكدون على أنّ نظرية فلاسفة أكسفورد في المعنى تستمد أصولها من نظرية "فيتجنشتاين"، وإن كان هذا لا يمنعنا من القول إنّ "أوستن" قد كشف - بصورة مستقلة - في نظريته عن الفعل الكلامي عن نظرية تتماثل إلى حدّ كبير مع نظرية "فيتجنشتاين" في المعنى.

وعلى غرار هذه الدّراسات والأفكار التي أشرنا إليها فإنّ كثيرا من الباحثين يتفقون على أنّ التّداولية لم تصبح مجالا يُعتدّ به في الدّرس اللّساني المعاصر إلّا في العقد السّابع من القرن العشرين بعد أن قام على تطويرها ثلاثة من فلاسفة أكسفورد هم: جون أوستن (John Austin) وجون سيرل (John Searle) وغرايس (H.P. Grice)³.

وقد كانت البدايات الأولى مع "أوستن" عندما ألقى محاضرات "وليم جيمس"⁴ عام 1955م، حيث لم يكن يفكر في تأسيس اختصاص فرعي للّسانيات، فلقد كان هدفه تأسيس اختصاص فلسفي جديد هو فلسفة اللغة.⁵ وبعد فترة وجيزة من تقديم محاضرات "وليم جيمس" توفي "أوستن" سنة 1960م ونشرت تلك المحاضرات بعده سنة 1962م، ومع ذلك ذاع صيت عمله وكان وراء العديد من البحوث اللاحقة في مجال الأعمال اللّغوية؛ والتي اعتبرت من أهمّ اكتشافات "أوستن"،

¹ - ينظر: صلاح إسماعيل، التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، ص: 14.

² - ينظر، المرجع نفسه، ص: 42.

³ - سنعرّض في مباحث لاحقة إلى أهمّ الأفكار التي جاء بها هؤلاء الفلاسفة باعتبارهم قد تركوا بصمة واضحة في البحث التّداولي.

⁴ - تعتبر محاضرات "وليم جيمس" الرّكن الأساسي في الدّرس التّداولي خلال ثلاثين سنة، خصوصا محاضراته الشهيرة "التّصورات العقلية والنتائج العملية سنة 1898م. (المزيد من التّوسّع، ينظر، محمّد الشّنيطي، وليم جيمس، ص: 131)

⁵ - ينظر، آن روبول، جاك موشلار، التّداولية اليوم، ص: 29.

ومع أنّ أفكاره قد تمت بصفة مستقلة عن الأعمال السابقة له، فقد سلّط الضوء على ظواهر سبقت ملاحظتها من قبل.¹

ورغم أهمية ما قدّمه "أوستن"، فذلك لم يكن كافياً لوضع نظرية متكاملة للأفعال الكلامية، لكنّه كان كافياً ليكون نقطة انطلاق إليها بتحديد عدد من المفاهيم الأساسية فيها، وخاصّة الفعل الإنجازي الذي أصبح مفهوماً محورياً في هذه النظرية، حتّى جاء "جون سيرل" فأحكم وضع الأسس المنهجية التي تقوم عليها، وكان ما قدّمه عن الفعل الإنجازي والقوّة الإنجازية كافياً لجعل الباحثين يتحدّثون عن "نظرية سيرل في الأفعال الكلامية" بوصفها مرحلة أساسية تالية لمرحلة الانطلاق عند أوستن.² وبهذا احتلّ الفيلسوف الأمريكي موقع الصدارة بين أتباع أوستن ومريديه؛ باعتباره تناول نظرية الأفعال الكلامية، وطوّر فيها بعدين من أبعادها الرئيسية هما: المقاصد والمواضعات.³

وبالموازاة مع إسهامات "سيرل" في نظرية "الأعمال اللغوية"، فقد برز فيلسوف آخر هو "بول غرايس" (Paul Grice)، حيث نشر مقالا في الدلالة سنة 1957م كانت له أهمية تاريخية⁴، وبعد مرور عشر سنوات 1968م ألقى "غرايس" بدوره "محاضرات وليام جيمس" التي نُشر جزء منها سنة 1989م، ولعلّ أهمّ ما ميّز أفكار "غرايس" هو "تخصيصه حيّزا واسعا للظواهر الاستدلالية بعدما أهملها منظّرو الأعمال اللغوية، وفضلا عن ذلك ارتكز "غرايس" بدرجة كبيرة على إمكانيّتين لم ينصفهما هؤلاء المنظّرون: القدرة على اكتساب حالات ذهنيّة، والقدرة على نسبتها إلى الآخرين⁵. كما أنّ أبرز جهود "غرايس" هو وضع مبادئ المحادثة، وكذا "النظرية الحوارية" التي تمثّل الوجه الحقيقي للتداولية التي تأثرت بالفلسفة التحليلية.

ولئن كان "أوستن" قد شحذ مفهوم "الاصطلاح" (convention) الذي يحدّد ويكفل القوّة الإنشائية لفعل الكلام، فإنّ "غرايس" قد اقترح مفهوماً أعمّ يمكن أن يشتغل بمعزل عن فعل الكلام،

¹ - ينظر: جاك موشلر، آن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص: 46.

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

³ - آن ريبول، جاك موشلر، التداولية اليوم، ص: 33.

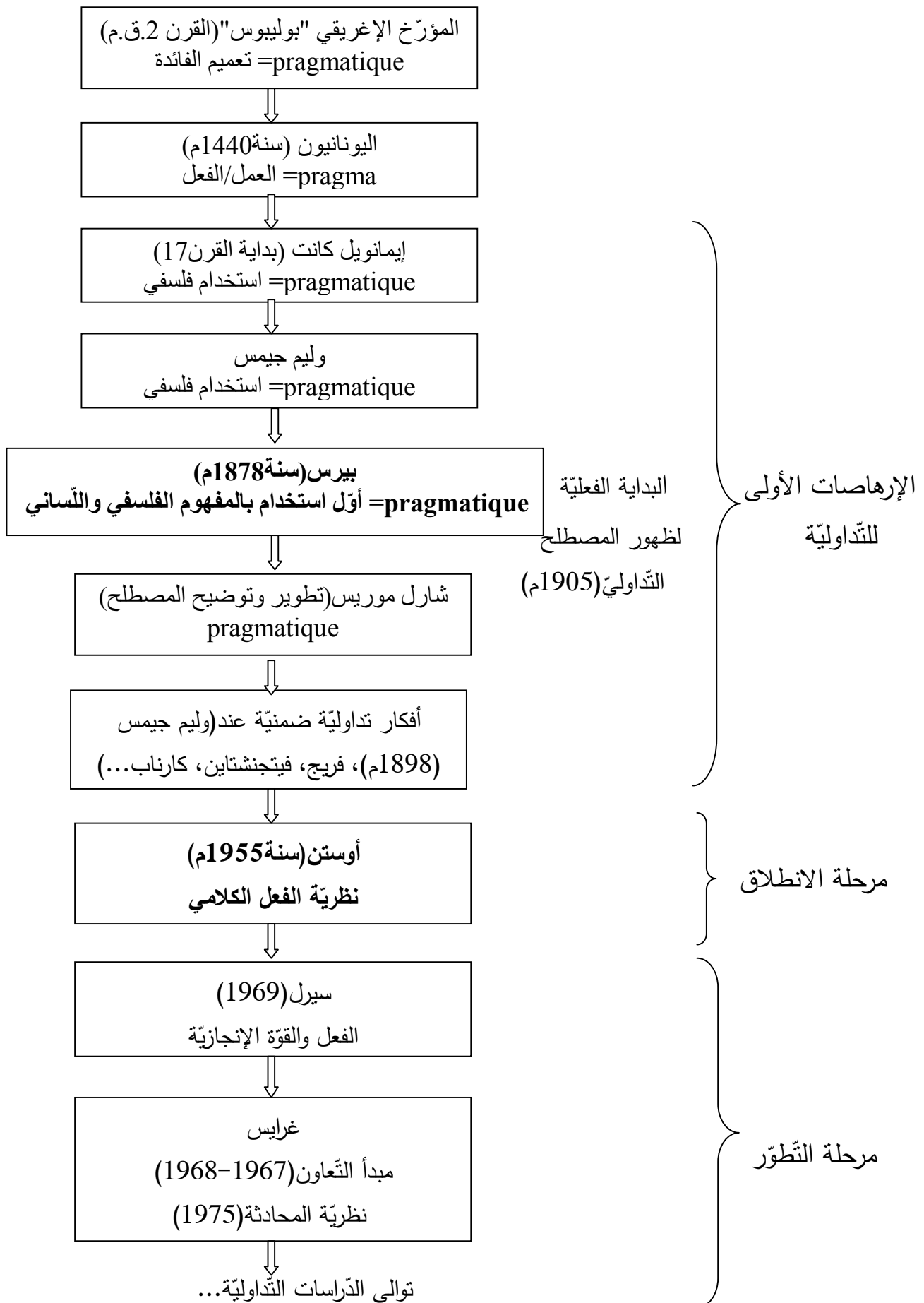
⁴ - كما أنّ أشهر مقالات غرايس يدور حول "منطق المحادثة"، والذي نُشر سنة 1975م، حيث سجّل هذا المقال تطوّرا في مفهوم الدلالة غير الطبيعيّة، وصياغة إنتاج الجمل وتأويلها غير تواضعية حصرا، وقد أدخل فيه "غرايس" مفهومين مهمّين هما: الاستلزام الخطابى ومبدأ التعاون. (ينظر، المرجع نفسه، ص: 54)

⁵ - المرجع نفسه، ص: 52.

كما يمكنه أن ينظّم التّواصل؛ أي نوعاً من السلوك العقلاني للفرد، كما يؤسّس مبدأ التّعاون داخل التّبادل التّعاوني حول مقاصد المشاركين، وهذه المقاصد ليست في الواقع صريحة بين أطراف التّبادل، والحال إنّها عبارة عن عناصر خفية تعتمد في شكل اتّفاق ضمني من قبل المتخاطبين الذين يسهرون على مجرى التّواصل الحسن بموجب لعبة ذكية من الاستنتاجات.¹

وفي ختام حديثنا عن نشأة اللّسانيات التّداوليّة؛ ابتداءً من إرهاباتها الأولى إلى غاية اتّضح معالمها الأساسيّة كمنهج يُعتدّ به في الدّرس اللّساني، ومن خلال تتبّعنا للسياق التّاريخي لها مصطلحا ومفهوماً، فإنّه يجدر بنا وضع مخطّط يوضّح للقارئ ويبسّر له تتبّع مسار نشأة التّداوليّة وتطوّرها كما يلي:

¹ - ينظر، الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيات التّداوليّة، ص: 33.



IV- أسباب ظهور التّداوليّة:

يعتبر المنهج التّداولي حقلا لسانيا حديثا -كما مرّ معنا- اتّضحت معالمه في سبعينيات القرن الماضي، خصوصا مع الفيلسوف الأمريكي "جون أوستن" ومن جاء بعده، لذا فهو علم حديث النّشأة لم يكتمل بناؤه بعد مقارنة مع بقية المناهج اللّغوية الأخرى. ولكنّه فرض نفسه واستمد قوّته من ميدان اهتمامه، حيث اهتمّ بدراسة أفعال الكلام التي ظلت ردحا من الزّمن مغيّبة عن الدّراسة والتحليل، بداعي وجود حواجز وهميّة بين اللّغة والكلام، وبين الدّلالة والاستعمال، ولقد ساهمت مجموعة من الأسباب في نشوء هذا العلم نلخص أهمّها في النّقاط الآتية:

1- سيطرت الفكر البنوي على السّاحة اللّسانية ابتداء من "دو سوسير" وصولا إلى "تشومسكي"، والذي تميّز باعتداده بالشكليّة المطلقة، والتي تمثّلت في:

أ)- قيام اللّسانيات السّوسيريّة على فصل قوي بين اللّغة والكلام، حيث استمرت في مباحثها خدمة لذلك الفصل وتأكيده لواقعه اللّغوي، وقد كان لهذا الفكر تأثيره الواضح على كلّ المدارس اللّسانية التي تلت (دروس اللّسانيات العامة)، والتي أخذت بهذا التّقسيم أخذا قويا وغدّته بأفكار داعمة.

إنّ اعتماد "سوسير" المفرط على التّقابل بين (اللّغة/الكلام) والفصل بينهما في وصف الظّواهر اللّغويّة، أدّى به إلى إبعاد الكلام من الدّراسة واهتمام اللّغويين به، وبذلك اقتصرت دراسة البنويين على بنى اللّغة ونظامها، في حين أنّ الكلام هو الذي يمثّل الاستعمال الحقيقي للّغة، حيث تتجسّد المعاني بوضوح في المواقف التّواصلية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ لموقف "دو سوسير" المستبعد للمعنى من الدّراسة اللّغويّة ما يسوّغه؛ فالمعنى يصعب إخضاعه وضبطه؛ إذ إنّهُ يتشكّل تشكّلات مختلفة من لسان إلى آخر، وقد كان لهذا الاستبعاد نتائج إيجابية¹ وسلبية على البنويين؛ فمن ناحية فإنّ استبعاد المعنى "صار واقيا لهم من الوقوع في مزالق تنزيل خصائص ألسنتهم التي ألفوها على تلك الألسنة التي يباشرون وصفها"²، أمّا السّلبية فتتمثّلت في عجز الدّراسة البنويّة عن استيعاب بعض الظّواهر اللّغويّة لتمسّكها بمبدأ استقلالية البيئة اللّغويّة واستبعاد كلّ ما خارج عنها بناء على مساواتهم بين البنى اللّغويّة، ومن تلك الظّواهر: "المشيرات الدّالة على المكان والزّمان، الإحالة، قصد المتكلّم،... إلخ"³.

¹ - منها تطور الفكر اللّساني، والمنهج التّداولي خير دليل على ذلك.

² - معاذ بن سلمان الدخيل، منزلة معاني الكلام في النّظرية النّحويّة العربيّة، مقارنة تداوليّة، ص: 23.

³ - لمزيد من التّوسّع، ينظر، المرجع نفسه، ص: 23-24.

ومن ناحية أخرى نجد أنّ "سوسير" قد أكّد أنّ "الوظيفة الأساسية للغة هي التّواصل، وهو حسبه عملية يجري فيها نقل المعلومات والأخبار بين مرسل ومرسل إليه، حيث يتولّى الطرف الأوّل تزويد الطرف الثّاني بمعرفة لم يكن يتوفّر عليها من قبل"¹، فوظيفة اللغة الأساسية في نظر "دو سوسير" هي تبليغ المعلومات ونقل الأخبار من مرسل إلى متلقّ قبل أيّ شيء آخر. ومن هذه النّقطة أيضا انطلق أقطاب الدّاويّة "أوستن" و "سيرل"، وكذا أقطاب الحاجيّة اللّغويّة "ديكرو" و "أسكومبر" إلى معارضة هذا الرّأي وإقرارهم بأنّ اللغة لها وظائف أخرى، وذلك بتركيزهم على التّلفظيّة الدّاويّة التي تتدرج ضمن اللغة ذاتها. ولهذا يُعزى الفضل لـ "أوستن" و "سيرل" إدخال مفهوم العمل اللّغوي الذي نُزّل ضمن ضروب التّعامل الاجتماعيّ، فأصبحت الوحدة الأساسية لدراسة اللغة هو مفهوم العمل اللّغوي، وليس الجملة، فأعادوا للدراسة اللّغويّة ما كان خارجا عنها عند البنويين.²

إذا، فأساس الدّاويّة قائم على رفض ثنائية "دي سوسير" الشهيرة (اللّغة/الكلام) (langue/parole)، والتي مفادها أنّ اللغة وحدها دون الكلام جديرة بالدراسة العلميّة و باهتمام اللّسانيين. في حين تهدف الدّاويّة إلى دراسة العلاقات الموجودة بين اللغة ومتداوليها من النّاطقين بها. فكان أن حملت على عاتقها مهمة تحليل عمليات الكلام، ووصف وظائف الأقوال اللّغويّة، وبيان خصائصها عند التّواصل اللّغوي.

(ب)- اعتبار "تشومسكي" اللّغة أداة تجريدية أو قدرة ذهنية قابلة للانفصال عن استعمالاتها ومستعملاتها، وهو تصوّر صوري مبالغ فيه؛ لأنّ فيه إهمال لمقاربة اللّغة في تجلّياتها الحقيقيّة؛ أي في الاستعمال التّواصلي بين النّاس، ولذلك يرى "ليفنسون" أنّ الأساس الأوّل في نشوء المنهج الدّاوي كان بمثابة ردّة فعل على معالجة "تشومسكي" للّغة بوصفها شيئا تجريديّا، أو قصرها على كونها قدرة ذهنيّة بحتة، غفلا من اعتبار استعمالها ومستعملها ووظائفها"³. ولهذا نجد أنّ نظريته في النّحو التّوليدي قد وصلت إلى طريق مسدود، حيث أبدت قصورا واضحا إزاء تحليل المعنى، وذلك بإقصائها كلّ من السّياق والمقام، والذي يتجلّى في علاقة اللّغة بالمجتمع.

¹ - الرّاضي رشيد، الحاجيات عند ديكرو وأنسكومبر، مجلّة عالم الفكر، ع:1، سبتمبر 2005م، ص:214.

² - ينظر، معاذ بن سلمان الدخيل، منزلة معاني الكلام في النّظرية النّحويّة العربيّة، مقاربة داوليّة، ص:24.

³ - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص:21.

وما يمكن أن نستنتجه من كلّ ما تقدّم، هو أنّ التّداولية قد أولت أهمية بالغة للجانب التّواصلي؛ أي دراسة اللّغة في علاقتها بمستخدميها. في حين ظلّت الدّراسات اللّسانية البنيويّة من "دو سوسير" إلى غاية "تشومسكي" تستبعده، واعتنت فقط بالتراكيب والمعاني الدّلاليّة سعياً إلى استخلاص موضوع لساني علميّ بحث يكون قابلاً للدّرس العملي، لكنّ ردود الفعل توالى حديثاً ضدّ هذا الاستبعاد، فاللّغة لا يمكن أن تتعزل عن استخدامها وتتحصر في علمي النّحو والمعاني، بل إنّ التّواصل يلعب دوراً فاعلاً إذا أردنا أن نفهم حقيقة اللّغة، والتي عجز البنيويون عن فهمها في كثير من الحالات والمواقف. لذا فالمستوى التّداولي يأتي في المرتبة الثّالثة من أقسام علم العلامات كما حدّدتها "موريس"، ويعتبر حصيلة لما سبقه من مستويات، وكأنّه نتيجة مقدّمتين في عمليّة استنتاج منطقي، ولفهم ذلك نضرب المثال التّالي: هل الكتاب في متناول يدك؟

فهذا المثال يحمل في دلّالته التّركيبية علاقة إسناديّة (مسند إليه+مسند)، ولا قيمة تواصلية له خارج السّياق. في حين أنّه من خلال دلّالته السّيميائية نستشفّ استفهاماً حول وقوع الكتاب على مقربة من المخاطب. أمّا تداولياً، فإنّ هذا الاستفهام يأخذ دلالات مختلفة حسب سياق تلقّظه، فقد يعني: ناولني الكتاب، لماذا لم تقرأ هذا الكتاب،.. إلخ.

(2) - التّوصل إلى قناعة مفادها أنّ المعرفة المتقدّمة بالنّحو والصّوت والدّلالة لم تستطع التّعامل مع ظواهر معينة ذات أهمية بالغة، فجهود "تشومسكي" كغيرها من الجهود اللّغويّة لم تسلّط الضّوء على التّواصل اللّغوي بين المتكلّمين، ولم تتضمّن دراسة الظّواهر النّفسيّة والاجتماعيّة الموجودة داخل أنظمة العلامات بشكل عام أو داخل اللّغة بشكل خاص. فبعض القضايا تتداخل مع علم النّفس من خلال اهتمام التّداوليّة بجزئيات تنطلق من مبادئ مستمدّة من علم النّفس الإدراكي.

(3) - تطوّر السّيميائيّ التّي أرسى دعائمها "بيرس" وطوّرها تلميذه "موريس" من خلال تقسيمه الثّلاثي لعلم العلامات، فلم يكتف بدراسة البنية اللّغويّة دراسة وصفية كالتي شاعت بين الدّارسين تأثراً بـ"دو سوسير"، بل أضاف إليها دراسة المعنى ودراسة علاقة اللّغة بمستعمليها.

(4) - ظهور تيّار الفلسفة التّحليليّة بزعامه "فريجه"، وقد نشأ في كنف الفلسفة التّحليليّة "السّيميائيّ المنطقيّة"، والتي عالجت الوضع المنطقي في اللّسان، وقد أثّرت الفلسفة التّحليليّة في عديد

الفلاسفة، منهم: فيثجنشتاين وأوستن وسيرل وهوسرل وغيرهم¹، وقد توصّل هؤلاء إلى أنّ "فهم الإنسان لذاته ولعالمه يرتكز في المقام الأول على اللغة، فهي التي تعبّر عن هذا الفهم"².

(5) - الإدراك المتزايد بوجود فجوة بين النظريات اللسانية من جهة، ودراسة التّواصل اللّغوي من جهة أخرى ممّا ساهم في الاهتمام بالتّداوليّة؛ والتي أصبحت الدراسة اللّغويّة بعدها "تهتم بقضايا كانت مقصاة عند البنيويين والتّوليديين؛ كدراسة أحوال التّخاطب التي ينجز ضمنها الخطاب؛ لأنّها تدرس اللغة باعتبارها لغة خطابيّة تواصلية بين متكلّم ومخاطب تنجز في مقام محدد، فأصبحت الدّراسة اللّغويّة حينئذ دراسة لاستعمال اللغة"³، وبدراسة الجانب التّواصل في اللغة فقد أصبحت الدّراسة البنيويّة والوظيفيّة التّداوليّة تعلمان جنباً إلى جنب، محقّقة بذلك فهما متكاملًا للغة المستعملة، وهكذا تقلّصت الفجوة بينهما.

(6) - اتّجاه معظم التّفسيرات اللسانية لتكون داخليّة؛ بمعنى أنّ السّمة اللّغويّة تُفسر بالإشارة إلى سمة لغوية أخرى أو إلى جوانب معينة من داخل النّظرية⁴، وظهرت الحاجة إلى تفسير ذي مرجعيّة خارجيّة⁵ وهنا ظهرت الوظيفيّة اتّجاءً ممهداً للتّداولية.

(7) - تعدّد الحاجات والمصالح الاجتماعيّة، ممّا دعا إلى ضرورة تحديد دور اللسانيات في المجتمع، فقد ظهرت مشكلات جديدة في الممارسة اللّغويّة احتاجت إلى معالجة جديدة تتجاوز الإخلاص للنّظام اللّغوي، نحو: التّوثيق، المعالجة الآليّة للمادّة اللّغويّة، اكتساب اللغة، تعليم اللغة، التّرجمة، التّوجيه اللّغوي، علاج أمراض الكلام، تأثير اللغة في الاتّصال اليومي⁶. وبهذا الدّور "يمكن فهم التّحول البراغماتي في علم اللغة على أنّه انعكاس لحاجات مجتمعيّة متغيّرة والمساهمة الاجتماعيّة بوجه عام"⁷.

¹ - ينظر، محمود عكاشة، النّظرية البراجماتيّة اللسانية، ص: 30-31.

² - المرجع نفسه، ص: 31.

³ - معاذ بن سلمان الدخيل، منزلة معاني الكلام في النّظرية النّحويّة العربيّة، مقارنة تداوليّة، ص: 25.

⁴ - فعلم التّراكيب، وعلم المعاني (الدّلالة) لا تعيننا كثيراً على فهم اللغة، ومن هذا المنطلق أصبحت التّداوليّة الجزء الثّالث في الدّراسة اللسانية حسب موريس.

⁵ - منها الطّواهر النّفسية والاجتماعيّة والسّياقيّة التي تساهم بشكل كبير في فهم اللغة أثناء عمليّة التّواصل.

⁶ - فولفجانج هابنه من، ديتير فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النّصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود، 1999م، ص: 19.

⁷ - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

وفي ختام حديثنا عن أسباب نشأة التداولية وعوامل ظهورها فإنّه يمكننا القول إنّ المنهج التداولي قد نشأ في أجواء فلسفية معرفية انكبت على اللغة دراسة وفهما وتوضيحا، وأسهمت إسهاما واضحا في فتح فضاءات لدراسة ظواهر دلالية وتداولية في عمليات التواصل كانت في طيّ القدم والتهميش والإهمال، فبعد بروز الفكر السويسري البنوي في مطلع القرن العشرين وتأثيراته العميقة والواسعة على دراسة اللغة، وصولا إلى الفكر التشومسكي وانعكاساته، كلّ ذلك هيا الأجرء المناسبة لبروز اللسانيات التداولية وما صاحبها من اتجاهات لسانية وظيفية أعطت للدرس اللساني روحا جديدا تتفاعل بتفاعل اللغة داخل المجتمع، ولم يكن للمنهج التداولي التواصل أن يتبلور في شكل علم يُعتدّ به في الدرس اللساني لو لم يستمد قوّته من علوم عديدة اعتبرت مصادر ومرجعيات ارتكز عليها التفكير التداولي ليظهر بصورة متكاملة إلى حدّ بعيد، وهذا ما يجعلنا نتساءل: ما هي أهمّ مصادر ومرجعيات المنهج التداولي؟

V- مصادر اللسانيات التداولية ومرجعياتها:

تتحكم الأصول الإستمولوجية والمرجعيات الفكرية إلى حد كبير في تشكيل الاتجاهات اللسانية، وكثيرا ما يعود الاختلاف المنهجي بين اللسانيين إلى موقفهم من هذه الأصول والمرجعيات، لذا لا يمكن لأيّ باحث إغفال مصادر ومرجعيات العلوم إذا أراد فهما دقيقا وواضحا لها؛ إذ بدونها لا يمكننا فهم الإطار النظري الذي يلم شملها، ويحقّق وحدتها، ويسوّغ منهجيتها، ويعين على فهم فروعها، ويربط بين جزئياتها.

أمّا ما يمكن أن يقال عن مصادر التداولية فهي متعدّدة، ذلك أنّ لكلّ مفهوم من مفاهيمها حقل معرفي، ف "أفعال الكلام" مثلاً، مفهوم تداولي ينبثق من مناخ فلسفي عام، هو تيار "الفلسفة التحليلية" بما احتوته من مناهج وتيارات وقضايا، وكذلك مفهوم "نظرية المحادثة"، الذي انبثق من فلسفة "بول غرايس Grice"، وأمّا "نظرية الملاءمة" فقد ولدت من رحم علم النفس المعرفي وهكذا ...¹.

وباعتبار أن أهم حقل كان له الأثر البالغ في ظهور التداولية هو حقل "الفلسفة التحليلية"، وهذا ما يؤكده الدكتور مسعود صحراوي حين قال: « والفلسفة التحليلية لا تعنينا لذاتها، ولكن ما يهمنّا منها هو لحظة انبثاق ظاهرة "الأفعال الكلامية" من قلب التحليل الفلسفي ثم ما انجرّ عن ذلك من

¹ - مسعود صحراوي ، التداولية عند العلماء العرب، ص:18.

ولادة التيار التداولي في البحث اللغوي، لأنّ الفلسفة التحليلية هي السبب في نشوء اللسانيات التداولية»¹ لذا سنحاول التطرّق إليها بشيء من التفصيل.

1.V- الفلسفة التحليلية:

أُعتبرت اللغة الشغل الشاغل لعدد من الباحثين، وفي كافّة المجالات لزمن طويل -وما زالت- خصوصاً الفلاسفة منهم، فالبحث عن ماهية اللغة وعلاقتها بالفكر متجذّر في الفكر الفلسفي عند سقراط وأفلاطون وأرسطو ومن سبقهم²، فالكّل سعى إلى الإجابة على مجموعة من التساؤلات في محاولة لإدراك كنه وحقيقة اللغة؛ منها: ما اللغة؟ وفيم تستعمل؟ وكيف تستعمل؟ ولم تستعمل؟ ومتى تستعمل؟ وما وظيفتها؟ وكيف نفهمها؟...

أمّا في مطلع القرن العشرين فقد تواصل البحث الفلسفي الذي قاده مجموعة من الفلاسفة، حيث أمعنوا النّظر في المشكلات الفلسفية القديمة، فقبلوا بعضها مع التعديل والإضافة تارة والرّفص تارة أخرى، وفي هذا الجوّ ظهرت إلى الوجود أفكار جديدة حملت في مضمونها ثوباً فلسفياً لغوياً ومنهجاً جديداً في التحليل اختلف عن سابقه، عُرف بالفلسفة التحليلية³ تزعمه "فريج"، وتأثّر به آخرون: "هوسرل" و "فيتجنشتاين" و "أوستن" و "سيرل" وغيرهم.

ونحن إذا حاولنا البحث عن الجذور الأولى للتداولية، فإنّه يمكن تلمّسها في الفلسفة التحليلية باعتبارها الاتجاه الرئيس في فلسفة اللغة المعاصرة التي ركزت على موضوع اللغة، وحاولت تغيير مهمة الفلسفة وموضوعها وممارساتها، حيث حدّدت لنفسها مهمة واضحة تمثّلت في البحث في اللغة وتوضيحها إلى أساس علمي.

أمّا عن أهم سمات الاتجاه التحليلي (الفلسفة التحليلية) فيمكن تلخيصها فيما يلي:

¹ - 185 p, in: Quand dire c'est faire (postface), Françoise Récanati "Naissance de le pragmatique", in: Quand dire c'est faire (postface), p 185 - نقل

عن المرجع السابق (صحراوي)، ص: 18.

² - لذلك هناك من يرى أنّ اللسانيات التداولية هي اسم جديد لطريقة قديمة في التفكير، وهي ليست سوى تطبيق للمبدأ المُعبّر عنه في الكتاب المقدّس بالعبرة: "تعرفها بثمارها"، وبدأت على يد "سقراط" ثم تبعه "أرسطو" والرواقيون بعد ذلك، لكنها لم تظهر إلى الوجود كنظرية في الفلسفة إلّا على يد "باركلي" فقد كشف عنها بطريقة لم يسبقه إليها فيلسوف آخر (نعمان بوقرة، محاضرات في المدارس اللسانية الحديثة، منشورات جامعة برج باجي مختار، عناية، 2006م، ص: 175).

³ - هناك عدّة عوامل ساهمت في ظهور الفلسفة التحليلية، منها: - تأثّرهما بالفلسفتين التجريبية والوضعية -/ تأثّرهما بعلم المناهج الخاص بالعلم التجريبي -/ تأثّرهما بالمنطق الرمزي والتحليل المنطقي (منطق العلوم لكارناب) (ينظر، محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية، هامش ص: 44).

- ضرورة التّخلي عن أسلوب البحث الفلسفي، وخاصة جانبه الميتافيزيقي.
- تغيير بؤرة الاهتمام الفلسفي من نظرية المعرفة إلى التحليل اللّغوي أو ما يسمّى بالمنعطف اللّغوي.
- تحديد وتعميق بعض المباحث اللّغويّة، ولاسيما مبحث الدلالة والظواهر اللّغويّة المتفرّعة عنها.¹

هذا، وقد انقسمت الفلسفة التّحليليّة إلى ثلاث اتّجاهات كما أشرنا إليها سابقا هي: الوضعانيّة المنطقيّة بزعامة "كارناب"، والظاهرانيّة بزعامة "هوسرل"، وفلسفة اللّغة العاديّة بزعامة "فيتجنشتاين". هاته الأخيرة التي كان لها الأثر البارز في نشأة التّداوليّة خصوصا بعد تبنيها من طرف فلاسفة أوكسفورد: "أوستن"، "سيرل"، "غرايس"، والذين تأثّروا بأفكار "فيتجنشتاين" وقاموا بتطويرها.

ومن جانب آخر فقد ظهر تأثير الفلسفة التّحليليّة على التّداوليّة بأن جعلتها تركز على جانبين أساسيين؛ هما: الجانب المعرفي؛ والمستمد من علم النّفس المعرفي ويتمحور حول: الاستدلالات، الاعتقادات، والنوايا، والجانب التواصلّي؛ والذي يهتم بالبحث في ما يصدر عن المتكلمين والبحث في أغراضهم واهتماماتهم ورغباتهم.²

2.V- النظريات اللّسانيّة الحديثة:

التّداوليّة منهج جديد متّسع المعالم وحديث النّشأة، إلّا أنّ ملامحه لم تكتمل بصورة واضحة، فهو امتزاج بين الأبحاث الفلسفيّة واللّسانيّة بالدرجة الأولى، فالمعرفة اللّسانيّة إضافة إلى كونها قضية لسانية بالأساس، إلّا أنّها تحمل في جانب منها مسألة فلسفيّة أيضا، فوضع الفرضيات العلميّة حول اللّغة المجرّدة يحتاج إلى استخدام براهين عقليّة تتطّلق من القليل من التّجريب لتصل في النّهاية إلى التّجريد والتّعميم.

ونحن إذا تتبّعنا النظريات اللّسانيّة الحديثة باتّجاهاتها المختلفة نجد أنّها قد أسهمت بشكل أو بآخر في تكوين المعرفة التّداوليّة عموما، فبعد الدّراسات البنيويّة من سوسير إلى تشومسكي،

¹- ماهر عبد القادر محمّد علي، فلسفة التّحليل المعاصر، دار النّهضة العربيّة، بيروت، ط1، 1985م، ص:230.

²- ينظر، مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص:28.

التي اعتدّت بالشّكل على حساب المضمون، ظهرت أفكار ناقدة لها، محاولة بذلك التّركيز على الجانب الثّاني المهمّ من اللّغة ألا وهو المعنى.

ومن خلال البحوث اللّسانية المعمّقة فقد تجاوز الباحثون في تحليلهم للّغة الكلمة فالجمله، حتّى وصلوا إلى النّص؛ والذي عُدّ وحدة التّحليل الأساسيّة، وسادت مفاهيم اللّسانية النّصيّة، حيث "يرى علم النّص أنّ مهمّته هي أن يصف الجوانب المختلفة لأشكال الاستعمال اللّغوي وأشكال الاتّصال، ويصحّحها، كما تحلّ في العلوم المختلفة في ترابطها الدّاخلي والخارجي"¹.

وبالموازاة مع اللّسانيات النّصيّة وما قدّمته في تشكيل المعرفة التّداويّة، فقد ظهرت أفكار تدعو إلى ضرورة الاهتمام بالجانب التّواصلي في اللّغة والظّروف المقاميّة فيه، فكان الاهتمام بوظيفة اللّغة محلّ اشتغال كثير من الدّارسين "بدءا من الشّكلانيّون الروس وأبحاثهم حول الإنشائيّة، ثمّ مدرسة براغ، والمدرسة النّسقيّة الذين اهتمّوا جميعا بالوظيفة انطلاقا من مفهوم التّواصل بعده وظيفة أساسيّة في النّشاط اللّغوي لدى الإنسان"².

وبالتّوسّع في الأبحاث الوظيفيّة والاهتمام أكثر بعملية التّواصل تبلورت مساعي النّحو الوظيفي في السّبعينيّات من القرن الماضي؛ والذي أقرّ بأنّ الشّروط التّداويّة هي التي تحدّد الخصائص التّركيبية والصّرفيّة؛ أي أنّ ظروف التّواصل تحدّد بنية اللّغة، وذلك ما أدّى إلى التّخلّي عن النّص وتجاوزه إلى السّياق والمقام التّواصلي، والذي يظهر في الخطاب، وبهذا الطّرح ساهمت اللّسانيات الوظيفيّة في بلورة المنهج التّداولي.

3.V- العلوم المعرفيّة وعلم النّفس المعرفي:

يمكن القول إنّ التّداويّة قد نشأت في جوّ من العلوم المعرفيّة، والتي أثّرت في عديد من المجالات، فبعد أن طغى الفكر السلوكي على علم النّفس في مطلع القرن العشرين واعتداده وتمسّكه بالمنهج التّجريبي القابل للملاحظة ورفضه الأشياء المجرّدة، كالحالات الدّهنيّة، فقد

¹ - فندايك، علم النّص، مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001م، ص:11.

² - خليفة بوجادي، في اللّسانيات التّداويّة، بيت الحكمة، العلمة، الجزائر، ط2، 2012م، ص:49.

ظهرت العلوم المعرفية¹؛ كعلم النفس المعرفي²، واللّسانيات وعلوم الأعصاب كردّ فعل على التّيار السلوكي³.

ومن القواسم المشتركة بين المنهج التّداولي والجانب المعرفي المجرد هو اهتمامها بالحالات الذهنية؛ والتي تظهر من خلال "توضيح اشتغال (العقل/الدّماغ) وبيان كيف أنّ العقل-البشري خصوصاً- يكتسب معارف ويطورها ويستعملها اعتماداً، من جملة ما يعتمد على الحالة الذهنية"⁴. لهذا فإنّ اللّغة-حسب علماء المعرفة-"قدرة نفسية وعضو ذهني ونظام عصبي وقالب حوسبي، إلّا أنّ البعض يفضل نعتها بكلمة غريزة"⁵.

ويتجسّد التّيار المعرفي بصورة واضحة من خلال مبادئ المحادثة عند "غرايس"، فهي ليست "مجرد معايير ينبغي للمخاطبين اتّباعها فحسب، بل تمثّل ما ينتظرونهم من مخاطبيهم، فهي مبادئ تأويل أكثر من كونها قواعد معيارية أو قواعد سلوك، وعلى هذا تتخرط قواعد المحادثة بوضوح في التّيار المعرفي خلافاً للقواعد المعيارية والتّواضعية الخاصة بنظرية الأعمال اللّغوية"⁶. ومن خلال البحث في المجال المعرفي، فقد ظهرت التّداولية المعرفية في مقابل التّداولية اللّسانية، وانبثقت عدّة أفكار متأثرة بعلم النفس المعرفي، خاصّة عند "غرايس"؛ فنظرية الملاءمة جاءت مفسّرة للّسان وظواهره البنيوية في ضوء الطّبقات المقاميّة المختلفة.

بناء على ما سبق، يمكن إضافة بعض أهمّ الأسئلة الجوهرية التي تجيب عنها العلوم المعرفية في وقتنا الرّاهن بوصفها محور الأساس المعرفي الذي نتوخى فهمه، ونجملها فيما يلي:

- كيف يمكن تجسيد المعرفة اللّسانية للمتكلّمين؛ أي لغتهم الباطنية (الكفاءة).

¹- يمكن اعتبار التّيار السلوكي وإغراقه في التجريبية أحد أسباب نشأة التّداولية باعتبار أنّ هاته الأخيرة تنحو إلى التجريد في ممارسة الظّواهر اللّغوية في جانب منها.

²- يمكن القول إنّ علم النفس بجميع أقسامه قد استفادت منه التّداولية، فعلم النفس الإدراكي ساهم في معالجة إنتاج الجمل وأثرها وتطوّر مفاهيم القوة الإنجازية والتّضمينات والافتراضات المسبقة، كما استفادت التّداولية من علم النفس النّمو في اكتساب الطّفل اللّغة ودور السّياق في اكتساب اللّغة وفهماها.

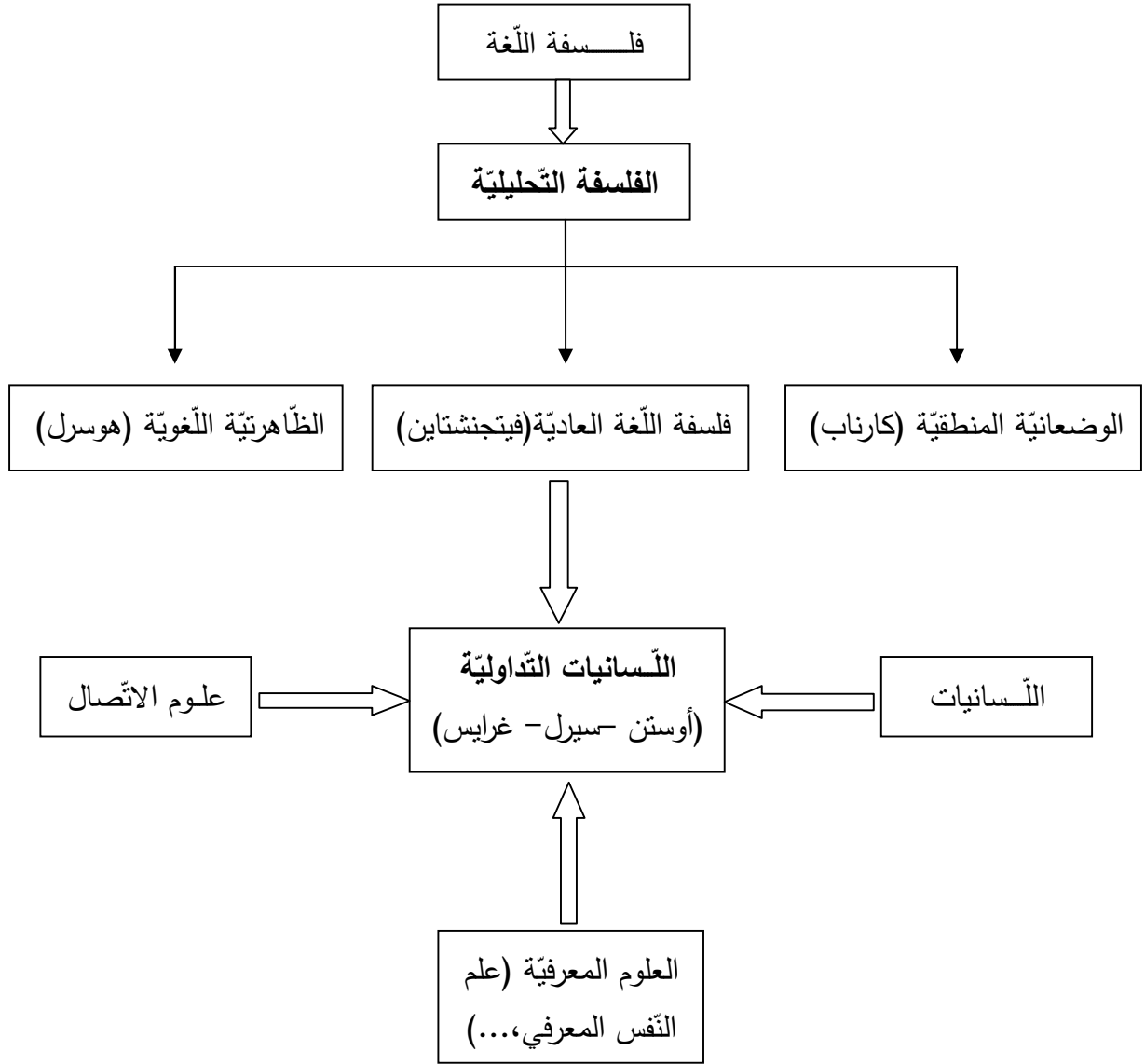
³- يمكن إرجاع البدايات الأولى للعلوم المعرفية إلى سنة 1956م مع مقالات تشومسكي وميلر وسيمون.

⁴- آن روبول، جاك موشلار، التّداولية اليوم، ص: 28.

⁵- ستيفن بنكر، الغريزة اللّغوية (كيف يبدع العقل اللّغة)، تر: حمزة قبلان المزيني، دار المريخ، الرّياض، (د.ط)، 2000م، ص: 25.

⁶- آن روبول، جاك موشلار، التّداولية اليوم، ص: 57.

- كيف تتطور اللغة الباطنية (الكفاءة) لدى المتكلمين.
 - كيف تنتقل اللغة الباطنية إلى مجال الممارسة الفعلية للمتكلمين (الأداء).
 - ما هي الآليات الفيزيائية والعصبية التي تقوم عليها اللغة الباطنية وتشتغل بها.
- يتبين من هذه الأسئلة أن اللسانيات فرع من علم النفس المعرفي ما دام موضوعها، وهو المعرفة اللسانية للأفراد، حقيقة سيكولوجية أو بالأحرى عصبية.
- وخلاصة القول هي أنّ المنهج التداولي قد نشأ في أجواء فلسفية ولسانية ومعرفية متفرقة، حاولت كلّها تفسير اللغة من جوانب مختلفة، فالتقت في مفترق طرق ساهم في فتح فضاءات لدراسة ظواهر تداولية كانت مهمّشة وغير معترف بها في دراسات سبقت ظهوره، وبذلك أخذ المنهج التداولي على عاتقه فتح مغاليق العملية التواصلية وما يكتنفها من غموض، مستمداً من علوم عديدة أدوات إجرائية جعلته يتصدّر قائمة العلوم اللسانية الحديثة رغم أنّه مازال في طور الاكتمال.
- ومن ناحية أخرى تجدر الإشارة إلى أنّ الحديث عن نشأة اللسانيات التداولية لن يكتمل في جزئياته إلاّ بالحديث عن أسباب نشأتها من جهة، ومصادرها ومرجعياتها من جهة أخرى، وحتى علاقاتها مع العلوم الأخرى وكذا أهمّ اتّجاهاتها؛ لأنّ هاته العناصر متداخلة فيما بينها، وهي التي تشكّل الإطار العام للمنهج التداولي، ويمكن تلخيص أهمّ ما سبق ذكره في المخطط الآتي:



يُفسّر هذا المخطّط عمليّة انبثاق التّداوليّة من رحم الفلسفة التّحليليّة ومدى مساهمة العلوم الأخرى في تكوين المعرفة التّداوليّة، والتي تعمّق البحث فيها فأخذت أشكالاً وأنواعاً واتّجاهات¹ كادت لتصبح علوماً قائمة بذاتها، وقد توصّلت "فرانسواز أرمينكو" "إلى أنّ التّداوليّة بحث في قمّة ازدهاره لم يتحدّد بعد ولم يتمّ الاتفاق بين الباحثين فيما يخصّ تحديد افتراضاتها واصطلاحاتها، وهي ترى أنّ التّداوليّة هي مفترق طرق يجمع بين اختصاصات كلّ من اللّسانيين والمناطقة والسّيميائيين والفلاسفة والسيكولوجيين والسّوسولوجيين، فنظام التّقاطعات هو نظام للالتقاءات

¹ - لقد اختلفت مسمّيات التّفرعات التي ظهرت في التّداوليّة فسُمّيت: أنواعاً، أشكالاً، اتّجاهات، أقساماً، مدارساً... إلخ.

والافتراقات"¹. إذن فاللّادوليّة ليست درسا منغلّقا على نفسه، فهي تصدر مفاهيمها في اتّجاهات مختلفة، لذا نجد أنّها انقسمت إلى مدارس واتّجاهات مختلفة. فما هي يا ترى أهمّ اتّجاهاتها (أقسامها)؟

VI - أقسام اللّسانيات اللّادوليّة واتّجاهاتها:

سبق أن عرفنا أنّ اللّسانيات اللّادوليّة تشكّل مجال بحث شديد الاتّساع والتّشعب، لذا فمن المنطق أن يسلك الباحثون فيه اتّجاهات متنوّعة ومتفرّعة، خصوصا أنّ منطلقاتهم قد اختلفت ورؤاهم قد تباعدت في بعض الأحيان، ويتّضح ذلك جليّا بداية من تحديد المصطلح الدّالّ عليها، وكذا نشأتها الحقيقيّة، ومصادرها ومرجعياتها التي اعتمدت عليها لتكوين معرفتها ومنهجها؛ كلّ ذلك أفضى إلى الحديث أيضا عن تداوليات متعدّدة، وليس تداوليّة واحدة، وفي هذا الصّدّد نقول "فرانسواز أرمينكو": «هل علينا أن نقول أنّها تداوليّة أم تداوليات، هل علينا أن نقول عنها درسا أم أنّها صراع دروس مختلفة»².

من المؤكّد أنّ اللّادوليّة ليست قسما واحدا أو اتّجاها واحدا، بل هي تداوليات متنوّعة ومتباينة تباين أفكار ووجهات نظر مؤسّسيها من فلاسفة ولغويين وغيرهم، والذين درسوا اللّغة من جوانب مختلفة، ومن هذا المرتكز سنحاول تناول أهمّ التّقسيمات التي عرضها بعض الباحثين، والتي تدلّ على سعة المنهج اللّادولي وخصوصيّة البحث فيه، وفي نفس الوقت تدلّ على صعوبة حصر تفرّعاته في اللّسانيات الحديثة وتتبعها. وفيما يأتي ذكر لتلك الاتّجاهات والأقسام:

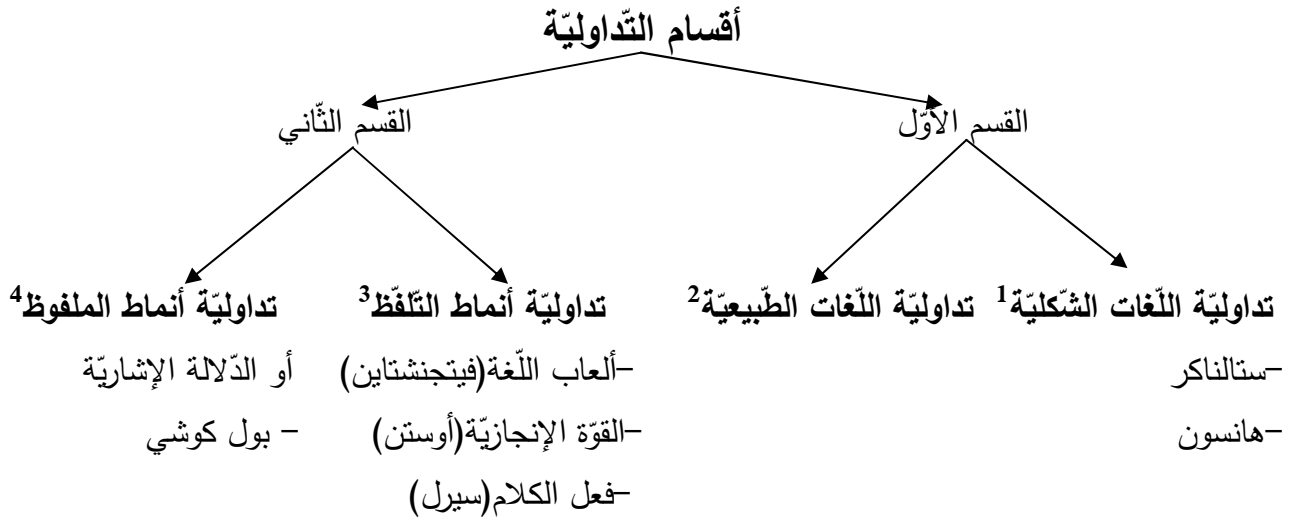
1.VI - فرانسواز أرمينكو:

ترى الباحثة أنّ للّادوليّة اتّجاهين لا تقاطع بينهما³، وكلّ منهما يتضمّن أقساما أو فروعاً يمكن تلخيصها في المخطّط الآتي:

¹ - فرانسواز أرمينكو، المقاربة اللّادوليّة، ص: 11.

² - المرجع نفسه، ص: 10-11.

³ - لمزيد من التّوسّع، ينظر، المرجع نفسه، ص: 11 وما يليها.



يُظهر المخطط أنه رغم تعدد أقسام التداولية إلا أن "تداولية أنماط التلفظ" هي التي تشكل المبحث الأساسي والركيزة القوية للمبحث التداولي، لأنها تضم المؤسسين الأوائل للمنهج التداولي، والذين كان لهم ومازال - الأثر البارز في نشأة وتطور اللسانيات التداولية.

2.VI - هانسون (Hansson):

يُعتبر الهولندي "هانسون" من أهم الذين اشتغلوا على الدرس التداولي، وساهموا في تطويره، فهو يعدّ أول من حاول توحيد مختلف أقسامها بطريقة متميزة عن غيره، حيث ميّز بين ثلاث درجات متنامية تداولياً تعتمد على درجة تعقيد السياق من قسم إلى آخر، كالاتي:⁵

أ- **تداولية الدرجة الأولى:** وتشمل دراسة الرموز الإشارية ضمن ظروف استعمالها، والسياق فيها يتمثل في الاهتمام بالمختاطبين ومحددات الزمكان، ويعكسها أعمال دارسي الإشارة والرمز، نحو: بيرس، راسل، كودمان، بارهيل، بول كوشي وغيرهم.

¹ - تحاول تداولية اللغات الشكلية إعطاء معالجة منطقية لبعض ظواهر اللغات الطبيعية.

² - تشمل تداولية اللغات الطبيعية البحوث التي تناولت اللغة من منطلق أنها الوسيلة الوحيدة للتعبير عن مشكلات الفلسفة والمجتمع.

³ - تهتم تداولية أنماط التلفظ بكيفية صناعة وتشكيل التلفظ وتفسيره.

⁴ - تهتم تداولية أنماط الملفوظ بشكل الملفوظ وعباراته، وضبط خطوط السياق المناسب.

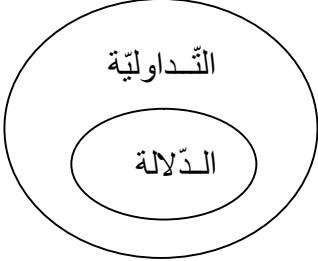
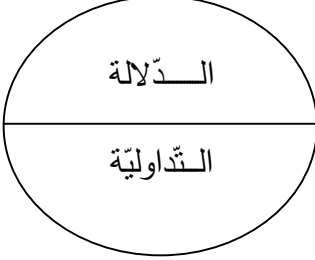
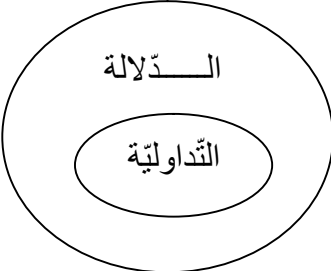
⁵ - لمزيد من التوسع، ينظر، فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ص: 38-39، وكذا: خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص: 64-65.

ب- **تداولية الدرجة الثانية:** ويرتكز اهتمامها على دراسة وقع الخطاب على المتكلمين والمستمعين، وهي بذلك تتجاوز الاهتمام بمظاهر الزمكان لتتناول كيفية انتقال الدلالة من المستوى الصريح إلى المستوى الضمني بشكل أكثر توسعا وتعمقا في السياق من الدرجة الأولى، وهنا يبرز عمل كل من السوسولوجيين والنفسانيين والمتخصصين في البلاغة وممارسي التواصل ولساني تحليل الخطاب، ويمكن أن يدخل ضمن هذه الدرجة الأبحاث التي تدور حول قوانين الخطاب والأقوال المتضمنة ومبادئ المحادثة (غرايس) والحجاج (بيرلمان، ديكر).

ج- **تداولية الدرجة الثالثة:** وتتمثل في نظرية أفعال الكلام، ويتعلق الأمر فيها بمعرفة ما تم من خلال استعمال بعض الأشكال اللسانية، ويعتبر مفهوم السياق في هذه الدرجة غنيا جدا وأكثر تعقيدا؛ إذ تتضمن أفعال اللغة دلالات ضمنية، وسياق تلفظها هو الذي يتكفل بتحديد مضمونها التلغفي أو الإنجازي.

3.VI - جوفري ليتش (J.Liche):

- يلخص "ليتش" اتجاهات التداولية في كتابه "مبادئ التداولية" أهم اتجاهات التداولية، كالآتي:¹
- **الاتجاه الدلالي:** وهو اتجاه اندماجي، يحاول اختزال التداولية في الدلالة، ويجعلها بمنزلة الجزء الذي لا انفصال له عن الكل.
 - **الاتجاه التكاملي:** وهو اتجاه يعترف بتكامل كل من المستويين الدلالي والتداولي.
 - **الاتجاه التداولي:** وفيه تكون الدلالة جزءا من التداولية على عكس الاتجاه الأول.
- ويمكن أن نمثل لهذه الاتجاهات بالمخطط الآتي:

		
الاتجاه التداولي	الاتجاه التكاملي	الاتجاه الدلالي

¹ - ينظر: إدريس مقبول، الأسس الإبستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2006م، ص: 267-268.

إضافة إلى هذه الاتجاهات الثلاث يمكن إدراج اتجاه رابع يوحدّها ويعطي كلّ اتجاه حقّه وقيّمته الحقيقية في تفسير عملية التّواصل، وهو ما يسمّى بالنّظريات الخطيّة أو التّداوليّة الخطيّة، فالنّظام اللّساني(العلامات) قائم على ثلاث مكونات كما حدّدها "موريس"، وهي: التّركيب، الدّلالة، التّداوليّة، وتعمل هذه المكوّنات بانتظام وبصورة خطيّة، فمخرجات التّركيب تشكّل مدخلات للدّلالة، ومخرجات الدّلالة هي مدخلات للتّداوليّة، في حين أنّ مخرجات التّداوليّة تصل بنا إلى وصف قيمة العمل للقول، ويظهر في هذا النّظام الخطّي أنّ كلّ جزء من الأجزاء الثلاثة مستقلّ بذاته في عملية التّحليل، فكلّ مميّزاته وحدوده في تفسير الملفوظ.

وفي المقابل، فقد ظهرت نظريات مدمجة، قامت على نقد النّظريّات الخطيّة؛ إذ لا يرى أصحاب التّداوليّة المدمجة¹ وجوداً لترتيب خطّي بين التّركيب والدّلالة والتّداوليّة، فالمعلومات اللّغويّة الخاصّة بالمكوّن التّركيبي والمعلومات الغير لغويّة الخاصّة بالمكوّن التّداولي لا تقفان جنباً إلى جنب منفصلين، فحين انتهاء الأولى تبدأ الثّانية، بل هما مندمجان في عملية تفسير الملفوظ، فالموقف التّواصلّي هو الذي يحدّد بيئة النّظام اللّغوي.

ومنطلق التّداوليّة المدمجة قائم على افتراض أنّ الجوانب التّداوليّة مسجّلة في بنية اللّغة، فهي تبحث في دلالات البنية اللّغويّة لاستخراج الأشكال اللّغويّة ذات القيمة التّداوليّة لضبط شروطها الاستعماليّة.²

4.VI - كريستال (Crystal):

يذكر كريستال في كتابه "معجم اللّسانيات والصّوتيات" فروعاً للتّداوليّة يميّز كلّ منها عن الآخر، كالآتي:³

- التّداوليّة الاجتماعيّة: وهي التي تهتم بدراسة شرائط الاستعمال اللّغوي المستنبطة من السّياق الاجتماعي.

¹ - لمزيد من التّوسّع في التّداوليّة الخطيّة والتّداوليّة المدمجة، ينظر: جاك موشلر، آن ريبول، القاموس الموسوعي للتّداوليّة، ص: 35 وما يليها.

² - ينظر، معاذ بن سلمان الدّخيل، منزلة معاني الكلام في النّظرية التّحويّة العربيّة، مقارنة تداوليّة، ص: 54.

³ - 271: Crystal, D.A dictionary of linguistics and phonetics, Black well, Great Britain, 1994, نقلاً عن: محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 15.

- **التداولية اللسانية:** وهي التي تدرس الاستعمال اللغوي من وجهة نظر تركيبية، فهي تنطلق من التركيب اللغوي إلى السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه عكس التداولية الاجتماعية.
- **التداولية التطبيقية:** وهي تُعنى بمشكلات التواصل في مختلف المواقف، خاصة عندما يترتب على ذلك الاتصال نتائج خطيرة كجلسات المحاكمة.
- **التداولية العامة:** وهي التي تُعنى بدراسة الأسس التي يقوم عليها استعمال اللغة استعمالاً اتصالياً.

إضافة إلى هذه الفروع، نجد أنّ هناك التداولية الصورية عند "يورغن هابرماس"، والتي تُركّز على الفعل التواصل، والتداولية النصية عند "مانفينو"، حيث أشار إلى أهمية الأفعال ودورها في تأويل النصوص والتعرّف الصحيح على نوع النص لتسهيل تعامل المتلقي معه بالطريقة الملائمة وتأويله تأويلاً مناسباً.

5.VI - جان سيرفوني:

يشير "سيرفوني" إلى أنّ التداولية بعد "أوستن" قد أخذت ثلاث وجهات نظر، هي:¹

1.5.VI - وجهة نظر أوزوالد ديكر:

تتجسّد وجهة نظر "ديكر" من خلال دراسته لأربعة نقاط، هي:

- **اللسان والعلاقة البيداتية (intersubjectifs) بين القول واللاقول:** حيث يرفض المفهوم القائل: إنّ اللسان يستخدم التواصل بالمعنى الضيق أي لنقل المعلومة، فهو يرى أنّ اللسان ينطوي على علاقة أخرى تجعل للمخاطب دوراً حين الانتهاء من الكلام، وهنا تبرز العملية التبادلية في التواصل.

- **القول والافتراض المسبق:** إنّ القول الفاعل عند "ديكر" يتجاوز تصوّر "أوستن" للأفعال، فهو يتضمن أيضاً الافتراض المسبق الذي يعتبر وسيلة للقول وعدم القول.

¹ - لمزيد من التوسّع، ينظر، جان سيرفوني، الملفوظية، تر: قاسم المقداد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، (د.ط)، 1998م، ص: 106 وما يليها.

- **المضمّرات:** إنّ الافتراض المسبّق يتعارض مع المضمّر الذّي يمكن استنتاجه من المعنى الحرفي والسّياق، أمّا الفرق الآخر، فهو أنّ فعل الافتراض المسبّق هو فعل فوري (أولي)، وغير قابل للاشتقاق، بينما الفعل المنجز المضمّر هو فعل مشتق.

- **الحجاج:** يعتبر الحجاج من أهمّ الأمور الّتي ركّز عليها "ديكرو" واشتهر فيها، ومن خلالها أراد أن يثبت أنّ اللّسان على عكس الصّورة الّتي قدّمها "سوسير" عنه؛ فهو مجموعة من الاتّفاقات تسمح بالفعل المتبادل بين الأفراد ممّا يتيح لهم فرض أنفسهم وتبادل الأدوار فيما بينهم أثناء عمليّة الكلام.

VI.2.5- وجهة نظر آلان بيريندوني:

ارتكزت وجهة نظره على الفكرة القائلة "حينما نقول نحن لا نفعل شيئاً". وهذه الأطروحة معارضة لما طرحه "أوستن" بأنّ القول هو الفعل. "آلان" يرى أنّ قيمة الفعل عدم الإنجاز وليس "الإنجاز" لأنّ قيمته الأولى تحقّقها الملفوظيّة بين القيمة الوصفية وبعض شروط السّياق النوعيّة، أمّا القول الفاعل فإنّ مفهومه عالي الكلفة.

ولفهم وجهة نظره نصوغ المثال التّالي: "أتنازل عن نصيبي لفلان"، فهنا استخدم الفعل لإحلال الكلام محلّ الفعل المادي؛ أي استبدال حركة العطاء بصيغة كلاميّة تعادل تلك الحركة : فالكلام عند "آلان" نقيض الفعل أو القول، والفعل الوحيد هو الحركات الصّوتيّة، لذا نجد أنّ "آلان" يقرّ بصراحة أنّه "حينما نقول فنحن لا نفعل شيئاً"، وقد لقيت وجهة نظره عدّة انتقادات، خاصّة من طرف مؤيّد "أوستن".

VI.3.5- وجهة نظر (ر.مارتان):

حاول "مارتان" من خلال كتابه "من أجل منطق للمعنى" أن يؤكّد على أنّ التّداوليّة لا تتدخل على مستوى الجملة، بل على مستوى الملفوظ، وقيمتها هي نتيجة للآلية الدّلالية المنطقيّة الّتي تشكّل هذه الكلمة علامة لها.

كما تجدر الإشارة إلى أنّ "مارتان" قد عارض "ديكرو" في بعض الأفكار المتعلّقة بالحجاج، وأعطى بعض الكلمات للتّدليل على ما ذهب إليه .

وخلاصة القول هو أنّ وجهات النظر التي عرضناها تحت عنوان " أقسام التداولية واتجاهاتها " تعكس اتساع التداولية وتشعبها، لذا فهي عند بعض الدارسين ليست منهاجا متكاملا ومستقلا بذاته، بل هي مجموعة من النظريات التقت وصبت في رافد واحد تناول دراسة الاستعمال اللغوي¹ في المواقف التواصلية التبادلية التفاعلية، ولأهمية هذا الجانب في الدراسات اللغوية؛ خصوصا أنّه كان مهما في ظل سيطرة المنهج البنوي على الدراسات اللغوية، فقد أفضى انفتاحه على قضايا عدّة تتعلّق بعملية التواصل إلى ميلاد توجهات ونظريات اتخذت كلّ قضية منطلقا لها، فظهرت نظرية الأفعال الكلامية، والنظرية السياقية، ونظرية التفاعل وغيرها.

هذا، وقد كان لبعض القضايا التواصلية علاقة وطيدة بعلوم عديدة استطاعت التداولية من خلالها توسيع أدواتها الإجرائية من أجل فهم أفضل وأحسن للعملية التواصلية. فما هي أهمّ هاته العلوم وما علاقتها الحقيقية بالمنهج التداولي؟.

VII- علاقة التداولية بالعلوم الأخرى²:

إنّ التداولية هي ملتقى تأملات متعدّدة المنابع، لذا فمن الصعب حصرها والإحاطة بها، وقد تطوّرت وقطعت أشواطاً طويلة في دراسة اللغة بفضل انفتاحها على علوم عديدة كانت منذ عهد قريب مبعدة من طرف اللسانيين البنويين، فدراسة المعنى في نظرهم معقّدة بسبب طبيعته التي تتطلب تدخّل مجالات بحثية مختلفة؛ كالفلسفة، والمنطق، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وغيرها.

هذه العلوم التي أقصاها "دو سوسير" في دراسته للغة، ولكن بامتزاجها مع تحليلاته لتفسير الظاهرة اللغوية أنتج لنا ما يسمّيه بعض الباحثين "اللسانيات الموسّعة"، والتي تعتبر التداولية أحد أهمّ مظاهرها وأشكالها؛ باعتبارها تجمع علوما عديدة في منهج واحد؛ هو المنهج التداولي، وفهمه بشكل أوسع وأوضح لا بدّ من الكشف عن علاقته بهاته العلوم ومدى استفادته منها. وهذا ما جعل

¹ - لذلك نجد أنّ عديد الأسئلة ما زالت تحوم حول التداولية منها:

- هل التداولية منهج حاول تفسير بعض القضايا التي أهملها كلّ من التركيب والدلالة أو عجز عنها. أم أنّها منهج مكمل لهما ولا يمكن الاستغناء عنه؟.

- هل يمكننا توحيد مختلف الاتجاهات التداولية في اتجاه واحد ينسجم مع الأهداف المراد تحقيقها؟

- هل التداولية منهج شامل للدراسات التي سبقته أم هي جزء من سيميائية عامّة؟

² - من خلال هذا العنصر فإنّ البحث يحاول تبين مدى اتساع المنهج التداولي من جهة، ومن جهة أخرى ليطمئن مطبّق المبادئ التداولية، حيث يحس أنّه يطبّق مناهج متعدّدة من خلال منهج واحد (التداولي).

"فيليب بلانشيه" يعلّق عليها بقوله: «إنّ الحقل الذي فتحه هذا الاختصاص العلمي المسمّى تداوليّة، ضخم، وتلقّى علوما بوصفه كيانا غامضا، أو قلّ جربا توضع فيه الأعمال الهامشيّة التي لا تنتمي إلى الاختصاصات المؤسّسيّة، وهي اللسانيات وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم النفس الاجتماعي والدلاليّة، إلخ نحو المشاكل التي أثارها هذه الاختصاصات ولم تتوصّل إلى معالجتها بشكل مرض»¹.

1.VII - علاقة التّدالويّة باللسانيات البنويّة:

ينظر الكثير من اللسانيين إلى التّدالويّة على أنّها منهج تطوّر بفضل اللسانيات، "فهي تداوليّة تسعى إلى أن تكون مندمجة في اللسانيات لا كتكملة لها، بل كجزء لا يتجزأ منها"². وفي المقابل فقد شاع في بدايات ظهور التّدالويّة، وبالضبط في ستينيات القرن الماضي "أنّ التّدالويّة سلّة مهملات اللسانيات"؛ أي أنّ مهمّتها تكمن في حلّ القضايا التي عجزت اللسانيات عنها أو إقصائها من الدّراسة، ومن هذا المنطلق كان على التّدالويّة معالجة القضايا الهامشيّة التي تتأى اللسانيات عن دراستها، واستمرّ التفكير على هذا النحو إلى أن برزت تعريفات إيجابيّة لها حملت في مضمونها معالجة التّدالويّة لبعض القضايا (التركيبية والدلاليّة) من وجهة نظر غير لسانية أُعتبرت متعلّقة بالنظرية اللسانية، و"ضمن هذا التّصور لم تعد التّدالويّة سلّة مهملات، بل أداة لتبسيط اللسانيات"³.

إنّه بمجرد الحديث عن اللسانيات والتّدالويّة يتبادر إلى الذّهن اللسانيات البنويّة التي اعتمدها "دو سوسير" في دراسة اللّغة، وعلى وجه الخصوص دراسة نظام اللّغة دون الاهتمام باستعمالها وسياق التّلّفظ فيها، وغيرها من القضايا التي نشأت في كنف المنهج التّدالوي، وهذا ما جعل البعض يطلقون عليها لسانيات الكلام في مقابل اللسانيات التي أرسى معالمها "دو سوسير"، حيث يُعتبر اصطلاحاً خاطئاً؛ لأنّه يحصر التّدالويّة ويجعلها في بوتقة مغلقة ويحدّ من امتداداتها كما مرّ معنا سلفاً، فضلا عن أنّ اللّغة والكلام شيئان غير منفصلان إلّا نظرياً، لكنهما في الإجراء واحد

¹ - فيليب بلانشيه، التّدالويّة من أوستن إلى غوفمان، ص: 17.

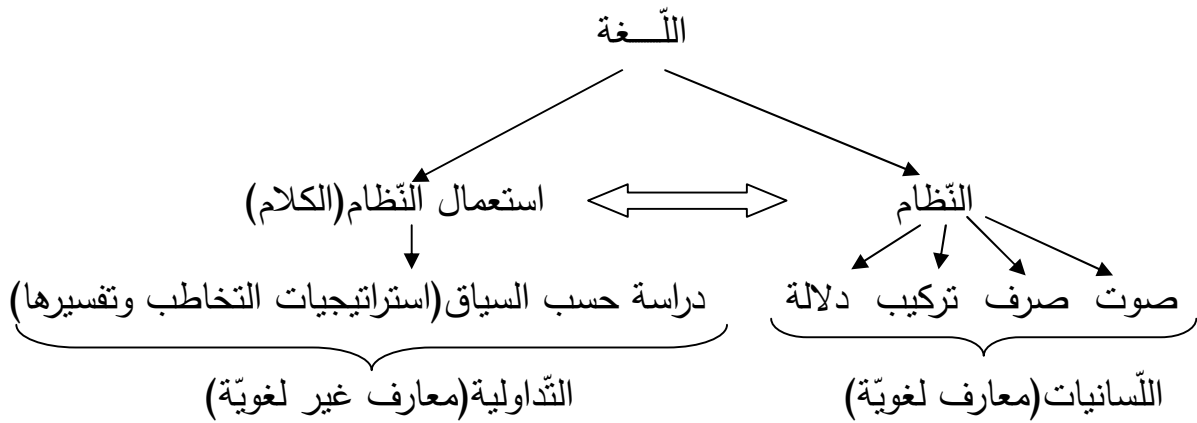
² - آن روبول، جاك موشلار، التّدالويّة اليوم، ص: 47.

³ - جاك موشلر، آن ريبول، القاموس الموسوعي للتّدالويّة، ص: 28.

متداخلان وممتزجان مع بعضهما، فلا يمكن أن نعتدّ بالنظام اللغوي دون الاهتمام بوجهه الآخر (الكلام) الذي يُعتبر مظهرا من مظاهر تحقق اللغة.

إذا، فالتداولية تحاول إزالة الغموض الذي يشوب عملية التواصل اللغوي من خلال المزج بين المعارف اللغوية والغير لغوية، حيث إنّ استعمال اللغة ضمن السياق التواصلّي له تأثيراته على التواصل وعلى النظام اللغوي نفسه، فهو المُحدّد له -إن صحّ القول- وتدخل هذه التأثيرات ضمن الاهتمامات الرئيسيّة للمنهج التداولي.

وبهذا لا يمكننا القول بأنّ التداولية جزء من اللسانيات البنوية؛ والتي تتغلق على نفسها من خلال دراسة البنية دراسة شكلية تتمحور حول الصوت والتركيب والدلالة، في حين أنّ التداولية يتّسع أفقها لتشمل دراسة استعمال اللغة في مختلف المقامات التخاطبية المتعلقة بعملية التواصل¹، ولتوضيح ذلك نصوغ المخطط الآتي:



أشرنا فيما سبق أنّ علاقة اللسانيات بالتداولية هي علاقة تكامل في دراسة اللغة²، وليست علاقة خطية، تبدأ منها التداولية حين انتهاء اللسانيات.

إنّ العلاقة الهشة بين اللسانيات والتداولية في بداياتها الأولى جعل الكثير من الباحثين يطرح تساؤلات كثيرة حولها، فمثلا نجد "جاك موشلار" و "آن ريبول" مؤلفا "القاموس الموسوعي للتداولية" قد أبدوا حيرة وتساؤل زملائهم اللسانيين عند إخبارهم بأنّهما تداوليين؛ أيّعني ذلك لساني أو فيلسوف أو عالم نفس؟. ولعل مردّ هذا -في نظرهما- إلى أنّ النظريات اللسانية من البنوية

¹ - وفي هذا المقام تجدر الإشارة إلى أنّ التداوليين قد رفضوا أنّ الوحدة الأساسية في اللغة هي الجملة، فالتواصل والتفاعل بين المتكلمين لا يتأتى عن طريق جمل معزولة عن سياقات استعمالها، بل يتحقّق عن طريق أحداث كلامية أكبر وأشمل هي الخطاب، باعتباره قادر على تضمّن حمولة اجتماعية وثقافية.. إلخ.

² - حيث يرى "كارناب" وغيره أنّ التداولية هي قاعدة اللسانيات.

إلى التوليدية قد ركزت عنايتها على دراسة النظام (الصوت، الصرف، التركيب، الدلالة) في مقابل إهمال دراسة استعمال النظام اللغوي هذا من جهة، ومن جهة أخرى هو عجز اللسانيين عن تحديد مجال التداولية بدقة مقارنة بفروع اللسانيات الأخرى، والتي حُدِّت بشكل نهائي، " فالصوتيات تدرس النظام الصوتي في اللغة والقواعد، في حين أنّ علم الصرف يهتم بدراسة أبنية الكلمات، فيما يدرس علم التراكيب قواعد النحو وكيفية تركيب جمل اللغة، أما علم الدلالة فيختص بدراسة معاني وقواعد دلالة الجمل بناء على دلالة الألفاظ¹، ويكمن دور اللسانيات في دراسة كيفية تنظيم العناصر الأربعة؛ أي بين الشكل والمضمون.

ولكنّ المنهج التداولي يتجاوز علاقة (الشكل بالمضمون) إلى مجالات أوسع لا تحكمها هاته العلاقة؛ كالأحالة والاستدلال والتضمين، والاقتضاء وغيرها، فالملفوظ الآتي:

" لقد أفنوا أعمارهم في خدمة الوطن"، ملفوظ تعجز فيه اللسانيات البنوية عن تفسير الضمير المسند إلى الفعل "أفنى" وتعيّن المرجع المُحال عليه في الواقع الخارجي عن اللغة، أما التداولية فإجراءاتها وآلياتها تسمح بتفسير هذا الضمير استنادا إلى الواقع الخارجي الذي يزيل الغموض والإبهام عن هاته الجملة، فيُحدّد الأشخاص، وأيّ الأوطان يقصد المتكلم، وكيفية خدمة الوطن وفناء أعمارهم.

ومع تطوّر التداولية فإنّ رهاناتها ازدادت تعقيدا خصوصا بظهور "نظرية الفعل الكلامي" التي مفادها (القول=الفعل/الإنجاز)، وهنا طُرح السؤال: هل تتعلّق التداولية بدراسة الكفاءة أم بدراسة الإنجاز؟ فبعد ظهور أفكار "تشومسكي"، خصوصا ثنائية (الكفاءة/الأداء) المشابهة لثنائية "دو سوسير" (اللغة /الكلام)²، فقد عاد إلى الأذهان؛ إشكالية اعتبار التداولية مكونا من اللسانيات أم هي انفصال عنها، حيث تمثّل الكفاءة محور الدراسات البنوية، في حين يشكّل الأداء الاستعمال الفعلي للغة في المواقف التواصلية، لذا فهو محور اللسانيات التداولية.

لذا يمكن القول إنّ اللسانيات التداولية، وبالأخصّ "نظرية الأفعال الكلامية" قد قلبت الثنائية³ السويسرية دون إقصاء جانب منها من خلال:

¹ - ينظر، جاك موشر، آن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص: 23.

² - تجدر الإشارة إلى أنّ المنظور المنطلق منه للتمييز بين هاتين الثنائيتين يختلف، فاللغة عند "سوسير" كنز جماعي، في حين أنّ الكفاءة عند "تشومسكي" ليست خاصّة بمجموعة ما، بل بالمتكلم.

³ - ينظر، فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ص: 62.

- أسبقية البعد الإنتاجي على الوصف التمثيلي للغة.

- أسبقية الاستعمال على النظام.

- أسبقية الكلام على اللغة.

- أسبقية الإنجاز على الكفاءة.¹

وبإيجاز نقول إنه إذا كانت الدراسات اللسانية البنيوية تهتمّ ببنية اللغة الداخلية (النظام) والعلاقات البينية للكلام وتقصي كلّ بعد خارجي، فإنّ التداولية تعيد الاعتبار لسياق الكلام ومتضمناته وأبعاده الغير لسانية.

وفي ضوء تشعب مفاهيم التداولية؛ كونها نهلت من مجالات متعدّدة علوم مختلفة، فإنّ اللسانيات تبقى واحدة من النظريات التي لها السبق والفضل الكبير في تبلور المفاهيم التداولية، وهذا ما أشار إليه "مسعود صحراوي" بقوله: «إنّ أقرب حقل معرفي إلى التداولية في منظورنا هو اللسانيات، وإذا كان الأمر كذلك فإنّه من المشروع البحث في صلة هذا العلم التّواصلي الجديد باللّسانيات وبغير اللّسانيات من الحقول المعرفية الأخرى التي يشترك معها في بعض الأسس المعرفية نظرية كانت أم إجرائية».²

إنّ التداوليون لا يلغون دور اللسانيات في البحث اللغوي، ولا ينكرون فضل البنيوية في إدراكها الوظيفة الحقيقية للغة؛ وهي تحقيق التّواصل، وإعادتها بذلك المخاطب إلى دائرة الاهتمام، لكن ما يؤخذ عليها هو حصر وظيفة اللغة في الإعلام والإخبار، وكذا إقصائها من الدراسة، ومن هذا المنطلق فقد حاول البنيويون إخضاع كلّ الظواهر اللغوية لهذا التّصور بما فيها تلك التي لا تجسّد وظيفة الإخبار، مثل: الأمر والطلب والاستفهام، لذا فكلّ الأفعال الكلامية الصادرة من المتكلّم، والتي لا تفيد في ظاهرها التّبليغ هي في نظرهم إبلاغ غير مباشر، مثل: هل تستطيع القيام بهذا الأمر؟ فهذه الجملة عند البنيويين تحمل في مضمونها إبلاغا عن عدم تأكّد المخاطب من استطاعة المخاطب القيام بأمر ما.

¹ - تجدر الإشارة في هذا المقام إلى أنّ مفهوم الكفاءة هنا مغاير لمفهوم الكفاءة عند "تشومسكي"، فعنده تُحدّد الكفاءة مجموعة من الإنتاجات اللسانية، أمّا التداولية في توجّهاها الغرائسي مثلا، فهي مقارنة للفهم وليست مقارنة للإنتاج اللغوي؛ لذا فهي نظرية في الإنجاز، أمّا إذا انتقلنا للحديث عن أفكار "بنفست" و"ديكرو" فإنّ التداولية لديهم لا تتعلّق بدراسة الإنجاز، بل بدراسة الكفاءة، فالجوانب التداولية عندهم مشفّرة في اللسان، وفي اللسان نفسه تعليمات تحدّد استعمالاته الممكنة، وهذه هي نظرية التداولية المدمجة (المزيد من التّوسع، ينظر، جاك موشر، آن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص: 34)

² - مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص: 15.

ورغم قصر هذه النظرة وضيق التفسير للظواهر اللغوية بردها إلى وظيفة واحدة هي الإخبار، فإنّ التّداوليين ولئن كانوا لا ينكرون الأبحاث البنائية للغة، فإنهم يرون بأنّ هذا النوع من البحث يبقى منقوصا ولا يكتمل إلّا بوضع هذه الدراسة الشّكلية على محكّ الاستعمال، فهو بمفرده القادر على أن يسدّها ويمنعها كثيرا من الحيوية والانطلاق والقبول¹، حيث ستشهد اللّسانيات تحوّلًا وتحرّرًا من التيار البنوي الذي جعلها علما تجريديًا يتعامل مع النص بوصفه كيانا قائما بذاته مستقلاً عن كلّ شيء، بحيث « يُعنى بدراسة المنجز في صورته الآنيّة بغض النظر عن السياق الذي أُنتج فيه، أو علاقته بالمرسل وقصد بإنتاجه»² إلى نظرية تدرس « اللغة بوصفها ظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية في نفس الوقت»³. وهذا هو المبدأ الذي انطلقت منه اللّسانيات التّداولية وجعلته محور اهتمامها ودراستها.

VII.2- علاقة التّداولية بالنّحو والنّحو الوظيفي:

من خلال حديثنا عن مصادر التّداولية ومرجعياتها عرفنا أنّ النّحو الوظيفي الذي تجسّده اللّسانيات الوظيفية يعتبر أهمّها؛ لأنّه يشكّل مظهرًا من مظاهر الدّراسات التّداولية في بداياتها الأولى، خصوصًا النّحو الوظيفي الذي اقترحه "سيمون ديك" (Simon dik) في السّبعينات⁴، بل إنّ هناك بعض الدارسين من يجعل النّحو الوظيفي في مقابل التّداولية نظرا لتقارب المنطلقات والمبادئ العامّة لهما، فالنّحو الوظيفي عند "أحمد المتوكل" هو نظرية وظيفية تداولية نوعيّة، لأنّه امتزاج لبعض النظريات اللّغوية والنّظريات الفلسفية (نظرية الأفعال الكلامية)⁵. وما يؤكد تداولية النّحو الوظيفي وقربه إليها هو الاختلاف البين بينه وبين البنوية في معالجة الظواهر اللّغوية (التّقديم والتّأخير مثلا)، فالبنويّون يصفونها كما هي، في حين أنّ الوظيفيين يتساءلون عن سبب كونها كذلك؛ أي إنّ البنويين يحاولون الإجابة عن كيف أو ماذا؟ وأنّ

¹ - 208: p, Introduction à l'analyse linguistique, Paris, Armand Colin/Masson, 1977, (p) Guelpa نقلا

عن: محمد الأخضر الصبيحي، اللّسانيات التّداولية وأثرها في تعليميّة اللّغات، منتدى الأستاذ (دورية أكاديمية محكمة)، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، ع: 3، أفريل 2007م، ص: 41.

² - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 7.

³ - فيليب بلانشيه، التّداولية من أوستن إلى غوفمان، ص: 19.

⁴ - ينظر، أحمد المتوكل، الوظائف التّداولية في اللغة العربيّة، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط 1، 1985م، ص: 8.

⁵ - ينظر، المرجع نفسه، ص: 9.

الوظيفيين يحاولون الإجابة عن لماذا؟. فاللّسانيون الوظيفيون يرون أنّ المخاطب هو الذي يقرّر تقديم عنصر أو تأخيرته على حسب المقام (معرفة المخاطب) للمسند والمسند إليه، وقد أكّد "هاليداي" هذه الحقيقة عندما ذهب إلى القول بأنّ «الذي يحدّد وضع المعلومة ليس بنية الخطاب بل المتكلّم»¹.

وبالرجوع إلى النحو بوصفه دراسة النظام الشكلي للغة، والتداولية بوصفها مبادئ استعمال اللغة نجد أنّهما مستويان متكاملان، فلا يمكن فهم طبيعة اللغة بدون دراسة كلا المستويين ودراسة التفاعل بينهما.

وإذا كان الاختلاف بادياً بين النحو والتداولية، (فمن ناحية تُعد قواعد النحو أساساً مواضعة، أمّا مبادئ التداولية العامة فهي ليست مقننة ولا تحكمها ضوابط محدّدة، بل تتعلّق بالمواقف التواصلية)، فإنّ النحو الوظيفي قد قرّب الهوة بينهما، حيث بيّن وجوب استمرارية البحث² والتدقيق في الظاهرة اللغوية وربطها بالعناصر الغير لغوية لفهم أحسن للمعاني.

بالطبع ليس من خلال الغوص في متاهات المعاني؛ لأنّ المعنى يضطرنا في بعض الصيغ اللغوية إلى العودة لدراسة الطريقة التي قام من خلالها المتكلّم ببناء الجملة، فحينما يتلفظ المتحدث بجملة، فإنّه يحيلنا شئنا أم أبينا إلى واقع أو حالة الأشياء أو الموضوعات التي يتحدّث عنها، وقد لا يكون هذا الواقع ممثلاً بالضرورة في الجملة، وبالتالي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار سياق اللفظ والعناصر المركبة للجملة لكي يفهم ما يقوله المتحدث³.

3.VII- علاقة التداولية بعلم الدلالة:

يُعدّ علم الدلالة فرعاً من فروع العلامة اللغوية كما حدّدها "بيرس" ووضّحها "موريس"، فهي الفرع الثاني الذي يُعنى بدراسة معاني الكلمات؛ أي العلاقات التي تربط بين اللفظ والشئ المشار إليه.

¹ - براون، جورج يول، تحليل الخطاب، تر: محمد الزليطي، منير التركي، جامعة الملك سعود، الرياض (د.ط)، 1997م، ص: 255.

² - أي عدم الاكتفاء بالمعنى النحوي الحرفي.

³ - ينظر، هيربرت بركلي، مقدمة إلى علم الدلالة الألسني، تر: قاسم مقداد، منشورات وزارة الثقافة السوريّة، دمشق، سوريا، ط1، 1990م، ص: 107-108.

ويرجع أفرادها بعنوان مستقل¹ كونها :

- الأول: كل من التداولية وعلم الدلالة يبحث في دراسة المعنى في اللغة، ومن الضروري بيان حدود الاهتمام بالمعنى في الدلالة، وحدود الاهتمام في التداولية، مع أنّ هذه العلاقة يشوبها كثير من الغموض والضبابية، وهما إن اشتركا في الموضوع (دراسة المعنى) فقد يختلفان في العناية ببعض مستوياته.²

- الثاني: هناك تصوّر إدماجي مفاده أنّ التداولية جزء من الدرس الدلالي وامتداد له، كما يذهب إلى ذلك " لاترافارس".

وبهدف التمييز بين الدلالة والتداولية ننطلق من كتاب "القاموس الموسوعي للتداولية"؛ والذي يقرّ بأنّ التداولية ليست جزءاً مدمجاً في الدلالة، بل هي مفصولة عنها، والحجّة هي أنّ التأويل يستخدم في آن واحد جوانب صدقيّة وجوانب غير صدقيّة، فالجانب الأوّل يرتبط بالدلالة، أمّا الجانب الثاني فيرتبط بالتداولية لأنّه يتطلّب إدخال الاستلزامات، ولهذا ينظر "غازدار" إلى التداولية على أنّها : التداولية = المعنى - شروط الصدق³.

إضافة إلى ذلك هناك طريقة أخرى للتمييز بينهما، فعلماء اللغة يصنّفون علم الدلالة ضمن القدرة (معرفة اللغة)، ويصنّفون التداولية ضمن الأداء أو الإنجاز (استخدام اللغة)⁴.

وهذا ما يفضي إلى القول بأنّ معنى الجملة مستقلّ عن السياق إلى حدّ كبير، أمّا معنى الوحدة الكلاميّة فليس كذلك.⁵ فاستخدام المعنى مختلف عن المعنى، وهذا هو الحدّ الفاصل بين علم الدلالة والتداولية، ولتوضيح ذلك نضرب المثال الآتي: وجدت الأفعى اليوم، فمعنى الجملة الحقيقي هو: أنّ فلانا قد وجد تلك الأفعى حقيقة اليوم. أمّا استخدام المعنى (الأفعى) قد يتجاوز الحقيقة إلى المجاز (كناية على شخص خبيث)، وقد يتجاوز ذلك إلى الإخبار عن انتهاء الخوف والمأساة من الأفعى وغيرها.

¹ - كما خصّصنا عنواناً للنحو والنحو الوظيفي لأهمية كلّ منهما وعلاقته الوطيدة بالتداولية، فالدلالة في اللسان الحديث لم تعد ذات طبيعة لغويّة محضة، بل ترتبط بحقول معرفية أخرى، منها: علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم الاتصال.

² - ينظر، خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص: 102.

³ - ينظر، جاك موشر، أن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص: 36-37.

⁴ - جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، تر: عباس صادق الوهاب، مراجعة: يوثيل عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة

والإعلام، بغداد، العراق، ط1، 1987م، ص: 32.

⁵ - المرجع نفسه، ص: 30.

إنّ الاستعمال اللّغوي ليس إبرازاً لمنطوق لغوي فقط، بل هو إنجاز لحدث اجتماعي أيضاً، فحين أنطق الجملة : سأتيك مساء. فعلم الدّلالة يكتفي بتحديد معناها، لكن الدّاوليّة تعتبر أنّ المتحدث قد قدّم التزاماً ووعداً.

إذا، فاستعمال اللّغة يتضمّن إنجاز أفعال، لكنّ ذلك يتطلّب شروطاً عامة وخاصّة لنجاحها، حيث تصاغ هذه الشّروط وفق البنيات الدّلاليّة ذات المعنى المقبول، في حين تربط الدّاوليّة المعنى بمكوّنات السّياق التّواصلي.

وهذا لا يعني أنّ الدّاوليّة تنفصل عن علم الدّلالة، فالعلاقة بينهما تتأسّس على القيود الموضوعية على الشّروط الدّاوليّة، وذلك بالنّظر إلى المحتوى القضوي لإنجاز قوّة فعل الكلام. وكمثال على ذلك ما يوجد في الوعد والوعد؛ إذ ينبغي أن تدلّ القضية المُعبّر عنها من لدن المتكلّم على الفعل الواقع في المستقبل، وفي العتاب واللّوم والاثّام تدلّ على الفعل الماضي بالنّسبة للمخاطب، وأكثر من هذا قد يستعمل التركيب النحوي، وتنغيم النّبر، وحروف المعاني الملحقة للدّلالة على فئات من إنجاز قوّة فعل الكلام¹.

ومن خلال ما سبق، فإنّ علم الدّلالة يشارك الدّاوليّة في دراسة المعنى على خلاف في العناية ببعض مستوياته، ونتيجة لتنامي الاهتمام بالتّفاعل بين المعنى والاستعمال والتّقارب بينهما فقد ظهرت اتّجاهات حديثة تحاول أن تؤلّف بينهما².

وبالعودة إلى دراسة المعاني نجد أنّها تقوم على مستويين مختلفين نسبياً، مستوى ما قبل التّحقّق السّياقي في مقام التّخاطب، ومستوى ما بعد التّحقّق السّياقي، فبينما يتناول علم الدّلالة المستوى الأوّل، فإنّ الدّاوليّة تدرس المستوى الثّاني، وهو المعنى بعد أن يصير قصداً فعلياً تبعاً للقرائن اللفظيّة والحاليّة التي ينصّها المتكلّم في مقام التّخاطب³.

كما أنّه بالمقارنة بين الوضع والاستعمال تتبيّن علاقة علم الدّلالة بالدّاوليّة، فالوضع هو ما يقوم به واضع العناصر اللّغويّة (المعجميّة والقواعديّة) عندما ينسب إليها معنى من المعاني لغرض

¹ - ينظر، فندايك، النّص والسّياق، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000م، ص: 271.

² - فقد ظهر ميل في المدة الأخيرة إلى البحث في إطار علم دلالة أوسع، فبرزت ما يسمى بـ"علم دلالة المقام" (situation semantics).

³ - ينظر، محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، ص: 8-9.

الدّالة الثّابتة عليها، والاستعمال هو إطلاق المتكلم اللفظ في مقام تخاطبي معيّن للتعبير عن قصده.¹

وعلى كلّ، فإنّ الفوارق التي عرضناها تبين انفصال واتصال² علم الدّالة والتّداوليّة في الآن ذاته، ففي حين يُعنى علم الدّالة بتفسير الملفوظات وفق شروطها وقواعدها النّظاميّة محدّدة بذلك المعاني الحرفيّة لها انطلاقاً من مقامات دنيا تخدم النّظام اللّغوي فحسب، فإنّ التّداوليّة تتجاوز ذلك، فتربط مقاصد المتكلم والشّروط التي تضمن نجاح العبارة في ذاك المقام؛ وبصيغة أخرى، فإنّ المعاني تتحوّل في مقامات التّخاطب إلى مقاصد، وتقضي حينها بأنّ العبرة في نجاح التّخاطب إنّما يكون بمدى إدراك المخاطب المراد من كلام المخاطب، وليس بالوقوف على معناه الوضعي (الصدق/الكذب، إذن فهناك دلالة الجملة (علم الدّالة)، ودلالة الوحدة الكلاميّة (التّداوليّة)، ولتوضيح هذا التّمييز نطرح معالجة كلّ من علم الدّالة والتّداوليّة لهذه العبارة (الجملة)؛ والتي نصّها كالآتي³: يدخل "أحمد" على "خالد" في غرفته (تكون فيها النّافذة مغلقة والمكيّف الهوائي)، فيقول أحمد لخالد: الجوّ ساخن اليوم. وإجابةً لأحمد ينبغي لخالد تأويل الملفوظ المذكور، ولنفترض أنّه لسانی، ممّا يفرض عليه الإجابة بمقاربة دلالية أو مقاربة تداوليّة:

أ- المقاربة الدلالية:

إنّ التّأويل الدلالي يتطلّب الحكم على صدقيّة الملفوظ من عدمه، فإذا كان مطابقاً للواقع (الجوّ ساخن فعلاً)، فإنّنا نحكم على صدقيّتها، وحينها يجيب خالد: نعم، معك حق. وهنا يتوقّف عمل المقاربة الدلالية؛ حيث قامت بوصف الحقيقة وشروط تحقّق الملفوظ بجانب السّياق؛ والتي تكون محدودة ومحدّدة بالملفوظ.

ب- المقاربة التّداوليّة:

قد يُفهم الملفوظ المذكور آنفاً فهما مغايراً، وبهذا تُبنى عليه إجابات مختلفة، منها:

- أن يفتح خالد النّافذة المغلقة للتّهوئة.
- أن يفتح خالد المكيّف الهوائي لتغيير هواء الغرفة الساخن.

¹ - ينظر، المرجع السابق، ص: 9.

² - إنّ كلا من علم الدّالة والتّداوليّة حقلان متكاملان في دراسة اللّغة، فعلم الدّالة خطوة لا غنى عنها في التّحليل التّداولي للخطاب، يستوي في ذلك الدّالة المتعلّقة بالتركيب النّحوي والدّالة المتعلّقة بمرجع العلامة اللّغويّة، فالعلامة بوصفها إشارة تشير إلى شيء ما.

³ - ورد هذا المثال عند "خليفة بوجادي"، في اللّسانيات التّداوليّة، وغيره، وقد تصرّف البحث في نصّ المثال وكيفيّة معالجته.

- أن يذهب خالد مع أحمد إلى البحر لأنه جو مناسب اليوم.

إنّ هذه الإجابات وغيرها تتولّد من خلال ارتباطها واقتنائها بسياقات مختلفة، وبهذا نكون أمام دلالات مختلفة عن المعنى الموحد للملفوظ، وحينها نقول إنّ أحدا من خلال ملفوظه قد أنجز فعل طلب، ونحكم على نجاحه إذا وصل المقصد إلى خالد من خلال شروط معيّنة.

وهنا مكن المقاربة التّداوليّة التي تحاول معالجة المقاصد المتضمّنة في القول اعتمادا على علاقة المتخاطبين فيما بينهم (معرفة كلّ منها للآخر) والسيّاقات المرتبطة بالملفوظ؛ والتي تتضمّن عناصر خارج البنى اللّغويّة، ممّا يتطلب إعمال القدرات الاستنتاجيّة التي يمتلكها المخاطب عند التّعامل مع الكلام.

وفي نهاية حديثنا عن المستويات الثلاث (النّحو، الدّلالة، التّداوليّة) وعلاقاتهم فيما بينهم، فإنّه من المهم إيراد نقاط أساسيّة وضعها "جورج ليتش" (G.Leech) لتمييز الدّلالة من التّداوليّة، والتي تتمثّل فيما يلي:¹

- 1- التّحديد الدّلالي للجملة البلاغيّة يختلف عن التّفسير التّداولي.
- 2- الدّلالة سلطة قاعدة (نحويّة)، بينما التّداوليّة فهي تحكم مبادئ بلاغيّة.
- 3- قواعد النّحو عرفيّة، أمّا مبادئ التّداوليّة فهي ليست عرفيّة، بل تتعلّق بالأهداف المحادثيّة.
- 4- التّداوليّة العامّة تربط المعنى أو المعنى النّحوي بالملفوظ وبقوّته التّداوليّة (قوة فعل الكلام).
- 5- التّطابقات النّحويّة تُعرف بدقّة بواسطة تخطيطات قواعديّة، أمّا تطابقات التّداوليّة فتُعرف بدقّة بالمشكلات وحلّها.
- 6- التّغييرات والشّروح النّحويّة شكليّة، أمّا الشّروح والتّفسيرات التّداوليّة فهي ابتداء وظيفيّة.
- 7- النّحو فكري خالص، أمّا التّداوليّة في نصيّة تواصلية بين الأفراد.
- 8- إنّ النّحو يمكن وصفه فصولا منفصلة ومحدّدة، أمّا التّداوليّة فتوصف بأنّها تقديرات مستمرة وغير محدّدة.

وفي حين نجد أنّ بعض الباحثين قد فصلوا بين علم الدّلالة والتّداوليّة، فإنّ هناك من الباحثين من يرى عدم جدوى إقامة تلك الحدود بينهما، فكلاهما يتناول المعنى، وإذا أُحتجّ بأنّ الدّلالة

¹ - G.Leech, The principal of Arguments, Longman, USA, 1983, p:543. نقلا عن أودينة سليم، فلسفة التّداوليات الصورية وأخلاقيات النقاش عند يورغن هابرماس، رسالة ماجستير، كليّة العلوم الإنسانيّة والعلوم الاجتماعيّة، قسم الفلسفة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2008/2009، ص:19.

محصورة في المعنى المجرد خارج إطار المقام، والتداولية تختص بالمعنى المتصل بالمقام، فإن هذا الفصل يختل عند تطبيقه، فكثير من التراكيب تتجرد من مضامينها الدلالية إن أغفل المقام، فالعرب تفهم معنى المثل (يداك أوكتا وفوك نفخ) استنادا إلى المقام الذي انبثق منه المثل، وليس من الممكن أن يكون للجملة معنى دلالي بمعزل عن المقام، ويُقال الأمر نفسه في هذا الضرب من القصص التي ذهبت مثلا في الآداب واللغات كلها¹. ولكن هذا القول في رأي البحث لا ينطبق كثيرا على اللغة العادية المستعملة بكثرة، فهو لا يمثل إلا جزءا قليلا منها، لذا فالفرق موجود، ولكنه في بعض الاستعمالات قد يتلاشى لارتباطه ببعض المقامات، ويظهر بذلك اندماج علم الدلالة والتداولية واهتمامهما بجوانب المعنى في اللغة، ولكن يبقى الفصل النظري قائم بينهما، ففي حين "أن علم الدلالة يُعنى بوصف الكلمة ومعنى الجملة، فإن التداولية تُعنى بتحديد مقصد المتكلم"².

VII.4- علاقة التداولية باللسانيات الاجتماعية³:

كثيرا ما يقترن ذكر التداولية باللسانيات الاجتماعية⁴، وذلك لاشتراكهما في ظروف النشأة، حيث رفضت اللسانيات الاجتماعية التصور البنوي الذي أرساه "دو سوسير"؛ والذي اتخذ من اللغة موضوعا له، مستبعدا السياق الخارجي، والمتمثل في المكون الاجتماعي للغة الظاهر في الاستعمال، فهي إذن مثلها مثل التداولية تأخذ بعين الاعتبار تنوع الاستعمالات ولا تختزل اللغة في بنية مجردة، لهذا فإن اللسانيات الاجتماعية تهتم "بدراسة الألسنة في علاقتها بالمجتمعات التي تستعملها، وهو علم يحاول الإجابة على الأسئلة التالية: من يقول؟، وماذا يقول؟ أين؟ متى؟ كيف؟، لماذا؟"⁵. وهي أسئلة تتمحور حول المتكلم وتشاركها التداولية في البحث عن إجابات لها.

¹ - ينظر، شاهر الحسن، علم الدلالة السيمانتية والبراغماتية، ص: 157.

² - جورج يول، معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدينا للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، (د.ط)، 1999م، ص: 125.

³ - إن أبسط تعريف للسانيات الاجتماعية هو أنها "دراسة للغة في علاقتها بالمجتمع" وتكمن قيمتها في قدرتها على إيضاح طبيعة اللغة بصفة عامة وإيضاح خصائص محددة للغة بعينها (ينظر، هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1990م، ص: 17).

⁴ - لمزيد من التوسع في اللسانيات الاجتماعية، ينظر، حاتم صالح الضامن، علم اللغة، ص: 36 وما يليها. وكذا هدسون، علم اللغة الاجتماعي، ص: 15 وما بعدها).

⁵ - صابر الحباشة، التداولية والحجاج، ص: 130.

ونظرا لتطوّر الأبحاث في اللسانيات الاجتماعية خصوصا من طرف "جون.ج. غمبرز (John. J. Gumpers)، فقد ظهر تيار جديد يُعرف بـ"أثنوغرافيا التّواصل"، وبشكل أدق هي لسانيات اجتماعية تفاعلية أو كما يقول هو: «مقاربة تأويلية للمحادثة»¹.

ومن خلال هذه المقاربات يظهر أنّ اللسانيات الاجتماعية تشارك النّداولية في تبين أثر العلاقات الاجتماعية بين المشاركين في التّواصل، والموضوع الذي يدور حول الكلام، ومرّبة كلّ من المتكلّم والسّامع وجنسه، وأثر السّياق الغير لغوي في اختيار السّمات اللّغوية وتنوّعاتها (مستويات الاستخدام)². فاللّغة تتأثّر بالظواهر الاجتماعية المحيطة بها تأثرا كبيرا، فهي بدوية في المجتمع البدوي الغير متحضّر، ألفاظها وتراكيبها محدودة إلى حدّ كبير، لا تتّسع لفنون القول، وعلى العكس من ذلك فإنّ اللّغة في مجتمع متحضّر تتّسم بكثرة ألفاظها وتنوّع تراكيبها.

وتؤكّد أثنوغرافيا التّواصل على هذا الأمر، حيث ترفض قصر الكفاءة على المجال اللّساني وحده، ففي نظرها لا يمكن فصل القول عن إطاره الاجتماعي والثّقافي الذي ينجز فيه، وبذلك تشمل الكفاءة اللّسانية الكفاءة التّواصلية، فمجموع المعارف الثّقافية والتّعاملية تمثّل قدرة على الفعل بطريقة مناسبة في السّياقات أو المقامات المخصوصة.³ ولهذا فقد وسّعت اللّسانيات الاجتماعية مجالها لتشمل دراسة أفعال الكلام حسب الطّبقات الاجتماعية (الأفعال المباشرة والأفعال الغير مباشرة)، وكذا دراسة أفعال الكلام والتّأديّات المختلفة في اللّغات (تحليل تفاضلي تقابلي للّغات) وفي الطّبقات الاجتماعية (تحليل داخل اللّغة الواحدة)⁴.

إنّ كلّ هذه الآراء والأفكار هي من صميم البحث النّداولي، ولهذا فعلاقتها باللسانيات الاجتماعية علاقة وطيدة تُظهر مدى تداخلهما وسيرهما في خط واحد يحاول معالجة اللّغة استنادا إلى عناصر خارجية.

¹ - ينظر، المرجع السابق، ص: 129-130.

² - ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 10-11.

³ - ينظر، جاك موشلر، آن ريبول، القاموس الموسوعي للنّداولية، ص: 37.

⁴ - الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيات، ص: 46.

5.VII - علاقة التّداوليّة بالّلسانيّات النّفسية:

تشترك اللّسانيّات النّفسية مع التّداوليّة في الاهتمام بقدرات المشاركين في عملية التّواصل؛ والتي لها أثر كبير في أدائهم، مثل الانتباه والذاكرة والشّخصية؛ وبمعنى أدقّ فإنّ "اللّسانيّون النّفسيون يسعون إلى التّعرف على طبيعة محتوى المكوّنات الشّخصية للقدرة اللّغويّة البشريّة، واكتشاف الطّرائق التي تربط بها المعرفة اللّغويّة بالاستخدام الفعلي للغة"¹.

إذا، فكلّ من اللّسانيّات النّفسية والتّداوليّة تحاول تفسير العمليات العقلية عند المتكلّم قبل التكلّم، وعند المتلقّي عقب تلقّي الملفوظ، وتعتبر هذه العملية خارجة عن إطار اللّسانيّات العامّة لأنّها لا تدخل ضمن بنية اللّغة الظّاهرة (صوت، نحو، دلالة)، بل تدخل ضمن اللّغة الباطنيّة (التّفكير) وسلوك المتكلّمين، لذا فهدف اللّسانيّات النّفسية هو « اكتشاف قوانين عامّة تفسّر السلوك الإنساني»². وهو ما تحاول التّداوليّة الإجابة عنه من خلال طرح مجموعة من التّساؤلات المتعلّقة بالعملية التّواصلية التّبادليّة³، فالسلوك الإنساني والعمليات العقلية (التّفكير) يظهر في الاستعمال اللّغوي.

ولعلّ علاقة التّداوليّة بعلم النّفس الإدراكي تؤكّد علاقتها باللّسانيّات النّفسية، حيث تسعى كلّ منهما إلى معالجة قضايا اللّسان وإنتاجه وتطوّر مفاهيم القوّة الإنجازيّة والتّضمينات والافتراضات المسبّقة، ومن ناحية أخرى فإنّ "نظريّة الملاءمة" قد ولدت من رحم علم النّفس المعرفي، وهي تفسّر الخطاب وظواهره البنيويّة في الطّبقات المقاميّة المختلفة.

¹ - محمد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيّات، ص: 22.

² - حاتم صالح الضّامن، علم اللّغة، ص: 41.

³ - تحاول اللّسانيّات النّفسية الإجابة عن: كيف يكتسب الإنسان اللّغة؟ وهي تشترك أيضا مع التّداوليّة في الإجابة عن: كيف يفهم الإنسان اللّغة؟ وكيف ينتجها؟ أي أنّهما يبحثان في استراتيجيات فهم اللّغة.

6.VII- علاقة التّداوليّة بالّسانيات النّصيّة وتحليل الخطاب:

يمكن القول إنّه بوقوف المنهج التّداولي على دراسة النّصوص¹، فإنّ ذلك أفضى إلى إخراجها من عزلته وجعله نتاج تفاعل مستمر مع عوامل السّياق، وهذا ما يوحي به مفهوم الخطاب، ولكن ذلك يجب ألاّ يجعلنا نعتقد أنّ التّداوليّة تُعتبر "نظرية لتحليل الخطاب، كما أنّ اللّسانيات نظريّة للجملة، فتقابلها أو تكملها، وذلك أنّ لسانيّات الخطاب تقتضي بنية خطابيّة وقواعد خطابيّة، ومن ثمّ تكون الجملة منتجا مركّباً من القواعد التّركيبية واللفظيّة التي تنشئها بما يعني نوعان من الانصهار والدّوبان"².

وتتّضح علاقة تحليل الخطاب بالتّداوليّة إذا عرفنا أنّ تحليل الخطاب يهدف إلى إعطاء وصف صريح ومنظّم للوحدات اللّغويّة في إطار بعدين اثنين هما: النّص (texte) والسّياق (contexte)، فأولهما يتوجّه إلى البحث في بنية الخطاب في ضوء مستويات الوصف، أمّا الثّاني، فيقوم بتفسير البنى النّصيّة استناداً إلى سياقها وخصائصها الإدراكيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، ويمثّل هذا الجانب (السّياقي) موضوع التّداوليّة وهدفها³، فتحليل الخطاب يستند على تحليل استعمالات اللّغة، وهدفه حينها ليس البنى اللّغويّة، بل المعاني المرتبطة بظروف إنتاجها، ومن ثمّ فالسّياق جزء أساسي في عمليّة تحليل الخطاب، وفي الوقت ذاته مهمّ في تحليل الملفوظ وفهمه في العمليّة التّواصلية من منظور تداولي.

ومن ناحية أخرى نجد أنّ تحليل الخطاب متّصل بعلم الاتّصال، فهو يدرس قيمة الخطاب الحوارية، حيث أنّ العلامة اللّغويّة تكتسب معاني مختلفة من خلال الفضاءات الحوارية التّواصلية بين المرسل والمتلقّي، فالكلام يحمل في دلالات غير ملفوظة لا يدركها إلّا طرفا التّواصل دون علامة واضحة أو معلنة، فعند قولك: ألا تزورني غدا؟ فظاهر الجملة يحمل سؤالاً، وفي باطنها

¹ - وفي هذا الصّد يتساءل "جون ميشال آدم" عن إمكانيّة أن تكون اللّسانيّات النّصيّة هي ذاتها التّداوليّة النّصيّة، مستدلاً على ذلك بأنّ المصطلح (pragmatique) يتشكّل من (pragma) وهو ذو أصل إغريقي يحمل معنى الفعل (action) والمتكلمون يمارسون اللّغة فعلياً عن طريق النّصوص لا الكلمات والجمل، وهو ما ذهب إليه "شارل بالي" (C. Bally) من أنّ اللّغة هي وسيلة في خدمة التّفاعل (anterioration)، لذلك إذا كانت غاية التّداوليّة هي دراسة هذا البعد من الخطاب، وأنّ ذلك لا يتمّ إلا بالنّصوص، وجب إذن أن تكون النّصوص هي موضوع التّداوليّة (regardé, Jean Michel Adam, linguistique textuelle, 1999, p: 119, Nathan, Paris, desgenres de discours aux texte).

² - مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص: 28.

³ - ينظر، محمود عكاشة، النّظرية البراجماتيّة، ص: 78.

التّواصل المقامي هي دعوة للزيارة، وبهذا الطرح فقد ارتبط تحليل الخطاب أيضا بنظرية أفعال الكلام إلى جانب السّيميائية، وكلّ هذه الجوانب تشكّل محاور اهتمام المنهج التّداولي.

VII.7- علاقة التّداوليّة بتعليميّة اللّغات¹:

مثلما هو الشأن بالنّسبة لكلّ النظريات اللّغويّة، فقد استفادت مجالات عديدة من الحقائق التي توصّل إليها اللّغويون في دراستهم للغة، والتّداوليون منهم-على وجه الخصوص-، وكان مجال تعليميّة اللّغات أكثر المستفيدين من ذلك. فلطالما بحث مجال تعليميّة اللّغات بين النظريّات اللّسانية عن المقاربات الأنجع في التّعليم، فمع ظهور البنيويّة التي اهتمّت بدراسة بنية اللّغة على حساب وظيفتها، فقد شهدت المقاربة البنيويّة في التّعليم تركيزا على البنى اللّغويّة وتراكيبها من دون أدائها واستعمالها، وهذا ما جعل مردودها البيداغوجي في تجديد وتفعيل دروس تعليم اللّغات أدنى بكثير ممّا كان متوقّعا، ومع هذا القصور فقد دعت الحاجة والضرورة إلى اعتماد مقاربة أكثر فعاليّة، فكانت المقاربة التّواصلية التّداوليّة هي السّبيل الوحيد لتدارك النّقائص، وذلك من خلال دراسة اللّغة في الاستعمال؛ أي معالجتها وهي تودّي وظيفتها التّواصلية، حيث تهدف هاته المقاربة إلى إكساب المتعلّم كفاءة تواصلية تمكّنه من توظيف اللّغة التي يتعلّمها في مختلف المقامات التّخاطبيّة والمواقف الاجتماعيّة.

ولعلّ بعض الأبحاث التجريبيّة المعنية باكتساب اللّغة تؤكّد أهميّة هذا الجانب المهمل من طرف البنويين، حيث أثبتت أنّ الطّفل لا يكتسب معرفة تمكّنه من التّمييز بين جمل نحويّة وحسب؛ بل معرفة تمكّنه أيضا من التّمييز - داخل صنف الجمل النّحويّة نفسها - بين جمل يتطلّبها السّياق، وجمل لا يتطلّبها السّياق، وكذا أنّه يكتسب قدرة يتمكّن بواسطتها من تحديد: متى يتكلّم، ومع من، وبماذا، وفي أيّ وقت، وأين، وبأية طريقة (كيف)²، وهذا ما نستشفّه من خلال بعض الأحداث الكلاميّة المتداولة عند بعض الدّول، فقد يأخذون على مكرّر السؤال أنّه شتم، وعلى موجه السؤال بطريقة غير مباشرة أنّه غير مؤدّب، وعلى الإجابة على أوّل سؤال في الحوار أنّه عدم رغبة في الكلام، و على الإجابة العامّة أنّه إمكانيّة لاستمرار الحوار إلى أن تَرَدّ الإجابة المباشرة عن السؤال

¹ - إنّ هذا العنصر هو محور البحث، لذا سيكون تفصيله في المباحث اللاحقة إن شاء الله.

² - أي استعمال مستويات الاستخدام (استراتيجيات التّخاطب).

في المرحلة الموالية. وتدلّ نتائج هذه الأبحاث وغيرها أنّ الأطفال يكتسبون المعلومات الدلالية والتداولية في بيئاتهم قبل اكتسابهم المعلومات النحوية والصرفية الصحيحة في المدارس.

إذا، فعملية تعليم اللغة استنادا إلى المنهج التداولي لم تعد تعليميا يقتصر على البنى اللغوية في معزل عن سياقات استعمالها وبطريقة تلقينية بحته لتحقيق كفاءة ما (نحوية، صرفية..)، بل أصبح يركّز على كيفية تحصيل أداء يتناسب مع حاجات المتعلّم التواصلية من خلال الاهتمام بالبعد الوظيفي للغة؛ والذي يبحث في كيفية اشتغالها في مواقف تواصلية معينة، ولعلّ هذا الاهتمام قد بدأ مع ظهور النحو الوظيفي، وأكمّله المنهج التداولي وفصل فيه، حيث يلخص لنا الباحث اللساني "أحمد المتوكل" مبادئ النحو الوظيفي¹ فيما يلي:

- وظيفة اللغات الطبيعية "الأساسية" هي التواصل.
- موضوع الدرس اللساني هو وصف القدرة التواصلية للمتكلم المخاطب للمتكلم - المخاطب.
- النحو الوظيفي نظرية للتركيب والدلالة منظور إليهما من وجهة نظر تداولية.
- يجب أن يسعى الوصف اللغوي الطامح إلى الكفاية إلى تحقيق أنواع ثلاثة من الكفاية: الكفاية النفسية، والكفاية التداولية، والكفاية النمطية.
- تُعدّ الوظائف الدلالية والوظائف التركيبية والوظائف التداولية حسب النحو الوظيفي مفاهيم أولى، غير مشتقة من بنى مركبة معينة².

والذي تجدر الإشارة إليه في هذا السياق هو رصد مدى تفعيل المنهج التداولي للغة في مناهج تعليم اللغات؛ إذ يمكن أن نسجل تنامي الدعوة - سواء عبر الأبحاث البيداغوجية أو توصيات وزارية - إلى اعتماد المستوى التواصل للغة، وذلك بتناغم مع مقاربات بيداغوجية جديدة، تؤكد على ضرورة تمكين المتعلم من التعبير في وضعيات تواصلية مختلفة؛ حيث تتمحور بيداغوجيا الكفاءات، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا الإدماج، حول مدى قدرة المتعلّم على التواصل مع مختلف الأطراف المسهّمة في العملية التعليمية التعلمية، ومدى إسهامه الفعلي في تحقيق المنهاج، بحيث لم يعد المعلم هو المتحكّم في سيرورة التعلم، بقدر ما أصبح موجّها يساعد المتعلّم على تحقيق ما يسمّى بالتعلم الذاتي.

¹ - أشرنا فيما سبق قرب النحو الوظيفي من التداولية، فهما يصبّان في بوتقة واحدة تقريبا.

² - ينظر، أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفية، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1986. ص 9-10.

إنّ تفعيل هذه المقاربات يؤكّد على الانتقال من بيداغوجيا التدريس إلى بيداغوجيا التعلّم، ففي السّابق كانت تُحدّد منهجيّة تعليم اللّغات بالنّظر إلى المعلّم أو المادّة التّعليميّة أو حتّى الوسائل المستعملة¹؛ أمّا مع المنهج التّداولي فقد أصبحت منهجيّة تعليم اللّغات تُحدّد استنادا على خصوصيات المتعلّمين من خلال مراعاة حاجاتهم التّعليميّة. ولعلّ الواقع يثبت نجاح المقاربة التّواصليّة إلى حدّ بعيد في مساعدة المتعلّم على اكتساب كفاءة تواصليّة في جميع اللّغات من خلال تلبية حاجياته اللّغويّة وذلك بإشراكه في وضعيّات تعلّميّة مستمدّة من واقعه، لذا فهو يتعلّم اللّغة من خلال اللّغة؛ أي استعمالها والتّواصل بها. وعلى هذا الأساس يمكن القول إنّ المقاربة التّواصلية ذي المنظور التّداولي قد غيّرت نمط التّعليم ككلّ، فبعد أن كان الاهتمام منصّباً في تعليم اللّغات على المعلّم والمادّة الدّراسيّة التي تكون موحّدة في كثير من الأحيان، فقد تحوّل الاهتمام عند أصحاب الاتّجاه التّواصلية إلى المتعلّم بجعله محورا للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

8.VII - علاقة التّداوليّة بالسّيميائيّة:

بناء على التّعريف الذي قدمه "موريس" للتّداوليّة على أنّها فرع من السّيميائيّات يهتم بفحص العلاقة بين العلامات ومستعملها، فإنّ المنهج السّيميائي يغدو الرّاعي الحقيقي لولادة التّداوليّة، حتّى قيل عنها أنّها (التّداوليّة) الوريث الشرعي لها. ولعلّ المنابع الأساسيّة للتّداوليّة، والتي أشار إليها "الجيلالي دلاش" توضّح علاقتها الوطيّة بالسّيميائيّة، وهذه المنابع هي:²

- السّيميائيّات المنطقيّة المرتبطة بنادي فينا.
- سيميائيّات "موريس" التي تفرّع عنها تيار طاغ أُعيد التّفكير فيه من خلال مكّون العمل، ويمثله "ج. كلوس" من ألمانيا الدّيمقراطيّة.
- الدّرائعيّة الأمريكيّة لـ"بيرس".

¹ - مثلاً حدث مع الطّريقة السّمعيّة البصريّة، حيث غالباً ما كانت الدّروس المبرمجة في المخابر موحّدة بالنّسبة لجميع الفئات، وغير قابلة للتّكيف والتّغيّر، وهو ما يفسّر فشلها النّسبي. في حين أنّ الطّرق الحديثة في تعليم اللّغات الأجنبيّة -خصوصاً- تقرّ بوجود إدماج المتعلّم في بيئة اللّغات المراد تعلّمها باعتبارها طريقة تحمل طابعاً وظيفيّاً تواصليّاً.

² - الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيّات، ص: 4-5.

وعلى الرغم من تأثر التداولية بالسيمانيات بدرجات متفاوتة، إلا أن سيميائية "بيرس" من أكثر السيميانيات تأثيراً في المنهج التداولي.

وقد تقاسم كل من التداولية والسيمانيّة البحث والدراسة في متعلّقات العلامة اللسانية، فبعد أن كانت تتركّب من (دال/مدلول) عند "دو سوسير"، فقد أضاف "بيرس" إليها عنصراً ثالثاً وهو "المؤوّل"، وبهذا اتّسع أفق السيمياء، وانطلقت منه التداولية واتّخذته مرتكزاً لأنّ من خلاله تستطيع أن تتعرف على مقاصد المتكلّم في ضوء سياق مقامي قائم على المحاورّة بين اثنين مع مراعاة الافتراضات المسبّقة والعناصر الإشارية التي بثّتها تلك العلامة.

هذا، وقد تأثّرت التداولية بالسيمانيّة من خلال تطوّر مفهوم العلامة، والذي أصبح يُنظر إليها على أنّها غير ثابتة على الدوام إلا في أطر محدودة وضيّقة، وفي المقابل فهي تتفتح إلى أفق أرحب استناداً إلى المدركات الذهنية للمتلقّي، وهذا هو البعد التّواصلي الذي تبتغيه التداولية، ولكن شرط أن تكون العلامة في سياق مقامي محدّد متعارف عليه من طرف المرسل والمتلقّي، وبناء على ذلك فإنّ العلامة السيميائية موجّهة نحو الفعل، ممّا دفع التداولية إلى أن تأخذ ذلك بعين الاعتبار، لذا طوّرت الأمر أكثر بتركيزها على الأفعال الكلاميّة ولاسيما الفعل المنجز الذي ركز عليه "أوستن" وطوّره تلميذه "سيرل".¹

9.VII - علاقة التداولية بالبلاغة الجديدة:

من منطلق الاهتمام بعملية التّواصل، فإنّ التداولية تشترك مع البلاغة الجديدة في ذلك، فهدف التداولية في جانب منه هو التّأثير في المتلقّي لإقناعه بإنجاز عمل ما، وهذا ما يستلزم الحديث عن الوظيفة الحجاجيّة، والتي تعتبر المحور الأساس للبلاغة الجديدة التي صاغها "بيرلمان" (C.Perelman) سنة 1985م.²

إذا، فموضوع الحجاج في العصر الحديث يشكّل قاسماً مشتركاً بين التداولية والبلاغة، لأنّ هدف كلاّ منهما هو الإقناع، والذي يعتبر وظيفة أساسيّة من وظائف اللّغة التّواصلية، ومن

¹ - ينظر، سامي شهاب أحمد، تحرير: بشرى البستاني، التداولية في البحث اللّغوي والنّقدي، ص: 77.

² - هذا، وقد ظهرت بالمقابل نظريّة الحجاج عند "ديكرو" سنة 1973م، والتي سارت في إطار المنهج التداولي، وبالضبط نظريّة الأفعال الكلاميّة لأوستن وسيرل، في حين نجد أنّ نظريّة الحجاج لبيرلمان مرتبطة بالمنطق الجدلي البلاغي، وليس اللّغة. (ينظر: صابر الحباشة، تلوين الخطاب، فصول مختارة من اللسانيات والعلوم الدلالية والمعرفيّة والتداولية والحجاج، ص: 204).

المعلوم أنّ التّداوليّة تهتم بالتّواصل والاستعمال اللّغوي وفق الظّروف السّياقيّة، وهو ما تحاول البلاغة الجديدة دراسته من منطلق المقولة الشهيرة "لكلّ مقام مقال".

وبالنّظر إلى الوظيفة الحجاجيّة من وجهة نظر تداوليّة نجد أنّها تؤدي إلى إنجاز أفعال بمجرد التّفظ بالكلام، فمساها هو التّأثير لا الإخبار مثلها مثل البلاغة الجديدة بمنظورها الحجاجي. وفي هذا الصّدّد يقول "ليتس": «إنّ البلاغة تداوليّة في صميمها؛ إذ أنّها ممارسة الاتّصال بين المتكلّم والسّامع، بحيث يحلّان إشكاليّة علاقتهما مستخدمين وسائل محدّدة للتّأثير على بعضهما، لذلك فإنّ البلاغة والتّداوليّة البراغماتيّة تتفقان على اعتماد اللّغة كأداة لممارسة الفعل على المتلقّي»¹.

وختاما لحديثنا عن التّداولية في جانب منها (النّظري)، يمكن القول إنّ الباحث -وحتّى القارئ- ليجد صعوبة في الوصول إلى نظريّة منسجمة ذات حدود واضحة بشكل قاطع، بدءا من نشأتها الفعليّة، وكذا ترجماتها، مروراً بتنوّع مصادرها ومرجعياتها، وصولاً إلى تداخلها مع علوم عديدة، فضلا عن تطوّر مفاهيمها وإجراءاتها، فالدرس التّداولي درس ممتدّ على مساحات معرفيّة واسعة ومختلفة ومتداخلة يصعب فصلها نظريّاً بدقّة، وحتّى إن أمكن ذلك، فالجانب التّطبيقي منها يصهرها في بوتقة واحدة فيجعلها ممتزجة، فكلّ دوره في دراسة الظاهرة اللّغوية، فلا يمكن إقصاء الدّراسة البنيويّة الشّكليّة، أو الدّراسة الوظيفيّة التّداوليّة، فهما وجهان لعملة واحدة هي "اللّغة".

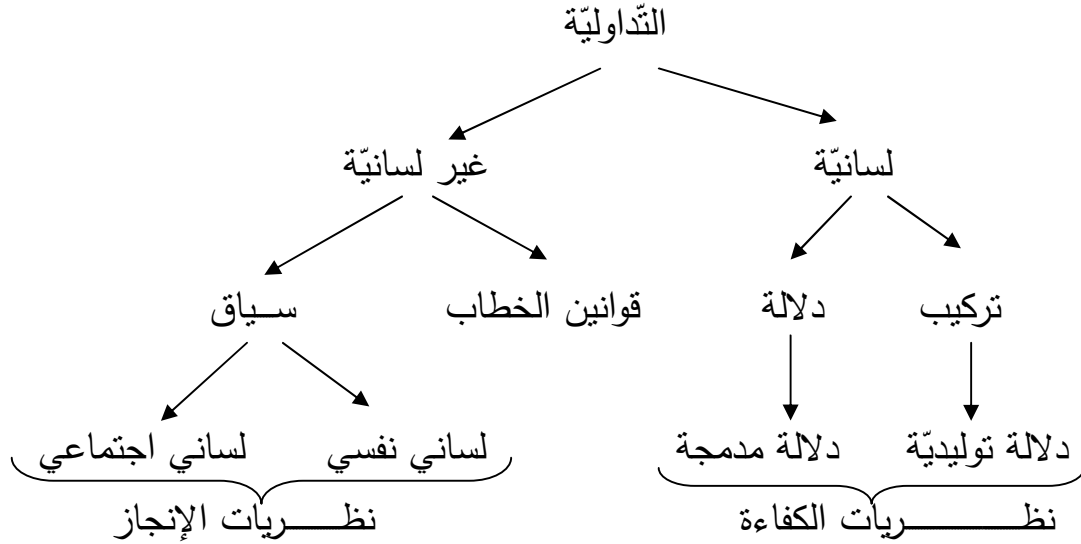
إنّ أهم ما يميّز المنهج التّداولي هو انفتاحه على العلوم والمعارف الغير لسانیّة، والتي أقصتها اللّسانيات البنيوية العلميّة الصّارمة، وهذا ما جعلها (التّداولية) أكثر شموليّة في ركانزها، وأكثر تنوّعا في أدواتها الإجرائيّة وآليّة عملها.

والحقيقة أنّ من فرض عليها ذلك هو "دراستها اللّغة في السّياق"، وهذا الجانب لا يمكّننا من التّحديد المسبق والدقيق للدرس الذي سيتبنّى الدّراسة أو يتقدّمها، فمن اللّسانيات إلى عالم الاجتماع إلى عالم النّفس، تخترق اهتمامات التّداوليّة مجمل البحوث التي تهتمّ بالمعنى والتّواصل، وغالبا ما نرى أنّها تتجاوز الخطاب لتصبح نظريّة عامّة للفعل الإنساني.

إذا، فمن منطلق "دراسة اللّغة ضمن السّياق" نجد أنّ التّداولية تشكّل خليطا متجانسا لعدد الحقل والمعارف، ولكنّ هذا الأمر قد يؤدي في كثير من الأحيان إلى تكرار بعض المفاهيم -خاصّة المهمّة منها- ومعالجتها بصياغات مختلفة من رؤى ومنطلقات متعدّدة، لذا قد تبدو للقارئ

¹ - حفناوي بعلي، التّداوليّة (البراغماتية الجديدة، خطاب ما بعد الحداثة)، مجلّة اللّغة والأدب (ملتقى علم النّص)، جامعة الجزائر، ع: 17، جانفي 2006م، ص: 66-67.

في الوهلة الأولى أنّها مفاهيم متباينة، وهذا ما شكّل حاجزا لوضع معالم واضحة للمنهج التّداولي مقارنة بغيره من المناهج اللّسانية والغير لسانية، ولتوضيح ذلك نورد المخطّط الآتي:¹



إنّ هذا المخطّط يظهر جانبي الدّراسة التّداوليّة، وفي الوقت نفسه يبرز مدى اهتمامها بالجانب السّياقي الذي أخذ يتشعّب من دون أن يكون له حدود، وهو ما أدّى إلى عدم اكتمال المنهج التّداولي ونضجه واتّضح إجراءاته التّطبيقية، وقد يكون هذا سببا لأن يصبح علما مستهلكا كغيره من العلوم والمناهج التي سبقته، مثل: البنيويّة، والأسلوبية، والخطاب، والسردية، لأنّ بعض الفروع المكوّنة له قد أخذت تشكّل علوما ومعارف مستقلة بذاتها.

ومن ناحية أخرى، فإنّ التّداوليّة قد أبدت اهتمامها المفرط بالمعنى والسّياق والتّلقي وفهمه، بيد أنّها انصرفت عن دراسة اللفظ والتركيب النّحوي والمتكّم²، متأثرة بالصّراع الذي قام بين أنصار معنى النّص وأنصار إنتاجه في السّياق الاتّصالي، وما ترتّب عليه من التّعصّب للنّص (الخطاب) أو للمتكلّم أو المتلقّي، وقد مالت التّداوليّة إلى المتلقّي مثلما فعلت "التّفكيكية"، ومآل هذا الجدل إلى زوال بعد أن تستهلكه الألسن والأقلام.³

¹ - جاك موشلر، آن ريبول، القاموس الموسوعي للتّداوليّة، ص: 40.

² - يعتبر اللفظ والمعنى -كما أشرنا سلفا- وجهين متّصلان لا ينفصلان، والتّداوليّة لم تقصي الجانب الشكلي في مجمله، ولكنها لم تعطه الاهتمام اللازم، كالذي أولته بالمعنى والسّياق.

³ - ينظر، محمود عكاشة، النّظرية البراجماتيّة اللّسانية، ص: 80.

وبالطّبع لن يكون هذا بين ليلة وضحاها، بل ستأخذ حظّها من التّحليل والدّراسة، خصوصا أنّها متشعّبة القضايا، متعدّدة المفاهيم والمبادئ، وهو ما أكسبها دورا رياديّا وأهميّة كبيرة في فهم عملية التّواصل واستراتيجياته، وفي الوقت نفسه فتح عليها جانبا نقديّا أخذ يتّسع باتّساعها، ويظهر المقاربات والمفارقات فيها لميلاد علوم ومعارف جديدة، وهذا ما سنحاول معالجته في المبحث اللاحق من خلال الإجابة على التّساؤلات الآتية:

- ما هي أهمّ جوانب البحث التّدولي ومفاهيمه؟

- ما أهميّة المنهج التّدولي؟

- ما هي أهمّ الانتقادات الموجهة إليه؟

المبحث الثاني:

مباحث التحليل التداولي وأهميتها في البحث اللساني

- I- جوانب البحث التداولي وأبرز مفاهيمه.
- II- أهمية المنهج التداولي في البحث اللساني.
- III- من الانتقادات الموجهة للتداولية.

المبحث الثاني: مباحث التحليل التداولي وأهميتها في البحث اللساني

I- جوانب البحث التداولي وأبرز مفاهيمه:

يهدف فهم المنهج التداولي لا بدّ من التّعرف على أهم قضايا وجوانبه البحثية لتكون قاعدة نستند عليها ونطلق منها للمباحث اللاحقة، خصوصا أنّها متعلّقة بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، ولئن كانت معظم البحوث والكتب تشير إلى البعض دون الآخر منها¹، فإننا سنحاول عرض أكبر عدد ليتسنى لنا توظيفها من جهة، ويستطيع القارئ الخروج بتصور عام حول المنهج التداولي بعد قراءتها من جهة أخرى، وفيما يأتي تفصيل لهذه الجوانب:

1.I- أفعال الكلام (Les actes de langage):

تعدّ اللّغة العادية أو الطّبيعية أحد أنظمة العلامات التي يستعملها الإنسان للتّعبير عن أغراضه ومقاصده، خصوصا في العمليات التّواصلية، التي تحتاج إلى استراتيجيات عديدة تكفل تحقيق الفهم والإفهام بين أطرافها، بيد أن وظيفتها لا تنحصر في نقل الأخبار ووصف الواقع وتبليغه لمستمعين معيّنين، بل إنّها تتجاوز ذلك لتشكّل الأداة الأهم التي لا يستطيع الإنسان إنجاز أفعال وأعمال إلّا بها ومن خلالها، حيث يصرّح "مالينوفسكي" بذلك فيقول: «إنّ اللّغة في استخداماتها البدائية تقوم بدور حلقة في سلسلة الأنشطة الإنسانية المتألّفة باعتبارها جزءا من السلوك الإنساني، فهي وسيلة من وسائل الفعل، وليس أداة للتأمّل»². لذا فاللّغة تأخذ في استعمالها معاني متعدّدة في السياقات والمقامات التّخاطبية المختلفة، حيث يشكل "الفعل" جزءا مكوّنا ومهمّا في معاني تلك الخطابات.

ومن منطلق الاهتمام بدراسة اللّغة ووظائفها، فقد نشأت "نظرية الأفعال الكلامية"³ في ظلّ فلسفة اللّغة، وهي مدينة بوجه خاص لآراء "فيتجنشتاين" الذي ركّز على دراسة اللّغة العادية، وبين أهميّة

¹ - من خلال البحث الاستقصائي تبين أنّ كثيرا من الكتب والبحوث الأكاديمية لم تتناول جميع جوانب البحث التداولي وقضاياها (أربعا منها على الأكثر) نظرا لأنّ حصر موضوعاته أمر صعب، فهي في بعض الأحيان متداخلة مع بعضها البعض، وفي أحيان أخرى متداخلة مع معارف ومجالات غير لسانية كما سيكشف عليه البحث.

² - هرسون، علم اللّغة الاجتماعي، ص: 172.

³ - يعود مصطلح الأفعال الكلامية إلى "بوهلر" سنة 1934م، وقصد به الاقتضاء الموفق للكلام، ومع ازدهار تحليل الملفوظ فقد تبناه رواد التّداولية وعلى رأسهم "أوستن" فأكسبه المدلول الحالي (ينظر، بشرى البستاني وآخرون، التّداولية في البحث اللّغوي والتّقدي، ص: 42).

ربط اللّغة باستعمالها من أجل فهم معانيها بدقّة، فالاستعمال هو الذي يعطي الحياة للكلمات، ومنه فإنّ البعد الاستعمالي للّغة يظهر وظائفها الحقيقة الكامنة وراء الألفاظ والتراكيب.

وفي خضم هاته الأفكار وبعد موت "فيتجنشتاين" فقد انتقل الاهتمام باللّغة إلى فلاسفة "أكسفورد" والذين استلهموا أفكار "فيتجنشتاين" وقاموا بتطويرها، فانبثقت أولى بوادر "نظرية أفعال الكلام" على يد كلّ من "أوستن" و"سيرل" و"غرايس"، والذين بدورهم اتّبّعوا منهجا تداوليا في دراسة اللّغة يراعي بعدها الاستعمالي باعتباره يمدّها قوّة فاعلة ومؤثّرة في الواقع، « فالاستعمال اللّغوي ليس إبراز منطوق لغوي فقط، بل إنجاز حدث اجتماعي معيّن أيضا في الوقت نفسه»¹، كما «أنّ استعمال اللّغة ليس هو إنجاز فعل مخصوص فقط، وإنّما هو جزء كامل من التّفاعل الاجتماعي»². فالمتكلّمون يحققون بواسطة أفعال الكلام أغراضا تبليغيّة وإنجازيّة، وفي نفس الوقت أفعالا تأثيريّة على المتلقّين، لذا فقد عُدّ الفعل الكلامي الوحدة اللّغويّة الصّغرى للتّبليغ وليست الجملة باعتبار أنّه (فعل الكلام) يوسّع من وظائف اللّغة ويبرز قيمتها الحقيقيّة.

ووفقا لهذا المنظور والتّصور، فقد عُدّت "نظرية الأفعال الكلاميّة" عموما من أهمّ مباحث الدّرس التّداولي، "بل إنّ التّداوليّة في نشأتها الأولى كانت مرادفة للأفعال الكلاميّة، لذا فليس بغريب أن يُعدّ "جون أوستن" أبا للتّداوليّة"³.

لقد انطلقت هذه النّظرية من مفهوم جديد في الدّراسات اللّغويّة، وهو "الفعل الكلامي"⁴، والذي يعني أنّ كلّ ملفوظ يُفْضِي التّلفّظ به في شروط لغويّة ومقاميّة وسياقيّة معيّنة إنجاز فعل من طرف متلقّظه، وكذا ممارسة تأثير على متلقّيه؛ وبمعنى آخر فإنّ الاستعمال اللّغوي ينتج عنه آثار لغويّة وغير لغويّة، فهو يودّي وظيفة تبليغيّة للمعلومات، ووظيفة إنجازيّة للأفعال ووظيفة تأثيريّة على المتلقّين في نفس الوقت وغيرها من الوظائف التي تحقّق التّفاعل الاجتماعي بين الأطراف المتخاطبة، ولهذا يمكن القول إنّ "الفعل يهدف إلى تحويل وضع المتلقّي وتغيير نظام معتقداته ومواقفه السلوكيّة"⁵.

¹ - فندايك، النّص والسّياق، ص: 227.

² - المرجع نفسه، ص: 18.

³ - محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 41.

⁴ - لقد تعدّدت المصطلحات والتّرجمات الدّالة على هذا المفهوم، فهناك من استعمل: الفعل الكلامي، الفعل اللّغوي، الفعل القولي.

⁵ - محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، (استراتيجية التّناص)، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط3، 1992م،

ص: 139.

إذا، فنظرية أفعال الكلام تقوم "على النظر إلى اللغة على أنها أداء أعمال مختلفة في آن واحد، وما القول إلا واحد منها، فعندما يتحدث المتكلم فإنه في الواقع يخبر عن شيء، أو يصرح تصريحاً ما، أو يأمر، أو ينهى، أو يلتمس، أو يعد، أو يشكر، أو يحذر.. إلخ"¹.

إن نظرية الأفعال الكلامية تنسب إلى مؤسسها الأول "جون أوستن"، رغم أنه لم يقدم أية نظرية متطورة كاملة لأفعال الكلام على الإطلاق وإن أقرب نقطة توصل إليها بهذا الخصوص كانت في محاضرات "وليام جيمس"، والتي ألقاها في جامعة هارفارد سنة 1955م، ومن بعده فقد جمعت في كتاب سمي بـ "كيف ننجز الأشياء بالكلمات" (How to do things with words)² والذي نشر بعد وفاته المفاجئة (1960) بعامين؛ أي سنة 1962م³، "و عليه فلا غرابة في أن لا نجد صيغة موحدة متفق عليها لنظرية أفعال الكلام، بل ليس واضحاً هل كان "أوستن" يحاول أن يكون نظرية لأفعال الكلام حسب مفهوم المصطلح "نظرية" كما يفسره العديد من الذين تبنا آراءه"⁴، ومنهم "جون سيرل" وغيره من النُداوليين الذين قاموا بتطوير هذه النظرية أثناء السبعينيات والثمانينيات، وفيما يأتي عرض لأهم أفكار هذه النظرية عند كل من مؤسسها "جون أوستن" وتلميذه "جون سيرل".

1.1.I- نظرية الأفعال الكلامية⁵ عند "جون أوستن":

إن الجوانب الرئيسية لمساهمة "أوستن" في "نظرية الأفعال الكلامية" يمكن عرضها واختصارها في مرحلتين أساسيتين هما:

1.1.1.I- تمييز "أوستن" بين الأقوال التقريرية والأقوال الإنجازية:

لقد انطلق "أوستن" في بناء نظريته من مبدأ ضرورة ربط اللغة بالسياقات الاجتماعية، لذا رأى على أن دراسة المعنى "أن تبتعد عن التراكيب الجوفاء، مثل (الجلد الأبيض) بمعزل عن سياقاتها،

¹ - محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، ص: 34.

² - وترجم هذا الكتاب بعنوان "نظرية أفعال الكلام العامة (كيف ننجز الأشياء بالكلام)"، من طرف: عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 1991.

³ - ينظر، جون ليونز، اللغة والمعنى والسياق، ص: 190.

⁴ - المرجع نفسه، ص: 193.

⁵ - هناك أيضاً من يسميها "نظرية أفعال الكلام"، وقد رأى "الطبيبائي" أن التسمية الأكثر دقة هي: "نظرية الأفعال المتضمنة في القول" (ينظر: طالب سيد هاشم الطبيبائي، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، (د.ط)، 1994م، ص: ب).

لأنّ اللّغة عادة تُستخدم داخل سياق الكلام لتأدية كثير من الوظائف¹، ولهذا أنكر "أوستن" أن تقتصر وظيفة اللّغة على وصف وقائع العالم وصفا يكون إمّا صادقا وإمّا كاذبا، وأطلق عليه المغالطة الوصفية (الوهم الوصفي)، ورأى أنّ هناك نوعا آخر من العبارات يشبه العبارات الوظيفية في تركيبها لكنّه لا يصف وقائع العالم ولا يوصف بصدق ولا بكذب². ومن هنا طرح "أوستن" تساؤلا يبدى فيه حيرته، فيقول: «فنحن عندما نصدر عبارة ما أيّا كان نوعها أفلسنا نفعل شيئا ما؟»³. ومن خلال عرضه لمجموعة من الأمثلة وتحليلها فقد توصّل إلى نتيجة مفادها "أنّ القول هو الفعل"، كالاتي: فعندما يقول قائل: أترك هذه الساعة ميراثا لأخي (عند قراءة الوصية)⁴. فهذه العبارة وأمثالها لا تصف ولا تثبت شيئا من وقائع العالم الخارجي، ولا تخبر بشيء، وهي كذلك لا توصف بصدق أو كذب، بل إنّك إذا نطقتها لا تنشئ قولاً، بل تؤدي فعلاً وتتجزه، فهي أفعال كلام أو هي أفعال كلامية⁵، ومنه استنتج "أوستن" أنّ "القول هو بمعنى ما فعل شيء وعمله"⁶.

ومن ثمّ فقد راح "أوستن" يؤكّد على أنّ مثل هذه الأقوال قد اتخذت شكلا موهما بأنّها أقوال خبرية تصف الواقع، ولكنها في الحقيقة لا تصف واقعا، بل هي أقوال تتجز أفعالا بواسطتها، وتغير الواقع، وبناءً عليه لا يمكن الحكم عليها بالصدق أو الكذب، واقترح أن تسمّى هذه الأقوال أقوالا إنشائية، وبهذا وصل "أوستن" إلى أولى تمييزاته بين "الأقوال التقريرية"⁷، والأقوال الإنجازية (الإنشائية)⁸، ورأى أنّ هاته الأخيرة لا يكفي لتتجز تلك الأقوال أفعالا النطق بها، بل لا بدّ من

¹ - هرسون، علم اللّغة الاجتماعي، ص: 133.

² - محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 43.

³ - جون لانكشو أوستن، نظرية أفعال الكلام العامة (كيف ننجز الأشياء بالكلام)، تر: عبد القادر قينيني، ص: 111.

⁴ - المرجع نفسه، ص: 16.

⁵ - ينظر، المرجع نفسه، ص: 16. وكذا: محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 43.

⁶ - المرجع نفسه (أوستن)، ص: 111.

⁷ - بما أنّ كل القضايا الصادقة منها والكاذبة ليست كلّها دالة على الوصف، فقد عدل "أوستن" عن لفظ الوصف واختار بدله لفظ تقريرية (constative).

⁸ - ينظر، آن روبول، جاك موشلار، التداولية اليوم، ص: 31. وكذا، علي آيت أوشن، النصّ والسّياق الشعري، ص: 63 وما بعدها.

أن يكون ظرف إلقائها مناسباً كالإرادة والنية والقدرة ونحوها¹، وهو ما يظهره قوله: «إنّ قول شيء ما على وجه الخصوص هو أدائه وإنجازه»².

والفرق بين الأقوال التقريرية و الأقوال الإنجازية، هو أنّ اللغة تخضع للواقع وتحاول تمثيله، وقد يكون هذا التمثيل صادقا أو كاذبا في الأولى، بينما في الأقوال الإنجازية فإنّ الواقع يخضع للغة، واللغة تحاول تغيير هذا الواقع³.

ورغم وضعه لشروط تمييزية بينهما، فقد لاحظ أنّ هناك تداخلا بين الأقوال التقريرية والأقوال الإنجازية من خلال معياري (النجاح والفشل)، و(الصدق والكذب)⁴، ومع ذلك رفض الإقرار باختزال الأقوال الإنجازية في الأقوال التقريرية، فحاول أن يوجد تمييزا آخر فاقترح شروطا نحوية للأقوال الإنجازية، و هي:

- أن ينتمي الفعل المتلفظ به إلى مجموعة الأفعال الإنجازية (وعد، سأل، قال، حدّر...).
- أن يكون الفاعل هو نفسه المتكلّم (مبني للمعلوم).
- أن يكون زمن دلالتها المضارع⁵.

وفي مرحلة لاحقة لهذا التقسيم فقد أقر "أوستن" بصعوبته وضعفه -رغم تمسّكه به- لما رأى أنّ بعض الأقوال الإنجازية على سبيل المثال ليست مسندة إلى ضمير المتكلّم، ولا تتضمن فعلا إنشائيا، نحو جملة: رُفعت الجلسة أو جملة: اكتب الدرس. وقد قادت هذه الملاحظة إلى "تمييز جديد لا يزال مقبولا إلى يومنا هذا، فهو يقر بأنّ كل جملة تامّة مستعملة تقابل إنجاز عمل لغوي واحد على الأقل"⁶. ومنه استنتج أنّ الأقوال التقريرية و الأقوال الإنجازية الناقصة، والتي لا تستند إلى ضمير المتكلّم أو لا تتضمن فعلا إنجازيا يمكن تفسيرها على أنّها أقوال إنجازية لاحتوائها على أفعال إنجازية مضمرة أو متضمنة (يدل عليها المعنى) تقديره "أمرك"، "أقول" ونحوهما، مثل:

- بالنسبة للأقوال التقريرية:

الجوّ ساخن ← (أقول) الجو ساخن.

¹ - ينظر، جان سيرفوني، الملفوظية، ص: 17-18.

² - جون لانكشو أوستن، نظرية أفعال الكلام العامة، ص: 111.

³ - ينظر، علي آيت أوشن، النص والسياق الشعري، ص: 64.

⁴ - ينظر، جاك موشلر، آن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص: 60.

⁵ - ينظر، المرجع نفسه، ص: 63. وكذا: أحمد المتوكّل، اللسانيات الوظيفية، ص: 19.

⁶ - آن ريبول، جاك موشلر، التداولية اليوم، ص: 31.

- بالنسبة للأقوال الإنجازية الناقصة:

رُفعت الجلسة ————— (أقول) رُفعت الجلسة.

اكتب الدرس ————— آمرك بالكتابة.

وبعد بحث طويل ومحاولات عديدة توصل "أوستن" في آخر مرحلة من مراحل بحثه أنه لا جدوى من البحث وراء سراب التمييز بين الأقوال التقريرية والإنجازية، واعتبر أن كل قول أو ملفوظ يملك بعدا تقريريا وبعدا إنجازيا، وعلى هذا الأساس فكل الأقوال إنجازية، وهي على نوعين: إنجازية مباشرة (صريحة)، وإنجازية غير مباشرة (ضمنية)¹.

I.1.1.2- تقسيم "أوستن" للأفعال الكلامية:

من منطلق أن كل الأقوال إنجازية بطبيعتها، فقد ميّز "أوستن" بين ثلاثة أنواع من الأفعال الكلامية، وهي: ²الفعل القولي (الفعل اللغوي)، والفعل الإنجازي (الفعل المتضمن في القول أو القول الفاعل)، والفعل التأثيري (الفعل الناتج عن القول أو الاستلزامي).

أولا: الفعل القولي (locutoire):

وهو التلّفظ بالأصوات سليمة (فعل صوتي) في تراكيب مفيدة (فعل تركيبية)، حيث يفضي استعمالها إلى إنتاج ذات دلالة (فعل دلالي).

¹ - ينظر، معاذ بن سلمان الدّخيل، منزلة معاني الكلام في النّظرية النّحويّة العربيّة، مقارنة تداوليّة، ص: 40. وكذا: علي آيت أوشن، النّص والسياق الشعري، ص: 66-67.

² - لمزيد من التّوسع ينظر: - طالب سيد هاشم الطّبطبائي، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللّغة المعاصرين والبلاغيين العرب، ص: 8-9.

- مسعود صحراوي، التّدالويّة عند العلماء العرب، ص: 41-42.

- علي آيت أوشن، النّص والسياق الشعري، ص: 67 وما بعدها.

- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 68.

ثانياً: الفعل الإنجازي(illocutoire):

ويشكل هذا الفعل محور نظرية الأفعال الكلامية، حيث إنّ المتكلم من خلال أدائه لملفوظات، نحو: (وعد، إنذار، استفهام...إلخ) يكون قد أنجز أفعالا.

والفرق بين الفعل القولي والفعل الإنجازي هو أنّ الثاني "قيام بفعل ضمن قول شيء، في مقابل القيام بفعل هو قول شيء"¹.

ثالثاً: الفعل التأثيري(perlocutoire):

وهو ما ينتجه القول من أثر لدى المخاطب²؛ أي أنّ الفعل الإنجازي يحقق تأثيراً على المتلقي، والذي تتغير حالته، كأن ينفعل أو يقتنع أو يتكلم...إلخ. لذا فالفعل التأثيري متعلق بالمتلقي على عكس الفعل الإنجازي فإنّه متعلق بالمرسل، ويتميّز كلّ فعل من هذه الأفعال الثلاثة بتوفره على قوّة إنجازيّة.

واستناداً إلى مفهوم القوّة الإنجازيّة، فقد ميّز "أوستن" بين خمسة أنواع من الأفعال الكلاميّة:

– الأفعال الحكميّة(الإقراريّة)(verdictifs): وهدفها إصدار الأحكام والتّقارير³، مثل: حكم، وعد، برّاً، وصف...إلخ.

– الأفعال التّمرسيّة(الإنفاذيّة)(exersitifs): وتقوم على إصدار قرارات باستعمال القوّة لصالح شخص أو ضده، كالتي تصدرها السّلطة التّشريعيّة أو القانونيّة، مثل: عين، أمر، نهى، أعلن...إلخ.

– أفعال التّكليف(الوعديّة)(comessifs): وهي الأفعال التي تلزم المتكلم بأداء فعل ما، مثل: وعد، نذر، أقسم، التزم...إلخ.

– الأفعال العرضيّة(التّعبيريّة)(expositifs): وهي الأفعال التي تهدف إلى عرض المفاهيم ومناقشتها باستعمال الحجج، مثل: اعترض، افترض، أثبت، برهن...إلخ.

– أفعال السّلوكات(الإخباريّات)(coportementaux): وهي الأفعال التي تهدف إلى إبداء سلوك معيّن اتّجاه الآخرين، مثل: شكر، أنكر، اعتذر، هنأ...إلخ.

¹ – طالب سيد هاشم الطّبطبائي، نظرية الأفعال الكلاميّة بين فلاسفة اللّغة المعاصرين والبلاغيين العرب، ص: 8.

² – جاك موشر، آن ريبول، القاموس الموسوعي للتّداوليّة، ص: 65.

³ – وهي أفعال متّصلة أكثر بالأعمال القضائيّة، وهذا بحكم اطلاع "أوستن" على كثير من الكتب الإداريّة والقانونيّة والاستفادة منها.

2.1.I- نظرية الأفعال الكلامية عند "جون سيرل":

لم يستطع "أوستن" أن يحقق ما كان يصبو إليه من وضع نظرية متكاملة للأفعال الكلامية، وهذا ما أقرّه هو بنفسه، حيث إنّ بعض تصنيفات الأفعال قد تداخلت مع بعضها، وحدث خلط بينها؛ لأنّ أساس التمييز بينها لم يكن محدداً بدقة ويشوبه كثير من الغموض. ولكن بعد وفاته، فقد أكمل "سيرل" ما بدأه أستاذه، حيث أعاد صقل "نظرية الأفعال الكلامية" وتجديدها، وبذلك ظهرت على يده نظرية منتظمة لاستعمالات اللغة بمصطلحات الأفعال الكلامية تقوم في جوهرها على مبدأ القصدية (intentionnalité)؛ والذي يتضمّن قواعداً محدّدة وفق أسس منهجية واضحة ومتّصلة باللغة¹.

ويمكن تلخيص التعديلات التي أجراها "سيرل" على "نظرية الأفعال الكلامية" فيما يلي:

- إعادة تقسيم الأفعال الكلامية:

لقد قدّم "سيرل" تصنيفاً للأفعال الكلامية منطلقاً في ذلك من تصنيف "أوستن" لها، ومحدثاً تعديلاً فيها، حيث أضاف فعلاً رابعاً كالاتي:

- الفعل القولي (الصوتي، التركيبي).

- **الفعل القضوي (propositional):** يمكن القول إنّ "الفعل القضوي" يقابل الفعل الدلالي في تصنيف "أوستن"، والذي كان جزءاً من "الفعل القولي" بالإضافة إلى الفعل الصوتي والتركيبي، إلّا أنّ "سيرل" جعله قسماً مستقلاً عن هذه الأفعال من وجهة نظر مختلفة، حيث ينقسم "الفعل القضوي" حسبّه إلى فرعين أساسيين، وهما: الفعل الإحالي والفعل الجملي.

كما أنّ الفعل القضوي يشمل المتحدّث عنه أو المرجع والمتحدّث به أو الخبر (المقصود)، وهو لا يقع وحده، بل يُستخدم دائماً مع فعل إنجازي في إطار كلامي مركّب².

- الفعل الإنجازي (على نحو ما قدّمه أوستن).

- الفعل التأثيري (على نحو ما قدّمه أوستن).

ولتجنّب المزالق التي وقع فيها "أوستن" فقد وضع "سيرل" أربع طرق يرتبط بها مضمون القضية مع العالم فتحدّد على أساسها أغراض (مقاصد) الفعل الكلامي، وهي:³

¹- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص: 70-71.

²- ينظر، المرجع نفسه، ص: 72.

³- ينظر، معاذ بن سلمان الدّخيل، منزلة معاني الكلام في النظرية النّحويّة العربيّة، مقارنة تداوليّة، ص: 50.

- اتّجاه المطابقة من القول إلى العالم: وهذا اتّجاه يناسب الأخبار؛ حيث إنّ الحدث في العالم الخارجي سابق للقول، وبالتالي تكون المطابقة من القول إلى العالم.

- اتّجاه المطابقة من العالم إلى القول: وهذا اتّجاه يناسب الطلب؛ حيث إنّ الحدث في العالم الخارجي يتكوّن بعد القول.

- اتّجاه المطابقة المزدوج: ويختصّ به الإنشاء الإيقاعي؛ لأنّ النّجاح يتحقّق في المطابقة بتغيّر العالم الخارجي ليطابق المضمون القضوي بتمثيل العالم بأنّه تغيّر على هذا النّحو.

- اتّجاه المطابقة الفارغ: وتختصّ به أعمال الانفعال ونحوها؛ حيث لا توجد مشكلة في نجاح تحقق المطابقة بين مضمون القضية والعالم الخارجي، لأنّه يقع القول عموماً مع افتراض حصول المطابقة.

ووفقاً لهذه المقاييس فقد رأى "سيرل" أنّها تجنّب ما وقع فيه "أوستن" من تداخل بين تصنيفات الأفعال الكلاميّة، وعلى هذا الأساس قدّم هو كذلك خمسة أصناف للأفعال الكلاميّة منطلقاً فيها من مبدأ أنّ لكل فعل كلامي بنية عميقة تحدّده¹، وهذه الأصناف هي:²

- الإخباريّات أو التّقريريّات (assersifs):

والغرض فيها هو نقل المتكلّم واقعة ما من العالم من خلال قضية معيّنة، فهي تسعى إلى تمثيل العالم، لذا فاتّجاه المطابقة فيها يكون من الكلمات إلى العالم، كما أنّ أفعال هذا الصنف كلّها تحتل الصدق والكذب، تتضمن معظم أفعال الإيضاح والأحكام.

- الأمريّات أو التّوجيهات (directifs):

وغرضها الإنجازي يكمن في حمل المخاطب على القيام بفعل معين في المستقبل، واتّجاه المطابقة فيها من العالم إلى الكلمات، وشرط الإخلاص فيها يتمثّل في الإرادة والرّغبة الصّادقة، ويدخل في هذا الصّنف: الاستفهام والأمر والاستعطاف والنّصح.

¹ - تتكون هذه البنية من: فعل إنشائي يسمّى موضع القوّة المقصودة في القول، وجملّة تسم موضع المضمون القضوي. (معاذ بن

سلمان الدّخيل، منزلة معاني الكلام في النّظرية النّحويّة العربيّة، مقارنة تداوليّة، ص: 50)

² - للتوسع ينظر: محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 78 وما بعدها. وكذا: طالب سيد هاشم الطبطبائي، نظرية الأفعال الكلاميّة بين فلاسفة اللّغة المعاصرين والبلاغيين العرب، ص: 30 وما بعدها.

- الالتزامات أو الوعديّات (commissifs):

وغرضها الإنجازي هو التزام المتكلم بفعل شيء ما في المستقبل (المحتوى القضوي)، واتّجاه المطابقة فيها من العالم إلى الكلمات، وشرط الإخلاص هو القصد، ومن أفعالها: الوعد، التّعهد، القسم.

وما يلاحظ أنّ اتّجاه المطابقة في الأمرّيات و الالتزامات واحد، لكنّ الفرق بينهما في أنّ المرجع في الأولى هو المخاطب، أمّا في الثانية فهو المتكلم، لذا فالقوة الإنجازيّة تختلف بينهما، فبينما لا يحاول المتكلم في الالتزامات التأثير في السّامع، فإنّه في الأمرّيات يحاول ذلك.

- التّصريحات أو التّعبيرات (expressifs):

وغرضها الإنجازي هو التّعبير عن الحالات النّفسية تعبيرا تتوافر فيه شروط الصدق، واتّجاه المطابقة فيها هو "الاتّجاه الفارغ"، ويدخل ضمنها الأفعال التّمرسيّة عند "أوستن"، مثل: أفعال الشّكر، والتّهنئة، والترحيب... إلخ.

- الإعلانيّات أو الإيقاعيّات (déclaratifs):

وميزة هذا الصّنف أنّ أداءها النّاجح يكون حين التّلفظ بها، وهدفها هو إحداث تغيير في الوضع القائم، واتّجاه المطابقة فيها يكون مزدوجاً؛ أي من الكلمات إلى العالم ومن العالم إلى الكلمات، ولا تحتاج إلى شرط الإخلاص.

إضافة إلى هذه التّمييزات، فقد وضع "سيرل" اثني عشر مقياساً لنجاح الفعل الإنجازي¹، وسماها شروط النّجاح، كما قام بتوسيع الفعل الإنجازي ليتجاوز ارتباطه بالمتكلم إلى العرف الاجتماعي اللّغوي، وجعل للقوة الإنجازيّة أدلة عليها (تقديم، تأخير، نبر، تنعيم، علامات ترقيم...).

ورغم كلّ ما وضعه "سيرل" من شروط ومقاييس، وما قدّمه من توضيحات، فإنّه لم يستطع التّخلّص الكامل من مأخذه على "أوستن"؛ كالتّداخل بين الأصناف، وعدم وضوح الحدود بينها، وهذا ما عرّضه للنّقد أيضاً²، وظهرت بذلك تصنيفات بعده تحاول تفادي النّقائص والأخطاء التي وقع فيها³.

¹ - للتوسّع، ينظر: جاك موشر، آن ريبول، القاموس الموسوعي للتّداوليّة، ص: 74-75. وكذا، فرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداوليّة، ص: 63 وما بعدها.

² - للتوسّع، ينظر: طالب سيد هاشم الطّبطبائي، نظريّة الأفعال الكلاميّة بين فلاسفة اللّغة المعاصرين والبلاغيين العرب، ص: 30 وما بعدها. وكذا، فرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداوليّة، ص: 69-70.

³ - للتوسّع، ينظر: خليفة بوجادي، في اللّسانيات التّداوليّة، ص: 81-82.

2.1 - الاستلزام الحواري¹ (Implication conversationnelle):

يعدّ الاستلزام الحواري من أهم المبادئ التّداوليّة، حيث ترجع نشأته إلى الفيلسوف "بول غرايس" في محاضراته التي ألقاها بجامعة "هارفارد" عام 1967م في إطار بحثه "المنطق والحوار"، والذي حاول فيه التّفريق بين ما يُقال وما يُقصد في الخطابات المختلفة، وتوصّل إلى أنّ الخطابات تحمل معنى حرفي، ومعنى مقصود يريد المتكلّم إيصاله إلى المتلقّي بطريقة غير مباشرة باعتبار أنّ هذا الأخير (المتلقّي) قادر على فهم مقاصد المتكلّم من خلال الاستعانة بمختلف المعطيات السياقيّة، ومن هذا التّصور نشأت فكرة الاستلزام الحواري²، والتي عُدّت حلقة وصل بين المعنى الحرفي الصّريح والمعنى المتضمّن، ورغم أنّ "غرايس" لم يطرّوّر هاته الفكرة تطويرا كاملا إلا أنّ "الاستلزام الحواري" أصبح من أهم النّظريات في البحث التّداولي وأكثرها تأثيرا في تطوره.³

وقد قسم "غرايس" الاستلزام الحواري إلى قسمين:⁴

- أولهما: استلزام عرفي (عام): ويتمثّل في المعاني الاصطلاحية الصّريحة التي تلازم الجملة في مقام معيّن، فهي إذن معاني مباشرة حرفيّة نستخلصها من معاني الألفاظ والتراكيب، ويخرج من هذا-بالطبع- بعض المعاني الحرفيّة التي لا تحمل معنى مباشرا، نحو قوله تعالى: ﴿وَلَا يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ حَتَّى يَلِجَ الْجَمَلُ فِي سَمِّ الْخِيَاطِ﴾⁵، ويُستثنى من ذلك أيضا التراكيب المجازيّة (الكنائية، الاستعارة...)، والسياقية (الأمثال).

- ثانيهما: استلزام حوارِي (خاص): وهو متغيّر بتغيّر السياقات التي يرد فيها، ويُعدّ الحوار الحقل الفعّال والمباشر للتّفاعل اللّغوي، والذي يكشف عن البعد الاستعمالي في تحقيق قصد المتحاورين.

¹ - إنّ هذا المفهوم أصيل في التّراث العربي، فهو عند عبد القاهر الجرجاني "معنى المعنى"، حيث عرّفه بقوله: إنّ المعنى هو المفهوم من ظاهر اللفظ، أمّا معنى المعنى فهو أن تعقل من اللفظ معنى، ثم يفرض بك ذلك المعنى إلى معنى آخر (عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص: 203)

² - قد يختلط مفهوم الاستلزام مع مفهوم الاقتضاء، لكنهما في الحقيقة مختلفان، فالأول مفهوم لساني تداولي يتغيّر بتغيّر ظروف إنتاج العبارة اللغوية، أمّا الاقتضاء فهو لازم في جميع الحالات والأحوال (ينظر، محمود عكاشة، النّظرية البراجماتيّة اللّسانية، ص: 87)

³ - ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 32-33. وكذا: محمود عكاشة، النّظرية البراجماتيّة اللّسانية، هامش ص: 86.

⁴ - ينظر، محمود عكاشة، النّظرية البراجماتيّة اللّسانية، ص: 89-90. وكذا: محمد يونس علي، مقدّمة في علمي الدّلالة والتّخاطب، ص: 51-52. وكذا: مسعود صحرأوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص: 34-35.

⁵ - سورة الأعراف، الآية: 41.

لذا فالاستلزام الحواري لا يمكن تحديده أو استيعابه إلا من خلال تفعيل سياقات التّلفظ وإدراكها، فالمعنى متضمّن في سياقات الوحدات الكلاميّة، ومنه يُمكن القول إنّ الاستلزام الحواري لا يختلف كثيرا عن متضمّنات القول¹. ولإيضاح ظاهرة "الاستلزام الحواري" نعرض الحوار الآتي بين المعلّم والمتعلّم:

المعلّم: هل تستطيع قراءة هذا النّص؟

المتعلّم: هناك نص آخر، وهو قصّة جميلة.

فالملاحظ هنا أنّ الحمولة الدّلاليّة للجملة الثّانية تحمل معنيين اثنين في الوقت نفسه: معنى حرفي هو: إظهار اهتمام المتعلّم للنّص الآخر (القصّة)، ومعنى آخر مستلزم يُدرك من مقام الكلام، وهو أنّ المتعلّم لا يرغب في قراءة النّص المقترح من طرف المعلّم نظرا لعدم قدرته على قراءته أو عدم إثارة اهتمامه (وهنا إجابة بالنّفي). والمعلّم من المفروض أنّه فهم هذا من خلال السّياق.

ومن منطلق "الاستلزام الحواري" الخاص، فقد كان ما يشغل بال "غرايس" هو كيف ممكنا أن يقول المتكلّم شيئا ويعني شيئا آخر؟ و في المقابل كيف يكون ممكنا أيضا أن يسمع المخاطب شيئا ويفهم شيئا آخر؟ ولحلّ هاته الإشكاليّة وتوضيحها اقترح "غرايس" نظريّة مفادها أنّ التّواصل الكلامي (الحوار) محكوم بقواعد عامّة هي قواعد المحادثة²، والتي ينضوي تحتها مبدأ عام هو "مبدأ التعاون"، ومعناه "أن يتعاون المتكلّم والمخاطب (المتحاورين) في تحقيق الهدف من حديثهما، إمّا قبل الدّخول فيه أو أثناءه، كما يقصد به: ذلك المبدأ الذي يركز عليه المرسل للتّعبير عن قصده مع ضمانه قدرة المرسل إليه على تأويله وفهمه³. أو هو مجموعة من القواعد التي يخضع لها المتحاورون؛ ليتحقّق التّواصل بينهم وليصلوا إلى فائدة مشتركة تتطوّر بقدر ما يساهم كلّ طرف مساهمة فعّالة في الحوار، وبما يراه مناسبا لمقام الخطاب، ويُعدّ مبدأ التّعاون أساس عمليّة التّواصل والتّخاطب؛ لأنّه يربط بين أطراف الحوار فيتحقّق التّفاهم بينهم بطريقة منطقيّة (الاستدلال)، وهو مبدأ اجتماعي أيضا يتحكّم في العلاقات الاجتماعيّة للمتكلّمين من خلال

¹ - وهي من مباحث المنهج الدّاولي، والتي سيتطرق لها البحث في النّقاط الموالية بإذن الله.

² - لقد أطلق على هذه المبادئ تسميات مختلفة، ففي حين يسميها "غرايس" قواعد أو مبادئ المحادثة، فإنّ "سيرل" يدعوها "شروط

النّجاح"، أمّا "ديكرو" فينعتها بـ"قوانين الخطاب" (ينظر، محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، ص: 140)

³ - ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 96.

الاستعمال الحرفي للغة (استلزام عرفي عام)، وأخلاقي لما يستتبعه من مبادئ أدب الحوار¹، لذا فقد رأى "غرايس" أنّ الحوار أعلى نمط تفاعلي، ومنه انطلق في بنائه على أساس "مبدأ التعاون" الذي يقتضي أن يتعاون المتكلمون في تسهيل عملية التخاطب لتجنّب اللبس وبالتالي فهم مقاصد المتحاورين، وقد صاغه "غرايس" على النحو التالي:

"ليكن إسهامك في الحوار بالقدر الذي يتطلبه سياق الحوار، وبما يتوافق مع الغرض المتعارف عليه، أو الاتجاه الذي يجري فيه ذلك الحوار"².

هذا، وقد فرّع "غرايس" عن هذا المبدأ عددا من المبادئ أو القواعد (المسلّمات) الحوارية الرئيسية، وهي أربعة كالاتي:³ مبدأ الكمّ أو القدر (Quantité)، مبدأ الكيف (Qualité) أو النوع (Modalité)، مبدأ الطريقة أو الأسلوب (style)، مبدأ المناسبة أو الملاءمة (pertinence) أو العلاقة (relation).

وفيما يلي عرض مفصّل لهاته المبادئ:

1- مبدأ الكم:

أ- تكلم على قدر الحاجة فقط (القدر الذي يضمن تحقيق الغرض من التخاطب)

ب- لا تتجاوز بإفادتك القدر المطلوب.

إنّ على المتحاورين أن يسهما في الحوار بالقدر المطلوب الذي يحقق القصد دون زيادة أو نقصان

¹ - ينظر، محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية، ص: 90.

² - عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 96.

³ - للتوسع ينظر على سبيل المثال لا الحصر:

- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص: 33 وما بعدها.

- محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية، ص: 91-92.

- آن رويول، جاك موشلار، التداولية اليوم، ص: 56-57.

- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، ص: 141 وما بعدها.

- محمد يونس علي، مقدّمة في علمي الدلالة والتخاطب، ص: 49 وما بعدها.

- محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، ص: 99 وما بعدها.

- فيليب بلانشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، ص: 84-85.

- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص: 34 وما بعدها.

(2) - مبدأ الكيف:

أ- لا تُقَلِّ ما تعتقد كذبه.

ب- لا تُقَلِّ ما لا تستطيع البرهنة على صدقه.

فلا ينجح الحوار إذا قدّم أحد المتحاورين معلومات كاذبة أو غير مقنّعة بصحتها، لأنّ حجّته ستكون ضعيفة.

(3) - مبدأ الأسلوب:

أ- تجنّب إبهام التّعبير.

ب- تجنّب اللّبس.

ج- أوجز كلامك (تجنّب الإطناب الزّائد)

د- ليكن كلامك مرتّباً.

(4) - مبدأ المناسبة:

- ليكن كلامك مناسباً لسياق الحال.

فيجب على المتحاورين أن تكون مشاركتهم في موضوع الحوار مناسبة ومفيدة، فعليهما تقديم كلّ المعلومات اللازمة، والتي يعرفانها عن موضوع الخطاب دون إنكار شيء ما.

ومما يلاحظ على هذه المبادئ أنّ "غرايس" قد أدرج تحت كلّ منها مجموعة من التّوصيات، واتباع هذه التّوصيات ومبادئها الرّئيسة أو خرقها كفيل من وجهة نظره بنقل المعنى وتسيير المحادثة نحو الإفهام وتحقيق الهدف المشترك تعويلاً على التّعاون بين طرفي الخطاب.¹

كما أنّ قواعد المحادثة لا تمثّل مجرد معايير ينبغي للمخاطبين اتباعها فحسب، بل تمثّل ما ينتظرونه من مخاطبيهم، فهي مبادئ تأويل أكثر من كونها قواعد معيارية أو قواعد سلوك، وبهذا فهي تختلف عن نظرية الأعمال اللّغوية التي لها صلة بأطروحات السلوكيين، لذا فنظرية "غرايس" لا تتوقّف عند القدرة على اكتساب حالات ذهنيّة، بل تتجاوز ذلك إلى القدرة على إدراك مقاصد في حالات أخرى، خصوصاً عندما يتم خرق مبدأ² من مبادئ التّعاون³. فمثلاً لو سأل محمد خالداً:

¹ - ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 96.

² - وهو مصطلح جاء به "غرايس"، لمزيد من التّوسع في مفهومه والأمثلة عنه ينظر: ليلي كادة، المكون الدّاولي في النظرية اللسانية العربية (ظاهرة الاستلزام الخطابي أنموذجاً) أطروحة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة باتنة، ص: 117 وما بعدها.

³ - ينظر: آن روبول، جاك موشلار، الدّاولية اليوم، ص: 57.

أين يسكن فلان؟. وأجاب خالد: في مكان قرب الحدود، فإجابة خالد هنا قد انتهكت مبدأ الكم والكيف معا، ولكنّ محمداً يؤوّل الإجابة على أنّ خالدا لا يعرف مكان ذاك الشخص، وهذا التأويل هو ما اصطلح عليه "غرايس" بـ"الاستلزامات الخطابية"¹، حيث إنّ المتحاورين قد يتعمدون خرق تلك المبادئ أو عدم احترامها سواءً أكان ذلك عفويا من خلال ضعف التعبير عن المقاصد أم كان مقصودا ومتعمدا من طرف المتحاورين بهدف التضليل والكذب والخداع.

هذا، وقد لقيت "مبادئ المحادثة" لغرايس استحسانا واستهجانا ناقدا في نفس الوقت²، فقد رأى بعض الباحثين أنّ فيها إضاءة للحوار المثمر، لذا فقد حاولوا تطويرها أو استكمال جوانب النقص والقصور فيها، لأنّها أساس لنجاح كلّ أنماط الخطاب، ومنها المحادثة التي تتفاعل فيها الأطراف التّخاطبية. لهذا نجد أنّ بعض الباحثين قد استلهم أفكار "غرايس" واتّخذها منطلقا لتأسيس وبناء أفكار أخرى³، ومنهم من توخّى تصنيف قواعد أخرى تسبقه أو تواكبه، وكلّ ذلك بهدف تأطير العلاقة بين طرفي الخطاب، وتمكين اللّغة من تأدية وظيفتها الاجتماعية التّفاعلية.

لقد نظر بعض الباحثين إلى أنّ عملية التّخاطب تحتاج إضافة إلى مبدأ التّعاون قدرا من التّأدّب⁴ الذي يؤطر هذا التّعاون ويضمن سيرورته، وفي هذا السّياق ظهر عمل "روبين لاكوف" ضمن مقالها "منطق التّأدّب" إذ صاغت انطلاقا من مبادئ التّعاون مبادئ سمّتها "مبادئ التّأدّب"، وتظهر "مبادئ التّأدّب" ضمن قاعدتين ينضويان تحت قواعد عامّة هي "قواعد الكفاءة التّداوليّة"، أمّا القاعدتان فهما: كن واضحا، وكن مؤدّبا.⁵

ولا تنفي هذه المبادئ "مبدأ التّعاون" الذي اقترحه "غرايس" وقواعده المتفرّعة عنه، بل تجعله أساسا، فهو كفيل بتجسيد مبدأ الوضوح، وقد وضعت "لاكوف" لمبدأ التّأدّب ثلاث قواعد،

¹ - نشير هنا أنّه قد اطلقت تسميات عديدة لمفهوم واحد، فنقول: الاستلزام الحواري أو الخطابي أو السّياقي أو التداولي... إلخ (ينظر، أبو بكر العزاوي، اللّغة والمنطق (مدخل نظري)، طوب ريس، الرباط، المغرب، (د.ط)، 2014م، ص: 93).

² - فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أن "لينش" قد كان ناقدا ومستدركا لمبدأ التّعاون لغرايس رغم إقراره بأهميته، وقدّم بذلك "مبدأ التّأدّب الأقصى"، والذي صاغه على النحو الآتي: قلّ من الكلام الغير مؤدّب أكثر من الكلام المؤدّب (للتوسّع، ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 109 وما بعدها).

³ - إنّ أقوى الانتقادات والتّحديات التي واجهتها "مبادئ التّعاون" لغرايس جاءت من طرف "ولسن" و"سبرير" واللذان شكّكا فيها واستثنيا من ذلك "مبدأ المناسبة"، والذي صاغه منه "نظرية المناسبة أو الملازمة"، والتي سيأتي الحديث عنها لاحقا إن شاء الله.

⁴ - تجدر الإشارة إلى أنّ "غرايس" قد أشار إلى هذا المبدأ، والذي اتّخذه بعض الباحثين منطلقا لتأسيس أفكار جديدة (ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 102).

⁵ - ينظر، المرجع نفسه، ص: 99.

هي: التّعقّف، التّخبير، التّودّد¹. ومن خلال أبحاثها فقد استنتجت "لاكوف" أنّ هناك علاقة بين مبدأي التّعاون والتّأدّب؛ وذلك من ناحيتين: الأولى ناحية اتّفاق، والأخرى ناحية اختلاف². ومن الأمثلة الطّريفة التي قدّمها "غرايس"، والتي تحمل خرقاً لمبادئ التّعاون وتحتاج إلى "مبدأ التّأدّب" "ما جاء في توصية أستاذ لشخص تقدّم لوظيفة في الفلسفة: (إنّ كفاءته في اللّغة الانجليزية ممتازة، ولقد كان حضوره الدّروس منتظماً) ربّما أنّ كاتب التّوصية يعلم أنّ هناك حاجة إلى معلومات أوفى وأكثر ملائمة ممّا جاء في التّوصية، فإنّه يكون بذلك قد خالف مبدأ التّعاون وبخاصّة قاعدتي الكمّ والمناسبة، وهذا ما يبدو مقصوداً ومتعمّداً، حيث إنّ كاتب التّوصية يعني ضمناً أنّ صاحب الطّلب لا يصلح لوظيفة الفلسفة"³.

وهذا ما أدّى ببعض اللّسانيين إلى القول "بأنّ هذه المبادئ غير قادرة على تفسير كل شيء لاسيما وأنّ الأطراف لا يتوقّرون على نفس الحاجات التّبليغيّة، وفضلاً عن هذا فإنّهم يستخدمون أشكالاً لغويّة مختلفة أو قليلة التّجانس"⁴. ومن جهة أخرى فإنّ هذه المبادئ خاصّة بالمتحاورين المثاليين، لأنّ أغلب المتكلّمين يخالفون هاته القواعد في الاستعمال اليومي.

ورغم بعض الانتقادات الموجّهة للاستلزام الحواري الذي قدّمه "غرايس"، فإنّه يبقى متميّزاً بمجموعة من الخواص عن غيره من أنواع الاستلزام الأخرى، وأهم هاته الخواص هي:⁵

- الاستلزام يمكن إلغاؤه.

- الاستلزام لا يقبل الانفصال.

- الاستلزام متغيّر.

- الاستلزام يمكن تقديره.

¹ - ينظر، المرجع السابق، ص: 100.

² - ينظر، المرجع نفسه، ص: 102.

³ - شاهر الحسن، علم الدّلالة السّيميائيّة والبراجماتيّة في اللّغة العربيّة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2001م، ص: 174.

⁴ - الجليلي دلاش، مدخل إلى اللّسانيات، ص: 34.

⁵ - للتّوسّع، ينظر: محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 38-39.

3.I - نظرية الملاءمة (Théorie de la pertinence):

ويطلق عليها أيضا "نظرية المناسبة"، حي تُعتبر نظرية تداولية معرفية صاغها كل من اللساني البريطاني "ديردر ولسن" (D.Wilson) والفرنسي دان سبرير (D.Sperber) استنادا إلى علم النفس المعرفي ومنظومة "فودور"، وكذا النظرية الحوارية لغرايس.¹

وتقوم هذه النظرية على الجمع بين نزعتين كانتا متناقضتين والمزج بينهما، فهي نظرية تفسر الملفوظات وظواهرها البنوية في الطبقات المقامية المختلفة، وتعدّ في نفس الوقت نظرية إدراكية². كما اعتمد "ولسن" و"سبرير" على نظرية "غرايس" الحوارية؛ خصوصا "مبادئ المحادثة" الأربعة، والتي قاما بتلخيصها واختصارها في مبدأ واحد هو "الملاءمة"، الذي اعتبره محورا مركزيا لتأسيس هذه النظرية، ويعوض هذا المبدأ قواعد المحادثة عند "غرايس" المرتبطة بمبدأ التعاون، ومفاده إجمالا أنّ تأويل الأقوال يقوم على استدلالات تستند إلى السياق، وتقضي إلى نتائج بحيث يكون القول مناسبا كلّما كان الجهد المبذول في تأويله أقل والنتائج التي نتوصل إليها أكثر، وتضعف درجة المناسبة كلّما كان جهد التأويل كبيرا لهذا اعتبر الملاءمة مسألة مرتبطة بـ"المردودية" وتقيم الإنتاجية مثلا بمعيّار المدخل (input) والمُخرج (output) (الجهد/النتائج)³.

إذا، فالنّواصل الاستدلالي المناسب في نظر "ولسن" و"سبرير" هو الذي يتحقّق من خلال إنتاج المتكلم لأحداث كلامية ذات افتراضات واضحة لدى المخاطب دون لبس، "كما أنّهما يريان أنّه لا توجد قاعدة للعلاقة تلزم المتخاطبين بأن يكون حديثهم مناسبا وتضاف إلى مفهوم النّواصل الإشاري الاستدلالي، بل يوجد مبدأ عام لا معيارية فيه يتأتّى من مفهوم النّواصل الإشاري الاستدلالي نفسه"⁴، و"هذا المبدأ العام هو مبدأ المناسبة: كل قول يُولّد لدى المخاطب انتظار المناسبة الخاصّة به"⁵، لذا فالملاءمة كما حددها "غرايس" في نظريهما مقيّدة وغامضة، ويمكن خرقها، حالها حال بقية القواعد الأخرى، وبالتالي تصبح معلّقة بما يقوم به شخص ما في سياق محدّد، بحيث نتحدث عن الملاءمة متى وجدت علاقة تربط الملفوظ بالسياق وبوضعية الخطاب

¹ - ينظر، صابر الحباشة، التّداوليّة والحجاج، هامش ص: 43. وكذا: مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص: 36-

37. و كذا: جاك موشلر، آن ريبول، التّداوليّة علم جديد في النّواصل، ص: 274.

² - مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص: 36.

³ - ينظر، جاك موشلر، آن ريبول، التّداوليّة علم جديد في النّواصل، ص: 274.

⁴ - المرجع نفسه، ص: 82-83.

⁵ - المرجع نفسه، ص: 83.

من جهة، ومتى كان الاستلزام المرتبط بها صادقا من جهة أخرى، ونقول بعدم ملائمتها كلما انتقلت العلاقة بينها وبين وضعية الخطاب أو السياق من جهة أخرى، ومتى كانت كاذبة من جهة أخرى¹.

وبهذا التّصور فقد غيّرت نظريّة الملاءمة مفهومها للسياق، إذ لم يعد شيئا معطى بشكل نهائي أو محدّدا قبل عمليّة الفهم، وإنّما يُبنى تبعا لتوالي الأقوال، ويتألّف السياق من زمرة من الافتراضات السياقيّة تستمدّ من ثلاثة مصادر هي: تأويل الأقوال السّابقة، المحيط الفيزيائي، ذاكرة النّظام المركزي².

إنّ مبدأ المناسبة في نظر "ولسن" و"سبرير" يقوم على أمرين:

(1) - ذاكرة النّظام المركزي³، حيث إنّ اشتغالها قائم على السّعي إلى المناسبة وإلى جعلها مناسبة قصوى أو بعبارة أخرى إنّ اشتغاله قائم على المردوديّة⁴.

(2) - السياق: حيث إنّ المعلومات المتوافرة في السياق هي المعلومات التي لها حظ أوفر في التّوصل إلى نتائج كافية للحكم على قول ما بأنّه مناسب⁵.

إذا، فلتحقيق مبدأ المناسبة (الملاءمة) فإنّ المخاطب يلجأ إلى استدلالات بناء على ذاكرة نظامه المركزي، وكذا سياق التلقّظ، حيث تتوقّف عمليّة التّأويل (الاستدلالات) من تلقاء نفسها عندما يحدث توافق بين الجهود المبذولة؛ أي بتحقيق الفهم والتّواصل الأمثل بين الطّرفين، وتقاس درجة الملاءمة بمدى الجهد المعرفي المبذول في معالجة الملفوظات، فكلّما قلّ ازدادت درجة الملاءمة، وكلما زاد الجهد ضعفت درجة الملاءمة.

4.I - التّفاعل والسيّاق (L'interaction et contexte):

تتمحور الدّراسات اللّغوية حول استعمال اللّغة ضمن العملية التّواصلية، والتي تجعل اللّغة تتفاعل مع محيطها، وتتأثّر بمستخدميها، ومن هنا كان اهتمام التّداوليّة منصبا حول إقامة علاقة

¹ - ينظر، حسان الباهي، الحواء ومنهجية التّفكير النّقدي، إفريقيا الشرق، المغرب، (د.ط)، 2004م، ص: 146.

² - للتوسّع، ينظر، مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص: 38-39.

³ - تحتوي هذه الذاكرة على مجموع المعارف والخبرات التي اكتسبها الإنسان خلال حياته، لذا فهو يستخدمها لتفسير وتأويل الأحداث الكلاميّة أثناء عمليّات التّخاطب.

⁴ - ينظر، جاك موشلر، آن ريبول، التّداوليّة اليوم (علم جديد في التّواصل)، ص: 86.

⁵ - ينظر، المرجع نفسه، ص: 87.

بين المعنى الحرفي والمعنى السياقي، ومعنى الفعل الذي ينتج عن التفاعل الاجتماعي، ومن ثم فهمها وتفسيرها، وبهذا تكون وظيفة اللغة تحقيق هذا التفاعل بإنجاز أفعال اجتماعية وغيرها.

ويعدّ موضوع التفاعل من أهم معارف الفلسفة اللغوية الحديثة التي نشأت في كنفها التداولية، وهو مرتبط بفكرة أفعال الكلام، حيث ميز فلاسفة اللغة بين مصطلحي الحدث والعمل، فالحدث يشمل مفهوم تغيير الشيء من حال إلى حال أخرى في زمن معين، والعمل تغييرات جسمية مرئية خارجية مدركة ويمكن التحكم فيها، ويمكن أن يتحوّل الفعل إلى حدث (حدث كلامي) إذا اقترن بقصد أو بنية إنجاز، أمّا إذا لم يقترن فيكون عملاً.¹

إذا، فالحدث الكلامي مرتبط بعملية التفاعل، والتي تحدّد على أنّها "سلسلة من الأحداث يكون فيها عدة أشخاص هم المعنيون بوصفهم فاعلين غير متزامنين أو متزامنين"²، وهكذا يحصل التفاعل بين مرسل ومتلق بواسطة اللغة ضمن شروط سياقية ومقامية محدّدة يفرضها الموقف التواصلي بجميع جوانبه؛ وهو ما يؤدي إلى "إقامة العلاقات الاجتماعية وتثبيتها"³.

ومن بين الذين اهتموا بالبحث في التفاعل وقاموا بتطويره مجموعة من اللسانيين الاجتماعيين أمثال "فيرث" و"مالينوفسكي" و"هايمز"، ثم تطوّر البحث لاحقاً مع أعمال "أوستن" و"سيرل" وغيرهما ممّن ربط دراسة اللغة بمفهوم التواصل.

ومما تضمّنته بحوث التفاعل أيضاً؛ دراسة القدرة التواصلية للمتخاطبين، وهي مجموع القواعد التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إنتاج عبارات لغوية سليمة وفهمها في مواقف تواصلية معينة قصد تحقيق أغراض مختلفة⁴.

كما يُعزى إلى التداولية اهتمامها بدراسة السياق اللغوي في المقام التواصلي، وموقف كلّ من المتكلّم والسامع في الخطاب، لذا فالتلقّظ هو النشاط الرئيس الذي يمنح استعمال اللغة طابعها التداولي بوصفه نقطة التحوّل بالممارسة الفعلية لها.

ويعدّ السياق محلّ اهتمام الجوانب التداولية جميعاً المذكورة آنفاً، وهي متعلّقة بعناصر عديدة يشملها السياق، وتتمثّل في "مستخدم اللغة (المتكلّم، السامع)، الحدث الذي ينجزه، النظام اللغوي

¹ - ينظر، فندايك، علم النص (مدخل متداخل الاختصاصات)، ص: 120 وما بعدها.

² - المرجع نفسه، ص: 128.

³ - ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 19.

⁴ - ينظر، أحمد المتوكّل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط1، 2003م، ص: 19.

المستخدم، مواقع مستخدمي اللغة، أنظمة المعايير الاجتماعية والعادات والالتزامات...إلى غيرها من العناصر التي تحدّد بيئة المنطوق وتفسّره¹.

ويتّضح من خلال هذه العناصر أنّ السياق يضطلع بأدوار كثيرة في التفاعل الخطابي خصوصا أنّ الخطاب ممارسة تجري تداولياً في السياق، ممّا يحول دون ثبات سماتها، فالمرسل والمتلقّي متجدّدان، بل والعناصر التي يشملها السياق كلّها متغيرة ومتجددة، وهذا ما يمنحه الطابع التّداولي الجدير بالاهتمام والدراسة.

وقد أخذ هذا المفهوم يتّسع منذ أن ابتدعه "مالينوفسكي"، خصوصاً في الدّراسات التّداوليّة ليُعرف على أنّه "مجموعة من الظروف التي تحفّ حدوث فعل التّلفّظ بموقف الكلام، وتسمّى هذه الظروف في بعض الأحيان بالسياق"².

بيد أنّ هذا المصطلح (السياق) قد يلتبس مع مصطلح آخر استعمله العرب، وخصوصاً البلاغيين منهم، وهو المقام، وكلّ له مفهومه ودلالته، حيث يعتبر السياق أعمّ من المقام، ففي حين أنّ السياق مفهوم لساني خارجي وداخلي، فإنّ المقام وضعي غير لساني (خارجي فقط)³.

ولسعة هذا المدلول (السياق) فقد أحجم آخرون عن تحديده، نحو قولهم «السياق مفهوم مركزي يمتلك طابعه التّداولي، لكننا لا نعرف أين يبدأ وأين ينتهي»⁴، ولذلك تعدّدت أنواعه وأصنافه⁵، ومنها:

أ- السياق الظّرفي والفعلّي والوجودي والمرجعي: ويحدّد هويّة المتخاطبين ومحيطهم المادّي وزمانهم ومكانهم، وكلّ ما يندرج ضمن الإشاريّات.

ب- السياق المقامي أو التّداولي: وتندرج ضمنه الممارسات الخطابيّة وغاياتها.

ج- السياق التّفاعلي: ويرتبط بتبادل الأدوار التّداوليّة (أفعال اللغة) بين المتخاطبين باستعمال الخطابات المتنوّعة.

¹ - ينظر، فندايك، علم النّص، ص: 117-118.

² - ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص: 40-41.

³ - ينظر، المرجع نفسه، ص: 41. وكذا: خليفة بوجادي، في اللّسانيات التّداوليّة، ص: 93، وكذا: عبد الواسع الحميري، في آفاق الكلام وتكلم النّص، المؤسسة الجامعية مجد للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط2010، م1، ص: 118.

⁴ - فرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداوليّة، ص: 48.

⁵ - يعدّ بريت (Parret) أنّ تصنيف السياق هو أيسر الطّرق لتصنيف التّداوليات إلى أنواع، فكلّ نوع منه يطابقه نوع من التّداوليّة (ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص: 42).

د- السياق الاقتضائي: ويرتبط بحدس المتخاطبين؛ أي اعتقاداتهم ومقاصدهم¹.

ولم تقتصر أنواع السياق على هذه فقط، فهناك السياق النصي، والسياسي النفسي... إلخ.²

ونظرا لأهمية السياق فقد تبني "ستالناكر وجاك" تعريفا للتداولية مفاده أن التداولية دراسة خضوع القضايا للسياق، وهو ما يجعلنا نتحدث عن نمو تداولية محضة يكون موضوعها هو معالجة ما يعود في اللغات الطبيعية إلى الشروط العامة للتواصل.³

5.1 - القصدية (Intentionnalité):

نجد هذا المفهوم لدى علماء النفس الظاهراتيين، وفلاسفة اللغة، وهو ليس إلا جزءا من إشكالية أعم تبحثها فلسفة الفكر⁴، وقد دخل مفهوم القصدية إلى المنهج التداولي من خلال "أوستن" (المتأثر بالفيلسوف هوسرل)، حيث استعمله في فهم كلام المتكلم وتحليل العبارات اللغوية، ويتجلى ذلك في الربط بين التراكيب اللغوية ومراعاة غرض المتكلم والمقصد العام من الخطاب في إطار مفاهيمي مستوف للأبعاد التداولية للظاهرة اللغوية.⁵

إن أي تركيب لغوي يحمل معنيين، أولهما ظاهر يتمثل في المعنى الحرفي للغة، وثانيهما باطن خفي يظهره السياق، وهو القصد من وراء الحدث الكلامي، لذا فتعدّد دلالات الخطاب اللغوي يخلقه تعدّد سياقات التلقّظ حتّى بالنسبة للخطاب الواحد، والمثال الآتي يوضّح لنا ذلك: يطرح الأستاذ على تلميذه السؤال: أأستطيع قراءة النص؟

إنّ المعنى الحرفي للخطاب اللغوي يظهر سؤالا لمعرفة إمكانية قراءة التلميذ للنص؛ إلا أنّه يأخذ دلالات أخرى ومقاصد عديدة تبعا للسياقات التي يرد فيها، منها: دعوة التلميذ لقراءة النص، أو أمره بطريقة مؤدّبة، كما قد يحمل في طياته السخرية من التلميذ لإدراك الأستاذ مدى ضعف التلميذ في قراءته النصوص وتهاونه المستمر في تحسين مستواه.

¹ - ينظر، علي آيت أوشن، النص والسياق الشعري، ص: 60-61.

² - للتوسّع، ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 42 وما بعدها، وكذا: فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ص: 48-49.

³ - ينظر، علي آيت أوشن، النص والسياق الشعري، ص: 61.

⁴ - ينظر، محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، ص: 163.

⁵ - مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص: 10.

وكلّ هذه المقاصد تتشكّل من خلال المزوجة بين الخطاب اللّغوي (الصّوت-التركيب-الدّلالة)- وسياق التّلفّظ، وعلى أساسها يفهم المتلقّي (التّلميذ) مقصد المتكلّم (الأستاذ) ويحدّده دون المقاصد الأخرى، ويتجلّى بذلك التأثير ويتحقّق التّواصل، وينبني القصد على إنتاج الخطاب اللّغوي أولاً بحسب ما يناسب السّياق، فإن لم ينسجما بطل القصد ولم يتحقّق هدف الخطاب.

إذا، فالمرسل يختار استراتيجية خطابه وفقاً لدواعي السّياق التي تصبح معايير لتصنيف استراتيجيات الخطاب انطلاقاً من تعريف الخطاب بأنّه كلّ منطوق موجه به إلى الغير للتعبير عن قصد المرسل ولتحقيق هدفه، إذ يتركّب هذا التعريف من محاور ثلاثة هي: أنّ الخطاب يجري بين ذاتين، وأنّه يعبّر به المرسل عن قصده، وأنّه يحقّق هدفاً.¹

ويمكن القول إنّ فهم معاني الأحداث الكلاميّة قد تجسد بوضوح في اللّسانيات المعاصرة من خلال الاهتمام بالإجابة عن التّساؤل التّالي: ما معنى عبارة ما أو ما دلالتها؟ وللإجابة عنه فقد برز اتّجاهان معاصران لتناول هذه المسألة، يسمّى "ستراوسن" أحدهما اتّجاه منظري المقاصد التّواصلية والآخر اتّجاه منظري الدّلالة الشّكلية.²

ويمثّل الاتّجاه الأوّل أفكار كلّ من "أوستن" و"غرايس" وفيتجنشتاين "من مبدأ أنّه من المتعذّر تفسير مفهوم المعنى اللّغوي تفسيراً مرضياً بدون الإحالة على مقام التّواصل".³

ويعتبر "غرايس" من التّداوليين الأوائل الذين اهتموا بالقصد، فلقد تبنّى مفهوم القصدية كأوليّة غير قابلة للتّحديد، ولكنّه وضع الإطار الذي يقع فيه وأنواعه، لذا انطلق من أنّ كلّ حدث سواء أكان لغوياً أم غير لغوي، إمّا يكون محتوياً على نيّة الدّلالة وإمّا أن لا يكون محتوياً عليها، فاحمرار الوجه يعني الخجل، لكنّ ليس وراءه قصد، أمّا قولك لشخص "اقرأ" يتحكّم فيها قصد، لذا فإنّ العمليّة التّواصلية القصدية تفترض طرفين مرسل ومتلق، بيد أنّ المقاصد أنواع:⁴

1- أوّلي: ويتجلّى في المعتقدات والرّغبات التي تكون لدى المتكلّم، مثل: الرّغبة في سماع القراءة عند التّلفّظ بالفعل.

¹- ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 86.

²- ينظر: المرجع نفسه، ص: 200.

³- ينظر: المرجع نفسه، ص: 200.

⁴- ينظر، محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، ص: 164. وكذا: عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 200.

2- ثانوي: يكون فيما يعرفه المتلقّي من مقاصد المتكلّم؛ أي يتعرّف عليها، مثل: اعتراف المتلقّي برغبة المرسل في القراءة.

3- ثلاثي: ينعكس في هدف المتكلّم الذي يريد أن يجعل المتلقّي يعترف بأنّه يريد منه جوابا ملائما، مثل: تلبية وإنجاز الفعل القرائي.

إنّ تحقق هذه المقاصد مقرون بالتّواصل المثالي الذي تجسّده نوع العلاقة بين المرسل والمتلقّي، حيث تحكمها سلطة المرسل¹ وإذعان المتلقّي من جهة، وكذا شفافيّة الخطاب وعدم إبهامه من جهة أخرى، وغيرها من الأمور التي تتداخل لإبراز مقاصد المتكلّمين وفهمها استيعابها من طرف المتلقّين.

ولعلّ اهتمام "غريس" بفكرة المقاصد التي يجب على المتخاطبين استحضارها ليتمّ التّعاون ويتحقّق كانت بمثابة الإرهاصات لابتكار مصطلح "الاقتضاء" الذي أضحي نظريّة متكاملة لها مبادئها التي ساهمت إلى حدّ كبير في بلورة البعد التّداولي للكلام.

ورغم أهمية أفكار "غريس" حول القصدية، فقد شابها بعض النّقائص، حيث اعتبرت ميكانيكيّة إعلاميّة بحتة، تحصر مقاصد المتكلّم للتأثير في المتلقّي بناء على ميثاق بينهما، لذا فقد حاول "سيرل" تلافيها وتناولها بطريقة مختلفة بعض الشيء، ورغم أنّ انطلاقتها كانت من أفكار "غريس"، إلّا أنّه فرّق بين مفهومين: المقصد ما كان وراء وعي، والمقصديّة التي تجمع بين الوعي والدّوعي، مثل: الاعتقاد والخوف والتّمني والرّغبة والحب والكراهيّة؛ فهذه الحالات وراءها مقصدية ولكن هناك حالات أخرى، مثل: النّرفة والاكنتاب ليست بذلك، كما أنّ المقصدية تكون لغويّة وغير لغويّة، سابقة وحاصلة أثناء العمل²، لكنّ الذي يهمّ هو المقصدية اللّغويّة، والتي يمكن تمثيلها بالمخطّط الآتي³:

¹ - لمزيد من التّوسع في هذه النّقطة، ينظر، المرجع نفسه، ص: 220 وما بعدها.

² - ينظر، محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، ص: 165. وتجدر الإشارة إلى أنّ "سيرل" يؤخذ عليه أنّه قلّل من أهمية المجتمع في خلق التّعبير اللّغويّة وتحميلها معاني مختلفة، خاصة الأمثال.

³ - ينظر، المرجع نفسه، ص: 169.

معجم+أصوات+ تركيب+ دلالة+تداول(سياق)

عمودي

المقصدية-المجتمعية

إنّ التّواصل اللّغوي بين طرفيه (المرسل/المتلقّي) لا يخلو من بعض الانزياحات التي تؤدّي في كثير من الأحيان إلى فشل عملية التّواصل وعدم تحقيق المتكلّمين لأهدافهم؛ خصوصا عندما يتمايز قصد المرسل مع ملفوظه الحرفي، لذا فعملية حصول الفهم والإفهام المتبادل بين طرفي الخطاب استنادا إلى المعنى الحرفي وقصد المتكلّم تشهد عدة مطابقات ومفارقات في نفس الوقت لخصّها "الشّهري" فيما يلي:¹

(1)- تطابق المعنى المقصود للمعنى الحرفي، ولكن عند فشل المرسل إليه في فهم المقصد تفشل عملية التّواصل.

(2)- تطابق المعنى المؤوّل من لدن المرسل إليه مع مقصد المرسل رغم استعماله معنى لا يطابق الوضع اللّغوي، وهنا تتجح عملية التّواصل، لكن إن أدرك المرسل إليه المعنى الحرفي فقط فإنّ عمليّة التّواصل لا تتمّ.

(3)- لا يتطابق القصد المراد مع دلالة الوضع اللّغوي ولا مع المعنى المؤوّل، يحدث هذا عندما يقصد المرسل المعنى الغير حرفي ويخفق المرسل إليه في إدراك ذلك، ومردّ هذا إلى عدم اعتبار بعض العناصر السيّاقية.

¹ - ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 219- 220.

وهنا يتّضح أنّ التّواصل النّاجح هو الذي يحدث فيه التّطابق بين قصد المرسل والمعنى المؤلّ من لدن المرسل إليه سواء أكان القصد مطابقاً للمعنى الحرفي أم مفارقاً، وهذا هو الأصل في إنتاج الخطاب وفهمه.

إنّ ما يمكن استخلاصه من خلال ما تمّ عرضه هو أنّ المقصدية تلعب دوراً مهماً في المنهج التّداولي وتفعيل آليّاته، لهذا يصف البعض التّداوليّة على أنّها « دراسة الطّرق التي تتجلّى بها المقاصد في الخطاب، ومن أبرز الخطابات التي تدلّ على ذلك تلك الخطابات التي تشتمل على الأفعال اللّغويّة، سواء أكانت تقف عند المستوى الإنجازي أم تتجاوزه إلى المستوى التّأثيري»¹. ويمكن القول إنّ القاسم المشترك بين المقصدية والتّداولية والذي جعلهما يسيران في خطّ واحد هو اهتمامهما بالسياق وهو ما ولّد مزاجية بين المبنى والمعنى، حيث إنّ المقصدية تبدأ من المعنى الثّابت المستنبط من المبنى لتتجاوز ذلك فيما بعد إلى تأويلات يفرضها السياق ومقاصد المتكلّم، في حين أنّ المنهج التّداولي يفعل السياق في مقامه الأوّل لتظهر المعاني والمقاصد التي تأخذ أشكالاً متعدّدة في عمليّة التّواصل.

6.I - الحجاج (Argumentation):

يفضي استعمال اللّغة في عمليّة التّواصل إلى التّفاعل بين المتخاطبين الذين يحاولون عرض أفكارهم وتبليغها والتّأثير في السّامعين، وكلّ ذلك يأخذ في عمومته بعداً حجاجياً، حيث إنّ المتلفّظ ينتظر ردّة فعل المستمع القوليّة والفعلية حسب مقاصد الخطاب الموجه إليه ومقاماته وسياقاته. ومن هذا المنطلق فقد اعتبر الحجاج حقلاً تداولياً غنياً؛ انبثق من الدّراسات المنطقيّة والبلاغيّة والفلسفيّة، والتي حاولت في بداياتها الأولى معالجة الفكر بواسطة اللّغة. ويعرّف الحجاج على أنّه "طريقة عرض الحجج وتقديمها ويستهدف التّأثير في السّامع، فيكون بذلك الخطاب ناجعاً فعّالاً، ولكن لا يجب ألا تهمل طبيعة السّامع (المتقبل) المستهدف، فنجاح الخطاب يكمن في مدى مناسبه للسّامع، ومدى قدرة التّقنيات الحجاجيّة المستخدمة على إقناعه، فضلاً على استثمار النّاحية النّفسية في المستقبل من أجل تحقيق التّأثير المطلوب فيه"².

¹ - المرجع السابق، ص: 198.

² - ينظر، صابر الحباشة، التّداوليّة والحجاج، ص: 21.

والحجاج أيضا هو "خطاب إقناعي؛ أي إنّ هدفه التأثير في المتلقّي إمّا لتدعيم موقفه، وإمّا لتغيير رأيه فتنبّي موقف جديد سواء كان هذا الموقف يقتصر على الاقتناع الذاتي أو يقتضي فعلا ما"¹.

ونظرا لأهمية الحجاج فقد عدّه "بوبر" من وظائف اللّغة، إذ يستعمل المرسل اللّغة بغرض الحجاج ليهيئ الحجاج والتفسيرات ويقومها.²

يتبيّن ممّا سبق أنّ الجانب الحجاجي للّغة يشكل إحدى الجوانب الحيويّة والفاعلة، بل الأساسيّة في الدّرس التّداولي، خصوصا أنّه يعتبر جنسا خاصّا من الخطاب يركّز فيه المرسل على تقديم مجموعة من البراهين المقنعة أو سلسلة من الأقوال بهدف التأثير في السّامع، ويحمل الحجاج بعدين أحدهما شكلي، والآخر تداولي، حيث يظهر الجانب الشكلي في المنطوق الذي يهدف إلى الإفهام، في حين يهدف الجانب التّداولي إلى تحصيل الإقناع من خلال التأثير في المتلقّي.

إنّ مردّ امتزاج الحجاج بالدّرس التّداولي هو أنّ نظريّة الحجاج في اللّغة قد "انبتقت من داخل نظريّة الأفعال اللّغويّة التي وضعها (أوستن وسيرل)، وقد قام "أوزفالد ديكر" بتطوير أفكار وآراء "أوستن" بالخصوص، واقترح في هذا الإطار إضافة فعّلين لغويين هما: فعل الاقتضاء، وفعل الحجاج"³. وعلى هذا الأساس سنحاول تلخيص أهم مباحث الحجاج⁴ في الدّرس اللّساني الحديث، والتي تجسّدت في أعمال كلّ من: أوستن، سيرل، ديكر، بيرلمان وتيتكا، وغيرهم⁵.

1.6.I- الحجاج عند أوستن:

لقد ظهرت فكرة الحجاج من صلب نظريّة الأفعال الكلاميّة، حين قدّم "أوستن" كتابا حول "نظريّة الأفعال اللّغويّة العامّة"، وحاول فيه ربط اللّغة بالاستعمال أو الإنجاز (الكلام بالفعل)، ولهذا يرى "فان ايميرن وجروتندورست" أنّ الأفعال اللّغويّة تسهم بأدوار مختلفة في الحجاج، إذ يضطلع كلّ منها بدور محدّد في الحجاج بين طرفي الخطاب، وقد قسم "أوستن" -كما مرّ معنا- الأفعال إلى ثلاثة أنواع كلّها متّصلة بالحجاج، وفي هذا الصّدّد تقول "آن ريبول": «يتميّز أوستن بين ثلاثة

¹ - كورنيلافون راد-صكوح، الحجاج في المقام المدرسي، منشورات كلية الآداب، منوبة، 2003م، ص:13.

² - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص:457.

³ - أبو بكر العزاوي، اللّغة والحجاج، مطبعة الأحمديّة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م، ص:15.

⁴ - للتوسّع في الحجاج ومباحثه، ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص:444 وما بعدها.

⁵ - للتوسّع، ينظر: خليفة بوجادي، في اللّسانيات التّداوليّة، ص:85 وما بعدها.

أنواع من الأعمال اللغوية؛ العمل الأول وهو العمل القولي، وهو العمل الذي يتحقق ما إن نتلفظ بشيء ما، أما الثاني فهو العمل المتضمن في القول، وهو العمل الذي يتحقق بقولنا شيئاً ما، وأما الثالث فهو عمل التأثير بالقول وهو العمل الذي يتحقق نتيجة قولنا شيئاً ما¹. ويؤكد هذا القول حقيقة مفادها أن الكلام يتضمن فعلاً إنجازياً حاجياً، فتتابع هاته الأفعال تشكّل في ذاتها تتابعا للحجج وشدة قوتها، والتي تُتّوج بإنجاز يعقبه تأثير في المتلقّي، وتترتّب الأفعال حسب مقدار الاستعمال؛ فالمرسل يستعمل أغلب أصناف الفعل التقريري ليعبر عن وجهة نظره وليحدّد موقفه من نقطة الخلاف، كما يستعمله لمواصلة حاجه، أو التعبير عن تنازله لدعواه عند عدم اقتناعه بها.² أما الأفعال الالتزامية فتستعمل للتعبير عن قبول وجهة النظر أو الرغبة في الحاج من عدمه، في حين الأفعال التوجيهية فيقتصر استعمال بعضها في التحدي للدّفاع عن وجهة النظر أو طلب الحاج³.

2. 6.I- الحاج عند سيرل:

لقد سار "سيرل" على خطى أستاذه "أوستن"، حيث ظهر اهتمامه بالحجاج من خلال حديثه عن القصديّة أو كما (يسمّيها المواضعات) التي تعدّ شرطاً أساسياً في كلّ عمليّة كلاميّة، ويعرّفها "سيرل" بقوله: «هي تلك السمة العقلية التي يمثّل بها العقل داخلياً الموضوعات والحالات في العالم»⁴.

ومن منطلق نقد "نظرية الأفعال الكلاميّة، فقد قدّم "سيرل" تصنيفاً جديداً للأفعال الكلاميّة استناداً إلى الأفعال المتضمنة، ويتضمّن: الإثباتات (الحجاجيات)، الأفعال الأدائية (التوجيهات)، الأفعال الإلزاميّة، الأفعال التعبيرية (التصريحات)، الأفعال الإنجازيّة.⁵

¹ - ينظر، جاك موشر، آن ريبول، التداوليّة اليوم (علم جديد في التّواصل)، ص: 87. وكذا: جون أوستن، نظرية أفعال الكلام العامة (كيف ننجز الأشياء)، ص: 09.

² - ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 482.

³ - ينظر، المرجع نفسه، ص: 482.

⁴ - جون سيرل، العقل واللّغة والمجتمع، تر: سعيد الغانمي، منشورات الاختلاف، ط2006، ص: 222.

⁵ - للتّوسّع، ينظر، المرجع نفسه، من ص: 217 إلى ص: 221.

6.I.3- الحجاج عند ديكرو:

يعدّ "ديكرو" من بين أهم مؤسّسي نظريّة الحجاج المنبثقة من نظريّة الأفعال الكلاميّة، حيث أضاف فعلين آخرين هما: فعل الحجاج وفعل الاقتضاء، ممّا يعني أنّ الحجاج في رأيه لغوي (لساني)¹، ولهذا انطلقت نظريّة "ديكرو" اللسانية من ثلاثة مبادئ أساسيّة هي:

- المبدأ الأوّل: أنّ الوظيفة الأساسيّة للغة هي الحجاج.
 - المبدأ الثّاني: أنّ المكوّن الحجاجي في المعنى أساسي، والمكون الإخباري ثانوي.
 - المبدأ الثّالث: عدم الفصل بين الدلالات والتّداوليات.²
- ومن خلال هذه المبادئ يظهر أنّ الحجاج آلية من آليات الخطاب، والتي تشكّل مجالا هامّا في الدّرس التّداولي لما لها من دور مهم في فهم مقاصد المتكلّمين في عملية التّواصل.

6.I.4- الحجاج عند بيرلمان وتيتكا³:

ارتبط الحجاج عند كلّ من "بيرلمان" و"تيتكا" بالمنظور البلاغي، حيث ألف "بيرلمان" كتابا عنوانه بـ"البلاغة الجديدة" وحاول من خلاله تجديد البلاغة وبعثها من جديد.

ويعرّف "بيرلمان وتيتكا" الحجاج انطلاقا من موضوعه الذي هو درس تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدّي إلى التّسليم بما يُعرض عليها من أطروحات أو أن تزيد في درجة ذلك التّسليم.⁴ وذكر أيضا على أنه على ضربين:⁵

- الأوّل: تمثله البلاغة البرهانيّة، حيث يقوم على البرهنة والاستدلال، يتتبع الجانب الاستدلالي في المحاجة، يعتمد على العقل، وهو خاص بالفيلسوف، جمهوره ضيق، غايته بيان الحق.
- الثّاني: حجاج أوسع من السّابق، يهتمّ بدراسة التّقنيّات البيانيّة التي تسمح بإدعان المتلقّي وغرضه دغدغة العواطف والإثارة والأهواء، استتفارا للسّامعين.

¹ - للتوسّع، ينظر، صابر الحباشة، التّداوليّة والحجاج، ص:24 وما بعدها.

² - مليكة غبار، أحمد مزيل وآخرون، الحجاج في درس الفلسفة، إفريقيا الشّرق، المغرب، ط1، 2006م، ص:53.

³ - للتوسّع، ينظر: - صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، عالم المعرفة (سلسلة كتب)، الكويت، ص:67 وما بعدها. - عمر بلخير، معالم لدراسة تداوليّة وحجاجيّة للخطاب الصّحافي الجزائري، دكتوراه، كلية الآداب واللّغات، جامعة الجزائر، 2005-2006م، ص:171 وما بعدها.

⁴ - ينظر، خليفة بوجادي، في اللّسانيات التّداوليّة، ص:86.

⁵ - ينظر، المرجع نفسه، ص:86-87.

I.7- الملفوظية (نظرية التلّفظ) (L'énonciation):

باعتبار نظرية التلّفظ هي إحدى جوانب البحث التداولي، فهي تتشارك معه في دراسة الجانب المهمل من اللسانيات السويسرية (الملفوظ)، وبهذا عُدّت في نظر بعض الباحثين «لسانيات غير ملفوظية»¹ في مقابل اللسانيات الملفوظية.

وقد أشار إلى هذا المصطلح الألسني السويسري "شارل بالي" (1865-1947) في كتابه "اللسانيات العامة واللسانيات الفرنسية"².

ومن بين الذين اهتموا بهذه النظرية وأسّسوا مبادئها الأولى "بنفست" الذي انتقد ثنائية سوسير (اللغة/الكلام) وحاول إعطاء نظرة مغايرة لها من مبدأ أنّ ثمة فروق جوهرية وعميقة بين اللغة بوصفها نظاما من الأدلة، واللغة بوصفها ممارسة فعلية يضطلع بها الفرد المتكلّم، لذا نجد أنّ "بنفست" قد ركّز على علاقة اللغة بالمتكلّم وجعلها أساسا لتحليل الخطاب في نظره خلافا لمذهب "سوسير" مستندا في ذلك إلى بعض المفاهيم والأفكار التداولية، ومن هنا عُدّت تيارا موازيا في نشأته للتداولية، وأحيانا مندمجا فيها³.

ويؤرّخ لها الدارسون من نهاية الخمسينيات، حيث بدأ يتّسع مجالها انطلاقا من التأمّلات المنهجية لبنفست وجاكسون⁴، حيث يعرف "بنفست" التلّفظ بأنّه هو "تحريك اللغة بواسطة فعل فردي استعمالي"⁵، أمّا "أنسكومبر وديكرو فيقولان: «التلّفظ سيكون بالنسبة لنا نشاط لغوي يمارسه المتكلّم في الوقت الذي يتكلّم فيه»⁶.

¹ - جان سيرفوني، الملفوظية، ص: 11.

² - المرجع نفسه، ص: 07.

³ - تجدر الإشارة إلى أنّ الساحة اللسانية تشهد تحبّطا في المصطلحات وتنوعها رغم دلالتها على نفس الفكرة في كثير من الأحيان، فكما أسلف الذكر أنّ التداولية قد اصطلح عليها "لسانيات الكلام، ومن هنا نجد أنّ "اللسانيات الملفوظية" هي اندماج في التداولية، نظرا لأسبقية ظهور التداولية على الملفوظية.

⁴ - ينظر، خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص: 83.

⁵ - ينظر، (أ.مولز، ك. زيلتمان، ك. أوريكيوني)، في التداولية المعاصرة والتواصل (فصول مختارة)، تر: محمد نظيف، إفريقيا الشرق، المغرب، (د.ط)، 2014، ص: 74.

⁶ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إنّ استعمال مصطلح "التلفظ" يقابله استعمال مصطلح آخر يتداخل معه، وهو الملفوظ (القول) باعتباره فعلا مع نتيجته¹؛ أي أنّ التلفظ هو فعل لإنتاج الملفوظ، وهو لا يتوالد أبدا مرتين مماثلا لنفسه، لأنّه فعل مميّز للصوت المنتج²، ولهذا يُحدد التلفظ بآلية توليد النص، انبثاق الملفظ في الملفوظ، إدماج المتكلم في كنف كلامه³، فهو في عمومته ما يتلفظ به المتكلم، وحافظ على حضور لافظه من خلال وحدات لسانية معيّنة تشهد أنّ هذا الملفوظ لهذا اللافظ⁴، وعليه يمكن أن نعرّف التلفظ بأنّه الفعل الذاتي في استعمال اللغة، كما أنّه فعل حيوي في إنتاج نص ما كمقابل للملفوظ باعتباره الموضوع اللغوي المنجز والمنغلق والمستقلّ عن الذات التي أنجزته، وهكذا يتيح التلفظ دراسة الكلام ضمن مركز نظرية التواصل ووظائف اللغة، ويرى "بنفست" أنّ التلفظ هو موضوع الدراسة وليس الملفوظ⁵.

ومن هذا المنطلق يتّضح أنّ التلفظ بوصفه مصطلحا تداوليا لا يهتمّ بشكل الملفوظ إلّا في ضوء التداول، فقد يشمل ما يصطلح عليه في النحو بالجملة أكبر من ذلك أو أصغر، فالتلفظ (بنعم) الإجابة على سؤال ما قد يعبر عن مقاصد كثيرة، بالرغم من عدم انتمائه إلى مستوى الجملة، ولا يدخل في تركيب معين من وجهة النظر النحوية، و رغم كونها كلمة واحدة (نعم) فهي تشكل خطابا⁶.

ويفضّل "كوليولي" (Culioli) تسمية كلا من (المتكلم/المتلقّي) في إطار لسانيات التلفظ بالمتلفّظين، ويرى أنّ: «المتلفّظين هما العنصران الأساسيان اللذان بدونهما لا يكون هناك تلفظ»⁷. وعلى أساس ما تمّ ذكره نجد أنّ لسانيات التلفظ تتشابه مع التداوليّة، لكن "منقونو" يميّز بين نشأتهما، فيقول: « تهتمّ النظريّات الملفوظيّة التي هي أساسا عمل اللسانيين الأوربيين بشكل خاص بطرق الخطابات المؤدّة وكيفية توصيلها...بينما التداوليّة، فقد تطوّرت أساسا في المجال

¹ - يقابل مصطلح (التلفظ/الملفوظيّة) (L'énonciation) في الفرنسيّة، في حين يقابل مصطلح الملفوظ (énoncé) في الفرنسيّة، وهنا يظهر الفرق، فاللاحق (tion) يحمل نتيجة الفعل، فيصبح التلفظ = فعل + نتيجة الفعل.

² - ينظر المرجع السابق، ص: 74.

³ - ينظر المرجع نفسه، ص: 78.

⁴ - ينظر، خليفة بوجادي، في اللسانيات التداوليّة، ص: 84.

⁵ - ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص: 28.

⁶ - ينظر، المرجع نفسه، ص: 28-29.

⁷ - ينظر، (أ.مولز، ك. زيلتمان، ك. أوريكيوني)، في التداوليّة المعاصرة والتواصل (فصول مختارة)، ص: 45.

الأنجلوسكسوني حول إشكالية أفعال الكلام»¹، لذا فالتلفظ يعتبر الأساس الذي بنى عليه "أوستن" نظرية الأفعال اللغوية، ومن بعده "سيرل" بوصفه ممارسة المرسل لينجز فعلا لغويا يتلاءم مع السياق، وهو ما يصطلح عليه النحويون والبلاغيون العرب وغيرهم من الفقهاء وعلماء الأصول بالإنشاء².

وعلى العموم، فإنّ لسانيات التلفظ لها هدف وصف العلاقات التي تُنسج في الملفوظ ومختلف العناصر المكونة للإطار المتلفظين خاصة:³

- المشاركون في الخطاب (المتلفّظين).
- وضعية التّواصل.
- المناسبات الفضائية الزمنية.
- الظروف العامة لإنتاج الإرسالية واستقبالها: طبيعة القناة، السياق الاجتماعي التاريخي، قيود عالم الخطاب... إلخ
- ويمكن تصنيف الملفوظات إلى:⁴
- ملفوظ يرجع للمتكلّم.
- ملفوظ يرجع للمخاطب.
- ملفوظ يرجع للوضعية التّلفظية (المقام التّلفّظي).
- ولتوضيح نظرية التلفظ نقترح المخطط الآتي:

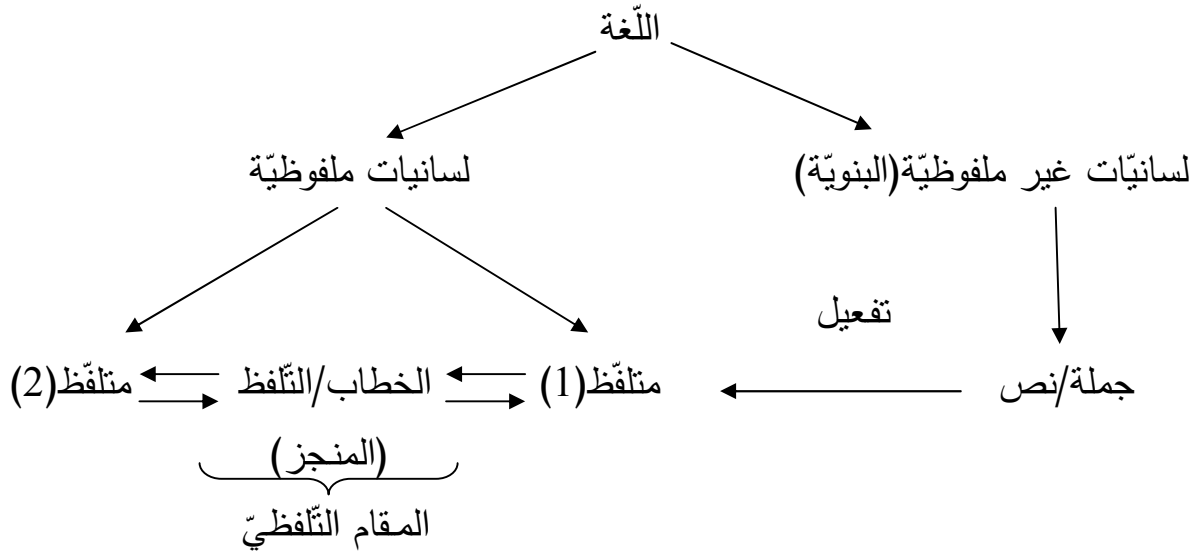
¹ - Dominique Maingueneau, l'énonciation en linguistique, Française, les fondamentaux
linguistique, la bibliothèque de l'étudiant, nouvelle édition, hachette livre, France, 1999, p :7-8.

عن خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص: 83.

² - ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 29.

³ - ينظر، (أ.مولز، ك. زيلتمان، ك. أوريكيوني)، في التداولية المعاصرة والتواصل (فصول مختارة)، ص: 78.

⁴ - ينظر، المرجع نفسه ص: 79. ولتوضيح مفهوم الملفوظ يضع "ديكرو" هذا التقابل: جملة (مجرد) / ملفوظ (منجز) في مقابل نص (مجرد) / خطاب (منجز)



8.I- الإشاريات (Déictiques)¹:

تحمل الإشارات مدلولات تداولية بامتياز، بحيث لا يمكن إنتاجها وفهمها بمعزل عن سياقات استعمالها؛ لأنها تحيل إلى عناصر غير محدّدة ومبهمّة خارجها، فلو قال قائل:

(سوف آتيك غدا عندما تكون موجودا هناك) فهذه العبارة شديدة الغموض والالتباس لما تحويه من عناصر إشاريّة مبهمّة، مثل: (أنا، أنت (الكاف)، غدا، هناك)، حيث لا يتحدّد مرجعها إلّا في سياق الخطاب التّداوليين باعتبارها لا تحمل معنى في ذاتها رغم ورودها في عبارة معيّنة.

وتأخذ الإشاريات دورا هاما في تشكيل الخطاب وفهمه، حيث إنّ التّلفظ غالبا ما يكون مرتبطا بزمان ومكان معيّنين، لذا فحضورها ضروري وأكيد في كل خطاب تواصلي، وأقلّها² (أنا (المرسل)، أنت (المتلقّي)، الآن (الزّمن)، هنا (المكان)).

وترتبط الإشاريات بالجانب التّداولي، لأنّه القادر على تفسيرها، بينما تبقى النظريّات الدّلاليّة الشّكليّة عاجزة عن معالجتها بإبعادها السّياق، لذا فهي ظواهر لغويّة سياقيّة تتغلغل في الخطابات لتعطيها طابعا وخصوصية استنادا للمقامات المستعملة.

¹ - للتوسّع في هذه النقطة، ينظر: - محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 15 وما بعدها. وكذا: عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 79 وما بعدها. - محمود عكاشة، النّظرية البراجماتيّة اللّسانية، ص: 84 وما بعدها. - جون لاينز، اللّغة والمعنى والسّياق، ص: 243 وما بعدها.

² - قد لا يظهر بعضها مباشرة في الخطاب إلّا أنّ المقام والسّياق يحيل إليها.

وقد ميّز الباحثون خمسة أنواع للإشاريّات، وهي: الشّخصيّة والزّمنيّة والمكانيّة والخطابيّة والاجتماعيّة.

8.I.1- الإشاريّات الشّخصيّة (Déictique personnelles)(المتكلّم، المخاطب، الغائب):

وتتمثّل في الضمائر المنفصلة والمتّصلة التي تشير إلى المتكلّمين والمخاطبين ومن شاركوا في عملية التّواصل¹.

8.I.2- الإشاريّات الزّمنيّة (Déictique temporels):

وهي التي تحيل إلى زمن أحداث الخطاب وتشكّل مرجعا له، فبدونها يحدث الالتباس والغموض، فلتفسير الإشاريّات الزّمنيّة الآتية مثلا: (اليوم، غدا، الآن، ساعة، أمس، بعد حين،...) يحتاج المرسل إلى أن يدرك لحظة التّلفّظ؛ لأنّ إنتاجه مرتبط بزمن معين.

8.I.3- الإشاريّات المكانيّة (Déictique spatiaux):

وهي التي تحيل إلى الأماكن التي تفاعل معها الخطاب، خصوصا أنّ لها تأثيرا يسبق زمن التكلّم باعتبارها ذات أبعاد حسيّة ماديّة²، ويستحيل على مستعملي الإشارات المكانية، مثل: (هنا، هناك، فوق، تحت) تفسيرها دون الرجوع إلى المكان الذي قيلت فيه، "كما أنّ تحديد المرجع المكاني مرتكز على تداوليّة الخطاب، وهو ما يؤكّد أهميّة استعماله لمعرفة مواقع الأشياء"³.

8.I.4- الإشاريّات الاجتماعيّة (Déictique sociaux):

هي عناصر لغوية تبيّن لنا العلاقات الاجتماعيّة بين النّاس من حيث عدّة اعتبارات وتبعا لنوع العلاقة؛ رسمية كانت أو علاقة مودّة وألفة، ففي العلاقة الأولى تدخل صيغ التّبجيل لمن هم أكبر سنّا ومقاما من المتكلّم، وتبعا لمكانتهم الاجتماعيّة فنستعمل ألفاظا نحو: (فخامة الرئيس، معالي الوزير، حضرتك،...)، أمّا في العلاقة الثانية فنبتعد عن بعض القيود اللفظيّة، فستعمل للمخاطب (أنت) أو اسم التّدليل، فضلا عن التّحيّات، وغير ذلك من الإشارات التي تجدها مشتركة بين التّداوليّة واللّسانيّات الاجتماعيّة⁴.

¹ - ينظر، محمود عكاشة، النّظرية البراجماتيّة اللّسانيّة، ص: 84-85.

² - ينظر، المرجع نفسه، ص: 85.

³ - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص: 84.

⁴ - ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 25-26.

8.I-5- الإشاريّات الخطابيّة (Déictique discours):

تلعب الإشاريّات الخطابيّة دوراً هاماً في تفسير الخطاب وفهمه، ولكن نظراً إلى الالتباس بين الإشاريّات المحيلة إلى سابق أو لاحق، فقد أسقطها بعض الباحثين من الإشاريّات على الرغم من أنّها تعدّ من خواص الخطاب، "وتتمثّل في العبارات التي تذكر في النصّ مشيرة إلى موقف خاص بالمتكلّم، فقد يتحرّر في ترجيح رأي على رأي أو الوصول إلى مقطع اليقين في مناقشة أمر فيقول: ومهما يكن من أمر، وقد يحتاج أن يستدرك على كلام سابق أو يضرب عنه فيستخدم لكن أو بل، وقد يحتاج إلى إضافة شيء آخر، فيقول: فضلاً عن ذلك".¹

9.I- الوظائف التّداوليّة² (Les fonctions pragmatiques):

من أهمّ ما تميّز به الدّرس التّداولي تحديده لما يعرف بالوظيفة التّداوليّة للغة، حيث تجاوز فكرة الوظيفة الوحيدة للغة (التّواصل) - والتي هيمنت زمناً طويلاً على الدّراسات اللّغويّة - إلى تعدّد الوظائف؛ وأهمّها أنّ اللغة ذات وظيفة إنجaziّة من جهة وتأثيريّة في السلوك الإنساني من جهة أخرى.

ولعلّ البحث في وظائف اللغة والإقرار بتعدّدها قد نشأ مبكراً قبل نضج واكتمال المنهج التّداولي، خصوصاً مع "بوهلر" و"رومان جاكسون" و"هاليداي" وآخرين.³

إنّ وظائف اللغة وتعدّدها مرتبطان بعملية التّواصل فكلّ عنصر لغوي داخل الوحدة الكلاميّة وظيفة يكتسبها من خلال وروده في سياق معيّن، فقد يأخذ عنصر واحد عدة وظائف حسب السياقات التي يرد فيها وكذا العلاقات القائمة بين المتخاطبين⁴، لذا لا يمكننا الحديث عن تعدّد الوظائف اللّغويّة إلا في إطار اللّسانيّات الوظيفيّة؛ ومنها التّداوليّة.

ومن الذين تناولوا وظائف اللغة وأفادوا الحديث فيها نجد "أحمد المتوكل" من خلال مؤلّفاته التي عبّر فيها صراحة عن توجّهه الوظيفي في اللغة متأثراً بـ"سيمون ديك" وما عرضه في نظريّة "النّحو الوظيفي"؛ مطبقاً (أحمد المتوكل) إيّاها على اللغة العربيّة ومفاهيمها.

¹ - ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 24-25.

² - للتوسع، ينظر، خليفة بوجادي، في اللّسانيّات التّداوليّة، ص: 94 وما بعدها.

³ - ينظر، ص: 29 من هذا البحث.

⁴ - فالعملية التّواصلية خلال الإنتاج أو الفهم تتحكّم فيها عدة عناصر أشرنا إليها في ثنايا البحث، ومنها: طبيعة العلاقة القائمة بين المتخاطبين، السياق، الإشاريات... إلخ.

ولقد ذكر "أحمد المتوكّل" أنّ التّواصل بوجه عام يقتضي ثلاث بُنى متضافرة، هي: البنية التّداوليّة التي تحكمها طبيعة التّواصل وشروط الأداء، ثم البنية المكوّنيّة وتحدّدُها العلاقات القائمة بين الوحدات اللّسانيّة للبنية، وتليها أخيرا البنية الدّلاليّة التي يحدّدُها مستوى تشكيل معنى الملفوظ سياقاً ومقاماً¹.

إنّ هذه البنى ليست مرتبة الذكر، فلا يمكن القول إنّ وظيفة البنية التّداوليّة تسبق الوظائف الأخرى، لأنّ "ثمّة وظائف تداوليّة تستند بالدرجة الأولى إلى مكوّنات حاملة لوظائف تركيبية معيّنة؛ فالوظيفة التّداوليّة المحور مثلا تستند بالدرجة الأولى إلى المكون الحامل للوظيفة التركيبية الفاعل"².

واستناداً إلى "سيمون ديك" فقد جعل "أحمد المتوكّل" الوظائف التّداوليّة نوعين: داخلية وخارجية. فالوظائف التّداوليّة الدّاخلية هي التي تستند إلى عناصر تنتمي إلى الجملة ذاتها أو كما يسمّيها أحمد المتوكّل (الحمل)³، وتشتمل وظيفتي المحور والبؤرة، أمّا الوظائف التّداوليّة الخارجيّة فغير مرتبطة بعناصر الجملة، بل تستند إلى مكوّنات خارجة عن الحمل⁴، وتشمل وظائف المبتدأ والذيل⁵.

وحسب "سيمون ديك" فالوظائف التّداوليّة أربعة، ولكن "أحمد المتوكّل" أضاف وظيفة خامسة، وهي وظيفة المنادى، فيقول: «ونقترح شخصياً أن تضاف إلى الوظيفتين التّداوليتين الخارجيتين وظيفة المنادى التي نعتبرها واردة بالنسبة لنحو وظائف كاف لا لوصف اللّغة العربيّة فحسب، بل كذلك لوصف اللّغات الطّبيعيّة بصفة عامّة»⁶.

¹ - ينظر، أحمد المتوكّل، الوظيفة بين الكلّية والنّمطيّة، ص: 73.

² - أحمد المتوكّل، دراسات في نحو اللّغة العربيّة الوظيفيّة (البنية التّحتيّة أو التّمثيل الدّلالي التّداولي)، ص: 14.

³ - ينظر، أحمد المتوكّل، قضايا اللّغة العربيّة (بنية الخطاب من الجملة إلى النّص)، دار الأمان للنشر والتّوزيع، الرّباط، المغرب، ط1، 2001م، ص: 110. وكذا: أحمد المتوكّل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، ص: 18.

⁴ - ينظر، أحمد المتوكّل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، ص: 16.

⁵ - للتوسع في هذه الوظائف، ينظر على سبيل المثال لا الحصر: - أحمد المتوكّل، (الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، ص: 16 وما بعدها) - قضايا اللّغة العربيّة (بنية الخطاب من الجملة إلى النّص)، ص: 109 وما بعدها.

⁶ - أحمد المتوكّل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، ص: 17.

ورغم تعدّد وظائف اللّغة في ظاهرها إلّا أنّ باطنها يؤولها جميعا إلى وظيفة واحدة هي التّواصل والتّبليغ، والتي تتفرّع منها الوظائف الأخرى؛ لأنّ عمليّة التّواصل عمليّة تفاعليّة بين المتخاطبين، وقد يشتمل هذا التّفاعل على: الإخبار أو الإنجاز... إلخ.

10.I- متضمّنات القول (Les implicites):

يعتبر التّضمين ركيزة من ركائز اللّغة الخفيّة واستعمالاتها، حيث إنّنا نضمّن البنى اللّغويّة معاني صريحة وأخرى ضمنيّة لا يمكن إدراكها إلّا بعد القيام بمجموعة من التّحليلات المنطقية للخطاب المنطوق، فقد نتكلّم بشيء ونقصد شيئا آخر، فاللّغة ليست هي الكلام، فالوحدات الكلاميّة لا يمكن فهمها وتفسيرها إلّا في ضوء القوانين التي أنتجت ذاك الخطاب في سياق ومقام معين، ولهذا يمكن القول إنّ كلام الإنسان كلّ متضمّنات، فكثير من المعلومات التي يريد المتكلّم إيصالها إلى السّامع في الحديث اليومي منقولة ضمنا، لذا فالسّامع في كثير من الأحيان يستطرد القول ليفهم مقاصد المتكلّم ويزيل اللّبس والغموض، خاصّة إذا قصد المتكلّم إيهام السّامع بشيء مخالف لقوله أو الابتعاد عن إفهامه تلبية لرغباته النفسيّة.

"لقد دخل مفهوم "التّضمين" خلال السّنوات الأخيرة في فلسفة اللّغة¹، وبالتالي في علم اللّغة، وذلك لملى بعض الفراغ الحاصل بين المفاهيم المنطقيّة للاستدلال والوقف اللّغوي من ناحية، وبين المفهوم الاعتيادي الأوسع للاستدلال من ناحية أخرى"².

ومن هذا المنطلق فقد دخل هذا المفهوم إلى الدّرس التّداولي وعُدّ مفهوما إجرائيا يتعلّق برصد جملة من الظّواهر المتعلّقة بجوانب ضمنيّة وخفيّة من قوانين الخطاب تحكمها ظروف الخطاب العامّة كسياق الحال وغيره³، وينطوي تحت "متضمّنات القول" مفهومين أساسيين هما: الافتراض المسبق والأقوال المضمرة.

10.I-1- الافتراض المسبق (Pré-supposition):

وهو مفهوم تداولي أثار اهتمام الدّارسين منذ مطلع العقد السّابع من القرن العشرين، حيث يعتبر الفيلسوف الألماني "فريجه" أوّل من استعمل هذا المصطلح بوصفه مشكلة من مشكلات علم الدّلالة

¹ - تجدر الإشارة إلى أنّ العرب قد تنبهوا إلى هذا المفهوم وعرفوه وأعطوه قيمته الحقيقيّة في اللّغة العربيّة قبل الغربيين.

² - ينظر، جون لاينز، اللّغة والمعنى والسّياق، ص: 229.

³ - ينظر، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص: 30.

المنطقي المؤسس على الصدق، ومن ثم أعاد الفيلسوف "ستراوسن" (Strawson) المنتمي إلى مدرسة أكسفورد إنتاج هذا المفهوم وإرساء مبادئه¹.

ويُعرف الافتراض المسبق على أنه "ما يقتضيه² اللفظ ويفترضه التركيب، وتشكل هذه الافتراضات الخلفية التواصلية الضرورية لتحقيق النجاح في عملية التواصل، وهي ضمن السياقات والبنية التركيبية العامة"³.

وفي حين يصطلح الباحثون على هذا المفهوم بالافتراض المسبق/السابق، فإن "طه عبد الرحمان" يسميه "بالإضمارات التداولية، وهو في نظره "ذو طبيعة لسانية؛ بمعنى أنه يتم إدراكه عن طريق العلامات اللغوية التي يتضمنها القول"⁴. وفي نفس السياق يعرف "ديكرو" الافتراض المسبق "بأنه الفعل الذي يفرض المتحدث من خلاله على المتلقي عالما من الخطاب، ويتجلى تقريبا في كل مكان من المعجم وفي التركيب"⁵.

ويوضح "الجيلالي دلاش" أنه "عند كل عملية من عمليات التبليغ ينطلق الأطراف (المتخاطبون) من معطيات أساسية معترف بها ومعروفة، وهذه الافتراضات المسبقة لا يصرح بها المتكلمون وهي تشكل خلفية التبليغ الضرورية لنجاح العملية (التبليغية) وهي محتواة في القول سواء تلفظ بهذا القول إثباتا أو نفيا"⁶.

ولهذا فإن أي خطاب يحمل في مضمونه مجموعة من الافتراضات المسبقة، والتي يمكن استنتاجها من ألفاظه أو من سياق الحال، ولا بدّ لهذه الافتراضات أن تكون مشتركة بين المتخاطبين لأن نجاح العملية التواصلية أو فشلها يقوم عليها بدرجة كبيرة، حيث يفضي توافقها (الافتراضات المسبقة) إلى تحقيق أفعال الكلام، خصوصا الفعل التأثيري الذي يمثل مخرجات العملية التواصلية التفاعلية، ومنه نخلص إلى أن الافتراض المسبق آلية تداولية ضرورية لتحقيق أهداف الخطاب (الإعلام، الفهم، التأثير.... إلخ).

¹ - ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص: 27.

² - لذا نجد أن هناك من يصطلح على الافتراض المسبق بالافتضاء أيضا (ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص: 29).

³ - محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية، ص: 85-96.

⁴ - عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2003م، ص: 113.

⁵ - ينظر، جان سيرفوني، الملفوظية، ص: 55.

⁶ - الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات، ص: 34.

ويرى التّداوليون أنّ "الافتراضات المسبّقة ذات أهمية قصوى في عملية التّواصل والإبلاغ، ففي "التّعليميّات (Didactiques) تم الاعتراف بدور "الافتراضات المسبّقة" منذ زمن طويل، فلا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة إلّا بافتراض وجود أساس سابق يتم الانطلاق منه والبناء عليه"¹، فأُسئلة المتعلّمين واستيضاحاتهم كثيرا ما تصدر عن الرّغبة في الحصول على قاعدة مشتركة من الافتراضات العميقة تكفل نجاح التّخاطب². فأتثناء شرح المعلّم للدّرس يقول مثلا: (المبتدأ اسم مرفوع) فهو يفترض مسبقا أنّ المتعلّم:

- يعرف معنى الاسم.

- يستطيع تفريق الاسم عن الفعل والحرف.

- يعرف حالات الإعراب: الرّفْع، التّصْب، الجر، الجزم.

فإذا لم تكن الافتراضات متحقّقة، فإنّ المتعلّم سيقع في لبس وغموض ويطلب من المعلّم تبيين مقصوده بالاسم، والرفع وغيرهما. لذا فالخلفية التّواصلية (والمتمثّلة هنا في تقييم تشخيصي لمعارف المتعلّم) مهمة في تحقيق أهداف عمليّة التّليغ والتّواصل.

10.I. 2- القول المضمّر (Sous-entendu):

وهو النّمط الثاني من متضمّنات القول، ويرتبط بوضعية الخطاب ومقامه على عكس الافتراض المسبّق الذي يحدّد على أساس لساني بحث، حيث نقول "أوركيوني": «القول المضمّر هو كتلة من المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحديث»³.

ويلجأ المتكلّمون إلى استعمال القول المضمّر أو ما يسمّيه العرب "التّلميح"⁴ لعدّة أسباب، منها:

- نوع العلاقات الاجتماعيّة.

- مقامات التّخاطب وسياقاتها؛ إذ يختلف خطاب المتكلّم في مجموعة عن خطابه مع شخص واحد، فهو يصرّح لشخص منفردا، لكنّه يلمّح في المجموعة لكي يفهم أشخاص معيّنون.

¹ - مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، ص:32.

² - الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيّات، ص:35.

³ - Catherine Kerbrat-Orécchéone, L'implicite, Paris, Armand Colin, 1986, p:39.

⁴ - ونستعمل في اللغة العربيّة أنواعا من البيان، كالكناية، فلو أن طفلا سرق، فتريد إخبار والده بذلك، فنقول له: إن ابنك خفيف اليد، وهي عبارة أخف على السمع من عبارة: (إن ولدك سارق)، وكل هاته الأمور قد عالجتها البلاغة العربيّة وأفاضتها فيها، فهي ليست جديدة علينا ألبيّة.

- استقْراز المخاطَب ومعرفة مهاراته.

- عدم جرح مشاعر المخاطَب.

وكلّ هاته الأسباب تدخل ضمن استراتيجيات الخطاب، والتي يحاول المتكلّم وفقا لسياق معين إنجاز فعل ما أو التأثير في المستمع. فلو قال قائل لشخص ما: (لقد تعبنا كثيرا) فهو يريد من خلال عبارته أن: (يطلب من ذاك الشخص المساعدة ولكنه استحي منه). فهذا تأويل من مجموعة مفتوحة من التأويلات المرتبطة بسياق الخطاب وملابساته.

إنّ كل هاته الجوانب البحثية وغيرها لها دلالة قاطعة على مدى اتّساع وتشعّب المنهج التّداولي، وهي ما جعلته يكتسي أهمية كبيرة في البحث اللّساني، وفي نفس الوقت فتح مجالا خصبا للانتقادات، ممّا سمح له من تفادي النقائص من جهة، والتّقدّم والتّطور في إجراءاته من جهة أخرى، وهذا ما يجعلنا نتساءل: فيما تكمن أهمية المنهج التّداولي؟ وما هي أهم الانتقادات الموجهة إليه؟.

II- أهمية المنهج التّداولي في البحث اللّساني:

من خلال عرض أهم المعالم الرّئيسة لنشأة التّداولية عموما، وجوانبها البحثية على وجه الخصوص، يتبيّن أنّ اللّسانيّات التّداوليّة منهج شاسع في الدّراسات اللّغويّة، وهذا ما أكسبها أهمية لا يمكن إغفالها، حيث أعطت العمليّة التّواصلية صبغة جديدة تقوم على تفعيل اللّغة في إطارها الاجتماعي الطّبيعي والمنطقي، فاهتمت باستراتيجيات إنتاج الخطابات وتفسيرها ضمن سياقاتها ومقاماتها، والتي تأخذ في صيغتها البنيويّة ومضامينها المقصديّة صورة من صور الأفعال الكلاميّة المغيرة للواقع، والتي تُبيّن عن الأثر التّفاعلي الحقيقي للعمليّة التّواصلية، لذا فهي تتساءل «إلى أي مدى تُنجز الأفعال الكلاميّة تغيّرات معيّنة أيضا، وبخاصّة لدى الآخرين»¹.

وللوصول إلى هذا الهدف، فقد حاولت الإجابة على كثير من الأسئلة التي لم تجب عنها النّظريّات اللّسانية السّابقة، وذلك بما عرضته من مفاهيم موسّعة لمكوّنات العمليّة التّواصلية من جوانب متعدّدة² (المرسل، المتلقّي، السياق، الملفوظ، التّفاعل، الأداء،...) وكيفية الرّبط بينها، ومن

¹ - فندايك، علم النص، ص: 131.

² - حيث استفادت من العلوم والمعارف التي أُستبعدت من الدراسات اللغوية نظرا لعلاقتها الخارجية، خصوصا من طرف اللسانيّات البنيويّة.

هذه الأسئلة: من يتكلم؟ ومن هو المتلقي؟ وما هي مقاصد الكلام؟ وكيف نتكلم بشيء ونريد شيئاً آخر؟ وكيف نتكلم بشيء ونفهم شيئاً آخر؟ وماذا علينا أن نفعل حتى نتجنب الإبهام والغموض في عملية التواصل؟ وهل المعنى الصريح والمعنى الضمني كاف لتحديد المقصود؟.

ومن خلال هذه الأسئلة يمكن القول إن مهمة التداولية تكمن في البحث عن شروط إنتاج الكلام وتفسيره، وهي بذلك تعدّ منهاجاً (مستوى) يتجاوز المستوى الدلالي، ويبحث في علاقة العلامات اللغوية بمؤوليتها، ممّا يبرز أهمية دراسة اللغة عند استعمالها، حيث تتجلى مقاصد المتكلم في مستويات تتجاوز المستويات الدلالية لتظهر في توظيف المرسل للمستويات اللغوية المختلفة وفق سياقات معينة، لذا يجب على المتكلم أن يجعل إنجازه اللغوي مناسباً وملائماً لتلك السياقات ليحقق مقاصده بدقة دون غموض أو لبس، ممّا ينتج عنه التفاعل الحقيقي الذي يؤدي إلى تغيير الواقع. إن اهتمام الباحثين بالجانب التداولي للغة أدّى إلى اكتشاف وظائف أخرى للغة وإبرازها من خلال دراسة الخطاب تداولياً؛ أي مقارنتها في تجليها الحي المتجسّد في الاستعمال التواصل بين الناس وعدم الاقتصار على جانبها الشكلي، وبهذا فقد ظهرت عدّة وظائف كانت مغيبّة، ومنها: الوظيفة الإنجازيّة، حيث إنّ هناك أفعالا لا تُتجرّ إلاّ باللغة، ووفقاً لهذه الوظيفة، فقد فرض البعد التداولي نفسه وحضوره في استعمالات اللغة « كإطار يمكن استخدامه لتفسير المعاني اللغوية المختلفة ووظائفها في مجالات الحياة العامة بعدما عجز معظم علماء اللغة عن تناول المعاني بشكل علمي واضح»¹.

وهناك أيضاً الوظيفة التفاعليّة؛ والتي تحرص على إقامة العلاقات الاجتماعية وتنشيتها، وكذا وظيفة التعمية؛ والتي تحافظ على خصوصية القصد وسريّة الخطاب، وكلّ هذه الوظائف وغيرها فتحت المجال لدراسة استراتيجيّات الخطاب التي يمارس من خلالها التواصل والإنجاز في سياقات لها شروطها ولها محدّداتها.²

إنّ إنتاج الملفوظات (الخطابات) وتفسيرها يتطلّب إسهام كلّ المستويات اللغوية والغير لغويّة (التركيبية، الدلالي، التداولي) وتضافرها مع بعضها، وإنّه من التعسف الفصل بينها؛ إذ إنّ معاني الملفوظات تظهر من خلال القيمة التي يكتسبها تركيب الخطاب في سياق التلفظ؛ أي إنّ المعنى

¹ - محمد أنور، اتّجاهات جديدة في دراسة المعنى اللغوي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت، ع:22، 1986م، ص:22. نقلاً عن: عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص:18.

² - ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيّات الخطاب، ص:19-20.

كقيمة للمفوض لا تتحكم فيه اللغة (التركيب، الدلالة) بقدر ما يتحكم فيه مستعملوها (مقاصدهم) وسياقات استعمالها؛ لأن المتكلمين لا يتقيدون بحرفية اللغة في كثير من الأحيان، وحتى إن تقيدوا فإن السياق يفرض معاني أخرى، وهذا ما أثبتته كل من "أوستن" و"سيرل" من خلال نظريتهما في الأفعال الكلامية، حيث توصلا إلى أن التراكيب اللغوية الخبرية منها والإنشائية تحمل قوى إنجازية متغيرة حسب السياق، لذا فلم يعد الشكل التركيبي هو المعيار المحدد لمعاني الملفوظات، بل يجب ربط المستويات كلها مع بعضها البعض وإعطاء كل مستوى قيمته ومكانته الحقيقية لتحقيق مقاصد المتكلم وأهدافه الإنجازية القولية والتأثيرية، وهو ما يبرز قيمة المنهج التداولي في الدراسات اللسانية، والتي كانت مغمية لفترة طويلة في اللسانيات السويسرية، ونظرا لأهميتها فقد اعتبرها (التداولية) "كارناب" قاعدة اللسانيات.

إن إبراز القيمة الحقيقية للتداولية تكمن أيضا في تخطي الترتيب الخطي لمستويات اللغة (تركيبي، دلالي، تداولي)، والذي يتكئ على مبدأ واحد هو التدرج من البسيط إلى المعقد، وهو ما يُظهر أن المستوى التداولي هو خاتمة لهذه المستويات، وكذا يوحي بكونه حصيلة لما سبقه من مستويات، والحال يبين غير ذلك من خلال ما تقدم ذكره وعرضه، حيث إن المستوى التداولي هو المسؤول عن قيمة القوة الإنجازية، لذا فهو « الأساس الذي تنبُت في ثمرته الدلالة التركيبية والدلالة السيمانتقية، بل هما تجريدان لهذا الأصل التداولي العامل في القول»¹. وبهذا يتحقق الربط بين ثنائية (اللغة/ الكلام) تحت غطاء المنهج التداولي.

كما يلفت "بركلي" إلى أهمية المنهج التداولي من خلال إقراره بأن الوصف الكامل للغة يتطلب إدخال بعض العوامل المرتبطة بظروف الاتصال، والذي يؤدي إلى توسيع مهام البحث اللساني، مما يقرب الأشياء المدروسة من الواقع بشكل كبير كما يتيح لنا إمكانية توسيع تطبيق نتائج البحث في مجال التعليم وتدريب الألسن، وكذا الدراسات المقارنة بين اللغات التي تنتمي إلى ثقافات متباينة.²

وعموما يمكن القول إن أهمية المنهج التداولي تكمن في البحث عن نظرية مناسبة وملائمة للاستعمال التواصلية للغة، ويظهر ذلك جليا من خلال الاستفادة من العلوم والمعارف اللغوية والغير لغوية (علم الاجتماع، علم النفس، الثقافة...)، وكذا « التفاف الكثير من الباحثين على

¹ - صابر الحباشة، التداولية والحجاج، ص: 135.

² - ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص: 575.

تتوّع تخصّصاتهم حولها، فعلماء النَّفس يرون فيها إضاءة لما تحمله من النَّصوص من فروق دقيقة في استعمال اللّغة وما تحدّثه من تأثير في المتلقّي، والأنثروبولوجيون يأملون أن يجدوا فيها تفسيراً للطّقوس والرّقى السّحرية، والفلاسفة يرون فيها مجالا خصبا لدراسة علاقة اللّغة بالعالم، واللّغويون يجدون فيها حلولا لكثير من مشكلات الدّلالة والتّراكيب وتعليم اللّغة الثانية¹. كما يحمل في آفاقه إمكانيّة لإثراء مجال اللّسانيّات الحاسوبيّة، حيث يُرجع الكثيرون التّأخر المسجّل في الهندسة اللّسانيّة إلى حصر نظرها إلى اللّغة في مظهرها اللّساني "الشّكلي" وعدم الأخذ بعين الاعتبار كما ينبغي استعمال النَّاس للّغة وكيفية استخدام الجمل والعبارات للتّعبير عن الأفكار، بل الأهم من هذا هو عدم الأخذ في الحسبان أيضا كيفية استناد هذا الاستعمال إلى كميّة ضخمة من المعارف حول الكون، والتي يعتمد عليها المخاطّبون ليستدلّوا على ما يريد المتكلّم أن يقوله لهم.²

وفي الأخير نلخص أهميّة التّداوليّة من خلال عرض أبرز مهامها واهتماماتها، كالآتي :

- إنّ اهتمام التّداوليّة باللّغة من منظورها التّواصلّي الاستعمالي جعلها تحتلّ مكانة هامّة في الدّراسات اللّغويّة، حيث أحدثت تغيّرات واضحة في مسار البحث اللّساني، ويتجلّى ذلك من خلال الانقلاب المعرفي على التّقاليد البنيويّة التي تقصي كلّ ما هو خارج عن البنية اللّغويّة من الدّراسة، لتأتي بعدها التّداوليّة لتهتم بكلّ العناصر اللّغويّة والغير لغويّة المصاحبة لإنتاج الخطابات وتفسيرها، وهذا جعل "أوستن" يؤكّد على أنّ الفعل الكلامي هو موضوع الدّراسة وليس الجملة كما كان سائدا لدى البنيويين.

- أصبحت الدّراسات اللّغويّة بعد مجيء التّداوليّة تهتم بقضايا كانت مقصاة عند اللّسانيين البنيويين والتّوليديين، خصوصا ما تعلّق بالجانب الاستعمالي منها، فاللّغة في العمليّة التّواصليّة تأخذ أشكالاً متنوّعة على حسب أحوال المتخاطبين ومقاصدهم، وكذا السّياقات والمقامات التي يستعملون فيها اللّغة.

- تدرس التّداوليّة المعاني الحرفيّة والمعاني الضمّنيّة الاستدلاليّة في التّواصل اللّغوي؛ إذ إنّ لبعض الأقوال خاصيّة استلزام أقوال أخرى، فالمتكلّم يحمل أقواله بدلالات أكثر ممّا تدلّ عليه الدّلالات الحرفيّة لتلك الأقوال، والسّياق المقامي هو الذي يتكفّل بذلك.

¹ - ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 40-41.

² - ينظر، آن روبول، جاك موشلار، التّداوليّة اليوم، ص: 13-14.

- تدرس التّداوليّة اللّغة من الجوانب الغير لغويّة، وذلك من خلال الاستفادة من العلوم والمعارف التي تشاركها نفس الاهتمام، مثل: (علم النفس المعرفي، وعلم الاجتماع... إلخ)، وهو ما وسّع أفقها، وفتح المجال لها لكشف أسرار اللّغة واستعمالاتها، وكذا الإجابة عن أسئلة عجزت النظريّات السّابقة عن إيجاد تفسيرات لها.

III- من الانتقادات الموجّهة للتّداوليّة:

إنّ من طبيعة العلوم الإنسانيّة أن تكون علوما قابلة للمراجعة والتّقويم والنّقد، فلا حقائق ثابتة في تلك العلوم؛ لأنّها تعبّر عن اجتهادات شخصيّة، واللّسانيّات التّداوليّة ليست بدعا في ذلك، فهي ذاتها قامت على أنقاض اللّسانيّات البنيويّة ونقدها.

والنّقد في حدّ ذاته لا يعتبر في أحد جوانبه إنقاصا لقيمة الشّيء بقدر ما هو اعتراف بأهميته، وهذا ما يجسّده النّقد الموجّه للتّداوليّة منذ نشأتها، فقد اعتبرت في بدايتها الأولى "سلة مهملات على حدّ تعبير بارهيلال"¹. ولكنّها شيئا فشيئا اتّخذت موقعا هامّا لها بين الدّراسات اللّغويّة.

ومن بين أهمّ الانتقادات الموجّهة للتّداوليّة نسوقها في الآتي:

- إنّ تعدّد مرجعيّات ومصادر التّداوليّة، وكذا علاقتها بعديد من العلوم والمعارف الغير لغويّة جعلها مجالا غير مستقرّ وغير واضح المعالم والحدود، فعلاقتها مثلا بالفلسفة تُنبئ بصعوبة التّفسيرات التي تقدّمها في بعض جوانبها البحثيّة (أفعال الكلام، الاستلزام الحوارية،...)، ومن ناحية أخرى فإنّ بعضا من أفكارها وموضوعاتها بدأت تنفصل لتشكل نظريات قائمة بذاتها لها مفاهيمها ومبادئها الخاصّة.

- إنّ التّداوليّة لا تمدّنا بحلول واضحة لبعض المسائل التي تطرحها، ففي نظريّة الأفعال الكلاميّة نجد أن تصنيف الأفعال -إلى حدّ الآن- يشكّل هاجسا للباحثين، نظرا لصعوبة إيجاد فوارق دقيقة بين تلك الأصناف بحيث لا يحدث تداخل بينها. كما أنّها "تفتقد إلى القواعد العامّة والمبادئ التي تعيّن أسسها، وما تطرحه من مبادئ لا تضع تفسيرا دقيقا للتّفسير التّداولي، والأسس العامّة للسياق لا تكفي لتفسير كلّ السياقات وأنماط الخطاب"².

¹ - ينظر، صابر الحباشة، التّداوليّة والحجاج، ص: 23.

² - ينظر، المرجع نفسه، ص: 115-116.

- إنَّ التَّطَوُّرَ السَّرِيعَ للمفاهيم التَّدَاوِلِيَّةِ يَنْبِئُ بِإِغْرَاقٍ فِي الجَانِبِ النَّظَرِيِّ الوَصْفِيِّ، والبَعْدَ عَنِ الجَانِبِ التَّحْلِيلِيِّ التَّطْبِيقِيِّ؛ وَهُوَ السَّمَّةُ الَّتِي انْطَلَقَ مِنْهَا البَحْثُ التَّدَاوِلِيُّ، فَلَا يُمْكِنُ أَنْ يَحِيدَ عَنِ هَذَا الِهْدَفِ، لِأَنَّ ذَلِكَ يَنْحُو بِهِ إِلَى الإِغْرَاقِ فِي النَّظَرِيَّةِ وَالْمِثَالِيَّةِ الَّتِي لَا تَوْجَدُ فِي الاسْتِعْمَالِ اليَوْمِيِّ إِلَّا نَادِرًا.

- إنَّ اِهْتِمَامَ التَّدَاوِلِيَّةِ بِفَهْمِ اللُّغَاتِ الطَّبِيعِيَّةِ جَعَلَهَا عَاجِزَةً عَنِ تَقْدِيمِ تَفْسِيرَاتٍ لِلِاسْتِعْمَالِ الْجَمَالِيِّ لَهَا، خُصُوصًا فِي النُّصُوصِ الْأَدْبِيَّةِ وَالشَّعْرِيَّةِ، رَغْمَ أَنَّ اِلْاهْتِمَامَ بِتِلْكَ النُّصُوصِ بَدَأَ يَظْهَرُ فِي الْآوَنَةِ الْأَخِيرَةِ.

- إنَّ اِلْاهْتِمَامَ الْمَفْرُطَ لِلتَّدَاوِلِيَّةِ لِاسْتِعْمَالَاتِ اللُّغَةِ فِي الْعَمَلِيَّةِ التَّوَاصُلِيَّةِ فِي بَعْضِ جَوَانِبِهَا، وَكَذَا اِهْتِمَامُهَا بِالْمُنْتَظَى أَكْثَرَ مِنَ الْمَتَكَلَّمِ يَكَادُ يُنْسِي بِبَعْضِ الْبَاحِثِينَ أَنَّ التَّوَاصُلَ اللَّغَوِيَّ عَمَلِيَّةٌ تَبَادُلِيَّةٌ تَفَاعُلِيَّةٌ تَتِمُّ بِطَرِيقَتَيْنِ هُمَا: الْمُنْطَوِقُ وَالْمَكْتُوبُ؛ فَالتَّوَاصُلُ لَا يَقْتَصِرُ عَلَى الْجَانِبِ الْمُنْطَوِقِ مِنَ اللُّغَةِ فَقَطْ، بَلْ يَتَجَسَّدُ أَيْضًا مِنْ خِلَالِ نُصُوصٍ مَكْتُوبَةٍ يُمْكِنُ تَنَاقُلُهَا عِبْرَ الْأَجْيَالِ، لِذَا وَجِبَ اِلْاهْتِمَامُ بِجَانِبِي اللُّغَةِ مَعًا، وَهَذَا مَا حَاوَلَتِ التَّدَاوِلِيَّةُ النَّصِيَّةُ مَعَالَجَتَهُ فِي الْآوَنَةِ الْأَخِيرَةِ. فِي حِينٍ يُحَسَبُ لِلتَّدَاوِلِيَّةِ أَنَّهَا اسْتَوَفَتِ الْجَانِبَ السِّيَاقِيَّ الَّذِي اسْتَبَعَدَتْهُ الْبُنْيُوتُ مِنْ بَحْثِهَا وَعَدَّتْهُ خَارِجَ عِلْمِ اللِّسَانِ، فَإِنَّهُ يُؤْخَذُ عَلَيْهَا أَيْضًا أَنَّهَا لَمْ تَهْتَمْ بِدِرَاسَةِ قَوَاعِدِ اللِّسَانِ وَأَنْمَاطِ التَّرَاكِيِبِ وَأَثَرِهَا فِي الْمَعْنَى.

وَلَوْ رَجَعْنَا إِلَى الْبَحْثِ اللَّسَانِيِّ الْعَرَبِيِّ الْقَدِيمِ نَجِدُ أَنَّهُ لَمْ يَفْصَلِ الْجَانِبَ اللَّفْظِيَّ الطَّبِيعِيَّ (الْفِيزِيَائِيَّ) عَنِ الْمَعْنَى فِي التَّرْكِيْبِ، فَوَضَعَ اللَّفْظَ فِي الْجُمْلَةِ بِسَبَبٍ مِنْ مَعْنَاهُ، وَلَمْ يَتَحَيَّرْ عِلْمَاءُ الْعَرَبِيَّةِ لِجَانِبِ دُونَ الْآخَرِ مِنْ وَجْهِ اللَّسَانِ (اللَّفْظِ وَالْمَعْنَى) وَلَمْ يَسْتَبْعِدُوا وَاحِدًا مِنْهَا، غَيْرَ أَنَّهُمْ قَدَّمُوا الْمَعْنَى عَلَى اللَّفْظِ الَّذِي جِيءَ بِهِ رَمَازًا لَهُ، وَلَا شَكَّ أَنَّ الْأَفْكَارَ الَّتِي تَتَّبَعُهَا الْمَعَانِي تَسْبِقُ اللَّفْظَ، فَالْأَلْفَاظُ لَاحِقَةٌ عَلَى وُجُودِ الْمَعَانِي.¹ كَمَا يُمْكِنُ الْقَوْلُ إِنَّ التَّدَاوِلِيَّةَ قَدْ اِهْتَمَّتْ بِالْوُضُوفِ اللَّغَوِيَّةِ الْأَدَائِيَّةِ دُونَ الْوُضُوفِ الْآخَرَى، وَلَمْ تَهْتَمَّ بِالْمَعَانِي النَّحْوِيَّةِ وَالتَّرْكِيْبِيَّةِ الَّتِي تَعَدُّ مِنْ أَصُولِ الْمَعْنَى فِي الْعَرَبِيَّةِ، وَاهْتَمَّتْ بِالسِّيَاقِ الْخَارِجِيِّ وَقَدَّمَتْهُ عَلَى السِّيَاقِ اللَّغَوِيِّ.

- إنَّ التَّدَاوِلِيَّةَ لَا تَحْظِي بِمَسَاحَةٍ بَحْثِيَّةٍ وَاسِعَةٍ فِي عِلْمِ اللَّسَانِ، فَالتَّدَاوِلِيُّونَ يَتَعَصَّبُونَ لِلْبَلَاغَةِ أَكْثَرَ مِنْ تَعَصُّبِهِمْ لِعِلْمِ اللَّسَانِ الْحَدِيثِ، بَيْدَ أَنَّ بَعْضَ الدِّرَاسَاتِ الْمَتَأَخَّرَةِ اتَّجَهَتْ إِلَى تَأْسِيسِ اللَّسَانِيَّاتِ التَّدَاوِلِيَّةِ. وَهَذَا مَا سَنَرْتَكِزُ عَلَيْهِ فِي بَحْثِنَا، لِأَنَّهُ يَقْلُصُ الْفَجْوَةَ بَيْنَ التَّدَاوِلِيَّةِ وَاللِّسَانِيَّاتِ؛ أَيْ بَيْنَ

¹ - ينظر، محمود عكاشة، النَّظَرِيَّةُ الْبَرَاغْمَاتِيَّةُ اللَّسَانِيَّةُ، ص: 25.

الجانب الشكلي و الجانب التّواصلي الوظيفي، وبمعنى آخر يوطّد العلاقة بين جانبي التّواصل اللّغوي (المنطوق، والمكتوب).

إنّ كلّ الانتقادات التي تمّ عرضها لا تنقص من قيمة التّداوليّة، بل تكسبها إجراءات أكثر دقّة وفعالية، لأنّها مازالت في مراحل النّضج والتّطوير والتّنتظير والتّطبيق، وهذا ما سأحاول مجارته في صفحات هذا البحث من خلال تطبيقها على تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها مراعيًا في ذلك البعد النّصي والبعد التّداولي معًا بما يضمن المزوجة بين الجانب الشكلي والوظيفي للّغة؛ أي بين المكتوب والمنطوق (فعل الكتابة في مقابل فعل الكلام)، وفي نفس الوقت متحاشيًا مواطن الضعف والاختلاف بما يتماشى مع اللّغة العربيّة وخصائصها في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة.

الفصل الثّاني:

المقاربة التّواصلية وآلياتها التّداولية في تعليم
اللّغة العربيّة وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم
المتوسّط

المبحث الأول:

المقاربة التّواصلية في العملية التعليمية التّعلّمية

I- تمهيد.

II- التّواصل في العملية التعليمية التّعلّمية.

III- المقاربة التّواصلية في حقل تعليمية اللّغات.

III.1- مفهوم المقاربة التّواصلية.

III.2- نشأة المقاربة التّواصلية وأسباب ظهورها.

III.3- مصادر المقاربة التّواصلية ومرجعياتها.

III.4- خصائص المقاربة التّواصلية.

III.5- من الانتقادات الموجهة للمقاربة التّواصلية.

الفصل الثاني: المقاربة التّواصلية وآلياتها التّداولية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط

المبحث الأول: المقاربة التّواصلية في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة

I- تمهيد:

من أهمّ المنطلقات الفكرية للثّورة اللّسانية الحديثة "أنّ اللّغة مرآة الفكر"، وأنّ السّبيل الوحيد إلى معرفة خصائص الفكر والتّفكير البشري هو معرفة خصائص اللّغة ووظائفها المختلفة باعتبارها تُجليّه في شكله المادّي القابل للدراسة والتّحليل.

ولعلّ هذا ما دفع بعجلة البحث اللّساني إلى التّطور في المناهج والمفاهيم، فانقلنا من المقاربة البنيويّة إلى المقاربة الوظيفيّة، وفي المقابل من معرفة اللّغة إلى معرفة استعمالها، والتي تجسّدت في اكتشاف الكفاءة اللّغويّة فالكفاءة النّصيّة ثم الكفاءة التّواصلية الأشمل والأوسع.

وبالنّظر إلى وظيفة اللّغة الأساسيّة وكفاءاتها، فإنّ التّواصل اللّغوي يُطرح على مستويين هامّين:

- **المستوى الكتابي:** والذي يجسده النّص كوحدة بنيويّة كبرى بكلّ مكوناته المعجميّة والتركيبيّة والدّلاليّة، وحتّى السّياقيّة.

- **المستوى الشّفوي المنطوق:** والذي يجسده الخطاب بكلّ خصائصه اللّغويّة والتّواصلية التّفاعليّة والمقاميّة والسّياقيّة.

ومن الجدير بالذّكر أنّ هذين المستويين هما اللّذان شكّلا مدار البحث اللّساني على مرّ سنين عديدة-ومازالا- بداية من ثنائيّة(اللّغة/الكلام)، والتي عُدّت مرتكزا لثنائيّات بحث عديدة، منها: (المكتوب/المنطوق)، (النّص/الخطاب)، (الاتّصال/التّواصل)، (الكفاءة اللّغويّة/الكفاءة التّواصلية)،...إلخ.

إنّ هذه الثّنائيّات يجب ألا يُنظر إليها على أنّها تقابلات متناقضة، بل الهدف من وضعها في شكلها التّقابلي هو بيان مدى التّكامل بين اللّغة واستعمالاتها، وهي أيضا تعبير عن مدى تطوّر البحث اللّساني الذي يحاول تقديم وصف أدقّ للّغة البشريّة في استعمالاتها المختلفة، فبعد سيطرة البنيويّة ومفاهيمها لمُدّة طويلة على السّاحة اللّسانية؛ باتّخاذها الجملة وحدة للتّحليل اللّساني، جاءت

اللّسانيّات النّصيّة لتفدّ وتنقد هذه النّظرة القاصرة، وتعطي البديل المتمثّل في النّص كوحدة كبرى، لتأتي بعدها اللّسانيّات الوظيفيّة لتبرهن أنّ الخطاب هو الوحدة الأكبر في التّحليل اللغوي لما له من خصائص جامعة للغة البشريّة في تمظهرها الطّبيعي والعادي.

وتتميّز المدرسة الوظيفيّة عن غيرها من المدارس اللّسانية باعتقادها أنّ البنى الصّوتيّة والقواعديّة والدّلالية محكومة بالوظائف التي تؤدّيها في المجتمعات التي تعمل فيها، "وتتلخّص وجهة النّظر الوظيفيّة في صعوبة الفصل بين البنية اللّغويّة والسّياق الذي تعمل فيه، والوظيفة التي تؤدّيها تلك البنية في السّياق"¹.

إذا، فالبنية والوظيفة وجهان لا يمكن فصلهما إلا نظريّاً، ولكنهما في الإجراء واحد، حيث يندمجان لخدمة هدف عام ووحيد، وهو التّواصل اللّغوي بشقيه الشّفوي والكتابي، والذي تتجرّ عنه وظائف اللغة المختلفة: الإخبار، الإنجاز، التأثير، التّعليم، التّعلم، إلخ.

ونظراً لتكامل البنية والوظيفة في تحقيق عملية التّواصل اللّغوي ارتأى البحث أن يبيّن دور كلّ منهما في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، وذلك من خلال بعدين تواصلين (شفوي، كتابي) هما:

- **البعد الوظيفي:** والذي تجسده التّداوليّة ومقارنتها التّواصلية.

- **البعد النّصي:** والذي تجسده اللّسانيّات النّصيّة ومقارنتها النّصيّة.

إنّ هذين البعدين يكمل أحدهما الآخر، ورغم أنّ الدّراسات اللّسانية قد اهتمت بالجانب النّصي المكتوب أولاً، إلّا أنّ ذلك لا يمنعنا من نبدأ بالحديث عن البعد التّداولي الوظيفي في جانبه الشّفوي ومقارنته التّواصلية، بل يوجب علينا ذلك لسببين:

- أسبقية المنطوق على المكتوب، لأنّ الظّاهرة اللّغويّة في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفاً مكتوبة، فالخط تابع للفظ وملحق به، ولهذا السّبب يجب الاهتمام أولاً بالأداء المنطوق الشّفوي قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب النّصي.

- الاستعمال الشّفوي للغة يغلب على الاستعمال الكتابي لها، لذا فتعليميّة اللّغات الحديثة تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التّعبير الشّفوي، لأنّه هو الطّاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي.

إنّ هدف فصل الجانب الشّفوي عن الجانب الكتابي للغة هو تسهيل عملية الارتقاء لدى المتعلّم، فحينما نهتم بالشّفوي يعني ذلك أنّنا التزمنا بالترتيب الطّبيعي والتّاريخي للغة، و في نفس الوقت لا

¹ - محمد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيّات، ص: 70.

يمكننا الاستغناء عن الجانب الكتابي، لأنّ الإنسان يحتاج في تواصله إلى كليهما وحسب حاجة كلّ منهما.

وهذا الكلام ينطبق على الأبعاد التّداوليّة والنّصيّة المرتبطة بهذين الجانبين، فلا سبيل إلى فض التّداخل والتّشابك بين الدّراسات النّصيّة والتّداوليّة لأنّهما يلتقيان في غير موضع، فهما ينطلقان من نفس الاشتغال بالسياق والجوانب الدّلاليّة ووظائف اللّغة، وكذا يتجاوزان حدود المفردة والعبارة والجملة إلى ما يشكل النّص أو الخطاب.

لقد قدمت اللّسانيّات الحديثة منها متكاملا في وصف اللّغات، ومنها اللّغة العربيّة، فلم تعد دراسة اللّغة العربيّة تقتصر عموما على دراسة بنيتها، وإنّما أصبحنا نرى وصفا وتحليلا وظيفيا وتداوليا، وهو ما سمح بإدراك حقائق اللّغة العربيّة، ومنه تسهيل تعليمها وتعلّمها.

ولعلّ محاولة المزج بين كلّ من المقاربة البنويّة والمقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصلية (التّداوليّة) لهو الخيار الأمثل لتشكل مقارنة تعليميّة تكاملية في دراسة جانبي اللّغة (البنوي الموسّع (النّصي) - إن صحّ القول -، الوظيفي)، وكذا (الكتابي، الشّفوي)؛ باعتبار أنّ تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها يشهد ضعفا كبيرا سيطر على المدرسة الجزائرية لعقود طويلة في ظل المقاربات الأحاديّة الجانب المطبّقة في تعليمها وتعلّمها، ممّا انعكس على التّواصل الوظيفي بها شفويا وكتابيا داخل المدرسة وخارجها، حتّى إن أبدأت بعض المناهج نيتها في توظيف أنجع المقاربات في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، فإنّ ذلك لم يلق الصّدى الكافي، وكذا التّطبيق الفعلي لها نظرا لعدّة اعتبارات وصعوبات. انطلاقا ممّا سبق، وبهدف تقييم مدى فعالية المقاربات المطبّقة والغير مطبّقة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، ارتأى البحث إثارة مجموعة من التّساؤلات حولها:

- ما هو الهدف الأساسي من تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؟
- ما هي الآليات النّصيّة والتّداوليّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من منظور المقاربة النّصيّة والمقاربة التّداوليّة؟
- ما هي الصّعوبات الفعلية في تطبيق المقاربة النّصيّة والمقاربة التّداوليّة تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؟

II- التّواصل في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة¹:

تعدّ اللّغة في أيّ مجتمع وعاء ثقافته، وأداة تفكيره، ووسيلة تعبيره وتواصله واتّصاله، وتفاهمه بين أفرادها، وفي مجتمعنا العربي؛ فإنّ اللّغة العربيّة هي التي تؤدّي هذا الدور، فهي لغة علم وحضارة، وهي أداة تعلّمنا وتعلّمنا، ومفتاح تطلّعاتنا نحو العلوم والمعارف، لذا فإكتساب المهارات اللّغويّة المرتبطة بها أمر ضروري وهدف أساسي من تعليمها وتعلّمها؛ خصوصا أنّها تؤدّي وظائف متعدّدة تخدم حياة الفرد والمجتمع على حدّ سواء.

إنّ الهدف الأساسي من تعليم اللّغة هو إكساب المتعلّم كفاءة تواصلية تمكّنه من التّواصل الفعّال والسّليم في كافّة المقامات التّخاطبيّة، حيث لا يتعدّى هذا التّواصل والاتّصال أن يكون تفاعلا بين متكلّم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ، وعلى هذا الأساس يمكن القول إنّ لدينا نمطين من التّواصل في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وهما:

- **الأوّل:** ويتمّ على مستوى المنطوق -وهو الأوّل بالتّعلّم- ويكون بين المعلّم والمتعلّم فتنشأ عنه مهارتا: التّحدّث والاستماع.

- **والثاني:** ويتمّ على مستوى المكتوب، وهو ما يعرف بالنّظام الكتابي، ويتكوّن من كاتب وقارئ فتنشأ عنهما مهارتا: القراءة والكتابة.

إنّ طريقتي التّواصل المذكورتين ينجم عنهما ما يُعرف بمهارات اللّغة الأربعة، وهي المهارات الأساسيّة للمتعلّم من أجل فهم وإنتاج نصوص مختلفة الأنماط والأنواع، ومن ثمّ التّواصل في كافّة المقامات التّخاطبيّة.

وتجدر الإشارة إلى أن التّواصل يعدّ من أصعب السلوكات الإنسانيّة دراسة بسبب طبيعته المعقّدة، والتي تتشابك وتتداخل فيها عناصر عديدة؛ لغويّة وغير لغويّة (انفعاليّة نفسيّة، اجتماعيّة، ثقافيّة،...).

ولتحقيق تواصل أمثل، وتعليم فعّال لهذه المهارة الأساسيّة وتعلّمها لا بدّ أن تُراعى هذه الطّبيعة، فلا يمكننا الفصل بين الجوانب اللّغويّة والغير اللّغويّة إذا كنّا نبتغي من متعلّمينا التّواصل بشكل

¹ - تجدر الإشارة إلى أنّنا لن نتوسع في موضوع التّواصل بشكله العام، باعتباره موضوعا أفاضت الأقلام في الكثير من الحبر، إلا أن ذكر بعض مفاهيمه ومعالمه الأساسيّة ضروري كمقدمة لفهم المقاربة التّواصلية التي نحن بصدد دراستها وتطبيقها على تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها (للتّوسع في الموضوع، ينظر على سبيل المثال لا الحصر: - تعوينات علي، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009م).

سليم وفعل، ولا يتأتى هذا إلا بتطبيق مقارنة تجمع بين الاثنين؛ سواء فيما تعلق بتعليم هذه المهارة أو استعمالها.

إنّ عملية تعليم المهارات اللغوية تجعلنا ننغمس فيما يسمّى بالتواصل التربوي، والذي يتطلب مقارنة تعليمية تعلّمية تقوم على توظيف المستجدات اللسانية والتربوية الحديثة.

1.II- مفهوم التواصل التعليمي:

تعكس تعريفات اللغة على تنوعها وظيفتان أساسيتان لها، وهما التواصل والتفاعل بين متحدثي هذه اللغة، ليس في إطار ثقافتهم فقط، بل أيضا بين هؤلاء المتحدثين باللغة، وبين الآخرين ممن يعلّمون ويتعلّمون هذه اللغة.

وتختلف عملية التواصل باختلاف مجالات استعمالها وأهدافها وأطرافها، فالتواصل في الأسرة ليس نفسه في الشارع أو الحي، والتواصل في الإدارة ليس نفسه في المدرسة أو القسم، فكلّ تواصل له ميزاته وخصائصه، رغم أنّ هناك عناصر مشتركة في كلّ نمط من أنماط هذا التواصل.

وفي هذا الإطار يشكّل التواصل في العملية التعليمية التعلّمية أهم وسيلة لتعليم اللغة وتعلّمها من خلال العلاقات التواصلية القائمة بين أطرافه، فما المقصود بالتواصل التعليمي؟ وما هي عناصره وطرقه؟ وفيما تكمن أهميته؟ وما هي صعوباته وعوائقه؟ وما هي المقاربة الكفيلة بتحقيق كفاءات لغوية وتواصلية تركّز على الجانب الوظيفي للغة؟ وكيف نبني درسنا في وضعية تواصلية مثلى؟ تلك أسئلة يحاول البحث الإجابة عليها عبر صفحاته ليتسنى لنا فهم المدخل التواصلية الاتصالي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، خصوصا أن الفهم الدقيق لها يعتمد كلّ الاعتماد على تحديد مفهوم التواصل وتوضيح المقومات التي يستند عليها، بل مناقشة عملية التواصل ذاتها والمبادئ التي تقوم عليها، لأننا نتعلّم التواصل باللغة عن طريق التواصل بها.

1.1.II- المعنى اللغوي للتواصل:

جاء في القاموس المحيط: «وصل الشيء بالشيء وصلا وصلة، بالكسر والضم، ووصله: لأّمه، ووصلك الله بالكسر، لغةً و-الشيء و-إليه وصولا ووصله وصلة: بلغه وانتهى إليه. وأوصله واتصل: لم ينقطع... والوصله، بالضم: الاتصال، وكل ما اتصل بشيء فما بينهما: وصلة»¹.

¹ - الفيروزآبادي، القاموس المحيط، (باب اللام/فصل الواو)، ص: 1068.

إذا، فالتواصل من المصدر "وصل"، والذي يحمل مضمونه معنيين اثنين هما: الصلة والبلوغ، حيث يجسد المعنى الأول الربط بين عنصرين أو أكثر؛ أي إحداث علاقة بينهما، في حين أن المعنى الثاني يوحي بالانتهاء إلى غاية معينة من خلال تلك الوصلة والصلة.

أما كلمة (communication) الإنجليزية فمشتقة من الأصل اللاتيني (communis) ومعناها عام أو شائع أو مألوف. وتعني الكلمة: المعلومة المرسلّة الشفوية أو الكتابية، شبكة الطرق وشبكة الاتصالات، كما تعني تبادل الأفكار والمعلومات عن طريق الكلام أو الكتابة أو الرموز¹.

II.2.1- المعنى الاصطلاحي للتواصل التعليمي:

لقد تعددت مفاهيم التواصل والاتصال عموماً، ولكن كلّها تتفق على أن مفهوم الاتصال يشير إلى "العملية أو الطريقة التي تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين الناس داخل نسق اجتماعي معين، يختلف من حيث الحجم، ومن حيث العلاقات المتضمنة فيه؛ بمعنى أن يكون هذا النسق الاجتماعي مجرد علاقة ثنائية نمطية بين شخصين أو جماعة صغيرة أو مجتمع محلي أو مجتمع قومي أو حتى المجتمع الإنساني ككل"². وهو كذلك "العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعاً بينهما، وتؤدي إلى التقاء بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات واتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها مما يخضعها للملاحظة، والبحث والتجريب والدراسة العملية بوجه عام"³.

ولا يبتعد مفهوم التواصل عن مفهوم الاتصال كثيراً، حيث يعرف البعض التواصل بأنه "تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظاً أو قولاً موجّهاً نحو متكلم آخر يرغب في السماع أو إجابة واضحة أو ضمنية، وذلك تبعاً لنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلم"⁴.

ومما يلاحظ حول ما تم ذكره أن مفهومي التواصل والاتصال لا يختلفان كثيراً كما هو ظاهر، حيث إنّ هناك فرقاً جوهرياً بسيطاً يتمثل في أن التواصل يحدث مباشرة بين طرفي هذه العملية،

¹ - ينظر، علاء الدين أحمد كفاي وآخرون، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م، ص:60. وكذا: ربحي مصطفى عليان، محمد عبد الدبس، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2003م، ص:19.

² - محمود عودة، أساليب الاتصال والتعليم الاجتماعي، دراسة ميدانية في قرية مصرية، القاهرة، دار المعارف، 1971م، ص:5.

³ - حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط7، 1984م، ص:25.

⁴ - عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل (اقتربات لسانية للتواصلين الشفهي والكتابي)، دار هومة، الجزائر، ص:78.

في حين أن الاتصال يكون مباشراً أو غير مباشر؛ أي بواسطة آلة أو وسيلة من الوسائل، حيث "يفضّل بعض الباحثين والمتخصّصين في مجال الاتصال استخدام مصطلح (التّواصل) بدل (الاتّصال)، ويقولون إنّ التّواصل كما توحى به الكلمة نفسها يدلّ على أنّ هناك طرفين في العلاقة، بينما يفهم من الاتّصال أنّه أحادي الجانب"¹.

وبالانتقال إلى مفهوم التّواصل في العملية التّعليميّة التّعلّميّة، نجده يشكّل "الطريقة التي يتم خلالها انتقال المعارف والقيم والاتّجاهات والمهارات بين طرفين أو أكثر من أجل تأثير أحدهما بالآخر، وإحداث تغييرات مرغوب بها في سلوك الطرف الآخر"².

إذا، فالتواصل التّعليمي يشكّل دورة يتبادل فيها الأطراف الأدوار، لذا يمكن القول إنّ التّواصل هو عملية تعلّم، وأنّ التّعلّم هو عملية تواصل.

واستناداً إلى التفريق السّابق بين التّواصل والاتّصال، فإنّ العملية التّعليميّة تتضمّن كلا المفهومين، فالتّواصل عملية حيّة تتم بطريقة مباشرة بين طرفين (معلّم/متعلّم) أو أكثر، حيث يغلب عليها الطابع الشّفوي (متكلّم/مستمع) والتّفاعلي التبادلي الذي يدلّ على فعليّة انقضاء الحدث وحصوله، في حين أنّ الاتّصال يكون مباشراً وغير مباشر، حيث يغلب عليه الطابع الكتابي (كاتب مغيب/قارئ).

وإذا أردنا تبسيط المفهوم الاصطلاحي للتّواصل التّعليمي قلنا إنّّه هو العملية يقوم المعلّم فيها بتبسيط المعارف والمهارات والخبرات لمتعلّميّه مستخدماً كلّ الطّرق (المقاربات) والتّقنيات (الوسائل) المتاحة التي تعينه على ذلك، وتجعل المتعلّمين مشاركين فاعلين ومتفاعلين إيجابيين في دورة التّواصل. إذ إنّ عملية التّواصل النّاجحة لا تسير في اتّجاه واحد من المعلّم إلى المتعلّم، بل هي عملية تبادليّة دائرية بينهما، تتأثر بالمجال الذي توجد فيه، والعناصر الموجودة في ذلك المجال الدائري (مصدر - مستقبل - مصدر آخر) تحدث داخل مجال أوسع وأشمل، يضمّ كلّ الظروف والإمكانات التي تحيط بعملية التّواصل وتؤثر فيها، ويمكن أن نطلق عليها بالبيئة التّعليميّة أو المجال التّعليمي، والذي يشكّل عملية ديناميكية تتأثر بالتّفاعل المستمر بين عناصرها.

¹ - ربحي مصطفى عليان، محمد عبد الدبس، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ص: 22.

² - تعوينات علي، التواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، ص: 12.

II.2- عناصر التّواصل في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة:

إنّ نجاح عملية التّواصل في العملية التّعليميّة التّعلّميّة متوقّف بالدرجة الأولى على مدى معرفة المعلّم للفعل التّعليمي (الديداكتيكي)، والعناصر المكوّنة له وكيفية التّفاعل بينها، ودور كلّ واحد منها، حيث لا تكفي كفاءة المعلّم العلمية وحدها لتصنع منه معلما كفؤا قادرا على أداء رسالته إذا غاب عن ذهنه دور المكوّنات الأخرى، وكذا توظيف المقاربة المناسبة وكيفية استخدامها والعمل على تكييفها باستمرار مع مختلف الوضعيات التّعليمية التي تواجهه أثناء ممارسته للعملية التّربويّة. لقد اختلف الدّارسون في تحديد عناصر ومكوّنات التّواصل في العمليّة التّعليميّة، حيث حدّدها البعض بستة عناصر تبعا لخطاظة "جاكسون" التّواصلية، في حين رأى آخرون أنّها ثلاثيّة الأقطاب، وهي: المعلّم (المرسل)، المتعلّم (المرسل إليه)، المعرفة (الرسالة)، وأطلقوا عليها مصطلح "المثلث التّعليمي" (الديداكتيكي)، والذي يحيل بدوره على ثلاث وضعيّات ديдаكتيكيّة¹، وهي:

(أ) - علاقة المعلّم والمتعلّم : أو ما يسمّى بالعقد التّعليمي (Le contra didactique)، وهو مجموع القواعد المنظّمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعيّة الديداكتيكيّة، فيحدّد مكانة المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء، وينظّم مختلف أشكال التّفاعلات بينهما، وبين القطب الثّالث ألا وهو المعرفة، ويتميّز العقد الديداكتيكي بالحركيّة والمرونة، حيث لا يسير في اتّجاه واحد، بل في اتّجاهين اثنين يظهر من خلالهما التّفاعل المتبادل والمستمر بين المعلّم والمتعلّم من جهة، وبين المعرفة والمتعلّم من جهة أخرى، وذلك بمعيّة المعلم.

ويعود نجاح عملية التّعلّم والتّواصل إلى مدى مرونة هذه العلاقة وعدم تصلّبها؛ كأن يفرض المعلّم سلطته المطلقة، فيكون المتعلّم حينها مسيرًا لا مخيرًا يعجز عن إبداء رأيه أو مناقشة قضية ما.

ومما يساهم في تحقيق عقد ديдаكتيكي فعّال ومتين هو توفّر شروط وصفات في المعلم²، ومنها على وجه الخصوص تجنّب وقوعه في الانزياحات في عمليّتي التّخطيط والإنجاز التّعليمي؛ كأن يركّز على المعرفة وحدها أو على ذاته كمعلّم وناقل للمعرفة، أو على المتعلّم فيهمّل الطّرفين الآخرين، لذا وجب أن يعطي لكلّ طرف أو قطب قيمته، خاصّة المتعلّم باعتباره محورا للعمليّة

¹ - ينظر، علي آيت أوشان، اللّسانيات والديداكتيك (نموذج النّحو الوظيفي من المعرفي العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة)، دار النّقافة، الدّار البيضاء، ط1، 2005م، ص:24.

² - للتّوسّع في هذا الموضوع، ينظر، ربحي مصطفى عليان، محمد عبد الدّبس، وسائل الاتّصال وتكنولوجيا التّعليم، ص:37.

التعليمية، فالمعلم والمعرفة كلاهما في خدمة المتعلم من أجل تحقيق عملية الفهم والاستيعاب؛ فالمعلم يعدل المعرفة تبعاً للأهداف المسطرة ومتطلبات المتعلمين ومستوياتهم وقدراتهم، وهو يحاول دوماً تقديم المساعدة من خلال الشرح وتقريب المفاهيم المستعصية عليهم لضمان وصول المعرفة وترسخها في أذهانهم.

(ب) - **علاقة المعلم والمعرفة** : أو ما يطلق عليها اسم التمثلات (Les représentations)، فعندما يتلقى المتعلم معرفة جديدة، فإن ذلك يجعله يدخل في حالة عدم اتزان، وللوصول إلى حالة من الاتزان والتوافق (التعلم)، فإن ذلك يتطلب مجموعة من العمليات الذهنية والتطبيقية التجريبية استناداً إلى المعلومات المخزنة، والتي اكتسبها المتعلم سابقاً من محيطه، وهكذا يصل المتعلم إلى مرحلة التمثل عن طريق التكيف والتلاؤم، حيث يتمكن من تفسير الظواهر ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها في محيطه، وباختصار يمكن القول إن التمثل هو عملية اكتساب المعارف وتعلمها. إن عملية التمثل تمكن المعلم من تقييم وتقويم مكتسبات المتعلم القبلية والبعديّة (مدخلات عملية التعلم ومخرجاتها)، والتي يوظفها في حلّ وضعيات تعليمية تعليمية جديدة، فمن خلالها وعن طريق الحوار والمناقشة يمكن التأكد من صحة تمثلات المتعلم وخطئها، ومنه تصحيح المسار التعليمي التعلّمي.

(ج) - **علاقة المعلم والمعرفة** : ويطلق عليها اسم النقل التعليمي (La transposition didactique). حيث يعرفه "شوفلر" بأنه مجموعة من التغيرات التي ترافق المعرفة العلمية¹ حينما نريد تدريسها، ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعامل معها التلميذ في إطار الوضعية التعليمية تختلف عن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون بحكم أن المعرفة تمر بعدة تحولات حتى تصبح معرفة صالحة للتعليم².

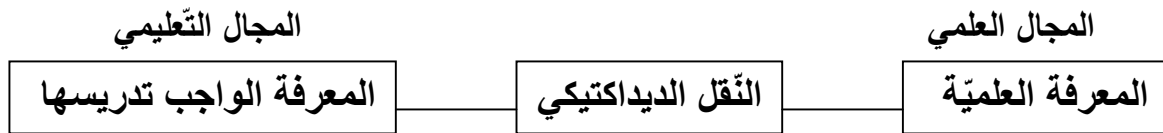
إن الخلط بين المعرفة العلمية والمعرفة التعليمية قد يؤدي في كثير من الأحيان إلى إغراق المتعلمين في بحر لا قرار له من المعارف النحوية والصرفية والبلاغية وغيرها، مما يبعد المتعلم عن هدفه الحقيقي وهو تعلم اللغة فحسب، كما يؤدي إلى إضاعة وقته فيما لا طائل منه، فتعلم

¹ - المعرفة العلمية هي التي يتعاطاها المختصون فيما بينهم، حيث تكون مبنية على مفاهيم مجردة ومعقدة لا يمكن للمتعمّم تمثّلها، فهي معرفة مفتوحة ومنكّرة.

² - ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، ص: 34.

اللغة يعني الممارسة والاستخدام، أمّا دراسة اللغة كعلم فهذا شأن المختصين الذين يدرسون اللغة ويتعمقون في شتّى مناحيها وجوانبها¹.

إذا، فالنقل الديدانتيكي هو مجموع التغيرات المصاحبة لنقل المعرفة من مجالها العلمي إلى مجالها التعليمي، ويمكن تبين ذلك على الرسم الآتي :



إذا، فليست كلّ المعارف قابلة لاتخاذها نماذج للتعليم إلّا بعد تحويلها بما يناسب فئة المتعلمين، حيث يبقى للنقل الديدانتيكي دوره الهام باشتماله على عديد التغيرات التي تتناسب الحالة (الاجتماعيّة- المعرفيّة - النفسيّة - التربويّة - العلميّة) للمتعلّمين لكي تكون هذه معرفة صالحة للتعليم، وعندما نقيس هذا الحديث عن النصوص والخطابات التعليميّة، فلن نجد أي نصّ أو خطاب سيكون تعليميّا إلّا إذا حوّل وعُدّل من طرف مُعدّي الكتب المدرسيّة من جهة، ومن طرف المعلم من جهة أخرى، والذي يسعى إلى تبسيط تناول هذه الخطابات وتحليلها بما يناسب العمليّة التعليميّة التعلّميّة، وهو في ذلك يحتاج إلى الاعتماد على مقارنة تعليميّة يسير على خطاها ليتسنى له الوصول بالمتعلّمين إلى كفاءة تواصلية بأقلّ جهد ووقت وأكثر فعاليّة، وهذا ما توفّره المقاربة التّواصلية وليدة التّداوليّة.

إن هذه العناصر التّواصلية الثلاثة (المعلم، المتعلم، المعرفة) أساسية في عملية التّعليم والتّعلّم، ولكن هناك من يضيف إليها عناصر أخرى: كالوسيلة، والتّغذية الراجعة²، حيث تساهم الوسيلة (قناة التّواصل والاتصال) بمختلف أنواعها (شفوية، كتابيّة، آلة...) في إنجاح أو فشل عملية التّواصل، وكذا خلق التفاعل بين أطرافها.

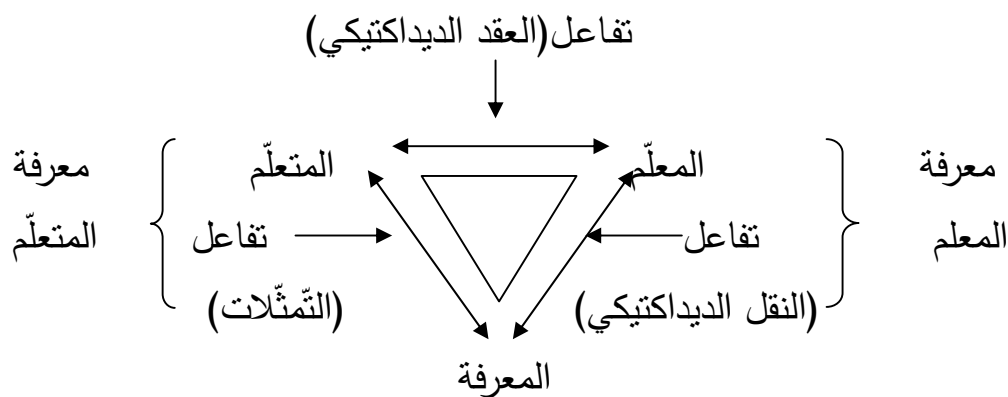
أما التّغذية الراجعة فتشكّل المرآة العاكسة لعملية التّعليم والتّعلّم، فعندما يستقبل المتعلّم رسالة ما، فإنّه يقوم بفك شفراتها حسب المعلومات المخزّنة لديه، ومن خلال تلك الاستجابة فإنّ المعلم يقوم بتكليف مضمون الرّسالة أو طريقة إرسالها أو الشّفرة المستخدمة في تشفيرها حتّى يتمكّن المتعلّم من استيعابها بنفس المستوى الدلالي الذي يقصده المعلم.

¹ - نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، 1988م، ص: 167.

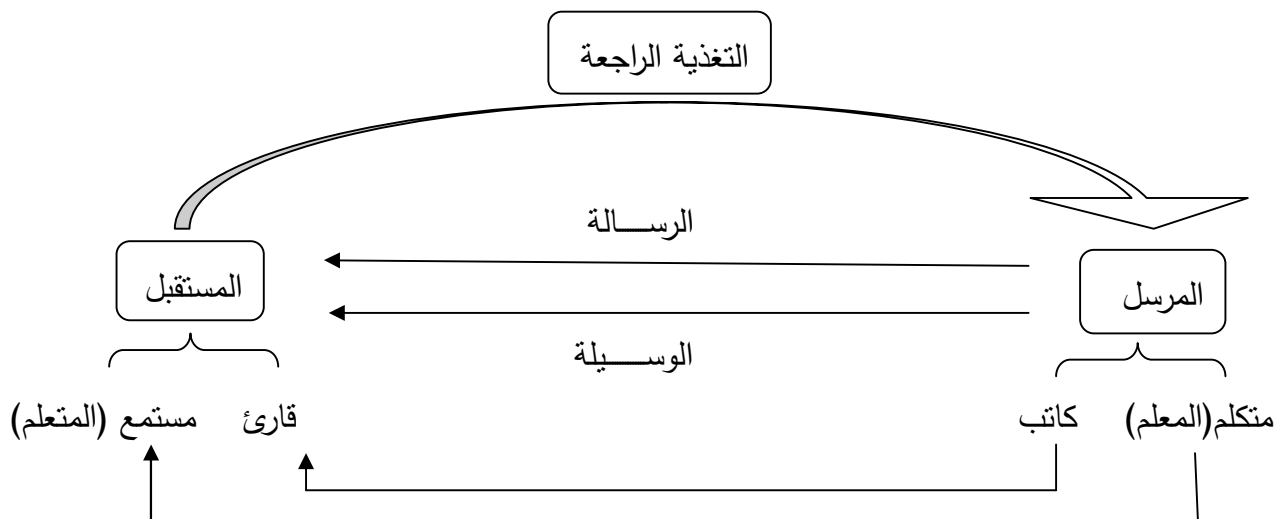
² - للتوسع، ينظر: علاء الدين أحمد كفاي وآخرون، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، ص: 65 إلى 70.

إن عملية التّواصل التّعليميّة عمليّة دائريّة (تبدأ بالمعلّم وتنتهي عنده)، لذا نجدها تهتم بالتّغذية الرّاجعة التي تصل إلى المعلّم من المتعلّم، ليعرف مدى تحقق أهداف الدرس، ويمكن للمعلّم النّاجح أن يحصل على التّغذية الرّاجعة في صورة أنماط سلوكيّة متنوّعة منها تعبيرات الوجه، ونوع الأسئلة التي يسألها المتعلمون وحركاتهم وغير ذلك، وحبّذا لو حصل المعلّم على التّغذية الرّاجعة بصورة منظّمة على هيئة تقييم وتقويم مستمر ومنتظم، ممّا يمكنه من معالجة عوائق التّعلم وصعوباته في وقتها المحدّد.

وممّا سبق ذكره يمكن استنتاج نموذجين لعناصر التّواصل في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، كالآتي:



- النموذج الأول: المثلث الـديداكتيكي -



- النموذج الثاني الخماسي للتّواصل التّعليمي -

II.3- طرق التّواصل التّعليمي:

تعدّ الطريقة الوسيلة التّواصلية والتّبليغية في العملية التّعليمية، التي تمكّن المعلم من إيصال الخطاب التّعليمي إلى المتعلم بأيسر السبل وأكثر فعالية، وفي مجال تعليمية اللّغات يمكن الوقوف على طريقتين أساسيتين للتّواصل، وهما: التّواصل اللفظي، التّواصل غير اللفظي.

II.3.1- التّواصل اللفظي:

تتفق البنية والتّداولية على اعتبار أنّ اللغة وسيلة للتّواصل¹، ومن هذا المنطلق فقد حظي التّواصل اللفظي (الّغوي) باهتمام الباحثين ولاسيما في المجال التّعليمي الذي اتخذ ميدانا تطبيقيا؛ لأنّ التّلفّظات اللّغوية تعدّ الأكثر فعالية بين الوسائل التّعليمية القادرة على إيصال المعلومات واستيعابها، وكذا خلق جو من التّفاعلات السلوكية والدينامية بين المعلّم والمتعلّم من جهة، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهة أخرى.

وبالطبع تختلف وسائل التّواصل حسب الأهداف المرجو تحقيقها (معارف، مهارات، اتّجاهات، قيم،...)، وفي مجال تعليم اللّغات وتعلّمها، فإنّ الهدف من تعليم اللغة العربية وتعلّمها منذ المرحلة الابتدائية هو إكساب المتعلّم المهارات اللّغوية الأربعة، وهي: التّحدث، الاستماع، القراءة، الكتابة. إنّ تحقّق هذه المهارات يتطلّب تفعيل نمطين من التّواصل اللفظي في العملية التّعليمية التّعلّمية، وهما: التّواصل الشّفوي، والتّواصل الكتابي.

II.1.3.1- التّواصل الشّفوي:

إنّ اللغة المنطوقة تتم عبر القناة الصّوتية السّمعية، ولها مستوى لغوي هو عبارة عن نظام من العلامات الدالة، والذي يشكّل بدوره نسقا من الوحدات نسمّيها وحدات الخطاب. ويشكّل التّواصل الشّفوي الوسيلة الأكثر تداولاً في العملية التّعليمية التّعلّمية باعتباره يجسّد الاستعمال الطبيعي للغة في شكلها المنطوق من جهة، ومن جهة أخرى فإنه يتيح للمتواصلين تبادل المعلومات بينهم دون حواجز، حيث يستطيع كلّ طرف أن يستجيب بسرعة للرسالة المنقولة إليه، وقد يستفسر غموضها أو يعدّل وجهة الطرف الآخر فتتم دورة التّخاطب كاملة، ويتحقّق بذلك استرجاع المعلومات والآثار التي تحدثها (التغذية الراجعة)، بل ويساهم التّواصل الشّفوي في تحسين

¹ - على عكس التوليدية التحويلية بزعامة " تشومسكي " التي ترى أن اللغة ذات وظيفة تعبيرية، وتقر بأن التّواصل ما هو إلا وظيفة إلى جانب وظائف أخرى قد تؤدّيها اللغة.

العلاقات الإنسانية في المجموعة الواحدة، والمعلم الناجح هو الذي يستطيع إنجاح الفعل الديداكتيكي بصورة فعّالة، حيث تبرز قدرته ومهارته في إصدار الأوامر، والذي يشكل اتّباعها تنظيماً للعملية التعليمية وتسهيلاً لتحقيق أهدافها، لأنها توجه المتعلم إلى الدور الذي يجب أن يقوم به، فالمعلم مراقب وموجّه وشارح في العملية التواصلية التبادلية مع المتعلمين، وكلّما انغمس المتعلّم في جو تواصلٍ تفاعلي بلغة فصيحة سليمة تثير اهتمامه، وتتاسب مستواه، وتلبي حاجياته، استطاع أن يكتسب كفاءة تواصلية.

إنّ الأمر الذي ساهم في الاهتمام بالجانب الشفوي هو تقديم اللسانيات الحديثة تمييزاً واضحاً بين المنطوق والمكتوب، ممّا سمح بتركيز تعليمية اللغة العربية على تعليم المنطوق كنشاط مستقلّ له أسسه وخصائصه واستراتيجياته، إذ لم يعد تعليم اللغة وتعلّمها يقوم فقط على تعليم المكتوب، إنّما خُصّص حيز مستقل للنشاط الشفوي، وذلك انطلاقاً من التأكيد على أن جميع اللغات، والعربية من بينها، إنما تتقن مشافهة قبل أن تتقن كتابة، وأنّ التّدرب على اللغة الشفوية يساهم مساهمة فاعلة في إتقان اللغة المكتوبة.

ومن منطلق أن الاستعمال الشفوي للغة يغلب على الاستعمال الكتابي لها، فقد سعت تعليمية اللغات الحديثة إلى بناء مقاربات تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التّواصل الشفوي (كفاءة تواصلية)، لأنّه هو الطّاعى على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي، حيث يبدأ الإنسان بالتحدّث والاستماع كوسيلتين للتّواصل، وهما المهارتان المتّصلتان بالتّواصل الشفوي.

II.2.1.3- التّواصل الكتابي:

تشكل اللغة المكتوبة الوسيلة الهامة التي مكّنت الإنسان من تسجيل الجزء الأعظم من التّراث الإنساني ونقل الخبرات والمعارف والمعلومات إلى الحاضر وتحويلها إلى خبرات مشتركة لها دلالاتها ومعانيها¹.

وتجدر الإشارة إلى أن عملية تعليم اللغة وتعلّمها تستند في أساسها على التّواصل الشفوي والكتابي، واللذان يشكّلان مع المهارات اللّغوية الواجب تعليمها وتعلّمها، لذا لا بدّ من الموازنة بين جميع المهارات وترتيبها وفق أولويتها وأهميتها، علماً أنّ هناك علاقة تلازمية بينها، فكلّ مهارة تعتمد على الأخرى وتؤثّر فيها، ولا قيمة للواحدة من دون الأخرى؛ فلا قيمة للكلام من دون الاستماع، ولا قيمة للكتابة من دون القراءة ولا القراءة من دون الكتابة.

¹ - ينظر، هالة منصور، الاتصال الفعال، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2000م، ص: 39.

وإذا نظرنا إلى العملية التعليمية نجدها تجسّد أكثر العمليّات التي يكتنفها الغموض؛ لأنّها أبلغ مثال على العملية التّواصلية، ويظهر ذلك جليّاً في عناصرها؛ معلّم يبلّغ مادّة تعليميّة (نص/خطاب) بما تحتويه من معلومات علميّة وفنيّة للمتعلم، فهي نفسها عناصر التّواصل: «متكلّم ومخاطب يتبادلان خطاباً ما حسب ما يقتضيه المقام الذي يوجدان فيه والوضع الذي ينطلقان منه»¹. وتظهر هذه العلاقة على أكثر من مستوى، خصوصاً أنّ المهارات اللّغويّة الأربعة تتجلى بوضوح، ويصبح توظيفها أمر أساسي، فالمعلّم الذي يشتغل بالخطاب (الشفوي) أو بالنّص (الكتابي) ويعمل على تبليغه للمتعلّمين من أجل فهمه ومحاكاته عليه أن يبحث في تحليله عن مختلف المعاني التي تؤدّيها العلامات والإشارات والرّموز في النّص وعلاقة بعضها ببعض سواء كانت لغويّة أو غير لغويّة (سياقيّة).

إنّ هذا التكامل بين المهارات اللّغويّة يتطلّب تكاملاً في دراسة اللّغة، وباعتبار اللّسانيات التّداوليّة المنهج الذي يدرس اللّغة في الاستعمال، ويربط بنيتها بوظيفتها، فإنّها السّبيل الفعّال لتحليل العملية التّخاطبيّة التي تتمّ بواسطة (النّص/الخطاب) التّعليمي بهدف تحقيق تواصل أمثل؛ فبقدر ما يختار المعلّم الأدوات اللّسانية المناسبة للمقام (قد تكون نصّاً أو خطاباً)، فإنّه يتمّ بسهولة فهم المقاصد ومعرفة معاني خطابه، ممّا يجعله رسالة تواصلية تعليميّة ناجحة وواضحة. ولعلّ المقاربة الكفيلة بتحقيق فعاليّة أكثر في العملية التعليمية هي المقاربة التي تنطلق من أنّ تعليم التّواصل باللّغة وتعلّمه لا يتمّ إلا من خلال اللّغة نفسها، وذلك في إطارها الطّبيعي الشفوي المنطوق؛ وبمعنى آخر، فإن اكتساب كفاءة تواصلية يتطلّب التّواصل باللّغة في وضعيات تواصلية مناسبة.

II.2.3- التّواصل الغير لفظي:

يلعب السلوك الغير لفظي دوراً هاماً في التّواصل التّعليمي والعلاقات بين أطرافه، إذ يمثل العنصر الشفوي في المحادثة التي تتمّ وجهاً لوجه أقل من 35%، بينما أكثر من 65% من التّواصل يتمّ بكيفية غير لفظيّة².

¹ - بشير إبرير. توظيف النّظرية التّبليغيّة في تدريس النّصوص بالمدارس التّأويّة الجزائريّة، دكتوراه دولة (مخطوطة)، قسم اللّغة العربيّة، جامعة عنّابة، 2000م، المقدّمة، الصّفحة الأولى.

² - ينظر، تعوينات علي، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، ص: 30. وللتوسّع في وسائل التّواصل غير اللفظي، ينظر، منال طلعت محمود، مدخل إلى علم الاتّصال، جامعة الإسكندرية، 2001-2002م، ص: 35 وما بعدها.

إنّ لغة الجسم تعبّر بصورة صادقة عن الحياة التّفسيّة، فنظرا لقصور الكلمة عن التّعبير عمّا نودّ إيصاله للآخر في بعض الأحيان نجد أنفسنا مجبرين على الاستعانة بأعضاء جسمنا؛ كتعبيرات الوجه وتقاسيمه، والتّحديق بالعين أو تحريك الرّأس أو تدعيم الأفكار وشرحها بحركات اليدين، كما نستطيع التّواصل بالصّمّت مع غياب الحركة أثناء الاستماع أو الرّد، وبنبرات الصّوت المختلفة لإبراز الانفعالات المختلفة، وكلّ هذه الوسائل غير اللفظيّة تساعد على التّواصل عموما، وقد تدعم التّواصل اللفظي على وجه الخصوص.

إنّ من أهمّ خصائص التّواصل الغير لفظي أنّه أمر لا يمكن تحاشيه أو الهروب منه، فعندما لا يقول المرء شيئا ويظل صامتا فإنّه في الحقيقة لم ينقطع عن التّواصل، بل يعكس نموذجا من نماذجه، وإن استطاع أن يكفّ عن الكلام فإنّه لا يستطيع أن يكفّ عن الحركة وعن التّعبير عن ذاته بوسائل أخرى؛ كحركات الجسم واليدين وتعبيرات الوجه، ولهذا يمكن القول إنّ أهمّ مزايا التّواصل الغير لفظي هي التّعبير عن معلومات وجدانية في مقابل تعبیر التّواصل اللفظي عن معلومات تتصل بالمضمون، ومن ناحية أخرى فإنّ الرسائل غير اللفظية تتميّز بصدقها، حيث يحتاج الإنسان عادة إلى نماذج كثيرة للسلوك غير اللفظي التي يصدرها الآخرون حتى يثق فيهم¹. وعلى هذا الأساس لا بدّ للمعلّم أن يعزّز خطابه التعليمي ببعض الوسائل غير اللفظيّة ليعضن فعاليّة عمليّة التّواصل واستمراريتها، ولعلّ المعلّم المتمرّس هو الذي يستثمر السلوكات غير اللفظيّة كمؤشّرات على مدى فهم واستيعاب المتعلّمين للرسالة، حيث تتكشف الانفعالات المختلفة وردود الأفعال عن الأثر الذي تتركه الرّسالة التعليميّة.

ولعلّ اقتران اللغة المنطوقة بالتّواصل الإشاري الغير لفظي يولّد لغة تواصلية متكاملة تؤدّي إلى تواصل أوضح وأكثر دقّة وأسرع دلالة، وبالتالي تفاهما أفضل، ومن هذا المنطلق لا بدّ من الاهتمام بالتّواصل الشفوي واعتماد المقاربة التي تمكّننا من إكسابه للمتعلّمين، والتي تتجسّد في المقاربة التّواصلية وآلياتها التّداوليّة.

إنّ أيّة مقاربة تهدف إلى دراسة التّواصل وإكساب المتعلّم كفاءة تواصلية يجب أن تنظر إلى جانبيه المختلفين؛ الشفوي والكتابي، الاستعمالي والبنوي، فلكل منهما أسسه واستراتيجياته ودوره في تشكيل لغة سليمة وفعالة في عمليّة التّواصل، فتعلّم اللّغة لم يعد كما رسمه البنويون لها، حيث

¹ - ينظر، سامية محمد الجابر، علي عبد الرزاق جبلي، السيد عبد العاطي، علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 1998م، ص: 157-160.

أبانت المقاربة البنوية في عملية تعليم اللغة وتعلّمها عن قصور واضح، ولتجنّب هذا القصور لا بدّ من إدخال الجانب المُلغى من دراسة اللّغة، ألا وهو الجانب الاستعمالي لها.

II.4- أهمية التّواصل التّعليمي:

يكتسي التّواصل أهمية بالغة في قيام العلاقات الماديّة و المعرفيّة بين الأفراد والجماعات، حيث يشكّل محورا أساسيّاً و ضروريّاً لقطاعات متعدّدة، ومنها قطاع التّربية والتّعليم، حيث تقوم بين أطرافه المختلفة علاقات تبادل للمعارف والمعلومات والخبرات. وفي مجال تعليميّة اللّغة يمكن القول إنّ التّواصل يشكّل الوسيلة الفعّالة التي تساعد المتعلّمين على اكتساب كفاءة تواصلية، والتي تتجلّى من خلال إتقان المتعلّمين المهارات اللّغويّة الأربعة: التّحدث، الاستماع، الكتابة، القراءة. لذا فأهمية التّواصل التّعليمي هي من أهمية هذه المهارات مجتمعة، والتي يمكن تلخيص أهمّها في النقاط الآتية:

- يؤكّد "جون ديوي" أنّ التّواصل هو: «عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر حتّى تعمّ هذه الخبرة وتصبح مشاعاً بينهم، يترتّب عليه حتماً إعادة تشكيل وتعديل المفاهيم والتّصورات السابقة لكلّ طرف من الأطراف المشتركة في هذه العمليّة»¹، وبإسقاط هذا التعريف على العملية التّعليميّة يتبيّن لنا أهمية التّواصل التّعليمي، حيث تشكل مشاركة الخبرة إضافة معلومات ومعارف لغويّة وغير لغويّة إلى رصيد المتعلّم، ممّا يترتّب عليه تشكيل مفاهيم جديدة وتصحيح أخرى خاطئة سابقة.

- يساهم التّواصل في خلق جوّ مبني على التّبادل والتّفاعل، حيث يعكس العمق والحيويّة التي تكتسبها المعلومات والخبرات المنقولة للمتعلّم، وكذا مدى حدوث اقتناع وتجاوب نفسي بين طرفي العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة لاستجابة الطرف الثاني المعرفيّة والسلوكيّة للطرف الأوّل والتأثير به، حيث مكّنت الأبحاث والدراسات المتعلّقة بالتّواصل من تغيير النّظرة الأحاديّة الكلاسيكيّة للعمليّة التّعليميّة، والتي كانت تسير في اتجاه واحد؛ من المعلّم إلى المتعلّم، إلى علاقة تبادليّة دائريّة تسير في اتجاهين، خصوصاً بعد أن أصبح المتعلّم محورا للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وليس العكس.

- يساعد التّواصل التّعليمي على اختلاف مظاهره على إكساب المتعلّمين عدة مهارات؛ فالتّواصل المعرفي يمكن المتعلّمين من استقبال المعلومات، حيث يركز على الجوانب المعرفية وارتقائها

¹ - علاء الدين أحمد كفاي وآخرون، مهارات الاتصال والتّفاعل في عمليتي التّعليم والتّعلم ، ص: 85.

أو بتعبير آخر يركز على الإنتاجية والمردودية، فالمعلم ينقل للمتعلمين الخبرات والتجارب، ويعلمهم طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتقييم بصفة عامة، وهذا ما تشير إليه صنافة "بلوم" المعرفية.

أما التواصل الوجداني، فيساهم في تغيير سلوكيات المتعلمين، حيث يكسبهم ميولات واتجاهات وقيم جديدة، ويصحح السلوكيات السيئة والمعوجة عن طريق الأوامر والتعليمات، وهذا ما ركزت عليه المدرسة السلوكية (الوظيفة التأثيرية)، وأكد عليه "أوستن" من خلال نظريته في الأفعال الكلامية (الفعل التأثيري).

في حين أن التواصل الحركي يعمل على تنمية المهارات الحركية واستعمال العضلات والحركات الجسمية، مثلما يحدث في النطق أو الكتابة أو التواصل غير اللفظي.

- تتلخص أهمية التواصل الشفوي في مهارتي: الكلام (التحدث) والاستماع، واللذان يشكلان عصب عملية التعليم والتعلم، حيث يمكن القول إن تعليم اللغة يبدأ بالكلام (المعلم)، أما تعلمها فيبدأ بالاستماع (المتعلم)، والذي من خلاله يستطيع المتعلم محاكاة ما تم سماعه، فهو يتعلم اللغة من الناطقين باللغة، والذين يجب أن يتكلموا بلغة سليمة فصيحة، وهو ما يمثل في العملية التعليمية التعلمية المعلم الكفاء.

وتعد مهارة الكلام أو التحدث من أكثر الوسائل استعمالا في التنشئة الاجتماعية، ونقل العادات، والقيم والمثل المرغوب فيها من جيل إلى جيل، وهو من أكثر الوسائل استعمالا في العملية التعليمية، إذ إن أكثر ما يجري من أساليب التعليم في قاعات الدراسة هو الكلام (اللغة المنطوقة)، زيادة على كونه نشاطا إنسانيا يقوم به الصغير والكبير، والمتعلم وغير المتعلم، ويوفر للإنسان أكبر فرصة للتعامل مع الحياة، والتفاعل مع الجماعة، ويعد الكلام أكثر رجحانا على غيره من مهارات التواصل، فهو يتقدم على الاستماع، إذ لا استماع من دون كلام شفوي، ويتقدم على القراءة لأن الأخيرة تحتاج إلى التعبير الشفوي، وهو يتقدم على التعبير الكتابي للأسباب الآتية:

(أ) - إن الكلام أسبق من الكتابة في حياة الإنسان، لأن الإنسان تعلم اللغة منطوقة قبل معرفة الكتابة، والكتابة جاءت متأخرة عن الكلام وهذا ما يمنح الكلام أرجحية السبق في النشأة والاستعمال.

(ب) - إن الكلام أوسع وأيسر استعمالا من الكتابة في الحياة، فالمواقف التي يستخدم فيها الإنسان اللغة منطوقة أكثر من تلك المواقف التي يستخدم فيها اللغة المكتوبة.

(ج)- إنَّ التَّمكّن من الكلام ومهاراته أكثر إغانة للفرد على التكيف الاجتماعي، حيث يمنح الفرد القدرة على المواجهة والمناقشة وإبداء الرأي والإقناع.

(د)- إنَّ الكلام يستخدمه كلّ إنسان صح سمعه ونضج عقله، وسلّمت أعضاء نطقه، بينما الكتابة لا يستخدمها إلا من تعلّم الكلام والكتابة، ولوازمها، وقواعدها، وهؤلاء أقلّ عددا ممن يستخدمون الكلام¹.

وبناء على ما سبق فإن حاجتنا إلى الكلام أمس وأكثر حاجة منها إلى الكتابة، حيث إن التواصل الشفوي يحقق التفاعل المباشر بين المرسل والمستقبل لما يصاحبه من معينات لا تتوافر في التعبير الكتابي؛ كالإشارات والانفعالات والنبرات والتتغيم الصوتي، وغيرها.

ورغم أهمية كلّ من التّواصل الشّفوي والكتابي وتكاملهما فيما بينهما، إلا أنّ كلا منهما ينفرد بخصائص معيّنة، حيث يوجه الشفوي في الغالب إلى الحاضر، وقد يوجه إلى البعيد عبر وسائل الاتصال، أمّا الكلام المكتوب فهو في الغالب يوجه إلى الغائب وقلّما يستخدم مع الحاضر في غير المواقف التّعليميّة، كما أنّ فرص الإبداع في الكلام المكتوب أوفر في الكلام الشّفوي، إلا أنّ ذلك لا يمنع من القول إنّ الكلام هو المهارة الأولى بالتّعليم والتّعلّم، حيث يجمع بين جانبيين أساسيين للغة، وهما: اللّغوي وغير اللّغوي، البنوي والاستعمالي، لذا فهو المجال الطّبيعي لتطبيق القواعد النّحويّة والصّرفيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة تطبيقا صحيحا من جهة، ومن جهة أخرى يعد تطبيقا للجوانب السيّاقيّة والمقاميّة في استعمال اللّغة.

ومن هذا المنطلق فقد حظي التّواصل الشّفوي باهتمام المعنيين بالتّعليم في مختلف بلدان العالم المتقدّم، وحظيت دروس المحادثة والتّدريب على الحديث باهتمام كبير في مناهج التّعليم، ولعلّ مرد ذلك هو ما أبانت عنه الدراسات اللسانية الحديثة؛ ومنها الدّراسات التّداوليّة، التي أكّدت على أهمية التواصل الشفوي، باعتباره يجسّد الاستعمال الطّبيعي والوظيفي للغة الإنسان، وفي نفس الوقت يجمع بين جانبيها، والتي فصلتهما الدّراسات البنوية، وذلك بإقصاء الجانب الاستعمالي منها، ألا وهو الكلام.

وفي الأخير يمكن القول إنّ التّواصل في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية والتّفاعل بين أطرافه يعكس بوضوح مدى نجاحها، خصوصا أن دور المعلّم لم يعد ملقّنا صاحب المعرفة، بل أصبح موجّها

¹- ينظر، محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص:115-116.

ومنظماً ومرشداً، حيث يشكّل المتعلم المحور الرئيس فيها، لذا فالتفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين أنفسهم يعبر عن مدى نجاح العملية التعليمية التعلمية أو فشلها، فكلّما كان التفاعل أكثر كان ذلك مؤشراً على تعلّم أفضل وأيسر، وكلّما كان التفاعل أقلّ، كشف ذلك عن قصور في عملية التواصل، ووجب آنذاك على المعلم تعديلها، سواء تعلّق القصور بالمعارف أو المعلومات، أو الوسيلة والطريقة المتّبعة لإيصالها، وهو ما يدخل ضمن ما يسمّى بـ"صعوبات التواصل التعليمي وعوائقه"، وهذا ما سنحاول الكشف عنه في الصفحات اللاحقة.

5.II- صعوبات التواصل التعليمي وعوائقه¹:

إنّ التواصل التعليمي ينعكس مباشرة على عملية تعليم اللغة وتعلّمها، والواقع يشير بشكل لا لبس فيه إلى أنّ هناك تدنياً واضحاً في المهارات اللغوية لدى متعلّمي اللغة العربية، ممّا دفع الكثير من المهتمين بالمجال التعليمي إلى البحث عن أسباب ضعف المتعلّمين، حيث أظهرت البحوث والدراسات أنّ الضعف في اللغة العربية في جانب كبير منه يعود إلى عدّة صعوبات وعوائق في التواصل التعليمي، والتي تقف دون إجراء عملية التواصل بشكل سليم وفعل ممّا يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المنتظرة من التواصل، وتتوزّع هذه الصعوبات والعوائق على جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية، فمنها ما يتعلّق بالمعلم، ومنها ما يتعلّق بالمتعلم، ومنها ما يتعلّق باللغة نفسها، ومنها ما يتعلّق بالبيئة التعليمية والاجتماعية، ومنها ما يتعلّق بالطريقة أو المقاربة المتّبعة وغيرها، وفيما يأتي عرض لأهم هذه الصعوبات والعوائق:

- التشويش: قد يطرأ التشويش على أيّ طرف من أطراف عملية التواصل، حيث يستخدم هذا المصطلح لوصف أي شيء يتدخل في أمانة نقل الرسالة التعليمية؛ مثل: الضغط النفسي على المعلم نتيجة تكّدس المناهج مع الالتزام بالانتهاء منها في وقت محدّد، كما قد يحدث التشويش من طرف المتعلمين في قاعات الدراسة نظراً لكثرة أعدادهم، حيث لا يتمكّن المعلم من توفير جو تعليمي، ممّا يؤدي إلى تشتيت انتباه المتعلمين وعدم إصغائهم أثناء الشرح والحوار، فيؤثر ذلك سلباً على تلقي الرسالة التعليمية.

¹ - للتوسّع في هذا الموضوع، ينظر، تعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، ص: 191 وما بعدها.

- الحشو اللغوي الناتج عن تضخم المعلومات أو حتى نقصها¹، حيث إن كثرة الشرح غير الضروري يؤثر في عملية التواصل من جهات عدة؛ فهو لا يتيح للمتعلمين فرصة لتبادل الآراء والأفكار، وطرح الأسئلة، كما لا يترك للمعلم نفسه المجال والوقت الكافيين لتقييم وتقويم التعلم، والذي ينعكس في التغذية الراجعة التي تتم عن فهم الرسالة من عدمها، وفي هذه الحالة قد يتركز المعلم حول ذاته، فيحس كأنه المالك الوحيد للمعرفة، وهذه عادة سيئة تؤدي في كثير من الأحيان إلى اختلال التوازن، وفقدان الحوار و التفاعل بين أطراف العملية التواصلية التي يجب أن تتبادل التأثير والتأثر في دورة تخاطب مفعمة بالحيوية والنشاط والتواصل المثمر. كما قد ينتج عن ذلك جملة من المشاعر والأحاسيس الجاذبة أو المنفرة، وفي مقدمتها تأثير المعلم في نفس المتعلمين بشخصيته وهيئته وعلمه وطريقة تعليمه ودرجة حيويته وتفاعله معهم، مما يشدهم إليه ويرغبهم في التواصل معه أو ينفروهم ويصرف نفوسهم عنه، والمعلم الكفاء هو الذي يستطيع استمالة المتعلمين إليه وإلى تعلم المادة بشتى الطرق والوسائل المتاحة (التعزيز مثلا)، وليس العكس.

- صعوبة المادة التعليمية وبعدها عن احتياجات المتعلمين ومستوياتهم، وهنا يكمن دور كل من معدي المناهج والكتب المدرسية، وكذا المعلم في انتقاء المادة التعليمية المناسبة لمستويات المتعلمين وحاجاتهم التعليمية (التواصلية)، وهو ما يجسده النقل الديداكتيكي الفعال.

- إن المتعلم ليس صفحة بيضاء يصب فيها المعلم المعارف متى وكيفما شاء، لكن نجد بعض المعلمين قد يغفلون عن هذه الحقيقة، وبالتالي يغفلون عن أن المتعلم مكتسب لمعارف سابقة، كما أنه يتمثل معارف جديدة أثناء وبعد عملية التعلم، فعملية الاكتساب تتم من خلال صيرورة يقوم فيها المتعلم بإدراك المعرفة الجديدة فيحصل الاستيعاب (Assimilation) الذي هو استدخال المعرفة الجديدة واستثمارها في البنيات الذهنية القبلية، وفي نفس الوقت يحصل التلاؤم (Accommodation) الذي هو تكيف وملاءمة المعارف الذهنية القبلية مع المعرفة الجديدة. وهذا يعني أن التمثلات كنظام تفسيري و صيرورة معرفية و نتاج لهذه الصيرورة، تلعب دورا مهما في جعل الألفاظ تكتسي المعنى و الدلالة، فالمعلم الذي لا ينطلق من تمثلات متعلميه قبل عملية التعلم وأثناءها وبعدها غالبا ما لا يوفق في تحقيق أهداف التواصل التعليمي معهم.

- الجهل بخصائص المتعلم وميزاته، خصوصا في ظل الفروق الفردية، حيث إن معرفة خصائص المتعلم من بين أهم شروط التواصل، فالقسم يضم مجموعة من المتعلمين غير المتجانسين، وهذا

¹ - ففي حالة نقص المعلومات وشحها يقوم المعلم بالتكرار والشرح لعناصر محدّدة وقليلة لتغطية النقص والعجز المعرفي.

يتطلب اختيار موضوع التواصل (الرسالة) الذي يناسب الأغلبية مع تكييف أسلوب الإلقاء حسب مستويات المتعلمين مراعيًا اللغة بصفة خاصة، فتعقيد الألفاظ وغموضها يعيق فهم الرسالة ويجعلها مضطربة لا تف بالأغراض المطلوبة والأهداف المنشودة.

- عجز المتعلم عن فك الترميز وفهم الإشارات المكونة للرسالة، فكثيرا ما يكون اختلاف بين ما ينتظره المتعلم من المعلم عما ينتظره المعلم من المتعلم، وهو النتيجة الطبيعية للتصور الذهني الذي يحمله المتعلمون عن المعلم وعن مادة تدريسه، حيث يخفقون في التعبير عن الاستجابة ويجهضون العملية التواصلية بسبب خطئهم في تصور ما ينتظره منهم معلمهم.

- عدم وضوح الأهداف وتحديد الكفاءات المستهدفة بدقة لعملية تعليم اللغة وتعلمها، حيث إن ضبابية التصور للتأثيرات المراد إحداثها في المتعلم تجعل التعلم مضطربا وشاقا؛ فكثير من المعلمين لا يخططون لعملية التعليم عموما، والتواصل على وجه الخصوص، ومرد ذلك الشعور بعدم جدوى التخطيط، وهذا ما يجافي الحقيقة لأن العمل الارتجالي لا يقود إلى نتائج محددة ويحقق أهدافا بعينها، وقد يرجع الأمر ذا إلى عدم تأهيل المعلمين تربوياً وعدم معرفتهم أسس التخطيط للدرس، وهذا ما نلمسه عند الكثير من خريجي كليات الآداب واللغات.

- الاهتمام بتعليم القراءة والكتابة، وإهمال الكلام والاستماع، حيث إن المتتبع لواقع درس اللغة العربية يجد أن اهتمام المعلمين منصب على مهارتي القراءة والكتابة، وقلما نجد معلما يعطي نصيبا من التعليم لمهارة الكلام والاستماع، وهذا ما يتسبب في تدني النمو اللغوي، لأن اللغة وحدة متكاملة، والانصراف نحو جانب معين من مهاراتها يجعلها قاصرة عن أداء وظائفها في حياة الفرد والمجتمع، فضلا عن أن مهارتي الكلام والاستماع هما الأكثر استعمالا في العملية التعليمية، وهما الطريق الأول والأولى إلى اكتساب كفاءة تواصلية، لذلك لا غرابة أن نجد الكثير من المتعلمين لا يحسنون الإصغاء فتفتوتهم فرصة فهم المسموع¹.

- عدم ربط بنية اللغة بوظيفتها وسياقها في عملية تعليم اللغة وتعلمها، فالمعلم يفترض أنه يعرف على وجه الدقة ما يريد توصيله، وكيف يريد توصيله، إلا أنه أحيانا قد لا يعرف على وجه التحديد ذلك، ففي مجال التواصل الشفوي مثلاً يخضع المرسل لسياق الحديث، فقد يضيف لما كان يودّ قوله شيئا معينا، وقد يعيد طرحه بشكل آخر، وقد يحذف منه شيئا، فالمتكلم لا يستطيع في أحيان كثيرة التنبؤ بكفاءة ودقة شديدة بما سوف يصدر عنه، إذ إن السياق الذي يبث رسالته من خلاله

¹ - ينظر، محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص: 104.

يلعب دوراً لا يستهان به في محتوى وشكل الرسالة التي يود المرسل تبليغها، إلا أننا مع ذلك نتوقع أن المرسل قادر على بناء رسالته وتكوينها من العناصر الأساسية للغة (الأصوات، المفردات، الجمل، التراكيب)، فضلاً عن الدلالات الثقافية لكل ما يقال، وبالمقابل فإن المستقبل يحاول أن يفهم أشكال النطق التي صدرت من المرسل محاولاً تأويل معاني الألفاظ الغامضة منها، وهو يستقبل الرموز التي استمع إليها، ويرجعها إلى رصيده منها مفسراً إياها في ضوء خبرته السابقة بهذه الرموز. ومن هذا المنطلق لا بد من توسيع الرصيد اللغوي وغير اللغوي للمتعلم من خلال المعاني السياقية للمفردات، وكذا تبين استراتيجيات التواصل، والتي يمكن اكتسابها من خلال خلق مواقف ووضعيّات تواصلية تعبر عن حياته اليومية.

- قلة التدرّبات والتطبيقات اللغويّة، ووضع اللغة في موضع الاستعمال، وهذا يخالف مبدأً أساسياً من مبادئ تعليم اللغة؛ وهو إنّ اللغة وضع واستعمال، فاقصر تعليم اللغة على الوضع من دون استعمالها يشكّل خلافاً كبيراً في نتائج تعليمها وتعلّمها، لأنّ حفظ القواعد في معزل عن وظيفتها لا يجدي نفعاً ما لم تُمارس عملياً في مواقف تواصلية حقيقية.

إنّ هذه الصعوبات يمكن علاجها وتجاوزها إذا كنّا نبتغي تحقيق تواصل فعال في العملية التعليمية التعلمية، لكنّ ذلك يتطلب من المرسل (المعلم) أن يمتلك أربع مهارات أساسية¹، وهي:

- كيفة انتقاء الخطاب التّواصلي.
 - كيفة بناء الخطاب التّواصلي.
 - كيفة تبليغ الخطاب التّواصلي.
 - كيفة تقييم وتقويم أثر الخطاب التّواصلي في سلوك المتعلمين.
- ولعلّ ما يوجّه هذه المهارات ويحدّد فعاليتها ونجاحتها هو المقاربة المتّبعة في عملية تعليم اللغة وتعلّمها، حيث تفرض المقاربة البنويّة آلياتها إذا أُتبعت، فتصبغ هذه المهارات بالصبغة البنويّة، والتي ستجعلها قاصرة على تحقيق عملية تواصلية ناجحة.

ومن المؤكّد أنّه لا يمكن تحقيق كفاءة تواصلية من خلال تبني المقاربة البنوية؛ لأنّها تقتصر إلى جانب مهم وفعل في تعليم اللغة وتعلّمها، ألا وهو الجانب الوظيفي الاستعمالي لها، لذا إذا أردنا تحقيق تكامل في تعليم اللغة وتعلّمها وجب علينا تطبيق مقاربة تجمع بين بنية اللغة ووظيفتها،

¹ - للتوسّع في هذه المهارات، ينظر، تعوينات علي، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، ص: 198 وما بعدها.

وهذا ما تجسّده المقاربة التواصلية وآلياتها التّداولية، وهو ما يقودنا -بطبيعة الحال- إلى الحديث عن هذه المقاربة ومبادئها، وآلية تطبيقها في عملية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

III- المقاربة التّواصلية في حقل تعليميّة اللّغات:

لما كانت اللّغة الوسيلة الأهم للتواصل والاتّصال بين بني البشر، فقد دأب العلماء والباحثون على دراستها لذاتها ومن أجل ذاتها بغرض وصف وتفسير بناها ونظامها الداخلي¹، لكنّ ذلك لم يمنع ثلّة من الباحثين أن يتجاوزوا هذه النّظرة الضيّقة ليبحثوا عن استراتيجيّة توظيف هذا النّظام اللّغوي لأداء معاني مختلفة ضمن السياقات متنوّعة، فاللّغة كائن حيّ يعيش وينمو ويتطوّر داخل المجتمع؛ فهي أداة التّفكير والتّعبير، وأداة التواصل والتّفاعل والتّفاهم بين أفرادها.

ومن هذا المنطلق كان لزاما على الباحثين في المجال التعليمي إيجاد المقاربات الأنسب وتفعيلها في تعليم اللّغة وتعلّمها، حيث تعدّ المقاربة التّعليميّة الوسيط بين المعلّم والمتعلّم والمادّة التّعليميّة داخل القسم، والتي يتم من خلالها اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة.

وباستنتاج الواقع التعليمي يتّضح لنا أنّ السّبب الرّئيسي الذي يقف وراء ضعف تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها هو غياب الاستراتيجيّات والمقاربات التّعليميّة المتجدّدة المساهمة للبحوث والدراسات اللّسانية الحديثة، حيث سيطرت المقاربة البنيويّة لفترة طويلة على عمليّة تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، ممّا فرض تركيزا على تعليم البنى اللّغويّة وقواعدها بعيدا عن مجال استعمالها وتوظيفها، ولعلّ هذا الأمر يستوقفنا لنطرح السّؤال الآتي: هل يمكن الفصل بين بنية اللّغة ووظيفتها في عمليّة تعليمها وتعلّمها؟

إنّ الإجابة على هذا السّؤال يكمن في النّظر إلى واقع ومستوى تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من جهة، وإلى البحوث والدراسات الحديثة من جهة أخرى، والتي أثبتت " أنّ جهاز الاكتساب اللّغوي نسقٌ من المبادئ العامّة، التي تمكّن الطفل من تعلّم اللّغة، وهي مبادئ تتعلّق بالوظيفة والبنية، فما يكتسبه الطفل أثناء تعلمه للّغة ليس معرفة لغوية فحسب، بل كذلك معرفة القوانين والأعراف المتحكّمة في الاستعمال الملائم للّغة، في مواقف اجتماعية معيّنة؛ أي أنّه يكتسب نسق اللّغة، وفي نفس الوقت الأعراف التي تضبط استعمال هذا النسق في مواقف تواصلية معيّنة، من أجل

¹ - أمّا الوصف فهو أهم ما ميّز اللّسانيات السويسريّة، في حين أنّ التّفكير هو عمليّة متقدّمة من البحث قادها اللّساني تشومسكي".

تحقيق أغراض معينة¹. ومعنى هذا أن الكفاءة الختامية لتعلّم اللّغة هي اكتساب المتعلّم كفاءة "لا تؤهله لإنتاج جمل نحوية فقط، بل كذلك لإنتاج هذه الجمل فيما يلائمها من سياقات الاستعمال؛ أي اكتساب الطفل للقدرة التواصلية، وهي قدرة لا تنحصر في معرفة قواعد اللغة وحسب، بل إنها تمكّن الطفل من فهم الأقوال التي يسمعها، والتعبير عن المعنى الذي يريده"².

وعلى هذا الأساس يمكن القول إنّ المقاربة الأنجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها هي المقاربة التواصلية، والتي تجمع بين بنية اللّغة ووظيفتها في المجتمع، فمجرّد تعليم المتعلمين تراكيب لغويّة، وتحفيظهم قواعدها لا يعني تأهيلهم لمواجهة متطلّبات الحياة، فالمطلوب هو تمكينهم من استعمال ما يتعلّمون بشكل فعّال في المواقف الاجتماعية التي تواجههم في الحياة اليومية. فما هي المقاربة التواصلية؟ وما هي أسباب ظهورها؟ وما مرجعياتها ومصادرها؟ وما هي المبادئ الكفيلة بتحقيق كفاءة تواصلية تركز على الجانب البنوي والوظيفي للّغة؟

III.1- مفهوم المقاربة التّواصلية³:

كثيرا ما يشكّل فهم المصطلحات عائقا أمام بعض المتعلّمين بسبب التعاريف المتباينة والغامضة لعلماء التربية، فعندما نأتي إلى تفسير مصطلح -المقاربة التّواصلية- فلا بدّ أولا من أن نستأنس في تفسيرها بمعناها المعجمي، فهو يقدّم لنا جزءا هامّا من معناها بما يساهم في فكّ شفرات المعنى الاصطلاحي، ويتسنى لنا إعطاء تعريف متكامل للمقاربة التّواصلية.

وإذا رجعنا إلى معاجم اللّغة نجد أنّ المقاربة من: قَرَبَ بالضمّ (قُرْبًا) بضم القاف، أي: دنا، وقَرَبَهُ بالكسر (قَرَبَانًا) بكسر القاف أي دنا منه، و(تَقَرَّبَ) إلى الله بشيء طلب به (القرية) عنده. و(اقترب) الوعد (تقارب)، وشيء (مُقَارِبٌ) بكسر الرّاء أي وسط بين الجيّد والرّديء⁴.

¹ - علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا (نموذج النحو الوظيفي)، السلسلة البيداغوجية 5، دار الثقافة (مطبعة النّجاح)، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م، ص: 42-43.

² - المرجع نفسه، ص: 43.

³ - تجدر الإشارة في هذا المقام أن المقاربة التواصلية ليست مقارنة تعليمية فقط كما قد يظن البعض، بل هي مقارنة للعملية التواصلية عموما، والتي قد يوظّفها أي شخص في التواصل مع الآخرين أو التواصل مع خطاب أو نص ما.

⁴ - محمد بن أبي بكر الرازي، معجم مختار الصّحاح، مادة (ق/ر/ب)، دار الجيل، بيروت، 2002، ص: 537.

إذا، فكلمة المقاربة تعني الدّنو من الشّيء، فالمعلّم أثناء تعليمه يدنو بالمتعلّمين إلى اكتساب كفاءة ما (التّواصل) من خلال تقريب الفهم لهم بواسطة وسائل تعليميّة مختلفة (خطابات ، نصوص، توجيه، أسئلة دقيقة، طرح إشكاليّات، تحليل، وسائل سمعيّة أو بصريّة.....).

وإذا أردنا معرفة المعنى الاصطلاحي للمقاربة، فلا بأس أن نستنبطه من خلال عرض المثال الآتي: فلو طلبنا من مجموعة من الأشخاص التّفكير في بناء مصنع، فأكد أنّ كلّ واحد منهم يتصوّر بناء هذا المصنع اعتمادا على ما يملكه من معارف ووسائل قادر على توفيرها ويتطلّبها هذا البناء، مثل:

- المكان المناسب.

- نوع المصنع.

- مواد البناء القادر على توفيرها (آجر - حديد...).

- العمّال الأكفّاء القادرين على بناء هذا النّوع من المصانع.

- أجور العمّال.

فعندما يعرف أنّه وصل إلى توفير هذه المستلزمات يتصوّر في مخيلته شكل المصنع (أرضي، ذو طوابق.....)، والشّكل أكيد أنّه يختلف من شخص إلى شخص آخر حسب ما تقتضيه التّكلفة العامّة للمصنع.

إنّ هذا التّصوّر الذي ابتكرته مخيلة كل شخص من هؤلاء، وبناء على ما يملكه كلّ واحد فيهم من عوامل قادر على توفيرها (مكتسبات قبليّة) يمكن أن نطلق عليه (مقاربة).

وإذا أسقطنا هذا المثال على ميدان التّعليم، فإنّ العوامل التي تؤدّي إلى مقارنة تترتّب كما يلي:

- الطّريقة .

- الوسيلة.

- الظّرف الزّمكاني.

- المعارف.

- المعلّم.

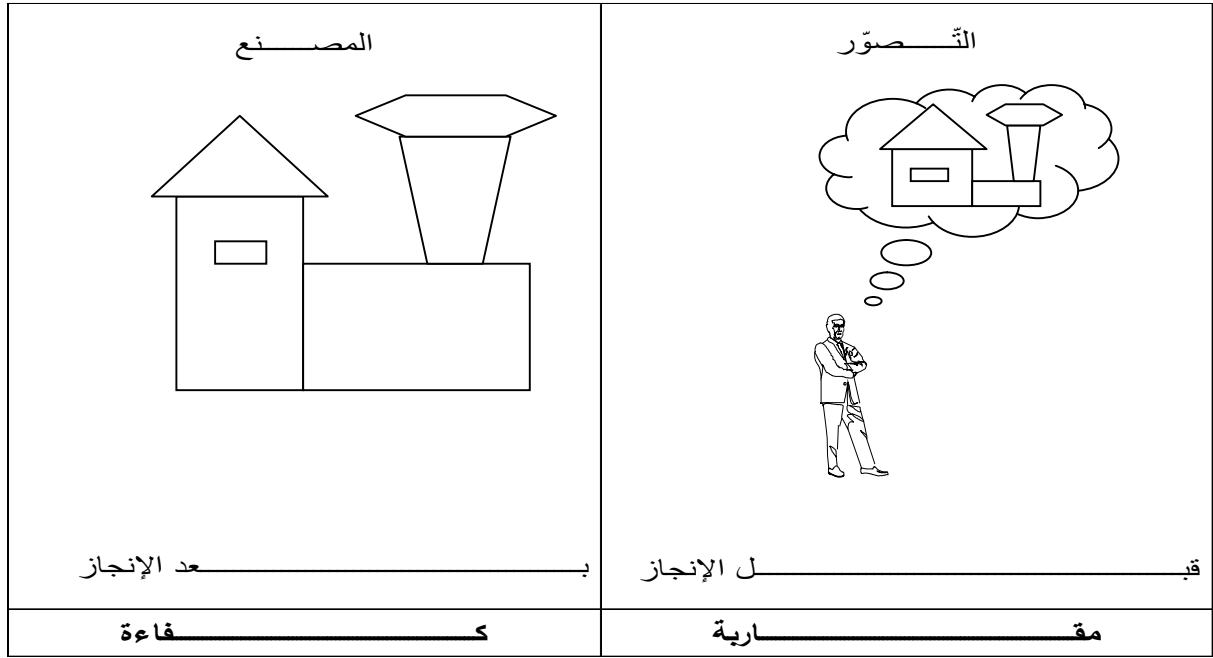
- المتعلّم.

- محيط أو بيئة المتعلّم.

- النظريات (المقاربات) والآراء التّربويّة.

- الكفاءة المستهدفة.

فهذه العوامل وغيرها تؤدي إلى أداء نعتبره فعّالا لأنّه أدّى إلى بناء كفاءة عند المتعلّم. لذا فالمقاربة هي تصوّر مسبق لبناء مشروع قابل للإنجاز اعتمادا على خطة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال الذي يؤدي إلى بناء كفاءة¹. إذ أنّ هذا المصنع ما كان ليتمّ ويتجسّد على أرض الواقع لولا توقّر العوامل التي أدّت إلى ظهوره، وبالتالي يعتبر الأداء فعّالا لأنّه كان عاملا مهماً لظهور البناء، ولم يكن كذلك إلّا بعدما اصطنع في المخيلة مسبقا. والشكل التالي يبرز ذلك بوضوح:



ومن خلال هذا المثال أيضا نتبيّن لنا علاقة المقاربة بالكفاءة، فالمصنع في لحظة التّصوّر وقبل الإنجاز كان مقاربة، أمّا عندما أنجز وتمّ بناءه فهو كفاءة.

إنّ الكفاءة المتمثلة هنا في إنجاز المصنع لن تتحقّق إلّا إذا توقّرت كثير من الإمكانيات المختلفة والمتنوّعة مثل: المعارف العلميّة، القدرات، المعارف العمليّة، المعارف الإجرائيّة..... الخ.

وبإسقاط هذا التّصوّر على عمليّة التّعليم والتّعلّم، فإنّ المعلّم لا بدّ له قبل الشّروع في تنفيذ درسه إلّا له نيّة في تحقيق كفاءة لدى المتعلّم، حيث تبدأ في شكل تصوّر، هذا التّصوّر في جوهره يشكّل المقاربة التعليميّة التي ستبسّط له كيفية إيجاد وتجنيّد جميع العوامل والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءة المستهدفة، بل إنّ من خلالها يستطيع المعلّم وعلى حسب قدرات المتعلّمين بناء

¹ - عيسى العباسي، التّربية الإبداعية في ظلّ المقاربة بالكفاءات، دار الغرب، وهران، الجزائر، (د.ط)، 2006م، ص: 74.

خطّ ميسّر لتحقيقها وفق ما تفرضه الفروقات الفردية، وهذا مكن ما تدعو إليه تعليمية اللغات اليوم.

ومن خلال ما تم عرضه، فإنّ المقاربة تعني: «الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدّارس أو الباحث الموضوع، أو الطريقة التي يتقدّم بها في الشّيء»¹. وهي أيضا: «أساس نظري يتكوّن من مجموعة من المبادئ يتأسّس عليها برنامج دراسي»².

أمّا إذا رجعنا إلى مفهوم التّواصل في المجال التّربويّ فهو يعني الأشكال اللّغويّة التي تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتّجاهات، ويشمل عمليّات الإرسال والاستقبال، وهذا التّواصل يتحقّق من خلال ثلاثة عناصر: موقف التّواصل كالظّرف أو السّياق الذي يتمّ فيه التّواصل كإحدى الحصص الدّراسيّة مثلا، وحدث التّواصل، وهو أحد عناصر الموقف، كالتمهيد للحصة مثلا، أمّا فعل التّواصل فيشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثّل محتوى الرّسالة اللّغويّة، وتمثّل جوهر عمليّة التّواصل³.

وبالرجوع إلى المفهومين السّابقين (المقاربة/التّواصل)، ومن خلال الرّبط بينهما يمكن الوصول إلى تحديد عام للمقاربة التّواصلية؛ فالمعلّم يحاول الدّنو بالمتعلّم شيئا فشيئا إلى تحقيق كفاءة تواصلية من خلال فهم وتحليل الخطابات المتنوّعة، ومن ثمّ محاكاة إنتاجها، وبمعنى أوضح وأدقّ يمكن القول إنّ المعلّم من خلال تطبيق المقاربة التّواصلية، فإنّه يهدف إلى «إكساب المتعلّمين المهارات اللّغويّة الأربع وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتّصال واستخدام القواعد اللّغويّة من أجل أداء وظائف اتّصالية معيّنة في مواقف معيّنة»⁴. ولعلّ المهارة الأولى بالتّعليم والتّدريب هي مهارة المحادثة الشّفوية، ثمّ تليها باقي مهارات اللّغة مع أفضليّة تكاملها عند تدريسها.

¹ - الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التّربية - بناء كفاية - (مجزوءة الكفايات)، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، 2006م، ص: 27.

² - المرجع نفسه، ص: 27.

³ - ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص: 186 وما بعدها.

⁴ - أحمد عبد عوض، مداخل تعليم اللّغة العربيّة (دراسة مسحية نقدية)، سلسلة البحوث التّربويّة والنّفسية، جامعة أم القرى، مكّة المكرمة، ط1، 2000م، ص: 69.

إنَّ المقاربة التّواصلية ورغم إثبات فعاليتها في تعليم اللّغة وتعلّمها، إلّا أنّها لم تُدرج في عمليّة تعليم اللّغة العربيّة¹، وحتى إن أُدرجت (عرضاً)، فإنّها لم تحظ بالعناية اللاّزمة من حيث الدّراسة والتّطبيق، وقد يرجع ذلك إلى قلة الدّراسات حولها ودقّتها، فقد شهد ترجمة مصطلح "المقاربة" مثلاً اختلافاً واسعاً فنُرجِم إلى عدّة ترجمات، منها: منهج، اتّجاه، مدخل، طريقة، مقارنة. ولكن يبقى المصطلح الأكثر شيوعاً والأقرب إلى الصّحة هو "المقاربة"، ومن خلال تعدّد التّرجمات يظهر أنّ الدّراسات العربيّة حولها كانت شحيحة خلافاً للدّراسات الأجنبيّة.

ولعلّ الباحث "رشدي أحمد طعيمة" من أبرز الدّين قدّموا تعريفات لهذه التّرجمات وحدّد الفروق بينها²، وفي الآن ذاته فضّل في البداية استعمال مصطلح "المدخل" دون غيره من التّرجمات، وبهذا نجده قد عرّف "المدخل الاتّصالي" على « أنّه ذلك المدخل الذي يركّز في تعليم اللّغة على اللّغة ذاتها ووظائفها، وكذلك الكفاية الاتّصاليّة، وليس على البنى النّحويّة»³. وهي كذلك «مجموعة الطّرائق والمنهجيّات التي تهدف إلى تطوير وتنمية كفاءة التّواصل لدى المتعلّم، وتتلخّص في المثل القائل: "بفعل التّواصل نتعلّم التّواصل" وتتمثّل في مرونة التّكيّف والانفتاح على مختلف السياقات التّعليميّة»⁴.

من خلال ما تقدّم ذكره يمكن القول إنّ المقاربة التّواصلية هي المقاربة التي تهدف إلى إكساب المتعلّمين كفاءة تواصلية، بحيث يتمكّنون من استعمال اللّغة في كافّة المقامات التّخاطبية التي تواجههم في الحياة اليوميّة، إذ لا فائدة تُرجى من تعلّم أيّ مادّة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للنّاشئ في تفاعله مع المحيط الذي يحيا فيه، وما دامت اللّغة وسيلة التّواصل والاتّصال بين أفراد المجتمع فيجب تعلّمها بشكل سليم وسلس وفعالية أكبر، وهذا ما يتحقّق من خلال التّطبيق الأمثل للمقاربة التّواصلية، والتي جاءت كرد فعل على المغالاة في تطبيق المنهج البنوي وعدّة أسباب أخرى نكتشفها فيما يأتي.

¹ - بالبطع نتحدّث هنا عن الإدراج الفعلي لها، حيث إنّ مستوى المتعلّمين مازال ضعيفاً وفي تقهقر مستمر (فما السّبب يا ترى؟)، في حين أنّ الدّول التي طبّقت المقاربة التّواصلية قد شهدت تحسّناً ملحوظاً، خصوصاً في تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعلّمها.

² - للاطّلاع على تعريف كلّ من: المنهج، الطّريقة، الإجراء. ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص: 169.

³ - المرجع نفسه، ص: 171.

⁴ - Jean Pierre Cup : Dictionnaire de didactique du français ,langue étrangère et seconde. Asdifle.CLE. international, Paris, 2003, p :24.

III.2- نشأة المقاربة التّواصلية وأسباب ظهورها¹:

لم يكن ظهور المقاربة التّواصلية في حقل تعليميّة اللّغات من العدم، بل إن الطّرق التي كانت سائدة آنذاك اتّسمت بالانغلاق والأحادية في التّعامل مع اللّغة، ممّا خلق فراغا واسعا تجلّى بوضوح بين ما يتعلّمه الفرد، وبين ما يريده الفرد ممّا تعلّمه أو يستطيع فعله بما تعلّمه. لقد تعدّدت الآراء واختلفت حول أسباب ظهور هذه المقاربة ودوافعها، ولكنها تصب كلّها في قالب واحد، وهو الوصول إلى الاستراتيجية المثلى والفعّالة لتعليم اللّغة وتعلّمها.

بداية، يمكن القول إنّ ظهور المقاربة التّواصلية جاء كردّ فعل على الطّرائق التي كانت سائدة قبلها، والتي غلب عليها الطّابع البنوي والشكلي المبني على الملاحظة والاستنتاج، ومنها أبرز هذه الطّرائق الطّريقة السّمعية الشّفوية أو الطّريقة السّمعية البصريّة²، والتي اتّخذت من اللّسانيات البنيويّة وعلم النّفس السلوكي قاعدة لها، وفيما يأتي تفصيل لهذه النّقطة.

إنّ عالم اللّغة يلاحظ اللّغة كما يستخدمها النّاطقون الأصليون بها، ومن ذلك يقوم باستنتاج النّظام اللّغوي أو البنى اللّغويّة: الصّوتية والصّرفيّة والنّحويّة، وبالمثل فإنّ عالم النّفس يقوم بملاحظة الإنسان (وحتّى الحيوان)، ويرصد كيفيّة حدوث عمليّة التّعلّم، ومن ثمّ يقترح القوانين التي يرى أنّها تحكم عمليّة التّعلّم³.

ومن هذا المنطلق فقد ركزت كلّ من المدرسة البنيويّة وعلم النّفس السلوكي على ظاهر اللّغة وشكلها (خصوصا اللّغة الآنية المنطوقة)، وبنوا على أساسها قواعد متينة للّغة⁴، إلّا أنّهم في المقابل أهملوا دراسة المعنى إهمالا كبيرا، ممّا جعل عمل البنويين ناقصا، بل سطحيا أيضا لأنّهم لم يحاولوا النّفاذ إلى جوهر اللّغة وأهم مظهر من مظاهرها، وربّما كان هذا عيبهم الرّئيس، حيث إنّ ما قاموا به لم يعد أن يكون تأطيرا للجمل الرّئيسة التي تتكوّن منها اللّغة، وقد ساعدتهم النّظريّة السلوكية في علم النّفس -وهي النّظرية التي اعتمدها أساسا لاكتساب الطّفل للّغة- على افتراض

¹ - تجدر الإشارة إلى أن الحديث عن نشأة المقاربة التّواصلية وأسبابها سيقودنا بلا شك، إلى نفس المسار -تقريبا- الذي عرضه البحث حول نشأة اللّسانيات التداولية أسباب ظهورها، لذا سنعمد إلى التّخفيض وذكر النّقاط الأساسيّة. (ينظر، الفصل الثاني من هذا البحث، ص: 49)

² - سمّيت كذلك؛ لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللّغة أولا، ثمّ إعطاء الرّد الشفوي مع وجود عنصر مرئي أو بدونه بعد ذلك (للتوسّع، ينظر، نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص: 176 وما بعدها)

³ - المرجع نفسه، ص: 173.

⁴ - للتوسّع في أهم مميّزات المدرسة البنيويّة وإيجابياتها، ينظر، المرجع نفسه، ص: 28-29-30.

أنّ الأطر أو الأنماط اللغوية سواء على مستوى الكلمة أو على مستوى الجملة فيه الكفاية لإعطاء الصورة الكاملة عن اللغة، وقد انبثقت عن هذا التوجّه الطريقة السّميّة الشّفويّة التي سادت معظم أنحاء العالم فترة طويلة من الزّمن، حيث بلغت ذروتها في السّتينات¹، ورغم تركيز هذه الطريقة على اللغة الشفوية بدلا من اللغة المكتوبة، فقد أبانت عن قصورها (خصوصا بعد الانتقادات الموجهة لها) الناتج عن ارتباطها ببعض القوانين البنوية والسلوكية المتعلقة بالتّعلم، فالمتعلّمون أظهروا عجزا كبيرا في توليد الجمل التي يحتاجون إليها في السياقات أو المناسبات الحيّاتيّة المختلفة²، إذ لا يكفي النّظر إلى التّعلم على أنّه علاقة بين مثير واستجابة، كما أنّ الطّفل لا يولد صفحة بيضاء نطبع عليها ما نشاء من الألفاظ والأنماط اللّغوية، بل يولد ولديه استعدادات فطريّة للتّعلم (الملكة عند تشومسكي) هي التي تميّزه عن الحيوان.

ونتيجة لهذا كلّه، فقد جاءت ردّة فعل على هذه الطّريقة ومنطلقاتها النّظريّة، وذلك من طرف اللّساني الأمريكي "نوم تشومسكي"، الذي قدّم نظريته في القواعد التوليدية التحويليّة، والتي كان لها صدّى قويّا في عملية تعليم اللغة وتعلّمها، حيث استطاع أصحاب هذه النّظرية النّفاذ إلى كثير من أسرار اللغة العميقة وإلى العلاقات التي تربط بين أجزائها، وفي المقابل قدّموا بعض المفاهيم والتّصورات الأساسيّة لتعليم اللغة وتعلّمها تختلف عمّا كان شائعا لدى البنويين وعلماء النّفس السّابقين أو المعاصرين له، ولكن بابتعادهم كذلك عن المعنى وتركيزهم على المتكلم المثالي واللغة المثاليّة، فإنّ النّظرية التوليدية التحويليّة لم تتقدّم بالشّكل الذي تقدّمت به أفكارها، ورغم ذلك استطاعت أن تهزّ النّقّة بالطّريقة السّميّة الشّفويّة من دون الإتيان بالبديل.

وفي ظلّ هذا الصّراع والفراغ، فقد دعت الحاجة إلى البحث عن نظريّة جديدة تأخذ في الحسبان الواقع الفعلي، والمجتمع الذي يتكلّم اللغة بعين الاعتبار، وهو ما جسّدته مدرسة علم اللغة الاجتماعيّة التي درست اللغة كأداة للتّواصل الاجتماعيّ الفعلي.

ومع زيادة توغل المدرسة النّشومسكيّة ومغالاتها في إبعاد المعنى، فقد تصدّى لها العالم الأمريكي "ديل هايمز" (Dill Haymes)، وبيّن قصورها باعتمادها على ظاهر اللغة وعزلها عن مجتمعتها ومحيط استخدامها.

¹ - المرجع السابق، ص: 31-32 (بتصرف واسع).

² - ينظر، المرجع نفسه، ص: 34.

وفيما كان يبحث "تشومسكي" عما يكون "الملكة اللغوية" (Linguistique compétence)، فقد دعا "هايمز" زملاءه من اللغويين وعلماء الاجتماع والأنثروبولوجيا إلى البحث عن قواعد القدرة على التواصل، أو ملكة التواصل (communicative competence)، والتي تشمل القدرة اللغوية ولكنها تتعداها إلى استخدام اللغة في المجتمع¹.

وفي هذا المجال فقد توالى الأبحاث والدراسات وفقا لهذا المنطلق، وحددت الوظائف التي تُستخدم فيها اللغة ودُرست من طرف العديد من الباحثين، أمثال: جاكسون، هاليداي وغيرهما²، حيث أشار "هاليداي" إلى أن اللغة تُستخدم في وظيفة هامة هي الوظيفة التربوية التعليمية سواء كانت اللغة الأم أو اللغة الأجنبية.

ولعلّه تجدر الإشارة في هذا المقام إلى أنّ أهمّ الدراسات التي هيأت لميلاد الأفكار الداعية إلى ربط بنية اللغة باستعمالها الطبيعي في المجتمع هي الدراسات التداولية بزعامة "فيتجنشتاين"، و"أوستن"، و"سيرل" وغيرهم، والتي استلهم منها كلّ من "هايمز" و"قمبرز" أفكارهما، وانطلقا ليطوّراها في ظل ما يُعرف بـ "أنثوغرافيا التواصل"، والتي تعدّ من أهم مصادر المقاربة التواصلية ومرجعياتها.

وخلاصة القول هو أنّ السبب الرئيسي في ميلاد المقاربة التواصلية هو مغالاة لسانيات القرن العشرين بزعامة كل من "دو سوسير" و"تشومسكي" في وصف بنية اللغة وتفسيرها دون النظر إلى وظيفتها (دراسة الكلام)، ونتيجة لتطور الدرس اللساني، فقد اتّجه بعض الباحثين نحو دراسة اللغة مراعين في ذلك استحضار الوظيفة المنوطة بها، نظرا لتأثيرها عليها، ولأهميتها في فهم بنيتها، وقد تناولت هذه الأبحاث دراسة استعمال اللغة عوض دراسة اللغة فقط، فهي لا تدرس البنية اللغوية لذاتها ومن أجل ذاتها، ولا تحصرها في بنيتها الداخلية الضيقة، إنّما تتجاوزها إلى دراسة أحوال الاستعمال في المقامات التخاطبية المختلفة حسب أغراض المتكلمين وأحوال المخاطبين ومقاصدهم (على نحو الذي دعا إليه "ديل هايمز"). لذا فتطوّر البحوث الوظيفية، الذي جاء كرد فعل على الدراسات الشكلية البنوية هو الذي هيأ الأرض الخصبة لميلاد المقاربة التواصلية على مستوى اللغة ودراساتها، باعتبار مجال تعليم اللغة وتعلّمها ليس بمنأى عن التطوّرات الحاصلة في

¹ - ينظر، نايف خرما، علي حجّاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص: 41.

² - ينظر، ص: 19 من هذا البحث.

المجال اللساني¹، بل هو مرتبط به أيما ارتباط، خصوصا أن المقاربة البنوية ومبادئ النظرية السلوكية هي التي كانت سائدة ومطبقة في فترة سابقة، حيث كشفنا عن قصور واضح في تعليم اللغة وتعلمها. ولعل أهم ما ميّز المقاربة التواصلية أيضا هو نشأتها في جو معرفي، " ففي الوقت الذي أنتجت فيه نظريات التعلم السلوكية طرائق التدريس السمعية الشفوية والطرائق المشابهة لها، فإن النظريات المعرفية هي التي تكمن وراء ما يسمّى بالطريقة الوظيفية أو التواصلية"². وفي هذا الصدد يجب القول إن مجيء المقاربة التواصلية لم يكن كبديل للمقاربات السابقة، بل كمكمل ومصحح للنقائص التي كانت تشوبها، فالمتعلم يتعلم القواعد ويحفظها جيّدا، لكنّه يعجز عن توظيفها فيما يواجهه من المواقف في الحياة الاجتماعية.

إنّ النشأة التي عرضها البحث ودوافعها تدور في فلك واحد، وهو أنّه نتيجة لتطور البحوث اللسانية وتواليها لتفادي الأخطاء والنقائص التي وقع فيها السابقون في دراسة اللغة، فقد اتخذ ذلك منحى نقديا وصل إلى مراحل متقدمة في دراسة اللغة، ووجوب ربط بنيتها بوظيفتها التواصلية بهدف استنباط استراتيجيات التخاطب بها، وهو الأمر الذي استطاعت التعليمية استثماره في مجال تعليم اللغات وتعلمها من خلال تطبيق المقاربة التواصلية، والتي اتخذت من التواصل المبني على الوضع(البنية) والاستعمال محورا لعملية تعليم اللغة وتعلمها بدل حفظ وتكرار ألفاظ وتراكيب وأنماط لغوية منعزلة عن سياق استعمالها.

إضافة إلى هذا الرأي، فهناك رأي آخر يذهب إلى أن المقاربة التواصلية قد نشأت ليس بدافع تعليم اللغات الأصلية، بل بدافع تعليم اللغات لغير الناطقين بها، إذ يرجع "هوات"(Howatt) الدعوة إلى تعليم اللغات من منظور اتصالي إلى القرن السابع عشر حين كتب "جون لوك" عن التعلم، حيث رأى أن تعلم الناس اللغة كان بهدف التعامل مع المجتمع وتحقيق التواصل بين أفرادها، وفي بداية القرن التاسع عشر وعلى وجه التحديد 1864م فقد جذب انتباه المعلمين

¹ - وفي هذا المقام لا بدّ أن نميّر بين تعليم اللغة وتعلمها من جهة، ودراسة اللغة وتحليلها كعلم من العلوم من جهة أخرى، وهذا التمييز قد يغيب عن ذهن الكثير من المعلمين، إلا أن وضوحه له أهمية كبيرة في اختيار المقاربة التعليمية المناسبة، ومنه تسهيل عملية تعليم اللغة وتعلمها.

² - نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص: 185.

المهاجرين إلى أمريكا طرق التعليم بأسلوب اتصالي، والتي اتخذت كما يقرّر "هوات" عدّة أسماء، مثل: الطرق الطّبيعيّة، وطريقة المحادثة، والطريقة المباشرة، والمدخل الاتصالي.. إلخ¹.

أمّا "محمّد مكسي" فيرى أن المقاربة التواصلية لم تظهر لحاجات ودوافع تعليمية، حيث يقول: «دخلت في البداية (أي المقاربة التواصلية) كتفكير تقني وسياسي لتحديد ووضع غايات وأهداف تعليم وتعلّم اللغة، فالقدرة اللغوية عند بعض الشّرائح الاجتماعية مرادفة للرأسمال المهني، ذلك أن المستعملين ينتظرون من التعليم أن يساعدهم على اكتساب قدرات ومهارات تكون قابلة للاستثمار ثانية في زمن محدد وحسب إيقاعات ملائمة لتدبر رأسمالهم الزمني، ولا شك أن هذه المتطلبات تعلّل بشكل من الأشكال الضرورة الملحّة لوضع طريقة واقعية يكون من مهامها تقليص تلك الهوة الشاسعة بين أساليب وطرائق التعليم المدرسيّة وأساليب الاستعمال الوظيفي لهذه اللّغات»². ولعلّ هذا الرأي فيه نوع من الصواب أيضا، فالحاجة بلا شك أم الاختراع كما يقال، فحاجات الإنسان المتزايدة دفعت به إلى الانفتاح على عوالم أخرى خلقت مجالا للتواصل معها والتنافس بينها، وتطلّب هذا وجوب إيجاد طرق واستراتيجيات تساعد على تعلّم اللّغة في أقصر وقت ممكن، وبكفاءة أكثر، وهو ما جسّدته المقاربة التواصلية من خلال التركيز في تعليم اللغة وتعلّمها على الاستعمال الوظيفي لها، حيث يتمكّن المتواصلون باللغة من توفيرهم حاجياتهم التواصلية ضمن سياقات متنوعة ومختلفة.

ولعلّ ما يؤلّف بين الرأيين السّابقين هو ما أشار إليه صاحب كتاب "اللغات الأجنبية"، واللذان أوعزا ظهور المقاربة التواصلية إلى أسباب لغويّة وأخرى حياتيّة، حيث إنّ «ظهور النظريات اللغوية الجديدة مثل نظرية القواعد التوليدية التحويلية، ونظريات التعلّم، خصوصا النظريات المعرفية وانعكاساتها على تعلّم اللغات الأجنبية، ونظريات علم اللغة الاجتماعي الذي أخذ يركز على قواعد وأساليب استخدام اللغة في المجتمع، وعلى الوظائف اللغوية التي تتحقّق من خلال ذلك، ثم هناك تزايد الشعور بالحاجة إلى تعلّم لغات أخرى بعد ثورة الاتصالات وثورة المعلومات اللتين كسرتا احتكار تعلّم هذه اللغات من قبل جماعة معيّنة دون غيرها، وأخيرا ظهور التقنيات

¹ - ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004م، ص: 166.

² - محمّد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية (مقاربات وتقنيات)، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2000م، 27.

الحديثة وسرعة وسهولة تداولها واستخدامها. كل ذلك جعل من الضروري إعادة النظر في طرائق تدريس اللغات الأجنبية¹.

ورغم اتفاق الباحثين على أن المقاربة التواصلية قد نشأت في ظروف قد تكون أقرب إلى تعليم اللغات الأجنبية من تعليم اللغات الأم، ومنها العربية، فذلك لا يمنع، بل يفرض علينا تطبيقها لأنها أثبتت نجاعتها وفعاليتها في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها من جهة، كما أنه -ولأسف الشديد- نستطيع القول إن اللغة العربية أصبحت لدى كثير من الناطقين بها كأنها لغة أجنبية بحق من جهة أخرى، رغم أن هناك اختلاف بين تعليم هذه وتلك، خصوصا في النظام الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي. فضلا عن كل ذلك، فإن المقاربة التواصلية قد اتّضح إطارها العام وارتسمت معالمها وتكشفت مفاهيمها وصارت تستعمل في المدارس لتعليم اللغة الأم في البلدان المتقدمة، خصوصا في الأطوار التعليمية الأولى إلى جانب تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها.

وما يؤكّد عدم حصر هذه المقاربة في مجال تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها هو أن «نظريات تعلم اللغات الأجنبية هي في الأساس نظريات التعلم العامة ونظريات تعلم اللغة الأصلية الخاصة، فتعلم اللغات الأجنبية شكل من أشكال التعلم ينطبق عليه ما قيل عن النظريات السلوكية والنظريات المعرفية، وامتداد هذه الأخيرة بحيث تشمل الجوانب الإنسانية في التعلم»².

إذا، فتطبيق المقاربة التواصلية ليس محصورا في مجال تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها فقط، بل هو صالح لكل اللغات بما فيها اللغة الأم، لأنّ هذه المقاربة تسعى إلى إكساب المتعلم كفاءة تواصلية في أي لغة كانت، لكن باستراتيجية تواصلية فعالة تقوم على مبدأ أساسي هو "أننا نتعلم التّواصل بفعل التّواصل".

¹ - نايف خرما، علي حجّاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص: 184.

² - المرجع نفسه، ص: 81.

III.3- مصادر المقاربة التّواصلية ومرجعياتها:

إنّ النظريّات الوظيفيّة ومقارباتها لم تظهر صدفة ولم تتضج أو يذيع صيتها فجأة، وإنّما أنتجتها تراكمات معرفيّة عبر الزمن؛ وبعبارة أخرى هي نتاج جهود فكريّة ذات جذور تعود إلى أصول سبقتها، ومن بين أهمّ مصادر ومرجعيات المقاربة التّواصلية نذكر:

III.3.1- اللّسانيّات الاجتماعيّة¹:

وهو العلم الذي يركّز على دراسة اللّغة في ظل المجتمع وكيفيّة استعمالها من طرف الأفراد، وقد تطوّر هذا العلم بفضل ابتكار "ديل هايمز" مفهوم الكفاءة التّواصلية. ومن بين الذين اهتموا بدراسة اللغة في محيطها الاجتماعي، نذكر على سبيل المثال لا الحصر: فيرث (Firth)، ومالينوفسكي (Bronislaw Malinowsky)، وبواس (Boas)، وسابير (Spir)، وغيرهم. ولعلّ أهمّ ما قدّمه علماء اللغة الاجتماعيون أيضا هو دراسة وتصنيف الأغراض أو الوظائف التي تستخدم اللّغة من أجلها².

III.3.2- أثنوغرافيا التّواصل (Ethnographie de la communication):

جاء هذا الاتجاه نتيجة لتطور البحوث في علم اللغة الاجتماعي، ويعدّ عالم الأنثروبولوجيا "ديل هايمز" أهمّ أعلامه³، حيث أسس منهجه الأثنوغرافي من خلال الاهتمام بالوقائع الاتصالية في مجتمعات وثقافات أخرى منطلقا في ذلك من أنّ الكلام يتمركز أو يتحدّد نظاميا داخل سياقه الثقافي الاجتماعي، حيث يدرس أثنوغرافيا التّواصل « السلوكات وتفاعلات الحياة اليومية والمحادثة العادية، وفي كل تفاعل إنساني يبرز خط سلوكي، وينبثق هذا الخط السلوكي من مبدأ أساسي لكل دراسة في العلوم الإنسانيّة، وهذا المبدأ هو وجود نظام، وأولى نتائجه إدماج هذا النظام فرضيّة الالتزام بين الأفراد في علاقات بعضهم ببعض وبإمكان هذا الالتزام أن يأخذ شكل التعاون والتشارك أو شكل الصراع»⁴.

¹ - لقد كان للبحث وقفة مع اللسانيّات الاجتماعيّة من خلال علاقتها بالتداوليّة، لذا لن نتوسّع فيها (ينظر، ص: 96 من هذا البحث)

² - ينظر، ص: 15 وما بعدها من هذا البحث.

³ - تجدر الإشارة إلى أن هذا الاتجاه قد بدأه "أوستن" و"سيرل"، ثم طوّره نفر كبير من رجال علم اللغة الاجتماعي (ينظر، نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص: 45).

⁴ - Genevieve Dominique de salins, Role de L'Ethnographie de la communication In le Français dans le monde, janvier, 1995, p: 183 نقلًا عن: علي آيت أوشان، اللسانيّات والبيداغوجيا، ص: 42.

وبنلخص هذا الاتجاه في كون عملية التواصل تتألف من ثلاثة عناصر، وهي¹:

- **العنصر الأول:** وهو الموقف الطرف الذي يتم فيه التواصل (situation de la communication)، كإحدى الحصص في القسم، أو محاضرة في قاعة المحاضرات في الجامعة أو غيرها.

- **العنصر الثاني:** وهو الحدث التواصل، والذي يتألف من الموقف اللغوي، حيث إن بعض المواقف التواصلية تتكوّن من عدد محدّد من الأحداث اللغوية، مثل محاضرة جامعية، بينما تتألف مواقف أخرى، كالحوار من أحداث لغوية يصعب التكهّن بها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدراسات التواصلية الحالية تركّز على تحليل الأحداث التواصلية من جوانبها المختلفة بما في ذلك الجوانب الغير لغوية، حيث يتألف الحدث التواصل من عدّة مكونات، وهي:

- (1) - نوع الحدث: خطاب، حوار، قصّة...الخ.
 - (2) - موضوع الحدث: وهو يختلف باختلاف مواضيع الحياة وتعدّدها.
 - (3) - غرض الحدث أو وظيفته: وهي الوظائف اللغوية المختلفة.
 - (4) - المناسبة أو الموقف: وتشمل تفاصيل الزمان والمكان.
 - (5) - المشاركون في الحدث: ويشمل كلّ ما يتعلّق بهم؛ أعمارهم، أجناسهم، أوضاعهم الاجتماعية، وغيرها.
 - (6) - شكل أو صيغة الرسالة اللغوية: ويشمل هذا الخطاب والنص.
 - (7) - محتوى الرسالة اللغوية: ويشمل هذا المعاني والأفكار والأحاسيس التي تنقلها الرسالة.
 - (8) - تسلسل الكلام: ويشمل كيفية أخذ المتكلمين أدوارهم في الكلام.
 - (9) - قواعد التفاعل اللغوي: ويشمل الأصول الاجتماعية التي ينبغي مراعاتها أثناء الكلام.
 - (10) - المفاهيم التي يتم على أساسها تفسير الأقوال: وتشمل المفاهيم والمعتقدات المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد.
- إنّ هذه المكونات العشرة للحدث التواصل يمكن وضعها تحت مبدأ أساسي ومهم أشار إليه علماء اللغة العرب منذ القدم، وهو: لكلّ مقام مقال.

¹ - للتوسّع، ينظر، نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص: 45-46-47.

- **العنصر الثالث:** وهو الفعل التواصلي، والذي يتألف من الأقوال نفسها التي يتألف منها كلٌّ من تلك الأحداث، فإقامة الصلاة يوم الجمع حدث تواصلي يتألف من عدد من الأفعال التواصلية المعروفة (صيغة الإقامة)، بينما تتألف غيرها من الأحداث من عبارات وجمل وكلمات لا يمكن التنبؤ بها مسبقاً، وإن كانت هناك قواعد اجتماعية تحكم كثيراً منها، كالتحية مثلاً.

III.2.3- التداولية¹:

تعدّ التداولية من أهم المناهج التي ساهمت بشكل كبير وفعل في بلورة وتشكيل المقاربة التواصلية، كون هذه الأخيرة قد أخذت عنها مختلف المفاهيم والمبادئ والإجراءات التطبيقية العملية، خصوصاً أنّهما ينطلقان من مبدأ واحد وينصهران في بوتقة واحدة، وهي "دراسة اللغة في سياق استعمالها"، أي من خلال الحدث التواصلي الذي يتم بين المتكلمين.

ونظراً لهذا التقارب الشديد الذي يصل إلى حدّ التطابق، نجد أنّه كثير ما يُعبّر عن المقاربة التواصلية بالمقاربة التداولية، وبالمقابل عن الكفاءة التواصلية بالكفاءة التداولية، بل هناك من يعدّهما وجهين لعملة واحدة-إن صح القول- ألا وهي "التواصل"، والتي يتقاسمانها ويدرسانها وفق أسس واحدة، وانطلاقاً من مرجعيات متشابهة ومقاربة (اللسانيات العامة، علم الدلالة، اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات النفسية، السيميائية،....الخ). لكن ما يجب أن نقف عليه هو أنّ الدراسات والبحوث تؤكد أسبقية ظهور التداولية إلى الساحة اللسانية واستخدامها كمقاربة نقدية وتواصلية وتعليمية. ومن هذا المنطلق فالمقاربة التواصلية تعتمد كلّ الاعتماد على التداولية ومبادئها، وتحاول تطبيقها في مجالات عدّة؛ أبرزها وأهمّها مجال تعليمية اللغات، وذلك لارتباطه الشديد بهذه الدراسات التي تجمع بين العلامات ومستخدامها وتدرس العلاقة بينهما على حد تعبير أحد مؤسسيها (شارل موريس) من جهة، واقتناعها بأنّها السبيل الفعّال لتعليم اللغة وتعلّمها، وهذا ما أثبتته الواقع التعليمي التعلّمي لعدد من اللغات من جهة أخرى.

¹ - نظراً لشدة التشابه بين التداولية والمقاربة التواصلية، فإن ما قيل سابقاً حول التداولية ينطبق في عمومها على المقاربة التواصلية، وقد رأينا مدى تشابه نشأتهما ومرجعياتهما، وكذا تقاسهما أهم أسباب الظهور (مغالاة البنويين في دراسة الشكل اللغوي وإقصائهم للمعنى (الاستعمال))، لذا فالبحث لن يتوسّع في هذه النقطة تفادياً للتكرار، وللتوسع ينظر الفصل الثاني من هذا البحث.

III.4- خصائص المقاربة التّواصلية:

إنّ خصائص المقاربة التّواصلية في عمليّة تعليم اللغة وتعلّمها عديدة نظرا لانتساعها في حد ذاتها، وكثرة أطرافها ومكوّناتها، وقد أشارنا في طيّات البحث إلى البعض منها، وفي هذا المقام سنحاول أن نعدّ بعضا من خصائصها ولا نعدّها.

يشير صاحب كتاب "اللّغات الأجنبية" أنّ ليس هناك جديد في الفكرة القائلة بأن هدف التعليم والتعلم في المقاربة التّواصلية هو اكتساب الكفاءة التّواصلية باعتبارها كانت هدف المقاربات السابقة أيضا، لكنّ الذي يختلف في المقاربة التّواصلية « هو تغيّر استراتيجي- إذا جاز التعبير- في النظرة إلى اللّغة ذاتها والطريقة التي نصفها بها أولا، وفي النظرة إلى أساليب التعليم والتعلم والأسس التي تحكمها ثانيا، وفي محتوى التعليم والتعلم ثالثا»¹.

ويضيف "محمد مكسي" محاولا رسم الملامح العامة للمقاربة التّواصلية قائلا: « لا تحليل المقاربة التّواصلية على مواد تعليمية ولا على إجراءات تربوية، فهي ليست إلا مبادئ تحضير وإعداد المقرّرات التعليمية على شكل جداول وقوائم ومستويات تحدّد مضامينها. ومن هنا تكتسب المقاربة التّواصلية خاصيّتها الاستراتيجية، فامتلاك اللغة أصبح ينظر إليه كنتيجة لوضعية وتحديد لقدرات متعدّدة: قدرات تفاعليّة، قدرات ذات طبيعة صوريّة، قدرات ثقافيّة... وكلّ قدرة من هذه القدرات تتطلب معرفة باللّغة المستهدفة في نطاقها المحلي وفي أفقها. وما يقال عن هذه القدرات ينسحب على التحكم في تلك الاستراتيجيّات الموسومة بالعفويّة (وضعيّة حواريّة، تصميم في إطار وضعيّة، إنتاج نص... الخ). وكل وضعية من هذه الوضعيات تفرض اختيار نص مساعد وخطوات منهجيّة ونصوص الإنتاج ونصوص التطبيق والتقويم بشتّى أنواعه، وأشكال تنظيم التعلم هي نفسها وضعيات خاصّة. في هذا الإطار يعد المنهاج التّواصل التّجريبي عمودا فقريا للكل. ويكون هدفه بناء برنامج يرتب التّجارب (علاقات محفّزة ودالة على المحيط المادّي والاجتماعي بواسطة التّواصل اللّغوي باعتباره فهما وإنتاجا) بحيث نجد فيه كل عناصر بيداغوجيّة المشروع. غير أنّ عناصر هذه البيداغوجيّة تكون مندمجة في عمليات مبرمجة»².

¹ - ناييف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص: 184.

² - محمّد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، ص: 28-29. (رغم طول النص كان لا بد لنا من إيراد كاملا، لأن أفكاره مرتبطة ببعضها البعض).

إضافة إلى هذه الخصائص يمكن القول إنّه في ظل هذا الإطار المتشابك والمتناغم من النظريات اللّغويّة والسيكولوجيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة قامت المقاربة التواصلية في مجال تعليم اللغة وتعلّمها، وهو ما جعلها تكتسب عدّة خصائص، وتتميّز عن غيرها من الدراسات والمقاربات بعدّة مميّزات نوجزها في النقاط الآتية¹:

- تقوم المقاربة التواصلية على نظريات التعلم المعرفية، وبهذا فهي لا تركز على المعلّم، بل على المتعلّم وقدراته بجعله محور العملية التعليمية التعلمية، حيث تتيح له القيام بمختلف الأدوار، سواء كان ذلك فردياً أو ثنائياً أو جماعياً، كما توفّر له وقتاً للعمل التعاوني وآخر للتوجيه والإرشاد، وهناك اعتراف بالفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وإعطاء كل منهم الفرصة ليتعلّم وفق جهده وإمكاناته.

- يُجمع التواصليون الوظيفيون أنّ الوظيفة الأساسيّة للغة هي التواصل، ويربطون بين النظام اللّغوي وكيفية استعمال هذا النظام، كما يُفردون في النموذج الموضوع لوصف اللّغات، مستوى يضطلع بالتمثيل للخصائص التداوليّة². إذن فالوحدة الأساسيّة في اللغة هي الخطاب وليست الجملة المعزولة عن سياقها النّصي، لذلك يلزم أن يتحكّم المتعلّم في مبادئ انسجام الخطاب وتناسق الملفوظات³.

- تحوّل الاهتمام من الكفاءة اللّغويّة إلى الكفاءة التواصلية، حيث إن المتعلّم يكون قادراً على التواصل باللّغة الهدف، لذا فالمقاربة التواصلية تركز في التعلّم على الاستخدام المناسب للأنماط التواصلية انطلاقاً من أنّ اللّغة خطاب متكامل. فالقدرة إذا قدرة تواصلية تشمل القواعد التركيبية والدلالية والصوتية والتداوليّة.

- تقوم الطرائق الأخرى على عرض القواعد اللّغوية بدءاً بالأفعال والأسماء والجمل وأنواعها وغير ذلك، أما الطريقة التواصلية القائمة على المقاربة التواصلية فإنها تعرض المادّة لا على أساس التدرّج اللّغوي، بل على أساس التدرّج الوظيفي التواصلية، ويصبح السؤال المطروح ليس: ما هي القواعد اللّغوية التي ينبغي أن نعلّمها المتعلّم؟، بل: ما هي الوظائف اللّغوية التي ينبغي تعليمها له حتّى يتمكّن من استخدام اللّغة في الحياة؟. وهذا يتم بطبيعة الحال من دون إهمال القواعد

¹ - للّوسع، ينظر، نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص: 187 وما بعدها.

² - ينظر، علي آيت أوشان، "اللسانيات والبيداغوجيا، ص: 39.

³ - ينظر، المرجع نفسه، ص: 44.

اللُّغويّة. وعلى هذا الأساس فإنّ عمليّة اختيار المحتوى مرتبط بالتركيز على الوظائف والمواقف الاجتماعيّة، لا على القواعد اللُّغوية، وفي هذا المجال فإنّ "برين" و "كاندلين" يقترحان معايير لاختيار وتنظيم محتوى المادة التعليميّة في الطريقتي التواصليّة، وهذه المعايير هي¹:

- (أ) - التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانيّة الهامّة للمتعلم.
 - (ب) - عرض المادة بطريقة دائريّة، وليس بطريقة خطيّة، بحيث يستطيع المتعلم تنمية معارفه وقدراته التواصليّة على استخدام اللغة وليس تنمية اللغة كقوالب جامدة.
 - (ج) - تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغويّة.
 - (د) - استمراريّة التعلم عن طريق النشاطات المتعددة داخل الوحدة التعليميّة الواحدة، فلا يتوقف تعلم مهارة ما عند نشاط معيّن، بل يستمر حتّى في النشاطات الأخرى.
 - (هـ) - قيام عمليات التعلم على أساس تبادلي بين متعلم ومتعلم آخر أو متعلمين آخرين، وبين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والكتاب أو المادّة التعليميّة.
- كما تهتم الطريقتي التواصليّة بتلك المواقف اللُّغوية والتعليميّة والاجتماعيّة التي تجعل المتعلم يرغب في تعلم اللغة؛ وبمعنى آخر فإنّ تعلّم اللغة مرتبط بمدى توظيفها في الحياة والمواقف الاجتماعيّة واستخداماتها اليوميّة، فعدم استخدامها يؤدي إلى ضمور مهاراتها، في حين أنّ استخدامها يحفّز عملية تعلمها، ويمكن المتعلم من اختبار مدى صحّتها وفعاليتها في الاستخدام اليومي.

- تهتم المقاربة التواصليّة بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعيّة حقيقيّة لاستخدام اللّغة، مثل: توجيه الأسئلة، تبادل المعلومات والأفكار ومناقشتها، التعبير عن المشاعر والمواقف الحياتيّة،... الخ.

- تهتم المقاربة التواصليّة باستخدام مختلف الوسائل وتكنولوجيا التعليم، مثل: الوسائل السّميّة والبصريّة والصّور، والأشرطة المسموعة والمرئيّة (الفيديو)، والألعاب اللُّغويّة والحوار، وكذلك الوسائل والأدوات الحقيقيّة والبيئيّة داخل المدرسة وخارجها، والتي تخدم كلّها الهدف المتمثّل في إيجاد الربط الكافي بين اكتساب المهارات اللُّغوية داخل القسم واستخدام هذه المهارات في الحياة الفعليّة العمليّة.

¹ - ينظر، نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص: 188-189-190.

وعموماً، يمكن القول إنّ المقاربة التواصلية قد اتخذت بعداً وظيفياً واجتماعياً يقوم على تعليم اللغة وتعلمها انطلاقاً من دورها في المجتمع، وعلى نظريات تعلم معرفية تأخذ في الاعتبار قدرات المتعلم الذاتية التي لا بد من إثارتها بكل ما فيها من طاقات، فهو لا يخضع للمؤثرات الخارجية فحسب، ولا يتعلم كآلة والحيوان من خلال قانون المثير والاستجابة، بل يتعلم اللغة من خلال وضعيات تواصلية حقيقية.

إذا، فبهذه الخصائص والمميزات فقد أحدثت المقاربة التواصلية تغييراً استراتيجياً سواء في نظرتها للغة ذاتها وطريقة وصفها أو في أسلوب تعليمها للغة وتعلمها، وهذا التغيير لم يكن تلقائياً وإنما جاء نتيجة التطور الذي عرفته النظريات اللسانية وعلم الاجتماع اللغوي وعلم النفي اللغوي، ونظريات التعلم خصوصاً.

III.5- من الانتقادات الموجهة للمقاربة التواصلية:

لقد تعرضت المقاربة التواصلية كغيرها من المقاربات السابقة للنقد رغم كونها استطاعت في وقت وجيز أن تحجز لها مكاناً بين المقاربات التعليمية من خلال فعاليتها في تعليم اللغة وتعلمها، ولعلّ أهم ما وجّه للمقاربة التواصلية (وطريقتها) من نقد يتركز في النقاط الآتية:

- صعوبة تحديد محتوى الطريقة التواصلية (الوظائف اللغوية)، وطريقة ترتيبه وتدرجه في المراحل التعليمية المختلفة من جهة، ومن جهة أخرى فإن تطبيقه يحتاج إلى وقت كبير وغير محدد، ونشاطات غير مقسمة، وهذا يؤدي في بعض الأحيان إلى عدم إكمال المناهج المعدة، في حين أن البرامج في مختلف المراحل التعليمية يقوم لاحقاً على سابقها، فيما يبحث القائمون على المناهج التربوية عن الطريقة الأسير، والكلفة الأقل، والنتائج الأكثر، وهذا لا يتماشى مع طبيعة المقاربة التواصلية وتطبيقاتها.

- يحتاج تطبيق المقاربة التواصلية في تعليم اللغة وتعلمها إلى توفير إمكانيات كبيرة قد تعجز كثير من الدول عن تحقيقها في وقت وجيز، مثل: عدد المتعلمين في الحجرة الدراسية، الوسائل التعليمية الحديثة، المعلم الكفاء، وخصوصاً هذا الأخير الذي يجب أن تتوفر فيه شروط معينة، خصوصاً باعتباره قدوة في التواصل (النطق السليم، الكفاءة التواصلية، البيئة... الخ) من جهة، كما يحتاج إلى إعداد وتكوين على هذه المقاربة من جهة أخرى، وليس إقحامه في عملية تعليم اللغة وتعلمها دون أدنى الشروط والمقاييس.

- إنَّ تطبيق المقاربة التواصلية في تعليم اللّغة وتعلّمها يتطلّب اختبارات دقيقة لتقييم مدى تحقّق الكفاءات المستهدفة من عملية التّعليم والتّعلّم، والمتمثلة في مهارات اللّغة الأربعة، ولكن مثل هذه الاختبارات محدودة وغير متوافرة بالنسبة لكفاءة التواصل الشفوي (وهي الكفاءة الأولى والأهم) إن لم تكن غائبة كلياً، أما الامتحانات المتعلقة بالقواعد والكتابة وغير ذلك فليس من الصعب إعدادها، وفي ظل تطبيق المقاربة التواصلية نجد أنّه مازال التركيز في معظمه قائماً على المفردات والقواعد اللغوية المنفصلة عن سياقها التواصلية، ولعلّ ما يعكس مدى تحقيق طريقة ما لأهدافها هو الاختبار، لذا فالاختبار جزء مهم من طريقة التّعليم والتّعلّم، وإذا انفصل عن الطريقة المعتمدة ولم يقيّم مهاراتها اللغوية بالدرجة المطلوبة فإن ذلك ينعكس سلباً على عمليّة تقويم ما اعوجّ منها، وعلى هذا الأساس لا بدّ من إعداد اختبارات لغوية وكذا اختبارات تواصلية وظيفية شفوية تقوم على أسس تقييم مضبوطة ومرنة لقياس مدى تحقيق الكفاءة التواصلية، ولعل هذا هو الإشكال الذي يشكّل الهاجس الأكبر في تطبيق المقاربة التواصلية في عملية تعليم اللّغة وتعلّمها، والذي يتطلّب حلولاً عاجلة لا آجلة.

- تشابك إجراءاتها التّطبيقية (مبادئها) وغموضها في بعض الأحيان، حيث تخلق شروطاً تواصلية عديدة، وبالمقابل مشاكل تواصلية دقيقة جدّاً، وهذا بسبب اعتمادها على المنهج التداولي ذي الأصول الفلسفية، وكذا علم النفس اللغوي والمعرفي، وعلم الاجتماع اللغوي وغيرها. إضافة إلى هذه الانتقادات فإنّ الباحث "محمد مكسي" يشير إلى بعض الانتقادات الأخرى، نلخص أهمها في النقاط الآتية:

- صعوبة التوفيق بين التعليم الجماعي والتشديد على التكوين الذاتي مع دعم العمل الجماعي.
- المشكلات التقنية، كشكل المكوّن المعجمي في المقاربة التواصلية.
- صعوبة تحديد العلاقة بين التواصل الثقافي أو الاجتماعي أو علاقة الاجتماعي بالفرد خاصة على مستوى القدرة الاستراتيجية.
- صعوبة تحديد العلاقة بين الصورة (التمثّل) التي لدينا عن الآخر، وعملية التبادل باعتبارها مندرجة في بعد اجتماعي.
- غموض مصطلح تحيين القدرات.
- صعوبة التنظيم بين الإنجازات اللغوية والسياق الاجتماعي وأشكال الخطاب والاستراتيجيات تنظيمياً محكماً.

- صعوبة مزدوجة: أن يكون قادرا على التواصل بطريقة أصيلة مع مراعاة الوضعية التعليمية-التعلمية¹.

وعلى العموم يمكن القول إنّ هذه الانتقادات لا تنقص من قيمة المقاربة التواصلية بتاتا، بل تدفعنا إلى البحث عن حلول لتفاديها ومعالجتها، خصوصا أنها قد نجحت إلى حد بعيد في إكساب المتعلم كفاءة تواصلية تمكّنه من التواصل مع الآخرين باستراتيجيات خطاب متنوعة تختلف باختلاف مقاماتهم؛ أي جعل "لكل مقام مقال"، وهي تقوم بذلك في ظل خلق وضعيات مشابهة للوضعيات التي يصادفها المتعلم في محيطه وحياته اليومية، ممّا يساهم في الربط بين التراكيب اللغوية واستعمالاتها الوظيفية، و كذا اختبار المتعلم مدى جدوى تعلّم اللغة عموما، وتلك التراكيب والقواعد اللغوية على وجه الخصوص، فيحفّزه ذلك على التعلّم، ولعل ما يبيّن فعاليتها ونجاحتها هو مدى إسهام مبادئها وإجراءاتها التطبيقية في عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها، وهذا ما سنحاول عرضه بالتفصيل في المباحث اللاحقة انطلاقا من السؤال الآتي:

- ما هي الأبعاد التداولية وإجراءاتها التطبيقية في تعليم اللغة وتعلمها في السنة الأولى من التعليم المتوسط من منظور المقاربة التواصلية؟

¹ - ينظر، محمّد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، ص: 30-31.

المبحث الثاني:

الأبعاد التّداولية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من
منظور المقاربة التّواصلية في السّنة الأولى من التّعليم
المتوسّط

I- مدخل وظيفي بنوي.

II- المبادئ التّداولية في المقاربة التّواصلية وكيفية
توظيفها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

III- التّقسيم المقترح لأنشطة اللّغة العربيّة.

IV- واقع المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة
وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.

المبحث الثاني: الأبعاد التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلّمها من منظور المقاربة التواصلية في السنة الأولى من التعليم المتوسط

I- مدخل وظيفي بنوي:

إنّ الوظيفة الأساسية لكلّ اللّغات الطّبيعيّة هي التّواصل، فاللّغة ظاهرة تداوليّة تستعمل لغايات تواصلية، لذا على المتعلم أن يمتلك معرفة بالقواعد التركيبية والدّلاليّة والصّوتيّة التي تحكم لغته من جهة، ومعرفة بالمعايير والمواضعات التي يخضع لها الاستعمال اللّغوي داخل الوسط الاجتماعي من جهة أخرى، لذلك يُعدّ تطبيق مقاربة تعليميّة وظيفيّة تهتم ببنية اللّغة وطرق استعمالها أمر لا مفرّ منه في ظلّ تفهقر تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها المتزايد بوتيرة متسارعة.

لذا فمن المؤكّد أنّ ربط اللّغة بوظيفتها في الحياة، ألا وهي التّواصل والتّبليغ من شأنه أن يعطي قيمة للّغة العربيّة ويبعد لها حيويّتها ويخرجها من نطاق اللّغة المكتوبة الضيق إلى فضاء أوسع وأرحب يشمل كلّ ما له صلة بالحياة العمليّة والعلميّة، لأنّ المتعلّم إذا أحسّ بأنّ تعلّم اللّغة العربيّة لا فائدة تُرجى منه أعرض وأدبر، ولكن إذا أحسنه بقيمتها ومدى فعاليتها في جميع مجالات الحياة أقبل عليها بكلّ ما أوتي من رغبة وقدرة في تعلّمها، ونحن نعلم أنّه لا يوجد أمة قد تطوّرت في شتّى المجالات إلّا إذا أحسنت لغتها وطوّرتها؛ لأنّها هي التي تفتح آفاق العلم والعلوم. وفي هذا الصّدّد يصدق قول "حسام الخطيب" حول ما يعانيه تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في عصرنا، وهو: «وخلاصة القول إنّ أساليب تعليم اللّغة العربيّة القائمة حالياً، وكذا الظروف التّربويّة والاجتماعيّة لتطبيقها تكاد تؤدي إلى وضع العربيّة في موضع (لغة أجنبيّة) يدرسها الطالب ليحصل على علامة النّجاح فيها، لا ليكتسبها كسلاح يمارسه في معركة الحياة»¹.

إنّ الدّي جعل اللّغة العربيّة تبدو كلغة أجنبيّة لدى متكلّميها ومتعلّميها في نظر الكثير من الباحثين والبيداغوجيين هي أسباب متعدّدة، لعل أهمّها هو عدم الانطلاق من خصائص اللّغة العربيّة ذاتها، وكذا عدم تعليمها بطرق تجمع بين مختلف أبعادها في مقاربة متكاملة.

¹ - ينظر، أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية (دراسة مسحية نقدية)، ص: 12.

ومما يبرز للغة العربية بعدها الشمولي المتكامل هي اللسانيات التداولية، والتي تشكّل مبادئها وآلياتها مقارنة بين مبنى اللغة ومعناها¹، وهذا ما يوجب علينا الاستفادة منها واستثمارها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها لنرقى باللغة وترقى بنا اللغة.

وما أحوّجنا اليوم إلى البحوث التي تستجيب لانشغالات المعلّمين وحاجيات المتعلمين، وتساهم في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلّمها مستفيدة في ذلك ممّا تحقّق من إنجازات في اللسانيات بجميع فروعها ومباحثها، وهذا ما يدفعنا إلى خلق تفاعل بين الدّراسات اللّغويّة دون إقصاء أيّ منها، وبين المجال التّعليمي آخذين بعين الاعتبار خصائص اللغة العربية وما يتكيّف معها ويلائمها، واضعين نصب أعيننا الإجابة على السؤال الآتي: كيف نكيّف المعرفة اللّسانية عموما والتّداولية على وجه الخصوص مع الطرق التّعليميّة وحاجيات المتعلّم اللّغويّة وخصائص اللغة العربيّة؟

إنّ الإجابة على هذا السؤال حاول البحث عرضها من خلال بيان كفيّة استثمار أهم المبادئ التّداولية في تعليم اللغة العربية وتعلّمها والتي تتناسب مع العملية التّعليميّة التعلّميّة كلّها باعتبارها لا تقوم على تدريس المحتويات فقط، بل هناك شروط وظروف تتدخّل فيها؛ منها ما يرتبط بالمعلّم والمتعلّم، والطريقة والأهداف المتوخّاة والمحيط الذي تجري فيه العملية التّعليميّة التعلّميّة بكافة مكوّناتها، لذا فإذا تحدّثنا عن المقارنة التي نروم تطبيقها فلا بدّ لنا أن ننظر إلى هذه العناصر مجتمعة، بالإضافة إلى طبيعة اللغة العربيّة، وكلّ ذلك يفرض علينا تكييفاً للمعرفة اللّسانية التّداولية لتكون صالحة كمقارنة تواصلية تعليميّة لأنّه إذا تتبّعنا كلّ المبادئ التّداولية وطبقناها بحذافيرها على عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها فإنّه سنخرج بلا شك عن الإطار التّعليمي وندخل في الإطار اللّساني التّداولي البحث. لذا على معدّي المناهج ومطبّقها أن يحصروا اهتمامهم بكلّ دقّة ووضوح في الجواب على سؤالين مركّزين هما: ماذا نعلّم؟ وكيف نعلّم؟

¹ - لقد أردنا توطيد هذين المقاربتين بداية من عنوان البحث "اللسانيات التداولية"، حيث يشير مصطلح "اللسانيات" إلى الدّراسة العلميّة للغة؛ والذي يقودنا إلى دراسة بنيّتها دون الوقوف على العناصر الخارجيّة المؤثّرة فيها، في حين أنّ مصطلح "التّداولية" يفضي إلى دراسة كفيّة التّواصل بالّغة؛ أي الاهتمام بجانبها الوظيفي الاستعمالي.

وفي خضم الإجابة عن هذين السؤالين يتجلى ضرورة تحديد المحتوى اللغوي بدقة (بنوي، وظيفي) من جهة، وكذا المقاربة التعليمية المطبقة وطرائقها من جهة أخرى. وفي هذا السياق يرى "دونيس جرار" أنه على معلم اللغة أن يستحضر دائما ثلاث أفكار أساسية وهي¹:

أ- ليست غايته الاشتغال باللسانيات كما يفعل اللساني، بل هو مكلف بتعليم لغة ما، لذا لا داعي لتتبع الصغائر التي لا فائدة منها في عملية تعليم اللغة وتعلمها لأن ذلك يخرجها عن أهدافه المسطرة والدقيقة، في حين أن المبادئ اللسانية قد تتوغل في بعض المسائل إلى درجة التعقيد، والتي هو غنى عنها.

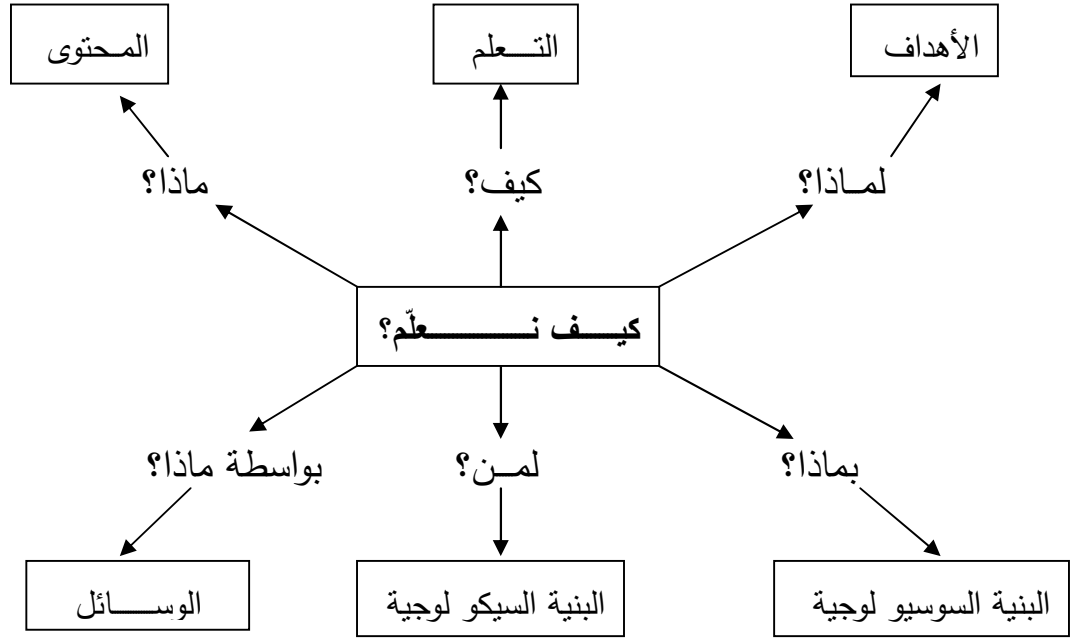
ب- ليس مرتبطا بأية نظرية خاصة، بخلافه اللساني، فإنه مجبر على اختيار نظرية لسانية معينة، لذا يمكنه الاعتماد على كل النظريات التي يراها صالحة ونافعة للوضع البيداغوجي، فلا يقتصر مثلا على المقاربة البنوية دون المقاربة التواصلية والعكس، وهذا ما سنحاول العمل به في خضم هذا البحث من خلال المزوجة بين الأبعاد النصية البنوية والأبعاد التداولية الوظيفية.

ج- المشاكل المترتبة عن مهمته لا تقتصر على المشاكل اللسانية فقط، بل هناك مشاكل نفسية وتواصلية عليه أن يراعيها بحكم تعامله مع العنصر البشري.

وعلى هذا الأساس فإن تطبيق المقاربة التواصلية التداولية في العملية التعليمية التعلمية يسمح بالانتقال من حصر تعليم اللغة وتعلمها في مستوى بنوي إلى مستوى يربط نظام اللغة الداخلي بوظيفتها التواصلية الخارجية وما يصاحبها من ملابسات، انطلاقا من الأسئلة الآتية²:

¹ - ينظر، علي آيت أوشان، "اللسانيات والبيداغوجيا، ص: 23.

² - المرجع نفسه، ص: 24.



إنّ الأسئلة المتضمّنة في الشّكل السّابق تظهر ما يلي:

- كيفة اكتساب المتعلّم للنسق اللّغوي.

- علاقة النّسق اللّغوي بالمحيط الاجتماعي.

- كيفة تعلّم اللّغة: الخطاب، النّص، الجملة، الكلمة... الخ.

إنّ انفتاح مجال تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها على البحوث اللّسانية المتجدّدة يساهم في تطوير تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وإغنائها، حيث يجب ألا نقف عند جانب واحد منها مقصين الجانب الآخر؛ سواء أقصدنا بذلك الجانب (بنوي أو وظيفي)، (نظري أو تطبيقي) لأنّ العديد من المفاهيم النظريّة المعتمدة في الدّرس اللّغوي لا بدّ أن تجد سندها في الاستعمال الوظيفي للّغة، بل لا بدّ نجدها من خلال الاستعمال الوظيفي للّغة، وبذلك نستطيع تمكين المتعلّم من توظيف اللّغة في سياقات مختلفة، ونبتعد عن تعليم القواعد الصّوريّة المنعزلة الجافّة، فاللّغة أولاً وقبل كلّ شيء نسق من العلاقات (الصّوتيّة والتركيبية والدّلاليّة والتّداوليّة) وأداة للتّواصل والتّفكير والتّعبير ولا غنى عنها في أيّ مجال من المجالات، كما أنّ الخصائص اللّغوية البنوية للّغة لا تظهر إلّا إذا ربطنا هذه البنية بوظيفة التّواصل، وهو ما تسعى المقاربة التّواصلية إلى تحقيقه وتجسيده. وفي هذا الصّدّد سنحاول استثمار المنطلقات والمبادئ التي ذكرناها آنفاً في عملية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- كيف يمكننا استثمار البحوث اللسانية في مجال تعليم اللغة العربية وتعلّمها دون إقصاء أيّ منها؟ وما السبيل الموصّل إلى تحقيق مقارنة تعليميّة تعلّميّة متكاملة؟
- ما هي المبادئ التّداولية في المقاربة التّواصلية الكفيلة بتحقيق التّكامل بين بعدي اللغة (بنوي، وظيفي)؟ وكيف يمكن استثمارها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها؟

II- المبادئ التّداولية في المقاربة التّواصلية وكيفية توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها:

نظرا لانتساع التّداولية وانفتاحها على علوم عديدة، فقد قابله ذلك تشعّب في التّطبيقات أيضا، حيث يقول "فيليب بلانشيه" عن تطبيقات التّداولية: «إنّ التّداولية تُطبّق (لأنّها ليست فقط ولا أساسا، بناء نظريا)، بل إنّها تتحشّر بطرق مختلفة في هذا الحقل الشّاسع، وههنا نتجاوز التّمييز الذي يجري في اللسانيات بين "النّظري" و"التّطبيقي"، إنّنا نتحدّث إذن عن "تداولية صغرى" (تتّجه نحو السياقات الجزئية) وعن "تداولية كبرى" (تتّجه نحو السياقات الاجتماعية) كما نتحدّث عن "ما وراء التداولية" (التي تتّجه نحو وعي النّاس التّداولي). فالميادين المفضّلة لدى التّداولية هي التّربّية (حيث اللغة وسيلة وموضوع)...»¹.

لقد تعدّدت المبادئ والمفاهيم التّداولية وتنوّعت إلى درجة يصعب حصرها وتطبيقها في تناسق وانسجام تام ومتكامل، فهي تأخذ صفة الزئبق أثناء معاملتها بحكم طبيعتها التّواصلية²، لذا فالبحث سيختار الأساسية منها، والتي يمكن تطبيقها على تعليم اللغة العربية وتعلّمها تطبيقا واضحا وفعّالا، وفي الوقت ذاته تحقّق مقارنة تواصلية متكاملة. ولتدعيم الجانب النّظري سيقدم البحث آليات ونماذج تطبيقية تلي مباشرة العرض النّظري لمبادئ المقاربة التّواصلية مستمدة من منهاج السّنة الأولى من التّعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية لكي لا يبقى الدّي يعرضه البحث مجرد حديث يعجب القارئ والسّامع في حين أنّنا نعجز عن تطبيقه في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وهذا ما صبغ المنهاج والوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ والكتاب المدرسي، حيث افتقروا إلى نماذج

¹ - فيليب بلانشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، ص: 186.

² - تجدر في هذا المقام الإشارة إلى أنّ المبادئ التي نحن بصدد عرضها تتداخل مع بعضها البعض بدرجة كبيرة يصعب فصلها لتتشكّل بذلك مقارنة متكاملة، وما النّقسيم المعروض إلا بهدف بيان مفاصلها وأهم مرتكزاتها (المقاربة التّواصلية)، ولعلّ ما يبرز تكاملها هو أنّه كلّما بدأنا الحديث عن مبدأ من مبادئها إلا أخذنا الحديث إلى مبدأ آخر، وهذا ما سيّجلى للقارئ بكل وضوح، ولكن كلّ هذا يدخل تحت مبدأ عام هو "ربط بنى اللغة بوظائفها".

تطبيقية حية توضح ما استشكل من مفاهيم على المعلم وتساعد على تطبيق أمثل وفعال للمقاربة المتبناة كما سنرى ذلك في الفصل الأخير.

ولهذا الغرض سيزوج البحث بين النظري والتطبيقي؛ لأنّ التطبيق فيما كُتب عن كيفية تطبيق المبادئ التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في السنة الأولى من التعليم المتوسط- في حدود ما اطلعت عليه - لم يكن شافياً كافياً¹، وإنّما هي شذرات متفرقة تخصّ الحديث عن مبدأ دون آخر، وهو ما لا يلائم طبيعة اللغة العربية وعملية تعليمها وتعلّمها المتكاملة. حيث إنّ لا يجب أن نتحدّث عن تطبيق المقاربة التواصليّة في نشاط القراءة كنشاط منفصل من دون ربطه بالنشاطات الأخرى؛ الاستماع، والكلام، وخصوصاً نشاط الكتابة باعتبارها سابقة له، وكذا لا يمكننا أن نتحدّث عن مهارة الكلام في عملية التّعليم والتّعلّم من دون ربطها بمهارة الاستماع لأنّها سابقة لها كذلك، وهكذا فإنّ نشاطات اللغة العربيّة متداخلة ومتكاملة يخدم بعضها بعضاً من منطلق أن متعلّم اللغة العربية عليه أن يكتسب كفاءة تواصليّة تظهر على المستوى الشّفوي والكتابي، واللذان تتبنّق عنهما مهارات اللغة الأربعة، فمثلاً عندما ندرّس ظاهرة لغويّة(الحال) أو محسنًا بديعيًا(الطباق) أو صورة بيانيّة(الأسلوب الإنشائي)، فإنّه يدخل استعمالها في كافة مهارات اللغة العربية ويؤثر فيها، فعندما نتحدّث أو نستمع أو نكتب أو نقرأ لا بد من استحضار الاستعمال الصّحيح للحال والطباق والأسلوب الإنشائي؛ لأنّ كلا منها يؤثر في تعليم المهارة التي تأتي بعدها في تناسق وانسجام وترابيّة متكاملة، فالتحدّث الخاطئ يؤثر في مهارة الاستماع التي بدورها تؤثر على الكتابة والقراءة وهكذا.

وعلى هذا الأساس سنستند في عملنا إلى ما للغة العربيّة من خصائص وميزات بنويّة ووظيفية وما للتداولية من مبادئ تجمع بينهما محاولين تقديم تطبيقات بيداغوجيّة تعليميّة يمكن أن تأخذ مكانها في منهج تعليم العربيّة وتعلّمها في مختلف المراحل التّعليميّة عموماً، وفي المرحلة المتوسطة على وجه الخصوص.

¹ - بالطبع لا أدعي هنا طرح مقارنة تعليمية جديدة بقدر ما أسعى إلى تأسيس رؤية تقوم على الاستثمار الفعلي والناجح للبحوث اللسانية عموماً، والتداولية على وجه الخصوص من خلال تقديم نماذج تطبيقية قصد النهوض بتعليم اللغة العربية وتعلّمها في مدارسنا، خصوصاً أنّها تقتصر إلى هذا الجانب الهام(التطبيقي). وتجدر الإشارة إلى أن البحث سيقدم عدة نماذج تطبيقية جزئية تشرح المبدأ العام للمقاربة التواصليّة(ربط البيئة بالوظيفة) وتوضّحه، باعتبار أن الحيز المكاني لا يتسع لتقديم دروس كاملة، ولهذا سيركز البحث-إضافة للنماذج التطبيقية- على شرح مقترحات قابلة للتطبيق والإثراء والتعديل لتحقيق كفاءات يراها المعلم والباحث والقارئ أجدى وأنفع.

وكلّ ذلك سعيًا من البحث لتهيئة عقول المعلّمين أولاً، ثم المتعلّمين ثانياً لأنّ يدركوا جيّداً وبعمق الأثر السلبي الناجم عن فصل البعد البنوي عن الوظيفي، وكذا فصل فروع اللّغة ومهاراتها عن بعضها البعض، وفصل النظري عن التّطبيقي، حيث إنّ المجرّدات اللّغوية لا مكان لها في ذهن المتعلّم، فهو بعد المخاض العصير الذي قد يستغرقه في فهمها تذهب هباء منثوراً، لذا لا بدّ لهم أن يجمعوا بين أبعادها وأجزائها ومهاراتها ليدركوا "وحدتها" التي تمكّنهم من التّواصل السّليم والفعّال، فلا قيمة للجزء خارج الكلّ كما يؤكّد ذلك الجشطالتيون، ولا يُدرك الكلّ بتفرّق الأجزاء، وكلّ هذا يجعلهم يدركون في الوقت ذاته أنّ تقسيم اللّغة إلى فروع ليس سوى تلبية لمتطلبات تعليميّة تعليمية تتعلّق بخطة الدّراسة وبعض الإجراءات التّنظيميّة وإنّ كان إدراكهم لهذا ضمناً باعتبار مستوياتهم الذهنية.

ولترسيخ هذه الأفكار في معلّمين ومتعلّمين على حدّ سواء سيختار البحث مسائل متنوّعة من نشاطات اللّغة العربيّة المختلفة (النّحو، البلاغة، التعبير، القراءة... الخ) والتي يتناولها المتعلّمون في المرحلة المتوسطة، ومن ثمّ يبيّن استراتيجيّة تعليمها وتعلّمها وفق المنظور التّواصل من خلال الاستفادة من البحوث اللّسانية عموماً والتّداوليّة على وجه الخصوص، وذلك بهدف مساعدة المعلّمين على تطبيق المقاربة التّواصلية في عملية تعليم اللّغة العربيّة، وفي نفس الوقت تحسيس كلّ من المعلّم والمتعلّم بالوحدة العضويّة التي تربط فروع اللّغة وتجمع بعضها إلى بعض؛ ويعني هذا أنّ أيّ فرع لا يُدرس لذاته، حيث يكفيهم أن يجدوا في جزء يسير من ظاهرة نحويّة تمهيداً لدراسة المعاني البلاغيّة وكيفية استعمالها في الوظائف اللّغوية من خلال مواقف حيّة. إنّ ذلك الأمر يجعل المتعلّم يدرك أن عليه جمع معارفه كاملة في آن واحد ليتمكّن من التّواصل مع الآخرين.

II.1- اللّغة وضع واستعمال أو بنية ووظيفة لا ينفصلان:

يرى عديد من فلاسفة اللّغة، الذين عرّفوا "بمنظري التّواصل" أمثال "سيرل" و"غرايس" و"ستراوسن" على أنّ التّواصل هو الوظيفة الأولى للّغة، كما يُجمعون على عدم الفصل في دراستها بين البنية والوظيفة، فكما أن وظيفة القلب هي ضخ الدّم، فإنّ وظيفة اللّغة هي التّواصل، وفي كلتا الحالتين يقول "سيرل": بالإمكان دراسة البنية في استقلال عن الوظيفة، ولكنّ فعل ذلك سيكون منحرفاً وبلا أساس، طالما أنّه من البديهي وجود تفاعل بين البنية والوظيفة. ووفق هذه القاعدة

الفلسفة تقوم كلّ الأنحاء الوظيفيّة، وتعمل بمقتضى مبدأ عام يعتبر البنية اللّغويّة انعكاسا للكيفية التي يتم بها استعمال الكلام في التفاعل الاجتماعي¹.

ولعلّ ما يؤكّد هذه الرؤية هو اتّفاق البنيويّة والتّداوليّة على أن اللّغة وسيلة للتّواصل، وعلى هذا الأساس فهما يسعيان لتحقيق هدف واحد، رغم أنّ منطلقاتهما تختلف وتطبيقاتهما كذلك، ومع ذلك فلا مانع من المزاجيّة بين المنهجين مشكّلين مقارنة متكاملة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

ولعلّ أكثر ما يفترقان فيه هو المحتوى التّعليمي وطريقة إعداده و استراتيجيّة تبليغه وما يتبعهما من كفاءات مستهدفة وكفاءات ختاميّة، وبالمقارنة بين المقاربتين يتبيّن أن إعداد المحتوى في المقاربة التّواصلية يختلف عمّا كان في المقاربة البنيويّة، حيث تعتريه عدّة صعوبات، ففي المقاربة البنيويّة مثلا نجد أن اختيار المحتوى وترتيبه سهلا، فهو يقوم على القواعد اللّغويّة المحدودة، وترتيبها وفق أجزاء الكلام، أما في الطريقة التّواصلية فإنّ الوظائف اللّغويّة والموضوعات والأفكار غير محدودة، ولا يمكن حصرها، ورغم ذلك فقد ارتكز اختيار المحتوى وترتيبه في المقاربة التّواصلية إمّا على الوظائف، وإمّا على الموضوعات، وإمّا على الأفكار، والتي يمكن ترتيب المحتوى وفقها، حيث لا بدّ لمعدّي المحتوى وفق المقاربة التّواصلية أن يعتمدوا على كلام الطّفل المتعلّم في البيت والشارع والملاعب وكلّ المواقف الحيّاتيّة (السردية، الإخبارية، الوصفية، الحجاجيّة،.... الخ)، ومن ثم يتّخذونها موضوعات للتّعلّم ويرتّبونها وفق نظام معيّن وبالتّركيز على جانب معيّن، ويمكن تلخيص المحتوى التّواصلية في السّؤال الآتي: ما هي الوظائف اللّغويّة التي ينبغي على المتعلّم أن يتعلّمها حتّى يستطيع التّواصل مع الآخرين في كافّة المواقف الحيّاتيّة المختلفة؟ وبعبارة أخرى: كيف نعزّز العلاقة بين تعليم اللّغة وتعلّمها وبين كيفية استخدامها في المجتمع (المتكلم باللّغة)؟

إنّ الإجابة عن هذا السّؤال يكمن -بالطبع- في تحديد الحاجات اللّغوية وتعليمها في موقف مشابه للمواقف التّواصلية الطّبيعيّة التي يتعرض لها المتعلّم في حياته اليوميّة، كأن تقدّم له خطابات ونصوص متعدّدة من الحياة الواقعيّة تعبّر عن طريقة استخدام اللّغة فيها أو على الأقلّ تحاكي ذلك، بدل تبني نصوص أعدت خصيصا (أو حوّرت) لتتناسب الأنماط اللّغويّة المقترح تعليمها.

¹ - ينظر، عز الدين البوشيخي، التّواصل اللّغوي (مقاربة لسانية وظيفيّة)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2012م، ص:38.

إنّ الذي ينبغي أن يُراعى في إعداد المحتوى التعليمي ذات الطبيعة اللغوية هو الجمع بين ما هو نظامي (قواعد اللغة)، وما هو غير نظامي (طبيعة التواصل واستراتيجياته) في أسلوب (طريقة) متناسق لا يؤثر على طبيعة اللغة التواصلية، فالقواعد الواجب تعلّمها هي القواعد التي نستنبطها من مدوّنة الخطابات التي تمّ جمعها من أفواه الناطقين بتلك اللغة، لا تلك القواعد التي تُفرض فرضاً دون الحاجة إلى بعضها أو أغلبها. ولكنّ هذا الأمر يضعنا أمام سؤال آخر، وهو:

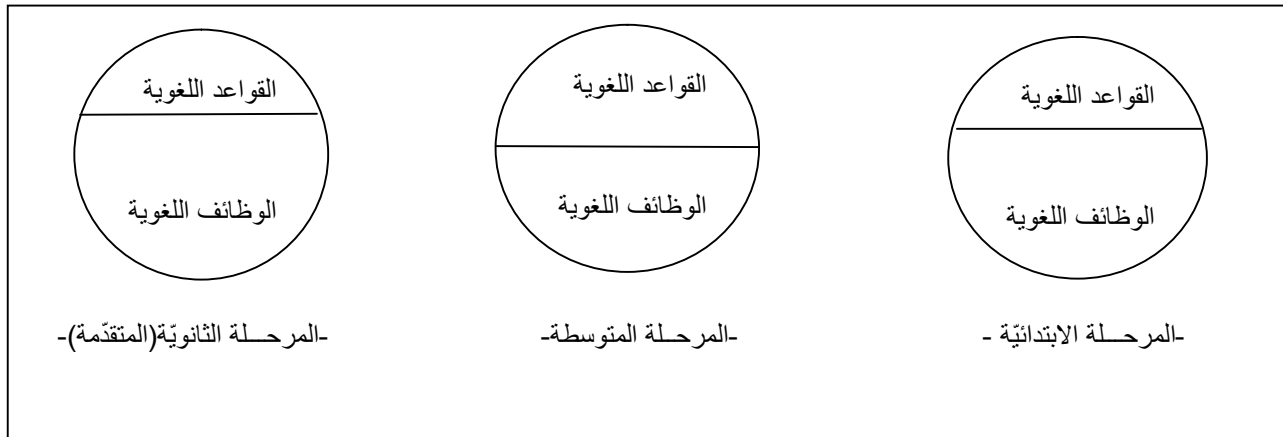
- كيف يمكن التوفيق بين التراكيب اللغوية السهلة البسيطة المتدرّجة، وبين الوظائف اللغوية التي يتطلب تحقيقها استخدام تراكيب لغوية مختلفة ومتعدّدة وفق الموقف الاجتماعي الذي تستخدم فيه تلك الوظيفة؟

لعلّ الإجابة عن هذا السؤال تبدو سهلة بسيطة في ظاهرها، ولكن تطبيقها يحتاج إلى استراتيجية متكاملة، حيث يمكننا تحقيق ذلك بالمزاوجة بين بنية اللغة (القواعد) ووظيفتها تحت مبدأ عام هو "التوازن"، لكن تجسيد ذلك في الواقع التعليمي للغة العربية يتطلب مقارنة متكاملة تقوم على المقارنة التواصلية مستثمرة المقاربات السابقة، خصوصاً البنيوية منها، حيث إنّ تقديم القدر الكافي من التراكيب اللغوية المتعلقة بالوظائف اللغوية لكلّ متعلّم أو مجموعة من المتعلّمين حسب حاجاتهم ومواقفهم اليومية كفيل بتحقيق ذاك التوازن، وكذا خلق مقارنة تتسم بالمرونة الكبيرة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها. وفي هذا الصدد قد يتبادر إلى الأذهان سؤال آخر: أيّ من جانبي اللغة يجب تقديمه في عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها عن الجانب الآخر أو يتأخّر، أهو الجانب اللغوي البنوي أم الجانب الوظيفي الاستعمالي أو العكس؟

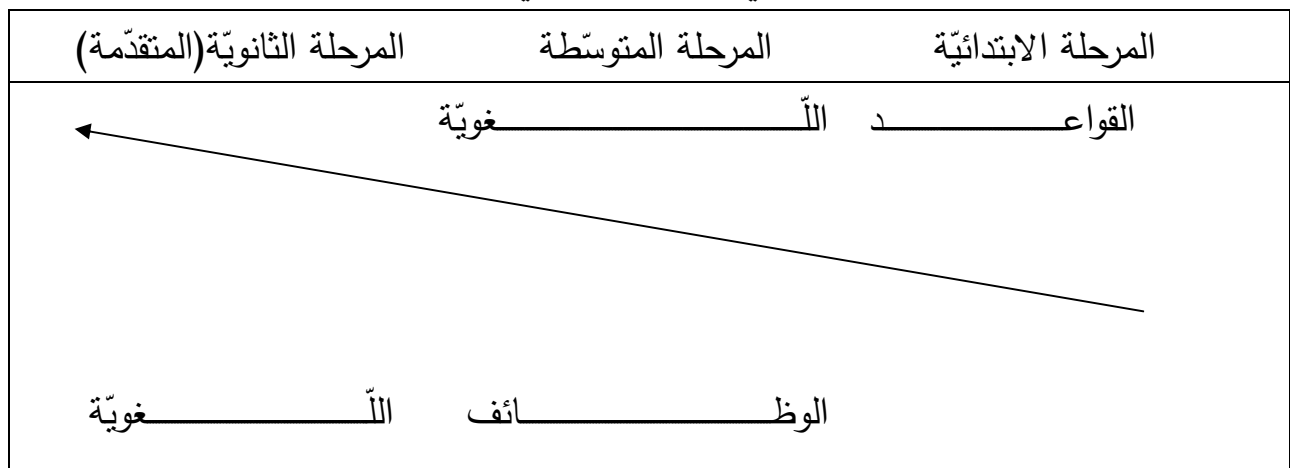
تشير الباحثة "يالدين" إلى كيفية إحداث توازن بين الجانب اللغوي والجانب الوظيفي في تعليم اللغة وتعلّمها¹، حيث ترى أنّه في ظلّ الفلسفة الوظيفية التواصلية يصبح من المستحيل أن نؤجّل تقديم الوظائف اللغوية زمناً طويلاً في البرنامج الدراسي، وإنّ التوازن الذي ينبغي إحداثه يتمثّل في البدء في مرحلة بداية تعليم اللغة بتقديم القواعد اللغوية وطريقة نطق الأصوات، في الوقت ذاته الذي تُقدّم فيه الوظائف اللغوية (ثم تضاف استراتيجيات الحوار والحديث في الموقف المناسب)، إلا أنّ تدريس القواعد يظلّ يحظى باهتمام أكبر ممّا تحظى به الوظائف اللغوية التواصلية في هذه المرحلة، أمّا في المرحلة التالية فيمكن أن يصبح التوازن بين المكوّنين (الشكلي والوظيفي) متساوياً،

¹ - تشير إلى أن "يالدين" قد قدّمت هذا الاقتراح في ظل تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها، إلا أن البحث حوّر، لأنّ هناك مجال كبير تتفق فيه تعليم اللغات الأم وتعلّمها مع تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها.

وفي المرحلة الثالثة من المتوقَّع أن يزداد الاهتمام بالجانب الوظيفي أكثر¹. ويمكن تمثيل هذا الاقتراح وتطبيقه وإسقاطه على مراحل تعليم اللّغة العربية وتعلّمها كما هو موضّح في الأشكال الآتية:



ويمكن إجمال الأشكال الثلاثة السابقة في شكل واحد الآتي²:



-المستويات الثلاثة في الطّريقة المتوازنة-

إنّ البحث يوافق على ما ذهبت إليه الباحثة إلى حدّ بعيد، وذلك في أنّ تأجيل البعد الوظيفي (النّواصلي) في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها عن البعد البنوي غير منطقي، ففي المرحلة الابتدائية لا بدّ أن يكون هناك تغليب للقواعد اللّغويّة على الوظائف اللّغويّة، نظراً إلى أنّ المتعلّم في هذه المرحلة بالذّات وقبل دخوله المدرسة يكون قد اكتسب اللّهجة ووظائفها في بيئته التي يعيش فيها، وهي نفسها الوظائف التي يحتاج إليها المتعلّم في هذه المرحلة عموماً مع بعض من

¹ - ينظر، نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص: 242.

² - ينظر، المرجع نفسه، ص: 243.

التّعديل والتّغيير، أمّا بالنسبة للّغة العربيّة ولهجاتها فهما شيئان غير متعارضين، فلا « يُقُولَنَّ أحد أنّ الفصحى تختلف عن اللّهجات المحكيّة، فالقواعد الصّوتيّة وقواعد تركيب الكلمة (الصّرف) وتركيب الجملة (نحو) مشتركة إلى حدّ كبير بين الفصحى واللّهجات، بل لا مبالغة في القول إنّ الطّفل لا يتعلّم في المدرسة شيئاً جديداً سوى المفردات، وأمّا القواعد اللّغويّة فيتقن منها ما تعلّمه قبل دخول المدرسة ويخطئ في ما عدا ذلك، لأنّه لم يتعلّمه بطريقة وظيفيّة»¹. وفي السّياق ذاته يقول "عبده الراجحي": «فقد أصبح من المستقر الآن أنّ اللّغة تُكتسب أولاً قبل فترة التّعليم وأنّ هذه العمليّة تتمّ في الطّفولة في فترة زمنيّة قصيرة إذا قيست بالزّمن المخصّص للتّعليم»².

ومن هذا المنطلق يمكن القول إنّ التّعلّم في مراحله الأولى ما هو إلاّ تصحيح وتصويب لما اعوجّ في الجوانب الصّوتية والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة بالمزاوجة مع الجانب الوظيفي للّغة، وهنا -بالطبع- يأتي دور المعلّم ليحدّد المحتوى والطّريقة المناسبة لتبليغه في ضوء المقاربة التّواصلية، فهناك مواطن تفرض على المعلّم تغليب الجانب اللّغوي على الجانب الوظيفي أو العكس، لكن يجب أن يتم ذلك كلّهُ تحت "مبدأ" التّوازن، وذلك من خلال ربط التّراكيب اللّغويّة بوظائفها الاستعماليّة لكي تترسّخ في ذهن والمتعلّم ويستعملها كلّما وجد إلى ذلك سبيلاً ومقاماً وسياقاً يتطلّب منه توظيفها.

أمّا في المرحلة المتوسطة ففي نظر البحث لا يكفي التّوازن بين الجانب اللّغوي والجانب الوظيفي لتحقيق كفاءة تواصلية، بل يجب تغليب الجانب الوظيفي أكثر، لأنّ طبيعة المتعلّمين في هذه المرحلة (المراهقة) وانفتاحهم أكثر على محيطهم تفرض زيادة في حاجياتهم ووظائفهم في المجتمع، كما أنّ المتعلّم قد اكتسب المبادئ الأولى والضروريّة في المرحلة الأولى، وأنّ له الأوان أن يتعرّف على وظائف لغويّة أكثر تتماشى مع مستويات المتعلّمين وحاجياتهم وعوامل أخرى، وهي التي تحدّد تغليب جانب عن آخر وفق سياقات التّعلّم ومقاماته، ولكن يبقى هذا كلّهُ تحت غطاء ما يسمّى بالمقاربة التّواصلية وآلياتها النّداوليّة باعتبارها منهجاً يدرس اللّغة في الاستعمال لا بنية اللّغة وحدها، وذلك من خلال تحديد استراتيجيات الخطاب ومقوماتها.

ومن منطلق أنّ البحث سيعالج تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في المرحلة المتوسطة، فقد حاولنا العمل بمبدأ التّوازن بين بنية اللّغة ووظيفتها من جهة، وكذا إظهار مدى أهميّة الجانب الاستعمالي

¹ - داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّاً، مؤسّسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م، ص:6.

² - ينظر، أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية (دراسة مسحية نقدية)، ص:13.

الوظيفي في تعليم اللغة العربية من جهة أخرى، وهذا ما حاول البحث تجسيده من خلال بيان وتبيين كيفية استثمار المقاربة التّواصلية وآلياتها التّداولية في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وكذا علاقتها بالأبعاد النّصية المتمثلة في المقاربة النّصية وآلياتها، وذلك باعتبار أن الخطاب هو الوحدة الكبرى في التّحليل التّداولي، في حين أنّ النص هو الوحدة الكبرى في التّحليل النّصي البنوي، واللّذان يشكّلان في مجموعهما مظهري التّواصل؛ الشّفوي والكتابي. وكلّ هذا يخلق موازنة بين جانبي اللّغة؛ الوظيفي التّداولي، والبنوي النّصي؛ وبعبارة أخرى فإنّه يخدم الهدف المتمثّل في إيجاد الرّبط الكافي بين اكتساب المهارات اللّغوية داخل المدرسة واستخدام هذه المهارات في الحياة الفعلية العملية. ويجعلنا نلتمس دائما إجابات حول أسئلة عديدة، أهمّها:

- ما هي الأبعاد التّداولية والأبعاد النّصية في تعليم اللغة العربية وتعلّمها؟
- ما هي العلاقة بين المقاربة التّواصلية والمقاربة النّصية في ضوء عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها؟

إنّ الإجابة عن هذين السؤالين تبدأ -بلا شك- بالتّخطيط المحكم للعملية التّعليمية التّعلّمية اللّغوية في عمومها (الأهداف، المحتوى، الطّريقة، الوسائل... الخ)، وإذا طبّقنا ذلك على عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها فإنّ الكفاءة المستهدفة هو تحقيق الكفاءة التّواصلية، أمّا المحتوى فقد عرفنا أنّه يجب العمل بمبدأ التوازن لتحقيق التّكامل في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، أمّا طريقة التّقديم فتقوم على مبادئ المقاربة التّواصلية، والتي تراعي مبدأ التوازن، حيث تُدرّس اللّغة العربية وكافّة مهاراتها من خلال مواقف تواصلية شبيهة بالمواقف التي يعيشها المتعلّم في بيئته ومحيطه، بل تتجاوز ذلك لتشمل كلّ المواقف التي سيواجهها في حياته اليومية.

ولعلّ ما يشدّ الانتباه في هذا الصّدّد بالذّات وتجدر الإشارة إليه هو أنّ طريقة الممارسة التي أدّت إلى نجاح تعلّم مفردات اللّهجة وقواعدها كفيلة بأن تؤدي إلى النّجاح في تعلّم الفصحى، لذا فالمتعلّم قادر على تعلّم أيّ لغة مهما كانت، وكلّ ما يحتاجه هو "إتاحة الفرصة له لسماعها أولاً واستعمالها ثانياً"¹ مع تحديد الكفاءات المستهدفة والتّخطيط لها بعناية فائقة بحيث تتناسب مع الوضعية التّعليمية التّعلّمية، فالمعلّم خلال أيّ حصّة تعليمية يقوم بتعديل عملية التّعلّم وفق ما تقتضيه.

ويرى التّواصليون أنّ اكتساب الكفاءة التّواصلية للمتعلّمين يتطلّب إجراءات ثلاث:

¹ - داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، ص: 6.

- أولاً: انتقاء المادّة اللّغويّة التي ستقدّم للمتعلّمين.

- ثانياً: طريقة تقديمها .

- ثالثاً: التّدرج في تعليمها.¹

وتتطلّب هذه العمليات كما أشرنا سابقاً تخطيطاً محكماً، فعملية انتقاء المادّة اللّغويّة غالباً ما تطرح إشكالات متعدّدة؛ منها مدى مناسبتها لفئة من المتعلّمين دون أخرى، خاصة عند وجود الفروق الفرديّة، والزاميّة انتقاء هذه المادّة اللّغويّة وتحديدّها في الكتب المدرسيّة، وكذا تطبيقها وفق إطار زمني محدّد، وعلى هذا الأساس فإنّ للمعلّم الدور الأساسي في تكييف هذه المادّة حسب حاجيات هذه الفئة أو تلك من المتعلّمين ضمن أفعال ومواقف تواصلية من أجل اكتشاف تراكيب وقواعد اللّغة المستعملة لدى المتعلّم ومن ثمّ إعادة تكييفها وتأليفها، لأنّ إلغائها وعدم البناء على أساسها يسبّب تشويشاً لدى المتعلّم وصعوبة في التّعلم.

ومن منطلق أن المتعلّم يجب أن يسمع اللّغة في مواقف تواصلية أولاً، ويستعملها مندمجاً ثانياً في سياقات تخاطبية تمسّ حياته اليومية، فإنّ على المعلّم أن يراعي في تقديم المادّة وإعدادها ما يلي:

- وجوب انتقاء مادّة تعليميّة تُجسّد أفعالا كلاميّة لمواقف تواصلية لها صلة باهتمامات المتعلّمين واحتياجاتهم، حيث تبعث لديهم الرّغبة في التّفكير والتّحليل والمناقشة ممّا يساعد على اكتشاف قواعد اللّغة واكتسابها.

- وجوب إسماع المتعلّمين لوقت كاف مادّة لغويّة مستمّدة من واقعهم ومن خلالها يستطيعون اكتشاف قواعد استعمال اللّغة تدريجياً، وهذا لا يتأتّى إلا من خلال المواقف التّواصلية التي تثير اهتمامهم فيندمجون فيها مستمعين ومشاركين محاورين.

- عند الانتهاء من إسماع المادّة اللّغويّة فإنّ المتعلّمين يشعرون برغبة في محاكاتها وتكوّن عندهم ردّة فعل حولها، لذا يجب إتاحة الفرصة لهم للتّعبير عمّا يجول بخاطرهم كلّما أحسّوا بذلك، لأنّ الاستماع لا يكفي وحده فالعملية التّواصلية عملية تبادلية تفاعلية لا تسير في اتّجاه واحد، وإنّما تشكّل دورة يأخذ الطرفان فيها دورهما بالتّناوب.

¹ - محمّد الأخضر الصّبيحي، اللّسانيات التّداوليّة وأثرها في تعليميّة اللّغات، منتدى الأستاذ، قسنطينة، ع:3، 2007م، ص:47.

- أثناء استعمال المتعلّمين للغة فإنّهم يواجهون بعض الصّعوبات والأخطاء، وهنا يجب على المعلم أن يوجّهها بكلّ حكمة ولا يجعل من تصحيحها همّ الوحيد للتّعلّم، لأنّ الأخطاء تتيح للمتعلم اختيار صحة استعمالاته اللّغويّة.

ولتوضيح ما عرضناه حول ضرورة ربط بعدي اللّغة العربيّة الوظيفي والبنوي من منظور المقاربة التّواصلية سنعرض بعض الأمثلة التّطبيقية من مقرر السنة الأولى من التعليم المتوسط:

- المثال الأول: (إدماج دروس القواعد (الظواهر اللّغويّة) :الفعل المضارع المرفوع، ص:141، الفعل المضارع المنصوب، ص:155، الفعل المضارع المجزوم، ص:164 المدرجة ضمن الوحدات 12-13-14 على التوالي:

في البداية يجب تحديد كفاءات ذات بعد وظيفي بنوي للتّعلّم والتّخطيط لها والتّدرج في تعليمها عملاً بـ"مبدأ التوازن"، كالآتي:

فمثلاً لو كنا بصدد تعليم الأداة "لن" فإنّنا لو طرحنا السّؤال التّالي حولها: لماذا نريد أن يتعلّم المتعلّم هذه الأداة أو ما الذي نريد أن يعرفه عنها؟ لوجدنا أنّ أغلب معلّمي اللّغة العربيّة سيجيبون وفق منظور بنوي بحت، خصوصاً أن المنهاج أو الوثيقة المرافقة أو دليل الأستاذ لم يعطوا توضيحاً حول ذلك، وكذا لم يقدّموا الكفاءات الوظيفية المستهدفة في كل نشاط:

لكي يعرف المتعلّم أنّ "لن" أداة نصب للفعل المضارع، وبمعرفة أنّ المتعلّم من أن يقرأ أو يتكلّم أو يكتب الفعل المضارع منصوباً بعدها، لكن هذه الإجابة بعيدة كلّ البعد عن الوظيفيّة واستعمال اللّغة، فالأصحّ هو: أن المتعلّم يتعلّم "لن" لكي يتمكّن من توظيفها في لغته؛ أي فهم صيغة النّفي في المستقبل حين يسمع هذه الصيغة أو يقرأها أو يستعملها بشكل صحيح شفويّاً أو كتابيّاً.

إذا، فالأولى أن لا يهتم المعلم في بداية التّعلّم بإعراب "لن" والفعل المضارع بعدها، بل الأولى هو إتقان أسلوب النّفي في المستقبل، أمّا الإعراب فيكون في مرحلة لاحقة، ففي حين أنّ المتعلّمين الذين تعلّموا على يدي المعلم الأوّل سوف يخطئون في تركيب النّفي في المستقبل فيقولون: "سوف لن أفعل كذا" بدلاً من "لن أفعل كذا"¹. وهنا يجب على المعلم أن يربط بين الوظيفة والتركيب البنوي الصحيح، فيشير إلى أنّ "السين" و"سوف" تدلّان على القبول وتستعملان مع الفعل الدّال على المستقبل، أمّا "لا" و "لن" فتستعملان للنّفي، لذا فالتّوظيف الأوّل يفضي إلى

¹ - ينظر، داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّاً، ص:10-11.

الحاضر، أمّا الثاني فيفضي إلى المستقبل، ولذا فإن الأفعال المضارعة التالية يختلف زمانها باختلاف الأداة المستعملة، وهذا ما يجب المتعلم اكتسابه ليوظفه في كافة المواقف التواصلية، كالآتي (بالطبع مع عدم إهمال الحركات الإعرابية):

لعلّ ما نبدأ به توجّهنا في هذا المقام هو تحديد "سيمون ديك" لمهام اللساني، والمتمثلة في:

(أ) - بناء نسق القواعد التداولية التي تحكم التفاعل الاجتماعي باعتباره نشاطا تعاونيا.
(ب) - بناء نسق القواعد الدلالية والتركيبيّة والصوتية التي تحكم العبارات اللغوية المستعملة بصفاتها أدوات لذلك النشاط.

كما أنّه مُطالب أيضا بأن لا يقف عند وضع القواعد فقط، بل عليه أن يفسرها من خلال وظيفتها، وذلك بالنظر إلى الطرق التي تستعمل بها العبارات اللغوية وأهداف تلك الاستعمالات¹. وعلى هذا الأساس فإنّ مهمة المعلم تتوافق مع مهمة اللساني و تنطلق منها مع بعض التعديل والتّحوير وفقا للوضعية التعليمية التعلّمية. والمثال الآتي يوضّح ذلك الرّبط بين الوظيفة والبنية:

مستوى تداولي (المعلم الوظيفي)

لَم يَفْعَلُ
نفي فعل كلامي (إنجاز)
نفي القيام بالفعل في الماضي

مستوى نحوي تركيبي (المعلم البنوي)

(أ) - لَم يَفْعَلُ
حرف جزم فعل مضارع مجزوم
جملة فعلية بسيطة مجزومة

لَا يَفْعَلُ
نفي فعل كلامي (إنجاز)
نفي القيام بالفعل في الحاضر

(ب) - لَا يَفْعَلُ
حرف نفي فعل مضارع مرفوع
جملة فعلية بسيطة منفية

لَنْ يَفْعَلَ
نفي فعل كلامي (إنجاز)
نفي القيام بالفعل في المستقبل

(ج) - لَنْ يَفْعَلَ
حرف نصب فعل مضارع منصوب
جملة فعلية بسيطة منصوبة

¹ - ينظر، عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي (مقاربة لسانية وظيفية)، ص: 39.

- المَثال الثاني: الدرس النحوي "نسخ الجملة الاسميّة بكان وأخواتها"، ص: 223 والمُدْرَج ضمن الوحدة رقم 19.

وفي هذا الدرس وشبيهه (النّواسخ عموما) يجب الربط بين دلالة هذه الأفعال الناقصة المعجمية ودلالاتها الوظيفية، مثل:

- أصبح: وتعني اتصاف الاسم بالخبر وقت الصباح.
- كان: وتعني ثبوت خبرها مقرونا بالزمان الذي تدل عليه صيغة الفعل الناقص إما ماضيا أو حالا أو استقبالا، فكان للماضي ويكون للحال أو للاستقبال¹.

مستوى نحوي (المعلم البنوي)	مستوى تداولي (المعلم الوظيفي)
كان الببغاء يتتبع حركاتها في اضطراب	كان الببغاء يتتبع حركاتها في اضطراب
ناسخ اسمه خبره. ج. ف	محدّد زمني الفاعل الفعل الإنجازي
جملة اسميّة مركّبة منسوخة	استمراريّة القيام بالفعل في الزّمن الماضي

- المَثال الثالث: الدرس الصّرفي "اسم الفاعل"، ص: 190، والمُدْرَج ضمن الوحدة رقم 16. ويمكن أيضا تطبيق ما يأتي في هذا المَثال على درس "اسم المفعول"، ص: 200 والمُدْرَج ضمن الوحدة رقم 17.

مستوى صرفي (المعلم البنوي)	مستوى تداولي (المعلم الوظيفي)
اسم الفاعل ← قادر	اسم الفاعل = فعل + فاعل
قدر ← فاعل ← قادر	إنجاز + منجز الحدث
ف. ثلاثي + وزن ← اسم الفاعل	(صبّ معنيين في قالب واحد يتّسم بالحركة والتأثير في المتلقي)

إنّ المتعلّم يجب أن يفهم أنّه بدل استعمال: (فعل + فاعل) فإنه يستعمل اسم الفاعل للدلالة على الاثنين (نفس الأمر بالنسبة لاسم المفعول)، وهذا الخاصيّة في اللغة تسمى "الاقتصاد اللغوي" ولولا "هذه المزيّة التي تتّخذها اللّغة وسيلة للتّعبير عن المعاني المختلفة لاحتجنا إلى أصوات جديدة لكلّ معنى".²

¹ - ينظر، وسمية عبد المحسن المنصور، كان وأخواتها من المعجمية إلى الوظيفية، مقاربات في اللغة والأدب (1)، سلسلة علمية تصدر عن قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الملك سعود، الرياض، 2007، ص: 248-251.

² - محمّد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، ص: 62.

إنّ الأمثلة التي عرضها البحث تتطلب تحديد الكفاءات المستهدفة (ربط البنية بالوظيفة) والتخطيط لها، وعلى أساسها يتم اختيار المادة اللغوية المناسبة لها، فنُسَمِعُها للمتعلّمين، فيستعملونها محاكين ومناقشين لها، فنندرج بهم شيئاً فشيئاً إلى اكتشاف تلك القواعد وترسيخ استعمالها.

وفي هذا الصدد نجد أنّ "ابن خلدون" من أهم الباحثين العرب الذين أكّدوا على ضرورة الربط بين قواعد اللغة ووظيفتها، خصوصاً بتركيزه على أهمية الاستماع في اكتساب الملكة التواصلية، حيث رأى أنّ امتلاك اللغة يجب أن يكون لغاية الإبانة، والإفهام، وهو هدف التداولية. وقد ميّز "ابن خلدون" بين النحو العلمي والنحو التعليمي؛ إذ دعا إلى أن تُقتصر مهمة النحو على حصول الملكة اللسانية عند المتعلّم، مركزاً على الوظيفة التداولية للنحو، وفي ذلك يقول: « وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإنّ العلم بقوانين الإعراب، إنّما هو علم بكيفية العمل بتلك القوانين... فأصبحت صناعة العربية كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل، وبُعِدَت عن مناحي اللسان وملكته، وما ذلك إلّا لعدولهم عن البحث في شواهد اللسان وتراكيبه وتمييز أساليبه، وغفلتهم عن المران في ذلك للمتعلّم، فهو أحسن ما تفيده الملكة في اللسان، وتلك القوانين إنّما هي وسائل للتعليم، لكنهم أجروها على غير ما قصد بها، وأصاروها علماً بحتاً، وبُعِدُوا عن ثمرتها ¹». وفي هذا القول إشارة واضحة إلى وجوب ربط قواعد اللغة بوظيفتها، وكذا اعتبار القواعد وسيلة لبناء تلك الوظائف اللغوية، وليست هدفاً في حدّ ذاتها، كما أنّ المتعلّم هنا لا يقتصر دوره على الاستماع فقط، بل الإسماع أيضاً، فلا يبقى مردداً لجمل سمعها وحفظها ²، وإنّما يدخل في وضعيّة تواصلية تفاعلية تبادلية تمكّنه من تقييم وظائف ما تعلّمه وتقويمه، وهكذا يستطيع المتعلّم تعلّم لغة عربيّة فصيحة يستطيع استعمالها في كافة المقامات والسيّاقات التخاطبية.

وعلى الرغم من أن هناك صيحات مثبّطة ترى بأن تحقيق ذلك صعب المنال، بل مستحيلاً عند بعضهم بحجّة "أنّ ما يتعلّمه الطّفل في المدرسة يهدمه الشارع والبيت"، فإنّنا سنحاول دحض هذه الحجّة من خلال أمثلة تطبيقية حيّة، وكذا بالقول إن حجّة هؤلاء وإن كانت صحيحة من وجهة نظر معيّنة، فهي قاصرة واهية في الوقت ذاته، لأنّها تحمل في طيّاتها استهانة بقدرات الأطفال

¹ - ينظر، ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، منشورات مؤسسة الأعلمي، بيروت، ط3، 1982، ص: 160-561.

² - لأن الأمر إذا كان كذلك فإن المتعلّم سيبقى سنوات طويلة ليتعلّم اللغة، بينما يتعلّم لهجته في سنوات قليلة، وهذا ما أطلق عليه "تشومسكي" بإبداعية اللغة؛ وهي قدرة الإنسان على إنتاج وفهم جمل لم يسمعها من قبل.

على تعلّم اللّغات، فالطفل سرعان ما يستنتج أنّ لكلّ من اللّغة المستعملة في المدرسة (الفصحى)، واللّجة المستعملة في البيت والشارع مكانا ومقاما تُستعمل فيه، وهذا هو مكن المقاربة التّواصلية التي تعمل وفق المبدأ العربي "كلّ مقام مقال"، وكذا "مطابقة الكلام لمقتضى الحال"، لأنّ النّاس مقامات وليسوا على درجة واحدة من اللّغة، فلا أستطيع مثلا أن أتواصل مع الجاهل بلغة عربية فصيحة قويّة لأنّي لن أبلغ مرادي، لذا عليّ أن أتواصل معه باللّجة إن لزم الأمر، والأحسن من ذلك كلّ أن أتواصل معه بلغة عربيّة فصيحة سهلة ومتداولة على الألسن، لأنّه كما أشرنا لا يوجد اختلاف كبير بين اللّغة واللّجة، ولو وصلنا بالمتعلّم إلى هذه الدرجة من الكفاءة فقد حقّقنا الكفاءة التّواصلية المرجوّة من تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

II.2- تطوير مفهوم الكفاءة في ضوء تطوير المقاربة:

يُعرّف اللّغويون الكفاءة على أنّها هي القدرة على تعبئة مجموعة من الوسائل (معارف، قيم، معلومات،... الخ) لتصير ذات تلاؤم وفعاليّة ضمن مجموعة من الوضعيات، وبالتالي فلا نتعلّم لنعرف، وإنّا نتعلّم لنقوم بفعل ما. لذا فالكفاءة هي قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معيّن أداء يستجيب للشّروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعّالا ضمن موقف إشكاليّ محدّد.¹ وفي نفس السّياق نجد أنّ الكفاءة تعني التّصرّف إزاء وضعيّة مشكلة بفعاليّة استنادا إلى قدرات انبنت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكميّة عموما، لذا فالكفاءة ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب، بل هي جماع ذلك مع الإنجاز والفاعليّة.² إنّ هذه التّعاريف تظهر وبوضوح البعد العام للكفاءة، حيث إنّها أكبر من أجزائها مثل القدرة والمهارة، فهي إذن تصرّف يرتبط بشيء يمكن ملاحظته وتقويمه، لا بنظام معارف لا تتجاوز حدّ الحفظ، وبمرور الوقت تندثر ولا يصبح لها قيمة في ذهن الإنسان.

وإذا ربطنا مفهوم الكفاءة بالمجال التّواصلي فسنحصل على مصطلح "الكفاءة التّواصلية"، وهو مصطلح كثيرا ما قرّن ذكره بمصطلح "الكفاءة اللّغويّة" باعتبار أنّ هذا الأخير ذاع صيته في زمن الدّراسات البنيويّة، خاصّة عند "تشومسكي"، حيث يُعرّفها بأنّها (الكفاءة اللّغويّة): «معرفة المتكلّم للغة، أمّا الأداء فهو ما ينتج عن هذه المعرفة من كلام متحقّق في مواقف ملموسة»³. في حين

¹ - رمضان إرزيل، محمّد حسونات، نحو استراتيجيّة التّعليم بمقاربة الكفاءات، ج1، ص: 215.

² - فاطمة الزّهراء بوكرم، الكفاءة مفاهيم ونظريّات، دار هومة، الجزائر، 2008، ص: 143-144. (بتصرّف).

³ - ينظر: محمّد العبد، النّص والخطاب والاتّصال، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص: 16.

يعرفها "ميشال زكريا" بأنها: «المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح للإنسان بناء أو تكوين الجمل وتفهمها في لغته، وهي تجسد العملية الآلية التي يؤديها متكلم اللغة بهدف صياغة جملة، وذلك طبقاً لمنظومة القواعد الضمنية التي تقرر بين المعاني والأصوات اللغوية»¹.

لقد اعتمد مفهوم الكفاءة اللغوية من طرف معدي المناهج والكتب المدرسية مدة طويلة، ولكن مع مرور الوقت أثبت عدم فعاليته، حيث يُفرض على المتعلم أن يحفظ مجموعة من القواعد من دون أن يكون هناك جدوى من استعمالها، فالمتعلم في كثير من الأحيان يعجز عن التعبير عن المواقف التي يواجهها في حياته اليومية، "فتدريس اللغة كأداة للتواصل يحتاج إلى أكثر من مجرد إتقان تراكيب اللغة وقواعدها، فينبغي أن يكون المنطوق ملائماً لمستويات عدة منها: هدف المتكلم، والعلاقة بين المرسل والمتلقي، والموقف والموضوع، والسياق اللغوي"²، ومن هنا كان لزاماً الارتقاء بالمتعلم وبالعملية التعليمية، فكانت الكفاءة التواصلية هي الهدف من المرجو من عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها.

لقد عرّف مفهوم الكفاءة التواصلية عدة تعريفات، بل تنوعاً للمصطلحات، فهناك من يسميها كفاءة تداولية أو تخاطبية أو تبليغية أو اتصالية، ولعلّ هذا الاختلاف مرده إلى ترجمة مصطلح "التداولية" المقابل لكلمة "paragmatique" الفرنسية³، ورغم اختلاف مسميات المقاربة التواصلية فإن معناها يبقى واحداً، ومن هذه التعاريف اخترنا الأوضح والأدلّ للقارئ على مفهومها، ومنها:

- الكفاءة التواصلية عند "ديل هايمز" بعد انتقاده كفاءة "تشومسكي" هي: «المعرفة بالقواعد النفسية والثقافية والاجتماعية التي تتحكم في استعمال الكلام في إطار مجتمع معين»⁴، حيث يشرحها بقوله: إن الطفل العادي يكتسب معرفة بالجميل اللغوية لا كمجرد جمل صحيحة من الناحية اللغوية فحسب، بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة. وباختصار فإنّ الطفل يستطيع أن يكون لنفسه رصيда من القدرات على التعبير السليم، ويشارك في المواقف التواصلية (الشفوية والكتابية على حد سواء)، وهذه القدرة جزء لا يتجزأ من موقفه في الحياة، ومن

¹ - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1984م، ص: 24. نقلاً عن: عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2008م، ص: 62.

² - أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، ص: 68.

³ - لمزيد من التوسع في هذا الموضوع، ينظر: محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص: 52.

⁴ - Galison, et Daniel. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, p :106.

قيمه، ومن دافعيته لاستخدام اللغة، وهي جزء لا يتجزأ من قدرته على استخدام اللغة وغيرها من وسائل التعبير في الموقف التواصليّة المختلفة.¹

- ويعرّفها "ديتمار" بأنّها: «قدرة الأفراد على أن يتّصل أحدهم بالآخر في ظروف محدّدة موقفيًا ومعياريًا، ولغويّة ونفسيّة واجتماعيّة وتداوليّة».²

- أمّا "محمّد يونس علي" فيعرّف الكفاءة التواصليّة أو كما يسمّيها بالكفاية التّخاطبيّة على أنّها: المقدرة على استخدام اللغة في سياقاتها الفعلية التي تتجلى فيها.³

إذا، فالكفاءة التواصليّة هي مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما: المناسبة والفعاليّة، وهذان المفهومان يتحقّقان في كلّ من اللغة المنطوقة والمكتوبة.⁴ كما أنّهما مفهومان متلازمان لتحقّق كفاءة تواصليّة، لأنّه قد تكون الرّسالة مناسبة للموقف، لكنّها لا تكون فعّالة، وهنا نحكم على نتيجة التّواصل ومدى فعاليته وليس فقط على عملية التّواصل ذاتها.

وخلاصة القول هو أنّ الكفاءة التواصليّة لا يُراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها، بل إنّها عمليّة فريّة اجتماعيّة معاً، وتكمن فريّتها حين تتعلّق بالأساليب الخاصّة بالفرد لمواجهة الموقف، واجتماعيّة حين تتعلّق بالسياق الذي يتم فيه التّواصل. كما يمكن توضيح الكفاءة التواصليّة من خلال طرح بعض الأسئلة نحو: من يتكلّم؟ ومع من؟ ومتى يتكلّم؟ وماذا يتكلّم حوله؟ وأين؟ وبأيّ طريقة وأسلوب يتكلّم به؟.

وليكتمل مفهوم "الكفاءة التواصليّة" نعرض فيما يلي أهمّ خصائصها كما لخصّتها "ساندرا سافنّجون"، وهي:

- إنّ الكفاية الاتّصاليّة مفهوم متحرّك وليس ساكن، إنّّه يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر، إنّها علاقة شخصيّة بين طرفين أكثر من أن تكون اتّصالاً ذاتياً؛ أي حواراً بين الفرد ونفسه.

¹ - ينظر، نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبيةّ تعليمها وتعلّمها، ص: 187.

² - محمّد العبد، النص والخطاب والاتّصال، ص: 49.

³ - محمّد محمّد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، ص: 148.

⁴ - أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربيّة، ص: 68.

- إنَّ الكفاية الاتصاليّة تتطبق على كلّ من اللّغة المنطوقة والمكتوبة، وكذلك نظم الرّموز المختلفة.

- إنَّ الكفاية الاتصاليّة محدّدة بالسياق، إنَّ الاتّصال يأخذ مكانه، أو يمكن أن يحدث في مواقف لا حدّ لها، إنّها تتطلّب المقدرة على الاختيار المناسب للّغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتّصال والأطراف المشتركة.

- إنّ هناك فرقا بين الكفاية والأداء، فالكفاية تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التّوضيح الظّاهر أو المكشوف لهذه القدرة، إنّ الكفاية هي ما تُعرف أمّا الأداء فهو ما تفعل، وهو الشّيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته، وفي ضوءه تتحدّد الكفاية وتنميتها وتقويمها.

- إنّ الكفاية الاتصاليّة نسبيّة وليست مطلقة، من هنا يمكن التّحدّث عن درجات للكفاية الاتصاليّة، وليس على درجة واحدة.¹

- الكفاءة التّواصلية هي كفاءة تشمل القواعد التّركيبية والدّلالية والصّوتية والتّداوليّة، فالطّفل يتعلّم حسب الوظيفيين النّسق الثاوي خلف اللّغة واستعمالها؛ أي العلاقات القائمة بين الأغراض التّواصلية والوسائل اللّغويّة التي تتحقّق بواسطتها². فالوظائف التّركيبية والدّلالية والصّوتية والتّداوليّة مفاهيم أولى، أي أنّها ليست مفاهيم مشتقّة من بنيات مركّبة معيّنة، فالبيئة المكوّنة للجملة يتم بناؤها خلافا للنّماذج التّوليدية التّحويليّة ذات الطّابع المركب انطلاقا من المعلومات المتواجدة في البنية الوظيفيّة لا العكس³.

- إنّ الكفاءة التّواصلية أعم وأشمل من الكفاءة اللّغويّة وحتّى النّصيّة؛ لأنّ من الكفاءة في التّواصل امتلاك الفرد كفاءة لغوية، خاصّة أنّ التّواصل في أغلب الحالات يتم باللّغة.

ومن منطلق أنّ للعمليّة التّواصلية مدخلات ومخرجات، فإنّه يمكن القول إنّ الكفاءة التّواصلية هي القدرة على الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة للمتكلّمين (المدخلات)⁴ من أجل الحصول

¹- Sandra J.SAavignon , Communicative competence, Theory and classroom paratice :texts and contexts in second language learning, p :21. نقلا عن : حياة طوكوك، نشاط القراءة في الطّور الأوّل، مذكرة مقدّمة

لنيل شهادة الماجستير، جامعة سطيف، الجزائر، 2010/2009م، ص:123.

²- ينظر، أحمد المتوكّل، اللسانيات الوظيفية(مدخل نظري)، ص:13.

³- ينظر، علي آيت أوّشن، اللسانيات والبيداغوجيا، ص:51.

⁴- تتمثل مدخلات العمليّة التّواصلية في: قواعد لغوية، اجتماعية، معارف، معتقدات....الخ.

على مخرجات معيّنة أو الحصول على مقدار محدّد من المخرجات باستخدام أقل تكلفة ممكنة تتّسم بالمناسبة والفعاليّة، وهذا ما تقوم عليه مبادئ المحادثة عند "غرايس".

إضافة إلى هذه الخصائص فإنّ للكفاءة التّواصلية مكوّنات أساسية تضمن نجاحها واكتمالها، وهي كما ميّزها "كانال و سوين" كالآتي:

(أ) - **الكفاءة النّحويّة**: وهي نفسها كفاءة تشومسكي اللّغويّة؛ أي معرفة نظام اللّغة والقدرة الكافية على استخدامها.

(ب) - **الكفاءة اللّغويّة الاجتماعيّة**: وتعني معرفة القواعد الاجتماعيّة والثّقافيّة للّغة والخطاب، وفهم السّياق الاجتماعي، والعلاقات الرّابطة بين أطراف عمليّة التّواصل، والقدرة على تبادل المعلومات.

(ج) - **كفاءة تحليل الخطاب**: «أي القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة، والخطاب يشتمل على أي شيء يندرج من الحوار البسيط المنطوق إلى النّصوص الطّويلة المكتوبة، ومن الواضح أنّ القدرة النّحويّة تركّز على الجملة على حين تركّز قدرة الخطاب على ما بين الجمل من علاقات»¹.

(د) - **الكفاءة الاستراتيجيّة**: وهي أهمّ أنواع الكفاءات على الإطلاق، لأنّها مهمّة أثناء استعمال اللّغة في مواقف مختلفة ولكنّها معقّدة لا يستطيع جميع النّاس امتلاكها إلّا بعد مران شديد، وهي تعني «الاستراتيجيات التي نستخدمها لنعوّض نقصاً ما في معرفة القواعد، أو بسبب عوامل تحدّ من أدائنا كالمرض أو عدم التّركيز، ومعنى ذلك في إيجاز أنّها تزوّدنا بالمقدرة على إصلاح ما نقوله بأن نعالج المعرفة النّاقصة وبأن نواصل الخطاب بشرح العبارات أو بالدّوران حول المعنى أو بالتكرار أو التّردّد أو التّحاشي أو التّخمين أو تقويم اللّهجة والأسلوب»².

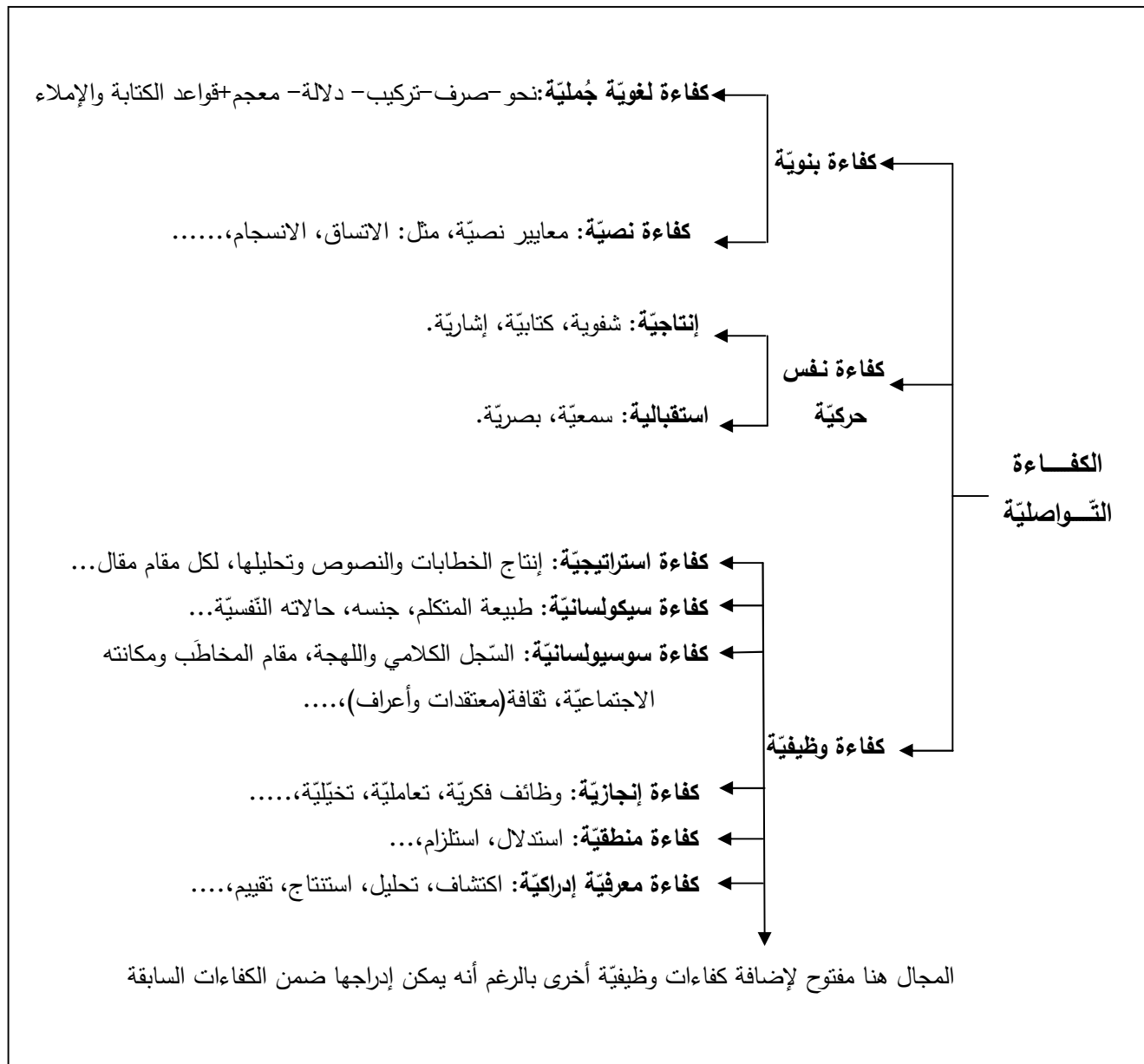
وفي ذات السّياق فقد حدّد "سيمون ديك" خمسة مكوّنات للكفاءة التّواصلية، وهي: الكفاءة اللّغوية، الكفاءة المنطقيّة، الكفاءة المعرفيّة، الكفاءة الإدراكيّة، الكفاءة الاجتماعيّة³.

¹ - دوغلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي و علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت-لبنان، ص: 245-246.

² - المرجع نفسه، ص: 246.

³ - للتوسّع في هذه الكفاءات، ينظر، علي آيت أوّشن، اللسانيات والبيداغوجيا، ص: 72.

ويمكن أن نختتم حديثنا عن الكفاءة التّواصلية بتقديم خطاطة حاولنا فيها تلخيص مكوّناتها وإعادة تنظيمها بشكل يجعلها أكثر إجرائية في تعليم اللغة العربيّة وتعلمها كما هو موضّح في الشكل الآتي¹:



- مخطّط مقترح لمكوّنات الكفاءة التّواصلية في المجال التّعليمي -

إنّ معرفة المعلّم لأقسام الكفاءة التّواصلية ومكوّناتها يمكنه من معرفة مدى نضجها واكتمالها لدى المتعلّم، فلا يطغى منها قسم على الآخر فينتج عنه قصور في التّعبير عن موقف ما في حياته

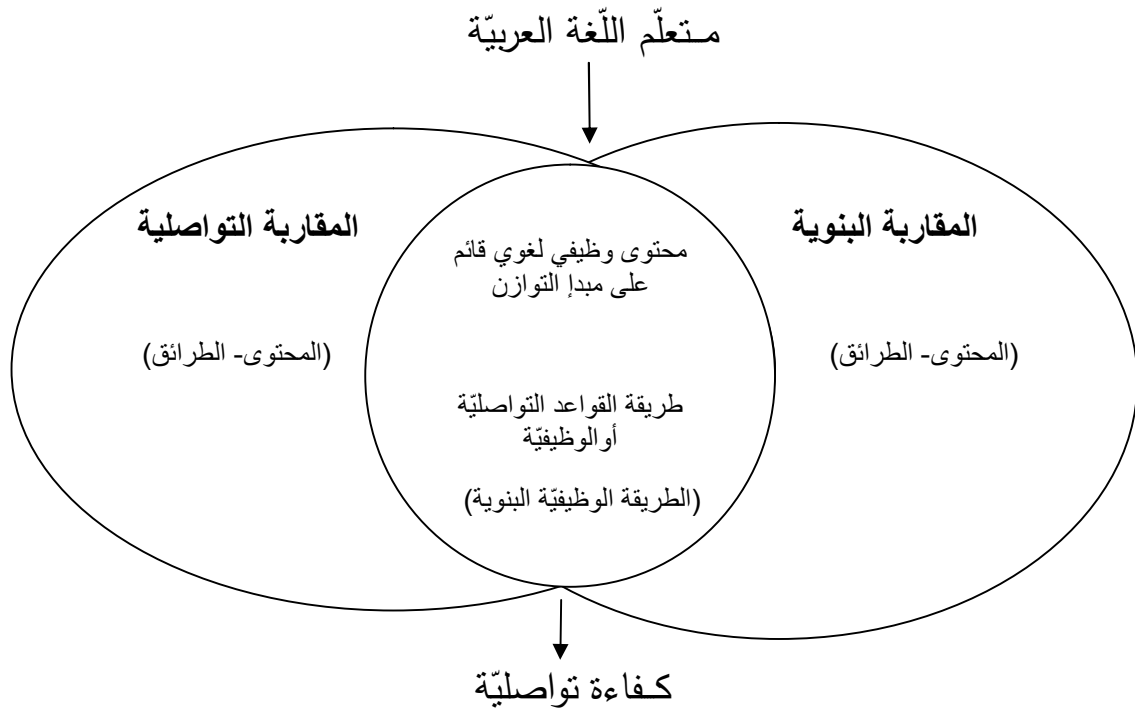
¹ - المخطّط من عمل الباحث.

اليوميّة. كما أنّ المعرفة العلمية بنمو الكفاءة عند المتعلم وبمختلف الشّروط السيّكولسانية والسّوسiolسانية كفيلة بأن تمكّن المعلم من التغلب على مجموعة الصّعوبات التي يلاقيها المتعلم أثناء اكتسابه للغة عموماً والكفاءة التّواصلية على وجه الخصوص.

ومن خلال ما تقدّم ذكره يمكن القول إنّ المقاربة التّواصلية هي المقاربة التي تهدف إلى إكساب المتعلّمين كفاءة تواصلية، بحيث يتمكّنون من استعمال اللّغة في كافّة المقامات التّخاطبية التي تواجههم في الحياة اليوميّة، إذ لا فائدة تُرجى من تعلّم أيّ مادّة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للنّاشئ في تفاعله مع المحيط الذي يحيا فيه، وما دامت اللّغة وسيلة التّواصل والاتّصال بين أفراد المجتمع فيجب تعلّمها بشكل سليم وسلس وبفعالية أكبر، وهذا يتطلّب من المتعلم أن ينتج ويفهم الأفعال الكلاميّة ليست في ضوء القواعد اللّغوية وحسب، بل في ضوء مدى مناسبتها للمقام الذي تقال أو تسمع فيه، وبالمقابل تُكتب أو تُقرأ فيه، حيث إنّ هذه الكفاءة جزء لا يتجزأ من المواقف الحيّاتية التي يعيشها المتعلم في محيطه وبيئته الطّبيعية.

ولتتحقّق الكفاءة التّواصلية لدى المتعلم يجب على المعلم أن يطبّق المقاربة التّواصلية على أسسها الصّحيحة، وأن يفهم مبادئها فهماً دقيقاً يقوم على استثمار اللّسانيّات التّداوليّة على أكمل وجه باعتبارها المنبع الرّئيسي للمقاربة التّواصلية.

وفي ضوء "مبدأ التوازن" الذي عرضناه سابقاً لا بدّ لنا من البحث عن طريقة تجمع بين البعدين (الشكلي والوظيفي)، وفي هذا الصّدّد أشار كلّ من "نايف خرما" و "علي حجاج" إلى ما يسمّى بالقواعد التّواصلية أو الوظيفية (communicative grammaire) القائمة على مبدأ الاستخدام الهادف والوظيفي للغة، ويمكن أن نُعرّف طريقة القواعد التّواصلية بأنّها هي الطريقة التي تعتمد على أساليب مختلفة قد لا تنتمي إلى مقارنة واحدة، بل تجمع بين إيجابيات المقاربات جميعاً في انسجام وتناسق فتقدّمها في شكل استراتيجيّة متكاملة تتّسم باتّزان بُعدي اللّغة؛ الشكلي والوظيفي، والذي يتماشى مع المواقف التّعليميّة المختلفة من أجل تحقيق كفاءة تواصلية. ويمكن إيراد الرسم الآتي لتوضيح ذلك:



تجدر الإشارة إلى أنّ طريقة القواعد التّواصليّة ناجمة عن التقاء الطّرائق البنويّة والطرائق الوظيفيّة من أجل تعليم المحتوى الوظيفي البنوي الذي أنتجه "مبدأ التّوازن"، حيث إنّ ذلك المحتوى قد يغلب عليه الجانب الوظيفي في حصّة أو مرحلة ما أو العكس، بحيث يغلب الجانب القواعدي على الجانب الوظيفي وهكذا حسب الموقف التّعليمي التّعلّمي كما أشرنا إلى ذلك سابقا في المدخل الوظيفي البنوي لهذا البحث. فعلى سبيل المثال يمكن أن تكون سنوات التّعليم الأولى قائمة على المزاجية بين البعدين الشكلي والوظيفي مع اعتماد "مبدأ التّوازن" والتّحوير لكلّ الأشكال والوظائف اللّغويّة في كلّ مرحلة من مراحل تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، حيث تُقدّم في قوالب خطابيّة ونصيّة تتماشى مع مختلف العلاقات الإنسانيّة، والأدوار التي يلعبها كلّ فرد أو مجموعة في المجتمع والنّشاطات التي يقومون بها، بل وكلّ ما يستطيع المتعلّمون أن يقوموا به بواسطة اللّغة، وذلك عن طريق تسليط الضّوء على الموضوعات والمواقف الحيّاتيّة التي تنطلق من ذات المتعلّم وحاجياته، ومن محيطه القريب، وصولا إلى العلاقات الاجتماعيّة والإنسانيّة والطّبيعيّة والعلميّة المعقّدة، وبطبيعة الحال فإنّ تلك التّحويلات تتدرّج تماشيا مع مستوى المتعلّمين ومتطلّباتهم، ومع الموضوعات التي تثير اهتماماتهم في كلّ مرحلة عمريّة.

وفي هذا السّياق فإنّ المعلّم يجب أن يلعب دورا هامّا وفعّالا لتحقيق ذلك من خلال خلق توازن بين البعدين الشكلي والوظيفي(النّصي والتّداولي) بما يتطلّبه الموقف التّعليمي التّعلّمي، والذي

يفرض زيادة جانب أو نقصان آخر، وإثمه من الطّبيعي أن تتخلّل الأنشطة التّواصلية الوظيفية جوانب صوتية ونحوية وصرفية ودلالية، بل قد تغلب عليها أحيانا، وذلك حسب ما تتطلبه أدوار المتعلّمين التّواصلية المختلفة؛ كالحوار أو تمثيل المواقف أو حتّى الاستماع، وغيرها من الأساليب الوظيفية، وكلّ ذلك يتم تحت إشراف وتوجيه وإرشاد المعلّم الذي يجب أن يتمتّع بكفاءة علمية تعليمية متكاملة، حيث تؤثر إيجابا أو سلبا على عملية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في ظلّ المناهج والمقرّرات المبرمجة، وهو ما يمثّل ويعكس واقع تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، وهذا ما سنحاول مناقشته في ضوء ما عرضناه في المباحث السابقة.

II.3- السّياق¹:

يعدّ السّياق من أهمّ المبادئ التّداولية التّواصلية انطلاقا من أنّ التّداولية هي علم الاستعمال اللّغوي، وقد شرح "فيتنشتاين" هذا المفهوم بقوله: إنّ ما يعطي الحياة للمفردات هو استعمالها داخل سياق استعمالها، وفي ذات السّياق يشير "فيليب بلانشيه" إلى أنّ المقاربة التّداولية هي «علم المواضيع السّياقي»².

وعلى هذا الأساس فإنّ التّداولية تنطلق من أنّ الوقوف بالدراسة اللّسانية عند حدود بنية اللّغة (كما فعل البنويون) لا يمكن من فهمها والوقوف على أكبر قدر من حقائقها، لذلك تدعو إلى ضرورة أن تشمل الدّراسة وظيفتها أيضا، وهو ما يعني الدّعوة إلى دراسة اللّغة في الاستعمال؛ أي دراستها وهي تؤدّي وظيفتها التّواصلية.

وترتّب عن ذلك تدارك جانب مهمّ أهمله المنهج البنوي، وهو السّياق وأثره في مختلف الاستعمالات اللّغوية من حيث الشّكل والمضمون، لذا فبمجيء التّداولية أصبح الهدف من تعليم اللّغة هو إكساب المتعلّم كفاءة لغوية موسّعة؛ وبمعنى أدقّ كفاءة تواصلية، فلا نكتفي بتعليم المتعلّم قواعد وتراكيب معزولة عن مواقف استعمالها، بل يجب إدماج ذلك كلّه، فالمعاني الحقيقية

¹ - لا يريد البحث هنا الخوض في الحديث عن السّياق في جانبه النظري، بل الجانب التّطبيقي التّعليمي كمبدأ مهم من المبادئ التّداولية، نظرا لأنّ هذا الموضوع قد تناوله عديد من الكتب والبحوث الأكاديمية، والتي يمكن الرجوع إليها، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: - ردّة بن ردّة بن ضيف الله الطّححي، دلالة السّياق، أطروحة دكتوراه، كلية اللّغة العربيّة، جامعة أم القرى، 1418هـ، ص: 30 وما بعدها. - محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، ص: 137 وما بعدها.

² - فيليب بلانشيه، التّداولية من أوستن إلى غوفمان، ص: 185.

لا يمكن تحديدها إلا بالرجوع إلى السياق الذي يظهر من خلال استعمال اللغة الفعلي في وحدات تواصلية أكبر؛ مثل: الخطاب والنص والحوار، وذلك في إطار موقف تواصلية محدد.

إذا، فتدريس اللغة كأداة للتواصل يحتاج إلى أكثر من مجرد إتقان تراكيب اللغة وقواعدها كما مر معنا، فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائماً لمستويات عدة؛ منها: هدف المتحدث، والعلاقة بين المتحدث والمتلقي، والموقف والموضوع والسياق اللغوي.

ومن هذا المنطلق فقد لعب "مفهوم السياق" دوراً مهماً في تعليم اللغة العربية وتعلمها، حيث يرى أصحاب نظرية التعلم من السياق: «أنه إذا كان معنى الكلمة لا يمكن تحديده تحديداً دقيقاً وصحيحاً إلا بالرجوع للسياق الذي يحيط بها في الجملة، فإنه أيضاً لا يمكن تحديد معناها تحديداً دقيقاً وصحيحاً إلا بالرجوع للسياق ككل، إذ النص صراحة لا يمكن إعداده حشداً من الجمل المتجاورة، ولكن النص عبارة عن مجموعة من الجمل المتفاعلة»¹.

لذا فالسياق يمكن المتعلم من اكتشاف معاني الكلمة المختلفة بورودها في سياقات متنوعة، وهو ما يثري حصيلته اللغوية، فيقدر على فهم الخطابات والنصوص المتعددة، ولا يقف عند معنى واحد للكلمات، فيفسر المواقف التواصلية تفسيراً خاطئاً.

وتجدر الإشارة إلى إن آلية السياق تمس الأنشطة اللغوية عموماً، والتي لها علاقة بالفهم على وجه الخصوص، وبما أن عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها يهدف إلى اكتساب كفاءة تواصلية، فإن أغلبية الأنشطة يطغى عليها استثمار السياق اللغوي بشكل أو بآخر باعتبارها مواقف تواصلية يتفاعل فيها المتعلم مع المعلم أو المتعلمين فيما بينهم بوجود خطاب أو نص ما.

إن تطبيق المبادئ التداولية على اللغة العربية -وخصوصاً السياق- سيسهم في إبراز أبعادها التداولية، ورصد خصائصها، وتفسير ظواهرها الخطابية التواصلية. واللغة العربية كغيرها من اللغات تشتمل على طائفة من الصيغ، والأدوات التي يستعملها المتكلم للدلالة على القوة الإنجازية التي يريد تضمينها كلامه. وإذا ما ذهبنا نتتبع أساليب كثيرة في العربية كالاستفهام، والتعجب، والنفي، والإثبات، والحذف، والزيادة، بل الحركة الإعرابية في بعض الأساليب، فضلاً عن النغمة الصوتية، فإننا سنجد علاقة لهذه الأساليب اللغوية بمستعملها، وطرائق استخدامها، والسياقات التي قيلت فيها، وقد جعلت الخطاب رسالة تواصلية مناسبة وفعالة من حيث مبناها ومعناها انطلاقاً من أن لكل "مقام مقال"، وكذا "مراعاة الكلام لمقتضى الحال"، وهي عبارات تزخر بها

¹ - عبد الحميد سليمان، سيكولوجية اللغة والطفل، دار الفكر، القاهرة، ط1، 2003م، ص: 69.

كتب البلاغة العربيّة رغم وجود اختلافات بينها وبين الدراسات اللّسانية الحديثة (التّداوليّة)؛ خاصة باستحداث مصطلح السّياق (والذي يختلف عن المقام)¹ باعتبار أنّ الأفعال التّواصلية تأخذ معاني مختلفة باختلاف السّياقات المستعملة فيها.

وبالرجوع إلى اللّغة العربيّة واستقراء بعض ظواهرها وأساليبها نجد أنّها تجاوزت النّظرة البنيويّة الضيّقة (التي تقف عند حدود الوصف الظّاهري لعناصر الملفوظ أو المكتوب) إلى النّظرة المقاميّة والسّياقيّة (الإفادّة، المقاصد،...) التي تهتم بدراسة اللّغة في الاستعمال؛ أي وهي تؤدي وظائفها في سياقات ومقامات مختلفة. وفي الوقت ذاته فقد تجاوزت التّداوليّة بعض ظواهرها. فلو أخذنا -على سبيل المثال- أكثر ما يميّز اللّغة العربيّة عن غيرها من اللّغات، وهو الإعراب، لوجدنا أنّ الدّراسات التّداوليّة تتجاوز هذا الأمر في الخطاب (في أغلب الأحيان خصوصاً بالوقوف على الساكن) دون النّص -بالطبع- حيث إنّ لا دور للحركة الإعرابيّة في الدّرس التّداولي، تلك الحركة التي بها يتم التّفريق بين المعاني، وفي ذلك يقول ابن فارس: "من العلوم الجليّة التي اختصت بها العرب الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميّز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام، ولا نعت من تأكيد"². ويقول أيضاً: "فإنّ الإعراب هو الفارق بين المعاني ألا ترى أنّ القائل إذا قال: "ما أحسن زيداً لم يفرق بين التّعجب والاستفهام والدّم إلّا بالإعراب"³.

إذا، فبالإعراب تُميّز المعاني، ويُوقف على أغراض المتكلّمين، فلو قال قائل: "ما أحسن زيد" غير معرب، و "ضرب زيد عمر" غير معرب لم يوقف على مراده عند النّحويين، لكنّه يكون مفهوماً وواضح المعنى في المنظور التّداولي. فالشّائع أنّ الأوّل ضارب، والثّاني مضروب، فزيد ضارب وعمر مضروب، وكذلك قولهم: ما أحسن زيد، يقصد بها التّعجب، كقولهم: ما شاء الله، فعدم ظهور الحركة الإعرابيّة ليس دليلاً على خطأ المتكلّم أو المرسل، إنّما هو مقصود ما دام المستقبل قد فهم المراد أو الرسالة.

¹ - يعد مصطلح السّياق أوسع من مصطلح المقام، حيث إنّ هذا الأخير خارجي فقط، أمّا السّياق فهو داخلي (لساني)، ومقامي (الظروف الخارجيّة).

² - ابن فارس، الصّاحبي، تح: مصطفى الشّويمي، بيروت، لبنان، 1964م، ص: 76.

³ - ينظر، المرجع نفسه، ص: 55. وكذا: ابن جني، الخصائص، ج 1، ص: 35.

إنّ الذي سمح للغة التّخاطب اليومي بإسقاط الحركات مع ضمان حصول الفائدة التّواصلية هو السّياق أو المقام الذي أنتج فيه الخطاب، فهو الذي أَمَن اللّبس، وهو ما لا يمكن أن يحقّقه النّص المكتوب؛ إذ يكون مقطوعاً عن سياقه. فلو أسقطنا منه الحركات الإعرابية لتطلّب من المرسل وصف السّياق بكلام طويل.

فالإعراب إذاً، هو الذي يكشف عن المعاني أو يفرّق بينها على حدّ تعبير عبد القاهر الجرجاني¹، ولكنه في المتداول لا يحمل هذه الأهمية في المنطوق الشائع؛ لأنّ السّياق المقامي يعدّ مفهوماً تداولياً راسخاً، ومعيّاراً محكماً من معايير الحكم على العبارة بالمقبولية، فالعبارة غير المكتملة نحوياً من جهة التّركيب، لكنّها منسجمة مع المقام؛ وتكون مقبولة تداولياً.

وإذا ما انتقلنا إلى ظاهرة أخرى، وهي التّثغيم²، والذي يدلّ على ارتفاع الصّوت، وانخفاضه أثناء الكلام، وهذا الارتفاع والانخفاض لا يكون إلا لمعنى³، ويكون مجاله في الجمل المنطوقة، فإنّنا نجد أنّ لا أثر له في كتب النّحو العربي على مستوى التّثغيم؛ لأنّ النّحاة العرب اعتمدوا اللّغة المكتوبة عند التّفعيد، ولم يعتمدوا النّطق. ولكنّا إذا انتقلنا إلى البلاغة لوجدنا إشارات واضحة إليه. وعلى العموم فقد لعبت ظاهرة التّثغيم دوراً مهماً في الدّراسات التّداولية باعتبارها عنصراً رئيساً في التّمييز بين الجمل، فالجملة "حضر خالد" جملة تقريرية خبرية إذا نطقت بتثغيم مستوٍ، ولكنّها جملة استفهامية إذا نطقت بتثغيم صاعد. لذا فالتّثغيم في اعتبارات كثيرة يكون الرّكيزة الأولى في عملية التّواصل في لغة الخطاب اليومي.

إنّ هذه الظواهر التي وقف البحث على بعضها كثيرة في اللّغة العربيّة، ويمكن استثمارها استثماراً نحوياً تداولياً، فقط هي تحتاج إلى مزيد من الإحصاء أولاً، والوصف ثانياً، والتّحليل أخيراً، خصوصاً أنّ مثل هذه النظرة للغة-كما أشرنا سابقاً- لم تكن غائبة عند البلاغيين والأصوليين العرب القدامى، الذين ركّزوا في تحليلهم للأساليب الخبريّة والإنشائيّة على خروج هذه الأساليب عن مقتضى الظاهر؛ لتفديد دلالات مختلفة تستشفّ من السّياق والمقام.

¹ - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص: 75.

² - يمكن توظيف هذه الآلية السّياقية في دروس عديدة في السنة الأولى، منها: الأسلوب الإنشائي ص 84 المدرج ضمن الوحدة رقم 08.

³ - مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، دار الثقافة، بيروت، ط2، سنة 1974، ص 164.

ولو رجعنا إلى تعدّد معنى الكلمة في المعجم لوجدنا أنّه يرجع إلى صلاحيته للدّخول في أكثر من سياق، وقد يرجع هذا أيضا إلى طبيعة الكلمة نفسها؛ أي معناها الأصلي وما يمكن أن يتولّد عنه من معان جانبية أو ما يُعرف بظلال المعنى (عند محمد يونس علي) أو اللفظة الموحية. لكن المؤكّد أن هناك فرق كبير لمعنى المفردة حين تكون في المعجم، ومعنى الكلمة داخل السّياق أو التّركيب الذي ترد فيه، ومن هذا الفرق تنشأ المعاني المختلفة لكلمة واحدة.

ومن خلال ما عرضه البحث سابقا حول المقاربة التّواصلية فقد تبين أنّها تلك المنهجية التي تدرس الجانب الوظيفي والتّداولي والسّياقي في الخطاب أو النّص، وتدرس مجمل العلاقات الموجودة بين المتكلّم والمخاطب، بين الكاتب والقارئ مع التّركيز على البعد الحجاجي والإقناعي وأفعال التّواصل داخل الخطاب أو النّص؛ وبمعنى آخر فإنّ التّداولية تهتم بدراسة المعنى وكيفية توليده من خلال تركيزها على العلاقة بين العلامات ومستعملها داخل سياق معيّن.

وبالنّظر إلى تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في مراحل سابقة نجد أنّها قد اعتمدت على تعليم المفردات (قوائم) بشكل مفرط باعتبارها العنصر الأساسي للتّواصل مع الآخرين، ولكن معرفة المفردات المجردة ومعانيها لا تمكّن المتعلّم من التّواصل النّاجح لأنّ تلك المفردات إنّما تعبّر عن معان ضيقة جدّا تقتصر على المعنى المعجمي، وقد تتعدّد معاني المفردة الواحدة فلا يكون مناص من التّحديد والتّقييد، ومن هنا كان لا بدّ من الانتقال من المعنى المعجمي إلى المعنى السّياقي الذي تحدّده الجملة أو النّص أو الخطاب كوحدات تواصلية كبرى.

إذا، فتعليم المفردات منعزلة على هيئة قوائم يتميّز بالتركيز على معنى المفردة فحسب، فهو تعلم للمعنى دون صرف الاهتمام للمبنى أو أي وظيفة أخرى، ولهذا فقد أبانت التّداولية (المقاربة التّواصلية) عن قصور هذه الطّريقة في تعليم اللّغة وتعلّمها، حيث إنّ المفردة الواحدة قد تأخذ معاني متعدّدة عند استعمالها، والذي يقيّد معنى واحد للمفردة ويقصي معانيها الأخرى المحتملة هو السّياق الذي وردت فيه ومن أجله.

وتجدر الإشارة إلى أنّ أهمية السّياق في العملية التّعليمية التّعلّمية تتجلّى من خلال الاختلاف البين بين طريقة تعليم المفردات عن طريق النّصوص والخطابات وبين طريقة تعليم المفردات في شكل قوائم منعزلة عن سياق استعمالها، حيث تتميّر الطّريقة السياقية بما يأتي¹:

¹ - ينظر، وليد أحمد العنّاتي، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، البصائر، مجلة علمية محكمة، جامعة البترا، 2010م، المجلد 13، ع: 2، ص: 97-98.

- تعتمد على نصوص أصيلة وواقعية تعبر عن التّحقّقات الفعلية للنّصوص والخطابات الشّفويّة الطبيعيّة، ومن ثمّ يحتاج إلى تكييف أو تعديل لأغراض تعليميّة محدّدة، وهذا يتطلّب من المعلّم ومعد المادّة التّعليميّة جهدا وافرا لإيجاد النّصوص والخطابات الخادمة للهدف.
- تعلي من منزلة المفردات وتقدر أدوارها ووظائفها الدّلاليّة الخاصّة والعامّة؛ أي المعنى الذي تكتسبه المفردات في سياق الخطاب، وطبيعة تعالّقها بالمفردات الأخرى، وكيفية إسهامها في إنتاج خطاب أو نص متماسك المضمون والدلالة.
- تحلّل وظائفها التّركيبية من حيث إنّها تعتني باستثمار الوظائف النّحويّة للمفردات وكيفية إسهام هذه الوظائف في إنتاج خطاب متماسك بنويا ومعنويا.
- تستتبطن وظائف للمفردات سوى المعنى، كدلالة المفردات على الخلفية التّقافيّة للنّص أو منتجه، أو دلالة المفردات على تحيّر ما، أو دلالتها على موقف سياسي أو غيره.
- تركز على منزلة المفردات في تمثيل جهة الخطاب من حيث المرسل والمتلقّي وما يرتبط بهما من متغيرات اجتماعية مختلفة، كالوظيفة والعمر والجنس..الخ.
- تستثمر المفردات للدّلالة على أنواع الخطاب وأنماطه وأغراضه المختلفة.
- يحلّل وظائف مفردات معيّنة في تشكيل بنية الخطاب وسيرورته، فهناك ألفاظ تدلّ على البنى الخطابية الصّغرى، وهناك ألفاظ تدلّ على وظائف مقارنة النّص بغيره، وهناك وظائف تؤدّن بانتهاء الخطاب..الخ.
- يستثمر العلاقات الدّلالية خارج النّص لتوظيفها لأغراض خطابية، فالترادف خارج السّياق لا يعني إلّا التّرادف، ولكنّه قد يشير في سياق الخطاب إلى وظيفة معيّنة، مثل: كسر رتابة السّرد، الهروب من التّكرار الممل،...الخ.
- إذا، فاستخدام السّياق يعتبر من الوسائل الأكثر فاعلية في استنباط معاني الكلمات الجديدة أو غير المألوفة، حيث يستطيع المتعلّم تكوين ثروة لغويّة تكون فيها المفردات مرتبطة بسياقات استعمالها، وتزيد هذه الثروة كلّما نضج المتعلّم عقليا، لذا على المعلّم أن يستعمل هذه الآلية التّداوليّة لزيادة حصيلته اللّغويّة لأنّه «كلّما زادت حصيلة الفرد اللّغويّة أيضا تطوّرت قدرته على استكناه معاني ومدلولات الألفاظ والتّراكيب والصّيغ اللّغويّة وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها

المتنوعة، وبالتالي تمكّن هذا الفرد من اختراق مجاهل لغويّة كثيرة، وهكذا تبقى الحصيلة اللّغويّة في تنام أو تطور مستمر»¹.

ولعلّ من أهم الآليات السيّاقية التّطبيقيّة التي تنمي الكفاءة السيّاقية لدى المتعلّم، والتي تكون قبل قراءة النصوص أو بعدها، نذكر:

- الاهتمام بعنوان النّص باعتباره البؤرة الدّلاليّة له، لذا يجب على المعلّم شرحه وإدراك دلالاته قبل الدّخول في فهم النّص، ولما لا نقده بعد قراءة النّص وتحليله وفهمه، وذلك بالطلّاب من المتعلّمين إعطاء عناوين أخرى قد تكون أنسب للنّص، وهكذا نفعل "سياق النّص" وتداوله وفهمه بطريقة أفقيّة عموديّة.

- شرح المفردات الجديدة اعتمادا على السيّاق.

- طرح أسئلة سياقيّة لفهم النّص.

- استخراج حقول دلاليّة للمفردات وتصنيفها.

- اعتماد تطبيقات سياق ملء الفراغات: وقد يستهدف هذا التّطبيق السياقي الجملة أو النّص في جوانب صوتية وصرفية ونحوية ودلالية، حيث يعتبر من أكثر الأشكال توظيفا في العملية التّعليميّة التّعلّميّة، فتوضع أمام المتعلّم عدد من الكلمات ويطلب منه وضعها في سياقها الجملي أو النّصي المناسب.

إنّ أهم ما نخلص إليه هنا هو إنّ اللفظ والمعنى في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها صنوان يرتبط أحدهما بالآخر، لذا يجب التّركيز على هذا الرّبط وخلق من خلال وضع اللفظ موضعه الصحيح والملائم لسياق استعماله، حيث يؤدي الوظيفة والغرض المطلوب ويحقّقه نطقا وكتابة على أكمل وجه.

¹ - أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996م، ع: 212، ص: 58.

II.4- الألعاب اللغوية¹:

يشكّل هذا المفهوم الفكرة الأساسية لدى "فيتجنشتاين" خصوصا في كتاباته المتأخرة، حيث رأى أنّ هذا المحيط المعقّد الذي تأخذ فيه المراسلات معنى، هو "لعبة اللغة"، والتي تشكّل نشاطا اجتماعيا منظّما وموجّها في الحياة، إذ تتعدّد استعمال الإنسان للألعاب اللغوية بتعدّد أشكال الحياة وبطرق شتى لا حصر لها، مثل: (الأمر، الشكر، الدّعاء، التّحيّة، المسرح... إلخ)، حيث تعدّ هذه الألعاب طرائقا يتعلّم الأطفال بواسطتها لغتهم الأم وكيفية الاندماج في المجتمع. لذا فإنّنا إذا قمنا بتمثيل الظواهر بغير ما هي عليه فإنّ بعض الألعاب تفقد أهميتها في حين تغتني الألعاب الأخرى، وهكذا يتغيّر استعمال الرّصيد اللغوي شيئا فشيئا، كما أنّه إذا تغيّرت الألعاب اللغوية فإنّ المفاهيم تتغيّر هي الأخرى، ويتغيّر المفاهيم تتغيّر دلالات الكلمات.

ونظرا لأنّ الأساليب السائدة في التّعليم لا تؤدّي إلى تحقيق الكفاءات المرجوة من تعليم اللغة وتعلّمها²، فقد دفع ذلك المختصين في المجال الدّيداكتيكي إلى البحث عن وسائل حديثة لتعليم اللّغات وتعلّمها، حيث وجدوا ضالتهم المنشودة فيما يسمّى بالألعاب اللّغوية، والتي من خلال ممارستها يتمكّن المتعلّم من التّدرب على استعمال اللغة في مواقفها الطّبيعية. فما هي الألعاب اللّغوية؟ وما أهميتها في عملية تعليم اللغة وتعلّمها؟ و الأهم من ذلك: كيف يمكن استثمارها في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها؟

وبالوقوف على العملية التّعليميّة فقد جاءت الألعاب اللّغوية تحت أسماء مختلفة³، وتعريفات عديدة، فقد وسمتها "فخرية جميل الطائي" باسم "الألعاب اللفظيّة"، وعرّفها بأنّها الألعاب التي تساعد الطّفل على النّطق الصحيح، وتثري مفرداته، وتساعد على التّعبير السّلس، مع وضوح الفكرة وتسلسلها، وهي جزء من الألعاب التّعليميّة وركن من أركانها⁴.

¹ - اعتمد البحث هذا العنوان وجعله كمبدأ من مبادئ المقاربة التّواصلية، وذلك لاعتبارين؛ أولهما هو اعتماد هذا المبدأ من طرف أبرز مؤسسي التداولية (فيتجنشتاين) لتوضيح أفكاره التّداوليّة، أما ثانيهما هو أهمية هذا المبدأ في تعليم المواد وتعلّمها عموما، واللغة العربيّة على وجه الخصوص.

² - وهذا ما يثبته الواقع التّعليمي، ويتفق عليه المختصون والباحثون ومعلّمو اللّغات عموما، واللغة العربيّة على وجه الخصوص.

³ - وفي هذا الصدد يرى البحث أن الأولى تُسمّى "الألعاب التّواصلية" باعتبارها تساعد المتعلّم على التّواصل السليم والفعّال. وكذا اكتسابه كفاءة تواصلية.

⁴ - ينظر، محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربيّة، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، 2006م، ص: 26-27.

أمّا "جيبس" (G.Gbbs) فيعرّفها بأنّها نشاط يتم بين المتعلمين، متعاونين أو متنافسين، للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعية من النّظم والتّعليمات. في حين ينظر إليها "عبد الفتاح حسن البجّة" بأنّها تدريب لغوي يناسب عددا من الأبواب النّحوية، وأنّ طريقة هذا التّدريب تكون بلعبة يؤدّيها الطلاب بإشراف المعلم وتخطيطه.¹

ومن خلال هذه التعريفات وأخرى، يمكن استخلاص مدى أهمية الألعاب اللّغوية في عملية تعليم اللّغة وتعلّمها، والتي نوردّها في النقاط الآتية²:

- هي استراتيجية معيّنة في تعليم مهارات اللّغة وتعلّمها، حيث تكون مبنية على خطة واضحة تركز على أسس علمية مدروسة. وتؤدي دورا مهما في عرض المهارات والمفاهيم الأساسيّة ونقلها وتبسيطها وربطها بالحياة.

- إعطاء عملية تعليم اللّغة وتعلّمها معنى حقيقيا يؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة (كفاءة تواصلية).

- التّدريب على المهارات المكتسبة والتي في طور الاكتساب من خلال الاندماج في مواقف تواصلية حيّة.

- تحفيز المتعلمين على تعلّم اللّغة باعتبارها (اللّعبة اللّغوية) مجالا للتنافس، وكذا مجلبة للمتعة والسّرور، ولهذا يجب أن تكون اللّعبة اللّغوية جذّابة ومعدّة إعدادا جيّدا، حيث تتناسب مع الموقف التّعليمي التّعلّمي من نواح عدّة، منها: تحديد الكفاءة المستهدفة بدقّة، مناسبة لفئة المتعلمين وحاجياتهم، وضوح اللعبة وإمكانية قياس نتائجها... الخ

- تعتبر اللّعبة اللّغوية وسيلة مدعّمة للأساليب التّعليميّة المعروفة والتي قد تعجز عن تحقيق أهدافها.

- تعالج اللّعبة اللّغوية أكثر من مهارة (معرفية، حركيّة، وجدانيّة) أو ظاهرة لغوية (معجميّة، نحويّة، صرفيّة، صوتيّة...) في الوقت ذاته. حيث تعطي المتعلّم ثقة بالنفس (الارتجال) باعتباره كان يخاف من التّحدث فيما دونها. فيتمكن من الإبداع وإظهار أفكاره وميولاته وانفعالاته ورغباته

¹ - محمد علي حسن الصوريكي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، ص: 28.

² - للتوسع، ينظر، المرجع نفسه، ص: 28 وما بعدها. وكذا: ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1983 وكذا: إيناس عمر محمد أبو حنّلة، نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص: 141-142..

بعفوية مطلقة تدفعه نحو اكتشاف قدراته ومكتسباته القبلية وتجريبها ومعرفة مدى وظيفيتها، مما يمكنه من اكتساب كفاءة تواصلية.

- تجعل المتعلمين أكثر فاعلية ومشاركة في الموقف التعليمي التعلّمي، حيث تساعدهم على الانتباه والإدراك والتّخيل والابتكار، وكذا تجاوز بعض أهم صعوبات التّعلّم اللّغويّة.
- تغيير النّمطيّة والرّتابة التي يتناول بها المتعلّم الأنشطة.

ومن منطلق أن دور المتعلم أكثر سلبية وأقل فعالية في نشاط اللّغة العربيّة مقارنة بالنّشاطات الأخرى (الرياضيات، العلوم الطّبيعيّة، الفيزياء...) فلا بد أن نتّجه بالأنظار إلى تلمّس بدائل للأساليب والاستراتيجيات التّعليميّة المعتمدة في تعليمها وتعلّمها، وقد كان لنا في المقاربة التّواصلية تلك البدائل، حيث ركّزت على استثمار كلّ الطّرق الوظيفيّة في تعليم اللّغة وتعلّمها، والتي تتحقّق من خلال استعمال اللّغة في المواقف الطّبيعيّة أو الشّبيهة لها. وعلى هذا الأساس فقد تم التّركيز على الألعاب اللّغويّة أو التّواصليّة أملا في زيادة فعالية المتعلمين، ومنه زيادة التّعلّم. وتجدر الإشارة إلى أن بعض الباحثين قد صنّف الألعاب اللّغويّة إلى أصناف أهمها: الألعاب الشّفويّة، ألعاب النّطق، ألعاب الكتابة، الألعاب التّواصليّة، ألعاب الفهم والتّدوّق، ألعاب الإصغاء والحفظ... الخ.¹

وفيما يأتي سيحاول البحث بيان وتبيين كيفية استثمار الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من خلال الوقوف على أهم نماذج الألعاب اللّغويّة² وتطبيقاتها العمليّة على برنامج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.

II. 1.4 - أمثلة تطبيقيّة عن الألعاب اللّغويّة في نشاط القراءة:

يمكن للمعلّم أن يوظّف "لعبة البطاقات" ولكن بطرق وأساليب مختلفة، مثل:

- (أ) - لعبة النّبرة والإشارة: وهنا يعرض المعلّم جملة أو جملا خبريّة ويطلب من المتعلّمين تحويلها إلى وظائف استنادا إلى: صيغة الأمر، الاستفهام، النّهي، النّفي، التّعجب، النّداء. ومن ثم قراءتها بصوت عال، حيث يقف تلميذان فيخاطب واحد منهما الآخر، أو يتحدّث مع تلميذ ثالث أو يتحدّث إلى المتعلّمين الآخرين على أن يأتي الواحد منهم بعبارة مخالفة في التّركيب للآخر،

¹ - للتوسع، ينظر، محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللّغويّة ودورها في تنمية مهارات اللغة العربيّة، ص: 32-33.

² - قام الباحث باقتراح بعض الألعاب، كما استفاد من بعض النماذج المأخوذة من المرجع السابق، والتي أجرينها عليه بعض التعديلات بما يناسب المتعلمين والموضوع والنشاط والكفاءة المستهدفة، والموقف التعليمي التعلّمي ككل.

ولكنها تؤدي نفس الوظيفة (وهنا يوظف المتعلم أفعالاً تواصلية مختلفة، ويوظف مكتسباته القبلية)، وبالطبع على المعلم أو المتعلمون أن يحددوا الفائز في هذه اللعبة بنهايتها (المتعلم الذي أدى بكفاءة عالية)، مثل:

- جملة خبرية: محمد يقرأ الدرس.

- الجملة الطلبية:

المتعلم الأول مشيراً بنبرة عالية: اقرأ الدرس يا محمد.

المتعلم الثاني مشيراً بحركات أخرى وبنبرة مختلفة فيها ليونة: هل يمكنك قراءة النص يا محمد؟

(هنا يطلب المعلم المتعلمين بالحكم على أي من الطالبين سيختار)

وهنا يلاحظ المتعلمون أن المتعلمين كل منهما قد قام بوظيفة "الطلب" ولكن بأسلوب مختلف، ومن خلال هذا يكتشف المتعلمون الاستراتيجية التواصلية المختلفة والمثلى التي يمكن تحقق التواصل الأمثل، فضلاً على أن المتعلم قد دمج كل المهارات فلم يقتصر على مهارة واحدة، وهذا هو مكن المقاربة التواصلية وألعابها اللغوية الوظيفية التي تشبه المواقف الطبيعية.

(ب) - لعبة الأخطاء: يعرض المعلم جملة ذات معنى غير معقول، أو نص تتخلله معاني مفردات غير معقولة، ويطلب من المتعلمين اكتشافها وتصويبها، وهنا يتسابق المتعلمون للفوز بشكر الأستاذ، أو بتقديم جائزة بسيطة حتى بين الحين والآخر (التعزيز).

(ج) - لعبة التصنيف: يورد المعلم مجموعة من المفردات المبعثرة ويطلب من المتعلمين إعادة تصنيفها في مجموعات، بحيث تشكل كل الكلمات مجموعات ذات مدلولات متقاربة (الحقول الدلالية)، ويمكن أن يطبق الأمر على الأفعال (الحقول الإنجازية التواصلية)، ويمكن لهذه اللعبة تحقيق فهم للنصوص، وكذا اكتشاف بناها، ومنه تحديد موضوعات النصوص المقروءة، وكذا تحديد أنماط تلك النصوص ومؤشرات (غلبة الأفعال الماضية أو المضارعة، أو غلبة الزمان والمكان في نص ما،....).

II. 2.4 - أمثلة تطبيقية عن الألعاب اللغوية في نشاط القواعد النحوية:

- المثال الأول: (تصريف الفعل الصحيح بأقسامه مع جميع الضمائر، ص: 66، والمُدْرَج ضمن الوحدة رقم 07)

في البداية نعرض اللعبة التي سنوظفها؛ وهي "لعبة البطاقات"، والتي يمكن استخدامها في كافة النشاطات، حيث تقوم هذه اللعبة على إعداد المعلم مجموعة من القصائد يكتب على كل منها

كلمات أو جمل أو أسئلة للتدرب على عدّة مهارات أساسيّة؛ كالتمعّن على الكلمات أو الفهم، حسن الإلقاء، سلامة النطق، تركيب جمل أو فقرات... الخ.

إنّ المتعامل مع هذا الدرس وشبيهه (تصريف الفعل المعتل، ص: 81) ليجد صعوبة في تعليمه (المعلّم) وتعلمه (المتعلّم)، حيث يعالج المعلّم مع متعلميه في حصّة واحدة (1سا) تصريف الفعل الصحيح بأقسامه (الصحيح-المهموز-المضغّف) مع جميع الضمائر (المتكلم-المخاطب-الغائب) وفي مختلف الأزمنة (الماضي-الحاضر(المضارع)-المستقبل(الأمر مع المخاطب))، ولنا أن نتصوّر عدد الجداول (ثلاثة جداول كبيرة) وعدد الأفعال (93 فعلا)، حيث ستختلط على المعلم (بسبب صراعه مع الوقت وإكمال الدرس)، والمتعلّم أيضا (كثرة الأفعال، الرّتابة في تناولها،...) لذا يحتاج المعلّم أن يستعين بـ "الألعاب اللّغويّة" لكي يستطيع مواجهة هذه الصّعوبات كالآتي:

في البداية يقوم المعلّم بإعداد مجموعة من البطاقات، حيث تتضمّن المجموعة الأولى أسئلة حول إسناد الفعل الصحيح إلى الضمائر والأزمنة المختلفة، فيما يقف المتعلّمون على محيط دائرة، ومن ثم يأخذ متعلم قصاصة وي طرح السّؤال الموجود فيها على المتعلّم الذي يليه، وإن أخطأ المتعلّم في الإجابة يخرج من الدائرة وهكذا يقوم بهذه الطريقة مع مجموعة أخرى من المتعلّمين، ومع الفعل المهموز ثم الفعل المضغّف.

فمثلا لدينا الأفعال الآتية: رسم(فعل صحيح)، نشأ(فعل مهموز)، خصّ(فعل مضغّف)، فحين يأخذ متعلم قصاصة فيجد فيها: ماذا رسمت؟ فيجيب المتعلم الذي يليه: رسمت زهرة (إسناد الفعل مع ضمير المتكلم في الماضي)، ثم يأخذ المجيب قصاصة أخرى فيها أسئلة متعددة؛ مثل: ماذا سترسم؟ اطلب من المتعلمين أن يرسموا شيئا، ماذا ترسم خديجة؟.. وهكذا. فتكون الإجابات: سأرسم زهرة، ارسموا زهرة، ترسم خديجة زهرة... وهكذا مع أفعال المجموعات الأخرى.

إنّ هذا التّدريب الذي أخذ صبغة الألعاب اللّغويّة يحفّز المتعلّمين على التّركيز والتّفاعل وعلى المشاركة لكي يثبتوا أنفسهم، وهو في نفس الوقت تدريب وظيفي على استعمال الأفعال (الصحيح، المهموز، المضغّف) في وضعيات تواصلية حيّة.

- المثال الثاني¹: (إدماج دروس القواعد (الظواهر اللغوية) :الفعل المضارع المرفوع، ص:141، الفعل المضارع المنصوب، ص:155، الفعل المضارع المجزوم، ص:164 المُدرجة ضمن الوحدات 12-13-14 على التوالي):

تتشارك هذه الدروس وظيفة النّفي، ولكن بدلالة أزمنة مختلفة، ولاكتساب ذلك نوّظ إحدى الألعاب اللّغويّة لتثبيتها، وهي لعبة التّحويل، حيث يعدّ المعلّم مجموعة من القصاصات مكتوب عليها جملة ما وطلب نفيها في زمن معين (الماضي، الحاضر، المستقبل)، فيما يقف مجموعة من المتعلّمين في دائرة، حيث يأخذ المتعلّم الأوّل قصاصة ويوجّه المطلوب فيها إلى المتعلّم الذي يليه، والمخطئ يخرج من الدائرة وهكذا. وقد تحتوي هذه القصاصات نماذج من الأفعال يتعلّم منها كيفية رفعها ونصبها وجزمها، وحتّى تصرّيفها، وفي الوقت ذاته توظيفها للنّفي في الماضي أو الحاضر أو المستقبل من قبيل: يخرج محمد من الدار (نفي الحاضر)، الأطفال يلعبون في الساحة (نفي المستقبل)، قرأت عائشة قصة (نفي الماضي)،... الخ. وهنا ينوّع المعلم الأفعال وتراكيب الجمل حسب الكفاءات المستهدفة.

- المثال الثالث: (درس الصفة والموصوف، ص:186. والمُدرج ضمن الوحدة رقم 23)

يمكن توظيف "اللّعبة اللّغويّة" "ابحث عن صفتك" في هذا الدّرس، حيث يُعدّ المعلم مجموعتين من البطاقات لمجموعتين من المتعلمين، فيجعل في مجموعة البطاقات الأولى جملاً غير تامة تحمل موصوفاً من دون صفة، هذه الأخيرة التي تكون في المجموعة الثانية مع المتعلّمين الآخرين، وهنا يطلب المعلم من المتعلمين الذين يحملون الصفات أن يكملوا الجمل الناقصة، والتي يرى أنها تمثّل صفة فيه أو صفة يرغبها، مثل: بالطبع هنا المعلم ينوع من معاني الجمل الوصفية (وصف إنسان، حيوان، نبات، جماد...)، وكذا حالاته (نصب، رفع، جر)، وكذا عدد (مفرد مذكر ومؤنث، جمع، مثني...)، وغيرها على حسب الكفاءات المستهدفة، وهنا يستطيع المتعلم أن يكتسب هذه التّطابقات بين الصفة والموصوف. كالآتي:

¹ - تناولنا هذا المثال كتطبيق للمبدأ الأول، وهنا سنحاول تقديم التدريب عليه باستعمال الألعاب اللغوية.

بطاقات غير تامة	بطاقات الصفات
- أنا تلميذ...	- العظماء
- أحب المواطن..	- المحجبات
- رأيت المسلمات...	- مجتهد
- جاء الرجال....	- الغيور على بلده

II.3.4- مثال تطبيقي عن الألعاب اللغوية في نشاط التعبير الكتابي:

يستطيع المعلم أن يوظف "لعبة البطاقات"، حيث يعدّ المعلم مجموعة من البطاقات، في كل بطاقة كلمة (إذا كانت الكفاءة هو تركيب جملة)، أو في كل بطاقة جملة (إذا كانت الكفاءة المستهدفة تركيب فقرة)، أو في كل بطاقة فقرة (إذا كانت الكفاءة المستهدفة تركيب نص)، حيث يعدّ هذه البطاقات استناداً إلى نص القراءة أو موضوع الوحدة أو التقنية التعبيرية المستهدفة¹. ومن ثم يطلب المعلم من المتعلمين تركيبها أو إعادة ترتيبها لتشكيل جملة أو فقرة أو نص. كما يجب على المعلم أن يعد مجموعات متعدّدة لتُعطي لمتعلمين منفردين أو مجموعات لخلق التنافس بينهم.

II.4.4- مثال تطبيقي عن الألعاب اللغوية في نشاط التعبير الشفوي:

يستطيع المعلم أن يوظف ألعاباً لغوية كثيرة في هذا النشاط لجعله أكثر حيوية ومشافة، مثل استخدام "لعبة التحدّث"، حيث يقوم المعلم بإعداد بطاقات كُتب عليها موضوعات مختلفة أو جمل ناقصة، وبعدها يقف مجموعة من التلاميذ على السبورة ويختارون بطاقة ويكملونها، والمتعلّمون الآخرون يحكمون بمعيار المعلم أيّهم كان الأحسن والأفضل. وفي هذه اللعبة ينشوق المتعلّمون للمواضيع التي ستأتيهم، وفي نفس الوقت تنمي كفاءة الارتجال عندهم على أن يختار المعلم مواضيعاً وظيفية تناسب مستواهم وتثير اهتماماتهم، مثل:

- اسرد أفعالك التي قمت بها اليوم.
- كيف تعامل زملاءك؟
- حدّثنا عن موقفك الآن وصف شعورك.
- من تحب ومن تكره؟

¹ - يمكن قيام الأستاذ بهذه اللعبة على السبورة إلا أن تفاعل المتعلمين معها سيكون أقل.

- كيف تتظم وقتك؟
- صف حيّك وجيرانك.
- ماذا تريد أن تصبح في المستقبل ولماذا؟

II.5- تداوليّة الخطأ:

إنّ المتعلّم أثناء ممارسته للعملية التعليميّة التعلّميّة عموماً، والتّواصلية على وجه الخصوص (الشّفويّة، الكتابيّة) قد يقع في أخطاء جمّة، ويُنظرُ إلى ذلك على أنّه شيء سلبي وخطير وفق المنهج البنوي، لكنّ هذه النظرة قد تغيّرت مع المنهج التّداولي، فالمتعلّم يمكن أن يستفيد من أخطائه، فأنشاء عملية تعلّمه يحاول أن يكتشف مدى صحّة مكتسباته وفعاليتها، لذا فقد يقع في الأخطاء، وهنا يأتي دور المعلّم في اكتشاف هذه الأخطاء وتصويبها، بل التنبؤ بها وتحليلها، ولكن لا يجب التّركيز على البعض منها من دون الآخر؛ كأن يهتم بالأخطاء الشّكلية البنويّة، في حين يهمل الأخطاء الوظيفيّة (وهي أهم من الشّكلية).

إنّ المواقف التّواصلية التي تكثر فيها أخطاء المتعلّمين هي المواقف الشّفويّة، حيث ينصح أغلب المختصّين بالأّ يتعرّض المعلّم لتصحيح الأخطاء في المواقف التي تتطلّب تعبيراً حرّاً، وطلاقة لغويّة إلاّ عندما يتعذّر فهم ما يُقال، وفي هذه الحالة يكون الخطأ في العادة خطأ فاحشاً يتعذّر معه فهم المعنى المقصود، وهذا النهج ينطبق عادة على لغة الحديث والمحادثة، أمّا بالنسبة للكتابة فالأمر يختلف، حيث من الضّروري الإشارة إلى الأخطاء جميعها، وإن كان لا بدّ من التّركيز على الأخطاء الوظيفيّة (كالملاءمة) أكثر من الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة والتركيبية، خصوصاً في المراحل التعليميّة الأولى؛ لأنّ تضخيم أهميّة تصحيح تلك الأخطاء لدى المتعلّم قد يصرف نظره وتعبيره عن المضمون (تجنّباً للوقوع فيها) الذي هو الأهم في إيصال المعنى المراد والمقصود، فضلاً عن أنّ الموقف التّواصلي الشّفوي يوضّح أغراض المتكلّم حتّى إن ارتكب كثيراً من الأخطاء بخلاف التّواصل الكتابي.

أمّا عن كفيّة تصحيح الأخطاء، وخصوصاً في مواقف التّواصل الشّفوي، فإنّها تحتاج إلى مرونة كبيرة من المعلّم، وذلك بأن يطلب من المتعلّم مثلاً إعادة صياغة جملة غير مفهومة، أو شرحها، أو إيضاحها بجملة أخرى إلى غير ذلك، والأهم من ذلك كلّه ألاّ يكون تصحيح الخطأ عاملاً مثبّطاً للتّواصل والانطلاق في الحديث، وأن يشعر المتعلّم أن ارتكاب الخطأ أمر طبيعي

يرتكبه كلّ إنسان، ولهذا لا داعي للشّعور بالحرّج أو الإحباط¹. خاصّة إذا علمنا أن السّبب الرئيسي في عدم اندفاع المتعلّم نحو التّواصل الشّفوي هو خوفهم من الوقوع في الخطأ، وبالتالي الإحراج الشّديد أمام المتعلّمين الآخرين. ولنا في هذا الحوار البسيط المثل السيء في كيفة معالجة بعض المعلمين للأخطاء وفق مبادئ المحادثة لـ"غرايس":

- المتعلّم: الفاعل منصوب، أليس هذا صحيحا يا معلم؟

- المعلم: طبعاً، والاسم مجزوم.

ففي هذا الحوار نرى تهكّم المعلّم بالمتعلّم، والذي قد يُظهر (المتعلّم) جهله الحقيقي لبعض المعارف، حيث إنّ المعلّم هنا قد انتهك مبدأ الكيف الذي يقتضي ألاّ يقول إلّا ما يعتقد صوابه وألاّ يقول ما لا دليل عليه، وقد يكون قد انتهكه عمدا ليظهر للمتعلّم أن إجابته غير صحيحة ويؤتبه على جهله بشيء كهذا، لكنّه في الوقت نفسه قد يؤثّر على المتعلّم وسلوكاته، فيتردّد الدّخول في حوارات أخرى مع معلّمه لأنّه سيلقى المصير ذاته، في حين يبقى الموقف هو الذي يحدّد كيفة التّعامل مع هذه الأخطاء، والتي قد تكون مقصودة من طرف المتعلّم أو المعلّم.

وفي هذا الصّدّد تجدر الإشارة إلى أن على المعلّم أن يقيّم المتعلّمين من طريقة أفعالهم (الكلام، الكتابة...) وظروفها المختلفة بطريقة صحيحة وفعّالة «لأنّه إذا تنبّأ بأنّ الطفل (المتعلّم) لن يؤدّي واجبه المدرسي على خير وجه، فإن سلوكه نحوه قد يشجّعه على ألاّ يقوم بعمله على الوجه الأكمل، وهناك أدلّة مأخوذة من عديد من الدّراسات والأبحاث تثبت أن العكس أيضا صحيح، فلو كانت توقّعات المعلم عالية بالنسبة لطفل معيّن، فإنّه سيسلك نحوه سلوكا قد يشجّعه على القيام بعمله على أفضل وجه مكن حتّى يحقق توقّعاته»² وعلى هذا الأساس يجب على المعلّم أن يُعزّز دافعيّة المتعلّم بأن يكون القدوة الحسنة في التّواصل، حيث يشكّل انطبعا حسنا يرتسخ في ذهن المتعلّم فيوظّفه من دون شعور بذلك مما يدفعه للتعلّم.

وختاما يمكن القول إن معرفة أخطاء المتعلّمين الوظيفيّة والبنويّة على حدّ سواء وتحليلها يمكن أن تعين المعلّم على معرفة أسباب ارتكابها (والتي يمكن أن يكون هو أحد أسبابها)، وهو أمر لا بدّ منه، حيث يتمكّن من خلالها المعلّم من تحديد استراتيجيات تعليميّة تركّز على تعزيز الأداء

¹ - ينظر، نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص: 111.

² - هـسون، علم اللغة الاجتماعي، ص: 312.

الصّحيح للمتعلّم، وكذا توظيف الأخطاء كوسيلة تعليميّة (حل المشكلات مثلا)¹ ينطلق منها لبناء تعلّقات وتصويب أخرى، ممّا يسمح للمتعلّمين من الاستفادة منها والتّغلب عليها آخر الأمر. وفي هذا المقام يجب ألا ننسى أهم وسيلة لتصحيح الأخطاء، ألا وهي الاعتماد على التكرار (الممارسة) والاحتكاك بالعناصر الكلاميّة في سياقها قصد تنمية الأداء الكلامي - والتّواصلي عموما - للمتعلّم، وهنا يكون التّصحيح أكثر فعالية في حال الوقوع في الأخطاء، خاصّة حين يتبع الاستجابة الخاطئة مباشرة، حيث إنّ المعلّم باعتماده على التحدّث أو قراءة نص ما (تصحيح ضمني) بعد وقوع المتعلم في الخطأ يبعد عنه (المتعلم) الشّعور بالحرّج، لذا فالمعلم هنا يصحّح الخطأ بطريقة غير مباشرة.

II.6- الحجاج والحوار:

يعدّ الحجاج وسيلة أساسية من وسائل الإقناع، وهو يشكّل عنصرا دائما الحضور في أيّ تبادل حوار، ويمكن القول إنّ مصطلحي الحجاج والحوار هما مصطلحان متلازمان، فحيثما يوجد حوار فهناك حجاج والعكس صحيح، وفي العمليّة التّعليميّة نجد أنّ الحجاج يعدّ من أهم مكوّنات التّفاعل التّواصلي بين أطراف الحوار، فالمعلّم يناقش مع متعلّميّه قضية ما ويحاول إقناعهم بها من خلال الصّيغ اللّغويّة التي تتدخّل في تحديدها، لذا "يعتبر الحوار في حدّ ذاته مجالا لإبداء الآراء بامتنياز، وهو بذلك متنفس يجد فيه المتحاورون إمكانيّة لقول ما يمكنهم قوله بشأن القضايا الثقافيّة والسياسيّة والاجتماعيّة"². ويهتمّ الحوار بثلاث قضايا أساسيّة هي: موضوع الحوار من جهة، وشخصياته من جهة ثانية، وأهدافه من جهة ثالثة.³

وفي العمليّة التّعليميّة فإنّ اختيار موضوع الحوار ليس خاضعا للصّدفة كما عرفنا، بل إنّ أهميته هي ما يعطي للعمليّة التّعليميّة نتائج لغويّة وفكريّة وثقافيّة وتواصلية لذلك الحوار، وقد يكون موضوع الحوار: نصّا أو خطابا أو فكرة ما يطرحها المعلّم ليناقشها مع متعلّميّه، وكلّما كان الموضوع شيّقا وجذابا ومناسبا للمتعلّمين ومستواهم جذب اهتمامهم واندمجوا فيه فتتحقّق بذلك

¹ - بالطبع يجب أن ينطلق المعلم من الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون، فالمعلّم لا يجب أن يعلم الخطأ على أنّه خطأ، بل على أنه خروج عن الوظائف اللّغويّة وأبنيتها الشّكليّة السّليمة والمناسبة للمواقف التّواصلية.

² - محمّد نظيف، الحوار وخصائص التّفاعل التّواصلي (دراسة تطبيقية في اللّسانيات التّداوليّة)، إفريقيا الشرق، المغرب، 2010م، ص: 63.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص: 63.

أهداف الحوار التي سطرها المعلم سابقاً، وهي في مجال تعليمية اللغة العربية تتمثل في اكتساب المتعلم كفاءة تواصلية. وفي نفس الوقت فإن مناسبة الموضوع للموقف التعليمي التعليمي تخلق عنصر التفاعل في العملية الحوارية أو الحجاجية، حيث يجعل المتعلمين يستطردون في الحديث ويوظفون كل مكتسباتهم ويكتشفون صحتها وفعاليتها ووظيفتها في العملية التواصلية. وفي هذا الصدد يقول "محمد مفتاح": «نقصد بالتفاعل علاقة المرسل بمتلقيه، سواء أكان ذلك المتلقي فرداً أو جماعة، موجوداً بالفعل أو بالقوة. ومن شأن هذه العلاقة أن تسلب السلطة المطلقة من المرسل على إصدار خطابه على قدر متلقيه ليحصل التفاعل، وكسب استمالة المتلقي، ونيل رضاه. ونظرية التكيف هذه تتيح لنا معرفة السبب في تلون خطاب مؤلف واحد، فقد يكون من عادة الإجابة، واستعمال أساليب راقية، وصور غريبة، ولكننا قد نفاجاً بغير ما هو معتاد منه، وليس من سبب رئيسي وراء ذلك إلا محاولة التكيف»¹.

وبالعودة إلى عناصر الحوار نجد أنّ على المعلم أن يراعي في تحقيق الكفاءات المستهدفة من العملية التعليمية كلاً من الخطاب التعليمي والمتعلم، وهما قطبان يسيران في اتجاه واحد فبدأ من المتعلم وحاجياته اللغوية ومستواه وميولاته يُنقَى الخطاب التعليمي ويُنَى وليس العكس، وهذا ما تؤكد عليه المقاربة التواصلية، لذا فالأجدر على المعلم باعتباره عنصراً مهماً في تشكيل الخطاب التعليمي أو تحويله أن يسعى إلى اختيار الخطابات التعليمية المناسبة لعملية التعليم من جميع جوانبها واضعاً نصب عينيه المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية.

ولنجاح العملية الحوارية فإنّ التداولية قدّمت مبادئ تسهم وبشكل كبير في تنظيم هذه العملية وزيادة فعاليتها، وهي ما يُعرف عند "بول غرايس" بمبادئ المحادثة أو التّخاطب، وهي:

أولاً: مبدأ الكم:

أ- تكلم على قدر الحاجة فقط، أي بالقدر الذي يضمن تحقيق الغرض من التّخاطب.

ب- لا تتجاوز بإفادتكَ القدر المطلوب.

ثانياً: مبدأ الكيف:

أ- لا تقل ما تعتقد كذبه.

ب- لا تقل ما يعوزك فيه دليل بيّن.

وبهذه الشروط فإن مبدأ الكيف يمكن أن يُسمّى مبدأ الصدق أيضاً.

¹ - محمد مفتاح، ديناميّة النصّ (تنظير وإنجاز)، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1987، ص: 50-51.

ثالثاً: مبدأ الأسلوب:

- أ- تجنب إبهام التعبير.
- ب- تجنب اللبس.
- ج- أوجز كلامك (تجنب الإطناب الزائد)
- د- ليكن كلامك مرتباً.

رابعاً: مبدأ المناسبة: ليكن كلامك مناسباً لسياق الحال.¹

إنّ تطبيق هذه المبادئ هو ممكن عمليّة التعليم والتّعلّم لأيّ مادّة دراسيّة، فعلى المعلّم أن يقدّم للمتعلمين حاجاتهم اللّغويّة دون زيادة أو نقصان بما يحقّق التّعلّم الأمثل مع شرح دقيق وموثّق بالأدلة، لأنّ المتعلّم في تساؤل دائم، فكّلاً شكّ في المعلومات المقدّمة إليه، فقد النّقة في المعلّم وفترت همّة التّعلّم لديه، في حين لو قدّمت له المادّة التّعليميّة بكلام موجز ومرتبّ وغير مبهم بأسلوب يناسب سياق التّعلّم (الموقف التعليمي التعليمي) أقبل عليها مستجيباً متفاعلاً معها، وهذا ما تدور حوله رحي المقاربة التّواصلية.

ولعلّ التّداوليّة هي المنهج المتكامل في دراسة النّصوص والخطابات وإجراء المقاربات التي من شأنها إيصال المتعلّم إلى فهم فعلي أعمق للنّص وتعالقاته، وللخطاب واستراتيجياته، وذلك من خلال علاقتها بالعلوم الأخرى والاستفادة منها؛ كتّحليل الخطاب ولسانيات النّص وغيرها.

ومن المنظور التّعليمي فإنّ المعلّم يدخل في حوار حاجي مع المتعلّم حول نص أو خطاب ما (مادّة تعليميّة) وقد يتبادل كلّ منهما الأدوار، فالمعلّم يكون مرسلًا والمتعلّم متلقّيًا والعكس، وأثناء هذه العمليّة التّبادليّة يحدث التّعلّم، "فالتّبادل يعطي لكلّ طرف حوارياً دوراً تلفظياً للاضطلاع به كاملاً، فمن جهة هناك إرادة القول، ومن جهة ثانية هناك القدرة على الفهم، ومن خلال هذين الدورين تبرز الديناميّة الحواريّة الكفيلة بخلق التّفاعل التّواصلي بين أطراف الحوار".² فالمعلّم يؤثّر ويعدّل في قرارات المتعلّم تبعاً لعمليّة التّعلّم وأهدافها، فإذا كان المعلّم بصدد تعليم النّمط الحاجي مثلاً، فإنّه يختار الموضوع المناسب للمتعلمين وميولاتهم وثقافتهم بحيث يكون محلاً للنّقاش، فيترك المتعلّمين بعد التّمهيد للموضوع يتناقشون فيه، فهنا يظهر الاستعمال الفعلي للغة من طرف

¹ - محمّد محمّد يونس علي، مقدّمة في علمي الدّلالة والتّخاطب، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت-لبنان، ط1، 2004م، ص:49.

² - ينظر: محمّد نظيف، الحوار وخصائص التّفاعل التّواصلي، ص:199.

المتعلّمين في موضوع يمَسّ المواقف الاجتماعية التي يواجهونها، مثل: طلب الذهاب إلى رحلة ومكانها، طلب النقود من الأب واستعمالاتها... وغيرها. ومن خلال هذه النقاشات تظهر مؤشّرات النمط الحجاجي فيستنتجها المتعلّمون ويسجّلونها، وللمعلّم الدور المهمّ في توجيه هذه العملية بالتركيز على الكفاءات المستهدفة من أيّ درس وعلى حسب الوقت. وهذا هو مكن المقاربة التّواصلية، فالمتعلّم يكتسب اللّغة بفعل اللّغة؛ وبمعنى أدق يتعلّم التّواصل بفعل التّواصل، وهو ما "يؤكد نجاعة المقاربة التّواصلية في سبر مكونات الحوار لسانية كانت أو خارج لسانية"¹. فالمتعلّم يُفعل كفاءته اللّغوية والتّواصلية في آن واحد، فهو يتخيّر اللفظ الذي يؤدي لضبط مسارات المعاني التي يُراد إيصالها في موقف ما.

ومن هنا فقد دعت الدّراسات التّواصلية إلى وجوب تدريب المتعلّم على استخدام اللّغة في الحياة اليومية، فعلى المعلّم أن يضع متعلّميه داخل مجموعات، حيث تكون الممارسة طبيعية، ويجري التّخاطب والتّحاور والتّحاجج فيما بينهم كما لو كانوا في المجتمع، وبهذا تتحسنّ وتترسّخ الكفاءة التّواصلية لديهم من خلال العلاقة التّواصلية التي تكون بين المعلّم والمتعلّمين، أو فيما بين المتعلّمين أنفسهم، وفيها يجدون أنفسهم في مواقف تواصلية لغوية حقيقية.

ونظرا للعلاقة المتينة بين الحوار والحجاج وتضمّن كلّ منهما في الآخر في أيّ عملية تواصلية من جهة، وعلاقتها بأداة التّواصل من جهة أخرى انطلاقا من أنّ كلّ حوار أو حجاج تحرّكه وسائل تواصلية معينة، فإنّنا نخلص إلى ما مفاده أنّ أيّ فعل تواصلية هو فعل حجاجي بالضرورة²، حيث إنّ هدف الحجاج المتمثّل في إقناع المتلقّي بفكرة ما أو تغيير نظام معتقداته أو تبديل مواقفه السلوكية (من خلال الثنائيات: افعل ولا تفعل) يتشاركه مع كلّ فعل تواصلية لغوي أو غير لغوي (فعل القول، فعل الكتابة، فعل الإشارة...)، هذا الأخير الذي يتضمّن فعلا تأثيريا (حسب نظرية الأفعال الكلامية)، حيث يتحقّق هذا التأثير من خلال حضور الأقسام الأربعة³ للفعل التّواصلية في الوقت ذاته وبدرجة متفاوتة (بحكم أنّ الفعل الإشاري يُقصى في الكتابة رغم وجود إشارات زمكانية يكشف عنها السياق النصي) هي التي تجعل الفعل التّواصلية

¹ - المرجع السابق، ص: 194.

² - بالطبع فإن من أهم الوظائف للغة هي الوظيفة الحجاجية كما أشار إليها "بوير".

³ - انظر البحث في النقطة التالية (نقد نظرية الأفعال الكلامية).

كاملاً، فمثلاً لو قلت لشخص ما (اكتب) فأنت قمت بفعل قولي وفعل إنجازي وفعل تأثيري في نفس الوقت، حيث إنك أقنعت المتلقي بالكتابة وأثرت انتباهه.

ومن خلال العبارة "تتعلم التواصل بفعل التواصل"، فإن الحوار أو الحجاج يعدّان المجال للتطبيقي لهذه المقولة، وهو ما يوجب التركيز عليه في عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها.

وإذا عدنا إلى برنامج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، فإننا نجد يزر بالظواهر النحوية والبلاغية والصرفية وغيرها، والتي يمكن استثمارها في الحجاج، وبالتالي في عملية التواصل ككل، وهذا من باب ربط وظيفة اللغة ببنيتها، وفيما يأتي بعض الأمثلة التي تبين ذلك¹:

- المثال الأول: (درس القواعد: نسخ الجملة الاسمية بأن وأخواتها ص: 233 و المدرج ضمن الوحدة رقم 20)

ففي هذا الدرس يجب ألا يركّز المعلم على الظاهرة النحوية بقدر ما يجب عليه أن يركّز على وظائف التواصل عندما تدخل على الجملة الاسمية، مثل:

مستوى تداولي وظيفي (المعلم الوظيفي)

مستوى نحو تركيب (المعلم البنوي)

- إنَّ الثَّعبانَ مخيفٌ

- إنَّ الثَّعبانَ مخيفٌ

أداة توكيد موصوف صفة

حرف نصب اسمها خبرها

وظائف: - تأكيد الوصف أو الخبر (الحجاج)

جملة اسمية بسيطة منسوخة

- تحذير.

- المثال الثاني: (درس البلاغة: ما يفيد التشابه والتفاضل، ص: 18. والمدرج ضمن الوحدة

الأولى) بالطبع هذا الدرس يمكن أن يُدمج معه درس القواعد السابق من خلال تناول الأداة (كأن) تعدّ البلاغة من أهم أبواب الحجاج، بل إنَّ الحجاج في حدّ ذاته أصبح يشكّل نظرية مستقلة تُعرف بالبلاغة الجديدة، حيث إنّ الظواهر البلاغية كالتشبيه بأنواعه والاستعارة بأنواعها والكناية وغيرها من الصّور البيانية هي في حقيقة أمرها حجج لمستعملها، فهي إضافة إلى طابعها الجمالي فإنّها تقدّم حجة ما، وهذا ما يجب أن يدركه المتعلّم عند توظيفها. فمثلاً نجد أن التشبيه يقدّم أدلة

¹ - تجدر الإشارة إلى أن الأمثلة المقدّمة وطريقة تحليلها لا تمثّل وحدها طريقة متكاملة لتقديم هذا الدرس أو الآخر في المقاربة التواصلية، بقدر ما هي تسليط للضوء على أهم المرتكزات التي تجمع بين بنية اللغة ووظيفتها.

حسيّة للمشبه فيفهم السامع مراد المتكلم ويقتنع به (الأغراض البلاغيّة). ومن الأمثلة التي وردت في البرنامج:

مستوى تداولي وظيفي (المعلم الوظيفي)

العلم نور
موصوف صفة
-الإخبار، الوصف الدقيق

مستوى بلاغي (المعلم البنوي)

- العلم نور
مشبه مشبه به
تشبيهه بليغ

- تقديم حجة قويّة: مطابقة المشبه للمشبه به

II.7- نظريّة أفعال الكلام:

تعدّ نظريّة أفعال الكلام التي أسّسها "جون أوستن" من أهمّ الأسس التّدأوليّة التي يمكن تطبيقها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، حيث «يرأها علماء النّفس أنّ اكتسابها شرط أساسي لاكتساب اللّغة كلّها، أمّا نقاد الأدب فيرون فيها إضاعة لما تحمله النّصوص من فروق دقيقة في استعمال اللّغة وما تُحدثه من تأثير في المتلقّي»¹، وتتلخص هذه النّظريّة في أنّ بعض الأقوال الصّادرة في وضعيات محدّدة تتحوّل إلى أفعال ذات امتداد اجتماعي، واللّغة في نظر أصحاب هذا الاتّجاه هي عبارة عن شكل خاص من النّشاط التّأصلي والذي يتكوّن من أفعال كلاميّة ينجزها المتكلّمون، مثل: طرح أسئلة، توجيه أوامر، تقديم وعود...إلخ.

ولقد بيّن "سيرل" ومن بعده "أوستن" أنّ تحقّق كلّ واحد من هذه الأفعال في الواقع، يتمّ وفق صيغ لغويّة تختلف باختلاف العناصر المكوّنة للموقف الكلامي الذي تُنجز فيه (المتكلّمون، مراكزهم الاجتماعيّة، نوع العلاقة بينهم، الزّمان والمكان الذي يجري فيه التّأصل...)².

وقد قسم "أوستن" في البداية هذه الأقوال إلى نوعين: أقوال إخباريّة، وأقوال إنجازيّة. فالأفعال الإخباريّة أو النّقريّة؛ هي الأفعال التي تصف وقائع العالم الخارجيّ وتكون صادقة أو كاذبة، أمّا الأفعال الأدائيّة، فتُنجز بها في ظروف ملائمة أفعال أو تودّي، ولا توصف بصدق ولا كذب.³

¹ - محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 40-41.

² - ينظر: محمّد الأخضر الصّبيحي، اللّسانيات التّدأوليّة وأثرها في تعليميّة اللّغات، ص: 49.

³ - محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص: 43-44.

وبظهور بعض الإشكالات في هذا التقسيم، فقد عدل "أوستن" عنه إلى تقسيم آخر، حيث رأى أن الفعل الكلامي مركّب من ثلاثة أفعال، وهي:

- الفعل اللفظي: ويتألف من أصوات لغوية تنتظم في تركيب نحوي صحيح ينتج عنه معنى مجرد وهو المعنى الأصلي، وله مرجع يحيل إليه.

- الفعل الإنجازي: وهو ما يؤدّيه الفعل اللفظي من معنى إضافي يكمن خلف المعنى الأصلي.

- الفعل التأثيري: ويُقصد به الأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازي في السامع.¹

وانطلاقاً من أنّ هذه النظرية هي من أهم الأسس التّداوليّة، فلا بد أن نستفيد منها في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، خاصة إذا تعلّق الأمر بالعمل والفعل الذي هو عصب الحياة ونبضها، بل وأكثر من ذلك وهو أنّ العمل متعلّق بالقول، ومما لا شك فيه أنّ اللّغة العربيّة هي أمّة الكلام بلا منازع لاتّصافها بمميزات لا نجدها في كثير من اللّغات مجتمعة، فهي لغة القرآن، لغة البيان والتّبيين، وعلى هذا الأساس وباعتبارها أداة تعليميّة تعلّميّة تمنح المتعلّم قدرة على التّفاعل وسط المجتمع إمّا فاعلاً بها أو منفعلاً وجب الاهتمام بجميع جوانبها وخصائصها، ومنها "الفعل الكلامي" الذي يعتبر أهمّها فهو يساعد في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها بشكل كبير وفعل، حيث يحدّد الفواعل وأفعالهم، فمثلاً في ديننا الحنيف لو قلت لشخص ما: اقتل فلانا. فأنت أصدرت فعلاً، وإذا نفّذه ذاك الشخص، فأنت مشارك فيه، فاللّغة أداة سلطة وفعل في المواقف التّواصلية.

ونحن إذا نظرنا إلى عملية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها لوجدنا أنّ هذا المنهج المستحدث في دراسة اللّغة؛ أي التّيار التّداولي ضارب بقوة في برمجة دروس العربية للمتعلّم في أكثر من مرحلة تعليميّة بدءاً بالتّعليم المتوسط من خلال برمجة الأعمال اللّغوية (الأمر، النهي، الاستفهام،... الخ) أو مسألة الحجاج (البرهان، التوكيد، أنماط النصوص، البلاغة،... الخ)، وهي مسائل مؤثرة بقوة في تكوينه اللّغوي حتى في مرحلة متقدّمة وهو طالب جامعي.

واستناداً لهذه النظرية فإنّ الخطاب التّعليمي عبارة عن أفعال يحاول المعلّم من خلالها إيصال المعرفة للمتعلّم، والتي تدخل ضمن تحقيق كفاءة تواصلية، ولكن تأويل أيّ فعل كلامي يخضع للمواقف والوضعيّات التي أنجز فيها، وإلاّ لن يأخذ معناه الصّحيح والدقيق، فصيغة الاستفهام مثلاً تحمل في استعمالها دلالات متنوّعة، فلو طرح المعلّم السّؤال التّالي على متعلّميّه: هل بإمكانكم

¹ - ينظر: المرجع السّابق، ص: 45-46.

أن تعيدوا المشروع يوم غد. لوجدنا أنّها تحمل معنى الاستفهام الحقيقي، وفي نفس الوقت معنى الطلب.

في حين أنّ الطلب يأخذ عدّة أشكال لغويّة، مثل: "ناولني الكتاب"، و"هل عندك كتاب"، و"ليس عندي كتاب"، وكلّها صيغ تؤدّي الفعل ذاته.

ولمّا كانت الأفعال الكلاميّة تأخذ حيّزا كبيرا في استعمالنا اللّغويّة، فإنّ على القائمين على تدريس اللّغة العربيّة (مؤلّفو الكتب، المتعلّمين...) أن يسعوا إلى إجراء عمليّة جرد كامل لمختلف الأفعال، وتحديد الكيفيّات التي يتحقّق بها كلّ فعل أثناء التّفاعل اللّغوي بين المتكلّمين، ثمّ اعتمادها في تحديد مضامين مختلف الدّروس مراعين في ذلك احتياجات كلّ فئة من المتعلّمين لهذه الأفعال استنادا إلى واقعهم، فمن استعمال الطّفل للهجة يمكن استقراء الأفعال في الفصحى التي تؤدّي المنجز ذاته، بل وأكثر من ذلك تبعا للسياق اللّغوي أو المقام التّخاطبي الذي وردت فيه، وهكذا نصل بالمتعلّمين إلى اكتساب كفاءة تواصلية بدل حفظ القواعد والتّراكيب الجامدة المعزولة عن سياقات استعمالها. ولعلّنا نصل إلى هذا الهدف من خلال تصنيف حقول إنجازية في مقابل الحقول الدّلالية تتّسم بالسهولة والبساطة التي تلائم المتعلّم في مرحلة من مراحل تعلّمه. فمثلا إن حسن استعمال المتعلّم للأفعال التّقريرية أو الإنجازيّة منها، وفي المقابل حسن فهم المتعلّم لها يوفّر الجهد والوقت، فالمتعلّم يصبح متحكّما في تمييز خطاب المتعلّم؛ هل هو يسأل فيحتاج إجابات أو يقرّر حقائقا؟ وهكذا.

ولإبراز أهمية هذه النّظرية نشير إلى أنّ استعمال الأفعال الكلاميّة التي لا تدلّ صيغتها على ما تدلّ عليه؛ كالاستفهام مثلا أثر بين في عمليّة التّعليم، حيث يستعمل المتعلّم هذه الأفعال في خطابه التّعليميّة لأغراض متنوّعة، منها:

- التّشويق.
- لفت انتباه المتلقّي إلى ما هو مهمّ في الموضوع.
- لإثارة مجموعة من التّساؤلات التي يطرحها المتلقّي في ذهنه.
- لدفع الأفكار أو بالأحرى طريقة الحديث والحوار.
- للإشارة إلى أنّه سيتمّ الحديث عن هذا الموضوع بالذّات.
- لتحديد الإشكاليّات المطروحة في الموضوع.

- تقريب المتلقي من المادة باعتباره باحثا و متكونا فيها.

- التقرير.

وفي ختام الحديث عن دور الأفعال الكلامية في تعليم اللغة وتعلمها، والذي يطول ولا يتسع المقام لذكر كل متعلقاتها وتطبيقاتها يمكن القول إنّ تحسيس المتعلم بوظائفية اللغة ينطلق من إشعارهم بمدى وظائفية الأقوال التي يصدرها وينتج عنها أفعالا متعددة فيصبح المتعلم يرى أنّه بمجرد استعماله للغة، فإنّه ينجز أفعالا؛ وبعبارة أخرى فإنّه ينشئ أعمالا بمجرد كونه مُنجزا لأقوال، وهنا يقترب عنده القول بالعمل ويتلزم حضورهما في أيّ تلفظ مهما كان، وحينئذ سيتلاشى عنده مفهوم مترسخ في ثقافتنا الاجتماعية، وهو مفهوم "الكلام الفارغ" ليستبدله "الكلام الملأ" الذي يُحمّل متلفظه كلّ تأثيراته السلبية والإيجابية في العملية التواصلية، وليس للمتعلّمين أن يدركوا أهمية ما يدرسونه من ظواهر لغوية (صوتية، نحوية، صرفية، بلاغية،... الخ) إلّا إذا أدركوا أن للكلام المنطوق (المتكون من تلك الظواهر والمشكلة في بنى لغوية مختلفة) وظائف هي إنجاز الأعمال، والتي ينجزها بمجرد تفعيل آليات اللغة في سياق معيّن، والذي قد يأخذه إلى إنجاز أفعال مختلفة تختلف عن الغرض الذي وُضعت له في نظمها المنعزل عن استعمالها.

ولكن قبل أن ننقل للحديث عن مبدأ آخر يجب أن نقدّم نماذج تطبيقية وفق المنهج التداولي، والمستوحاة مواضيعها من منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط والتي يمكن تطبيقها حتّى في مراحل تعليمية أخرى، وفي هذا الصدد لا يمكن القول -ونحن نطبق المبادئ التداولية- إنّ لا مكان للسانيات البنوية، بل بالعكس، فنحو الجملة ونحو النص يندمجان بطريقة أو بأخرى، فقط أنّ الفرق هو عدم عزل تلك البنى والأنحاء عن سياقاتها ووظائفها؛ لأنّها هي التي تحدّد معانيها ومقاصدها بدقة، فالمتكلّم يستعمل جملا ونصوصا وخطابات في الأصل، ولكنّها قد تأخذ انزياحات معنوية-إن صح القول- وحتّى لفظية قد يتطلبها الموقف التواصلية بغرض تحقيق الفهم.

- المثال الأول: الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي والمُدرجين تحت الوحدة رقم (06) والوحدة رقم (08) وفق هذا الترتيب في نشاط دراسة نص:

يعدّ الأسلوب والخبري والأسلوب الإنشائي من أهم المباحث التّداولية في البحث اللّساني العربي، والذي أثّرت حوله عدّة نقاشات لا يسع المقام لذكرها¹، حيث ربطها الكثير من الباحثين بما وصل إليه "أوستن" ومن بعده في نظرية الأعمال اللّغويّة.

واستناداً إلى ما وصل إليه "أوستن" أنّ كلّ الأفعال الكلاميّة هي أفعال إنجازيّة سواء تعلّق الأمر بالأفعال التّقريريّة أو الأفعال الإنجازيّة، والتي قسّمها فيما بعد إلى أفعال إنجازيّة مباشرة وأفعال إنجازيّة غير مباشرة²، فإنه يمكننا مقاربتها بما توصل إليه العلماء العرب، خصوصاً النّحاة والبلاغيين، كالآتي³:

أ- الأقوال الإنجازيّة المباشرة :

وهي التي تنتج عن توافق البنى التّركيبية مع المعاني المتأصّلة فيها، أي المعاني الحرفيّة كما يسمّيها البعض أو المعاني النّحوية كما يصطلح عليها بعض النّحاة، كأن يفيد الاستفهام الاستخبار مطلقاً، وهو المعنى الأوّل الذي يبدّر إلى الذّهن بمجرد التّلفّظ بالجملة المنجزة للعمل اللّغوي.

ب- الأقوال الإنجازيّة الغير مباشرة :

وهي التي تنتج عن عدم توافق البنى اللّغوية مع المعاني السيّاقية أو المقاميّة التي تقتضيها ملابسات السيّاق أو المقام، وهو ما يطلق عليه البلاغيون «مقتضى الحال» كأن يفيد تركيب الاستفهام أمراً أو إنكاراً أو التماساً أو تهكّماً وسخرية.

وبخصوص بعض الأفعال الإنجازيّة فقد توصّلت أحدث الدراسات إلى أنّ أعمالاً مثل الإثبات والنّفي والتّعجب والمدح والذّم والسؤال والإلزام والإغراء والتّحذير والقسم والدّعاء وغيرها لا وجود لها في الوقائع الخارجيّة، فهي أعمال لا تُنجز إلّا في اللّغة وباللّغة، خصوصاً أنّ مثل هذه المعاني

¹ - للتوسع في هذا الموضوع، ينظر على سبيل المثال لا الحصر، مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص: 47 وما بعدها.

² - ينظر، ص: 115 من هذا البحث.

³ - لقد سبق الحديث عن هذين الصنفين عند "سيرل"، والذي عبّر عنهما بالاستلزام العرفي، والاستلزام الحوارية (ينظر، ص: 119 من هذا البحث).

هي معان إعرابية صرفية معجمية، لذا فقد استند كل من "أوستن" و"سيرل" في استقراءها على المعجم باعتباره مستوى من مستويات النحو.

ولعلّ أهم ما توصّل إليه "أوستن" من خلال أبحاثه في نظريته الأفعال الكلامية هو أنّ العمل اللغوي يمثل الوحدة الدنيا الأساسية للتواصل الإنساني، خصوصا أنّ هناك أفعالا كلامية لا تُجز إلا في اللغة وباللغة، وهذا ما يجعل الكلام شكلا من أشكال السلوك الذي تحكمه قواعد الإعراب والصرف والدلالة (مثل الأفعال الإنجازية المباشرة ذات المعاني الحرفية) وينتج عن هذا المبدأ أنّه لا يمكن دراسة الجملة ودلالاتها بمعزل عن إنتاج العمل اللغوي الذي لا يكون إلا في مقام معيّن والذي يفرض بدوره مقالا معيّنًا كذلك انطلاقا من المقولة العربية البلاغية أنّ «لكل مقام مقال»، وكذا المقولة التداولية التي تؤكد على أنّ الوظائف هي التي تتحكم في الأبنية اللغوية وتنتجها وليس العكس، بالطبع من دون الخروج عن الوضع اللغوي.

وتبسيطا لما سبق ذكره يمكن تلخيص كيفية الاستفادة من نظرية الأفعال الكلامية، وذلك من خلال وضع المتعلّمين في مواقف تواصلية تجعلهم يكتشفون أنّ الظواهر اللغوية (الموجودة في: النحو، الصرف، البلاغة...) هي أفعال إنجازية تأخذ أشكالا متعدّدة من خلال ربط تلك البنى (نحوية، صرفية...) بسياقاتها ومقاماتها المختلفة؛ وبمعنى آخر خلق مقارنة بينهما، فيستوعب المتعلّم حينئذ أنّ اللغة ليست مجرد أبنية وقوالب جوفاء تخضع لقواعد النحو والصرف والبلاغة والمعجم، بل أداة ووسيلة طيّعة في أفواه الناطقين بها، حيث تتلون بتلون المقامات والسياقات التي تستعمل فيها مطابقة لمقاصد المتكلمين في عملية تواصلية تبادلية وتفاعلية.

وبناء على ذلك، فإن تفعيل نظرية الأفعال الكلامية في تعليم اللغة العربية وتعلمها يتطلب مقارنة البنى اللغوية مع وظائفها التداولية في كلّ نشاط من أنشطة اللغة العربية، فمثلا إذا كنّا في درس القواعد فيجب أن يُردف المستوى التركيبي النحوي من دراسة الأفعال الكلامية بدراسة المستوى التداولي لهذه الأعمال؛ وبمعنى آخر نكون أمام مصطلح مغاير للدّرس النحوي أو الصرفي أو البلاغي المعتاد، مستبدلين إياهم ب: الوظائف النحوية، الوظائف الصرفية، الوظائف البلاغية وهكذا.

ولعلّ تراثنا العربي يزخر بكلّ هذه الوظائف (أو الأغراض كما يسمّيها البلاغيون)، فما علينا إلا استخلاصها واستنباطها وتحويرها وفق منظور تعليمي وظيفي يتّسم بالبساطة¹، وهكذا نبتعد عن النّحو الجاف كما يصفه العديد من الباحثين والمعلّمين.

إنّ المتنبّع والمتفحّص لما ذكرناه حول هذا المبدأ (الأفعال الكلاميّة) ليتبيّن له أنّنا قد رجعنا إلى الحديث مجدّداً عن وجوب ربط بنى اللّغة بوظائفها، وهذا ما أشرنا إليه في بداية حديثنا عن المبادئ التداولية وكيفية تطبيقها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها². لذا فالمثال النّحوي (الفعل المضارع المنصوب) الذي عرضناه كتطبيق للمبدأ الأول ينطبق على هذا المبدأ أيضاً. ومن الأمثلة الأخرى نعرض الآتي:

* - الأمر كفعل كلامي: (نص "العلم"، ص: 84 في نشاط دراسة نص + (إدماج) مع درس النحو، ص: 22)

وفي هذا المثال إدماج بين درس نحوي ودرس بلاغي لأداء وظيفة تداولية معيّنة (الطلب)، كالآتي: عِشْ في علو (هنا يخاطب الكاتب العَلَمَ)

مستوى تركيبى نحوي (المعلم البنوي)	مستوى تداولي (المعلم الوظيفي)
عِشْ (أنت) في علو	عِشْ (أنت) في علو
فعل أمر + فاعل م + جار ومجرور	طلب مُنفذ الطالب المـكان

جملة فعلية بسيطة + جملة تفيد الطلب (متحقّق في المستقبل)

هنا يتساءل المتعلّم: لماذا هذه الجملة الأمرية (الفعلية: الإنجازيّة المباشرة) لا تحتل صدقا ولا كذبا (تعريف الأسلوب الإنشائي)؟؛ لأنّها تتضمّن فعلا كلاميا يفيد الطلب (الأمر) حسب تصنيف الأفعال الكلاميّة). ومن خلال هذه المزوجة يستطيع المتعلّم استعمال "فعل الأمر" و"الأسلوب الإنشائي" بغرض إنجازي؛ يكمن في حمل المخاطب على القيام بفعل معيّن في المستقبل، فلا يهم

¹ - فلا داعي إلى أن نأخذ بتلك التصنيفات التي وضعها "أوستن" و"سيرل" جميعها، ونطبّقها بحذافيرها؛ لأنها ستأخذنا في متاهات نحن في غنى عنها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، فقط الذي نستفيد منه هو المبادئ العامة للأفعال الكلامية (أفعال إنجازيّة مباشرة وغير مباشرة، الفعل التأثري،...) (وهي موجودة في تراثنا بمصطلحات أخرى)، وكذا إمكانية أخذ بعض الأصناف أو تبسيطها إلى أقصى درجة ممكنة؛ لأننا لسنا في مقام علم بل مقام تعليم.

² - ينظر هامش ص: 207 من هذا البحث.

إعراب فعل الأمر بقدر ما تهم وظيفته الإنجازية، خصوصا أن المتعلم قد درس فعل الأمر في المرحلة الابتدائية.

وفي ذات السياق يستطيع المعلم من خلال هذه الجملة الطلبية أن يستهدف كفاءة أخرى، وهي "حب الوطن"، و"المواطنة"، وهما موضوعا المحور والوحدة التعليمية (رقم 08)، وهنا يبين أن الطالب في هذه الجملة لم يكن موجها للعلم باعتباره شيئا جامدا (صورة بيانية أيضا)، بل للمتعلم (استلزام خطابي)، وهو من عليه السعي للحفاظ على هذا العلم في علو من خلال كذا وكذا. لذا فالجملة بما تحمله من ظواهر نحوية وبلاغية تُفسي إلى طلب غير مباشر موجّه للمتعلمين في حقيقة الأمر (إنّ كلّ ما استنتجه المتلقي من هذه العبارة ويلزم نفسه بالقيام به من أجل العلم يدخل ضمن الفعل التأثيري، وكلّما كانت قيمة الفعل التأثيري تتطابق مع مقصد المتكلم نقول إن العملية التواصلية ناجحة)

* - الاستفهام كفعل كلامي: (مثال مأخوذ من ص: 260 من النص الأدبي)

جملة الاستفهام هي: إلى متى يتحملنا كوكبنا؟

مستوى تداولي (المعلم الوظيفي)

مستوى تركيبى نحوي + بلاغي (المعلم البنوي)

إلى متى يتحملنا كوكبنا؟
المنتهى اسم استفهام المستفهم عنه
والحدّ زمني

إلى متى يتحملنا كوكبنا؟
ح.ج أ. استفهام ف + م به ف + م + م.إ

جملة استفهامية (معرفة الحد) + تفيد: بلوغ منتهى الشيء وحدّه - التأنيب - وجوب التّغيير.

وفي هذا المثال تجدر الإشارة إلى أنّ مشكل الفصل بين التركيب والتداول في دراسة الاستفهام ليس في تحليل الجمل وتحديد وظائف مكوناتها الأساسية، بل في وصل المعنى بالأداة لاسيما أسماء الاستفهام أحيانا وتعليق هذا المعنى بالمقام على اعتبار أنّه يفهم من خلال أوضاع التّلفّظ وظروف الإنجاز أحيانا أخرى.

ومن خلال كلّ ما تقدّم ذكره يتبيّن لنا ضرورة وجدوى أن ننفّث بدراسة الأفعال اللّغوية وتدرّسها على فهم جديد للنّص يعاضد الفهم أو التّفسير التّركيبي، فيصبح الخطاب أو النّص متتالية من الأفعال اللّغوية علاوة على كونه مجموعة جمل مترابطة تركيبياً وفق قانون النّظم.

ومن خلال التّوظيف المناسب والفعال للأفعال اللّغوية في العملية التّعليميّة التّعلّميّة فإنّ المتعلّم يصبح قادراً على تمييز خطاب المتكلّم (المعلم وغيره) ونص المؤلّف، هل هو يطلب الإجابة أو يقرّر حقيقة أو ينجز أفعالا مختلفة، وهذا ما يحقّق الفهم من جهة، ومن جهة أخرى يوفر الوقت والجهد المهمّين في العملية التّعليميّة التّعلّميّة.

III- التّقسيم المقترح لأنشطة اللّغة العربيّة¹:

من خلال ما تمّ عرضه فيما تعلق بالمبادئ التّداوليّة وكيفيّة تطبيقها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها نخلص إلى أمر مهمّ يجدر التّركيز عليه ويجب أن يُعاد النّظر فيه من طرف معدّي المناهج ومطبّقها؛ ألا وهو تقسيم نشاطات اللّغة العربيّة، والذي يتّسم بأنّه غير ثابت وغير قائم على أساس لساني وتعليمي وظيفي للّغة العربيّة في الوقت نفسه، بل على أساس طريقة التّعليم رغم أنّ المادّة واحدة في كلّ الأنشطة، وهي اللّغة العربيّة.

ففي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط مثلاً (المحور التّطبيقي للبحث) نجد أنّ المتعلّم يتناول اللّغة العربيّة في شكل وحدات تعليميّة تتضمّن ستة أنشطة في حجم ساعي يُقدّر بست ساعات أسبوعيّاً²؛ ففي الحصة الأولى يتناول نصاً للقراءة المشروحة (1)، أمّا في الثانية فيتناول نصّاً آخر للقراءة المشروحة (2)، لتأتي بعدها "القواعد" في حصة ثالثة، ثم يليها نشاط قراءة النّص الأدبي رابعاً، أما خامساً فهو نص التّعبير الشّفوي، لتُختتم الحصص بحصة سادسة خاصة بالتّعبير الكتابي.

ولو أمعنا النّظر في هذه النّشاطات لوجدنا أنّها مكتنّزة بالنّصوص (أربعة نصوص)، فالمادّة واحدة (لغة) ولكن عُولجت بطرق ونشاطات مختلفة!! فعلى أساس طريقة العلاج سُمّي فرع اللّغة: قراءة، قواعد... الخ. ولكن إذا استقرّنا اللّغة العربيّة لوجدناها تشمل ظواهر لغويّة عديدة لا يمكن حصرها في نشاطات محدّدة بدقّة، فالنّحو أو الصّرف أو الإملاء مثلاً لا نجدهم يشكّلون فرعاً مستقلاً بذاته من فروع اللّغة على أساس طريقة العلاج، فليس ثمة معالجة بطريقة خاصة كالقراءة أو الكتابة، وإنّما يشترك في تعليم النّحو مثلاً عدد من الطّرق؛ منها القراءة والمناقشة والتّحليل

¹ - سنحاول في هذا المقام تسليط الضوء على أهمّ المرتكزات النّظريّة والإجراءات التّطبيقية لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، والمستخلصة من البحوث اللّسانية عموماً، والتّداوليّة على وجه الخصوص من خلال ما تمّ عرضه والبحث فيه ومناقشته-وسيتّـم في ثنايا هذا البحث، والتي يحتاج تطبيقها (المرتكزات) إلى إمكانيات، وكذا تمحيص ونقد من قبل المختصين والعاملين في المجال التعليمي لتكتمل في صورة قابلة للتّجسيد على الواقع التعليمي.

² - خُصّص هذا الحجم الساعي الكبير لها نظراً لأهميّة اللّغة العربيّة في عملية التّعليم والتّعلّم في كلّ المواد: لغة عربيّة، اجتماعيات، علوم، رياضيات... الخ. لذا فبمقدار كفاءة المتعلّم اللغويّة والتّواصلية يكون انفتاحه على المواد الأخرى وتحصيله لها، فمثلاً نجد أنّ مادة الرياضيات التي تغلب عليها الرموز، وفي ضوء وضعية حل المشكلات (المقاربة بالكفاءات) يكون أمام نص لغوي يتطلّب منه فهمه وتحليله من أجل ترجمته فيما بعد إلى رموز رياضيّة (معادلات)، ولهذا فاللّغة العربيّة قاعدة لجميع المواد الأخرى، ودرجة اكتسابها تؤثر على تحصيل المواد الأخرى بالإيجاب أو السلب، وفي ذلك إشارة أيضاً إلى معلمي المواد الأخرى بوجوب المحافظة على استعمال اللّغة العربيّة الفصحى وتثبيتها، وينطبق هذا الكلام أيضاً على معدّي تلك المواد.

والتدريب، وحتىّ الحفظ، وكذلك الحال بالنسبة للظواهر البلاغية والأدبية، فهي لا تعدّ فرعاً على أساس أنها طريقة من طرق علاج المادة، وإنّما هي موضوع الدرس لا طريقة تدريسه.

إنّ هذا التقسيم هو ما أدّى بالمعلمين في كثير من الأحيان إلى المغالاة في بعض الظواهر اللغوية، خصوصاً النحو فجعلوه غاية لا وسيلة مبتعدين بذلك عن وظائف تلك البنى اللغوية، والتي تمكّن المتعلّم من استخدامها استخداماً وظيفياً فعّالاً في مواقف تواصلية حيّة، وهذا ما جعل المعلمين عموماً، والمتعلّمين على وجه الخصوص يرون أنّ النحو مادّة صعبة وجافّة، لذا فما الجدوى من تعلّمها؟

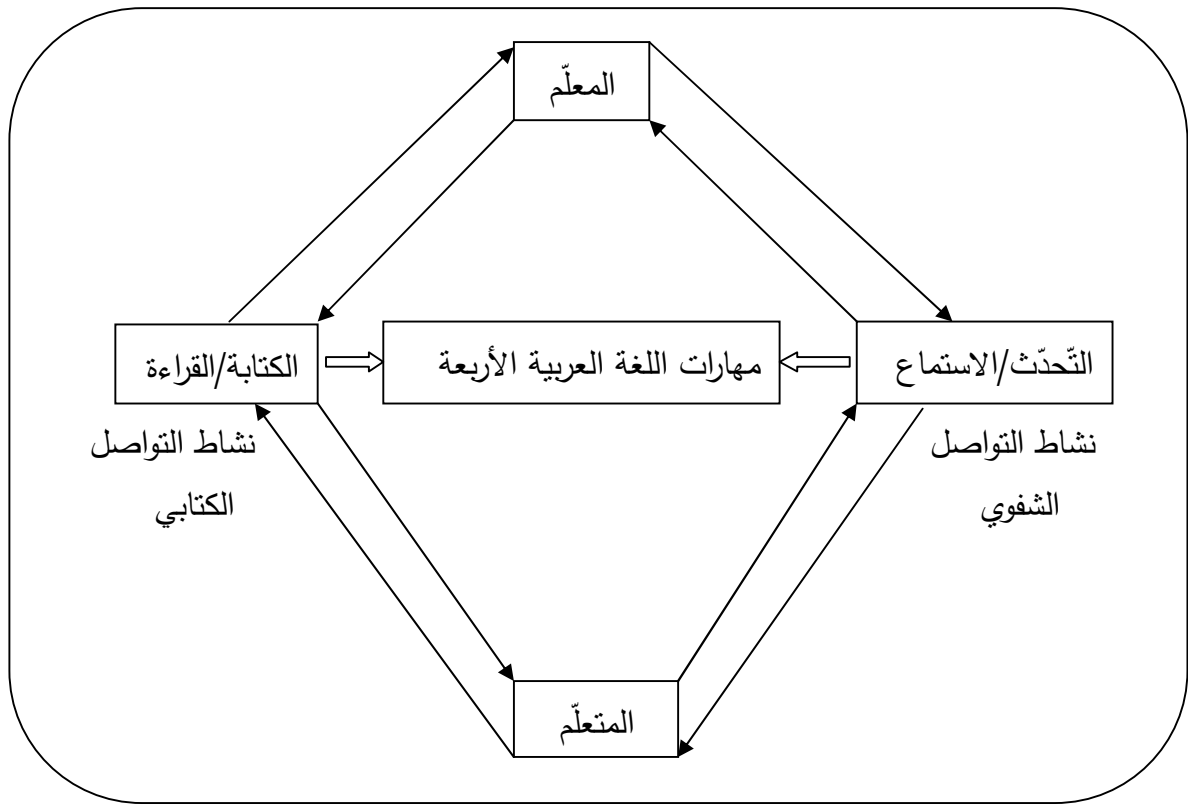
وعلى هذا الأساس، وإذا كان تقسيم اللغة العربية إلى فروع هو تقسيم ليس لسانياً ولا تعليمياً وظيفياً، فما هو التقسيم الفعّال والوظيفي الذي يجب أن نتّبعه في تعليم اللغة العربية وتعلّمها إذن؟ إنّ الإجابة عن هذا السؤال تكمن في السؤال الآتي: لماذا لا ننطلق في تحديد نشاطات اللغة العربية من وظيفتها الأساسية ألا وهي التّواصل؛ فنكون حينها أمام نشاطين؟، وهما:

(أ) - نشاط التّواصل الشّفوي.

(ب) - نشاط التّواصل الكتابي¹.

ومن خلال هذين النشاطين نربط بين بنية اللغة ووظيفتها، وبذلك نتحقّق وحدة اللغة، ونكون أمام تدريس: وظائف نحوية، وظائف صرفية، وظائف بلاغية بدل ظواهر نحوية، وظواهر صرفية، وظواهر بلاغية وهكذا. وهنا يكتشف المتعلّم أنّ اللغة نشاطين اثنين يمكنه من التّواصل السّليم والفعّال في كافّة المواقف التي تتطلّبه الحياة اليومية، والتي قد يكون فيها: متحدّثاً أو مستمعاً، كاتباً أو قارئاً، وهذه هي المهارات اللغوية التي يجب أن يكتسبها المتعلّم ويمارسها في العملية التعليمية التعلّمية وغيرها من المواقف التواصلية. فلا يكون مستقبلاً سلبياً (مستمعاً، قارئاً) فقط، بل يجب عليه أن يكون منتجا كذلك (متحدّثاً، كاتباً)؛ لأنّ التّواصل عملية تبادلية تفاعلية تسير في اتجاهين، كالآتي:

¹ - استعملنا هنا مصطلح التّواصل بدل التعبير؛ لأنه (التّواصل) أوسع وأشمل، فالتعبير مظهر من مظاهر التّواصل، وقد يلزم طرفاً واحداً (حديث النفس مثلاً)، في حين أنّ التّواصل يدل على وجود طرفين، كما يجعل هدف التّعلم وكفاءاته واضحة، فعندما يقبل المتعلّم على إحدى النشاطين يعلم ماذا سيفعل، وكذا يتشوّق إلى معرفة الوظائف التي سيكتسبها ضمن هذين النشاطين.



-الشكل(1)-

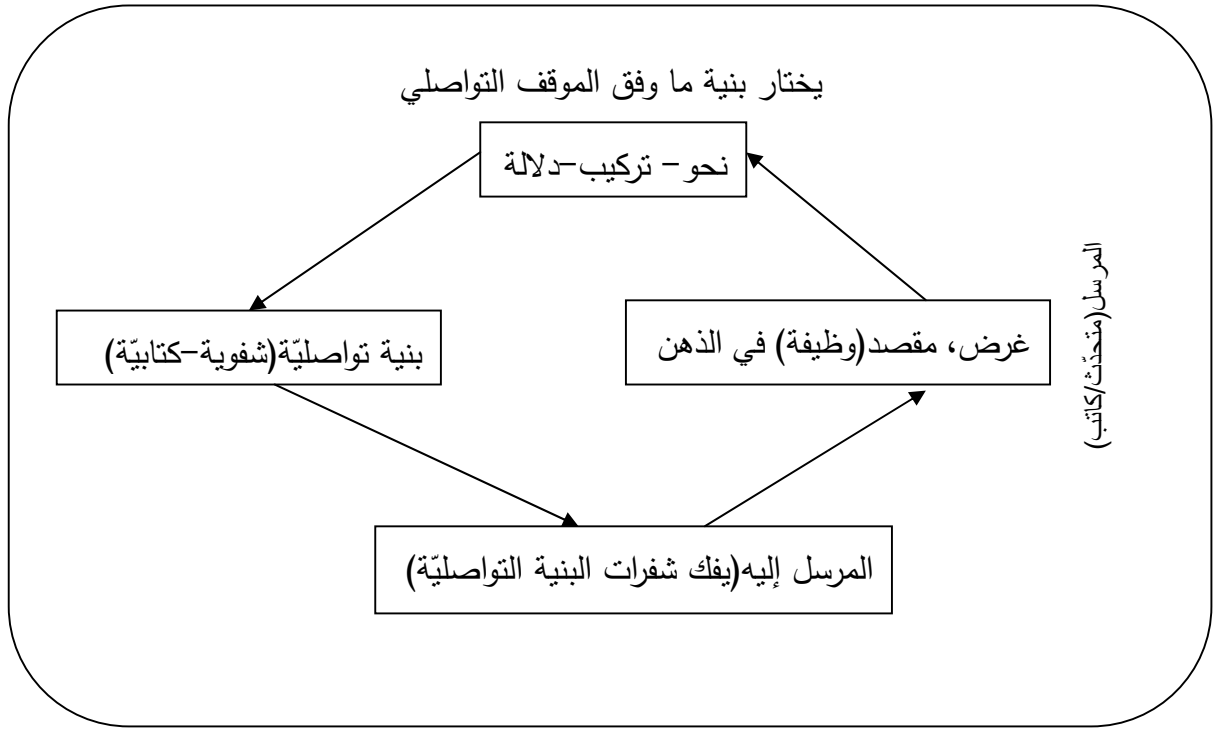
إنّ هذه الرّؤية لا يمكن تجسيدها في عملية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها إلّا إذا صاحبته رؤية أخرى، وهي: توفير الحجم السّاعي اللازم لتنفيذ ذلك، فلو رجعنا إلى النّشاطات اللّغويّة المعتادة: القراءة، النحو... الخ لوجدنا أنّ الحجم السّاعي المخصص لكلّ منها هو ساعة واحدة، ولكن في التّقسيم الوظيفي البنوي الجديد للأنشطة الذي اقترحه البحث: نشاط التّواصل الشّفوي، نشاط التّواصل الكتابي. لا بدّ من تقليص النّصوص من أربعة نصوص إلى نص واحد أو نصّين على الأكثر كإجراء أولي، وهكذا نبتعد بالمتعلّم عن السّأم والرّتابة النّاتجة عن التّناول المتكرّر للنّصوص ومعالجتها بطريقة واحدة تتمحور في الغالب حول: طرح أسئلة، استخراج الأفكار... الخ أمّا الإجراء الثّاني، وهو الأهم، والذي يتمثّل في دراسة كلّ نشاط مقترح (نشاطين) في حجم ساعي قدره ساعتان متتاليتان لكلّ واحد منهما، على أن نضيف نشاطا ثالثا يجمع بينهما لإكمال نصاب الحجم الساعي للغة العربيّة (ست ساعات) إذا أردنا، وبذلك نربط بين أنشطة اللّغة العربيّة أكثر ونوفّر الوقت الكافي لإحداث ذاك التّرابط سواء طبّقنا المقاربة النّصّيّة لمعالجة النّصوص أو المقاربة التّواصلية لمعالجة الخطابات أو جمعنا بينهما، وذلك المبتغى والهدف، وهكذا لا يدرس المتعلّم نشاط القراءة اليوم، في حين يدرس نشاط القواعد غدا أو بعد غد في كثير من الأحيان تبعا

للجدول الزمني المخصص للمعلم، والمُعدّ من طرف الإدارة المدرسيّة، والبعيد كلّ البعد عن متطلبات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها.

إنّ الذي عرضناه من مبادئ نظريّة وإجراءات تطبيقية يمكن أن نطلق عليها في البداية: **الطريقة الوظيفيّة البنويّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.**

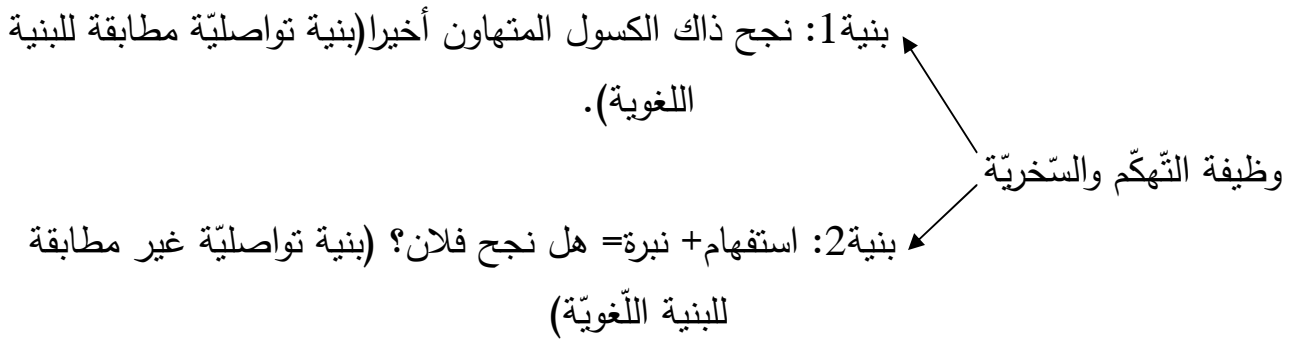
ويمكن تعريف هذه الطريقة بأنّها: هي الطريقة التي تُعنى بتعليم البنى التّواصلية وتعلّمها، سواء كانت بنى خطابيّة أو بنى نصيّة، والتي تهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءة تواصلية على المستوى الشّفوي والكتابي من خلال تفعيل الاستراتيجيات التّخاطبيّة والمعايير النصيّة، وكلّ ما يؤديّ إلى خلق تناسق وانسجام تامّ بينهما، حيث لا يتأتّى ذلك إلاّ بالحاق وظائف اللّغة (أغراض ومقاصد المتكلمين المستعملين لها) بأبنيتها (الجمليّة أو النصيّة أو الخطابيّة)؛ وبمعنى آخر المزوجة بينهما فيما يمكن أن نصطّح عليه أفعال تواصلية، بما يحقّق المناسبة والفعاليّة.

إنّ في مرحلة التّحليل هذه نصل إلى تحديد ما يمكن أن نصطّح عليه "بنى تواصلية" في مقابل بنى لغوية ونصيّة، وقد فضّل البحث هذه التّسمية عوض مصطلح "الوظائف التّواصلية" لأنّ هذه الأخيرة توحى بتعداد الوظائف فقط من دون بناها، في حين أن مصطلح "البنى التّواصلية" يحمل دلالة الدّمج بين الوظيفة التّواصلية للّغة وبنيتها. كما أنّ البنى التّواصلية تنتج تبعاً لوظيفتها رغم أنّ العكس صحيح أيضاً، ولكن الحقيقة أنّنا ننطلق من الوظائف لنحدّد البنية وليس العكس، فلسنا نبحث عن وظائف للبنى إلاّ إذا كنا في موقف تواصلي استقبالي، حيث عندما نستقبل رسالة ما فإنّنا نحاول أن نعرف مقصد المرسل أو غرضه في ظلّ الظروف المحيطة بالموقف التّواصلي منطلقين من تلك البنية دون غيرها، في حين أن المرسل لم ينطلق من بنية، بل من الوظيفة (الغرض، المقصد)، ولتوضيح ذلك أكثر نعرض الشكل الآتي:



-الشكل (2)-

إنّ انطلاق المرسل من الوظائف (أغراض-مقاصد) يتيح له اختيار بنى متنوعة في حين أن المرسل إليه عندما ينطلق من البنى فإنه يكون وظيفة واحدة يفرضها الموقف التواصلية، والمثال الآتي يوضح ذلك:



إنّ الفرق بين البنيتين هو أنّ البنية (1) تستعمل لوظيفة واحدة، بينما البنية (2) قد تُستعمل لوظائف متعدّدة في مواقف تواصلية مختلفة، منها: الاستفهام، السّخرية... الخ.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الوظائف محدودة نسبياً (لدى كل فئة) في حين أن "البنى التواصلية" ليست كذلك؛ لأنها تتعلّق بإبداعية اللّغة وانزياحاتها وفق ما تتطلبه العملية التّواصلية، حيث إنّ من وظيفة واحدة تُولّد عدّة بنى تواصلية مُعبّرة عنها؛ وبمعنى آخر فإنّ بنية لغوية واحدة قد نستعملها لوظائف متعدّدة كما أوضحنا ذلك في المثال السّابق، أو لنقل إنّ عدداً من البنى التواصلية قد تُنتج عن بنية لغوية واحدة، وكلّ هذه التفسيرات تؤدي إلى نفس الفكرة، وهي أن الظروف السياقية

والمقامية التي قيلت فيها تلك البنية اللغوية تكسبها وظائف عديدة ومتنوعة بتنوع تلك السياقات والمقامات.

وليفهم القارئ هذه التفسيرات فقد استعمل البحث ثلاثة مصطلحات يجب توضيحها وشرحها، وهي:

- الوظيفة: وهي غرض أو مقصد المتكلم من عملية التّواصل، وهي عبارة عن بنى عميقة موجودة في ذهن المتكلم.

- البنية اللغوية¹: وهي البنية اللسانية المعروفة والمتكوّنة من: صوت ، نحو، معجم، دلالة.

- البنية التّواصلية²: وهي البنية اللغوية يضاف إليها الغرض أو المقصد التّواصلي، أو لنقل هي البنى السطحية لبنى الوظائف العميقة الموجودة في الذهن، لذا فهي ناتجة عن المزوجة بين البنية اللغوية ووظيفتها في الظروف المصاحبة للموقف التّواصلي، لذا فالبنى التّواصلية تتجلى في المواقف التّواصلية، والتي يستطيع المرسل إليه اكتشاف مقصد وغرض المتكلم من خلالها(انظر الشكل-2).

وفي هذا الصّدّد نكون أمام:

- بُنى تواصلية عميقة موجودة في ذهن المتكلم والمعبرة عن غرضه ومقصده(الوظائف التي يريد تأديتها أو الأفعال التي يريد إنجازها).

- بُنى تواصلية سطحية يكشف عنها المتلقي في الموقف التّواصلي من خلال المزوجة بين البنية اللغوية والسياقات والمقامات المصاحبة للموقف التّواصلي. كما تجدر الإشارة هنا إلى أن هناك بُنى تواصلية قد يُعبّر عنها بالمعنى الحرفي للبنية اللغوية، فمثلا البنية التّواصلية(الاستفهام+نبرة) يمكن التعبير عنها ببنية لغوية حرفية. وهنا نقف عند نوعين من البنى التّواصلية السطحية، وهما:

¹- يمكن أن نستخدم عليها هنا بـ "الأفعال اللغوية"، وهي تسمية أدق (إذا استغنيا عن الإشارة) مقارنة بمصطلح أفعال كلامية حسب نظرية الأفعال الكلامية عند "أوستن"، حيث إن الأفعال اللغوية تكون باللغة المنطوقة والمكتوبة في حين الفعال الكلامية تكون بالكلام فقط.

²- يمكن أن نستخدم عليها "أفعال تواصلية"، وهي تعبير أدق عما يجري في الموقف التواصلي والعملية التواصلية ككل، لكننا استعملناها في هذا المقام بهدف معيّن(وهو بيان تطوّر هذه الفكرة).

بُنِيَ تَوَاصِلِيَّةٌ حَرْفِيَّةٌ مُطَابِقَةٌ لِلْبُنَى اللُّغَوِيَّةِ وَالْمَوْقِفِ التَّوَاصِلِيِّ	بُنِيَ تَوَاصِلِيَّةٌ ضَمْنِيَّةٌ غَيْرُ مُطَابِقَةٍ لِلْبُنَى اللُّغَوِيَّةِ وَمُطَابِقَةٌ الْمَوْقِفِ التَّوَاصِلِيِّ
يَرْكَبُهَا الْمُتَكَلِّمُ	يَرْكَبُهَا الْمُتَلَقِّي عَنْ طَرِيقٍ مَا يَسْتَلْزِمُهُ الْمَوْقِفُ
ثَابِتَةٌ	مُتَغَيِّرَةٌ بِتَغْيِيرِ الْمَوْقِفِ التَّوَاصِلِيِّ وَتَتَلَوَّنُ بِلَوْنِهِ
قَلِيلَةٌ (يُمْكِنُ تَحْدِيدُهَا)	مُتَعَدِّدَةٌ بِتَعَدُّدِ الْمَوْقِفِ التَّوَاصِلِيِّ الْمُتَوَاجِدَةِ فِيهِ، فَهِيَ غَيْرُ مُحَدَّدَةٍ
انْعِكَاسٌ عَنِ الْبُنْيَةِ اللُّغَوِيَّةِ الصَّرْفَةِ فَيُعَبَّرُ عَنْ وَظِيفَتِهَا: الصَّوْتِ، الصَّرْفِ، التَّرْكِيبِ، (الدَّلَالَةِ)	نَاتِجَةٌ عَنِ الْمَزَاجَةِ بَيْنِ الْبُنْيَةِ اللُّغَوِيَّةِ وَالظُّرُوفِ السِّيَاقِيَّةِ وَالْمَقَامِيَّةِ الْمَصَاحِبَةِ لَهَا، لِذَا يُعَبَّرُ عَنْهَا الْمَوْقِفِ التَّوَاصِلِيِّ وَتُفْهَمُ مِنْ خِلَالِهِ

ولإبراز هذه الفروقات نورد الأمثلة الآتية:

- جاء محمد + نبرة ————— ← وظيفة الاستفهام
 فعل فاعل موقف تواصل (هل جاء محمد؟/ أسألك..=بنية تواصلية ضمنية)
- محمد + نبرة ————— ← وظيفة المنادى
 اسم موقف تواصل (يا محمد، أقبل يا محمد....=بنية تواصلية ضمنية)

إنّ هذه الأمثلة تفضي إلى القول إنّّه لا توجد بنى تواصلية خارجة عن المواقف التواصلية، كما أنّ كلّ بنية لغوية مهما كان نوعها تأخذ بنية تواصلية في موقف تواصل ما¹.
 إنّ هذا الطرح والتصور يجعلنا نعيد النظر معدّلين (موسّعين) في أهم مرتكزات المنهج التداولي ومحاوره، ألا وهي "نظرية الأفعال الكلامية"، حيث إنّنا في ضوء ما عرضه البحث نكون أمام رؤية موسّعة لنظرية الأفعال الكلامية، والتي يمكن أن يُطلق عليها "نظرية الفعل التواصلية"

¹ - إنّ هذا الكلام يتضمّن ما توصل إليه "أوستن" فيما يتعلّق بالأفعال الإنجازية المباشرة وغير المباشرة، ولكننا بهذا الطرح أردنا أن نصل إلى شيء آخر أهم من ذلك.

أو "نظرية الأفعال التواصلية"¹، وهي أكثر تعبيراً عن المنهج التداولي الذي يركّز على دراسة اللغة ضمن استعمالها؛ أي وهي تؤدي وظيفتها التواصلية، وهذا ما يجعلنا نُعدّل ونُعَدِّل عن مصطلح "البنى التواصلية"² ليصير "الأفعال التواصلية" فهي أدلّ على الموقف التواصلية وفعل التواصل، وفيما يلي شرح لهذا الطرح (التصوّر).

III. 1- نظرية الأفعال التواصلية:

لو تمعّنّا جيّداً في "نظرية الأفعال الكلامية" لأوستن، وبالضبط في تقسيمه للفعل الكلامي، لوجدنا أنّه يتضمّن شقّاً بنوياً وآخر وظيفي تواصلية، كالآتي:

ولبيان ذلك نعرض في البداية تقسيم "أوستن للفعل الكلامي":

أولاً: الفعل القولية (locutoire):

وهو التّلفظ بالأصوات سليمة (فعل صوتي) في تراكيب مفيدة (فعل تركيبية)، حيث يفضي استعمالها إلى إنتاج ذات دلالة (فعل دلالي).

ثانياً: الفعل الإنجازي (illocutoire):

ويشكل هذا الفعل محور نظرية الأفعال الكلامية، حيث إنّ المتكلّم من خلال أدائه لملفوظات، نحو: (وعد، إنذار، استفهام.. إلخ) يكون قد أنجز أفعالا.

والفرق بين الفعل القولية والفعل الإنجازي هو أنّ الثاني "قيام بفعل ضمن قول شيء، في مقابل القيام بفعل هو قول شيء"³.

¹ - تجدر الإشارة إلى أنّ هذا المصطلح قد أُستعمل من طرف الفيلسوف الألماني "هابرماس" الذي ألف كتاباً سنة 1981م وسمه "نظرية الفعل التواصلية"، وكذلك فقد استعمله الباحثون في مجال "أنثوغرافيا التواصل" (ينظر، ص: 189 من هذا البحث)، لكن كلا الاستعمالين بعيدان نوعاً ما عما سنعالجه في هذا المقام تحت غطاء هذا العنوان. حيث إنهما قد ركّزا على دراسة الفعل التواصلية اللغوي وأهملا الفعل الغير اللغوي، وحتى الكتابي (عند هابرماس)، كما أنّ هدفها من دراستهما يختلف عن هدف الدراسة التي سيعرضها البحث فيما يأتي.

² - بالطبع هذا لا يعني التخلّي عليه، بل وضعه في مقامه الأصلي، باعتبار أنّ وجودها ضروري في كل موقف تواصلية، حيث يمكننا القول إنّ هناك بُنى تواصلية عميقة موجودة في ذهن المتكلم أو الكاتب، وعند تجسيدها في الموقف التواصلية تصبح بنى سطحية ظاهرة، والتي يمكن أن نطلق عليها حينها "بالفعل التواصلية" لأنه الأدلّ عليها.

³ - طالب سيد هاشم الطّبطبائي، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، ص: 8.

ثالثاً: الفعل التأثيري (perlocutoire):

وهو ما ينتجه القول من أثر لدى المخاطب¹؛ أي أنّ الفعل الإنجازي يحقق تأثيراً على المتلقي، والذي تتغير حالته، كأن يفعل أو يقتنع أو يتكلم... إلخ. لذا فالفعل التأثيري متعلق بالمتلقي على عكس الفعل الإنجازي فإنه متعلق بالمرسل، ويتميز كل فعل من هذه الأفعال الثلاثة بتوفره على قوة إنجازية.

ومن خلال هذه الأقسام يتبين أنّ الشقّ البنوي يمثلّه "الفعل القولي" في حين أنّ الشقّ الوظيفي التّواصلي يمثلّه كل من الفعل الإنجازي والفعل التأثيري.

ومن ناحية أخرى فإنّ القسم الأول من "الفعل الكلامي"، وهو "الفعل القولي" لا يتعدّى نفسه، حيث لا يمكننا الحديث عن فعل إنجازي أو تأثيري في ضوءه، إلا إذا قصد "أوستن" استعمال "الفعل القولي" في موقف تواصلي، وهنا تكون التسمية خاطئة من نواح عديدة، وهي:

- أننا لو ترجمنا (**acte de langage**) كما أطلق عليها "أوستن" بترجمات أخرى فلن تعبّر عن التّواصل، فلو قلنا: فعل اللّغة، فعل الكلام، فعل القول، فعل التّلفّظ، فكلها تنحصر في القسم الأول وهو فعل القول ولا يتعدّاها إلى فعل إنجازي أو تأثيري، ففعل القول أو الكلام متعلق باللّغة فقط: صوت-نحو -دلالة، فقد يستطيع المرء أن ينطق أو يتكلم دون أن يكون هناك فعل تواصلي، بل الفعل الوحيد الذي أنجزه هو القول.

إذا، فمصطلح نظرية الأفعال الكلامية لا يعبر عن استعمال اللّغة في موقف تواصلي، فالأولى أن تسمى "نظرية الأفعال التّواصلية" ويكون هذا المصطلح قد تضمّن الأقسام والمكونات كلّها للفعل التواصلي: فعل قولي، فعل إنجازي، فعل تأثيري.

- وإن قصد "أوستن" أقسام الفعل الكلامي في الموقف التواصلي (وهو المقصود)، فزيادة على المصطلح الغامض وعدم مناسبته للمقصود يضاف إليه نقص في مكونات "الفعل التواصلي"، كالاتي: إنّ القسم الأول من الفعل الكلامي، وهو الفعل القولي لا يحقق فعلاً إنجازياً أو تأثيرياً خارج العملية التّواصلية فهو لا يتعدى مجرد فعل نطق الأصوات (تركيب نحوي دلالي)، لذا فيمكن إدراجه ضمن اللّسانيات البنيوية كما أشرنا، كما أنه يعبر عن التّواصل اللّغوي الشّفوي فقط، في حين أنّ هناك تواصل كتابي (وهو تواصل لغوي كذلك)، وتواصل إشاري (لا يمكن الاستغناء عنه في كل موقف تواصلي)، وتواصل قرائي، وتواصل استماعي (الإنصات)، وكلّ هذه الأنماط يمكن

¹ - جاك موشر، آن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص: 65.

أن تحقق فعلا إنجازيا وفعلا تأثيريا، وحينها نكون أمام تسمية جديدة مُوسَّعة لهذه النظرية كما قلنا، وهي "نظرية الأفعال التَّواصلية"¹ (les actes de communication).

لذا فإن "الفعل القولي" هو فعل يندرج ضمن اللسانيات البنوية، وهو ليس فعلا تواصليا خارج العملية التَّواصلية، ولكنه مكوّن أساسي فيه (الفعل التَّواصل) لتحقيق عملية التَّواصل اللغوي بخلاف التَّواصل الإشاري، والذي يمكن ألا نستعمل فيه الفعل الكلامي، بل "الفعل الإشاري" ونحقّق فعلا تواصليا انطلاقا من الفعل الإشاري إلى الفعل الإنجازي وصولا إلى الفعل التأثيري، وكلّ ذلك تحقّق بالفعل الإشاري. وحينها نكون أمام فعل تواصل لغوي (تحدث، كتابة، استماع)، وفعل تواصل إشاري: حركات الوجه واليدين والبصر.

إذا، فبالرغم من استعمال "أوستن" مصطلح "الأفعال الكلامية" للدلالة على التَّواصل اللغوي إلا أنّه قصره على وسيلة واحدة وهي الكلام، في حين لم يستعمل كافة الوسائل التي تتجزّ التَّواصل على غرار المكتوب. لذا نخلص إلى أن "أوستن" قد بنى نظريته على فعل القول فقط وليس على الأفعال التَّواصلية كلّها.

و في ضوء هذه الرؤى، ومحاولة لتوضيحها نقدّم تعريفا للفعل التَّواصل وأقسامه وفق "نظرية الأفعال التَّواصلية".

III. 1.1 - تعريف الفعل التَّواصل (acte de communication):

من خلال ما تم عرضه يتّضح أنّ الفعل التَّواصل هو أيّ فعل لغوي أو غير لغوي يحقّق التَّواصل ضمن موقف تواصل معيّن، ولتوضيح هذا التعريف أكثر نطرح التساؤل الذي طرحه "أوستن" في بداية بناء نظريته في الأفعال الكلامية، ولكن بصيغة مخالفة، وهو: إنّه عندما نصدر إشارة ما أو عبارة ما (شفوية، كتابية) أيّا كان نوعها في موقف تواصل ما أفلسنا نفع شيئا؟ إنّ هذا الفعل يمكن أن يسمّى "الفعل التَّواصل"، وهنا نكون أمام: فعل الإشارة، فعل القول، فعل

¹ - يمكن القول إنّ التداولية باعتبارها "علم الاستعمال اللغوي" فإنها تدخل تحت "نظرية الأفعال التَّواصلية" باعتبارها تدرس اللغة والإشارة كوسائل محقّقة للتواصل في العملية التَّواصلية (فالإشارة تؤدي وظيفة تواصلية مثل اللغة وقد تفوقها أحيانا والعكس صحيح، لكن دائما تبقى اللغة هي الوسيلة الأكثر تداولاً في التواصل بحكم أن الإشارة قد تعجز في كثير من الأحيان عن نقل بعض المعاني والأفكار وتوضحها)، كما يمكن القول أيضا أن أهم أسباب نشأة التداولية هو نقدها للبنوية لعزلها اللغة عن استعمالها، فإن أهم أسباب نشأة نظرية الأفعال التَّواصلية هو نقدها للتداولية لاقتصارها على اللغة كوسيلة للتواصل وإهمالها للإشارة التي تحقق التواصل أيضا.

الكتابة، فعل الاستماع (الإنصات)، فعل القراءة، وكلّها أفعال تواصلية ينتج عنها فعل إنجازي وفعل تأثيري كذلك.

كما يمكن القول إنّ الفعل التّواصلي هو انعكاس للفكرة التّواصلية (غرض، مقصد، الوظيفة المراد تأديتها) أو البنية التّواصلية العميقة الموجودة في ذهن المتكلّم أو الكاتب أو مستعمل الإشارة أيضا.

إذا، فالفعل التّواصلي هو كلّ فعل لغوي (منطوق أو مكتوب) أو غير لغوي (إشاري) يُفْضِي تلقّظه أو كتابته أو استعمال الإشارة في ظروف مقامية وسياقية معينة إلى إنجاز فعل من طرف متلقّظه أو كاتبه أو مُستعمل الإشارة، وكذا ممارسة تأثير على متلقّيه؛ وهنا فإنّ الفعل التّواصلي يؤدي وظيفة تبليغية للمعلومات، ووظيفة إنجازية للأفعال ووظيفة تأثيرية على المتلقّين في نفس الوقت. ولهذا يمكن القول إنّ الفعل التّواصلي هو الفعل الذي يهدف إلى تحويل وضع المتلقّي وتغيير نظام معتقداته ومواقفه السلوكية.

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أنّ تعريف الفعل التّواصلي بهذا المنظور يختلف عن مفهومه عند الفيلسوف الألماني "هابرماس" من خلال "نظرية الفعل التّواصلي"، حيث يرى "مانفريد فرانك" أنّ "هابرماس" ينتصر للنظرية الاجتماعية على حساب فلسفة الوعي. إذ ثمة فرق بين تناول التّواصل من منظور الفاعل للتّواصل، وبين تناوله كما لو كان فعل حوار أو تحاور تتداخل فيه أطراف متعددة¹.

هذا، وقد حدّد "هابرماس" الأفعال التّواصلية بأنّها تلك الأفعال التي تكون فيها مستويات الفعل بالنسبة للفاعلين المنتمين إلى العملية التّواصلية غير مرتبطة بحاجيات السياسة، بل مرتبطة بأفعال التفاهم، ولا تفاهم بدون لغة.

كما ذهب 'هابرماس' إلى أنّ الفعل التّواصلي يتميز عن غيره من الأفعال الأخرى بأنه لا يسعى للبحث عن الوسائل التي تمكنه من التأثير في الغير، بل يبحث عن كيفية التّوصّل إلى تفاهم معهم و توافق متبادل دونما إكراه أو قسر كيفما كان نوعهما. وعلى هذا الأساس فإنّه يرى أنّه إذا

¹ - للتوسع في هذه النظرية ومفاهيمها ومبادئها، ينظر على سبيل المثال لا الحصر: - مانفريد فرانك، حدود التواصل، تر: الحكيم بناني، الدار البيضاء، المغرب، 2002م، ص: 15 وما بعدها.

- حسن مصدق، يورغن هابرماس ومدرسة فرانكفورت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م، ص: 109 وما بعدها.

كان التفاهم الغاية القصوى للفعل التّواصلي، فإنّه لا يمكن تصوّره بين الأطراف المتحاورّة إلا بشروط من أهمّها عدم تأثير طرف على آخر لأنّ ذلك لو حصل يؤدي حتماً إلى فشل التّواصل. لذا فقد اقترح في هذا الباب ما سماه بأخلاقيات النقاش.

وليدعم "هابرماس" نظريته فقد اهتم بالتّداولية، وخصوصاً "نظرية الأفعال الكلاميّة"، والتي رآها مهمّة في إبراز الشّروط الممكنة للتّفاهم أو ما سماه بالفعل التّواصلي. وفي هذا الصّدّد وعلى طريقة أوستين و "سورل" (رغم أنّه ضد الفعل التّأثيري) فقد سعى لبلوغ هذا المرمى، حيث حدّد للتّداولية المهام الآتية:

- وصف الأشياء بواسطة اللغة.

- التّعبير عن مقاصد المتكلم.

- تأسيس علاقات بيزانتيّة بين المتكلمين المتحاورين.

ومن خلال دمج "هابرماس" أفكاره بأفكار "أوستين" و "سيرل" فقد توصّل إلى أنّه ما دام الفعل التّواصلي موجّهاً نحو التفاهم، فإنّ الفعل الكلامي ينبغي الحكم عليه باعتباره حكماً مقبولاً عندما يحصل ذلك التّفاهم. ومنه نخلص إلى أن أفكار "هابرماس" تختلف عن أفكار "أوستين" رغم توظيفها له، وهي في الوقت ذاته تختلف عن مفهوم الفعل التّواصلي الذي عرضه البحث هنا واعتمده في تحديد أقسامه (الفعل التّواصلي).

III.2.1- أقسام الفعل التّواصلي:

على أساس ما تقدّم، فإنّه يمكن تقسيم "الفعل التّواصلي" على النّحو الآتي:

(أ) - **فعل التّواصل اللغوي**¹: هو الفعل الذي يستخدم اللّغة كوسيلة للتّواصل، مثل: فعل القول (التحدّث)، فعل الكتابة، فعل الاستماع. ويمكن إدراج هذا القسم ضمن اللّسانيات البنيويّة. وما يمكن أخذه على "أوستين" هنا هو أنّه قصر التّواصل -كما ذكرنا- على فعل القول فقط دون غيره من الأفعال ليدلّل على استعمال اللغة.

(ب) - **فعل التّواصل الغير لغوي**: هو الفعل التّواصلي الذي يستخدم الإشارات كوسيلة للتّواصل كالإشارات، مثل: حركات اليد، تعابير الوجه، البصر وغيرها. ويمكن إدراج هذا القسم ضمن علم الإشارات.

¹ - إن فعل التواصل اللغوي يختلف عما وضعه أوستين "الفعل القولي" باعتبار أن الأول يشمل كل فعل يُؤدّى بواسطة اللغة: فعل الكتابة.

وفي هذا الصدد تلخيص أهم خصائص فعل التّواصل اللّغوي وفعل التّواصل الغير لغوي في النقاط الآتية:

- لا يؤدّيان فعل التّواصل كاملا إلا في موقف تواصلّي معيّن، وذلك ليكتمل تحقّق الفعل التّواصلّي الإنجازي والفعل التّواصلّي التّأثيري، حيث إنّ النّطق أو الكتابة أو الإشارة يمكن أن تُجز من طرف واحد، وعندها لا يكون فعلا تواصلّيا؛ كالنتفيس عن الذات مثلا بالتحدّث أو الكتابة (بالرغم أنّ ذلك قد يعدّ تواصلّا مع الذات) أو القيام بإشارات أو حركات معيّنة.
- إنّ كلا من فعل التّواصل اللّغوي و فعل التّواصل غير اللّغوي غالبا ما يندمجان لتحقيق فعل تواصلّي مشترك أمثل وفعلّ في موقف تواصلّي معيّن.
- يُفضي كلّ منهما منفصلا إلى فعل تواصلّي إنجازي وفعل تواصلّي تأثيري.
- لا يمكن تحقيق أيّ فعل تواصلّي كامل من دونها (واحد على الأقل) لذا فهما مكوّنان أساسيان في كلّ فعل تواصلّي.
- بما أنّ فعل التّواصل اللّغوي هو الأكثر تداولًا واستعمالًا (بالرغم أنّه لا يمكن الاستغناء عن الإشارات أيضا في أغلب الأحيان شئنا أم أبينا، حيث يندمجان معا في الأفعال التّواصلية المنطوقة خصوصا)، وهذا يُفضي بنا إلى الحديث عن أفعال تواصلية لغوية (منطوقة، مكتوبة) إنجازية مباشرة وغير مباشرة.

(ج)- فعل التّواصل الإنجازي:

إنّ المتكلّم من خلال أدائه لمنطوق ما أو مكتوب ما أو إشارة ما يكون قد أنجز أفعالا تواصلية. والفرق بين فعل التّواصل اللّغوي وغير اللّغوي وبين فعل التّواصل الإنجازي هو أنّ الثاني قيام بفعل ضمن تواصل لغوي أو غير لغوي، في مقابل القيام بفعل هو قول أو كتابة شيء ما أو الإشارة إلى شيء ما.

(د)- فعل التّواصل التّأثيري¹:

وهو الفعل الناتج عن تأثير الفعل التّواصلّي في المتلقّي؛ وبمعنى آخر هو ما ينتجه الفعل التّواصلّي اللّغوي أو غير اللّغوي من أثر لدى المخاطب في موقف تواصلّي معيّن؛ أي أنّ الفعل التّواصلّي الإنجازي يحقّق تأثيرا على المتلقّي، والذي تتغيّر حالته؛ كأن ينفعل أو يقتنع

¹ - الأولى أن تسمّى الفعل التّأثيري التّأثري، لأنّ الأفعال الناتجة عن التأثير هي أفعال تبدأ بالتأثّر وما بعده، لذا فهناك تأثير أولا ثم تأثّر لتأتي بعدها الأفعال التي أولها التّأثّر، فالمرسل مارس التأثير ليأتي المرسل ليمارس أفعال التّأثّر.

أو يتكلّم... إلخ. لذا فالفعل التّأثيري متعلّق بالمتلقّي على عكس الفعل الإنجازي فإنّه متعلّق بالمرسل، ويتميّز كلّ فعل من هذه الأفعال الأربعة بتوفّره على قوّة إنجازيّة. ولتوضيح أكثر لهذه الأقسام نحلّل الأمثلة الآتية:

* - المثال الأول:

- البنية التواصليّة: (احذر الكسل) عند نطقها في موقف تواصلّي معيّن تتحوّل إلى فعل تواصلّي يتركّب من:

- فعل تواصلّي لغوي: وهو نطق الأصوات المركّبة والدالة على معنى معيّن (الفعل القولي عند أوستن). ويمكن إضافة فعل تواصل غير لغوي إذا أشار المتكلّم بحركة ما (وهو ما يحدث في الغالب).

- فعل تواصل إنجازي: وهو قيام المتكلّم بفعل التحذير.

- فعل تواصل تأثيري: وهو ابتعاد المتلقّي عن الكسل.

* - المثال الثاني:

- البنية التواصليّة: (أعدك أني سأحضر غدا) عند كتابتها في موقف تواصلّي (إرسالها إلى شخص معيّن) تتحوّل إلى فعل تواصلّي يتركّب من:

- فعل تواصلّي لغوي: وهو فعل الكتابة.

- فعل تواصل إنجازي: وهو الوعد.

- فعل التواصل التّأثيري: وهو فعل القراءة، والذي يؤدّي بالمتلقّي انتظار حضور المرسل في مكان وزمان معيّنين.

وتجدر الإشارة إلى أن فعل التّواصل الكتابي ينطبق على كل النصوص الموجهة للقراء، والذين يمارسون الفعل التواصلي: القراءة، كما يتأثرون بما يقرؤون على مستويات عدّة.

* - المثال الثالث:

- بنية تواصليّة: الإشارة بلا (حركة اليد) دون النطق بها، فإنّها تتحوّل في موقف تواصلّي معيّن إلى فعل تواصلّي يتركّب من:

- فعل التّواصل الغير اللغوي: وهو تحريك الأصبع واليد وقد تصاحبه حركة للرأس وتعابير للوجه.

- فعل التواصل الإنجازي: وهو الإجابة بالرفض.

- فعل التواصل التّأثيري: نحو تقبّل المرسل إليه ذاك الرّد، أو إظهار غضبه... إلخ.

* - المثال الرابع:

- الاستماع (الإنصات) يتحول في موقف تواصلٍ معيّن إلى فعلٍ تواصلٍ يتركّب من:
- فعل التّواصل اللغوي: هو الاستماع والإنصات دون إحداث تشويش أو قطع حديث المرسل، وذلك وفق مبدأ التّأدّب.
- فعل التّواصل الإنجازي: هو تقبّل ما يقوله المرسل، وهو فعلٌ تأثيري في نفس الوقت أحدثه المرسل.
- فعل التّواصل التّأثيري: مثل متابعة المرسل لما يقوله فلا يتوقف، وفي هذا الموقف يبرز فعل تأثيري يسير في الاتجاهين يسلّطه المرسل على المرسل إليه والعكس صحيح، لكن واحدا منهما يقوم بفعل الكلام، في حين يقوم الآخر بفعل الإنصات.

III.2- تطبيقات نظرية الأفعال التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها :

- يمكن توظيف "نظرية الأفعال التّواصلية" واستثمارها من خلال التّركيز على النقاط الآتية:
- الربط بين وظائف اللّغة وبنائها في شكل أفعال تواصلية مناسبة وفعّالة سواء تعلّق الأمر بالمنطوق أو المكتوب أو حتّى الإشاري.
- حصر أنشطة اللّغة العربيّة في نشاطين، هما: نشاط التّواصل الشّفوي (دون أن ننسى الفعل التّواصل الإشاري)، نشاط التّواصل الكتابي¹. مع توفير الحجم الساعي المناسب لكل منهما (ساعتين على الأقل).
- تعليم الأفعال التّواصلية بدل الاختصار على الظواهر اللّغوية، لأنّها متضمّنة فيها ومندمجة معها في الفعل التّواصل، فالمتعلم يحتاج إلى أن يتواصل باللّغة الشّفوية أو اللّغة المكتوبة أو الإشارات في المواقف التّواصلية المختلفة. ومن هنا لم يعد الاهتمام مُنصبّاً على اللّغة في ذاتها، ولا على إعطاء تفسيرات لغويّة أو ذهنية عميقة لتراكيبها، بقدر ما أصبح منصبا على ما ينجزه المتكلم بواسطتها في سياقات تواصلية محدّدة. ومن هنا لا يفيد الفعل التّواصل دلالته المباشرة التي تقرّها

¹ - يمكن إدراج نشاط ثالث يجمع بينهما (بهدف إكمال نصاب ساعات اللّغة العربيّة، وكذا الدمج بينهما)، وهو نشاط التّواصل الشّفوي الكتابي، وفيه نفعل إدماج الاستراتيجية الشّفوية مع الكتابيّة؛ أي كيف نجسّد منطوق ما في شكل مكتوب، فمثلا عندما تحضر محاضرة ما فإنك لن تستطيع تدوين كل ما يُقال فحينها تحتاج إلى تقنية تسجيل رؤوس أقلام لتتمكّن من ترجمة المنطوق إلى مكتوب كما يفعل ذلك الصّحافيون في المقابلات. (وبالطبع يمكن التّخلي عن هذه الحصة باعتبار أنه يمكن دمج التواصل الشّفوي والكتابي في إحدى الحصّتين).

الدّراسات الوصفية والتّحويلية للغة وحتّى الإشاريّة وغيرها؛ بل يفيد دلالات غير مباشرة(منجزات)، لا يمكن تحديدها خارج السّياق التّواصلي والتّداولي للفعل التّواصلي.

- اعتماد طريقة تعليمية تنطلق من تدريس الأفعال التّواصلية(تحدّث، استماع، كتابة، قراءة، إشارة، وكل ما يتعلّق بها) القائمة على نظرية الأفعال التّواصلية، حيث إنّ أهم ميزاتّها هي تناول كافة مهارات اللّغة العربيّة، وكذا دمجها في نشاطين حسب طبيعة التّواصل، كما أنّها توظيف للفعل التّواصلي الإشاري، والذي يعدّ مدعّمًا دائم الحضور في عملية التّواصل الشّفوي.

- إكساب المتعلم كفاءة تواصلية تقوم على استثمار أمثل وفعل لنظرية الأفعال التّواصلية، باعتبارها تجمع كلّ المعارف المتعلّقة بالعملية التّواصلية وتجنّدها لتحقيق كفاءة تواصلية لدى المرسل(إنتاج) أو المرسل إليه(تلقي). والتي لا تتلخّص في تحقيق كفاءة تواصلية شفويّة أو كفاءة تواصلية كتابيّة فقط، بل تحقيق كفاءة تواصلية إشاريّة أيضًا، لذا فنظرية الأفعال التّواصلية تتناول كلّ وسائل التّواصل دون استثناء باعتبارها قد تؤدي نفس بعض الوظائف أو الأغراض أو المقاصد أو قل نفس أفعال التّواصل، والتي قد تعجز اللّغة عن القيام بها في بعض الأحيان، وحتّى إن استطاعت فإنّها تحتاج إلى جمل ونصوص وخطابات كثيرة، في حين قد يلخّصها الفعل التّواصلي الإشاري ويؤدّيها في ثوان معدودة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ البحث بعرضه هذا التّصوّر لا ينفي ما عرضه سابقا حول المقاربة التّواصلية وآلياتها التّداوليّة، بل يركّز عليها ويؤكّدها ويوسّع أفقها التّواصلية، وذلك من خلال الاعتماد على كافّة المهارات التّواصلية(اللّغويّة وغير اللّغويّة) دون إقصاء أيّ منها.

III. 3- أنشطة التّواصل ضمن نظرية الأفعال التّواصلية:

III. 1.3- نشاط التّواصل الشّفوي¹: (بحجم ساعي لا يقل عن ساعتين)

وهو نشاط يغلب عليه الطابع الشّفوي (أفعال تواصلية شفوية+أفعال تواصلية إشارية)، حيث يركّز فيه المعلم على إكساب المتعلّمين كفاءة التّواصل الشّفوي (التحدّث، الاستماع) من خلال تفعيل الآليات الخطابية (التواصلية) المحقّقة لها؛ كاستراتيجيات التّخاطب وكلّ ما يتعلّق بها، والتي تؤدّي إلى تواصل شفوي مناسب وفعال (أفعال تواصلية شفوية وإشارية)؛ فمعنى مناسب هو أن لكل مقام مقال (أي اختيار البنية التواصلية اللسانية المناسبة)، أما الفعالية فهو تحقيق الفعل التّواصل الفاعل التأثيري المطلوب، لأنّه قد نستعمل فعلا تواصليا مناسباً لكنّه لا يؤدي التأثير المرغوب في المتلقي.

إنّ إكساب المتعلم كفاءة التّواصل الشّفوي لا يمكن تحقيقها إلّا من خلال تعليمه أفعالا تواصلية مأخوذة من بيئته الطّبيعية، حيث يستثمر المعلم (يجب عليه أن يكون عارفا بأساليب الحديث، متمكّنا في نطقه باعتباره قدوة) كلّ الوسائل المتاحة له لتحقيق ذلك، مثل: المحادثة، التّعبير عن الصور أو الفيديوهات، تمثيل المشاهد، تحليل خطابات ونصوص ومناقشتها... إلخ وبالطّبع فإنّ الحصة ذات السّاعتين أو أكثر تتيح للمعلّم دون انقطاع دمج المعارف اللّغوية والوظائف اللّغوية في أفعال تواصلية مناسبة وفعّالة، حيث يتخلّل هذه الحصة ظواهر بلاغية، صرفية، نحوية (متصلة دائما بأفعالها التّواصلية، مستمدّة منها أو منعكسة عنها) وذلك حسب مبدأ التوازن الذي أشرنا إليه سابقا.

وفي هذا الصّدّد يمكن بعد انتهاء الحصة أن يسجّل المعلم مع متعلّميّه (بعد الممارسة بالطّبع) خلاصة نشاط التّواصل الشّفوي تحت عنوان: "أتواصل مع الآخرين شفويا" وتحدّد فيه العناصر الأساسيّة التي لها علاقة بتحقيق تواصل مناسب وفعال، والتي مُورست وثوّقت في هذا النشاط، مثل: أفعال تواصلية لغوية (التحدّث، الاستماع) وإشارية، مبادئ المحاورّة أو الحجاج وآدابهما، (ظاهرة نحوية، صوتيّة، صرفيّة، بلاغية، دلالية، معجميّة.. إلخ) والتي من الأفضل أن تُردف بوظائفها لكي لا يظن المتعلّم أنّها غاية في حدّ ذاتها، بل هي وسيلة لتحقيق التّواصل. وكلّ ما

¹ - بالطبع يتضمّن هذا النشاط مهارتي التحدّث والاستماع، أو لنقل فعل التحدّث والاستماع كفعالين للتّواصل.

يُدرّج تحت هذا العنوان هو وسيلة لعدم التّسيان، وكذا بغرض ممارسته في الحصص اللاحقة وفي العملية التّواصلية الشّفوية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ ما يتم تدوينه له علاقة بكفاءات التّواصل الشفوي (التّحدّث، الاستماع) المستهدفة في حصّة معيّنة، والتي كلّما كانت دقيقة وقليلة استطاع المتعلّم أن يحقّقها.

وباعتبار أنّ هذا النّشاط هو الأكثر استعمالاً في الموقف التّعليمي خصوصاً والمواقف التّواصلية عموماً، فإنّ المتعلّم يجب أن يركّز على هذا النّشاط ويوليّه عناية خاصّة (بالطبع دون إهمال النشاطات الأخرى)، كأن يدرّب المتعلمين على:

- فعل الاستماع (الإنصات) عند المحادثة الحوارية أو الحجاجية باعتباره فعلاً تواصلياً يراعي مبدأ التّأدّب.

- الجمع بين الفعل التّواصل اللغوي (التّحدّث) والفعل التّواصل غير لغوي (الإشاري) باعتبار أن الثاني يدعم الأول، فلا يبقى المتعلم عند المحادثة مكتوف الأيدي مجمّداً ملامح وجهه أو محافظاً على نبرة واحدة في صوته من أول المحادثة إلى نهايتها.

- أنّ الفعل الإشاري يشكّل فعلاً تواصلياً في حدّ ذاته باعتباره يؤدّي إلى إحداث فعل تأثيري في المتلقي، لذا على المتعلم أن يراقب حركاته وحركات غيره لفهم الموقف التّواصل، كما أنّه يتحمّل كلّ إشارة تصدر منه، والتي قد تؤثر سلباً أو إيجاباً على المتلقي (زملاءه).

- كيفية تحليل الفعل التّواصل وتركيبه: حيث إنّ المتعلّم في الموقف التّواصل التّعليمي التّعلّمي يتعامل مع أفعال تواصلية عديدة متنوّعة ومركّبة (خطابات، نصوص، إشارات) وعليه أن يحلّلها ويفهمها (يحلّل ويستنتج أقسام أيّ فعل تواصل)، وكذا يقوم بالعملية العكسية (إنتاج أفعال تواصلية)، حيث إنّّه لن يكتسب كفاءة التّركيب إن لم يكن مكتسباً لكفاءة التّحليل، فهو يجب أن يتعلّم التّواصل بفعل التّواصل، كالاتي:

إنّ المتكلم عندما يصدر عنه فعل تواصل عليه أن يكون عارفاً بما أصدره؛ لأنّه يجب أن يتحمّل مسؤولية أفعاله؛ وهي فعل تواصل لغوي وغير لغوي، فعل إنجازي، فعل تأثيري، وهي نفس الأفعال التي يجب أن يتعرّف عليها المرسل إليه من خلال تحليل الفعل التّواصل، مثل الوعد:

فعل تواصلني قولي (التحدث) أو كتابي (رسالة)

- مرسل: (أعدك أني سأحضر غدا) ← فعل إنجازي: الوعد بالحضور (المرسل)

فعل تأثيري: الموافقة على لقاء المرسل.

- معرفة أن المرسل قد قدّم وعدا فهو حجة عليه إن لم يحضر.

-انتظار حضوره في زمان معين.

وفي هذا المثال يمكننا الحديث عن "القوة الإنجازية"، فالمتكلم عندما يصدر فعلا تواصليا فإنه يهدف إلى التأثير في المتلقي (الفعل التأثيري)، حيث يمكن أن نقيس درجة القوة الإنجازية بمدى مطابقة قصد المتكلم للفعل التأثيري الناتج عن المرسل إليه، فكلما كانت المطابقة أكثر فإن القوة الإنجازية للفعل التواصلية كبيرة والعكس صحيح، كما أنه من خلال قياس درجة القوة الإنجازية نحكم على مدى نجاح العملية التواصلية ككل أو فشلها، والتي تعكس مدى مناسبة الفعل التواصلية وفعاليتها في موقف تواصلية معين. فمثلا عندما يطلب المعلم من متعلم ما أن يقرأ فقرة ما (الفعل التأثيري هو فعل القراءة)، فيقول:

- للمتعلم 1: فعل تواصلية: اقرأ تلك الفقرة يا محمد (تركيب معين، نبرة معينة، تعابير وجه وحركات يدين معينة).

- للمتعلم 2: هل يمكنك أن تقرأ تلك الفقرة أيها التلميذ؟ (تركيب معين، نبرة معينة، تعابير وجه وحركات يدين معينة).

إننا لو قارنا الفعلين التواصلين الموجهين للمتعلم (1) و (2) لوجدنا أن الفعل التواصلية الأول سيحقق قوة إنجازية أكبر مقارنة بالثاني، والذي سيتأثر نفسياً (المتعلم) بعبارة (هل يمكنك...أيها التلميذ). لذا يجب على المتكلم أن ينتقي العبارة الأنسب، والتي تحقق قوة إنجازية (تأثيرية) أكبر من غيرها من العبارات، وبهذا نحكم على فعالية الفعل التواصلية، ومنه نجاح العملية التواصلية أو فشلها، حيث إنه قد تتحقق بعض الأفعال التأثيرية من خلال فعل تواصلية معين لكن لا يتحقق الغرض الذي يريده المرسل، كأن يمتنع المرسل إليه من قول المرسل عندما لا يفهم ما قاله.

ولزيادة القوة الإنجازية في عملية التعليم مثلا، فإن المعلم يجب أن يستعمل أفعالا إنجازية مباشرة أكثر من الأفعال الإنجازية الغير مباشرة لكي لا يبقى المتعلم في حيرة من أمره فيقوم باستلزمات وتأويلات عديدة لتحليل ذاك الفعل التواصلية. في حين يستطيع المعلم في مراحل تعليمية متقدمة استعمال الأفعال الإنجازية الغير مباشرة، والتي يكشف عنها الموقف التواصلية، حيث يكون

المتعلّم قادرا على الاستلزام واكتشاف الأفعال التّواصلية الضّمّنيّة، والتي يستثمرها المتعلّم في فهم الخطابات والنّصوص (خصوصا النّصوص الأدبيّة -الشّعريّة-) وتأويلها باعتبارها تشمل أفعال تواصلية متعدّدة ومركّبة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الموقف التّعليمي التّعلّمي يبقى الحكم في تقديم القدر الكافي من هذين الصّنفين، فمثلا نجد أن "وضعية حلّ المشكلة" في المقاربة بالكفاءات هي ناتجة عن المزوجة بين أفعال تواصلية مباشرة وغير مباشرة، حيث تجعل المتعلّم يستجمع أفكاره ويسترجعها محلّلا للأفعال التّواصلية بهدف الوصول إلى فهم أمثل لتلك الوضعية وفك شفراتها.

ومن ناحية أخرى فإنّ تقديم أسئلة ذات أفعال تواصلية غير مباشرة يؤدّي إلى ضياع الفهم والوقت معا (استنادا إلى مبادئ المحادثة)، فمثلا لو طرحنا على المتعلّم أسئلة معيّنة لفهم خطاب أو نص ما: ذات أفعال إنجازية غير مباشرة (والتي يعبر عنها بالأسئلة المفتوحة)، فإنّ التأويلات والإجابات تتعدّد، مثل: لماذا؟، ما هي؟، كيف؟ إلى ما يرجع؟...الخ. في حين أنّ نفس الفعل التّواصلي التّأثيري (الإجابة) قد يحصل بأفعال تواصلية إنجازية مباشرة، مثل: اذكر، عدّد، حدّد، استخرج، اقرأ، حلّ، انقد، ناقش،...الخ.

III. 2.3- نشاط التّواصل الكتابي: (بحجم ساعي لا يقل عن ساعتين)

وهو نشاط يغلب عليه طابع التّواصل الكتابي، حيث يركّز فيه المعلّم على إكساب المتعلّم كفاءة التّواصل الكتابي (القراءة، الكتابة) من خلال تفعيل الآليات النّصيّة المحقّقة لها كعمياري الاتّساق والانسجام النّصيين وكلّ ما يساهم في اكتساب المتعلّم كفاءة نصيّة تواصلية مناسبة وفعّالة على المستوى القرائي أو الكتابي؛ فمعنى مناسبة هو أنّ لكلّ مقام مقال (أي اختيار البنية النّصيّة التّواصلية المناسبة)، أما الفعّالية فهو تحقيق الفِعل التّواصلي (النص المكتوب أو المقروء) الفِعل التّأثيري المطلوب، لأنّه قد نستعمل نسا تواصليا مناسباً (تركيبته النّصيّة صحيحة أو قراءته سليمة) لكنّه لا يؤدي التّأثير المرغوب به في المتلقّي، ففي ما تعلق بالكتابة فقد يكتب الشخص نسا تتوفر فيه كافة المعايير النّصيّة لكنّه ليس فاعلا في متلقّيه، مثل نص لا يثير اهتمام المتعلّمين أو يفوق قدراتهم، لذا يجب اختيار النّصوص بدقّة، أمّا فيما تعلق بالقراءة فقد يقرأ شخص ما خطبة قراءة سليمة لكنّه لا يؤثّر في السّامعين، لذا على المعلّم (يجب عليه أن يكون عارفا بأساليب الكتابة، متمكّنا في النّطق والخط) أن يستثمر كلّ الوسائل المتاحة له لتحقيق ذلك، مثل: تحليل

نصوص ذات أنواع وأنماط مختلفة (مناسبة للفئات المستهدفة) ومن ثم اكتشاف بناها النصية وأطرها ومؤشراتها ليستطيع المتعلم محاكاة إنتاجها، معرفة معاني المفردات من خلال سياق استعمالها بغرض زيادة الرصيد اللغوي للمتعلم، استخدام الأشرطة وأقراص الفيديو... الخ.

وبالطبع فإنّ الحصة ذات الساعتين أو أكثر تتيح للمعلم دون انقطاع دمج المعارف القرائية والوظائف في أفعال تواصلية قرائية أو كتابية مناسبة وفعالة، حيث يتخلّل هذه الحصة ظواهر صوتية، نقدية، بلاغية، صرفية، نحوية (متصلة دائماً بأفعالها التواصلية، مستمدة منها أو منعكسة عنها). ولعلّ ما يجب أن يركّز عليه المعلم في هذا النشاط أكثر من سابقه هو تغليب تعليم الظواهر النحوية والصرفية والبلاغية والإملائية وغيرها بحكم التعامل مع نصوص مكتوبة.

وفي هذا الصدد يمكن بعد انتهاء الحصة أن يسجّل المعلم مع متعلميه (بعد الممارسة بالطبع) خلاصة نشاط التواصل الكتابي (القراءة، الكتابة) تحت عنوان: "أتواصل مع الآخرين كتابياً" وتحدّد فيه العناصر الأساسية التي لها علاقة بتحقيق تواصل قرائي وكتابي مناسب وفعال، والتي مورست ونوقشت في هذا النشاط، مثل: أفعال تواصلية لغوية (القراءة، الكتابة)، علامات الترقيم ودورها القرائي والكتابي في نفس الوقت، بنية النص أو المقالة، أنماط النصوص ومؤشراتها، أطر النصوص، كيفية كتابة موضوع وعناصره (ظواهر إملائية، ظاهرة نحوية، صوتية، صرفية، بلاغية، دلالية، معجمية... الخ) والتي من الأفضل أن تُردف بوظائفها لكي لا يظن المتعلم أنّها غاية في حد ذاتها بل هي وسيلة لتحقيق التواصل. وكلّ ما يُدوّن تحت هذا العنوان هو وسيلة لعدم النسيان، وكذا بغرض ممارسته في الحصص اللاحقة وفي العملية التواصلية الكتابية (قراءة، كتابة).

وتجدر الإشارة إلى أنّ ما يتم تدوينه له علاقة بكفاءات التواصل الكتابي (القراءة، الكتابة) المستهدفة في حصة معينة، والتي كلّما كانت دقيقة وقليلة استطاع المعلم أن يحققها.

وفي نهاية حديثنا عن هذا التصور يمكن القول إنّ هذين النشاطين (التواصل الشفوي، التواصل الكتابي) يمكن أن تُدرج ضمنهما كافة أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط بما تتضمّنه من ظواهر نحوية وصرفية ودلالية وإملائية وبلاغية... الخ. فقط هو أنّ الفرق أنّ هذا التقسيم المؤسس على نظرية الأفعال التواصلية هو تقسيم تواصلية وظيفي لا يعزل وسائل التواصل (اللغوي، غير اللغوي) عن وظائفها، كما أنّ اللغة لا تتفصل عن وسائل التواصل الأخرى (الإشارة) باعتبارها مدعّمات لها وموجودة في كلّ موقف تواصلية، وهكذا يتعلّم المتعلّم

التّواصل بفعل التّواصل، حيث يجد رغبة وإقبال على اللّغة لاقتناعه بجدوى تعلّمها؛ فهي سبيله للانفتاح على الآخرين، ومفتاح للولوج إلى العلوم الأخرى.

كما أنّ اللغة العربية وظواهرها ليست صعبة التّعلّم أو جافّة كما يبيّث ذلك المشكّكون والذين يريدون القضاء عليها بالدّعوة إلى اعتماد العاميّة أو اللّهجة في التّعليم، بل تحتاج فقط إلى القاعدة التّعليمية المتينة، والتي تُبنى على الطريقة المناسبة لتعليمها وتعلّمها وكلّ ما تتطلبه العمليّة التّعليميّة التعلّميّة النّاجحة (والتي أشرنا إلى أهمّ مرتكزاتها-ومازال- في ثنايا هذا البحث).

واستنادا إلى تجربتي القصيرة كأستاذ في التّعليم المتوسط (سبع سنوات) فقد تبيّن لي إمكانية ربط أنشطة اللّغة العربيّة بطريقة وظيفية في حصة واحدة بحجم ساعي قدره (ساعة واحدة)، ورغم وجود بعض العوائق فقد أثبت التّجربة نجاحها إلى حد بعيد بشهادة الحاضرين، فماذا لو كانت ساعتين؟، حيث إنني نشطت ندوتين تطبيقيتين قدّمت في كلّ منهما نشاطا للأعمال الموجهة لتلاميذ السّنة الرابعة¹ (15 تلميذا) بإشراف مفتّش المادة وحضور أساتذة المقاطعة (أكثر من ستّين أستاذا). وقد تنوّعت نشاطات هذه الحصة بين نص القراءة وتحليله وفهمه (مفردات جديدة)، ظواهر نحويّة، ظواهر بلاغيّة، التّعبير الكتابي، التّعبير الشّفوي، وفيما يأتي تفصيل لكيفيّة تناول هذه الحصة:

بدأت الحصة (بعد التّخطيط والتّحضير الجيّد) بتمهيد مشوّق للموضوع العام (وهنا حدث حوار بين المعلّم والمتعلّمين)²، تلاه عرض نص على جهاز العرض، فقام المتعلّمون بمعيّة الأستاذ بقراءته (بالتركيز على بعض الظّواهر الصّوتية-التّعب- وما يتبعها من ملامح ووظيفة داخل النّص) وفهمه وتحليله، حيث تتخلّل ذلك صورا معبّرة عن واقع الأطفال ومعاناتهم في العالم: استغلال في العمل الشاق، التّشرّد والمبيت في العراء. وقد وقف الدّرس بعد ذلك عند ظاهرة بلاغيّة (التشبيه) ودورها في تصوير معاناة الأطفال والتأثير على المتلقّي، كما تناولت الحصة ظواهر نحوية (إعراب مفردات، إعراب جمل)، ليأتي فيما بعد دور التّعبير الكتابي، حيث فُسّم المتعلّمون إلى ثلاث مجموعات ليعرض عليهم فيديو مؤثّر يبيّن المعاناة الحقيقيّة للأطفال، وذلك بهدف التأثير في المتعلّمين مما يدفعهم إلى فعل الكتابة متنافسين فيما بينهم. ولتوفير الوقت والاستفادة منه على أكمل وجه فقد حاول المتعلّمون كتابة موضوع سردي وصفي واحد يتركّب من

¹ - سنوات الخبرة مع هذا المستوى كانت خمس سنوات متتالية.

² - حيث كان التمهيد بتحديد أيّ الفئات الأكثر معاناة في المجتمع، وفي أيّ الظروف، فتعدّدت إجابات التلاميذ: (الأطفال، النساء، الشيوخ،...) أثناء الحروب.

ثلاث فقرات، حيث إنّ كل مجموعة تكتب فقرة معيّنة لتتربط الفقرات الثلاث فيما بعد مشكلة موضوعا واحدا (بالطبع هنا حدّد الأستاذ موضوع كل فقرة لكي لا تتشابه الفقرات).

وعند الانتهاء من فعل الكتابة (النشاط التّواصلي) يصعد ممثّل عن كلّ مجموعة ليقرأ ما كُتب، وهنا تكون قراءة الفقرات بالترتيب، حيث يشكّل اجتماعها نصّا واحدا، وهكذا يتفاعل المتعلّمون مع بعضهم ويخلق تنافس بينهم، ولتُختتم هذه الحصّة بتمثيل مشهد معبّر عن معاناة الأطفال من خلال استخدام الوسائل المتاحة (بالطبع دور الأستاذ مهم في التوجيه والإرشاد والدّعم).

وتجدر الإشارة إلى أنّ الحصّة قد حقّقت الكفاءات المستهدفة (كُتبت على السّبورة في بداية الحصّة) إلى حدّ بعيد، وذلك بشهادة (الأستاذة، ثلاثة مفتّشين: مفتّشين في التعليم المتوسّط، مفتّش للتعليم الثانوي) بالرغم أنّ الأستاذ قد واجه صعوبات؛ أهمّها الصراع مع الوقت الكفيل بإحداث هذا الرّبط والتّجانس بين نشاطات اللغة العربية ومهاراتها، لهذا فقد اقترح البحث تخصيص وقت مدته (2سا) لكل نشاط (نشاط التّواصل الشفوي، نشاط التّواصل الكتابي) ليتمكّن المعلم من إكساب المتعلم كفاءة تواصلية متكاملة تعبّر عن اللّغة الحقيقيّة وإبداعاتها.

وبالرّجوع إلى الواقع نجد أنّ معلّم اللّغة العربيّة عادة ما يهمل جانب الإبداع اللّغوي، ويكتفي بمرحلة تمكين متعلّم اللّغة عادة اللّغة جهلا منه بأنّ اللّغة تتطوّر ولها ديناميّة تسير الإنسان في حركاته وسكونه، في انفعالاته وهدوئه، وكذا في متغيّرات الزّمان والمكان، بل ومتغيّرات الموقف التّواصلي ككل، وهذا ما توفّره الدّراسة التّداولية للّغة من خلال تفعيل آليات مختلفة تعطي البنى اللّغويّة صبغة تتماشى مع كلّ موقف تواصلي جديد، بحيث يتناسب مع المحيط النّفسي والاجتماعي والثّقافي للسياق الكلامي، فنخرج بذلك اللّغة العربيّة من بنيتها المغلقة الصّارمة إلى وظيفتها الحوارية التّفاعليّة والتّبادليّة الطّيعة في أفواه مستعملها، وهما أمران مختلفان، لكنهما في الوقت نفسه متكاملان، وقد أشار "ابن خلدون" إلى "أن كثيرا من علماء اللّغة أنفسهم بل ربّما جلّهم - لا يستطيعون التعبير اللّغوي السّليم على الرغم من معرفتهم بقواعد اللّغة، فهناك فرق ومفارقة بين التّطبيق والنّظرية"¹. فمثلا لو أخذنا "الفعل" و"الفاعل" و"المفعول به" بتعريفهم النّحوي البحث لوجدنا أنّ المتعلّم أثناء ممارسته لبعض البنى اللّغويّة سيقع في تخبّط وتشويش، نحو:

- فتح المفتاح الباب - انكسر الرّجاج - انقطع الحبل.

¹ - ابن خلدون، المقدّمة، ج:1، ص:560.

وعلى هذه الشاكلة فإن المستوى النحوي (البنوي) يعجز في كثير من الأحيان على تقديم تصوّر متكامل للغة التي يصفها، لذلك نحتاج إلى توظيف الآليات التداولية التي تكمل جانب النقص ذلك.

وإذ نهيب بما آل إليه علم تعليم اللغة عند الغرب، فإننا نعيب أنفسنا بإهمال صارخ باعد بين اللغة العربية والناطقين بها (مستعمليها) وبين الفهم الصحيح للنتائج اللسانية التراثية (العربية)، وكذا الدراسات الغربية التي تتفق مع خصائص اللغة العربية.

وعلى هذا الأساس فقد أُعتبرت المقاربة التواصلية ذي الآليات التداولية من أهم المقاربات وأنجعها في تعليم اللغات، لا لأنها تشكّل ثورة منهجية بإجراءاتها، فأدواتها كانت حاضرة-إلى حدّ ما-في الفرضيات التقليدية ومناهجها التعليمية، ولكن حضورها في هذه المقاربة جعل اللغة أداة طيّعة لدى مستعمليها في أدوارهم ووظائفهم الحيوية، فهي لا ترفض الممارسات المنهجية السابقة ولكن تنمّيها وتوسّع أفقها في كافّة الممارسات اللغوية التي تتجاوز اللغة الشكلية إلى أفعال تواصلية تؤدّي الأغراض والمقاصد بأقل جهد وأكثر فعالية.

وبهدف تحقيق تكامل بين كفاءتي التواصل الشفوية والكتابية ومهارتهما في اللغة العربية، وكذا إعطاء كل منهما حقه في العملية التواصلية (رغم غلبة التواصل الشفوي)، فإنّ البحث سيحاول فيما يلي المزوجة بين المقاربة التواصلية والمقاربة النصّية من أجل خلق مقاربة تداولية نصّية تهتمّ بالتواصل الكتابي، خصوصا أنّ المقاربة النصّية سابقة للمقاربة التواصلية، وهذا ممّا يفعل قراءة النصوص وكتابتها، ويعطيها نفسا جديدا في ضوء ما يسمّى بالتداولية النصّية، في مقابل التداولية الخطابية التي تهتمّ بالتواصل الشفوي وآلياته.

المبحث الثالث:

واقع المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة
وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط

I- تمهيد.

II- المقاربة التّواصلية في منهاج اللّغة العربيّة.

III- المقاربة التّواصلية في الوثيقة المرافقة للمنهاج.

IV- المقاربة التّواصلية في الكتاب التّعليمي المدرسي "كتاب اللّغة العربيّة".

المبحث الثالث: واقع المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط

I- تمهيد:

قبل مباشرة الحديث عن واقع المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط¹ تجدر بنا الإشارة إلى أنّ أهم المرتكزات التي سنقوم عليها هذه الدّراسة هي:

- منهاج اللّغة العربيّة.

- الوثيقة المرافقة للمنهاج.

- الكتاب التّعليمي الذي يحمل عنوان: « كتاب اللّغة العربيّة ».

إنّ الهدف من الوقوف على هذه المكوّنات الرئيسة ودراستها هو محاولة الإجابة على مجموعة من التّساؤلات التي تم طرحها، والتي أراد البحث من خلالها معرفة مدى توظيف المقاربة التّواصلية وآلياتها التّداولية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها باعتبارها التّوجه الحديث في تعليم اللّغات وتعلّمها. كما تجدر الإشارة في هذا المقام إلى أنّ البحث سيزاوج في تناوله لهذه الوثائق بالدّراسة بين الحديث عن المقاربة النّصية والمقاربة التّواصلية، وهذا من أجل تفادي تكرار دراسة هذه الوثائق من جهة، وكذا باعتبار أنّ المقاربة النّصية المعتمدة على اللّسانيات النّصية تشكّل في حدّ ذاتها مقاربة تواصلية لفهم النّصوص وإنتاجها، وذلك من خلال مبادئها (خصوصا السّياق) من جهة أخرى ، وعلى هذا الأساس فإنّ البحث سيعالج هذا الأمر، وسيتردّد ذكر المقاربة النّصية بالموازاة مع المقاربة التّواصلية، خصوصا أنّ المقاربة التّواصلية لم يُصرّح بها، بل جاء الحديث عنها ضمنا في بعض المبادئ.

¹ - التّعليم المتوسّط هو حاليا ثاني المراحل المدرسية في نظام التعليم الجزائري بعد المرحلة الابتدائية، وهذا نتيجة التّغيرات التي تمر بها المنظومة التربوية الجزائرية لتجديد هيكلها بالتخلي تدريجيا عن نظام التعليم الأساسي، وتمثّل ذلك في تقليص مدة التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات، وتمديد مدة التعليم المتوسّط من 3 إلى 4 سنوات. كما عرف تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية إنجاز برامج وكتب مدرسية جديدة وضعت حيّز التنفيذ بداية الموسم الدراسي 2004/2003م الذي اكتسب أهمية بالغة، إذ صادف تطبيقه الإجراءات الأولى للإصلاح، ومن بينها تنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسّط.

II- المقارنة التّواصلية في منهاج اللّغة العربيّة:

يشتمل منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط¹ على محتوى يمكن توزيعه على خمسة مكونات أساسيّة بعد أن تقدّمه مدخل عام يتعلّق بمناهج جميع المواد التي تقدّم ذكرها، وهذه المكونات هي:

1- تقديم المادّة وأهدافها الخاصة.

2- تقديم الأنشطة التّعليميّة.

3- تنظيم الوحدة التّعليميّة.

4- المحاور والمجالات الثقافيّة المقترحة.

5- الاختيارات المنهجية، والمتمثّلة في العناصر التّالية:

- المقاربة بالكفاءات المعتمدة في بناء المنهاج.

- المقاربة النّصيّة. - وضعيات التّعلم.

- التّدرج. - الوسائل. - التّقييم².

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الغاية الأساسيّة من البحث وإشكالاته تفرض التّعمّق في بعض المكونات دون أخرى، كالآتي³:

II.1- المدخل العام:

لقد تضمّن المدخل العام لمناهج السّنة الأولى عناصر هامّة شُرحت على إثرها مبررات المنهاج الجديد ومستجدّاته وأمور أخرى سنقدّمها بصورة موجزة على النّحو الآتي:

¹ - صدر منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ضمن مطبوعة: مناهج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، وذلك بالنّسبة ل: اللّغة العربيّة، اللّغة الأمازيغيّة، اللّغة الفرنسيّة، اللّغة الإنجليزيّة، وقد صدر عن: مديرية التّعليم الأساسي، وزارة التّربية الوطنيّة(الجزائر)، أبريل 2003م، والملاحظ هنا، هو التناقض في التسمية التي لم تتغيّر إلى حد الآن، وبقيت "مديرية التّعليم الأساسي"، رغم أن ما نعيشه هو مرحلة جديدة هي "التّعليم المتوسّط"(!)، وللإشارة فقط، فإنّ منهاج اللّغة العربيّة جاء في تسع عشرة صفحة من حجم مطبوعة المناهج. وقد أعيد تعديل بعض النّقاط فيه في جوان 2013م.

² - إن أهم ما يلاحظ على هذه المكونات هو عدم ورود ذكر المقاربة التّواصلية، لذا فلن يكون هناك حديث عنها في المنهاج أو الوثيقة المرافقة له، وهذا ما لمسناه من خلال الاطلاع عليهما، لكن البحث سيحاول تتبّع بعض الإشارات للتدليل على معرفة معدي المنهاج بهذه المقاربة الحديثة في تعليمية اللغات، وهو ما يطرح تساؤلات عديدة حول عدم تطبيقها.

³ - تجدر الإشارة إلى أن البحث في هذه النّقطة قد اعتمد على بعض نتائج الدّراسة المتوصّل إليها في رسالتنا في الماجستير (للنّوسّع، ينظر: النّصوص اللّغويّة التّعليميّة وعلاقتها بالتعبير الكتابي، ص: 161 وما بعدها)

II.1.1- مبررات المنهاج الجديد (لماذا مناهج جديدة؟):

إنّ أبرز صفات المنهاج الجيد هي محاولة بناء منظومة تربويّة تسعى إلى مسايرة التّطور الحاصل في العالم مع استشراف للمستقبل وربط كلّ منهما بالماضي، والعالم اليوم يفرض ذلك بشدّة خاصّة في ظل التّطورات الرّهيبية الّتي يشهدها في مختلف المجالات، لذا كان لزاما على المدرسة الجزائريّة (ونخص بالذّكر هنا المنهاج) إحداث تغييرات جذريّة قادرة على رفع التّحديات المختلفة الّتي تفرضها العولمة.

ولم تشذ المدرسة الجزائريّة عن هذه القاعدة، خاصّة أنّ:

- البرامج المطبّقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التّقدم العلمي والمعرفي الّذي أحدثته التّقنيات الحديثة في الإعلام والاتّصال.
- المجتمع الجزائري عرف تغيّرات سياسيّة واجتماعيّة وثقافيّة عميقة غيرت فلسفته الاجتماعيّة وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتّقدم والرّقي.

لذا فإنّ تغيير البرامج التّعليميّة وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها لاسيما أن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن تُرفع إلاّ بالإعداد الجيد والتّربية النّاجعة للأجيال.¹

والملاحظ أنّ المبررات الّتي أنطلق منها لتحديث المنهاج تدور في سياق بعيد عن المبررات المنهجية، بل أشير فقط إلى قدم البرامج ومحتوياتها وأهدافها، وكذا التّغيرات المختلفة الّتي عرفها المجتمع الجزائري، لكن لم يُشر إلى أنّ السّبب هو النّقص الّتي طالت المقاربات السّالفة التّطبيق، وكأنّ لا وجود لها، أو إلى نجاعة وفعاليّة المقاربات المطبّقة اليوم في العالم، كالمقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصلية، واللّذين هُمّشا من المبررات، وكأنّهما شيء زائد لا يستوجب الذّكر لتحديث المنهاج فيما يتعلّق بتعليم اللّغات، الأمر الّذي يطرح تساؤلا حول المدى الذي يجب أن يبلغه التّجديد على مستوى النّصّور في تعليمية المادة والممارسة التّعليمية لها.

وما إذا كان التّجديد يذهب إلى التّغيير العميق للمحتوى ولطرق تعليمه، أم سيكتفي بتقديم "القديم" الّذي أُشير إليه في ثوب شكل جديد يتكفّل بتجديد الطريقة البيداغوجية، وذلك باستبدالها بغيرها؟ (استبدال التّدريس بالأهداف بالمقاربة بالكفاءات).

¹ - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، مدخل عام، ص: 3-4.

II.1.2- مستجدات المناهج:

وتجسّد الحديث عنها في ثلاث نقاط هي:

أ- من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج: حيث أصبح المنهاج مفهوماً أوسع للبرنامج.

ب- اعتماد المقاربة بالكفاءات: أشار المنهاج إلى أنّ هذه المقاربة الجديدة قد اعتمدت على "المقاربة بالأهداف" كمطلق لها، وذلك في قوله: « فإنّه اعتمد في بناء المناهج الحالية على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التّعليم والتّعلّم لما بدا آنذاك من نجاعة المقاربة بالأهداف التربوية... والمناهج الجديدة جاءت لتثري هذه التّجربة الأولى واعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص إطارها المنهجي والعلمي»¹.

وفي جانب آخر فقد طرحت وثيقة المناهج في مدخلها العام مجموعة من الأسئلة التي تطمح المناهج الجديدة للإجابة عنها، والمتمثلة فيما يلي:

- 1- ما الذي يتحصّل عليه التّلميذ في نهاية كلّ مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟.
- 2- ما هي الوضعيات التّعليمية/التّعلّمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات وجعله يتمثّل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السابقة (من معارف ومواقف وسلوكات)؟.
- 3- ما هي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات والمحفّزة لمشاركة المتعلّم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟.
- 4- كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلّم للتّأكد من أنّه قد تمكّن فعلاً من الكفاءات المستهدفة؟².

والملاحظ لهذه الأسئلة يجد أنّها جوهرية وفي صميم تطبيق هاته المقاربة وغيرها من المقاربات (النّصيّة، التّواصلية)، وهي تساؤلات توجّه المعلّم إلى الاهتمام بجوانب هامّة تخصّ تعليميّة هذه المادّة، وهي: الكفاءات الختامية المكتسبة، الوضعيات التّعليميّة التّعلّميّة الدّالة، طبيعة المتعلّم، الوسائل التّعليميّة، التّقييم.

كما أُشير في المدخل العام أيضاً إلى الوسائل التّعليمية والوثائق المرافقة، والتي تساعد بدورها على تطبيق المنهاج، والمتمثلة في كل من: الوثيقة المرافقة للمنهاج، والكتاب المدرسي.

¹ - المرجع السّابق، ص: 4.

² - المرجع نفسه، ص: 5.

كما لم يغفل المنهاج ذكر التنظيم والتنسيق التربوي ودورهما في خدمة التعليم وكذا التّوقيت واستغلاله التربوي، حيث خُصّص خمس ساعات لمادة اللّغة العربيّة، في حين أنّ التّوقيت المقرّر كما سيأتي معنا هو ست ساعات(!). وفي الأخير، فقد تطرّق المدخل إلى وجوب المتابعة الميدانية على مستوياتها الثلاث (مديرية التّربية، المقاطعة التّقنيّة، المؤسسة التّعليميّة ذاتها)، وختم ذلك بخلاصة دعا من خلالها إلى شحذ الهمم ومحاولة تحدي الرّهانات المختلفة من أجل تطوير البلاد.

II.2- تقديم المادة¹ وأهدافها الخاصّة:

لقد استهلّ تقديم منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط حديثه عن التّوجه الجديد الذي تخطّى بيداغوجيا المحتويات وكذا التّدريس بالأهداف وصولاً به إلى المقاربة بالكفاءات؛ والتي ترمي إلى تمكين المتعلّمين من شبكة المعارف اللّغويّة وإكسابهم مهارات وظيفيّة -مرسلين ومستقبلين- تساعد على ممارسة النّشاط اللّغوي وفق ما تقتضيه المواقف التّواصلية، كما يسعى إلى خلق تفاعل بين أطراف الفعل التربوي، لكن هذا لا يتأتّى في نظر المنهاج إلا بمراعاة أمور عدة ذُكرت بالترتيب على النّحو الآتي:

(1)- طبيعة المتعلّمين من حيث قدراتهم الحقيقيّة ومستوياتهم اللّغويّة والمعرفيّة والفكريّة والاجتماعيّة والنّفسية وعلاقة ذلك كلّهم بمحيطهم الطّبيعي ووسطهم الاجتماعي، وهذا ما يخلق وضعيات تواصلية فعّالة وناجعة ومناسبة للتّعلّم تدفع المتعلّم إلى الخلق والإبداع.

(2)- طبيعة المادّة الدّراسيّة التي توظّف بناء على مفهوم اللّغة الذي يتبنّاه المنهاج، وهو المفهوم المستمد من النّظرية الوظيفيّة الدّولالية للّغة، ومن خلال هذا التّوجه فإنّ المتعلّم يستطيع أن يقدّم على تعلّم اللّغة العربيّة باعتبارها مظهراً من مظاهر التّواصل لربط الماضي بالحاضر والحاضر بالمستقبل، بل ويجعله معتزّاً بها، الأمر الذي يمنحه التّعلّم الأمل الذي ينمي كفاءاته التّعبيريّة التي يستعملها في مواقفه الحياتيّة، بل ويمكنه من استتطاق الخطاب الأدبي الذي يسمو فيه بالكلمة من مستوى الوعاء الحامل إلى مستوى الكلمة المثيرة لأحاسيس غيره ومشاعرهم.

(3)- الممارسة البيداغوجيّة التي تقوم على كلّ ما يضمن التّواصل الفعّال بين أطراف العمليّة التّعليميّة (متعلّمين، متعلّمين، محتوى..)، وهذا ما يساعد المتعلّم على اكتساب أدوات التّفكير وتمييزها، وكذا إمكانية التّواصل بأشكال تعبيريّة مختلفة، بل وعلى مستوى أعمق، فإنّ الممارسة

¹ - جاء تقديم مادة اللّغة العربيّة في مطبوعة المنهاج في صفحة ونصف تقريبا.

البيداغوجية تسعى إلى تحويل المعرفة بالمفهوم الأكاديمي إلى منظومة تربوية هادفة تخاطب المتعلمين في إمكاناتهم وقدراتهم ومستوياتهم من أجل إحداث التغيرات لديهم في الاتجاه المرغوب فيه بأنشطة تعليمية نابغة من طبيعة اهتماماتهم وانشغالاتهم¹.

ومن خلال تحليل هذا التقديم الخاص بتعليمية "اللغة العربية" نجد أن المنهاج قد وضع نصب عينيه ثلاثة أسس عامة تقوم عليها المقاربات المعتمدة (المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصية، المقاربة التداولية) وهي: طبيعة المتعلم، طبيعة المادة، الوضعية التعليمية (الممارسة البيداغوجية)، وكل هذه الأسس تقوم على مبادئ وظيفية مستمدة من النظرية الوظيفية التداولية للغة كما أُشير إلى ذلك، ولو أمكن تجسيدها في الوثائق التربوية (المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، والكتاب) والطريقة التعليمية فإننا يمكن أن نطمئن على تعليم اللغة العربية وتعلمها في هذه السنة الدراسية، حيث إن المتعلم سيتمكن من اكتساب كفاءة تواصلية تمكنه من تحقيق تواصل (شفوي، كتابي) فعال ومناسب في كافة المواقف التواصلية التي تواجهه في الحياة اليومية. وبهذا الخصوص فإن البحث يطرح بعض التساؤلات الملحة، منها:

- هل وفر المنهاج الإجراءات المناسبة لتجسيد هذه الأسس في الواقع التعليمي؟
- إلى أي مدى انعكس تصوّر هذه الأسس على مقاييس اختيار المحتوى وطريقة تعليمه في ظل المقاربة المتبنّاة؟. وبعبارة أخرى، فإلى أي مدى تم التحكم في عملية انسجام النشاطات ومحتوياتها وفق ما تملّيه المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية والمقاربة التداولية؟
- ولإشارة فقط فإنّ الإجابة عن هذه الأسئلة ستكون في خضم دراسة المدونة كاملة، وليس في جزء منها، ونقصد هنا المنهاج، باعتبار أن الدراسة متكاملة يكمل بعضها بعضا.
- أمّا عن الأهداف الخاصة باللغة العربية فجاءت في النقاط الآتية:
- الاسترسال في القراءة الجهرية واحترام علامات الوقف وتمثيل المعنى وحسن الأداء.
- استثمار النصوص في تثبيت المكتسبات اللغوية وفي الإبداع الأدبي والفكري.
- تحليل النص إلى وحداته الفكرية.
- تلخيص النص مشافهة وكتابة.
- إصدار أحكام حول النص مع إبداء الرأي في مضمونه.
- القدرة على ممارسة تقنيات التعبير.

¹ - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 16-17. (بتصرف)

- إثراء لغة المتعلّم بثروة من الألفاظ والعبارات والتراكيب والأساليب.
- تنمية القدرة على حفظ النصوص الشعرية وفقرات من النصوص النثرية.
- نثر النصّ الشعري وإبداء الرأي في مضمونه.
- توظيف المعاجم اللغوية في شرح النصوص.¹

لو نقارن هذه الأهداف بما ذكرناه سابقا حول الأسس الثلاثة التي بنى منهاج مضامينه عليها، نجد أنّ هناك فرقا شاسعا بينهما، خصوصا في النقطة الثانية المتمثلة بربط اللغة العربية بالجانب التداولي والوظيفي في المجتمع، والتي هُمّشت -إلى حد بعيد- رغم أنّ هناك إشارات واضحة للحديث عن مقارنة تواصلية وآليات تفعيلها في عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها، إلا أنّ ذلك لم يُجسّد في الأهداف بصيغة واضحة، بل هُمّش، حيث حُصر تصوّر معظم أهداف تعليم اللغة العربية وتعلّمها حول النصوص من حيث الاسترسال في قراءتها واستثمارها في تثبيت المكتسبات اللغوية وكذا تحليلها وتلخيصها، وإبداء أحكام حولها من جهة، ومن جهة أخرى حول القدرة على ممارسة تقنيات التعبير (ما هي؟)، ورغم أهمية هذه الأهداف في المقارنة التواصلية إلا أنّها تفتقر إلى أهداف أكثر وضوحا وأكثر وظيفية، حيث إنّ ما طغى على هذه الأهداف هو حصرها لتعليم اللغة العربية وتعلّمها في جانب ضيق لا يخدم الجانب التواصلية وفق ما تدعو إليه المقارنة النصّية والمقارنة التواصلية، خاصّة من حيث اكتساب المتعلّم كفاءة تواصلية تمكّنه من التعبير عن مختلف المواقف الطّبيعية التي يواجهها في الحياة اليومية. وبهذا نعطي التعلّقات معنى يحفّز على الإقبال عليها في ضوء أحدث الاتجاهات اللسانية (اللسانيات التداولية) والتربوية.

إذا، فالملاحظة العامة التي يجب إثباتها في هذا "التقديم" أنّه لم يُشر إطلاقا إلى المقارنة النصّية أو المقارنة التواصلية ومقتضياتهما من حيث هي اختيار منهجي وتعليمي له تعلّق مباشر بتعليمية اللغات، بل اقتصر فقط على ذكر المقارنة بالكفاءات التي تشمل تعليمية جميع المواد، ممّا يثير عددا من الافتراضات حولهما²، نلخصها فيما يلي:

¹ - المرجع السابق، ص: 17.

² - بالرغم من أننا بصدد الحديث عن المقارنة التواصلية في هذا الموضع من البحث، إلا أنّ تقارب التّهميش لهما جعل البحث يجمعهما في هذا الموضع، كما أنّ المقارنة النصّية في جزء منها هي مقارنة تواصلية كما أشرنا إلى ذلك آنفا.

أ- أن المقاربة النصّية التي تعد أحد المكونات الأساسية للمنهاج لن يكون وجودها إلا مجرد تبين نظري وذكر لفظي لا غير. وهذا الافتراض ينطبق على المقاربة التّواصلية، بل يزيد عليه باعتبار أنّه لم يتم ذكرها حتّى.

ب- أن آليات المقاربة النصّية والمقاربة التّواصلية المعبّرة عن تصوّرها النظري وكيفيات تطبيقهما وتحصيل نتائجهما واستثمارهما غير معروفة أو يشوبها كثير من الغموض الذي يتعذّر معه طرحها في التّصور.

ج- لن يختلف عرض المحتوى وترتيبه وطريقة تعليمه إذا لم تتخذ الإجراءات المناسبة التي تقتضيها المقاربات المتنبّاة.

د- أن تبني المقاربة النصّية لن يكون سوى تجديد شكلي لا منهجي سيطغى عليه الانصراف إلى الاشتغال بالمقاربة بالكفاءات واستعراض آلياتها، رغم ما توفّره الأولى من نجاعة أنسب لتعليم اللّغة العربيّة، ويجسّده ذلك الحديث عنها (المقاربة بالكفاءات) في كلّ نقطة من المنهاج على عكس المقاربة النصّية تماماً التي لم تُذكر إلا في موضع واحد (ص:31).

هـ- أن إهمال اعتماد المقاربة التّواصلية صراحة على وجه الخصوص من طرف معدي المناهج قد يعود إلى عدم اتّضاح معالمها وفهمها بطريقة تمكّن من استثمارها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

إنّ هذه الفرضيات ترجّح أنّ المقاربة بالكفاءات والمعتمدة على التّدرّس بالأهداف هي التي ستكون لها الغلبة على حساب المقاربة النصّية والمقاربة التّواصلية، والتي أضحي ذكرهما أو ذكر ما يتعلّق بهما كلمات يتغنّى بها المنهاج وبطابعهما النظري دون الاستفادة الحقيقية منها¹.

أمّا عن "لمح المتعلّم في نهاية السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط"، فقد بلغ عدد الكفاءات التي أتى المنهاج على ذكرها، اثنتي عشرة كفاءة²، يمكن حصرها في مجموعتين أساسيتين هما:

* - **المجموعة الأولى:** وخاصة بقراءة النّصوص وفهمها وتحليلها، وتتمثّل في الكفاءات التالية:³

- القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النّطق وحسن الأداء وضبط الحركات وتمثيل المعنى.

¹ - حيث احتار عديد الأساتذة، خاصة القدامى من إجراءاتها وكيفية تطبيقها (المقاربة النصّية)، حتّى أن بعضهم رأى ألاّ فرق بينها وبين الطريقة المعتمدة من قبل فنّبذها، وهذه بالطبع يعود إلى عدم فهمها. وبالمقابل فإن المقاربة التّواصلية لم يسمع بها الأساتذة بعد بالرغم أن هناك إشارات واضحة في المنهاج عليها.

² - وهو نفس عدد الكفاءات في سنوات عدّة حتّى الثانوي!

³ - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسّط، ص:18.

- فهم المعاني المتعدّدة للكلمات.
- مناقشة أفكار النّص بإقامة الحجة والتزام الموضوعية.
- صحة النّطق والكتابة والقراءة.
- اكتساب ثروة لغويّة مناسبة.
- إصدار الأحكام على النّصوص المقروءة.
- التّمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية في النّص.
- شرح معاني النّص شرحاً أدبيّاً مترابطاً.
- * - المجموعة الثانية: وخاصة بالكتابة وآلياتها، وتتمثل في الكفاءات التالية:¹
- تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.
- الكتابة بتسلسل وتناسق.
- توظيف علامات التّرقيم واستخدامها استخداماً سليماً.
- تحرير التّقارير والمذكرات والتّهاني...

وفيما يخص الملاحظات التي توسّمها البحث، فإنّ الكفاءات السّالفة الذّكر لا تعبّر صراحة ولا ضمناً-إلا ما ندر منها- عن ملمح اكتساب المتعلم كفاءة تواصلية وظيفيّة تمكّنه من التّواصل السّليم والفعّال في كافة المقامات التّخاطبيّة التي تواجهه في الحياة اليوميّة.

وعلى الرغم من الحديث عن بعض ملامح الكفاءة التّواصلية الكتابيّة إلا أنّها لم تُوفّ حقّها، في حين أُغفل الحديث عن الكفاءة التّواصلية الشّفويّة تماماً، وهو ما يطرح تساؤلاً حول وظيفيّة تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها خصوصاً أنّها لم تجعل الكفاءة التّواصلية الشّفوية كفاءة يجب أن تُكتسب، في حين أن الواقع الحياتي الوظيفي يقضي باستعمالها أكثر من الكفاءة التّواصلية الكتابيّة.

ولعل ما وصلنا إليه من نتائج ينبئ بعدم تطبيق المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها باعتبار أنّ المنهاج قد تفادى ذكرها، إلا أنّ البحث سيواصل التّفتيش عن بعض المبادئ التي قد ترد عرضاً في ثنايا المنهاج لتؤكد علم معدّي المناهج بهذه المقاربة دون تطبيقها.

¹ - المرجع السّابق، ص: 18.

II.3- تقديم الأنشطة التّعليميّة:

لقد عرض المنهاج في هذا المكوّن النّشاطات الّتي يتأسّس عليها تعليم اللّغة العربيّة في هذا المستوى التّعليمي، حيث قدّم لكل منها: أهميته وأهدافه ما عدا نشاط التّعبير الكتابي فقد أضاف إليه كيفية تناوله(!).

وتتمثّل الأنشطة الّتي قررها المنهاج في: القراءة المشروحة، قواعد اللّغة، دراسة نص أدبي، المطالعة الموجهة، التّعبير الكتابي. وفيما يأتي تناول لهذه الأنشطة بشيء من التّفصيل.

II.3.1- نشاط القراءة المشروحة¹:

إنّ أهمية نشاط القراءة شيء لا يختلف فيه اثنان، فهو العصب الرئيس لبداية كلّ معرفة أو تعلّم، ونلمح ذلك في منهاج اللّغة العربيّة من خلال توفير أربعة نصوص كسند لأربعة نشاطات مختلفة.

أمّا عن أهداف هذا النّشاط فيمكن توزيعها كما أشرنا سابقا على ثلاثة مستويات على الرغم من وجود بعض التّدخلات بينها، كالآتي:

- **المستوى الدّلالي:** ويتضمّن الأهداف الآتية:

- أن يكتشف فكرة النّص وبصوغها.
- أن يحلّل النّص إلى وحداته الفكرية ويصوغ الأفكار الأساسيّة.
- أن يصنّف أفكار النّص ويصوغ الفكرة الرئيسيّة.
- أن يستخلص المغزى من النّص ويصوغه.
- أن يصدر أحكاما حول النّص مبديا رأيه في المضمون.

- **المستوى التّركيبي:** ويتمثّل في الهدفين الآتيين:

- أن يكتسب فنيات الوقف ويمارسها.
- أن يلخص النّص بصوغ جديد من إنشائه مشافهة وكتابة.

- **المستوى الصّوتي:** ويتضمن الهدفين الآتيين:

- أن يقرأ قراءة معبرة بحيث يمثّل المعاني في الجمل حسب الأساليب البلاغيّة الواردة.

¹ - ويضم هذا النشاط نصين للدراسة هما: القراءة المشروحة(1)، القراءة المشروحة(2)، لكنهما عرضا هنا في عنوان واحد وبأهداف مشتركة.

- أن يكتسب المهارات القرائية المناسبة للشكل التعبيري كالقصة والحوار والسرد...الخ.¹
وما يلاحظ على هذه المستويات هو طغيان أهداف المستوى الدلالي يليه الصوتي وأخيرا التركيب مع غياب تام للمستوى التداولي، وهنا نطرح التساؤل الآتي:
- كيف يمكن تطبيق المقاربة التواصلية في غياب شبه تام لأهدافها؟
إنّ الأهداف المسطرة في هذا النشاط قد ركزت على القراءة وآلياتها من خلال تعاملها مع النصوص المكتوبة، في حين أشارت إلى بعض أهداف التعبير الكتابي التي لا تعبّر عن التواصل الوظيفي الذي يجب أن يكتسبه المتعلّم، أمّا ما يتعلّق بالجانب الشفوي (التواصل) فهو مغيب تماما.

إنّ الأهداف التي ذُكرت في المستوى الدلالي والتركيب مهمّة رغم قلّتها وعدم وظيفيتها، خاصّة إذا تحوّلت إلى كفاءات، فهي تعدّ قاعدة لإنتاج النصوص، فمن خلالها يستطيع المتعلّم أن يكتشف ترتيب الأفكار وتسلسلها عبر النصّ وعلاقاتها بالفكرة العامة، ويدخل هذا كلّه فيما يسمى بمظاهر الانسجام، التي تعتبر من أهم أساسيات إنتاج النصوص، أمّا إذا نظرنا إلى المستوى التركيب فسنجد شحيا جدا من حيث أهدافه، رغم أنّ الهدف الذي صنّفناه لا يُفصّل ولا يشرح المستوى التركيب، بل هو عام لا يخدم كيفية بناء نص وظيفي متنسق ومنسجم ولا يبيّنه، بل يوفّر هدفا للحصة فقط لا لتعليم اللغة العربية وتعلّمها في صيغتها المتكاملة الوظيفية.

وفي هذا المقام نتساءل: إذا لم يتضمّن المنهاج في أهداف أنشطته ما يعين المتعلّم بصورة واضحة ودقيقة على اكتساب كفاءة تواصلية، فما فائدة تبني المقاربة النصية والمقاربة التواصلية إذن؟! فلو أنّ المنهاج اكتفى بعرضه المسهب ذلك لمبادئ التعليم بالكفاءات وبيداغوجيا الكفاءات، لربّما كان أسوғ له وأيسر خطأ واضطرابا ولاسيما أنّ بقية الأنشطة التعليمية المرافقة للنص -كما سيأتي في دراستنا اللاحقة- لم تُستغل بالكيفية التي تقتضيها المقاربة النصية والمقاربة التواصلية المتنبّاة.

¹ - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 19.

II.3.2- نشاط قواعد اللّغة:

تكمن أهمية تدريس قواعد اللّغة كما ورد في المنهاج في اعتبارها وسائل لفهم النصوص المكتوبة والآثار المدوّنة أو تأليفها وإنشائها بلغة سليمة رفيعة خالية من اللّحن والخطأ على مستوى التعبير والتّواصل الشّفوي والكتابي.¹ وهنا نطرح النّسائل التّالي:

- هل جسّد المنهاج فعلا هذه الأهمية في أهدافه، خاصّة فيما يتعلّق بتأليف النصوص وإنشائها على مستوى التّواصل الشّفوي والكتابي؟

إنّ الملاحظ للأهداف السّبعة الّتي وضعها المنهاج، ليجد أنّ البعض منها تعلّق بإنشاء الجمل مع توظيف أحد التّعلمات، أو بتوظيف أحد القواعد في فقرة من إنشائه.

أما فيما يخصّ الأولى فقد تمثلت في الأهداف الآتية:

- ينشئ جملا فعلية صحيحة بأفعال لازمة ومتعدية.

- يميّز بين الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة من خلال تركيبه للجمل.

- ينسخ الجملة الاسمية بـ "كان" و"إن" وأخواتهما مراعيّا الأثر المعنوي واللفظي في المنسوخ بالناسخ من الأفعال والحروف.²

والمدقق لهذه الأهداف يرى أنّها ذات طابع إدماجي جملي، فهي لا تخدم تأليف النّص بصفة مباشرة، إلّا أنّ المتعلّم يستطيع أن يبدأ بتركيب الجمل أولا، ثم ينتقل إلى تأليف النصوص، كما أنّها لا تعبّر عن وظيفيتها؛ لأنّه قد يتمكّن المتعلّم من إنشاء جمل فعلية لكنّها لا تؤدّي المقصود منها بدقّة في سياق معيّن.

وأما عن الثّانية، فقد تمثلت في الأهداف الآتية:

- يوظّف نواصب الفعل المضارع حسب معانيها المختلفة وما تحدّثه في الفعل من أثر معنوي ولفظي إعرابي في فقرة من إنشائه.

- يوظف ما يجزم فعلا مضارعا واحدا حسب المعاني التي يتطلّبها توظيف الأداة، مراعيّا الأثر اللفظي الإعرابي في فقرة من إنشائه.

- يوظف علامات التّرقيم في إنتاجه الكتابي وفي قراءة النصوص.³

¹ - المرجع السّابق، ص: 19. (بتصرّف)

² - المرجع نفسه، ص: 20.

³ - المرجع نفسه، ص: 20.

إنّ هذه الأهداف ورغم توسّمها الجانب النّصي وحتّى الوظيفي، وهذا جانب مهم جدّا، إلا أنّها تبقى سطحيّة لا تبين الرّبط بين الجمل والفقرات عن طريق الإدماج، ما عدا الهدف الخاص بتوظيف علامات التّرقيم، كما أنّ فهم مبدأ الوظيفيّة يشوبه كثير من الغموض، فهل يعني توظيف مكتسب ما في فقرة فقط؟ وهذا يعني تحقيق "مبدأ الإدماج" ليس إلا، وإذا كان المقصود بها تحقيق التّواصل، فقد ركّزت هذه الأهداف على الجانب الكتابي فقط، في حين أهملت الجانب الشّفوي الذي يعدّ مكونًا أساسيًا لتحقيق الكفاءة التّواصلية للمتعلم.

II.3.3- نشاط دراسة نص أدبي:

تكن أهمية هذا النّشاط حسب ما جاء به المنهاج في الإنشاد الشعري والتّدوق والتّحليل والنّقد وفي الأساليب البلاغية التي يتوافر عليها النّص وبعض المعلومات الأدبيّة، وكذا المحفوظات والاستظهار الذي هو هدف مميّز¹.

أمّا الأهداف التي حدّدها المنهاج لهذا النّشاط، فهي كالآتي:

- يوظّف البعد الصّوتي في الإنشاد الشعري وتلاوة القرآن الكريم وقراءة الحديث الشّريف والنّص النثري.

- يعين التّعابير الأدبيّة التي يوقّرها النّص ويتذوّقها.

- يحلّل النّص الأدبي ويصوغ أفكاره.

- يصنّف أفكار النّص.

- يستخلص المغزى من النّص ويصوغه.

- يلخّص مضمون النّص الأدبي الشعري أو النثري.

- ينثر النّص الشعري ويبيدي رأيه فيه.

- يصدر أحكاما حول النّص.

- يعرف شطري البيت الشعري.

- يعرف الرّوي في القصيدة.

- يكتب أبياتا شعريّة كتابية عروضيّة (الحركات والسّكنات).

¹ - المرجع السّابق، ص: 20. (بتصرف)

- يحفظ النصوص القرآنية والشعرية وفقرات من النصوص النثرية.¹

إن هذه الأهداف ورغم أهميتها إلا أنها تتناول جوانباً أحادية وتفتقر إلى الجوانب التي تكملها، فمثلاً في توظيف البعد الصوتي، ما هي الأبعاد الصوتية المقصودة؟ أما الأهداف الأخرى فتتعلق بمعرفة بعض الظواهر الأدبية، وكذا تدور في فلك فهم النص وتحليله ونقده، وهي أهداف عالجتها الأنشطة السابقة - كما أظن - لذا فهي تفتقر إلى دراسة وسائل الاتساق والانسجام، وكذا دراسة أنماط النصوص ومؤثراتها، من دون أن ننسى دراسة الألفاظ في سياقاتها خصوصاً أن النص الأدبي يوفّر هذا الجانب بصور مختلفة. والأهم من ذلك كله الجانب التواصلية الإنتاجية، خصوصاً إذا عرفنا أن للبلاغة جانباً قوياً في توضيح المعنى وتقويته، وكذا التأثير في المخاطب وإقناعه.

II. 4.3 - نشاط المطالعة الموجهة:

لا يشك أحد في ما للمطالعة من دور فعال في اكتساب مختلف المعارف، لذا سعى المنهاج إلى إدراجها وتحبيبها للمتعلّمين باعتبارها أحد الوسائل الهامة للتعلّم الذاتي. لكنّ المتمعّن في أهداف نشاط المطالعة يجدها لا تخرج عمّا جاء في أهداف النشاطات الأخرى؛ من قراءة، وتوظيف للمعجم أثناء الشرح، واستخراج للفكرة العامة والأفكار الأساسية، وكذا مغزى النص، وإبداء أحكام حوله، ومن ثمّ تقليصه أو تلخيصه. وهذا الأمر يجعلنا نتساءل:

- ألن يكره المتعلّم من هذه الرتبة والتكرار لمختلف الأهداف في جميع الأنشطة السابقة وبنفس الطريقة، باعتبار أن النصوص التعليمية التي سبق التعرّض لها تقتضي آثار هذه النمطية الروتينية المملّة (الفكرة العامة - الشرح - الأفكار الأساسية - المغزى - تلخيص النص...)?

- ما دور نشاط المطالعة إذا لم يكن من أهدافه الرئيسية - من المفروض - إكساب المتعلّم كفاءة تواصلية شفوية بعد فهم النص، وكذا تدعيم تقنية التعبير الكتابي المدروسة سلفاً؟

- وإذا سلّمنا بأن نصوص المطالعة جُعِلت لكي تكون أحد المدعّمات والمثبتات الرئيسية للمكتسبات اللغوية التي دُرست في جميع الأنشطة الخمسة السابقة² (وهذا ما أقره المنهاج)، فكيف

¹ - المرجع السابق، ص: 20-21.

² - القراءة المشروحة (1)، القراءة المشروحة (2)، قواعد اللغة، النص الأدبي، التعبير الكتابي، المطالعة الموجهة، وهو الترتيب الذي أقره المنهاج وفرضه.

سننظر إلى الكتاب المدرسي حينئذ¹؟ وكيف ستكون نظرتنا يا ترى للمعلمين الذين اتّبَعوا طريقة تقديم الأنشطة كما جاء بها الكتاب وليس المنهاج؟.

وهذا الأمر يحيلنا إلى طرح الافتراضات الآتية:

- 1- أن الأساتذة لم يقرؤوا المنهاج ولم يطبقوه في غياب من يوجّههم أو يراقبهم.
- 2- أن الكتاب يوفّر نصوصاً (نصوص المطالعة) تدعم تقنية التعبير الكتابي وتكون منطلقاً لتدريسها وليس العكس.
- 3- أن طريقة تدريس نشاط المطالعة لن تعدوا إلا أن تكون طريقة تقليدية، وذلك على حسب ما جاء في تصوّر المنهاج، لهذا لن يؤثر تقديم نشاط ما أو تأخير.
- 4- أن مؤلفي الكتاب لم يراعوا ولم ينفذوا ما جاء به المنهاج على وجه الدقة المطلوبة، وهو الذي يعتبر الدستور التعليمي الذي لا يجب الخروج والحياد عنه وعن أهدافه، وهو أمر خطير جداً على كتبنا التعليمية ولا يجب السكوت عنه. بل من جهة أخرى فإنهم لم يحترموا مبدأ عملية التدرج من السهل إلى الصعب في تقديم النشاطات، وبذلك قلبوا العملية، حيث جعلوا نص المطالعة مدعماً لنشاط التعبير الكتابي وليس العكس².

إن هذه الافتراضات ستؤكد أو تفند من خلال دراساتنا في المباحث اللاحقة للكتاب المدرسي. ويبقى لنا أن نشير إلى نقطة مثيرة جاء بها المنهاج حول هذا النشاط، وهي قوله: «إضافة إلى النصوص الطويلة المقترحة في الكتاب المدرسي، يقترح المنهاج مطالعة إحدى المؤلفات الراقية المتوفرة في مستوى المتعلمين خلال السنة بصفة إجبارية». ولكن ما يلاحظ عليه أنه لم يعط أمثلة عنها، كما أنها غير مطبقة في الواقع التعليمي لأسباب عدّة، يعود بعضها إلى قلة الإمكانيات والوقت المخصّص.

II.3.5- نشاط التعبير الكتابي:

إن التعبير الكتابي كما عرفه المنهاج هو نشاط تعلّمي يمارس فيه المتعلم مجموعة من العمليات الذهنية وغير الذهنية يوظّف فيها معارفه ومهاراته الوظيفية كنسق متكامل يرتبط بمجال من

¹ - باعتباره قد خالف وناقض المنهاج في ترتيب الأنشطة واتبعه في ذلك الأساتذة، حيث قدم نشاط المطالعة على نشاط التعبير الكتابي.

² - أي التعبير الشفوي مدعّم للتعبير الكتابي، بحيث يستطيع المتعلم أن يوظف (يدمج) في تعبيره الشفوي تقنية التعبير الكتابي المتعلمة من قبل، ونشير هنا إلى أن اتباع الأساتذة لترتيب الكتاب قد جعلهم يرون أن مدة تعليم التقنية الكتابية واكتسابها لا تكفي، ولكنها في الحقيقة كافية إذا استثمرت (التدرب عليها) في نشاط التعبير الشفوي.

مجالات الحياة اليومية في وضعيات تواصلية أو وضعيات حلّ مشكلات وفق استراتيجية شخصية تظهر تصوّره للموقف أو المشكلة والحل المناسب من خلال كل عمل ينجزه كتابة، كما يمكن المتعلم من إدماج¹ معلومات ومعارف فعلية وكذا مهارات وظيفية في منحى يطبعه التحكم والإتقان والتنظيم مما يشجعه على مواصلة بذل الجهد في اتّجاه التّعلم المتوافر².

كما يعتبر نشاط التعبير الكتابي في المنهاج الجديد العصب الذي لا تقوم بدونه بقية الأنشطة التعليمية؛ لأنه ينظّم خبرات المتعلمين ويبرّر قيامهم بها وسموّهم إلى المستوى العملي الذي يدفعهم إلى الانتقال من مجال استهلاك المعارف إلى مجال استعمالها بفاعلية ونجاعة في نشاطاتهم اللغوية مشافهة وكتابة، كما يمنح المتعلم فرصة التّعامل مع المشكل في وضعية دالة وفق المعايير والشروط التي يقتضيها السياق والموقف وطبيعة الإرسالية ومختلف العوامل النفسية والثقافية والاجتماعية وسبل التّخلص من الممارسات الفاشلة³.

أما عن أهدافه، فقد جاءت في أربع نقاط هي:

- إعطاء التّعلّات المنتظمة مدلولاً ومعنى.

- إبراز إسهام كل نشاط في التعامل مع الوضعية المشكلة.

- التركيز -أساساً- على الإنتاج. (التعبير الكتابي التواصلية)

- إبراز ما يجب أن يضيفه المتعلم على تعلّماته⁴.

ورغم ما قيل عن التعبير الكتابي هنا من حيث أهميته ووظيفية تعليمه إلّا أنّ أهدافه جاءت شحيحة ومجملّة لا تبرز أهمية التعبير الكتابي وخصوصياته الحقيقية للأستاذ المبتدئ مطلقاً باعتباره يمثل العصب الرئيس لبقية الأنشطة، بل إنّها لا تبيّن ما يجب أن يركّز عليه المعلم في تعليمه من جزئيات مهمّة ورئيسة، مثل: القدرة على إنتاج نصوص (سرديّة، وصفية، حوارية...)⁵ وظيفية متّسقة ومنسجمة، وهذا ما تسعى المقاربة النصّية والمقاربة التّواصلية إلى تحقيقه كفاءة تواصلية ختامية.

¹ - لذا يعتبر التعبير الكتابي نشاطاً أمله بيداغوجيا الكفاءات التي تسمى كذلك بيداغوجيا الإدماج.

² - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 22. (بتصرف)

³ - المرجع نفسه، ص: 23. (بتصرف)

⁴ - المرجع نفسه، ص: 23.

⁵ - مع أنّها وردت في تقنيات التعبير الكتابي المبرمجة.

وعلى خلاف كل الأنشطة السابقة فقد أُرْفِقَ هذا النشاط بكيفية تناوله¹، حيث يقدم نشاط التعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعليمية، ففي الحصة الأولى فإنّ المتعلّم:

- يتعرّف إلى ما ينبغي إدماجه من المعارف والمهارات.

- ينتج النص المطلوب كتابة ويسلمه في نهاية الحصة.²

وما يلاحظ على هذه الخطوات العامّة والقليلة جدًّا يمكن تلخيصه في طرح التساؤل الآتي:

- هل هذان الخطوتان كافيتان للمعلّم لشرح طريقة تناول هذا النشاط؟

بالطبع، إنّ ما طُرِحَ هنا لا يخدم هذا النشاط بطريقة وظيفيّة متكاملة تمكّن المتعلّم من اكتساب كفاءة تواصلية كتابيّة، وهي بذلك لا تتطابق مع أهدافه، وبالتالي مع ما تدعو إليه المقاربة النصيّة والمقاربة التّواصلية.

أمّا الحصة الثّانية، فهي تقييميّة، وتكون في الأسبوع الموالي³، وفيها يتعرّف المتعلّم إلى قيمة منتوجه الكتابي من خلال الملاحظات التّثمينيّة للمعلّم المدوّنة على وثيقة المتعلّم، وتتمحور حول:

- مدى تقيدّ المتعلّم في إنتاجه بالتّعليمية.

- توافر إنتاجه على المعارف والمهارات المطلوبة.

- الانسجام والاتّساق بين مكوّنات نصه، وهي:

أ- المعلومات والمعارف والمهارات.

ب- سلامة اللّغة.

ج- أدوات العرض -الشّكل التّعبيري-.

وبعد ذلك يمارس نشاطات تدعيميّة تدفعه إلى تعزيز جوانب القوّة لديه وتمكّنه من تصحيح بعض السلوكات التي ترتبط ب:

أ- كفايات خلق فضاء بيداغوجي يساهم في تفاعل مكونات الكفاءة على نحو اندماجي يطبعه الانسجام والاتّساق.

ب- التقيدّ بسنن اللّغة وأعرافها صياغة وبناء.

¹ - حيث جاء كيفية تناول الأنشطة الأخرى في الوثيقة المرافقة، مما يدخل في قلبنا الشك في طريقة عرض المنهاج لمواده على أنها مضطربة، كما أن طريقة تناوله لا تعكس حقيقة هذا النشاط كما سيأتي في تقديمها.

² - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 23.

³ - وهنا أيضًا يتناقض المنهاج مع نفسه، فكيف للمعلم أن يقدم تقنية تعبيرية ما في أسبوع ويصححها في الأسبوع الموالي؟! فكيف سيتم البرنامج حينئذ؟! إن ذلك سيكون على حساب تنفيذ البرنامج بالطبع.

ج- احترام مواصفات الكتابة الدّالة على المنطوق اللّغوي.

د- استعمال أدوات العرض المنهجية.¹

وما يمكن قوله عن هذه الطريقة أنّها عبارة عن خطوات مهمّة كان من الأولى الإشارة إليها قبلاً، لا جعلها في خضم طريقة التّقييم ومرتكزاتها فقط، لأنّها ستنبثق- بطبيعة الحال- عن التّعلّيمات التي تم اكتسابها.

أمّا بخصوص الاتّساق والانسجام فإنّ المنهاج- وعلى حسب طريقة عرضه- لا يوجب اكتسابهما إلا من خلال عملية التّقييم فقط!.

وعن هذه الدّراسة فإنّ بعض الأسئلة تطرح نفسها في هذا المقام، ومنها:

- هل يستطيع المتعلّم اكتساب وسائل الاتّساق والانسجام وتوظيفها من خلال عملية التّقييم فقط. وهي التي- حصة التّقييم- تكون مرة واحدة في كلّ أربعة أسابيع، وليس كلّ أسبوعين كما أشار إلى ذلك المنهاج؟

- كيف سيكون تواصل المتعلّمين الكتابي إذا لم يكتسبوا وسائل الاتّساق والانسجام بالقدر المطلوب؟

- هل وفّر الكتاب التّعليمي الإجراءات النظرية والتّطبيقية لنشاط التّعبير الكتابي ليكون العصب الرئيس الذي لا تقوم بدونه بقية الأنشطة؟

إنّ هذه التّساؤلات التي طرحناها تعود بنا مرة أخرى إلى التّساؤل عن مصير المقاربة النصّية والمقاربة التّواصلية المدعو تبنيها في ظل الإصلاحات الجديدة، خاصّة بعد نهاية عرض أنشطة اللّغة العربية ودراستها، حيث لم يتلمّس البحث إجراءات نظرية أو تطبيقية تتّمسّ عن توظيف حقيقي وجاد لمبادئ المقاربة النصّية أو التّواصلية، اللهم إلا ما ورد منها متفرّقا، وهو لا يعكس الطّريقة التّعليمية المتكاملة والفعّالة الهادفة إلى إكساب المتعلّم كفاءة تواصلية تمكّنه من التّعبير عن كافّة المواقف التي يواجهها في الحياة اليومية.

¹ - منهاج السنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص: 23.24.

II.4- تنظيم الوحدة التعلّمية:

وضم هذا العنوان توزيع أنشطة الوحدة التعلّمية، والتي يبلغ زمن الوحدة فيها ست ساعات¹، وهي مرتبة على النحو الآتي: القراءة المشروحة (1)(النص التّواصلي)، القراءة المشروحة(2)، دراسة نص أدبي، التّعبير الكتابي، المطالعة الموجهة. أي أنّ نشاط التّعبير الشّفوي هو الأخير وقد أُرْفِق هذا التّوزيع بتعريف موجز لكل نشاط²، من حيث الزّمن المخصّص له وحجم نصه، وكذا أهدافه، ويمكن أن نشير إلى ذلك بطريقة موجزة، كالآتي:

II.4.1- القراءة المشروحة(1):

وقد خُصص لها من الزّمن ستون دقيقة، حيث يأتي نصّها نثرياً تواصلياً معتدل الحجم(ما تبقى من صفحة الكتاب بعد تقديمه بإيجاز)، ويقتصر فيه على نشاط القراءة التعلّمية من نغم ووصل وفصل ومعجم لغوي وقواعد إملائية وفهم عام للفكرة³، وهذا يدعونا إلى التّساؤل عن مدى فعالية دراسة هذا النص(أهدافه) بالنّظر إلى الدّراسات النصّية الأخرى.

II.4.2- القراءة المشروحة(2):

وخُصص لها من الوقت مئة وعشرون دقيقة، حيث يأتي نصّها نثرياً أيضاً من صميم المحور بحجم الصفحة والنّصف تقريباً بما في ذلك مقدّمته الموجزة. أمّا عن أهدافه، فنفس أهداف النّشاط السّابق، مع أهداف أخرى تتمثّل في: التّوسع إلى إدراك الأفكار الثّانوية، وكذا اغتنامه للوقوف عند إحدى المواضيع الثّوية والصّرفيّة المقرّرة التي يتيحها النصّ مع مراعاة تسلسل المواضيع قدر الإمكان، وهنا نطرح التّساؤل الآتي:

- هل استطاع مؤلفو الكتاب التّعليمي التّوفيق بين توفير ظواهر اللّغة المراد تدريسها في نص ما، وبين موافقة هذا الأخير لمستوى المتعلّمين واحتياجاتهم؟. ونطرح هذا التّساؤل هنا، لأنّ البحث عن الظّاهرة اللّغوية المراد تعليمها في نص ما قد يقود مؤلّفي الكتاب في أغلب الأحيان إلى اختيار

¹ - وهذا هو الصحيح والأكيد، في حين نجد أنه في ص:12، قد أُشير إلى أن الزمن المخصص لنشاطات اللغة العربية هو خمس ساعات !. وليته يكون خطأ مطبعياً.

² - كان من المفروض أن تُؤخّذ مع ما سبق التّعرض له، لذا فالمنهاج هنا يشهد تشبّهًا وتكراراً، وعدم وجود تنظيم محكم، زيادة على بعض التناقضات، وهذا يضعنا أمام أمر خطير، يتمثّل في ما مدى التزام المنهاج بمقاييس صناعة المنهاج وبنائه أصلاً لوجود هذه المفارقات وعدم التنظيم.

³ - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:25.(بتصرف)

النص على حساب احتياجات المتعلمين وميولاتهم، بل قد يتم تحويله من قبلهم أو من قبل الأساتذة بطريقة قد تخلط معنى النص ومبناه ووظائفه إذا لم يحسن التصرف فيه على وجه الدقة التربوية المطلوبة¹.

II. 3.4 - دراسة النص الأدبي:

وخصص له من الوقت ستون دقيقة، حيث يأتي النص نثرًا أو شعريًا، ويتم تناوله من حيث الأداء، ويكون المنطلق من أجل:

- إدراك معاني المفردات والأفكار.

- تعيين النوع الأدبي للقصيدة أو النص (وصف، سرد، حوار...).

- التعرف على المصطلحات الأدبية الأولية (شعر، نثر، بيت، شطر، القافية، الوصف...).

وبهذا الخصوص نطرح التساؤلين الآتيين:

- ما هدف دراسة النص الأدبي إذا لم يكن في خدمة الأنشطة الأخرى؟.

- هل توسّمت الدراسات النصّية الأدبية مؤشرات أنماط النصوص (سردي، وصفي، حوار،...).

ليستطيع التلميذ التمييز فيما بينها، وكذا النّسج على منوالها؟.

¹ - إن الخلط الذي يشهده برنامج اللغة العربية كما سيأتي الحديث عنه من خلال عرض وثيقة تخفيف المناهج، سيؤدي حتماً بالأساتذة إلى تحويل النص أو إبداله بآخر من أجل الحصول على الظاهرة النحوية أو الصرفية المطلوبة، وهنا تكمن الإشكالية التي كثيراً ما تنازع حولها الأساتذة وما زالوا. لكن يستطيع الأستاذ تجاوز ذلك بأحد الطرق التالية:

(أ) - يلجأ إلى تقنية التحويل، أي التصرف في النص بتبديل بعض مفرداته أو جملة لكن بالشروط الآتية:

- أن يكون التحويل أو التحرير أو التبديل مناسباً لأفكار النص.

- أن يكون للصيغ المحولة أو التراكيب الجديدة دلالة طبيعية تتسجم مع روح النص وتسهم في إثرائه وإغنائه لا دلالة مصطنعة بعيدة عن سياقه وغرضه العام.

(ب) - أن يلجأ إلى نص جديد خارج نصوص المحور إذا اقتضت الضرورة ذلك مع مراعاة الشروط الآتية:

- أن يكون للنص الجديد علاقة متينة بنصوص المحور.

- أن يكون النص الجديد مناسباً للمستوى الفكري والعقلي للمتعلمين.

- أن يمثل أغلب أمثلة الموضوع النحوي أو الصرفي المراد تدريسه.

إن قيام الأستاذ بهذه الأمور تحده معوقات عدة، منها: توفر الوسائل، والوقت، والكفاءة...

وفي هذا المقام نطرح بعض التساؤلات، منها:

- ما مدى حرية المعلم في اختيار محتوى النص؟. وهل المعلم بالفعل يقوم باستبدال النصوص وتحويلها بحسب ما يناسب

الوضعية التعليمية؟

- كيف يتم التعامل مع المحتوى المقرر إذا ما أُطلقت أيدي المتعلمين في التعديل وحرية الاختيار للمحتوى وكذا ترتيبه؟. مع أن

المنهاج قد منح للأستاذ هذه الحرية (انظر منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 24)

II.4.4- التعبير الكتابي:

وقد حُصِّص له من الوقت ستون دقيقة، حيث يتَّخذ شكل أنشطة إدماجية متنوعة كما أشرنا إلى ذلك سابقاً. وحول هذا النشاط نتساءل:

- هل تخدم النشاطات الأخرى تقنيات التعبير المبرمجة؟
- هل الوقت المخصص للتعبير الكتابي كاف لاكتساب كفاءة التواصل الكتابي؟
- هل تقنيات التعبير الكتابي المبرمجة تتناسب ومستوى التلاميذ من حيث الكم والكيف؟ وهل تتسم بطابع التدرج من السهل إلى الصعب؟

II.4.5- المطالعة الموجهة (التعبير الشفوي):

وحُصِّص لها من الوقت ستون دقيقة كذلك، حيث يتنوع نصها بين الطابع التواصلية والأدبي الذي يتراوح حجمه بين الصفحة والنصف إلى الصفحتين، ويتم مطالعتها خارج القسم وتخصَّص لها الساعة الأخيرة من وحدة التعلم لتنظيم حصّة من التعبير الشفوي للإخبار عن مطالعتها ومناقشتها والتعليق عليها، وربما الكتابة فيها واتخاذها فرصة من فرص أنشطة الإدماج¹. ولعلّ النظرة المتقدمة للبحث تفرض علينا طرح تساؤلين في هذا السياق، وهما:

- هل يتبع الأساتذة هذا التنظيم لأنشطة الوحدة باعتباره الأنسب للتدرج من السهل إلى الصعب؟.
- لماذا خالف مؤلفو الكتاب هذا الترتيب؟. أذلك سبب وجيه؟(ولا أضن ذلك). أم أنّ لا علاقة للجنة المنهاج بلجنة تأليف الكتاب المدرسي؟ كما أنّه لا وجود للجنة قراءة ومتابعة لكتبنا التعليمية!.

إنّ هذين التساؤلين يضعاننا أمام دوامة تعليمية، سيكون المتعلّم ضحيّتها الأولى، والمعلّم ضحيّتها الثانية، ومن الضّرورة بمكان أن نكشف هذه التناقضات وأسبابها التي طالت المنهاج نفسه، أو حتى المنهاج ووثائقه المرافقة له.

إنّه من خلال عرض دراسة الأنشطة التعليمية وأهدافها، نقول - وبكل أسف-: إنّ الدراسة النصّية وفق المقاربة النصّية التي تبناها المنهاج والوثيقة المرافقة له، تقتضي - على أقل تقدير - أن تدور كل الأنشطة حول النص، وأن تتعاقد جميعها في كشف بيئة النص ومحاولة النفاذ إلى

¹ - حيث من المفروض أن تعدّ حصّة إدماجية لجميع التعلّقات السابقة، مثل: المفردات، التراكيب، قواعد اللغة، تقنيات التعبير الكتابي...

معانيه من خلال القراءات المتعدّدة والمتتالية، لا أن تُوزَّع بعض الأنشطة على نص دون آخر، فمثلا نجد أن نص القراءة المشروحة(1) يختص بتحليل المضمون وكذا تناول موضوع من موضوعات قواعد الإملاء. في حين أن نص القراءة المشروحة(2) إضافة إلى تحليل المضمون، فإنّه يتناول بابا من أبواب قواعد اللّغة(نحو، صرف،..)، أمّا عن دراسة النّص الأدبي فتقتصر على معالجة بعض المبادئ البلاغيّة والعروضيّة والأدبيّة، وأخيرا فإنّ نص المطالعة يستغلّ للتعبير الشّفوي، فأين صدق المقولة "النّص محور الأنشطة التّعليميّة" يا ترى؟!

وفي السّياق ذاته فإنّ البحث قد لمس غيابا شبه تام للمقاربة التّواصلية، حيث هُمّشت المبادئ التّواصلية الوظيفيّة وتطبيقاتها في أنشطة اللّغة العربيّة التي تنوّعت دون سبب واتّفقت في طريقة تناولها ما عدا بعض الاختلافات البسيطة.

إنّنا لو حاولنا أن نلتمس عذرا في اعتماد هذا الكم الهائل من النّصوص لقلنا أنّ المنهاج يقترح ثلاثة أنماط مختلفة من النّصوص، وكلّ نصّ يختلف عن الآخر طبيعة وجنسا وأنشطة تعليميّة مرتبطة به، وبل وطريقة تعليميّة له، ولكن هذا لا يوجد في الواقع التّعليمي.

II.5- المحاور والمجالات الثقافية المقترحة:

لقد عرض المنهاج المحاور والمجالات الثقافية المقترحة في الجدول الآتي:¹

المحاور	المجالات
محور العلم والاكتشافات العلمية	- طلب العلم
	- الأقمار الصناعية
	- أثر العلم في حياة الإنسان
محور الحياة العائلية	- الأمومة
	- العلاقات بين الأسر
	- واجبات الأبناء نحو الآباء
محور حب الوطن	- المواطنة
	- التضامن
	- التضحية
محور عظماء الإنسانية	- من عظماء وطني
	- من عظماء الإسلام
	- من عظماء العالم
محور الأخلاق والمجتمع	- العفو والتسامح
	- الإيثار
	- النظام
محور الأعياد	- الأعياد الدينية
	- الأعياد الوطنية
	- الأعياد العالمية
محور الطبيعة	- عالم الحيوانات
	- الغابة
	- الحياة في الريف
محور الصحة والرياضة	- نظافة المحيط
	- جسم الإنسان والتغذية
	- ممارسة الرياضة

¹ - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 27.

وبخصوص هذا الجدول نطرح التساؤلات الآتية:

- هل تعكس هذه المحاور والمجالات المواقف الطبيعية التي يعيشها المتعلم في حياته اليومية؟
- هل تلبي هذه المحاور والمجالات الثقافية ما يحتاجه المتعلم في هذه المرحلة؟
- هل ترجم الكتاب هذه المحاور والمجالات في نصوص تتلاءم ومستوى المتعلمين وحاجياتهم وميولاتهم؟

II.6- الاختيارات المنهجية:

وهي العناصر التي بنى المنهاج عليها منهجيته وطريقة التعليم الجديدة فيه، وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:

II.6.1- المقاربة بالكفاءات المعتمدة في المنهاج:

تعدّ هذه المقاربة من أهم المقاربات التي اعتمدها الإصلاح الجديد¹ الذي تلا بيداغوجيا الأهداف²، فبعد أن كانت الدروس فيها تُعرض مجزأة، أصبحت في ظل المقاربة بالكفاءات تُعرض مدمجة، حيث يعمل الأستاذ على خلق وضعيات اندماجية وتطبيقها، ويمكن عرض خصائصها في النقاط الآتية:

- أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم.

- أن تتوافر على وضعية مشكلة.

- أن تتضمن معلومات أساسية وأخرى دخيلة.

- أن تتناول التعلّقات السابقة.

- أن تؤدي إلى إنتاج ذاتي.

- أن تكون قابلة للتقييم.³

ونشير هنا إلى أن هذا الاختيار لهذه المقاربة قد جاء استجابة للممارسات البيداغوجية المعاصرة التي تسعى إلى:

¹ - لعل المنهاج كله قد بُني عليها، باعتبار أن الحديث عن المقاربة النصية وخصوصا المقاربة التواصلية لم يرد بتاتا، وذلك من خلال دراستنا للعناصر السابقة.

² - ومن سلبيات هذه الطريقة، هو حشو ذهن التلميذ بالمعلومات التي لا تساعدهم على حل مشكلاتهم اليومية، بل تساعده على استظهار المعلومات من أجل أن يصبها في ورقة الامتحان والحصول على أعلى الدرجات دون فهم أو اكتساب مهارة معينة. كما أنها تغفل أهمية الحوار والمناقشة والتفكير، وتجبر المتعلم على الطاعة والانضباط الأعمى.

³ - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 30.

- تطوير الكفاءات التعليمية بإدماجها في المعارف والمواقف والمهارات.
- بناء الفعل التعليمي التعلّمي على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة للمتعلم وأكثر اقتصادا لوقته¹.

وعلى العموم، فإنّه يمكن تحديد خصائص بيداغوجيا الكفاءات فيما يلي:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.

- تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- جعل المتعلمين يتعلّمون بأنفسهم، عن طريق حسن التوجيه إلى اكتشاف المادة التعليمية، وذلك من خلال: التحليل، التركيب، حل المشكلات.

- تبني أسلوب الإدماج للمعارف مكان الأسلوب التراكمي للمكتسبات.
- الطّموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.²

ولعلّ ما نلتّمسه في الحديث عن هذه المقاربة هو تفصيل دقيق لمبادئها وخصائصها، وهو ما يكشف عن فهم معدّي المنهاج لها، وهذا ما كان يُفترض أن يحصل مع المقاربة النصّية والمقاربة التّواصلية كذلك.

أمّا التّساؤلات التي تتبادر إلى الذّهن في هذا المقام هي:

- هل تمكّن المنهاج بالفعل من التّخلص من آثار الطريقة التعليمية السابقة؟
- كيف تجلّى تطبيق المقاربة بالكفاءات في دراسة الأنشطة وتدريباتها؟
- ما مدى انسجام الطريقة التعليمية التي تبناها المنهاج مع المضمون الذي جسّده الكتاب المدرسي في اختياره للنصوص وطريقة تدريسها؟
- هل أنّ المقاربة بالكفاءات هي المطبّقة فعلا في الإصلاح الجديد في حين أنّ المقاربة النصّية والتّواصلية ما هما إلا مقاربتان غامضتان جرى في المنهاج ذكرهما دون فهم صحيح لمبادئهما وتطبيقاتهما³؟

¹ - المرجع السابق، ص:30. (بتصرف)

² - المرجع نفسه، ص:30-31. (بتصرف)

³ - ونقول هذا الكلام من خلال ملاحظتنا للعناية الكبيرة بالمقاربة بالكفاءات التي تردد الحديث عنها وعن مبادئها في كامل المنهاج، على عكس المقاربة التّواصلية التي لم يرد الحديث عنها، في حين أنّ الحديث عن المقاربة النصّية قد جاء إلا في صفحة واحدة فقط.

- هل مقرر التعبير الكتابي يلبي فعلا مطالب المقاربة بالكفاءات ومطلب نشاط الإدماج خاصة؟

II.2.6 - المقاربة النصية (Approche Textuelle):

وهي من أهم المقاربات التي بنى عليها المنهاج طريقته في تناول النصوص، وكذا تنشيط دروس اللغة العربية، لكن سيأتي الحديث عنها في الفصل اللاحق -إن شاء الله- بشيء من التفصيل.

II.3.6 - وضعيات التعلم:

ويُقصد بها العملية التربوية التي يُهيأ بواسطتها المتعلم، ويوضع من خلالها في جو تعليمي طبيعي يجعله يتعامل مع النشاط المقدم تعاملًا مناسبًا، ويتفاعل معه تفاعلًا حقيقيًا¹. ولكي تكون وضعيات التعلم طبيعية، فإنها لا بد أن تكون مأخوذة من الحياة اليومية للمتعلم، أو واقعية ممكنة الحدوث، فمن أمثلة الأولى: استغلال مناسبة عيد الضحى لتقديم محور الأعياد، ومن أمثلة الثانية: تصوّر رحلة إلى الجنوب الجزائري لتقديم محور الرحلات، وتسمى وضعيات التعلم التي تقدّم على شكل مشكلة بـ"الوضعيات المشكلة"، ولحلّها يستحضر المتعلم ذهنيا كلّ المعارف المكتسبة التي تتطلبها الوضعية.

وهنا نتساءل: هل جُسدّت هذه الوضعيات المشكل في الطريقة التعليمية الجديدة؟ خصوصا أن المتعلم لكي يدرك أهمية التعلّيمات يجب أن يدرك أهميتها في الحياة الواقعية، كما أن اكتساب كفاءات وظيفية تتطلّب خلق وضعيات ومواقف شبيهة بالمواقف التي يعيشها المتعلم في الحياة اليومية، وهذا ما يحفّزه على اكتسابها أولاً، ومن ثم توظيفها بكفاءة عالية ثانياً.

II.4.6 - التدرج:

يسعى منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط إلى استخدام أسلوب بناء المكتسبات لا تراكمها، وذلك باعتماد مبدأ التعلم الحلزوني الذي يتميز بالتكرار والتوسع أثناء الفعل التربوي. لذلك فإنّ الأستاذ مدعو لتنشيط دروسه وفق منطق التدرج (من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقّد، ومن العام إلى الخاص) لتمكين المتعلم من الاستيعاب الجيّد والمساهمة الفعّالة في بناء معارفه بنفسه. والتساؤل المطروح هنا هو:

- هل ترجم المنهاج وخاصة الكتاب المدرسي هذا المبدأ الأساسي؟

¹ - منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 32.

إنّ الواقع التّعليمي يكشف عن عدم اتّباع هذا المبدأ، ونخص بالذكر هنا ترتيب تقديم الأنشطة كما جاء بها المنهاج، حيث نجد أن الكتاب التّعليمي وكذا المعلّمين قد قدّموا تناول نشاط التّعبير الشّفوي على التّعبير الكتابي، وهو ما يخالف مبدأ التّدرّج من السّهل إلى الصّعب باعتبار أن الشّفوي أصعب من الكتابي.

II.5.6- الوسائل:

تعتبر الوسائل التّعليمية بكلّ أنواعها أدوات ضروريّة مساعدة على تطبيق المنهاج، بما تتضمّن منها من سندات تربويّة يستعين بها المعلم في أدائه، وهي تشكّل للمتعلّم مصدرا أساسيا لتعلّماته. وقد وضع المنهاج في الحسبان وسيلتين أساسيتين لتجسيده، حيث يجب توفرهما، وهما: الكتاب (كتاب اللغة العربية)، والوثيقة المرافقة للمنهاج.

أمّا "كتاب اللغة العربيّة"، فقد أكّد المنهاج على أنّه ينبغي أن يتوفّر على الخصائص الآتية:¹

- نصوص تراعي مستوى المتعلّمين وبيئتهم والتّحديات التي يواجهها مجتمعهم.
 - الاشتغال على الموضوعات التي تسهم في تقريب النّصوص من مداركهم فضلا عن تنمية الذوق الجمالي لديهم وتوسيع خيالهم.
 - الاشتغال على الأسئلة التي تساعد على الفهم وعلى نشاطات لغويّة متنوّعة، فضلا عن أسئلة التّقييم سواء كان تكوينيا أو تحصيليا.
 - التّمهيد للنّصوص المختارة بنبذة قصيرة عن مناسبتها وأغراضه والتّربّيب في قراءته.
 - وينبغي أن تكون النّصوص:
 - ذات دلالة بالنّسبة إلى المتعلّمين.
 - أصيلة ومتنوّعة على أن تتساوى النّصوص الثّقافيّة والعلميّة في الاختيار.
 - مناسبة لمستوى المتعلّمين ومثيرة لاهتمامهم.
 - متدرّجة في الصّعوبة اللّغويّة، على أن يشتمل كل منها قدرا من الألفاظ والعبارات الجديدة.
 - مشكولة بكيفية تسمح للمتعلّم بتوظيف مكتسباته الإعرابيّة والصّرفيّة في القراءة وتتيح له فرصة التّعلّم والفهم.
 - متدرّجة في التّجريد بما يناسب مستوى المتعلّمين.
- كما ينبغي أن يشتمل الكتاب على نصوص لدعم الإثراء، تتوفّر فيها الشروط الآتية:

¹ - المرجع السابق، ص: 33.

- تكمل النصوص الأساسية وتدعمها.

- تفتح لها أفاقاً جديدة.

- تقترح وجهات نظر مغايرة.

وبخصوص هذه الشروط (الخصائص) التي افترض وجودها المنهاج، فإننا نجد أن جميعها قد دار حول النصوص وعملية فهمها، على الرغم من أن المنهاج قد أشار إلى أن كتاب اللغة ينبغي أن يتوفر على خصائص معينة، لكنه اقتصر على ما ذكرناه فقط!

وفي هذا المقام نطرح تساؤلين مهمين، هما:

- هل أن هذه الخصائص كافية من أجل إنجاز كتاب تعليمي ناجح؟

- هل ترحم الكتاب التعليمي الحالي فعلاً هذا الجانب من الخصائص التي وضعها المنهاج؟

أمّا بخصوص الوسيلة الثانية التي أشار إليها المنهاج، والمتمثلة في الوثيقة المرافقة للمنهاج وأهدافها، فسيأتي الحديث عنها في النقطة الموالية إن شاء الله.

لكن ما نأسف إليه هنا هو أن المنهاج لم يشر إلى توظيف وسائل أخرى أو توفيرها، خصوصاً الوسائل الحديثة التي يجب توفيرها في بعض الأنشطة باعتبارها متطلبات أساسية فيها؛ ونخص بالذكر هنا الأشرطة السمعية وأشرطة الفيديو، والصّور وغيرها، حيث يعدّ حضور هذه الوسائل ضرورياً في تقديم التعبير الشفوي، وهذا من أجل تحقيق كفاءاته بفعالية ونجاعة.

II.6.6- التقييم:

يعد التقييم بجميع أنواعه (التشخيصي، التكويني، التحصيلي)¹ من أهم الأسس التي تقوم عليها بيداغوجيا الكفاءات، حيث يعمل على تعديل المسار التعليمي وإنجاحه في كافة مراحله، ولكن يعتبر التقييم التحصيلي هو الأهم لأنه يقيّم النتيجة الإجمالية المنتظرة (الكفاءة) التي يسعى المتعلم إلى اكتسابها.

وعلى العموم، فإنّ التقييم بأنواعه يحقق وظائف ثلاث هي:

- التقييم: ويراد به معرفة مدى تحكم المتعلم في مختلف الأهداف والكفاءات.

- التشخيص: وهو تحليل صعوبات المتعلم بصفة معمقة.

¹ - أما التقييم التشخيصي فيكون قبل أي تعلم، أما التقييم التكويني فيكون أثناء التعلم، أما التحصيلي، فيكون في نهاية التعلم.

- العلاج: ومعناه الارتقاء بالمتعلم إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادرا على مواصلة التعلّيمات اللاحقة.¹

وفي نهاية حديثنا عن المنهاج يجب القول إنّ نجاحه يبقى مرهونا بمدى استيعاب المعلم للمفاهيم الجديدة من جهة، ومدى تطبيقه لها من جهة أخرى. لذا من الضروري أن يتم توضيح هذه المفاهيم البيداغوجية الجديدة، خاصّة أن تطبيقها ميدانياً ليس بالأمر الهين، ولا هو في متناول الأساتذة كلّهم بناء على أنّ الأغلبية الساحقة منهم لم يستوعبوا جيّداً هذه المفاهيم حسب ما هو ملاحظ ميدانيا من خلال حضور الندوات، وكذا من خلال الاستجابات التي أجريت مع الأساتذة الذين لم يتردّدوا في إعرابهم عن غموض تلك المفاهيم وعدم استيعابها²، خاصّة من قبل الذين لم يزولوا الدّراسة الجامعيّة من حملة السّنة الثالثة ثانوي، فهم لم يتلقوا تعليما جامعيا يمكنهم من معرفة المستجدّات اللّسانية الحديثة في حقل تعليميّة اللّغات³.

III- المقاربة التّواصلية في الوثيقة المرافقة للمنهاج:

1.III- تعريف عام بالوثيقة المرافقة للمنهاج:

لقد صدرت الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة⁴ ضمن "الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الأولى من التّعليم المتوسط" في نفس التّاريخ الذي صدر فيه المنهاج (أفريل 2003)، وذلك عن مديريّة التّعليم الأساسي في إطار الإصلاح التّربوي الجديد، حيث فُصد من خلالها تسهيل مقروئية المناهج الجديدة، وذلك بالنسبة لتوضيح مبادئها المنهجية وأسسها التّربوية، وكذا أهدافها المسطرة ومضامينها المقرّرة، وتزويد المتعلّم بنماذج بنائية تطبيقية وتقييمية⁵.

¹ - مناهج السنة الأولى من التّعليم المتوسط، ص: 34.

² - وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ العديد من المعلمين لم يستوعبوا المقاربة النصيّة، في حين أن المقاربة التواصلية لم يسمعوا بها بتاتا.

³ - وحتى الذين زعموا تكوينهم، فإنّه تُقدّم لهم كتباً ومطبوعات ليقرؤوها بأنفسهم، ومن ثمّ تجرى لهم اختبارات لا طائل منها، فكيف يعقل أن يفهم الأساتذة أشياء جديدة بدون أن يتم شرحها لهم وبيان تطبيقها الأمثل؟!

⁴ - وهي أول مرة تتجزّ فيها مثل هذه الوثيقة.

⁵ - ينظر، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التّعليم المتوسط، ص: 5، وكذا مناهج السنة الأولى من التّعليم المتوسط،

ص: 33.

ونشير إلى أن تقديم مادّة اللّغة العربيّة قد جاء تحت عنوان "تقديم المنهاج"، حيث عرض لأولّ مرّة علاقة بيداغوجيا الكفاءات المعتمدة من قبل المنهاج في الإصلاح الجديد؛ بالمقاربة النّصيّة التي تعتبر عمادها الأساس.

كما أشار "التّقديم" إلى نقطة مهمّة فيما تعلّق بالاهتمام بالمكتوب، وذلك في قوله: «أنّه كلما ارتفع مستوى المتعلّم المعرفي كلما تم التّركيز-في تعلمه- على المكتوب، ولهذا وجب تغليب المكتوب- في الفعل التّعليمي- ابتداء من السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، ويعني ذلك العمل على اكتساب كفاءات القراءة وكفاءات الكتابة، وإذا كان الأمر كذلك، فإنّه أصبح من الضروري دراسة النّصوص المكتوبة المعتمدة دراسة شاملة تمكن المتعلّم من التّعرف على خصائصها اللغويّة والفنية¹ من تحليل الأفكار الواردة فيها...ومن ثمة كانت المقاربة النّصيّة مناسبة لتعلّم اللّغة، وكان النّص الوسيلة الأساسيّة التي تعتمد في هذه المقاربة»².

ولعلّ هذا الإقرار والتّأكيد على المكتوب يبرز التّهميش الذي طال الجانب الشّفوي للّغة، وهو ما يجعل الكفاءة التّواصلية للمتعلّم ناقصة لأهم جزء فيها وأكثره استعمالا في الحياة، وهو التّواصل الشّفوي.

III.2- عرض تصوّرات التّطبيق الخاصّة بتدريس أنشطة اللّغة العربيّة:

كما أسلفنا الذّكر أنّ نشاطات اللّغة العربيّة في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط هي ستّة أنشطة بهذا التّرتيب³: قراءة مشروحة(1)، قراءة مشروحة(2)، دراسة النّص الأدبي، التّعبير الكتابي، المطالعة الموجهة، حيث أنّ كل هذه النشاطات سندها التّربوي هو النّص ما عدا نشاط التّعبير الكتابي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذه الخطوة من الدّراسة بالغة الأهمية- في نظر البحث- كونها تعكس بالفعل التّصور الذي جرت مسأله في المنهاج، حيث سينجلي ما إذا كانت الطّريقة قديمة

¹ - التّسطير من عمل الباحث، وفي ذلك إشارة من الوثيقة إلى التّركيز على المستوى الكتابي الإنتاجي في السّنة الأولى، وخاصة من خلال العلاقة الوطيدة بين دراسة النصوص (قراءتها وتحليلها) ومن ثم كتابتها (محاكاتها)، وهو ما تنشده المقاربة النّصيّة. الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص: 8.

² - الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص: 8.

³ - ونركز على هاته النقطة بالذات، لأنّ كلا من المنهاج والوثيقة المرافقة له يشوبهما التناقض في هذا التّرتيب، فتارة نجد أنّ نشاط المطالعة هو خاتمة الوحدة (وهو الأصح)، وتارة أخرى نجد التّعبير الكتابي هو الأخير، وهذا التّذبذب يعكس ضعف إعدادهما.

تقليدية أو جديدة مستحدثة حسب ما تنصّ عليه مقتضيات المقاربات المتبنّاة (المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصّية، المقاربة التّواصلية).

وفيما يلي عرض كيفية تناول (تدريس) أنشطة اللّغة العربيّة¹:

- القراءة المشروحة (1) (النّص التّواصلي):

عرضت الوثيقة المرافقة للمنهاج منهجية تدريس هذا النّشاط على النحو الآتي:

أ- التّمهيد للمحور ثم النّص المعتمد.

ب- القراءة الصامتة للنّص مع طرح أسئلة لمراقبة الفهم العام.

ج- القراءة الجهرية للنّص مع دراسة بعض المفردات من حيث مصدرها واشتقاقها، مدلولاتها واستعمالاتها الحقيقيّة والمجازيّة، مرادفاتها وأضدادها.

د- تناول موضوع قواعد الإملاء الوارد في النّص بالطريقة الاستقرائيّة، ثم اختيار وضعيات تعلّمية لتثبيتها.

هـ- قراءات فردية لبعض التلاميذ.²

ولعلّ هذه الإجراءات مهمّة في دراسة النّص، لكنّها لا تخدم الجانب النّصي والتّواصلي بالقدر المتوقّع من هذا النّشاط، خصوصاً أنّه سُمّي نصّاً تواصليّاً، فالأجدر أن تُطعّم ببعض الإجراءات النّصيّة والتّواصلية التي تبقى على كيان هذا النّشاط في حين ترقى به إلى مستوى المقاربات المتبنّاة، فكان من الإمكان التّركيز على البعد السّياقي في فهم المفردات وتوظيفها داخل النّص.

إذا، يمكن القول إنّ طريقة تدريس هذا النّشاط عادية جداً لا تختلف بتاتاً عمّا كان معمولاً به من قبل من حيث التّعامل مع النّصوص وفهمها، فأين التّجديد المتغلّى به والإصلاح؟!

وفي جانب آخر نطرح تساؤلاً حول نصوص هذا النّشاط، وهو:

- لماذا سمّيت هذه النّصوص بالنّصوص التّواصلية؟. بالرّغم أنّه لا توجد إجراءات تمكّن من تفريقها عن دراسة النّصوص في النّشاط الذي يليه.

- القراءة المشروحة (2):

ويتضمّن هذا النّشاط حصّتين، حيث تتمثّل خطوات تنشيط الحصّة الأولى منه في النّقاط الآتية:

¹ - سنتناول كل الأنشطة، لكن بالتركيز على بعضها أكثر (المهمة للبحث)، وهدفنا بالطبع هو الكشف عن مدى تطبيق المقاربة النصّية والمقاربة التّواصلية.

² - الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، 18-19. (بتصرف)

أ- التمهيد للموضوع(النص).

ب- القراءة الصامتة متبوعة بأسئلة مختارة لمراقبة الفهم العام للنص.

ج- تقسيم النص إلى وحداته الفكرية.

د- القراءة الجهرية مع تصحيح أخطاء القراءة فيها.

هـ- تحليل مضمون النص ومناقشته فقرة فقرة مع شرح بعض المفردات الغامضة وتوظيفها في جمل، ومن ثم استنباط الأفكار وتسجيلها على السبورة.

د- التعرف على خصائص النص ممّا يساعد على كتابة نصوص مماثلة في حصة التعبير الكتابي.

ز- توجيه المتعلمين إلى التحضير لنص القراءة المقبلة.¹

إنّ ما يظهر على هاته الخطوات أنّها لا تختلف كثيرا على سابقتها، اللهم إلا في الخطوة(هـ)، والتي تستهدف توظيف المكتسبات توظيفا جمليّا، وكذا الخطوة(د) التي تبقى غامضة، فأيّ الخصائص النصية التي سيتعرف المتعلّم عليها هنا، والمطالب المعلم بتعليمها؟. أهى الخصائص المتعلقة بأنواع النصوص(مؤشراتها)؟. أم هي الخصائص الدالة على الاتّساق والانسجام؟ أم هي الخصائص الوظيفية الدّاولية؟

كما أنّ البحث عند دراسته للكتاب المدرسي رأى أنه لا وجود لهاته الخطوة في هذا النّشاط-كما سيأتي معنا لاحقا- وهذا الأمر يجعل كلّ معلّم يتصرّف حسب كفاءته وتفكيره وتقديره، لأنّه لم يجد -بالطبع- هذه الخطوة مفصّلة أو مرفقة بمثال توضيحي يوجّهه.

أمّا فيما يتعلّق بالحصّة الثانية، فإنّها تُخصّص لدراسة باب من أبواب اللّغة(تراكيب نحويّة وصيغ صرفيّة) من خلال النصّ المقروء، وقد أشارت الوثيقة هنا إلى أنّ "قواعد اللّغة تُدرّس باعتبارها وسيلة فهم النّصوص المكتوبة ولإنشائها بلغة سليمة خالية من الشّوائب لا باعتبارها غاية مقصودة لذاتها"². ولكنّها في الوقت نفسه تشير إلى أنّ الطريقة المناسبة لتقديم هذا النّشاط هي الطريقة الاستقرائية(!).

وقبل التّعقيب على ما جاء حول هذا النّشاط، نقدّم أولا الطّريقة التي عرضتها الوثيقة لكيفية تدريسه، والتي تمثّلت في الخطوات الآتية:

¹ - المرجع السابق، ص: 19-20.(بتصرف)

² - المرجع نفسه، ص: 20.

1- وضع نص القراءة المشروحة بين أيدي المتعلّمين لقراءته واستخراج الأمثلة، فإن لم يتوافر النص على كلّ الأمثلة يلجأ التّصرف في بعض المعاني بصوغ جديد يوفر المثال المناسب، ويتم ذلك عن طريق المتعلّمين ويتوجيه من الأستاذ.

2- تقويم تشخيصي لما هو أساس من المعارف المكتسبة التي تساعد على اكتساب المعارف الجديدة، وفي هذا المجال يتعيّن على الأستاذ أن ينظّم دروسه، بحيث تشكّل سلسلة من حلقات مترابطة، إذ لا قيمة لحصة قواعد اللّغة إلّا إذا كانت نتيجة لحصص قبلها وتمهيدا لحصص بعدها، وهنا يتساءل البحث: هل الأستاذ هو الذي يتعيّن عليه تنظيم دروسه؟ وإذا كان كذلك فلن يصبح التّعليم موحّدا.

3- قراءة الأمثلة المرتّبة حسب عناصر الدّرس.

4- التّحليل والموازنة والتّعليل واستنتاج الأحكام المكونة للقاعدة، مع اعتماد التّقويم التكويني للتّأكد من مدى تحقّق كل هدف مرحلي.

5- التّقويم التّحصيلي الذي يراعي فيه مدى التّحكم الوظيفي للمفاهيم والمكتسبات الجديدة وتوظيف أساليب التّحليل والتّركيب والإبداع الكتابي.¹

إنّ الملاحظة التي يمكن إبدائها حول ما ورد في هذا النّشاط، هو التّناقض البيّن مع تبني المقاربة النّصيّة، فأنتى لقواعد اللّغة أن تكون وسيلة لفهم النص المكتوب من جهة، مع أنّنا نأخذ منها الأمثلة فقط مجرّاة في جمل بعيدة عن سياقها النّصي والتّداولي، ومن ثم نستغني عن هذا النص من جهة أخرى؟!

وبهذه الطّريقة فإنّ البحث لا يرى فرقا واضحا بينها وبين الطّريقة السّابقة، إذ هي نفسها، ما عدا بعض الشّكليات التي لا تؤدي إلى تغيير كبير في الممارسات التّعليمية للأساتذة وتعاملهم المعتاد مع تدريس هذا النّشاط.

وعلى العموم، فإنّ البحث وإلى غاية هذه النقطة بالذّات قد استطاع أن يثبت بعض الشّكوك التي طالت تطبيق المقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصلية على وجههما الأمثل فيما تقدّم منه، وهي شكوك

¹ - المرجع السابق، ص: 20.

² - وفي هذه النقطة يظهر انفصال النّحو عن دراسة النص سواء من حيث الزمن ومجال التّطبيق فكل منهما حصته القائمة بذاتها، أو من حيث أن محتوى الدرس النحوي بقي المحتوى الجملي المعهود، وبذلك خلا التّصور التعليمي لهذا النّشاط من البعد النّصي الذي يعد ضروريا للمقاربة النّصيّة المتبناة. وكذا البعد التّواصلية الذي يكشف عن وظيفيّة عنصر ما في فهم وإنتاج النّصوص شفويّا وكتابيّا.

جديرة بالتناول في بحوث مستفيضة لاحقة. وللأمانة فإنّه تجدر الإشارة إلى أنّ هناك بعض الخطوات النصّية والتداولية (خاصّة النقطة 5) التي وردت في هذا النشاط إلا أنّها لا ترقى إلى المستوى المطلوب باعتبار أنّه لا يوجد ما يدعمها ويوضّحها بشكل يمكن من تطبيقها.

- دراسة النصّ الأدبي:

وتنشّط هذه الحصة بالكيفية الآتية:

- 1- تبدأ كل حصة بالمراقبة المستمرة كاستظهار النصّ إن كان شعرا، أو طرح بعض الأسئلة حول أفكاره.
- 2- مراقبة أعمال التلاميذ التي كلّفوا بإنجازها تحضيراً للدرس الجديد.
- 3- التمهيد للدرس الجديد.
- 4- يقدم عن طريق الأسئلة دائما تعريفا موجزا للأديب، وربما يعطى تعريف قصير آخر عن الشخصية التي يتحدّث عنها النصّ.
- 5- قراءة الأستاذ للنصّ قراءة نموذجية معبرة، فيما تعقبها قراءات المتعلّمين الجهرية.
- 6- مراقبة الفهم العام للنصّ من خلال تقسيم أفكاره وشرح مفرداته، وتناول صوره البلاغية إن وجدت، وإذا كان النصّ شعرا تختتم هذه المرحلة ببعض المعلومات في المبادئ الأدبية الأولية (علم العروض وعلم البلاغة، وإذا كان نثرا تدرس خصائص النصّ الفنية واللغوية).
- 7- اختيار الأستاذ في النهاية وضعيات تعليمية مناسبة للتطبيق وتوظيف المكتسبات الجديدة.
- 8- تكليف التلاميذ بتحضير النصّ الموالي.¹

إنّ المتأمّل لهاته الخطوات يطرح تساؤلا واحدا كافيا وشافيا هو:

- أين تكمن الجدّة في هذا النشاط بعد تبني المقاربة النصّية والمقاربة الوظيفية؟
- كما أنّ التساؤل الجوهرى الذي يمكن طرحه في هذا المقام متعلّق بكافة خطوات تعليميّة النصوص التي سبق عرضها، أو الأدبيّة التي نحن بصدد دراستها، هو:
- هل تقدير النصّ متعلّق بتحصيل معناه وأفكاره الجزئية والعامة الملتقطة من خلال أسئلة جزئية مكثّفة ومتوالية فقط؟ أم متعلّق بالخصائص اللّغوية والفنية والتعبيرية والبنايية والتداولية للنصّ ودورها الوظيفي؟.

¹ - الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 21-22. (بتصرف)

إنّ طرحنا لهذا التساؤل هنا، هو ملاحظتنا أن أغلبية خطوات تعليميّة النصوص الأدبيّة واللّغويّة منها تركّز أكثر - إن لم نقل كلّها- على الشّطر الأوّل من سؤالنا، في حين أن الشّطر الثّاني مهمّش، وحتّى وإن ذُكر فهو عام (دراسة خصائص النّص الفنيّة واللّغويّة)، كما أن هاته الخصائص لا تتحدّد، فكيف سيتصرف الأستاذ هنا، إنّنا نعلم يقينا أنّ تحقيق هدف ما يتطلّب منّا إعدادة بدقّة ووضوح، لا بغموض وشمول.

إنّ المعلّم لما ير هذه الخاصيّة أو الخطوة مجملّة لا يعير لها كثير الانتباه والاهتمام، وعلى العكس عندما يفصّل فيها القول، كأن يقال: دراسة خصائص النّص البنائيّة (مظاهر الاتّساق والانسجام، مؤشرات أنواع النّصوص المختلفة... وهكذا) أو دراسة خصائص النّص التّداوليّة (استراتيجيات التّخاطب) مع أن تُرفق هاته الخطوات المهمّة بأمثلة توضيحية -والتي غابت تماما- يستأنس بها المعلّم في إعدادة درسه، خاصة أن المعلّمين القدامى لم يتلقوا تكوينا كافيا-بل كلّيا- في مجال لسانيات النّص أو اللّسانيات التّداوليّة، لذا فإنه بالتأكيد سيدرس الخصائص النّصيّة والتّداوليّة (دون علمه) التي تعود على تدريسها منذ بدايات تدريسه.

- نشاط المطالعة الموجهة:

وتتمثّل خطوات هاته الحصّة فيما يلي:

- 1- مراقبة أعمال التّلاميذ الذي يعقبه مراقبة الفهم العام للنّص.
- 2- استثمار النّص من خلال تدريب التّلاميذ على بعض فنّيات القراءة، أو استغلال فقرة لمراجعة بعض التّراكيب والصيغ والأساليب، أو شرح بعض المفردات وتوظيفها.
- 3- التّعبير شفويا، وذلك بالتّحدّث مثلا عن شخصية من شخصيات النّص، أو بتلخيص المقتطف.

- 4- تكليف التّلاميذ بتحضير النّص الموالي، كأن يقوموا بتلخيصه أو البحث عن أفكاره الأساسيّة، أو شرح بعض المفردات باستعمال المعجم.¹

إنّ مجيء حصّة المطالعة (التّعبير الشّفوي) في نهاية الوحدة التّعليميّة يجعل منها مكسبا يجب استغلاله استغلالا جيّدا، خاصّة من ناحية الإدماج أو التّدريب على المكتسبات القبليّة (التّحوية، الصرفيّة، البلاغيّة..) وتوظيفها في وضعيات شبيهة بالمواقف الطّبيعيّة، كما أنّها فرصة للتّدريب

¹ - المرجع السّابق، ص: 23. (بتصرف)

على تقنيات التعبير الكتابي، خاصة أن زمن التدريب بالنسبة للتعبير الكتابي قصيرة¹، فمثلا يطلب من المتعلم تلخيص فقرة ما من نص المطالعة تلخيصا شفويا باعتماد (إدماج) تقنية تعبيرية سابقة من نفس الوحدة أو حتى من وحدة أخرى، وهنا تظهر أكثر حقيقة اكتساب المتعلم للتقنية من عدمه في عملية هي الأصعب إذا أخذنا بمبدأ التدرج من السهل إلى الأصعب.

إنّ هذا الكلام يدعّم ترتيب الأنشطة بجعل نشاط المطالعة في آخر الوحدة التعليمية، رغم أن عرض منهجية تدريسها في الوثيقة كان قبل نشاط التعبير الكتابي.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أؤكد على أنّ نشاط المطالعة باعتباره المنطلق الرئيس للتعبير الشفوي (الارتجالي) هو الأعلى مرتبة من التعبير الكتابي وليس العكس كما يعتقد البعض، حيث يظهر بوضوح -كما قلنا- مدى اكتساب كفاءة ما من خلال النطق بها على عكس كتابتها فقط، فمثلا لا نعرف أنّ المتعلم قد اكتسب كفاءة استعمال الجملة التعجبية أو الاستفهامية بجميع مستوياتها إلاّ بعد نطقها نطقا سليما، ولأنّها تؤدي دلالات مختلفة يختار المتعلم منها الأصح صوتيا، كما أنّ صحّة العلامات الإعرابية من رفع و نصب أو جر المفردات (وهو جانب وظيفي) لا يظهر جليا إلا من خلال نطقها، وبذلك نحكم على المتعلم باكتساب كفاءة ما من عدمها وهكذا. إنّ ما ذكر حول هذين الهدفين المهمين -في نظر البحث- لم يتم التركيز عليهما بالوجه المطلوب، رغم أن المنهاج يدّعي تبني المقاربة النصّية والمقاربة التواصليّة التي تقتضي تكاملا في الأنشطة وخدمتها بعضها بعضا، فكيف لا يكون لنشاط المطالعة هذا الدور الفعّال والمتكامل، وهو النشاط الذي ختمت به الوحدة التعليمية، لذا فهو مكمّل الإدماج؟. كما أننا نريد بالمتعلم أن ندرج به من السهل إلى الأصعب، وذلك وفق ما أجمعت عليه طرائق التعلّم كلّها القديمة والحديثة.

أمّا فيما يتعلّق بمنهجية تدريس التعبير الكتابي، فقد تم عرضها خلال دراسة المنهاج، وهي لا تختلف عما جاءت به الوثيقة المرافقة هنا.

وفي ختام دراسة منهجية تدريس الأنشطة في خضم هذا التجديد، فإنّ البحث يرى أنّها لم تخرج عن المؤلف الذي تعودنا عليه في الطريقة السابقة، اللهم إلاّ بعض الإجراءات والشكليات التي لم تضاف شيئا لأنّها لم تطبق، فكلاهما (الطريقتين) يتناول مدخل كلّ وحدة أو نشاط بتمهيد لها ولنص ذاك النشاط، متبوعا بقراءة صامتة مع أسئلة عامّة للفهم، ومن ثم القراءة الجهرية التي يتخلّلها

¹ - هذا كما يراها جل الأساتذة، ومرد ذلك هو جعل نشاط التعبير الكتابي في نهاية الوحدة، وليس نشاط المطالعة.

شرح للمفردات، الذي يعقبه تحديد للفكرة العامة والأفكار الأساسية، وبعد كل هذا ينفرد كل نشاط بمميزته الخاصة، فإمّا إملاء أو قواعد أو دراسة الخصائص الأدبية لكل نص على حده.

أمّا الملاحظة الثانية على طريقة تدريس الأنشطة المعتمدة على النصوص نراها لا تختلف فيما بينها، كما أن التّصور الذي عرضه المنهاج والوثيقة المرافقة له يتناقض مع ما جاء في طريقة التدريس، إذ يظهر في بعض النقاط المبهمة اهتمامهما بالمقاربة النصّية والمقاربة التّواصلية وضرورة تطبيقهما، وحين التّطبيق نرى ترديدا بشكل تلقائي -إن صح القول- لما تعودنا عليه من ممارسات تعليمية تقليدية مؤسّسة على مبدأ الحواجز القائمة بين كل نشاط والنشاط الذي يليه، فأين مقولة المقاربة النصّية التي تعودنا سماعها وذاع صيتها "النّص محور الأنشطة التعليمية"؟ وكذا "وظيفية المكتسبات" وفق ما تدعو إليه المقاربة التّواصلية.

إنّ نظرية "الوحدة التعليمية" القائمة على المقاربة النصّية "توجب النّظر إلى اللّغة على أنّها وحدة مترابطة متماسكة، وليس فروعاً مفرّقة مختلفة، فالنّص عند التّطبيق هو محور تدور حوله جميع الدّراسات اللّغوية، فيكون موضوع القراءة والتّعبير والتّذوق والحفظ والإملاء والتّدريب اللّغوي.."، باعتبار أنّ نجاح العملية التّربوية كما تؤكد المناهج التّربوية المعاصرة، مرهون بمدى التّكامل الوظيفي بين مختلف وحداتها وأنشطتها الجزئية.

إنّ التّطبيق الذي طرحه المنهاج والوثيقة المرافقة له يظهر أنّ مفهوم عبارة "المقاربة النصّية" تعني انطلاق تصميم دروس النّحو والصّرف والبلاغة والإملاء وبناء أمثلتها من النّص ما أمكن والاستقلال بمضامينها بعد ذلك لتستوي دروساً نظريّة قائمة بنفسها على منوال الطّريقة السابقة والعادة المعروفة، فالمعلّم بهذه الطريقة، وبمجرد استخراج الأمثلة يستغني عن النّص ولا يولي له أهمية، رغم أنّه هو الهدف الرئيسي الذي يجب أن يبقى فيه من أجل الكشف عن خصائص تركيبه وبناءه وطرق توظيف اللّغة فيه (المفردات والتّراكيب داخل سياقها)، وكذا الأفكار وترتيبها وكيفية ترابطها مما يساعد المتعلم على محاكاتها فيما بعد، وبهذه الطريقة نتخلص شيئاً فشيئاً من مشكلة تحقيق الكفاءة التّواصلية لدى المتعلّم التي طالما أرقت المعلّمين والباحثين على حد سواء.

إنّ التّصور الخاطئ لتطبيق المقاربة النصّية والمقاربة التّواصلية نتلمّسه كذلك من خلال أنّ الأنشطة لا علاقة فيما بينها، فنستطيع أن نقدّم نشاطاً على آخر دون إحداث أيّ ضرر.

وبهذه الطريقة في التّعامل مع النّصوص وأنشطتها المتفرّقة، يجعلنا نستشرف، إن لم نؤكد على أن تعابير التّلاميذ لن تكون في جانب منها وظيفية متّسقة ومنسجمة، وهذا ما يدفع البعض إلى

الطَّعن في المقاربة النَّصِيَّة والمقاربة التَّوَصِّلِيَّة ومبادئهما، وفي الإصلاح بصورة أكبر كلِّما ظهر هناك نقص أو قصور، لكن نقول إنَّ المشكلة أو القصور ليس مردّه هاته المقاربات ومبادئهما، بل إنه انعكاس للتَّصور الخاطيِّ لهما أوَّلًا، وللتَّطبيق الأعرج لمبادئهما وأسسهما ومفاهيمها ثانيًا.

وبصفة عامة، فإنَّ طريقة تدريس أنشطة اللُّغة العربيَّة تظهر بجلاء أنَّ التَّصور المدروس يعاني عددا من النَّقائص أهمُّها: أنَّه عاد إلى الممارسة التَّعليميَّة القديمة من خلال استقلاليَّة كلِّ نشاط تعليمي في خطواته ومراحل تدريسه، واقتصار العلاقة بينه وبين ما جاء في وحدة تعليميَّة معه على تناولها نفس موضوع المحور (اكتشافات علمية، الأسرة...)، كما أنَّه يتصور أنَّ الانطلاق من النَّص لنشاط ما هو مكمِّل المقاربة النَّصِيَّة أو المقاربة التَّوَصِّلِيَّة.

إنَّ ما يمكن قوله عن هذا الإصلاح الجديد، خاصَّة فيما يتعلق بالمقاربة النَّصِيَّة والمقاربة التَّوَصِّلِيَّة ومقتضياتهما (النصوص التَّعليمية، طريقة التَّدريس...) أنَّ عدم فعاليَّتهما يعود إلى اعتمادهما أو بالأحرى اعتماد المقاربة النَّصِيَّة فقط بسرعة فائقة دون بحث مطوَّل ومعَمَّق ومدروس، مما أدَّى إلى القائمين على التَّربية سواء معَدِّي المناهج أو الكتب التَّعليمية إلى اعتماد ما وفرته المؤلَّفات القديمة، حيث لم يتسنَّ لهم الإعداد المحكم لذلك، وهو ما ندعو إليه من خلال العمل على البحث الجاد عن المستجدَّات للمعطيات النظريَّة اللغويَّة والأدبيَّة والنقدية وفقًا للتَّصورات الجديدة من جهة، ووفقًا للمقاربات التَّعليميَّة والتَّطبيقات التَّربويَّة الجديدة من جهة أخرى. وبوصول البحث إلى هذه النتائج يكون قد أكَّد بعض الفرضيات التي تم طرحها سابقًا، حيث توقَّع آنذاك انفصال الدُّروس وسقوطها في تقاليد الممارسات التَّعليمية المتوارثة، وخرق مجمل المبادئ التي تقوم عليها المقاربة النَّصِيَّة والمقاربة التَّوَصِّلِيَّة المتنبئة.

ولكنَّ البحث في موضع لاحق قد اقترح إجراء¹ يمكن من ترقيع الطريقة التَّعليميَّة - إن صح القول - وفق ما تدعو إليه المقاربة النَّصِيَّة والمقاربة التَّوَصِّلِيَّة، وهو أنَّ ما قُدِّم من إجراءات لتناول هاته الأنشطة يمكن تفعيله من خلال جمع الأنشطة في نشاطي وظيفيين اثنين فقط، وهما نشاط التَّواصل الشَّفوي والتَّواصل الكتابي، وبذلك نتفادى تلك الرِّتابة في تناول النصوص التي قد يمل منها المعلِّم والمتعلِّم على حد سواء، وكذا تقسيم الأنشطة الغير مؤسس على أسس لسانیَّة وتعليميَّة متينة.

¹ - ينظر، ص 274 وما بعدها من هذا البحث.

IV- المقاربة التّواصلية في الكتاب التّعليمي المدرسي "كتاب اللّغة العربيّة":

1.IV- التّعريف بالكتاب المقرّر "كتاب اللّغة العربيّة" ومحتوياته:

يعدّ الكتاب المدرسي الأداة الرئيسيّة في عملية التّعليم والتّعلم، وهو ليس مجرد وسيلة تعليميّة¹ مساعدة للمتعلّم فحسب، بل ركيزة أساسيّة في العملية التّعليميّة؛ لأنّه يقدّم إطارا عاما للمادّة الدّراسيّة، ويوجّه المتعلّم إلى ما سيدرسه من معلومات، كما يعتبر مرشد المعلّم ومساعدته الأول، أو لنقل: هو نقطة انطلاقه في القيام بالعملية التّعليميّة، وغالبا ما يكون المعلّم مضطرا إلى عدم الخروج عن الحدود التي رسمها له الكتاب²، وهذا يعني أنّ الكتاب المدرسي مهما كان نوع المادّة التي يعرضها، فإنّه يؤدي دورا محوريّا في العملية التّربويّة³، وأنّ القدر الأكبر من أسباب نجاح التّعليم أو فشله يرجع بالدرجة الأولى إلى هذا الكتاب، فإذا توقّرت فيه شروط التّأليف الجيّد من حيث اتّباع منهج علمي وتعليمي في عرض المواضيع واختيارها على أسس لسانیّة وتربوية سليمة تراعي احتياجات المتعلّم العاجلة ومستواه الذهني والثقافي ليتفاعل معها ويستطيع استغلالها في مواجهة مواقف الحياة اليوميّة كان النّجاح مضمونا، وإذا انعدمت هذه الشّروط كانت نتيجة التّعليم سلبية.

ولعلّ العملية التّقييميّة هي الوسيلة الوحيدة التي نعرفنا بالكتاب التّعليمي المدرسي أكثر، وتكشف لنا عن أصدائه في الواقع التّعليمي، وهي التي تحدّد الأساسيات الواجب مراعاتها عند تأليف الكتب التّعليميّة، وذلك عن طريق استخلاص مواطن القوّة والضعف فيه⁴.

وفي هذا السّياق سيحاول البحث وصف الكتاب وتحليله ومناقشته شكلا ومضمونا من منظور المقاربة التّواصلية، ورغم أنّ المنهاج لم يصرّح باستعمالها (إلا في موضع واحد)، إلا أنّ الهدف من

¹ - بالرغم من التطور الهائل في مجال وسائل الاتصال الحديثة، فإن الكتاب بصفة عامة بقي يشكل الدعامّة الأساسيّة للمعرفة والاطلاع، لذا أولت الشعوب أهميّة بالغة لكتب الأطفال عامّة، وللكتاب المدرسي بشكل خاص، حتى تضمن لهم تنشئة سليمة ومتوازنة، بل إن العناية بالكتب المقدّمة للطفل اليوم أصبحت تدل على تقدّم الدول ورفقيّها. لكن هذا لا يمنع من اعتماد الوسائل الحديثة، والتي رأى البحث وجوب إدراجها خصوصا في نشاط التواصل الشفوي.

² - ويعود ذلك لأسباب عدة، منها: أن إدارة المدرسة التي ينتمي إليها تقرر عليه ذلك، أو أن ضيق الوقت المخصص لا يسمح له بإحداث تغييرات في المواضيع والمنهج، أو أنه لا يملك الوسائل الضرورية للخروج عن تلك الحدود.

³ - خاصّة أن البعض منهم ينظر إليه على أنه أقوى سلطة علمية لا يتطرق الشكّ إليها.

⁴ - خاصّة وقد جاء في المنهاج: « ونظرا للوقت القياسي الذي أعدت فيه هذه الكتب، فمن المحتمل أن تظهر فيها بعض النقائص أو الأخطاء يمكن تداركها وتصويبها بعد إخضاعها إلى محك الممارسة الميدانيّة». (منهاج السنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص:10) ومن خلال هذا الإقرار من المنهاج، فإننا نتوقّع أن يكون الكتاب ذو أخطاء على مستوى الشكل أو المضمون.

ذلك هو بيان ما يجب أن يكون عليه الكتاب في الشكل والمضمون، خصوصا أن المنهج التداولي قد أعتمد كآلية لقراءة النصوص وتلقيها من خلال البحث عن علاقة المرسل بالمتلقي أو دراسة علاقة العلامات بمستخدميها. وتتجسد هذه العلاقة شكلا ومضمونا، فأول ما يتواصل معه المتعلم هو شكل الكتاب، فإما يقبل عليه أو ينفّر منه.

1.1.IV- تعريف الكتاب التعليمي المدرسي:

هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، ويشتمل على عدّة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتّقييم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حدّدها المنهاج.¹

وعلى ضوء هذا التعريف، يمكن استخلاص وظائف الكتاب التعليمي على هذا الترتيب:

أ- الجانب العلمي: ويمثل جملة من المعارف والمعلومات العلمية (المحتوى) التي يقدّمها الكتاب وفق نمط معلوم أو مذهب ما.

ب- الجانب المؤسّساتي: يعكس الكتاب نظام المنظومة التربوية (المنهاج)، وما تسعى إليه من خلال تكوين الأجيال على المدى القريب والبعيد حسبما تقتضيه فلسفتها التربوية.

ج- الجانب البيداغوجي: ويمثل التّصور الحاصل بين المعلم والمتعلم (العقد اليداكتيكي) عند تقديم (النقل اليداكتيكي) وتلقي المحتوى الذي يتضمّنه الكتاب (التمثّلات).

2.1.IV- أهمية الكتاب المدرسي:

مهما تحدثنا عن بدائل الكتاب المدرسي، فإنّ هذا الأخير يظل متمنّعا بمكانة مرموقة باعتباره:

- أهمّ مصدر من مصادر تعلّم الطالب، وتقويته (الدّروس، التّمارين...)، ومراجعته وتقويمه، والاستزادة من التّحصيل (من خلال مادته التّعليمية، الإثارة...)، فهو سهل الاستعمال (مُكيّف وفق خصائص المتعلم)، قليل التّكاليف مقارنة بالبدايل التكنولوجية الأخرى، كما أنّه يقدّم الحد الأدنى على الأقل من محتوى المناهج المطلوب، ويمكن التّحكم بعناصره الأربعة: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتّقييم، ومن السهل تطويره وتحديثه والتّحكم بإخراجه وإثرائه بالرسوم والصور وجعله ممتعا ومثيرا ومشوّقا.²

¹ - توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان، ط4، 2004م، ص: 251.

² - المرجع نفسه، ص: 256. (بتصرف)

- يشكّل للمعلّم الحدّ الأدنى من المواد المرجعيّة التي على المعلّم أن يرجع إليها ويقدم له عدّة تسهيلات، مثل: تحديده أهداف الوحدة الدراسيّة المتوخّاة، وإبرازه المفاهيم الأساسيّة، واقتراحه الأنشطة، والتّدريبات والتّمرينات، وتقديمه الوسائل التّعليميّة المعينة والموضّحة واشتماله على النّصوص المقتبسة المختارة.¹

هذه إذن كانت بصفة موجزة أهمية الكتاب المدرسي² بالنسبة للمتعلم أولاً، والمعلّم ثانياً، وعموماً يمكن إجمال أهمية الكتاب المدرسي داخل المؤسسة التّعليميّة فيما يلي:³

- هو وسيلة تعليميّة أساسية بالنسبة للمعلّم (مرجع معرفي، سند بيداغوجي).
- تجسيد البرنامج السنوي والمقرر الدراسي (مصدر لحدود الالتزام التّربوي).
- وجوده يضمن وحدة التّعليم.
- وسيط ملزم في العمل التّربوي التّعليمي.
- معيار للحقيقة المعرفيّة التكوينية داخل العملية التّربويّة التّعليميّة.
- وحدة قياسيّة للمكتسب المعرفي داخل العملية التّربويّة التّعليميّة ارتباطاً بالمستوى المعيّن له.
- مرجع تعليمي تعلّمي للفئة المستهدفة (الإعداد القبلي، التّطبيقات...)
- وعلى خلفية أهمية الكتاب التّعليمي المدرسي، فإنّنا نطرح عدداً من التّساؤلات، والتي نلج بها إلى دراسة "كتاب اللغة العربيّة" للسنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ومنها:
- هل ترجم الكتاب المدرسي تلك الأهمية المشار إليها فعلاً في الواقع التّعليمي، وبالتالي جسّد الخصائص الشكليّة والمضمونيّة الواجب توفرها في الكتاب التّعليمي، والمناسبة لهذا المستوى التّعليمي بجميع جوانبه (المعرفيّة، التّربويّة، النفسيّة، الوظيفيّة...)?
- هل هناك مراقبة وتطوير دائم للكتاب المدرسي نحو الأفضل، لمواكبة التّطورات الحاصلة في كافّة المجالات، أم أن كتبنا التّعليميّة تسير نحو الأسوء؟

¹ - المرجع السابق، ص: 256-275. (بتصرف)

² - لمزيد من التّوسع في هذه النقطة، ينظر، محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع، عمان، ط1، 2004م، ص: 302-303.

³ - محمد لحويرات، الإنجاز اليداكتيكي - ورقات من الميدان ... و إلى الميدان - مطبعة تينمل للطباعة و النشر، مراكش، (د.ط)، 1994م، ص: 151. (بتصرف)

IV.2- تحليل جانب الشكل والإخراج للكتاب المدرسي "كتاب اللغة العربية":

إنّ لشكل الكتاب وإخراجه أثرا كبيرا على المتعلمين، لأنّه يوفّر لهم عنصر الإثارة والتشويق من خلال المؤشرات الحسية والبصريّة المتّصلة بالرّسوم والأشكال والخط والألوان، والصّور والجدول والرموز، وغير ذلك من أمور تمثّل دورا في لفت انتباه المتعلّم وشد انتباهه للمادة التّعليميّة، وغالبا ما نجد أن سبب انصراف المتعلمين عن الكتاب المدرسي هو عدم اهتمامهم بشكله وطريقة إخراجها، حيث يعدّ نقطة التّواصل الأولى بين المتعلّم والكتاب، وقد يمتدّ هذا الانطباع الأوّل إلى المادّة الدراسيّة نفسها.

وحرصا من البحث على الإحاطة بجميع ما يؤثر في عملية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في هذا المستوى¹، خاصة وأنّها-اللّغة العربيّة- أصبحت تشهد نفورا من المتعلّمين² لأسباب عدّة، قد يعود بعضها لشكل الكتاب وإخراجه أو محتواه أو طريقة تعليم اللّغة العربيّة أو حتّى مدى فعاليتها في المجتمع ونظرة إليه، فإنّ البحث ارتأى أن يتناول بعضها بالدراسة لما من شأنه أن يقرب القارئ ويضعه في واقع تعليميّة هذه المادّة في هذا المستوى من منظور المقاربات المعتمدة (المقاربة بالكفاءات، المقاربة النّصيّة، المقاربة التّواصلية).

أمّا عن المعطيات الشّكلية العامّة للكتاب، فتتمثل في المعلومات الآتية:

- * - عنوان الكتاب: كتاب اللّغة العربيّة.
- * - المستوى: موجه لتلاميذ السنة الأولى من التّعليم المتوسّط.
- * - طبع وإصدار: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2008-2009م.
- * - الجهة الوصيّة: وزارة التّربية الوطنيّة.
- * - لجنة التّأليف:

- الشريف مريبعي؛ منسقًا ومشرفًا ومؤلفًا.

- أحمد حبيلي؛ مؤلفًا.

- لزهرى جابري؛ مؤلفًا.

- يوسف فيلالي؛ مؤلفًا.

* - معالجة الصور: زهير يحيياوي ، نوال بوبكري.

¹ - وذلك في حدود دراستنا وخدمتها بالطّبع.

² - وهذا ما يقره الواقع التّعليمي لها في جميع المستويات.

*- تصميم الغلاف والرسومات: توفيق بغداد.

*- تصميم وتركيب: نوال بوبكري.

إضافة إلى هذه المعطيات، فإننا نتناول بالتحليل معطيات أخرى تتمثل فيما يلي:

أ) - تحليل الجانب المادي للكتاب:

يكتسي الجانب المادي للكتاب المدرسي قيمة كبيرة كونه يساعد المتعلم على الاستغلال الأمثل والفعال لما يتضمنه الكتاب، فهو يؤثر في نفسية المتعلم سلبيًا أو إيجابيًا تبعًا لمظهره وشكله، باعتباره أول ما يتواصل معه المتعلم، وتتمثل مواصفات الكتاب المدروس فيما يلي:

- المقاسات (format):

تحدّد مقاسات هذا الكتاب بـ: 23.5سم طولاً، و16.5سم عرضاً، و1.5سم سمكاً، وهو مقياس مناسب لسن التلاميذ في هذه المرحلة، حيث يحقق الاستعمال الطبيعي للكتاب.

- الغلاف (couverture):

غلاف الكتاب مصنوع من الورق المقوى، لكنّه غير سميك، وهو ما يجعل الكتاب عرضة للتلف بعد ظرف وجيز جداً من استعماله. كما أن صورة الغلاف تتشوّه بسرعة لانعدام السحابة البلاستيكية الشفافة الواقية للغلاف من التمزق، وضمان مرونته في الاستعمال وديمومته لأطول فترة ممكنة، خاصّة أنّه مستعمل من قبل أطفال (11 سنة) لا يتقنون كيفية المحافظة على الكتاب، فما إن تمضي أسابيع إلا وتُمحى الصورة ويمزّق الغلاف¹، أما واجهة الكتاب فهي مبهمة تماماً وغير مقبولة، حيث تضمنت ما يلي:

عنوان الكتاب، وهو "كتاب اللغة العربية"، وهو مكتوب ببخط عريض، يعلوه اسم الجمهورية الجزائرية، ووزارة التربية الوطنية، وفي أسفله "السنة الأولى من التعليم المتوسط"، وفي الدّفة الثانية للغلاف ذكر ثمن البيع واسم الناشر.

أمّا ألوان الغلاف، فهي تجمع بين اللون البنفسجي وكذا البني الداكن الغالب على صورة الكتاب، والذي ينفر منه المتعلم²، في حين أن صورة الكتاب تمثلت في مفتاح لجهاز الكمبيوتر تعلو

¹ - لذا كان من الأولى على الجهة الوصية بالطبع استعمال غلاف من الورق المقوى السميك، الذي لا يقل عن 240 غ لكل 100 سم² من مادة البرستول أو الجلاسية. (لمزيد من الاطلاع على أساسيات إخراج الكتاب التعليمي، ينظر، محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ص: 312).

² - ونشير هنا إلى أن حتى الطبعة السابقة (2007-2008)، كانت ألوانها سيئة كذلك، ولو وضعت الصورتين بألوانهما المختلفة لما عرفت أيهما ستختار (!)

الواجهة وفوقها يد، وهذا يدل على وجوب استعمال الأجهزة الحديثة في التّعلّم (طلب المعرفة)، وهو المدلول الوحيد الذي قد يُفهم من صورة الكتاب، أمّا المتبقي منها فدلالته غامضة ولا يستطيع المتعلّم أن يفهمها إلا بتمعن كبير -إن استطاع- فما بالك بالمتعلّم إذن؟! الذي سيقبل على كتابه أو يدبر عنه، وهذه الصّورة تمثل أشخاصا باللبّاس العربي وهم جالسون ومجتمعون حول مائدة لا يظهر مضمونها، في حين يحيط بهم بعض الأشخاص الواقفين، وأمّا في الدّفة الثّانية للكتاب، فنجد نفس الصّورة، إلا أنّها بلون خافت جدا يميل إلى الوردي.

وعموما، فإنّ صورة الكتاب لا تجذب المتعلّمين إليها، لأنّه كان من الأولى أن تكون مزينة برسومات ملائمة تدل على طبيعة مادته التّعليميّة، وأن تكون ألوانها وما عليه من رسومات جذابة وبسيطة وملفتة للنّظر لتحقيق التّواصل الأمثل أو بداياته.

- التّجليد (reliure):

زيادة على عدم جاذبية صورة الكتاب فإنّ تجليده جاء ضعيفا للغاية كذلك، فلم تكد تمر شهور، بل أسابيع على استعماله حتّى ينفصل غلافه عن محتواه، ثم تبدأ أوراقه في الانفصال عن بعضها بسبب ضعف ورقة الغلاف ورداءة الصّمغ المستعمل في مسك الأوراق، وهو ما يجعله عرضة للتّمزق والتلف، خاصّة أن سمكه أكبر لاحتوائه على جميع أنشطة المادة، لذا فهو دائم الاستعمال¹.

- الحجم (volume):

يحتوي الكتاب مائتين وثمان وثمانين صفحة، تضم ستة وتسعين نصا أدبيا بالإضافة إلى الأنشطة الأخرى.

(ب) - تحليل الجانب التقني للكتاب:

يساهم الجانب التقني للكتاب في تحقيق مقروئية حسنة له، وإقبال أكبر عليه، ومن أهم هذه العناصر ما يلي:

- تركيب الصفحات (mise en page):

يساهم تركيب الصفحات تركيبا جيّدا في إعطاء الوجه اللائق لمظهر الكتاب، وهو ما يجعل المتعلّم ينجذب نحوه، ويميل إليه، بل وترتسم صورته وعناوينه في ذهنه، فمما يجب أن تتّصف به المجموعات التّحريرية، أن تكون العناوين الرئيسية مكتوبة بخط واضح ملفت للانتباه، كما ينبغي

¹ - كان من الأولى أن يدبّس الكتاب أو يخط، وذلك لأنه في أيدي أطفال لا يعرفون كيفية استعماله.

أن يتمتع بتهوية كافية بين العناوين والفقرات لأنّ تلك الفراغات من شأنها أن تسمح بوجود تنظيم يساعد على التّحصيل.

ونشير إلى أن تركيب الصّفحات في الكتاب جاء مقبولا، فالعناوين بخط كبير إلا أنّ لونها الأخضر الخافت أثر عليها، كما تكوّنت الصّفحة من شريطين أخضرين أحدهما في الأعلى (2سم)، والآخر في الأسفل (1.8سم)، أمّا الهامش الأيمن فقد جاء بقياس (2.5سم)، وما يلاحظ على هذه القياسات أنها كبيرة نوعا ما، ممّا قد تؤثر على الكتابة فيما بعد وهذا ما حصل بالفعل.

- المقروئية الطّباعيّة (lisibilité typographique):

إنّه بتركيزنا على النّصوص هنا، نلاحظ أنّها بالرغم من وضوح الخط (Traditional Arabic 16)¹، إلا أن السّطور جاءت مكتظة تقتقر إلى التّهوية اللازمة في معظمها، وهذا ما يؤثر سلبا على مقروئية التّلميذ ونفسيته، ولناخذ مثلا على ما ورد في الصفحات الآتية من الكتاب: 21- 63 - 80 - 134 - 270. والتي نجد أنّها ولاكتظاظ الأسطر مع شكل المفردات، تصبح الكتابة غير واضحة، ولعلّ سبب هذا المشكل كامن في ثروة النّصوص التي حواها الكتاب (96 نصا)، وكذا في الهوامش العلويّة والسّفليّة والجانبية الكبيرة كما أشرنا إلى ذلك سلفا.

- نصوص التّقديم (textes introductifs):

تكمن وظيفة نصوص التّقديم في التّعريف بمضمون الكتاب وأهدافه وطريقته في الاستعمال، حيث جاء في تقديم هذا الكتاب² أنّه "قد طابق المنهاج الذي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة في أسسه التّربويّة والمعرفيّة وفي محتواه التّعليمي وطرائقه وتوجيهاته. والمتوافق مع المرحلة بكاملها والمنسجم معها من حيث بناؤه ومحتواه، ومن حيث عدد الوحدات التّعليمية والنّشاطات التّربويّة التي يشتمل عليها".

كما أشار "التّقديم" إلى "اعتماد المقاربة النّصيّة في تناول المادّة اللّغويّة نحوا وصرفا وتركيبا"، وهي الجملة الوحيدة التي جاءت عن المقاربة النّصيّة، ويظهر أنّ المقاربة النّصية لم تحظ بالاهتمام الواجب هنا تماما على النّحو الذي حصل في المنهاج-رغم قلّته- مثلما تقدّم. في حين

¹ - وقد كان بنط الخط (15) فقط في طبعة (2007-2008).

² - جاء تقديم الكتاب في صفحة واحدة فقط، وهي الصفحة الثالثة.

أنّ الحديث عن المقاربة التّواصلية قد أهمل وانعدم تماما رغم التّصريح بأهداف وظيفيّة عامّة تقوم على التّداولية في المنهاج (ص:16-17).

ثم انتقل "التّقديم" للحديث عن عدد الوحدات التّعليمية، والتي يبلغ عددها أربعاً وعشرين وحدة، حيث تتضمّن كلّ وحدة مجموعة من النّشاطات التّعليميّة المبرمجة، وهي: نشاط القراءة، ونشاط المطالعة الموجهة، واللذين تتمحور حولهما نشاطات أخرى داعمة، مثل: الإملاء، القواعد، الظواهر الفنية.

وفي نقطة أخرى مهمة، فقد ذكر "التّقديم" أنّ "الوحدة التّعليميّة تُختَم بنص القراءة الموجهة، الذي يكون منطلقاً لنشاط التّعبير الشّفوي فالتّعبير الكتابي"، وهنا نلاحظ هذا التّناقض، فكيف سيكون نص المطالعة هو الأخير في حين أنّه سيدعم التّعبير الكتابي¹؟! إن هذه العبارة تعكس لنا التّناقض الحاصل في الكتاب نفسه، وفي المنهاج مع الكتاب الذي قيل قبل قليل إنّهُ يطابق المنهاج.

كما ذكر "التّقديم" بيداغوجيا المشروع، حيث يتم إنجاز مشروع من طرف التلاميذ في ثلاثة أسابيع بعد كل ثلاث وحدات، فيما يحاولون فيه إدماج مكتسباتهم القبليّة، ومن ثم تقديمها وتقييمها عن طريقة الشّبكة المقترحة عليهم، ممّا يعود عليهم بالفائدة والنّفع، وفي هذا الكلام إشارة إلى بعض أسس بيداغوجيا الكفاءات التي لم يُشر إليها صراحة (!).

وفيما يلي، فقد عرض "التّقديم" بعض خصائص النّص الواجب توفّرها في النّصوص المختارة، من حيث تعبيرها عن واقع التّلاميذ ومحيطهم، وعن روح العصر الذي نعيش فيه، وعن انشغالات الشّباب في عصر التّقدم والتّكنولوجيا.

كما أرفق "التّقديم" في كل من الصفحتين (4،5) بأمثلة عن بعض النّشاطات المأخوذة من الكتاب نفسه، وكذا بالتوزيع السنوي للمحتوى وذلك في الصّفحتين (6،7).

¹ - إنّنا عندما نرجع إلى الكتاب نجد أنّ نص المطالعة ليس هو خاتمة الوحدة، بل التّعبير الكتابي هو كذلك، كما نجد أنّ التّعبير الكتابي منطلقه نص المطالعة غالباً كما جاء في "التّقديم". وهذا مناقض لما في المنهاج عند تنظيمه للوحدة التعليمية، حيث جعل نشاط المطالعة هو ختام الوحدة وليس العكس.

ومن خلال دراستنا السريعة لهذا "التقديم" يتّضح لنا أنّه لم يكن في المستوى المطلوب والواجب توفره في تقديم كتاب تعليمي مدرسي¹ ينشد النّجاعة والفعاليّة في العملية التّعليميّة التّعلّميّة، خاصّة أنّه في إطار إصلاحات جديدة تحتاج إلى بعض من التّفصيل والتّمثيل، فهو لم يتحدّث عن المقاربة النّصيّة إلا في نصف سطر، وكان عاما ولا فائدة ترجى منه، كما أنّه لم يتناول المقاربة بالكفاءات بتاتا، بل لمّح لها تلميحا من خلال طرح بعض من أسسها، وهذا بالطبع منطقي باعتبار أنّ "التقديم" كلّّه لم يتعد الصفحة الواحدة. كما أغفل الحديث عن المقاربة التّواصلية باعتبارها ليست المقاربة التي ينشد تطبيقها كما هو ظاهر.

وعموما، يمكن القول بأن شكل الكتاب لم يكن في مستوى مناسب وملائم لمتعلم السّنة الأولى من التّعليم المتوسط في تلك المرحلة العمرية، بحيث إنّ المتعلّم قد ينفر من ألوانه ورسوماته، لذا فمحفزات التّواصل مع الكتاب قليلة مقارنة مع الكتاب الكامل المواصفات التي أشرنا إلى بعضها في خضم البحث.

¹ - حيث تصمم المقدمة المنهجية في ضوء أسس وخصائص عدّة، منها:

- تبيين طبيعة المادة التعليمية وقيمتها وأهميتها في الخطة الدراسية للمتعلم وارتباطها بالمواد التعليمية الأخرى، وهذا بالطبع من أجل إثارة الدافعية عند المتعلم.
- توجه صيغة الخطاب فيها إلى المتعلم والمعلم ، فالأول ليفيد منها تعلمه، والثاني ليفيد منها في استخدامه للكتاب وتعليمه.
- تبصير المتعلم بالأهداف التعليمية.
- تقديم إرشادات للمعلم إلى كيفية تنظيم المادة وتقييمها.
- تبيين الأسس والمبادئ العلمية والنفسية والتربوية التي روعيت في اختيار الخبرات التعليمية وتنظيم مضامينها وطريقة معالجتها داخل الكتاب.(المزيد من التّوسع في هذه النقطة. ينظر، محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ص:303-304. وكذا توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص:260).

IV.3- تحليل جانب المضمون للكتاب (محتوياته):

IV.3.1- عرض البرنامج بحسب مضامين الوحدات التعليمية وطريقة توزيعه ودراستها:

يعدّ برنامج اللغة العربيّة في السّنة الأولى من التّعليم المتوسط المرتكز الأساس الذي يؤسس للوعي التّربوي والعلمي والمعرفي لتلاميذ هذا المستوى من جهة، ويعزّز لديهم من جهة ثانية، عمليات اكتساب اللّغة العربيّة واستعمالها، فكّما كان هناك انسجام وتكامل وتماسك في برنامج اللغة العربيّة في هذه السّنة استطعنا أن نطمئن لوجود مردوديّة في السّنات التّعليميّة اللاحقة في التّعليم المتوسط، بل وفي مرحلة التّعليم الثّانوي.

يطلعنا التّوزيع السنوي لمحتوى مادّة اللغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط بأنه يحتوي على أربع وعشرين وحدة بأنشطتها السّت المختلفة، تُوزّع على فصول العام الدراسي الثّلاثة، والثّي يبلغ عدد أسابيعها ثلاثة وثلاثين أسبوعا بحجم ساعي أسبوعي قدره ستّ ساعات للوحدة الواحدة، وبحجم ساعي سنوي يبلغ مئة وستّ وتسعين ساعة، وفيما يلي عرض الجدول الزّمني الذي قدمته وثيقة تخفيف المناهج، والثّي أجرت عليه بعض التعديلات¹ على ما جاء في الكتاب المدرسي كالآتي:²

¹ - تمثلت هذه التعديلات في: حذف بعض الدروس وتبديل مواقع أخرى، وكذا إضافة حصص التعبير الكتابي وحصص الإدماج والتقويم (مدته أربعة أسابيع) التي لم يشر إليها الكتاب باعتبار أن عدد أسابيع الدراسة يتغيّر من سنة لأخرى.

² - مديرية التعليم الأساسي، وثيقة تخفيف مناهج التعليم المتوسط والتوزيعات السنوية، أوت 2009م، ص: 40-41. (بتصرف، حيث أنني أضفت إلى هذا الجدول بعض الأمور، مثل: صفحات الدروس، مصدر النصوص، أسماء الوحدات، الظواهر الإملائية، المشاريع، توزيع حصص تصحيح التعبير الكتابي، وذلك بهدف تسهيل دراسته أولا ، وكذا تبين نقائصه للقارئ ثانيا).

ش	و	قرعة مشروحة 1	قرعة مشروحة 2	قواعد اللغة	دراسة نص مبادئ أدبية	ت شفهي/ م م	ت كتابي + المشروع ع
01 - ت ق و ي م ت ش خ ي ص ي							
سبتمبر	-علم اكتشاف 02- طلب العلم	العودة- 08 علامات الترقيم	صماء وبكماء تتحدى ع الانترنت - 11	الفعل والميزان الصرفي - 12	المدارس ونهجها 14 م رصافي- شعر ونثر	الإخلاص في طلب العلم- أ الخليلي- 16	ما يفيد التشابه والتفاضل- 18
	03 - الأقمار الصناعية	تاريخ أقمار صناعية 19 توظيف علامات ترقيم	السانح الفضائي ع الانترنت- 21	أزمة الفعل 22	مركبة الفضاء- زهير ف- قطعة شعرية- 24	قمر في مهمة فضائية- أنت- 26	ما يفيد التعليل والتبرير- 28
أكتوبر	04- أثر العلم في ح الإنسان	الكتاب الإلكتروني- 29 توظيف علامات الترقيم	الكلب الروبوتي مجلة ع الصغير- 31	الفعل المجرد والمزيد 175	قلم الانترنت - ع صغير نثر علمي 34	الأجهزة التعليمية ع أنت- 36	ما يفيد الاستخبار 38
	05- ح العانلية 05- الأمومة	الأم جبران خ ج 42 الألف اللينة في الأفعال	يا أمي- أمين مشرق 44	الفعل الصحيح وأنواعه 45	هيا ابتسم- جلال د ن البيت الشعري- 47	ميلاد طفل محمد طه ح- 49	ما يفيد التوكيد 51
	06- العلاقات بين الأسر	ع الإنسان بأسرته 52 الألف لينة في الأسماء	المحسن إلى أخويه ع ابن المقفع- 55	الفعل المعتل وأقسامه 56	أنا وابنتي م فانز ق أسلوب الخبر- 58	الأخت الكبرى جرس م- 60	تصحيح التعبير
	07- واجب لأبناء نحو الأباء	واجب إنسان نحو أسرته- هـ قطع- 63	الفتاة البارة 65	تصريف الفعل الصحيح بأقسامه- 66	أبي- م ل السانحي حرف الروي- 68	واجبات الأبناء نحو آبائهم- ع أنت- 71	الفقرة 62
نوفمبر	08- حب الوطن المواطنة	الحنين إلى الوطن م تيمور- 77	الرجوع إلى الوطن م فرعون- 80	الفعل اللازم والمعتدي 92	العلم ج الزهاوي الأسلوب الإنشائي- 84	الوطنية ابن باديس 86	الوصف 87
	09 التضامن	التكافل الاجتماعي الهمزة المتوسطة- 88	التعاون 91	الفاعل 103	رأيت الناس كالبنيان م الرصافي- طبايق 94	الحمامة المطوقة ع ابن المقفع- 96	تصحيح المشروع
	10 التضحية	فداء الوطن - 99 همزة الوصل القياسية	شجاعة فدائي ح بن عيسى- 102	المفعول به 119	بين جدران السجن أسلوب إنشائي 105	مثال في التضحية العربي ص- 108	القصة 147
	ع الإنسانية 11- ع وطني	العربي بن مهدي 115 همزة الوصل السماعية	لالا فاطمة نسومر ع مجلة الشا طر- 118	الفعل المبني للمعلوم وللمجهول 130	الأمير عيد القادر أدب السير- 121	يوغورطة أ ت المدني- 123	أدب السيرة 136
12 - إ د م ج							

إقامة معرض للاكتشافات العلمية 39 / إنجاز اليوم لأفراد الأسرة 74 /
تنظيم معرض إحياء لعيد الثورة 112

إنجاز مجلة حائطية لشخصيات 148 / كتابية قصة في التسامح 182 / إعداد وتصميم بطاقة تهنئة 216	عظمة النبي ص أ أ ه التاء المفتوحة- 126	عبد الله بن الزبير خالد م خالد - 129	تصريف الفعل المعتل بأقسامه- 81	إسلام خالد بن الوليد طباق- 132	هارون الرشيد 134	تصحيح التعبير
	عظماء العالم من 15	البيروني التاء المفتوحة- 137	الفعل المضارع المرفوع - 141	ليوناردو دي فنشي السيرة الذاتية- 143	نوبل مخترع الديناميت- 145	تصحيح التعبير
	أخلاقيته مع 5 16 عفوتسامح ح	رباطة الجاش 151	الفعل المضارع المنصوب- 155	العفو عند المقدرة اع ربه- الجناس- 157	النسران والنعجة ج خ جبران- 159	الحكاية 160
	17 الإيثار	كريم وأكرم منه 161 - التنوين	الفعل المضارع المجزوم 164	إيثار امرأة عربية الطباق- 166	الغلام والكلب عاطف ع ر- 168	الحكاية بتوظيف الحوار- 170
	18 النظام	خلية النحل - 171 الحرف ش + ق	إ د ج	النملة والصرصور- أ ق خمار- 177	قدوتي العلمية العربي ص- 179	مذكرة شخصية 181
	19- الأعياد الدينية	عيد الفطر- 185 حذف الألف وسط كلمة	اسم الفاعل 190	المولد النبوي ع العقون- مجاز- 191	الخروف الهارب ع ت يوسف- 193	تصحيح المشروع
	20 الأعياد الوطنية	الأعياد د- 197 حذف الألف آخر كلمة	اسم المفعول 200	نوفمبر م زكرياء الجناس- 202	يوم الاستقلال 204	الخطبة 205
	21 الأعياد العالمية	في عيد الأم 206	نسخ الجمل الاسمية بكان وأخواتها- 232	عيد الأم -ع جنبلاطي العاطفة- التشبيه- 211	أمهات مثاليات في عالم الحيوان- 213	بطاقة تهنئة 215
إقامة معرض بيرز فواند الغابات 252 / كتابية مقال علمي	الطبيعية 22- الحيوانات	حماري - 219 الهمزة في آخر الكلمة	إ د م ج 222	الثعلب المخدوع أ- شوقي- قصيدة- 225	الأبائل م المعرفة- 227	ما يفيد الطلب + ترج + تمن- 229
	24 - ت - ف - م - ف - ي					
	25 الغابة	غابة إفريقية - 230 نصوص إملانية	نسخ الجمل الاسمية بان وأخواتها - 233	في الغابة فريد أ ح- 236	الغابة الاستوائية م المعرفة- 238	تصحيح التعبير
	26- الحياة في الريف	مقهى القرية - 241 نصوص إملانية	المفرد والمثنى والجمع- 244	في بلاد التوارق 246	صحراونا أ ق خمار- 249	شعر طبيعة ووجدان 251
	صحة رياضة 27- نظافة المد يط	الاحتباس الحراري- 55 نصوص إملانية	النكرة والمعرفة 258	إلى متى يتحملنا كوكبنا؟ ع أنت- 260	إلى زعماء العالم ع أنت- 262	الإعلان والإشهار 264
	صحة رياضة	الاحتباس- 55- نص إملاء	النكرة والمعرفة 258 -	إلى متى يتحملنا كو 260؟	إلى زعماء ع- 262	الإعلان الإشهار- 264
	29- جسم الإنسان التغذية	الاعتدال في الطعام- 265 نصوص إملانية	الصفة والموصوف 268	ذات الأوراق غذاء ت خالد م- التوكيد- 270	الرضاعة الطبيعية ع أنت- 272	المقال العلمي 274
	30- جسم الإنسان التغذية	الاعتدال في الطعام- 265 نصوص إملانية	الصفة والموصوف 268	ذات الأوراق غذاء ت - خالد م- التوكيد- 270	الرضاعة الطبيعية ع أنت- 272	المقال العلمي 274
31- ممارسة الرياضة	الرياضة ضد الأمراض 275 نصوص إملانية	الرياضة وفواندها ع أنت- 277	إ د م ج	كرة القدم- م الرصافي- 279	الرياضة والشباب ع أنت- 281	تصحيح المشروع

إنّ بعض التعديلات التي فرضتها وثيقة تخفيف المناهج أثارت خلطا في دراسة بعض الأنشطة. والجدير بالإشارة هو أن وثيقة التخفيف تعتبر النّاسخ لما جاء في الكتاب¹ وحتى المناهج، لذا على الأستاذ اتّباعها، ولكن هذه الوثيقة أتت بعدة سلبيات عوض الإصلاح، ومنها:

1- أنّها أغفلت النّصوص التّواصلية، وجعلت عناوينها أسماء للوحدات، كما لم تتطرق إلى المبادئ الأدبية، ولا إلى المشاريع، لا إثباتا ولا نفيًا.

2- بعثرت دروس قواعد اللّغة والإملاء والتّعبير الكتابي² بعد أن كانت قائمة على ما يُزعم أنه المقاربة النصّية في كتاب المتعلم، مما يستلزم تدريسها مستقلة أو اللّجوء إلى التّحوير.

3- ألغت بعض دروس الكتاب، ولم تُشر إلى حذفها، أو تثبيتها، كالحوار والخلاصة والرسالة والأدب الساخر والأدب الاجتماعي وغيرها.

4- تكرار الوحدات، وهذا فيما يخصّ الوحدات الموجودة في الأسبوعين (27،29) اللتين كرّرتا مع الوحدات الموجودتين في الأسبوعين (28،30) على التّرتيب.

5- عدم الانتظام في توزيع حصص التّعبير الكتابي.

إنّ هذا الخلط الذي أقرّته وثيقة التّخفيف "زاد الطين بلّة" كما يقال، فجعل المعلّم في حيرة وتساؤل دائم كلّما جاء ليتناول درسا ما في مختلف الأنشطة، وهذا منطقي باعتباره يلقى تناقضات عدّة بين مختلف الوثائق المتوفّرة لديه، والتي يحاول قدر الإمكان التّوفيق بينها، ولكن هيهات أن يحصل ذلك إلّا بصعوبة كبيرة، خاصّة أنّ المناهج يقول شيئا، والوثيقة المرافقة تقول شيئا آخر، والكتاب التّعليمي يرسم خطة ما لتوزيع الدّروس على الأنشطة، ثم تأتي وثيقة التّخفيف لتنسخ ما جاء في كامل الوثائق الأخرى³. فأنتى للمعلّم أن يوفّق بين هذه الوثائق المبعثرة والمتناقضة معلوماتها؟! إنّنا بهاته الوضعيّة لا ننتظر أن يكون التّعليم موحّدا، ولا ننتظر من الأستاذ أن يقدّم درسا ناجحا. وفي المقابل لا ننتظر من المتعلم أن يستوعب المعارف ويكتسبها. وذلك لسبب بسيط

¹ - لذا فإنّ البحث فضّل دراسة التوزيع الذي عرضته هذه الوثيقة، لا التوزيع الذي جاء في الكتاب باعتباره منسوخا من قبلها.

² - انظر التوزيع، وبالضبط ترتيب صفحات دروس الوحدات، وستشاهد الخلط، فبالنسبة للخلط الذي حدث في دروس القواعد، انظر الوحدات: 4-8-9-10-11-14-21. أما فيما يخصّ التّعبير الكتابي، انظر الوحدات: 7-10-11. وبهذه الصورة يمكن القول بأن وثيقة التّخفيف قد ألغت المناهج والكتاب إلى حد بعيد.

³ - يا حبّذا لو كان هذا النسخ مفيدا للعملية التّعليميّة، حيث إنّ وثيقة التّخفيف هاته تتغيّر، فزيادة على وثيقة أوت 2009م، فقد سبقتها وثيقة التّخفيف جوان 2008م، وهذا التّغيّر الدائم ينعكس سلبا على بناء معلومات التلميذ وتعلمه من مرحلة إلى أخرى. فلو أنّ هاته التّغييرات جسّدت في الكتاب مباشرة لكان أحسن.

هو أن وثيقة التّخفيف هاته عندما حذفت دروسا أو غيّرت مواقع أخرى-كما رأينا- لم تراعى أموراً تعليمية بالدرجة الأولى التي أولى الكتاب المدرسي لها جانباً من الدّراسة والتنّظيم، كخدمة الأنشطة بعضها بعضاً وفق نمط بنائي متدرّج، وكذا استمداد ظاهرة معيّنة من نص ما.

وباعتبار أن عرضنا يركّز على نشاط التّواصل (الكتابي، الشّفوي) في جانب منه، فإنّ بعض التساؤلات تُطرح حول الصورة التي جاء بها هذا التوزيع، وموقع هذين النّشاطين منه خاصة، ومن هذه التّساؤلات:

- هل هذا هو التّرتيب الصّحيح للأنشطة التّعليميّة، أم أنّنا نشهد تناقضات لا تفرّق بينها الأصح، والذي يخدم كامل الأنشطة؟

- هل تخدم الأنشطة المختلفة بهذا التّرتيب نشاطي التّواصل؟

- هل أن تقنيات التّعبير الكتابي المبرمجة بهذا التّرتيب تحقق مبدأ التّدرج والإدماج؟

أمّا فيما يخصّ الإجابة عن التّساؤل الأول، فإنّ التّرتيب الأصح، والذي يخدم كلّ الأنشطة وخاصة التّعبير الكتابي كما يحقق مبدأ الإدماج والتّدرج، هو جعل نشاط المطالعة (التّعبير الشّفوي) في آخر الوحدة التّعليميّة، لأنّه أعلى منزلة وكفاءة وأكثر صعوبة من التّعبير الكتابي، كما يوفر إدماج جميع المكتسبات السّابقة، مثله مثل التّعبير الكتابي، إلا أنّه يبقى ذو ميزة فريدة أخرى تتمثّل في كشف عورات المتكلّم، ومدى التّمكن الأمثل للمكتسبات، خاصة أنّ المتكلّم لا يطيل التّفكير ولا يعيد التّصحيح والنظر كما يحدث في التّعبير الكتابي.

ورغم ما ذكرناه عن منزلة التّعبير الشّفوي كخاتم للأنشطة، فإنّ كلّ الأساتذة يتبعون هذا التّرتيب كما جاء في الكتاب المدرسي على عكس ترتيب المنهاج.

أمّا فيما يتعلّق بالتّساؤل عن مدى خدمة الأنشطة الأخرى لنشاطي التّواصل، والتي ركّزنا فيها على نشاطين فقط، هما: نشاط قواعد اللغة، ونشاط دراسة النص الأدبي، فيما سنتعرف على خدمة الأنشطة الأخرى في مواضع لاحقة إن شاء الله.

ونشير هنا إلى أن سبب تركيزنا على هذين النّشاطين هو خدمتهما لجانب مهم في تقنيات¹ التّعبير الكتابي والتّعبير الشّفوي، حيث يوفران ما يمكن أن نطلق عليه عموماً "مؤشرات أنماط النّصوص"، ولتبيين ذلك نضرب المثال الآتي: لو أردنا أن نعلم التلميذ تقنية الوصف، كان لا بدّ

¹ - ويقصد بتقنيات التّعبير، الأشكال التعبيرية ذات الموصفات المحددة أسلوباً ومضموناً، والتي تتطلب مهارات معيّنة، وهي ذات فوائد عملية (ينظر، إيمان البقاعي، المنقن، ص: 175).

لنا أن نوفر له ما يحتاجه الوصف كمرحلة أولى، فمثلا يجب أن نعلم في الجانب القواعدي، الفعل الماضي والمضارع، الخبر، النعت، الحال...، أما فيما يخص الجانب البلاغي، فيجب أن نعلمه: التشبيه، الطباق، التعجب، التمني، التفضيل، المبالغة...، وهذا بالطبع بحسب ما يناسب مستوى التلاميذ واحتياجاته في هذه المرحلة، وكل هذه الأمور تعتبر مؤشرات النمط الوصفي.

إننا عندما نرى ترتيب دروس القواعد، وكذا البلاغة، نجد أن الذي قلناه لا يتحقق، ولناخذ المثال نفسه المطروح سلفا، وهو تعليم تقنية الوصف والواقعة في الوحدة السابعة، التي من المفروض أن التوزيع قد وفر لها بعض مؤشرات الوصف على الأقل، ولكننا عندما ننظر إلى كل من جانب الظواهر اللغوية والبلاغية التي سبقت تدريس تقنية الوصف، فإننا للأسف لا نجد من الظواهر اللغوية التي تخدم هاته التقنية إلا درس "أزمة الفعل" (الوحدة 2)، كما أننا لا نجد من دراسة المبادئ البلاغية، إلا "أسلوب الخبر" و "ما يفيد التشابه والتفاضل"، فأين المؤشرات الأخرى التي يجب أن تُدرّس للتلميذ وعليه اكتسابها ليستطيع استعمالها في تقنية الوصف لتكون وفق النمط المطلوب؟!.

إن المتتبع لهذا التوزيع يلحظ أن درس "الصفة والموصوف" وهو الأهم بالنسبة للتقنية يقع في آخر وحدة تعليمية (!)، كما أن كلا من المبدئين البلاغيين "الطباق، التشبيه" قد جاءا في الوجدتين (8،18) على الترتيب، أي بعد دراسة تقنية الوصف، وقس على هذا النحو في كامل تقنيات التعبير الكتابي المتبقية.

وبهذه الطريقة لن يستطيع الأستاذ تقديم درس متكامل، ولن يستطيع التلميذ بذلك كتابة نمط نصي(سردي، وصفي، حوارى...) بصفة متكاملة(وظيفي، متسق، منسجم)، خاصة أن أهداف الأنشطة المختلفة لا تركز على ذلك كما سبق معنا.

وأخيرا، نعرّج بالإجابة عن التساؤل عن مدى مقبولة ترتيب تقنيات التعبير الكتابي، وخدمتها لمبدأ التدرج، وكذا الإدماج، وهما أمران أساسيان في عملية كلّ تعليم وتعلّم، لاسيّما ونحن نعيش بيداغوجيا الكفاءات(الإدماج)، فالغاية منهما أن نجعل المتعلّم لا يحسّ بأية غرابة عندما ينتقل من درس لآخر(تقنية إلى أخرى)، بل يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية، ولا يتم ذلك إلا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله، لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات لسابقة(الإدماج) وبالذي يليه لما فيه من التمهيد له.

ونحن إذا نظرنا إلى ترتيب تقنيات التعبير الكتابي وتدرجها من السهل إلى الصعب في هذا التوزيع السنوي، وجدنا أنّ ذلك لا يتحقّق، وذلك لسببين، أولهما: أن هذا الترتيب بدأ بتعليم الجزئيات (التقنيتين الأوليتين)، فيما آخر تقنية الإخبار أو الفقرة اللتين من المفروض أن يُقدّما، ويبدأ بتعليمهما للتلميذ أولاً، أو بالأحرى بتذكّرهما؛ لأنّه قد درسهما في المرحلة الابتدائية، وبذلك نحقق مبدءاً آخر، هو "مبدأ الاستذكار"، وكذا "مبدأ الكلّ قبل الجزء" أو التدرج من السهل إلى الصعب، وكذا الانتقال من العام إلى الخاص، لذا فإن الترتيب الذي اعتمده واضعو البرامج لا يراعي منطق المتعلّم وإدراكه الأشياء، رغم أن بحوث علم النفس اللغوي أثبتت أنّ إدراك الكلّ أسهل على التلميذ من إدراك الجزء، لأنّ ذلك يساير الطّبيعة الإنسانية¹.

وفي نفس الصّد يقول "ابن خلدون": « اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيداً، إذا كان على التدرّج، شيئاً فشيئاً، وقليلًا قليلًا، يلقي عليه أولاً مسائل من كلّ باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله، واستعداده لقبول ما يورد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن»².

أمّا ثانياً، فإنّه بتحقيق مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب، نجد أنفسنا قد طبّقنا مبدأ الإدماج، فالتلميذ يكتب فقرة (الكل)، ومن ثم يكتب فقرة إخبارية، ثم يكتب فقرة إخبارية بتوظيف ما يفيد التشابه والتفاضل، وهكذا نطلب من المتعلم كلّما اكتسب جزئية جديدة، إلا ووظفها وأدمجها في تعلّمه السّابق في موقف من المواقف التي يواجهها في الحياة اليومية.

ولنعد مرة أخرى إلى ترتيب التقنيات التعبيرية، ولننظر موقع تقنية الوصف مثلاً، والتي تعتبر صعبة نوعاً ما - إذا ما قورنت بتقنيات أسهل منها، مثل: القصة والحكاية... الخ. فكان من الأولى أن تُقدّم هاتين الأخيرتين على تقنية الوصف، خاصة أنّ المنهاج لم يوفر لها مؤشرات الكاملة والأهم كما سبق أن عرفنا ذلك.

وعلى العموم، فإنّ تقنيات التعبير الكتابي بهذا الترتيب الذي أوردته وثيقة التّخفيف لا يعدّ مقبولا - في نظر البحث - وذلك للأسباب التي سبق عرضها، وبخصوص ذلك يقترح البحث الترتيب الآتي الذي يخدم كلا من مبدأ التدرج، وكذا مبدأ الإدماج:

¹ - سليمان حسين قورة، تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، (د. ط)، 1977م، ص: 251.

² - ابن خلدون (عبد الرحمان بن محمد)، المقدمة، المجلد الأول، ص: 1030.

الفقرة- الإخبار- ما يفيد التوكيد- ما يفيد التشبيه والتفاضل- ما يفيد التعليل والتبرير- ما يفيد الطلب، الترجي، التمني- القصة- الحكاية- الحكاية بتوظيف الإخبار- الوصف- مذكرة شخصية- أدب السيرة- الخطبة- بطاقة تهنئة- شعر الطبيعة والوجدان- الإعلان والإشهار- المقال العلمي. وتبقى نقطة أخيرة تجدر الإشارة إليها، وهي خاصة بدروس الأنشطة، بل بمحتوى الكتاب عموماً، وتتمثل في أنّ الكتاب الذي نحن بدراسته الآن هو الكتاب الثاني في مرحلة الإصلاح، فهناك كتاب أول سمّي بـ"استكشاف اللغة العربية"، وهو يختلف كثيراً من حيث محتوياته عن الكتاب الموجود حالياً¹، وهذا بالطبع ينعكس سلباً على المتعلم من حيث التدرج في اكتساب المعلومات وكذا شموليتها، فمثلاً قد يدرس المتعلم في سنة أولى برنامجاً معيناً، ثم ينتقل إلى السنة الموالية، فيتعلم ببرنامج آخر غير الذي كان مقرراً ومناسباً لتعلمه في السنة الأولى، وهذا أمر خطير جداً على المتعلم الذي يجب أن يتعلم كل المعارف الموزعة بانتظام على سنوات المرحلة المتوسطة، لا أن يأتي عام آخر تؤلف فيه كتب أخرى تتبنى توزيعاً مغايراً، وخلال ذلك يفقد المتعلم بعض الدروس أو يكرر البعض الآخر، وهو ما ينعكس سلباً على عملية التعلم، حيث لا نجد تلك البنائية الواجب توفرها فيه.

IV.2.3- عرض المنهجية المقترحة لاستغلال النصوص في تقديم محتوى الأنشطة² ودراساتها:
بعد أن سلف عرض التوزيع السنوي لمحتوى مادة اللغة العربية وطريقة توزيعه على الوحدات³ وأنشطتها المختلفة، يتوجّه البحث الآن إلى الشروع في عرض منهجية تدريس كل نشاط تعليمي على خطى العرض الذي وردت عليه تلك الأنشطة في "كتاب اللغة العربية"⁴.
أولاً: نشاط القراءة المشروحة(1)(النص التواصلي):
يقترح الكتاب المدرسي لتقديم نشاط القراءة المشروحة(1) المنهجية التالية:

¹ - تجدر الإشارة أنه قد تم طرح كتاب جديد في هذه السنة الدراسية(2016-2017).

² - ونقصد هنا بمحتوى الأنشطة، هيكل الدروس أو طريقة تدريسها التي سنقوم بمقارنتها بما جاء في كل من المنهاج والوثيقة المرافقة له، من حيث أهدافهما وتصوراتهما.

³ - تجدر الإشارة هنا إلى أن "كتاب اللغة العربية" لم يجعل في بداية كل وحدة أهدافها الخاصة بها، لذا فقد جاءت الوحدات غير مفصولة، فلا تفرّق بين وحدة وأخرى إلا بالنص التواصلي فقط، وتعتبر هذه سلبية في عرض محتوى الكتاب، كان على مؤلفيه أن يجتنبوها، لأن عرض أهداف كل وحدة يساعد في عملية التعليم والتعلم على حد سواء بدرجة كبيرة.

⁴ - انظر النماذج الكاملة لطريقة عرض كل نشاط في ملاحق هذا البحث.

1- يستهل الكتاب المدرسي تقديم هذا النشاط بعرض عنوان النص المعتمد أولاً، والذي يعتبر مفتاح النص الأول للولوج إلى مكانه.

2- تمهيد: وهي العبارة التي يُفتح بها النص المعتمد في تقديم الدرس، وغالباً ما يكون هذا النص مقتطفاً مأخوذاً من مصادر عدّة، ومن أمثلة التمهيد نذكر ما ورد في الصفحتين (29، 8) على الترتيب:

- بعودة التلاميذ إلى مدارسهم، تعود إليها الحركة والنشاط والحياة، ويعود الشوق إلى المثابرة والجديّة والتنافس النزيه.

- لقد تعددت الابتكارات العلمية وتتنوعت في عصرنا، وأصبحت تقدم لنا خدمات جليلة، ومن ذلك ما سنعرفه من خلال النص الآتي.

إنّ التمهيد في مستهل كل نص مهم جداً، حيث من خلاله تُقدّم صورة عامة عن مضمون النص، وبذلك يعمل على التّغريب في قراءته وإثارة المتعلّم إلى تناوله، وهو ما أكّد عليه المنهاج في بنوده كما عرفنا سابقاً، ونشير هنا إلى أن هاته الخطوة لم تكن موجودة في الكتب التّعليميّة السّابقة.

3- النص: وهو عبارة عن مقتطفات من نصوص متعددة المصادر : مجلات، كتب، أنترنت... ويكون النص نثرياً معتدلاً الحجم (ما تبقى من صفحة الكتاب بعد تقديمه بإيجاز)، كما جاء هذا في المنهاج، وقد اتّبعه مؤلفو الكتاب في ذلك، كما أن النص غالباً ما يكون مشكولاً شكلاً جزئياً مرفقاً بصورة تبرز جانباً من مضمونه، وهو ما يساعد على تمثّله أكثر.

4- المعجم والدّلالة: وهذه العبارة تتضمّن مجموعة من الكلمات المفاتيح أو الصّعبة الواردة في النص، حيث يتم شرحها من أجل تقريب المعنى للتلميذ، حيث جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج "أنّ المفردات التي تُشرح هي المفردات "المفاتيح" التي لا يمكن إدراك المضمون إلّا بفهمها"¹، وقد عرض كل من المنهاج والوثيقة المرافقة له بعضاً من طرق تناول هاته المفردات عند شرحها، وفي هذا المقام نطرح التّساؤل الآتي:

- هل تناول الكتاب المدرسي معاني ودلالات الكلمة انطلاقاً من السّياق الذي وظّفت فيه، أم أنّه شرحها فقط؟.

¹ - الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 19.

إنّه من المفروض وحسب ما يقتضيه تطبيق مبادئ المقاربة النصّية والمقاربة التواصلية أن يتم شرح معنى كلمة ما وإعطاء دلالاتها في السياق الذي وردت فيه خاصّة، إلا أن ذلك لا يمنع الأستاذ من أن يبيّن أن هذه الكلمة تحمل هذا المعنى هنا فقط، وقد تأخذ معاني أخرى في سياقات أخرى، ويشير إلى بعضها لكي لا يظن المتعلّم أن هذا هو الاستعمال الوحيد لمعنى هاته الكلمة، كما أن ذلك يجعله يوظّف هاته الكلمة بمعان عدّة في سياقات مختلفة وبمعان حقيقية ومجازية. وهنا نشير إلى أن كلاً من المنهاج والوثيقة المرافقة له لم يشيرا إلى هذه النقطة (دراسة معنى المفردة في سياقها) بل تركاها مفتوحة ومطلقة.

5- البناء الفكري: وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة، غايتها تختلف من نص إلى آخر، وهي هنا تساعد على:

- فهم المعنى العام للنص.

- تحديد الفكرة العامة للنص.

ومن أمثلة البناء الفكري ما ورد في الوحدة (21) كالآتي:

- لماذا كان فتح المقهى في القرية أمراً مهماً؟

- كيف كانت قاعة المقهى؟

- ما كان يحيط بها؟

- كيف كان صاحب المقهى يستقبل الغرباء؟

- يبرز النص سلوكاً رائعاً اتّصف به سكان هذه المنطقة، فما هو؟

- ما هو الدور الذي كان يقوم به المقهى تجاه الغرباء؟

وما يُلاحظ على هاته الخطوة، أنّها لم تُميّز إجراءاتها وتُحدّد بدقة في كلّ الأنشطة المختلفة المعتمدة على النص من طرف الكتاب المدرسي، بل إنّ المنهاج هو الذي حدّدها، لذا على الأستاذ العودة إليه، بل وقراءته في بداية الموسم الدراسي لكي يتمكن من استغلال هاته الخطوة على حسب ما يقتضيه تصوّر المنهاج وأهدافه.

والى حدّ هاته الخطوة، يمكن القول بأنه لا جديد يذكر، ولكن هناك قديم يعاد في ثوب آخر (عناوين مختلفة)، حيث إنّ أهداف دراسة هذا النشاط وآلياته لا تختلف عمّا سبق قبل تبني الإصلاح في المنظومة التربوية. وحتى لو نظرنا إلى محتوى الأسئلة التي تعتبر من أهم المرتكزات التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات، خاصّة فيما يتعلق بخلق وضعيات حل المشكل،

نجد أن لغتها غير محدّدة ودقيقة، وبذلك تتطلّب من التلميذ وقفة طويلة لا طائل من ورائها، حيث وردت أغلبها مفتوحة تؤدي بالمتعلم إلى المناقشة الفكرية وإبداء الرأي حول المعطيات التي تتضمنها النصوص، ويمكن القول إن هذه الأمور ما زال التلميذ في غنى عنها، خاصة أنّه لم يتدرّب على الأساسيات بعد في هذه المرحلة بالذات، كما أنّه لا يمتلك تلك الملكة، ولذا يجب أن تكون هناك بعض الأسئلة المفتوحة فقط التي يمكن للمتعلّم إبداء رأيه فيها وليس جلّها كما جاء في الكتاب المدرسي، لأنّ هذا يخرج بالمتعلم عن تحقيق الأهداف المقصودة من كل نشاط، فيما هو يحاول الإجابة عن هذه الأسئلة. ولعلّ ما يجب استثماره هنا هو استعمال الأفعال باعتبارها ذات دلالات محدّدة ودقيقة في غالب الأحيان، ومنها على سبيل المثال: اذكر، استخرج، هات، عيّن، بيّن، قارن، أنجز، لخّص، اختر، علّل،....الخ.

وتجدر الإشارة في النهاية إلى أنّ الخطوات الخمس السّالفة الذكر، قد تكرّرت في كامل الأنشطة المعتمدة على النّص (الطريقة والترتيب نفسه)، إلا أنّ ما يميّز بعضها من نشاط إلى آخر هو ما جاء من إجراءات خاصّة بكل منهما في المنهاج، لذا فإنّ البحث سيناقش هذه العناصر مرة أخرى كلّما ورد فيها جديد في كل نشاط تعليمي لاحق.

6- الرسم الإملائي: وتتمثل هاته الخطوة في تناول موضوع من موضوعات الإملاء وكذا علامات التّرقيم الموجودة في النّص المقروء، مثل: كتابة الهمزة أو التاء المفتوحة والمربوطة...الخ. حيث تُدرس باستعمال الطريقة الاستقرائية كما جاء في المنهاج وتبعه الكتاب في ذلك.

لكن ما يلاحظ هنا أنّ هاته الخطوة غير ثابتة في كامل النّصوص¹، كما أن بعض الوحدات كانت فيها هاته الخطوة عبارة عن تدريب على ظاهرة إملائيّة مكتسبة سابقاً²، ويمكن القول إن هاته الأخيرة هي ما يميّز دراسة هذا النشاط عن بقية النشاطات الأخرى.

7- تذكّر: وهي عبارة عن القاعدة المستنبطة للظاهرة الإملائيّة المدروسة، حيث تأتي في نقاط، الهدف منها حفظها، أو الرجوع إليها عند المراجعة، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

تكتب همزة القطع في آخر الكلمة:

- على السطر إذا سبقها سكون.

- على الألف إذا سبقتها فتحة.

¹ - ينظر على سبيل المثال الصفحات: 43، 162.

² - ينظر على سبيل المثال الصفحات: 20، 30، 64.

- على الواو إذا سبقتها ضمة.

- على الياء إذا سبقتها كسرة.¹

8- تطبيقات: وتمثل هذه الخطوة التعليمية كما هو معلوم آخر الطريقة التعليمية لتناول جلّ الأنشطة، باعتبارها تساعد على ترسيخ التّعلّيمات وكذا إدماج مكتسبات أخرى سابقة، ومن أمثلة ذلك ما يلي:²

- استخراج من النصّ الآتي الكلمات التي فيها همزة القطع، وحدّد موقعها في الكلمة، ثم اذكر سبب كتابتها حسب رسمها.

- علّل لماذا كتبت التاء مفتوحة في الكلمات الآتية: تهافت، قعدت، شاهدت، ولدت، مات،... وعموما يمكن القول إنّ الكتاب المدرسي هنا قد وفّر للمعلم والمتعلّم الأدوات اللازمة لتحقيق أهداف وإجراءات هذا النشاط كما جاء في المنهاج والوثيقة المرافقة له على نحو متطابق.

ثانيا: نشاط القراءة المشروحة(2):

كما ذكرنا سابقا أنّ الخطوات الخمس لطريقة تعليم الأنشطة المعتمدة على النصّ لا تختلف إجراءاتها في الكتاب، لكن المنهاج هو الذي ميّزها، ونخص بالذكر البناء الفكري، فزيادة على ما جاء في نشاط القراءة المشروحة(1) حول البناء الفكري، فإن نشاط القراءة المشروحة(2) كما جاء في المنهاج يتوسع فيه لتناول الأفكار الثّانويّة، ورغم ذلك فإن أسئلة النّشاطين لا يختلفان من حيث العدد والتّعمق في تناول الأسئلة التي قد نقول أنّها خاصة بالفكرة العامة أو الأفكار الأساسية. وفي نقطة أخرى، فقد جاء في الوثيقة المرافقة في إحدى خطوات تدريس القراءة المشروحة(2): « يتعرف المتعلمون إلى خصائص النصّ باعتباره شكلا من الأشكال التعبيرية وقد تساعد هذه المرحلة على كتابة نصوص مماثلة في حصة التعبير الكتابي».³

وهنا نلاحظ التّناقض الحاصل بينهما، ففي حين تقرّ الوثيقة هاته الخطوة المهمة وترسمها بطريقة واضحة-نوعا ما- فما كان على الكتاب المدرسي باعتباره الوسيلة المنفذة لمطالب المنهاج ووثيقته المرافقة، إلّا أن يحولها إلى إجراءات تعليميّة وممارسة تدريسيّة، فقد غابت في الكتاب المدرسي بصفة مطلقة ولم تستغل في طريقة التّدريس، واقتصر بذلك على الممارسات الخاصة

¹ - كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:128.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:19.

بفهم معاني النص وأفكاره، وبإهمال الكتاب المدرسي هذه الخطوة الهامة في الجانب النصي التي ستكون عوناً للمتعلم في إنتاج نصوص متعددة الأنماط وفق ما تقتضيه المقاربة النصية المتبنّاة، فإننا نتساءل عن مدى العلاقة الموجودة بين المنهاج والوثيقة المرافقة له ووثيقة التخفيف، وبين الكتاب المدرسي.

كما نتساءل عن حال تعبير المتعلم الذي نريد منه إنتاج نصوص مماثلة للنصوص المدروسة، وذلك ما تسعى إليه المقاربة النصية والمقاربة التواصلية.

وإذا كنّا سنتغاضى عن الكتاب المدرسي هنا في هذه النقطة، فنتمسك أعماراً مثل أن المنهاج قد جمع أشتاتاً من الأهداف يتعذر الجمع بينها دفعة واحدة، ومحاولة تعليمها كلّها، إلا أن هذا لن يكون مقبولا إلى حدّ بعيد حتى لو صدق ذلك، لأنّه مهما كان نوع النص (أدبي، غير أدبي) فإننا يمكن دراسة بعض الخصائص الشكلية، رغم ما يوفره النص الأدبي من عمق أكثر في هذا الجانب، باعتباره يضم أنماطاً متعدّدة من النصوص (السردية، الوصفية، الحوارية...)، تمكن دارسها من النّسج على منوالها إذا استغلت أحسن استغلال.

وبهذه الطريقة، فإن البحث يقف على نتيجة كان قد تتبأ بحصولها عند معالجته للتصور الذي قدّمه المنهاج للمادة وأهداف تعليمها والمقاربة المتبنّاة لذلك، حيث سجّل البحث أن المقاربة النصية والمقاربة التواصلية لا تشكلان اختياراً عميقاً من شأنه أن يعيد النظر كلياً في تعديل طريقة التعليم وفي المحتوى، فضلاً على تطبيق مبادئ المقاربة النصية والمقاربة التواصلية التي يلقّا الغموض والقصور، الأمر الذي جعل البحث يفترض آنذاك أنّ هذه الطريقة ستواجه إشكالية تعليمية تتمثل في مدى الانسجام الحاصل فيما بين المحتوى المقرّر ومطالب المقاربة النصية والمقاربة التواصلية المتبنّاة، وها قد وقف البحث على صحة بعض تلك الفرضيات -وما زال- ليكشف عن تطبيق طريقة تعليمية كانت سائدة لا تجديد فيها.

وبخصوص هذين النشّاطين، القراءة المشروحة^(1,2)، فإنّ البحث يرى أنّ التصور التعليمي المطروح يتوقّف هنا عند حدود القراءة الممثلة للمعنى، والحسنة الأداء، وفهم المفردات الصعبة والعبارات الغامضة يجعل منها مطلباً تعليمياً محدوداً¹ مقارنة مع مجموعة الأهداف التي رسمها

¹ - باعتبارهما يقفان عند حد التفسير المعنوي فقط، وبذلك تكون دراسة النص فيهما سطحية، إذا لم يتدخل الأستاذ لإثرائهما، ولكن هنا سيبقى الأمر معلق على الأستاذ وخبرته وكفاءته، فلو أن الكتاب حدد إجراءاتهما (خاصة القراءة المشروحة⁽²⁾))، بنحو مطابق لما جاء المنهاج والوثيقة المرافقة له لكان أثمر.

المنهاج لكلّ منهما، وهو ما يجيب عن تساؤلنا عند دراسة هذين النشاطين في المنهاج والوثيقة المرافقة له.

وبهذه الطريقة التي قُدِّمَ بهما نشاطا القراءة المشروحة من طرف الكتاب المدرسي، فإنّه يبقى على نشاط دراسة النصّ الأدبي إلاّ أن يقدّم آليات وإجراءات جديدة تبتعد عن هذا النمط المتكرّر، وتساعد المتعلّم على إنتاج نصوص مختلفة، كما تساعد أيضا على ممارسة تقنيات التعبير كما جاء في المنهاج.

ثالثا: نشاط قواعد اللغة:

وقد جاء هذا النشاط تحت تسمية "البناء اللغوي" التي تمثل الخطوة السادسة لنشاط القراءة المشروحة(2)، الذي يعتبر نصّه المصدر الذي يُستمد منه تدريس باب من أبواب قواعد اللغة، وهذا لكي لا يحسّ المتعلّم أن درس القواعد منفصل عن الاستعمال الطبيعي للغة.

وبخصوص طريقة تقديم هذا النشاط، فقد جاء المنهاج والكتاب المدرسي على نحو متطابق، حيث يقدم بالطريقة الاستقرائية التي تعتبر من أقدم الطرائق التدريسية، وأول ما تعتمد عليه هو استخراج الأمثلة ثم استنباط القواعد منها شيئا فشيئا لتدوّن مباشرة، وأخيرا تختتم ببعض التطبيقات من أجل ترسيخ هاته القاعدة في ذهن المتعلم.

ويعتبر اعتماد تعليم هذا النشاط على الطريقة الاستقرائية وحدها سلبية رغم نجاعة هذه الطريقة إلى حدّ ما، لأنّ التعليم الناجح حسب رأي الأستاذ "عبد الرحمان الحاج صالح" هو الذي يلجأ إلى الطريقة القياسية مع الطريقة الاستقرائية دون الاقتصار على إحداها دون الأخرى لأنّه "ليس هناك فترة كلها استقرائية وفترة كلها قياسية لا في إدراك المتعلم لما يبلغه إياه المعلم بكيفية ضمنية وغير ضمنية ولا في أثناء اكتسابه لملكة التعبير".¹

وما يلاحظ على هاته الطريقة أيضا أنّها في مجملها تعبّر عن محتوى جملي (phrastique) لا اعتبار فيه للبعد النصّي أو التّواصلّي المفترض، حيث جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج أن قواعد اللغة وسيلة لفهم النصوص المكتوبة، وهذا ما لا نراه هنا، وبذلك يتحقّق الافتراض الذي قدمه البحث بين يدي دراسته هذه ألا وهو: استمرار المحتوى القواعدي المتوارث بمضامينه وبطرق تدريسية متعارف عليها منذ أمد طويل، لأنّ وببساطة- لم يستطع المنهاج ولا الطريقة المنقّذة لمطالبه تمثّل مفاهيم المقاربة النصّية والمقاربة التّواصلية ومقتضياتها خاصة، وليس أدلّ على

¹ - عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص: 236.

ذلك خلو المنهاج والوثيقة المرافقة له والكتاب المدرسي من شرح تلك المقارنتين وبسط لهما كما تبين ذلك من خلال ما عُرض سابقا.

وهكذا بقي المعلم والمتعلم يتخبطان ضمن بيداغوجيا تقليدية في ثوب جديد لم يحقق تصوراتهما، وبهذه الطريقة أيضا بقي تعليم قواعد اللغة مقتصرًا على الحفظ الذي يرهق المتعلمين دون أن يكون له دور فعال في فهم كيفية بناء النصوص، ومن ثم النّسج على منوال تلك البنى لإنتاج نصوص وظيفية متسقة ومنسجمة، فكلّ نشاط مهما كان، إلا وله دور في ذلك إذا أحسن استغلاله على الوجه المطلوب، وقد سبق وأن بيّنا دور نشاط القواعد في تقديم مؤشرات النصوص مما يساعد على إنتاجها على هذا النمط أو ذاك.

رابعاً: نشاط دراسة النص الأدبي:

إضافة إلى الخطوات الخمس السابقة، فإن هذا النشاط يزيد خطوة تميّزه عن النشاطات الأخرى، والمتمثلة في البناء الفني، ولكن قبل الخوض في دراستها، لا بدّ أن نشير إلى أن نصوص هذا النشاط قد تناوبت بين النصوص الشعرية (13 نصاً) والنصوص النثرية (11 نصاً)، وما يؤخذ على النصوص الشعرية أنّ الاختيار الذي مارسه الكتاب المدرسي في انتقاء أجزاء ومقطوعات من القصائد الشعرية دون توضيح المبررات النصية (textuelle) أو التواصلية لتلك النصوص من جهة، ودون الالتفات إلى الخرق الذي لحق «مبدأ النص» الأدبي القائم على انتظام مكوناته وانسجامها واتساقها وتطوّر موضوعه كوحدة لا يمكن اجتزاء بعضها إلا بالطعن في مفهوم النص وتصوره نفسه من جهة أخرى.

وبخصوص الخطوة المتعلقة بالبناء الفني، وكما أشرنا سابقاً بأن نشاطي القراءة المشروحة (1، 2) لم يُقدّم شيئاً يعتدّ به فيما يخص الدراسة النصية، لذا فإن هاتين الخطوتين في دراسة النص الأدبي على وجه الخصوص هي التي سيوكل لها العديد من المهمات (الأهداف)، ومن المفروض أن توفر بعض الآليات التي تساعد نشاط التعبير الكتابي والتعبير الشفوي، ومما جاء في المنهاج والوثيقة المرافقة حول المرتكزات الخاصة بهذا النشاط، نذكر:

1- إذا كان النص شعراً تختم هذه المرحلة -البناء الفني- ببعض المعلومات في المبادئ الأولية (علم العروض علم البلاغة)، وإذا كان نثراً تدرس خصائص النص الفنية واللغوية والشكلية.¹

¹ - الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 22.

2- استعمال المفردات والتعابير والتراكيب والصيغ وأدوات الربط الاستعمال السليم والملائم لنوع النص.¹

3- إن قواعد اللغة ينبغي أن تكون وظيفية تساعد على الفهم والإفهام ولتحقيق هذا الهدف نعتمد نصوص القراءة المشروحة لمعالجة موضوعات اللغة والنصوص الأدبية ونصوص المطالعة لتثبيتها ودعمها.²

4- جاء في المنهاج أن دراسة النص الأدبي تساعد على حصول ملكة اللسان العربي والقدرة على ممارسة تقنيات التعبير.³

إن هذه الأمور الموكلة لدراسة النص الأدبي، تجعل متفحصها يطرح التساؤلين التاليين:

- ما مدى توفر تلك الأهداف أو الخطوات في الكتاب المدرسي ضمن محتوى التعليم في نطاق تحليل النص الأدبي؟

- هل فعلا تُرجمت تلك الأهداف أو الخطوات في دراسة النص الأدبي بناء على الإدراك بأهميتها في عملية إنتاج نصوص وظيفية متعددة الأنماط؟. أم أن الأمر لا يعدو أن يكون إلا اتباعا لخطوات تعليمية متفرقة تحاول معرفة النص معرفة سطحية فقط؟. والواقع أن البحث يميل إلى الفرضية الثانية، وهذا ما سنكشف عنه لاحقا.

ولمعرفة حقيقة كتاب اللغة العربية في هذا النشاط، نأخذ مثالا عن البناء الفني الخاص بكل من النص الشعري وكذا النثري، فمثال الأول ما ورد في الوحدة الأخيرة (24)، حيث جاء في بنائها الفني ما يلي:

- هل النص قصيدة أم مقطوعة ؟ لماذا ؟

- علام تدل هذه المفردات : متشمرين، معترك، صدام، رفسا، نطحتها الهام.

- جاء أسلوب القصيدة خبريا مناسبا للسرد والوصف . اذكر نموذجا لكل نوع.

- ورد في البيت التاسع طباق، استخرجه، واذكر المقصود منه .

أما مثال الثاني، فلنأخذ ما ورد في الوحدة (11)، حيث جاء في بنائها الفني ما يلي :

- علام يتحدث الكاتب في النص ؟

¹ - المرجع السابق، ص:17.

² - المرجع نفسه، ص:20.

³ - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:20.

- استخراج من النص كلمتين متضادتين.

- استخراج من النص جملة تدل على الإخبار، وأخرى تدل على الوصف .

- ويروي خالد قصة إسلامه فيقول : «...فكتب إلى كتابا » .

ما نوع الكلام الذي قاله خالد في هذه الفقرة ؟ لماذا ؟.

- لما وصل خالد إلى النبي (ص) دار بينهما كلام ، استخرجه من النص، ماذا نسمي هذا النوع من الكلام؟¹

والملاحظ على هاته الخطوات في كل من المثالين² أنّ الهدف منها هو مراجعة المكتسبات القبلية (المقطوعة، القصيدة، الطباق، الخبر، الوصف، السرد...) ومحاولة ترسيخها في ذهن المتعلّم وكذا دراسة بعض المفردات.

كما أنّ الأسئلة المطروحة قد عالجت الجانب التّفكيكي (استخرج) فقط، ولكن رغم أهميته فإن يبقى ناقصا إذا لم يُقرن بالجانب الإنتاجي (الاستعمالي)، والذي أهمل هنا.

أما فيما يخص النقطة الرابعة، فإن البحث لم يجد في الكتاب ما يدلّ على أنّ النصوص الأدبية تعبير مدعم ومثبت لقواعد اللغة، لسبب بسيط، هو أنّ أغلبية دراسة هذا النشاط، لا تتوفر على تطبيق (15 وحدة) وهو ما يعود بالسلب ليس على الظواهر اللغوية فحسب التي ستحرم من التدريب أكثر، بل حتى على بعض الظواهر والتقنيات التعبيرية الوظيفية التي لا تجد ما يرسخها.

إنّ ما قلناه يشير إلى حقيقة ما كنّا افترضناه حول دراسة النصّ الأدبي من أنّها ستكون خاصة بدراسة ما يوجد في النصّ من خصائص فنية وشكلية بصفة متفرقة، لا بنية معرفة مكونات النصّ ووظائفها النصّية والتداولية داخله، وهذا ما يساعد المتعلم على إنتاج نص وظيفي متنسق ومنسجم.

أمّا نشاط المطالعة الموجهة فقد تكون هو الآخر من الخمس الخطوات التي سبق ذكرها، وبذلك ينضم هو الآخر إلى صف الدّراسات التّقليدية المتوارثة.

وفي الأخير يمكن القول إنّ أهم مشكلة منهجية صادفها البحث في هذا الموضوع هو أنّ ما قدّمه المنهاج والوثيقة المرافقة له من تصوّرات ومبادئ للمقاربة النصّية والمقاربة بالكفاءات والمقاربة التواصلية-على قلّتها- بل وندرتها أحيانا، وادّعى أنّها الأساس الذي تجري عليه عملية

¹ - كتاب اللغة العربية، للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص : 280

² - إنّنا هنا لا نستطيع أن نبرز كل الخطوات وأن نحكم عليها، إلا أننا نشير إلى أنّ البعض الآخر منها قد درس خاصية بلاغية أو عروضية، وبذلك ختم دراسة النصّ الأدبي بخطوة تمثلت في "تذكر" وهي عبارة عن تعريف بتلك الخاصية.

التّعليم غير موجودة البتّة في الممارسة التّعليميّة الجاريّة (محتوى كتاب اللغة العربيّة) بالصّفة المطلوبة توفرها وفق ما تدعو إليه هذه المقاربات، اللّهم إلّا بعض الذي وجدناه في دراسة النص الأدبي وفي خطوة البناء الفني بالذات، ولكنها لم ترق إلى مستوى الدّراسة النّصيّة والتّواصلية الحقيقيّة، فرغم توسّمها وتعاطيها بعض المبادئ النّصيّة والأدبيّة الحديثة (تتميط النّصوص)، إلّا أنّها لم تخرج عن الموروث التّعليمي المعهود، حيث لم تعكس الالتزام بتمثلها وامتلاك التّصورات والمفاهيم الصحيحة حولها، أو على الأقلّ الشّعور بتلك المبادئ وما يترتّب عليها من تصورات لا تناسب الممارسة التّعليمية المتوارثة، ولذلك سيكون مردودها البيداغوجي أقلّ بكثير مما يُرجى منها في ظلّ إصلاح المنظومة التّربويّة.

إنّ هذه الأمور والتّناقضات التي عاشها البحث في المنهاج والوثيقة المرافقة له وكذا الكتاب المدرسي، تضعه أمام طرح تساؤل منهجي يتمثل في:

- هل يبقى من الضّروري دائماً الاستمرار في تقييم هذه الطريقة التّعليمية من منطلق الدراسة النّصيّة والتّداوليّة؟

إنّه بتخلي كتاب اللّغة العربيّة عن تطبيق ما زُعم أنّه من قبيل المقاربة النّصيّة أو المقاربة الوظيفيّة في مختلف أنشطة اللّغة العربيّة، يجعل من ذلك أمراً صعباً إن لم نقل مستحيلاً على الأساتذة أن يعمدوا إلى إحالتها إلى إجراءات تعليميّة بعد أن تخلّى الكتاب المدرسي عن القيام بذلك، خاصة أنّ الكتاب لم يكفّ نفسه عناء وضع طريقة لتدريب التّلاميذ على إنتاج النّصوص إنتاجاً وظيفيّاً، وهذا ما أكّد عليه المنهاج والوثيقة المرافقة له واعتبراه من صميم المقاربة النّصيّة والمقاربة التواصلية. والتّساؤل المطروح حينئذ:

- إذا كان الكتاب المدرسي بوصفه الوثيقة التّطبيقية والتّفيذيّة، قد تجنّب ذلك، فهل يمكن للمعلمين أن يتجشّموا عناء ذلك حقيقة؟

أمّا بخصوص الأنشطة السّابقة التي درسناها كما وردت في الكتاب، فإنّنا نقول إنّ ما أقدم عليه "كتاب اللّغة العربيّة" هو في الواقع مجرد قلب للتّسميات والمصطلحات وإعادة تبويب وتنشيط لعدد من الغايات في شكل عناوين للأنشطة والخطوات التّعليميّة (التّمهيد، البناء الفكري، البناء اللغوي، البناء الفني...) التي لم تجد سبيلاً إلى تجسيد المقاربة النّصيّة أو المقاربة التواصلية بعد ولم ترق إليها.

خامسا: نشاط التعبير الكتابي:

يأخذ هيكل درس التعبير الكتابي عموما في "كتاب اللغة العربية" الشكل التالي:

1- يبتدئ الدرس بتقديم مثال عن التقنية المراد تدريسها، ويكون هذا المثال في الغالب مستمدا من نص المطالعة، وكمثال على هذا نورد ما جاء في الوحدة الخامسة (ص62) حول تقنية "الفقرة" كالآتي:

- ارجع إلى النص، واقرأ القسم الأول منه، من البداية إلى قوله: «...وأما لأطفال»

والهدف من هاته الخطوة هو ربط الأنشطة وخدمتها لبعضها البعض، لكي لا يحسّ التلميذ بانفصال بينها، بل يرى فيها استعمالا طبيعيا للغة.

2- تقدّم بعض الأسئلة التي تحاول اكتشاف ومعرفة التقنية التعبيرية وتكون هذه الأسئلة متبوعة في أغلب الأحيان بأجوبتها، ومثال ذلك ما ورد في الوحدة السابقة:

- ممّا يتركّب هذا القسم؟

لعلك أدركت أنّه يتركب من جمل اسمية وأخرى فعلية.

- اذكر بعض هذه الجمل.

- علام تعبّر هذه الجمل مجتمعة؟

- ما هي أول كلمة وردت في الجمل تدل على الأخت الكبرى؟

- أين وقعت؟

- هل هذا القسم يمثل نصا كاملا؟ وكيف يمكن تسميته؟

هذا القسم يمثل فقرة.

وما يلاحظ على هاته الخطوة أنّها تؤثر على التلميذ وتعلّمه أكثر ممّا تساعد، حيث يتعوّد على وجود الإجابة عقب السؤال، فهو بذلك لا يطيل التفكير أبدا، وإنّما يلجأ مباشرة إلى الإجابة، ورغم ما جاء في المنهاج على أن نشاط التعبير الكتابي يجب أن يكون وفق وضعيات حل مشكلة، فإن الكتاب المدرسي لم يطبق ذلك بحذافيره، فرغم طرحه أسئلة في شكل وضعيات مشكل، إلا أنّه أرفقها بأجوبة هي التي أخلّت بهاته الوضعيات وفعاليتها.

3- تذكّر: وهي عبارة عن استنتاج أو قاعدة حول التقنية التعبيرية، ومثالها كالآتي:

تتركّب الفقرة من عدّة جمل محكمة التركيب، تتناول عادة فكرة واحدة، وتذكر الكلمة الرئيسية التي يجري الكلام حولها في الجملة الأولى -غالبا- كما رأيت في مطلع الفقرة الأولى من النص.

وتجدر الإشارة إلى أن هاته الخطوة قد جاءت جد مختصرة في كامل التقنيات، وهي بذلك لا تلبى المطلوب منها بالكامل (التعلم الذاتي)، لذا فالأستاذ هو من يقوم بدعمها وإثرائها.

4- تطبيق: والهدف من هاته الخطوة هو التدريب على التقنية المدروسة، وحتى تدعيم وتثبيت بعض المكتسبات القبلية الأخرى، حيث جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج بخصوصها "أن المتعلم ينتج نصا يدمج فيه المكتسبات التي تعلمها خلال الأسبوعين في مختلف الأنشطة اللغوية"¹، ومثال هاته الخطوة ما ورد في الوحدة الخامسة دائما (ص:62):

- أقرأ الفقرة الثانية من النص وبيّن ما تعبر عنه.

- اكتب فقرة تتحدّث فيها عن نشاط أستاذك خلال حصة تعليمية في القسم.

وفيما يتعلق بهاته الخطوة في جميع النشاطات، وبالأخص نشاط التعبير الكتابي، نطرح التساؤل الآتي:

- هل جسدت هاته الخطوة مطلب الإدماج على حسب ما رسمه المنهاج في تصورات وأهدافه، خصوصا الجانب الوظيفي منها؟

إن التدريب ذو أهمية كبيرة لكل تعليم أو تعلم أريد له النجاح، حيث إنّه يأخذ ما نسبته ثلاثة أرباع الدرس، لذا وجب أن يكون بناؤه محكما ليؤدي الغرض المطلوب منه بدقة، ولكن ما يلاحظ على التطبيقات التي اقترحها الكتاب المدرسي ما يلي:

- هناك بعض الأنشطة تفتقر تماما للتمارين مثل: نشاطي دراسة النص الأدبي والمطالعة، رغم ما جاء في المنهاج بصدد هذا بأنه يجب توفير تطبيقات إدماجية لتنشيطهما باعتبارهما يدعمان ويثبتان المكتسبات السابقة، لكن الكتاب المدرسي لم يوفر ذلك، ولا ندري لماذا؟ هل هذا يعود إلى سهولة هاته الأنشطة التي لا تتطلب من التلاميذ إنجاز تمارين كثيرة؟ أم لعدم إعطاء الأهمية الكافية لبعض الأنشطة.

- أنّها تمارين تقييمية وضعت لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ التقنية، حيث تكسب معلومات نظرية حول اللغة، ولا تكسبهم القدرة على توظيفها على خلاف ما أراده الإصلاح.

- أن هذه التمارين وضعت لتطبّق بطريقة فردية وبالمقابل هناك إهمال تام للتمارين الجماعية على الرغم من أهميتها في التعبير الكتابي والشفوي خاصة، حيث يتطلّب الحوار أو تمثيل مسرحية شخصين أو أكثر.

¹ - الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:16.

- أنّها لا توفر التدعيم والتثبيت للمكتسبات القبلية (قواعد اللغة، الإملاء، البلاغة...) في وحدة ما، بل تقتصر في أغلب الأحيان - على جزئيات التقنية المدروسة (ما يفيد التوكيد أو التشابه...) التي بإمكان التلاميذ الرجوع إلى القاعدة والقياس عليها، وهي بذلك لا تحقق التعلم الذاتي ولا مبدأ الإدماج، خاصة فيما يتعلق بتقنيات مثل: الوصف، القصة، الحكاية... حيث يكفي الكتاب المدرسي بقوله: ارو حادثة وقعت لك/ صف كذا.

ولعل ما يبرز ضعف هذا الجانب هو التقييم (الاختبار)، حيث يجد المتعلم كلمة لم يتعود سماعها، وهي "موظفا" فيطلب منه حينها إدماج مكتسبات قبلية لها علاقة وطيدة بمؤشرات أنماط النصوص، فنجد أنّ إنتاجه لنص أو خطاب ما يفتقر إلى الوظيفية والاتساق والانسجام¹. وهذا الأمر كلّ راجع لعدم وضع المتعلمين في مواجهة وضعيات مشكلة وظيفية تشبه المواقف الطبيعية التي يواجهها المتعلم في حياته اليومية.

IV.2.3- عرض النصوص ودراساتها:

IV.2.3.1- من حيث الشكل:

إنّ شكل النص - كما هو معلوم - يؤثر على قراءته والاستفادة منه بشكل طبيعي من نواح عدّة، فإذا كان النص طويلا مثلا، فإنّه سيأخذ حيّزا كبيرا من الشرح على حساب أمور أخرى، وإذا كان خطّه غير واضح اشتبكت على المتعلّمين جملة وعباراته، وهكذا. وبعد اطلّاعنا على النصوص المقرّرة اتّضحت لنا مجموعة من النّقائص والنّغرات التي تحول دون تحقيق الغرض المنشود منها، وهو إكساب كفاءة تواصلية تمكنهم من التعبير عن جميع المواقف الحياتية بلغة سليمة، وتتمثل هذه النّقائص فيما يلي:

- تفتقر هذه النصوص إلى إبراز الظاهرة النحوية أو الصّرفية بعلامات معينة كالكتابة البارزة أو التّأطير أو الكتابة الملونة² التي تجلب انتباه المتعلّمين إلى الغرض الوظيفي الموجود داخل النص.

- أغلبية النصوص سطورها مكتظة تفتقر إلى التّهوية، ممّا يؤثر على مقروئية المتعلّم ونفسيته.

¹ - قد يتساءل البعض: كيف ذلك؟ فنقول أنّ بعض التلاميذ وحسب الواقع الذي عايشته كأستاذ أجدهم عندما يعجزون عن توظيف مكتسب ما، يأتون بجمل ذاك الدرس التي قد تكون لا علاقة لها بالموضوع أصلا، وبذلك يكون النص المكتوب مفكك الجمل والمعاني.

² - وهذا موجود في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط.

- بعض الصّور المرفقة بالنّصوص لا تعبّر عن المحتوى بالدقّة اللازمة¹ بحيث لا تساعد على التواصل معه، كما أنّ البعض الآخر قد جاء خلفية للنّص، فأثّر على وضوح الكتابة فيه²، في حين أنّ بعض النّصوص الأخرى لم تدعّم بصورة توضيحيّة، رغم إمكانيّة ذلك³، والتي يبلغ عددها ثلاثة عشر نصاً، أي ما نسبته (13.5%) من العدد الإجمالي للنّصوص.

- إنّ أهم ملاحظة على الجانب الشكلي التواصل للنّص هي النقطة المتعلّقة بالتوثيق-والتي أفاض البحث الحديث حولها- حيث إنّ أغلب النصوص وردت بتوثيق غير كامل، فهي إمّا مجهولة المصدر أو المؤلف أو هما معا وغير ذلك.

ومن المعلوم أنّ للنّص بطاقة تعريف تشمل: اسم الكاتب، وعنوان الكتاب الذي أخذ منه وغيرها من المعلومات الهامّة باختلاف المصادر (كتب، مجلات، جرائد...) خاصّة وقد ورد في الوثيقة المرافقة (ص13) أنّ من أهداف تعليم النّصوص، التّعرف على خصائص النص: ما مصدره؟ كتاب، مجلة...

والأمر بالغ الأهميّة في كتاب المتعلّم، فالنّجباء منهم قد يبحثون عن المرجع ليكملوا قراءة القصة أو النّص، كما أنّ من الأولياء المثقّفين فيهم من يعرف الكاتب أو لديه مقالات عن فكره يوجّه بها ابنه أو ابنته، فالنّص غير المعرّف خاصّة في العملية التّعليميّة لا يجب أن يوضع أمام المتعلمين، فهو ليس ذو مصداقيّة من جهات عدّة. كما أنّ العمليّة التواصليّة تبدأ من معرفة المرسل.

ولكي نتبيّن مدى مصداقيّة النّصوص المقترحة في كتاب اللّغة العربيّة، فقد ارتأى البحث أن يقوم بعملية جرد لمراجع هاته النّصوص المنتقاة من طرف مؤلفي الكتاب، والتي يبلغ عددها مئة وخمسة (96) نصاً مع نصوص أخرى اعتمد عليها في الأنشطة المختلفة⁴، ولكن قبل البدء بعملية الجرد هاته لا بدّ أن نشير إلى القواعد أو المرتكزات التي اتّبعها البحث للحكم على نص ما بأنّه معلوم أو مجهول، وهي:

- النّص المأخوذ من مجلة وذكر فيه المؤلف، ولكن دون ذكر عنوان الكتاب أو القصيدة أو الرواية أو القصة التي أخذت منه يعتبر مجهولاً.

¹ - انظر على سبيل المثال لا الحصر الصفحات التالية: 40-58-71-159-219.

² - انظر على سبيل المثال لا الحصر الصفحات التالية: 84-157-191.

³ - انظر على سبيل المثال لا الحصر الصفحات التالية: 63-94-151-188.

⁴ - نشير هنا إلى أن الكتاب المدرسي لم يشتمل على نصوص لدعم الإثراء، والتي تكمل النصوص الأساسية وتدعمها، كما جاء ذلك في المنهاج (انظر، ص:33)

- النَّصُّ المأخوذ من مجلة وذكر فيه المؤلف، ولكن لم يذكر عدد المجلة يعتبر مجهولا باعتبار أن أعداد المجلة كثيرة، ففي أي عدد ستبحث عنه؟!.

- أمّا النصوص المعلومة -في نظر البحث- فهي النصوص المعلومة المؤلف أولاً، ثم اسم الكتاب أو المجلة وعددها، أو حتى اسم الرواية أو القصة الذي أخذت منه إذا كان الكاتب معروفاً، ويمكن القول بأنَّ النَّصَّ المعلوم هو الذي يمكن قارئه من الرجوع إليه بسهولة، وبهذه القواعد التي سطرها البحث، فقد وصلنا إلى نتائج مخيِّبة للآمال بالنسبة لتوثيق النصوص في الكتاب المدرسي، والتي نعرضها كما يلي:

طبيعة النص	عدده	النسبة(%)
معلوم	15	14.3
مجهول	90	85.7

ولتوضيح هذا الجدول بطريقة أدق، نشير إلى التوزيع الآتي:

نوع توثيق النصوص	العدد	النسبة(%)
نصوص مجهولة المصدر معلومة المؤلف	33	31.3
نصوص مجهولة المؤلف معلومة المصدر	30	28.57
نصوص مجهولة المصدر والمؤلف	25	23.81
نصوص معلومة المصدر والمؤلف	17	16.2

وما يلاحظ على الجدول السابق(الأول) أنَّ نسبة النصوص الكاملة التوثيق ضئيلة جداً مقارنة مع المجهولة، وتجدر الإشارة إلى أنَّ عدد النصوص المستمدة من الأنترنت هو ثمانية عشر نصاً، أي ما نسبته(17.14%)، وهي نسبة كبيرة جداً، حيث ورد معظمها في الوجدتين الأخيرتين(10 نصوص).

إنَّ طريقة الاختيار هاته، وخاصة فيما يتعلّق بجانب التوثيق تؤثر على جانب مهم، وهو تواصل المتعلم مع هاته النصوص، لذا كان من الأولى أن تكون النصوص موثقة توثيقاً كاملاً(على الأقل المعلومات الأهم منها) ليستطيع المتعلم التواصل معها، وكذا يتعود على الأمانة والدقة العلمية، وكذا التوثيق منذ نعومة أظافره، حيث إنَّ توثيقها سيمكّنه -بلا شك- من معرفة اسم الكاتب وكذا عنوان كتابه أو قصيدته أو روايته ليكون بذلك ثقافة خاصة بمقروئياته التي تبدأ بالنمو شيئاً فشيئاً، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإننا نعلم أن المتعلم في مراحله الأولى من التعلم ويتعامله مع

النصوص، فإن أول ما يتعلق بذهنه أكثر شكلها، لذا فإن من شأن التوثيق الكامل للنصوص أن يرسخ له ميزة تنظيم فكره، حيث يتعود على المنهجية العلمية.

IV.2.2.3- النصوص من حيث المضمون:

يلعب مضمون النص¹ الدور الأهم في عملية التعليم والتعلم، لأنه يتعلق بأمور عدة خاصة بالمتعلم، كوجوب تلبية حاجياته واستثارة ميولاته ومناسبة قدراته ووظيفيّة مكتسباته، لذا فإن كان النص مستمداً من واقع التلميذ وطموحاته وبلغة في مستواه، فإنّه يثير اهتمامه ويلبي حاجاته، ويسهم بذلك في جذبته إليه، والاستفادة من أساليبه ومضمونه، وإذا كان خلاف ذلك انعكس سلباً على الإقبال عليه والاستفادة منه.

وعند تحليلنا لمضامين النصوص المقررة في الكتاب المدرسي، وصلنا إلى النتائج التالية:

- مطابقة مضامين النصوص لاختيارات المنهاج فيما يتعلق بالمجالات والمحاور الثقافية.
- تم عرض المادة في الكتاب المدرسي دون معايير التنظيم والتدرج، ولم يتّضح خلاله الأساس الذي بُني عليه تخطيط المادة وترتيبها وتصنيفها.
- بعض النصوص تفوق المستوى الذهني واللغوي للتلاميذ في بعض الأحيان، فهي صعبة الأسلوب أو الكلمات، ممّا يصعب بذلك على التلميذ فهمها واستيعاب أفكارها، ممّا يعيقهم عن المشاركة الإيجابية في تحقيق الهدف الذي اختيرت من أجله في كامل الأنشطة، "ألا وهو التعبير الدقيق عن جميع الأغراض وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية وظروف التبليغ الكتابي والشفوي بصفة عامة، ولهذا فإنه يحتاج لتحقيق هذا الغرض إلى مجموعة من الألفاظ والتراكيب الوظيفية تشترك في استعمالها جميع فنون المعرفة"²، ومن أمثلة تلك النصوص: قلم الأنترنت، يا أمي، هيا ابتسم.

وكما هو معلوم، فإنّ القدرة على فهم النصوص تتوقّف على بساطة الموضوع وسهولة ألفاظه وجمله ومعانيه، والتي تتوافق مع متطلّبات المتعلم في حياته اليومية، ذلك لأنّ "تعلّم اللغة لا بدّ أن

¹ - ويدخل في هذا موضوعاته وأنواعه ولغته.

² - عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص: 206.

يستجيب لما يحتاج إليه المتعلم للتعبير عن كلّ ما يختلج في نفسه وما يبدو في ذهنه وما يكّنه من غرض، فاللغة وضعت للتبليغ والاتصال قبل كل شيء.¹

- تكرار بعض مضامين النصوص، ومثال ذلك النصان اللذان وردا في الوجدتين الخامسة والسادسة على الترتيب: "علاقة الإنسان بأسرته" و "واجب الإنسان نحو أسرته"، فهما نصان لكاتب واحد (أحمد أمين).

- لم ترد نصوص القصص الخيالي بكثرة (6 نصوص) مقارنة مع نصوص القصص الاجتماعي (13 نص)، والقصص التاريخي (7 نصوص)، والقصص الديني (6 نصوص)، وكما نعلم أن التلميذ في هذه المرحلة "يحب المغامرات والحركة والحوادث المثيرة والتي تدخل الرعب على النفس، كما يحبون الغموض والخيال".²

فالطفل يخترع الحكايات ويروي عن نفسه قصصا لا تحدث في الواقع ويستطرد في سرد تفاصيلها بحماس غريب، ويفرغ فيها ما يحمل في نفسه من أحلام وأمنيات وخيال، فهو يتصور أحيانا أنه يطير في الهواء أو يسبح في البحر أو يهزم وحشا من الوحوش أو يلتقي بعفريت، أو حتى عندما تروي له الجدّة أو الأم قصصا عن السحر والسحرة وعن الجنّيات يجلس يستمع إليها في شغف، الشيء نفسه عندما تبسط له قصصا عن الحيوان مأخوذة عن "كليلة ودمنة" مبسطة أو منقولة عن التراث الشعبي، كالثعلب وهو يتحدث بمكر وخديعة والسلحفاة وهي تخطط وتدبر وهكذا.

إنّ الطفل كما يقول علماء النفس "يبنى لنفسه عالما من الخيال ويحاول باستمرار تنميته، ويلج في طلب المزيد من الحكايات التي تساعد في ذلك".³ كما أن "الخيال ملكة من ملكات العقل، بما تمثل أشياء غائبة كأنّها ماثلة حقا لشعورنا ومشاعرنا".⁴

¹ - عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، مجلة نصف سنوية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، سبتمبر 1985، المجلد الخامس، ع: 2، ص: 9. نقلا عن مجلة اللسانيات، ع: 13، 12، ص: 163.

² - بول ويتي، الطفل و القراءة الجيدة، تر: سامي ناشد، مكتبة النهضة المصرية، مصر، (دط)، 1960م، ص: 111.

³ - جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1979م، ص: 43.

⁴ - المرجع نفسه، ص: 106.

إنّنا بحديثنا هذا لا نريد أن نحول كل النصوص إلى قصص خيالي، وإنّما نريد أن نصل إلى تعليم مشوّق بأسلوب لا يبدو عليه التّكلف والاصطناع، ليقبل عليه المتعلّم، ويستفيد منه بشغف ونهم كبيرين من كلّ ألوان المعرفة.

- هناك نصوص فيها تهكم بالأستاذ، وذلك في وحدة "الأدب الساخر" في نص "الخروف الهارب"، وهذا غير مقبول، حيث يجعل من الأستاذ أضحوكة أمام تلاميذه، وهو أمر غير تربوي.

- يلاحظ أنّ هناك نقصا واضحا للغة الأدبيّة الراقية التي تتناسب مع المستوى اللّغوي للمتعلّم، لأن احتكاكه بهذه النماذج يكسبه أساليب عربية فصيحة، "وقد بيّنت التجارب أن الطفل يحتاج إلى المستويين الاثنين معا في أيّ سن من عمره، وإن طغى أحدهما على الآخر، كانت النتيجة وخيمة، فالطفل إن لم يطلع مبكرا على كتب الأدباء والعلماء بشيء من التّقريب إلى ذهنه ومراعاة مداركه تبقى لغته فقيرة ذات خصاصة مهولة وبالتالي مستواه الثقافي أيضا"¹. ولذا ينبغي على واضعي الكتاب المدرسي التّنويع في النصوص بمراعاة المستويين معا، مستوى تستلزمه الحياة اليوميّة ومستوى يخص الخطاب الأدبي، لأنّ الاقتصار على أحدهما يؤثّر سلبا على لغة التّلميذ ويبقى أعرجا.

وليكتمل تقييم واقع تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط لا بدّ للبحث أن يسلّط الضوء على تطبيق المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، والتي أسيل حولها حبرا كثيرا-وما زال-، وهو ما سنحاول الخوض فيه من خلال المبحث اللاحق.

¹ - عبد الرحمان الحاج صالح، تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي وإمكانية الاستفادة من البحوث العلمية الحديثة ، مداخل في اليومين الإعلاميين حول التعليم الأساسي، المجلس الأعلى للتربية، الجزائر، 18 و19 أكتوبر 1997م، ص:6.

الفصل الثالث:

الأبعاد النصّية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها
من منظور المقاربة التّواصلية في السّنة الأولى
من التّعليم المتوسّط

المبحث الأول:

المقاربة النصّية في العملية التعليميّة التّعلّميّة

I - تمهيد.

II - مفهوم المقاربة النصّية.

III - مفهوم النصّ التعليمي.

IV - دواعي اتّخاذ النصّ الدّعامة البيداغوجيّة الأولى.

V - معايير اختيار النصّ ومواصفاته في المقاربة النصّية.

VI - أهميّة المقاربة النصّية في عملية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

الفصل الثالث: الأبعاد النصّية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من منظور المقاربة التّواصلية في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط

المبحث الأول: المقاربة النصّية في العملية التّعليميّة التّعلّميّة

I- تمهيد:

لقد شهدت الدّراسات اللّسانية تطوّرًا ملحوظًا في القرن الواحد والعشرين، خاصّة النصّية منها، والتي كان لها الأثر البالغ والواضح في تغيير النّظرة إلى مبادئ التّعليم، خصوصًا ما تعلّق منها بالنّص، الذي أصبح محورًا للعملية التّعليميّة التّعلّميّة، فلتعلّم نشاطات اللّغة المختلفة يجب الدّنو من النّص ومقارنته، وهذا ما تجسّده المقاربة النصّية وآلياتها المختلفة.

ولمعرفة هذه المقاربة أكثر سيحاول البحث في صفحاته التّالية عرض معالمها الكبرى بهدف بيان وتبيين أهميتها في عملية تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، خصوصًا جانبها الكتابي، حيث إنّ أوّل سؤال يتبادر إلى ذهن الدّارس للعربيّة كلغة هو : ما المغرّى من هذه الدّراسة إذا كان لا يستغلّ ما درسه في حياته اليوميّة بأيّ شكل من الأشكال؟. فقد كانت اللّغة العربيّة تُدرّس في المناهج القديمة كغاية في حد ذاتها (أي للعلم بها فقط) وليس ضروريًا التّركيز على مواضيع وطرق توظيفها في الحياة، إذ أصبحت في نظر الكثير من المتعلّمين بل حتّى بعض الأساتذة عقيمة، فبملاحظة بسيطة لوسطنا الاجتماعي نجد عجزًا واضحًا لدى الطّبيب والمهندس وغيرهما في التّواصل بلغة عربيّة سليمة، ولمعالجة هذه الظّاهرة وجعل اللّغة العربيّة أكثر فاعليّة وإنتاجًا، فقد سعت المنظومة التّربويّة إلى إصلاح مناهج التّدريس وطرقها داعية إلى ضرورة إدراج المقاربات الحديثة كالمقاربة بالكفاءات، و المقاربة النصّية، هذه الأخيرة التي جاءت كاختيار لسانی وفّرته الدّراسات اللّسانية الحاليّة، والتي اتّخذت اتّجاهات بحثيّة منوّعة وموسّعة نتج عنها عدّة إجراءات طالت الكثير منها عملية تعليم اللّغة وتعلّمها، لذا كان على القائمين بالمدرسة الجزائريّة محاولة تطبيقها ضمن الإصلاحات التّربويّة الجديدة لكي تتماشى مع التّطوّرات الحاصلة في شتّى المجالات، وفي نفس الوقت تحقّق فاعليّة أكثر في عملية التّعليم والتّعلّم.

ولعلّ أهم ما يميّز "المقاربة النصّية" هو أنها عبارة عن خطّة موجهة لتنشيط فروع اللّغة العربيّة من جانبها النصّي، لذلك جاء في منهاج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط: «يقترح المنهاج تناول

اللغة من جانبها النصي كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء، ومن ثم اعتبار النص عنصرا أساسيا في الوحدة التعليمية¹.

إن الحديث عن المقاربة النصية لا يمكن إلاّ أن يكون له اعتباره موضوعا شاسعا و متشعبا، يحتاج إلى كثير من التفصيل لجذته، حيث إنه رغم ما كُتب حولها من دراسات إلا أنها مازالت غامضة في نظر الكثير من الدارسين والمدرّسين باعتبار أنّ الدراسات النصية ما زالت متواصلة وفي تطوّر دائم، خصوصا مع ارتباطها بمنهج أخرى؛ لعل أهمها التداولية، والتي أضفت على الدراسات النصية آليات ساهمت في تطوير فهمها للنصوص وإنتاجها؛ أي تحقيق كفاءة نصية موسّعة؛ وبمعنى أدق كفاءة تواصلية نصية على مستوى التواصل الكتابي، وعلى هذا الأساس سيحاول البحث المقاربة بين اللسانيات النصية واللسانيات التداولية، وذلك من خلال المزوجة بين آليتي كل منها بما يحقق توافقا كتابيا متنسقا ومنسجما يتناسب مع السياقات التي يكتب فيها، وتجدر الإشارة في هذا المقام أنه نظرا لضيق المكان والوقت فإن البحث سيتعرّض باختصار إلى أهم عناصر المقاربة التواصلية بما يُفضي للتعرف إليها وأخذ تصوّر عام عنها من جهة، وبما يخدم أهداف البحث من جهة أخرى.

II - مفهوم المقاربة النصية (Approche Textuelle):

تتألف هذه العبارة من شقين هما: المقاربة، والنص، لذا فالمقاربة النصية تعني: الدنو من النص والصدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه، أو تعني الطريقة التعليمية التي تعتمد على دراسة النصوص من وجهة نظر نصية.

وفي ذات السياق فإن المقاربة النصية في تعليمية اللغات تعني مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية².

والنص حسب هذا المفهوم، هو المنطلق الأساسي في الفهم والإفهام والتعبير، وهو مصدر دراسة الظواهر اللغوية المقررة في المنهاج، سواء أكانت في النحو أو الصرف أو الإملاء أو البلاغة أو العروض...

¹ - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، أفريل 2003، ص: 31.

² - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي (معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006م، ج1، ص: 92.

إنّ هذا الطّرح هو ما تدعو إليه نظريّة "الوحدة التعليمية"¹ القائمة حقيقة على المقاربة النصّية والتي "توجب النّظر إلى اللّغة على أنّها وحدة مترابطة متماسكة، وليس فروعاً مفرّقة مختلفة، فالنّص عند التّطبيق هو محور تدور حوله جميع الدّراسات اللّغوية، فيكون موضوع القراءة والتّعبير والتّدوق والحفظ والإملاء والتّدريب اللّغوي..²، فأين موقع تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من هذا؟! إنّ نجاح العملية التّربويّة كما تؤكّد المناهج التّربويّة المعاصرة مرهون بمدى التّكامل الوظيفي بين مختلف وحداتها وأنشطتها الجزئية³. وعلى هذا الأساس لم يعد يُنظر إلى اللّغة - وفق هذه المقاربة - نظرة تجزئية تقسيمية لأنشطتها المتنوّعة، بل يُنظر إليها على أنّها وحدة متكاملة تُعلّم في مقطع تعليمي تعلّمي تدور حوله نشاطات اللّغة لما بينها من علاقة وطيدة. ولهذا لم يعد النّص غاية في حد ذاته وإنّما وسيلة لاكتساب المهارات اللّغويّة الأربع، وهو وسيلة أيضاً للاندماج داخل القسم ومحيط المدرسة وخارجهما، حيث تُتمّى الكفاءة التّواصلية النصّية من خلال تناول أنماط النّصوص المختلفة (السردية، الإخبارية، الحجاجية، الوصفية... الخ)، لذا يجب التّركيز على الاختيار الأمثل للنّصوص التّعليمية؛ لأنّ اختيارها مرهون بفعالية العملية التّعليمية التّعلّمية من عدمها.

III - مفهوم النّص التّعليمي :

يُحدّد النّص في ميدان التّعليمية اللّغويّة على أنّه "إنتاج وضعيّة خطابيّة يعبر فيها المتكلّم أو الكاتب عن فكرته من خلال خطاب وصفي أو سردي أو حجاجي باستخدام آليات الكلام التي تناسب وضعيّة الخطاب"⁴.

إنّ تحديد النّص هذا يلخّص لنا عناصر العملية التّواصلية بكل وضوح بدءاً من الإشارة إلى أنّ النّص تنتجه وضعيّة خطابيّة ما فيكون إما خطاباً (ينتجه المتكلّم) أو نصّاً (ينتجه الكاتب) على

¹ - وهو ما يقابل في الفرنسيّة لفظ "unité didactique" التي عرّفها "Galisson" على النّحو الآتي: « الوحدة التّعليمية سلسلة متتالية من المراحل أو الفترات المترابطة فيما بينها وفق فرضية حول الطّروف العاديّة للتّعلّم ». (يُنظر، Robert Galisson, D'hier à aujourd'hui la didactique des langues, clé internationale, p: 577. نقلاً عن: كراسات المركز، مركز

البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، ع: 5، 2007م، ص: 56)

² - عبد الرحمان السّفاة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، مركز يزيد للنّشر، الأردن، ط3، 2004م، ص: 44.

³ - المعهد التّربوي الوطني، تحليل الانسجام في برامج اللّغة العربيّة للتّعليم الأساسيّ، المجلة الجزائريّة للتّربية، ع: 5، 1996م، ص: 156.

⁴ - Jean Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, éditions Ophrys, 2002, p: 148.

تتوّع أنماطه (وصفي - سردي - حجاجي) يعبر فيه المرسل عن فكرته أو ينقل من خلاله معلومات ومعارف معيّنة (رسالة)، وذلك باستخدام آليات الكلام (الوضع) بما يناسب وضعيّة الخطاب (السياق) التي تختلف باختلاف المرسل إليهم، وهذا خاصّة في المجال التعليمي، فلكل فئة من المتعلّمين وضعيّة خطاب معيّنة تناسب مستواهم اللّغوي والمعرفي. لأنّ التّحصيل التّعليمي لا يمكن أن يتحقّق بطريقة جيّدة إلّا من خلال نصوص حسنة التّنظيم، فالمعلومات التي ترد في مقاطع نصيّة مفكّكة ومبعثرة تجعل التّعلّم مضطربا وشاقّا.

وفي حين تميّز التّحديد السّابق للنّص التّعليمي بالعموميّة، نجد أنّ هناك من أعطاه بعض التّفصيل، فالنّص عند "بشير إبرير" من وجهة نظر بيداغوجيّة هو "وحدة تعليميّة تمثّل محورا تلتقي فيه المعارف اللّغويّة المتعلّقة بالنّحو والصّرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النّفس والاجتماع والتّاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفيّة المتميّزة التي صارت تقدّمها علوم اللّسان في دراسة النّصوص وما في ذلك من فائدة جليّة تعود بالنّفع على العملية التّعليميّة"¹.

وعلى هذا الأساس فالنّص محور العملية التّعليميّة التّعلّميّة، حيث إنّ بنية لغويّة ذات دلالات متعدّدة ووظائف متنوّعة، ومحتوى معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما، فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلّى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النّص تحتاج إلى القراءة والفهم ليتمّ التّواصل أو التّفاعل معها².

ولكي تتم عمليّة التّواصل في إطار القراءة، فذلك معناه أنّ النّص عبارة عن رسالة بين مرسل ومرسل إليه، وبشروط في فهمه الانطلاق من وضع ما هو مشترك بينهما، ونعني بالوضع -هنا- اللّغة والثّقافة معا، إذ أنّ الاشتراك بين المتخاطبين يتمّ بعدّة عوامل منها:

أ- الاشتراك في وسيلة التّواصل، أي يستعملان اللّغة نفسها ويفهمانها استماعا وحديثا وكتابة.

ب- إذا كان القارئ أو المتعلّم يمتلك رصيда لغويّا أقلّ من الكاتب فحتما سيجد صعوبة في فهم النّص، وإدراك المعنى لا يكون عندئذٍ إلا جزئيا.

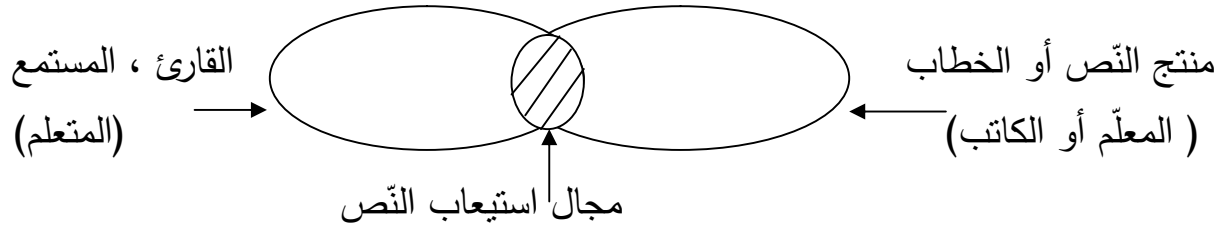
ج- أمّا إذا حدث العكس بحيث كانت قدرة القارئ ، أكثر من قدرة الكاتب من حيث كمية المعلومات اللّغويّة ، فإنّه -أي القارئ- يدرك الجزء الهام من معنى النّص بسهولة³.

¹ - ينظر، بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين التّظريّة والتّطبيق، ص: 129.

² - المرجع نفسه، ص: 130.

³ - المرجع نفسه، ص: 142.

ويمكن أن نورد هذا الرّسم زيادة في توضيح العلاقة بين القارئ (المتعلم) ومنتج النّص أو الخطاب (المعلم أو الكاتب) .



تمثّل المنطقة المشطوبة وعملية التقاطع في الدائرتين الأشياء المشتركة بين منتج النّص أو الخطاب التّعليمي، قارئه أو سامعه، بحيث تزيد مساحة التقاطع كلّما ناسب الخطاب أو النّص التّعليمي وضعية الخطاب، فكلّ مقام مقال كما يقال.

وفي حين يستعمل البعض مصطلح النّص التّعليمي، تبقى دائرة الخلاف بينه وبين الخطاب موجودة، وبهذا نجد أن البعض الآخر يستعمل مصطلح "الخطاب التّعليمي" وينظر إليه على أنّه عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادّة العلمية إلى مادّة ذات طابع تعليمي، وهو أيضا خطاب يتكرّر فيه خطاب آخر، وهي ميزة أساسية بالعمل التربوي¹.

ويمكن أيضا تحديد الخطاب التّعليمي انطلاقا من مقابلته مع الخطاب الجدلي². وهي مقابلة قائمة على أساس الاختلاف الموجود في العلاقات بين المتكلّمين، فالخطاب التّعليمي ينطلق من التّثانيّة (أنا إلى أنت)، أو (أنا=أنت)، لكن الخطاب الجدلي يقوم على أساس التّثانيّة (أنا مقابل أنت) كما يحدّد أصحاب نظريّة تحليل الخطاب الفرنسي الخطاب التّعليمي على أساس غياب علامات التّلفظ فيه، وبالخصوص غياب الفاعل المتلقّظ أمام ملفوظه الذي يحدّد الخطاب الأصلي العلمي³.

وفي نفس السّياق نجد من يعرف الخطاب التّعليمي بأنّه : هو المادّة التي تشكّلها الملفوظات التي تم إنتاجها من قبل الأستاذ في نشاط من نمط خاص، وفي إطار مؤسسة معطاة، فهذا الخطاب يمتاز بوجود علاقة بين ثلاثة فواعل: أحدهم يدرّس شيئا للآخر، فهذا النّوع من الخطاب

¹ - L.Dabene.Etal ,variations et rituels en classe de langue, Paris, Hatier-credif,Juin, 1990, p :52.

²-Galison.R,et Coste.D,Dictionnaire de didactique des langues,p:157.

³- A.A.Bouacha, le discours universitaire(la rhétorique et se pouvoirs), Berne, édition Derter.lang.1984, p:36.

نجد فيه العملية التلّفظية تكون من هيئة خاصة ومكرّرة في آن واحد، إلّا أنّ الهيئة الخطّابية معقدة تتكوّن من مختلف المستويات الخطّابية¹.

ومن خلال هذه التعريفات يتبيّن أنّ النصوص تعدّ أهم وسيلة تربويّة تعليميّة لها مكانتها الخاصة في المنهج الدّراسي المتّبع بمدارسنا لما توفّره من مساعدة لعملية التّعليم والتّعلّم، حيث أصبحت تشكّل ركيزة كلّ نشاط لغوي، بل ومنطلق كلّ الأنشطة (قراءة، ظواهر لغويّة، تعبير شفوي، تعبير كتابي...)، ولم يأت هذا التحوّل والاهتمام الكبير بالنصوص إلّا مؤخراً، وذلك لعدّة أسباب ودواع فرضت على المناهج التّربويّة اتّخاذ منحى مغاير عمّا كانت عليه سلفاً. فما هي هذه الأسباب والدّواعي يا ترى؟.

IV - دواعي اتّخاذ النصّ الدّعامة البيداغوجيّة الأولى :

بداية يجب الإشارة بسرعة إلى أهم الأسباب اللّسانية التي أدّت إلى انتقال الدّراسات اللّغوية من الجملة إلى النص، والتي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- الرّغبة في تجاوز المناهج النّظريّة التي أغرقت في التّجريد، وأعرضت عن الاهتمام بالاستعمال، وهذا ما طبع المنهج البنوي من "سوسير" إلى "تشومسكي"، حيث أقصت المعنى والسياق من دراستها، وبذلك جعلت اللغة مجرد شكل لا حياة فيه.

- إنّ الوسيلة الأساسيّة للتّواصل بين الناس هي النصوص وليس الجمل؛ حيث يعتمد الراضون لنحو الجملة على أنّ البشر عندما يتواصلون لغويّاً لا يمارسون ذلك في جمل منعزلة، بل في تتابعات مجاوزة للجملة مترابطة، ولا تُدرك النصوص في ذلك أساساً بوصفها أفعال تواصل فردية، بل بوصفها نتائج تفاعلات متجاوزة للإفراد (أبنية منطوقة بين الدّوات)²، لذلك ينبغي أن يُنظر إلى النصّ على أنّه الوحدة الأساسيّة للتحليل اللّساني وليس الجملة.

- إنّ هناك ظواهر لغوية مستعصية على نماذج الجملة، وقد عدد "إيزنبرغ" من هذه الظواهر ما ينيف على ثلاث وعشرين ظاهرة، منها: التعريف بالإضمار وبالإشارة وبالأداة، والترتيب، والحذف، والزمن، والوصل، والتّغيم، وغيرها؛ فهذه الظواهر براهين تدلّ على أنّ العلاقات اللّسانية لا تتحصّر داخل الكلمة أو الجملة، بل تستطيع أن تخترق حدود البنية النحوية - المعجمية، لتربط

¹ - A.A.Bouacha, le discours universitaire, p: 60.

² - ينظر، زتسيسلاف واورزنيك، مدخل إلى علم النص (مشكلات بناء النص)، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسّسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2003، م، ص: 36-37.

بين عنصرين أو أكثر ضمن بنية النص. وهو ما يدعو إلى صياغة نماذج أكفأ تفلح في التعبير عن المبادئ الأساسية التي تفسر انتظام الوحدات اللغوية المختلفة وطبائعها المتباينة تفسيراً يتوقع وجود مثل هذه الظواهر، ويمكن من مقاربتها بطريقة طبيعية¹.

- ويرى محمد الشاوش أن لسانيات النص برزت بديلاً عن النظريات النقدية؛ إذ لم تقدم تلك النظريات على اختلافها مقارنة نصية رصينة؛ لذلك اتجهت إلى اللسانيات، للاستعانة بها في تلك المهمة، غير أن اللسانيات لم تستطع أن تستجيب لهذا المطلب بالوسائل المتاحة، فهي وسائل منصبّ أغلبها على قضايا الجملة، لكن هذا المطلب كان دافعاً لإعادة النظر في المناويل اللسانية من أجل توسيعها بما يتناسب وقضايا النص².

ولتوضيح أسباب هذا الانتقال أكثر فقد وضع الباحثون أوجها للاختلاف بين نحو الجملة ونحو النص، نوردتها فيما يأتي:

- تنتمي الجملة إلى نظام افتراضي (النحو) في حين يعدّ النص نظاماً واقعياً تكون من خلال الانتخابات من بين مختلف خيارات الأنظمة الافتراضية.

- تتحدّد الجملة بمعيّار أحادي (علم القواعد) من نظام معرفي وحيد (علم اللغة) في حين تتحدّد نصية النص بمعايير عدّة من مختلف الأنظمة المعرفية.

- تكون الجملة قواعدية أو لا تكون جملة البتّة، أما النص فلا تنطبق عليه معايير النصية بمثل هذه الحدة.

- يتأثر النص بالأعراف الاجتماعية والعوامل النفسية وبموقف وقوع النص بوجه خاص، في حين يضعف تأثير الجملة بهذه المؤثرات.

- يستند استغلال الجمل إلى المعرفة القواعدية التابعة لنظام افتراضي له صفة العمومية، أما استغلال النص فيستند إلى معرفة خبرات بوقائع فعلية خاصة.

¹ - ينظر: إبراهيم الكعك، الاتساق في اللغة العربية في ضوء اللسانيات العربية القديمة والأنحاء الوظيفية المعاصرة، جامعة محمد الخامس - كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1991م، ص: 40.

² - ينظر: محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسيس نحو النص، جامعة منوبة - كلية الآداب والمؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1، 2001م، ص: 80.

- يعدّ النّص حدثاً يوجّه المرسل إلى المستقبل؛ لإنشاء علاقات متنوّعة، وتوصيل مضامين يعينها المنتج، ولا تقتصر على العلاقات القواعديّة، في حين لا تعنى الجملة إلا بالعلاقات القواعديّة، ومن ثم فهي لا تمثّل حدثاً.

- تتخذ الجملة شكلها المعين وفقاً للنّظام الافتراضيّ المعلوم، في حين تتشكّل بنية النّص بحسب ضوابط المشاركين والمستقبلين على حدّ سواء¹.

إن أوجه الاختلاف هذه يجب ألاّ تجعلنا نظن أن نحو الجملة ونحو النّص منفصلان، بل إن الواقع اللّسانيّ الفعليّ يدلّ على تكاملهما²؛ لأنّ النّص في حقيقته ما هو إلا مجموعة من الجمل؛ فكما أن الفونيم وحدة الكلمة، والكلمة وحدة الجملة، فالجملة وحدة النّص، وفي المقابل فإن توسيع مجال علم اللغة ليشمل النّصوص وتوظيفها في التواصل لا يشكّك مطلقاً في أهمية الوحدات المعزولة (الفونيم، الجملة... الخ)، بل على العكس يجب أن تُستثمر مثل هذه الدّراسات وتقوى لخدمة نحو النّص وتوطيدها بنحو الجملة، و في الوقت نفسه يجب ألا ننظر إلى أن نحو الجملة ينضوي تحت نحو النّص، ومن ثم يُنظر إلى أن دراسات نحو الجملة على أنّها تمهيد ضروري لدراسة نحو النّص، بل يجب النّظر إليهما على أنّهما متكاملان³، حيث إنّ القارئ أو السامع عندما يتلقّى نصّاً ما، فإن فهمه (النّص) يستدعي منه تسليط الضوء على بنيته الداخليّة والخارجيّة، ففي حين تعتمد الأولى على الوسائل اللّغويّة التي تربط أواصر مقطع ما بغيره، فإنّ الثّانية تعتمد على مراعاة المقام المحيط بالنّص، ومن ثم لا فصل بينهما عند المتلقي أو حتّى عند المنتج.

وتجدر الإشارة إلى أن لسانيات النّص قد تطوّرت بوتيرة سريعة، وذلك بفضل عديد من الباحثين الذين استقطبتهم دراسة النّصوص وأنحاءها، ومنهم على سبيل المثال لا الحصر: زاليج هاريس، هارتمان، فندايك، ديبوجراند، دريسلر، هاليداي، حسن رقيّة، سيمون ديك، جوليا كريستيفا،... الخ. وقد أثّرت بحوث هؤلاء وغيرهم على الدّراسات اللّسانية وغير اللّسانيّة، خصوصاً بعد النتائج المرضية-إلى حد بعيد- التي توصّلوا إليها، ومن بين أهم المجالات التي تأثّرت بالدّراسات النّصيّة مجال تعليم اللّغات وتعلّمها، حيث أثمر علم النّص قواعد عمليّة ساهمت في تطويره، خصوصاً

¹ - روبرت ديبوجراند، وولفجانج دريسلر، إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النّص، مطبعة دار الكاتب، ط1، 1996م، ص: 10-11.

² - للتّوسع في هذه النقطة، ينظر: أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، ص: 15-16-17.

³ - ينظر، فولفانج هاينه، ديتير فيهفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النّصي، ص: 7-8.

بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها، ولهذا فقد تغيرت النظرة والتركيز، فكان النص الدعامي (Support) البيداغوجية الأولى في عملية تعليم اللغة وتعلمها، وفي هذا الصدد يقول "فندايك": « فلا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا على أي نمو تنظم المعلومات في نص أطول في مقالة صحفية مثلا، كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن ذلك، كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف البرجماتية والاجتماعية للنصوص»¹.

ويظهر لنا من هذا القول أنه لا يكفي أن يكون التلميذ قادرا على إنتاج نصوص متماسكة وسليمة في بنيتها، ولكن يتعين أيضا أن يكتسب مقدرة تمكنه من جعل النصوص المنتجة مطابقة لسياقها الاجتماعي.

ومعلوم أن هذا الأمر لا يمكن أن يتحقق من خلال تدريس تراكيب وجمل معزولة عن سياقها، مثلما كانت عليه الحال مع الطرائق البنوية، وإنما يمكن تحقيقه بالانطلاق في تدريس اللغة، من وحدات تواصلية أوسع وأشمل كالحوارات والنصوص بأنواعها، وهذا ما من شأنه أن يكسب المتعلم كفاية نصية (une compétence textuelle) يستطيع بواسطتها أن يفهم وينتج نصوصا تغطي مختلف مجالات الحياة الاجتماعية².

إذا، فتدريس التلميذ جملا وألفاظا معزولة عن سياقاتها المختلفة لن يفيد في شيء، ولن يمكنه من فهم كيفية تنظيم النصوص وبنائها باعتباره حصر جميع أفكاره وقدراته في جزء معين من اللغة، وليس في اللغة ككل.

ويؤيد هذا الطرح التداوليون، حيث يرفضون التركيز على الجملة؛ لأن التواصل والتفاعل بين المتكلمين لا يتحققان في اعتقادهم عن طريق جمل أو عبارات معزولة، وإنما يتأتى ذلك عن طريق إنجازات كلامية أكبر وأشمل هي الخطاب³.

وبما أن العملية التعليمية تحاول أن تزود المتعلمين بكفاءات تواصلية تمكنهم من استعمالها في كافة الحالات الخطابية، فإن ذلك لن يتحقق بالاكتماء بالكلمة المفردة أو الجملة - وإن كان هذا مفيدا في جانب من اللغة - فإن النص أفيد باشماله عليهما، وعلى اللغة في شكل إنجاز كلامي

¹ - فندايك، علم النص، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ص: 334.

² - ينظر، محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص: 118.

³ - المرجع نفسه، ص: 55.

أو خطاب، لذا فالإتجاه إلى النصّ داع لا بدّ منه في العمليّة التّعليميّة، خاصّة بعد أن ظهرت فوائده على يد علماء النّصيّة.

ومن جهة أخرى فإنّ النّظرة الحديثة في تعليم اللّغة هو اعتبارها وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعاً مفرّقة مختلفة، وهذه النّظرة لن تتحقّق إلّا باتّخاذ النصّ محورا تدور حوله جميع الدّراسات اللّغويّة فيكون موضوع القراءة والتّعبير والتّدقّق والحفظ والإملاء والتّدريب اللّغوي .
ولهذه النّظرة أسس نفسيّة وأسس تربويّة وأخرى لغويّة ¹:

* - فمن الأسس النفسيّة :

1- أنّ فيها تجديدا لنشاط الطّلاب وبعثا لشوقهم ودفعاً للسّأم والملل عنهم، وذلك لتتنوّع العمل وتلوينه.

2- وفيها نوع من تكرار الرّجوع إلى الموضوع الواحد، لعلاج من مختلف النّواحي، وفي التّكرار تثبيت وزيادة فهم.

3- ومن خلالها يستطيع التّلميذ فهم الموقف الذي يمثله الموضوع فهما كليّاً أولاً ، ثمّ الانتقال بعد ذلك إلى فهم الأجزاء، وهذا يساير طبيعة الدّهن في إدراك الأشياء والمعلومات.

* - ومن الأسس التّربويّة :

1- أنّ فيها ربطاً وثيقاً بين ألوان الدّراسات اللّغويّة.

2- وفيها كذلك ضمان للنّمو اللّغوي عند التّلاميذ نموا متعادلاً، لا يطغى فيه لون على آخر، لأنّ هذه الألوان جميعها تعالج في ظروف واحدة لا تتفاوت فيها حماسة المدرس أو إخلاصه أو غير ذلك .

* - ومن الأسس اللّغويّة :

أنّها مسابرة للاستعمال اللّغوي، لأننا حين نستعمل اللّغة في التّعبير الشفوي أو الكتابي إنّما نصدر في كلامنا وكتاباتنا عن ثقافتنا اللّغويّة وحدة مترابطة بمعنى أنّنا لا نستشير القاموس أولاً، ليمدنا بالمفردات التي نحتاج إليها، ثمّ نستشير القواعد لفهم كيف نؤلف الجمل ونضبط الكلمات، بل يتمّ تعبيرنا بصورة سريعة فيها تكامل وارتباط.

إذا، فالنّظور الذي صاحب الدّراسات اللّسانيّة وصولاً إلى دراسات أعمق وأكثر إجرائيّة؛ كالدّراسات النّصيّة والتّداوليّة وغيرها جعل نظريات التّعلّم تستفيد منها خصوصاً بعد الخلل والفسل

¹ - عبد الرّحمان السّقاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص: 45.

النسبي للذين وسما المنهج البنوي وطرائقه، حيث أصبح تعليم اللغة العربية وتعلّمها في ضوءها يتم بصورة نمطية ممّلة قوامها التجريد، وهدفها الأسمى ترسيخ القواعد النحوية بصورة آلية بعيدا عن ممارسة طبيعية للغة تجمع بين بنى اللغة ووظائفها. ففي السنوات الأخير بدا واضحا أنّ تعليم اللغة العربية وتعلّمها يشهد أزمة حادة تنبئ بكارثة قومية، فأغلب البحوث والدراسات التي أجريت حولها أثبتت وجود تمايز بين ما يُدرّس للمتعلّمين في المناهج الدّراسية وبين ما يتداولونه داخل المدرسة وخارجها. في حين أنّ اللغة " صيغ وأشكال يبدعها المتكلّم أو المنشئ، فتدب فيها الحياة بكلّ مضامينها وأبعادها، وليست عبارات مسكوكة، تحمل الطّاقات التعبيرية حتّى لو كانت في المعجم، ولهذا فكل استعمال لأية صيغة من صيغ اللغة في الأفراد والتركيب ابتداءً جديد غالبا في بعده السياقي غير اللغوي؛ لأنّ اللغة غرض وليست جواهر¹.

ومن أجل تقليص الهوة بين تعليم نظام اللغة وتعليم وظائفها التّواصلية في المجتمع وجب الانطلاق من الممارسات الطّبيعية لها، والتي تتجلّى في النّصوص والخطابات التي يستعملها الفرد في حياته اليومية، أو يتعامل معها إنتاجا وتلقيا.

ولعلّ ما أبعد المتعلّم عن تعلّم اللغة العربية ونفّره منها هو بعد نظام اللغة عن وظائفها، حيث إنّ المعلمين ركّزوا على تعليم القواعد الجافّة واتّخذوها غاية وليست وسيلة، فهي همّهم الوحيد إنتاجا وتصويبا وتصحيحا، فالمعلم يتّجه في إنتاجات المتعلّمين (جمل، نصوص) نحو تصحيح أخطائهم النحوي والصّرفيّة دون النّظر إلى مدى انسجامها مع وظائفها (الغاية).

هذا، وقد أثبتت الدّراسات النّصيّة والتّداوليّة على حد سواء أنّ استعمال اللغة تتحكّم فيه عناصر لغويّة وغير لغويّة، وهو ما يجب أن نركّز عليه في تعليم اللغة وتعلّمها، ذلك بالانطلاق من النّصوص والخطابات التي تجمع بين هذين الأمرين، "فالنّص وحدة تعليميّة تجمع بين معارف عديدة لغويّة وتربويّة ونفسية واجتماعيّة لتعيش في كيان النّص والأنسجة اللّغويّة من أصوات وكلمات وتراكيب، فيصير بذلك النّص وحدة معرفيّة تتفاعل فيها معارف لسانية وغير لسانية ممّا يجعله يتجاوز كونه مجرد ظاهرة لسانية إلى مرونة اجتماعيّة ثقافيّة أوسع نطاقا، إنّ وسيلة لنقل المعرفة والثّقافة له ديمومة الزّمان والمكان².

¹ - حسن خميس الملح، رؤى لسانية في نظرية النّحو العربي، دار الشّروق، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص: 140-141.

² - ينظر، لطيفة هباشي، استثمار النّصوص الأصيلة في تنمية القراءة النّاقدة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2008م،

وما يمكن أن نخلص إليه هنا هو أنّ مقارنة النص في العملية التعليمية التعلّمية تهدف إلى البحث في سمات النصوص وأنواعها وصور الترابط والانسجام داخلها، كما تهدف إلى تحليلها في صورة أدق تمكّنا من فهمها وتصنيفها ووضع نحو خاص لها ممّا يسهم في إنجاح عملية التواصل التي يسعى إليها منتج النص ويشترك فيها متلقّيه، ووفق هذه الآليات وغيرها تعمل المقاربة التواصلية بمعّية المقاربة النصّية على النصوص والخطابات فهما وإنتاجا، وهو ما سنحاوله مسابرة في المبحث اللاحق.

V- معايير اختيار النص ومواصفاته في المقاربة النصّية:

إنّ العملية التعليمية داخل المدرسة ليست عملية مقصودة وهادفة فحسب، بل كذلك محدّدة في محتواها ووسائلها، مرسومة خطواتها ومراحلها، لذلك يتوقّف النّجاح فيها بالدرجة الأولى على مدى النّجاح في انتقاء هذا المحتوى وإعداده بالمصادقية المطلوبة، والتي تجسّدها موافقته للشروط العلمية، وتجاوبه مع الحاجات المتجدّدة للأفراد والجماعات، كما يتوقّف من ناحية أخرى على مدى إحكام تنظيم هذا المحتوى وتوزيع وحداته في تجانس وتكامل مع مراعاة التدرّج المنطقي في مستويات الاستيعاب¹.

ومن المؤكّد أنّ عملية انتقاء المحتوى التعليمي وإعداده عمليتان معقدتان تتفاعل فيها عناصر يصعب عادة ضبطها والتّحكم فيها. ورغم ذلك تبقى عملية الاختيار عملية حتمية غير خاضعة للعشوائية أو الذاتية أو الصدفة، بل قائمة على أسس ومعايير وأسس علمية تأخذ في الاعتبار جملة من العوامل اللّغوية والنفسية والتربوية التي يمكن أن نحتكم إليها في فحص ما نختاره.

وباعتبار النص محور العملية التعليمية في المقاربة النصّية، فإنّ ذلك يستدعي أن يتميّز بمواصفات تجعله يحقّق تلك المحورية الفاعلة، والتي قد تتعكس إيجابا أو سلبا على عملية التّعليم والتّعلّم برمتها، وهذا يقتضي من معدّي الكتب (وحثّى المعلم) اتّباع استراتيجية تعليمية وبيداغوجية محكمة تتوخّى الدقّة العلمية في اختيار هذه النصوص أو تأليفها، وذلك بالاعتماد على المعرفة اللسانية والخبرة التعليمية وطرائق التعليم ومقارباتها، وخصائص المتعلمين وحاجياتهم، وذلك لتخطّي أهمّ عائق قد يعترض إيصال المعرفة للمتعلم، وهي المعرفة ذاتها المتمثّلة في النصوص التعليمية.

¹ - ينظر، مجموعة من المؤلّفين، كتاب الرّواصي4(قراءات في المناهج التربوية)، باتّة، ط1، 1995م، ص:3.

وبناء على هذا التّصوّر، فإنّ هناك معايير ومواصفات يتم على أساسها انتقاء النصوص واختيارها لتتناسب مع أهداف المقاربة النّصيّة وتحقّقها، ومن أهم هذه المعايير والمواصفات نذكر الآتي¹:

(1) - معيار الصّدق:

يمكن القول إنّ هذا المعيار يجب أن يصدق على المعايير والمواصفات كلّها، لأنّه هو الأصل والأساس الذي تقوم عمليّة التعليم والتّعلّم في كافّة جوانبها، وليس في النّصوص فقط، ويمكن الحكم على النّص التّعليمي "بأنّه صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعية لتحقيق التّعلّم الفعّال، بحيث تركّز هذه الأهداف على تنمية تفكير المعلّم وتكون متّجهة نحو المنحى العملي ومراعية للفروق الفرديّة بين المتعلّمين"². ومما يعكس صدق النّص هو أهميته، حيث تزداد الأهميّة بازدياد ما يشتمل عليه النّص من معارف ومعلومات وخبرات وأمثلة، وكذا ألوان وصور وأشكال داعمة تساهم في تحقيق الكفاءات المستهدفة من العمليّة التعليميّة التّعلّميّة.

(2) - معيار الدّافعيّة واهتمامات المتعلّمين:

لقد أولى علماء التّربية الحديثة اهتماما كبيرا لموضوع الدّوافع والحوافز لدى المتعلّمين واعتبروا ذلك طريقا طبيعيّا يجب أن تسلكه المؤسسة التّربويّة إذا أرادت أن تجلب انتباههم وتضمن إقبالهم الواعي على دروسها، كما أنّ التّجارب العلميّة أكّدت الدّور الفعّال والإيجابي للحوافز، حيث إنّ عددا لا بأس به من تلاميذ المدارس إذا وجدوا أنّ العمليّة التّربويّة تنطلق من اهتماماتهم وتُدرج من العناصر ما يحفّزهم على العمل فإنّهم يكونون على استعداد أكبر لتحمل مختلف المتاعب والمشاق التي تصاحب العمليّة التّعليميّة، بل إنّ جهودهم المبذولة تكون أقلّ إثارة للآلم خاصّة عندما يكون الحافز قويّا.

وعلى هذا الأساس يجب أن تنطلق النّصوص المختارة من خبرات النّاشئة وتستنير اهتماماتهم وتلبّي حاجاتهم لكي تساهم في جذبهم إليها والاستفادة من أساليبها ومضامينها، ولكن إن كانت -

¹ - تجدر الإشارة هنا إلى أن المعايير التي سيذكرها البحث تتداخل فيما بينها، كما أنّه قد يشمل معيار واحد عدّة معايير، وهذا يدل على تداخلها الشّديد، فالمعيار الواحد قد يقودك إلى الحديث عن معايير أخرى وهكذا.

² - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النّص التّعليمي، مجلة التّربية، اللّجنة الوطنيّة القطريّة للتّربية والثّقافة والعلوم، ع:130، 1999م، ص:107.

النصوص - بعيدة عن اهتماماتهم ولا تلبي رغباتهم وحاجاتهم، ولا تستثير دوافعهم انعكس ذلك كله على إقبال الناشئة عليها والاستفادة منها¹.

ولكي تثير النصوص التعليمية المتعلمين يجب أن تكون معاصرة ومواكبة لتطورات الحياة التي يعيشها المتعلم وأن تتناول مواضيع مثل "الأنترنت، الرحلات، وسائل التكنولوجيا والاتصال وعالم الفضاء ... الخ"، وهي مواضيع تلائم حاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولاتهم، كما تراعي متطلبات المجتمع والحياة التي يعيش في أجوائها هؤلاء الطلاب².

وحسب ما أثبتته بعض الدراسات حول اكتساب اللغة - والتي جاءت كرد فعل على الطريقة البنوية - فإن ذهن المتعلم ليس صفحة بيضاء بإمكاننا أن نطبع عليها تراكيب لغوية بصورة آلية، وذلك بإدخاله إلى المخبر، وجعله يكرّر أشكالاً لغوية محددة استجابة لشروط ومثيرات مصطنعة، بل إن لكل فرد إرادته الخاصة التي تتدخل في أثناء عملية التعلم، ويتعين على البيداغوجيين أن يأخذوا ذلك بعين الاعتبار³.

وبناء على ذلك يجب على معدي الكتب أن يطلعوا على احتياجات الناشئة المختلفة من خلال التحدّيات العلمية التي تجري في عين المكان، وذلك من خلال كتابات الأطفال العفوية وتسجيل كلامهم العفوي وخطاباتهم في المدرسة والبيت وفي الملاعب وغيرها، وفي جميع الأحوال الخطابية العادية الطبيعية، فبعد معرفته لكل ذلك فسوف يمدّهم بما يحتاجونه من ألفاظ وعبارات وتراكيب ولا يزيد عن ذلك شيئاً يصير عندهم كالحشو المعرقل⁴.

ويرى "بول ويتي" أن كل متعلم في سنّ معينة يميل إلى قراءة وسماع نصوص معينة وهذه الميولات تترقى كلما كبر في السن، ففي المرحلة الإعدادية مثلاً، وفي سنّ الثانية عشرة يهوى الأولاد والبنات قراءة القصص الذي يدور حول المغامرات والحركة والحوادث المثيرة والتي تدخل الرعب على النفس، كما يحبّون الغموض والواقعية، وحياة الأطفال والمواقف المضحكة، وحياة الحيوانات والطبيعة وحوادث الشّهامة والشجاعة والرياضة أو الطيران، والاختراعات الحديثة، وكلّما

¹ - محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987م، ص: 123.

² - ينظر، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تعليم العربية بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (دط)، 2000م، ص: 45.

³ - sse. Henri, Galisson. Robert, Polémique en didactique, Paris.clé international, 1980, p : 50.

⁴ - عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007م، ج: 1، ص: 185.

كبر في السن ازداد تحوّل الأولاد نحو هواية قصص المغامرات، بينما تظل البنات على حبّهن لموضوعات الحياة العاطفيّة والعائليّة... وهكذا¹.

كما أن إثارة الميول والاهتمام لا يقتصر على مضمون النصّ فقط، بل يطال الشكل أيضاً، فمن شأن الكتابة البارزة والتأطير والكتابة الملونة، وغيرها أن تسهم في توضيح المفاهيم وتقريبها إلى أذهان المتعلّمين إلى جانب جذبها لاهتماماتهم زيادة على أنّها تقلّل من جفاف مادّة معينة وتبسيطها². لذا يجب على النصوص المختارة أن تبرز الوظيفة الانتباهيّة للغة، لكي تيسّر عملية التمثيل الذهني السليم للمفاهيم النحوية والصّرفية ولوظائفها التعبيرية والذهنية في آن واحد، كما أن من شأن إرفاق النصوص بصور ملوّنة أن يلفت انتباه المتعلّمين إلى الغرض الموجود داخل النصّ، وكذا ترجمة المفاهيم والمعلومات المجردة فيه إلى الواقع الحسيّ تحقيقاً للفهم وتثبيتاً للمعلومات³.

وفي نفس السياق فإنّ إثارة اهتمامات المتعلّمين الحسيّة الحركيّة تستوجب أن نندرج بالمتعلّمين:

أ- من المحسوس إلى المجرد .

ب- من المادّي الصّالح للمعالجة باليد، إلى المعنوي الصّالح للمعالجة بالذهن.

ج- من البسيط إلى المركّب.

د- من النّافع للطفّل عاجلاً، إلى النّافع له آجلاً.

هـ- من الموضوعات الشّيقة المثيرة للاهتمام ، إلى الموضوعات المعقّدة الدّاعية للضّجر⁴.

إنّ هذه الأمور ليست مطلقة، بل تتركز قبل كلّ شيء على "معرفة جمهور المتعلّمين الذين سنتوجّه إليهم أصغار هم أم كبار؟، فإذا كانوا كباراً فهل هم أجانب لا يعرفون العربيّة مثلاً ؟ أم كبار لم يدخلوا المدرسة إطلاقاً ؟ أم تلاميذ في المرحلة الثّانوية ؟ أم طلبة جامعيون؟ وبعد كلّ ذلك

¹ - بول وبتي، الطّفّل والقراءة الجيّدة، ص: 111-112. (بتصرّف)

² - صليحة مكّي، طريقة تقديم نشاط قواعد اللّغة العربيّة في السّنة الأولى متوسّط والسّنة السّابعة أساسي من خلال الكتاب المدرسي - دراسة مقارنة بناء على النّظرية الخليليّة الحديثة - مجلّة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، ع: 12-13، 2007م، ص: 164. (بتصرف)

³ - حبيبة بولدعة لعماري، طريقة عرض دروس البنى التّركيبية الاسميّة في كتب القواعد المقرّرة لسنوات الطور الثّالث أساسي، كرّاسات المركز، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، ع: 5، 2007م، ص: 53. (بتصرف)

⁴ - حنفي بن عيسى، الأسس النّفسيّة لاكتساب اللّغة، همزة وصل، مجلّة التّربية والتّكوين، الجزائر، عدد خاص، 1991م، ص: 25.

نحاول معرفة ميولهم وحاجاتهم وتخصّصاتهم والأهداف التي يودّون الوصول إليها من خلال تعلّمهم، لأنّ مراعاة حاجات المتعلّم الحقيقية وتصوّراته تعدّ مطيّة للتعلّم¹. كما أنّ النّص مهما كان ثرياً وغنياً بالعناصر الجيدة والمواضيع المثيرة والمفيدة للمتعلّمين، فإنّه لا قيمة له تذكر ولا نتيجة إيجابية مرجوة من تطبيقه في الميدان التربوي إلّا إذا كان في مستوى المتعلّمين الموجه لهم. ولمعرفة المتعلّمين جيّداً لا بدّ أن نعرف البيئة اللّغوية التي يتحرّكون فيها لأن البيئة اللّغوية تمارس تأثيرها في الفرد والكيفيّة التي يستعمل بها اللّغة في تواصله مع الآخرين².

كما أنّه لتحقيق دافعيّة واهتمام أكبر لعملية التعلّم لا بدّ من توضيح الأغراض من النّصوص وتوجيه المتعلّم إليها، فوضوح الأغراض من النّص يدفع المتعلّم نحو بلوغها ويبين له أهميّة النّص بالنسبة إليه والفوائد التي قد تعود عليه من تعلّمه، وعلى هذا الأساس يجب أن يشتمل النّص على فوائد؛ لأنّه لا تعلّم فعّال دون انتظار فوائد منه.

(3) - معيار الفروق الفرديّة:

لئن كان اختيار النّص التّعليمي وإعداده يحتاج إلى معرفة احتياجات المتعلّمين واهتماماتهم وميولاتهم ومستواهم، فإنّ ذلك يستوجب أيضاً مراعاة الفروق بين المتعلّمين، وبالتالي تحديد المادّة اللّغويّة التي تناسب كل واحد³، ولئن كان إجراء تحديد معيّن أمراً ضرورياً -إلى حدّ ما - لأنّه ليس باستطاعتنا أن ندرّس كل شيء، فإنّ ذلك لا يجب أن يتم على أساس وحدات معجميّة وتراكيب نحويّة، ولكن على أساس أفعال ومواقف تواصلية حسب حاجيات هذه الفئة أو تلك من المتعلّمين⁴. فتعليم اللّغة لم يعد مجرد مسألة تعنى بتلقين المتعلّمين القواعد المجرّدة، بل هو مسألة تعنى بتوظيف تعلّم هذه القواعد في حياتهم ممارسة وسلوكاً.

إذا، فلاستثارة المتعلّمين، فإنّه من الضّروري على معدّي النّصوص مراعاة الفروق الفرديّة، حيث تكون النّصوص المختارة متفاوتة في السّهولة والصّعوبة على أن يكون معظمها مناسباً لمستوى الطّلاب عامّة⁵، وهذا ما يحقّق مبدأ التوازن في العملية التّعليميّة التّعلّميّة، فمن ناحية فإنّ النّصوص الصّعبة تساهم في إشباع حاجات المتعلّمين ذوي الكفاءات العاليّة، في حين تساهم

¹ - بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، ص: 145.

² - المرجع نفسه، ص: 146.

³ - voir, Besse.Henri, Galisson.Robert, Polémique en didactique, p :69.

⁴ - Jupp(T.C) et autre, Appretissage linguistique et communication, Paris, clé international, 1978, p:7.

⁵ - ينظر، سمير شريف استثنائية، علم اللّغة التّعليمي، دار الأمل للنّشر والتّوزيع، الأردن، ص: 187.

النصوص السهلة في تلبية رغبات المتعلمين الضعاف من خلال مناسبتها لمستواهم. وفي هذا الصدد يمكن اقتراح هذا المخطط الذي يبين مبدأ التوازن في اختيار النصوص وفق (السهولة-التوسط-الصعوبة) في السنة الأولى من التعليم المتوسط كالآتي:

نصوص سهلة	نصوص متوسطة	نصوص صعبة
%15	%70	%15

إذا، فالنصوص التعليمية الجيدة هي التي يجب أن تكون لغتها بسيطة في مستوى لغة المتعلمين، وليست مكتوبة بأسلوب متميز يفوق مستوى إدراكهم، حيث يجب أن يشعروا عندما يتناولونها بأن لغتها تشبه اللغة التي يستعملونها يوميًا سواء كان ذلك في الألفاظ أو التراكيب أو المعاني والمواضيع المطروحة فيها، وبعبارة أخرى يجب أن يجد المتعلمون فيها لغة مستعملة، لغة تبليغ مشتركة تمنحهم الشعور بأن اللغة قبل كل شيء محاورة وتبليغ، وأنها مرتبطة بالحياة¹. وبناء على ذلك، فإنه إذا لم تكن لغة هذه النصوص معروفة وحيّة، فإن المتعلم سيجد نفسه أمام مشكلتين:

أ- مشكلة المفاهيم التي تخص المادة المدروسة.

ب- مشكلة المفردات الجديدة (الغير المستعملة)، والأساليب الأدبية المختلفة التي لا يمكن التجاوب معها، لا شيء إلا أنها تفوق إمكانياته اللغوية والدّهنية².

ولكي تكون المادة اللغوية للنص سهلة يسيرة ملائمة لمستوى المتعلمين اللغوية، يجب أن تكون ذو مفردات بسيطة وأساليب واضحة، وجمل سليمة البناء وسلسلة العبارة خالية من التّكلف، وذات أفكار واضحة وهادفة يسهل على المتعلمين فهمها والتّواصل معها، ومن مقاييس اختيار المادة

¹ - ينظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية، مصر، (دط)، 2005م ص:230.

² - باني عميري، دراسة نحوية لكتاب "المختار في قواعد اللغة العربية" المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية، الجامعة، نشرة التعليم والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، ع:18، 1983م، ص:17.

اللغوية ما أشار إليها الأستاذ "الحاج صالح عبد الرحمن"، والمتمثلة في كل من المظهر اللفظي والمظهر الدلالي والمظهر النفسي الاجتماعي¹.

أما المظهر اللفظي، فيراعى فيه عدم التناثر بين مخارج الحروف في الكلمة؛ لأن إخراجها من المتعلم يتطلب مضاعفة مجهوده العضلي - في النطق لا في السماع - من دون فائدة قد يستفيد منها المخاطب، وتبعاً لذلك يجب أن تُختار الكلمة التي فيها مخارج قليلة لا يحتاج المتكلم في إخراجها إلى كلفة فيزيولوجية باهضة.

وفي حين تعادل اللفظان في التعبير عن المعنى نفسه، فيجب أن تختار الصيغة المجردة المأنوسة الكثيرة الجريان على الألسنة القليلة الحروف والحركات، بدل الصيغة المزيدة غير المأنوسة، كثرة الحروف والحركات، كما يُفضل أن تختار الكلمة التي يمكن أن تتصرف ويشقّ منها بدلاً من غيرها، وكل هذا إذا كان النص موجّهاً إلى فئة تعليمية غير جامعية.

وأما المظهر الدلالي، فيتطلب تفضيل اللفظ الذي يدلّ على مفهوم شائع بين الأمم على اللفظ الذي يدلّ على مفهوم خاص بشعب من الشعوب غير الشعب العربي. فكلّ أمة نظرتها الخاصة التي تحلّل بها الواقع، ولهذا ينبغي أن ننظر في المفهوم في ذاته لا من خلال اللفظة الأجنبية التي تؤديه، وذلك كلّما اضطررنا إلى استعمال مصطلح علمي أو حضاري.

ويتطلب أيضاً الاكتفاء باللفظ الواحد للدلالة على الواحد، خاصة في المصطلحات العلمية، كما يخصّص اللفظ الذي يدلّ في السياق اللفظي الواحد للتعبير التحليلي الموضوعي، كما هو الشأن في لغة العلم والتقنيات ولغة الإعلام والقانون، أما اللفظ متعدّد المعاني فيترك للغة الأدب والتعبير عن المشاعر.

وأما المظهر النفسي - الاجتماعي، ويمكن أن نسمّيه بالمظهر الاستعمالي ويهمّ كلاً من المربيّ واللّساني على حدّ سواء، فيتطلّب تفضيل اللغة الأكثر استعمالاً في لغة التّخاطب الشائعة بين جميع الأوساط والبلدان العربية، والكلمة الشائعة الاستعمال عند العرب قديماً والكلمة التي اتفق على استعمالها في لغة التحرير أكثر البلدان العربية، والكلمة المؤكّدة يكون مفهومها الأصلي أقرب إلى المفهوم الحديث، كما تُفضّل الكلمة التي لا تدلّ على معنى محظور في بلد عربي.

¹ - لمزيد من التّوسع، ينظر، عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007م، من ص: 207 إلى ص: 213. وكذا، بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النّظرية والتّطبيق، ص: 149-150.

وفي الأخير لا بدّ أن تُرتّب هذه المقاييس بحسب أهميتها، لذا فقد رأى علماء اللّسان أن المظهر الذي يُقدّم على غيره هو المظهر الدّلالي، يليه المظهر الاستعمالي، ثم اللفظي. وفي حين يجب أن تكون لغة النّص بسيطة مقبولة على حسب المقاييس السّابقة، فلا بدّ أيضا لها من أن لا تتعدّى هذه البساطة حدّها اللازم، فيحبّذ للنّص أن يكون من النّوع «السّهّل الممتنع»، بحيث يبذل معه المتعلّمون الجهد اللازم من أجل الفهم وإثارة التّفكير في المعاني الحقيقية للمفردات والتّعابير، والتّفكير فيما تدلّ عليه التّراكيب والأساليب، وهنا تبرز علاقة التّكامل بين الموصافات الأولى التي تتّصل باهتمامات المتعلّمين وتشوّقهم لما يقرؤون والموصافات المتّصلة بضرورة أن يمتنع مستوى النّص عن إدراكهم دون بلوغ حدّ الاستعصاء، بحيث يدفعهم الاهتمام بالنّص إلى الرّغبة المتزايدة في إجهاد التّفكير والعمل والميل إلى العمل والتّعلّم والاكتساب¹.

وفعلا فقد أظهرت التّجارب في هذا الخصوص أن الاستعمال الدائم للأنماط السّهلة، يجعل المتعلم لا يتعامل إلا مع نصوص لغتها وأدبيتها ضعيفة، وهو ما يجعل مردودها البيداغوجي دون المستوى المطلوب، لأنّ التّلميذ لا يبذل فيها جهدا²، وفي ذلك يقول "دي بوجراند": «وأرى أنّ مبدأ الاقتصاد في الجهد، قد جُعِل على سبيل الخطأ معيارا للأنشطة الإنسانيّة في عمومها، ولقراءة النّصوص بوجه خاص، ولقد أمدّنا مبدأ الاقتصاد في الجهد بمستودع لكتب القراءة التّأفهة المملّة للأطفال نظرا إلى الاعتقاد أنّه ينبغي لنا أن نتابع الإجراءات السّهلة وأن نتجاهل الإجراءات العقيمة»³.

ولذا يرى "عبد الراجحي" أنّه من المهمّ جدّا ألاّ نؤخّر تقديم نماذج من الفصحى إلى المرحلة الابتدائيّة على النّماذج الأدبيّة الكبرى في تراثهم وإن اقتضى الأمر تبسيط النّص في هذه المرحلة، وهذا ما هو مطبّق في البلاد المتقدمة، حيث يُدرّس شكسبير في المرحلة الابتدائيّة في بريطانيا، ويُدرّس جوته في المرحلة نفسها في ألمانيا⁴.

¹ - ينظر، موهوب حروش، منهجية تدريس النّصوص في الطّور الثّالث من التّعليم المتوسّط، همزة وصل، ص: 261.

² - محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، ص: 118.

³ - دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص: 565.

⁴ - عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، (دط)، 1995م، ص: 95.

ولحلّ تلك المشكلة يشير الأستاذ "عبد الرّحمان الحاج صالح" إلى أنّ ذلك "يكون بأحد الشّيئين: إمّا أن يختار نص أنتجه بالفعل أحد الكتاب لملائمته للموضوع المخطّط، يقلّ فيه الغريب من الألفاظ والتراكيب فيستبدل فيه ما بقى مما لم ندرجه في تخطيطنا بما هو موجود فيه، وإما أن نحرّر بأنفسنا (المعلم نفسه أو مؤلف الكتاب المدرسي) النصّ الذي نحتاج إليه مراعين في ذلك كل الشروط الانتقاء والترتيب"¹ بمعنى انتقاء لغة هذه النصوص ألفاظها وتراكيبها، ثمّ ترتيبها بحيث تتدرّج بانسجام من درس لآخر.

وبهذه الحلول يكون المتعلّم قد اكتسب اللّغة التي تمكّنه من الاتّصال بغيره والتّعبير عن أفكاره، ولكن دون إهمال اللّغة الأدبيّة الرّاقية، لأنّ احتكاك المتعلّمين بالنّماذج الرّاقية يكسبهم أساليب عربية فصيحة، وقد بيّنت التّجارب أنّ الطّفل يحتاج المستويين الاثنين معا في أيّ سنّ من عمره، وإن طغى أحدهما على الآخر كانت النتيجة وخيمة؛ فالطّفل إن لم يطلّع مبكّرا على ما كتبه الأدباء والعلماء بشيء كثير من التّقريب إلى ذهنه ومراعاة مداركه فتبقى لغته فقيرة ذات خصاصة مهولة وبالتالي مستواه الثقافي أيضا². ولذا ينبغي على واضعي الكتاب المدرسي التّنويع في النّصوص بمراعاة المستويين معا، مستوى تستلزمه الحياة اليوميّة ومستوى يخصّ الخطاب الأدبي لأنّ الاقتصار على أحدهما يؤثر سلبا على لغة المتعلّم.

(4) - معيار القصر والطّول:

يجب أن تكون النّصوص التّعليميّة المختارة قصيرة، بحيث لا تأخذ دراستها وقتا طويلا، فيقضي المعلم معظم الوقت المخصّص للدّرس في شرحها فيضيق الغرض الأصلي من الدّرس، لأنّه لن يبقى بعد ذلك وقت كاف للتّدريبات التي يكتسب التّلاميذ عن طريق آليات الاستعمال اللّغوي الصّحيح³.

¹ - عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص: 230.

² - عبد الرّحمان الحاج صالح، تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسي وإمكانية استفادته من البحوث العلميّة الحديثة، مداخلة في اليومين الإعلاميين حول التّعليم الأساسي، ص: 6.

³ - كريمة أوشيش حمّاش، النّصوص المستغلّة في تقديم دروس التّراكيب النّحوية والصّيغ الصرفيّة لتلاميذ السّنة السّابعة أساسي - دراسة تحليليّة نقدية - كراسات المركز، ع: 5، ص: 93.

ولهذا يدعو الأخصائيون في تعليم اللغات إلى استغلال النصوص القصيرة جدا لأن "النص الطويل يجعل استغلاله صعبا في القسم، وتكدس المعلومات يصعب التحكم فيها من طرف المعلم والمتعلم"¹.

وحتى إن جاء النص التعليمي طويلا فلا ينبغي على المعلم أن ينظر إلى النصوص كأنها نصوص مقدسة لا يتصرف في أحجامها، فأهم شيء في مثل هذه الحال أن يقتطف منها المعلم ما يتلاءم مع حجم الحصّة، أخذا في ذلك بعين الاعتبار الوحدة العضوية لأفكار المقتطف، بحيث يمكن احتواؤها في فكرة أساسية واضحة، حتى لو ورد ذلك في فقرة واحدة، ويمكن حينئذ الانتقال في الحصّة المقبلة إلى نص آخر، كما يمكن تكليف التلاميذ في نهاية الدرس بمطالعة البقية التي لم نتعرض لها للأسباب المذكورة².

ومما يؤكد أهمية هذا المعيار هو أن النصوص يجب أن تكون محدودة في مفرداتها وتراكيبها، فرغم احتمال أي لغة على عدد هائل من الكلمات، فإن الاختيار والتحديد مسألتان حتميتان ولن يكونا نافعين في التعليم إلا إذا كانا مسندين إلى معايير موضوعية³. فليس كلّ ما في اللغة ضروري للمتعلم، إذ لا يقتصر المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي مثلا على بعض العناصر اللغوية دون غيرها، فلا يستعمل كلّ ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته وسعة ثروته اللغوية، وهو القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاجه المتعلم⁴.

وفي الصدد نفسه يشير الأستاذ "عبد الرحمن الحاج صالح" إلى أن ليس كلّ ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب وما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه ونموه⁵. فالمتعلم لا يحتاج إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه

¹ - ينظر، صليحة مكي، مجلة اللسانيات، ص: 165.

² - ينظر، موهوب حروش، منهجية تدريس النصوص في الطّور الثالث من التعليم المتوسط، همزة وصل، ص: 261.

³ - ومن هذه المعايير، نذكر: 1- الشّيع: أي كلّما كانت الكلمة أكثر استعمالا كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة، 2- التّوزيع: ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة، 3- قابلية الاستدعاء: أي الكلمات التي يسهل تذكرها واستدعاؤها دون عناء كلّما خطر على بالك موضوعا ما، 4- المعيار النفسي والتعليمي. (لمزيد من التّوسع ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، من ص: 67 إلى ص: 70).

⁴ - عبد المجيد سالم، مدخل إلى علم تعليم اللّغات، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ع: 5، 1995م، ص: 140.

⁵ - عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص: 203.

الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية، مما تقتضيه الحياة العصرية، أما اللغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معينة ثم الثروة اللغوية الواسعة، فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية يتحصّل عليها على مر الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة¹.

وبإمكان الباحث في تعليمية اللغات أن يقوم بإحصاء المستوى الإفرادي للغة² من أجل تحديد عناصرها اللازمة للتعليم، وذلك تسهيلا لعمل المتخصص في تعليم اللغات، لأن الإحصاءات وسيلة فعالة تمكّن الباحث من إجراء تحليلاته ومقارناته بين الطرائق المختلفة ليعرف مواطن الضعف فيها ويقترح لها الحلول المناسبة³.

ويؤكد الأستاذ "عبد الرحمن الحاج صالح" أنه لا يمكن أن يتجاوز -المتعلّم- أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كلّ درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة، وإلا أصابته تخمة ذاكرية، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة⁴.

كما أن تعليم اللغة لا يُقصد به "تعليم النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة، وإنما تعليم لغة معينة يهدف بالأساس إلى إكساب المتعلّم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية، ويجب أن تراعى في ذلك الغايات البيداغوجية ومستوى المتعلّم ودرايته الذاتية والوقت المخصص للمادة"⁵.

¹ - المرجع السابق، ص: 203.

² - وفي هذه النقطة نشير إلى المشروع الذي قام به دول المغرب العربي في الستينيات، حيث عمدت إلى ضبط مشروع أسموه بـ"الرصيد اللغوي الوظيفي" الذي حاولوا فيه ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي. (لمزيد من التوسع. ينظر، عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج: 2، ص: 180-181).

³ - عبد المجيد سالمى، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، ع: 5، ص: 140-141.

⁴ - عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص: 203.

⁵ - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، (د.ط)، 1983م، ص: 16.

(5) - معيار التّنوع والإفادة:

يجب أن تكون مواضيع النصوص التعليميّة المختارة متنوعة ومفيدة ومثيرة لإعجاب المتعلّمين وميولهم، حيث إنّ مناقشة القطعة النثرية أو القصّة أو الفقرة من موضوع محبّب إلى نفس التّلاميذ تزوّدهم بطائفة من الخبرات وألوان الثّقافة والمعرفة¹.

ولهذا يجب أن نتوخّى في اقتناء النصوص تنويع أشكال التعبير التي ترد عليها قصد أن يأخذ التّلاميذ صورة واضحة وبصفة تدريجيّة عن مختلف أشكال التعبير الأدبي وأغراضه؛ كالشعر والنثر والوصف والحكاية والمقالة والمراسلة والخطاب والتّحليل والحوار وما إلى ذلك².

ولكن لا يجب على هذا التّنوع أن يكون مقتصرًا على الأساليب الرّفيعة فقط، وبذلك نقصي نصوصًا ذات أساليب بحجّة أنّها ليست بليغة. فربّما "تتضمّن بعض أشكال اللّغة العاديّة مدلولات ثريّة تعجز أشكال أخرى عن تحقيقها"³. فينبغي مثلاً الاهتمام بنصوص تتناول الموضوعات العلمية والاختراعات التي تثير اهتمامات المتعلّمين وتلبّي حاجاتهم، وإن لم يكن كذلك فلن يحصل المتعلّمون من دراستها إلاّ مزيدًا من كراهيتهم للأدب ودراسته.

كما أنّ تنوّع النصوص لا يقتصر على الأدبي فقط الذي لا يفهمه المتعلّم أحيانًا وقد يضجر منه أحيانًا أخرى، بل إنّ النصّ القرآني ونص الحديث النبوي الشريف أمر ليس موضع جدال، فالهمم أن يكون الاختيار مبنياً على معايير صحيحة.

وخلاصة القول في هذا الشأن هو وجوب تنوّع النصوص أشكالاً ومضاميناً، فاللّغة وضعت للتّبليغ والاتّصال قبل كل شيء، فإن لم يفهم ذلك المعلّم وقصد تعليم الأساليب التي يجدها في النصوص ذاتها ولنفسها؛ أي كنماذج للأساليب الجميلة دون مراعاة الاحتياجات التعبيريّة الحقيقية التي يشعر بها المتكلّم عند استعماله الفعلي للّغة في مختلف الأحوال الخطابيّة التي تثيرها الحياة اليوميّة فإنّه يكون بذلك أخطأ الغرض الأساس، بل جمّد بذلك استعمال اللّغة العربيّة وقصرها على الجانب الأدبي ليس غير⁴.

¹ - زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص: 213.

² - موهوب حروش، منهجية تدريس النصوص في الطّور الثّالث من التّعليم المتوسّط، همزة وصل، ص: 262.

³ - سعيد حسن البحيري، علم لغة النصّ: المفاهيم والاتّجاهات، ص: 60.

⁴ - عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج: 1، ص: 179.

كما أن من شأن تنوع النصوص التعليمية أن ينمي القراءة الإبداعية والناقدة للمتعلّمين، ممّا يساهم في توليد فكر جديد وحلول متنوعة للمشكلات الاجتماعية التي تواجههم في الحياة اليومية.

(6) - معيار الترابط والانسجام:

يجب أن تكون النصوص التعليمية مترابطة ومنسجمة؛ فالنص منتج مترابط، متنسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلامية¹.

ولئن كان النصّ التعليمي يأخذ عددا محدودا من المفردات والتراكيب كأن يكون مقتظا من نصوص أخرى، فإن ذلك يجعلنا نتساءل عن الفقرات التي نختارها من نص ما، أيمن أن نقرأها كخطابات أو نصوص مستقلة بذاتها عن النصوص التي اختيرت منها ؟. وهل المعاني التي تحيلها هذه الفقرات أو المقتطفات المختارة تشابه أو تختلف عن الخطاب الأصلي الذي اختيرت منه ؟ وهل تمثل استعماله الحقيقي ؟.

إنّ الإجابة عن هذه الأسئلة أمر صعب، ولكن نجد أن فصل تلك الفقرات عن سياقها العام بحيث تصبح وحدات تبليغية مستقلة تقدم معزولة عن بقية الخطاب لتحقيق الأهداف التربوية يقلل من قيمتها كخطاب حقيقي² وهذا ما يجعلها بعيدة كل البعد عن الاستعمال الطبيعي للغة.

لكن يرى "بشير إبرير" أن هناك إمكانات متنوعة تمكنا من وضع فقرات تجعل المتعلّم يعتقد أنّها استعمال طبيعي للغة، حيث يقول : «لا شيء يتعارض أو يستوجب أن تكون النصوص مرتبطة بعضها ببعض لتكون وحدة إبلاغية طبيعية، قد نأخذ من مراسلات متبادلة ونرتبها ولا نأخذ من الواحدة إلا فقرة أو اثنتين، ويمكن أن نعتبر هذه المجموعة وحدة كاملة .. ويبقى السياق التبليغي للنص، بحيث يكون الموضوع جاذبا لاهتمام المتعلّم بكيفية أو بأخرى»³.

وتجدر الإشارة في هذا السياق أن النص لكي يكون مترابطا ومنسجما يجب أن لا يكون مصطنعا ومتكلّفا قصد تضمينه مسائل نحوية معينة يحتاج إليها درس معين، بل لا بدّ للنص أن يكون أصيلا له هدف محدد في الواقع الحياتي وفي القسم كذلك.

وفي نهاية الحديث عن معايير اختيار النصّ التعليمي ومواصفاته وشروط إعدادة في ضوء المقاربة النصّية، يمكن القول إنّ عملية اختياره وإعدادة -النصّ التعليمي- عملية صعبة تحتاج

¹ - خولة طالب الإبراهيمي، قراءة في اللسانيات النصية، ص: 117.

² - ينظر، بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص: 153.

³ - المرجع نفسه، ص: 154.

إلى عمل مكثف وتكاتف مجهود أطراف عدّة لتحقيق الأهداف المرجوة والكفاءات المستهدفة منه؛ خاصة باعتباره المحور الرئيس الذي تدور عليه رchy العملية التعليمية التعلمية، وحتى يكون النص في خدمة التعلم عموما والمتعلم على وجه الخصوص لا بدّ أن يكون معدّا إعدادا تعليميا يتفق وحاجيات المتعلمين (كما وكيفا) وخصائصهم الفردية، مستثيرا لميولاتهم واهتماماتهم، مراعيًا مستواهم وحاجياتهم (النفسية، المعرفية، الاجتماعية...)، متنوعا في أشكاله ومضامينه، بحيث يكون متنسقا ومنسجما بألفاظ وتركيب محدودة قابلة للاستيعاب، ومن ثمّ يستطيع المتعلمون محاكاته واستعماله في كافّة الحالات الخطابية التي تتطلبها الحياة اليومية من أجل حلّ المشكلات. ولا يتأتى الاختيار الأمثل للنصوص التعليمية إلا بالاستفادة من الدراسات (الاجتماعية، النفسية...) والنظريات اللسانية المختلفة، لأنّ اللسانيات في ضوء العملية البيداغوجية تتحوّل "من حيث إنّها الدّراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية لتصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى"¹.

ولم يكن النصّ التعليمي ليطمّيز بهذه المواصفات والشروط الصارمة لإعداده، إلّا لأنه يلعب دورا هاما في العملية التعليمية التعلمية، حيث تتخذ المقاربة النصّية مطية لجميع التعلّقات، وهو ما أكسبها أهمية كبيرة في تعليم اللغات وتعلّمها. وهذا ما سنتعرف عليه من خلال حديثنا اللاحق.

VI- أهمية المقاربة النصّية في عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها:

من خلال تطبيق المقاربة النصّية فإنّ المتعلم يكتسب قدرتين هما:

- (أ) - **قدرة التلقّي** : وتتعلّق بفهم محتويات النصوص وإدراك مقاصدها وكيفيات بنائها.
 - (ب) - **قدرة الإنتاج** : حيث لا تتعلّق بإنتاج نصوص شبيهة بمحتويات النصوص التي تلقّاها فقط، بل تتعدّى إلى إنتاج نصوص أكثر إبداعا تتماشى مع الموقف التواصلّي الكتابي.
- إذا، فالمتعلم في المقاربة النصّية يكون قد امتلك هذين القدرتين، ومجموعهما هو ما يسمّى "بالكفاءة النصّية"؛ والتي يُقصد بها تلك الأدوات والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها الطّالب لإنتاج نص مفهوم المعنى متماسك المبنى، مراعيًا عناصره: نوع النصّ، وغرضه، وسياقه، ومضمونه،

¹ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقول تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2000، م1،

وبناءه المخصوص، وهي عناصر أساسية في تحليل الخطاب (نحو النص)، نفصلها في النقاط الآتية:¹

- * الروابط الشكلية والروابط الدلالية والمنطقية.
- * بناء النص وفق المتعارف، فيميز النص الحجاجي عن النص الإخباري وعن النص السردى.
- * التناص؛ ويعني علاقة النص بغيره من النصوص وإحالاته إلى الخارج.
- * الجنس الذي ينتمي إليه النص: نثر أو شعر، مقالة أم خاطرة أم قصة... الخ.
- * الأبنية النحوية في النص وقدرتها على توصيل المعنى المراد.
- * تلقى القارئ للنص، والأدوات الداخلية المساعدة على ذلك كالإشارات التاريخية والأزمنة، والأعلام والمصطلحات... الخ.
- * العلاقات الدلالية في جمل النص وأثرها في ترابطه.
- * الإضمار؛ فلا بدّ من تحديد العائد الذي يعود إليه الضمير .
- * تحديد العناصر المحذوفة في النص والقرائن التي دلّت عليها.
- * تحديد عناصر اتّساق وانسجام النص من مثل: التكرار والربط والإيحاءات المعجمية، وكذا العناصر البلاغية وكيفية تأثيرها في ترابط النص.
- * التعبير عن المعنى الواحد تعبيراً حقيقياً وآخر مجازياً.
- * الحكم على جودة النص ونجاحه في الإبلاغ والتوصيل، ويتضمّن بالطبع نقده من جميع النواحي: المبنى والمعنى... الخ.
- تعتبر هذه النقاط من الأمور الرئيسية لفهم النص وإنتاجه، لذا لا بدّ على معدّي المناهج من إدراجها والتركيز عليها ليحرص المعلم على إكسابها للمتعلّمين وتداولها فيما بينهم ليتمكّنوا من فهم وإنتاج نصوص متعدّدة الأنماط والأشكال.
- إنّ المقاربة النصّية تمكّن المتعلّم أن ينتقل من عنصر متلقّ فقط إلى عنصر متلقّ ومنتج في نفس الوقت، وذلك من خلال الانطلاق من نصوص طبيعية وتحليلها، ولهذا يمكن القول عنها أنّها

¹ - ينظر: وليد أحمد العناتي، كفايات الطالب الجامعي، دراسة لسانية تربوية، مجلّة اللسانيات، الجزائر، العددان 12 و13، 2007، ص: 70.

مقاربة تواصلية، حيث إنّ المتعلّم بعد الممارسة التعليمية يستطيع توظيف ما تعلّمه في المواقف التي تواجهه في الحياة اليومية.

إضافة إلى ما سبق فإنّه يمكن القول إنّ أهمية المقاربة النصّية هي من أهمية ما تقدّمه النصوص من وظائف، حيث تتحدّد "وظيفة النص" في معناها العام بأنّها المعنى الذي يُتّصل عليها من نص ما في عملية تواصل أو بأنّها الغرض الذي يحققه نص ما في إطار موقف تواصل¹.

وبما أنّ النصّ محور للعملية التعليمية التعليمية فإن أغراضه ووظائفه تتعدّد بحكم هذه الوظيفة الأولى الأساسية، فما النصّ في الواقع إلا وسيلة، ولكنّه وسيلة فعّالة في عملية التربية والتعليم، إنّ السند التربوي الذي يعتمد في أغلب الدروس اللغوية، وهو القاعدة التي ينطلق منها المعلم لإحداث الوضعيات التربوية والتعليمية المختلفة لتحقيق أهداف البرنامج².

ومن الوظائف الأخرى للنصّ التعليمي (تتلخص في وظائف العملية التواصلية)، نذكر:

(1) - وظيفة الإبلاغ :

حيث يفهم المرسل (المعلم أو الكاتب) المرسل إليه (المتعلّم) أنّه يوفرّ له معرفة، وأنّه يريد أن يبلغه شيئا ما³.

فمن خلال النصوص يسعى المعلم إلى تبليغ العديد من المعارف بشتّى أنواعها إلى المتعلّمين؛ بدءا من تعليم كيفية القراءة الصحيحة عبورا بتكوين ثروة من المفردات والمعاني وتعليم أنماط لغوية جديدة وأساليب بلاغية، انتهاء بتنمية القدرة على النقد والمشاركة وصولا إلى تنمية القدرات التعبيرية .

فمثلا لو أخذنا نشاطي القراءة والكتابة اللذان لا يمكن الاستغناء عنهما نجد أنّ المعلم في تنقله بين هذين النشاطين يشرح، يناقش، يحلّل، يعلّل، يقارن... إلخ، ولكنّه في كلتا الحالتين يجب عليه أن يتصوّر الموضوع ويحيط بالنصّ المقروء والمكتوب من جميع جوانبه لكي يتمكّن من تبليغ مضمونه وجماله والقيم الموجودة فيه .

¹ - كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنصّ (مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج)، ص: 107.

² - سرحان عبد الحميد، النصّ في العملية التعليمية/التعليمية، منشورات الأونيس، الجزائر، ط1، 2005م، ص: 7.

³ - كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنصّ، ص: 138.

ولا يتوقف دور النص عند هذا الأمر، بل قد يتخذ المعلم أيضا مطية في عملية إيصال وتبليغ المفاهيم النحوية والصرفية وخاصة التركيبية، وبفضله يتم التوصل إلى إدراك كيفية استعمالها دون عزلها عن سياقاتها المختلفة مما يمكن المتعلم من اكتسابها اكتسابا وظيفيا. ولعل أهم ما يميز النص باعتباره وثيقة مكتوبة أنه يعدّ عاملا مهما في نقل الخبرات والتجارب من جيل إلى جيل، وبين أبناء الجيل الواحد.

(2) - وظيفة الاتصال والتواصل :

إن المتعلم لا ينطلق عند تلقّي النص من فراغ، ولكنه يستدعي من ذاكرته النشطة ما يعينه على مد جسور التواصل بينه وبين النص (بمعنى المعلم)، فيسهم في إنتاج دلالاته من خلال التفاعل بين العناصر المتوقعة والغير متوقعة التي تتوافر في النص. ومن هذا المنطلق فإن النص التعليمي يُكسب المتعلمين قدرة على التعبير الشفوي والكتابي عن أغراضهم المختلفة، أو لنقل إكسابهم ملكة تواصلية (Compétence) (communicative)؛ أي قدرة على استعمال اللغة استعمالا صحيحا في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض، وهذا بعد أن بلغوا واكتسبوا ملكة لغوية (القدرة على التركيب السليم للنماذج الصوتية والمعجمية والنحوية والنصية لنظام اللغة)¹.

إذا، فالنص التعليمي يسعى - بوجود المعلم - من خلال وظيفته الإبلاغية أولا (أي تقديم العديد من المعارف اللغوية والاجتماعية والأدبية ...) إلى الوصول بالمتعلم في الأخير إلى تكوين كفاءة تواصلية، والتي تعدّ الكفاءة الختامية الأهم بالنسبة للمتعم بعد تعامله مع مختلف أنماط النصوص.

وتكسب هذه الكفاءة أهميتها من خلال من تمثلها واشتمالها على عديد القدرات، ومنها:²

- **قدرات لسانية:** تمكن المتعلم من التعبير الفصيح والسليم الذي يراعي قواعد النحو، وصيغ الصرف، وأوجه دلالة الألفاظ والأساليب، كما تمكنه من إنتاج الخطاب وتأويله بشكل صحيح.
- **قدرات منطقية:** تمكن المتعلم من أن يشقّ معارف من العبارات اللغوية، كما يستطيع أن يختزن هذه المعارف في الشكل المطلوب، وأن يستحضرها لاستعمالها في تأويل العبارات اللغوية.

¹ - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص: 19.

² - ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، ص: 105-106.

- **قدرات معرفية:** تمكّن المتعلّم من تكوين رصيد معرفي منظم يستطيع بواسطته أن يشقّ معارف من العبارات اللغوية ويستعملها في إنتاج الخطاب وتأويله.
- **قدرات إبداعية:** تمكّن المتعلّم من استخدام قدراته الإبداعية لفهم العبارات اللغوية وإنتاجها واشتقاق معارف معينة من هذه المدركات.
- **قدرات تداولية:** تمكّن المتعلّم من استخدام اللغة حسب السياق النفسي والاجتماعي والثقافي، أي في موقف معيّن قصد تحقيق أهداف تواصلية محدّدة .

(3) - وظيفة الاستثارة أو التأثير:

يفهم المرسل المرسل إليه أنّه يحثّه على أن يتّخذ موقفا محدّدا اتّجاه شيء ما¹. وتظهر وظيفة الاستثارة في النصّ التعليمي بصفة جليّة، خاصّة في الظواهر اللغوية وكذا القيم الاجتماعية والأخلاقية والأحكام العامة والخاصّة من جهة، وتظهر من جهة أخرى عند استثارة اهتمامات التلاميذ وإشباع ميولاتهم . ونستطيع القول إنّ وظيفة الاستثارة في النصّ ما هي إلا وظيفة توجيهية إرشادية للمتعلّمين تتغيّر بحسب مستوى المتعلّمين واحتياجاتهم واهتماماتهم وميولاتهم. وهي موجودة في كل جزء من أجزاء النصّ باعتباره متتالية من الأفعال وفق المنهج التداولي. وقد تتحقّق وظيفة الاستثارة في النصوص التي تحمل أكثر إعلاميّة، فالمتلقّي يبدي اهتماما أكبر بالنصّ عندما يُواجه بعناصر جديدة غير متوقّعة تدفعه إلى أن يستجمع قواه ويستفرغ جهوده للوقوف على ما يكتنفها من طرافة أو جدّة أو غموض، فكلّما تضمّن النصّ قدرا من العناصر الغير متوقّعة ارتفعت درجة إعلاميته، وبذلك ارتفعت درجة استثارته للمتلقّي، بالطّبع من دون أن يصل ذلك إلى الإلغاز الذي يهدم الجسور بين النصّ والمتلقّي، رغم أن ذلك سيؤدّي إلى تأثير سلبي على المتلقّي.

(4) - وظيفة الالتزام:

يفهم المرسل المرسل إليه أنّه ملزم بإنجاز فعل معيّن². فعند تحليل النصوص يوجّه المعلّم متعلّميّه إلى أمور عديدة، ويلزمهم بإنجاز أفعال ليحقّق النصّ المدروس الكفاءات المستهدفة منه.

¹ - كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، ص:143.

² - المرجع نفسه، ص:153.

(5) - وظيفة الإعلان:

يُفهم المرسل المرسل إليه أن النص يوجد واقعا جديدا، وأن المنطوق للنص يعني إدخال عامل معين¹.

ويمكن في الأخير أن نقول إن وظائف النص التعليمي ما هي إلا أهداف المنهاج التعليمي الخاص بكل مستوى، لذلك نجد أن جل الوظائف تركز على ثلاث مجالات هي²:

(أ) - المجال المعرفي:

ويظهر ذلك في الحقائق والمعلومات اللغوية وغيرها التي يزودنا بها النص، كما يتحقق في استيعاب الأفكار الظاهرة التي يشتمل عليها، وكذلك فيما يكتشفه القارئ عند تحليل المادة القرائية إلى عناصرها المختلفة، وما يجده بين ثناياها من عقلية الكاتب ونفسيته أو ما ينقله لنا من ثقافة الآخرين، وأخيرا في إعادة تركيب أفكار جديدة؛ أي ابتكار قضايا لم يسبق إليها، وذلك من خلال الأفكار المكتسبة من النص وربطها بالمعلومات السابقة التي يملكها المعلم والمتعلم.

(ب) - المجال السلوكي الوجداني:

ويتجلى في القيم الخلقية والاتجاهات السلوكية التي يتركها النص في نفوس المتعلمين وعواطفهم ومشاعرهم الوجدانية.

(ج) - المجال الحركي الجسدي:

ويُلاحظ في المهارات الحركية الجسدية التي يكتسبها المتعلم من مهارة قرائية لفظية، ومهارة كتابية يدوية، ومواقف تمثيلية ومسرحية وخطابية ... الخ

وخلاصة القول في هذا الشأن هو أن مجموع الوظائف السابقة متداخلة فيما بينها، وهي تدخل تحت غطاء وظيفة أعم وهي "الإبلاغ والتواصل"، لكن هذه الوظيفة الأساسية تختلف وتتوسع وظائفها الفرعية باختلاف نوع ونمط النص، فلكل نمط معين وظائف معينة.

وكما هو معلوم أن العملية التعليمية التعلمية لا تشتمل ولا تستعمل نمطا أو نوعا واحدا من النصوص، بل أنماطا عدة تسعى من خلالها إلى تحقيق التكامل اللازم في تعليم التلميذ، خاصة إذا تعلق الأمر بإنتاج نصوص مناسبة للمواقف الحياتية المختلفة التي تواجه المتعلم.

¹ - المرجع السابق، ص: 157.

² - ينظر، نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار الفائق، بيروت، ط1، 1985م، ص: 37.

المبحث الثاني:

تطبيقات المقاربة النصّية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها
في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط

I- تمهيد.

II- مبادئ المقاربة النصّية وكيفية توظيفها في تعليم اللّغة
العربيّة وتعلّمها.

المبحث الثاني: تطبيقات المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية وتعلمها في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

I- تمهيد:

إنّ المتبّع لتطوّر الدّراسات اللّسانية يجد أنّ الدّراسات الأولى الدّاعية إلى ضرورة تحليل كليات النصّ قد تزامنت مع تلك التّحوّلات الجوهرية التي شهدتها الدّرس اللّساني بشكل عام (منذ منتصف الستينيات إلى بداية السبعينيات تقريبا)، فدخل في حقبة جديدة، يمكن أن تسمى "الحقبة التّواصلية"، وهي حقبة تحوّل النّماذج اللّسانية من لسانيات يكاد يقتصر اتّجاهها على النّظام اللّغوي (من سوسير إلى تشومسكي) إلى لسانيات تركّز على الجانب التّواصلي والوظيفي، حيث صار الاستعمال الفعلي للعلامات اللّغوية في أحداث تواصلية محقّقة يقترب بشكل قوي من واجهة الاهتمام، وأصبح يُطالب بإدخال الأقوال اللّغوية في مركبات وسياقات شاملة للنّشاط التّواصلي¹. ويرى أصحاب هذا الاتّجاه "أنّ الكلمات ليس لها معانٍ، وإنّما لها استعمالات، وأنّ هذه الاستعمالات تخرج بها من محيط اللّغة السّاكن إلى محيط الكلام المتحرّك، كما أنّ معنى الكلمة يكمُن في استخدامها، أو كما يقول "فيتجنشتاين": لا تبحث عن كلمة، بل ابحث عن استعمالها"². ومع استمرار البحث، فقد تغيّرت نظرة الدّرس اللّساني للّغة، وذلك لتقطّنه بأنّ الوظيفة الاجتماعيّة الأهم للّغة هي التّواصل، والتي لا تتمّ إلّا من خلال نصوص مرتبطة بسياقها التّواصلي وليس من خلال الجملة³. ومن هنا كان البحث عن الآليات المحقّقة للتّواصل من خلال النّصوص هو هدف نحو النصّ (لسانيات النصّ).

ويرى الكثير من الباحثين⁴ أن الهولندي "فندايك" هو المؤسس الحقيقي للسانيات النصّ، وذلك من خلال كتاباته العميقة والأصيلة حول نحو النّصوص، فقد سعى في كتابه الأول "بعض مظاهر أنحاء النصّ" الذي أصدره سنة 1972 إلى إقامة تصوّر متكامل عن النصّ، وظل هذا الأمر مستمرا معه إلى سنة 1977 حين أصدر كتابه "النّص والسياق"، وكذا في كتاباته الأخرى، منطلقا

¹ - ينظر، فولفانج هاينه، ديتير فيهفجر، مدخل إلى علم اللّغة النصّي، ص: 18.

² - سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار، القاهرة، ط2، 2010م، ص: 38.

³ - ينظر، أحمد عفيفي، نحو النصّ - اتجاه جديد في الدرس النحوي، زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001م، ص: 40.

⁴ - ينظر، المرجع نفسه، ص: 11.

من تحليل سيكو لساني للنص، رابطا بين الدلالة والتداولية¹. حيث اشتمل كتابه "النص والسياق" على بحث مستفيض في المفاهيم الأكثر أهمية، مثل: الترابط، والاتساق، ومحل الخطاب، والعلاقات بين الجوانب الدلالية والتداولية للخطاب، فكانت غاية هذا الكتاب - بحسب ما يصرح به "فندايك نفسه" - هي استقصاء البحث في المسائل الأساسية للدلالة والتداولية، وإحدى هذه المسائل المهمة هي ما يخص التعلق بين الجملة المؤلفة من جهة أولى، ومتوالية الجمل من جهة ثانية².

وتجدر في هذا المقام الإشارة إلى أنّ ظهور لسانيات النص في جو من الدراسات التواصلية من قبيل تحليل الخطاب والتداولية جعلها تتأثر بهذه الدراسات وتستفيد منها³، بل إن هناك من رأى كل هذه الدراسات تصب في قالب واحد وتعمل من أجل هدف واحد، وهو تحديد الآليات المحققة للتواصل، حيث إنّ «التداولية وتحليل الخطاب يردان في غير موضع بوصفهما مترادفين أو مصطلحين مختلفين لمفهوم واتجاه واحد، وترد التداولية أحيانا بوصفها نوع من تحليل الخطاب»⁴.

إذا، فلا سبيل إلى فض الاشتباك بين تحليل الخطاب من ناحية، وتحليل النص أو لغويات النص وتحليل الحوار أو المحادثة (التداولية) من الناحية الأخرى، لأنها تلتقي جميعا في غير موضع، وتتعلق من نفس الاشتغال بالسياق والجوانب الدلالية ووظائف اللغة، وتتجاوز حدود المفردة والعبارة والجملة إلى ما يتشكّل منه الخطاب أو النص الذي يشمل من وجهة نظر تحليل الخطاب كل ما هو مكتوب أو شفهي⁵.

¹ - ينظر: سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، النص والسياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2006م، ص: 14.

² - ينظر: فندايك، النص والسياق (استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي)، ص: 14.

³ - تجدر الإشارة إلى أنّ الدراسات النصية قد اتخذت في بدايتها الأولى طابعا بنويا فهما وتحليلا وإنتاجا، وهذا بعد اعتبار النص وحدة التحليل الكبرى وليس الجملة، ولكن في حقيقة الأمر أن النص يمثل الجانب التواصلية الكتابي الذي يحتاجه المتعلم لاكتساب كفاءة تواصلية، وعلى هذا الأساس بُني هيكل البحث ومحاورة وفصوله. لذا لا يجب أن يظن القارئ أن الدراسات النصية هي دراسة بنوية بحتة (كما فعل ذلك الشكلاوني وأصحاب لسانيات الجملة)، بل هي دراسة تواصلية بامتياز خصوصا بعد تطعيمها بأفكار وآليات تداولية.

⁴ - بهاء الدين محمد مزيد، تبسيط التداولية (من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي)، شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2010م، ص: 86.

⁵ - ينظر، المرجع نفسه، ص: 87-88.

ولعل ما يؤكّد هذا أيضا هو أنّ "فندايك" في دراسته لنحو النّص قد اعتمد على السّياق في تحليله النصوص، وخصوصا السّياق التّداولي، فالدراسة التّداوليّة للنّصوص تؤوّل النّص بوصفه فعلا لغويا، أو بوصفه سلسلة من الأفعال اللّغويّة، مثل: الوعود، والتهديدات، والأسئلة، والمطالب.. إلخ، فنحن ننجز فعلا لغويا إذ نعبر بجملة أو بعدد من الجمل في سياق يكون ملائما لها¹. لذا فمن الصعب أن يُقارب النص، وتُحدد طبيعته، وتوصف خصائصه في إطار نظري يعرض عن البعد التّداولي للغة.

ولهذا يرى "هايتمان" أنّ لسانيات النّص نحو التّداوليّة قد أخذ حيّزا كبيرا في الدّرس اللّساني في نهاية ثمانينيات القرن العشرين، إذ إن إدخال الاتّجاه التّداولي في بحوث لسانيات النّص أعطاه أبعادا جديدة، حيث جعل الكثير من الباحثين يرون أنّ على لسانيات النّص الحديثة أن تتجاوز آليات البحث القديمة، وأن تحاول بيان الجوانب الحديثة في لسانيات النّص وعلم التواصل المستند إلى الوظيفة التّداوليّة².

ومن هذا المنطلق يمكن القول إنّ تناول النّصوص ومقاربتها قد أصبح في إطار اللّسانيات النّصيّة يتم وفق آليات تواصلية تداوليّة سواء تعلّق الأمر بعملية فهمها أو إنتاجها، وهو ما تتمحور حوله المقاربة النّصيّة وآلياتها في عملية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

ورغم ما كُتب حول هذه المقاربة، فإنّه مازالت في مدارسنا، وفي الأوساط النقدية رغبة شديدة وملحة في كشف مزيد من آلياتها وتطبيقاتها، خصوصا بعد أن عمّرت طويلا-ومازالت-، ولعل مردّ ذلك هو فعاليتها من جهة، وانفتاحها على مناهج جديدة ساهمت في مساهمتها للتّطور اللّساني من جهة أخرى، وبهدف الكشف عن هذين الأمرين (الفعالية والتّطور) سيحتاج البحث إلى رفع اللبس عن مدى نجاعتها في عملية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من خلال علاقتها بالّسانيات التّداوليّة، والتي أكّدت على ضرورة اكتساب المتعلّم استراتيجيات تواصلية شفوية خطابية وأخرى كتابيّة نصيّة لتحقيق كفاءة تواصلية شاملة ومتكاملة يستطيع المتعلّم من خلالها التواصل شفويا وكتابيا في كافة المواقف التي تواجهه في الحياة اليوميّة.

إن المزوجة بين اللّسانيات النّصيّة واللّسانيات التّداوليّة أفرز ما يُصطلح عليه اليوم بـ"التّداوليّة النّصيّة"، حيث إنّ التواصل الكتابي(النّص) لا يكفي أن يكون متنسقا ومنسجما فقط ليحقّق أهدافه

¹ - ينظر، منذر عياشي، العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2004م، ص:171.

² - ينظر، جبار سويس الدّهبي، النص والتواصل(ملاحم من تداولية الخطاب)، التّداولية في البحث اللّغوي والنّقد، ص:113.

وغايته، بل يجب أن يكون مناسباً للسياقات التي يكتب من أجلها كذلك، وفي المقابل فإن النص لا نستطيع فهمه (القراءة) وإنتاجه في ضوء الآليات النصية وحدها، بل من خلال الاعتماد على آليات تداولية أيضاً، ورغم اشتراك كل منهما في آلية فعّالة وتوظيفها في فهم النصوص وإنتاجها، ألا وهي السياق، فإن المزوجة بينهما تبقى الحل الأمثل لتحقيق تواصل كتابي فعّال ومناسب. إذ يتحدّد مجال مقارنة النصوص في ما وراء البنى النصية، فنتجاوز النص كبنية مغلقة (وهذا ما كان مطبقاً في الدراسات النصية الأولى)، لا تحيل إلا على ذاتها، وتستند في تشكيلها والتحامها وتماسكها على إمكانياتها وطاقاتها الداخلية الصوتية والصرفية والتركيبية، إلى بنية مفتوحة على سياقات خارجية في علاقة تفاعلية مشتركة تأخذ الحسبان كلّ أطراف العملية التواصلية والظروف المحيطة بها، وبهذا الكلام نكون قد ولجنا إلى صلب المنهج التداولي الذي يعكس مفهوم المقاربة ويوسّعها عن طريق مستوياته التحليلية وآلياته التركيبية.

إنّما ذكر حول محاولة مقارنة اللسانيات النصية مع اللسانيات التداولية يمكن تلخيصه في عبارة أدبية توضح مدى التقارب والتداخل وكيفيةها، وهي أن اللسانيات النصية قد ألبست ثوبا تداولياً لتكون أكثر مناسبة وفعالية للمواقف التواصلية الكتابية؛ فالنص عند فهمه أو إنتاجه يتضمّن مشاركة طرفين (المرسل، والمرسل إليه)، وهذا ما يجعله ينتقل من فردية المبدع أو الكاتب إلى ثنائية التفاعل بين المرسل والمرسل إليه، وهنا يضيف عليه سمات تنغيمية، ووظيفية تداولية ما كانت لتتحقق لو كان النص مكتوباً بعيداً عن وظيفته الإبلاغية التواصلية. وفي هذا السياق يقول "سيمون ديك": «إن معطيات اللساني هي الملفوظات الملاحظة في النصوص الشفوية والكتابية، إذ تزوّده بأفضل صورة للكيفية التي يستعمل بها الناس فعلياً لغاتهم في ظروف الحياة اليومية»¹.

ومن هذا المنطلق، فالنص المكتوب يشكّل مبحثاً أساسياً لاستعمالات اللغة بعد الخطاب الشفوي المنطوق. وهو ما يجعله مطلباً تعليمياً تعليمياً يجب على المعلم ممارسته مع متعلميه. ووفق المقاربة النصية التداولية التي نروم تطبيقها في هذا المقام، فإننا نكون أمام فعلين تواصليين متعلّقين بالنص، وهما فعل القراءة (نتواصل به مع الآخرين من الزمن الماضي وفي الزمن الحاضر)، وفعل الكتابة (نتواصل به مع الآخرين في الزمن الحاضر والمستقبل). وهنا نطرح التساؤل الآتي:

¹ - ينظر، عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي (مقاربة لسانية وظيفية)، ص: 39.

- ما هي المبادئ والآليات النصّية التواصلية التي يمكن توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وخاصة فيما تعلق بفهم النصوص التعليمية وإنتاجها؟ وبعبارة أخرى: ما هو أثر المقاربة النصّية في اكتساب المتعلّم كفاءة تواصلية؟

II- مبادئ المقاربة النصّية وكيفية توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها:

لقد انبثق عن الدّراسات النصّية على وجه الخصوص نتائج مهمّة لتعليم اللغة العربية وتعلّمها، والتي استقت المقاربة النصّية منها العديد من المبادئ، نلخص أبرزها من خلال تطبيقها على فهم النصوص (قراءة) وإنتاجها كفعلين تواصلين يتّمان في إطارها كآليتي:

II.1- محوريّة النصّ في تعليم اللغة العربية وتعلّمها (مهاراتها):

II.1.1- مستويات اللّغة في المقاربة النصّية:

نشير هنا إلى أنّ دراسة النصّ في الطّريقة الجديدة تقوم على نفس المستويات التي تعالجها لسانيات الجملة، وهي : **المستوى الصوتي، التركيبي والدلالي**¹، إلا أنّ لسانيات النصّ (المستعملة في المقاربة النصّية) تتعالى على هذه المستويات، وتتجاوز بذلك حدّ الجملة إلى النصّ، فمثلا في "المستوى الصوتي"، نجد أنّ الاستفهام يأخذ دلالات عدّة في النصّ على خلافه في الجملة الواحدة، كما أنّه يمكن بالقراءة الأدائيّة أن نميّز نصّا حواريا من نص وصفي، وهو ما يزيد من جمالية التّلقي، كما أنّه يمكن التنبية إلى خصائص كلّ نوع بطريقة إيحائيّة، فوضعيّات الأحداث في تسلسلها وحبكتها وأشكال حوارها مثلا ميزة تزيد القراءة التمثيلية لها فريدة وجمالا، ويمكن للمتعلّم أن يكتشف من خلالها أن نوع النصّ هو قصّة أو خاطرة...الخ.

أمّا على "المستوى التركيبي"، فيصبح المتعلّم قادرا على نسج نص على منوال النصّ المدروس، وذلك بعد اكتشاف الخصائص المناسبة لنمطه، وكذا السّمة التركيبيّة التي يبنّي عليها النصّ (معرفة نحو النصّ أو البنية الكبرى للنصّ "macro-structure" التي تتشكّل من تعالق بنيات صغرى تتوزّع عبر أحنائه)، ومن ثمّ يستطيع المتعلّم إعادة تركيب النّظم اللّغوية من خلال محاكاة النّماذج المثالية التي اكتشف بناها من خلال عمليّات القراءة المتكرّرة قراءة فاحصة ومفكّكة ناقدة،

¹ - تعتبر هذه المستويات مستويات التحليل اللّغوي بالنسبة لسانيات النصّ، والتي تستثمرها المقاربة النصّية لمعالجة النصوص والتّعاطي معها بكلّ دقّة وموضوعيّة.

ويساعد على ذلك نصوص القراءة المتعددة في وحدة تعليمية واحدة التي لا بدّ لها من أن تكون متشابهة في الأنماط ليأتي كلّ نصّ سابق منها مدعماً لنص لاحق، وهنا لا بدّ من التأكيد على الدور الذي تلعبه الأسئلة المطروحة والتي تهدف إلى تشكيل البنية الكبرى من خلال استقصاء الوحدات الدالة في بنية النص، كما يجب التركيز على العنوان الذي يعتبر عنصراً أساسياً ومهماً في نظريات القراءة والتلقّي، بل وحجر أساس يجب ربطه بالنص، لأنّ هو المفتاح الأوّل الذي تُفتح به مغاليق النص، وكذا الدليل على تعالقه ببنية النص بعد تحليله، إذ يعدّ بدايته ونهايته.

أمّا على "المستوى الدلالي"، الذي نأخذ التّرادف مثالا عليه؛ فعندما ندرسه من خلال السياق، فإنّنا نفهم معنى لفظ دون آخر مساوٍ له خارج هذا السياق، أو حتى اللفظ نفسه، فالمقاربة النصّية تهتمّ بالعمليات الدلالية من خلال أبعادها السياقية، وهي بذلك تشارك المستوى التداولي هذا البعد الذي نفتحه لسانيات الجملة واعتبرته خارج دراستها.

إنّ هذا الإجراء يمكن المتعلّم من معرفة معاني الكلمة الواحدة والتي تتغيّر تبعاً لسياقها داخل الجمل المتعددة، أو بالأصح في إطار مواقف حياتية مختلفة تعبّر عن محيط المتعلّم الذي يتطلّع إلى الاهتمام به بمجرد سماع المثال، ومنه يتوصّل إلى التركيبة المفهوماتيّة للدليل اللغوي (الكلمة)، وهذا هو مكن ما تدعو إليه التداوليّة اليوم، لذا لا بدّ على المعلّم أن يركّز على توظيف هذه النظريّة، خاصّة في الكلمات الغامضة العسيرة الفهم.

ومن ناحية أخرى نجد أنّ الأصحّ والأصل في المقاربة النصّية أن يتقيّد الأستاذ بالظواهر التي يوقّرها النص، حتّى تظهر اللّغة في مظهرها الطّبيعي، ويساعد متعلّميّه على اكتشافها وتفكيكها والتّعرف على وظائفها وأحكامها، ثمّ يعبرون بها عن وضعيّات أخرى في شتّى الأغراض، ولهذا يعدّ موضوع القراءة نصّاً محورياً تنطلق منه بقيّة الأنشطة.

وفي الصّدّد قد تتكشف للمعلّم إشكاليّة مهمّة في كفيّة تطبيق المقاربة النصّية، وهي أنّ النصّ المحوري المقرّر لا يستطيع أن يوفّر الأوجه المختلفة التي تتطلّبها أنشطة اللّغة، لذا يضطرّ الأستاذ إلى البحث عن نصوص أخرى أو تحويل المتوقّرة لديه أو إبدالها بأخرى من أجل الحصول على الظاهرة النّحويّة أو الصّرفيّة المطلوبة، وهنا تكمن الإشكاليّة التي كثيراً ما تتنازع حولها الأساتذة وما زالوا، ولكن المعلّم يستطيع تجاوز ذلك بأحد الطرق التّالية:

(1) - يلجأ إلى تقنية التّحويل، أي التّصرّف في النصّ بتبديل بعض مفرداته أو جملة، لكن بالشّروط الآتية:

- أن يكون التّحويل أو التّحرير أو التّبديل مناسباً لأفكار النّص.
- أن يكون للصّيغ المحوّل أو التّراكيب الجديدة دلالة طبيعيّة تتسجم مع روح النّص وتسهم في إثرائه وإغنائه لا دلالة مصطنعة بعيدة عن سياقه وغرضه العام.
- (2)- أن يلجأ إلى نص جديد خارج نصوص المحور إذا اقتضت الضّرورة، و ذلك مع مراعاة الشّروط الآتية:

- أن يكون للنّص الجديد علاقة متينة بنصوص المحور.
 - أن يكون النّص الجديد مناسباً للمستوى الفكري والعقلي للمتعلّمين.
 - أن يمثل أغلب أمثلة الموضوع النّحوي أو الصّرفي المراد تدريسه.
- ومن خلال تطبيق هذه التّقنيات يصبح النّص محور جميع التّعلّيمات المختلفة، ومحور التّشاطات الدّاعمة من نحو وصرف وبلاغة وكتابة، لذا فإنّ هذه التّشاطات هي لخدمة النّص، وتعلّمها لا بدّ أن يكون بواسطة النّص نفسه، بحيث يكون هناك انسجام تامّ وتناسق يسمح للمتعلّم بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو "أن اللّغة كلّ متكامل لا تجزئة فيها"، حتّى إن لاحظ تجزئة من نوع ما، فذاك يعتبر تفكيكا للنّص من أجل اكتشاف بنيته، وما هي في الحقيقة إلّا منهجية تفرضها بيداغوجيا التّعلّم بصفة تدريجيّة، أمّا النّص فهو وحدة لغويّة مغلقة لا مجال فيها للتّجزئة، فيكون تعلّم اللّغة في سياق النّص، لهذا فإنّ تطبيق المقاربة النّصيّة يستوجب ما يلي :

- استيطان النّصوص من داخلها، فالنّصوص تُدرس لذاتها ومن أجل ذاتها؛ فكل ظاهرة صرفيّة أو نحويّة أو تركيبية أو تداوليّة لا بدّ أن تُدرس في خضم النّص وعلى علاقة به، وهذا من أجل اكتشاف بنيته الجزئيّة المفكّكة، ومن ثمّ إدراك نظامها الكلّي لتكوين نصّ ما من نمط معيّن.
- النّظر إلى النّص على أنّه يتضمّن مستويات مختلفة من التّأويل، فلا يجب على المعلّم أن يطرح أسئلة مغلقة أو ذات إجابة محدّدة فقط، لأنّ ذلك يحدّ من استثمار المتعلّمين لمكتسباتهم حول نصوص سابقة، بل عليه أن يستثير المتعلّمين بأسئلة مختلفة ويتركهم يعبرون عن آرائهم بكلّ حرية، وبهذا تتولّد من النّص معلومات عديدة ومفيدة تسمح للمتعلّمين من طرح إشكالات متعدّدة حول النّص والخوض في نقاش عن مدى صحّتها من عدمها، وحينها نجد أنّهم قد أنتجوا نصوصاً أخرى موازية انطلاقاً من نصّ واحد.
- السّماح للمتعلّم ببناء مواقف تتمشكّل حولها الأفكار والانفعالات والأحاسيس الموجودة في النّص، وبذلك يعيد المتعلّم إنتاج نصوص في إطار تلك العلاقات.

II.1.2- فهم النص وإنتاجه في ضوء السياق¹:

تتمحور الآليات السياقية في تعاملها مع النص من ناحيتين هما فهم النص وإنتاجه وفي ضوءها سنحاول بيان عمل هذه الآليات وأهميتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها، كالآتي:

أ- من الآليات السياقية في فهم النصوص:

إنّ علم الأصوات وعلم التراكيب وعلم الدلالة كانت فيما مضى من الدراسات البنوية التي تتعامل مع النص بانغلاق تام، حيث حاولت استنتاج دلالات النصوص في ضوء ما تفرزه الأصوات والتراكيب المنعزلة، إلّا أنّ هذا الإجراء قد تغيّر بمجيء التداولية التي ركّزت على سياق التواصل والأداء الكلامي، واللذان لا يتأثّران إلا من خلال الاهتمام بأقطاب المثلث التواصلية (المبدع، النص، المتلقي)، والتي أهملت في الدراسات السابقة من منطلق أنّ لا قيمة للمؤلف (المرسل) والمتلقي (المرسل إليه)، ولكنّ التداولية جاءت لتؤكد على دورهم في دراسة النص باعتبارها المنهج الذي يدرس علاقات العلامات بمفسّريها في سياق معيّن.

ولهذا، فالتداولية قد عالجت النص وفسرته بوصفه فعلا كلاميًا أو بوصفه سلسلة من أفعال كلامية متّصلة بسياقات إنتاجها²، حيث تعدّ «النصوص مكونات للسياقات التي تظهر فيها، أمّا السياقات فيتم تكوينها وتحويلها وتعديلها بشكل دائم بواسطة النصوص التي يستخدمها المتحدّثون والكتاب في مواقف معيّنة»³.

وعلى هذا الأساس، فإنّ التعامل مع النص يوجب علينا أن نستحضر المنتج (الكاتب) والمتلقي (القارئ) والسيّاق الذي أُنتج فيه (زمانا ومكانا...)، لأنّه لا يمكننا أن نتصوّر فعلا تواصلية في غياب الأطراف المساهمة في خلقه وتشكيله وبناءه، وخصوصا السيّاق الذي يعدّ عنصرا مركزيا وأداة إجرائية أساسية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار " فالخطاب القابل للفهم والتأويل وبناء المعنى

¹ - إن أغلب الدراسات النصية الأولى والتي تلتها ركّزت على علاقة النص بالسيّاق في فهم النصوص وإنتاجها، وقد أفاض الباحثون الكثير من الحبر حول هذه العلاقة، لذا سنقصر الحديث على العناصر الأساسية فيها، وللتّسع يُنظر على سبيل المثال لا الحصر: - فندايك، النص والسيّاق. / - جون لاينز، اللغة والمعنى والسيّاق، ص: 215 وما بعدها.

² - يتضمّن مصطلح الإنتاج عمليتي الفهم والإنتاج معا، حيث إنّ الفهم في حدّ ذاته يعدّ إنتاجا لنص موازي للنص المدروس.

³ - جون لاينز، اللغة والمعنى والسيّاق، ص: 215.

هو الخطاب القابل بأن يوضع في سياقه، إذ كثيرا ما قد يكون المتلقي أمام خطاب بسيط من حيث لغته ولكنه يتضمن قرائن (ضمان، ظروف) تجعله غامضا غير مفهوم إذا لم نُحِطُ بسياقه¹.
إذا، فالنص مهما كان جنسه أو نمطه لا يجب أن النظر إلى بنياته الداخلية فقط (كما يفعل الشكلاونيون وأصحاب لسانيات الجملة)، بل يجب النظر إلى علاقات تلك البنى فيما بينها في إطار سياق معين لتحقيق التواصل، "فليس المهم هو فهم النص وتحليله لذاته، وإنما فهم وتحليل مختلف وظائفه تبعا لسياقه"².

هذا، ويذهب "براون ويول" في كتابهما "تحليل الخطاب" إلى أن محلّ النص ومؤوله عليه أن يراعي مجموعة من العناصر المهمة في عملية التداول، وهي: المتكلم والمخاطب، والسياق الذي تبلور فيه النص بمعرفة الزمان والمكان، وقد يؤدي القول الذي قيل في سياقين مختلفين إلى تأويلين مختلفين، وهذا يعني أن السياق يتحكم في بنية التأويل النصي ووظائفه التواصلية³.
إضافة إلى ذلك، فإن السياق يقوم بدور هام في تحقيق اتساق النص وانسجامه، ومنه تسهيل عملية التواصل معه وبه، وفي هذا الصدد يقول "محمد خطابي": «إن للسياق دور فعّالا في تواصلية الخطاب وفي انسجامه بالأساس، وما كان ممكنا أن يكون للخطاب معنى لولا الإلمام بسياقه»⁴.

وبالرجوع إلى العملية التعليمية، فإن فعل القراءة (فهم النصوص) يتطلب إجرائين، وهما: القراءة السريعة للنص (السطحية الشكلية العامة)، والقراءة التحليلية (العميقة)، وهما إجراءان متكاملان لفهم النص والتواصل معه.

¹ - محمد خطابي، لسانيات النص، ص: 297.

² - علي آيت أوشن، السياق والنص الشعري، ص: 138.

³ - ينظر، محمد خطابي، لسانيات النص، ص: 52.

⁴ - المرجع نفسه، ص: 56.

إنَّ القراءة السريعة (البصريّة) تنطلق من تحديد القارئ لمجموعة من الإحالات المرجعيّة التي يمكن اعتبارها مكوّنات سياقيّة تساهم في التواصل مع النصّ بحكم أنّه مقيدّ بها، ممّا يساعد القارئ في عمليّة الفهم والتأويل¹، والتي تتمثّل فيما يأتي:

- تعيين الجنس الذي ينتمي إليه النصّ: نثر، شعر،... الخ.

- اسم الكاتب أو المؤلّف.

- الإشارة إلى زمن الكتابة (من خلال معرفة حقبة المؤلّف): قديم، حديث، معاصر.

- الإشارة إلى مكان الكتابة أو بيئتها.

- طبيعة المتلقّي، وهو فئة خاصّة من القراء تفترض أنّها تملك معرفة وقدرة ممّا يمكنها من التواصل مع النصّ، واستحضار القارئ يأتي من استحضار المؤلّف له مخاطبا عبر سياق تخيليّ تتم به عمليّة التواصل التفاعلي بين المؤلّف والقارئ².

إنّ هذه العناصر تدخل ضمن الأطراف المكوّنة للنصّ اعتمادا على مصطلح السياق في بعده التداولي، وذلك من خلال الأسئلة الآتية:

- من هو المتكلّم في النصّ (المؤلّف)؟

- من هو المتلقّي؟

- ما هو الزمان والمكان المؤطر للنصّ؟

- ما هو موضوع النصّ؟

إنّ معالجة كلّ هذه الأسئلة سيضعنا في عمق ما أسماه "فندايك" بالنصّ كفعل كلامي³.

¹ - يمكن اعتبار القراءة السريعة للنصّ قراءة شكلية تمكّن القارئ من أخذ انطباع عام وأوّلّي على النصّ، وهذا ما نجده في التواصل الإنساني، فالنظر إلى الشكل الخارجي للشخص قبل المحادثة يعطي انطباعا حوله، ممّا يساعد في تخمين وتحديد الاستراتيجيات التي قد نتواصل بها معه، لذا فالتواصل مع النصّ أيضا لا بدّ أن ينطلق من تحديد الملامح العامّة له (بعض مكونات السياق) لاستحضار الاستراتيجيات التي تمكّننا من التعامل معه فهما وإنتاجا.

² - ينظر، علي آيت أوشن، السياق والنصّ الشعري، ص: 138-139.

³ - ينظر، المرجع نفسه، ص: 140.

وفي هذا الصدد يرى " براون ويول" أنه كلما تحسّل المتلقي على معلومات على هذه المكونات تكون أمامه حظوظ قويّة لفهم الرسالة وتأويلها؛ أي وضعها في سياق معيّن من أجل أن يكون لها معنى¹.

أمّا إذا انتقلنا إلى القراءة التحليليّة العميقة للنّص، فنجد أنّها قراءة تفكيكيّة يتناول فيها المعلّم مع متعلّميّه كلّ عناصر الاتّساق والانسجام الموجودة في النّص، والتي مكّنتنا من التّواصل معه واستخلاص كلّ وظائفه.

وبالطّبع فإنّ عمليّة التّحليل تتناول النّص من النّاحية البنوية الشكلية من جهة، ومن النّاحية الوظيفيّة من جهة أخرى، ممّا يجعل اللّغة وحدة مترابطة ومتكاملة في فروعها، فالنّص محور أساسي تدور حوله جميع فروع اللّغة، فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءاته، حيث يمثّل النّص البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة، الصّرفيّة والنّحويّة، الصّوتيّة، الدّلاليّة والأسلوبية، كما تنعكس عليه المؤشرات السياقيّة (المقاميّة والثّقافيّة والاجتماعيّة)، وبهذا يصبح النّص بؤرة العمليّة التّعليميّة بكلّ أبعادها.

بناء على ما سبق، فالمقاربة النّصية هي المقاربة تقوم على توظيف النّص من أجل تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها عن طريق القراءة وفهم النّص وشرحه واستثماره وإعادة إنتاجه، وتعمل هذه المقاربة أيضا على تحقيق جملة من الكفاءات مثل كفاءة الاستماع، القراءة، وكفاءة التّعبير بشقيّ الكتابي والشّفوي، وبها يتم تفكيك النّص إلى المستويات اللّغويّة الصّوتيّة والصّرفيّة والتركيبية والدّلاليّة، وكشف الخلفيات والمؤشرات السياقيّة الاجتماعيّة والتّاريخيّة الكامنة في ما وراء النّص.

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أمر مهم، وهو أنّ تطبيق "المقاربة النّصية" لا يعني الانطلاق في تصميم دروس النّحو والصّرف والبلاغة والإملاء وبناء أمثلتها من النّص ما أمكن فقط، ومن ثمّ الاستقلال بمضامينها بعد ذلك لتستوي دروسا نظريّة قائمة بنفسها على منوال الطّريقة السّابقة والعادة المعروفة، فالمعلّم بهذه الطريقة، وبمجرّد استخراج الأمثلة يستغني عن النّص ولا يولي له أهمية، رغم أنّه هو الهدف الرئيسيّ الذي يجب أن نبقى فيه من أجل الكشف عن خصائص تركيبه

¹ - ينظر، محمّد خطّابي، لسانيات النّص، ص: 297.

وبنائه وطرق توظيف اللّغة فيه (المفردات والتراكيب داخل سياقها)، وكذا الأفكار وترتيبها وكيفية ترابطها ممّا يساعد المتعلّم على محاكاتها فيما بعد.

(ب) - من الآليات السياقية في إنتاج النص:

إنّ تبني المقاربة النصّية يستلزم تخطّي مستوى الدّراسات الجمليّة إلى مستوى بنية النصّ ونظامه، ومن ثمّ العناية بظاهرتي الاتّساق (cohesion) والانسجام (coherence) اللّتين تساعدان على إنتاج نصّ محكم البناء متوافق المعنى، وهذا من أجل إكساب المتعلّم كفاءة نصيّة¹، وذلك يستدعي الاعتماد على جملة من مفاهيم نحو النّص وآليات فهمه وكيفية استخدامها، لذا نجد أنّ نحو النّص يصبح هو الأداة في النّص، حيث يسمح بفهم النّص وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره؛ أي فهم معانيه وانسجامها، واتّساق مبناه واكتماله، والمقصود بنحو النّص، هو تلك القواعد اللّغويّة التي لا تقصد لذاتها، بل هي تلك التي ندرك بها نظام اللّغة والدّور الذي تؤديه قوانينه في مختلف أنماط النّصوص التي نستمع إليها أو نقرأها أو ننتجها، كما تكمن وظيفة نحو النّص في إعطاء آلية التّحكم في بناء النّصوص وتركيبها، وذلك بهدف إكساب المتعلّم الكفاءات الضّروريّة لإنتاج نصوص متنوّعة الأشكال والأنماط في السياقات التّخاطبيّة التي تواجهه في الحياة اليوميّة، حيث تكون هذه النّصوص وظيفيّة ذات طابع متّسق ومنسجم.

إنّ المقاربة المتبنّاة دائماً ما تجعل النّص محورا للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وذلك بتفكيك عناصر هذا النّص (مكوّناته)، ولكن لا تكفي بهذا فقط، بل تحاول في جانب منها معرفة كيفية بنائه وظروف إنتاجه (سياقاته)؛ لأنّها تتعامل مع كافّة أنواع النّصوص وأجناسها الأدبيّة باستراتيجيّة تفكيكيّة بنائيّة في نفس الوقت، ففي حين تسعى إلى معرفة مكوّناته -النّص- بجميع أنماطه ومظاهره (الدّلاليّة والسياقيّة والشكليّة)، فإنّها تهدف إلى إكساب المتعلّم القدرة على محاكاته وإنتاج شبيه له، أو بمعنى آخر إكسابه كفاءة نصيّة.

هذا، ويجب أن نوّكد على أنّ عمليّتي التّفكيك والبناء عمليّتان متلازمتان في تطبيق المقاربة النصّية، لذا قد يتساءل البعض: أيمن للمتعلم أن يكتفي بحفظ جمل منفصلة عن سياقها، أو فقرات مقلّدة ليستطيع أن ينتج أو يبدع نصا ما؟. لا شك أنّ الإجابة ستكون بالنفي؛ لأنّه غير

¹ - باعتبار أنّ المبرّر الرئيسي من تبنيها هو ضعف المتعلّمين وعجزهم عن إنتاج جمل وعبارات مترابطة، ولكن لتجلي هذا التّبني لا بدّ أن تظهر آليات هذه المقاربة بصفة واضحة لا أن تُهمّش.

ممکن من النَّاحِيَةِ النَّظَرِيَّةِ، بل حتَّى التَّطْبِيقِيَّةِ الَّتِي دَائِمًا مَا تَسْعَى إِلَى التَّعَرُّفِ أَكْثَرَ عَلَى الْمُنْتُوجِ الْمُرَادِ اكْتِسَابَ الْكِفَاءَةِ فِيهِ، وَذَلِكَ مِنْ خِلَالِ تَحْلِيلِ مِثْلِهِ بِكُلِّ تَفَاصِيلِهِ الَّتِي نَسْتَطِيعُ أَنْ نَأْخُذَ بَعْضَهَا الْأَهَمَّ وَنَسْتَغْنِي عَنْ الْآخَرِ بِمَا يَنْاسِبُ دَائِمًا مَسْتَوَى الْمُتَعَلِّمِ فِي مَرَحَلَةٍ مَا.

وَلَعَلَّ مَا يُؤَكِّدُ تَكَامُلَ عَمَلِيَّتِي الْفَهْمِ وَالْإِنْتِاجِ هُوَ أَنَّ تَحْلِيلَ الْخُطَابِ أَوْ النَّصِّ يَنْطَوِي عَلَى ثَلَاثَةِ فُرُوعٍ مُتَضَافَةٍ، وَهِيَ:

(أ) - **شكّل الخطاب:** ونقصد به بنية الخطاب أو النص اللغوية الشكلية من حيث هو نص لغوي متماسك تتحقق فيه الشروط النصّية؛ أي التماسك الشكلي بأدوات الربط وعلاقاته المعروفة: التكرار والإحالة الحذف.. الخ ويضاف إلى ذلك التقاليد الشكلية والعرفية للكتابة مما يميّز نصا من آخر وفنّا من غيره.

(ب) - **مضمون الخطاب:** أي الرسالة والمعنى الذي يحمله الخطاب بما هو تفاعل دلالات المفردات والجمل في بنيتها العميقة لإنتاج المعنى الكلي للنص، وهو ما يُتوصّل إليه بمناهج وطرق متعدّدة؛ إنه تماسك الخطاب معنويا ومنطقيا ومعلوماتيا.

(ج) - **سياق الخطاب ومرجعه:** ويقصد به الإطار المعرفي والثقافي والإيديولوجي الذي أنجز الخطاب أو النص في ضوءه ووحيه.¹

إذا، هذه هي العمليات التفكيكية التي نمارسها بوعي أو لا وعي عندما نفكّك كلاما أو نصا ونحلّله، وفي الوقت نفسه عندما ننتجه.

ومن هذا المنطلق، فإنّ الطّريقة الاستقرائية بمراحلها الثلاثة هي الّتي تفرض نفسها في التّعامل مع النّص وفي تنمية الكفاءات، وهذه المراحل هي:

1- مرحلة الملاحظة:

ويتمّ فيها التّعرّف على النّص من خلال القراءة النّموذجية، والقراءات الفرديّة الّتي تتحوّ إلى أداء يراعي التّنوّعات المختلفة للجمل وأساليبها وسياقاتها، وكذا أنماط النّصوص، حيث تختلف قراءة النّص الحوارية عن النّص الإخباري أو السّردية أو الحجاجي أو الوصفي وفق السياقات الّتي أنتج فيها.

¹ - ينظر، وليد أحمد العناتي، تحليل الخطاب وتعليم المفردات العربية للناطقين بغيرها، البصائر، مجلة علمية محكمة، المجلد: 13، ع: 2، مارس 2010م، ص: 94.

2- مرحلة التفكير (بناء التعلم):

ويتم فيها معرفة بعض المفاهيم، والمفردات، والتراكيب، والمعارف، والتي لا بدّ من ربطها بنمط معيّن من النصوص من أجل الكشف عن مؤشّراته وبنيته، ويمكن النظر إلى هذه المرحلة على أنّها مرحلة تفكيكية تكشف عن كيفية تعالق بنيات النصوص بسياقاتها المختلفة.

3- مرحلة تعميم الاستعمال:

وذلك من خلال ترقية الأداء واستثمار المقروء من بعض جوانبه، وتتضمّن هذه المرحلة إبداء الآراء حول النصوص المدروسة ونقدها، وكذا اكتشاف بنيتها الأساسية (الأطر)، ومن ثمّ محاولة محاكاتها شيئاً فشيئاً على حسب الكفاءات المنشودة.

ولذا فالمعلّم مدعو إلى تبني المقاربة النصّية في تنشيط مختلف حصص اللغة العربيّة، وذلك لما لهذه المقاربة التعليميّة من أهميّة، بحيث:

- يصبح المتعلّم عنصراً مسهماً في بناء معارفه بنفسه، انطلاقاً من سعيه إلى الملاحظة والاكتشاف.

- يتفتح المتعلّم على مبادئ النقد وإبداء الرأى، ومن ثمّ ترسخ في أحكامه النزعة العقلية في تقدير الأمور¹.

- تقوّي لديه نزعة التعبير والتّواصل الشّفوي والكتابي، فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره بمهارة ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية.

- يتدرّب المتعلّم على دراسة النصّ دراسة شاملة تتصوي تحتها عدّة مجالات منها: المعجميّة والتركيبية والدلالية والتداولية.

إذا، فعملية فهم النصّ وتفكيكه يجب أن تتم وفق سياقات إنتاجه، حيث إنّ عملية الفهم والإنتاج عمليتان متكاملتان تسير في خط ميسر، حيث تبدأ باكتشاف بنى النصوص (الصغرى والكبرى) وسياقات إنتاجها، ومن ثمّ محاكاة هذه النصوص والإبداع فيها.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنّ المعلّم في المقاربة النصّية مدعو إلى التركيز على سياق إنتاج النصوص وأنماطها وتعويد المتعلّمين على هذا الأمر؛ وذلك من خلال التركيز على عنصر

¹ - وفي هذه النقطة تتكشف لنا إشكالية أخرى، وهي عملية التّقييم في ظلّ المقاربة النصّية وحتّى المقاربة بالكفاءات، فكيف سنقيم المتعلّم ونحن نعلم أنّ نظرية القراءة والتلقّي تفتح له قراءات عدّة على النصّ، في حين يقابلها المعلّم بقراءته الخاصّة والموجهة من طرف الأسئلة التي تلي النصّ عادة. لذا يجب على المعلّم أن يتنبّه لهذا الأمر لكي لا يجحف في حقّ المتعلّم.

الملاءمة إنتاجا وتقييما وتقويما، حيث إنّ المتعلّمين في أغلب الأحيان يخرجون عن الموضوع الذي طُلب منهم الكتابة فيه؛ أي الخروج عن سياق الموضوع، وبالمقابل نجد أنّ المعلمين لا يركّزون على ذلك في تصحيح إنتاجات المتعلّمين، بل يركّزون على تصويب الأخطاء النحوية والصرفيّة والتركيبيّة والإملائيّة، وهذا ما يجعل تفكير المتعلّم وتركيزه أثناء كتابته للنّص منصبا في البعد عن تلك الأخطاء أكثر من اهتمامه بكتابة موضوع يلئم سياق المطلوب.

(ج) - تعليم المفردات من خلال سياقها النّصي:

إضافة إلى ما أورده البحث حول أهميّة السّياق النّصي والتّداولي في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، فإنّ البحث سيحاول توضيح كيفيّة استثمار السّياق في فهم النصوص وإنتاجها في عمليّة التّعليم والتّعلّم من نواح أخرى.

ولعل ما نركّز عليه في هذا المجال هو تعليم المفردات باعتبارها المكوّن الأساس لتركيب النّصوص والخطابات، حيث إنّ المتنبّع للدراسات اللّسانية يجد أنّ لسانيات النّص منذ نماذجها المبكّرة عند "هاليداي ورقية حسن" قد اعتنت بالمفردات والمعجم، وتمثّلت هذه العناية بتجاوز النظرة التقليديّة للمفردات من حيث إنّها عناصر (دوالّ) معجميّة تحمل معنى مستقلا وخارجيا منعزلا عن السّياق إلى معنى يسهم في بنية النّص والخطاب، إذ لا تقتصر وظيفة المفردة في النّص على تكملة المعاني وسدّ الفراغات الدّلاليّة وإنّما تتجاوز ذلك إلى بناء الخطاب والإسهام إسهاما مباشرا في تماسك النّص شكلا ومضمونا¹.

ويتجلّى التّماسك المعجمي في العلاقات الدّلاليّة التي تربط المفردة الواحدة بغيرها من مفردات النّص لتأدية وظائف بنويّة وأسلوبية ونصيّة وخطابية، ولعلّ أهم هذه العلاقات: التّرادف والاشتراك والتّضاد والتّكرار والتّضام والتّضمّن... الخ. وتتفاوت قيمة المفردات في النّص الواحد، فقد يتضمّن

¹ - ينظر، وليد أحمد العناتي، مفردات العربيّة دراسة لسانيّة تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها (المنعقد 3-6/11/2009م)، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربيّة، الرياض، ص: 508.

عنوان ما كلمة تكون الضابط الرئيسي لدلالة النص وبنية وخطابه، وقد يُفتح النص بجملة تتضمن مفردة تنبئ ببنية النص وأسلوبه ودلالته وتداوليته.

ولتحقيق تواصل أمثل، فإنّ الدّراسات اللّغويّة اهتمت باستعمال اللّغة ضمن العمليّة التّواصلية ذاتها، حيث تتفاعل اللّغة مع محيطها وتتأثّر بمستخدميها، ومن هنا كان اهتمام الدّاولية منصّباً حول إقامة علاقة بين المعنى الحرفي والمعنى السياقي، ومعنى الفعل الذي ينتج عن التّفاعل الاجتماعي، ومن ثم فهمها وتفسيرها، وبهذا تكون وظيفة اللّغة تحقيق هذا التّفاعل بإنجاز أفعال اجتماعية وغيرها.

إذا، فعملية التّواصل الفعّال مرتبطة بعملية التّفاعل، والتي تُحدّد على أنّها سلسلة من الأحداث يكون فيها عدّة أشخاص هم المعنيون بوصفهم فاعلين متزامنين أو غير متزامنين، وهكذا يحصل التّفاعل بين مرسل ومتلقّ بواسطة اللّغة ضمن شروط سياقية ومقامية محدّدة يفرضها الموقف التّواصلي بجميع جوانبه؛ وهو ما يؤدي إلى تحقيق وظائف اللّغة (التّواصل)، ومنها إقامة العلاقات الاجتماعية وتثبيتها.

إنّ المفردات ومعانيها السياقية المختلفة لها أثر كبير وبيّن في عمليّة التّواصل الشّفوي والكتابي، وفي عمليتي الفهم والإنتاج، وقد بيّن ذلك "نايشن" من خلال تأكيده على أنّ "معرفة الكلمة" تتم وفق زاويتين، وهما: المعرفة الاستقبالية والمعرفة الإنتاجية، كما يوضّحه الجدول الآتي¹:

¹ - ينظر، المرجع السابق، ص: 504-505.

الشكل	المنطوق	استقبال	كيف تبدو أصوات الكلمة؟
		إنتاج	كيف تتطق أصوات الكلمة؟
	المكتوب	استقبال	كيف تبدو صورة الكلمة مكتوبة؟
		إنتاج	كيف تكتب الكلمة وتُهجّي؟
الموقع	الأنماط النحويّة	استقبال	في أيّ أنماط نحويّة تقع الكلمة؟
		إنتاج	في أيّ الأنماط النحوية يجب أن نستعمل الكلمة؟
	التّضام (المتلازمات اللفظيّة)	استقبال	ما هي الكلمات أو أنواع الكلمات التي يمكن أن تسبق المفردة أو تتبعها؟
		إنتاج	ما هي المفردات أو أنواع المفردات التي يجب أن نستعملها مع هذه المفردة؟
الوظيفة	الشّيع/التّرّد	استقبال	ما مدى شيوع الكلمة؟
		إنتاج	ما الأحوال التي يجب استعمال الكلمة فيها؟
	الملاءمة	استقبال	أين نتوقع مصادفة هذه الكلمة؟
		إنتاج	أين يمكن استعمال هذه الكلمة؟
المعنى	المفهوم	استقبال	ماذا تعني الكلمة؟
		إنتاج	ما الكلمات التي يجب استعمالها للتعبير عن المعنى؟
	الارتباطات	استقبال	ما الكلمات التي تجعلنا هذه المفردة نستدعيها/ نفكر بها؟
		إنتاج	ما الكلمات التي يمكن أن نستعملها بدلا من هذه الكلمة؟

من خلال الجدول يتبيّن أن المفردات في مقارنة النص أو الخطاب تتجاوز الدلالة المفردة والوظيفة النحوية البسيطة إلى وظيفة إنتاجيّة واستقبالية تسهم في بيان ملامح الخطاب/النص وطرق فهمه واستقباله، وتتمثّل منزلة المفردات في الخطاب/النص في أنّها تمثّل عنصرا دلاليّا وبنويّا وتواصلّيّا، وذلك على مستويين:

- **المستوى الداخلي:** وهو يعتني بأثر دلالات المفردات في تماسك النص تماسكا دلاليا ينتهي إلى الإسهام في إنتاج معنى النص ومضمونه، ويعتني كذلك ببيان أثر المفردات في تنظيم البنية الداخلية للخطاب من حيث المعلومات والعناصر والفقرات والموضوعات الفرعية.
- **المستوى الخارجي:** ويعتني باستثمار المفردات الكلية في تمييز النص من سواه من النصوص، ونسبته على التعيين إلى إنجاز خطابي دال وقاصد إلى غرض محدد؛ أي تحديد مجال الخطاب ونوعه ومرسله ومستقبله في السياق التواصل العام، والسياق النصي الخاص.
- إنّ ما ذكر آنفاً يُوسّع مفهوم الكفاءة المعجمية المنضوي تحت الكفاءة التواصلية، ليصبح كفاءة على استعمال المفردات في السياق التواصل المناسب، ويعني السياق التواصل:
- استعمال المفردات المناسبة للشخص المخاطب بما يدلّ على طبيعة العلاقة المرسل إليه وخصائصه (العمر، الجنس، الثقافة... الخ).
- استعمال المفردات الملائمة لقناة التواصل كتابة ومشافهة.
- استعمال المفردات الدالة على غرض المرسل.
- استخدام المفردات الدالة على نوع الخطاب وترتيبه وبنيته.
- استخدام المفردات الدالة على موقف المرسل من القضية المطروحة.
- وفي السياق ذاته فإن "رونالد كارتر" يرى أنّ فهم معنى الكلمة واستعمالها تتطلب ما يلي:
- معرفة الكلمة بوصفها جزءا من عبارات محدّدة يستدعيها الاستعمال كلّما اقتضت الحاجة ذلك.
- معرفة المعاني التي تتّصل بها، وأنماطها التلازمية.
- معرفة شيوع الكلمة ووظيفتها، إضافة إلى وظائفها الخطابية والتداولية، وأسلوبية استعمالها.
- معرفة علاقات هذه الكلمة بغيرها من مفردات اللغة المتعلّم، وكلمات اللغة الأم المتّصلة بها.
- معرفة الأطر النحوية التي يمكن أن توضع فيها الكلمة، والبنى العميقة والاشتقاقات التي يمكن تحصيلها منها.
- معرفة الاحتمالات المختلفة للكلمة في الخطاب المنطوق والمكتوب أو كليهما.
- معرفة كيفية استعمال الكلمة إنتاجيا، والقدرة على استدعائها للاستعمال الفعّال.¹
- من خلال عرض هذه المبادئ والأسس لاستعمال معاني المفردات في النصوص أو الخطابات، يتّضح أنّه ليس من السهولة بمكان على المتعلّم أن يتمكّن من هذه المعارف كلّها، وأنّ معرفته

¹ - ينظر، وليد أحمد العناتي، مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، ص: 506-507.

بالمفردات ومعانيها فهما وإنتاجا ستظل منقوصة مهما تمكّن من اللّغة العربيّة (نظريًا)، حيث إنّ المعلم في عمليّة التعليم غالبا ما ينزع في المرتبة الأولى إلى التّركيز على المعنى المعجمي، ولا ينصرف إلى المعاني السياقيّة الأخرى إلا عرضا، لذا فمهما حاول المعلم عرض جميع السياقات التي ترد فيها الكلمة المدروسة، فإنّه لن يبلغ مرداه، بل يعدّ ذلك ضربا من الخيال.

ولعلّ الوسيلة الكفيلة لتحقيق ذلك هي التواصل (الاستعمال)، فكلّما تواصل المتعلم شفويا وكتابيا أكثر تحسّنت كفاءته التواصلية، فالمتعلم يجب أن يتجاوز مرحلة المعرفة النظرية الاستقبالية إلى التّطبيق الفعلي والتّوظيف العملي؛ أي ينتقل من مرحلة التّعليم إلى مرحلة التّعلّم والاكتساب-إن صح القول- ولن يتحقّق ذلك إلا بالممارسة الاجتماعية واللّغوية المباشرة التي لا تتأتّى إلا من خلال التّعامل بالخطابات والنّصوص، والتي تزوده بالآليات التواصلية التي يحتاج إليها (معاني، بنى، أطر للنصوص، سياقات، مقامات،...الخ).

إذا، فإذا أردنا أن نعلّم المتعلّم اللّغة ونكسبه كفاءة تواصلية (شفوية أو كتابية) فلا بد أن نقوم بذلك بشكل طبيعي (أو ما يقرّبه)، حيث يتم ذلك عبر مراحل متعدّدة يكون فيها المتعلّم جاهلا للّغة جميعها في بداية الأمر¹، ثم يظلّ جاهلا لمعظمها، ثم الكثير منها، أو لأقلّها إلى أن ينتهي من البرنامج الدّراسي المقرّر²، وحينئذ يكون قد اطّلع على معظمها أو عليها جميعا بشكل طبيعي من خلال استعمال اللّغة في مواقف حيّة، فيستطيع استخلاص معاني مفرداتها وقواعد تركيبها واستعمالها في نفس الوقت شيئا فشيئا، ولكن إن أُعطيت للمتعلّم معاني المفردات أو قواعد اللّغة بشكل مباشر وجاف، فإن ذلك يستلزم الحفظ، ومنه إلى النسيان. لذا فالمتعلّم كلّما انغمس في مواقف تواصلية وظيفيّة تمس حياته اليومية، إلا واستطاع أن يرسّخ ما تعلّمه وتغلّب على محدوديّة الذاكرة والنسيان الذي يتّصف به التّركيب العقلي المعرفي للإنسان بوجه عام، فليس كلّ ما نتعرّض له، أو نطلّع عليه، أو ندرسه يظلّ في ذاكرتنا إلى الأبد، بل إنّ الجديد منه يمكن أن يطرد القديم إذا لم يكن للأخير داع بفعل الحاجة المستمرة والاستخدام الفعلي المتّصل به، وهذا هو شأن المفردات والقواعد المحفوظة، والتي يطالها النسيان نتيجة عدم الاستعمال.

¹ - لا نقصد في هذا المقام الجهل التّام، بل الجهل النسبي، حيث إن المتعلّم يمكن أن يحمل معارف وخبرات كثيرة مغلوطة.

² - يصدق هذا الحديث على التعليم الكلّي للّغة وحتىّ الجزئي منها المقرر في مرحلة دراسيّة ما.

إن تعليم المفردات في سياقات استعمالها يمكن المتعلم من أن يتمثل كيفية إسهام المفردات في فهم الخطاب وبيان خصائصه ونوعه، ومن ثم الاقتدار على استثمار هذه المعرفة في إنتاج نصوص/خطابات تحاكي أنماط النصوص وسياقات استعمالها.

II.2- محورية المتعلم في العملية التعليمية (من التعليم إلى التعلم):

في إطار المقاربة النصية يجب اعتبار المتعلم محور العملية التربوية، وهذا ما يجعله الفاعل الرئيسي فيها، فهو الذي يحسّ بالمشكلة ويتفاعل معها ليجد لها حولا في النهاية، وهو ما يعطي التعلّات فاعلية وقيمة كبيرة، حيث تترسّخ لديه بحكم أنّه منتجها ومسار لها لحظة بلحظة، ويصبح بذلك التعليم تكوينيا ذاتيا وليس تلقينيا، مربوطا بكفاءات محدّدة وواضحة تُحقّق بالمشاركة والحوار البناء الذي يسمح للمتعلّم من حرية التعبير ممّا يدفعه إلى اكتساب الثقة بنفسه.

ولتفعيل هذا الأمر يجب الإفادة من رصيد المتعلم وخبراته السابقة والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقا من كون نموّ الفرد عملية مطّردة ومتكاملة، وهنا يظهر التداخل جليا بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، واللذان يعملان معا بصورة منسجمة ومتكاملة من أجل الوصول بالمتعلم إلى تعلّم ينشد الدقة والتميّز، فالمتعلم لا يأتي صفحة بيضاء كما يظنّ البعض، بل لديه من المعلومات ما يجب أن تكون منطلقا لتعلّماته ومرتكزا لها، فيعمل المعلم حينها على صقلها وتهذيبها وإضافة الجديد إليها بما يناسب مستواه التعليمي وما يحتاجه في كلّ مرحلة من عملية التعليم و التعلم.

هذا، ويجب أيضا أن ننمي لدى المتعلم النزعة النقدية في التحليل، والاستقلالية في التعلم والتقييم، فلا يجب أن يظلّ عقيما وخاملا، بل لا بدّ له من إبداء آرائه حتّى إن كانت خاطئة، لأنّها تستلزم دائما التقييم والتقويم، فعدم إظهاره لها يعتبر مشكلة عويصة في التعلم فلا يعرف المعلم نتائج التعلم إلّا بها، كما أنّ أحكامه الصادرة منه تجعله يحسّ بأفكاره وكيانه داخل القسم، فيعمل في كلّ مرحلة تعليمية تعليمية على ترتيبها وصقلها، وذلك بتوجيه من المعلم، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنّ نزعة النقدية تكسبه معرفة أكثر للنصوص المدروسة وأبنيتها النصية فيتعرّف على كيفية تفكير الكاتب في بناء نصّه شكلا ومضمونا وهذا هو مكن التعلم وفعاليتها.

وكخاتمة لحديثنا عن المقاربة النصية التي جاءت ضمن الإصلاح التربوي نقول إن عملية تطبيقها في التعليم شيء لا مفرّ منه إذا كنّا نبتغي من تلاميذنا أن يكونوا أكفاء في فهم وإنتاج

نصوص متعدّدة الأنماط والأشكال وفق ما يواجههم من وضعيّات مختلفة في حياتهم اليومية، ولكن لضمان نجاحها لا بدّ توفير الظروف الملائمة لذلك بدءا بإعداد المعلّم إعدادا محكما يراعي كلّ التّوجهات اللّسانية والتّربويّة الحديثة بما في ذلك الدّراسات التّداولية والنّصيّة والنّقديّة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى لا بدّ من توفير قاعدة متينة أساسيّة للمعلّم والمتعلّم على حدّ سواء ألا وهي الكتاب المدرسي الذي ينشد الفعاليّة والدّقة في التّأليف بما يتناسب مع المنهاج المدرسي لكلّ فئة عمريّة، حيث يكون شارحا لهذه المقاربات ممثّلا لها في أبهى صورها من أجل تقريب فهمها للمعلّمين لكي يتمّ ممارستها من طرفهم ممارسة واعية حتّى نسمو بالعملية التّعليميّة التّعلّميّة، وبذلك يمكن لنا أن نطمئن على إمكانيّة فعاليتها ونجاحها.

إنّ تفعيل هذه المقاربات ومعاينتها كبداية مهمّة ونافعة يمكن أن تعوّض إلى حدّ ما ظاهرة الفتور والضعف حيال اللّغة العربيّة وتصل إلى مواكبة الأطروحات الجديدة والمرتبطة في جزء منها بمستويات التّحليل، والمتمثّلة في النّقاط التّالية :

- إنّ مفردات اللّغة لا تُعرف معانيها الحقيقيّة ولا تُعبّر عنها إلّا من خلال سياق تداولها في خطابات ونصوص طبيعيّة.

- إنّ البنية النّصيّة تحقّق فعلا " تعالقا " يتجلّى في المستوى التّركيبي للنّص ككلّ وأنّ المعنى فيها أبين في الكلّ منه في الجزء.

- إنّ الصّوت ميزة أدائيّة يرتهن بها مصير المعنى ووجاهته وحصافته، وبها يرتهن مصير المستوى التّعليمي و نجاحته.

إن هذه الإجراءات وأخرى لا بدّ من التّقيّد بها ومدارستها وإثراءها وترسيخها ترسيخا يقود إلى ممارسة واعية بها عند معلّمين، حتّى تجد طريقها إلى النّجاح، وإلّا أفل نجمها وزهبت في مهبّ الرّياح وأصبحت مثل ماضيها من المقاربات.

هذا، ويجب أن نوكّد أنّ للمقاربة النّصيّة أهدافا تواصلية عميقة لا يدركها إلّا من غاص في مبادئها واشتغل عليها فهما وتطبيقا لا يساوره الشّك أبدا في فعاليتها ونجاحتها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؛ لأنّ ذلك يتطلّب الانطلاق من اللّغة نفسها متمثّلة في نصوص ذات أنماط وأشكال مختلفة، فالمعلّم أثناء تواصله يوظّف نصوصا متكاملة دون تجزئتها إلى نحو وصرف وبلاغة وإملاء... إلخ. كما كان يُفعل في المقاربة القديمة.

إذا، فما على المعلم إلا أن يساير التطورات الحاصلة في عملية التعليم والتعلم، ولا يتشبث بالتقاليد المتوارثة وينظر إليها نظرة تقديس، حيث لا يمكن المساس بها، بل عليه أن يقتنع بجدوى التغيير الذي يجعل من العملية التعليمية التعلمية فعالة ووظيفية إلى حد كبير.

II.3- الاتساق والانسجام:

تشكل المعايير النصية عموماً مرتكزات مهمة لفهم النصوص وإنتاجها، وخصوصاً معياري الاتساق والانسجام، حيث يهتم الاتساق بالبنية الظاهرية (الشكلية) للنص، في حين أن الانسجام يُعنى بالبنية الداخلية؛ أي أنه يتحقق بفضل مجموعة من العلاقات الدلالية، لذا فهو يهتم بدراسة المعنى ووصفه.

وعلى هذا الأساس فإن معياري الاتساق والانسجام يشكّلان مبنى النص ومعناه، وهما أمر ضروري لفهم أنماط مختلف النصوص وإنتاجها، لذا يرى "جون ميشال آدم" أن النصية تقوم على الترابط والاتساق والانسجام.

ومن هذا المنطلق يجب على المعلم أن يتخذ من وسائل الاتساق والانسجام مطية لفهم النصوص وإنتاجها ليتسنى للمتعلمين إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة متعددة الأنماط والأنواع.

المبحث الثالث:

واقع المقاربة النصّية في تعليم اللّغة العربيّة
وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط

I- تمهيد.

II- المقاربة النصّية في الوثائق التّربويّة (المنهاج - الوثيقة المرافقة
للمنهاج - الكتاب المدرسي "كتاب اللّغة العربيّة").

III- من الإجراءات المقترحة لكيفيّة تناول نشاطي
التّواصل (الكتابي / الشّفوي).

المبحث الثالث: واقع المقاربة النصّية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط

I- تمهيد:

إن الإجابة عن الإشكالية المطروحة تستدعي من البحث استتطاق الواقع التّعليمي، والذي يعكس حقيقة الإصلاحات التّربويّة التي اعتمدتها المدرسة الجزائريّة ومدى فعاليتها في تجديد دروس اللّغة العربيّة وطرق تعليمها. ولعلّ أهم منطلق لتقييم الوضع الرّاهن يبدأ من النّظر إلى المكوّنات الأساسيّة التي يعتمدها المعلمون في تقديم دروسهم، والمتمثّلة في:

- منهاج اللّغة العربيّة.

- الوثيقة المرافقة للمنهاج.

- الكتاب المدرسي الذي يحمل عنوان: «كتاب اللّغة العربيّة».

وإضافة إلى ما جاء عن تقييم واقع المقاربة النصّية-رغم قلّتها- في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط في الفصل السّابق من خلال مزاجتها مع واقع المقاربة التّواصلية¹ سنحاول في هذا المبحث تلخيص أهم النّتائج المتوصّلة إليها من خلال دراسة كلّ من المنهاج والوثيقة المرافقة والكتاب المدرسي "كتاب اللّغة العربيّة".

II- المقاربة النصّية² في الوثائق التّربويّة (المنهاج- الوثيقة المرافقة للمنهاج- الكتاب المدرسي "كتاب اللّغة العربيّة"³):

من المبادئ التي جاء بها منهاج اللّغة العربيّة، مبدأ "المقاربة النصّية"⁴، وهو عبارة عن خطّة موجّهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانبها النصّي، لذلك جاء في المنهاج: «يقترح المنهاج

¹- وهذا تفاديا لتكرار بعض العناصر، خصوصا أن المقاربتين يعملان من أجل هدف واحد ويشتركان في مبادئ عدّة أشرنا إليها في خضم البحث.

²- وتتألف هذه العبارة من شقين هما: المقاربة، وتعني في اللغة، الدنو والاقتراب، في حين تعني "المقاربة النصّية": الدنو من النص والصدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه. أو تعني الطريقة التعليمية التي تعتمد على دراسة النصوص من وجهة نظر نصّية.

³- إن الهدف من جمع كل من المنهاج والوثيقة المرافقة في الحديث عن المقاربة النصّية هو بيان الصورة الكليّة لها وجمع شتات ما تفرّق، خاصّة أن الوثيقتين لم تتحدّثا عنها إلا في صفحتين لا أكثر.

⁴- ونشير هنا إلى أن الحديث عن المقاربة النصّية في المنهاج قد جاء في صفحة واحدة فقط، كما أنها النقطة الوحيدة التي تحدث فيها المنهاج عنها لا غير!. على الرغم من اعتبارها أحد المقاربات الأساسيّة في الإصلاحات الجديدة.

تتأول اللغة من جانبها النصي كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء، ومن ثم اعتبار النص عنصرا أساسيا في الوحدة التعليمية¹.

والنص حسب هذا المفهوم، هو المنطلق الأساسي في الفهم والإفهام والتعبير، وهو مصدر دراسة الظواهر اللغوية المقررة في المنهاج، سواء أكانت في النحو أو الصرف أو الإملاء أو البلاغة أو العروض...

والأصل في المقاربة النصية أن يتقيد الأستاذ بالظواهر التي يوفرها النص²، حتى تظهر اللغة في مظهرها الطبيعي، ويساعد تلاميذه على اكتشافها وتفكيكها والتعرف على وظائفها وأحكامها، ثم يعبرون بها عن وضعيات أخرى في شتى الأغراض، وبعد موضوع القراءة نصا محوريا تنطلق منه بقية الأنشطة.

لذا نجد أن نحو النص-وليس نحو الأبواب والأحكام المسبقة³- يصبح هو أداة في الخطاب، حيث يسمح بفهم النص وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره والتعبير والاتصال بواسطته، والمقصود بنحو النص، هو تلك القواعد اللغوية التي لا تقصد لذاتها، بل هي تلك التي ندرك بها نظام اللغة والدور الذي تؤديه قوانينه في مختلف أنماط النصوص⁴ التي نستمع إليها أو نقرأها أو ننتجها⁵. ومن هذا المنطلق، فإن الطريقة الاستقرائية بمراحلها الثلاثة هي التي تفرض نفسها في التعامل مع النص وفي تنمية الكفاءات، وهذه المراحل هي:

1- مرحلة الملاحظة:

ويتم فيها التعرف على النص من خلال القراءة النموذجية، والقراءات الفردية...

¹ - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 31.

² - والإشكالية المطروحة هنا، هو أن النص المحوري المقرر لا يستطيع أن يوفر الأوجه المختلفة التي تتطلبها أنشطة اللغة، لذا يضطر الأستاذ إلى البحث عن نصوص أخرى أو تحويل المتوفرة، ولكن لا يتم هذا إلا بتطبيق ضوابط معينة كنا قد أشرنا إليها سابقا.

³ - ونشير هنا إلى أن الدراسات السابقة للنصوص كانت متمسكة بالنقد الأدبي الذي يعطي أحكاما مسبقة للنص، على عكس الدراسة اللغوية النصية الجديدة التي تضع للنص حكما بعديا من خلال دراسته وتفكيكه أولا.

⁴ - التسطير من عمل الباحث، لأن هذه العبارة مهمة ذكرها المنهاج فيما يخص تطبيق المقاربة النصية، وخاصة فيما يتعلق بمظهري الاتساق والانسجام، وكذا مؤشرات مختلف أنماط النصوص التي تساعد المتعلم فيما بعد على إنتاجها، إلا أن المنهاج لم يطبقها كما جاء معنا من قبل ولم يخصصها بأهداف واضحة ودقيقة، وهنا تظهر عفوية المنهاج في الكلام، فهو يقول شيئا ولا يطبقه مع أنه من صميم المقاربة النصية، وكأنه لا يعلم ذلك.

⁵ - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 31.

2- مرحلة البناء (بناء التعلم):

ويتم فيها معرفة بعض المفاهيم، والمفردات، والتراكيب، والمعارف...

3- مرحلة تعميم الاستعمال:

وذلك من خلال ترقية الأداء واستثمار المقروء من بعض جوانبه.¹

ولذا يدعو المنهاج الأستاذ إلى تبني المقاربة النصية في تنشيط مختلف حصص اللغة العربية، وذلك لما لهذه المقاربة التعليمية من أهمية، بحيث:

- يصبح المتعلم عنصرا مسهما في بناء معارفه بنفسه، انطلاقا من سعيه إلى الملاحظة والاكتشاف.

- يتدرّب المتعلم على دراسة النص دراسة شاملة تتضوي تحتها عدة مجالات منها: المعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية.

- يتفتح المتعلم على مبادئ النقد وإبداء الرأي، ومن ثم ترسخ في أحكامه النزعة العقلية في تقدير الأمور.

- تقوى لديه نزعة التعبير والتواصل الشفوي والكتابي، فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره بمهارة ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية.²

وفي هذا المقام يجب الإشادة بالمنهاج، حيث عرض لأول مرة مبادئ جوهريّة وأساسيّة للمقاربة النصيّة وحتّى التّواصلية، إلّا أنّنا نأسف عليه في المقابل أنّه لم يجسّدها في أهداف أنشطة اللغة العربيّة، ولو أمكنه ذلك لالتّضحت صورتها في كامل الأنشطة.

زيادة على ذلك، فقد لخص المنهاج أبرز مبادئ المقاربة النصيّة في النقاط الآتية:

- اعتبار المتعلم محور العملية التربويّة.

- التّحول من التّعليم التلقيني إلى التّعليم التكويني، وربط التّعلم بأهداف محدّدة وتعزيز المشاركة والحوار.

- الاستفادة من رصيد المتعلم وخبراته السابقة والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقا من كون نمو الفرد عملية مطردة ومتكاملة.

- التّركيز على النزعة النّقديّة في التّحليل وعلى الاستقلالية في التّعلم والتّقييم.

¹ - المرجع السابق، ص: 31. (بتصرف)

² - المرجع نفسه، ص: 31-23.

- ترك حرية التعبير للمتعلم لإكسابه الثقة بنفسه.

- اعتبار اللغة وحدة مترابطة ومتكاملة في فروعها¹. وبعبارة أخرى، فإنها تتخذ من النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءاتها، حيث يمثل النص البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية، الصرفية والنحوية، الصوتية، الدلالية والتداولية والأسلوبية، كما تنعكس عليه المؤشرات السياقية (المقامية والثقافية والاجتماعية)، وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية بكل أبعادها.

- يعتبر نحو النص المطية الأولى لفهم النص وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره والتعبير والتواصل بواسطته، لذا فإن القواعد اللغوية لا تقصد لذاتها، بل لندرك بها نظام اللغة والدور الذي تؤديه قوانينه في مختلف أنماط النصوص المسموعة أو المقروءة أو المكتوبة (المنتجة).

- تكمن وظيفة نحو النص في إعطاء آلية التحكم في بناء النصوص وتركيبها، وذلك بهدف إكساب المتعلم الكفاءات الضرورية لإنتاج نصوص ذات أنماط متعددة للتعبير عن شتى الأغراض وفي مختلف المواقف، حيث تتسم هذه النصوص بطابع وظيفي متنسق ومنسجم.

إضافة إلى ما جاء في المنهاج حول المقاربة النصية، فقد جاء في "الوثيقة المرافقة للمنهاج" أنه تم التركيز على القراءة من خلال دراسة أنواع مختلفة من النصوص، وعلى الكتابة من خلال نشاط التعبير الكتابي والتواصل. ففي قراءة النصوص التواصلية والأدبية يقوم المتعلم بنشاطات نلخصها في النقاط التالية:

1- يتساءل -قبل الشروع في القراءة- عن المعلومات التي سيوفرها له النص: من المرسل؟ ما الرسالة التي يريد توجيهها؟ لمن يوجه هذه الرسالة؟.

2- يتعرف على خصائص النص: ما مصدره؟ كتاب، مجلة، جريدة...، ما خصائصه الشكلية والفنية؟.

3- يتعرف على نظامه اللغوي:

- ما هي المفردات "المفاتيح" والتعابير والمصطلحات الأدبية التي استخدمها المرسل؟ ما هي التراكيب والصيغ وقواعد الإملاء البارزة في النص؟.

- ما هي علامات الترقيم المستعملة بكثرة فيه؟².

¹ - المرجع السابق، ص: 32.

² - الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص: 17.

إنّ هذه النّشاطات تعتبر مهمة جدا بالنسبة للمتعلّم عندما يتعامل مع النّص، لكن البحث قد وجد سابقا أن الكتاب التّعليمي لم يُترجم أهمّها، وهذا يتعلّق بمعرفة خصائص النّص: مصدره ومؤلفه، وكذا خصائصه الشّكلية البنائية.

ومن خلال ما عرضناه من مبادئ حول المقاربة النّصيّة سواء التي جاءت في المنهاج أو الوثيقة المرافقة له أو الذي أضافه البحث من توضيحات، فإنه يجب أن نوّكد على ما يلي:

- إنّ تبني المقاربة النّصيّة يستلزم تخطّي مستوى الدّراسات الجمليّة إلى مستوى بنية النّص ونظامه، ومن ثمّ العناية بظاهرتي الاتّساق (cohésion) والانسجام (cohérence) اللّتين تساعدان على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى.

- إذا كان توجّه المنهاج إلى تبني المقاربة النّصيّة قُصد من ورائه إكساب المتعلّم كفاءة نصيّة، فإنّ ذلك يستدعي تبين جملة من مفاهيم نحو النّص وآليات فهمه وكيفيّة استخدامه مثل ظاهرتي الاتّساق والانسجام، دون أن ننسى الإشارة إلى أنماط النّصوص ومؤشراتها، والتي تُوظّف لإنتاج نصوص متنسقة ومنسجمة متعدّدة الأنماط. وهذا يدفعنا إلى التّساؤل عن مصير وظيفيّة المكتسبات في الحياة اليوميّة، والتي تجسّدها اكتساب المتعلّم للكفاءة التّواصلية من خلال اعتماد المقاربتين (النّصيّة والتّواصلية) معا.

- إنّ حديث المنهاج عن ضرورة إدراك قوانين مختلف أنماط النّصوص يجعلنا نتوسّم ذلك في أهداف أنشطة اللّغة العربيّة المختلفة، إلا أن ذلك لم يُجسّد إلا نادرا، وإن جُسد فعرضا.

إنّ هذه التّصورات الفضفاضة- إن صح القول- والتي تحمل في طيّاتها أمورا جذابة (إنتاج نص متنسق ومنسجم، معرفة قوانين مختلف أنماط النّصوص...) تجعلنا نرتاح إلى هذه المقاربة وكيفية تطبيقها، بل تجعلنا نتوسّم ما يفعلها في الطريقة التّعليمية، وذلك من خلال الانطلاق من أهداف تترجمها في مختلف الأنشطة التّعليميّة، لكن واقع هذه الوثائق سيدفع بالمعلّم إلى الإصابة بخيبة أمل كبيرة تجعله يعتبر هذه المقاربة هيكلًا من دون روح تحرّكه فيعرض عنها، وهذا ما حصل بالفعل.

إنّ الأمور التي جاء بها المنهاج كنموذج للتّعليم النّاجح، والتي لم يطبّق أسسها ومبادئها¹ في تناسق وانسجام تام جعل البحث يتوسّم ما مضمونه أن التّصور التّعليمي الخاص بالمقاربة النّصيّة ما هو إلاّ تجميع لأفكار ومقولات لا تتحلّى بأيّ اعتبار علمي وتعليمي، ممّا جعل منها تصوّراً ليس له معنى في عرف المختصّين في تعليم النّصوص وتعلّمها.

ولعل هذه الحقيقة انعكست سلّبا على الواقع التّعليمي الذي أريد النّهوض به، وتجعلنا عاجزين ومتسائلين في الوقت نفسه عن مدى فعالية هذه الإصلاحات الجديدة التي يتغنّى بها أصحابها²، في حين لو ذهبنا إلى الواقع التّعليمي لأفينا الأدهى والأمرّ. وهنا نطرح التّساؤل الآتي:

- هل انفتاح الإصلاح التّربوي على الدّرس اللّساني الحديث ومناهجه هو قناعة معرفيّة وتربويّة تهدف إلى الرّفعة من مستوى تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها أم أنّه مجرد استجابة تلقائيّة لدعوى التّجديد والإصلاح؟

هذا، وقد وقف البحث على نتائج هامّة من خلال دراسته لهذه الوثائق، نلخصها في النّقاط الآتية:

- قيام الإصلاح واعتماده على محتويات قديمة ومتوارثة، لا تلبي مطالب المقاربات المتبنّاة، فالنّصوص التّعليميّة التي تعتبر عماد تطبيق المقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصلية لا تتوفر على الخصائص التي تُحوّل لها ذلك، بدءاً بتعدّدها وعدم اتّخاذ نص واحد تدور حوله أنشطة اللّغة العربيّة المختلفة كما يدعو إلى ذلك نظام "الوحدة التّعليميّة"، وانتهاء بعدم توفيرها مطالب الأنشطة وتكاملها فيما بينها.

- تغليب تطبيق المقاربة بالكفاءات على حساب المقاربة النّصيّة، وهذا ما يظهر من خلال المحتويات والطرائق والتمارين المعتمدة التي تحاول التّركيز على المقاربة بالكفاءات وتجسيدها على خلاف المقاربة النّصيّة التي هُمّشت من خلال إمكانيّة فصل الأنشطة بعضها عن بعض دون إحداث أيّ خلل يذكر.

¹ - إننا هنا لا نطلق حكماً جزافياً، بل إنه حكم تمخّض عن دراستنا السّابقة كما رأينا، وكذلك من خلال الواقع التّعليمي الذي عشته كأستاذ (سبع سنوات) في التّعليم المتوسّط، والذي ينم عن ذلك، فكثيراً ما أثّرت تساؤلات عدّة في الدّنوات والملتقيات حول هذه المقاربة وكيفية تطبيقها، بل إن كثيراً من الأساتذة قد رأوا أن لا تغيير يُذكر فيها، وهذا راجع إلى الغموض الذي ساد تطبيقها.

² - إن البحث في هذا المقام لا ينقد ما جاءت به هذه الإصلاحات الجديدة من مبادئ مفيدة لعملية التّعليم والتّعلّم، بل ينقد بشدة طريقة تقديمها وتوضيح مبادئها وتطبيقاتها على الوجه الأمثل الذي يجب أن يكون.

- إنّ القائمين على إعداد البرامج وتنفيذها لم يتمثلوا بعد كثيرا من الحقائق اللسانية التربوية تمثلاً يعين على تحسين طريقة عرض تدريس الأنشطة عرضاً يقوم على اعتماد المقاربات الجديدة ومنها على وجه الخصوص؛ المقاربة النصية¹ والمقاربة التواصلية²، فهي لا تزال تعتمد الطرائق التقليدية بهيكله وقناع تجديدي.

- عدم خدمة النصوص نشاط التعبير بشقيه الشفوي والكتابي، حيث إنّ محتويات النصوص وطريقة تدريسها التي طغى عليها الطابع التقليدي من دون تجديد فوت الاستفادة منها بالطريقة التي تدعو إليها المقاربة النصية والمقاربة التواصلية، فمحتوى النصوص التعليمية في كل وحدة لم تتسجم ولم تتناسب تناسباً كلياً يخدم التقنية التعبيرية المقررة معها، كما أنّ طريقة تدريسها ركزت على فهم النصوص ودلالاتها في غياب آليات إنتاجها.

III- من الإجراءات المقترحة لكيفية تناول نشاطي التواصل (الكتابي/ الشفوي):

في نهاية حديثنا عن الأبعاد التداولية والنصية في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلّمها يجب أن نقف على بعض الإجراءات التي تساهم في تناول نشاط التواصل الشفوي ونشاط التواصل الكتابي اللذين اقترحهما البحث كبديلين عن أنشطة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط وفق المقاربة التواصلية، ويمكن للمعلم أن يعمّم هذه الإجراءات أو يُعدّل فيها حسب الكفاءات المستهدفة من كلّ نشاط وكلّ موضوع.

ولكن قبل البدء في تقديم هذه الإجراءات لا بدّ من ترتيب هذين النشاطين، ولعل ما تطالعنا به الدراسات الحديثة هو أن التواصل الشفوي أعلى مرتبة وأكثر صعوبة من التواصل الكتابي، لذا فترتيبها يكون من الأسهل إلى الأصعب، وكذا من المحسوس إلى المجرد الذي يتطلب ارتجالاً وسرعة البديهة في التواصل. وعلى هذا الأساس فإنّ نشاط التواصل الكتابي يأتي أولاً ثم يليه نشاط التواصل الشفوي، ولهذا الترتيب فوائد كثيرة منها:

- تحقيق مبدأ التدرّج من السهل إلى الصعب.

¹ - حيث جاء الحديث عن هذه المقاربة في المنهاج في صفحة واحدة فقط -كما مر معنا-، وهذا في جانبها النظري من دون شروح مبسطة لها ولمبادئها أو تقديم نماذج تطبيقية عنها.

² - حيث لم يُخصص جانب للحديث عنها كمقاربة متبنّاة رغم معرفة معدي المنهاج بها كمقاربة حديثة في تعليم اللغات وتعلّمها، وهذا يبرز من خلال الإشارة إليها وإلى بعض أهم مبادئها، خصوصاً وظيفية المكتسبات في عملية التواصل الشفوي والكتابي.

- تكوين رصيد لغوي من خلال التعامل مع النصوص المكتوبة أولاً: قراءة وكتابة، خصوصاً أن اللغة الشفوية الفصيحة قد اندثر استعمالها حتى لدى بعض الأساتذة.
- تكوين استراتيجية حول أنماط النصوص ومؤشراتها.
- التعامل مع الظواهر النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية بطريقة ملموسة.
- اكتساب المتعلم كفاءة نصية دنيا تكون مرتكزا للكفاءة التواصلية العليا.
- تفعيل حواس المتعلم وجوارحه كلها، مما يساهم في زيادة الإدراك والتعلم، حيث يتفاوت تعلم الإنسان وإدراكه حسب اختلاف هذه الوسائط المتعددة، وفي هذا الصدد يشير "ويليام جلاسر" إلى أن الإنسان يتعلم (بمعنى يستوعب ويدرك) 10% مما يقرأه، و 20% مما يسمعه، و 30% مما يراه، و 50% مما يراه ويسمعه، و 70% مما يناقشه مع الآخرين، و 80% مما يجربه، و 95% مما يعلمه لشخص آخر. والمتعلم أثناء تعامله مع النص المكتوب فهما وإنتاجا يكون قد سمع، ورأى، وقرأ، وناقش وجرب، وكل ذلك يساهم في اكتساب كفاءة تواصلية كتابية.

III.1- من الإجراءات المقترحة لتناول نشاط التواصل الكتابي:

إنّ تعليمية التواصل الشفوي أو الكتابي يجب أن تنطلق من خطابات شفوية أو نصوص كتابية، حيث تفرض هذه الخطابات أو النصوص طرقاً تعليمية متعددة ومتمازجة تستوجب توظيف مقاربات متعددة وتضافرها؛ فتعليمية الخطاب أو النص ليست له ضوابط جامعة ومانعة؛ إذ إنّ (الخطاب/النص) احتمالي، متعدد، مفتوح، خصوصاً الأدبي منها، فإذا أردنا أن نصل بالمتعلم إلى المحاكاة والإبداع، فإنّ الإبداع يتعالى على القواعد والضوابط الجامدة ويحتاج إلى فكر طليق وإلى قوة تمييز، ومهمة المعلم حينئذ هي إذكاء روح التفكير والمناقشة في ثوب استعمال، لذلك فإنّ المقاربة المناسبة لمثل هذا هي المقاربة التداولية النصية ذي الصبغة التواصلية.

ومن هذا المنطلق، فإن تحقيق كفاءة تواصلية يجب أن تنطلق من كفاءات مستهدفة عامة وأخرى خاصة، حيث تفرض المقاربة التواصلية منطقاً خاصاً، فتقتضي أنّه كلما كان نقص في كفاءة أساسية معينة وجب تدعيمها وإكسابها للمتعلم؛ لأنّه لا يستطيع التقدّم بدونها، لذا فطريقة تعليم اللغة العربية وتعلمها المعتمدة على النصوص والخطابات تبدأ من فكرة أنّه " لا طريقة في دراسة الخطاب أو النص هي: الطريقة"؛ فالمتعلم يوضع موضع المتفاعل مع النص مستثمراً مكتسباته القبلية بمعونة المعلم، فكلما تعامل مع نصوص أو خطابات أكثر حسنت كفاءته

التّواصلية، لذا فالمعلّم يجب ألا يلج إلى النّصوص والخطابات بطرق موحّدة و أحكام مسبّقة، وإنّما يجب أن يلج إليها بفهم واكتشاف خاصين وتحليل محدّد لا يخضع فيها لطريقة نمطيّة جاهزة، بل يتمّ الولوج عبر مناقشات موجهة تلتزم خط النّص حيناً وقد تتعدّاه حيناً لتعالج موضوعات تتّصل بواقع المتعلّمين المحلي والعالمي، التّراثي والواقعي، مع تركيز على روافد النّص من نحو وصرف وبلاغة ونقد وفكر، ويتمّ كلّ هذا وفق منطق الإدماج والاستعمال.

ولعلّ ما يجب أن ننبّه إليه في هذا النّشاط هو أن الانطلاق يبدأ من النّص لينتهي بنص آخر محاكي له فتبرز بذلك مدخلات العملية التّعليميّة التّعلّميّة ومخرجاتها في خط واحد؛ بمعنى أن المعلم سوف يتعامل مع النّص بداية بطريقة تفكيكيّة لمعانيه وأبنيته ليكون الانتهاء بطريقة بنائيّة تواصلية تستثمر مكتسبات المتعلّم في وضعيّة طبيعيّة من حياته اليوميّة، وهذا كلّ وفق مقارنة تواصلية تستثمر الآليات التّداوليّة والنّصيّة في فهم النّصوص وإنتاجها، وبهذا نبتعد عن الانفصال الذي يؤثر سلباً في عملية التّعلّم كما هو الحال في الطريقة القديمة. كما يتيح هذا الإجراء إعطاء الوقت الكافي للمتعلّم على التّدرب والمران على تعلّماته في اللّحظة ذاتها، ولا يؤجل فيطال المكتسبات التّهميش والنسيان.

- ومن الإجراءات الكفيلة بتحقيق تعليم وظيفي فيما يتعلق بنشاط التّواصل الكتابي، نذكر الآتي:
- إن أوّل ما يجب البدء فيه بعد التّخطيط والإعداد المحكم للدّرس هو تحديد الكفاءات المستهدفة من الدّرس، والتي كلّما كانت واضحة ودقيقة استطاع المعلّم تحقيقها.
 - إنّ الهدف الرئيسي من تناول هذا النّشاط المعتمد على النّص هو تحقيق التّواصل، وليس دراسة الظواهر النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة والإملائيّة وغيرها لذاتها، لذا فإنّ كلا من هذه الظواهر له وظيفة داخل النّص -كما مر معنا- فهي وسائل لتحقيق اتّساق النصّ وانسجامه بما يحقق تواجداً مناسباً وفعالاً وليس غاية في حد ذاتها.
 - اختيار موضوع يناسب مستوى المتعلّمين وحاجياتهم ويثير اهتماماتهم، ومن ثمّ تقديمه بطريقة مشوقة.

- فتح المجال للحوار والتّفاعل بين المعلّم والمتعلّم، وبين المتعلّمين فيما بينهم.
- امتزاج الآليات التّداوليّة والنّصيّة في فهم النّص وتحليله وتركيبه (إنتاجه).
- إنّ دور المعلّم في ظل المقاربة التّواصلية المعتمدة على الآليات التّداوليّة والنّصيّة من الطّبيعي أن تتغيّر باستمرار وتأخذ أشكالاً وأنماطاً متعدّدة، لذا فعلى المعلّم ألا يلتزم في تقديم دروسه طريقة

نمطية مكررة، إنما تتكيف طريقته وفق ظروف الموقف التعليمي (التواصلي)، فتكون في حاجة إلى تنويع وتفعيل، لذلك يمكن اعتبار طريقة التدريس بـ"الوضعية المشكلة" أو "الوضعية التواصلية" من أنسب الطرائق لبناء معارف المتعلم، فيمكن المعلم المتعلمين من اكتشاف المشكلات أو المواقف التواصلية التي يواجهونها ومعالجتها بطرائقهم الخاصة، ودعم معارفهم التواصلية بمعارف نظرية لتكون رافداً لها، ويسعى إلى تنظيم مكتسباتهم، و توجيههم ليحسنوا الاستفادة من المرئي والمسموع والمقروء، مع تدريبهم على تحليل أنماط التفكير مع القدرة على استعمال لغة سليمة مؤثرة وفق استراتيجيات التواصل. ولن يتحقق ذلك إلا إذا تجاوز المعلم التواصل الأحادي، وعمل تفعيل التواصل التبادلي الذي يفتح أفق التواصل ويعمل على إدماج المتعلمين في الفعل التربوي.

أما المعالم الرئيسة لتناول نشاط التواصل الكتابي هي:

(أ) - التقديم للموضوع بطريقة مشوقة.

(ب) - التعرف على صاحب النص.

(ج) - القراءة الاستكشافية.

(د) - القراءة التفكيكية التحليلية.

(هـ) - القراءة التركيبية.

(و) - استخلاص النتائج.

(ي) - الكتابة.

وفيما يأتي تناول لهذه العناصر بشيء من التفصيل:

أولاً: التقديم للموضوع بطريقة مشوقة:

إنّ تقديم الموضوع بطريقة مشوقة يشدّ انتباه المتعلمين إلى النصّ المدروس، وهو ما يساهم في التواصل معه بطريقة فعّالة، حيث يتضمّن هذا الإجراء كتابة الكفاءات المستهدفة من الموضوع وبيان أهميتها في حياة المتعلم، فإذا لم يتمثّل المتعلمون وظيفية هذه الكفاءات في حياتهم فلن يقبلوا عليها.

ثانياً: التّعريف على صاحب النص:

إنّ المطلوب في هذا التعريف أن يكون وظيفياً يخدم النص وأفكاره، ومراميه مع تفادي ذكر كلّ ما هو هامشي وثنائي؛ بمعنى أنّه يكون تعريفاً لا تعريفاً؛ كأن يتعرّف المتعلّم على توجّهات الكاتب الاجتماعية أو الثقافية أو على معتقداته و أفكاره وغيرها. فمثلاً قد يطرح المعلّم أسئلة حول النص ومؤلفه:

- ماذا تعرف عن المؤلف؟. وهنا يذكر بعض المتعلّمين ما يعرفونه عن المؤلف، والآخرين يستمعون.

- ما رأيك في الألفاظ والتعبير التي استخدمها؟.

- ما رأيك في الطريقة التي عرض بها المؤلف أفكاره؟.

وليس القصد من هذه الأسئلة دراسة النص، بل توجيه المتعلمين نحو هذه الجوانب من الكتابة حتى يمنحوها اهتمامهم ورعايتهم، ومنها يتعرّفون على كيفية اختيار العبارات والألفاظ والتراكيب، وطريقة عرضها وتنظيمها¹.

ثالثاً: القراءة الاستكشافية:

وهي قراءة صوتية كاشفة لمضمون النص كشفاً أولياً سطحياً بسيطاً، وهو ما يستوجب أن تكون قراءة الأستاذ قراءة مثالية معبرة متميزة، حيث يظهر تحكّمه في مخارج الحروف، ويميّز بين درجات الأصوات خفوتاً وجهاً، ضعفاً وقوة .

ولعلّ القراءة المعبرة كما لا يخفى على أحد تعدّ الوسيلة الأهم التي يمكن أن نستميل بها حبّ متعلّمين للغتهم، خاصّة من خلال التأثير الصوتي. ومن الأمانة وحسن التّواصل أن نستثمر في هذا الموضوع هذه الوسيلة استثماراً أمثلاً باعتبارها أحد أهم مؤشّرات التّواصل الفعّال واستراتيجياته. وبعد قراءة المعلّم تأتي قراءات المتعلّمين، لتتّوجّ هذه القراءات بوصول المتعلّمين إلى بعض المعاني الأولية العامّة للنّص المقروء من غير الغوص في تفاصيلها؛ لأنّ الهدف من هذه القراءات هي صوغ "فرضيات عامة".

¹ - عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة (أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها) للناشئة، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط3، 2009م، ص:240.

ثالثاً: القراءة التفكيكية التحليلية:

وتبدأ هذه القراءة من عنوان النص الذي يعدّ الخطوة الأولى، والمفتاح الذي يولجك عالم النص، فكثيراً ما يتضمّن العنوان إحياءات مساعدة، ثم ينتقل بعده إلى العنصر الثاني، وهو تقديم النص، الذي يتضمّن أفكاراً عامّة وبسيطة، ولكنها تتّجه بك صوباً إلى جوهر بناء النص. وبعد هذا التقديم الضروري تبدأ رحلة البحث الجادّة، وتصبح حينئذ مهمّة المعلم مع متعلّميّه تفكيك النص والكشف عن شبكة العلاقات التي تربط أواصره شكلاً ومضموناً، فالمتعلّم يوضع في وضعيات مشكلة فيجعله ذلك يتساءل عن الغامض والمبهم ملاحظاً ومحلّلاً، مستفسراً ومرجّحاً وناقداً. وهنا يبرز دور المعلم الذي يساعد المتعلّمين ويوجّههم إلى وضع أيديهم على الظواهر النحويّة والصرفيّة والتركيبيّة والإملائيّة والدلاليّة والبلاغيّة والتداوليّة والنصيّة (الاتّساق والانسجام) التي لها أثر بارز في تركيب النص وتحقيق اتّساقه وانسجامه، والتي تعدّ كفاءات مستهدفة من النص المدرّس، ليصل المعلم فيما بعد بمعونة متعلّميّه إلى استنتاجات محدّدة ومعينة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

- تحديد شبكة العلاقات الدلاليّة والتداوليّة والنصيّة المؤطرة للنص، مثل: الحقول الدلاليّة، تحديد المعاني السياقيّة للكلمات المفتاحية في النص، استنتاج أطر النصوص وبنائها (بنية المقالة، بنية القصة... الخ).

- غلبة الأساليب الخبريّة أو الإنشائيّة وأثر ذلك على نمط النص ونوعه وموضوعه.

- تحديد مؤشرات كلّ نمط من أنماط النصوص.

- تحديد أدوات اتّساق النص وانسجامه، فمثلاً:

* إذا كان النص قائماً على علاقة التّضاد، فإنّ ذلك ينعكس على طريقة البناء في الأفعال من حيث تضادها بين زمنين. وكذا في دلالة الأسماء.

* إذا كانت الأفعال في النص لها الغلبة العددية على الأسماء، فإنّ ذلك سبباً يستتبعه استنتاج خاص بالنص، وفيما تعلق بالأفعال يُحدّد زمنها (ماضي، حاضر، مستقبل)، أو صنفها حسب تقسيم "سيرل" للأفعال الكلاميّة وهكذا.

* إذا كانت هناك كثرة في استخدام الضّمائر أو استخدام ضمير مخصوص كضمير المتكلم مثلاً، فإنّ النص حينئذ يكون قد أخذ منحى خاصاً يتعين على القارئ الوصول إليه.

* إذا كانت هناك حالات صرفية لافتة كالمشتقات المختلفة التي تتباين وظائفها فإن استكثار النص لحالة أو أكثر مدعاة للتفكير في ذلك (سبب الكثرة).

* إذا كانت هنالك أبنية صوتية إيقاعية داخلية أو خارجية أو صفات للأصوات - مجهورة أو مهموسة ، رخوة أو شديدة، طويلة المدى أو قصيرة ، أو وحدة تنغيمية متكررة، فلا بد أن يكون من وراء ذلك دافع أو سبب.

ولعل ما يساعد المتعلم من الوصول إلى هذه الاستنتاجات بمعونة المعلم هو أن المتعلم يدخل إلى النص متسلحاً ببعض الكفاءات اللغوية والنصية والتداولية والأدبية وغيرها، ومن ذاك المنطلق فإن المعلم يعمل على تنمية تلك الكفاءات شيئاً فشيئاً وفق الكفاءات المستهدفة من النص، فتتفاعل المكتسبات القبلية مع النص لتكوّن مكتسبات أخرى. ومما يجب على المعلم القيام به في هذه المرحلة من القراءة هو أن يتسامح في قبول تفسيرات المتعلمين ويتجنب الحكم عليها بصفة الإطلاق، على أن ذلك لا يمنعه من النصيحة والتعديل متى دعت الضرورة لذلك، والأفضل من ذلك هو استغلاله الاختلاف بين طلبته لفتح مجال النقاش بينهم لتذليل الفوارق وتقديم الآراء. ومما يميز هذه المرحلة من القراءة اتسامها بالدراسة الخطية للنص (دراسة اتساق النص)؛ كالبحت عن أدوات الربط والوصل ووظائفها داخل النص.

ولتوضيح هذه المرحلة وإجراءاتها أكثر نورد أنواع الفهم، والتي يمكن استثمار مفاهيمها في مراحل القراءة المختلفة، حيث يرى "ريتشارد" (Richard.J.F) أن الفهم أربعة أنواع، وهي:¹

أ- الفهم المتمركز حول خاصية المخطط:

يتعلق الأمر هنا بنوع من الفهم المتمركز على تنشيط المخططات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى وترتبط ببنية نصية عليا (مثل المخطط القصصي).

ب- الفهم بواسطة التحويل والاستدلال القياسي:

هذا النوع من الفهم مكيف على الوضعيات التي لا تسمح بتنشيط المخططات المناسبة التي تكون فيها العناصر المعالجة مشابهة للعناصر التي يمكن إيجادها في وضعيات أخرى فيكون باستطاعة القارئ تحويل العلاقات المبنية في مجال معروف إلى مجال جديد.

¹ - Voir Fayol. « L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits, étude chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent », Bulletin de psychologie, Tome XXXVIII, n°371, 1985, p:357-358.

(ج) - الفهم المستند إلى إنشاء البنيات الكبرى :

لقد قام كلّ من "فندايك" و"كينتش" (Kintch) بتمييز واضح للطريقة التي يستطيع بها القارئ استخراج المعنى العام للنّص، هذا الأخير يكون على شكل شبكة من اقتراحات البنيات الكبرى، وتعبّر هذه النّصّورات إلى حد ما على ملخّص النّص.

(د) - الفهم الهادف إلى بناء نماذج الوضعيات :

أدخل "ليرد" و"جونسون" (Johnson P.N.Laird) مفهوم "النموذج العقلي"، وذلك للإشارة إلى التّصوّر القياسي لمشهد موصوف في النصّ المقروء، وبخلاف تصور الاقتراحات (البنيات الكبرى) يشكّل هذا التّصوّر نموذجا للوضعيات كما هي مبنية من قبل النّص؛ وهذا النموذج للوضعيات كما جاء به "فندايك" و"كينتش" يدخل العناصر المطابقة للشبكة المقترحة المكوّنة من خلال النّص، لكن هناك عناصر منشّطة مكوّنة من قبل معارف الفرد التي يستعملها أثناء نشاط الفهم. ومن خلال هذه الأنواع نستطيع القول إن القراءة هي محاولة لاستخراج معنى النّص، لذلك كرّس علم النفس المعرفي مجهودات معتبرة خلال العشريّة الأخيرة كمحاولة لفهم ووصف الميكانيزمات التي تسمح لنا بتجسيد هذه العملية.

إنّ تحليل وضعيات القراءة يسمح بوضع مجموعة من العمليات الأساسية التي تتدخّل في سيرورات الفهم¹، فماذا يحدث عندما نفهم جملة أو نصا؟ بمعنى ما هي إنتاجات الفهم؟ تشير تقارير الأبحاث الحديثة المتعلّقة بفهم الجمل أو النّص إلى أنّه عندما يقدّم للقارئ نص ما، ثم يطلب منه أن يسترجعه، فهو عادة ما يتذكّر ما يسمى بخلاصة النّص أكثر من تذكره لصيغته الخاصّة، فمن البديهي أن يستطيع تخزين الصّيغة الدّقيقة إذا كانت ضروريّة، لكن العملية الطّبيعيّة تتطلّب استخراج وتخزين النّقاط الأساسيّة؛ فقد يصل القارئ إلى معرفة الجملة إذا كانت هذه الأخيرة تحفظ خلاصة جملة في النّص حتّى إذا كانت صياغتها متباينة، فهو يسعى إلى التّعرف على الجملة الجديدة التي تحوي معلومات غير موجودة في النّص الأصلي، ولكن من الممكن أن تكون مستنتجة منطقيا انطلاقا من معلومات واردة في الأصل، هذه الجملة يمكن أن تكون

¹ - Gregoire. J. Pierrart. B., «Evaluer les troubles de la lecture, les Nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques », De boeck, Paris, Bruxelles, 1ed, 1997,p :106.

مخزّنة بصفة فردية ليس ككلمات متتابعة لكن كتصورات مجردة، وعند الاستدكار فإنّه عادة ما يتذكّر هذه الجمل في اللّغة المكتوبة بكلماته الخاصة¹.

و لذلك يجب أن تُرتّب الانشغالات التي تسمح بتحسين الفهم و جعل القارئ يستخرج الجوانب المهمة الممكنة من قراءته. لذلك يقترح " فايول " تدخل إمكانييتين على صعيد فهم النص:

- يجب أن يجذب النص اهتمام القارئ للأجزاء المهمة منه، و يتم هذا من خلال طريقة التقطيع وتموضع العناصر، وهذا يمكن أن يتم من خلال اتّحاد العديد من الدّعامات، النصّ الصورة، المخططات.

- أن يسهل النص الاندماج فتوضع العناوين، العناوين الفرعية، تنظيم البنيات الكبرى والملخصات التي تعطي المضمون العام لهذه البنيات الكبرى، فيمكن إقامة بعض إجراءات المعالجة من خلال تدريب القراء على استعمال المعلومات الهامة وبناء العلاقات بين المعلومات².

هذه المعلومات التي يجب أن تعالج معرفيا باتّباع المراحل التالية:

- التعرف على الكلمات و على العلاقات الظاهرية.

- التحليل التّحوي لهذه الأخيرة.

- استرجاع الكلمات المعينة من الذاكرة.

- بناء المعاني.

- إدماج هذه الأخيرة في وحدات أكثر اتّساعا مثل: القصة، الخطاب، و حسب هذا التّصنيف فإنّه على الفرد أن ينظّم بنيات عقلية تسمح باسترجاع الدّال الذي يؤخذ من المدلول المتعرّف عليه أين يكون هناك جزء من المعارف المخزّنة في الذاكرة يكون منظّمًا حول العديد من الوضعيات المُقوّلة.

ومن الأمور الأساسية التي تساعد على تحليل النص وفهمه، نذكر:

- تحليل العنوان، وذلك باعتباره النصّ المصغّر.

- البحث عن الكلمات المفاتيح في النص، أي البحث عن النّواة الدلالية التي ينظم حولها النص.

- إقصاء الكلمات التي يكون معناها عاما شائعا وغير محدد.

¹ - Hupet. M, «Lecture, écriture et dyslexie, une approche cognitive »,Délachaux et Nestlé, Paris, 1989,p :84.

² - Fayol.M.loc,p :363.

- تعداد تواتر الكلمات، كأن نجعلها في حقول دلالية، ولا يكون هذا إلا في النصوص القصيرة، كالنصوص التعليمية مثلا.

- البحث عن العلاقات المختلفة بين الكلمات والجمل في النص ووظائفها والدور الذي تلعبه الروابط وعلامات الوقف والتعبير في انسجام النص، فمثلا نبحث عن علاقات الكلمات فيما بينها، كالنضاد الذي يمثل الثنائية المركزية للنص في أغلب الأحيان، وأما عن الجمل فنبحث عن أنواعها: إنشائية، خبرية مثبتة أم منفية، وهكذا...

- استخلاص الأفكار الأساسية والفكرة العامة، واللذان يوصلاننا إلى معرفة طبيعة النص: هل هو إخباري أم جدلي أو حجاجي... الخ. فالنص -عموما- علامة يتكوّن من دال ومدلول وبهما يتضمّن بنية صرفية وأخرى نحوية، فعلى تحليل هذه البنيات وتبيان علاقات بعضها ببعض، وذلك بحسب مستويات المتعلّمين.

هذا، وتجدر الإشارة إلى أن ذاكرة القارئ لا تعمل كآلة تصوير تتسخ كل ما يقع ضمن إطارها، بل تعمل من خلال تجميع واختيار وحدات عفوية وظيفيّة تلتئم بما يفيد تشكيل المعنى في مجموعات كبرى، تتجاوز الكلمات والجمل والفقرات¹ لنصل إلى البنية النصيّة العليا أو الكبرى (macro-structure) التي هي عبارة عن الصورة الذهنية التي يقيمها القارئ في ذهنه حول المعنى المقروء²، ويمكن أن نميّز في البنية الكبرى على حد رأي "آدم" بين:

- الترابط الكلّي للمقطع أو النصّ.
- الاتساق الكلّي (فيما بين المتجانسات أو النظائر الدلالية، والبنية المعنوية الكبرى للمقطع أو النص في مجمله).
- الانسجام الكلّي (على المقطع أو النص كله).³

¹ - ويمكن أن نطلق عليها: البنية الصغرى (micro-structure)، حيث يحدث فيها الترابط الصرفي التركيبي، والاتساق الجزئي فيما بين أفعال الكلام وتعدد المتخاطبين وتعاون المتحاورين.

² - أنطوان صياح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006م، ج:1، ص:66. (بتصرف)

³ - ينظر، الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى- جذع مشترك آداب-أنموذج- (دراسة وصفية تحليلية نقدية)، رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2007-2008م، ص:33.

وترتبط قدرة القارئ على استخراج البنية النصية العليا بقدراته على توقّع وطرح الفرضيات واستقراء المعاني الضمنية بما يخدم فرضياته أو يدحضها ثم بمعلوماته السابقة حول بنية النصوص.

وتفيد الدراسات المتطورة في علم النفس التعلم أن قدرة القارئ على التعرف إلى بنية النصوص هي قدرة ضمنية تظهر منذ سنّيه الدراسية الأولى وتتطوّر بشكل واضح بين التاسع والثاني عشرة من عمره، وتساهم هذه القدرة الضمنية إسهاما فعّالا في الفهم والكتابة أيضا، لذلك على المعلم أن يستثمر هاته القدرة الضمنية لدى المتعلمين استثمارا مواكبا لمستوياتهم الذهنية والمعرفية، حتى أن الأبحاث الحديثة في تعلّمية القراءة والكتابة تميل إلى تعزيز هذه القدرة، ومنذ مرحلة الدراسة الابتدائية عن طريق تعليم بنية النصوص¹.

إنّ مرحلة القراءة هاته تمكّن المتعلّم من الوصول إلى اكتشاف (نمط - نوع - بنية) النص ووظيفته التداولية، لذا يبقى عليه أن يكتشف مدى قدرته على توظيف هذه المكتسبات في وضعيات مشكلة تشابه الوضعيات الطبيعية في الحياة اليومية.

رابعا: القراءة التركيبية:

وهي مرحلة تتسم بالعودة إلى النص مجدّدا، ولكنّ بدراسة أعمق وأشمل، وذلك من خلال جمع شتات ما تفرّق لفعل التفكيك، وقد تكون هذه الدراسة التركيبية في بعض الأحيان موازية للدراسة التحليلية مستثمرتين في ذلك ما أمكن من أدوات "نظرية القراءة والتلقّي" التي ترى أن النصّ يتشكّل أساسا من فعل القراءة، وأن جوهره ومعناه لا ينتميان إلى النصّ، بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية مع تصوّر القارئ، حيث يصبح النصّ مسaira لتأويلات القارئ، لكن استحضار السياق في هذه المرحلة يساعد على حصر كثير من الدلالات الغامضة وتوضيحها؛ إذ كثيرا ما تغمض بعض دلالات النص ما لم نطلع على الظروف والملابسات التي أحاطت بإنتاج النصّ، وهنا يبرز دور الأدوات الغير خطية (الانسجامية) الخارجة عن بنية النصّ في تكوين فهم دقيق عن وظيفة النصّ.

¹ - أنطوان صياح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ج: 1، ص: 66. (بتصرف)

إنّ هذه المراحل من القراءة التي مررنا بها إلى حد الآن تمكّن من الإجابة عن عديد من التساؤلات التي كثيرا ما تطرحها الدراسة النصّية والتداولية للنصوص، وهي: ماذا نتكلّم؟ وماذا نقول عندما نتكلّم؟ ومن يتكلّم؟ ومع من يتكلّم؟ ولماذا يتكلّم بهذا الشكل وليس بذاك؟ وكيف يمكن أن تقول شيئا وتقصد شيئا آخر؟ وهل المعنى الحرفي لكلام ما يعبر عن مقصوده الحقيقي أم لا؟ وما هي الاستعمالات الممكنة للغة؟ وغيرها.

أمّا الأدوات والوسائل التي تساعد على الشرح والتحليل والتفسير والتركيب استنادا إلى الدراسات النصّية والتداولية فهي عبارة عن مجموعة من الروافد التي تعطي للنص بنيته وتحدّد وظائفه (الإعلام، التأثير،... الخ)، ومنها:

(أ) - قواعد النحو والصرف والدلالة:

وتعدّ رافدا أساسية لفهم خصائص البنية اللغوية للنص ونظامه التركيبي، وكذا وظائف الألفاظ داخل النسق اللغوي، حيث لا بدّ للمعلم من التماس القدر الكافي فقط من غير الولوج في التفريعات والتقسيمات الذهنية التي تنقل كاهل النص، ولا يتأتّى منها كثير فائدة ويتخذ النص مطيّة لشرح الظاهرة النحوية من منظور عملي؛ إذ الهدف هو اكتساب المتعلّم كفاءة تواصلية إمّا مشافهة أو كتابة أو إكسابه معرفة بالفرق بين الصيغ. ولعل تنافي مثل هذه التبريرات والتّقدّيرات النحوية مع ما يقتضيه التعليم والتّعلّم قد تنبّه إليه القدامى أنفسهم، فهذا الجاحظ لاحظ بأنّ تدريس النحو مضيعة للوقت، حيث جاء في رسالته إلى المعلّمين: "وأما النحو فلا تشغل قلبه منه (يقصد الصّبي المتعلّم) إلا بقدر ما يؤديه إلى السّلامة من فاحش اللّحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به، ومذهل عمّا هو أردّ عليه منه، من رواية المثلّ، والخبر الصادق، والتّعبير البارع... وعويص النحو لا يجري في المعاملات، ولا يضطر منه شيء"¹.

¹ - الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، رسائل الجاحظ، تح: محمد باسل عيون السود، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م، ج3، ص:31.

ب)- علوم البلاغة:

إضافة إلى الوظيفة الجمالية في النص، فإنّ علوم البلاغة تعدّ من أهم الأدوات التي تعمل على توضيح المعنى وتقريبه وتقويته باعتبارها تحمل في طياتها بعدا حجاجيا، لذا على المعلم أن يبيّن للمتعلّمين قيمة هذه الأدوات في تأدية المعنى وقيمتها في السياق من خلال الوقوف على روائع الكلم بالمفاضلة والمقارنة والموازنة بين الأساليب، فتكون بذلك وسيلة لبيان قيمة النصّ وبلاغته، وبذلك تحقيق تواصلية مثلى من خلاله.

ج)- علم الأصوات وعلم العروض:

لا يخفى على أحد ما للجانب الصوتي من أهمية بالغة في عملية التواصل، لكن ما نلاحظه هو أنّ كثيرا من المتعلّمين يهملون هذا الجانب في قراءة النصّ وتحليله، فعن طريق الإلقاء المؤثر نصل بالمتعلّمين إلى فهم مقاصد النصّ بسهولة، بل يتعدّى ذلك إلى معرفة نمط النصّ، فقراءة النمط السردّي تختلف عن قراءة النمط الوصفي وهكذا.

د)- النّقد الأدبي:

يعزّز هذا الجانب ملكة النّقد عند المتعلّم، حيث تُبنى شخصيته وتتطوّر لتأخذ طريقة إثبات رأي خاصّة تساعد على التّدرب على التّفكير الحرّ، واستنباط الرّأي المستقل والموازنة بين الآراء والاستقصاء مع التّحري والتّحقّق، والاستفادة من أدوات النّقد المدروسة.

خامسا: استخلاص النّتائج:

ويتمثّل هذا الإجراء في تسجيل أهم النّتائج المتوصل إليها من خلال التّحليل والمناقشة، وذلك تحت عنوان "أتواصل مع الآخرين كتابيا"، حيث يتمكّن المتعلّم من خلاله استذكار المعلومات الهامّة في أنشطة التّواصل الكتابي، ومن الأمثلة عليها:

- أطر النّصوص وأبنيتها ومخطّطاتها.

- بعض الظواهر النّحوية والصّرفية والبلاغيّة والإملائيّة ووظائفها النّداوليّة.

- أنماط النّصوص ومؤشراتّها.

- معاني الألفاظ وسياقات استعمالها.

- الحقول الدلالية.

سادسا: الكتابة :

تعد هذه المرحلة الخطوة الختامية لنشاط التواصل الكتابي، فبعد تعرّف المتعلم على بنية النص ووظيفته تأتي عملية المحاكاة والإبداع وتوظيف المكتسبات، وذلك من خلال خلق وضعيات مشكلة تشابه المواقف الطبيعية الحياتية التي يعيشها المتعلم، وكلّ هذا يتم في حصة واحدة، حيث إنّ التعلّقات لا يطالها النسيان، بل يكون التدرّب عليها أنيا، وهذه الميزة لا نجدها في منهاج اللغة العربية، لذا فالمتعلم لا يحتاج إلى وقت للاستذكار لأنّ المعلومات ماثلة أمامه، بل فقط عليه توظيف مكتسباته إما بمعونة المعلم أو زملائه، وهذا من أجل تفعيل التعلّم التعاوني. إذا، فبعد فهم النص فهما جيّدا من كافة جوانبه يمكن للمتعلّم أن ينسج على منواله، وفي هذا الصدد يقول "عبد الرحمان الحاج صالح": « لا يمكن أن تحصل مهارة التعبير إلا بعد اكتساب المتعلّم القدرة على إدراك المسموع وفهمه على ما هو عليه»¹.

ولضمان نجاعة عملية تعليم التواصل الكتابي وفعاليتها يجب القيام بما يأتي:

1- وجوب تحديد كفاءات واضحة ودقيقة لتعليم التواصل الكتابي:

فمن المعلوم أن بداية كل تعليم ناجح يقف وراءه تحديد دقيق وواضح وشامل لكفاءاته، ففي تعليم الكتابة يبدو الهدف الأولي بديهيا، حيث يجب ألا نقف عند حدّ تمكين المتعلم من إكساب القدرة على إنتاج نص متماسك وذي بناء سليم يهدف إلى تبليغ رسالة ما، وهذا ما يجعل عملية التعليم تتمثّل في التمرن على توظيف المكتسبات اللغوية (على المستوى المعجمي والتركيبى والتداولي) في فضاء النص.

إنّ كل تخطيط عام أو خاص لعملية الكتابة يجب اعتباره هدفا يمكننا من الحصول والوصول إلى نتيجة ما، ولو ركّزنا في عملية الكتابة لوجدناها ترتبط في أبعادها وإجراءاتها بأربعة جوانب استراتيجية في العملية التعليمية التعلّمية، وهذه الجوانب هي:

¹ - عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص: 231.

أ- لماذا أُعبرَ؟:

وهذا يتطلب تحقيق التشويق واستحضار الحافز لخلق الاستجابة الإيجابية. وتحقيق هذا المطلب في كلّ عملية تعليم نستطيع أن نضمن جانبا من فعاليتها. ومن الحوافز الأساسية للكتابة هو توظيفها لمواجهة المواقف الحياتية التي يواجهها المتعلم في الحياة اليومية.

ب- عن أيّ شيء أُعبرَ؟:

وهذا يتطلب تحديد المجال المعرفي والمحور التعبيري ونص الموضوع الملائم اعتمادا على الحاجيات السيكلولوجية والعقلية والتكوينية للمتعلم، حيث يرى أصحاب الاتجاه الوظيفي التواصلية أنّ أحسن وسيلة لتلافي المتعلمين نقائص تعليمية اللغات هي جعل طريقة التدريس تركز على خصوصيات المتعلمين مع مراعاة ما هم في حاجة إلى تعلّمه¹.

فمثلا ههنا نجد أن الفرض (الهدف) في جانب منه هو تحصيل القدرة على استعمال العناصر اللغوية، فإن الذي نرتبه هو هذه العناصر نفسها، فنراعي تصنيفها في أجناس وأنواع باعتبار انتظامها في الوضع الاصطلاحي (أو الدلالي) من جهة، وانتظامها في الوضع البنوي من جهة أخرى، وبمراعاة تزايدها على مرّ الزمان، ثم إنّ الغاية من مراعاة هاته الأشياء هو ألا يحسّ المتعلم بغربة في أيّ تعلم فيكتسب هاته العناصر اللغوية وغيرها ويستعملها في تواصله أفرادا وتركيبا².

كما يمكن أن نراعي ما أثبتته الدراسات التعليمية الحديثة فيما يخص مستوى المتعلم في استعمال الألفاظ والجمل والتراكيب، فكلّ فئة عمرية إلا لها استخدامات معينة، فمثلا لو أخذنا أطفالا أعمارهم ما بين (10-12) سنة، لوجدنا أنّهم سيستخدمون الجملة المعقدة التي تشمل على جمل أخرى تدل على علاقة التضارب في المعنى بين الجمل مستخدمين التعبيرات مثل: ومع ذلك، بالرغم من... ويواجه الأطفال نوعا من الصعوبة في التمييز بين الفعل المضارع التام والفعل المضارع والفعل الماضي والماضي التام، ويصل معدّل طول الجملة المحكية إلى عشر كلمات³.

¹ - محمد الأخضر الصبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، ص: 52.

² - عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص: 226. (بتصرف)

³ - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، (د.ط)، ص: 25. (ولمزيد من التوسع، ينظر، أيضا ص: 23-24 من نفس المرجع)

ومن جانب آخر ومراعاة للحاجات السيكلوجيّة، يجب أن نترك المتعلّمين يكتبون في موضوعات يحبّونها، ويختارونها بأنفسهم وبإمكانهم الكتابة فيها في نفس الوقت، وعادة ما تكون هذه الموضوعات مستمدّة من واقعهم الحياتي، لذا نطلب من المتعلّمين مثلاً:

- تحدّث عن وقت كنت فيه خائفاً.
- تحدّث عن وقت كنت فيه سعيداً جداً.
- تحدّث عن أسوأ شيء حدث لك في حياتك.
- تحدّث عن وقت كنت فيه مختلفاً مع زميلك.
- تحدّث عن وقت كنت فيه أحب شيء لديك.¹

ج- كيف أعبر؟:

وهذا يتطلب بيان توضيح طريقة ومنهجية الكتابة.

د- بأيّ شيء أعبر؟:

وهذا يتطلب امتلاك الزاد المعجمي والتركيبي والتداولي والأسلوبي والفكري والمنهجي، اعتماداً على المكتسب، واستناداً إلى البحث.

وتتضمن هذه النقطة العديد من الأمور إلى تحقيق الكفاءة في التعبير المكتوب ومنها:²

* - المعارف:

- معارف لغويّة صرفيّة نحويّة معجميّة تداوليّة.
- معارف عامّة حول موضوع التعبير المكتوب.
- معارف حول قواعد كتابة النّص في أنواعه وأنماطه.

* - القدرات:

- القدرة على فهم الموضوع المعالج فهماً تحليلياً.
- القدرة على ربط المعارف السابقة بالموضوع المعالج.
- القدرة على الالتزام بالموضوع.

¹ - عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة، ص: 43-44.

² - أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ط)، 2009م، ص: 74.

* - المهارات:

- مهارة تطبيق القواعد الصرفية والنحوية والمعنوية والمعجمية والتداولية في التعبير الكتابي.
- مهارة استثمار المعارف العامة المكتسبة سابقا.
- مهارة تطبيق قواعد كتابة النص في أنواعه وأنماطه.

* - المواقف:

- الانفتاح الفكري.
- تقبّل الأفكار الجديدة.
- وضوح اللغة وملاءمتها للموضوع.
- ويمكن إجمال كل الأسئلة السابق في أربعة محاور كبرى:¹
 - (1) - الحافز إلى الكتابة.
 - (2) - مجال الكتابة.
 - (3) - كيفية إنتاج الكتابة.
 - (4) - الوسائل المعرفية والمنهجية للكتابة.

2- وجوب الاستناد إلى خلفية نظرية وتطبيقية متينة:

فمن أجل ضمان تعليم فعّال للكتابة يجب الانطلاق من أسس نظرية قويّة واتباع طريقة تعليمية مناسبة.²

وفي حين نركّز في عملية على الجوانب الأربعة السابقة، فإن الكتابة نفسها تتضمن ثلاثة مستويات إجرائية تتمثل فيما يلي:³

أ- مستوى الإعداد:

يمثّل هذا المستوى المطلوب إنجازه من طرف الفئة المستهدفة بواسطة التّعرف على (المجال، المحور) واستيعاب البنية التركيبية والدّلالية لنص الموضوع، وإدراك حدود المُعطى والمطلوب،

¹ - محمد لحويرات، الإنجاز الدّيداكتيكي، ص:118.

² - Yve Renter, Enseigner et apprendre à écrire ,E.S.F éditeur, 2^{ème} édition ,Paris, 2000, p :75.

³ - محمد لحويرات، الإنجاز الدّيداكتيكي، ص:119.

والمساهمة في صياغة وتوزيع نقط التصميم اعتمادا على طريقة العمل: عمل فردي (مجموعة صغرى) أو (مجموعة كبرى).

ب- مستوى الإنجاز:

يمثل هذا المستوى فرصة خوض تجربة الكتابة (بواسطة المحاكاة أو الإبداع) ويتيح للمتعلم توظيف مكتسبه المعرفي واستثمار زاده الدراسي وتحقيق ذاتيته بفضل التواصل التكويني وطرح آرائه وتصوراته وملاحظاته حسب اقتناعه الشخصي.

ج- مستوى التّقييم¹:

يمثل هذا المستوى المرآة التي تنعكس عليها حقيقة المتعلم التكوينية (في مجال: المعارف- الأفكار- المعلومات- المفاهيم- المهارات- التقنيات- الانفعالات- الإحساسات- التّدوق..... تبعا لمحتوى تجربة الكتابة المنجزة).

وهذا المستوى يخوّل تصحيح المسار التكويني للمتعلم يجعله مساهما في بناء شخصيته بفضل التّقييم الذاتي ومتطلعا إلى تحسّن أفضل.

ونشير إلى أنّه دائما وأبدا يجب على المعلّم أن يبقى مسائرا وموجّها في كافة هاته المستويات، ففي مستوى الإعداد يعمل على إعداد المطلوب بدقّة ووضوح، بحيث يتناسب مع المتعلمين في كافة المجالات، ومن ثمّ يقوم بشرحه شرحا كافيا، وعند الإنجاز يجب أن يكون متابعا وموجّها للمتعلمين شارحا ومبسّطا الصّعوبات التي قد يواجهونها، ومن ثم يأتي دور أخير أساسي للمتعلم وهو تقييم العمل الكتابي وتقويمه، وهنا يجب على المعلّم أن يتساهل مع ما قد يقع فيه المتعلم من أخطاء في أدائه اللغوي؛ لأن الخطأ يمثل وسيلة هامة يختبر بها المتعلم صحّة بعض الفرضيات التي كوّنّها لنفسه، كما أنّها تمكّنه من قياس مدى صحّة قاعدة معيّنة². كما أن من شأن قبول لغة المتعلّمين على علاّتها في المراحل الأولى تشجّعهم على تحويل أفكارهم الكامنة في داخلهم إلى

¹ - ونميّز هنا نوعين من التّقييم، فنجد التّقييم التربوي (Evaluation éducative) والذي يهتم بمجالات عدة، بدءا بالمتعلم إلى المنهاج بمكوّناته المختلفة إلى الهيئات المشرفة على التربية والتعليم إلى الهياكل...الخ. وكذا التّقييم البيداغوجي (Evaluation pédagogique) الذي يهتم بتقويم عمل المتعلم قبل وأثناء وبعد العملية التعليمية التعلّمية (لمزيد من التّوسع، ينظر، محمد الطاهر وعلي، التّقييم البيداغوجي أشكاله ووسائله، دار السعادة للطباعة والنشر والتّوزيع، الجزائر، (دط)، 2003م، ص:11).

² - محمد الأخضر الصبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، منتدى الأستاذ، ص:48-49.

كلمات ولا تحبطه فيصمت، لذا فقبول ما يكتبه المتعلم على علّته في المراحل الأولى للكتابة يشكّل قاعدة أساسا لكل تكوين في مهارة التعبير.¹

لذا فعلى المعلم ألا يتّجه في التّقويم إلى الأخطاء الإملائية والنّحويّة والصّرفيّة، بل عليه أن يركّز على تقنيات التّعبير ووسائل اتّساق وانسجام النّص المكتوب أكثر في المراحل الأولى. وتدعيما لطريقة تعليم الكتابة، فإن مهمّة المعلم لا تنحصر في تمكين التلاميذ من التّحكم كتابيا في أنماط نصيّة كيفما اتّفق، بل عليه أن يتأكّد من مدى قابليتها للتّوظيف، ومستوى مردودها البيداغوجي، لذا يتطلب مجال المرجعية النّظرية العودة إلى نوعين من الأبحاث، يتمثل النّوع الأول في: الأبحاث والدّراسات حول نحو النصوص (la grammaire des textes) ، ويتمثل النّوع الثاني في: الأبحاث المتعلّقة بالمظاهر والجوانب الدّاولية (pargmatique) والتواصلية (communicative) للخطاب².

3- وجوب إعطاء وقت كاف للتّدرب والمران:

إن التّدريب مطلب تربوي وتعليمي لا بدّ منه في كلّ طريقة تعليمية تنشّد النّجاعة والفعاليّة، ففي عملية تعليم الكتابة نجد أن التّدريب يمنح المتعلم فرصة الاستعمال اللغوي الفعلي، كما يوفر فرصة من شأنها دعم عملية البناء والتّكون لجهازه اللغوي المعرفي.

كما يعدّ التّدريب من أهم الوسائل التي تساعد المتعلّم على ترسيخ كل ما تعلّمه من معارف وما اكتسبه من قدرات وكفاءات.

وعلى هذا الأساس يجب الاهتمام به، خصوصا أنّ المعلمين كثيرا ما يشكون من ضيق الوقت المخصّص للتّعبير، لكن نشاط التّواصل الكتابي المقترح ذي السّاعتين من الزمن يوفر الوقت الكافي للتّدريب، حيث يرى "عبد الرحمان الحاج صالح" أنه يجب ألا تقلّ مدة التّدريب عن ثلاثة أرباع الحصّة (وهيّهات أن يكون هذا الأمر في واقعنا التّعليمي)، لأنّنا لا نبالغ إن قلنا بأنّ العمل الاكتسابي للغة كلّ تمرّس ورياضة متواصلة كلما توقّفت توقّف معها النّمو اللّغوي، وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزوال حتى ولو كان صاحب هذه الملكة يحفظ قواعد اللغة أو سنن الكتابة كلّها.³

¹ - أنطوان صيّاح، وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ص: 86.

² - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008م، ص: 126.

³ - عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص: 234. (بتصرف)

إن ما يمكن استنتاجه واستخلاصه من عرض العديد من الإجراءات الخاصة بتعليم الكتابة هو أن آلية بناء النص الكتابي تقوم على استثمار عدّة نشاطات، والتي يجب أن تتألى على الوجه الآتي(وهذا بالطبع بعد اكتساب كل القدرات التي أشرنا إليها):

(1)- رسم تصوّر للنص.

(2)- وضع تصميم للنص.

(3)- تنظيم الأفكار في النص.

(4)- تأطير الأفكار في النص.

(5)- كتابة النص كتابة أوليّة.

(6)- تصحيح النص.

(7)- إعادة كتابة النص.

(8)- وضع النص بصيغته النهائيّة.

إنّ كل هاته الخطوات ما هي إلا نقاط رئيسية تتفرع منها نقاط أخرى تساهم بشكل أو بآخر في كتابة نص وظيفي متسق ومنسجم، ولكن لكي نضمن نجاح العمليّة التعليميّة التعلّميّة الكتابيّة يجب علينا ما يلي:

1. توضيح أهداف نشاط التعبير الكتابي(الكتابة).

2. الانطلاق من نصوص أساس بنوع معيّن وبنمط تعبيرى محدد.

3. تحويل الكتابة من عمل مفروض إلى عمل مرغوب.

4. انتقاء الموضوعات المشوّقة والمناسبة لمراحل نموّ المتعلّمين العقلية والانفعالية والعاطفية

وغيرها.

5. تغليب الطابع الوظيفي الحياتي على نشاط الكتابة.

6. ربط نشاط الكتابة بنشاط القراءة والمطالعة ربطا لا انفكاك منه.

7. وضع إطار كتابة لكل نوع من النصوص ونمط من التعبير.

8. ترسيخ فكرة إعادة الكتابة في ذهن المتعلّمين.

9. تدريب المتعلم على الالتزام بالنشاطات المكوّنة لعملية الكتابة التزاما دقيقا، وهي تلك التي

أشرنا إليها سلفا في هذا البحث.

إذا، هذه جملة من الإجراءات العامة والفعّالة للتعامل مع أي نص من النصوص المكتوبة، مع بعض الاختلافات والإضافات التي قد تقتضيها أشكال ومضامين الموضوعات المختلفة، ولكن هذه المسائل على أهميتها لن تكتب لها الفاعلية ما لم ينفث فيها المعلم من فاعليته، وفاعليته تتمثل في سمو ثقافته وحسن ديباجته وطريقته في تركيب هذه الوسائل بعضها في بعض واستثمارها بطريقة مثلى وفق ما تدعو إليه الدراسات التربوية واللسانية الحديثة، خصوصا النصية منها والتداولية كما مرّ معنا في صفحات هذا البحث.

وما يجب أن نختم به هذا النشاط هو تذكيرنا الدائم بوجوب اعتماد المعلم على أسس نظرية وتطبيقية متينة (أبحاث) تساعد على تحسين كفاءاته، بحيث يتمكن من تجاوز العقبات التعليمية في قراءة النصوص وتحليلها من منظور تعليمي ممنهج وبسيط، ومن الأسس والأبحاث التي تعينه على ذلك ما يلي:

* - الأبحاث حول البنى الصغرى للنص (les micro-structure):

والمتمثلة في تحديد عوامل انسجام النص وتماسكه وتدرّجه (sa progression).

* - الأبحاث حول البنى العليا (super-structure) أو البنى الكبرى للنص:

والمتعلقة بأنواع النصوص وخصائص كل نوع (السردية، الوصفية، ...).

* - الأبحاث حول استعمال النصوص في مختلف التفاعلات الاجتماعية¹.

وتشمل البحوث النصية والتداولية وغيرها، مما يساهم في بيان توظيف النصوص في المواقف الحياتية الطبيعية.

III.2 - من الإجراءات المقترحة لتناول نشاط التواصل الشفوي:

للتواصل الشفوي أهمية كبيرة في حياة الإنسان تظهر من تفاعله مع أبناء المجتمع في شتى مجالات الحياة، لذا لا يمكن الاستغناء عنه؛ لأنّ حاجة الإنسان إليه أشبه بحاجته إلى الهواء والماء.

ومن هذا المنطلق ينبغي على التربويين إيلاء التواصل الشفوي أهمية كبرى؛ باعتباره يمثل الجانب الوظيفي من اللغة.

¹ - Yve Renter, Enseigner et apprendre à écrire, p :120.124.

ولعلّ أهم أسباب ضعف المتعلمين في التّواصل الشّفوي يعود إلى غياب الاستراتيجيات التّعليميّة والطّرائق الحديثة المعتمدة في تدريسه، والتي تحفّز المتعلمين على اكتساب هذه الكفاءة التّواصلية. ومما يعكس ضعف هذه الكفاءة لدى المتعلمين هو تفاديهم الخوض في حديث شفوي في حصص اللّغة العربيّة، وكذا إخفاقهم في مواجهة المواقف الحيّاتيّة المختلفة ممّا يؤدي إلى اضطرابهم وفقدانهم النّقة بالنّفس.

وعلى الرغم من أن المتعلّم يجب أن يكون محورا للعملية التّعليميّة التّعلّميّة في كافة الأنشطة، إلا أنّه في هذا النّشاط بالذّات نجد أنّ المعلّم هو الذي يلعب كادّة الأدوار مع بعض المتعلّمين فقط، وهو ما يطرح تساؤلات عديدة حول محتوى هذا النّشاط وطريقة تقديمه، وكذا مدى فعاليته في إكساب المتعلّم كفاءة التّواصل الشّفوي.

وفي هذا الإطار فإنّ البحث سوف يقدّم بعض الإجراءات التي قد تحسّن من فعالية هذا النّشاط، وذلك من خلال إدماج المتعلمين في وضعيات ومواقف حيّاتيّة مصطنعة شبيهة بالمواقف التي يواجهونها في حياتهم اليوميّة منطلقين في ذلك على مبدأ هام هو "بفعل التّواصل نتعلّم التّواصل"، وفيما يأتي عرض لهذه الإجراءات.

أوّلا: الاعتماد على المرئي والمسموع أكثر من المكتوب:

إنّ الطّريقة المستعملة في مناهجنا وكتبنا الحاليّة تعتمد اعتمادا كليّا على النّص للانطلاق في تقديم هذا النّشاط وتناوله، إلا أن الإجراءات الأكثر فعالية -في نظر البحث- هو اعتماد المرئي والمسموع، وكذا تمثيل المشاهد في تناول هذا النّشاط باعتبار أن هذه الوسائل أقدر على تمثيل المواقف التي يعيشها المتعلّم أكثر من النّصوص في أغلب الأحيان، فمن المرئي يمكن اعتماد أشرطة الفيديو وكذا المشاهد المصوّرة، والتي نعرض من خلالها بعض المواقف الحيّة التي يتفاعل معها المتعلّم منتبها ومحلّلا ومناقشا وناقدا، كما أنّ تمثيل المشاهد على شكل حوارات أو مسرحيات يعطي للمتعلّم أداة حيّة يوظّف من خلالها مكتسباته ويكشف صحّتها وفعاليتها ووظيفتها في التّواصل، وكلّ هذا تحت مراقبة المعلّم الذي يخطّط ويراقب ويوجّه ويعدّل ويصحّح متدخّلا إذا لزم الأمر ذلك.

وخدمة لهذا الأمر يقترح البحث إعداد محتوى خاص بالتّواصل الشّفوي يتضمّن أشرطة للتّسجيل والفيديو، وكذا صورا للمحادثة وعديدا من الحوارات المسجّلة والمسرحيات التي يمكن تمثيلها،

وبالطّبع فإنّ هذا المحتوى يجب أن يخضع لإعداد محكم ودقيق تحت إشراف مختصّين في هذا المجال.

ثانيا: عرض المحتوى ومناقشته:

باعتبار أن محتوى التّواصل الشّفوي ووسائله تختلف من حصة إلى أخرى، فإنّ الإجراءات المتّبعة تختلف تبعاً لذلك، لكن في الوقت نفسه تتفق في إجراءات عامّة يمكن تلخيص أهمّها في النقاط الآتية:

- تحديد الكفاءات المستهدفة من الحصّة بدقّة.
- اختيار المحتوى التّواصلي المناسب الكفيل بتحقيق تلك الكفاءات.
- الإعداد المسبق لهذا النّشاط من طرف المتعلّمين، خصوصا إذا كان المحتوى تمثيلا لحوار أو مشهدا أو مسرحيّة.
- عرض المحتوى وتحليله ومناقشته، ويختلف هذا الإجراء حسب المحتوى والوسيلة المعتمدة، فمثلا لو وظّفنا شريط الفيديو فإنّ المعلّم يجب أن يطلب من متعلّميّه التّركيز على نقاط معيّنة، ليأتي فيما بعد مناقشة ما تمّ عرضه في هذا الفيديو من نواح عديدة تخصّ التّواصل الشّفوي من قبيل:

- * شخصيّة المتحدّثين وهيئاتهم وثقافتهم وتقاليدهم.
- * طريقة حديثهم: كفاءة التحدّث لديهم، أصواتهم، وضعياتهم.
- * مبادئ الحوار الموظّفة وآدابه.
- * كفاءاتهم اللّغويّة: وهنا قد يعالج المعلم بعض الظواهر النّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة والدّلاليّة ووظائفها، والتي لها أثر في التّواصل أو تكرّر ذكرها.

ثالثا: استخلاص النّتائج:

- ويتخلّل هذا الإجراء عمليّة المناقشة ذاتها، وكذا بعد الانتهاء منها، وفيها يستخلص المعلم بمعيّة المتعلّمين أهم النّتائج المتوصّلة إليها أثناء المناقشة وبعدها، والتي يمكن أن نسجّلها تحت عنوان "أتواصل مع الآخرين شفويّا"، ومن أمثلتها:
- تسجيل أهم مبادئ الحوار والمناقشة وآدابهما¹.

¹ - خصوصا أن المتعلّمين يجهلون مبادئ الحوار وآدابه.

- استراتيجيات التّخاطب وكيفية توظيفها.
- معاني بعض الألفاظ وسياقات استعمالها.

رابعاً: تقييم الكفاءات المكتسبة وتقويمها من خلال عملية التّدريب:

بالطّبع يعدّ نشاط التّواصل الشفوي كلّ عملية تدريب على كفاءات التّواصل الشفوي تتخلّلها عمليتا التّقييم والتّقويم¹، لكن هذا لا يمنع المعلّم من إعداد تدريب متكامل في نهاية الحصّة يقيّم من خلاله مكتسبات المتعلّمين تقييماً ختامياً من أجل ترسيخها. ويتضمّن هذا الإجراء القيام بأدوار معيّنة أو تمثيل مشاهد أو حوارات وغيرها بطريقة عفويّة دون الإعداد المسبق لها. إذا، هذه بعض الإجراءات التي رآها البحث أنّها كفيلة بتحقيق فعاليّة ونجاعة في تناول نشاطي التّواصل (الكتابي، الشفوي) اللّذين اقترحهما البحث، وبالطّبع يبقى المجال مفتوحاً للمعلّمين لتعديل هذه الإجراءات أو إضافة أخرى حسب ما يقتضيه الموقف التّعليمي التّعلّمي باعتبارهم مسيرو العملية التّعليميّة التّعلّميّة وموجّوها.

¹ - لعلّ من أهم أسباب ضعف التّواصل الشفوي هو عدم وجود طريقة تقييميّة وتقويميّة واضحة.

خاتمة

إيماننا منّا بأنّ تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الوطن العربي عموماً، والجزائر على وجه الخصوص يمكن أن يأخذ منحى مغايراً، حيث يكون أفضل وأكفأ ممّا هو عليه اليوم، فقد حاولنا في صفحات هذا البحث الوقوف على تطبيقات أهم المناهج الحديثة في اللّسانيات على تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، خاصّة أن أبرز مشكل يواجه الجوانب اللّسانية في النّقاغة العربيّة هو انحسارها في الجانب النّظري، ومن هنا فمن الواجب الانتقال في البحث اللساني العربي من التّظهير والتّرجمة ونقل المفاهيم الغربيّة إلى التّطبيق الفعلي المرتبط بمجالات حيوية تسهم في تطوير الممارسة اللّغويّة العربيّة وجعلها قادرة على تحقيق الطّموح المتعلّق بجعل البحث في اللّغة العربيّة في مستوى التّحديات الرّاهنة التي يفرضها مجتمع المعرفة، ولعلّ أهم مجال يجب الاهتمام به في تطبيق النّظريات والمفاهيم اللّغويّة -سواء أكانت مستوردة أم من إنتاج عربي- هو المرتبط بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

ويعود الأمر ذا إلى الضّعف الذي يشهده الخطاب التّعليمي المتعلّق بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الوطن العربي، ويتجلّى ذلك واضحاً عندما نقارن ما يُكتب ويؤلف عن التّعليميّة في لغات أخرى كالإنجليزية والفرنسية مثلاً بما يكتب ويؤلف حول تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، فمقابل مئات الكتب التي تُؤلف حول تعليميّة اللّغة الإنجليزية أو الفرنسية مثلاً -سواء للناطقين أو غير الناطقين بهما- يقف الباحث مستغرباً وحائراً أمام ندرة الكتب والبرامج المخصّصة لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

ومن هذا المنطلق فقد حاول البحث بيان أثر اللّسانيات التّداوليّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها مجسّدة في أهم المقاربات التّعليميّة ألا وهي المقاربة التّواصلية التي أثبتت فعاليتها ونجاحتها باعتبارها التّوجه الحديث في تعليم اللّغات وتعلّمها. وعلى هذا الأساس كان الهدف من هذه الدّراسة توضيح علاقة البحث اللساني وتوثيقه بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، خصوصاً من خلال رصد مدى قدرة اللّسانيات النّصيّة واللّسانيات التّداولية على إنتاج خطاب تعليمي وطريقة تعليميّة ملائمة وفعّالة لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، وكذا مدى حضور تطبيقاتهما في مناهجنا.

وقد كان الحافز على مقارنة هذا الموضوع ما رأيناه حريّا بفكّ اللبس وقشع الغموض الذي طال تقسيم أنشطة اللّغة العربية وطريقة تناولها تناولاً وظيفيّاً، خصوصاً أن معدّي المناهج قد تغنّوا بهذا المبدأ وجعلوه الهدف الرئيس من تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

وللظفر بهاته الغاية التّعليميّة لهذا البحث فقد حاولنا تقديم نماذج تطبيقيّة مختلفة لمبادئ المقاربة التّواصلية وكذا النّصيّة وآلياتهما التّداولية والنّصيّة من منهاج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، معرّجين بعدها على الوثائق التّربويّة (المناهج - الوثيقة المرافقة - الكتاب المدرسي) وصفا وتحليلاً ونقداً من منظور هاتين المقاربتين. لنصل فيما بعد إلى نتائج نلخص أهمّها في النّقاط الآتية:

- ضرورة ربط الخصائص البنويّة (الصّوتيّة، الصّرفيّة، النّحويّة، التّركيبية...) بوظائفها التّداوليّة، وهو ما يجسّد التّكامل في تناول اللّغة من جهة، وتكامل تعليمها وتعلّمها من جهة أخرى، حيث إنّّه لا يمكن الاكتفاء بالمقاربة البنويّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وصرف النّظر عن المقاربة التّداوليّة، والعكس صحيح.

- ارتباط كلّ بنية بوظيفتها (وظائفها) ارتباطاً وثيقاً يحول دون الفصل بينهما باعتبارهما وجهان لعملة واحدة (اللّغة)، حيث لا وجود لبنية من دون وظيفة تعبّر عن مقصدها (حتّى لو صدرت عبثاً)، ولا وجود لوظيفة من دون بنية تجسّدها في التّواصل اللّغوي. ومن شأن هذا الرّبط أن يعيد للّغة العربيّة حيويّتها وصلتها بالحياة الواقعيّة العمليّة.

- غياب الدّراسات التّطبيقيّة للّسانيات التّداوليّة على تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها ممّا فوّت الاستفادة منها في تجديد الطّرق والمحتويات التّعليميّة وحلّ مشكلات تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها التّواصلية، باعتبار أنّ المقاربة التّواصلية قد انطلقت من التّواصل لتخدم العمليّة التّواصلية التي تجري بين المتخاطبين في الحياة اليوميّة.

- تعدّد المقاربة التّواصلية المعتمدة على اللّسانيات التّداوليّة أحد أهم المقاربات التّعليميّة التي أثبتت فعاليتها ونجاحتها في تعليم لغات عديدة، وفي هذا الجانب فإنّه يمكن تطبيقها على تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها ممّا يفعلها ويزيل عليها الكثير من الغبار الذي تراكم جرّاء اعتماد مقاربات تقليديّة.

- إنّ المقاربة التّواصلية هي مقارنة وظيفيّة تسعى إلى إكساب المتعلّم (المتكلّم) كفاءة تواصلية تمكّنه من التّعبير عن كافّة المواقف التي تواجهه في الحياة اليوميّة.

- إنّ المقاربة التّواصلية المعتمدة على نظرية الأفعال الكلاميّة في أحد مبادئها تؤسّس لتربية عمليّة تقوم على ثقافة العمل عبر الدّرس التّعليمي اللّغوي، ولا شكّ أنّ ذلك هدف مشروع وغاية

في تناول من يسعى إلى تحصيلها، حيث أثبتت الدّراسات الحديثة أنّ اللّغة تتجاوز كونها مجرد أداة للتّواصل إلى كونها آلية فكر يشغل بها لا على فكّ رموز العالم المحيط به فحسب، وإنّما كذلك على تفعيل علاقته بهذا العالم لتكون إجرائيّة عمليّة عبر أعماله المنشئة لهذا العالم بالمعنى التّطوري لفعل الإنشاء. وبناء عليه، يكون توجيهنا للمتعلّمين نحو دراسة الأفعال الكلاميّة خصوصاً والأفعال التّواصلية عموماً سبيلاً إلى تدريبهم على ثقافة العمل والمسؤولية ثقافة كامنة في اللّغة عبر تلك الأعمال التي لا تتجزأ إلّا بها وفيها.

- من خلال عرض البحث لنظريّة الأفعال الكلاميّة ومناقشتها، فقد تبين أنّ هذه النظريّة ضيقة في تعاملها مع التّواصل عموماً، وهذا ما جعل البحث يقترح اعتماد نظريّة ذات أفق أوسع وتخدم التّواصل بشكل أكثر فعاليّة، وهذه النظريّة هي "نظريّة الأفعال التّواصلية"، ففي حين تضمّنت "نظريّة الأفعال الكلاميّة" شقّاً بنوياً (الفعل القوليّ)، وشفّاً آخر وظيفيّ (تواصليّ) (الفعل الإنجازيّ والتّأثيريّ)، فهي بذلك قد قصرت التّواصل على استعمال الأفعال الكلاميّة فقط (تواصل شفوي)، في حين أنّ "نظريّة الأفعال التّواصلية" تضمّ كلّ الأفعال التي يمكن أن تحقّق التّواصل، ومنها: فعل الكلام (التحدّث)، فعل الكتابة، فعل الإشارة، فعل الاستماع (الإنصات). وكلّ هذه الأفعال تؤديّ فعلاً إنجازيّاً وفعلاً تأثيريّاً؛ بمعنى وظائف تواصلية يستعملها الفرد في المواقف التّواصلية المختلفة، فمثلاً نجد أنّ فعل الاستماع (الإنصات) يتحوّل في موقف تواصليّ معيّن إلى فعل تواصليّ يتركّب من: فعل التّواصل اللّغوي؛ وهو الاستماع والإنصات دون إحداث تشويش أو قطع حديث المرسل، وذلك وفق مبدأ التّأدّب، وكذا فعل التّواصل الإنجازيّ؛ وهو تقبّل ما يقوله المرسل، وهو فعل تأثيريّ في نفس الوقت أحدثه المرسل، وفعل التّواصل التّأثيريّ؛ مثل متابعة المرسل لما يقوله فلا يتوقّف، وفي هذا الموقف يبرز فعل تأثيريّ يسير في الاتّجاهين يسلّطه المرسل على المرسل إليه والعكس صحيح، لكن واحداً منهما يقوم بفعل الكلام، في حين يقوم الآخر بفعل الإنصات.

- ضرورة تعليم الأفعال التّواصلية بدل الاقتصار على الظواهر اللّغويّة، لأنّها متضمّنة فيها ومندمجة معها في الفعل التّواصليّ، فالمتعلّم يحتاج إلى أن يتواصل باللّغة الشّفويّة أو اللّغة المكتوبة أو الإشارات في المواقف التّواصلية المختلفة. ومن هنا لم يعد الاهتمام منصّباً على اللّغة في ذاتها، ولا على إعطاء تفسيرات لغويّة أو ذهنية عميقة لتراكيبها، بقدر ما أصبح منصّباً على ما ينجزه المتكلّم بواسطتها في سياقات تواصلية محدّدة. ومن هنا لا يفيد الفعل التّواصليّ دلالاته

المباشرة التي تقرّها الدّراسات الوصفية والتّحويلية للغة وحتّى الإشاريّة وغيرها؛ بل يفيد دلالات غير مباشرة(منجزات)، لا يمكن تحديدها خارج السّياق التّواصلي والتّداولي للفعل التّواصلي.

- ضرورة اعتماد طريقة تعليميّة تنطلق من تدريس الأفعال التّواصلية(تحدّث، استماع، كتابة، قراءة، إشارة، وكلّ ما يتعلّق بها) القائمة على نظرية الأفعال التّواصلية، حيث إنّ أهم ميزاتها هي تناول كافّة مهارات اللّغة العربيّة، وكذا دمجها في نشاطين حسب طبيعة التّواصل، كما أنّها توظيف للفعل التّواصلي الإشاري، والذي يعدّ مدعّمًا دائم الحضور في عملية التّواصل الشّفوي.

- إنّ إكساب المتعلّم كفاءة تواصلية يجب أن يقوم على استثمار أمثّل وفعل لنظرية الأفعال التّواصلية، باعتبارها تجمع كلّ المعارف المتعلّقة بالعملية التّواصلية وتجنّدها لتحقيق كفاءة تواصلية لدى المرسل(إنتاج) أو المرسل إليه(تلقي). والتّي لا تتلخّص في تحقيق كفاءة تواصلية شفويّة أو كفاءة تواصلية كتابيّة فقط، بل تحقيق كفاءة تواصلية إشاريّة أيضًا، لذا فنظرية الأفعال التّواصلية تتناول كلّ وسائل التّواصل دون استثناء باعتبارها قد تؤدي نفس بعض الوظائف أو الأغراض أو المقاصد أو قل نفس أفعال التّواصل، والتّي قد تعجز اللّغة عن القيام بها في بعض الأحيان، وحتّى إن استطاعت فإنّها تحتاج إلى جمل ونصوص وخطابات كثيرة، في حين قد يُلخّصها الفعل التّواصلي الإشاري ويؤدّيها في ثوان معدودة.

- إنّ الطّريقة التّواصلية المعتمدة على المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها هي طريقة وظيفيّة بنويّة، حيث تقوم على اختيار المادّة وتسلسلها على أساس الوظائف اللّغويّة والأفكار والمفاهيم والأدوار الاجتماعيّة في تناسق مع بنى اللّغة وقواعدها، حيث يمكن التّفريق بين التّراكيب اللّغويّة المتدرّجة من الأسهل إلى الأصعب مع الوظائف اللّغويّة التي يستعملها المتعلّم في المواقف التّواصلية، وهذا لا يتمّ إلا وفق تحقيق "مبدأ التّوازن" بين البنى اللّغويّة والوظائف اللّغويّة، ولكن لا يعني هذا المناصفة بينهما، بل إنّ إحداث التّوازن الحقيقي يتمّ من خلال تقديم القدر الكافي من البنى اللّغويّة أو الوظائف اللّغويّة لكلّ متعلّم أو مجموعة من المتعلّمين حسب حاجاتهم ومستوياتهم، وهذا ما يجعل الطّريقة التّعليميّة تتسم بالمرونة الكبيرة لإحداث هذا التّوازن الذي يتغيّر بزيادة أحدهما عن الآخر أو العكس وفق ما تتطلّبه مستويات المتعلّمين وحاجاتهم، بل وفق ما يتطلّبه الموقف التّعليمي التّعلّمي ككلّ.

- عدم اعتماد معدّي المناهج على المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها رغم معرفتهم بهذه المقاربة؛ ويظهر ذلك (المعرفة) من خلال الإشارة إليها واعتماد بعض مبادئها دون تجسيدها في أهداف تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

- إنّ المقاربة النّصيّة هي مقاربة تواصلية في جانب منها؛ وذلك من خلال استثمارها لمبادئ أساسية في عملية التّواصل؛ ومنها: السياق، الاتّساق والانسجام وغيرها. ومن هذا المنطلق فهي تعمل جنباً إلى جنب مع المقاربة التّواصلية رغم توسّمها جانب التّواصل الكتابي النّصي أكثر.

- قيام الإصلاح واعتماده على طرائق ومحتويات قديمة ومتوارثة، لا تلبي مطالب المقاربات المتنبّاة، فاعتماد المقاربة التّواصلية مثلاً لتحقيق الكفاءة التّواصلية الشّفوية يتطلّب الانطلاق من الممارسة الفعلية للّغة العربيّة الأقرب لتلك الكفاءة؛ ونعني بذلك اعتماد أسطرة فيديو أو تمثيل مشاهد أو التّعليق على الصّور أكثر من اعتماد النّصوص المكتوبة، في حين أن المقاربة النّصيّة تتطلّب اعتماد نصوص متعدّدة الأنماط والأنواع وبيان مؤشرات وأدوات اتّساقها وانسجامها، وهو ما لم توقّره المناهج والكتب التّعليمية الحاليّة.

- تغليب تطبيق المقاربة بالكفاءات على حساب المقاربة النّصيّة، وهذا ما يظهر من خلال المحتويات والطّرائق والتّمارين المعتمدة التي تحاول التّركيز على المقاربة بالكفاءات وتجسيدها على خلاف المقاربة النّصيّة التي هُمّشت من خلال إمكانية فصل الأنشطة بعضها عن بعض دون إحداث أيّ خلل يذكر.

- إنّ تقسيم أنشطة اللّغة العربيّة لا يخضع لأسس لسانية وتعليمية دقيقة، وهذا ما يؤثر على تكامل الأنشطة وخدمتها لبعضها البعض بطريقة فعّالة ووظيفية.

- عدم إعداد الوثائق التّربويّة (المناهج، الوثيقة المرافقة) وفق الشّروط والمواصفات اللّازمة لإعدادها، حيث لم يشرح المقاربات المعتمدة شرحاً نظريّاً وافياً، فضلاً عن عدم إعطاء تطبيقات تكون سنداً ومعيناً للمعلّمين في تطبيقها على أنشطة اللّغة العربيّة المختلفة.

- عدم وجود تنسيق بين الوثائق التّربويّة (المناهج - الوثيقة المرافقة للمناهج - الكتاب المدرسي)، حيث وقف البحث على تناقضات بينها، وهذا فيما يتعلّق بترتيب أنشطة اللّغة العربيّة، وهو ما يؤثر سلباً على الطّريقة التّعليمية المعتمدة، خصوصاً أنّ الكتاب المدرسي قد جسّد التّرتيب الخاطئ في تناوله للأنشطة وتبعه في ذلك المعلّمون.

- إهمال الجانب الشكلي للكتاب ممّا فوّت جانباً مهماً لجذب المتعلمين إليه (المادّة) والتّواصل معه بطريقة فعّالة باعتباره نقطة التماس الأولى، فالمتعلّم عندما لا تجذبه صورة الكتاب بسبب غموضها أو ألوانها الخافتة ينفر منه، كما أن تمزّق أوراقه في ظرف وجيز يجعله غير مرغوب الاستعمال.

- إنّ اللّغة العربيّة وظواهرها ليست صعبة التّعلّم أو جافّة كما يبيّث ذلك المشكّكون، والذين يريدون القضاء عليها بالدّعوة إلى اعتماد العاميّة أو اللّهجة في التّعليم، بل تحتاج فقط إلى القاعدة التّعليمية المتينة، والتي تُبنى على الطريقة الوظيفيّة المناسبة لتعليمها وتعلّمها وكلّ ما تتطلبه العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة النّاجحة (والتي أشرنا إلى أهم أسسها في خضم البحث).

وبناء على التّنتائج المتوصّل إليها في صفحات هذا البحث نقدّم مجموعة من الحلول والاقتراحات (المبنية على بعض المبادئ اللّسانية والتّربوية الحديثة، وكذا الأدبيّة والنّقديّة) التي يراها البحث كفيلة بتفعيل تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في جانبها الوظيفي في مراحل التّعليم عموماً، ومرحلة التّعليم المتوسّط على وجه الخصوص، ومنها:

- إعادة تقسيم أنشطة اللّغة العربيّة تقسيماً يعتمد على أساس لساني وتعليمي متين ينطلق من عمليّة التّواصل ذاتها ويخدمها لذاتها باعتبار غاية، في حين أنّ الظواهر النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة وغيرها وسائل لخدمتها، وهذان النّشاطان هما: نشاط التّواصل الكتابي ونشاط التّواصل الشّفوي بهذا التّرتيب باعتبار أن التّواصل الشّفوي أصعب وأعلى مرتبة من التّواصل الكتابي.

- توفير الوقت اللازم لتكامل أنشطة اللّغة العربيّة وخدمتها لبعضها البعض، وهذا لا يتأتّى إلا من خلال اعتماد النّشاطين المقترحين (التّواصل الكتابي، التّواصل الشّفوي)، حيث يُخصّص لكلّ نشاط زمن قدره ساعتين، وهكذا لا يتناول المتعلّم حصّة القراءة اليوم، والظواهر اللّغوية أو غيرها غداً أو بعد غد كما هو حاصل حالياً في برامجنا، وبذلك لا تتباعد الأنشطة اللّغويّة، بل تتمازج مع بعضها البعض لتخدم فهم النّصوص وإنتاجها.

- اعتماد المحتوى المرئي والمسموع (أشرطة فيديو، أشرطة سمعيّة، صور،.... الخ) في تنشيط حصّة التّواصل الشّفوي باعتباره الأقدر على تمثيل المواقف التّواصلية الطّبيعيّة، حيث يشترط في هذا المحتوى أن يُعدّ إعداداً محكماً من طرف مختصّين في هذا المجال بحيث يناسب الكفاءات التّواصلية المستهدفة من هذا النشاط وفق حاجيات المتعلّمين ومستوياتهم.

- خلق توازن بين الجانب اللّغوي والوظيفي في عملية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وفق كلّ مرحلة تعليميّة تعلّميّة، حيث يقتضي ذلك تغليب جانب عن آخر أحيانا أو العكس أو المساواة بينهما حسب ما يستدعيه الموقف التّعليمي التّعلّمي. وعلى هذا الأساس يجب إعادة المحتويات التّعليمية وفق هذه النّظرة.

- توظيف الوسائل التّعليميّة الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها باعتبارها الأقر على نقل الواقع الذي يعيشه المتعلّم، فمثلا لو أردنا أن نكسب المتعلّم كفاءة الشّقة وزرعها فيه فيمكننا عرض فيديو مؤثر لأطفال أنهكتهم الحرب وشرّدتهم، وهذه الوسيلة أكفأ من النّص لإكساب المتعلّم كفاءة الشّقة أو التّعبير عنها شفويّا أو حتّى كتابيّا.

- ضرورة اطلاع معدّي المناهج على ما جدّ في ميدان اللّسانيات بجميع فروعها (خصوصا النّصيّة والتّداوليّة) والدراسات الأدبيّة والنّقدية الحديثة، وكذا التّعليميّة العربيّة منها والغربيّة اطلاعا محيطا وكافيا وشفافيا لا يقتصر على أخذ بعض المعالم النّظرية دون أخرى، ولا يستغني عن إبراز كيفية تطبيقها على أحسن وجه، وذلك بتقديم أمثلة عديدة ومتنوّعة تكون سندا وعونا للقائمين على تنفيذ تلك المناهج والبرامج.

- ينبغي أن تكون النّصوص المستغلّة في الدروس مستمدّة من خبرات المتعلّمين وتجاربهم في الحياة، حتّى تكون الطّروف التي يقع فيها تعليم اللّغة أقرب ما يمكن من الطّروف الطّبيعيّة والأحداث العاديّة التي يعيشها المتعلّم في حياته اليومية؛ لأنّ هذا النّوع من النّصوص يتناول الكثير من اهتمامات المتعلّمين ويحاول الإجابة عن أغراضهم الحقيقيّة، الأمر الذي يضمن الإقبال عليها، كما أن معظم محتوياتها مستمدّة من الواقع اليومي للمتعلّمين، فلا يشعرون في الغالب بذلك الفارق الكبير بين الواقع المعيش ومضامين تلك النّصوص، والفائدة المنتظرة بعد ذلك هي أنّهم يقبلون على تعلّم اللّغة والتّعامل مع مختلف أساليبها التّعبيريّة وفقا لمختلف الأغراض والمواضيع، فضلا عن تكوين الثّروة اللّغويّة المعجميّة والنّحويّة والصّرفيّة على نحو يقرن ذلك بسياقاتها اللّغويّة المتعدّدة التي ترد فيها، فيكون لجانب الاستعمال أثره البين في التّلقين والتّرسّخ للكفاءة التّواصلية الأساسيّة؛ لأنّ المهارات اللّغويّة التي تبقى راسخة في الدّهن هي التي تحصل في جوّ من العفويّة والوظيفيّة.

- ضرورة توفير بنك للنّصوص يُمكن مُعدّي الكتب المدرسيّة من اختيار نصوص ملائمة واستثمارها بما يناسب أطراف العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ومميّزاتها، بحيث تكون هذه النّصوص

مرفقة ببطاقة تبين جميع خصائصها من: نوع ونمط وخصائص نحوية وصرفية وإملائية ووظيفية إلى غير ذلك، حيث إنّ الكلام على أنواع النصوص التي علينا تدريب المتعلمين على إنتاجها يفترض أن تكون نصوص القراءة والمطالعة بالتنوع عينه، فلا تقتصر على النصوص الأدبية، إنّما علينا أن نختار نصوصاً فنية ونصوصاً تواصلية قديمة ومعاصرة ذات أنواع مختلفة وأنماط تعبيرية مطلوبة في كلّ مرحلة تعليمية ملّين بذلك أذواق المتعلمين الأدبية وميولهم التعبيرية السائرة مع نبض العصر الحاضر الذي تغطي عليه وسائل الإعلام والترفيه.

- الالتزام بال مسار الميسر لاكتساب كفاءة التّواصل؛ وذلك انطلاقاً من نصوص ذات أنماط متعدّدة، والعمل على عليها قراءة ودراسة وتحليلاً ونقداً، مكتشفين مميّزاتها ومؤشّراتها (الاتّساقية والانسجامية والوظيفية)، رابطين هذه المميّزات بالتنوع والتمّط المدروس، ومن ثمّ تحويلها إلى قواعد خاصّة واستراتيجيات تواصلية علينا مجاراتها عند التّواصل؛ وبذلك نقترّب قدر الإمكان من النصوص الأساسية التي تم الانطلاق منها، وبهذا نحقق تكامل أنشطة اللّغة العربيّة وخدمتها لبعضها البعض كما تدعو لذلك المقاربة النصّية والمقاربة التّواصلية.

- يجب على المعلّم أن يأخذ متعلّميّه بالرّفق والأناة؛ لأنّهم يعانون صعوبات كبيرة في التّواصل الشّفوي والكتابي، وذلك لقلة زادهم اللّغوي و فقر المفردات لديهم، ونقص خبراتهم بطرائق تأليف الجمل ونظم الكلام نظماً وظيفياً تستلزمه المواقف المختلفة في الحياة اليوميّة، إضافة إلى ذلك فإنّهم يفتقرون إلى الشّجاعة الأدبيّة التي تدفعهم إلى التّواصل الشّفوي من دون خوف أو تردّد، لذا على المعلّم أن ينمّي هذه الكفاءة المنسيّة.

- يجب على المعلّم أن ينمّي كفاءته التّواصلية، بحيث تكون جديرة بأن يحاكيها المتعلّم ويقلّدها، فتعلم اللّغة في بداياته الأولى يعتمد على المحاكاة والنّقليد، كما أنّ تحبيب اللّغة العربيّة يستلزم تحكّماً في كامل مستوياتها؛ خصوصاً الصّوتي منها.

- يجب ألاّ يقتصر التّدريب على التّواصل الكتابي أو الشّفوي في حصّته فقط، بل على المعلّم أن يهيئ فرص التّعبير في كلّ منهما مدمجاً الكتابي في الشّفوي والعكس من دون تغليب مرتكزات أحد النّشاطين على الآخر، خاصّة أن التّطبيق الفعلي المقاربة التّواصلية يستدعي ذلك.

- ينبغي إفساح المجال أمام المتعلّمين لاختيار ما يريدون الكتابة فيه والتّحدّث عنه من دون إكراه، وبأسلوب لطيف ورعاية مدروسة، وهذا يحفّزهم على التّواصل فيتحسّنون مع مرور الوقت، بل قد ينتجون نصوصاً تثير الدّهشة وتجلب الانتباه.

- القيام بمراجعة شاملة لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وذلك بغرض التصرف في بعض النصوص وتدعيمها بالصّور المعبرة، وكذا إحكام عملية تنويع أنماطها وأنواعها بحسب أهداف المنهاج وقدرات المتعلّمين الاستيعابية، من دون أن ننسى ضرورة ذكر المراجع والمصادر الأصلية والكاملة لهذه النصوص التعليمية.

- إنشاء لجنة وطنية تتكفل من جديد بمراجعة جميع وثائق التعليم المتوسط (المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، كتاب اللغة العربية، الدليل)، كما حصل في التعليم الأساسي سابقا، وذلك بهدف تحديد ملامحه وضمان تكامل أطواره، وكذا تسطير منهجية لتكوين أساتذته ومؤطريه على الإصلاحات التربوية الجديدة التي عجز العديد منهم على فهم أطرها النظرية، فما بالك بعملية تطبيقها؟

وفي هذا المقام يجب أن ننبه إلى أنّ ما توصّل إليه البحث من نتائج لا يمنعنا من أن نشيد بالمجهودات التي بذلتها وزارة التربية الوطنية لتطبيق بيداغوجيا جديدة، باقتراح كتب مدرسية جديدة بمناهجها ووثائق لشرح المفاهيم التي قامت عليها هذه البيداغوجيا، ولكن يبقى الأمر الذي نعييه هو أنّها لم تستغرق الوقت الكافي للتّحضير الجيّد لهذا التّغيير البيداغوجي على مستوى المؤسسات التربوية الجزائرية؛ خاصّة من ناحية إعداد المعلّم المحور الأساس لتطبيق هذه البيداغوجيا، وكذا توفير الوسائل الضرورية لإنجاح هذا الإصلاح الذي لا يزال أملنا معلقا به للنّهوض بمستوى تعليم اللغة العربية إن شاء الله.

ولعلّ المعطيات التي جمعناها في صفحات هذا البحث سواء في جانبه النظري أو التطبيقي يمكن أن تساهم في تذليل صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلّمها ومشكلاتها في مراحل التعليم عموما، لكنّ هذا لا يعني أنّنا رصدنا جميع المشكلات وأجبنا عن كافّة التساؤلات، فالبحث مازال مفتوحا خصوصا في جانبه التطبيقي الذي تقتقر إليه البحوث العربية كثيرا، لذا لا يسعنا في ختام هذا البحث إلا أن نوجّه دعوة إلى كافّة الباحثين بضرورة تناول بحوث جادة ومستفيضة في مجال تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وذلك من خلال استثمار البحوث اللسانية الحديثة من أجل النّهوض بمستوى اللغة العربية وتقريبها إلى أفئدة المتكلّمين بها لتكون لغتنا الوظيفية العملية التي نعيش بها ونعيش معنا.

مسرد المصطلحات الواردة في البحث

Accommodation	التلاؤم
Actes de langage	أفعال الكلام
Actes de communication	الأفعال التواصلية
Action	الفعل
Argumentation	الحجاج
Anteration	التفاعل
Approche Textuelle	المقاربة النصية
Assimilation	الاستيعاب
Assersifs	الإخباريات
Parole	الكلام
Pertinence	الملاءمة
Pré-suppsition	الافتراض المسبق
Production	الإنتاجية
Canal	القناة
Code	الوضع
Cohésion	الاتساق
Cohérence	الانسجام
Comessifs	أفعال التكليف
Commissifs	الالتزاميات
Compétence textuelle	الملكة نصية
Compétence Linguistique	الملكة اللغوية
Communicative	التواصلية
Communicative compétence	الكفاءة التواصلية
Contexte	السياق

Contextique	السياقية
Contra didactique	العقد الديدانتيكي
Convention	الاصطلاح
Coportementaux	أفعال السلوكات
couverture	الغلاف
Déclaratifs	الإعلانيات
Déictiques	الإشاريات
Déictique discours	الإشاريات الخطابية
Déictique personnelles	الإشاريات الشخصية
Déictique sociaux	الإشاريات الاجتماعية
Déictique spatiaux	الإشاريات المكانية
Déictique temporels	الإشاريات الزمانية
Didactiques	التعليميات
Emetteur	المرسل
Énonciation	التألف
Énoncé	الملفوظ
Exersitifs	الأفعال التمرسية
Expositifs	الأفعال العرضية
Expressifs	التصريحات
Ethnographie de la communication	أنثوغرافيا التواصل
Evaluation éducative	التقويم التربوي
Evaluation pédagogique	التقويم البيداغوجي
Fonctions pragmatiques	الوظائف التداولية
Format	المقاسات
Grammaire des textes	نحو النصوص

Illocutoire	الفعل الإنجازي
Implication conversationnelle	الاستلزام الحوارية
Implicites	متضمنات القول
Input	المُدخل
Intentionnalité	القصدية
langage	اللغة
Langue	اللسان
Lisibilité typographique	المقروئية الطباعية
Locutoire	الفعل القولية
Macro-structure	البنية الكبرى للنص
Métalinguistique	اللغة الواصفة (ميتالغوية)
Message	الرسالة
Micro-structure	البنية الصغرى
Mise en page	تركيب الصفحات
Modalité	النوع
Monèmes	مونيمات
Output	المُخرج
Perlocutoire	الفعل التأثيرية
Phonemes	فونيمات
Phrastique	جملي
Pragmatique linguistique	اللسانيات التداولية
Progression	التدرج
propositional	الفعل القضوي
Qualité	الكيف (النوعية)
Quantité	القدر (الكم)

Récepteur	المرسل إليه
Référant	المرجع
Relation	العلاقة
Reliure	التّجليد
Représentations	التّمثّلات
Situation semantiques	دلالة المقام
Sous-entendu	القول المضمر
Style	الأسلوب
Super-structures	البنى العليا
Texte	النّص
Textes introductifs	نصوص التّقديم
Transposition didactique	النّقل التّعليمي
Unité didactique	الوحدة التّعليميّة
Verdictifs	الأفعال الحكميّة

ثبت المراجع

* - القرآن الكريم برواية ورش.

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- (1) - إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1958م.
- (2) - إبراهيم الكعاك: الاتساق في اللغة العربية في ضوء اللسانيات العربية القديمة والأنحاء الوظيفية المعاصرة، جامعة محمد الخامس - كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1991م.
- (3) - ابن فارس: الصحابي، تح: مصطفى الشويمي، بيروت، لبنان، 1964م.
- (4) - ابن سينا: العبارة من الشفاء، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، (د.ط)، 1970م.
- أبو بكر العزاوي:
- (5) - اللغة والمنطق (مدخل نظري)، طوب ريس، الرباط، المغرب، (د.ط)، 2014م.
- (6) - اللغة والحجاج، مطبعة الأحمديّة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م.
- (7) - أبي نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهري: الصّاح، دار الحديث، القاهرة، (د.ط)، 2009م.
- (8) - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2000، 1م.
- (9) - أحمد عبد عوض: مداخل تعليم اللغة العربية (دراسة مسحية نقدية)، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 2000م.
- (10) - أحمد عفيفي: نحو النص - اتجاه جديد في الدرس النحوي، زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001م.
- أحمد المتوكل:
- (11) - اللسانيات الوظيفية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط2، 2010م.
- (12) - الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1985م.
- (13) - دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفية، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1986م. - أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفية (البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي)، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط1، 1995م.
- (14) - الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط1، 2003م.
- (15) - أحمد محمد معتوق: الحصيلة اللغوية (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996م.

- (16) - إدريس مقبول: الأسس الإبستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبيويه، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2006م.
- (17) - أرمينكو فرانسواز: المقاربة التداولية، تر: سعيد علّوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، (د.ط)، 1986م.
- آن روبول، جاك موشلار:
- (18) - التداولية اليوم (علم جديد في التواصل)، تر: سيف الدين دغفوس/ محمد الشيباني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ط1، 2003م.
- (19) - القاموس الموسوعي للتداولية، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين/ عز الدين المجذوب، منشورات دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، ط2، 2010م.
- (20) - أنطوان صياح: تقويم تعلم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ط)، 2009م.
- (21) - أنطوان صياح وآخرون: تعلم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006م، ج:1.
- (22) - إيناس عمر محمد أبو حنّلة: نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
- (23) - (أ.مولز، ك. زيلتمان، ك. أوريكيوني): في التداولية المعاصرة والتواصل (فصول مختارة)، تر: محمد نظيف، إفريقيا الشرق، المغرب، (د.ط)، 2014م.
- (24) - باني عميري: دراسة نحوية لكتاب "المختار في قواعد اللغة العربية" المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية الجامعة، نشرة التعليم والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، ع:18، 1983م.
- (25) - براون و يول: تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطي و منير التريكي، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، 1997م.
- (26) - بريجيت بارتشت: مناهج علم اللغة، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، ط2، 2010م.
- (27) - بشرى البستاني: التداولية في البحث اللغوي والنقدي، مؤسسة السيّاب، لندن، ط1، 2012م.
- (28) - بشير إبرير: توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، دكتوراه دولة (مخطوطة)، قسم اللغة العربية، جامعة عنابة، الجزائر، 2000م.
- (29) - بهاء الدين محمد مزيد: تبسيط التداولية (من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي)، شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2010م.
- (30) - بول ويتي: الطفل والقراءة الجيدة، تر: سامي ناشد، مكتبة النهضة المصرية، مصر، (د.ط)، 1960م.

- (31) - **تعوينات علي:** التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009م.
- (32) - **تمام حسّان:** مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، بيروت، ط2، سنة 1974م.
- (33) - **التّهامي الرّاجي الهاشمي:** توطئة لدراسة علم اللّغة، دار الشؤون الثقافيّة العامّة، بغداد، ط1، 1986م.
- (34) - **توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة:** المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان، ط4، 2004م.
- **تون فندايك:**
- (35) - **النّص والسّياق (استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتّداولي)،** تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000م.
- (36) - **علم النص متداخل الاختصاصات،** تر: سعيد حسن البحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001م.
- (37) - **الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر):** رسائل الجاحظ، تح: محمد باسل عيون السود، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م، ج3.
- (38) - **جان سيرفوني:** الملفوظيّة، تر: قاسم المقداد، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، (د.ط)، 1998م.
- (39) - **جبور عبد النور:** المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1979م.
- (40) - **جرجي زيدان:** الفلسفة اللّغويّة والألفاظ العربيّة، مراجعة وتعليق: مراد كامل، دار الهلال، القاهرة، (د.ط)، 1969م.
- (41) - **جورج يول:** معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدينا للطباعة والنّشر، الإسكندريّة، مصر، (د.ط)، 1999م.
- (42) - **جون أوستن:** نظريّة أفعال الكلام العامّة (كيف ننجز الأشياء بالكلام؟)، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، (د.ط)، 1991م.
- **جون لاينز:**
- (43) - **علم الدّلالة،** تر: مجيد عبد الحليم الماشطة، مطبعة جامعة البصرة، (د.ط)، 1980م.
- (44) - **اللّغة والمعنى والسّياق،** تر: عباس صادق الوهاب، مراجعة: يوثيل عزيز، دار الشؤون الثقافيّة العامّة، وزارة الثّقافة والإعلام، بغداد، العراق، ط1، 1987م.
- (45) - **جون سيرل:** العقل واللّغة والمجتمع، تر: سعيد الغانمي، منشورات الاختلاف، ط2006، 1م.

- (46) - الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ط)، 1992م.
- (47) - حبيبة بولدعة لعماري: طريقة عرض دروس البنى التركيبية الاسمية في كتب القواعد المقررة لسنوات الطور الثالث أساسي، كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ع:5، 2007م.
- (48) - حفناوي بعلي: التداولية (البراغماتية الجديدة، خطاب ما بعد الحداثة)، مجلة اللغة والأدب (ملتقى علم النص)، جامعة الجزائر، ع:17، جانفي 2006م.
- (49) - حسان الباهي: الحواء ومنهجية التفكير النقدي، إفريقيا الشرق، المغرب، (د.ط)، 2004م.
- (50) - حسن خميس الملح: رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007م.
- (51) - الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية - بناء كفاية - (مجزوءة الكفايات)، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2006م.
- (51) - حسن مصدق: يورغن هابرماس ومدرسة فرانكفورت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م.
- (52) - حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط7، 1984م.
- (53) - حمادي صمود: التفكير البلاغي عند العرب (أسسه وتطوره إلى القرن السادس)، منشورات الجامعة التونسية، تونس، (د.ط)، 1981م.
- (54) - حنفي بن عيسى: الأسس النفسية لاكتساب اللغة، همزة وصل، مجلة التربية والتكوين، الجزائر، عدد خاص، 1991م.
- (55) - حورية رزقي: الأحاديث القدسية من منظور اللسانيات التداولية، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، قسم الأدب العربي، 2005-2006م.
- (56) - حياة طوكوك: نشاط القراءة في الطور الأول، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة سطيف، 2009/2010م.
- (57) - خالد محمد الزواوي: إكساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، ط1، 2005م.
- (58) - خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، بيت الحكمة، العلمة، الجزائر، ط2، 2012م.
- (59) - داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م.

- (60) - دوغلاس براون: أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي و علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت-لبنان.
- (61) - الرّاضي رشيد: الحجاجيات عند ديكر و أنسكومبر مجلّة عالم الفكر، ع: 1، سبتمبر 2005م.
- (62) - ربحي مصطفى عليان، محمد عبد الدبس: وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2003م.
- (63) - ردّة الله بن ردّة بن ضيف الله الطّحي: دلالة السيّاق، أطروحة دكتوراه، كلية اللغة العربيّة، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1418هـ.
- (64) - رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغويّة (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004م.
- (65) - رشدي أحمد طعيمة، محمد السيّد مناع: تعليم العربيّة بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (دط)، 2000م.
- (66) - روبرت ديبوجراند، وولفجانج دريسلر، إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النّص، مطبعة دار الكاتب، ط1، 1996م.
- (67) - رومان جاكسون : قضايا الشّعريّة، تر: محمّد الوالي، مبارك حنّوز، دار توبقال للنشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1988م.
- (68) - زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر، (دط)، 2005م .
- (69) - زيتسيسلاف، واويزنيك: مدخل إلى علم النص ومشكلات بناء النص، تر: حسن سعيد البحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، (دط)، 2003م.
- (70) - طالب سيد هاشم الطّبطبائي: نظرية الأفعال الكلاميّة بين فلاسفة اللّغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، (دط)، 1994م.
- (71) - الطاهر لوصيف: تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى-جذع مشترك آداب-أنموذج- (دراسة وصفية تحليلية نقدية)، رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2007-2008م.
- طه عبد الرّحمان:
- (72) - في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، ط2، 2000م.
- (73) - تجديد المنهج في تقويم التّراث، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، ط2.
- (74) - البحث اللّساني والسّيميائي، كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة، 1981م.

- (75) - سامية محمد الجابر، علي عبد الرزاق جبلي، السيد عبد العاطي: علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998م.
- (76) - ستيفن بنكر: الغريزة اللغوية (كيف يبدع العقل اللغة)، تر: حمزة قبلان المزيني، دار المريخ، الرياض، (د.ط)، 2000م.
- (77) - سرحان عبد الحميد: النص في العملية التعليمية/التعلمية، منشورات الأونيس، الجزائر، ط1، 2005م.
- (78) - سعيد حسن بحيري: علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار، القاهرة، ط2، 2010م.
- (79) - سعيد الغانم: اللغة والخطاب الأدبي (مقالات لغوية مترجمة في الأدب)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م.
- (80) - سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي، النص والسياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ط3، 2006م.
- (81) - سليمان حسين قورة: تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، (د.ط)، 1977م.
- (82) - سليم أودينة : فلسفة التداوليات الصورية وأخلاقيات النقاش عند يورغن هابرماس، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم الفلسفة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2008/2009.
- (83) - سمير شريف استيتية: علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.
- (84) - سيبويه: الكتاب، تح: عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1408هـ، ج1.
- (85) - شاهر الحسن: علم الدلالة السيمانتكية والبراجماتية في اللغة العربية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2001م.
- (86) - صابر الحباشة: التداولية والحجاج، صفحات للدراسات والنشر، ط1، 2008م.
- (87) - صلاح إسماعيل عبد الحق: التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ط1، 1993م.
- (88) - صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة (سلسلة كتب)، الكويت.
- (89) - صليحة مكي: طريقة تقديم نشاط قواعد اللغة العربية في السنة الأولى متوسط والسنة السابعة أساسي من خلال الكتاب المدرسي - دراسة مقارنة بناء على النظرية الخليلية الحديثة - مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ع: 12-13، 2007م.

- (90) - عبد الجليل مرتاض: اللّغة والتّواصل (اقترابات لسانية للتواصلين الشّفهي والكتّابي)، دار هومة، الجزائر.
- (91) - عبد الحميد سليمان: سيكولوجيّة اللّغة والطفّل، دار الفكر، القاهرة، ط1، 2003م.
- (92) - عبد الرحمن (ابن خلدون): المقدمة، منشورات مؤسسة الأعلمي، بيروت، ط3، 1982م.
- عبد الرحمان الحاج صالح:
- (93) - بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، موفم للنّشر، الجزائر، 2007م، ج:1.
- (94) - بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، موفم للنّشر، الجزائر، 2007م، ج:2. - عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنّشر، الجزائر، 2007م.
- (95) - تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسيّ وإمكانية استفادته من البحوث العلميّة الحديثة، مداخلة في اليومين الإعلاميين حول التّعليم الأساسيّ، المجلس الأعلى للتّربية، الجزائر، 18 و19 أكتوبر، 1997م.
- (96) - الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربيّة للتّربية، مجلة نصف سنوية، تونس، المنظمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم، سبتمبر 1985، المجلد الخامس، ع:2.
- (97) - عبد الرّحمان السّقاسفة: طرائق تدريس اللّغة العربيّة، مركز يزيد للنّشر، الأردن، ط3، 2004م.
- (98) - عبد الفتاح (ابن جنّي) : الخصائص، تح: محمّد علي النّجار، دار الكتب المصريّة، (د.ط)، (د.ت)، ج:1.
- (99) - عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، مراجعة: محمد عبده، دار المعرفة، بيروت، (د.ط) 1981م.
- عبد السّلام المسدي:
- (100) - قاموس اللّسانيات، الدار العربيّة للكتاب، تونس، ليبيا، 1984م.
- (101) - التّفكير اللّساني في الحضارة العربيّة، الدّار العربيّة للكتاب، ليبيا، (د.ط)، 1981م.
- (102) - عبد اللطيف الصّوفي: فن الكتابة (أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها) للناشئة، دار الوعي للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط3، 2009م.
- (103) - عبد المجيد سالمى: مدخل إلى علم تعليم اللّغات، مجلة اللّغة والأدب، جامعة الجزائر، ع:5، 1995م.
- (104) - عبد المنعم أحمد بدران : مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللّغويّة، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، ط1، 2008م.

- (105) - عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيّات الخطاب (مقاربة لغويّة تداوليّة)، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت -لبنان، ط1، 2004م.
- (106) - عبده الراجحي: علم اللّغة النّطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندريّة، (دط)، 1995م.
- (107) - عبد الواسع الحميري: في آفاق الكلام وتكلم النّص، المؤسسة الجامعية مجد للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2010م.
- (108) - عز الدين البوشيخي: التّواصل اللّغوي (مقاربة لسانيّة وظيفيّة)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2012م.
- (109) - علاء الدين أحمد كفاي وآخرون: مهارات الاتصال والتّفاعل في عمليتي التّعليم والتّعلم، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م.
- علي آيت أوشان:
- (110) - اللسانيات والبيداغوجيا (نموذج النحو الوظيفي)، السلسلة البيداغوجية 5، دار الثقافة (مطبعة النّجاح)، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م.
- (111) - اللسانيات والديداكتيك (نموذج النّحو الوظيفي من المعرفي العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة)، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ط1، 2005م.
- (112) - السّياق والنّص الشّعري (من البنية إلى القراءة)، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، ط1، 2000م.
- (113) - علي عبد الله اليافعي: أساسيات النّص التّعليمي، مجلة التّربية، اللّجنة الوطنيّة القطريّة للتّربية والثّقافة والعلوم، ع: 130، 1999م.
- (114) - علي عبد الواحد وافي: علم اللّغة، نهضة مصر للطّباعة والنّشر، مصر، ط9، 2004م.
- عمر بلخير:
- (115) - تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النّظريّة التّداوليّة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2003م.
- (116) - معالم لدراسة تداوليّة وحجاجيّة للخطاب الصّحافي الجزائري، دكتوراه ، كلية الآداب واللّغات، جامعة الجزائر، 2005-2006م.
- (117) - عيسى العباسي: التّربية الإبداعيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، دار الغرب، وهران، الجزائر، (د.ط)، 2006م.
- (118) - فاطمة الزّهراء بوكرمّة: الكفاءة مفاهيم ونظريّات، دار هومة، الجزائر، 2008م.

- (119)- **فهد خليل زايد**: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، (د.ط).
- (120)- **فايز الداية**: علم الدلالة العربي (النظرية والتطبيق)، دار الفكر، دمشق، ط2، 1996م.
- (121)- **فردينان دي سوسير**: محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي، مجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، السداسي الثاني، (دط)، 1986م.
- (122)- **فندريش**: اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي، محمد القصاص، القاهرة، (د.ط)، 1951م.
- (123)- **فيليب بلانشيه**: التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، 2007م.
- (124)- **فيصل بن علي**: النصوص اللغوية التعليمية وعلاقتها بالتعبير الكتابي، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2011/2010م.
- (125)- **كارل ديتر بونتنج**: المدخل إلى علم اللغة، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، ط2، 2010م.
- (126)- **كريمة أوشيش حماش**: النصوص المستغلة في تقديم دروس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية لتلاميذ السنة السابعة أساسي-دراسة تحليلية نقدية- كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ع:5، 2007م.
- (127)- **كورنيلافون راد-صكوجي**: الحاج في المقام المدرسي، منشورات كلية الآداب، منوبة، 2003م.
- (128)- **لطيفة هباشي**: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2008م.
- (129)- **ليلي كادة**: المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية (ظاهرة الاستلزام الخطابي أنموذجا) أطروحة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة باتنة، الجزائر.
- (130)- **مانفريك فرانك**: حدود التواصل، تر: الحكيم بناني، الدار البيضاء، المغرب، 2002م.
- (131)- **ماهر عبد القادر محمد علي**: فلسفة التحليل المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1985م.
- (132)- **مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي**: القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005.
- (133)- **مجموعة من المؤلفين**: كتاب الرواسي (قراءات في المناهج التربوية)، باتنة، ط1، 1995م.
- (134)- **محسن علي عطية**: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.
- **محمد الأخضر الصبيحي**:

- (135)- مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008م.
- (136)- اللسانيات التداولية واثرها في تعليمية اللغات، منتدى الأستاذ (دورية أكاديمية محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة)، قسنطينة، ع:3، أبريل 2007م.
- (137)- محمد أنور: اتجاهات جديدة في دراسة المعنى اللغوي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت، ع:22، 1986م.
- (138)- محمد بن أبي بكر الرازي: معجم مختار الصحاح، مادة (ق/ر/ب)، دار الجيل، بيروت، 2002م.
- (139)- محمد الطاهر وعلي: التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (دط)، 2003م.
- (140)- محمد الشاوش: أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسيس نحو النص، جامعة منوبة- كلية الآداب والمؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1، 2001م.
- (141)- محمد الشنيطي: وليم جيمس، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، ط1، 1985م.
- (142)- محمد العبد: النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.
- (143)- محمد علي حسن الصويركي: الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، 2006م.
- (144)- محمد لحويرات: الإنجاز الديدانكي- ورقات من الميدان ... و إلى الميدان - مطبعة تينمل للطباعة و النشر، مراكش، (د.ط)، 1994م.
- (145)- محمد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع، عمان، ط1، 2004م.
- محمد مفتاح:
- (146)- تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1992م.
- (147)- دينامية النص (تنظير وإنجاز)، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1987م.
- (148)- محمد مكسي: ديدانتيك القراءة المنهجية (مقاربات وتقنيات)، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2000م.
- (149)- محمد نظيف: الحوار وخصائص التفاعل التواصلي (دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية)، إفريقيا الشرق، المغرب، 2010م.

- محمد يونس علي:

- (150)- مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت -لبنان، ط1، 2004م.
- (151)- المعنى وظلال المعنى (أنظمة الدلالة في العربية)، دار المدار الإسلامي، بيروت -لبنان، ط2، 2007م .
- (152)- مقدّمة في علمي الدلالة والتّخاطب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان، ط1، 2004م.
- (153)- محمود أحمد السيد: تطوير مناهج تعليم القواعد النّحوية وأساليب التّعبير في مراحل التّعليم العام في الوطن العربي، المنظّمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987م.
- (154)- محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، (د،ط)، 2002.
- محمود السّعران:
- (155)- علم اللّغة (مقدّمة للقارئ العربي)، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت-لبنان، (د.ط)، (د.ت).
- (156)- اللّغة والمجتمع، المطبعة الأهلية، بنغازي، (د.ط)، 1985م.
- (157)- محمود عكاشة: النّظرية البراجماتيّة اللّسانيّة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2013م.
- (158)- محمود عودة: أساليب الاتصال والتعليم الاجتماعي، دراسة ميدانية في قرية مصرية، القاهرة، دار المعارف، 1971م.
- (159)- مديرية التّعليم الأساسي، وزارة التّربية الوطنيّة(الجزائر): مناهج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ، أفريل 2003م.
- (160)- معاذ بن سلمان الدخيل: منزلة معاني الكلام في النّظرية النّحويّة العربيّة، مقاربة تداوليّة، نادي القصيم الأدبي، تونس، ط1، 2014م.
- (161)-معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والديداكتيكيّة والسيكولوجيّة، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، 2006م، ج1.
- (162)- المعهد التربوي الوطني: تحليل الانسجام في برامج اللغة العربية للطور الثالث من التّعليم الأساسي، المجلة الجزائرية للتّربية، ع:5، 1996م.
- (163)- مسعود صحراوي: التّدأوليّة عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2005م.
- (164)- مليكة غبار، أحمد مزيل وآخرون: الحجاج في درس الفلسفة، إفريقيا الشّرق، المغرب، ط1، 2006م.
- (165)- منال طلعت محمود: مدخل إلى علم الاتّصال، جامعة الإسكندرية، 2001-2002م.

- (166)- منذر عياشي: العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2004م.
- (167)- المنظمة العربية للتربية والثقافة: المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، تونس، 1989م.
- (168)- موهوب حروش: منهجية تدريس النصوص في الطّور الثالث من التّعليم المتوسّط، همزة وصل، عدد خاص، 1991م.
- (169)- ميجان الرويلي، سعد البازعي: دليل النّاقّد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، ط3، 2003م.
- ميشال زكريا:
- (170)-مباحث في النّظرية الألسنيّة وتعليم اللّغة، المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، 1984م.
- (171)- مباحث في النّظرية الألسنيّة وتعليم اللّغة، بيروت، (د.ط)، 1983م.
- (172)- نايف معروف: خصائص العربيّة وطرائق تدريسها، دار النّفائس، بيروت، ط1، 1985م.
- (173)- ناصف مصطفى عبد العزيز: الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1983.
- (174)- نايف خرما، علي حجاج: اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م.
- (175)- نعمان بوقرة: محاضرات في المدارس اللّسانيّة الحديثة، منشورات جامعة برج باجي مختار، عنابة، 2006م.
- (176)- نوري سعودي أبو زيد: في تداولية الخطاب الأدبي(المبادئ والإجراء)، بيت الحكمة، سطيف، الجزائر، ط1، 2009م.
- (177)- نخبة من الباحثين: معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، مكتبة لبنان ناشرون، (د.ط)، (د.ت).
- (178)- هالة منصور: الاتصال الفعال، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2000م.
- (179)- هديسون.د: علم اللّغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990م.
- (180)- هريّت بركلي: مقدّمة إلى علم الدلالة الألسني، تر:قاسم مقداد، منشورات وزارة الثّقافة السّوريّة، دمشق، سوريا، ط1، 1990م.
- (181)- وسمية عبد المحسن المنصور: كان وأخواتها من المعجمية إلى الوظيفية مقاربات في اللغة والأدب(1)، سلسلة علمية تصدر عن قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الملك سعود، الرياض، 2007م.
- وليد أحمد الغناتي:

(182)- كفايات الطالب الجامعي، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، ع:12-13، 2007م.

(183)- مفردات العربيّة دراسة لسانيّة تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها (المنعقد 3-6/11/2009م)، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربيّة، الرّياض.

(184)- تحليل الخطاب وتعليم المفردات العربيّة للناطقين بغيرها البصائر، مجلة علمية محكمة، جامعة البترا، المجلد:13، ع:2، مارس2010م.

(184)- يعقوب فام: البراجماتيّة، الهيئة المصريّة للكتاب، ط2، 1998م.
* - الوثائق التّربويّة:

(185)- مناهج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، مديرية التّعليم الأساسي، وزارة التّربية الوطنيّة(الجزائر)، أفريل 2003م.

(186)- الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، مديرية التّعليم الأساسي، وزارة التّربية الوطنيّة(الجزائر)، أفريل 2003م.

(187)- كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2013-2014م.

ثانيا: المراجع باللّغة الأجنبيّة:

- المراجع باللّغة الفرنسيّة:

188)-A.A.Bouacha, le discours universitaire(la rhétorique et ses pouvoirs), Berne, éditionDerter.lang.1984.

189)-Jean Dubois et autre :dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, France,1988.

190)-Catherine Kerbrat-Orécchéone , L'implicite, Paris, Armand Colin, 1986.

191)-Dominique Maingueneau,l'énonciation en linguistique, Française,les fondamentaux linguistique, la biblithèque de l'étudiant, nouvelle édition, hachette livre, France, 1999.

192)-Fayol. « L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits, étude chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent », Bulletin de psychologie, Tome XXXVIII, n°371, 1985.

193)-Françoise Récanati , "Naissance de le pragmatique",in:Quand dire c'est faire (postface).

- 194)- Geneviere Dominique de salins**, Role de L’Ethnographie de la communication In le Français dans le monde, janvier, **1995**
- 195)- Gregoire. J. Pierrart. B**, «Evaluer les troubles de la lecture, les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques », De boeck, Paris, Bruxelles, 1ed, 1997.
- 196)-Guelpa (p)**, Introduction à l’analyse linguistique, Paris, Armand Colin/Masson, **1977**.
- 197)- Henri, Galisson. Robert**, Polémique en didactique ,Paris.clé international, **1980**.
- 198)- Hupet. M**, «Lecture, écriture et dyslexie, une approche cognitive»,Délachaux et Nestlé, Paris, 1989.
- 199)- Jean Michel Adam**, linguistique textuelle, des genres de discours aux texte, Nathan, Paris, **1999**.
- 200)-Jean Pierre Cup**, Dictionnaire de didactique du français ,langue étrangère et seconde. Asdifle.CLE. international, Paris.
- 201)- Jean Pierre Robert**, Dictionnaire pratique de didactique du FLE ,éditions Ophrys, 2002.
- 202)- Jupp(T.C) et autre**,Appretissage linguistique et communication, Paris,clé international, 1978.
- 203)- L.Dabène.et al** ,Variations et rituels en classe de langue, Paris, Hatier-credif, Juin.1990.
- 204)-Robert Galisson**, D’hier à aujourd’hui la didactique des langues,clé internationale.
- 205)-Yve Renter**, Enseigner et apprendre à écrire ,E.S.F éditeur, 2^{ème} édition ,Paris,2000.

– المراجع باللغة الانجليزية:

- 206) -Crystal ,D.A** dictionary of linguistics and phonetics ,Black well, Great Britain,1994.
- 207)-Crystal Savid** ; the Cambridge encyclopedia of language . Cambridge University press.1989.
- 208)-G.Leech**, The principal of Arguments, Longman,USA, 1983.
- 209)-Hall ,R.A.** An Essay on language , Chilton Books, 1968.
- 210)-Lyons. J.** semantics. Cambridge University, Press London. & New York, 1977.
- 211)- Sandra J.SAavignon** , Communicative competence, Theory and classroom paratice :texts and contexts in second language learning.
- 213)- Teun. A.Vandijk**, Text and context :exploration in the semantics of discourse, London, New York, 1977.

ملاحق

- أمثلة عن أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط من كتاب اللغة العربية:

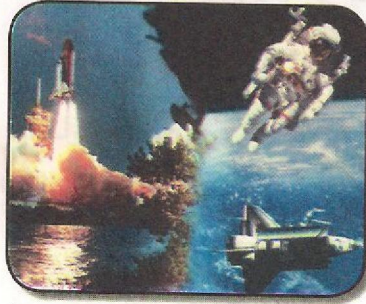
الوحدة 02

النص التواصلي

تاريخ الأقمار الصناعية

تمهيد:

ظَلَّ الْإِنْسَانُ يُفَكِّرُ فِي اخْتِرَاعِ آلَاتٍ تَقْطَعُ الْمَسَافَاتِ الْبَعِيدَةَ فِي وَقْتٍ قَصِيرٍ إِلَى أَنْ تَوَصَّلَ إِلَى ابْتِكَارِ الطَّائِرَاتِ، ثُمَّ الْأَقْمَارِ الصَّنَاعِيَّةِ. وَالنَّصُّ يُوَضِّحُ ذَلِكَ.



تَوَصَّلَ الْإِنْسَانُ إِلَى اخْتِرَاعِ الصَّارُوخِ، وَهُوَ أَدَاةٌ عَلَى شَكْلِ السَّهْمِ تَنْدَفِعُ بِالقُوَّةِ النَّافُورِيَّةِ، وَلَكِنْ سُرْعَةُ الصَّارُوخِ وَالْمَسَافَةُ الَّتِي يَسْتَطِيعُ قَطْعُهَا ظَلَّتَا خَاضِعَتَيْنِ لِشِدَّةِ اخْتِرَاقِ الْمَوَادِّ الْمُتَلَهِّبَةِ الْمُخْزُونَةِ فِيهِ، كَمَا أَنَّ لِمُجَادِبِيَّةِ الْأَرْضِ تَأْثِيرًا عَلَى سُرْعَةِ الصَّارُوخِ.

كَانَ الْعُلَمَاءُ يَعْرِفُونَ نَظَرِيًّا أَنَّهُمْ إِذَا حَرَّزُوا الْجِسْمَ الْمُنْدَفِعَ مِنْ جَاذِبِيَّةِ الْأَرْضِ فَإِنَّهُ يَظَلُّ فِي انْدِفَاعِهِ وَعَلَى سُرْعَتِهِ بِلَا نِهَآيَةٍ، وَآيَقُنُوا أَنَّ بِإِمْكَانِهِمْ أَنْ يُرْسِلُوا صَارُوخًا إِلَى خَارِجِ نِطَاقِ جَاذِبِيَّةِ الْأَرْضِ، كَمَا تَنْبَهُوْا أَيْضًا إِلَى أَنَّ الصَّارُوخَ إِذَا تَخَلَّصَ مِنَ الْجَاذِبِيَّةِ وَاسْتَمَرَّ فِي سَيْرِهِ فَقَدْ يَدْخُلُ فِي نِطَاقِ جَاذِبِيَّةِ جُرْمٍ سَمَاوِيٍّ كَالْقَمَرِ أَوْ الزُّهُرَةِ...

عَزَمَ الْعُلَمَاءُ عَلَى أَنْ يَسْتَفِيدُوا مِنْ هَذِهِ الْقَوَانِينِ الطَّبِيعِيَّةِ وَأَنْ يُرْسِلُوا إِلَى الْفَضَاءِ صَارُوخًا لِيَدُورَ حَوْلَ الْأَرْضِ، أَوْ حَوْلَ الْقَمَرِ...

صَمَّمَ الْعُلَمَاءُ هَذَا الصَّارُوخَ وَجَعَلُوهُ مُؤَلَّفًا مِنْ أَرْبَعَةِ أَقْسَامٍ. فَإِذَا أُطْلِقَ مِنَ الْأَرْضِ حَدَثَ انفِجَارٌ فِي الْقِسْمِ الْأَدْنَى مِنْهُ، فَتَنْفَصِلُ عَلَى إِثْرِ ذَلِكَ الْأَقْسَامِ الثَّلَاثَةُ الْعُلْيَا فَإِذَا ارْتَفَعَ إِلَى الْعُلُوِّ الَّذِي يُحَرِّرُهُ مِنْ جَاذِبِيَّةِ الْأَرْضِ حَدَثَ انفِجَارٌ ثَانٍ فَيَدْفِعُ الْقِسْمَيْنِ الْأَعْلَيْنِ إِلَى الْبُعْدِ الْمَطْلُوبِ وَأَخِيرًا يَحْدُثُ انفِجَارٌ ثَالِثٌ فَيَدْفِعُ الصَّارُوخَ فِي الْإِتْجَاهِ الْمَطْلُوبِ وَبِالسَّرْعَةِ الْمَطْلُوبَةِ.

قَامَ الْعُلَمَاءُ بِمُحَاوَلَاتٍ كَثِيرَةٍ لِإِرْسَالِ صَارُوخٍ يَدُورُ حَوْلَ الْأَرْضِ، وَلَمْ يَنْجَحُوا فِي ذَلِكَ إِلَّا فِي الرَّابِعِ مِنْ شَهْرِ أَكْتُوبَرِ مِنْ عَامِ 1957م. أَعْقَبُوا هَذِهِ الْمَحَاوَلَةَ بِإِرْسَالِ أَقْمَارٍ صِنَاعِيَّةٍ إِلَى الْقَمَرِ وَالْكَوَاكِبِ الْأُخْرَى.

إِنَّ إِرْسَالَ الْأَقْمَارِ الصَّنَاعِيَّةِ بِمَا فِي دَاخِلِهَا مِنْ آلَاتٍ عِلْمِيَّةٍ إِلَى الْمَدَارَاتِ الْمُخْتَلِفَةِ حَوْلَ الْأَرْضِ وَحَوْلَ الْقَمَرِ، أَوْ حَوْلَ الْكَوَاكِبِ الْأُخْرَى سَيُمَكِّنُ الْعُلَمَاءَ مِنْ دِرَاسَةِ أَحْوَالِ الْجَوِّ حَوْلَ الْأَرْضِ، كَمَا يَرْجُونَ أَنْ يَكُونَ فِي ذَلِكَ نَفْعٌ لِلْإِنْسَانِيَّةِ عَلَى هَذِهِ الْأَرْضِ.

من كتاب "المطالعة العربية"

المعجم والدلالة

القوة النافورية: قوة الاندفاع الناتج عن احتراق المواد الملتهبة والمضغوطة، جاذبية الأرض: قوة جذب الأرض للأجسام إليها كما في المغناطيس، نطاق: مجال، المدارات: جمع «مدار» وهو مسار دوران القمر الصناعي حول الكوكب.

- استعن بالقاموس في شرح معنى المفردات الآتية، ثم ركب منها جملاً مفيدة: جَذَبَ، جاذِب، مُجاذِب، انجَذَبَ، جَذَابٌ، جاذِبِيَّةُ الأرض، جاذِبِيَّةُ الجمال.

البناء الفكري

- متى توصل الإنسان إلى اختراع الصاروخ؟
- ما القوة التي يندفع بها الصاروخ؟
- ما أثر جاذبية الأرض على سرعة الصاروخ؟
- كيف تفتن العلماء إلى جعل الصاروخ يدور في مدار كوكب دون آخر؟
- من كم قسم يتألف الصاروخ؟
- اشرح عملية انفصال أجزاء الصاروخ عند انطلاقه.
- متى نجح العلماء في إطلاق صاروخ دار حول الأرض؟
- اذكر بعض فوائد الأقمار الصناعية.

الرسم الإصرائبي

درست فيما سبق علامات الترقيم، حاول وضعها في أماكنها المناسبة من الفقرة الآتية:

صمم العلماء هذا الصاروخ وجعلوه مؤلفاً من أربعة أقسام فإذا أُطلق من الأرض حدث انفجار في القسم الأدنى منه فتنفصل على إثر ذلك الأقسام الثلاثة العليا فإذا ارتفع إلى العلو الذي يُحرره من جاذبية الأرض حدث انفجار ثانٍ فيدفع القسمين الأعلىين إلى البعد المطلوب وأخيراً يحدث انفجار ثالث فيدفع الصاروخ في الاتجاه المطلوب وبالسُرعة المطلوبة.

تاريخ الاحتفال بعيد الأم

تمهيد:

إِصْرَارُ (آنا جارفيس) عَلَى تَرْجَمَةِ رَغْبَةِ أُمِّهَا، وَجَعْلِهَا حَقِيقَةً، نَرَى الْآنَ ثِمَارَهُ، إِذْ تَحْتَفِلُ جُلُّ بُلْدَانِ الْعَالَمِ بِعِيدِ الْأُمِّ.

كَانَتْ هُنَاكَ مُحَاوَلَاتٌ عِدَّةٌ تَدْعُمُ وَتُنَادِي بِفِكْرَةِ الْإِحْتِفَالِ بِعِيدِ الْأُمِّ، مِثْلُ الْمَعْلَمَةِ «مَارِي تَاويلز ساسين» بِاقْتِرَاحِهَا أَنْ يَقُومَ الطُّلَابُ بِإِعْدَادِ بَرْنَامَجٍ مُوسِيقِيٍّ لَأُمُّهَاتِهِمْ مِنْ كُلِّ عَامٍ لِلإِحْتِفَالِ بِهِنَّ.

لَكِنَّ الْمَوْسَسَةَ الْفَعْلِيَّةَ لِهَذَا الْيَوْمِ فِي أَمْرِيكََا هِيَ امْرَأَةٌ تُسَمَّى «آنا جارفيس». وُلِدَتْ فِي عَامِ 1864م، وَعَاشَتْ فِي وَلايَةِ فِيرْجِينِيَا خِلَالِ فِتْرَةِ شَبَابِهَا. وَكَانَتْ تَبْلُغُ مِنَ الْعُمُرِ عَامًا وَاحِدًا عِنْدَ انْتِهَاءِ الْحَرْبِ الْأَهْلِيَّةِ، إِلَّا أَنَّهُ كَانَ يُوجَدُ كُزَّةٌ كَبِيرَتَيْنِ الْعَائِلَاتِ وَبَعْضُهَا فِي غَرْبِي فِيرْجِينِيَا. وَكَانَتْ تَسْمَعُ دَائِمًا أُمُّهَا تُرَدِّدُ الْعِبَارَةَ الْآتِيَةَ: «فِي وَقْتِ مَا، وَفِي مَكَانِ مَا، سَيُنَادِي شَخْصٌ مَا بِفِكْرَةِ الْإِحْتِفَالِ بِعِيدِ الْأُمِّ»، وَتُتَرْجَمُ رَغْبَتُهَا هَذِهِ فِي أَنَّهُ إِذَا قَامَتْ كُلُّ أُسْرَةٍ مِنْ هَذِهِ الْأُسَرِ الْمُتَحَارِبَةِ مَعَ بَعْضِهَا بِتَكْرِيمِ الْأُمِّ، وَالإِحْتِفَالِ بِهَا، سَيَنْتَهِي النِّزَاعُ وَالْكُزَّةُ الَّذِي يَمَلَأُ الْقُلُوبَ، وَعِنْدَمَا تُؤَفِّيَتْ وَالِدَةُ «آنا» أَقْسَمَتْ لِنَفْسِهَا أَنَّهَا سَتَكُونُ ذَلِكَ الشَّخْصُ الَّذِي سَيُحَقِّقُ رَغْبَةَ أُمِّهَا، وَيَجْعَلُهَا حَقِيقَةً. وَبِنَاءً عَلَى طَلِبِهَا قَامَ الْمَسْئُولُ عَنْ وَلايَةِ فِيرْجِينِيَا بِإِصْدَارِ أَوَامِرِهِ بِإِقَامَةِ إِحْتِفَالٍ لِعِيدِ الْأُمِّ يَوْمَ 12 مَآيُو عَامِ 1907، وَهَذَا هُوَ أَوَّلُ إِحْتِفَالٍ لِعِيدِ الْأُمِّ فِي الْوَلَايَاتِ الْمُتَّحِدَةِ الْأَمْرِيكِيَّةِ. فَالِإِصْرَارُ قُوَّةٌ،

وَالصَّبْرُ عَزِيمَةٌ، إِسْتَمَرَّتْ «آنا» فِي كِتَابَةِ الْخُطَابَاتِ الَّتِي تُنَادِي فِيهَا بِأَنْ يُصْبِحَ هَذَا الْعِيدُ عِيدًا قَوْمِيًّا بِكُلِّ وَلايَاتِ أَمْرِيكََا، وَيَكُونُ فِي الْأَحَدِ الثَّانِي مِنْ مَآيُو. وَبِحُلُولِ عَامِ 1909، أَصْبَحَتْ كُلُّ وَلايَةٍ تَقْرِبًا تَحْتَفِلُ بِهَذِهِ الْمُنَاسَبَةِ، إِلَى أَنْ جَاءَ الرَّئِيسُ «وِيلْسُون» فِي 9 مَآيُو عَامِ 1914 بِتَوْقِيعِ إِعْلَانٍ لِلإِحْتِفَالِ «بِعِيدِ الْأُمِّ» فِي الْأَحَدِ الثَّانِي مِنْ مَآيُو فِي جَمِيعِ الْوَلَايَاتِ. وَلَمْ تَكْتَفِ «آنا» بِذَلِكَ بَلْ إِسْتَمَرَّتْ فِي كِتَابَةِ الْخُطَابَاتِ، وَالِإِقَاءِ الْكَلِمَاتِ الَّتِي



تُنَادِي فِيهَا بِأَنْ يَكُونَ هَذَا الْعِيدُ عِيدًا عَالَمِيًّا، تَحْتَفِلُ بِهِ كُلُّ شُعُوبِ الْعَالَمِ، وَلَيْسَ أَمْرِيكََا فَقَطْ، وَقَبْلَ وَفَاتِهَا فِي عَامِ 1948م تَحْقُقُ حُلُمَهَا الَّذِي كَانَ يُرَاوِدُهَا، وَانْتَشَرَتِ الْفِكْرَةُ فِي جَمِيعِ أَنْحَاءِ الْعَالَمِ حَيْثُ أَخَذَتْ تَحْتَفِلُ بِهِ أَكْثَرُ مِنْ 40 دَوْلَةً عَلَى مُسْتَوَى الْعَالَمِ الْغَرْبِيِّ وَالْعَرْبِيِّ.

عن الأنترنت (بتصرف)

المعجم والدلالة

تَدْعُمُ: تُسَانِدُ وَتُقَوِّي. تُتَرَجِّمُ: تُوضِحُ. تَكْرِيْمٌ: تَعْظِيْمٌ. النِّزَاعُ: الْمَخَاصِمَةُ، الصِّرَاعُ.

البناء الفكري

- مَاذَا افْتَرَحَتْ (مَارِي تَاوِيلز) عَلَى طُلَابِهَا؟
- مَنْ هِيَ الْمُؤَسَّسَةُ الْفِعْلِيَّةُ لِلْإِحْتِفَالِ بِعِيدِ الْأُمِّ؟
- مَا الْعِبَارَةُ الَّتِي كَانَتْ تُرَدِّدُهَا وَالِدَةُ (آنا جَارْفِيس)؟ وَمَا الْهَدَفُ مِنْهَا؟
- بِمَ أَلْزَمَتْ «آنا» نَفْسَهَا؟
- مَتَى تَحَقَّقَتْ رَغْبَةُ وَالِدَةِ «آنا» وَعَلَى يَدِ مَنْ؟
- مَا هُوَ تَارِيخُ الْإِحْتِفَالِ بِعِيدِ الْأُمِّ فِي أَمْرِيكََا؟
- كَمْ عَدَدُ الدُّوَلِ الَّتِي كَانَتْ تَحْتَفِلُ بِعِيدِ الْأُمِّ عِنْدَ وَفَاةِ «آنا»؟

البناء اللغوي

- جَاءَ فِي النَّصِّ: «الْإِصْرَارُ قُوَّةٌ» وَ«الصَّبْرُ عَزِيمَةٌ»، وَهُمَا جُمْلَتَانِ مُكَوَّنَتَانِ مِنْ إِسْمَيْنِ مَرْفُوعَيْنِ، وَالْإِسْمَانِ (الْإِصْرَارُ، الصَّبْرُ) بُدِئَ الْكَلَامَ بِهِمَا، لِذَا يُسَمَّى كُلُّ مِنْهُمَا مُبْتَدَأً. وَهُمَا لَا يُفِيدَانِ إِلَّا مَعْنَى مُفْرَدًا لَا يَصْلُحُ لِلتَّخَاطُبِ، وَالْإِسْمَانِ (قُوَّةٌ، عَزِيمَةٌ) قَدْ تَمَّتْ بِهِمَا الْجُمْلَتَانِ، وَأَصْبَحَتْ كُلُّ جُمْلَةٍ تُفِيدُنَا فَائِدَةً تَامَةً. لِذَا يُسَمَّى الْإِسْمُ الَّذِي يَتِمُّ بِهِ مَعْنَى الْجُمْلَةِ خَبَرًا.
- لَاحِظْتَ أَنَّ الْخَبَرَ وَرَدَ مُفْرَدًا، هَلْ يَرِدُ دَائِمًا كَذَلِكَ؟
- لَا، تَأَمَّلِ الْجُمْلَةَ الْآتِيَةَ:
- كُلُّ وَلَايَةٍ تَحْتَفِلُ بِهَذِهِ الْمُنَاسَبَةِ، الْخَبَرُ هُوَ: «تَحْتَفِلُ بِهَذِهِ الْمُنَاسَبَةِ» جُمْلَةٌ فِعْلِيَّةٌ.
- الْعَرَبُ تَارِيخُهُمْ مَجِيدٌ: الْخَبَرُ «تَارِيخُهُمْ مَجِيدٌ» وَرَدَ جُمْلَةٌ اِسْمِيَّةٌ.

التلَامِيذُ فِي الْقِسْمِ: الخبر «في القسم» ورد شبه جملة (جار ومجرور).
الْجَنَّةُ تَحْتَ أَقْدَامِ الْأَمْهَاتِ: الخبر هو: «تحت أقدام الأمهات» ورد شبه جملة (ظرف).

تَتَكَوَّنُ الْجُمْلَةُ الْأَسْمِيَّةُ مِنْ مُبْتَدَأٍ وَخَبَرٍ.
الْمُبْتَدَأُ: اسْمٌ مَرْفُوعٌ يَقَعُ فِي أَوَّلِ الْجُمْلَةِ وَيُسْنَدُ إِلَيْهِ الْخَبَرُ، فَتَنْشَأُ عَنْهُمَا جُمْلَةٌ اسْمِيَّةٌ.

الْخَبَرُ: هُوَ اللَّفْظُ الَّذِي يَتِمُّ بِهِ مَعْنَى الْجُمْلَةِ، وَهُوَ ثَلَاثَةُ أَنْوَاعٍ:
- مُفْرَدٌ، وَجُمْلَةٌ اسْمِيَّةٌ أَوْ فِعْلِيَّةٌ، وَشِبْهُ جُمْلَةٍ (جار ومجرور أو ظرف).
- وَيَجِبُ أَنْ يَشْتَمِلَ الْخَبَرُ (الجملة) عَلَى ضَمِيرٍ يَرْبِطُهَا بِالْمُبْتَدَأِ وَيُسَمَّى الرَّابِطَ.

١٤
١٥

تطبيق

3- عَيِّنْ فِيمَا يَأْتِي الْخَبَرَ وَبَيِّنْ نَوْعَهُ:

- الصَّدَقُ يُنْجِي صَاحِبَهُ.
- الطَّائِرُ فَوْقَ الشَّجَرَةِ.
- الْجَزَائِرُ مَسَاحَتُهَا كَبِيرَةٌ.

4 - اجْعَلْ كُلَّ اسْمٍ مِنَ الْأَسْمَاءِ مُبْتَدَأً
وَأَخْبِرْ عَنْهُ:

- الصَّحَّةُ - الْقُدُسُ - الْإِيمَانُ - خَدِيجَةٌ
- الزَّرْعُ - الْأَدَبُ

5 - كَوِّنْ جُمْلَتَيْنِ يَكُونُ الْخَبَرُ فِيهِمَا
مُفْرَدًا:

- كَوِّنْ ثَلَاثَ جُمَلٍ يَكُونُ الْخَبَرُ فِيهَا جُمْلَةً اسْمِيَّةً.
- كَوِّنْ ثَلَاثَ جُمَلٍ يَكُونُ الْخَبَرُ فِيهَا شِبْهُ جُمْلَةٍ (ظرف).

1- ضَعْ مُبْتَدَأً مَنَاسِبًا فِي الْمَكَانِ الْخَالِي :

- قِبْلَةٌ ثَانِيَةٌ
- أَقْوِيَاءُ فِي عَقِيدَتِهِمْ
- نُورٌ وَ..... ظِلَامٌ
- خَيْرٌ مِنَ الْمَالِ
- شَاعِرُ الثَّوْرَةِ الْجَزَائِرِيَّةِ
- خَيْرٌ جَلِيسٍ

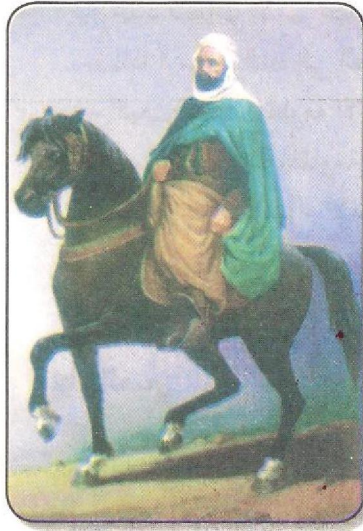
2- ضَعْ خَبْرًا مَنَاسِبًا فِي الْمَكَانِ الْخَالِي :

- الْعُلَمَاءُ
- الْجَوُّ
- طَرَابِلِسُ
- عَلِيٌّ بْنُ أَبِي طَالِبٍ
- الْمَصْبَاحُ
- الْمُطَالَعَةُ

الأمير عبد القادر

تمهيد:

أثر عن الأمير عبد القادر قوله: «أصبح لزاماً علينا مقاومة الأعداء، ومُصارعتهم.. حتى يتحرر الوطن المغربي من الفرنسيين.. وتُصبح أرضه وسماؤه خالصة للعرب وحدهم».



النص الأدبي

لقد جاء الفرنسيون بلادهم واستطاعوا بقوة الحديد والنار أن يسجلوا انتصارات سريعة.. فسقطت في أيديهم العاصمة «الجزائر».. ثم معسكر مسقط رأسه، ومهد طفولته.. ومرتع صباه.. فثار من أجل وطنه.. وأذن في الناس بالجهاد، وتسامع الأحرار دعوته فلبوا النداء خفاً وثقالاً... وبايعوه قائداً عليهم. رغم أنه لم يبلغ الخامسة والعشرين من عمره.. ولكنه كان سليل قریش.. وكان متديناً زاهداً.. قوي الإيمان.. راسخ القدم.. صائب الرأي.. مقدماً جسوراً، بعثه أبوه إلى الصحراء وهو طفل يحب بعيداً عن المغاني وترف القصور.. ليعيش في الخيام.. ويتمرس على البدوة والعيش الحشن.. ويتعلم الفروسية.. ويتأدب

بأدب علمائها، فكان يستقبل الصباح وهو فوق صهوة جواده يصيد الغزلان، وحيناً يسابق لدايته من أبناء الصحراء.. ثم يجلس إلى معلميه يستمع إليهم وهم ينتقلون به بين الدين والفلسفة، والأدب والشعر.. فتفقه وتأدب وقال الشعر.. وكان من المبرزين. وقاد الأمير الأحرار من نصر إلى نصر، وطهر داخلية البلاد من الغاصب، وضيق عليهم الخناق، وجعلهم لا يسيطرون إلا على المدن الساحلية، ثم أسس دولة، لم يكن ينقصها من مقومات الدول الحديثة شيء، فجعل لها وزراء، ومجلساً شورياً، ومصانع للسلاح، وداراً لسك النقود.

وظلت الحرب خمسة عشر عاماً، لم يضع الأمير فيها سيفه، حتى لقب بسيف الله، ثم أصبح في قلة من المجاهدين، لا تأتيه الإمدادات من الخارج، بينما عدوه تتوالى عليه الإمدادات من البر والبحر. ولعبت الحيانة ونجحت، وتفرق أعوانه من حوله، وسهل له الفرنسيون الخروج من الجزائر ليأمنوا شره، ثم جاء دمشق ولقي أهله بالترحيب، وأحاطوه بالرعاية والإجلال، وأقام فيها حتى جاء أجله.

عبد الحميد عزابة، شخصيات لها تاريخ.

المعجم والدلالة

جَسُورًا: شَجَاعًا. يَحْبُو: يزحف على يَدَيْهِ وَرِجْلَيْهِ. تَرَفَّ: نِعِمَّة. لِدَاتِهِ: أُنْدَادِهِ.
إِمْدَادَاتٍ: إِعَانَاتٍ مِنَ الْعَدَدِ وَالسَّلَاحِ وَالْمُؤُونَةِ.

البناء الفكري

- هل لبّي الأحرارُ نداء الأمير عبد القادر؟
- عدد صفات الأمير عبد القادر التي ذكرها الكاتب.
- لماذا أرسله والده إلى الصحراء؟
- كيف كانت مقاومة الأمير لأعدائه؟
- كم دامت هذه المقاومة؟
- حدد أسباب انهزام الأمير عبد القادر؟
- لماذا سهل له الفرنسيون الخروج من الجزائر؟
- كيف استقبله أهل دمشق؟

البناء الفني

- ما نوع النص؟ وما مضمونه؟ ومن أي النصوص هو؟
- لعلك عرفت أن النص نثر، مضمونه إعطاء نبذة تاريخية عن حياة الأمير عبد القادر مبرزًا شجاعته وذكاءه، وحسن تنظيمه لدولته، ومقاومته للاستعمار الفرنسي الذي كان يتفوق عليه في العدة والعدد.
- فهو من أدب السيرة الذي يحكي سيرة العظماء.
- ولكن كيف وجدت مفرداته؟ أهى صعبة الفهم؟ هل تحتاج عند قراءتها إلى قاموس لفهمها؟
- لا شك أنك أدركت أن مفردات النص سهلة بسيطة.
- ابحث في القاموس عن معاني العبارات الآتية، وبين الفرق بينها:
- «مَسْقَطُ رَأْسِهِ»، «مَهْدَ طُفُولَتِهِ»، «مَرْتَعٌ صِبَاهٍ».
- ماذا يقصد الكاتب بقوله: «فَلَبُّوا النَّدَاءَ خِفَافًا وَثِقَالًا»؟

تقديم:

اقرأ النصّ الآتي وخذك أو مع أحد زملائك ثم أجب عن الأسئلة التي بعده
استعداداً لتقديم عرضٍ حوله في القسم.

الوقت القصير



هِيَ فِي الْعَائِلَةِ أَكْثَرُ مِنْ أُخْتِ كُبْرَى. هِيَ أُمُّ ثَانِيَّةٍ. إِنَّهَا حَقًّا لَأُمُّ
تِلْكَ الَّتِي لَا يَنَامُ الْإِخْوَةُ الصُّغَارُ إِلَّا عَلَى ذِرَاعَيْهَا
أَوْ بِجَانِبِهَا بَعْدَ أَنْ تُغْنِيَ لَهُمْ بِصَوْتِهَا الرَّخِيمِ
أُغْنِيَاتِ حُلُوةٍ، تَنْشِفُ لَهَا دُمُوعَهُمْ وَتَقْتَرُّ لَهَا
ثُغُورَهُمْ، فَيَنَامُونَ نَوْمَ الْمَلَائِكَةِ، وَتِلْكَ الَّتِي
تُنَاقِشُهُمْ وَيُنَاقِشُونَهَا، فَتَعْلَمُهُمْ مِنَ الْكَلِمَاتِ
أَطْيَبِهَا وَأَعَذِّبُهَا، وَتِلْكَ الَّتِي تَدْرُجُ بِهِمْ فِي الْغُرْفَةِ،
فَيَسِيرُونَ مَعَهَا أُولَى خَطَوَاتِهِمْ، رَحْفًا أَوْ مَشْيًا أَوْ
رَكْضًا عَلَى تَوْقِيعِ أَنْغَامِهَا وَعَلَى رَنَاتِ ضَحِكَاتِهَا،
وَهِيَ مَاسِكَةٌ بِأَيْدِيهِمْ، مُتَصَاغِرَةٌ إِلَى قَامَاتِهِمْ،
تُسَبِّدُهُمْ وَتُرَاقِصُهُمْ، وَتِلْكَ الَّتِي لَا تَنْفَكُ تَسْعَى فِي
الْغُرْفِ وَالْمَطْبَخِ لَا تَهْدَأُ لَهَا يَدٌ، مِنْ عَمَلٍ إِلَى عَمَلٍ فِي شُؤْنٍ هَذَا أَوْ ذَاكَ مِنْ إِخْوَتِهَا
الْكِبَارِ وَالصُّغَارِ، وَلَهُمْ فِي كُلِّ سَاعَةٍ إِلَيْهَا شَكْوَى، وَمِنْهَا مَطْلَبٌ، فَكَأَنَّهَا رَبَّةُ الْبَيْتِ وَأُمُّ
الْأَطْفَالِ.

وَلِذَلِكَ خَرَجَتْ بَاكِراً مِنْ صُفُوفِ الْأَوْلَادِ لَتَنْضَمَّ إِلَى حَلَقَةِ الْأَبِّ وَالْأُمِّ، تُؤَلِّفُ مَعَهُمَا
أَرْكَانَ الْعَائِلَةِ، تِلْكَ الطَّبَقَةُ الَّتِي تَأْمُرُ وَتَنْهَى، وَتَقَرَّرُ وَتُنْفَذُ. فَشَارَكَتْ أَبَوَيْهَا فِي السُّلْطَةِ
وَالْحَزْمَةِ كَمَا شَارَكَتُهُمَا فِي الْمَتَاعِبِ وَالْأَعْبَاءِ، وَصَارَ لَهَا فِي الْأُمُورِ الْهَامَّةِ رَأْيٌ يُبَدِّيه،
وَكَثِيراً مَا تَأْخُذُ الْعَائِلَةُ بِهِ. وَهِيَ بِنُوعٍ خَاصٍّ مَوْضِعِ أَسْرَارِ أُمِّهَا وَمَجْلَى هُمُومِهَا، تُجَالِسُهَا
سَاعَاتٍ دُونَ مَلِلٍ، وَتُسْتَشِيرُهَا فِي الصَّغِيرَةِ وَالْكَبِيرَةِ، وَتُفْضِي إِلَيْهَا بِكُلِّ مَا يَخَالِجُهَا مِنْ
قَلْقٍ أَوْ أَمَلٍ، وَمِنْ حُزْنٍ أَوْ فَرَحٍ، بِمَا لَا يَخْلُو مِنْهُ قَلْبُ أُمِّ فِي كُلِّ سَاعَةٍ.

جرجس المارديني (بتصرف)

المعجم والدلالة

تَفَتَّرَ تُغَوِّرُهُمْ: التَّغَرُّ هو الفم: وافترَّ ثغره: ابتسمَ حتى بَدَتْ أَسْنَانُهُ، تُناغيهم: نَغَّ الصَّبِي: تكلَّم بكلام لا يُفْهَم، وناغتهم: كلَّمتهم بمثل كلامهم مُدَاعِبَةً، هي موضع أسرار أمِّها وَمَجَلَى همومها: أَجَلَى عليها الهموم: أزال عنها الهموم، فالأُمُّ تَبُوحُ بأسرارها إلى ابنتها الكبرى، وتجدُّ فيها ما يُسَلِّيها ويُزيل همومها.

البناء الفكري

- لماذا تعتبر هذه الأخت الكبرى أُمًّا ثَانِيَّةً ؟
- حُرِّمَتِ الأخت الكبرى من الثَّقَافَةِ المدرسيَّة، ولكنَّها اكتسبتْ ثقافةً أُخْرَى في المنزل فماذا خَسِرَتْ مع الأولى ؟ وماذا رَيَّحَتْ من الثَّانِيَّة ؟
- إنَّ نجاح هذه الأخت الكبرى في مهمتها أكسبها مكانةً في الأسرة فيم يظهر ذلك ؟

الوصف

1 - اقرأ النص الآتي وأجب عن الأسئلة التي تليه :

« كانت الحجرة الصغيرة التي تعود أن يقعد فيها قائمة في الطابق الأرضي، في الجزء الخلفي من البيت. حجرة ريفية بكل ما في اللفظة من معنى، وكانت نافذتها ذات شاعرية. تحلقت حولها عناقيد من الياسمين والياسمين البري، أنسلت من فوق الإطار فملأت الحجرة بعبير أرج، كانت النافذة تطل على حديقة تتصل من طريقي بحظيرة صغيرة، ووراء هذه الحظيرة انبسطت أرض خضرة معشوشبة وغابّة، ولم يكن هناك أي مبنى آخر مجاور، فكان المشهد الذي تقع عليه العين مترامي الأطراف ».

من رواية "أوليفر تويست" لشارل ديكنز

– ماذا وصف الكاتب في هذا النص؟

– ما هي العبارات التي وصف بها الكاتب الغرفة؟

– استخرج العبارات التي وصف بها الكاتب النافذة؟

– ما هي العبارات التي وصف بها محيط البناية؟

الوصف: هو أسلوب به تُترجم الأحوال والظروف بالتزام الصدق.

٤
٥

تطبيق

- 1 - صف في ستة أسطر غرفة نومك.
- 2 - ذهبت في العطلة إلى مخيم صيفي، صف ما أثار إعجابك فيه في ثمانية أسطر.
- 3 - زرت حديقة فأعجبك منظرها، صفها في ثمانية أسطر.

فهرس الموضوعات

	إهداء
	شكر وتقدير
01	مقدمة
	فصل تمهيدي: اللّغة والمجتمع
11	I- ماهية اللّغة وخصائصها ووظائفها.
11	1.I - مدخل.
13	2.I- ماهية اللّغة.
16	3.I- خصائص اللّغة.
21	4.I- وظائف اللّغة.
30	II - اتجاهات الدّراسات اللّغويّة.
31	1.II- اتجاهات الدّراسات اللّغويّة عند العرب.
31	1.1.II- الاتجاه الشّكلي.
33	2.1.II- الاتجاه التّواصلي.
36	II -2- اتجاهات الدّراسات اللّغويّة عند الغرب.
36	1.2.II- الاتجاه الشّكلي.
39	2.2.II- الاتجاه التّواصلي.
	الفصل الأوّل: المنهج التّداولي في دراسة اللّغة
44	المبحث الأوّل: اللّسانيات التّداوليّة النّشأة والتّطور
45	I- مدخل.
47	II- اللّسانيات التّداوليّة بين اللّغة والاصطلاح.
53	III- نشأة اللّسانيات التّداوليّة.
54	1.III- تاريخ ظهور مصطلح التّداولية بالمفهوم اللّساني.
56	2.III- نشأة اللّسانيات التّداوليّة كمنهج في الدّراسات اللّسانيّة.

72	IV- أسباب ظهور التّداوليّة.
76	V- مصادر اللّسانيات التّداوليّة ومرجعياتها.
77	1.V- الفلسفة التّحليليّة.
78	2.V- النظريات اللّسانية الحديثة.
79	3.V- العلوم المعرفيّة وعلم النّفس المعرفي.
83	VI- أقسام اللّسانيات التّداوليّة واتّجاهاتها.
89	VII- علاقة التّداوليّة بالعلوم الأخرى.
90	1.VII- علاقة التّداوليّة باللّسانيات البنيويّة.
94	2.VII- علاقة التّداوليّة بالنّحو والنّحو الوظيفي.
95	3.VII- علاقة التّداوليّة بعلم الدّلالة.
100	4.VII- علاقة التّداوليّة باللّسانيات الاجتماعيّة.
102	5.VII- علاقة التّداوليّة باللّسانيات النّفسية.
103	6.VII- علاقة التّداوليّة باللّسانيات النّصيّة وتحليل الخطاب.
104	7.VII- علاقة التّداوليّة بتعليميّة اللّغات.
106	8.VII- علاقة التّداوليّة بالسّيميائيّة.
107	9.VII- علاقة التّداوليّة بالبلاغة الجديدة.
111	المبحث الثّاني: مباحث التّحليل التّداولي وأهميّتها في البحث اللّساني
112	I- جوانب البحث التّداولي وأبرز مفاهيمه.
112	1.I- أفعال الكلام (Les actes de langage).
122	2.I- الاستلزام الحواري (Implication conversationnelle).
128	3.I- نظريّة الملاءمة (Théorie de la pertinence).
129	4.I- التّفاعّل والسّياق (L'interaction et contexte).
132	5.I- القصدية (Intentionnalité).
136	6.I- الحجّاج (Argumentation).
140	7.I- الملفوظيّة (نظريّة التّلفّظ) (L'énonciation).

143	8.I- الإشاريّات (Déictiques).
145	9.I- الوظائف التّداوليّة (Les fonctions pragmatiques).
147	10.I- متضمّنات القول (Les implicites).
150	II- أهميّة المنهج التّداولي في البحث اللّساني.
154	III- من الانتقادات الموجهة للتّداوليّة.
	الفصل الثّاني: المقاربة التّواصلية وآلياتها التّداولية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط
158	المبحث الأول: المقاربة التّواصلية في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة
159	I- تمهيد.
162	II- التّواصل في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.
163	1.II- مفهوم التّواصل التّعليمي.
166	2.II- عناصر التّواصل في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.
170	3.II- طرق التّواصل التّعليمي.
174	4.II- أهميّة التّواصل التّعليمي.
177	5.II- صعوبات التّواصل التّعليمي وعوائقه.
181	III- المقاربة التّواصلية في حقل تعليميّة اللّغات.
182	1.III- مفهوم المقاربة التّواصلية.
187	2.III- نشأة المقاربة التّواصلية وأسباب ظهورها.
193	3.III- مصادر المقاربة التّواصلية ومرجعياتها.
193	1.3.III- اللّسانيات الاجتماعيّة.
193	2.3.III- أنثوغرافيا التّواصل (Ethnographie de la communication).
195	2.3.III- التّداوليّة.
196	4.III- خصائص المقاربة التّواصلية.
199	5.III- من الانتقادات الموجهة للمقاربة التّواصلية.
	المبحث الثّاني: الأبعاد التّداولية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من منظور المقاربة التّواصلية

	في السنة الأولى من التعليم المتوسط
203	I- مدخل وظيفي بنوي.
207	II- المبادئ التداولية في المقاربة التواصلية وكيفية توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
209	1.II- اللغة وضع واستعمال أو بنية ووظيفة لا ينفصلان.
220	2.II- تطوير مفهوم الكفاءة في ضوء تطوير المقاربة.
228	3.II- السياق.
235	4.II- الألعاب اللغوية.
242	5.II- تداولية الخطأ.
244	6.II- الحجاج والحوار.
249	7.II- نظرية أفعال الكلام.
258	III- التقسيم المقترح لأنشطة اللغة العربية.
265	1.III- نظرية الأفعال التواصلية.
267	1.1.III- تعريف الفعل التواصلي (acte de communication).
269	2.1.III- أقسام الفعل التواصلي.
272	2.III- تطبيقات نظرية الأفعال التواصلية في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
274	3. III- أنشطة التواصل ضمن نظرية الأفعال التواصلية.
274	1.3. III- نشاط التواصل الشفوي.
277	2.3. III- نشاط التواصل الكتابي.
	المبحث الثالث: واقع المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية وتعلمها في السنة الأولى من التعليم المتوسط
283	I- تمهيد.
284	II- المقاربة التواصلية في منهاج اللغة العربية.
284	1.II- المدخل العام.
287	2.II- تقديم المادة وأهدافها الخاصة.
292	3.II- تقديم الأنشطة التعليمية.

292	II.3.1- نشاط القراءة المشروحة.
294	II.3.2- نشاط قواعد اللّغة.
295	II.3.3- نشاط دراسة نص أدبي.
296	II.3.4- نشاط المطالعة الموجهة.
297	II.3.5- نشاط التعبير الكتابي.
301	II.4- تنظيم الوحدة التّعلّميّة.
305	II.5- المحاور والمجالات الثقافيّة المقترحة.
306	II.6- الاختيارات المنهجية.
311	III- المقاربة التّواصلية في الوثيقة المرافقة للمنهاج.
311	III.1- تعريف عام بالوثيقة المرافقة للمنهاج.
312	III.2- عرض تصوّرات التّطبيق الخاصّة بتدريس أنشطة اللّغة العربيّة.
321	IV- المقاربة التّواصلية في الكتاب التّعليمي المدرسي "كتاب اللّغة العربيّة".
321	IV.1- التّعريف بالكتاب المقرّر "كتاب اللّغة العربيّة" ومحتوياته.
324	IV.2- تحليل جانب الشّكل والإخراج للكتاب المدرسي "كتاب اللّغة العربيّة".
330	IV.3- تحليل جانب المضمون للكتاب (محتوياته).
330	IV.3.1- عرض البرنامج بحسب مضامين الوحدات التّعليميّة وطريقة توزيعه ودراستها.
337	IV.3.2- عرض المنهجية المقترحة لاستغلال النّصوص في تقديم محتوى الأنشطة ودراستها.
350	IV.3.3- عرض النّصوص ودراستها.
350	IV.3.3.1- من حيث الشّكل.
353	IV.3.3.2- النّصوص من حيث المضمون.
	الفصل الثالث: الأبعاد النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من منظور المقاربة التّواصلية
	في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط
357	المبحث الأول: المقاربة النّصيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة
358	I- تمهيد.
359	II - مفهوم المقاربة النّصيّة (Approche Textuelle).

360	III - مفهوم النصّ التعليمي .
363	IV - دواعي اتّخاذ النصّ الدّعامة البيداغوجيّة الأولى .
369	V - معايير اختيار النصّ ومواصفاته في المقاربة النصّية.
382	VI - أهميّة المقاربة النصّية في عمليّة تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.
	المبحث الثّاني: تطبيقات المقاربة النصّية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.
389	I - تمهيد.
393	II - مبادئ المقاربة النصّية وكيفيّة توظيفها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.
393	1.II - محوريّة النصّ في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها (مهاراتها).
408	2.II - محوريّة المتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة (من التّعليم إلى التّعلّم).
410	3.II - الاتساق والانسجام
	المبحث الثّالث: واقع المقاربة النصّية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط
412	I - تمهيد.
412	II - المقاربة النصّية في الوثائق التّربويّة (المنهاج - الوثيقة المرافقة للمنهاج - الكتاب المدرسي "كتاب اللّغة العربيّة").
418	III - من الإجراءات المقترحة لكيفيّة تناول نشاطي التّواصل (الكتابي / الشّفوي).
419	1.III - من الإجراءات المقترحة لتناول نشاط التّواصل الكتابي.
438	2.III - من الإجراءات المقترحة لتناول نشاط التّواصل الشّفوي.
442	خاتمة
452	مسرد المصطلحات الواردة في البحث
455	ثبت المراجع
469	الملاحق
480	فهرس الموضوعات