جامعة مولود معمري تيزي وزو
كليّة الآداب واللّغات
قسم اللغة العربيّة وآدابها

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه

التخصّص: اللّغة والأدب العربي

الفـــــــــــــرع: لغوي

إعداد الطّالبة: كايسة عليك

الموضـــــوع:

المرجعية اللّسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللّغات وتعلّمها

مكوّنات الكفاية التواصلية لدى متعلّمي السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا

لجنة المناقشة:

1 ـ أ. د/ عبد الجليل مرتاض، أستاذ التّعليم العالي . جامعة تلمسان ..... رئيسا
2 ـ أ. د/ صالح بلعيد، أستاذ التّعليم العالي. جامعة مولود معمري. تيزي وزو ..... مشرفًا ومقرّرًا
3 ـ أ. د/ بن ناصر بوعلي، أستاذ التعليم العالي. جامعة تلمسان ..... عضوا
4 ـ أ. د/ حاوزة السعيد ..... عضوا
5 ـ د/ يوسف مقران، أستاذ محاضر صنف (أ). المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة... .....عضوا

تاريخ المناقشة 2014/11/18

مقدّمة

لقد أصبحت مسألة تعليم اللّغة وتعلّمها، في السّنوات الأخيرة، تستحوذ على اهتمامات الباحثين في مختلف بلدان العالم بحثًا عن إستراتيجيات ناجعة وطرق عمل فعّالة، لغرض تجديد النّظم التّربوية وجعلها أكثر قدرة على تلبية حاجات الفرد والمجتمع، ومواجهة تحدّيات العصر.

وقد كانت محاولات المدرسة الجزائرية للرّفع من جودة تعليم النّسق اللغوي الفصيح في مرحلة التّعليم الابتدائي متتاليةً، أملاً في إيجاد الحلول المناسبة للأزمات التي أفرزتها الممارسات التّقليدية التي طالما سيطرت على أساليب التّدريس، وإصلاح مناهج تعليم اللّغة الفصحى، واستِعادة هذه الأخيرة مكانتها في المدرسة الجزائرية. وعليه، فقد أبدت الأطراف المعنية بالتجديد اهتماما واعيا على كافة المستويات، واكتست التعديلات الطارئة على منهجية تعليم اللغة الفصحى أهمية معتبرة، فأحدثت تطوّرات هائلة مسّت جميع مراحل التّعليم ما قبل الجامعي، وانتهت في سنة ألفين واثنين (2002) إلى تبنّى أحدث وأنجع مقاربة بيداغوجية معروفة على السّاحة العالميّة وهي **المقاربة بالكفاءات.**

لكن اقتصار تلك التّعديلات على جوانب معيّنة على حساب أخرى قد أحال دون بلوغ تلك الإصلاحات مراميها، إذ تعذّر على المدرسين تجسيد التصوّرات النّظرية لتلك المقاربة على أرض الوقع، وبدت البدائل المنهجية التي تقدّمت بها المناهج الوزارية والوثائق المرافقة لها غامضة المعالم بالنسبة للمدرّسين، لأنّهم لم يتلقوا التّكوين اللاّزم لاستيعاب مضامين تلك المقاربة المستوردة من الدّول الغربية، كما تبيّن أنَّ **المقاربة بالكفاءات،** كما صاغها المعنيون بالأمر في الوثائق الوزارية، تخدم المواد العلمية أكثر، إذ حدّدت المناهج بالتّفصيل أهداف تعليم اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الابتدائي، دون أن تعرض التّقنيات والأساليب التي تُمكّن من بلوغ تلك الأهداف، ولم يدخل واضعوها في النّقاش عن نوع الكفايات اللّغوية التي تصبو بيداغوجيا الكفايات إلى تنميتها لدى المتعلّمين المبتدئين، إذ ليس ثمّة كفاية واحدة لامتلاك ناصية اللّغة، حسب الوظيفيّين، بل كفايات متنوّعة، تنطوي كلّ واحدة على فهم أسس نظرية معيّنة للتّمكّن من تنميتها لدى المتعلّمين.

إلى جانب ما سبق ذكره، فإنّ إصلاح تعليم اللّغة لا يقتصر على الكتاب المدرسي وإعادة النّظر في مضامين نصوص القراءة، أو فرض طريقة على المدرّسين دون تخطيط مسبق لها والتنبّؤ بما ستحدثه من تأثيرات إيجابية أو سلبية. لكن الإصلاح يبدأ بتكوين المدرّسين على استيعاب المقاربات البيداغوجية الحديثة، وتطلّعهم على المرجعيات النّظرية (اللّسانية، والاجتماعية، والنّفسية، والتّربوية) التي يستمدّ منها حقل تعليم اللّغات معطياته، ودراسة الاتّجاهات التي تشكّل محور اهتمام الإصلاحات، مع الاستفادة من تجارب الدوّل المتقدّمة، والتي أحرز فيها تعليم اللّغات تقدما معتبرا.

إنّ مفهوم الكفاية، في تعليم اللّغات، يكتسي معنى معقّدا مقارنة بمفهومها في تعليم المواد العلمية والرياضيات، لأنّ القدرة على التّواصل بلغة ما يتجاوز مجرّد تشغيل الذّاكرة وتنمية المعارف الذّهنية والمهارات الحس حركية كما هو الأمر في العلوم الطبيعية والرياضيات والفيزياء. وهذا كلّه يحفّز الباحثين

في مجال اللّسانيات التّطبيقية وتعليم اللّغات على الإحساس بضرورة الإسهام في إعادة النّظر في الممارسات التّعليمية، وما تنبني عليه هذه الأخيرة من الأسس النظرية والأساليب الإجرائية، لاقتراح حلول وبدائل منهجية تستمدّ مرجعياتها المعرفية من منابع أساسية أخذت منها المنظومات التّعليمية في الدوّل المتقدّمة تجربتَها، وحققت بفضلها نتائج باهرة.

وتأسيسا على ما سبق، فإنّ اكتمال إصلاح تعليم اللّغة العربية الفصحى بمدارسنا يقتضي الوعي العميق بالمرجعية النظرية التي يستمدّ منها التّعليم الوظيفي والفعّال للّغات أسسه النّظرية والمنهجية، وعدم إهمال الجوانب الأشدّ ارتباطا بتعليم اللّغة وبالمتعلّم، والتّركيز على عنصر **(التواصل)**، وهذا الأخير يشكّل أساس بحثنا هذا، والذي يوجّه اهتماما خاصا لمسألة استعمال اللّغة، وللمقاربة التواصلية التي اعتبرت **الكفاية التواصلية** الأساس الذي تطوّرت من أجله (تلك المقاربة)، والمحرّك الأوّل لها، سعيا منّا إلى الكشف عن مفاهيمها النّظرية وأبعادها التّطبيقية في إحداث تكامل بين امتلاك نسق اللّغة والكفايات اللاّزمة لتوظيف هذا النّسق في المقامات المناسبة، ولتصبح اللّغة الفصحى مهارة يعتمدها المتعلّم في خطاباته وخطبه، ويمارسها، على الأقل، في معاملاته الرّسمية، وفي حياته المهنية.

وعليه، فإنّ أهمية هذا الموضوع تتجلّى في الجوانب التالية:

أوّلا: فهم طبيعة التّواصل وجدوى هذه السيرورة في حياة الفرد عامة والمتعلّم على وجه الخصوص، والعناية بالدّراسات اللّسانية التي تجاوزت حدود الشّكل اللّغوي لتعتني بالوظائف والاستعمال الفعلي للأنساق اللّغوية، باعتبار أنّ الهدف من تعليم الفصحى هو الانتفاع بها في أداء مهام مختلفة، فلا جدوى من معرفة الضّوابط اللّغوية معرفة صحيحة دون المقدرة على توظيفها، لأنّ اللّغة وسيلة لتكوين الذّات، وتطوير المعرفة وتفجّرها، وتُعتبر المدرسة وسيلة لتلبية هذا الغرض.

ثانيا: الاعتناء بالمشكلات المرتبطة بالاستعمال الوظيفي للّغة المدرسة من قبل المتعلّمين المبتدئين وبالتالي، يستند البحث إلى الدّراسات اللّسانية المهتمة بالدّور الوظيفي للّغة والعوامل التي تتدخل أثناء التحدّث، بما في ذلك السّياق التّواصلي وظروف الكلام وتوزيع الأدوار بين المتخاطبين، ووجّه اهتماما معتبرا للبعد التّطبيقي لهذه الدّراسات في اكتساب الكفاية اللّغوية والتّداولية وقواعد تشكيل الخطابات بأنواعها وأشكالها، ولمدى قدرتها على الإسهام في معالجة الوضع الرّاهن لتعليم اللّغة العربية الفصحى بمدارسنا.

وينطلق البحث من **فرضية** مهمة مفادها أنّ متعلّم المرحلة الابتدائية بحاجة إلى اكتساب المعاني في أشكالها وليست المباني بمعزلها عن النّوايا التواصلية، فهو بحاجة إلى امتلاك كفاية لغوية زائد كفاية خطابية وتداولية واجتماعية من أجل التّحكّم في زمام اللّغة. وهذه الكفايات التي تشكّل محور اشتغال المقاربة التواصلية في تعليم اللّغات قد سبّب غيابها عن اهتمامات المنهجيّين والمدرسين بمدارسنا فشلَ

المتعلّمِ الجزائري في التّصرف بلغة المدرسة. وعليه، فإنّ تبني المقاربة التّواصلية في تعليم هذه اللّغة في المرحلة المذكورة سيساعد على تخطّي الأزمة التي يتخبّط فيها واقعنا اللّغوي.

ومن دواعي اختيار هذا الموضوع الموسوم: "**المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات" (مكوّنات الكفاية التواصلية لدى متعلّمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا)** أوّلا . الضّعف اللّغوي في شتى مجالات الحياة اللّغوية، وتدنّي مستوى المتعلّمين (باللغة العربية الفصحى) باستمرار، ثانيا . المساهمة في البحث عن الحلول اللاّزمة للأزمة التي يواجهها تعليم الفصحى للمبتدئين، بالدّعوة إلى تبنّي المنهج التبليغي التواصلي، لعل ذلك سيساعد على إبداع استراتيجيات تواصلية تنمّي لد المتعلّمين، منذ المراحل التعليمية الأولى، الاستعمالاتِ المختلفة والصحيحة للغة المدرسة في مجتمع تسوده وضعية سوسيو لغوية معقّدة، حيث نجد لكل متعلّم استعمالات خاصة مرتبطة بالمحيط الذي نشأ فيه، وثقافة ذلك المحيط، وظروفه الاجتماعية، إلاّ أنّه يمكن من خلال المدرسة توحيد لغة جميع المتعلّمين باعتماد الإجراءات الوظيفية للمقاربة المذكورة في الأعلى، ممّا يحدِث تكاملا بين اكتساب النّسق اللّغوي الفصيح وامتلاك الكفايات الأساسية لاستعمال هذا النسق، لأنّ الأساس في اللّغة لا يكمن في بنية التّعبير اللّغوي، بل في الدّور الذي تلعبه هذه البنية في إطارها التّداولي. هذا إلى جانب الرّغبة الملحّة في مساعدة المعلّمين على إدراك مستويات الكفاية التي ينبغي التّركيز عليها أثناء التّدريس، ممّا يكشف لهؤلاء عيوب الأساليب والتّقنيات التي يعتمدونها في تدريس مواد اللّغة بصفة عامة، والتّعبير والتواصل بخاصة، وبالتالي يتمكّنون من تحديد العوامل والمتغيرات التي تسهم في تنمية تلك الكفايات.

وتتحدّد **أهداف** هذا البحث في ما يلي:

. يتوخّى هذا البحث في مباحثه النظرية تغطية، قدر الإمكان، الإطار النّظري الذي يوجّه التّعليم التّواصلي للّغات، من خلال رصد بعض الأسس النّظرية التي تشكّل مرجعية أساسية للمقاربة التّبليغية التّواصلية في تعليم اللّغات تعليما وظيفيا تداوليا، وذلك من أجل مقاربة تدريس أشكال اللّغة الفصحى بالمدرسة الجزائرية مقاربة تداولية – خطابية، وجعل اللّغة الفصحى لغة حية قادرة على تحقيق مقاصد المتعلّم التّواصلية يستعين بها في تحقيق أغراض شتى، ولتحقيق مختلف الوظائف اللّغوية التي طالما كانت اللّغة العربية الفصحى أداة لتحقيقها عبر الأزمنة، ومازالت قادرة على أدائها. ولا يعني هذا الانحياز إلى المناهج الغربية أو إلى مقاربة تعليمية معيّنة، بل إيمانا بضرورة المنهج التبليغي التّواصلي والمقاربة المنبثقة عنه في معالجة المشكلات التي يطرحها تعليم نظام لغوي جديد على المتعلّمين المبتدئين، إذ تبيّن أنّ المقاربة التّواصلية هي المناسبة لتعليم هذا النّظام، لكونها قد أدرجت ضمن أهدافها الأساسية البعد الخطابي والتّفاعلي للّغة، ولا تولي كثير الأهمية للملفوظات المعزولة عن سياقاتها، لذا ينبغي أن تقود هذه المقاربة التّحوّلات التي نأمل أن يستقرّ عن جرائها تعليم اللّغة العربية الفصحى في الابتدائي، وأن تمسّ هذه التّحوّلات مختلف الجوانب التي يأتي في صدارتها تكوين المدرّسين على أسس هذه المقاربة،

ومضامين التّدريس، والأنشطة التّعليمية المختلفة، مع تركيز الاهتمام على كلّ مكوّن من مكوّنات الكفاية التّواصلية ممّا سيطبع منهجية تعليم هذه اللّغة بالجودة والفعّالية ويسمح للمتعلّم بامتلاك ناصية اللّغة.

. ويتوخّى البحث كذلك الكشف عن الصعوبات التي يواجهها المتعلّمون في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي في توظيف النّسق الفصيح، وإبراز ضعف هؤلاء في مكوّنات الكفاية التواصلية، ومعرفة الأسباب التي تعيق استعمال كلّ مكوّن من هذه المكوّنات بشكل صحيح، وذلك من خلال دراسة إنتاجات المتعلّمين (تعابيرهم الكتابية).

وفي إطار كلّ ما سبق، تتحدّد إشكالية هذا البحث في التساؤلات التالية:

. ما التّواصل، وما التّواصل التّربوي، وما المقصود بالتّعليم الوظيفي للّغات، وكيف يتحقّق التمكّن الوظيفي من اللّغة؟

. ما التّقنيات التي تعتمدها المقاربة التّواصلية في إكساب المتعلّم المبتدئ مكوّنات الكفاية التواصلية؟ وما هي معالم منهجية تعليم هذه الكفايات للمتعلّمين المبتدئين؟

. كيف يمكن تطوير تعليم اللّغة العربية الفصحى، وتكييف منهجية تعليمها مع مقتضيات هذه المقاربة، حيث تضع المتعلّم في قلب التّفاعل التّواصلي، ولا تجعل المعرفة اللّغوية في استقلال عن المقام التّخاطبي؟

. وهل تتبع التّعديلات الطّارئة على تعليم اللّغة العربية في الابتدائي من الرّغبة في جعل هذه اللّغة لغة حيّة، لغة المواقف، وتتبع من وعي عميق بخصوصيات هذه اللّغة، ووضعيتها في الاستعمال، والوضع اللّغوي المعقّد الذي يعيشه متعلّم المدرسة الابتدائية، والتفاوت البيِّنِ في أنظمة لغات التّداول اليومي ولغة المدرسة، ممّا يعيق توفيق المتعلّم بين نظام لغته الأم ونظام اللّغة العربية الفصحى؟

. ما هي المشكلات التي تحول دون تمكّن متعلّم المدرسة الابتدائية (في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي) من التّوظيف الصّحيح للنّسق اللّغوي الفصيح؟

إنّ اكتساب الكفاية التّواصلية باللّغة الفصحى ضرورة ملحّة يجب أن يضعها المسؤولون والمدرسون نصب أعينهم حتى يكتسي نمو هذه اللّغة لدى المتعلّمين طابعه الوظيفي، لأنّ طبيعة التّدريس بالمدرسة الابتدائية تفرض التّركيز على اللّغة الفصحى باعتبارها أداة التّعبير والتّواصل في المراحل التّعليمية الأولى، لأنّ المتعلّم لم يكتسب بعد آليات استعمالها. ويشكّل البعد الوظيفي التّداولي أساس تحقيق ذلك؛ لأنّه يخاطب بالدرجة الأولى، الجانب النفعي . الاستعمالي للغة، ويتّصل مباشرة بالكفايات والمهارات الأساسية على التوظيف السّليم للغة في المواقف والسياقات.

ولمعالجة القضايا المطروحة في هذه المقدّمة، اعتمدنا المنهج القائم على الوصف والتّحليل من أجل وصف الأسس النّظرية للتّعليم التواصلي وأهم الاتجاهات اللّسانية التي شكّلت مرجعية أساسية للمقاربة التّواصلية، وتحليلها وربطها بتعليم اللّغات، كما استفدنا من تقنية الإحصاء عند رصد بعض

العناصر اللّغوية والأدوات الشّكلية التي استعان بها المتعلّمون لضمّ أشتات تعابيرهم، كما استعننا أيضا بتقنيات المنهج الوظيفي التّداولي لغرض استثمار المعطيات النّظرية للاتجاهات اللّسانية الوظيفية في تقييم طريقة استخدام متعلّم الصّف الخامس للنّسق اللّغوي الفصيح.

ويتضمّن هذا البحث مقدمة وفصلا تمهيديّا، وثلاثة فصول، وخاتمة.

. المقدمة: تتضمّن فكرة عامة عن البحث وإشكاليته ومنطلقاته وأهدافه.

. الفصل التّمهيدي عنوانه (أسس التّعليم البنوي للّغات وقصور الطرائق البنوية عن بلوغ أهدافها) قُدّم فيه عرض ملخَّص لمختلف الطرائق البنوية في تعليم اللّغات، ومرجعياتها اللّسانيات، والانتقادات الموجّهة لها، وذلك لأنّ التّعليم التّواصلي للّغات ظهر على أنقاض هذه الطّرائق، سعيا إلى معالجة نقائصها، مع العلم أنّ الطّرائق التّواصلية هي امتداد للطّرائق البنوية مع تعديلات مهمة أُدخلت على الثانية بحكم أهدافها ومرجعياتها النّظرية والتقنيات التي استحدثتها من أجل التّعليم الوظيفي للّغات.

. الفصل الأوّل: (الأسس التّواصلية لتعليم اللّغات وتعلّمها) وهو ذو طابع نظري محض، يتضمن أربعة مباحث، يستهدف المبحث الأول عرض مفهوم التّواصل وعناصره، وأنواعه، ويتضمّن الحديث عن وظائف اللّغة عند اللّسانيّين وعلاقة هذه الوظائف بتعليم اللّغة وتعلّمها، باعتبار أنّ التّواصل أساس تعليم أي لغة. وخُصَّص المبحث الثاني لنماذج التّواصل وأبعاده. أمّا المبحث الثالث فيركز عنايته على التّواصل التّربوي؛ عناصره وشروط نجاحه ومهارات تحقيقه، وضرورة التّفكير في تواصل تربوي ناجع يتجاوز التّواصل السّلبي ذو اتجاه واحد إلى تواصل إيجابي أفقي ذو اتجاهات مختلفة يتجاوز غرضُه التّلقين إلى التّبادل والتّفاهم. وخُصّص المبحث الرابع للقضية الأساسية التي سوف يتناول البحث تفاصيلها في الفصل الثاني، وهي المقاربة التواصلية في تعليم اللّغات؛ مفهومها مكوّناتها، أصولها، ومنهجية التّعليم في ضوء هذه المقاربة، باعتبار أنّ الكفاية التواصلية هي تضافر لمجموعة من المكوّنات لا يستغني أحدها عن الآخر. وإلى جانب المكوّن اللّغوي الذي يشكّل أساس البيداغوجيات السّابقة، ينبغي ردّ الاعتبار للمكوّن الاجتماعي والتّداولي والخطابي باعتبارها كلّها أساس إتقان توظيف اللّغة وبلوغ الأهداف الإدراكية والمعرفية والوظيفية.

. الفصل الثاني: (مبادئ من أجل إتقان مكوّنات الكفاية التّواصلية) يتكوّن من أربعة مباحث، يركز المبحث الأول على السّبب الرئيس من فشل المتعلّم الجزائري من امتلاك الكفاية التّواصلية بالنّسق اللّغوي الفصيح، وهي أسباب مرتبطة أساسا بالوضع اللّغوي المعقد الذي يعيشه المجتمع الجزائري، وعدم مراعاة مناهج التّعليم هذه الوضعية. وقد خُصّص المبحث الثاني لتوضيح معالم منهجية تعليم الكفاية الخطابية/ النّصية وتجاوز العوائق التي يفرزها التّعدد اللّغوي لاستحكام الكفاية الخطابية/ النّصية بلغة المدرسة. ويتناول المبحث الثالث الأسس التّداولية لاكتساب الكفاية التّداولية وذلك بالتّركيز على الأبعاد التّطبيقية لبعض المفاهيم التي استحدثتها نظرية أفعال اللّغة والتّداولية المعرفية في إعداد تقنيات التّدريس تسهر

على تمرين المتعلّم على أساليب اللّغة والقدرة على توظيف الأفعال اللّغوية بكلّ أصنافها، وربط هذه الأخيرة بوظائفها التّداولية لغرض الإفصاح عن المقاصد التّواصلية. ويركز المبحث الرّابع على دور القراءة وتحليل النصوص في امتلاك القدرة على التّعبير والتّواصل باعتبار أنّ هذا النّشاط هو أساس بقية الأنشطة اللّغوية، وأنّ التّعليم الفعّال للقراءة والتّحليل النّاجع للنّصوص من شأنه أن يسهم في تطوير مكوّنات الكفاية التواصلية لدى المتعلّم، وتَمَكُّنه من بناء نصوص تنسجم مع سياقات التّواصل وتستجيب لمعايير بناء النّصوص والخطابات.

. الفصل الثالث عنوانه (بعض مشكلات الكفاية التّواصلية لدى متعلّمي السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي) يأتي هذا الفصل ليسلّط الضّوء على طبيعة الكفايات التي تمّ ترسيخها لدى المتعلّم الابتدائي خلال السّنوات الخمسة التي قضاها في المدرسة الابتدائية (بمنطقة بجاية) وذلك بناءً على إنتاجات جماعة من المتعلّمين، ومن خلال دراسة تلك الإنتاجات، فقد تمّ تركيز العناية على المشكلات التي تعيق إمكانية إنتاج هؤلاء لنصوص أو خطابات تتوفّر فيها شروط الكفاية التواصلية. وقد خُصّص مبحثٌ لكلّ مكوّن؛ فقد تمّ التّركيز في المبحث الأول على مشكلات الكفاية اللّغوية، وخُصِّص المبحث الثاني والثالث للكفاية النصية (الثاني لمشكلات الاتساق والثالث لمشكلات الانسجام) وخُصِّص الرّابع لمشكلات الكفاية التّداولية، بالتّركيز على الصعوبات التي تعيق توظيف المتعلّمين للأفعال اللّغوية توظيفا مناسبا لتحقيق مقاصدهم التواصلية بشكل ملائم.

والخاتمة تناولت نتائج البحث.

ومن أهم الدّراسات التي تناولت هذا الموضوع: هناك عدد محصور من الكتب العربية والتي اهتمت بالمقاربة التّواصلية في تعليم اللّغات، فقد عثرنا على كتابين فقط، مع وجود إشارات مختصرة في كتب أخرى مختلفة، أمّا الكتابان المذكوران فيتمثّلان في: .

1 . **التّواصل التّربوي . مدخل لجودة التّعليم** . للمؤلّف (العربي اسليماني): لقد وضّح هذا المؤلّف في كتابه، وباختصار نوعا ما، الكيفية التي تعتني بها المقاربة اللّغوية بالكفاية اللغوية، والمقاربة السوسيو . لسانية بالكفاية التّواصلية، وهي مجرّد تعريفات مختصرة شغلت حيّزا محدودا في مباحث الكتاب السّابق، ولم يربط المؤلّف ما ذهب إليه بخصوص المقاربات المذكورة بتعليم اللّغة العربية الفصحى، بل تحدّث عن التّعليم التّواصلي بصفة عامة.

2 . **المهارات اللّغوية . مستوياتها، تدريسها، صعوباتها** . للمؤلّف (رشدي أحمد طعيمة): تناول الكتاب دراسات حول مشكلات لغوية (في اللّغة العربية) لدى متعلّمين أجانب لا ينطقون بهذه اللّغة فخصّص فصلا كاملا للتّعليم التّواصلي للّغات، تحدّث فيه المؤلّف عن أساليب تدريس المهارات اتّصاليا وهي مجرّد أفكار نظرية حول تعليم اللّغات بصفة عامة، ولا تخصّ اللّغة العربية، ولم يحدّد المؤلّف مكوّنات الكفاية التواصلية ممّا ينبغي التّركيز عليه عند تدريب المتعلّمين، بل كان حديثه عن مشكلات

المتعلمّين كلّه يدور حول الأخطاء الصّوتية والنّحوية، والتي كشف عنها المؤلّف من خلال اختبارات لغوية أجراها في أقسام تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها. هذا إلى جانب وجود أطروحات جامعية قد اهتمت في بعض مباحثها بالتّعليم التّواصلي للّغات.

وقد عثرنا على مجموعة من الكتب باللّغة الفرنسية تناولت بعض جوانب هذا الموضوع، أهمّها:

- Evelyne Bérard, l'approche communicative – théorie et pratique.
- Robert Galisson, d'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères.
- Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langues étrangères.
. Widdowsson, H. G. , «une approche communicative de l'enseignement des langues.

نجد إفلين برار قد تناولت بعض الأسس المنهجية للتّعليم التواصلي للّغة الفرنسية، وأجرى روبر قاليسون مقارنة بين الطّرائق البنوية والمنهجية التّواصلية في الأسس النّظرية والإجراءات التّطبيقية، وتناولت صوفي موارو المسار التاريخي لظهور مصطلح الكفاية التواصلية والمقاربة التواصلية وهي الوحيدة التي أشارت باختصار إشارة نظرية إلى مكوّنات الكفاية التواصلية، وركّز ويداوسن على الفرق بين تعليم المهارات في المقاربة البنوية وتعليمها في المقاربة التواصلية، وركّز على قضايا مختلفة تخصّ كيفية اشتغال اللّغة في المواقف، وركّز على القواعد التّداولية والخطابية النّي تضبط عملية التّواصل، ومسائل أخرى مهمّة في تعليم اللّغات. ومن نقائص هذه الكتب أنّها لم توضّح الإجراءات الفعلية لكيفية تعليم اللّغة للطّفل المبتدئ، ولا يطبعها طابع التخصّص لمكوّنات الكفاية التواصلية، بل تتحدّث عن الكفاية التواصلية بصفة عامّة. والمسألة المهمّة التي ينفرد بها بحثُنا هذا عن الدّراسات المذكورة في الأعلى، أنّه حاول تسليط الضّوء على الإطار النّظري لكلّ مكوّن من مكوّنات الكفاية التواصلية؛ المكون النّصي/ الخطابي (بالاستفادة من تحليل الخطاب ولسانيات النص، ممّا يستهدف اكتساب استراتيجيات الخطاب وقواعد التماسك وانسجام النصوص والتّوعية بالنّماذج الشّكلية التي تتدخّل في تناسقه كالرّوابط النّحوية والمعجمية والقرائن المعنوية) والمكوّن التداولي (من خلال الاستفادة من التداولية التي تستهدف امتلاك قواعد الربط بين بنيات اللّغة والمقاصد التداولية) والمكوّن الاجتماعي (بالاستفادة من اللّسانيات الاجتماعية التي تستهدف معرفة قواعد الاستعمال ذات الطابع السوسيو ثقافي) وربط ذلك بتعليم اللّغة بالمدرسة الابتدائية الجزائرية في كلّ مرة. وحاولنا الكشف عن الصعوبات التي تعيق عملية التواصل لدى المتعلّمين ليس بالتركيز على المشكلات اللّغوية فحسب، بل جميع مكوّنات الكفاية التواصلية.

وأهم النتائج المتوقعة في نهاية هذا البحث ما يلي:

. أنّ أساليب التعليم في مدارسنا الابتدائية تفتقر إلى استراتيجيات ترسيخ آليات اللّغة وامتلاك كفاياتها التواصلية.

. أنّ مدرسي اللّغة مازالوا شغفين بتدريس القواعد والشّرح المملّ لها وحشو عقول المتعلّمين بالمعارف على حساب المهارات، ويهمهم تنفيذ تعليمات وأوامر المسؤولين، وذلك تعكسه السّلوكات اللّغوية للمتعلّمين

الشّفوية والكتابية، وستوضّح نتائج الدّراسة الميدانية عجز هؤلاء عن التحكّم في النّسق اللّغوي الفصيح استقبالا وإنتاجا، وعجزهم عن استثمار القواعد اللّغوية والخطابية والاجتماعية والتداولية في استعمالاتهم اللّغوية.

. أنّ تبنّي المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة للمبتدئين بمدارسنا سيحلّ جانبا مهمّا من الأزمة.

وقد وصادفنا بعض الصعوبات خلال إنجاز هذا البحث، أبرزها قلّة المراجع التي اهتمّت بمشكلات التّعليم الوظيفي للّغة العربية الفصحى، ولم نعثر على أي دراسة تنبّهت لتفسير مكوّنات الكفاية التواصلية بهذه اللّغة، ما عدا ما أُنجز حول المكوّن النّحوي والصّوتي والإملائي (اللّغوي بصفة عامة).

ونشير في الختام إلى أنّ هذا البحث جاء ليسهم، إلى جانب الأبحاث الأخرى المهتمة بوضع تعليم اللغة العربية في مدارسنا، في الحدّ من الأزمة التي يعيشها هذا الوضع، والرّفع من جودة تعليم هذه اللّغة واللّهَ نسأل أن يضيف هذا العمل قيمةً علميةً زائدةً إلى ما حققته الأبحاث السابقة من نتائج جادة أسهمت وستسهم في تطوير هذا الحقل.

وأتقدّم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف على مساعداته وتوجيهاته وما بذله من جهد في تصحيح هذا العمل. **والحمد للّه ربّ العالمين.**

الفصل التمهيدي

أسس التّعليم البنوي للّغات وقصور الطّرائق البنوية عن بلوغ أهداف تعليم اللّغة وتعلّمها

تقديم: لقد تطوّرت المقاربة التواصلية في تعليم اللّغات نتيجة عوامل كثيرة، أبرزها قصور الطرائق البنوية عن بلوغ الغايات التي وضعت من أجلها والانتقادات اللاّذعة التي وُجّهت للأسس النّظرية التي استندت إليها تلك الطرائق (وهي اللسانيات البنوية وعلم النفس السلوكي) وكان نتيجة تلك الانتقادات تعديل مسار البحث اللّغوي، وظهور حقول لسانية جديدة أسهمت بفعالية في تغيير النّظرة السائدة إلى اللّغة، وانعكست النظرة الجديدة إلى اللّغة في حقل ديداكتيك اللّغات ليظهر، بعد الطّرائق البنوية، ما سمي بـ: **الديداكتيك الوظيفية.**

وقد كان للنّظريات البنوية أثر حاسم في تعليم اللّغات، حيث استفاد هذا المجال من مختلف المناهج والنّظريات والقواعد التي تبنّاها اللّسانيون (قديما وحديثا) حول النّظام اللّغوي.

1 . التّعليم البنوي للّغات: بعد فرض طريقة النّحو والتّرجمة سيطرتها على مختلف مدارس العالم في الفترة الممتدة بين نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن العشرين، ووجود مدرس اللّغة نفسه ملزما باعتماد هذه الطريقة، ظهرت بعد ذلك طرائق جديدة نتيجة الإحساس بالحاجة إلى ذلك التغيير، هذا من جهة، وتطوّر الدّراسات اللّغوية التي غيّرت النّظرة المألوفة إلى الظّاهرة اللّغوية من جهة أخرى. وقبل الحديث عن تلك الطرائق التي أنتجتها الضّرورة الملحّة على تطوير أساليب تعليم اللّغات وتجاوز الأساليب التّقليدية لمسايرة العصر والتقدّم في مختلف ميادين الحياة، تجدر الإشارة إلى الطريقة التقليدية التي تعتبر في كلّ الأحوال نقطة انطلاق قطار تعليم اللّغات، إذ لا يمكن تجاهل الدور الحاسم الذي لعبته هذه الطريقة، سواء في تعليم اللّغات الأمّ أو اللّغات الثانية والأجنبية.

1 . 1 . الطرائق التقليدية (Méthodes Traditionnelles)**:** هي مجموعة من طرائق التّدريس تشترك في كونها قديمة، وأهمها طريقة النحو والترجمة (Méthode de grammaire et de traduction) التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر عند الغربيين، واعتمدت خاصة في تدريس اللّغات الكلاسيكية؛ كاللاتينية والإغريقية، لذا سميت بالطريقة القديمة، أو الكلاسيكية. وقد اّعتُمدت هذه الطريقة في تعليم الآداب الأجنبية، وفي« تدريس الطلاب قواعد اللّغة الهدف(...) أملا في أنّ ذلك سيساعدهم في التّعرف، بصورة أفضل، على قواعد لغتهم الأمّ وتجويدها في مجالي التخاطب والكتابة»[1]. وتُركز الطّريقة السّابقة على تنمية مهارات القراءة والكتابة، وتَعتمد في كلّ تقنياتها وتعليماتها المنهج التاريخي في تحليل النصوص التراثية، وفي تحليل ظروف إنتاج هذه النّصوص وشرح المفردات الواردة فيها، خاصة غير الموظفة في لغة عصرنا، والغرض من ذلك هو فهم

[1]– دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود. الرياض: 1995، ص 5.

النّصوص القديمة. وقد سجل فقه اللّغة حضوره بالفعل في تدريس اللّغة بهذه الطريقة، إذ تَمثَّل دور هذا العلم في الفهم الجيّد للنّصوص، كما كان يولي أهمية كبرى لصورة الكتابة، مع الاعتماد على مقارنة لغة قديمة بلغة حديثة.

1 . 1 . 1 . أهداف طريقة النّحو والتّرجمة: تستهدف طريقة النّحو والترجمة في تعليم اللغات تحقيق ما يلي:

. تحفيظ قوائم المفردات؛ . التّحكّم في القواعد النّحوية التي تضبط تلك المفردات؛

. التدريب على تكوين جمل تُوظّف فيها تلك المفردات لمعرفة مدى فهم المتعلّمين لها، مع حفظ القواعد اللّغوية وجداولها الصرفية (كتصريف الأفعال) بالإضافة إلى تركيزها على تدريب المتعلّمين على التّعبير الإنشائي، أو تلخيص محتوى نص ما؛

. التّركيز على الكتابة والقراءة، ويلي ذلك قليل من الاهتمام بالنّطق والاستماع.

1 . 1 . 2 . خصائص طريقة النّحو والترجمة: من خصائص هذه طريقة النّحو والتّرجمة:

. تركيزها على «الأدوار التقليدية، فالمعلّم هو السّلطة في لفصل، والمتعلّم أو الدّارس يمتثل للأوامر ليتعلّم من معلّمه (...)؛

. اعتبارها اللّغة الأدبية أكثر رقيا من لغة التّخاطب، ولذلك تّدرس للطّلاب. أما الثّقافة فقد أُعتبرت خلاصة للآداب والفنون الجميلة (...)»[1]؛

. تُعليمها للّغة الأجنبية بترجمتها إلى اللّغة الأم، إذ تُعتبر هذه الأخيرة اللغة المتداولة حتى في أقسام اللغات الأجنبية؛

. مشابهة هذه الطريقة لـ «الطريقة التي كان يستعملها شيوخ وفقهاء الكتاتيب القرآنية والجامعات الإسلامية، كالقرويين والأزهر والزّيتونة، خصوصا فيما يتعلق بالاهتمام بالكتابة والقواعد النّحوية والحفظ عن ظهر قلب، وكذلك الاهتمام بالشّروح والهوامش والتّعقيبات التي كانت تنجز بطريقة تلقائية»[2]؛ ممّا جعل المتعلّمين ينفرون من دروس اللّغة، وخاصة القواعد منها.

. اعتبارها «طريقة بلا نظرية وليس فيها ما يمكن أن يصلها بنظريات علم اللّغة وعلم النفس وعلم التّربية»[3]، فلا علاقة لهذه الطريقة بالعلوم الحديثة، خاصة العلوم الإنسانية.

---

[1] – دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص 14.

[2] . المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة وثقافتها، ط2، الهلال العربية، الرباط: 1991، ص 46

[3] ـ محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟، ط1، دار الخدمات العامة للنّشر. تونس: 1998، ص 76.
نقلا عن:
– J. Richards and T. Rodgers: Approaches and methods in language teaching, Cambridge University Press. P6.

. تُقييمها للمتعلّم عن طريق تذكّر المعارف التي تمّ تخزينها وتكرارها.

1 . 1 . 3 . عيوب هذه الطريقة: أُنتُقدت طريقة النّحو والتّرجمة من باحثين كثيرين ومن الانتقادات التي رصدناها من مراجع مختلفة، ما يلي:

. إفراطها في الاعتماد على النّصوص المكتوبة لغرض ملاحظة القوانين التي تربط المفردات والجمل، وتركيزها على تنمية مهارتي القراءة والكتابة، وتحريم المتعلّم من تلبية حاجياته التّواصلية ومن تنمية قدراته على توظيف اللّغة في مقامات التّعبير؛

. اعتمادها القياسية في تدريس القواعد، حيث تقدّم القاعدة وتوضّحها بالأمثلة، وينتج عن ذلك عجز المتعلّم عن توظيف القواعد التي يتعلّمها، وهذا ما يجري بمدارسنا، إذ يُلاحظ باستمرار أنّ المتعلّم لا يستفيد من دروس القواعد إلاّ قدرا ضئيلا مقارنة بالكم الهائل الذي يتلقاه خلال حياته التّعليمية، فغالبا ما نجد تلاميذ التعليم الثانوي، وحتى الجامعي يعجزون عن كتابة فقرة صغيرة خالية من الأخطاء النّحوية. وعليه، فإنّ الغرض من دروس القواعد ينحصر في تعليم التّلميذ قوانين اللّغة، وحِرسه من الأخطاء اللّغوية، لكنها عديمة الجدوى إذا كان المتعلّم يظلّ يتردّد في تعابيره ويحرص نفسه باستمرار من الوقوع في الأخطاء.

. قيامها على دعائم الحفظ والتلقين، وفصل اللّغة عن وظائفها الأساسية.

. إثارتها لأزمات نفسية لدى الطّفل إثر الأساليب التّقليدية التي يُعامل بها هذا الأخير كالعقاب أثناء الخطأ، وإهاناته بكلام يمسّ شعوره، إضافة إلى عدم محاولة المدرّس التّعرّف على مشاكل الطّفل العقلية والبدنية والاجتماعية التي تحول دون مقدرته على تلبية رغبات مدرسِّه، ولا يحاول معرفة سبب الفشل المدرسي وعدم الحصول على النتائج المرضية، إذ نجد تلاميذ يُعاقبون حتّى على عجزهم عن النّطق السّليم للأصوات بسبب اضطرابات عضوية يعانون منها.

إنّ الطّريقة التّقليدية كثيرا ما تترك في ذاكرة الطّفل لحظات الخوف والقلق والملل، والخضوع التّام لمدرّسه، ونتيجة ذلك كلّه هو انعدام المبادرات من ناحية التّلميذ وتعقيد نفسية هذا الأخير. ولكن رغم نقائص هذه الطّريقة، إلاّ أنّها قد لعبت دورا هاما في الفترات التي تطوّرت فيها، فقد أسهمت في الحفاظ على اللّغة والإطلاع على التّراث القديم، ومازالت سلطتها قائمة في المدارس العربية إلى يومنا هذا.

2 . الأصول اللّسانية للتعليم البنوي للّغات: كما هو معروف في تقاليد تعليم اللّغات أنّه كلّما تتطوّر نظرية لغوية تُجدّد النّظرة إلى اللّغة، تبرز في ضوئها طريقة تعليمية جديدة تستغل معطياتها ومفاهيمها، ف «كما جاءت مدارس فكرية وذهبت، اِزدهرت مناهج في تعليم للغة وخبت

ذلك أنّ منهج التعليم إنّما هي تطبيق لأوضاع نظرية»[1]. وقد وصف "أ. ماركوارت" (Albert Marchwardt) الوضع بـ«"الرّياح المتغيّرة والرّمال المتحرّكة" باعتباره نموذجا ينبثقُ فيه كلَّ ربع قرن نموذجٌ جديدٌ، ومع كلّ منها منهج جديد يهجر المنهج القديم، لكنه يأخذ – في الوقت نفسه – من المنهج القديم جوانبه الإيجابية»[2]. وتشكل اللّسانيات التطبيقية وسيطا يجمع بين النّماذج النّظرية للّسانيات العامة وطرائق تدريس اللّغات، حيث تتوسل اللّسانيات التطبيقية النّظريات اللّغوية لتمدَّها برؤى وحلول للمشكلات التي تطرحها التّعليمية اللّغوية، إلاّ أنّ مهمتها لا تكمن في تطبيق النّظريات اللّغوية، بل «تتولى دراستها وتمحيصها كلما لزم الأمر»[3]. وهكذا، ومع ظهور البنوية في اللّسانيات، لم تعد اللّغة تُعلَّم في شكل قوائم من المفردات وقواعد تضبط هذه الأخيرة، بل تغيّرت النّظرة إلى تعليم المادة اللّغوية، فقد تطوّرت عدة طرائق لتّدريس اللّغة، تستند إلى أسس اللّسانيات البنوية.

2 . 1 . أهم النّظريات البنوية التي أسهمت في تطوير حقل تعليم اللّغات: تركّز اللّسانيات البنوية في دراسة اللّغة على عناصرها الدّاخلية (المستوى الصوتي، والصرفي والنحوي والدلالي) وتركّز أيضا على الخصائص العامة التي تميّز اللّغات الإنسانية، فتدرس اللّغة بمعزلها عن ظروف الإنتاج وعن التأثيرات الثّقافية والاجتماعية والمقامات التي تجري فيها. ومن أهم النّظريات البنوية التي تركت أثرا واضحا في حقل تعليم اللغات وأبدت قدرتها على التعامل مع المشكلات التي يطرحها الحقل السابق، وساهمت، بطريقة غير مباشرة، في إعداد طرائق تدريس المادة اللغوية نجد:

2 . 1 . 1 . البنوية السوسيرية: يُعتبر كتاب دي سوسير (F. De Saussure) (محاضرات في اللسانيات العام) الخيط الذي يفصل الدراسات اللغوية التقليدية عن الدراسات الحديثة، إذ ساهم هذا الكتاب في تأسيس مفاهيم وأُسُس أثّرت بوضوح في تعليم اللّغات، وقد كان لطريقة سوسير في دراسة اللغة انعكاسات واضحة في ديداكتيك اللغات، إذ ظهرت محاولات جادة لتطبيق مفاهيم هذا العالم، خاصة مفهومه للّغة، والمبادئ التي انبت عليها نظريته، وذلك لغرض تطوير طرائق تعليمية وإعداد محتوى التّدريس على أساس النتائج التي أفضت إليها هذه النظرية عن وصف النّظام اللّغوي ومستويات هذا النظام.

وقد تجلى أثر لسانيات دي سوسير في تعليم اللّغات في :

---

[1] . هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية. بيروت: 1994، ص 33..

[2] . المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] . ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللّغة التّطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، ط1، المجلس الأعلى للثّقافة. القاهرة: 2005، ص 23.

أ . تغيير تلك «النّظرة التقليدية إلى لغة الحديث الشفوي على أنّها لغة وضيعة الشّأن لِما تتصف به من تلقائية وعدم تهذيب وعلى أنّها صيغة ممسوخة من صيغ لغة الكتابة تلك التي كانت تعدّ النّموذج الأرقى للكلام»[1]. وانطلاقا من هذا المبدأ، أصبح التركيز يتمّ على تنمية مهارتي الاستماع والتّحدّث قبل مهارتي القراءة والكتابة.

ب . تعريف دي سوسير للغة بأنّها نظام يدخل في تركيبه بنيات مختلفة (صوتية، صرفية نحوية، ودلالية) باعتبار أنّ البنية لا تكمن في العناصر اللّغوية ذاتها، بل هي ذلك التّنظيم الداخلي لوحدات النّسق اللّغوي، وهي علاقات **التعارض** (Opposition) التي تميّز هذه العناصر عن بعضها البعض، فتظهر سماتها التّمييزية ممّا يبرز وظيفة هذه العناصر، أو بالأحرى ممّا يسمح للّغة بأداء وظيفتها الأساسية ألا وهي التواصل. وعلاوة على ذلك، اهتم الديداكتيكيون بالبنية وبالكيفية التي تترابط بها الوحدات فيما بينها داخل هذه البنية، لأنّ «تحديد تلك الأبنية وما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللّغوية المدرّسة معالجة بيداغوجية مخصوصة يراعي فيها التدرّج من البسيط إلى المعقّد والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلّمين وتيسير عملية استحضارها من قبلهم كلمّا شعروا بالحاجة إلى ذلك»[2]. ويستغلّ المدرس مفهوم البنية باعتبار هذا الأخير ترابطا داخليا للوحدات اللّغوية، دون الاهتمام بتنوّع النّظريات والاختلافات القائمة بين المدارس اللّسانية، فالأمر بكل بساطة، أنّه يدرِّس البنية اللّغوية للتّلاميذ كوحدة متماسكة دون عزل وتفتيت عناصرها. وأحسن استغلال لمفهوم البنية من قِبل اللّسانيين التّطبيقيين هو إعداد ما سُمي بالتّمارين البنوية، وكانت هذه التّمارين، بالفعل، أحسن وسيلة ابتدعها هؤلاء في فترة الثلاثينيات والأربعينيات، تقوم على «اعتماد مفاهيم التّقابل (opposition) والتّشابه (Analogie) والاختلاف (contraste)»[3]، وقد لعبت هذه التّمارين دورا معتبرا في اكتساب المتعلّم البنيات الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية.

ج . استفادة الدّيداكتيكيّين من نظرية الدّليل اللّغوي، إذ أظهر مفهوم دي سوسير للدّليل اللّغوي نقائص طريقة النّحو والتّرجمة والتي جعلت من اللّغة الأم وسيلة أولى لتعليم اللّغات الأجنبية، فتلجأ إلى التّرجمة من اللّغة الهدف إلى اللّغة الأم، وذلك يشكّل «حالة سلبية ينجرّ عنها حتما التّفكير باللّغة الأم والتّعبير باللّغة المدرّسة. فيكون استعمال اللّغة الثانية متعذّرا دون الاتّكاء على اللّغة

[1] . محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالية المنهج، ص 15.

[2] . المرجع نفسه، ص 16.

[3] . المرجع نفسه، ص12.

الأصلية. وذلك مخالف لقوانين الكلام الطبيعي وآلياته»[1]. وقد أكّدت اللّسانيات الوصفية اعتباطية العلاقة بين الدّال والمدلول، ممّا يبطل الاستناد إلى التّرجمة في تعليم اللّغات تجنّبا للمشاكل التي يسبّبها التّداخل اللّغوي، وضمانا للفهم الجيّد للمتعلّم، لذلك دعا المنهجيون إلى المباشرة مع اللغة وتطوّرت إثر ذلك ما سميّ **بالطريقة المباشرة**. ومن مبادئ الأساسية لهذه الطريقة؛ إقصاء الترجمة والمباشرة مع اللّغة الهدف، ممّا اقتضى توظيف «بدائل منهجية جديدة في تعليم اللّغة، مثل استعمال الإشارات والحركات والإيماءات (طريقة حدسية) والصّور والوسائل السّمعية البصرية. لقد توجه الاهتمام إذن، إلى العناصر غير اللّغوية لتعليم اللّغة، لأنّ اللّسانيات بدورها اهتمّت في أبحاثها بالدّليل غير اللغوي (السيميولوجيا)»[2]، ومهّد ذلك كلّه لظهور الطّرائق السّمعية البصرية.

2 . 1 . 2 . البنوية البلومفيلدية: تأثر ل. بلومفيلد (Leonard Bloomfield) في دراساته النّظرية والتّطبيقية بعلم النفس السلوكي، حيث كان السلوكيون يعتبرون اللّغة جزءا من السّلوك الكلّي فصاغوا نظرية في اكتساب اللّغة مركّزين على الجوانب القابلة للملاحظة (الاستجابات الملموسة) وربطوا هذه الأخيرة بمثيرات المحيط، ورأوا بأنّ السلوك اللّغوي الفعّال هو الذي يُنتِج استجابة صحيحة لمثير ما، وينبغي تعزيز مثل هذه الاستجابات لكي تتحوّل إلى عادات سليمة تلازم الطفل طيلة حياته. ويكتسب الطفل القدرة على الكلام عن طريق التّكرار والتّدريب المستمر، ولا تتطلّب عملية التّعلّم جهدا مضنيا، إذ تتحقّق هذه العملية بشكل آلي عن طريق التّكرار والممارسة والتمرّن. فقد تأثر (بلومفيلد) بهذا التصوّر وخضع لأشكاله، وبالتّالي، أخذ يفسر الأحداث الكلامية تفسيرا آليا، رابطا الظّاهرة اللّغوية بالمثير والاستجابة، ويتمّ ذلك في شكل تعاقب ثنائي بين متخاطبيْن حين يتكلّمان بالتّناوب، فيشكّل كلام الأول مثيرا يقتضي استجابة الثّاني، هذه الأخير تشكّل مثيرا يستدعي استجابة الأول، وهكذا تتمّ دورة التخاطب بين المتكلّمين. وانطلاقا من هذا التصوّر، فإنّ اكتساب اللّغة يتمّ من الخارج، ويساعد على ذلك التّدريب المستمر من أجل استضمار آليات اللّغة والتّطبيق عليها.

وقد أُستُغل في تعليم اللّغات وفي إعداد الطريقة السمعية الشفوية ذلك التحليل الذي اشتهر به بلومفيلد، وهو تحليل آلي للّغة يتمّ على محوري: الرّكني والتّركيبي.

1 . المحور الركني (الاستبدالي Axe paradigmatique) أو العمودي، وهو المحور الذي تنتظم عليه الكلمات التي يمكن استبدالها بأخرى في مكان محدد من السّلسلة الكلامية أو السطر

---

[1] . محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالية المنهج، ص 75.

[2] . الفاربي عبد اللطيف، "خطاب اللسانيات في التربية . حول الأصول اللسانية لديداكتيك اللغات" مجلة ديداكتيكا مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء: 1992، ع3، ص 42.

المكتوب. وتتمّ على هذا المحور عملية التّركيب، ممّا يسمح بتقطيع الجملة إلى وحدات أصغر شيئا فشيئا (وهو التقطيع إلى المؤلفات المباشرة) وترتيبها وفق محيطها في مدونة الدّراسة. وهذا المحيط يسمى **بالتّوزيع**.

2 . المحور التركيبي (Axe syntagmatique): وهو أيضا المحور الأفقي، وهو محور السلسلة الكلامية أو السطر المكتوب.

ويُوَضِّح التّحليل إلى المؤلّفات المباشرة، على هذا المحور، قواعد التّركيب الموسومة **بالبنيات** ويكمن الاستعمال الأساس القائم على الانتقال من البنيّة إلى أخرى (في المحور التركيبي) في التّحويل، وهو مفهوم مقتبس من منهجية التحليل لدى زليغ هاريس (Z. Haris). وسوف يستغل رواد الطريقة السمعية الشفوية، منهم بلومفيلد وإدوارد هال (E. Hall) وتشارل فريز (CH. Fries) هذا التّحليل اللّساني على مختلف مستويات الاختيار والتّقديم وتقنيات استغلال المحتوي اللّغوي والتّمارين البنوية، كما يلي:

أ . على مستوى اختيار المحتويات اللّغوية: يعطي هؤلاء الأولية أكثر، في بداية التعّليم للبنيات النّحوية، كما هو الوضع في التّحليل التّوزيعي، ويسمح الرّجوع إلى الدّراسات المنجزة حول التّواتر المعجمي بتحديد مفردات اللّغة الضرورية من أجل تكرارها البنيات[1]. ويتمّ التّدرج اللّغوي للدّروس السّمعية الشّفوية بالتّركيز على الدّراسة التّنظيمية لـ (البنيات الأساسية) التي تمّ توضيحها بدقة في التّحليل التّوزيعي.

ب . وعلى مستوى تقديم المحتويات اللغوية: ينقسم أصحاب الطريقة السّمعية الشّفوية، حسب ك. بيران (Ch. Puren) بخصوص قضية تقديم الأشكال اللغوية، إلى فريق مؤيّد لـ (المقاربة الحوارية) أي الانطلاق من الحوار الأساس، وفريق آخر كان أكثر منطقيا مع مبادئ الطريقة السمعية الشفوية وهو الفريق المؤيّد لـ (المقاربة البنوية) بواسطة قوائم من الجمل النّموذجية. نحو:

. ما هذا؟

. هذا كتاب.

. هل هذا كتابك؟

. لا هذا ليس كتابي.

. لمن هذا الكتاب؟

. هذا الكتاب لك.

[1] – Christian Puren, Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues, Clé international. Paris : 1988, p 296.

. هل هذا كتاب؟

. لا، هذا ليس كتابا.

. إنّه قلم.

. هل هو لك؟

. نعم هو لي... الخ.

واستمدّ المنهجيون أيضا الألعاب التي استخدمها اللسانيون التوزيعيون لوضع (جداول البنيات) التي تُعتمد لغرض توضيح كيفية اشتغال وإنتاج البنيات الأساسية، مع تقديم التغيرات التي تحدث على المحور التّركيبي. نحو:

. **سوف نحتفل بعيد ميلاد أخي بعد الغد.**

أختي

أبي

أمي

ابن عمي

ابن أخي ...الخ

ويتبعون التّقنية نفسها للتّدريب على التّراكب النّحوية والصّرفية والمعجمية.

3 . على مستوى استغلال المحتويات اللغوية: سوف تقود التمارين البنوية المتعلّمين إلى التّطبيق، على الجمل المقدَّمة، عمليتين أساسيتين قد وضعهما اللّسانيون البنويون؛ وهما الاستبدال والتحويل، فعلى المحور الركني يتمّ الاستبدال وعلى المحور التركيبي يتمّ التحويل كما يلي:

* يتمّ التركيب بوضع الكلمات واحدة تلوى الأخرى بشكل يحقق التّوافق بين العناصر (صوتيا وصرفيا ونحويا ودلاليا) نحو: **تعلّم زيد السّياقة**

تتحلل هذه الجملة على محور التركيب كما يلي: تعلم + ماضي + مفرد + زيذ + ال + سياقة.

* بعد ذلك تُعتمد تقنية الاستبدال على هذا النّمط الأساس بتغيير كلّ عنصر بعنصر جديد من نفس الفئة للحصول على جمل مماثلة للتركيب السابق بنويا، وتختلف عنه دلاليا: كتب زيد قصة، أكل عمر تفاحة... الخ.

* ثمّ يقع التّحويل على محور التّركيب، إذ يمكن تغيير عناصر التّركيب من مكان لآخر وإدخال عناصر جديدة عليها أو حذف أحد العناصر، أو التحويل من صيغة إلى أخرى... إلى غير ذلك من تقنيات التّحويل والتي يمكن أن تمارس على التّراكيب الأساسية للحصول على جمل فرعية ذات وظائف لغوية متعددة. وعلاوة على ذلك، فإنّ التّقابلات النّحوية التي يعتمدها المتعلّم

في التّمارين التّحويلية تسمح له باكتساب عناصر لغوية جديدة تثري رصيده اللغوي، وتسمح له بإنتاج وفهم جمل اللّغة.

لقد شكّلت نتائج اللّسانيات البنوية الأمريكية وعلم النفس السّلوكي النّماذج النّظرية للبحث والتّطبيق، إذ تمكّن مدرسو اللّغات من تطبيقها الفعلي في قاعات الدّرس لتدريب المتعلّمين على إنتاج عدد لا حصر له من التراكيب وفق النّمط نفسه، وذلك باعتماد تقنيتي الاستبدال والتحويل وبتقسيم اللّغة إلى أجزاء يتمرّن عليها المتعلّم عن طريق التكرار لغرض إتقانها إتقانا محكما. ومن هنا تطوّرت التّمارين البنوية كوسيلة مهمّة في تعليم اللغات، وستكتسي هذه التمارين طابعا آخر يتسم بالفعالية مع تطبيق النموذج التوليدي التحويلي في تعليم اللّغات في بداية الستينيات.

2 . 1 . 3 . التوليدية التحويلية لتشومسكي: لقد شهدت فترة الستينيات انقلابا في المفاهيم النّظرية، خاصة مع إصدار تشومسكي (N. CHomsky) لكتابه الثاني الموسوم (مظاهر النظرية التركيبية، سنة 1965) إذ استحدثت أفكار تشومسكي، من خلال كتابه هذا، نظرة جديدة إلى اللّغة موضّحا أنّ «الفكر الغريزي للّغة يتطلّب عملا ذهنيا بالغ التّجريد، إذ ينبغي أن تكون لدينا قبل كلّ شيء القدرة على التّمثيل الذهني للجمل في مستوى أكثر عمقا من الامتلاك الظّاهر للكلمات»[1]، ويعتبر تشومسكي اللّغة عاملا أساسيّا في الذكاء الإنساني، ويدعو إلى الابتعاد عن التفسير الآلي للّغة وتجاوز السّلوكات السّطحية إلى الاهتمام بعمل الفكر والإبداع والقدرات الذّهنية والاستعدادات الفطرية على تعلّم اللغة، مما أدى بعلماء النّفس المعرفيّين إلى تغيير نظرتهم إلى السّلوك البشري ودراسة هذا السلوك بعيدا عن الآلية التي تجرّد الإنسان من العقل والذّكاء والشّعور ومختلف العمليات الذّهنية التي تتدخّل في بناء أي نشاط، بما في ذلك النّشاط اللّغوي. وعليه، فإنّ المتحدّث بالنسبة لعلماء اللّغة التّوليديين وعلماء النفس المعرفيّين «يكوّن القواعد التي تمكّنه من فهم الطريقة التي يصنع بها عبارات جديدة، ومن ثمّ فاللّغة يجب ألا تعامل على أساس أنّها نتاج لتكوين عادات، بل هي نتاج تكوين قواعد. وبناء على ذلك فاكتساب اللغة لا بد أن يكون عملية يستعمل فيها الإنسان مقدراته العقلية أو إمكاناته المعرفية لاكتشاف قواعد اللغة المكتسبة»[2]. إلاّ أنّ الفرق بين التيارين: التوليدي التحويلي في اللّسانيات والمعرفي في علم النفس واضح، حيث يؤكد التّيار المعرفي، خاصة مع جون بياجي، على أنّ نموّ اللّغة عند الطّفل يتوقّف على التّفاعل الحاصل بين نموّه المعرفي وأثر بيئته اللّغوية وغير اللّغوية في تغيير وتطوير هذه الأفكار، بينما يربط تشومسكي

---

[1] . هارود كاردينر، "طبيعة الفكر واللغة مواجهة بين شومسكي وبياجي"، تر: أحمد أوزي، مجلة علوم التربية المجلد2، الشركة المغربية للطباعة، المغرب: 1998، ع 14، ص 106.

[2] – دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص 61 .

وأتباعه عملية اكتساب اللغة باستعدادات فطرية يولد بها الإنسان. لكن ما يهمّ في هذا السياق هو **التيار التوليدي** الذي لم يكتف زعيمه بالوصف اللّغوي، بل امتدت أعماله إلى التّفسير والتّحليل للظّواهر اللّغوية في مستوييها: العميق والسطحي، مؤمنا بأنّ اللغة فطرية في الإنسان، إذ يحمل الطّفل معه، عند الميلاد، جهازا داخليا يسمى (جهاز اكتساب اللغة) يسمح هذا الأخير بإدراك اللّغة وفهمها وتأويلها ثمّ إنتاجها بانتظام. ويصف ماكنيل (McNeil 1966) جهاز اكتساب اللغة بأنّه محتو على أربع خصائص لغوية نظرية:

1 . القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى.

2 . القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع أخرى يجري تهذيبها فيما بعد.

3 . معرفة أنّ نوعا ما من النّظام اللّغوي هو الممكن وأنّ أنواعا أخرى غير ممكنة.

4 . القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط مما يتوافر أمامه من مواد[1]، وهي خصائص عالمية يتوفّر عليها جهاز اللّغة لدى كلّ فردٍ سويٍّ.

لقد فتحت أفكار تشومسكي ومن نحا منحاه المجال لتجاوز مفاهيم وأبعاد النظرية السلوكية للوقوف عند جوانب مهمّة في اكتساب اللغة، كالفطرة، والذكاء، والإبداعية والمعنى والكليات اللّغوية، والنّظام التّجريدي للّغة...الخ، هذا بالإضافة إلى سعيه المفرط إلى استكشاف البنيات العميقة في لغة الطّفل، والتّأكد من أنّ لغة الطّفل لغة صحيحة في ذاتها، تضبطها قواعد، وكلّما ينمو يعدّل هذا النّظام بتعديله للافتراضات التي كوّنها انطلاقا ممّا يتلقاه في المراحل الأولى من تعليمه للّغة. ومن المفاهيم التي استحدثها تشومسكي وأثّرت في تعليم اللّغات وتعلّمهاّ:

*** تمييزه بين الكفاية اللغوية (la compétence linguistique) والأداء (la performance):**

تشكل الكفاية القواعد اللغوية التي يستضمرها الفرد وتسمح له بتركيب وفهم عدد لا متناه من الجمل، أمّا الإنجاز فيتمثّل في الاستعمال الفعلي للغة في سياقات ووضعيات ملموسة، إذ يتمّ عن طريق الأداء تفعيل الكفاية وإخراجها من الكمون إلى التحقّق، وتتسم الكفاية بالفطرية (Innéité) والكلية (universelle) وهي قدرة مثالية داخلية تُفسَر من خلالها الظواهر اللغوية التي تمّ أداؤها. كما تتّسم الكفاية بطابع الافتراضية، إذ لا تكون في متناول إدراك الباحث إلاّ من خلال الأداء الملموس لها في وضعية تواصلية ما، وينبغي النظر إلى الكفاية من زاوية جملية باعتبار أنّ الجملة هي أكبر وحدة للتحليل النحوي، ممّا يستبعد التصور الذي يقاربها من زاوية نصية. فالمتعلم الذي يكتسب في المدرسة كفاية لغوية بلغة ما، يعني اكتسابه معرفة ضمنية (savoir implicite) بقواعد تلك اللغة، ممّا يوفر له إمكانية فهم وتوليد فَعْلي لعدد لا متناه من جمل تلك اللغة. أمّا أدائه لتلك

[1] . هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 39 .

اللغة، فذلك يتوقف على الطّاقة الكامنة في ذهنه والتي تتمثل في الكفاية التي امتلكها الفرد خلال عملية التّعليم والتعلّم. وتتكوّن لدى المتعلّم الكفاية بلغة المدرسة عن طريق استحداث تقنيات تسمح له باستضمار البنيات الأساسية للغة عن طريق مختلف التمارين البنوية، خاصة التحويلية منها.

* **جهاز اكتساب اللغة:** يفترض تشومسكي أنّ كلّ طفل يُولد يحمل معه جهازا يشبِّهه بصندوق صغير أسود يدعى (جهاز اكتساب اللغة) وهو مسؤول عن اكتساب الفرد اللغة المستخدمة في المحيط الذي ينشأ فيه ويعيش، بغض النظر عن جنسيته وانتمائه الثقافي والاجتماعي.

* **الجملة النّواة والجملة الفرعية:** الجملة النّواة هي الجملة الأساسية التي لم تدخل عليها قواعد التّحويل، والجمل الفرعية هي الجمل النّاتجة عن تطبيق قواعد التّحويل على جمل النواة (الحذف، الزّيادة، التّوسيع، التّقديم والتّأخير، إدخال عناصر جديدة...الخ). ويتوقّف تحويل الجمل النّواة إلى الجمل الفرعية على إبداعية المتكلّم، ومن هنا، أصبحت التّمارين البنوية في تعليم اللّغة تقوم على مفهومي النّواة والتفريع، إذ يتدرّب المتعلّم على توليد الجمل الأساسية في اللّغة من خلال تمارين التركيب والاستبدال، ثمّ يتدرّب على الجمل الفرعية من خلال قواعد التّحويل.

* **تمييزه بين البنية العميقة والبنية السّطحية:** البنية العميقة هو التّمثيل التّركيبي المجرّد تُوصف من خلاله العلاقات النّحوية بين الكلمات، وهي غير قابلة للملاحظة، لكن قد يتضح هذا المفهوم من خلال تحليل التراكيب التي يكتنفها اللّبس (تراكيب تحمل أكثر من معنى) وقد أتاحت فكرة البنية العميقة الفرصة للاهتمام بالمعنى بعدما نبذه بلومفيلد في دراساته، وأهمله تشومسكي في كتابه (البنى التركيبية) الذي أصدره سنة (1957) في حين اعتبر المعنى في كتابه الثاني (مظاهر النظرية التركيبية) الصادر عام (1965) عنصرا أساسيا في وصف وتحليل وتفسير اللغة، ومن هنا طُوّرت تمارين بنوية لتعليم اللّغة لا تكتفي بالتّدريب على الشّكل، بل اعتبرت المعنى الأساس الذي ستقوم عليه أحدث وأنجع طرق التّعليم في ظلّ البنوية، وهي الموسومة (الطريقة البنوية الكلية السّمعية البصرية).

لقد حاول اللّسانيون التّطبيقيّون المتأثرون بفكر تشومسكي خلق جوٍّ يسوده التّلاؤُم بين النّحو التّوليدي وطرائق تدريس اللّغات، وهذا بالرغم مما صرّح به تشومسكي في سياقات عديدة بخصوص صعوبة إمكانية تطبيق النّحو التّوليدي في تعليم اللغات، فهو لم يزعم إمكانية تطبيق النّحو التّوليدي تطبيقا مباشرا لإيجاد حلول ناجعة لصعوبات تعليم اللّغات.

2 . 2 . أهم طرائق تدريس اللّغات في ضوء اللّسانيات البنوية: إنّ الطّرائق البنوية، في الواقع، طريقة واحدة تطوّرت خلال أربع مراحل متتالية، وهي:

1 . مرحلة الطريقة المباشرة (**Méthode directe**)؛

2 . مرحلة الطريقة السّمعية الشفوية (**Méthode audio-orale**)؛

3 . مرحلة الطريقة السّمعية البصرية (**Méthode audio-visuelle**)؛

4 . مرحلة الطّريقة البنوية الكليّة السّمعية البصرية (**Méthode structuro-Globale Audio-visuelle**). وتقوم هذه الطرائق على الخصائص العامة للمنهج البنوي في اللّسانيات، وأهم هذه خصائص:

1 . الصرامة؛

2 . تركيز الاهتمام على اللّغة (أو الكفاية) دون الاعتناء بالكلام (الأداء)؛

3 . الاهتمام بالوصف والتّفسير والتّحليل على المستويات المعروفة: الصّوتية والنّحوية والدّلالية؛

4 . الاهتمام بالمعنى السّيمونتيكي، دون الالتفات إلى المقاصد (المعنى التّداولي)؛

5 . الاهتمام بالكلمة المفردة والجملة، دون تجاوز ذلك إلى النّص والخطاب، وهذا ما لم يمنح اللّسانيات البنوية فرصا لتناول الرّوابط النصية والقواعد الخطابية والتّداولية. ويمكن التعرّض باختصار إلى خصائص كلّ طريقة على حدة في ما يلي:

2 . 2 . 1 . الطريقة المباشرة: برزت هذه الطريقة إلى الوجود نتيجة تأثر مدرسي اللّغات بالأبحاث اللّسانية، ومن أهم الظروف المثيرة لهذا البروز تلك المفاهيم والأسس التي أتى بها كتاب دي سوسير في بداية القرن العشرين، والقاعدة الأساسية لهذه الطريقة هي (**تحريم الترجمة**). وقد استمدت الطّريقة المباشرة تسميتها من حقيقة أنّ المعنى يرتبط مباشرة باللّغة الجديدة دون المرور بعمليات التّرجمة إلى اللغة الأم[1]، وعوّضت التّرجمةَ بالوسائل التوضيحية المختلفة، كالحركات والإشارات والإيماءات ومختلف الوسائل التي تساهم في تقريب المعنى إلى أذهان المتعلّمين، وذلك تجنّبا للعراقيل التي تسبّبها التّرجمة في نموِّ اللّغة الهدف، حيث إنّ لكلّ لغة نظاما خاصا بها، وهذه الحجّة قويّة لإبطال اللّجوء إلى اللّغة الأم في تعليم اللّغات الأخرى. ومن أشهر واضعي الطّريقة المباشرة الباحث الألماني برليز (D.Berliz) والفرنسي كوين (Giuin) وينطلق أصحابها من مبدأ أساسيّ للّسانيات دي سوسير، وهو أنّ اللغة في الأساس شفوية، ينبغي على المتعلّمين أن يتدرّبوا على مهارات النّطق والتّعبير الشفوي التلقائي والحرّ قبل مهارة القراءة والكتابة.

[1] . دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس، ص 21.

. و**من أهم مبادئ الطريقة المباشرة:**

1 . المباشرة مع اللّغة الهدف، والاستغناء التّام عن التّرجمة إلى اللّغة الأم كوسيط عند تعليم لغة المدرسة، ومحاولة الرّبط بين اللّغة الهدف والمعنى، وجعل المتعلّم يفكر باللّغة الهدف؛

2 . الاعتماد على الحركات والصّور والأشياء المختلفة لفهم اللّغة الجديدة؛

3 . تنمية الجانب الشّفوي والمحادثة، مع التّدريب على الكتابة منذ بداية تعلّم اللّغة الجديدة؛

4 . التّركيز على النّطق الصحيح، والتصحيح الفوري لأخطاء المتعلّمين ومن الأفضل أن يصحح هؤلاء أخطاءهم بأنفسهم؛

5 . التدريب على الاستعمال السليم بدلا من الحفظ، وتسعى هذه الطريقة إلى تنمية الجانب التّواصلي، والاستخدام الجيّد للّغة المتعلّمة، وعليه، فهي تركز أكثر على نشاط المحادثة والتعبير التلقائي، وتتجنّب الشّروحات النّحوية قدر الإمكان، وتعلّم قواعد اللّغة بشكل ضمني.

2 . 2 . 2 . الطريقة السمعية الشفوية: تسمى كذلك لكونها تركّز على تنمية مهارتي الاستماع والتحدّث باللّغة الهدف، وتستند في ذلك إلى الوسائل السّمعية، وعلى العنصر المرئي كالصّور والرّسومات. وقد ظهرت هذه الطريقة في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الحرب العالمية الثانية لغرض تدريب الجنود على اللّغات الأجنبية بأسلوب سريع وفي وقت قصير، فكان الهدف الذي وُضعت من أجله هو إكساب ملكات لغوية بشكل متقن وسريع والنطق الصحيح للغات الأجنبية، فهي تشبه كثيرا الطريقة المباشرة، إلاّ أنّهما تختلفان في بعض المبادئ. وتستمدّ الطريقة السمعية الشفوية أسسها من اللّسانيات البنوية، إذ تتأثر اللغة في هذه الطريقة بـ «نظرة اللغويين الوصفيين، فكل لغة تبدو من خلال تنظيمها الخاص. ويتكون هذا التنظيم من مستويات عديدة صوتية وصرفية، ونحوية، ولكل مستوى أشكاله المميزة»[1]، وقد تأثّرت خاصة بنظرة اللّغويين التّوزيعيين، وبالتّحليل الشّكلي الذي مارسه بلومفيلد على اللّغة، وهو تحليل يقوم على محوري: التركيب والاستبدال، فطوّرت على إثْرها **التّمارين البنوية** لتدريب المتعلّم على تركيب بنيات اللّغة وعلى استبدال عناصرها. هذا إلى جانب تأثّرها بعلم النّفس السلوكي، إذ استغلت الطريقة السّابقة مبدأ المثير والاستجابة وتعزيز التعلّم الإيجابي، فاعتبرت اللّغة عادات سلوكية تُكتسب عن طريق المثيرات الخارجية (الأسئلة) وردود أفعال لغوية، فإذا كانت ردودا صحيحة تُعزّز إيجابيا وإذا كانت خاطئة تُصحّح فورا لترسيخ عادات صحيحة لدى المتعلّم. وتركز هذه الطريقة على البنيات البسيطة والمعقدة، نحو:

فعل + فاعل حي + مفعول به + ظرف مكان أو زمان + لغرض القيام بشيء... الخ.

[1] – دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس، ص 51.

وتتنوع الأنماط بتعدد العلاقات النحوية، وذلك بعد اكتساب الطفل أبنية الكلمات وأدوات الربط.

. ومن أهم مبادئها:

1 . اعتماد لغة المتكلمين الأصليين، إذ تستمدّ المحتوى اللّغوي من الاستعمالات المتداولة للأنماط اللّغوية من طرف المتكلّمين الحقيقيّين للّغة؛

2 . تركيزها على تعليم البنيات داخل السياقات الطبيعية باصطناع المواقف المناسبة لذلك وتستهدف استعمال اللغة لأغراض تواصلية بخلق مواقف مشابهة لتلك التي تُكتسب فيها اللغة الأمّ وتدريب المتعلّمين على إجادة اللّغة الهدف حتى يتكلّمها بتلقائية؛

3 . التّكرار الشّفوي الكثيف لغرض تثبيت الأنماط اللّغوية الأساسية؛

4 . التّعليم الضّمني للقواعد عن طريق التّمارين البنوية لغرض التّدريب على الاستعمال الشّفوي للغات الأجنبية؛

5 . التّركيز على تنمية المهارات السّماعية والشّفوية، ثمّ القراءة والكتابة؛

6 . الانطلاق من نماذج المعلّم للتدريب عليها وبعد تكرارها عدّة مرات) يقلّدها المتعلّمون يأتون بأمثلة مشابهة لها، إذ اعتبرت اللّغة عادات تُكتسب بفضل التّكرار والتّدريب المستمر على بنياتها .

7 . محاولة تجنب الأخطاء قدر الإمكان، لأنّ ذلك يقلّل من تنمية العادات السّيئة، وينبغي التّعزيز الإيجابي للأجوبة الصحيحة من أجل تنمية العادات الصحيحة؛

8 . تقديم البنيات اللّغوية في حوار يتدرّب عليه المتعلّمون، ويكرّرونه، ثمّ يتم إجراء تمارين مختلفة على البنيات الواردة فيه (أهمها تمارين التكرار وتمارين الاستبدال) حتى تترسّخ تلك البنيات في أذهان المتعلّمين، حيث إنّ الحوار يوفّر للتراكيب سياقات تجري فيها، رغم أنّها سياقات مصطنعة ومحدّدة.

. ومن الانتقادات الموجّهة لهذه الطريقة: أُنتُقِدت هذه الطريقة لكونها لم تقترح حلا يأخذ على عاتقه الجانبين المتقابلَيْن والمتكامليْن في الوقت نفسه داخل وحدة تعليمية ما، وهما: **فهم** الأشكال اللّغوية المقدّمة، **وتوظيف** هذه الأشكال توظيفا تلقائيا يمنح المتعلّم حرّية التعبير والاعتماد على النّفس في كلّ المواقف، إذ إنّ الأولوية المعطاة للاستعمال الشّكلي للبنيات على حساب المعنى والتّواصل جعلها تفضّل التّعبير الموجّه. فبخصوص قضية "الفهم"، فإنّ المنهجيين يعتبرون أنّ التّكرار المكثّف يقود إلى الفهم. أمّا بخصوص التلقائية، فإنّ الأسس النفسية التي تشكل المرجعية النّظرية لهذه الطريقة تنصّ على أنّ التعلّم هو التّركيب للآليّات، ممّا جعل واضعي المناهج ومؤلفي الدروس يتركون هذا النّشاط لقرار المطبّقين، وهؤلاء يعتمدون تقنية التصنّع (simulation) حيث يطالبون المتعلّمين بارتجال بينهم حوارات جديدة انطلاقا من ترديد الحوارات الأساسية أو الجمل

النّموذجية التي يتمّ استذكارها[1]، غير أنّ المهارات اللّغوية تتجاوز كونها عادات تؤدى آليا وتُعّلم عن طريق التدريب والتكرار، بل هي أنماط من سلوك معقدة ومنظمة تنظيما متكاملا، تستدعي الفهم الجيّد والذكاء والفطنة لكي تُؤدَّى أداء سليما، كمهارتي القراءة والكتابة اللّتيْن لا تصبحان ملكات لدى المتعلم إلاّ بإتقان تقنياتهما ومبادئهما عن طريق الممارسة الفعلية والمستمرّة، ويتدخّل في ذلك ذكاء المتعلّم وقدراته على الاستيعاب والإلمام.

لم تعش الطريقة السّمعية الشفوية حياة طويلة رغم أنّها قد لقيت شهرة عالمية معتبرة، خاصة في أمريكا، ومرجع ذلك هو الطّبيعة المملّة للتّمارين البنوية كما أعدّتها هذه الطريقة، إذ يملّ المتعلّمون من التّكرار المستمر للتراكيب والقياس عليها عن طريق الاستبدال، وتفتقر إلى عنصر التّشويق، إذ نادرا ما يتمّ الانتقال من الاستعمال الموجّه للبنيات التي يكرّرها المتعلّم إلى الاستعمال الحرّ، كما أنّ التّدرّج من السّهل إلى الصّعب لم يمنع من وقوع المتعلّمين في أخطاء.

ويذهب ك. بيران (Ch. Puren) إلى أنّ الدراسات التقويمية المختلفة للطريقة السابقة قد بيّنت أنّ نتائج هذه الأخيرة ليست أفضل من نتائج الطّرائق التّقليدية، حتّى في ما يتعلق بالكفاية الشّفوية للمتعلّمين. وقد أكّد تشومسكي قصور النّظرية السّلوكية والتي شكّلت مرجعية هذه الطريقة، لأنّها عاجزة عن الأخذ في الاعتبار كفاية المتكلّم السّليقي، وأنّ اكتساب اللّغة، من منظوره، ليس مجرد اكتساب نسق من العادات التي سوف يتمّ مراقبتها عن طريق مثيرات البيئة، بل هو نظام من القواعد التي يستضمرها الفرد وتسمح له بإنتاج وفهم أقوال لم يسمعها ولم ينتجها من قبل. وقد دعّم هذه الفكرة كثير من علماء النفس الذين انتقدوا السلوكية في أبحاثهم (كأعمال كارول J. B. Caroll وريفرس W. M. Rivers)[2] وبيّن هؤلاء أنّ تطوّر اللّغة عند الطّفل مستقل عن الأقوال التي يسمعها وأنّ الطّفل لا يكرر قولا بكيفية صحيحة إلاّ إذا كان شكل هذا القول مناسبا للشّكل الذي يقدر على إنتاجه تلقائيا. كما بيّنت الدّراسات حول النّمو الذّهني للطّفل (كأعمال سانكلير وجون بياجي) أنّ اكتساب اللّغة مرتبط قبل كلّ شيء بالنّمو المعرفي. وقد وُجّهت انتقادات لاذعة للطرائق البنوية التي اعتمدت التكرار مبدءا أساسيّا للتّدريب على الأنماط، وهذا لاستناد تلك الطرائق إلى المذهب السلوكي الذي يجعل من المتعلم آلة يكرر ما يسمعه دون مراعاة عنصر الفهم. إلاّ أنّ التكرار قد أصبح من جديد، في السنوات الأخيرة، جديرا بالاهتمام في تدريس اللّغات، وذلك بعد التأكّد من أنّ الطّفل يحاكي ويقلّد فعلا، وأنّ التّكرار إستراتيجية تعليمية بسيطة غالبا ما يلجأ المتعلّم إليها في اكتسابه للّغة، لكن ليس التكرار المركّز على البنيات السّطحية فحسب، بل يميل الطفل أيضا إلى

[1] - Christian Puren, Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues, Clé international. Paris : 1988, p 306, 307.

[2] – Ibid, p 308.

تقليد المعاني، فطالما نجد متعلّمين يحاكون الأشكال ويربطونها بمعانيها في سياقات كثيرة، خاصة أنّ الصّغار يهتمون بالدّلالة أكثر من اهتمامهم بالأشكال، والمثال التالي يوضّح ذلك (مثال حي):

. المعلمة : هل أخذت قلم زميلك؟

. التلميذ: أنا لم أخذته. (بعد تكرار التلميذ الجملة بالخطأ نفسه)

. المعلمة: أنا لم آخذه.

. التلميذ: أنا لم أخذته.

نلاحظ أنّ المعلمة تركز على الجانب الشّكلي، والتلميذ يركز على المعنى الذي يريد أن يوصله. وقد أكّدت التجارب أيضا أنّ الطفل يكتسب الكلمات الأكثر شيوعًا في كلام مدرسه، ويحدث الشّيء ذاته في المحيط، حيث إنّ الطّفل عندما يكتسب لغته الأمّ، نجده يتعلّم بحماس الكلمات الأكثر شيوعا واستعمالا في لغة أسرته، والعبارات الأولى التي يتعلّمها في المدرسة هي عبارات المعلّم.

2 . 2 . 3 . الطرائق السّمعية البصرية: تطوّرت الطرائق السّمعية البصرية بطريقة نفعية مع محاولة المنهجيين توظيف الوسائط السّمعية البصرية في دروس اللّغة، وتحديد خيارات منهجية تفوق التّقنيات المعتمدة في ظلّ الطّرائق السّمعية الشّفوية. ويعود الفضل في تطوّير طرائق تعليم اللّغات في كلّ من الولايات المتّحدة الأمريكية وأوروبا، في نهاية الأربعينيات، للّسانيات التّطبيقية هذا إلى جانب تأثّر مجال التّعليم بالتكنولوجيا الحديثة واستغلال الوسائل المختلفة التي أنتجتها هذه التكنولوجية، حيث أُدخِل على حقل تعليم اللّغات تقنيات ووسائل تعليمية تستهدف تجديدا في الطرائق المعتمدة، فظهرت إثر ذلك الطرائق السمعية البصرية ساعية إلى إثراء الرّصيد المعجمي والنّحوي فضلا عن ممارسة اللّغة وتنمية مهارات التّعبير الشّفوي. وقد تأثّر باحثون أوروبيون بزملائهم الأمريكيين بخصوص اختيار الوسائل السمعية البصرية، وبإسهامات هؤلاء في تطوير اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، حيث إن أوّل درس سمعي بصري هو le TRAVOL AIDS (Teachear's Audio Visual Oral Aids) والذي وُضع من طرف ف. كمنيف[1] (V. Kamenev) لغرض تعليم اللّغة الفرنسية لغة أجنبية للجيوش الأمريكية.

وقد حاول المنهجيون (في فرنسا خاصة) تجاوز المبادئ النظرية التي شكّلت مرجعية الطّريقة السّمعية الشّفوية، وتغيير المسار الذي سطّره السّلوكيون والتّوزيعيون. إذ يقول بول ريفانك (P. Revinc) (وهو من واضعي الطرائق السمعية البصرية) في هذا الصّدد: «لكن سرعان ما توجّهنا نحو اتجاهات أخرى بسبب ذلك الخضوع الصّارم للبنوية والسّلوكية. إننا نملك إحساسا بأننا مَدِينُون لسوسير، ولحلقة براغ، وشارل بالي (CH. Bally) وبينفنيست (Benveniste) (...) أكثر منه

[1] – Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement, p 317.

للمدارس البلومفيلدية والسكينرية، والتي كنّا دائما معارضين لها بشدة»[1]. فقد اعترف المنهجيون بتأثّرهم بالبنويين الأمريكيين في بداية وضعهم للطّرائق السّمعية البصرية، لكن الوضع سيتغيّر عند الصّياغة النهائية لتلك الطرائق، حيث سوف تُؤثّر أعمال بنفنيست وبالي وبرينو (Bruno) على أفكار بِيتَر غوبيرينا* (P. Guberina) وبول ريفانك وزملائهما لِتحدَّ من تأثير السّلوكية في الطّرائق السّمعية البصرية الأولى، وسوف تتطور هذه الطرائق لتظهر في صيغة جديدة تحت اسم الطريقة البنوية الكلية السمعية البصرية. وهذه الأخيرة سوف تجمع بين الطريقة المباشرة والطريقة الحدسية إضافة إلى الجديد الذي سيدخله عليها أصحابها، وستصبح كليّة تركز على إجراءات حدسيّة في شرح المفردات (كالمواقف مثلا) وعلى المقاربة الكليّة للنّصوص وإجراءات التصحيح الفونتيكي وسيأتي الحديث عنها بالتفصيل في العنصر الآتي. ومن أهم الوسائل التي اعتمدتها الطرائق السّمعية البصرية؛ مخابر اللغة، والمسجّلات الصوتية، وجهاز الفيديو، والأفلام المرئية والمسموعة في الوقت نفسه، والصور المتحرّكة، وظهرت إثر ذلك طرائق تعليمية متنوعة تستعين بهذه الوسائل لتعليم اللغات، خاصة لغير الناطقين بها، وأخذت هذه الطرائق تنافس بعضها البعض. وتتمثّل المقوّمات المنهجية لهذه الطّرائق في ما يلي[2]:

* تجزيء المتن اللّغوي معجميّا وتركيبيّا والانطلاق من الجملة كوحدة أساسية في اكتساب القاعدة.

* الاعتماد على التّمارين النّحوية والمنهج الاستقرائي من الأمثلة إلى القاعدة.

* التّدريب على مهارات النّطق وعلى الجانب الصّوتي.

* ملاحظة الظّواهر اللّغوية ومحاكاتها معجميًّا وتركيبيًّا.

* استعمال الوسائط والأجهزة والوسائل المساعدة، فهي تعتمد على دروس مسجّلة على أشرطة، وأخرى يستمع إليها التّلاميذ وهي مصاحبة للصّور المرئية كالأفلام السّينمائية، هذا بالإضافة إلى الصّور والبطاقات والشرائح والأشياء الملموسة، والحاسوب ومختبرات اللغة... الخ وتساعد هذه الوسائل على ترسيخ آليات اللّغة، وإثارة دوافع المتعلّمين إلى التعلّم وجذبهم إليها وتُساعد المختبرات اللّغوية على المحاكاة الصّحيحة للبنيات اللّغوية وترسيخ عادات لغوية سليمة والنّطق الصحيح للأصوات والعبارات، وأداء اللّغة على غرار المتكلّمين الأصليّين لها.

---

[1] – Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement, p 317.

* بيتَر غوبيرينا مدير معهد علم الأصوات بكلية الآداب جامعة زغرب (Zagreb) بيوغوسلافيا.

[2] . عبد الكريم غريب، المنهل التربوي . معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2000، مادة (M)

وقد توصّل الباحثون إلى أنّ الطرائق السمعية البصرية «تتحرك في ظلّ قيود معقدة، ومن الصعب أن نحدّد لكل حالة معيّنة أنسب طريقة لسير الدّرس، ولعل ذلك هو السّبب في الاختلافات والتباينات في كلّ ما يتعلق بمراحل الدّرس وخطواته، والوسائل المستعملة، فهي تارة تعتمد على الهدف المطلوب تحقيقه، وتارة على الوسيلة المستعملة، ومرة تقوم على أساس لغوي، ومرة على أساس نفسي، ومرة ثالثة تكون متأثرة بإحدى فلسفات التعليم العتيقة»[1]. ومن أشهر الطرائق السمعية البصرية **الطريقة التحليلية**، فعند تقديم الدرس، تبدأ هذه الطريقة بعرض الحوار لغرض فهمه واستظهاره، ثمّ يلي استثمار التراكيب الأساسية والمفردات التي تمّ فهمها واستظهارها، والتدريب على توظيفها. ويتمّ ذلك كما يلي:

1 . عرض الحوار بالصّور والصّوت، يلي شرح معاني الرّموز اللّغوية، ثمّ التّكرار من أجل اكتساب الشّكل المادي لتلك الرّموز، والنّطق السّليم للأصوات والكلمات والجمل؛

2 . الاستثمار؛ يتمّ أوّلا بتقديم صور لأشخاص يؤدون أعملا في مواقف معيّنة، فيصفون ذلك باعتماد تراكيب ومفردات الدّرس، والمكتسبات السابقة، يلي ذلك الاستثمار بدون صورة، كطرح أسئلة مثلا حول أحداث الحوار، ثمّ تدريب التلاميذ على توظيف تراكيب الدّرس في مواقف جديدة يصطنعها المدرس.

وتعتمد هذه الطرائق، أساسا، على:

1 . الصورة: تعدّ الصورة في تعليم اللغة، في ظلّ هذه الطرائق، وسيلة مهمة لتحفيز المتعلّمين على التعلّم، وتَشْغَل الصّورة مكانة معتبرة، وهي تُعتبر«وسيلة تعليمية مساعدة كوسيط يتم من خلاله تحقيق وظيفة تعليمية معينة، كالعرض والوصف والشرح والتحليل والبرهنة... الخ. وتنقسم إلى صورة ثابتة مثل الشّفّاف واللّوحة الفنّية، والصّورة الفوتوغرافية، وأخرى متحرِّكة مثل الشّريط السينمائي والرسوم المتحركة»[2]. فحضور الصوّرة في درس اللّغة شيء ضروري ومهم، فهي تساعد على ترجمة الملفوظات أو الإشارات إلى سياقات تواصلية.

2 . الحوارات: تعتمد الطرائق السّمعية البصرية في تقديم دروس اللّغة حوارات أساسيّة، تظهر من خلالها بعض الشّخصيات التي تتكرّر في جميع الحصص تقريبا، وهي حوارات حيّة يتعامل المتعلّمون معها بسهولة، ثمّ يلعبون الأدوار نفسها.

---

[1] . حمادة إبراهيم، الإتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي. القاهرة: 1987. ص 89.

[2] . عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، مادة (ا).

3 . تدريس مفردات اللّغة: يتمّ تدريس معجم اللّغة برصد المفردات الأساسية والأكثر شيوعا واستعمالا من قبل المتكلّمين، فيتدرب المتعلّمون على توظيفها في بنيات معيّنة بعد التّعرف عليها وإدراكها جيّدا.

وتُعتبر الطرائق السمعية البصرية امتدادا للطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية مع إدخال تعديلات طفيفة عليها لتظهر تحت تسميات مختلفة، أبرزها*: الطريقة الفاعلة (Méthode active) والطريقة الاستفسارية (M. interrogative) والطريقة الحدسية (M. Intuitive) والطرائق التقليدية والتكرارية (أي تقوم على التقليد والتكرار M. imitatives et répétitives). وقد عرفت الطرائق السمعية البصرية الأولى صمودا بالرغم من الانتقادات الشديدة والهجوم الذي شنّه تشومسكي على المبادئ النّظرية البنوية بصفة عامة، وربما يرجع هذا الصمود إلى كون تشومسكي لم يقدم بديلا مقنعا يمسّ الإجراءات التّطبيقية، لكن هناك محاولات لبعض المتخصصين في توظيف بعض المفاهيم التي بنى عليها تشومسكي نظريته لتظهر الطريقة السمعية البصرية في ثوب جديد وتحمل اسم (الطريقة البنوية الكلية السمعية البصرية).

2 . 2 . 4 . الطريقة البنوية الكلّية السّمعية البصرية (Méthode structuro – Globale Audio–visuelle): تشكل هذه الطّريقة المرحلة الأخيرة من حياة الطّرائق السّمعية البصرية، ظهرت في انجلترا، وتطورت فيما بعد في فرنسا**، فنالت شهرة عالمية، حيث لم تنته فترة الستينيات حتى انتشرت هذه الطريقة في معظم مدارس العالم، وسار تعليم اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية على منوالها إثر التعديلات التي أدخلت على المناهج التعليمية في بداية الثّمانينات. وقد ساعد على تطوّر هذه الطريقة في فرنسا الدّور الأساس الذي لعبه رواد **مركز البحث لنشر اللّغة الفرنسية** (CREDIF*) وذلك من خلال الدّروس الأولى التي أعدّها هؤلاء، والموسومة (الصوت والصورة من فرنسا Voix et image de France) سنة (1958) وذلك عندما ظهرت حاجات وأهداف جديدة دعت إلى التّجديد في الطّرائق السّائدة، وكان الهدف الأول من المركز السّابق هو نشر اللّغة الفرنسية وتسهيل تعليمها من خلال تحليل لغة التّعامل اليومي. ومن

---

* نجد التفاصيل عن هذه الطرائق عند:

- Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement. p 32

** يعود الفضل في تطوّر الطريقة السابقة إلى فريقين: . الأول ينتمي إلى مدرسة سانت كلود Saint–Claud وهو فريق من الباحثين يشتغلون بالمدرسة العليا تحت إشراف بول ريفانك P. Revinc ؛ والثاني ينتمي إلى معهد الفونتيك بكلية الآداب زاغريب Zagreb بيوغوسلافيا تحت إشراف بيتر غوبيرينا Guberina؛

* Centre de recherche pour la diffusion du Français.

أبرز مسيّري هذا المركز اللّسانيين ج. كوجنهام (George Gougenheim) ومِشيعا (Michéa) والبيداغوجي بول ريفانك. وتستند هذه الطريقة إلى الحقول النّظرية التّالية:

أ . علم النّفس السّلوكي: بالّرغم من التّطور الحاصل في الطّرائق البنوية، فإنّ الطريقة البنوية الكلية تبقى حافظة على نظرية الارتباط الشّرطي لسكينر (Skinner) إذ أخذ المنهجيون بالمبدأ القائل بأنّ اللغة عادات وترابطات بين المثيرات والاستجابات التي تتثبت عن طريق التعزيزات في سياقات اجتماعية معينة.

ب . اللسانيات البنوية : يتمثّل الإسهام الأوّل للّسانيات البنوية في حقل تعليم اللغات في تزويد هذا الحقل بأوصاف دقيقة عن اللّغة، ومعرفة هذه الأخيرة في الاستعمال، وقد ساعدت المفاهيم التي استحدثها تشومسكي على ردّ الاعتبار للمعني والتنويع في التّمارين البنوية، خاصة التّحويلية منها نظرا لدورها الفعال في إثارة إبداعية المتعلّمين وتحفّيزهم على الخلق في أساليب اللغة. وقد اعتمدت هذه الطريقة مبادئ أرساها البنويون الأوائل وسبق للطريقة المباشرة والسمعية الشفوية أن تبنّتها، أبرزها[1]:

. اعتمادها المقاربة الآنية في تدريس اللّغات والابتعاد عن الزمانية؛

. التمييز بين اللّغة الشّفوية والكتابة، والإلحاح المفرط على الاستعمال الشّفوي المكثّف لغرض امتلاك القدرة على التّواصل باللّغة، وهذا ما يبرّر اعتماد الحوارات في تدريس النّصوص الأساسية. وقد لجأت الطّرائق السّمعية البصرية إلى هذه التقنية في دروس (الفرنسية الأساسية) منذ البداية وذلك انطلاقا من حوارات حقيقية مسجلة؛

. التمييز بين مختلف مستويات التحليل: الفنولوجي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، إلاّ أنّ طريقة (SGAV) استغلت الدراسات الفنولوجية في تدريس الأصوات، وأعطت أهمية للتّصحيح الفنولوجي، كما استغلّت مفهوم البنية استغلالا جيّدا في تدريس النّحو، وركّزت على النّحو أكثر من الصّرف. وقد نتج عن استغلال المفهوم البنوي للّغة، باعتبار هذه الأخيرة نظاما مستقلا، ما يلي:

1 . خاصية **الكلية** التي تمتاز بها هذه الطّريقة، حيث يلحّ المنهجيّون على عدم تدريس الكلمات وهي معزولة عن سيّاقاتها وعن النّحو؛

2 . إقصاء التّرجمة كليًا، وذلك بحكم الطبيعة الاعتباطية للدّليل اللغوي.

جـ . الاستناد إلى البنوية الكلية في علم النفس: اعتنى غوبيرينا بالدّلالة باعتبارها محتوى التّواصل بين الأفراد، وأخذ في الاعتبار مجموع العوامل التي تتدخّل في التّواصل الشّفوي والمتمثّلة

[1] – Christian Puren, Histoire des méthodologies de l’enseignement p343.

حسبه، في «الموقف الحقيقي، والدلالة العقلية والعاطفية، وكلّ الوسائل الرّنّانة، والوسائل المعجمية والحالة الفيزيائية للمتكلّمين، وتفكيرهم وإنتاجهم التّام للكلام» [1]، لذ سميّت بنويته بـ **(الكلية)**.

. ومن أبرز مبادئ هذه الطريقة:

. قيامها على مصطلحات أساسية أهمها: (الموقف) (لغة الاستعمال) (الكلية)؛

. استنادها إلى الفكرة القائلة بأنّ اللّغة ليست مفردات معزولة، بل هي تراكيب، هذه الأخير تتناسق فيها المفردات وفق علاقات صوتية وصرفية ونحوية ودلالية، وتكتسب كلّ مفردة معاني مختلفة باختلاف السّياقات التي ترد فيها؛

. تعليمها التّعبير الشّفوي أوّلا، والنّطق الصّحيح من أجل تنشيط التّعبير التّلقائي الشّفوي والنّطق الجيّد، مع التّركيز على خصائص اللّغة المنطوقة كالنّبر والتّنغيم داخل الحوارات، وتأجيل الكتابة والتّعبير الكتابي إلى المراحل التّعليمية اللاّحقة باعتبارها استمرارا للجانب الشفوي؛ ويُعتبر الربط بين الصّوت والصّورة وسيلة مهمّة يسمح بتقديم الحوارات في سّياقاتها وتقديم معلومات موقفية، وجعل المتعلّم يصل إلى فهم المعنى بطريقة طبيعية؛

. تركيزها على لغة التّداول اليومي لغرض التّعليم الوظيفي للّغة؛

. انطلاقها من مبدأ الكليّة و«ضرورة التركيز منذ بداية التعلّم على الإدراك السّمعي للأقوال وعلى الفهم الكلّي» [2] لهذه الأخيرة، مع تدريب الجهاز النّطقي للمتعلّم على إخراج الأصوات بشكل سليم، حيث تنطق هذه الأصوات كلّية في بنية معيّنة، يليها تصحيح الاختلالات باعتماد الطّريقة اللّفظية الإيقاعية في تصحيح النّطق. كما تسعى الطّريقة إلى تدريب المتعلّم على إدراك الوظائف التّمييزية للأصوات اللّغوية، وتعتمد في ذلك على نظرية غوبيرينا حول الغربلة الصوتية.

. تعليمها للّغة في مواقف اجتماعية وإنسانية، واعتماد مواقف الحياة اليومية لتلبية حاجات الطّفل اللّغوية وتنمية قدراته على مواجهة المواقف والتّعبير عنها بتلقائية وطلاقة؛

. رفضها التّعليم الصّريح للقواعد، واستبعادها التّرجمة إلى اللّغة الأمّ؛

. توفير العناصر التي تقرّب عمليّة التعلّم في قاعة الدرس من الواقع، وبما أنّ لغة الحياة اليومية تعتمد المحادثات والمواقف، وأنّه يستحيل نقل كلّ المحادثات والمواقف التي تجري في الواقع إلى قاعة الدرس، تلجأ هذه الطريقة إلى المسجّلات الصّوتية بدلا من المحادثة، فتُسُجَّل فيها

---

[1] – Christian Puren, Histoire des méthodologies de l’enseignement p 345.

[2] – Henri Boyer et autres, Nouvelle introduction à la didactique du français L. E. CLE International, paris: 1990, p 11.

أحاديث أهل اللّغة من أجل تكرارها واستيعابها والإنتاج على منوالها، كما تلجأ إلى الصّورة لكونها تقرِّب المتعلّم من المعنى والفهم؛

. اختيّار المحتويّات وفق أسس معيّنة، فيركّز المنهجيّون على التّراكيب الأساسيّة التي تسمح للمتعلّم بتنميّة ملكته اللّغوية، معتمدين على مبدأ التّواتر في الاستعمال، والتّدرج بالانطلاق من البسيط إلى المعقد. وتُنتظم الصّعوبات على طول الدّروس، حيث يُركّز كلّ درسٍ على عددٍ محددٍ من البنيات.

. ما هي خطوات تقديم الدرس في ضوء هذه الطريقة؟ يتمّ ذلك وفق الخطوات التالية:

1 . تقديم الحوار باعتماد صور المحادثة التي تُثبت على السّبورة (أمام المتعلّمين).

2 . التّعبير عن الصّور.

3 . تقديم الحوار وشرحه بمشاركة المتعلّمين.

4 . تثبيت الحوار.

5 . الاستغلال الذي يتمّ باعتماد الصّور أو التمارين البنوية.

لم يُكْتَب لهذه الطريقة الدّوام رغم المحاولات التي باءت بالفشل لجعل **التواصل** (في المرحلة الرابعة من حياة الطرائق البنوية) سببا قويا لمحافظة تلك الطرائق على سيطرتها، ربما لكونها لم ترصد الظّروف اللاّزمة لتصمد أمام التّيّار الوظيفي الذي انبعث من شمال أمريكا ليفرض سلطانه على العقول في أوروبا ويقتحم بكل سهولة مجال الدّراسات النّظرية والتّطبيقية، ولتُصمّم على إثر ذلك الطريقة **التواصلية** التي لم يستند أصحابها إلى النظرية العملاقة التي أرسى تشومسكي أسسها (أي التوليدية التحويلية) بل اتّخذوا مجرىً آخر وهو الرجوع إلى **الوظيفية** التي تمّ إرساء جذورها في الأربعينيات من القرن العشرين، وعادت في ثوب جديد ليس لتَنْقُد البنويّة فحسب، وإنّما لتحلّ محلّها في المجلين: النظري والتطبيقي.

3 . مكانة (التواصل) في الطّرائق البنوية: لم يكن الاهتمام بالتّواصل وبإستراتيجيات تعليمه وليد الاتجاهات اللّسانية الحديثة (اللسانيات الاجتماعية والتداولية وتحليل الخطاب) إذ نستخلص ضمنيا، من التطورات الحاصلة في الطّرائق السّمعية البصرية، أنّ هذه الأخيرة ما هي إلاّ محاولات جادّة لابتكار أساليب تعليم اللّغة لغايات تواصلية، بل أليس الهدف من نشأة الطريقة السمعية الشّفوية هو تدريب الجيوش الأمريكية على استعمال اللغات الأجنبية لتحقيق مقاصد تواصلية أثناء مشاركتهم في الحرب العالمية؟ وتنقل لنا الباحثة الفرنسية صوفي موارون (Sophie Moirand) ما جاء في مقدّمة الطّريقة السّمعية البّصرية الأولى 1960 (في فرنسا) حيث جاء في تلك المقدمة ما يلي: «اللغة هي أداة، ووسيلة: هي وسيلة ممتازة، لكنها صعبة الاستعمال. وهدفها الأول هو أداء

خدمة، وأن تكون ذات منفعة، إذ بدون لغة لا وجود لتواصل فعليّ بين الناس: والتواصل هو الذي يشكّل قواعد علاقاتنا (...) ممّا جعلنا نسعى منذ البداية إلى تعليم اللّغة كوسيلة للتّعبير والتّواصل تستدعي كلّ الوسائل التي تشكّل وجودنا: المواقف، الإشارات الإيماءات، النّغمات، الإيقاعات»[1]. وقد أكّدت لسانيات أندري مارتيني، قبل ذلك، ضرورة الاهتمام باللّغة في إطارها الوظيفي – التواصلي باعتبار اللغة أداة تواصل. ويشير هووات (A . P. Howatt) إلى أنّ الدعوة إلى تعليم اللّغة من المنظور التواصلي يرجع إلى «القرن السّابع عشر حين كتب جون لوك (J. Locke) عن تعلّم اللّغة قائلا: "يتعلّم النّاس اللّغة من أجل التّعامل مع المجتمع، وتحقيق الاتّصال بين الأفكار في الحياة العادية بدون تخطيط، أو تنظيم مقصود مسبق في استخدامهم للّغة. ومن أجل هذا السّبب فإنّ الأسلوب الحقيقي أو الأصلي لتعلّم اللغة، فإنّما يتمّ بالمحادثة"»[2]. فباعتبار أنّ تعلّم اللّغة حدث تواصليّ مهم، عمدت الطرائق البنوية إلى الاستجابة بكلّ فعالية لهذا المسعى، برصد كلّ الوسائل الممكنة لتحفيز المتعلّم على التّواصل بلغة المدرسة، فكان الاهتمام المنصب على اللّغة الشّفوية والتدريب على المحادثة والحوار والرّبط بين الاستعمال والمواقف دليل على أخذ طرائق التّعليم في الاعتبار الوظيفة التّواصلية للّغة، إلاّ أنّ هذه الطرائق تتعامل مع المادة اللّغوية من منطلق علم النّفس السّلوكي واللّسانيات البنوية، إذ نجد :

أ . **على مستوى الأسس النّظرية:** فإنّ اهتمام النّماذج اللّسانية التي انبثقت منها هذه الطرائق ينصبُّ إما على وصف البنيّات اللغويّة ووظائفها، أو وضع نموذج نظريّ عن كيفية إنتاج عدد لا متناه من التّراكيب اللّغوية والتي تخضع لضوابط اللّغة، دون التفكير في مدى قدرة هذه التراكيب على أداء وظائف تبليغية ونوايا تواصلية وفي مدى تأثير تلك التراكيب في السامع. فقد وضعت تلك النماذج اللّسانية الجانب التواصلي خارج حدود اهتماماتها، واستبعدت العناصر غير اللغوية (أي المحيط المادي، والزماني، والمكاني للفعل التواصلي، والعوامل النفسية ونوايا المتكلّمين، والعلاقات بين المتخاطبين، والمعارف المشتركة بينهم...) وكلّ العوامل المحيطة بعملية التلفّظ، ولم يُلاحظ أيّ أثر لنظرية التواصل في أعمال اللسانيين، أو في حقل تعليم اللغات، إلاّ مع وضع جاكبسون (R.Jakobson) لمخططه المعروف، حيث اِستمد جاكوبسن من نظريات التواصل بعض المصطلحات كـ: المرسل، المستقبل، الرسالة، الشفرة، القناة، هذا إلى جانب أعمال بنفنيست عن

---

[1] – Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langues étrangères, édition Hachette. Paris: 1982: p15.

– Voix et image de France, 1960. نقلا عن:

[2] - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية – مستوياتها، تدريسها، صعوباتها - ط1، دار الفكر العربي .القاهرة: 2004، ص 122

الملفوظية، حيث تبنى هذان العالمان نهجا مهّد لظهور الاهتمامات المتتالية بالجانب التواصلي للغة، تردّ الاعتبار لمواقف الكلام، والاهتمام بعملية التلفظ[1]، وظهرت إثر ذلك طريقة (SGAV) التي قفزت قفزة نوعيّة، فربطت بين أنظمة اللّغة وظروف استعمال تلك الأنظمة لأغراض تواصلية كما تجاوزت هذه الطريقة حدود علم النفس السّلوكي والبنويّة البلومفيلديّة، لتعتنيّ بالدّلالة والظّروف غير اللّغوية المحيطة بالملفوظ.

ويبقى **مفهوم التّواصل** كما أذاعته اللّسانيات المهيمنة في الستينيات مهملا للبعد الاجتماعي للّغة، مقتصرا فقط على «تبادل الأفكار، والتّعبير عن المشاعر، وتوصيل الأخبار والعلاقات المتبادلة بين الأفراد؛ وقد غاب الحديث عن علاقات القدرة، ونادرا ما يكون الحديث عن الكلام باعتباره وسيلة التّأثير على الغير، ويقلّ الاهتمام أكثر عند ما يتعلّق الأمر باستعمال اللغة باعتبارها تطبيقا اِجتماعيا»[2]، في حين إنّ في التواصل الفعلي «تتفاعل أنماط عدة من المعرفة: المعرفة بالصوتيات، والنحو، وعلم الدلالة، والأعراف الاجتماعية، والعالم الفيزيقي والشخصية»[3]. كما سُجّل أيضا غياب العنصر "الاجتماعي" عن أعمال جاكوبسن وبنفنيست، في حين عَرَف مصطلح **الموقف** (Situation) انتشارا ملحوظا لدى اللّسانيّين، وبالتالي، شكّلت الطريقة السمعية البصرية (في مرحلتها الأخيرة) وسيلة مهمة لتعليم اللّغة في **مواقفٍ حيّةٍ**. ويُعتبر إتقان **التّواصل** الهدف الأول من الطريقة السّابقة، فاعتنت بالعوامل الزّمانية والمكانية وبالعوامل النّفسية الفيزيائية ولم تنتبه للعامل الاجتماعي، فذاع مصطلح **موقف التلفظ**[4] ذيوعا واسعا في ديداكتيك اللّغات في فرنسا، خاصة لدى مؤيّدي نظرية التّلفّظ.

ب . على مستوى التّطبيق الفعلي: فقد استغلّت الطّرائق البنوية مفاهيم استحدثتها اللّسانيات البنويّة في مراحلها الأخيرة؛ وهي السّياق والموقف، وأحسن وسيلة تلجأ إليها تلك الطرائق من أجل تيسير التّواصل داخل القسم هي توظيف مختلف الآلات والأجهزة، منها الوسائل السّمعية أو البصرية، أو السّمعية والبصرية، والبحث عن أنجع أسلوب تعليمي تعلّمي (خاصة مع المبتدئين) تُوظَّف من خلاله تلك الوسائل والتي من شأنها أن تثير دافعية المتعلّم، وتقرّب إليه الفهم، ويعيش الأحداث بنفسه، وتُشخَّص له مضامين الخطابات، فيكتسب اللّغة في المواقف لذا سميت هذه الطرائق أيضا بـ **الطرائق الموقفية**، حيث أكّد غوبيرينا أنّ «أساس التعّليم بطريقة (SGAV) هو

---

[1] - Sophie Moirand, enseigner à communiquer en langues étrangères, p 8 – 9.

[2] – Ibid, p9 .

[3] . محمد العبد، النص والخطاب والاتصال،2 ط1، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة: 2005. ص20.

[4] - Sophie Moirand, enseigner à communiquer en langues étrangères, p 9. (بتصرّف)

الكلام في الموقف»[1]. لكن بالرّغم من المحاولات الجادّة لتلك الطرائق لربط تعليم اللغات بالمواقف والسّياقات، إلاّ أنّ ذلك لم يخلّصها من الطّرح النظري الذي تبنّاه المنهجيّون، إذ انعكست معطيات البنويّة وعلم النّفس بوضوح على أساليب تقديم الدّروس في قاعة الدرس ومخابر اللّغة وفشلت تلك الأساليب في بلوغ الغاية الأساسية لتلك الطرائق والتي تتلخّص في تنمية قدرات المتعلّمين على التواصل بلغة المدرسة، ويرجع السّبب بوضوح إلى:

أوّلا: أنّ التّواصل الذي تبنّته تلك الطرائق يتحقق بتثبيت الدّرس في أذهان المتعلّمين والإتقان المحكم لعناصر اللّغة. فهي تتصوّر اللّغة أنّها «مادة للتّنويع والتّبديل (تمرينات على الصّيغ والتّراكيب) أكثر من اعتبارها مادة للاتصال، فهي تحاول بطرق مصطنعة وملتوية أن توحيَ بأنّها ستبلغ مرحلة الاتصال، ولكن الدّارس لا يجد الفرصة للممارسة»[2]. فهو لا يجد هذه الفرصة بسبب الاهتمام المفرط بالتّدريبات النّمطية التي تَصْرِف فيها كلّ الجهد وكلّ الوقت.

ثانيًا: أنّ المدرِّس يجد نفسه يراقب باستمرار الإتقان الكامل لأداء الجمل وتصحيح الأخطاء المصاحبة لاستثمار القواعد، وتهمّه قدرة المتعلّم على الاستبدال والتّحويل، وتوظيف الكلمات في السّياقات اللّغوية المختلفة، والتّدريب على الحوارات المصطنعة.

ثالثا: أنّ هذه الطرائق تعرض الدروس بتعويد المتعلّم على صياغة أجوبة انطلاقا من أسئلة المدرس(المثيرات) هذه الأخيرة تقدّم له . تقريبا . جميع العناصر المكوِّنة للإجابات، مما يجعله منعزلا تماما عن المواقف الحوارية الحقيقية. والجواب الذي يتوقعه المدرس ما هو إلاّ نوع من الاستبدال بحرية على مفردات السؤال الموجّه[3]. فعند تدريبه على استعمال الضمائر مع الفعل، على سبيل المثال، يقول المدرّس: **(أكتُبُ الدرسَ)**. ويجيب التلميذ: **(أكتبه)**. وبهذه الكيفية يتدرّب التّلميذ على بقية الضمائر التي تستعمل مع الفعل، فيترسّخ في ذهنه أنّ معنى (أكتب الدرس) هو (أكتبه) وحين يلجأ إلى توظيفه لا يدرك متى يقول (أكتبه) ومتى يقول (أكتب الدرس).

رابعا: لا تكتفي هذه الطرائق بقدر معيّن من التّدريبات النّمطية وتنويع الجمل والاستعمال الآلي لها لتنتقل إلى التّدريب على التواصل، ولا تعلّم التلميذ التواصل الواقعي، بل تكمن الغاية الأساسية من الحوارات المصطنعة في تعليم المعجم والبنيّات النّحوية في المواقف.

نصل إلى:

---

[1] – H. Besse et R. Galisson, Polémique en didactique – du renouveau en question - CLE international. Paris : 1980. p 48.

[2] . حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية لغير الناطقين بها، ص147.

[3] . المرجع نفسه، ص149. (بتصرف).

أ ـ أنّ استغلال الطّرائق البنوية لمفهوم التواصل محدود الأبعاد، ويظهر ذلك من خلال العلاقة البيداغوجية السّائدة داخل قاعة درس اللّغة، وهي علاقة تتلخص في: سيطرة / خضوع، وهي علاقة تخضع لنظام التّسلسل الصارم بين مالك المعرفة وطالب هذه الأخيرة. فالمدرس هو محور التّواصل ومراقب لهذه العملية، فهو الذي يسأل دائما، ويعود كل شيء له (القسم والتلاميذ) وبالتّالي، يُعتبر مَعْبرا ضروريا وأكيد لدائرة التواصل التي تشتغل عموديا وفي اتجاه واحد:

. مدرس ⟵ التلاميذ.

ب . وأنّ اعتماد الطّرائق البنوية على المواقف والسياقات لم يمنعها من حصر نفسها في محدودية **الكفاية** باعتبارها **قواعد نحوية**، فهدفها هو **التّواصل** ومنطلقها هو **المواقف** لكن تركيزها كان على **الظواهر النّحوية** وليس إلاّ.

ج . وأنّ هذه الطرائق قد أهملت العلاقة الوثيقة بين تعلمّ لغة ما والسّمات **السوسيو. ثقافية** لتلك اللّغة، ولم تعتن بوظائف اللّغة إلاّ ما استدركته طريقة (SGAV) من خلال تَفتُّحِها على أعمال جاكوبسون وأصحاب نظرية التلفّظ بصفة عامة، حيث كانت الانتقادات الموجهة للبنوية الأمريكية مصحوبة بأبحاث جديدة حول عملية التلفظ (مهد لها كل من بنفنيست وشارل بالي وجاكوبسن وكِليولي) كما شكّل نموذج جاكوبسن حول الوظائف اللّغوية أساسا علميّا لتلك الانتقادات، فقد وقع اللّوم على تلك الطرائق بخصوص هذه النقطة، لكونها:

* تعطي الأسبقية للوظيفة المرجعية للّغة (اعتماد الصورة في الغالب) ربما ذلك راجع إلى اعتبارها المرجعية وسيلة أساسية يصل التّلاميذ، من خلالها، إلى المعنى بالتّوافق بين اللّغة ومرجعياتها التي تمثلها الصّورة. كما تشكّل هذه الوظيفة الهدف الأساس لكثير من الرسائل (فهي الوظيفة المهيمنة فيها)؛

* إهمالها للوظيفة الانتباهية، والتي تهدف إلى إنشاء واستمرارية التّواصل بين المتكلمين: آه نعم؟ لا؟ ، أليس كذلك؟... ؛

* إهمالها للوظيفية التعبيرية والتي تسمح للمتكلّم بالتّعبير عن ذاتيته؛

* إهمالها للوظيفة الإفهامية التي تهدف إلى التأثير في متلقي الرّسالة، وإثارة ردود أفعال ما.

وقد كانت الطرائق البنوية الأولى تعتمد الحوارات المباشرة، ولا تمنح المتخاطبين فرصا ليتدخلوا ذاتيا لإبداء مواقفهم وأرائهم، بل كانت الحوارات المتبادلة تقتصر على مجرّد نقل المعلومات. بينما حاولت طريقة (SGAV) تفادي هذه النّقائص، وعملت على التّنويع في الوظائف المدرجة في الحوارات، ومنح المتخاطبين فرصا ليتدخّلوا بفاعلية، وحرصت على أن تتضمن تبادلاتهم بعضا من المعاني الضّمنية.

يبقى، كما يقول هـ. بيس ور. قاليسون (H. Besse et R. Galisson) أنّ هذه الطرائق أُنتُقدت لكون أصحابها لم يعملوا على تجريد وعقلنة مجموع المعطيات التي اعتمدوها في تطبيقاتهم التربوية[1]، وتركيزها المفرط على المادة التّعليمية (اللّغة) إذ إنّ كلّ شيء يُحدد انطلاقا من **اللّغة** كما أنّ انتقاء المحتويات وبناء المناهج والاستراتيجيات التّعليمية كلها بجب أن تستجيب لقوانين صارمة للنّظام (الأولوية للجانب الشّفوي، التّدرج، الاختيار...) وتفرض قواعد صارمة للمهارات التي ينبغي أن تُكتسب في قاعة الدّرس.

لقد نالت الطرائق البنوية قبولا ورضا المتخصّصين من البيداغوجيين والدّيداكتيكيين والمؤسّسات التّعليمية أكثر من ستين عاما باعتبارها أحدث الطّرائق وأنجعها، وها هو مصيرها اليوم هو الانسحاب ببطء وترك المجال واسعا لمقاربات جديدة لا تقتصر غاياتها على المعرفة (un Savoir) فحسب (أي استضمار تراكيب اللّغة) بل على مهارة توظيف هذه المعرفة (un savoir faire) كالمقاربة التّواصلية التي تستهدف التعليم الوظيفي للّغة، وتحويل هذه الأخيرة إلى كفايات يتقنها المتعلّم. وقد مهّدت الطّرائق البنوية لظهور **التّعليم التّواصلي** الذي يُدخل ضمن أهدافه العناصر النفسية والاجتماعية والإثنولوجية والتّداولية، لأنّ الاهتمام بالكلام يعني الاهتمام بما هو نفسي واجتماعي وثقافي، كما أنّ الموقف الذي يصدر فيه الكلام يسجِّل في مكوِّنات هذا الأخير الكثير من السَّنَن الاجتماعية والثقافية التي لا تنبعث من الجانب اللّغوي فحسب، وإنّما من السيميولوجيا العامة.

خلاصة: إنّ الأساس في الطّرائق البنوية هو شكل الرّسالة وإعطاء الأسبقية للبنية ثمّ المعنى لذا تُدرِّس التّراكيب اللّغوية المصطنعة والتي ينبغي أن تثبّت وتُرسخ بفضل التّقليد والتّكرار والممارسة في حدود سؤال المدرس وجواب المتعلّم، وذلك اقتداء بما تنصّ عليه اللّسانيات البنوية وعلم النّفس السّلوكي اللّذان يركّزان على الأشكال اللّغوية دون التّسلُّل إلى الجانب العميق لتراكيبها.

وتتمثّل الدّعامة الأساسية لاكتساب اللّغة في ظلّ الطّرائق البنوية في إعطاء الأولوية للجانب الشّفوي باعتباره الغاية القصوى من تعليم اللّغة، إلى جانب تنمية الملكة اللّغوية على حساب الاستعمال الفعلي، وتُعتبر المؤسسة التّعليمية الطّرف الوحيد الذي يملك السّلطة في تحديد الأهداف وتنظيمها وفق أعمار التّلاميذ وقدراتهم الذّهنية ومكتسباتهم السّابقة، دون أدنى عناية بحاجاتهم.

وتضع الطّرائق البنوية في بؤرة اهتمامها: **المادة والتّقنية والتّمرين**، لكن هذه العناصر ستنسحب من الخِطاب الدِّيداكتيكي حين تتولّى الوظيفيّة / التّواصليّة زمام الأمور، فسوف يَستَبْدِل الوظيفيون هذه العناصر الثلاثة **بالمتعلّم وحاجاته وأهدافه**. وسوف تتطوّر هذه الطّرائق إثر

[1]– H. Besse et R. Galisson, polémique en didactique, p 48.

الانتقادات الموجّهة لها، لتظهر إسهامات جديدة، ربما سوف تكون أكثر وعيا بأهمية وظائف اللّغة خاصة تلك التي ترتبط بالمرسل (الوظيفة التعبيرية) والمستقبل (الوظيفة الإفهامية) والقناة (الوظيفة الانتباهية) بوضع خطابات ترصد جميع هذه الوظائف، وستحرص دائما على تعليم اللّغة باعتبارها أداة تواصل بامتياز، مع التّركيز على النّصوص والخطابات، لأنّ التّواصل، في اعتقاد أصحابها لا يتحقق إلاّ على مستوى النّص والخطاب، ولا قيمة للكلمة إلاّ في الاستعمال. وسوف تعتني هذه الإسهامات الجديدة بظروف إنتاج الرّسالة وموقف التّواصل، وبالتّالي، فإنّ الأسبقية ستكون للحدث اللّغوي الذي يضمن التّحقيق الفعلي للّغة ويجمع بين شكل الرّسالة ومحتواها والمتكلّمين والسّامعين والمكان والزمان ومختلف ظروف التّلفظ.

الفصل الأول

الأسس النّظرية للتّعليم التّواصلي للّغات

المبحث الأول:

المرتكزات الأساسية للتّواصل اللّغوي.

المبحث الثاني:

نماذج التّواصل وأبعاده والتّحليل اللّساني لسيرورة التّواصل.

المبحث الثالث:

تحليل عملية التّواصل التّربوي.

المبحث الرابع:

المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة وتعلّمها.

الفصل الأوّل: الأسس النّظرية للتّعليم التّواصلي للّغات.

مدخل: تنبني قاعدة النّشاط التّعليمي التّعلّمي على سيرورة التّواصل، إذ لا يمكن أن نتصوَّر تعلُّمًا ناجحًا في غياب هذه السّيرورة التي تدمج بين عمليتي التّعليم والتّعلم، ويكون فيها كلّ من المعلّم والمتعلّم مرسلا ومستقبلا في الآن ذاته. وتنبع أهمية النّشاط السّابق من التّفاعل الذي يتوخّى تحقيق التّبادل وتبليغ المعارف بين الأطراف المشاركة في هذه العمليّة، وتحقيق الانسجام بين الأنشطة التي تجري في قاعة الدّرس، وبلوغ الأهداف التي يسعى تعليم اللّغات إلى نيلها. ويساعد على تحقيق ذلك تكوين مدرّسين أكفاء مؤهّلين وملمّين بأهم تقنيات وأساليب تدريس اللّغات، قادرين على التّكوين المحكم للمتعلّمين لغويا وتسليحهم بكفاية مزدوجة: 1 . كفاية لغوية. 2 . وكفاية تبليغية تواصلية. والتّمكن الجيّد من هاتين الكفايتين هو جعل الفرد المتعلم يسيطر على المواقف التّواصلية المختلفة، ويتصرّف في ملكته بكلّ حريّة. وينبغي على مدرس لغة أن يكون واعيّا بوظائف اللّغة التي يعلّمها، مستعينا في ذلك بأبحاث اللّسانيين بخصوص هذه الوظائف.

وتأسيسا على ما سبق، يتطلّب تعليم النّسق اللّغوي الفصيح الدّراية بوظائف اللّغة البشرية والتي حددّها اللّسانيون، وفهم أسس اشتغال سيرورة التّواصل اللّغوي وما ينبني عليها التّعليم التواصلي للّغات من قواعد ومبادئ، وبالتالي يتمّ التّعامل مع هذا النّسق ليس باعتباره غاية من تعليم اللّغة الفصحى بل كوسيلة للتّبادل والتّواصل والتّأثير على الغير، وامتلاك المتعلّم القدرة على التصرّف به بطلاقة في جميع المواقف. وبناء على هذا الطّرح، نسعى من خلال هذا الفصل إلى التّعريف بوظائف اللّغة كما حدّدها جاكوبسن وبوهلر وهاليدي، وتأكيد ضرورة تركيز على هذه الوظائف في تعليم اللّغات وتعلّمها ليحدث تكامل بين اكتساب المتعلّم البنيات الشّكلية للّغة ووظائفها الأساسية، وسنتعرّض لمسألة التّواصل بحكم أنّ الهدف من تعليم اللّغة هو وضمان عملية التّواصل بها في سياقات مختلفة، يلي ذلك الحديث عن نماذج التّواصل وأبعاده وعلاقة ذلك بتعليم اللّغة وتعلّمها. وسنعير اهتماما خاصا لأساليب التّحليل اللّساني (البنوي والوظيفي) لسيرورة التواصل، ولكيفية الاستفادة من مختلف الاتجاهات اللّسانية التي اعتنت بهذه السّيرورة من أجل إعداد تقنيات تدريس المادة اللّغوية تتسم بالنّجاعة والفعاليّة وتحصر عنايتها في الوظائف بدلا من الأشكال، وهذا ما جعلنا نخصّص مبحثا كاملا لإثارة موضوع التّواصل التّربوي بالاستناد إلى شروط تحقيقه وعلى مهاراته الأساسية، ومبحثا آخر للمقاربة التواصلية في تعليم اللّغات، هذه المقاربة تتّكئ في كلّ تعليماتها وإجراءاتها الفعليّة على الدّراسات اللّسانية، خاصة الاجتماعية والنّصية والتّداولية منها وتحليل الخطاب. وعليه قسّمنا هذا الفصل إلى أربعة مباحث وخصّصنا كلَّ قضية من القضايا المذكورة مبحثا خاصا، وسنعرض في ما يلي كلّ كمبحث على حدة:

المبحث الأول

المرتكزات الأساسية لعملية التّواصل

1 . وظائف اللّغة وعلاقتها بتعليم اللّغات وتعلّمها.

2 . مفهوم التّواصل.

3 . عناصر التّواصل.

4 . التّواصل اللّغوي والتّواصل غير اللّغوي.

5 . هل الاشتراك في السَّنَن كافٍ لنجاح وتحقيق التّواصل؟

المبحث الأوّل:

المرتكزات الأساسية لعملية التّواصل

تقديم: يستهدف تعليم اللّغات، حاليًّا، تحقيق غايات كثيرة، على أساسها الاستعمال التّداولي للظّاهرة اللّغوية لتحقيق منافع ووظائف عدة. وتُنتَقد، على هذا الأساس، مناهج تعليم اللّغة العربية الفصحى في مدارسنا، بحكم أنّها لا تولي أهمية خاصة لمختلف الوظائف التي تعود بها لغة التّعليم فائدةً على الفرد والجماعة على حدّ سواء، ونتيجة ذلك عدم استفادة المتعلّمين ممّا يتلقّونه في المدرسة من مكتسبات ومعارف لغوية، وبالتالي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تعليم فاعل يستوعب المعارف ويستهدف المهارات والكفاءات ويساير النّظم التّعليمية في الدّول والمتقدّمة. والخطوة الأولى لبلوغ هذه النتيجة هو جعل تعليم النّسق الفصيح جديرا بتحقيق وتجسيد الوظائف التي حدّدها اللّسانيون للّغة في خطابات المتعلّمين، واعتبار هذا النّسق وسيلة لنيل هذا المسعى وليس غاية. وعليه، فقد خصّصنا هذا المبحث لذكر أهم وظائف اللّغة من المنظور الوظيفي، تأكيدا على الأهمية المطلقة لدورها في حياة مستعملي ومتعلّمي اللّغات.

1 . وظائف اللّغة وعلاقتها بتعليم اللّغات وتعلّمها: يمكن عرض وظائف اللّغة كما حددها بعض اللّسانيّين بالكيفية التالية:

1 . 1 . وظائف اللّغة عند رومان جاكبسون (R. Jakobson) وأثرها في تعليم اللّغة وتعلّمها: يتّفق معظم اللّسانيين، على اختلاف مبادئهم وتشعّب نظرياتهم، على أنّ الوظيفة الأساسية للّغة هي (**التواصل la communication**). وقد حدد العالم النّفساني النّمساوي بوهلر (K. Bühler) (1934) وظائف اللّغة (معتنيا بالفرد أكثر من اعتنائه بثقافة هذا الأخير) في الوظيفة التّعبيرية (الانفعالية) والافهامية (الندائية) والتمثيلية (المرجعية). فالأولى تتّجه إلى المرسل والثانية إلى المخاطب والثالثة إلى المرجع الخارجي (الشخص أو الشيء الذي نتحدث عنه). بعد ذلك تبنَّى روّاد مدرسة براغ وخاصة (جاكوبسن) سنة (1960) خطّة بوهلر، فأضاف جاكوبسن إليها ثلاث وظائف أخرى وهي: الوظيفة الشّعرية (توجه إلى الرسالة) والوظيفة التّعاملية (توجه إلى قناة الاتصال) والوظيفة الماورائية (توجه إلى الشفرة). وانطلاقا من الخطط السّابقة، اقترح المربي الإنجليزي (جيمس بريتون) سنة (1970) إطارا يتألّف من الوظائف التّعاملية والتّعبيرية والشّعرية للّغة، واهتّم هذا المربي بتطوير قدرات الكتابة عند المتعلّمين المبتدئين، لأنّه يرى أنّ الكتابة تطوّرت أوّل ما تطورت في سياق تعبيري Expressive، ثمّ اتّسعت القدرة متّجهةً إلى الكتابة التّعاملية من جهة والكتابة الشّعرية من جهة أخرى. فتؤكّد اللّغة التّعاملية دورَ المشارك، وتؤكّد اللّغة الشّعرية

دور الكاتب أكثر من تأكيدها دور المتلقي[1]. فللّغة وظائف عدّة تؤديها أثناء التّواصل، قد حدّدها اللّغويون (أمثال بوهلر وجاكوبسن) وبحث بعض المربين أمثال (بريتون) عن سُبُل تجسيد هذه الوظائف في الاستعمالات اللّغوية للمتعلّمين، وأوّل من اعتمد الدّقة في الكشف عن هذه الوظائف في الدّراسات اللّغوية هو العالم اللّغوي (ر. جاكوبسن) مؤكّدا ضرورة «دراسة اللّغة في إطار التّنوّع الكامل لوظائفها»[2]، فحدّد (جاكوبسن) هذه الأخيرة في ستِّ وظائف أساسيّة بعد إدراكه أنّ الوظائف التي حدّدها (بوهلر) للّغة لا تأخذ في الاعتبار إلاّ ثلاثة عناصر، وهي: الباثّ والمتلقّي والضّمير الغائب (الذي يعود إلى سائر الموجودات)[3]. وقد اكتشف (جاكوبسن) من خلال أبحاثه أنّ ثمّة عناصر تتداخل أثناء التّواصل، حيث «يبعث الباثّ رسالة للمتلقّي، ولكي تكون هذه الأخيرة إجرائية، فإنّها تتطلّب أوّلا سيّاقا ترجع إليه (...) وهو سياق قابل للحجز من طرف المتلقي يكون إمّا لفظيّا أو يُحتمل أن يكون كذلك؛ كما تتطلّب الرّسالة شفرة مشتركة، كليّا أو جزئيا، بين الباثّ والمتلقّي (أي بين المرمّز والذي يفكّ الترميز)؛ وأخيرا، تتطلّب الرّسالة اتصالا وقناة فيزيائية وارتباطا نفسيا بين الباثّ والمتلقّي، وهو ارتباط يسمح لهما بإحداث والحفاظ على التّواصل»[4]. وعليه، يحدّد جاكوبسن عناصر التّواصل بالمخطط التالي[5]:

السيّاق

الباث ..... الرسالة ..... المتلقّي .

الاتصال (القناة)

الشّفرة (السَّنَن)

وتتحدّد مكوّنات العملية التّواصلية، حسب هذا المخطط، في:

أ . المرسل: وهو مصدر الرّسالة؛

ب . المتلقي: وهو الذي يستقبل الرّسالة؛

ج . الرّسالة؛

د . القناة: وهي الوسيلة التي تنتقل الرّسالة عبرها؛

---

[1]- م. أ. ك. هاليدي، وظائف اللغة، (فصل من كتابه language, context, and text) تر: محمود أحمد نحلة، ضمن: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية: 2002، ص 267. 269. (بتصرّف).

[2] - Romon Jackobson, Essais de linguistique générale, Edition de Minuit. Paris: 1963, p 213

[3] - Ibid, p 216.

[4] - Ibid, p 213 – 214.

[5] - Ibid, P 214.

هـ . الشّفرة: وهي العلامات التي تشكلّ الرّسالة، ويشترط جاكوبسن في هذه الأخيرة أن تكون **موحّدة** بين طرفي التّواصل من أجل تحقيق التّفاهم ومرور الرّسالة على أحسن وجه؛

و . المرجع: وهو الموضوع الخارجي الذي تتشكّل عنه المتصوّرات أو المفاهيم في أذهاننا.

لقد جعل جاكوبسن كلّ عنصر من هذه العناصر مرجعا في تحديد كلّ وظيفة من الوظائف السّابقة، إذ كلّما تمّ التّركيز أكثر على عنصر من هذه العناصر، أصبح للكلام وظيفة جديدة مختلفة عن الوظائف الأخرى. وتتمثّل هذه الوظائف في ما يلي[1] (مع ربطها في كلّ مرة بتعليم اللّغة وتعلّمها):

أوّلا . **الوظيفة التعبيرية** (أو الانفعالية fonction Expressive): تتمحور هذه الوظيفة حول الباث هذا الأخير يعبِّر من خلالها عن مواقفه وانطباعاته وانفعالاته، وبالتالي، تكون الرِّسالة حاملة لمواقف وانطباعات المرسل. ويفترض نجاح العملية التعليمية التعلّمية جعل مواقف التّدريس وسياقاتها مناسبة لتعلّم الطّفل الكيفيات التي يعبّر بها عن مواقفه وانطباعاته وشعوره نحو نفسه ونحو الآخر ونحو المحيط العام، ممّا يقتضي جعل اللّغة الفصحى في قاعة الدّرس والمحيط المدرسي (على الأقل) قادرة على أداء هذه الوظيفة على ألسنة متعلّميها، وأن تكون المناهج قادرة على البلوغ بالتّلميذ إلى استضمار نسق هذه اللّغة، وتوظيف أساليبه المختلفة (خاصة الأساليب الإنشائية: النّداء، التّعجب، الاستفهام...) ويكون كفؤا على الاستعمال الشّخصي للّغة للّتعبير عن نفسه ومحيطه.

ثانيا . **الوظيفة الإفهامية** (la fonction conative): تتمحور هذه الوظيفة حول متلقي الرّسالة ومدى تأثير هذه الأخيرة فيه، وإثارة انتباهه إلى الرّسالة شكلا ومضمونا، وذلك باعتماد أساليب تساهم في تحقيق ذلك؛ كالأمر والنّهي والطّلب، والنّداء، والاستفهام. ويتمّ التّطبيق على هذه الوظيفة في مجال تعليم لغة بمحاولة المدّرس، من خلال الأنشطة التّعليمة كالتّعبير الشّفوي والكتابي... تحفيز المتعلّمين على التعلّم، وإثارة ردود أفعالهم من خلال طرح الأسئلة أو أمرهم، والاعتماد على الأساليب الإنشائية والخبرية بالاستناد إلى نصوص حوارية أو سردية ومختلف أنماط النّص التي تؤثر في المتعلّم.

ثالثا . **الوظيفة المرجعية** (F. Référentielle): تتمحور هذه الوظيفة حول مرجع الرّسالة ويعتبرها جاكوبسن أساس عملية التواصل، لأنّ التّواصل برُمته قد وُجد من أجل هذه الوظيفة وبالتّالي تعتبر أساسية بالنسبة للمتعلّم، يصل من خلالها إلى إدراك العلاقات بين الخطابات

[1]- Romon Jackobson, Essais de linguistique générale, p 214 – 217. نجد تفاصيل ذلك عند:

المختلفة التي تتبادل داخل القسم، وما توحي إليه من الأشياء التي تدور حولها دلالات الخطابات والحوارات...، فتنمو لديه مهارات التّواصل والتّخاطب.

رابعا . **الوظيفة الانتباهية** (F. Phatique): تتمحور هذه الوظيفة حول قناة التّواصل باعتبارها الوسيلة الأساسية في إقامة هذا التّواصل، ولا تسعى الرّسالة هنا إلى إيصال المعلومات فحسب، بل إلى إنشاء علاقات اجتماعية وإقامة التّواصل، واستمراره بين المتخاطبين. وتجعل هذه الوظيفة المتعلّم لا يتقن الكيفيّة التي يُوصل بها المعلومات ويفصح عن أفكارهم وانطباعاتهم... فحسب، بل يستغلّ أنظمة تلك اللّغة ومختلف أساليبها لإنشاء علاقات مختلفة مع الغير(علاقات شخصية اجتماعية،...).

خامسا . **الوظيفة الميتالغوية** (F. Métalinguistique): تتمحور هذه الوظيفة حول لغة الخطاب ذاتها، فهي «وظيفة (شارحة) تشرح معنى كلمات يعزّ فهمها على المستقبل، من نحو: أي، أعني بمعنى أوْضح، أقصد...، وغير ذلك مما يُستعمل من اللّغة لشرح بعض عناصر الخطاب للتأكد من أنّ كلاً من المرسل والمرسل إليه يوليان عناصر المعنى المراد بتفاصيله ومن غير زيادة أو نقصان»[1]. هذه الوظيفة التي تعتبر تفسيرية، تلعب دورا أساسيا سواء في الحياة اليومية، أو في ميدان تعليم اللغات كونها« تّمارس في كل مرة يلجأ فيها أحد أطراف التّواصل (المرسل أو المتلقي) إلى التّأكّد من استعمالها السَّنَن نفسه»[2]. وعليه، يجب أن ندرّب الطّفل المتعلّم، عن طريق أنشطة: المحادثة والحوارات المختلفة والتّعبير الكتابي والشّفوي على إتقان هذه الوظيفة التي تعتبر مهمَّة في انبنائه الفكري، ويدرك من خلالها كيف يقدِّم تفسيرات وتحديدات يقرّب بها الفكرُ الأشياءَ إلى الذِّهن، ويصبح المتعلّم، من جهة، قادرا على بناء المفاهيم وتحسين تصنيف العالم الخارجي في ذهنه، ويكتسب، من جهة أخرى، سلوكات لغوية ناجعة تسمح له بالتصرّف في المواقف التّواصلية التي تستدعي اعتماد اللّغة للحديث عن اللّغة ذاتها.

سادسا . **الوظيفة الشّعرية** (F. Poétique): لا يقع الاهتمام في هذه الوظيفة على محتوى الرّسالة بل على تركيب الرّسالة ذاتها، حيث تتمركز العناية هنا حول جمالية اللّغة وبلاغتها. وهذه الوظيفة لا تقتصر فقط على الشّعر، بل على كلّ ما يتعلّق بالأعمال الفنيّة الأخرى، وهي شائعة أيضا في خطاباتنا اليومية. وإذا سأل سائل عن علاقة هذه الوظيفة بتعليم اللّغة الفصحى وتعلّمها

---

[1] – هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية (دراسات في اللغة والإعلام) ط1، دار الفكر، الأردن: 2003. ص 166، 167.

[2] – عمر أوكان، اللغة والخطاب، أفريقيا الشرق. لبنان: 2001، ص 51.

فإنّ الجواب قد وضّحه الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح حين ميّز بين مرحلتين أساسيتين لتعليم اللّغة وتعلّمها، وهما:

«1- مرحلة يكتسب فيها المتعلّم تدريجيا الملكة اللّغوية الأساسية، أي القدرة على التّعبير السّليم العفوي. ويتجنّب في هذه المرحلة كلّ أنواع التّعبير الفني الذي يستخدم الصّور البيانيّة.

2- مرحلة يكتسب فيها المهارة على التّعبير البليغ (الذي يتجاوز السّلامة اللّغوية ولا بدّ أن يكون المتعلم قد تمّ – إلى حدّ بعيد – اكتسابه للملكة اللّغوية الأساسية»[1]. والحاجيات اللّغوية للمتعلّمين في المراحل الأولى من التّعليم الابتدائي لا تتطلّب التّركيز على الوظيفة الشّعرية، بل هم بحاجة إلى اكتساب الملكة اللّغوية التي تسمح لهم بامتلاك اللّغة الأساسيّة والعفوية في التّعبير بشكل سليم فضلا عن اكتسابهم الآليات الاشعورية التي تحقق لهم التّعبير السّليم، ولا نجبر، كما يقول الباحث التّلاميذ على التّعبير الفنّي وهم غير قادرين على التّعبير السّليم.

ونستنبط من الطرح الذي قدمه (جاكوبسن) قضايا مهمّة في إعداد مناهج تعليم اللّغة الفصحى لأن أفكار هذا العالم تدعّم الفكر القائل بضرورة الوعي بـ«الوظائف الحاسمة في حاجات الناس للّغة مما يشير إلى أنّ اللّغة (وضع واستعمال) هي لَبِنة أساسية تكمّلها لَبِنات أخرى في عملية التّلقي كلبنة الشّاعر، والكاتب، والإعلامي والنّاقد (...). ما دامت اللّغة نفسها موضوعا وفكرة، ودلالة وعلاقات، ونصيّة، وتناص، وحواريّة، ومقصادية، وندائية، وأمرية، ودعائية، وغير ذلك من مواصفات اللّغة سواء استخدمت في التّواصل أو الاتصال، بين فردين، من أفراد مجموعة...»[2]. يعني أنّ الوعي بكلّ هذه الحقائق هو سبيل لا مثيل له لاكتساب المتعلّم النّسق العربي الفصيح باعتباره نسقا حيّا تتجسّد فيه المواقف، ويُشبع فيها المتعلّم حاجاته اللّغوية التواصلية، ويشُقّ له الطريق إلى عالم التّحاور والتّفاعل، وبالتالي إلى عالم التحضّر والمعرفة.

1 . 2 . وظائف اللّغة عند هاليدي: لا يختلف مفهوم **الوظيفة** بالنسبة للعالم اللّغوي المشهور هاليدي (Halliday) عن مفهوم **الاستعمال**، إذ يؤكّد هذا العالم أنّ «مفهوم الوظيفة مرادف لمفهوم الاستعمال. بيد أنّه كي نواصل أبحاثنا الخاصة بنا علينا أن نخطو خطوة أخرى خطوة تفسر الاختلاف الوظيفي، لا بوصفه اختلافا في استخدام اللّغة، بل بوصفه بنية ذاتية، أو أساسًا محضًا

[1]- عبد الرحمن ل. الصالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية. الجزائر: 1975، ع4، ص 62 .

[2] - هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية (دراسات في اللغة والإعلام) ص 167 .

لتكوين اللّغة نفسها، ولوضع النّظام الدلالي على وجه الخصوص»[1]. إنّ الوظيفة في منظور هاليدي، ليست مجرّد استخدام للّغة، بل هي خاصية جوهرية لهذه الظّاهرة، وأساسية في تطوّر النظام الدّلالي. ويحدّد هاليدي للّغة ثلاث وظائف أساسية هي: الوظيفة التّصورية، والوظيفة التّعاملية، والوظيفة النّصية، ولا يكون تعلّم الفرد للّغة إلاّ من أجل تحقيق أغراض معيّنة. ويعتبر التّواصل مع الغير أولى هذه الأغراض، حيث إنّ اللّغة تُصَوِّر العالم، وتتجسّد فيها معارف الفرد المتكلم، ويتعلّم قواعد استعمال هذه اللّغة والتي تتمثّل في القيّم والأعراف التي يجب أن يلتزم بها. و«تعتبر اللغة نظاما لأداء المعنى، (...) فيكون المعنى من أجل التّعامل مع الغير وإنشاء علاقات اجتماعية، وفي النهاية تظهر هذه اللغة في شكل خطاب نصي يخضع لسَنَن اللّغة ذاتها وللظّروف المقاميّة، وتصوّريا لأنّ اللّغة تُجسّد معرفة المرسل، في حين يكون المعنى تعامليًّا بوصف اللّغة شكلا فعليًّا، ويكون المعنى نصّيّا لعلاقته بالسّياق الخارجي، وتعالق المكوّنات اللّغوية للخطاب في نظام خطّي»[2]. ويُفرِّع هاليدي الوظائف السّابقة إلى سبع وظائف تؤديها اللّغة للأطفال الذين يتعلّمون لغتهم، ويعتبر هذا التّقسيم لدى الكثير من الباحثين أحسن تصنيف لوظائف اللّغة لأنّه تصنيف خال من التّعقيد، ويرصد أكبر عدد ممكن من الوظائف التي قد تؤدّيها اللّغة. وتتمثّل تلك الوظائف كما حددها هاليدي في:

1 – الوظيفة الأدائية: يعني اعتماد اللّغة للحصول على الأشياء المرغوب في الحصول عليها.

2 – الوظيفة التنظيمية: اعتماد اللّغة لتنظيم العلاقات بين الناس، كإصدار الأوامر، وضبط السّلوك...

3 – الوظيفة الشّخصية: اعتماد اللّغة للتّعبير عن المشاعر الخاصة.

4 – الوظيفة التفاعلية: اعتماد اللّغة للتّفاهم مع الغير وتبادل الأفكار أو المشاعر.

5 – الوظيفة الاستكشافية: اعتماد اللّغة لطرح أسئلة عن أسماء الأشياء المادية وعن أسئلة تستدعي أجوبة مختلفة، رغبة في اكتشاف الأشياء وتعلمها.

6 – الوظيفة التخيّلية: اعتماد اللّغة للتّعبير عن أشياء لا تتطابق مع الواقع.

7 – الوظيفة الإخبارية: اعتماد اللّغة لإيصال المعلومات ونقل الأخبار.

---

[1] - م. أ. ك. ، هاليدي، "وظائف اللغة" (فصل من كتابه language, context, and text) تر: محمود أحمد نحلة ضمن: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 271 .

[2] . عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب – مقاربة لغوية تداولية – ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان: 2004، ص 15. نقلا عن:

- Kirsten Malmkjaer (ed) : the linguistics encyclopedia , routledge, 1991 , p 143.

ولا تشتغل كلّ وظيفة من الوظائف السّابقة على حدة، بل قد يؤدّي فعل كلاميّ ما (أو جملة ما) وظائف متعدّدة. وتشكّل هذه الوظائف حاجة أساسية ينبغي تمرين الطّفل عليها، حيث تُتَرجَم في محتوى الخطابات التّعليمية في أشكال من أساليب واستراتيجيات متداولة في اللّغة الشّفوية وأساليب التّخاطب اليومي، مثل:الاعتذار، الاستفسار، التّحية، القبول، الرّفض، الوداع، الإغراء الطلب، الإلحاح... الخ.

وقد عمل اللّساني التّطبيقي ولكنز (Wilkins) على وضع أنماط عن الوظائف التّواصلية نستطيع اعتبار بعضها نماذجَ يمكن احتذاؤها في تحديد بعض الوظائف في المنهج التبليغي التواصلي لتعليم اللّغة العربية الفصحى، كالنّموذج التالي، والذي يُعبِّر عن موقف اتصالي يتمثل في (زيارة مريض بإحدى المستشفيات) فالفكرة العامة هي"زيارة المريض" أما **الوظائف اللّغوية** فيمكن تحديدها في ما يلي[1]:

1- التعبير عن الأسى لمرض هذا الصديق.
2 - السؤال عن سبب المرض.
3 - التعبير عن موطن الألم والشّكوى.
4 - تحديد الأوقات التي يحس فيها بالألم.
5 - السؤال عن المدة التي يستغرقها العلاج.
6 - الاستفسار عن الدّواء المناسب.
7 - التّعبير عن تمنيات الشفاء.

وتلعب الأشكال اللّغوية، ضمن هذا الاقتراح، دورا أساسيا، لكن أهمية هذه الأشكال تكمن في الوظائف المتعددة التي يمكن أن تؤديها في سياقات التّبليغ والتّواصل. وبالرغم من أنّ (ولكنز) لم يبدع شيئا جديدا بخصوص الوظائف اللّغوية، إلاّ أنّ أهمية الأنماط التي وضعها تكمن في الوعي بضرورة التّركيز عليها في تعليم لغة المدرسة من أجل بناء مخزون لغوي باللّغة العربية الفصحى لغرض اعتماد ذلك المخزون في التّواصلات الشّفوي والكتابي. وتأكيدا لانعدام الجدوى من عزل اللّغة عن وظائفها، يقرّ صاحب النّظرية المشهورة (نظرية أفعال اللغة) جون سيرل (J. Searl) أنّ «وظيفة اللّغة هي التّواصل مثل وظيفة القلب التي هي ضخّ الدم»[2]. وإذا عزلنا اللّغة عن وظائفها بقيت كجسد بلا روح، ودخلت حيّز الأموات. وليست العملية التّواصلية مجرد نقل المعلومات وتبادل الأفكار، بل هي سلسلة من الأحداث ووظائف تهدف إلى إحداث تأثير في المتلقي. وعليه، بجب

[1] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها) ص 167.
[2] - Christian Bachmann et autres, langage et communication sociales, Ed. Didier / Paris : 1991

أن يكون تعليم اللّغة من أجل إحداث تأثير في المتعلّم، وتدريبه على الإدراك الجيّد لكيفية توظيف رموز هذه اللّغة، ويكون طرفا فاعلا في العمليّة التعلِيميّة التّعلُّميّة، مستعملا اللغة ببراعة وإتقان. وبعد تحليل أهمية الوظائف اللّغوية في إتقان التواصل بلغة المدرسة، تأتي أهمية تحليل فعل التّواصل، والتعرّف على طبيعة هذا الفعل وعناصره وأنواعه، ممّا يمدّنا بالأدوات والإجراءات اللاّزم اعتمادها في تعليم اللّغة لغرض تحقيق وظيفة التّواصل، وتحقيق المناسَبة بين ما يتعلّمه المتعلّم من البنيات اللّغوية وبين الظروف السياقية– التداولية التي يتحقق فيها استعمال تلك اللّغة لأداء المقاصد والنوايا التواصلية.

2 – مفهوم التّواصل: يسعى مستعملو اللّغة من خلال عملية التواصل إلى تحقيق أهداف عامة وخاصة؛ أما العامة فمن الواضح أنّ النّاس بحاجة ماسة إلى التّواصل فيما بينهم وبأسلافهم قصد التعرّف على تجاربهم وقيمهم وتاريخهم وعاداتهم وتقاليدهم. ولا يمكن التعرّف على كلّ ذلك إلاّ من خلال عملية التّواصل، كون هذه العملية ذات قدرة عجيبة على توحيد قوة الشّعوب وتنظيم المجتمعات إن تمّ استغلالها استغلالا لا يقوم على المصالح الشخصية. أمّا الهدف الخاص من التّواصل فهو خاص إمّا بالباث أو بالمستقبل، إذ يهدف الباث من خلال رسالته إلى إيصال الأخبار إلى المتلقي وإعلامه بأمور كثيرة، وإحداث التأثير فيه. كما يهدف المتلقي بدوره إلى معرفة الأخبار واستقبال الأفكار وفهمها وتعلّم مهارات مختلفة...الخ[1]. ومن سمات التّواصل، أنّ هذا الأخير ظاهرة تتقاسمها مختلف مجالات الحياة الإنسانية، ممّا جذب اهتمام عدة حقول معرفية نحوها أملا في الكشف عن طبيعتها وحقائقها، فتنازعت عدّة علوم حول مفهومها، وكلّ علم ينظر إليها بمنظور خاص يرتبط باهتماماته والمحور الذي تدور حوله أبحاثه. كما يرتبط ذلك بالدّراسات التي تشغل المختصين في كلّ علم، وبجانب معيّن من جوانب التواصل، فـ«ينظر اللّساني إلى اللّغة، وعالم النفس إلى الذّات المتّحدثة، وعالم الاجتماع إلى الجماعة النّاطقة، والمنطقي إلى المرجع، والتقني إلى القناة، الخ»[2]. ومن أبرز التعريفات الاصطلاحية التي قدمها الباحثون لظاهرة التواصل ما يلي:

. ينظر المعجم اللساني إلى التّواصل على أنّه «التّبادل اللّفظي الجاري بين متكلّمٍ ينتج خطابًا موجّهًا إلى شخصٍ آخر، ومتلقٍّ يلتمس المرسل منه الاستماع و/ أو إجابة صريحة أو ضمنية

---

[1] – سمير روحي الفيصل وآخرون، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ط1، دار الكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتّحدة: 2004. ص 14، 15، (بتصرّف).

[2]- عمر أوكان، اللغة والخطاب، ص 36 .

(حسب نوع الملفوظ). وعليه، فإنّ التّواصل هو بينذاتي «intersubjective»[1]، فعندما يتواصل شخصان، فإنّ الأوّل يصدر ملفوظات موجّهة نحو السّامع، هذا الأخير تكون استجابته مباشرة أو غير مباشرة، حسب طبيعة الرّسالة التي يُحتمل أن تكون إخبارا، استفسارا، أمرا، نهيا... الخ. ويحصر المعجم السّابق التواصل في مجال الخطاب اللّغوي، لكن العناصر الأساسية التي تقوم عليها العملية التواصلية حاضرة في تعريف جون دي بوا (J. Dubois) وزملائه، وهي: الذّوات المتواصلة والرّسائل المتبادلة (مضمون الملفوظات). وقد حاول علماء النّفس اللّغويون الكشف عن عملية التّرميز التي يقوم بها ذهن المتكلّم كي يبعث رسالته في شكل صوّر لفظية وينقلها إلى أذن السامع، وكذا فهم عملية فكّ التّرميز التي يقوم بها ذهن السّامع لفهم مقصود المتكلِّم.

كما عُرِّف التّواصل بأنّه «تبادل أدلّة بين مرسل وذات مستقبلة، حيث تنطلق الرّسالة من الذَّات الأولى نحو الذّات الأخرى، وتقتضى العملية جوابا ضمنيا أو صريحا عما نتحدّث عنه، الذي هو الأشياء والكائنات، أو بعبارة أشمل (موضوعات العالم) ويتطلب نجاح هذه العملية اشتراك المرسل إليه في السَّنَن حتى يتم الإسْنَان والاستسنان على الوجه الأكمل كما أراد له المجتمع اللغوي، كما تقتضي العملية قناة تنقل الرّسالة من الباث إلى المتلقي»[2]. فيحصر هذا التّعريف التّواصل في ذلك التبادل الحاصل بين المرسل والمرسل إليه حول موضوع ما، ويشترط في نجاح سيرورة التّواصل اشتراك المتواصلين في الشّفرة اللّغوية.

وقد تعدّدت التعبيرات المستخدمة في تعريف (التواصل) فهناك من يعرّفه بأنّه «الطريقة التي تنتقل المعرفة والأفكار بوساطتها من شخص (أو: جهة) إلى شخص آخر(أو: جهة أخرى) بقصد التّفاعل والتّأثير المعرفي والوجداني في هذا الشخص، أو إعلامه بشيء، أو تبادل الخبرات والأفكار معه، أو الارتقاء بمستواه الجمالي والقيّمي، أو إقناعه بأمر ما أو التّرفيه عنه»[3]. حيث يؤكّد هذا التّعريف على أهمية التّفاعل والتأثير والتأثّر بين المتواصلين، فلا تقتصر عملية التواصل على إيصال وإبلاغ المعلومات، بل تتّسم بالتفاعل والتبادل بين الأطراف المتواصلة، لأنّ هذه العملية "**تفاعلية**" يهدف كلّ طرف فيها إلى التّأثير في الطرف الآخر والتّأثّر به. وعليه، فإنّه من أهم التعريفات المهمّة والتي يستند إليها حقل تعليم اللغات، تلك التي تعتني بالجانب التّفاعلي، وتقرّ بأنّ التّواصل هو التّفاعل بواسطة الرّموز اللّغوية وغير اللّغوية بين المتخاطبين. فهي تقرّ بالمركزية

---

[1] - Jean Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique, Deuxième édition, Larousse – Bordas/HER, 1999. p 94.

[2] – عمر أوكان، اللغة والخطاب، ص 36.

[3] – سمير روحي الفيصل، وآخرون: مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص13.

التي يجب أن يتمتع بها عنصر **التّفاعل** في قلب التّواصل، وتمنح بعض تعريفات هذه المركزية **للسّياق** الذي يجري فيه التّواصل من أجل ضمان ذلك التّفاعل والتّفاهم بين المتخاطبين. فقد ذهب أ. موتشيلي (Mucchielli) ومن معه إلى أنّ التواصل هو «نقل معلومات من مرسل إلى متلقي بواسطة قناة، ويقتضي هذا النّقل وجود الشّفرة من جهة، وتحقيق عمليتي: ترميز المعلومات (Encodage) وفك الرّموز (Décodage) من جهة ثانية، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء التّواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل...»[1]، حيث لا يؤكد موتشيلي على ضرورة التفاعلات التي يولّدها فعل التواصل فحسب بل يَعُدّ السّياق الذي يجري فيه هذا الفعل شرطا أساسيا لتحقيق التّفاعلات، حيث يرتبط معنى العبارة بالظروف التي تُنتج فيها، وتتولّد الأفعال اللغّوية عن ارتباط أفعال التواصل **بعناصر السّياق** وهذه الأخيرة هي التي تمنح لكلّ فعل **المعنى** المناسب. فعبارة (هل يمكنك أن تقدّم لي الملح) لا تُفهم على أنّها استفسار عن قدرة متلقّي الرّسالة على القيام بما طُلب منه[2]، وغالبا ما يكون السّياق وحده هو الذي يسمح لمستقبليْ الرّسائل بإعادة بناء الدّلالة الحقيقية للسؤال الذي هو في حقيقة الأمر ليس سؤالا.

ويساعد التواصل على«تبادل الانطباعات والرّسائل والدلالات، والتّكلّم والكتابة لكي يفهمنا الآخرون، والمشاهدة لكي نفهم ونتعلّم ونساهم في وجود الجماعة والمجتمع»[3]، وعليه، فإنّ عمليّة التواصل تشكّل ضرورة قصوى في الحياة التّعليمية التعلّمية للأطفال المتعلّمين، مثلما كان الأمر كذلك في حياتهم اليومية، لأنّ هذه العملية تمدّ العلاقات الاجتماعية قوّتها واستمراريتها، وتضمن ثقافة المجتمع حياة لا نهاية لها. ويقول العالم الاجتماعي ج. ميد (George Mead) في هذا الصدد، «والمبدأ الذي اعتبرتُه أساسيّا في التنظيم الاجتماعي للإنسان هو مبدأ التّواصل، حيث يقتضي هذا الأخير المشاركة مع الغير، ممّا يستلزم أنّ الغير يظهر في الذّات، والذّات تنطبق على الغير، وأنّنا نصبح واعيين بالذات فضلا عن الغير. وهذه المشاركة أصبحت ممكنة بفضل نوعية التواصل الذي يستطيع الفرد تحقيقه»[4]، فالتوصل، من منظور ميد، هو المسئول الأوّل عن التنظيم الاجتماعي للجماعة اللّغوية.

---

[1]- Alex Mucchielli, Rôles et communication dans les organisations – E.S.F. Paris. 1987. p 4 .

[2] - Alex Mucchielli et autres : Théorie de processus de la communication, Armand Colin, VUEF, Paris : 2001, p 15 (بتصرّف)

[3] - Roger Mucchielli , communication et réseaux de communication , 6éme Edition, Ed. ESF. Paris : 1984 . p36 .

[4] - Ibid, p: 37.

ويُعتبر التعريف الذي قدّمه عالم النفس الاجتماعي شارل كولي (CH. Cooley) سنة (1909) لظاهرة التواصل تعريفا شاملا، حيث إنّ التواصل، حسب كولي، «هو الميكانيزم الذي توجد بواسطته العلاقات الإنسانية وتتطور، وإنّه يشتمل على كلّ رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان. ويتضمّن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات، والكتابات والمطبوعات والقطارات، والتلغراف، والتلفون، وكلّ ما يشمله آخر ما تمّ من الاكتشافات في المكان والزمان وكلّ ما يبلغ الاكتمال الأقصى لسيطرة المجال والزمان»[1]. يتضمّن هذا التعريف عناصر مختلفة وأساسية، فالتواصل هو الذي يُحافظ على العلاقات الإنسانية في الزمان والمكان، كون هذه الظاهرة الركيزة الأساسية التي تقوم عليه تلك العلاقات، فتطبعها بطابع الفعالية والاستمرار. كما يتضمّن التواصل، حسب تعريف كولي، كلّ رموز الذّهن اللّغوية منها وغير اللغوية؛ كالكتابة والحركات والإيماءات... الخ، ومختلف وسائل التبليغ السمعية والبصرية والوسائل التي تخاطب حواس الإنسان. ويقوم التواصل من حيث بنيته، من منظور أنصار الاتجاه الوظيفي في النحو، على أربعة أركان أساسية، هي:

« أ – انتقاء النّمط التّواصلي وإطاره العام (المركز الإشاري، الأسلوب)؛

ب – وتحديد القصد التّداولي (إخبار، سؤال، وعد، وعيد ، أمر...)؛

ج – وانتقاء الفحوى الدّلالي المراد تمريره والذي يُلاءم القصد التداولي؛

د – وصياغة القصد والفحوى في بنية صورية مناسبة»[2]. بمعنى أنّ سيرورة التواصل تمرّ بأربع مراحل؛ فتنطلق من اختيار نمط التّواصل؛ ثمّ تحديد الغرض؛ يلي ذلك اختيار الفحوى الدلالي الملاءم للغرض؛ وأخيرا يتمّ انتقاء البنية الصّورية التي تترجم الغرض والفحوى. وهي المراحل التي يجب أن تتبني عليها منهجية تعليم اللغة وتعلمها، حيث إنّ هذه المراحل كلّها متساوية من حيث الأهمية، ممّا يقتضي تنظّيم دروس اللّغة وفقها، وتدريب التّلاميذ على إدراكها كلية، دون الفصل بينها لحظة التقديم داخل القسم.

ويعتبر الكثير من الديداكتيكيّين العملية التّربوية عملية تواصلية دينامية، فينظر أصحاب القاموس التربوي إلى (فعل التواصل) على أنّه فعل التبادل اللّغوي بين متخاطبين، وهذا التبادل كما يرى هؤلاء «يستخدم وسائل أخرى غير الوسائل اللغوية بالمعنى الدقيق، (فيوجد هناك المقام ونوع العلاقات بين المتخاطبين... الخ)، وأنّ المعلومات (...) التي يستقبلها المتلقي ليست كلّها من

---

[1] - Roger Mucchielli , communication et réseaux de communication, p : 33.

[2] – أحمد المتوكل، الوظيفية بين الكلية والنمطية، ط1، دار الأمان. الرباط: 2003، ص 53.

أصل لغوي (يمكن أن تكون من أصل بسيكولوجي، سوسيولوجي، الخ)»[1]، وهي رموز غير لغوية يستعين بها المتكلمون لغرض التفاهم. وقد يسود القسم أنواع مختلفة من التّواصل، فيكون بين متعلميْن أو أكثر وتسمى بتواصلات متكافئة أي بين أفراد من نفس المستوى، أو تواصلات غير متكافئة، وهو ما يدور بين المتعلّم ومدرسه من حوارات خلال مختلف الأنشطة التّعليمية. ويتمّ هذا التواصل باعتماد وسائل لغوية، عن طريق الخطابات المختلفة حسب المواقف والسياقات التّعليمية، هذا إلى جانب الوسائل التوضيحية غير اللّغوية، والتي لا يمكن الاستغناء عنها، كالوسائل السّمعية البصرية والأجهزة المختلفة والحركات والإيماءات... إلى غير ذلك من الوسائل التي من شأنها أن تساهم في تحقيق الأهداف المنتظرة من الأنشطة اللغوية.

نصل من خلال التّعريفات السّابقة إلى إدراك ذلك التّقاطع القائم بين سيرورة التّواصل والجوانب اللّسانية والاجتماعية والنّفسية التي تزيد الاهتمام أكثر بهذه الظاهرة البسيطة والمعقّدة في آن نفسه. فطالما يجري التّواصل بشكل لا شعوري، تقوم فيه الأطراف المتواصلة بعملية معقّدة دون وعي منها، وذلك حين يربط كلّ من المتكلّم والسّامع (أو السّامعين) الدّلالات والمعاني (وهي عملية بسيكولوجية – معرفية وإدراكية محضة) بالنّظام الصّوتي الذي يترجمها (وهي عملية لسانية) ويربطون، في الآن نفسه، الجانبين السّابقين بالضوابط التّداولية والسّوسيو– ثقافية التي تقودها (الجانب الاجتماعي التداولي) .

3 – عناصر التواصل: تكتمل عملية التّواصل بحضور عناصر متعدّدة ومتساوية الأهمية، وهي:

3 – 1– الباث (l'émetteur): يشكل الباثّ منطلق عملية التّواصل والطّرف الفاعل فيها وهو الذي يبعث بالرّسالة إلى المتلقي، ويُحدث تأثيرا فيه باعتماد قناة معيّنة. وتضبط عمليةَ الإرسال شروطٌ كثيرة منها التّحكم في أنظمة اللّغة وامتلاك ملكة تبليغية تواصلية تبرز قدرات الباثّ على التّرميز المحكم. ويهدف الباث برسالته إمّا إلى تبادل الأفكار أو نقل المعلومات، أو للتّعليم أو التّرفيه...الخ، كأن أن يكون الباث معلّما يشرح الدّرس لتلاميذه، ويطرح عليهم أسئلة ويحاورهم في موضوع ما قصد التأثير فيهم، ويشترط عليه أن يراعي مستوى المتعلمين سواء في القيمة الإخبارية أو أنواع الخطابات التي يجب أن يكون فيها المتلقي أيضا عنصرا فاعلا.

3 – 2 – المتلقي (le récepteur): هو الطّرف الثّاني من عملية التّواصل، وهو الذي يتلقى رسالة الباثّ، و«يفكّ رموزها ويعي دلالاتها، ويتفاعل معها، ويبدي رأيه فيها، ويعدّل سلوكه استنادا

[1] - R. Galisson et D. Coste, Dictionnaire de la didactique des langues , HACHETTE, France: 1976. p : 103 .

إلى الخبرات التي اكتسبها من الرسائل التي تلقاها منه. إنّه الهدف من عملية الاتصال، سواء أكان شخصا مفردا أو جمهورا من الناس»[1]. والمتلقي بدوره يُشترط فيه إتقان اللّغة وإتقان قواعد استعمالها، أو بالأحرى يجب أن يمتلك قواعد الخطاب وقواعد توظيف أفعاله الكلامية لتناسب مواقف الكلام، وليتمكن من فكّ رموز الإرسالية التي يتلقاها.

3 – 3 – الرّسالة (le message): هو المضمون الذي يسعى الباثّ إلى إيصاله إلى المتلقي كأن تكون الرّسالة هي موضوع الدّرس الذي يقدمه المدرّس لتلاميذه، وهي «الشّحنة الدلالية التي تتضمنها التّوفيقات المتداخلة من الأصوات (الفونيمات) أو التي تعكسها رموز خطية. ويشترط فيها أن تكون مسايرة لما تواضعت عليه المجموعة من ضوابط وقواعد حتى يسهل التّواصل والتّفاهم بين أطراف الإرسالية»[2]. ويجب أن تتّسم الرّسالة بالدّقة العلميّة والتّركيز والقدرة على جذب المتلقي وإفادته. وفي التواصل البيداغوجي، يكون «شكل الرّسالة تصريحيا إخباريا، إضافة إلى تضمّنه لمواقف وانفعالات. وتشمل الرّسالة في سياق هذا التّواصل شفرتين؛ الشفرة اللّفظية، أي ما يقال لغة ولفظا؛ والشّفرة الحركية، أي ما يعزّز التّواصل من حركات وإيماءات؛ كما أن الإرسالية تتحدّد بضوابط منها ما هو مؤسّسي يتعلق بما ينبغي أن يقال ولا يقال؛ ومنها ما هو ذاتي يطبعه أسلوب المدرّس وشخصيته»[3]، إذ يختلف شكل الرّسالة باختلاف طبيعة التّواصل، والمهم هو أن تكون الرسالة منسجمة مع وضعية التّواصل.

3 – 4 . الشّفرة (السّنن le code): وهو نظام من العلامات، يعتمد بالتّواضع في نقل الرّسالة من الباثّ إلى المتلقّي، وهو« نظام اصطلاحي للتحوّل يسمح بالانتقال من مجموعة من الدّوال إلى مجموعة من المدلولات أو العكس. ويستطيع المستعملون للشّفرة الترميز وفكّ رموز الرسائل من أجل الإرسال أو تلقي المعلومات المرمّزة، مثل: النوطا الموسيقية، ولغة الحاسوب، وإشارات المرور(...). والشفرة هي أيضا ذلك التنظيم الذي يسمح ببناء رسالة، وهي الشيء الذي نواجه به كلّ عنصر من عناصر الرسالة من أجل معرفة دلالته»[4]. ويمكن أن تتشكّل الشفرة من إشارات مختلفة الطبائع، كأصوات لغوية، ودوال خطية، وإشارات ارتجالية كحركات اليدين أو الإيماءات والرموز غير اللغوية... الخ. وتتطلب العمليّة التعليمية التعلّمية إتقان عناصر الشّفرة للتحكّم في المصطلحات والمفاهيم والأساليب وكلّ السّنن التي تخصّ مجال معيّن، ممّا ينمّي معارف المتعلّم بذلك المجال، والفهم الجيّد لكلّ ما يتلقاه في المجال نفسه. وينبغي أن يتعرّف المتعلّم بكلّ وضوح

---

[1] – سمير روحي الفيصل وآخرون، مهارات الاتصال في اللغة العربية، 22 .

[2] - المصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 122.

[3] - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي ج 2، مادة (M).

[4] - R. Galisson et D. Coste, Dictionnaire de la didactique des langues, P 95 .

على السّنن التي يعتمدها المدرس في إيصال رسائله من أجل استيعاب مضامين هذه الأخيرة، بما في ذلك المعايير اللغوية والسوسيو ثقافيةّ حيث إنّ «فهم المتعلم لا يختزل في مجرّد فك الرموز والتعرف على المكونات المادية للرسالة، بل يجب أن يتمكن من إدماج المعطيات المتضمّنة في هذه الرسالة، عبر مسلسلات التمثّل الذّهني، بشكل يناسب معارفه المخزّنة في موسوعته»[1]. لذلك لا يكتفي المدرس بالعناية بالجانب الشّكلي للرّسالة ومستواها اللغوي، بل يراعي أيضا خصوصيات المتعلّم ومستواه المعرفي وميولاته ومعارفه السابقة.

3 – 5 – القناة (le canal): هي الوسيلة التي تنتقل عبرها الرّسالة من الباثّ إلى المتلقّي إذ تَنْتَقِل الرّسالة بكيفيات شتى، وتكون القناة إما اللّغة المنطوقة أو المكتوبة، أو تكون بإشارة أو صورة أو ضوء... الخ، وفي جميع الحالات يجب أن يتحقق «انسجام شكل الاتصال مع مضمونه؛ أي انسجام قناة الاتصال مع مضمون الرسالة بغية توفير الاتصال السليم المفيد»[2]، لأنّ المضمون هو الذي يقتضي اعتماد قناة معيّنة.

3 . 6 . التّغذية الرّاجعة (feedback أو rétroaction): وهو ردّ فعل المتلقي نتيجة تأثّره بالرّسالة، بالتالي فهي «عملية تعبير متعددة تبين تأثر المستقبل بإحدى وسائل المعرفة أو مدى تأثير تلك الرسالة على هذا المستقبل أو قياس فعالية الوسيلة أو قناة الاتصال التي استخدمت في توصيل الرسالة»[3]. ويدرك الباثّ، من خلال هذه العمليّة، مدى قدرته على التأثير في سلوك المستقبل، ومدى تفاعل هذا الأخير مع مضمون الرسالة التي تلقاها، كما يقيّم من خلالها مدى فعّالية عناصر التّواصل ومدى نجاح هذه الأخيرة، وتسمح المعلومات الراجعة بتكييف المرسل رسالته وفق استجابة السامع لرسالته، كما يعمل المرسل من خلالها على استدراك الهدف من الرسالة، والأثر الذي تركته هذه الأخير في المتلقي. ويميّز موشييلي بين الإخبار والتّواصل، ذاهبا إلى أنّ «طرائق الإبلاغ المحض لا تتضمن (الإعادة) (أو الرجوع Retour) حيث إنّ الإرسال موجود، لكن مُصدِر الإرسالية يجهل تماما مصير أو ما أصبحت عليه رسالته»[4]. يعني أنّ الاختلاف يتمثّل في كون الإبلاغ يقتضي وجود متلقين، لكن ذلك يبقى على مستوى النظري المجرد والمثالي ما دام هؤلاء المتلقون لا يظهرون، وما دام المرسل لا يملك أي معلومة بخصوص الظروف المادية للاستقبال وفهم الرسالة وكذا ردود أفعال المتلقين.

---

[1] - ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، ط1، المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء: 1993، ص 77.

[2] - سمير روحي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص 38.

[3] - عبد الحافظ محمد جابر سلامة، الوسائل التعليمية (تصميمها وإنتاجها) ط1، دار البداية. الأردن: 2006، ص 39 - 40.

[4] - Roger Mucchielli, communication et réseaux de communication, p 46.

ويوجد، إلى جانب العناصر المذكورة في الأعلى، عناصر أخرى مهمة لا تستغني عنها عملية التواصل بصفة عامة، وبالتالي، تتمثل في شروط مهمة وأساسية يقف عليها مرور الرّسالة وفهمها أهمها **الغرض** الذي تتحدد من خلاله النوايا التواصلية والمقاصد، و**الأثر** الذي تتركه الرّسالة في الطرف الآخر، كذلك **السياق العام** الذي يحدِّد مدى تأثير الملفوظ أو الإشارة أو المعنى في طبيعة التّواصل. وتتمّ عملية التواصل بين طرفين أساسيين هما: الباث والمستقبِل، وتكون هذه العملية دائرية (كما تنص على ذلك بعض النّظريات) أي من الباث إلى المتلقي، ومن المتلقي إلى الباث ويتم من خلال ذلك حدوث تأثير وتأثر بين هذه الأطراف المشاركة والمتفاعلة في عملية في التّواصل.

4 . التّواصل اللّغوي والتّواصل غير اللّغوي: يتحقق التّواصل عبر قنوات مختلفة يقع عليها اختيار المتواصلين عن وعي أو بدونه، وتتلخص هذه القنوات في وسيلتين أساسيتين هما: الوسيلة اللّفظية والوسيلة غير اللّفظية، وتُعتبر هاتان الوسيلتان من أهم تقنيات التبليغ والتواصل.

4 – 1 . التواصل اللغوي: تشكّل اللغة، من منظور اللّغويين، وسيلة مهمة لتحقيق أغراض التواصل، فهي تمنح الباثّ الحرّية كلّها ليترجم أفكاره وينشئ علاقات تواصلية مهما كان نوعها. ويعتمد التّواصل اللّغوي في نقل الرّسائل القناة اللّغوية، ويتمّ ذلك عن طريق أصوات اللّغة وألفاظها وتراكيبها وخطاباتها ومعانيها الدّلالية والتّداولية، حيث إنّ معظم تفاعلاتنا تتحقق عن طريق الكلام والمحادثة. ونظرا لأهمية اللّغة في حياة الإنسانية اليومية، تبيّن أنّ دراسة لغة التداول اليومي ضروري لاكتشاف وفهم الكيفية التي ينتج بها المتكلمون ويعالجون بها الأخبار أثناء التبادلات الكلامية، وكيف يوظفون اللّغة للقيام بذلك. وقد كانت الدراسات الإثنوميتودولوجية[1] خير مثال على ذلك، إذ تحاول هذه الأخيرة تحليل المحادثات، ودراسة الطّرائق التي يعتمدها المتخاطبون لفهم أفعال الحياة اليومية، ويتمّ ذلك بالاستناد إلى السّياق الاجتماعي الذي يساعد على فهم وتأويل تلك المحادثات، حيث إنّ معنى الملفوظ يحدّده السّياق التواصلي الذي يرد فيه، وأنّ الرّسالة نفسها يمكن أن يكون لها عدّة معاني إذا تمّ التّلفظ بها في سياقات مختلفة.

4 – 2 . التّواصل غير اللّغوي: لا ينحصر التّواصل بين الناس في الجانب اللّفظي، فالإنسان بطبعه يميل إلى الحركة، ويستعين بالإشارات والإيماءات...، لتوضيح كلامه، كما تساعد ملامح الوجه على الفهم الدّقيق للرّسالة والكشف عن نوايا المرسل. وتركّز الدّراسات المهتمّة بالتواصل غير اللفظي كثيرا على تعابير الوجه (كحركات العينين والانحناء، وشكل الفم، ولون الوجه...) وغالبا ما يلجأ المتكلِّم إلى استعمال مختلف الوسائل غير اللّفظية خاصة في الوظائف التّفاعلية، حيث

[1] - J. Lazar, La science de communication, 2eme Ed., Ed Dahlab. Alger: 1996, p 56.

«يكون للاتصالات الاجتماعية أهمية كبيرة وحيث لا يعول الإنسان فيها على (ما يقال) بل على (كيف يقال) وعلى ما تؤديه لغة الجسم، والإيماءات، والتقاء العيون، والمسافة وغيرها من طرق التّواصل غير اللّغوي. وهذا النوع من التّواصل يجري بين أصحاب اللّغة بطريقة دقيقة لا شعورية بحيث يصبح الاتصال اللّغوي إلى جانبه أمرا آليا منتظما»[1]، وتعتمد التفاعلات الاجتماعية في غالبيتها التّواصلات غير اللّغوية، حيث تتأصل هذه العادة في ثقافة الجماعة اللّغوية حتى يصبح استعمالها لا شعوريا من طرف المتكلّمين.

ومن أبرز خصائص التّواصل غير اللغوي أنّه « مباشر، ويعكس الانفعالات الآنية للفرد، فهو مُجدٍ فقط في لحظة إصداره»[2]، إذ يستعين المتكلّمون، وباستمرار، بتعابير الوجه، والحركات والإشارات المختلفة... الخ لإتمام كلامهم وإصدار الرسائل أو لتلافي النقص فيها، كما يسمح التّواصل غير اللفظي بإدراك أنّ ما تمّ التلفّظ به لا يوافق دائما ما يفكر الفرد فيه. وغالبا ما يُلاحظ أنّ تعابير الوجه واللّغة الجسدية والإشارية كلّها تُضَمّ إلى الكلام من أجل إتمام وتشكيل بعض المعاني أو لإخفاء أو تلطيف البعض الآخر.

5 – **هل الاشتراك في السّنَن كافٍ لنجاح وتحقيق التواصل؟** لقد دخلت اللّسانيات الحديثة مع أبحاث رومان جاكوبسن مرحلة جديدة وهي مرحلة اللّسانيات التّواصلية، ويُعتبر جاكوبسن أول من وظّف في مجال اللّسانيات عناصر التواصل (المرسل، المرسل إليه، الرسالة، الشفرة...) لكن رغم التطورات التي تميّزت بها دراسات هذا العالم، فإنّها ظلّت تحافظ على المبدأ الأساس الذي انبنت عليه اللسانيات البنوية، وهو التّركيز على **الشّفرة**. وقد أكّدت نتائج أبحاث جاكوبسن حول عملية التواصل اللّغوي ضرورة توحيد الشفرة لضمان مرور الرسالة على وجه كامل، قائلا إنّ «الرّسالة تستدعي شفرة مشتركة، كليّا أو جزئيا، بين الباث والمتلقي»[3]، متأثرا في ذلك بنظرية التّواصل وباتجاهاتها، والتي يأتي في طليعتها أن التواصل هو «تحويل الخبر بين باث ومتلق بواسطة رسالة تنتقل عبر قناة. مثال على ذلك: التواصل الهاتفي؛ حيث يرسل الباثّ (المتكلم) للمتلقي (السامع) رسالة تكوّنها ذبذبات كهربائية سريعة، عن طريق قناة الخط الهاتفي»[4]. وقد أُنتقد هذا التّحليل لكونه لم يولِ أهمية **لمعنى** الرّسالة، بل اعتنى بالأشكال التي يتم نقلها فحسب، في حين يستقر التّواصل حسب قاليسون وكوست[5]، في مستوى الدّلالة فقط، في حال امتلاك كلّ من الباثّ والمتلقي شّفرة

[1] - هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 257 .
[2] - J. Lazar, La science de communication, p 56.
[3] - R. Jakobson , Essais de linguistique générale, P 213, 214 .
[4] - R. Galisson et D. Coste , Dictionnaire de la didactique des langues , p 102 - 103 .
[5] - Ibid , p : 103 .

واحدة من أجل التّرميز وفكّ رموز الرّسالة. ولا تأخذ نظرية التواصل في الاعتبار المظهر الدلالي بل تعتني فقط بالإرسال والتحويل واستقبال الرّسالة باعتبارها شكلا وليس إلاّ.

وقد حظيت مسألة **توحيد الشفرة** بعناية خاصة من قبل جاكوبسن وأصحاب نظرية التّواصل فيشكّل ذلك (أي توحيد الشفرة) بالنسبة لكلا الطرفين أمرا ضروريّا لحصول المعنى، وذلك كاف حسب جاكوبسن لتحقيق التواصل، ويؤكّد هذا الأخير أنّ «عند التّحدّث مع مخاطَب جديد، يحاول كلّ طرف باستمرار، بعد تأمّل، أو عن غير قصد، أن يكشف عن معجم مشترك: سواء من أجل إرضاء الآخر، أو فقط لغرض التّفاهم معه، أو، أخيرا، من أجل التخلص منه، (...). ولا وجود لمِلكية الخاصة في مجال اللّغة: إذ إنّ كلّ شيء مجتمعيّ، فالتبادل اللّفظي، مثله مثل جلّ العلاقات الإنسانية، يستدعي على الأقل متخاطبيْن؛ وعليه فإنّ اللهجة الفردية ما هي، في نهاية المطاف إلاّ تصوّر مشوّش إلى حدّ ما»[1]. يعني أنّ خلال التبادلات غير الحميمية، لا مكانة للّهجة الفردية، بل يضطرّ المتخاطبون إلى الالتزام بالمعجم المشترك واللّغة المتواضع عليها، وقد نحا مُتشيلي منحى جاكوبسون، ذاهبا إلى أنّه «ينبغي على كلّ من الباثّ والمتلقي أن يستعملا الشّفرة نفسها»[2] حتى تتحقّق جودة التّواصل. ويؤكدّ جون كلود مارتن الفكرة ذاتها حين أقرّ بأنّ «معنى الكلمات مرتبط بما تثيره هذه الكلمات عندنا. إنّنا نوحي بالمعنى. والشيء نفسه يقوم به المخاطب. فكلما تطابق سنن تواصلنا مع سنن المخاطب كلّلت الإرسالية بنجاح»[3]. نجد أنّ هؤلاء كلّهم يتّفقون على ضرورة توحيد الشّفرة من أجل تمرير الرّسالة بسلام. وقد تأثّر بعض الباحثين العرب بهذه الفكرة، إذ يقول أحدهم «ولأنّ القناة ترجع إلى أمور تقنية فإنّني سأركز على فشل التّواصل من حيث السَّنَن لِعلاقة الإسنان والاستسنان به. فالتواصل لا يكون جيدا، وفاعلا إلاّ إذا اشترك المرسل والمرسل إليه في نفس السَّنَن، ويؤدي الخطأ في تأويل السّنن أو جهله، أو الالتباس المتضمّن فيه إلى فشل التّواصل»[4]، يعني أنّه كلّما اختلف المرسل والمتلقي في السَّنَن، وقع الالتباس، وفشلت عملية التّواصل.

ويعتبر الوظيفيون المحدثون (خاصة التداوليين منهم) إلحاح جاكوبسن ومّن ذهب مذهبه على ضرورة توحيد الشفرة من أجل تمرير الرسالة وتحقيق التواصل الإيجابي، إجحافا في حق بقية العناصر التي يتوقّف عليها ضمان نجاح وفعّالية التواصل، إذ لا تتحقق العملية السّابقة، حسبهم

---

[1] - R. Jakobson, Essais de linguistique générale, P 33.

[2] - R. Mucchielli, communication et réseau de communications, p 14.

[3] - جان ك. مارتان، ما التواصل؟ تر: سعيد بنكرد، مجلة "علامات" المتقي برينتر (ELMOUTTAKI Printer): مكناس (المغرب) 2004، ع21، ص 46.

[4] - عمر أوكان، اللغة والخطاب، ص 39.

بشكل إيجابي بمجرد الاشتراك في سَنن اللغة في حال عزل هذه السيرورة عن الجوانب: المعرفية والنفسية والثقافية والاجتماعية المحيطة بها. وقد أثارت فكرة (توحيد الشفرة) هذه نقاشا حادا في وسط الدّراسات اللّسانية فيما بعد، حيث نجد أراء مناقضة تماما لما ينصّ عليه جاكوبسون، إذ نجد الباحثة ك. ك. أوركيوني (C. K. 0recckioni) (وهي من أتباع الاتجاه التداولي) تلحّ على أنّ التواصل يقوم، أساسا على لهجتين فرديتين أو أكثر وليس على الشّفرة. ويقول الباحث اللّغوي لويس كارول (Lewis Caroll): «أساند فكرة أنّ كلّ مؤلف له حرية تامة ليمنح المعنى الذي يريده لكل كلمة أو عبارة التي يرغب في توظيفها. فإذا عثرت على مؤلف يصرِّح، في بداية مؤلفه، قائلا: "ليكن في علم القارئ أنّني أعبر دائما عن (الأبيض) بلفظة (أسود) وأنّ لفظة (أبيض) أعني بها دائما (الأسود)" فإنّني سوف أوافق على هذه القاعدة بكلّ تواضع»[1]. فهو يساند من جهة، ما توصل إليه سوسير بخصوص مسألة اعتباطية الدّليل اللغوي، ومن جهة أخرى، يمنح هذا التصريح الباثَّ حرّية توظيف ألفاظه لتدلّ على ما يريده، وفي الآن نفسه فهو مقيّد بالمعايير والأعراف المتّفق عليها. ويظهر ذلك حين قال:« فإذا عثرت على مؤلف، يصرح في بداية مؤلفه...» بمعنى أنّ وجود اتفاق مسبق بين الباث والمتلقي ضروري وأكيد من أجل التّفاهم ونجاح التّواصل، لكن هذا الاتفاق لا يتعلّق بالشّفرة فحسب، بل بالمعايير النّفسية والسّوسيو. ثقافية.

ويذهب هومتي دومتي (Humpty Dumpty) أبعد من ذلك، مبالغا فيما صرّح به حين قال وبسخرية: «عندما أستعمل كلمة فإنّني أعني بها ما أشاء من معنى، لا أكثر ولا أقل»[2]، فهو يبالغ نوعا ما لأنّ الاستعمال يقوم على العرف وليس على حرية الباثِّ، وعليه يعتبر جورج يول[3] هذا التصريح أنّه وصف مشوّش للّغة الإنسانية، فلا يمكن للفرد أن يجعل الكلمات تعني ما يختاره من معنى بصفة شخصية. وقد علّقت أوركيوني على هذا التّصريح قائلة: «صحيح أنّ "كلّ كلمة تدل على المعنى الذي أريده"، لكن في الوقت نفسه، "كلّ كلمة تدلّ على المعنى الذي تريده هي (أي الكلمة) أن تدلّ عليه (لأنّ لها دلالة في اللّغة)»[4]. وتعتبر المؤلفة عملية الكلام محاولة دقيقة وواضحة لإحداث تطابق بين هذين المقصدين الدّلاليين.

---

[1] – cité par C. K. Orecchioni, l'énonciation – de la subjectivité dans le langage – 4eme éd. Armand Colin, Paris: 2006, p 16.

[2] – جورج يول، المعرفة اللغوية، تر. محمد فراج عبد الحافظ، ط1، دار الوفاء لدنيا. الإسكندرية: 2000. ص 126.

[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] – C. K. Orecchioni, l'énonciation, P: 18 .

إنّ الكلمات، في الواقع، لا تحمل دائما المعنى نفسه بالنسبة للأفراد المتكلمين، فالبنسبة لأندري جاكوب (A. Jacob): «لا يكفي أن نتحدث اللّغة نفسها لكي نتفاهم»[1]، لكن لا يمكن لأحد منّا أن يغفل الدور الذي تلعبه الشّفرة في إنجاح عملية التواصل، وما يقوم به الذّهن من عمليات معقّدة يهدف من خلالها إلى فكّ رموز الشّفرة التي تلقاها من المرسل، وفكّ رموز رسالة ما، لا يتوقّف عند حدّ المعرفة بعناصر الشفرة أي نظام العلامات المكوّنة للرّسالة، لأنّ اللّغة، كما يقرّ أ. ديكرو (Oswold Ducrot) «ليست دائما لغة تواصل واضح وشفاف، بل هي لغة إضمار وغموض وإخفاء. ويعني هذا أنّ الفرد قد يوظّف اللّغة باعتبارها لعبة اجتماعية للتّمويه والتّخفية وإضمار النّوايا والمقاصد. ويكون هذا الإضمار اللّغوي ناتجا عن أسباب دينية واجتماعية وسياسية وأخلاقية»[2]. وقد اضطرّ ديكرو إلى إدراج عنصر جديد عند تحليل فعل التّواصل، وهو ما سمي عنده بالمُضْمر (L'implicite) ويرفض اعتبار اللّغة شفرة، أي نظام من العلامات يصلح لنقل الأخبار والمعارف (وهي نظرة دي سوسير وأتباعه إلى اللّغة) ويبرّر ديكرو ما أقرّ به بكوننا «غالبا ما نضطرّ إلى قول أشياء، لكن نعمل كما لو أنّنا لم نتلفظ بها، حيث نقولها بكيفية تُمكّننا من رفض مسؤولية التّلفظ بها»[3]، حيث يلجأ المتكلم إلى تسمية الأشياء بصور لفظية لا تدلّ عليها في اللّغة المألوفة، كما يلجأ إلى توظيف الأساليب اللّغوية لأغراض لم تُوضع لها في اللّغة المألوفة كدلالة الاستفهام على السّخرية أو الرفض، ودلالة الطّلب على الأمر... الخ. ويكمن دور المتلقّي في الكشف عن المعاني المضمرة في أقوال المتكلّم، وهذا لا يتوقف على الشّفرة بقدر ما يرتبط بظروف الخطاب وأحوال المتحدّثين، والأعراف الاجتماعية والثّقافية والنّفسية.

خلاصة: لقد أخذت فكرة **الوظائف** و**التّواصل** مكانتها في الدّراسات اللّسانية الحديثة، وامتدّ تأثيرها إلى حقل تعليم اللغات، وانبثقت على إثرها نماذج تربوية متنوّعة، منها ما سيستند إلى نظرية الإعلام ويجعل من التّواصل هدفا في حدّ ذاته، حيث تفترض هذه النماذج أنّ كلا من المدرس والتلميذ يمتلكان الرموز نفسها والتي تكوّن الرّسالة، ممّا يؤدي إلى تمرير هذه الأخيرة في ظروف حسنة ويسهّل عمليتي التّرميز وفكّ الرّموز. وفي حالة ما إذا كانت الشّفرة المعتمدة من طرف المدرس مجهولة لدى المتعلّم، فإنّ عملية التواصل فاشلة من البداية. وخير مثال على ذلك أنّه إذا لجأ المدرس إلى استخدام ألفاظ غير مستضمرة لدى المتعلّم عجز هذا الأخير عن فكّ دلالاتها.

---

[1] - R. Mucchielli, communication et réseau de communication, p 5.

[2] – جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي و الديداكتيكي، ضمن كتاب (اللغة والتواصل الثقافي) لمجموعة من الباحثين، ط1، النجاح الجديدة، الدار البيضاء: 2008، ص 55، 56.

[3] - Oswold Ducrot, Dire et ne pas dire, principe de sémantique linguistique, 3eme ed., Hermann, paris: 1991, p 5

ومنها ما يستند إلى أفكار جاكوبسن، حيث ينصب الاهتمام على طبيعة الرّسالة باعتبارها الغاية في حدّ ذاتها، ممّا يساعد على تحليل نوع الخطاب الذي يرسله المدرس لتلاميذه، وذلك بالاستناد إلى الوظائف الأساسية للتّواصل، وهي التي حدّدها جاكوبس. ومنها أيضا ما يستند إلى أفكار الوظيفيين (أمثال ديكرو وأوركيوني، ويول...) باعتبار أنّ الرسالة قد تحمل عدّة أشكال، تختلف من حيث البساطة والتعقيد، ومن حيث الصّراحة والضّمنية، والرّسائل في التّواصل التربوي تحمل مثل هذه التنوّعات التي يتوقف عليها الفهم والتّرجمة الصحيحة، إذ إنّ تعليم التّواصل لا يرتكز على نقل المعلومات والمعارف، بل يُفصح من خلاله عن مواقف وانفعالات، حيث يبدي المتعلّم ردود أفعال يحاول من خلالها تأويل مدلولات الرّسائل. وللتّواصل التربوي (كما سيتّضح في المباحث التالية من هذا الفصل) أيضا ضوابط وشروط، لا يتحقق إلاّ بتوفّرها. فعند اتخاذ قرار ما مثل القول بأنّ توحيد الشّفرة غير كاف لتمرير الرّسالة وتحقيق التّواصل، فإنّ الأمر يخص أيضا التّواصل التربوي، الذي يكون من شروطه تجنب الالتباس والشذوذ والإبهام والشّبهات، حيث إنّ الرسالة التربوية بدورها يمكن أن تتخذ أشكالا من الخطابات البيداغوجية، بعضها صريح يتضمن المعاني المباشرة للخطابات والنّصوص، والبعض الآخر ضمني، يكمن في المقاصد التي تخفيها اللغة المستعملة وهي معاني غير مباشرة.

المبحث الثاني

نماذج التّواصل وأبعاده والتّحليل اللّساني لسيرورة التّواصل

1 . نماذج التواصل :

1 – 1 – النّموذج الإعلامي وبعده التّربوي.

2 – 2 – النّموذج السّبيرنطيقي وبعده التّربوي.

3 – 3 – النّموذج النّسقي وبعده التّربوي.

2 . أبعاد التواصل .

2 . 1 – البعد الأنتروبولوجي.

2 . 2 – البعد النّفسي.

2 . 3 – البعد السيميولوجي.

2 . 4 – البعد الفلسفي

3 . التّحليل اللّساني لسيرورة التّواصل

3 . 1 . التّحليل البنوي.

3 . 2 . التّحليل الوظيفي.

المبحث الثاني: نماذج التّواصل وأبعاده والتّحليل اللّساني لسيرورة التّواصل

تقديم: لقد اتّضح من خلال المبحث السّابق أنّ عملية التّواصل لا يتسنى لها أن تكون ناجحة وفاعلة إلاّ إذا تكاملت فيها العناصر الضرورية لإتمامها، وأن آلية التواصل تشتغل بتفاعل أربعة عناصر أساسية وهي: الباث الذي يبعث رسالة عن طريق قناة ما للمتلقي. ويمكن لهذه الآلية أن تكون أكثر أو أقلّ تعقيدا، وذلك يتوقف على الأشخاص المشاركين، والتقنية المعتمدة في البثّ. ولم يُوضع لحدّ الآن تحت تصرّف الباحثين نموذج علميّ دقيق ينال رضا هؤلاء ويجدون فيه تفسيرا مقنعا لآلية التواصل. فقد تعدّدت نماذج التواصل واختلفت في أولويات اهتماماتها، وأهدافها، ومحور تركيزها وسنلخّص في ما يلي أهم هذه النّماذج، ثمّ سنقدّم عرضا مختصرا عن أبعاد التواصل، وسنختم هذا المبحث بعرض مسألة نعتبرها مهمّة جدا بالنسبة للمباحث التالية وتتمثّل في التّحليل اللّساني لعملية التّواصل:

1 . **نماذج التواصل:** تتكوّن نظرية التواصل من نماذج متعدّدة تتّفق في جوهر ما تتضمّنه من عناصر مساهِمة في إجراء عملية التواصل وهي: الباث، والمتلقي، والرسالة، والقناة، وتختلف في كون كلّ نموذج يركز اهتماماته على عنصر معيّن أكثر من بقية العناصر. وتشكّل هذه النّماذج محطّة جديدة بالنّسبة لحقل تعليم اللّغات، حيث استغلّ هذا الحقل نتائجها لإرساء تعليمية لغوية تعتني بمختلف عناصر العملية التّربوية ومستوياتها.

1 – 1– النموذج السيبرنتيكي (cybernétique*): رائد هذا النموذج هو نوبرت وينر (Norbert Weiner) صاغ هذا الأخير نموذجه سنة (1948) ويريد به الدلالة على «المادة التي تَدْرُس سيرورة التّحكم والتواصل لدى الكائنات الحيّة ولدى الآلات والأنظمة السوسيولوجية والاقتصادية»[1]. ثمّ تطوّر هذا النموذج على يد علماء آخرين تطوّرا علميا معتبرا، حاول أصحابه، من خلاله، دراسة وفهم الكيفية التي تنتظم بها عملية التواصل عند الكائنات الحية وعند الآلات كذلك. وأهم ما تتميّز به السيبرنتيكا هو كونها «لا تهتمّ فقط بالسلوكات الفردية بقدر ما تهتم بالعلاقات المتولّدة عن التفاعلات البينفردية

---

* **(أو القبطاني)** وكلمة cybernétique مستمدة من الكلمة الإغريقية (Kubernetikos) وهذا اللفظ يعني في أصله عملية قيادة سفينة، ويعني في مدلوله العام، عملية القيادة والتيسير، وعلم التيسير»، ويشير التعريف السابق إلى أنّ السبيرنتيك علم، وهذا الأخير ينظم الضبط والتيسير والتواصل سواء بالنسبة للكائنات الحية أو الآلات. (نجد التفاصيل عند: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، مادة (C).

[1] ـ المرجع نفسه، المادة نفسها.

والجماعية خلافا للمقاربات التقليدية التي تهتم فقط بمضمون الظاهرة المدروسة»[1]. وأهم ما اكتشفه وينر هو مبدأ التغذية الراجعة (Feed–back). وتركز المقاربة السبيرنتيكية على أشكال الخطاب، وكيفية انتقال هذه الأخيرة أثناء التواصل، دون أدنى اهتمام بالمقومات الأخرى (كالماضي والمستقبل، والجانب العاطفي...). وبعد سنة من ظهور هذا النموذج، وضع كلود شانون (تلميذ وينر) ما سميّ بالنظرية الرياضية للتواصل، حيث يتعلق الأمر في عمل شانون بـ«نموذج خطي، هذا الأخير يبتعد تماما عن النموذج الدائري لوينر، فهو يوضح المسافة الخطية الآتية من مصدر المعلومة إلى المستقبل:

المصدر ⟵ المرسل ⟵ المرسل إليه.

حيث تتداول الرسالة بشكل خطي بين الفاعلين: المرسل والمرسل إليه»[2]. وسوف تُؤدّي أعمال شانون إلى إنشاء ما يسمى بـ (النظرية الإعلامية).

البعد التربوي للنموذج السّبيرنتيكي: لقد سجّل هذا النموذج حضوره بشكل فعاّل في مجالات التّربية والتّعليم، يلخّص لنا لجوندر (Legendre, 1988) أثر أبحاث السّبيرنتيكا في المجالات السابقة كما يلي[3]:

1- أثرت على تكنولوجيا التربية من خلال آلات التواصل السمعي – البصري الموظّفة في التعليم والمستعملة للحاسوب.

2- أثّرت على نظم التربية والتعليم من خلال الاهتمام بإدخال مفاهيم تحليل النُّظُم .

3- أثرت على إجراءات التعليم ووسائله المساعدة وطرائق تدبيره بإدخال مفاهيم المعلوميات وآلياتها .

وهذا بالإضافة إلى دور مفهوم "**التغذية الراجعة**" في عملية التعليم والتعلّم.

1 – 2 – النّموذج الإعلامي: وُضع هذا النموذج من طرف كلود شانون (Shannon) ويعتبر من أهم النماذج الهندسية التي حاولت توضيح الكيفية التي تنقل بها الرسالة للمعلومات (من مصدر الرسالة) عبر قنوات تقوم بنقلها من الباث إلى المتلقي. وقد اعتنى شانون في نموذجه هذا **بالقناة** أكثر باعتبارها الوسيلة المادية التي يعتمدها الباث لإصدار رسالته وبمشاكل الترميز بصفة عامة، في حين اهتم وينر بالعناصر المؤثرة في قناة التواصل. كما ركز شانون اهتمامه على نجاعة القناة، مما دفعه إلى وضع نموذج يصل من خلاله إلى أحسن طريقة تسمح بنقل عدد أكبر من المعلومات وبأقل كلفة ممكنة. أمّا الباحث الأمريكي هـ. لاسويل (Harold Lasswell) فقد وجّه العناية إلى المتلقي، وعُرف هذا

---

[1] - العربي اسليماني، التواصل التربوي ـ مدخل لجودة التربية والتعليم ـ ط1، النجاح الجديدة، الدار البيضاء: 2005. ص 64 .

[2] - Judith Lazar, La science de communication, p 35, 36.

[3] - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، المادة (C).

العالم بعبارته المشهورة في مجال البحث في التواصل، والتي نشرها في مقال له سنة 1948، وهي: "**من يقول؟ ماذا يقول؟ عن طريق ماذا؟ لمن يقول؟ وبأي تأثير؟**".

لقد تطورت المقاربة الإعلاميّة للتّواصل من خلال أعمال كل من شانون، ووينر، وويفر وزيلارد وآخرين، وكانت نظريهم، في مفاهيمها ومناهجها، رياضية، كون هؤلاء مهندسين ورياضين مختصين في مجال الاتصالات **الهاتفية** (مثل شانون الذي اهتم بالتحويل الرسالة إلى رموز) و**الإبريقية** (مثل وينر الذي اهتم باختزال الصوت) محاولين إعداد أنجع طريقة تقنية لتحقيق التواصل. وينظر هؤلاء إلى الاتصال في شكل خطي يمتدّ بين مصدر الرسالة وهدفها واتجاهها، إذ تأتي المعلومة من الباث، هذا الأخير يقوم بعمل ترميزي، ثمّ تتجه رسالته نحو المتلقي (الهدف) ليترجم مضمون الإشارات التي تتضمّنها الرّسالة. وقد أُستغلت المفاهيم والأسس الرّياضية التي تأسّست عليها هذه النّظرية في مجال علم النفس وطُبّقت على التّواصل الإنساني. وتحدّد هذه النظرية خمسة عناصر أساسية معروفة، وهي:

1 . المرسل: وهو مصدر التواصل.

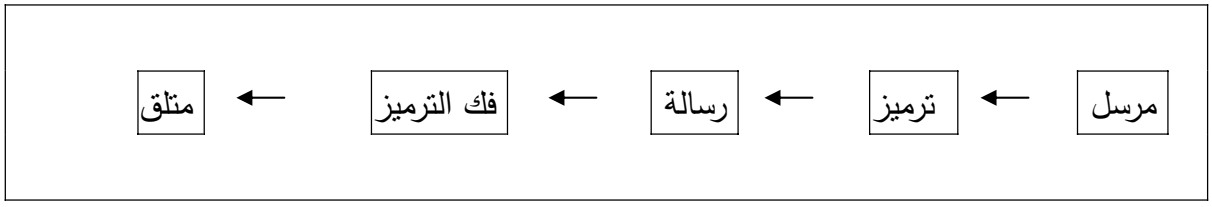
2 . المتلقي: وهو مستقبل الرّسالة.

3 . القناة: وهي الطّريقة التي تنتقل بها الرّسالة (نص مكتوب، اتصال هاتفي، شفوي ...الخ)

4 . السّنن: وهو النّظام التّقني أو اللّغوي الذي يسمح بنقل الأفكار.

5 . الضّجيج: يتمثّل في التشويشات التّقنية (أخطاء مطبعية في المكتوب، غوغاء في المنطوق) أو نفسية (عدم الانتباه) تحتمل كلّها إفساد الرّسالة.

مخطط شانون (1949):



تتمّ عملية التواصل، حسب هذا المخطط، بين باث يركب إرسالية ومستقبل يفكّ رموز هذه الأخيرة، وذلك عن طريق قناة تسمح بنقل تلك الإرسالية، وهذه الأخيرة عبارة عن إشارات تنظّمها قوانين وقواعد معيّنة، وقد يحدث ضجيج أو وتشويش يؤدي إلى إتلاف الإرسالية إما كليا أو جزئيا. ومن عيوب هذه المقاربة أنّها «لا تهتم إلاّ بالمضمون التّقني للرّسالة بعيدا عن تدخّل أي مضمون دلالي»[1]، فهي تهتم بالدّوال أكثر من اهتمامها بالمدلولات، وتركّز عنايتها على كمية المعلومات التي ينقلها الباثّ. لكن سرعان ما يدخل (بعد فترة من تطوّر هذا النّموذج) مصطلح **التّغذية الرّاجعة** ليعبّر عن الأثر الرّجعي عن المعلومة من طرف المتلقي نحو الباثّ، ممّا يسمح لهذا الأخير بمراجعة نوعية

[1] - العربي اسليماني، التواصل التربوي . مدخل لجودة التربية والتعليم . ص 65.

الإرسال. ومن عيوب هذا النّموذج أيضا عدم اهتمامه بسياق التّواصل والتّأثير المتبادل بين الأطراف المتواصلة.

البعد التّربوي للنّموذج الإعلامي: كان للنّماذج الخطية، خاصة النموذج الإعلامي، أثر كبير في بروز طرائق تعليمية تتلخّص فيما يسمى الآن بالطرائق التقليدية، حيث «تستند النّماذج الإعلاميّة في بعدها التّربوي، إلى مبادئ السلوكية، مهتمة بالعمليات الدّيداكتيكية من منطلق أنّها عمليات تُوجِّه التّعلّم عن طريق التّلقي والتّجميع والاستيعاب وإعادة إنتاج المعلومات. وبدل (مدرس) و(تلميذ) و(مادة) تستعمل هذه النّماذج ألفاظ (المرسل) و(المتلقي) و(المعلومة)»[1]. وتهتم الطّرائق التّعليمية التي تستند إلى النّموذج الإعلامي (والنّماذج الخطية عامة) بالجوانب النفسية، وتنظر إلى السّلوك التعلّمي من جانب علم النّفس السّلوكي والتّرابطي والإجرائي. وتلحّ هذه الطرائق «في الجانب التّطوري والتّكويني للطّفل على اختزال النّشاط الفكري للفرد في مجموعة من الأحاسيس والصّوّر وفي البحث عن النّماذج العامة لاشتغال هذا الفكر، في شكل عادات وترابطات وتداعيات وردود فعل، ولذلك نجد الاهتمام منصبا على مهارات معيّنة كالتّحليل والحفظ والتخزين، واعتبار الذّكاء مسلسلا من التّرابطات والتّدعيات، والنّظر إلى عملية التّعلم انطلاقا من تجزئ موضوع المعرفة إلى عناصر متدرّجة، يكفي تعلّم بعضها للتّعرف على بقية العناصر، عن طريق هذا التّداعي وتلك التّرابطات»[2]. وقد كان تعليم اللّغة في ضوء هذه النّماذج يتمحور حول معايير اللّغة وضوابطها، باعتبار أنّ التّحكم في النّسق النّحوي للّغة يشكّل وسيلة للتّحكم في اللّغة ذاتها، فتلجأ تلك الطّرائق إلى التّدريب المستمر على التّراكيب اللّغوية. وينبغي أن يركّز المتعلّم على الدّرس حتّى تنجح عملية التّواصل، ويرجع السّبب في فشل العملية السابقة، من هذا المنظور، إلى ضعف قدرات المتعلّم أو عدم اهتمامه، لذا تلجأ الطّريقة إلى التّعزيز الإيجابي للسّلوكات الجيّدة والتّعزيز السّلبي (العقاب مثلا) للسّلوكات الرّديئة حتى لا تصبح عادة مكتسبة لدى المتعلّم. ويُعتبر المدرّس مصدر الرّسائل التّواصلية ويمثّل السّلطة التّامة داخل القسم، كما يعتبر المحتوى (خاصة التّراكيب اللّغوية) محور العملية التّعليمية التّعلّمية، كونها أساس تعلّم اللّغة.

1 – 3– النّموذج النّسقي (Systémique): تتزعم هذا النّموذج مدرسة بالو ألطو* (Palo Alto) وقد ظهر إلى الوجود بفضل حقول معرفية مختلفة، كـ: اللّسانيات والمنطق والفلسفة وعلم النّفس وعلم

---

[1] - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، مادة (M).

[2] – ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، ص 83.

* وتسمى أيضا بالثانوية الخفية (Lycée invisible) ومن مؤسسي هذه المدرسة نجد غريغوري باتسون (G. Bateson) وبول واتزلافيك (Watzlawick) وجاكسون (Jackson) وبيفن هلميك (Beavin Helmick)... وهم أطباء نفسانيين أسسوا (مدرسة بالو ألطو) بكاليفورنيا.

الاجتماع، وكانت المدرسة السّابقة متأثّرة بالمقاربة النّسقية والتّحليل النّفسي، وأخذت «تنطلق من مسلّمة أنّه لا يمكن للإنسان أن لا يتواصل»[1]. واهتمّ روّادها بكلّ جوانب التواصل (الجانب التركيبي والدّلالي والتّداولي) باعتبار أنّ عملية التواصل تنبني على هذه العناصر الثلاثة. وفي مقابل تركيز نظرية الإعلام على التركيب (نقل المعلومة) اعتنى أصحاب مدرسة بالو ألطو أكثر بالجانب التداولي (أي دراسة التأثير الذي تحدثه الرّسالة في المتلقّي) إذ إنّ التواصل، من منظور هؤلاء، هو أيضا سلوك نظرا لما تحدثه هذه العملية في سلوك المتلقّي للرّسالة سواء اللّفظية أو غيرها، بالإضافة إلى ردّ فعل المتلقّي وفعله على المرسل. ولم تهتم هذه المدرسة بالعلاقة الرّابطة بين الباثّ والمتلقّي فحسب، بل أخذت في الحسبان العلاقة بين **الباث** و**المتلقي** و**العلامة**، وأكّدت عدم إمكانية استيعاب أي موقف تواصلي خارج النّسق، بمعنى لا يمكن فهم التّواصل، كسيرورة، إلاّ في إطار نسقه الكلّي.

لم تغفل هذه المدرسة، خاصة مع واتزلافيك (Watzlawick) سياق الكلام ودوره في تحديد معنى التّواصل، كما أنّها لم تكتفِ بالمحتوى الموضوعي والصّريح للرسالة (كما كان الوضع في النّموذج الإعلامي) بل اعتنت بما لم يُقل، وجعلت من المحتوى الضّمني والمعاني الخفيّة الشّيء الجوهري في التّحفيز على التّواصل. وقد حاول أصحاب مدرسة بالو ألطو بناء نموذج يوضح ويحدد القواعد التي تنظم عملية التواصل، وانتقدوا بشدة النّماذج الخطية، واعتبروا كلّ مشارك في سيرورة التّواصل مرسلاً ومتلقّيًا في الآن نفسه. ومن مميّزات هذا نموذج أنّه ذو **شكل دائري**، ركز أصحابه كثيرا على تحليل المؤثرات، وطرحوا الأسباب جانبا (أي أسباب السّلوك) باعتبار أنّ كلّ سلوك هو ردّ فعل على سلوك سابق وهو أيضا مثير لردّ فعل لاحق، ويقرّ هؤلاء بوجود مستويين في عملية التواصل؛ وهما العلاقة والمضمون، واعتنوا بالسّياق والوضعية أكثر من المضمون (المعنى) كون هذا الأخير، حسبهم يستحيل ضبطه.

البعد التّربوي للنّموذج النّسقي: أثرت المقاربة النّسقية في المجال التّربوي، فقد كان الأساس في هذه المقاربة هو مدى نجاعة الفعل، و«مادامت البيداغوجيا فعلا، فإنّه يمكن لنا تحليل وضعية التّعليم – التّعلم بواسطة مفاهيم المقاربة النّسقية (...) .

فالفصل الدراسي، على سبيل المثال، يشكّل نسقا، كالتالي:

* مجموعة من العناصر: المكوّن، التّلاميذ، الوسائل المادّية، البرامج ...

* هدف هذا النسق: إحداث أو إثارة التعلّمات»[2].

---

[1]– العربي اسليماني، التواصل التربوي، ص 66 .

[2]– عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، مادة (A).

وتشكل العناصر السّابقة نسقا، أو نظاما تربويًّا تتفاعل عناصره وتتبادل التّأثير والتأثّر مع المحيط التّربوي العام والمحيط الاجتماعي والثّقافي، إذ يجب الوعي بطبيعة العناصر التي يتشكّل منها فعل التّواصل والتي تساعد على استيعاب عملية التواصل التربوي، وهي: المدرس، المتعلّم، المعارف والأفكار والمعلومات التي ترسل، والشّفرة اللّغوية، والنّتيجة، وكلّ عنصر من هذه العناصر له أهميته ويلعب دورا أساسيا حيث يتعذّر فهم سيرورة التّواصل في غيابه، والتواصل في العملية التعليمية التعلّمية للغة هو أكثر حاجة إلى فهم ذلك.

إنّ الغرض من عرض هذه النماذج هو معرفة الخلفية النّظرية التي وَجَّهت التّجديدات الحاصلة في مجال تعليم اللّغات والتي بنت على أساسها المقاربة التّواصلية منهجيتها، وإن لم يكن ذلك بطريقة مباشرة، فقد كان عن طريق أعمال اللّسانيين الوظيفيّين أمثال جاكوبسن وبنفنيست وهايمز وهاليدي... الخ، حيث إن إدخال جاكوبسن ألفاظا جديدة حول سيرورة التّواصل إلى حقل اللسانيات، وتسلُّل هذه الألفاظ إلى حقل تعليم اللغات (مثل: المرسل، المرسل إليه، القناة، الشفرة...) كان نتيجة تأثّر هذا اللّساني بنظريات ونماذج التّواصل، وذلك من خلال أعمال شانون وينر وويفر وباتسون وفيتزلافيك... الخ، بالإضافة إلى أفكار اللّسانين السابقين له، أمثال سوسير وبوهلير وسابير... الخ، خاصة ما يتعلّق بوظائف اللّغة ودورة التخاطب.

2 – **أبعاد التواصل**: لقد أدرجت حقول معرفية كثيرة **ظاهرة التّواصل** في صدارة انشغالاتها وشكّلت هذه الظاهرة ملتقى طرق عدّة علوم، ومحطّ أنظار كثير من العلماء والباحثين في مجالات متنوعة، كلّ حسب تخصُّصه؛ كعلماء اللّغة النّفسانيين، والأنتروبولوجيّين، واللسانيّين الاجتماعيّين والسيميولوجيّين، والفلاسفة... الخ، ويحاول كلّ طرف ربط هذه الظاهرة بمجال بحثه ويفسّرها من زاوية خاصة. وقد أكّدت عدة دراسات في هذا الميدان أن« السّوسيولوجيا قد برزت بالتدرّج كعمود فقري»[1]، إذ سعى هذا العلم جاهدا لاستيعاب خصائص وتقنيات التّواصل، ومنح اللّسانيون الاجتماعيّون هذا المجال جلّ همهم لكون مختلف أشكال الظاهر السابقة تعكس تماما البنية الاجتماعية والفكر الجماعي السائديْن في مجتمع ما. وفي ما يلي بعض أبعاد التواصل:

2 . 1 . البعد الأنتربولوجي للتّواصل: يرفض كثير من الباحثين، أمثال غ. باتيسون (Bateson) و ر. بيردويستل (Birdwhistell) وإ. هال (E. Hall)... وغيرهم، التّطبيق الإجرائي لنظرية شانون ووينر كما هي في حقل العلوم الإنسانية رغم اعترافهم بنجاعتها عند تطبيقها من طرف المهندسين، ويسعون، في مقابل ذلك، إلى وضع نظرية التّواصل بالاستناد إلى تجارب مختلفة كاللّسانيات، والحركاتية (Kinésique: والتي تدرس حركات الأجسام) والإبلاغ الحيّزي أو التجاورية

[1] – Judith Lazar, La science de communication, p: 34.

(proxémique، والتي تهتم بكيفية الاستعمال للمجال والمكان) ويقرّ هؤلاء بأنّ آلية التّواصل تستدعي الوصف والدّراسة والتّحليل في العلوم الإنسانية انطلاقا من نموذج خاص بها، على أساس أنّ التّواصل بين متخاطبيْن لا يتوقّف، في اعتقادهم، على التّواصل اللّفظي، بل تحدث عملية أكثر تعقيدا من ذلك حيث إنّ السّلوكات الجسدية والإشارات والحركات الإرادية واللاّإرادية كلّها تلعب دورا خاصا في تلك العملية. ويقرّ هؤلاء العلماء بوجود نظام من السّلوك خاص بكل ثقافة، إذ إنّ كلّ فعل إنسانيّ مكيّف حسب تلك الأنظمة من السّلوكات التي تضبطها معايير ثقافية لجماعة لغوية معيّنة. وعليه، يعتبرون التّواصل كلاّ متكاملاً وسيرورة اجتماعية دائمة تجمع أشكالاً مختلفة من السلوكات: الكلام، الإشارة الإيماء، النظرة، الفضاء الفردي[1]، مؤكدين ضرورة تحليل السيّاق الذي يجري فيه التواصل، حيث إنّ الكلام خلال التبادل يوضّح جانبا فقط ممّا يريد المتكلّم الإفصاح عنه، في حين أنّ تصرفاته وسلوكاته تسمح لنا بفهم ما لم ينو إيصاله. ولأجل الفهم الجيد لهذه السيرورة، ينبغي على الباحث أن يحيط بدلالة مختلف أشكال السّلوك في سياق خاص.

لقد حاول ر. بيردويستل الكشف عن المعنى المخفي وراء الأجساد والحركات أو ما يسميه الكينيزية، وتوصّل إلى أنّ فهم معنى الإشارات يقتضي تحديد السّياق الخاص، إذ توجد، حسب فرضيته، علاقة أساسية بين حركات الجسم والثّقافة السّائدة، ويرى أنّ الشيء المتحرّك غير منفصل عن اللّغة؛ فكلاهما يَدخلان في نظام متكوّن من عدّة أشكال التّواصل، كاللّمس، والشّم، والزّمان والمكان. كما يؤكّد أنّ الحركة المعزولة عن سياقها لا معنى لها، ولفهم دلالتها، يجب تفسيرها داخل نظام تفاعليّ في قنوات عدّة وهي في علاقات متبادلة[2]. وقد حاول إ. هال، بدوره، إدراج بعض العناصر؛ كالإيماءات، وأفعال الجسد وانفعالاته، وكل ما يحيط بالإنسان كالزّمان الثّقافي والفضاء البينشخصي (Espace interpersonnel) ضمن دائرة التّواصل، تأسيسا لِما سيسميه (البروكسميك) باعتبار أنّ الفضاء الفاصل بين المتخاطبين يشكل فضاءً مضمونيّا يشير إلى دلالة جديدة تُضاف إلى الإرسالية اللّسانية، كدلالة حجم المسافة الفاصلة بين متخاطبين عن طبيعة العلاقة بين المنخرطين في عملية الإبلاغ، وهو ما ينعكس على الصوت ونبرته وتنغيمه، ويُطلق عليه بالعوالم الحسّية المرافقة لكلّ فعل لفظيٍّ[3]. وعليه، فإنّ التّواصل يشكّل، بالنّسبة للأنتروبولوجيّين، أداةً مهمّة لإدراك وفهم العلاقة الرّابطة بين التّرابط الاجتماعي ومختلف عمليات التّواصل التي هي السرّ الذي يكتشف الفرد من خلاله عن انتمائه إلى ثقافة معيّنة وارتباطه بها ارتباطا وثيقا، وبمختلف عاداتها وأعرافها الاجتماعية التي

---

[1] . Judith Lazar, La science de communication , p 36 – 37

[2] –Ibid, p 37– 38.

[3] . سعيد بنكراد "استراتيجيات التواصل من اللفظ إلى الإيماءة" مجلة علامات، المتقي برينتر، المغرب: 2004، ع21 ص 11.

يخضع لها، ليحافظ على علاقاته مع الغير. ويعتبر تعليم اللّغة وتعلّمها لأبنائها أهم وسيلة يلجأ المرء إليها لصون ثقافته ونقلها عبر الأجيال.

2 – 2– البعد النّفسي للتّواصل: تسعى المقاربات النّفسية للتّواصل إلى فهم الكيفية التي يوظّف بها الفرد اللّغة (وبقية أنظمة التّواصل) ليربط علاقات مع المحيطين به، وإقامة التّواصل معهم. وللبعد النّفسي أهمية بالغة في تحقيق عملية التّواصل، ليس بالتّركيز على الرّسالة فحسب، كما هو سائد في نظرية الإعلام، بل على المتلقي والقناة والمخاطب، إذ ينبغي على الدّارسين الاعتناء أيضا بـ« دراسة قيام الأنظمة اللّغوية بوظائفها بين المتكلّم والسّامع أي بكيفية استعمال المتكلّم للّغة من ناحية وكيفية تقبل السّامع للخطاب اللّغوي من ناحية أخرى»[1]، لأنّ التواصل وسيلة مهمة وأساسية في فهم السّلوك البشري والآليات الذّهنية المتحكّمة في هذا السلوك، ولا يتعلّق الأمر بملاءمة الرسّالة للمرجع فحسب، بل للمتكلّم والسّامع ومواقف التّواصل أيضا، لأنّ وضوح الرّسالة شرط أساسيّ في تمكن المتلقي من فكّ رموزها وفهمها فهما دقيقا.

وقد اهتم الباحثون النّفسانيون بالتّواصل من زوايا مختلفة، إذ يفسّر إ. كوفمن (Goffman Erwin) (صاحب النظرية التّفاعلية) عملية التّواصل مستندا إلى حقل السّوسيولوجيا، مركّزا في ذلك على التّفاعلات الساذجة والخاصة بالحياة اليومية، وتوصّل إلى أنّ «هذه التفاعلات بسبب **سذاجتها**، لا تحمل أهمية في نظر الجميع، سواء المتفاعلين أو المشاهدين، ولا أحد يعيرها عناية، غير أنّها تحمل دلالات ذات أهمية بالغة، فهي تنسج حبكة النّظام الاجتماعي لكونها تنبني على معايير»[2] اجتماعية تضبطها. ويقرّ كوفمن بأنّ هذه التّفاعلات هي التي تقود التّفاعل الاجتماعي، مما جعله يركز عنايته كلها على اللّقاءات اليومية لبعض الأشخاص، محلّلا في ذلك الطّقوس اليومية للحياة الاجتماعية ليصل إلى أنّ وضعية الجسم أساسية أثناء اللّقاءات الزّمانية والمكانية، إذ يتموضع كلّ فرد بكيفيات مختلفة في المكان وفي الزمان أثناء تبادل العلاقات الاجتماعية، وأنّ كلّ تموضع يحمل دلالة تفسر طبيعة العلاقة المتبادلة بين المتخاطبين. وقد استنتج كوفمن بأنّ اللّغة ليست مجرد أداة لنقل الأفكار والمعارف والرّسائل فحسب، بل يعبر الفرد من خلالها عن عواطفه وتعكس انفعالاته، ويبدو ذلك من خلال تعبير المتخاطبين، والنّبرة المصاحبة لملفوظاتهم، والنّغمات التي تحملها عباراتهم، ومدى ارتفاع الصوت وانخفاضه، والهدوء أو الانفعال المصاحب للكلام... الخ، مع العلم بأنّ «المدخل النّفسي في دراسة اللّغة لا يقتصر على مجرد تناول اللّغة كأداة للتّواصل الإنساني أو مدى اكتمالها والتزامها للعناصر النّحوية كما يفعل علماء النّحو والنّحاة – بل يهتم بالعناصر السّلوكية المصاحبة للكلام

---

[1]– محمد صالح بن عمر، كيف نُعلم اللغة العربية لغة حيّة ؟ ص 23 .

[2] – Judith Lazar, La science de communication, p 42.

ودوافع هذا الكلام وأثره في المخاطَبين، وما يوحي به المتحدث إليهم»[1]. وهناك من علماء النّفس من أخذ على عاتقه مسؤولية البحث وتحليل ظاهرة التواصل ليس إلاّ من أجل الكشف عن الكيفية التي تتمّ بها عملية الترميز وفك الرموز، وكذا حال كلّ من الباث والمتلقي لحظة حدوث هذه السيرورة، أو بالأحرى، يحاول معرفة «كيف تتجسّد مقاصد المتكلم ونواياه على هيئة إشارات لغوية تطفو على سطح الخطاب وكيف يتوصّل المتقبِّل إلى إدراك تلك الإشارات وفكّ رموزها»[2]. وثمة اتجاهات في علم النّفس تّعتبر الفرد عنصرا رئيسيا في آلية التّواصل، تسعى لمعرفة ردود أفعال المتلقّي أثناء تلقّيه للرّسالة لغرض فَهْم السّلوك الاجتماعي للفرد، لأنّ سلوكات هذا الأخير تتغيّر بتغيّر الظّروف والسّياقات التّواصلية، وأبرز هذه الاتجاهات المقاربة المعرفية التي تستهدف مبدئيا فهم الآلية النّفسية التي تحدث أثناء تأويل أو إنتاج الرّسائل في عمليّة التّواصل، وتستند في ذلك إلى البنيات الذّهنية، عاملة على توضيح ردود أفعال المتلقّين إزاء الرّسائل التّي يتلقّونها، وهو ما يسمى في حقل التّربية بالتغذية الرّاجعة.

وقد حاول بعض علماء النفس توضيح الكيفية التي تُدرك بها رسالة ما من قِبل شخص ما (مثلا عند استماعه إلى حصة إذاعية) أي الكشف عن الكيفية التي يَتلقَّى بها الرّسالة، وما يحتفظ به من معلومات وأفكار، والتّعديلات التي يُحدثها على تلك الرسالة عند ما ينقلها هو بدوره إلى الغير، إذ تتعلق ردود أفعاله كلّها بمعرفته للموضوع، والوقت الذي كرّسه للاستماع، وحالته الذّهنية عندما كان يستمع... الخ، أضِفْ إلى ذلك أنّه عند التأويل، تُركز العناية على العناصر الثّقافية، لاسيما ما يتعلّق بتقاسم المعرفة الخلفية حول العالم، والانتماء إلى البلد نفسه، والدّين نفسه، والمهنة نفسها... إلى غيرها من العوامل التي تحدث تأثيرا في المتلقّي. وممّا أقرّه الباحثون بشأن هذه النّقطة هو أنّ النّظام المعرفي لدى الفرد يتألّف من مكوّنيْن أساسييْن[3]: آليات معرفية، وبنيات المعرفة، فالأولى هي عمليات تتحقق في مظهر خاص؛ كالتّخزين في الذّاكرة وتذكُّر المعلومات في الوقت المناسب، والاختيار بين مختلف الحلول...الخ. أما بنيات المعرفة، فهي بنيات منتظمة لغرض الإخبار عن العالم. ويجب الاهتمام بهذين المكوّنيْن معا لكونهما مترابطيْن مع بعضهما؛ فبنيات المعرفة تسيّر النّية حول حدث جديد وتَصْلُح أساسا للتّخزين، وتسمح باستدعاء الذّاكرة وتسيير فعل ما. أما الآليات المعرفية، فهي تعتبر أدوات للحصول على المعرفة والكشف عنها ودمجها. وتؤكد (لازار) أنّ معرفة هاتين الآليتين في البحث عن التواصل مهمة على كلّ المستويات: في إنتاج الرّسالة وفهمها، وفي تواصل الجماعة وتواصل المنظمة، والتّواصل الجماهيري، فإذا كانت الرّسائل هي أساس التّواصل، فإنّ فهم آليات

---

[1] – السيد عبد الفتاح عفيفي، علم اللغة الاجتماعي، دار الفكر العربي. القاهرة: 1995، ص 50.

[2] – محمد صالح بن عمر، كيف نُعلم اللغة العربية لغة حيّة ؟ ص 23.

[3] – Judith Lazar, La science de communication p : 50.

الإيصال والاستقبال لا يقلّ شأنا من الرّسائل ذاتها. ويرتبط الأثر الذي تحدثه الرّسالة عند إرسال خطاب ما بمستوى الانتباه الذي يُبديه المتلقّي إزاءها، وبمخزونه في الذّاكرة، ومدى اندماج المعارف الجديدة في السّابقة. كما ترتبط درجة التأثّر بالرسالة بآلية الانتباه، والاندماج، والاستدلال، والتّخزين والقدرة على الاستدعاء، إذ إنّ الرّسائل تؤثر حتما على المتلقّي إذا اعتنى بها، وتندمج في معارفه السّابقة، ثمّ تُخزَّن في الذّاكرة لتُستعمل لاحقا. أضف إلى ما سبق، توجد عناصر خارجية؛ كالانفعال والقصد، اللّذان يملكان تأثيرا معتبرا على المتلقي.

وتُعتبر بيداغوجيا الإدماج، والمعتمدة حاليا في تدريس مختلف المواد في ضوء المقاربة بالكفاءات في مدارسنا، خطة مناسبة، حسب واضعيها، تستجيب بكل فعّالية لما تسعى إليه الأمم حاليا من أجل تنشئة أجيال تملك الكفايات اللاّزمة للتغلّب على جلّ المصاعب التي يمكن مصادفتها في الحياة العملية خاصة، ولامتلاك القدرة على إيجاد الحلول الفعلية لوضعية مشكلة معقدة. ويتحقق ما سبق بالتّدرج، ومن خلال إدماج معارف جديدة في المكتسبات السّابقة للمتعلّم بالتّفاعل، ممّا يؤدي به إلى «إعادة بنية عالمه الدّاخلي، ويطبّق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة»[1]. فمن خلال نشاط الإدماج الذي يحرك فيه المتعلّم مكتسباته، يمكن له أن يُطوِّر كفاياته المختلفة، وينمّي قدراته على الحلول الفعلية والملموسة المناسبة للوضعية التي يمارس فيها أنشطته، ومن أهم هذه الأنشطة: **التواصل.**

2 – 3– البعد السّيميولوجي للتّواصل: تعتبر سيميولوجيا التّواصل التي يتزعّمها بويسنس (Buyssens Eric) وجون مارتني (Jean Martinet) وجورج مونان (George Mounin) ولويز بريتو (Prieto Luis) وأبحاثهم في السّيميولوجيا، استجابة فعالة لدعوة اللّغوي السويسري دي سوسير لميلاد علم عام للعلامات يأخذ على عاتقه البحث وتحديد طبيعة العلامات بصفة عامة وما يضبطها من قوانين. وتعتبر اللّغة، من منظور سوسير، نظاما من العلامات من نوع خاص يشكّل النّموذج الأرقى لكلّ دراسة في مجال السيميولوجيا، كون هذه الظاهرة أكثر الظواهر تعقيدا واستجابة من بقية أنظمة التّعبير والتّواصل، كما تشكّل اللّغة الوسيلة الأكثر انتشارا بين البشر لتبادل الرسائل، وللتّواصل بين الأفراد، لكنها ليست الوسيلة الوحيدة لتحقيق ذلك، حيث وضع الإنسان تحت تصرّفه أنظمة أخرى غير لغوية تساعده على ربط العلاقات مع الغير.

وفي مقابل اهتمام اللّسانيات بالإشارات اللّغوية، اعتنت السّيميولوجيا (خاصة سيميولوجيا التواصل) بكلّ أنظمة العلامات المعتمدة في التّواصل، أو بالأحرى، بدراسة «أنظمة العلامات المستعملة في الفعل السّيمي (Acte sémique) أي في نقل الرّسائل من الباثّ نحو المتلقّي عن طريق

[1] ـ العربي اسليماني، الكفايات في التعليم ـ من أجل مقاربة شمولية ـ ط1، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء: 2006، ص 92 .

الإشارات. ولا تنشغل السّيميولوجيا بالمشاكل التّقنية للانتقال عبر قناة محدّدة مثلما حدث في نظريات التّواصل، حيث إنّ العلاقات المهمّة والتي لها أسبقية هي التي تنشأ بين الرّسائل والعلامات داخل سيرورة التّواصل»[1]. وتُعتبر الثّقافة الوعاء الشّامل الذي تدخل فيه جميع نواحي السّلوك البشري ويتمثل هذا السلوك – في نطاق السيميولوجيا – في إنتاج العلامات واستخدامها، ولا تكتسب العلامة دلالتها إلاّ من خلال وضعها في إطار ثقافة معيّنة[2]، حيث يمكن لنغمة أو أسلوب كلام أن يدلّ على الانتماء إلى طبقة اجتماعية معيّنة، أو إلى مستوى ثقافي معيّن. وقد تطرّق دي سوسير إلى هذه المسألة قائلا: «وبالفعل فإنّ كلّ وسيلة من وسائل التّعبير يرثها المرء في مجتمع من المجتمعات تعتمد مبدئيًّا على عادة جماعية أو بعبارة مرادفة على التّواضع. فالإشارات الدّالة على آداب السّلوك مثلا وهي محمّلة غالبا بصيغة تعبيرية طبيعية (ألا ترى أنّ الصينيين مثلا إذا حيّوا أباطِرتَهم سجدوا لهم تسعا) تبقى لا محالة مضبوطة بقاعدة [جماعية]، والذي يفرض استعمال هذه الإشارات هو هذه القاعدة وليس قيمة تلك الإشارات في حدّ ذاتها»[3]. ويرتبط توظيف العلامات، إلى حدّ بعيد، باتفاق جماعة تشترك في الثّقافة، وهذه العلامات هي وسائل تعبيرية أكثر تلقائية وخاضعة للعرف وأقلّ صرامة من النحو. وتشير ج. كريستيفا (J. Kristiva) إلى أنّ «الحركات والإشارات المرئية المختلفة وكذلك الرّسم والصّورة الفوتوغرافية والسّينما والفنّ التشكيلي، تعتبر لغات من حيث إنّها تنقل رسالة من مرسل إلى متلقٍّ من خلال استعمال شفرة نوعيّة، وذلك دون أن تخضع لقواعد بناء اللّغة الكلامية كما يقنّنها النّحو»[4]. ولدراسة وتحليل الرموز المختلفة والمتداولة بين أفراد مجتمع معيّن، حاولت الدّراسات المهيمنة في الخمسينيات دراسة بنية الثّقافة على نموذج اللّغة، متأثّرين في ذلك بتحليل البنوي السوسيري للغة وبالنتائج علم وظائف الأصوات. فقد حاول كلود ليفي ستراوس (Claude Lévi-Straus) أن يحقق ما كان سوسير يطمح إليه في كتابه (محاضرات في اللسانيات العامة) حين دعا إلى وضع علم عام للعلامات، وكان ليفي ستراوس حينذاك يبحث في «كيفية اشتغال العلامات على أسلوب النّظام، حيث إنّ أيّ عنصر من عناصر النّظام لا يحمل دلالة بالتّطابق على شيء أو حدث، بل

---

[1] – Christian Bylon et Xavier Mignot, la communication, deuxième édition, NATHAN/VUEF. Paris : 2003, p, 51.

[2]– سيزا قاسم، السيميوطيقا . حول بعض المفاهيم والأبعاد . ضمن كتاب: مدخل إلى السيميوطيقا (لجماعة من المؤلّفين) إشراف سيزا قاسم و ح. أ. زيد، دار الياس العصرية. القاهرة: 1986، ص 40، (بتصرف) .

[3] – فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، تر: صالح القرمادي وآخرين، الدار العربية للكتاب. تونس: 1985، ص 112.

[4]– أمينة رشيد. السيميوطيقا في الوعي المعرفي المعاصر، ضمن كتاب: (أنظمة العلامات، مدخل إلى السيميوطيقا) ص 56 .

انطلاقا من علاقته **التّعارضية** أو التّمييزية داخل البنية»[1]. وفكرة التّعارضية والتمييزية هذه، مستوحاة من علم وظائف الأصوات.

وقد تبنّى ل. ستراوس البنوية لدراسة ثقافة بعض المجتمعات ونُظمها الاجتماعية لاكتشاف العلاقات بينها، واستمدّ فكرة السّمات الخلافية من علم أصوات اللّغة لدى تروبتسكوى، فبنى دراسته لقواعد الزواج* العالمية على «مبدأ التّعارضات الأساسية، وقد أكّد أنّ التشابه بين قواعد علم الأصوات وقواعد السّلالة يؤدي إلى استخلاص قوانين عامة وخفية تحكم لغة الإنسان وسلوكه، كما تحكم جميع نشاطه»[2]، وقد شكّلت الظاهرة اللّغوية (في النصف الأول من القرن العشرين) – باعتبارها أدقّ العلوم الإنسانية – نموذجا تحتذيه باقي العلوم الإنسانية، كالانتروبولوجيا والسيميولوجيا، خاصة أنّ العناصر الصوتية «لا تكتسب وظائفها إلاّ بتكاملها في أنظمة (...) وأنظمة القرابة شبيهة بأنظمة الفنولوجيا»[3]. ومنه اعتمد ستراوس مدخلا بنويا في دراسته للنّظم الاجتماعية.

لقد وجدت أفكار سوسير استمرارية في الأعمال اللاحقة عند رلان بارث (R. Barthes) هذا الأخير قد طوّر النّظرية المقترحة من طرف سوسير، ووسّعها إلى مجموعة أنظمة العلامة، مهتما بتحليل «"المركبات الثقافية"، بدراستها على أنّها أنساق من العلامات تعبّر عن معان، أو على الأصح تنقل معاني معيّنة وتقوم بتوصيلها، فنظام معيّن بالذّات لارتداء الملابس مثلا أو لتناول الطّعام يمكن أن يعبّر عن فئة معينة من المعاني ويتولّى توصيلها، ومن هذه النّاحية تعتبر تلك النّظم للّبس أو للأكل أنساقا من العلامات تكون بمثابة شفرات للتّعبير أو الاتّصال عن طريق الملابس أو الطعام»[4] وبالكيفية نفسها صنّف اللّسانيون، قبل ذلك، العلامات اللّغوية إلى أنساق، وذلك حسب العلاقة التي تجمع بين طرفي العلامة اللّغوية، ووضّحوا كيف تشكل تلك الأنساق نظاما متكاملا.

والأساس في كلّ ما سبق هو أنّ السيميولوجيا قد ارتبطت بالتّواصل منذ أن أُسندت لها مهمة البحث في العلامات (اللغوية وغير اللغوية) وذلك باعتبار أنّ موضوعها هي الوسائل التي يعتمدها التّواصل لترجمة المقاصد التواصلية. وقد ركّز المتخصّصون في مجال السّيميولوجيا على تحليل ودراسة مختلف الأنظمة العلاماتية التي تساعد أفراد الجماعات اللّغوية على التّواصل ونقل الرّسائل فيما بينهم، كاللّغات الطبيعية، واللّغات الاصطناعية، والرّموز الرّياضية، والكيميائية، وإشارات المرور

---

[1] – Daniel Bougnoux, introduction aux sciences de la communication, Edition la découverte, Paris: 2001, p 29.

* حدد ليفي– ستراوس قواعد الزواج والسلالة في جميع المجتمعات البشرية في أنّها تعارض بين الإنسان والحيوان.

[2] – أمينة رشيد. السيميوطيقا في الوعي المعرفي المعاصر، ص 55 .

[3] – محمد حسن عبد العزيز، سوسير رائد علم اللغة الحديث، دار الفكر العربي. القاهرة: 1989، ص 77.

[4] . المرجع نفسه، ص 79. نقلا عن: أحمد أبو زيد، لعبة الكلام، عالم الفكر ص 9.

وأرقام غرف الفنادق، وأرقام السّيارات، والشّوارع، والهواتف... الخ، ومختلف الرّموز الثّقافية التّي تدخل في عرف هؤلاء الأفراد، وتصبح قواعد اجتماعية لديهم يعتمدونها في تبادلاتهم، وتنظِّم حياتهم اليومية.

2 . 4 . **البعد الفلسفي للتّواصل:** لقد أدرج الكثير من الفلاسفة (وخاصة فلاسفة اللّغة) مسألة التّواصل ضمن قائمة اهتماماتهم وانشغالاتهم الأساسية، إذ يهدف هؤلاء إلى رفع السّتار عن الإشكالات التي ترتبط بعلاقة الأنا بالغير وكيفية التّعامل مع الطّرف الآخر، حيث إنّ مبحث التّواصل بالنّسبة لبعض الفلاسفة، يفحص «آليات الحوار والمناقشة والمحادثة والمناظرة والمساجلة. كما يفحص الحدود المضروبة على التّواصل، عندما يتقلص إمكان التّفاهم نتيجة تضارب المصالح وتنازع الحقوق وغيّاب معايير البتّ في المنازعات»[1]. فإذا كان دور التّواصل هو فحص حالات انعدام التفاهم بسبب التنازع، في نظر بعض فلاسفة اتجاه ما بعد الحداثة، مثل الفيلسوف ليوتار (Lyotard) فإنّ نظرة بعض فلاسفة الحداثة بألمانية أمثال يورغن هابرماس (J. Habermas) (وهو أحد روّاد فلسفة التواصل النّقدية، وعالم الاجتماع) وكذا الفلسفة الأنجلو . ساكسونية بصفة عامة، هي نظرة أكثر تفاءلا، إذ يُفضِّل هؤلاء، كما يقول أحد الباحثين: «تعقّب سلّم العلاقات المتدرّجة التي تربط الأنا بالآخر. قد تكون هذه العلاقات علاقة تفاعل أو حوار أو نزاع، لكنّنا نفترض (...) أنّها تظلّ مرتبطة بالهدف النّهائي المرتبط بقصد التّفاهم وتحصيل الإجماع (...) وقد تكون الوسائل المعتمدة فيها للوصول إلى الإجماع أدوات إقناع ذات مرجعية اجتماعية مرتبطة بالقيّم الثّقافية أو الدّينية، أو ذات مرجعية مرتبطة بطبيعة الحجاج (كاستعمال الدّليل أو الحجّة أو التّضليل أو الحيلة)»[2]، ممّا يساعد على التّأثير في الطرف الآخر. أمّا فلسفة م. هيدغر(Martin Heidgger) فهي تقوم على الأنا ومفهوم الذّات، حيث يؤكد هذا الفيلسوف في أبحاثه عن الوجود بالتّركيز على «العلاقة الحميمية بين الأنا والعالم أو بين الذّات والموضوع »[3]. بمعنى أنّ الأنا تعيش في العالم وهي مُحاطة بالأشياء وبالنّاس، فتسعى باستمرار إلى تأصيل ذاتها في هذا العالم لأنّها موجودة مع ذوات إنسانية أخرى. وقد حاول هابرماس تجاوز الفلسفات التي تنظر للعالم والحقيقة من خلال الأنا والذات، وتَبنّى في مقابل ذلك فلسفة تقوم على التذاوت (أنا – أنت) مقتنعا بأنّ ذلك يتحقّق من خلال التّواصل والخطاب القائم على البرهان والمحاججة، كما عمل على تجاوز فلسفة الوعي، بحثا عن العقلانية في اللّغة باعتبارها الإطار الذي

---

[1] . مانفريد فرنك، حدود التواصل (الإجماع بين هابرماس وليوتر) تر: عز العرب بحكيم بناني، أفريقيا الشرق. لبنان: 2002، ص 5. (الكلام السابق خاص بالمترجم).

[2] . المرجع نفسه، ص نفسها (الكلام المقتبس خاص بالمترجم).

[3] . عمر مهيبل، إشكالية التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة، ط1، الدار العربية للعلوم. لبنان: 2005، ص 141.

يحدث فيه التّواصل الإنساني وباعتبارها خزّان تجاربه، وفيها يمارس الإنسان فعله الاجتماعي[1]. وينظر التّواصل إلى اللّغة، في نظر هابرماس، «في بعدها البراغماتي، فهو (أي التّواصل) يعني اللّغة وهي منغمسة في تيار الإنتاج والإبداع»[2]، أو هي اللّغة عندما تؤدي وظائفها، وتدخل حيّز الاستعمال والابتكار.

وقد تبنى هابرماس العقلانية، لكونه متيقنّا من أنّ وجود الاضطراب في التّواصل في المجتمع يرجع إلى التّعارض بين النّظام والواقع المعيش، ويركز على ما سماه في نظريته حول **الفعل التّواصلي بالتّداوليات الكليّة**، هذه الأخيرة حسبه تقرّ بوجود دعاوى صلاحية* قبلية تنظم سيرورة الحوار من أجل التفاهم والإجماع، ويقرّ هابرماس بأنّ التواصل هو «الصّوت الوحيد القادر على توحيد عالَمٍ فَقَدَ كل مرجعياته»[3]، لأنّ التّواصل والتّفاعل بين أفراد المجتمع هو السّبيل لتحقيق التّحاور، وبالتالي، لتحقيق التّفاهم. ويفتح الحوار بين أفراد المجتمع، في نظره، الباب لمشاركة الأطراف المتواصلة في حلّ المشاكل التي تواجهها، ولا يتحقق هذا المسعى، في رأيه، إلاّ عن طريق اللّغة التي هي وسيلة حوار بين عقول المتحدّثين، تهدف إلى إقامة جسر التّفاهم وبلوغ الإجماع بصدد القضايا.

3 . التحليل اللّساني لعملية التّواصل: يُعتبر اهتمام اللسانيّين بعملية التواصل نقطة تحوّل مهمّة في تاريخ الدّراسات اللّسانية المعاصرة، وقد شكّل ذلك التحوّل نقطة استقطاب لمسيرة التطوّر الذي شاهده حقل تعليم اللّغات بعد انسحاب الطرائق البنوية وإحلال الطرائق التّبليغية التواصلية محلّها، وشكّلت الدّراسات اللّسانية الوظيفية، والتي تطوّرت ابتداءً من الستينيات، إطارا مرجعيّا للتّعليم التّواصلي للّغات. ومردُ الاهتمام في هذا العنصر بالتّحليل اللّساني **لعملية التّواصل**، أنّ تَبلْوُر معالم مفهوم هذه العملية في تعليم اللّغات قد تحقّق بعدما استقرّت ملامحه في الدّراسات اللّسانية وانتقل الاهتمام به من اللسانيّين إلى اللّسانييّن التطبيقيين والمُشتغِلين في تعليم اللّغات. ولهذا سنتعرّف في ما يأتي على تحليل اللّسانيين، على اختلاف نظرّياتهم، لعملية التّواصل اللّغوي ومحاولات كلّ اتجاه من الاتجاهات اللّغوية الكشف عن مختلف وظائف النّسق اللّغوي، ومن أهمّ هذه الوظائف أداء نوايا تواصلية.

---

[1] . حسن الموصدق "أسس علم التّواصل في الفكر الألماني المعاصر" مجلة الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء القومي. بيروت: 2004، ع 130 . 131، ص 90 (بتصرف) .

[2] . عمر مهيبل، إشكالية التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة، ص 363.

* دعاوى الصلاحية مثل: الوضوح والجدية والمناسبة والصدق وهي كلية تتحقق في سائر المجتمعات وهي تماثل النحو الكلي لدى تشومسكي.

[3] . حسن الموصدق، أسس علم التواصل في الفكر الألماني المعاصر، ص 101.

3 . 1 . التّحليل البنوي لعملية التّواصل: لم تهتم اللّسانيات البنوية بالبعد التّواصلي التّفاعلي للّغة بقدر اهتمامها بالجانب الشّكلي التّركيبي والمكوّنات الدّاخلية لهذه الظّاهرة، إلاّ أنّ ذلك لا يعني إهمالا كليّا من قبلها للوظيفة الأساسية للّغة، ويتجلى ذلك من خلال النّماذج اللّسانية لعملية التّواصل، والتي تحاول وصف نظام التّواصل اللّفظي بين المتخاطبين بلغة معيّنة وتحديد وظيفة البنية التواصلية متأثرة في ذلك، وبوضوح، بنظريات التواصل والتي اشتغلت منذ تأسيسها «على نموذج واحد وهو الذي نسميه نموذج **الشّفرة**. ويعني التّواصل، حسب هذا النّموذج التّرميز وفكّ رموز الرّسائل»[1]. وقد تولّد عن هذا التأثّر اهتمامٌ مفرطٌ للّسانيات البنوية **بالشّفرة** لذا سُميّت أيضا بـ **لسانيات الشّفرة**. وقد اعتنى البنويّون والتوليديّون التحويليّون بالأنظمة التي يُفترض أنّها تمثّل الكفاية اللّغوية (البنيات الدّاخلية للّغة) وغاياتها الأساسيّة هي الشّفرة والتّحليل الدّاخلي لعدد معيّن من الرّسائل اللّفظية، وظهر إثر ذلك النّموذج المركّز على الرّسالة، خاصة مع التّحليل التّوزيعي، حيث يتوافق هذا التّحليل مع التّحليل الآلي للنّظرية الرّياضية ونظرية الإعلام. ومن أشهر النّماذج البنوية التي حلّلت عملية التّواصل اللّغوي، نجد:

* **<u>نموذج دي سوسير</u>:** لقد فتحت لسانيات سوسير عهدا جديدا في تاريخ الدّراسات اللّغوية، وأول ما أكّد عليه هذا اللّغوي هو أنّ الوظيفة الأساسية للغة **هي التواصل**، وأنّ التواصل الكلامي هو فعل اجتماعي يتمّ عبر ما يسمى عنده بدورة التخاطب، مميّزا بين اللّسان واللّغة والكلام[2]، معتبراً (اللغة) ظاهرة اجتماعية تشتغل في حدود الجماعة، و(الكلام) هو الاستعمال الفردي لملكة اللّغة يؤدي الفرد من خلاله أغراضا تواصلية. ويجمع (اللسان) بين العنصرين السّابقين (اللّغة والكلام)، ويعتبره دي سوسير نظاما من العلامات يُعبّر به المتكلّمون عن أفكارهم. وأمّا العلامة اللغوية فهي تجمع بين الصورة السّمعية والمتصوّر الذهني، والعلاقة بينهما علاقة اعتباطية. لم تقف اهتمامات دي سوسير عند حدّ العلامة اللّغوية، بل اعتنى أيضا بالعلامات غير اللغوية ودورها في تحقيق التواصل، وقد نبّأ هذا العالم بميلاد علم جديد وهو علم العلامات الذي سيدرس حياة العلامات داخل الحياة الاجتماعية وسيسمى **السّيميولوجيا**.

لم يضف سوسير شيئا بخصوص قضية التواصل اللغوي إلاّ ما وضحه بخصوص دورة التخاطب التي وضّحها في كتابه[3]، وميّز من خلالها بين عناصر مختلفة:

---

[1] – Sperber et Willson, la pertinence. communication et cognition, Ed. de minuit, Paris: 1989. p13. in: Robert Vion, la communication verbale – analyse des interaction – Hachette. Paris: 1992, p12.

[2] . فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، ص 29.

[3] . المرجع نفسه، ص 31، 32.

1 – العناصر النّفسية: أي الاقتران بين الصّور السّمعية والمتصوّرات الذّهنية .

2 – العناصر الفيزيولوجية: تتمثل في التصويت والسّماع .

3 – العناصر الفيزيائية: الموجات الصوتية.

وتشكل هذه السيّرورات الثلاثة أساس عملية التّواصل عند سوسير وهي السّيرورة النّفسية والسّيرورة الفيزيائية والسيرورة الفيزيولوجية، وتحدد عناصر شبكة التواصل عند سوسير في:

أ– المتصوّر الذهني؛

ب– الصورة السمعية؛

ج – الموجات الصّوتية التي تنتقل من فم المتكلّم إلى أذن المخاطب. وتتجلّى عناصر التّواصل من منظور دي سوسير، في: المتكلّم والسّامع والصّورة السّمعية (الرّسالة) والسّنن (الشّفرة) ويشكّل نموذجه صورة مبسَّطة لعملية التّواصل بإبراز أهم عناصره فقط، حيث يميّز العناصر الفيزيائية عن الفيزيولوجية، ثمّ عن العناصر السّيكولوجية، وهذا يسمح لنا بالتّمييز بين الصّوت اللّغوي وصورته اللّغوية والإدراك النّفسي لهذه الصّورة.

لم يحظَ النّموذج السّابق بجميع متغيرات عملية التّواصل، إذ يراعي سوسير «عملية الإدراك الصّوتية، وعملية التّعرف على الأصوات وربطها بالصّورة الكامنة، وإغفاله لوضوح القناة وتأثير الشّوائب والضّجيج في توضيح الإرسالية، وكذلك إغفال البعد الوجداني والعاطفي للدّلالات وإطارها المرجعي لدى الأشخاص المتواصلين... الخ»[1]. وقد اهتم سوسير في تحديده لوظيفة اللّغة التي هي التواصل بالعناصر الدّاخلية للّغة، دون أدنى اهتمام بالعناصر الخارجية التي تؤثّر حتما في هذه السّيرورة وتساهم في تحقيق الجانب التّفاعلي للّغة، حيث كان صريحا في كلامه حين قرّر أنّ موضوع اللّسانيات هو اللّغة في ذاتها ولذاتها.

*** التّواصل عند بعض لسانيي حلقة براغ اللّغوية:** شهد مفهوم **(التّواصل)** العناية أكثر في الأعمال التي اجتهد بها لسانيو حلقة براغ اللّغوية، «وأصحابها هم السّابقون إلى اعتبار الوظيفة الأساسية للّغة هو التّبليغ والبيان (communication)»[2]. فبالنّسبة لجاكوبسن، أحد رواد هذه المدرسة فإنّ الأمر واضح، إذ إنّ أوّل إنجاز له هو محاولته ربط «الفنولوجيا بالتّعبير الكلامي عند التّخاطب مع الآخر»[3]، ويقرّ اللّغوي أندري مارتيني (A. Martinet) بأنّ الميزة الأساسية للغة تتمثّل في كونها أداة التواصل، «فالعربية مثلا هي قبل كل شيء الوسيلة التي تمكّن أهل اللّسان العربي من أن تكون

---

[1] . المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص 124.

[2] . عبد الرحمن الحاج صالح "مدخل إلى علم اللسان الحديث" مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية. جامعة الجزائر: 1997، ع7، ص 7.

[3] . نور الدين رايص، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، ط1، مطبعة سايس. فاس: 2007، ص 84.

علاقات فيما بينهم»[1]. ويعني كون اللّغة أداة، أنّها تنقل معلومة أو خبر من مصدرها إلى المتلقّي، أو تحدث هناك عملية مشاركة وتفاهم وتفاعل بين طرفين حول رسالة ما، أي عندما نقول عن اللغة أنّها أداة، يعني أنّها تؤدّي وظيفة، والوظيفة الأساسية للّغة هي التّواصل. وقد أكّد مارتني خاصية أساسية أخرى للّغة وهي التّقطيع المزدوج، حيث يكمن التقطيع الأول في المونيمات التي تتقطّع بدورها إلى الفونيمات والتي تشكّل التقطيع الثاني، وتمثّل الفونيمات وحدات صغرى لا تقبل التّقطيع، وتتناسق الكلمات فيما بينها لتشكّل التّراكيب، وتتناسق التراكيب لتشكلّ خطابات، هذه الأخيرة تهدف أساسا إلى إنشاء تواصل. وقد مهّدت أفكار مارتني للاهتمام أكثر باللّغة باعتبارها أداة تواصل ووسيلة للتأثير على الغير، واعتبرها كلّ من ب. بوتي (Bernard Pottier) وَغ. غيوم (Gustave Guillaume) وبنفنيست (Emile Benveniste)) أيضا (وهم من أتباع حلقة براع) أداة تواصل وتبادل وتفاهم وتفاعل.

* **نموذج بلومفيلد:** كانت نظرة بلومفيلد إلى اللّغة نظرة شكلية وآلية في الوقت نفسه، وبالتالي كان هذا اللّساني يُحمِّل المحيط الخارجي ومثيرات البيئة مسؤولية امتلاك اللّغة. وقد حاول بلومفيلد تطبيق ثنائيته المشهورة (مثير خارجي، استجابة لغوية) في دراسته للّغة وفي تحليله لعملية التّواصل ويتّضح ذلك من خلال الحوار الذي جرى بين جيل وجاك، فبينما كان جيل وجاك يسيران في الطريق رأت جيل تفاحة، ممّا أثار لديها كلاما، فأصدرت أصواتا وهي تطلب من جاك أن يحضر لها التفاحة فاستجاب جاك لطلبها وتسلّق الشجرة، فأحضر التفاحة وقدّمها لجيل. ومن هنا ميّز بلومفيلد ثلاث أحداث تخصّ عمليّة التّواصل، وهي:

1 . الأحداث التي تسبق عملية الكلام؛ 2 . الحدث الكلامي؛

3 . الأحداث التي وقعت بعد الحدث الكلامي.

وتتمثل الأحداث الأولى في مثير غير لغوي (رؤية التّفاحة والإحساس بالجوع) يليه الحدث الكلامي المتمثّل في الاستجابة الكلامية (إصدار أعضاء نطق جيل للأصوات اللّغوية طالبة من جاك إحضار التّفاحة) وتشكّل هذه الاستجابة بدورها مثيرا لغويا يثير في جاك استجابة غير لفظية تتمثل في الحدث الأخير وهو إحضاره للتّفاحة. وهكذا تتمّ عملية التواصل، حسب بلومفيلد، في شكل سلسلة من الاستجابات لمثيرات خارجية. ويحتفظ بلومفيلد بالحدث الثّاني فقط وهو الحدث اللّغوي، وهو الذي يهمّ الباحث اللّغوي، وتبقى الأحداث الأخرى فهي خارجة عن نطاق اللّغة تهتمّ بها علوم أخرى؛ كعلم النّفس وعلم الاجتماع مثلا.

لقد نتج عن تأثّر تعليمية اللّغات بالنّماذج اللّسانية بصفة عامة، ونموذج بلومفيلد بخاصة، ظهور النّموذج التّعليمي الموسوم (بيداغوجيا الأهداف) يرتكز هذا النّموذج على المحتوى التّعليمي وعلى

[1] – أندري مارتني، مبادئ في اللسانيات العامة، تر: سعدي زبير، دار الأفاق. الجزائر: 1999، ص 14.

المدرِّس بالخصوص، هذا الأخير يهدف من خلال التعليم إلى تلقين المتعلّم المعارف والأفكار وينحصر دور هذا الأخير في استهلاك ما يتلقاه وخزن المعارف في ذاكرته، ويكون التّواصل في الحال هذه ذي اتجاه واحد، أي من المدرّس إلى التّلميذ.

* **نموذج تشومسكي:** لم يدرج تشومسكي عنصر التّواصل ضمن اهتماماته، بل ركز أكثر على «المعرفة اللّغوية التي تتدخل لتمنح قاعدتها للنّشاط الفعلي للّغة من طرف المتكلّم – المستمع»[1] المثالي. وقد ركّز تشومسكي على الفطرة، وأقر بأنّ جميع البشر حين يُولَدون يحملون معهم كفاية لغوية أوّلية وهو ما يسميه بالقواعد العالمية، وركز على عنصر الإبداعية، هذه الأخيرة تتجسّد في مقدرة المتكلم المستمع– المثالي على إنتاج وفهم عدد لا نهاية له من الجمل، وفي مقدرته على تحويل جمل النّواة لإنتاج جمل جديدة. وقد ركّز أيضا على المتكلّم المستمع–المثالي الذي يتقن اللّغة اتقانا لا مثيل له بسبب قدرته المذهلة على استبطان قواعد لغته الأم، فيتمكن بواسطة ذلك من فهم وتلفظ ذلك العدد اللاّمحدود من جمل اللّغة، ويسمّي ذلك بالكفاية اللغوية، وتتجلّى هذه الكفاية بوضوح في ما ينتجه المتكلم المستمع– المثالي من أفعال لغوية في مواقف تواصلية متنوّعة. ويستبعد تشومسكي عن حقل الدّراسة جميع المؤثرات الخارجية التي من شأنها أن تُحدث تأثيرا في اللّغة، وهذا يعني الرّفض القاطع لتناول اللّغة في سياقاتها التّواصلية وفي إطارها الاجتماعي التّفاعلي. ويعود السّبب في تركيز تشومسكي على المتكلّم – المستمع المثالي إلى اطمئنانه من أنّ هذا الأخير «لا تصدر عنه متغيّرات الأداء ممّا نلحظه من مثل محدودية الذّاكرة، وتغيير الاهتمام، والأخطاء، وظواهر التّكرار، والبدايات الخاطئة والتّوقف والحذف، والزّيادة»[2]. وقد ردّ تشومسكي الاعتبار كليّا للطّفل، حيث أقرّ بأنّ هذا الأخير يملك طبيعة إيجابية تتمثّل في كفايته الإبداعية وقدرته الفائقة على الفعل والإنجاز. وبتوظيف أفكار تشومسكي لبناء نموذج تعليمي يركّز أكثر على المتعلّم وخصوصياته وقدراته، أصبح المتعلّم يتمتّع بحرية المبادرة، ومركزية التّواصل، ويلعب أدورا مختلفة باختلاف التّفاعلات والتبادلات، وأصبح المعلّم إلى جانبه، مستمعا، متلقيا، موجّها ومرشدا. وسيضع، في ما بعد، معارضو النّحو التّوليدي (كما صاغه تشومسكي) مفهوما جديدا يقابلون به مفهوم (الكفاية اللّغوية) وهو (الكفاية التّواصلية) لذلك سيحاول أتباع النّحو السّابق الرّبط بين البنيات النّحوية العميقة والعمليّات الاجتماعية[3] وسيتجاوز مفهوم (الكفاية التواصلية) مجرّد المقدرة على إنتاج وفهم الجمل الصّحيحة نحويًّا، إلى تفسير ملكة الفرد على انتقاء من تلك الجمل فقط تلك التي تعكس الأعراف الاجتماعية التي تضبط السلوك في المواقف التواصل.

---

[1] - C. Bachmann et, langage et communication sociales, Les Editions Didier. Paris: 1991, p 22.

[2] – هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 45.

[3] . كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي (مدخل) ط3، دار غريب للطباعة. القاهرة: 1997، ص 60.

3 . 2 . التّحليل الوظيفي لعملية التّواصل: لا تواصل بدون لغة في نظر الوظفيّين، وحتى التّواصل الذي يعتمد الرّموز والإشارات والصّور يبقى، في منظور هؤلاء، «في أصله ومآله تواصلا يتوسّل اللّغة. فعلامة الضّوء الأحمر لا تُفهم إلاّ بترجمتها إلى لغة هي "قف"»[1]. وقد كانت بعض الاتجاهات اللّغوية تنظر إلى عملية التّواصل على أنّها مجرد نقل المعارف وتبادل الآراء، وتتلخّص هذه العملية في فعل خاص بالفرد يدور بين المرسل والمتلقّي، وهذه النّظرة قاصرة لأنّها تعمل على إقصاء أهم خاصية للتواصل باعتباره **سيرورة اجتماعية**. وقد ساد هذا الاعتقاد طويلا، وامتدّ الاشتغال على أساسه إلى المجال التطبيقي في تعليم اللّغات، إذ تجلّى ذلك بوضوح في الطرائق التعليمية التي تركز على التّلقين وخزن المعارف في عقول المتعلّمين. غير أنّ الأساس في التّواصل هو عدم الاقتصار على التبادل بين فردين أو داخل جماعة، بل تتدخل قضية مهمة في تحقيق هذه السيرورة تتمثّل في كلّ ما يشترك فيه المتخاطبون، ممّا يبرز للقناة دورا بالغ الأهمية في إيصال الرّسالة والتّأثير على السّامع. ومن أهم النّماذج التي حلّلت سيرورة التّواصل تحليلا وظيفيا:

* **نموذج رومان جاكوبسن:** يحدد جاكوبسن للّغة ستة وظائف أساسية، وهي: الوظيفة التّعبيرية والوظيفة الانتباهية، والوظيفة المرجعية والوظيفة الافهامية، والوظيفة الشّعرية، والوظيفة الميتالغوية واعتبر **التواصل** الوظيفة الأساسية للّغة.

وباعتبار أنّ التّواصل، في عرف اللّسانيين، هو تبادل لغوي بين المتكلّم والمتلقّي، فإنّ هذه السّيرورة تتجسد أكثر في الوظيفة الانتباهية والتّي يحدّدها استعمال الألفاظ، وغرضها يكمن في إقامة التّواصل أو استمراره أو قطعه، وتبدو أهميتها كبيرة في تعليم اللّغات وتعلّمها، حيث يجد المدرّس من خلالها السّبيل للتحقّق من مدى اهتمام المتعلّمين بالرّسالة الموجّهة إليهم، وأنّ التّواصل يستمر بينه وبينهم، ويلفت انتباههم، ولذلك غالبا ما يستعمل المدرِّس عبارات من قبيل : هل فهمتم ؟ انتبهوا من فضلكم، هل هذا واضح ؟ هل تتابعون؟ ...الخ.

وقد تأثر نموذج التّواصل الذي استحدثه جاكوبسن بالنّظرية الرياضية للمعلومات، حيث عمل هذا الأخير على «تعميم القيمة الكشفية لمفاهيم الشّيْفرة، والتَّشْفير، وفكّ التّشفير، والتّشويش، والرّسالة والمعلومة، واقترح على الأنتربولوجيا تطبيق نفس هذه الشبكة لقراءة نظام القرابة»[2]. كما شكّل مخطّط التواصل الذي صاغه نموذجا اقتدت به الكثير من الدّراسات النّظرية والتّطبيقية، خاصة مجال تعليم اللّغات، إلاّ أنّ هذا النّموذج لم يسْلم من انتقادات المتخصصين، حيث إن:

---

[1] . العربي السليماني، التواصل التربوي، ص 71.

[2]– أرمان وميشال ماتلار، تاريخ نظريات الاتصال، تر: نصر الدين لعياصي، المنظمة العربية للترجمة. بيروت: 2005. ص 101.

أ . هناك منْ «يَطْعن في النّموذج ككلّ، ويذهب إلى اعتباره عائقا ابستمولوحيا حقيقيا في دراسة الاتصال، ويتبيّن ذلك في كونه يظل حبيس النّموذج الإعلامي في مساره الخطّي، حيث ينطلق من افتراض مؤداه أن الاتصال يتحقق بين مرسل نحو مستقبل، وأنّ الأول هو الذي يملك المعرفة، وهو الذي يقوم بنقل المعلومات، بشكل أحادي الاتجاه، إلى آخر لا يملكها...»[1]، ولم يمنح هذا النّموذج المتكلّم صفة التّداولية، ولم يعتبر التّواصل اللّغوي تفاعلا لفظيًّا بين المتواصلين.

ب . وهناك من انتقد المخطّط السابق، وهم بايلون (Christian Bylon) وزملاؤه[2]، وذلك لـ:

* غياب عنصر (الموقف) عن المخطط، في حين إنّه، ومن خلال الموقف، ندرك وجود المشاركين: الباث والمتلقي في مكان ما وزمان ما أثناء إنتاج الرسالة أو التقاطها، وأنّ لكلّ منهما وظائف تختلف بكلّ وضوح عن وظائف الآخر، ويقدم بايلون وزملاؤه مخططا آخر، كبديل لمخطط جاكوبسن[3]، يدرجون فيه عنصر الموقف، ويتمثل في المخطط التالي:

المرجع

الموقف

السياق

الباث ..... الرسالة ..... المتلقي .

القناة

الشفرة

* عدم إشارته إلى إمكانية قلب أدوار كلّ من الباثّ والمتلقي، حيث إنّ الأدوار يقوم بها المتكلّمون بالتّناوب كما هو الحال في المحادثة اليومية. وتغيير الأدوار شيء أساسيّ، إذ يشتغل كلّ من الباثّ والمتلقي ضمن التّفاعل وهو الشيء الذي لم يراعه جاكوبسن في مخطّطه، ولم يراع الأدوار المتبادلة بين المتخاطبين، حيث إنّ التّفاعل بين الطرفين هو الذي يحوّل الأدوار من حين لآخر، إذ لا يستقرّ كلّ من الباث والمتلقي أبدا على دور واحد، وحتّى في حالة افتراض أنّ التواصل يشتغل في اتجاه واحد (كما هو الحال عند جاكوبسن) فإنّ الباثّ لا يمكن أن يبقى مستقرا على حال ثابتة من بداية الخطاب حتى نهايته، بل يتغيّر باستمرار.

* عدم اتّضاح مكانة المعنى في المخطط السابق، إذ لا وجود للمعنى أبدا خارج الأذهان، وأنّ هناك معنى للباثّ ومعنى للمتلقي لا يمكن تمثيلهما بدقّة كالعلاقات بين (العوامل) التي تظهر على المخطط.

---

[1] . ميلود حبيبي، التواصل التربوي وتدريس الأدب، ص 57 . 58.

[2] . – Christian Bylon et Xavier Mignot, la communication, p 77 – 76.

[3] – C. Baylon et X. Mignot, La communication, p 76,

جـ . ومنهم من انتقد المخطّط السابق لاعتبارات أخرى، إذ تُقّدم ك. كيربرات أوركيوني (C. K. Orecchioni) مجموعة من الانتقادات، تتعلّق بجوانب مختلفة، منها[1]:

1 . **ما يتعلّق بالشّفرة:** لقد ربط جاكوبسن نجاح التّواصل بتوحيد الشّفرة، إلاّ أنّه مهما كان انتماء طرفي التّواصل إلى جماعة لغوية نفسها ويتحدثان لغة واحدة، فإنّه ثمّة فروق شاسعة بين **اللّهجات الفردية**، والتي لم يعرها جاكوبسن أي اهتمام، حيث إنّ الأمر بالنسبة له في غاية البساطة؛ يحاول كلا من طرفي التواصل الكشف عن قاموس مشترك سواء لغرض التفاهم، أو الإعجاب بالآخر، أو من أجل التّخلّص من هذا الأخير، وأنّ أثناء التحدّث لا دخل للملكية الخاصة، فكلّ شيء خاضع لما هو اجتماعي حسبه، وهذا ما لا يوافق عليه الكثير ممن جاءوا بعده من الوظيفيين، خاصة ما يتعلّق بالجانب الدلالي، إذ تحمل المفردات معاني معجمية ذهنية مشتركة بين متكلّمي الجماعة اللّغوية وذلك لا ينفي وجود المعاني الوظيفية والسياقية التي تكتسبها الألفاظ حسب السياقات والمواقف، وما يضفيه الأفراد من معاني إضافية (خاصة النّفسية منها) على ألفاظ اللّغة، وطالما نجد كلمات تدلّ على معاني يريدها المتكلّم وهي مختلفة تماما عن المعاني الأصلية لها. ولا ينبني التّواصل، من منظور أوركيوني على الشّفرة وإنّما على لهجتين فرديتين، حيث إنّ الرّسالة تنشطر، وهذا يخصّ على الأقل جانبها الدّلالي، وأنّ المعنى يتعرّض للإتلاف في المسافة الفاصلة بين عمليتي: التّرميز وفكّ الرّموز، وعليه يستحيل، حسب أوركيوني، تمرير الرّسالة على أحسن وجه دون أن يطرأ عليها تغيير في العملية.

2 . ما يتعلق بعالم الخطاب: فعندما يُشغّل المتكلّم رسالته، لا يختار بكل حريّة الوحدات المعجمية والتّراكيب النّحوية ممّا خزنه من مؤهلات لغوية، ثمّ يأخذ منه ما يريد قوله دون تدخّل قيود أخرى لتحدّ من إمكانية وتوجيه نشاط الترميز وفكّ الرّموز. وأهم هذه القيود:

* الظروف المحيطة بعملية التّواصل.

* الخصائص الموضوعية والبلاغية للخطاب، وهي في العموم، قيود نوعية؛ كطبيعة المتكلّم والسّامعين (عددهم، أعمارهم، مستواهم، سلوكاتهم...) والتّنظيم المادي، والسّياسي والاجتماعي للمجال الذي يجري فيه الخطاب. وتعني المؤلّفة بعالم الخطاب: موقف التّواصل + قيود بلاغية . موضوعية.

وتقدم أوركيوني مبدأين ترى أنهما أساسيان يسدّان الثّغرات التي سجلتها عن نموذج جاكوبسن، وهما:

. الأول . **الكفايات غير اللّغوية:** تدرج المؤلفة، إلى جانب الكفايات اللّغوية، في حيّز كلّ من الباث والمتلقي ما يلي :

. تحديدهما النّفسي الذي يلعب دورا بالغ الأهمية في عمليتيْ: التّرميز وفكّ الرّموز.

[1] – C. K. Orecchioni, l´ énonciation – de la subjectivité dans le langage, p 14, 18, (بتصرّف)

. كفايتهما الثّقافية (أو الموسوعية، وهي المعارف الضّمنية التي يملكها الفرد عن العالم) والإيديولوجية وهذه الكفايات تربطها علاقات صارمة مع الكفاية اللغوية، كما أنّها هي المسؤولة عن الفروق الموجودة بين اللهجات الفردية.

ثانيا . **نماذج الإنتاج والفهم:** فالنّماذج اللّغوية، حسب المؤلفة، هي التي تُبرز المعارف التي يملكها المتكلّمون عن لغتهم، وعند تعبئتها لغرض أداء فعل تلفّظي ملموس، يعمل المتكلّمون (كلّ من الباث والمتلقي) على تشغيل القواعد العامة التي تيسّر عمليتي: التّرميز وفكّ الرّموز، ويشكلّ ظهور ذلك الكم من المعارف (نماذج الإنتاج والفهم). وعلى نحو مخالف لنموذج الكفاية اللّغوية، فإنّ نماذج الفهم والإنتاج مشتركة بين جميع المتكلّمين، أي أنّ هؤلاء يستعملون كلّهم الإجراءات نفسها أثناء إرسال/ استقبال الرسائل، غير أنّ الرسالة في محطة التلقّي غالبا ما تختلف عن الرّسالة التي يبعثها المرسل، وذلك حسب الكفايات التي يتوفّر عليها كلّ طرف منهما. وعليه، ينبغي التمييز بين عملية الإنتاج والفهم، حيث إنّ المعنى الذي يتحقق لدى المرسل لا يتطابق مع المعنى الذي يتحقق لدى المتلقي. إلى جانب ما سبق، تدعو أوركيوني إلى العناية بـ**موقف** التواصل والذي أغفل عنه جاكوبسن كما تدعو إلى تركيز الاهتمام على الكفايات التي تساهم، إلى جانب الكفاية اللّغوية، في إنتاج الرّسائل على أحسن وجه، إذ يوجد إلى جانب الكفاية اللّغوية كفاية شبه لغوية (حركات، إيماءات ...الخ) وكفايات أخرى تندرج ضمن ما سمّته بـ (الكفاية الثّقافية والإيديولوجية).

ويُعتبر نموذج جاكوبسن (رغم الانتقادات الموجّهة له) الانطلاقة الأولى للسانيات التواصلية حيث أثار هذا النموذج مسائل جديدة في ميدان الدّراسات اللّغوية السّابقة له، حيث أدخل جاكوبسن ألفاظًا جديدة على المجال السابق استمدّها من نظرية التواصل مثل: المرسل، المستقبل، القناة، الرسالة، والسّنَن، واهتم (إلى جانب بنفنيست) بالتّلفظ والظّروف المحيطة بالملفوظ، وفصل في وظائف اللّغة (بالرغم من أنّه قد عدَّل النّموذج وفق رؤيته الخاصة) وربط بين الشّكل والوظيفة، وقد انتشر استخدام هذا النّموذج ليشمل تقريبا مختلف مجالات توظيف اللّغة، كحقل تعليم اللّغات وتعلّمها. لقد أسهمت أعمال جاكوبسن في تغيير اللّغويين نظرتهم إلى اللّغة، ونتج عن تأثّر تلك الأعمال بنظرية التّواصل ردّ الاعتبار للأبعاد: الاجتماعي، والثقافي، والموقفي والتي تشكل محور اهتمام اللّسانيات الاجتماعية في السّتينيات، والتي وجّهت الاهتمام أكثر للظّواهر التواصلية (أعمال هايمز وقمبرز) كما نتج عن ذلك تطوّر مقاربات جديدة تركّز على الظّواهر الكلامية، وهي التّداولية ولسانيات اللّفظ. لكن بالرغم من التّجديدات التي أدخلها النّموذج السّابق على حقل الدّراسات اللّغوية (النّظرية والتّطبيقية) يبقى نموذج جاكوبسن، من منظور التّداوليين واللّسانيين الاجتماعيين، منحصرًا في إطار النّماذج الخطية الأحادية الاتجاه.

* **نموذج الكلام لدال هايمز:** لقد اهتمّ اللّساني الاجتماعي ديل هايمز (D. Hymes) بفهم ووصف وتحليل وظيفة التواصل، ووضع نموذجه (سنة 1967) وسماه (النّموذج الكلامي) مهتمّا كسابقيه بالشّفرة لكونها تشكّل، حسبه، عاملا أساسيا تتوقف عليه عملية التواصل، إلاّ أنّه قد تجاوز الاقتصار على القواعد التّركيبية والنّحوية والصّرفية والدّلالية، وربط الكفاية اللّغوية بمكونات أخرى لعملية التّواصل (كالباثّ، والمتلقّيين، والقناة، والموقف الاجتماعي والثقافي... الخ) أو ما يسميه هايمز بـ **معايير الاستخدام** أو **الأعراف الاجتماعية**. ومن أجل هذا الوصف، وضع هايمز مجموعة من معايير لتحليل فعل التّواصل، وهي ثمانية، ثمّ وحّد تلك المعايير الوظيفية والبنوية للتواصل في كلمة واحدة وهي : S.P.E.A.K.I.N.G[1]:

1 – S: Setting (الموقف situation) هو السياق الزماني والمكاني والنّفسي للتواصل.

2 – P: Participants (المشاركون participants) يتضمّن كلّ من الباث والمتلقي، وأيضا جميع المشاركين المعنيين بالموقف التواصلي كالشاهدين للحدث التّواصلي مثلا.

3 – E: Ends (الغايات finalités) فهي في الوقت نفسه: الأهداف المنتظرة من طرف الباثّ، والنتائج المتحصل عليها (والمقاصد والنوايا).

4 – A : Acts (الأفعال actes) يتمثّل في شكل ومحتوى الرّسالة.

5 – K : Keys (الإيقاع ton) أي الكيفية التي يُنجز بها الحدث الكلامي.

6 – I : instrumentalities (الأدوات instruments) وهو ما يوافق القناة والشّفرة التي وقع عليها الاختيار (قناة سمعية وبصرية).

7 – N : Norms (المعايير normes) وهي الأعراف الاجتماعية التي تسمح بإجراء التبادل والتفاعل.

8 – G: Gender (النوع genre) التي تحدّد الفئة التي ينتمي إليها شكل التواصل (وصف، سرد ...).

وينبغي إبراز هذه العناصر عند تحليل النّشاط اللّغوي وتحليل فعل التّواصل، وتوضيح الكيفية التي تؤثّر بها العناصر السابقة على بعضها البعض، ممّا يسمح بتوضيح وظائف ظاهرة التّواصل وتوضيح تنوّع استراتيجيات الخطاب وبنيتها، ومقاصدها، وملاحظة السّلوكات التّواصلية للمتخاطبين في إطارهم الطبيعي، والكشف عن الوظائف بعد التّحليل المتكامل، كالوظيفة الشّعرية للّغة مثلا، والتي تنبني على العلاقة بين الشّفرة اللّغوية ومحتوى وشكل الرّسالة، دون عزل الكلام عن بقية الظواهر الملحوظة[2]. ومن أجل تحديد وظائف اللّغة، ينطلق هايمز من دراسة إثنوغرافية الجماعة المدروسة

[1] – Bernard Meyer, les pratiques de communication – de l'enseignement supérieur à la vie professionnelle – p 12.

[2] – C. Baylon et X. Mignot, La communication, p 259.

للكشف عن الدور الذي يمكن أن تؤديه السلوكات اللّفظية في علاقتها بالسلوكات الأخرى وفي ارتباطها بالسياق الثقافي العام.

ويسعى هايمز، من خلال نموذجه، إلى تحليل مختلف مكوّنات فعل التواصل، وهو خير نموذج تتجسّد فيه العملية التّعليمية التّعلّمية، إذ تتضح من خلاله بعض العلاقات بين الإنجازات اللّغوية والعناصر المكوّنة للحدث الكلامي، ممّا يسمح بالإجابة عن الأسئلة: من يتكلّم؟، مع من؟ أين؟ لماذا؟ كيف؟... الخ، ويساعد هذا النّموذج على إعداد المحتوى التّعليمى الذي تدور حوله العملية التّواصلية داخل القسم والذي تتحقق بواسطته مختلف المكوّنات التي تتضمّنها الكفاية التواصلية، كما يساعد على فهم ومعرفة كيفية اكتساب الكفايات التواصلية، وما هي أنواع الكفايات التي تتدخل أثناء إنتاج وفهم الملفوظات في موقف تواصلي معين، من أجل توظيف استراتيجيات تعليمية لتعلّم التّواصل باللّغة.

* **<u>نموذج هاليدي</u>:** وضع هاليدي نموذجه سنة (1974) منطلقا في ذلك من تحليله لعملية التّواصل في ضوء التّفاعلات الاجتماعية والأدوار والعلاقات لكونها تُحدّد النظامين الدّلالي واللّساني وذهب هاليدي نفس مذهب مالينوفسكي الذي يرى أنّ «الوظيفة الاجتماعية للغة تنعكس في التنظيم الداخلي للنظام اللغوي»[1]، ممّا جعل هاليدي يركز اهتماماته على البحث عن «الآثار الوظيفية (les traces fonctionnelles) والمتضمّنة في البنيات اللغوية، حيث لجأ إلى تحليل الظاهرة اللغوية واستعمالاتها بالتركيز على المستويات الثلاثة الآتية: المستوى الاجتماعي، المستوى الدلالي، والمستوى النّحوي . المعجمي . وينطلق هاليدي في بحثه من حقيقة أنّ النّظام، سواء الاجتماعي أم اللّغوي، فهو يمثل شبكة من السلوكات أو الدلالات. كما تتحدّد البنية الاجتماعية بأنّها مجموع السلوكات الاجتماعية التي يقوم الفرد في وسطها باختيار تضبطه الظروف المقامية. ويرى أنّ الفرد يُمنح، في مقام معين، سلسلة من سلوكات متعاقبة تُبين له ما (يقدر فعله) وما عليه إلاّ الاختيار من هذا النّموذج السلوك الذي يرى أنّه ملائم. ولا يقتصر الاختيار على السلوكات الاجتماعية، بل يخص أيضا المستوى الدلالي من أجل ترجمة تلك السلوكات دلاليا للتعبير عن محتوى ما، ثمّ يتمّ اختيار التراكيب اللغوية المعجمية والنحوية من أجل إخضاع تلك الاختيارات للتشفير اللغوي. ويتضمّن هذا النموذج[2]:

المستويات	الشبكات
. النظام الاجتماعي	يتمّ تحقيق شبكات السّلوكات الممكنة والتي تُنجز في وضعية معينة
. النظام الدلالي	يتم تحقيق شبكات الدلالات الممكنة والتي تُنجز في وضعية معينة
. النظام اللساني	تحقيق شبكات من التعبيرات اللسانية الممكنة النحوية . المعجمية

[1] – C . Bachemann et autres, langage et communication sociales, p 96.

[2] – Ibid, p 98.

لقد توصل العلماء في مجال التواصل إلى أنّ «تطوّر الخاصية التواصلية لدى الطفل مرتبط بمحيطه الاجتماعي، وكذلك معرفته للأحداث والأشخاص الذين يمارسون تأثيرا معتبرا على قدرته اللغوية والتواصلية»[1]، لكن إذا كان هذا الأمر مهما وأساسيا بالنسبة للطّفل الذي يتعلّم اللّغة في محيطه العائلي والاجتماعي، فإنّ تعليم التواصل التربوي في المدرسة لا يقلّ شأنا منه، ممّا يقتضي خلق وضعيات مماثلة أو مشابهة للوضعيات التي يكتسب فيها الطفل لغة المحيط، كي تترسخ لديه الكفايات اللغوية والتواصلية بلغة المدرسة، وخلق استراتيجيات تواصلية تُصنع من خلالها ظروف مشابهة لظروف الحياة اليومية، وتُصنع الأحداث أيضا، ويُنوّع في الأشخاص وكلّ ما يمارس تأثيرا على قدرات المتعلّم وإحداث التغييرات في شبكة سلوكاته: الاجتماعية والدلالية والنحوية . المعجمية وفي مهاراته، وعواطفه، ومعارفه بصفة عامة.

لقد لقي مفهوم **(التواصل)** اهتماما بالغا في تقاليد اللّسانيات البنوية، إلاّ أنّ التفاعل الاجتماعي وظروف الإنتاج بعيدة كلّ البعد عن اهتمامات البنويين، فقد كان اهتمام الباحثين، في النصف الأول من القرن العشرين، منصبا أكثر على العوامل الدّاخلية للّغة وتحليل الأشكال اللّفظية في ذاتها، معزولة عن الإشارات غير اللغوية التي تصاحبها وعن متكلّميها، ووظائفها، ومواقف التواصل، ومكانتها بين مختلف الأنشطة الإنسانية، ودورها في التنظيم الاجتماعي. كما أُعتبرت اللّغة وسيلة للوصف والإثبات وتمثيل العالم كما هو، وظلّ المعنى يتحدّد في المعنى الظاهري فقط، فما التواصل، من هذا المنظور إلاّ مجرد نقل الرّسالة من الباثّ نحو المتلقّي، وما اللّغة إلاّ وسيلة لإيصال تلك الرّسالة ناقلة (أي اللغة) لتجربة غير لغوية قد تكوّنت مسبقا خارج التّواصل نفسه. وفي مقابل ذلك، ركز الوظيفيون في معالجتهم للغة وفعل التواصل على الجانب الدّلالي والاستخدام الفعلي للّغة في السياقات المختلفة والعوامل المقاصدية التي تؤثر بشكلٍ أو بآخر في عملية التواصل.

خلاصة: حاولنا من خلال هذا الفصل أن نقدِّم مسحًا نظريّا مختصرا للإطار العام لظاهرة التّواصل ونماذجه ولأهم العلوم العملاقة التي حاولت فهم طبيعة التّواصل وتحليله كلّ من زاوية معيّنة، مع التّركيز أكثر على الرّبط بين التّفسير والتّمثيل اللّساني لفعل التّواصل بين المتخاطبين عن طريق الخطابات اللّغوية، وشبكة التّواصل التّربوي التي تستند في الغالب إلى اللّغة اللّفظية من أجل أداء مهمة تعليم وتعلّم اللغة (دون إغفال للغة غير اللفظية) حيث يفيد هذا التحليل كثيرا في انتقاء محتويات التدريس وطريقة تبليغها وإيصالها، وفي اختيار الوسائل اللازمة لتحقيق ذلك، وبصفة عامة يساعد في وضع استراتيجيات تعليمية تعلّمية تتحقق من خلالها تنمية الملكة التّواصلية باللغة المراد تدريسها.

[1] - J. Laza, La science de la communication , p 82.

المبحث الثالث

تحليل عملية التّواصل التّربوي

1 . مفهوم التّواصل التّربوي.

2 . مكوّنات التّواصل التّربوي.

3 . وظائف التّواصل التّربوي.

4 . شروط نجاح التّواصل التّربوي.

5 . دور العلامات غير اللّفظية في نجاح عملية التّواصل التّربوي.

6 . خصائص عناصر التّواصل التّربوي.

7 . مهارات التّواصل اللّغوي.

8 . دور القواعد النّحوية في ضبط عملية التّواصل اللّغوي.

المبحث الثالث: تحليل عملية التّواصل التّربوي

تقديم: لقد زوّدتنا التّعريفات التي تمّ رصدها لظاهرة التّواصل، في المبحث الأوّل، بحقائق كثيرة تفسّر لنا طبيعة العملية التّواصلية والعناصر الأساسية المكوّنة لهذه العملية والمفاهيم التي تهمّ البحث أكثر للخوض في عملية التواصل التربوي، وسنتعرّض في هذا المبحث إلى توضيح حدود هذه العملية.

1 . مفهوم التّواصل التّربوي: التّواصل التّربوي عملية تفاعل بين المتعلّم والوسط الذي يحيط به، وهي عملية تستهدف إحداث تغيرات في البنيات المعرفية للمتعلّم يمكن الاستدلال عليها من خلال ملاحظة التّغيّرات التي تحدث لدى جميع الأطراف المشاركة في تّفاعل ما. ويعرّف شارل كولي عملية التّواصل التّربوي بأنّها «كلّ أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التّواصلية بين مدرّس وتلاميذ. إنّه يتضمّن نمط الإرسال اللّفظي وغير اللّفظي بين مدرس (أو ما يقوم مقامه) والتّلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التّواصلية والمجال والزمان. وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التّأثير على سلوك المتلقّي»[1]، فالتّواصل التّربوي، حسب هذا التعريف، يتكوّن من العلاقات والتّفاعلات المتبادلة بين المدرس والتّلاميذ والرّسائل اللّفظية وغير اللّفظية، والوسائل المعتمدة في الزّمان والمكان، والوظائف التي يؤدّيها كالتّبليغ والتّأثير والتّبادل، حيث يغطّي التّواصل التّربوي شبكة من العناصر الأساسية لا يقلّ أحدها أهمية عن الآخر، بل تتكامل تلك العناصر وتتضافر لتُحقّق الوضعية التّعليمية التّعلّمية فعاليتها ونجاعتها.

وتستهدف عملية التّواصل التربوي تحقيق الاختلاف والخروج عن المألوف لوضع المتّعلّم في فضاء يكاد ينحرف عن الفضاء الذي يحيا فيه في حياته اليومية، فضاء مليء بالاختلافات، وذلك يشمل مختلف الجوانب: المعرفية، الوجدانية، والحس حركية. والتّواصل التّربوي الإيجابي هو الذي تسود فيه الحركة والدّيناميكية، وتتفاعل فيه المثيرات مع ذهن المتعلّم، ممّا يسمح لهذا الأخير بالتّكيّف والانخراط في المواقف التّعليمية، فتمتزج لديه العمليات الذّهنية بالمحتوى المعرفي والثّقافي، وترتقي بنياته المعرفية إلى مستوى أعلى من التّفكير والفهم والتّحليل والتّركيب والتّقييم... الخ.

---

[1] . الفاربي عبد اللطيف "التواصل داخل القسم" مجلة سلسلة علوم التربية ط3، النجاح الجديدة، الدار البيضاء: 1991. ع3، ص 59.

ويقترن مفهوم التّواصل بمفهوم التفاعل على الدّوام، وهما مفهومان جديدان في تعليم اللّغات، يعود الاهتمام بهما إلى السّتينيات والسّبعينيات من القرن العشرين.

2 . مكوّنات التّواصل التّربوي: يُعتبر مجال التّعليم الفضاء المناسب لتجسيد العملية التّواصلية الإنسانية باعتبار أن التّعليم والتّعلّم عملية تواصل مستمر تساهم الأطراف المشاركة فيها بكلّ حيوية ونشاط في تحقيق عملية تفاعل، كما يمثّل الحقلُ السّابق عناصرَ التّواصل تمثيلا دقيقا وذلك كما يلي:

. **الباث:** يتمثّل في المدرّس الذي يُعتبر المحرّك الأول لعملية التواصل داخل القسم، فيخاطب المتعلّمين ويوجّههم ويرشدهم وينمّي فيهم كفاءات وقدرات، وهذا كله يتوقّف على مدى قدرته على التّأثير في سلوكاتهم المعرفية والوجدانية والحسّية الحركية.

. **المتلقون:** يتمثّلون في المتعلّمين الذين يتلقّون هذه التوجيهات والإرشادات والمعلومات والتفسيرات ويكتسبون المهارات والقدرات والكفايات والمعارف والقيّم بكلّ أنواعها.

. الرسالة: تتمثّل في مختلف الأنشطة، والمهارات، والمواد التّعليمية، وكلّ ما يتضمّنه الدّرس من المحتويات. وتساهم الرّسالة في إنجاح عملية التّواصل التربوي، حيث كلّما كان محتوى الرّسالة أكثر استجابة لحاجيات المتعلّمين، كان التّفاعل إيجابيا.

. **القناة:** تتمثّل في تلك الوسائل المعتمدة للتبادل والتّواصل بين المدرّس والتلاميذ بما في ذلك اللّغة المنطوقة والمكتوبة والحركات والإشارات والرّسومات والصّور والوسائل الأخرى التي يعتمدها الدّرس وتساعد المدرس على التّسنين، بالإضافة إلى العناصر الحسّية والعاطفية التي تتدخّل لتساعد على تمرير الرّسالة واستقبالها على أحسن وجه، كميولات المتعلّم واهتماماته والحوافز التي تثير اهتمامه بموضوع الرسالة... الخ.

. السَّنَن: هو النّظام اللّغوي الذي يعتمده المدرّس في تشفير رسائله، ولكي يتعرّف المتعلّم على هذا النظام ينبغي أن يشترك مع المدرس في سجل واحد، لكن ذلك غير كاف، وإلاّ سوف تظهر مشاكل مختلفة منها ما يرتبط بالجانب الشّكلي للّغة، ومنها ما يتعلّق بالجانب الدّلالي الخاص بموضوع الرّسالة (المفردات والمفاهيم والمصطلحات والمعارف المختلفة...) وهذا ما يستلزم العناية بالعناصر السّوسيو ثقافية المحيطة بالرّسالة، ومواقف المتعلّم وميولاته وعواطفه ومعارفه السّابقة.

. **مرجعيّة الرّسالة:** تتمثّل مرجعية الرّسالة في تلك «الأطر الثّقافية والمعرفية والقيمية المتضمّنة في الرسائل وفي التبادلات الثقافية»[1] التي يتضمّنها المحتوى التّعليمى أو موسوعة المدرّس، أو مبادرات المتعلّم.

---

[1] . ميلود حبيبي، التواصل التربوي وتدريس الأدب، ص 76.

. **التّغذية الرّاجعة:** تتمثل في ردود أفعال المتعلّمين إزاء الرّسالة التي يتلقّونها، ويتجلّى ذلك في مدى فهمهم للدّرس من خلال أجوبتهم والتّوضيحات التي يتقدّمون بها عن بعض المواقف ومختلف الحركات التي تصدر عنهم، وكل ما يبرز مدى تأثّرهم بالرّسالة.

3 . وظائف التّواصل التّربوي: يسعى التّواصل التّربوي إلى تحقيق وظائف مهمة يقف عليها التّعليم والتعلّم في مختلف مستوياته ومراحله، أبرز هذه الوظائف ما يلي:

أ- **التّبادل:** (Echange) والتّبادل وظيفة من وظائف التّواصل والتّفاعل، حيث يستهدف التّواصل التّربوي تبادل المعارف والمهارات والخبرات بين المدرس والمتعلّمين، ممّا يقتضي مراعاة المدرّس خصوصيات الطّرف الآخر(المتلقي) باعتباره شريكا مستقلا يشكّل ذاتا مختلفة عن ذات المرسل، لها خصوصيات وقدرات معيّنة على أداء أعمال وإنجازات في مستوى معيّن. ويجب ألاّ تتبني عملية التّواصل داخل الصّف على التّلقين وتبليغ المعارف والأفكار للتّلميذ، لأنّ التّعليم النّاجع ينبني على التّبادل الذي يمنح المتعلّم المكانة المناسبة، ويتحرّر الفعل التّربوي من القيود التّمركز على الباثّ والرسّالة والمحتوى، ليقوم على علاقة تبادل بين الأطراف المتواصلة، ويمنح التلميذ فرصا ليساهم في بناء كفاياته ومعارفه وقيّمه، وتكوّين شخصيته، وتربيته، وتنمية روح المبادرة فيه، فيتفاعل مع الوضعيات التّواصلية، ويصبح المدرس هو الذي يستمع للتلميذ ويقيّم ويوجّه. وبهذه الكيفية يتخطّى تعليم اللّغات طريقة التّلقي السّلبي التي تعتمد التّلقين وإبلاغ الرّسالة ويعتمد، في مقبل ذلك، طريقة فعّالة تنبني على التّواصل وتبادل النّقاش ممّا يكوّن لدى المتعلّمين مواقف تحليلية نقدية ويساهم في تكوين شخصية كلّ متعلّم وينمّي فيه آليات الخطاب ممّا تسمح له بالتحدّث في أي موضوع كان، وبأساليب قوية وصحيحة.

ب- التبليغ: (Transmission) هو نقل إرسالية ما إلى المتعلّم وإيصال المعلومات والأخبار إليه، ويكون المدرّس هو مصدر الرّسالة (المرسل) يبلغ، والتّلميذ يتلقّى مضمون الرّسالة يكتسب من خلالها مهارات وكفايات ومعارف وخبرات متنوّعة عن طريق مختلف الأنشطة والحوارات الموجّهة... الخ، وتركّز هذه الوظيفة على مضمون الرّسالة.

ولا يتوقف التّواصل التّربوي عند حدّ نقل المعلومة وتنمية مهارة، بل ينبني على التّفاعل المتبادل بين الأطراف الفاعلة في الصّف في وضعية تربوية تفاعلية، ويستمد هذا التّواصل معانيه من السّياقات التّعليمية ومختلف الأنشطة التي تساهم في تفعيله.

ج - **التأثير:** يهدف التّبليغ والتّبادل إلى ممارسة تأثير على المتلقّي (التلميذ) حيث «إنّ فعل التّعليم والتّعلّم هنا يكتسب قيمته من خلال التّغيّرات التي تحدث لدى المتلقي عندما يتلقّى إرساليات

معيّنة»[1]، إذ ينبغي أن يكون هناك تأثير وتّجاوب وإثارة ردود أفعال ومواقف شخصية إزاء ما يتعلّمه الطفل، مما يؤكّد فعالية التّواصل في مجال التّعليم.

وقد أكّد جاكوبسون مرارا أهمية الوظيفة الانفعالية والتّأثيرية في التّفاعلات الكلامية وما تحدثه هذه الأخيرة من ردود أفعال المتلقّي والتأثير في سلوكاته، وتغيير أنماط هذا السلوك، وتبدو هذه الوظيفة على نفس الأهمية في التّواصل التّربوي، حيث إذا تمعّنا في الهدف الأساس من التّعليم والتعلّم وجدناه يتلخّص في السّعي إلى التّأثير في المتعلّمين وإحداث تغيير في سلوكاتهم ومعارفهم ونسق تفكيرهم، وهناك عوامل مختلفة تساعد على تحقيق هذا التأثير والتغيير؛ فمنها ما يتعلق بالمدرس، ومنها ما يتعلق بالنظام، ومنها أيضا ما يتعلق بقدرات المتعلّم الذّهنية وميولاته ووجدانه وعلاقته بالمدرّس، ودوافع التعلّم.

د- **التفاهم:** إنّ الباعث الأساس من وراء إقامة التّواصل التّربوي هو تحقيق الفهم والتّفاهم من أجل التعلّم الإيجابي، وتسعى التّربية منذ نشأتها إلى تحقيق هذه الغاية، حيث إنّ تربية الفرد على تفهّم الغير يعني أن نغرس فيه التّسامح وتقبّل أفكار الآخرين مهما بلغت درجة معارضتها لأفكاره. كما أنّ تفهّم المدرّس للمتعلّم وإحلال محلّه يمنح هذا الأخير فرصة التّعلّم الذّاتي وييسّر العملية التّواصلية داخل القسم، ويكتسب المتعلم الفهم والتّفاهم عن طريق ممارسة التواصل.

4 . شروط نجاح عمليّة التّواصل التّربوي: يشترط التواصل في المجال التّعليمي التعلّمي أكثر من أي مجال آخر التّفاهم المتبادل، إلى جانب مجموعة من الشروط التي تُعتبر أساسية لتحقيق التّواصل التّربوي، أهمها:

أ . توفير المناخ المناسب: يُقصد به الانضباط الصّفي والمحافظة على النّظام داخل القسم لضمان السّير الحسن للدّروس، ذلك استجابة للمقولة التالية: (إذ لم تحضِّر خطّة لتلاميذك فإنّهم سيُعِدون خطة لك). وينبغي على المدرس أن يشغّل تلاميذه ويعوّدهم سلوكات جيّدة تسمح لهم بالمشاركة الفعّالة في الأنشطة التّعليمية. ويوفّر النّظامُ داخل الصّف المناخَ المناسب لتسهيل عملية التواصل واستمرارها وحدوث عملية التعلّم في أجواء منظّمة، ممّا يؤدي إلى تنظيم المتعلّمين لسلوكاتهم، وبالتالي تحقيق أهدافهم. ويرى المعرفيون أنّ «النّظام الصّفي هو نشاطات يقوم بها المعلّم من أجل تنظيم التّعلّم والبيئة التّعليمية، مما يساعد الطّالب على الوصول إلى التّوازن، ويكون ملتزما بالنّظام والقوانين؛ لأنّه بذلك يستوعب البيئة ويطوّر معرفته ومخزونه المعرفي ويحقق أهدافه

[1] – الفاربي عبد اللطيف، الفاربي عبد اللطيف "التواصل داخل القسم" مجلة سلسلة علوم التربية، ص 61.

التّعليمية»[1]، فالمناخ الذي يشيع فيه الاطمئنان والصّداقة في العلاقات يُحفِّز المتعلّمين على المشاركة الإيجابية في اكتساب المهارات والخبرات اللّغوية، ويساعد على نجاح عملية التواصل في الصّف.

ب . التفاعل: تُعتبر العملية التّعليمية التّعلمية عملية تفاعل دائم، وبما أنّه «لا يمكن الحديث عن التّواصل إلاّ ضمن تفاعلية»[2]، وأنّ التّواصل «ليس تبادلا هادئا دائما، بل هو أيضا تفاعل مخترق بين النسق* والمحيط»[3]، فإنّ الفرد في حياته اليومية يتحرّك تلقائيا ليتّخذ مواقف وليتواصل مع الغير باستمرار، هذه التلقائية في اتخاذ المواقف والميل إلى التواصل بشكل عفويٍّ بلغة المدرسة هو ما يجب غرسه في نفسية المتعلّم.

ويتمثّل التّفاعل في التّواصل التّربوي في التّأثير المتبادل بين المشاركين في هذه العمليّة، إذ يتّخذ التّواصل في هذه الحالة شكلا دائريا تلتقي في مركزه أفكار هؤلاء المشاركين، ويتبادلون التأثير ومن الطبيعي أن ينصبّ الاهتمام أكثر على المتعلّم وحاجاته وأهدافه وميولاته. كما أنّ التّفاعل هو«صورة من صوّر التّواصل، صورة تسمح بأمور كثيرة للمتعلّم؛ تسمح له بأن يكون أهلا للتّعامل الإيجابي مع هذه المادة؛ فيفهمها ويستوعبها، ويترجم إلى سلوك كل معلومة تتقبل ذلك، وتسمح له بعد ذلك أن يكون مهيّأً ليبنيّ على هذه المادة معلومات أخرى»[4]، فلا يراكم المتعلّم معلوماته بل يحوّلها إلى معلومات بنائية، مما يؤهّله للإبداع والخلق. وينقسم التّفاعل إلى:

. <u>التّفاعل اللّفظي</u>: والذي يتمثل في الكلام المتبادل داخل القسم أثناء إنجاز الأنشطة اللّغوية المختلفة، ويلعب المعلّم دورا هاما في ثراء مواقف التّعلّم وتنظيمها، إذ ينبغي أن يجد المتعلّمون تفاعلا إيجابيا من قبل المدرّس، وأن يتحصّلوا على قدر معين من الحرية والانطلاق في التّفكير والتّعبير حتى يتفاعلوا إيجابيا مع مواقف التعلّم.

---

[1] ـ محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق. دار الحامد. عمان: 2006، ص 409.

[2] – ج. كلود مارتان "ما التواصل" تر: سعيد بن كراد، مجلة علامات، المتقي برينتر. مكناس: 2004، ع21، ص 48.

* ويمكن أن يكون النّسق كائنا حيّا أو دماغا أو لغة أو آلة مبرمجة، حسب المجال الذي يجري فيه التّواصل ولكلّ حالة اعتباراتها المميّزة.

[3] . بنّاصر البُعزاتي، خصوبة المفاهيم في بناء المعرفة . دراسة إبستمولوجية . دار الأمان. الرباط: 2007، ص 133.

[4] . سمير شريف أستيتية، اللّسانيات، المجال والوظيفة والمنهج، ط2، عالم الكتب الحديثة، الأردن: 2008. ص 478، 479.

. التّفاعل غير اللّفظي: يتحقّق من خلال اعتماد المدرّس وسائل معينة كالاستفسارات والقرائن والإشارات والحركات والابتسامة... الخ. وتلعب الوسائل التّعليمية دورا بالغ الأهمية في حدوث التّفاعل الصّفي وفي مدى استجابة المتعلّم للعملية التّعليمية التّعلمية.

وتتحقق التفاعلات داخل القسم من خلال التّبادلات التي تجري بين المتخاطبين، فما يقوله أحدهم يثير استجابة الآخر، وهذه الأخيرة تجذب تدخّل جديد، أو تدفع فردا صامتا إلى قول شيء... الخ، مما يقرّ بوجود تفاعلات تكمن في اتصالات متبادلة، هذه الأخيرة تشكل حياة الجماعة وتسمح، عند تسجيلها وتحليلها، ببيان وضعيات المتكلّمين في النقاش[1]. ويسعى التّفاعل الصّفي إلى جعل المتعلّم ينخرط في العملية التّواصلية حتى لا يبقى مجرد متلق للأفكار والمعارف والمعلومات، فيشارك في بناء معارفه ويُؤدي أدوارا فاعلة في تحقيق أغراض تعليمية تربوية. ويُعتبر مفهوم التّفاعل كمعطى أساسي يردّ الاعتبار للمتعلّم ودوره الفعّال في تحقيق الأهداف المنشودة، فيتربّى هذا الأخير على كيفية التّخاطب، والتّحاور، والانتباه، والتّحدّث، وعدم مقاطعة الغير، وتقدير مواقف الآخرين ووجهات نظرهم وخبراتهم ومشاعرهم. وقد أكّدت الدّراسات الميدانية أهمية التّفاعل في زيادة التّحصيل الدّراسي، إذ إن مستوى المتعلّمين يتحسن بازدياد مشاركتهم في الشّرح والتّحليل والإجابة عن الأسئلة وتبادل الآراء بعناية، وكلّ هذه الأنشطة تجعل المتعلّم يقوم بتفعيل مكتسباته السّابقة وإدماجها في المواقف والوضعيات التّعليمية الحاضرة ليكتسب مهارات ومعارف جديدة وسلوكات مرغوب فيها.

ج ـ **التّغذية الرّاجعة:** إنّ التّعليم النّاجع هو الذي يتجاوز الاقتصار على المخطّط: (باثّ ←← متلق) إلى ممارسة عملية نشاط وحيوية متبادلة بين الأطراف المشاركة، ليدرك المدرّس مدى استيعاب التّلميذ للرّسالة، ومدى تأثير هذه الأخيرة في السّامع، ومعرفة مدى نجاح التّواصل أو فشله وذلك من خلال استجابة التّلميذ وردود أفعاله اللّفظية وغير اللّفظية، خاصة ملامح الوجه. والمدرّس الناجح هو الذي يبحث عن التّغذية الراجعة فيركّز اهتمامه على المتعلّم وما تلقاه، وتساعده التّغذية الرّاجعة في الكشف عن الصّعوبات التي تعيق نجاح التّواصل بينه وبين تلاميذه، وفي تصحيح سلوكات المتعلّمين بعد معرفة نتاج هذه السّلوكات، وتسمح له بتعديل رسالته أو طريقة إرسالها وكيفية تعامله مع الطّرف الثّاني، وتزوّده بمعلومات عن نتائج عملية التّقويم لغرض تطوير وتحسين عملية التعليم والتعلّم، حيث إنّ التغذية الراجعة جزء من عملية التقويم، وتؤثّر في كلّ من المدرّس والمتعلّمين وفي العلاقة الرابطة بينهما.

---

[1] – Roger Mucchielli, communication et réseaux de communication. p : 85. (بتصرف)

وترتبط نوعية وطبيعة ردود فعل أو التّغذية الراجعة بطبيعة الإرسال وشكل الرّسالة ومحتواها ومكوّنات الشّفرة، وعلاقة المدرّس بالمتعلّمين داخل السّيرورة التّواصلية. وتتّخذ التّغذية الرّاجعة في مجال التّعليم أشكالا مختلفة؛ فقد تكون عبارة عن استجابة التّلميذ لتعليمات المدرّس لغرض إنجاز فعل إخباري إرجاعي معيّن، ويكون منظّما، وقد يكون على شكل أسئلة تقدّم للتلميذ في نهاية كلّ نشاط تعليمي لغرض ضبط معطيات كلّ درس، وقد تكون عبارة عن إشارات غير لفظية يبديها المتعلّم وتظهر للمدرّس من خلال ملامح وحركات وتموضعات التلاميذ[1]. والميدان التربوي بحاجة ماسة، أكثر من أي ميدان آخر، إلى رسائل تحمل فقط قدرا كافيا من المعلومات والأخبار حتّى لا يتمّ تجاوز مستوى إدراكي محدّد، وتقديم للمتعلّم ما يقدر ذهنه على استيعابه وتمثّله وإدراكه، ولا تقدّم له معلومات جديدة إلاّ بعد التأكد من استيعاب القدر الذي قُدّم له من قبل.

د . العلاقات التّربوية والتّواصلية: إنّ طبيعة العلاقات التّربوية والتّواصلية المتبادلة بين المدرس والمتعلمين جدّ مهمةّ في توجيه عملية التواصل التربوي. وقد حدّد بعض الباحثين في مجال التربية مجموعة من النّماذج عن العلاقة التربوية بين المدرس والمتعلّمين، وأهمها[2]:

* نموذج العلاقة التربوية السلطوية: تأخذ المعرفة والأفكار في هذا النموذج المكانة الأولى، ويبقى المتعلّم مجرد متلقي للمعرفة واستيعابها وإعادة إنتاجها، وينطلق هذا النّموذج من دونية علاقة المتعلّم بمدرسه.

* نموذج العلاقة التّربوية اللاّتوجيهية: هنا يأخذ المتعلّم المكانة الأولى في العملية التعليمية التعلّمية ومحور هذه العملية، وتُعطى الأسبقية للجانب الوجداني على الجانب الفكري، لذلك يصبح المتعلّم مسؤولا عن تربيته الذّاتية، ويقتصر دور المدرِّس على التوجيه وتهيئة الشّروط المادية والعلائقية بالدّرجة الأولى، ممّا يساعد على إبراز ذكاء المتعلّم وتنمية قدراته وكفاياته المتنوّعة ومن جميع النّواحي.

وتتبني العلاقة التّربوية على الاختلاف، فمن الطّبيعي أن يتفوّق المدرّس عن التّلميذ، ومن الطّبيعي أيضا أن يختلف كلاهما في الرّأي والتّجربة والتّكوين المعرفي، لكن يجب أن يسود بينهما علاقة تفاهم والتّحاور بدل السّيطرة والاحتكار. ويوجد إلى جانب العناصر السّابقة، عناصر أخرى مهمة لإنجاح عملية التّواصل، وسيتمّ عرضها باختصار لكونها وردت في سياقات أخرى من هذا البحث، وهي:

---

[1]– عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص 432.

[2] – المرجع نفسه، ج2، ص 823.

. السياق التواصلي: حيث يستحيل وجود تفاعل وتبادل وتأثير وتأثر في غياب سياق التعلّم والمتمثّل في الزّمان والمكان والوسائل المحقّقة للتّواصل (لغوية وغير لغوية).

. الهدف: فيجب تسطير الأهداف الأساسية من التّواصل البيداغوجي والذي لا يخرج عن الهدف العام الذي هو التبادل وتبليغ المعلومات، وإثارة ردود أفعال المتعلّمين، وتحسين سلوكاتهم وإكسابهم مهارات وكفايات متنوعة. وتتحدد الأهداف في شكل نوايا يُراد تبليغها، أو آثار يُراد إحداثها، أو غير ذلك.

. **الأطراف الفاعلة في التّواصل:** وهي المدرّس والتّلاميذ، بالإضافة إلى الوسائل المستعملة للتّواصل (لغة، حركات، أدوات...).

5 . دور العلامات غير اللّفظية في نجاح عملية التّواصل التّربوي: يعتمد التّواصل بين المدرّس والتّلاميذ، إلى جانب النّسق اللّغوي، أنظمة أخرى غير لغوية تساعد على تحقيق التواصل التربوي، وهي الحركات والإيماءات والتقاء العيون والمسافة ...الخ، وتساعد هذه الوسائل في تحديد الجوانب التالية:

. تحديد مؤشرات عن الانفعالات والعلاقات الوجدانية بين المدرس والتلاميذ؛

. تعزيز الخطاب اللّغوي وإثراء الرّسالة من خلال تدعيمها بالحركات؛

. ضمان استمرارية التّواصل بين المدرس والتلاميذ،[1]. ويلجأ المتواصلون، في قاعة الدّرس، إلى هذه الوسائل لتحقيق وظائف تفاعلية، وهذا يشبه ما يجري بين المتكلّمين العادين (في الحياة اليومية) حيث إنّ «الثقافة ترتبط بالاتصال غير اللّغوي ارتباطا قد يزيد على الاتصال اللّغوي الذي يقتضي استخدامه حاسة واحدة هي السَّمع، على حين يتطلب الاتصال غير اللغوي الحواس الثلاث الأخرى مع استبعاد حاسة التّذوق»[2]. ومن الوسائل غير اللّغوية التي تساعد على التّواصل التربوي في الصّف الدّراسي؛ التّموضع في المجال والمسافة بين المدرّس والتّلاميذ والحركات والهيئات الجسمية وتعابير الوجه وكيفية اللّباس. فتُنَظِّم المسافة التي تجمع بين المتعلِّمين ومدرسِّهم، حيث يتموضع المتعلّم في مجال محدّد، في حين يتحرّك المدرّس بكلّ حرية وفي مجال واسع، ويلجأ المتعلّم إلى استخدام حركات جسمية وهي حركات ذات دلالات معيّنة (الرضى، الرفض، الاستياء، القبول...) وتكون هذه الحركات مساعدة للّغة المستعملة أو مستقلة عنها. وتُحلّل عملية التّواصل التّربوي بالاستعانة بهذه الحركات والتي من خلالها ندرك مدى اهتمام المتعلّم بالدّرس وانتباهه له أو العكس. وتثير حركات المدرّس وملامح وجهه بدورها انتباه المتعلّم أو نفوره. ولا يتوقّف التّواصل

[1] . الفاربي عبد اللطيف، "التواصل داخل القسم" مجلة سلسلة علوم التربية، ص 83.

[2] . هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 257.

التّربوي عند الحركات والإشارات، بل استغلّت الطّرائق التّعليمية الحديثة التقدّم التّكنولوجي لإعداد وسائل سمعيّة بصرية جعلت من تلك الطرائق أكثر نجاعة في تنمية لغة المتعلِّم، فهي توفّر له الإمكانيات اللاّزمة لامتلاك لغة المدرسة في سياقاتها المناسبة، كتوفير المسجّلات الصّوتية وأشرطة الفيديو، والشّاشة، والحاسوب...، هذه الأخيرة تثير في المتعلّم جوانب حس- حركية ومعرفية ووجدانية، وتلعب دورا حاسما في تنمية السّمع والبصر والنّطق والتّعبير والتواصل بصفة عامة، وكلّ هذه الوسائل تفتقر إليها مدارسنا، سواء في تعليم اللّغات الوطنية أو اللّغات الأجنبية. وتشكّل هذه العناصر كفايات غير لغوية تتدخل في عملية التّواصل التّربوي وتسهم في أداء الوظائف التّفاعلية وتوضيح الدّلالات المختلفة.

6 . خصائص عناصر التّواصل التّربوي: يختلف التواصل التربوي عن بقية الأنماط التواصلية الأخرى في التفاوت القائم بين عناصر العملية التواصلية، والمقصود بذلك الباثّ والمتلقي، حيث لا يتساوى كلّ منهما في العمر والمستوى العلمي والثقافي، والقدرات الفكرية والاستيعابية ...الخ، وتربط بينهما علاقة تربوية تسعى المدرسة من خلالها إلى تكوين أفراد ذوي كفايات وقدرات، وهذه الأخيرة تُسَطَّر في شكل أهداف عامة وإجرائية تتحقّق بالتّدرج، ويعتبر التّواصل التربوي أساسا في تحقيق هذه الأهداف. ومن خصائص كلّ عنصر من عناصر التّواصل التربوي ما يلي:

أ . **المدرس:** ثمّة علاقة بين نجاح فاعلية التعليم والتعلّم وامتلاك المدرّس لخصائص وظيفية وشخصية. ويمكن تصنيف خصائص المدرس إلى صنفين: «خصائص شخصية عامة، وقدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية»[1]، وتحصيل هذه الخصائص ودمجها في شخصية المدرس يمكّنه من امتلاك أساليب وتقنيات التدريس تسمح له بممارسة القدرة التوجيهية في العملية التعلّيمية التعلّمية، وتمنح له القدرة على العطاء وإحداث التّأثير في المتعلّمين، وامتلاك الرّغبة لأداء مهمته بكل جدّية وإخلاص. وتتطلب العملية التعليمية:

أوّلا: امتلاك المدرِّس درجة معينة من الذَّكاء ممّا يساعده «في تشكيل رؤيته التربوية واتِّخاذ قراراته التّعليمية المتعلِّقة بالجوانب المختلفة للعملية التّعليمية داخل الفصل أو خارجه، كما يساعده الذّكاء المناسب على اتخاذ الإجراءات الملائمة لمعالجة المشاكل الصّفية وإدارة المواقف التعليمية داخل حجرة الدراسة، وتوجيه تلاميذه دائما نحو الأفضل»[2]، والمقصود هنا هو الذكاء الوظيفي الذي

[1] . السيد سلامة الخميسي، التربية والمدرسة والمعلّم . قراءة اجتماعية ثقافية . دار الوفاء لدنيا. الإسكندرية: 2000 ص 265.

[2] . المرجع نفسه، ص 266.

يساعد المدرس على انتقاء الاستراتيجيات التّواصلية الملائمة لإحداث تأثير في المتلقّي والتغيير في سلوكاته.

ثانيا: امتلاكه المعارف التي تساعده على تحقيق الأهداف المنتظرة من العملية السّابقة.

ثالثا: وعيه بمختلف المناهج التعليمية وطرائق تدريس اللّغات بصفة عامة واللغة التي يدرِّسها خاصة، ممّا يساعده على التّخطيط المحكم للدروس، وتحفيز التلاميذ على التعلّم، وإيصال المحتوى التعليمي بأنجع الوسائل وبطرق فعالة.

رابعا: مراعاته للعلاقات الاجتماعية التي ينبني عليها التّفاعل داخل الصف الدراسي (العلاقات الإيجابية الفعالة والاحترام المتبادل وتفَهُّم المدرِّس لمشاكل التّلاميذ كلّ على حدة، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويكون على دراية بمستوياتهم الاجتماعية وخلفياتهم الثقافية، وغيرها من العوامل التي قد يؤثر إهمالها سلبا على التفاعل مع المواقف التعليمية، حيث إنّ الإعداد الجيّد للمدرس هو أمل كبير في التنشئة الصالحة.

ب . المتعلم: يسعى الوظيفيون إلى إيجاد نموذج يضع المتعلّم في قلب العمليّة التّواصلية، أي نموذج تواصليّ فعاّل يؤثّر إيجابا في المتعلّم، ويجعل منه عنصرا فاعلا يشارك في العملية التواصلية بكل ثقة، ويسيطر على وضعيات التواصل. وللطفل، في كلّ مرحلة من مراحل تعلّمه خصائص معيّنة، إذ يملك متعلّم مرحلة التعليم الابتدائي خصائص يقتضي على المدرس وواضعي المناهج الوعي بها، وتتعلق هذه الخصائص بالجانب الانفعالي والوجداني والذهني والحسّ حركي والاجتماعي والصّحي والنّفسي، وما يقتضيه تنمية الطّفل في هذه المستويات لتنمية طاقاته وبلوغه مستوى الكبار.

ج . محتوى التّواصل: يُقصد بمحتوى رسالة التّواصل مضمون الخطاب التّعليمي الذي يعتمده المدرّس ليتّصل بمتعلّميه، وتدور حوله نشاطات التّعليم والتعلّم. فالمحتوى وسيط بين المتعلّم ومدرِّسه، يسعى هذا الأخير من خلال مضامين الرّسائل إلى إكساب الطّفل أفكارا ومعارف وقيّما ومهارات وسلوكات جديدة، وإثارة مواقف فيه، وتنمية كفايته على الفعل والأداء المتقن. ويتّخذ محتوى الرّسالة التّربوية بعدين أساسيين، هما:

. بعد مؤسسي: وهو جملة المعايير (Normes) الضابطة للكلام داخل القسم، إنّه تحديد لما ينبغي أن يقال أو لا يقال. وغالبا ما تمثل المقررات والتوجيهات الرّسمية حدودا بين المسموح به والمحظور.

. بعد ذاتي: وهو أسلوب المدرس في التعامل مع هذا المحتوى (style) إذ إنّه يطبعه بشخصيته من خلال أبعادها الاجتماعية والثّقافية والنّفسية[1]. ويجب خلق توازنٍ بين الجانبين السّابقين والتلائم بين الشّكل والمضمون، وهذا بالرغم من وجود حالات يحدث فيها تفاوت بين البعدين، وهذا يمكن إرجاعه إلى الهوة الواسعة بين المقررات الدّراسية وحاجات المتعلّم وما يسعى المدرّس إلى تحقيقه .

ويُشترط في محتوى الرسالة التّعليمية شروط مختلفة ينبغي أن يستجيب لها، كخصوصيات المتعلّم وقدراته وميولاته وحاجاته ومعارفه السّابقة، ولأن يقع الاختيار بدقّة على المعلومات والأفكار والمعارف التي تناسب كلّ مرحلة تعليمية، وتوائم الأعمار والصفوف، دون التركيز على المعارف فقط، بل يحتاج المتعلّم إلى أدوات ووسائل وتقنيات يعتمدها لتحقيق أنواع مختلفة من التعلّم ويوظّفها في مجالات متنوعة لبلوغ أهداف عملية مختلفة، ويجب أن يُستمد المحتوى من واقع المتعلم وينبع من تحديد دقيق للهدف من عملية التواصل وتحليل كامل له، والاعتناء برموز الرّسالة لتكون قادرة على ترجمة محتواها بصدق، وتناسب قدرات المتعلّم ومستواه التّعبيري، وأن تكون مفهومة لديه. ومن الضّروري أن يُراعى في المحتوى السّياق الاجتماعي والفائدة الاجتماعية للّغة وأن يكون هذا المحتوى ميسّرا للتّفاعل والتّواصل مما يسمح للمتعلّم بالانخراط في السّياق الاجتماعي وفي الحياة اليومية. ويجب أن يُراعى فيه أيضا جانب آخر من جوانب المحتوى وهو الأسلوب الذي يصاغ في ضوئه هذا المحتوى، لأنّ التواصل الناجح هو الذي يتجسد في أسلوب دقيق ومناسب لكلّ نشاط تعليمي تعلّمي.

إنّ الأساس في المراحل التعليمية **الأولى** هو مهارات التفكير التي تشتق بها المعرفة، ومهارات أخرى مختلفة تمكّن المتعلمين من أداء أعمال معيّنة أداء محكما، لذا ينبغي أن يخاطب هذا المحتوى مكوِّنات المجال العاطفي أو الوجداني، ولا يقتصر على تبليغ المعلومات والأفكار، فيتدرّب المتعلِّمون على «عمليات التفكير: الفهم، والتحليل والتركيب، ومهارات القراءة والكتابة، ومعالجة النصوص، وطرق البحث بالمكتبة، والتّخاطب، ومحتوى وجداني كقيّم العدل والمساواة، ومشاعر القلق والإحباط والمشاركة الوجدانيةّ . وهكذا حين تكون المدارس ناجحة في عملها، يتعلّم تلاميذها المعلومات كما يتعلّمون محتوى متباين الأنماط»[2]. فليست اللغة معارف وافكار، بل مهارات يتقنها الفرد أداء وإرسالا، هذه المهارات هي محور عملية التفكير والتي تدور حولها العملية التّعلمية برمتها وأساس البحث عن المعرفة مهما كان نوعها.

---

[1] . الفاربي عبد اللطيف، "التواصل داخل القسم" مجلة سلسلة علوم التربية، ص 67.

[2] ـ عبد الحافظ محمد جابر سلامة، الوسائل التعليمية (تصميمها وإنتاجها) ص 133.

د . الوسيلة: تساعد الوسائل التّعليمية المتعلّم على فهم الرّسالة وإدراك مضمونها، وبلوغ الغايات التّربوية، فيجب الاستعانة بها لإيصال مضمون التّواصل، واختيارها حتّى تناسب النّشاط اللّغوي المراد تدريسه. ومن الاعتبارات التي تساعد على اختيار الرّسالة «نوع الرّموز التي يمكن للوسيلة أن تنقلها بكفاءة، ونوع الأساليب التي تكون فعّالة في عرضها وسرعة عرض الوسيلة للرّسالة على المستقبل. والحاسة التي تستقبل بها الرسالة التي تحملها ومدى إتاحتها الاتصال المباشر أو غير المباشر بين المرسل والمستقبل...»[1]. ويستعين التّعليم التّواصلي بالوسائل المختلفة والعلامات غير اللّغوية مما يُكمّل اللّغة، ويوضّح الأشياء التي يصعب على المدرس إيصال معانيها إلى أذهان التّلاميذ باعتماد الوسيلة اللّفظية فقط، ويسهم في نجاح الدّرس في ظروف يغمرها التّفاعل والنّشاط. وتساعد الوسائل السمعية البصرية على خلق مواقف التعلّم وسياقات التّواصل تتحقق من خلالها الملكات، إذ غالبا ما يرتبط غياب الكفايات (في مدارسنا خاصة) بغياب الوسائل اللاّزمة لتقديم درس اللّغة، وبانعدام القدرة على استغلال نتائج العلوم الحديثة بخصوص الوسائل غير اللّغوية في التّواصل التّربوي. ويعمل التّعليم الهادف على رصد الوسائل التي تثير الرّغبة في التّعلّم، وتُبرز ذكاء المتعلّمين وإبداعيتهم.

د . الأهداف: ترتبط أهداف التّواصل التربوي بأهداف تعليم اللّغة، فإذا كان محتوى التّواصل التربوي في المرحلة الابتدائية يركز على مهارات اللّغة وليس على معارف ومعلومات مكثّفة وقواعد مجردة، فإنّ ما يستهدفه تعليم اللغة، أساسا، هو الإتقان المحكم لتلك المهارات. ويتمظهر هذا الهدف في الأهداف التالية:

. أهداف معرفية: ترتبط بتنمية الجوانب المعرفية لدى الطّفل، والقدرات العقلية؛ كالذكاء والتفكير والانتباه والملاحظة، ممّا يساهم في إظهار القدرات اللغوية والتواصلية. وأبرز التصنيفات في هذا المجال تصنيف بلوم (B. Bloom) وهي ستة أهداف: المعرفة والفهم والتطبيق والتركيب والتقويم. وتحتاج هذه المهارات إلى تفعيل الحوار والتّركيز على ما ينتجه المتعلّم، ومنحه فرصا للمشاركة والتّحليل والشّرح والتّطبيق والتّركيب والتّقويم.

. أهداف وجدانية: إنّ الفصل بين التّواصل المعرفي والتّواصل الوجداني يتمّ في الجانب النّظري فقط، ولا يمكن الفصل بينهما عند الممارسة والتّطبيق. ويُقصد بالأهداف الوجدانية تنمية التواصل الانفعالي (الوجداني) لدى المتعلّم، إذ يكمن دور التّربية والتّعليم في« تنمية أفراد يتسمون بالاتزان الانفعالي الذي يعدّ شرطا مهما ومؤشرا صادقا على نضج الانفعالات والوصول إلى مستوى النضج والاتزان الذي يدلّ على نضج الشّخصية، وكذلك الاستفادة من عامل الاستثارة

[1]– عبد الحافظ محمد جابر سلامة، الوسائل التعليمية (تصميمها وإنتاجها) ص 62.

والدافعية في تعليم الفرد بحيث يلازم الدّافع إلى التّعليم مدى الحياة»[1]. وتجدر تربية المتعلّم على الأخلاق الفضيلة، والسلوكات المرغوب فيها، وعلى التمييز بين الخير والشر والحق والباطل والشجاعة والجبن، والخوف والجرأة، أن يحب ويكره، يقبل ويرفض...، وتسعى المدرسة جاهدة إلى تربية النّشء على الشّجاعة والتّضحية وحبّ الغير والإيثار والعطف من أجل بناء مجتمع تسوده المحبّة والخير والقيّم الإنسانية والسلوكات الإيجابية.

. أهداف حس حركية: يسعى التواصل الحس حركي إلى تنمية المهارات الحركية، واستعمال العضلات وتنمية المهارات اليدوية كالقدرة على الكتابة والرسم وتجميل الخط... الخ، ويشمل التواصل الحس حركي السرعة والدّقة والتنسيق.

وتتحقق الأهداف السابقة بالانتقاء المحكم للمحتويات التعليمية التي تكون مناسبة للاستعدادات الفكرية للمتعلّم وميولاته واعتماد طرائق تساهم في تحقيق وظائف التواصل، وتسطير منهجية تعليم تستجيب لمتطلّبات الحياة العصرية، وتكون قادرة على تكوين أفراد مؤهّلين وقادرين على تحقيق إنجازات علمية، والارتقاء بالمتعلّم إلى أعلى مستويات المعرفة والتربية. هذا إلى جانب ضرورة ابتكار سياقات تعليمية يتحقق فيها التّفاعل والاستيعاب للأنشطة واكتساب الكفاءات الضّرورية والاهتمام المستمر بالتّغذية الرّاجعة لمعرفة نتائج التعلّم، وتقييم عناصر العملية التّواصلية لمعرفة مدى تحقيق التّغيير في سلوكات المتعلّمين ولتصحيح الثّغرات.

7 . مهارات التّواصل اللّغوي: المهارة هو أن تصبح المعرفة سلوكا. وتتعلق المهارة، حسب (قاموس ديداكتيك اللغات) بـ «إتقان أداء شيء (savoir faire) مثلما هي استعداد طبيعي»[2]. ويركز الديداكتيكيون، حاليا، في تعريفاتهم للمهارة على **الإتقان** أكثر من تركيزهم على **المعرفة**، باعتبار المهارات «هدف من أهداف التّعليم، يشمل كفايات المتعلّمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة»[3]، كمهارة القراءة، ومهارة الرّسم، ومهارة الموسيقى... الخ. وقد تكون المهارة فكرية تشمل العمليات الذّهنية التي يتحكَّم فيها المتعلّم، وقد تكون حركيّة تساعد المتعلّم في القيام بإنجازات حركية متنوِّعة، وتتميّز المهارات الحركية بالسّرعة والدّقة في الإنجاز. ولتتحوّل المعرفة إلى إنجاز، يجب التّدريب المستمر عليها حتى تترسخ في الإنسان وتصبح سلوكا لديه، ويؤديها بجودة وإتقان. ويكتسب المتعلِّم اللّغةَ في شكل مهارات يتقنها قبل أن يأتي إلى التّعامل الصريح مع عناصرها المختلفة من أجل فهم آليات اشتغالها، وتُميّز مناهج تعليم اللّغات أربع مهارات أساسية

---

[1] . السيد سلامة الخميس، التربية والمدرسة والمعلم . قراءة اجتماعية ثقافية . ص 46.

[2] – R. Galisson et D. Coste, Dictionnaire de didactique des Langues, p 506.

[3] – عيد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، مادة (H).

في تعلّم واستعمال اللّغة، وهي: الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، فالأولى والثانية تتعلقان بالإتقان الشفوي، وترتبط الثالثة والرابعة بالمكتوب. وقد ميّز بعض الباحثين بين المهارات السّلبية وهي الخاصة بالفهم، والمهارات الإيجابية الخاصة بالإنتاج. ويَعتبر الباحث (عبد الرحمن الحاج صالح) المهارات السّابقة آليات لغوية يرتبط بها التّبليغ التّعليمي وعمليات التّرسيخ، ويحصرها في آليات أربعة وهي«الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق المسموع (السماع) وفي مستوى المكتوب المحرر (القراءة) ثمّ الآليات التي تتحصّل بالقدرة على التّعبير في هذين المستويين أيضا (التعبير الشّفاهي والتعبير الكتابي)»[1]. وتُصنّف هذه المهارات بالتّركيز على الأنماط المختلفة لأدائها، وكذا تحديد الفترة المناسبة للتّدريب، ويتّفق الكثير من الباحثين على أنّ تصنيف المهارات اللّغوية «يجب أن يكون على أساس الجوانب العقلية – المعرفية، والعاطفية – الانفعالية والنّفس– حركية، وأنّ المهارات اللّغوية تصنّف حسب ترتيب وجودها الزّمني في النّمو اللّغوي عند الإنسان، إلى الاستماع، يليه التّعبير الشّفوي أو الكلام، ثمّ القراءة بأنواعها، ثمّ التّعبير التّحرري أو الكتابة. وهذه المهارات الرئيسية يمكن تحليلها إلى مكوّنات عقلية – معرفية وأخرى عاطفية – انفعالية، وثالثة نفسية حركية»[2]. ولا يعطي الاتجاه التّواصلي في تعليم اللّغات أولوية لإحدى المهارات السّابقة عن الأخرى، بل يرتبط ترتيبها بالمواقف التّواصلية التي يتمّ فيها التّعليم والتّعلّم حيث «يتساوى موقع المهارات اللّغوية بمثل ما تتساوى أشكال الاتصال، فلا قيمة للقراءة على حساب الكتابة مثلا، ولا قيمة للمهارات الصوتية على حساب المكتوبة بحجّة أنّ الاتصال الشفوي كان هو الأساس في أية لغة»[3]. وعندما يتعلّق الأمر بتعليم المبتدئين في المراحل التّعليمية الأولى فإنّ ترتيبها يتمّ بإعطاء «الأسبقية للمشافهة – بالنّسبة للتّلاميذ – على القراءة والكتابة وأسبقية الإدراك على التّعبير»[4]. ويَعني إتقان المتعلّم لهذه المهارات الإشراف على توظيف قدراته اللّغوية لأداء وظائف تواصلية، ويتمّ تنمية فعّالية التّواصل لدى المتعلّمين بتدريبهم على هذه المهارات الأربعة الأساسية قبل المهارات الأخرى الفرعية. ويمكن توضيح هذه المهارات كلّ على حدة كما يلي:

7 . 1– الاستماع: تتوقف مهارة الكلام والقراءة والكتابة على الاستماع والفهم الجيّد، ممّا جعل ابن خلدون يقرّ بأنّ (السّمع أبو الملكات). ويؤدي التمرّن الجيّد على الاستماع إلى بروز بقية

---

[1] – ع. الحاج صالح "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر: 74 – 1973، ع4، ص 65.

[2] . رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية – مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 37.

[3] . المرجع نفسه، ص 183.

[4] . ع. الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" ص 65، 66 .

المهارات التواصلية. ويميّز الباحثون بين السّماع والاستماع، يتمثّل الأوّل في قدرة الأذن على التقاط أصوات اللّغة وإدراك الذّهن لها وفهم مدلولاتها، ويتعدّى الثّاني ذلك إلى تركيز الانتباه على المسموع بكلّ اهتمام من أجل الفهم والتّحليل والتّقييم. وعليه فإنّ «مهارة الاستماع لا تعني قدرة الأذن على سماع الرّموز الصوتية المنطوقة، بل تعني فهم معنى الرّموز وتفسيرها والتّفاعل معها وتقويمها ونقدها وربطها بالخبرات السّابقة والإفادة منها في تنمية الشخصية»[1]. فالاستماع هو الإصغاء الإيجابي للمنطوق. ويشير ك. مارتان[2] إلى أنّ التّواصل الجيّد مبنيٌّ على الإنصات الجيّد، وعليه يجب أن يُنظر، حسبه، إلى الإنصات الجيّد بأنّه الإدراك والفهم، حيث إنّنا في بعض الأحيان نستمع دون معرفة كيف يجب أن ننصت. ويذهب مارتان إلى أنّ: «الإنصات الإيجابي هو الضمانة على خلق تواصل حقيقي. ومع ذلك فإنّ الإنصات هو الشرط الأساس لميلاد الظاهرة التواصلية»[3]. ويذهب آخرون إلى أنّ أهم اللّحظات التي يتحقق فيها التواصل هي لحظة الإصغاء (Ecoute) حيث إنّ التّلميذ الذي يملك المهارة على الانتباه يعني أنّه تدرّب على الإصغاء وتدرّبت حواسه ودماغه على هذه مهارة. والاستماع مهارة من مهارات الاتصال الشّفوي تساعد على فهم المسموع من خطابات المدرِّس وشروحاته وأسئلته، والحصول على المعلومات اللاّزمة وتتبّع الأحداث، ويتعلّم الطّفل المبتدئ لغة المدرسة (أصواتها وكلماتها ومعانيها، وأفعالها الكلامية وأساليبها المتنوعة) من خلال الاستماع إليها باستمرار، ممّا يساعده على النّطق الصّحيح للحروف والتّمييز بين الحروف المتشابهة والمختلفة، وتتبّع عن غير وعي وظائف هذه الأصوات في الكلمات، ثمّ الكلمات في الجمل والعبارات، ويساهم المدرّس في تحقيق ذلك من خلال «إيصال ذوات العناصر مشافهة لا كتابة وأن يجعل تلامذته بهذه المشافهة – المتكررة – يميّزون بالسّماع وحده بين هذا الحرف وذاك وبين هذه الصيغة الإفرادية والتّركيبية وتلك»[4]. ويتحقق ذلك بدرجة أعلى إذا كان المسموع مصحوبا بوسائل التّوضيح، ممّا يجذب أكثر انتباه المتعلّم، مع الرّبط بين ما يسمعه وما يراه. وفي المراحل التّعليمية المتقدّمة يساهم الاستماع الجيّد في اكتساب المتعلِّم المعارف والحقائق العلمية المتنوعة، وفي استجاباته للنّغمات الموسيقية المصاحبة للنّصوص الأدبية وتذوقها، ويتدرّب على التّحليل والتّفسير واتخاذ مواقف وإصدار أحكام نقدية حول ما استمع إليه وبأسلوب رصين.

---

[1] – سمير روحي الفيصل ومحمد جهاد جمل: مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص 85.

[2] – ج. كلود مارتان، ما التواصل'، ص 49.

[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] – ع. الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" ص 66.

7 . 2- التّحدث: التحدّث عملية تُلازم الفرد السوي في حياته اليومية وفي كلّ ما يقوم به من الأنشطة، سواء في المواقف الرّسمية أو العادية، و«المعلّم الواعي هو الذي يدرك أنّ منهج اللّغة العربية بكل فنونه ومهاراته مجالات لفنّ التّحدث أو التّعبير الشّفوي»[1]. وللتعبير أهمّية خاصة باعتباره الأداة الأساسية لتنمية مكوّنات الكفاية التواصلية، وتحدّث من المهارات الأساسية في اكتساب ملكة اللّغة والقدرة التّواصلية، ممّا يستوجب «رصد كلّ الوسائل الديداكتيكية والحوافز والمثيرات المتوفرة، قصد تنشيطه (أي التحدّث) وإذكائه في القسم وخلق المواقف التواصلية الحية لتكثيف ممارسته من طرف التلميذ، ذلك لأنّ إثارة التكلم لديه، هي الكفيلة بخلق تواصل تعليمي بناء»[2]. وبفضل الممارسة المستمرّة لعملية التّحدّث وإدارة حوارات حول مواضع مختلفة، يستضمر المتعلّم النّسق اللّغوي للّغة الهدف، وتصبح لغته مسترسلة خالية من التكلّف، ويتحدّث بطريقة تلقائية وعفوية، فيوافق بين التّحكم في النّسق اللّغوي ومطابقة هذا الأخير لمقتضيات الأحوال. ويساعد على تحقيق ذلك تدريب المتعلّم على رصيد معجمي يسمح له بالممارسة الشّفوية للّغة، وتوظيف هذا الرّصيد للتّمكن من معاني الكلمات الحقيقية والمجازية، وتدريبه على وظائف البنيات النّحوية والصّرفية الخاصة بالنّسق اللّغوي، بشرط أن يكون الانطلاق من المعاني والمقاصد للوصول إلى البنيات الشّكلية، مع تدريبه على مختلف أنماط الخطاب (الوصفي، السردي، الحجاجي...) وتشويقه بالنّصوص الأدبية، والقصص المختلفة، وتحفيظه آيات قرآنية وقصائد شعرية.

7 . 3- القراءة: إنّ الإجادة في القراءة يعني بلوغ الغايات الأساسية، لأنّ القراءة سيرورة تواصلية تنقل الرّسالة من الباث (الكاتب) إلى المتلقي (القارئ). والقراءة هو اتصال العين بالرّموز الخطّية قصد فكّها وتحويلها إلى رموز صوتية مع احترام قواعد النّطق السّليم، إلى جانب محاولة فهم ما تتضمنه تلك الرموز من المعاني والمقاصد بتركيز القارئ على مهاراته الذهنية وقدراته الفكرية على إدراك المعاني التي تنقلها الرموز الخطّية للّغة وفهم مضامين النّصوص. ويتدّرب الطّفل المبتدئ على القراءة من أجلّ تنمية مهارته القرائية على القراءة الصحيحة والفهم الجيّد للمقروء، حتى يتكوّن تكوينا علميا سليما، فيستقلّ بنفسه، ويصبح في المراحل التّعليمية الآتية قادرا على البحث والتّحليل والتّفسير والنّقد والتّقويم، وحلّ المشكلات، ويكتسب الخبرات المتنوّعة، ويميل إلى الرّغبة في المطالعة الحرة، ويستغلّ هذه المهارة لأداء مهام كثيرة، حيث إنّ القارئ «لا يقرأ إلاّ لهدف حتى ولو كان الهدف للمتعة الشّخصية، فالقارئ فرد يعبر عن رغبات ومقاصد معينة

---

[1] . علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار المسيرة. عمان: 2007، ص160.

[2] – المصطفي بوشوك، تعليم و تعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص 252.

وحاجات يريد إشباعها وليس مجرّد استرجاع رموز ذات دلالات مشتركة عند جميع القراء»[1]. ويُركّز تدريب المبتدئين على القراءة على استضمار المتعلّم قوانين التّرميز وفكّ الرّموز والتّحكم في النّطق الصّحيح للأصوات لإكسابه عادات قرائية قويمة، قصد تجنّب تلك الأخطاء التي تصاحب المتعلّم حتى المراحل المتأخّرة من حياته التعليمية التعلّمية، والتي يعود سببها في الغالب إلى «عدم اهتمام أساتذة مواد اللّغة العربية بتصحيح نطق التّلاميذ، وتدريبهم على تلفّظ الحروف العربية بمخارجها الصحيحة (...) كالدّال والذّال والضّاد والظّاء والتّاء والثّاء ..الخ»[2]، ممّا يجعل المدرّس، حتى في الثانوي، يضطرّ إلى التّدخّل المستمر (في حصص القراءة) لتصحيح نطق التلاميذ لمخارج الحروف. وبالإضافة إلى التّركيز على الرّسم الجيّد للحروف والكتابة الإملائية الصحيحة لها والنّطق بمخارجها وفق ما تنص عليه القواعد، بما في ذلك الضّبط الاشعوري لعلامات الإعراب والتّحكم الضّمني في الصيغ والأبنية الصّرفية، واستضمار مختلف القواعد الأساسية المتحكّمة في القراءة النّاجعة، وينبغي تركيز الاهتمام أيضا على مهارة فهم المقروء واستنباط المعاني الظاهرة والخفية في النّص، والكشف عن مقاصد ونوايا صاحب ذلك النص، لامتلاك المتعلّم زمام القراءة.

7 . 4 . الكتابة: عكس عملية القراءة التي يقوم فيها المتعلّم بتحويل الرّموز الخطية إلى أصوات منطوقة مع فهم مدلولاتها، فإنّ في عملية الكتابة يتدرّب المتعلّم على تحويل المنطوق إلى المكتوب، ويقوم من خلال ذلك بعملية التّرميز للحصول على خطاب أو نص منسجم، تضبطه قواعد صوتية وصرفية ونحوية وخطابية ودلالية وتداولية. وينظر الباحثون إلى عملية الكتابة من منظورين:

الأول: حسي حركي أو (آلي) إذ يكتسب المتعلم مهارة رسم الحروف والكلمات وفق القواعد الإملائية التي تضبطها. وتساهم القراءة إيجابا في تحقيق هذه المهارة، حيث يترسّح النّظام التّرميزي للّغة من خلال التّدريب المستمرّ على القراءة.

الثاني: ذهني وإنتاجي، أي بعد استضمار المتعلم النظام الترميزي، يتدرّب على الإنتاج بمختلف أنواعه وبالتدرج، فيتدرّب في المراحل التّعليمية الابتدائية على التّعبير البسيط بلغة واضحة وسليمة ثمّ يحسّن مستواه الإنتاجي شيئا فشيئا، إلى أن يصل إلى أرقى مستوى من التعبير الكتابي، حيث يكون المتعلم قد أتقن النظام التّرميزي للنّسق الفصيح، والتّعبير الوصفي بالتوظيف السليم لمختلف أساليب اللّغة في التّعبير الوصفي المسترسل، والتعبير التّحليلي معتمدا على رصيده اللّغوي لتحليل الأعمال الأدبية المختلفة، وبالتالي، ينتقل إلى مرحلة الإبداع ليستغلّ مكتسباته في الإنتاج

---

[1] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية – مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 188.

[2] – المصطفي بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 271 .

الإبداعي، وينفرد تعبيره بمميّزات خاصة تعكس فكر المنتج وأسلوبه وطريقة نظمه، وهذه المرحلة لا تشكل هدفا مباشرا من تعليم الكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي.

وتّعتبر الكتابة إحدى القنوات التواصلية المهمة ذات وظائف متعدّدة، أهمها التعبير والتواصل «وليست الكتابة مجرد رسم لما يجري في الذهن، بل تضفي الكتابة على المحتويات نظاما، وتعيد إنشاء المنتوجات بمزيد من الكفاءة والفعالية»[1]. وقد ساهمت الكتابة بكل أشكالها في بلورة علاقات مجتمعية مختلفة، وأداء وظائف عديدة، وساهمت في صنع الحضارة الإنسانية بصفة عامة وإيصالها إلى الأجيال الجديدة. وإذا كان تعليم الكتابة في ضوء المناهج التقليدية يتمّ ب«اصطناع مواقف للكتابة، لا يشعر الدارس فيها بهدف حقيقي للكتابة، ومن ثمّ يضطرّ للكتابة بغرض الكتابة ذاتها إرضاء للمدرس ومجاراة للموقف التعليمي»[2]، فإنّ المناهج الحديثة . لاسيما التواصلي منها . يستند، في تعليم الكتابة والتعبير الكتابي، إلى مواقف الحياة اليومية، وتُستمدّ المواضيع من واقع المتعلّم. ويربط بين القراءة والكتابة رابط التّفاعل والتّكامل يَضْمَن للمتعلّم نموّ جانب مهم وأساسيّ من مهاراته التّواصلية، إذ إنّ المتعلّم الذي يتقن مهارتي القراءة والكتابة (بعد مهارتي الاستماع والتحدّث) يكون قد تجاوز أهم وأصعب مرحلة في حياته التعليمية التعلّمية، ويصبح قادرا على الاستقبال الإيجابي والتأويل السليم للرسائل التي يتلقاها، وأحسن وسيلة لإتقان هذه المهارات هي التلقائية ولو بدرجة ضئيلة، حيث إنّ المهارات التي يكتسبها التلاميذ توفر لهم المعرفة الأساسية بلغة المدرسة، وتزوّدهم بالقدرات اللاّزمة لممارسة اللّغة في مختلف المواقف والسياقات التي يتواجدون فيها، وتعتبر الممارسة معيارا أساسيا لنجاح المتعلّم في اكتساب المهارات التواصلية.

7 . 5 . توظيف المهارات اللّغوية: يذهب اللّساني التّطبيقي ويداوسن، خلال توضيحه لأهداف دروس اللغة[3]، إلى أنّ هذه الأخيرة تتحدد في ظلّ الطرائق البنوية بالرجوع إلى المهارات الأربعة. ويرى أنّ هذه الأهداف ترتبط بنوعية النّشاط الذي يكرّس المتعلّم مجهوداته من أجلها. فماذا يسمع المتعلّم؟ وماذا يفهم؟ ويتحدّث؟ ويقرأ؟ والجواب هو: مفردات اللّغة والتي يتضمّنها القاموس اللّغوي منسَّقة في بنيات لغوية وفق قواعد نحوية. بمعنى أنّ تعلّيم اللّغة يعني تطوير القدرة على الجمل الصحيحة. وهذه النظرة ناقصة، من منظور ويداوسن والوظيفيين، باعتبار أنّ الاستماع الجيّد للجمل وفهمها وقراءتها وإنتاجها ليس هو كلّ شيء في تعليم اللّغة وتعلّمها، بل ينبغي التّحكّم في

---

[1] . بنّاصر البُعزاتي، خصوبة المفاهيم في بناء المعرفة، ص 141.

[2] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية – مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 190.

[3] – Widdowsson, une approche communicative de l’enseignement des langues, traduction de : Katsy et Gérard Blamont Hatier – CREDIF. Paris: 1981, p 11, 12.

القدرة على استعمال هذه الجمل والبنيات اللّغوية في السّياقات التّواصلية، وممارستها الصحيحة في الحياة العملية والاجتماعية ومقامات مختلفة. فيتقن المتعلّم، من جهة المهارات اللّغوية بتدخّل العمليات الذهنية حتى يمتلك ناصية اللّغة ويصبح قادرا على فهم المسموع والتحدّث والقراءة والكتابة وتأويل معاني الجمل وأداء الأصوات أداء سليما. ومن جهة ثانية، ينبغي أن يتقن (وفي الوقت ذاته) توظيف هذه المهارات توظيفا فعليّا يحقّق الحاجات المختلفة للمتخاطبين. فقد يكون الهدف من إتقان هذه المعارات هو ممارسة اللّغة في الحياة العملية ممارسة صحيحة، أو لغرض تحقيق حاجات الأفراد والمجتمع النّفسية، أو العقلية، أو الاجتماعية، وتُوظّف أيضا للتّعبير عن الفكر (الفكر الخاص أو فكر الغير) تعبيرا صحيحا، كما تُوظّف المهارات السّابقة من أجل الإسهام في بناء المجتمع. ويتوقّف توظيف المهارات اللغوية لتحقيق غايات محددة تحقيقا مناسبا، على التخطيط المسبق لذلك، إذ تشكل نوعية التّخطيط أساس بناء المحتويات والأنشطة والطرائق التعليمية وتقنيات التدريس والمواد الطبيعية التي تخدم الحاجات المذكورة في الأعلى.

8 . دور القواعد النحوية في ضبط عملية التواصل اللغوي: لا يستقيم التّواصل ولا تمرّ الرسالة بين المتخاطبين بشكل إيجابي إلاّ إذا تحققت فيها الصّحة القواعدية إلى جانب الصّحة الدّلالية والتّداولية والاتّساقية والانسجامية. وقد كان موقف الوظيفيّين من تدريس النّحو واضحا، إذ اعتبرت المقاربة التّواصلية الكفاية النّحوية جزءا لا يتجزّأ من الكفاية التّواصلية، وأنّ إتقان هذه الكفاية الجزئية يشكّل وسيلة أساسية لتقويم اللّسان من الزّلل وللتحقيق بمقتضاها غرض التواصل. وعليه، فإنّ السّلامة القواعدية، باعتبارها لا تشكل غاية في ذاتها بل وسيلة لضبط اللّغة وضبط سيرورة التّواصل، هي مركز اللّغة وأساس كلّ تواصل لغوي سليم، وحتى إن كان تبادل الرّسالة اللّغوية بين المدرِّس والتّلاميذ غرضه هو مجرد نقل المحتوى واستيعابه والتّفاعل معه، فإنّ نقل ذلك المحتوى، على أحسن وجه، يستدعي التّقنين والضّبط بمعايير وسَنَن، منها اللّغوية، والاجتماعية والنّفسية، والثقافية...الخ. وتتمثّل القواعد النّحوية في تلك (السَّنَن) التي تسمح للمتكلّم بتنسيق العناصر اللّغوية فيما بينها، والانسجام بين شكل الشّفرة اللّغوية و وضعية الإرسال من أجل تواصل بيداغوجي مفيد. فـ«اللّغة عملية عقلية معقدة تتجلّى في توخّي معاني النّحو بين معاني الكلمات بناء على مقتضيات العقل، لبناء تراكيب في الذّهن متطابقة مع مقاصد وأغراض المتكلّم. هذه التراكيب أساسها المعاني النّحوية والمعاني المعجمية، حيث إنّ عمليات التفكير العقلية لا تتعامل مع معاني الكلمات المفردة، بل تتعامل معها عندما تكون مرتبطة بمعاني النّحو. هذه العمليات العقلية تربط أغراض المتكلم بهذه التراكيب في داخل الذّهن، ثمّ ربط هذه التراكيب مع شكلها

الصوت»[1]. وتساهم القواعد النّحوية والصرفية في تحقيق سلامة اللّغة ووضوح الكلام وأداء المعنى وتكوين ملكة لغوية صحيحة، حيث إنّ ما ثار عليه التواصليون ليس القواعد ذاتها، بل طريقة تدريسها، إذ يتفق الكثير منهم في كون جوهر مشكلة تعليم اللّغة العربية ليس في اللّغة ذاتها وإنّما في كوننا «نتعلم اللّغة قواعد جافة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء، نتجرعها تجرعا عقيما بدلا من تعلّمها لسان أمّة، ولغة حياة»[2]، ولما كانت القواعد على قدر كبير من الأهمية بالنّسبة للّغة وللتّواصل اللّغوي، فإنّ تدريسها يقتضي مراعاة الحاجات التّواصلية للمتعلّمين مما يستدعي التّركيز على ما يسمى بالنّحو الوظيفي. وأفضل وسيلة يتمّ اللّجوء إليها لمعرفة الحاجات النّحوية هو تحليل إنتاج التلاميذ (التعابير الشفوية والكتابية) ممّا يساعد على «معرفة المفاهيم النّحوية التي يكثر شيوعها في أساليبهم، ويكثر الخطأ فيها في نفس الوقت، وتحليل أساليب المفكرين والكتاب المعاصرين في كلامهم وكتاباتهم، فمن هذه وتلك يتكون منهج دراسة القواعد»[3]. ويدعو الوظيفيون إلى اعتماد القواعد ذات التوجّه الاجتماعي (هاليدي مثلا) والتركيز على قواعد الخطاب بدل قواعد الجملة، ولم يهتم هؤلاء باللّغة باعتبارها شيئا مجردا، ولم تعد وظائف الظواهر النّحوية تُشرح بعبارات نحوية أو صرفية، بل كان هاليدي، مثلا، يشرح تلك الوظائف بـ«اعتبارها سلسلة في الاختيارات الأساسية التي تمثل المعنى المحتمل في اللّغة، وتتأثّر هذه الاختيارات لدى الكاتب أو المؤلف بعوامل اجتماعية؛ فاختيار الفعل المتعدي أو غير المتعدي يدل على العلاقة المحتملة بين المشاركين»[4]. بمعنى أنّ جملة مثل: "كُسِّر الزّجاج" تطرح خيارات تتعلّق بأنظمة الزمن والبناء للمعلوم والمجهول، والتي تمثّل دلالات اجتماعية كعدم تحميل أي طرف ما المسئولية تكسير الباب. ولا يعامل هاليداي (والوظيفيون بصفة عامة) الجمل الصحيحة في النّصوص الطويلة كوحدات مستقلة، بل يؤكّدون ضرورة ربطها بالجمل الأخرى قواعديا من خلال التّماسك التركيبي للنّص، مثل إحالة الضمير على أصله لما يعود عليه في جملة سابقة والحذف والرّبط، هذا بالإضافة إلى اعتبار هاليدي «علاقة اللّغة بالعلامات الاجتماعية ثنائية الاتجاه؛ (...) وأنّ اكتساب اللّغة واستخدامها مقرونا بالسياقات الاجتماعية»[5]. ومن هنا، ينبغي أن ندرّس النّحو باعتباره وسيلة لتحقيق التّواصل، ونولي ممارسة الكلام أهمية أكثر من التركيز على المصطلحات

---

[1] . علي أحمد مدكور، طرق تدريس للغة العربية، ص 84.

[2] . المرجع نفسه، ص253.

[3] . المرجع نفسه، ص256.

[4] ـ ميشال مكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ص86.

[5] ـ المرجع نفسه، ص87.

النّحوية وشروحاتها، وندرّب المتعلّمين على إنتاج أفعال كلامية صحيحة في السياقات، وبالتالي نعلّمهم قواعد الإرسال والاستقبال.

خلاصة: تهدف عملية التّواصل داخل القسم إلى التغيير في سلوكات المتعلّم، ولا يكون هذا التغيير إلاّ بالشكل الذي تريده المناهج المسطرة وطريقة المدرس في التعامل مع المتعلّمين، وعليه ينبغي مراعاة عنصرين أساسيين، هما:

أ – إعداد مناهج تدريس اللّغات (المحتوى وطرائقه والوسائل) بجدّية وموضوعيّة، مع الأخذ في الحسبان طبيعة المتعلّم في كلّ مرحله تعليمية، وطبيعة كلّ مرحلة، دون أن نتجاهل وضعية اللّغة العربية الفصحى، وجلّ الصعوبات والعوائق المحيطة بهذه اللّغة سواء في الحياة اليومية، أو الحياة التعليمية والمهنية، والبحث مسبقا عن الأسباب التي ينجم عنها افتقار دروس اللّغة الفصحى إلى التّفاعل والتّواصل الإيجابي داخل القسم.

ب . تكوين مدرِّسي اللّغة تكوينا جدّيا وعلميا، ليستوعبوا ما يحدث من تغييرات في الميادين النّظرية، لاسيما في مجال علم النّفس التّربوي واللّسانيات التّواصلية والمقاربات البيداغوجية الجديدة حتى يلمّوا إلماما جيّدا برسالتهم.

وإذا كان التّواصل بصفة عامة وسيلة للتّوحيد بين البشر ومحافظة الإنسان على وجوده واستمرار حياته مع الغير، ويعبّر عن فلسفة حياته، فإنّ التّواصل التّربوي هو مصدر المعرفة والاستقلال الذّاتي وبناء الشّخصية والثّقة بالنّفس، وأنّ تعويد الطفل على الانعزال والانغلاق على النّفس يعني قتل فيه روح التّفاعل والمبادرة والفضول، وإعاقة تنمية معارفه، ومهاراته، وقيّمه، وعواطفه، وسيره نحو الأفضل. ولا سبيل لتحقيق آليات الاستيعاب والإدراك والاستضمار والتكيّف والتلائم والتوازن والاكتساب في جوّ يغيب فيه التّواصل والتّفاعل وتبادل الأدوار، ويغيب فيه استعداد الذّات ورغبتها في التّواصل مع الذّوات الأخرى معرفيا و وجدانيا. وليس كلّ تواصل أو تبادل أو تفاعل يجري داخل القسم يعني نجاح سيرورة التّواصل التّربوي، إذ هناك معايير تربوية، وأخلاقية، واجتماعية ووطنية، وتاريخية ... تلتزم بها الأطراف المتواصلة لتحقيق الغايات الكبرى والصغرى من عملية التّعليم والتعلّم .

المبحث الرابع

المقاربة التّواصلية وتعليم اللّغات وتعلّمها

1 . الكفاية التّواصلية ومكوّناتها الأساسية:

1 . 1 . مفهوم الكفاية والأداء من منظور تشومسكي.

1 . 2 . نقد هايمز لمفهوم تشومسكي للكفاية والأداء.

1 . 3 . مفهوم الكفاية التواصلية.

1 . 4 . العلاقة بين الكفاية اللّغوية والكفاية التّواصلية.

1 . 5 . مكوّنات الكفايات التّواصلية.

1 . 6 . الكفاية التّواصلية في بعض الدّراسات العربية.

1 . 6 . الكفاية والسّياق التّعليمي التّعلّمي.

2 . المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغات وتعلّمها.

2 . 1 . مفهوم المقاربة التّواصلية.

2 . 2 . ظروف نشأة المقاربة التّواصلية

2 . 3 . الخلفية اللّسانية للمقاربة التّواصلية.

2 . 4 . أهداف المقاربة التّواصلية.

3 . منهجية التعليم في ضوء المقاربة التواصلية

المبحث الرابع: المقاربة التّواصلية وتعليم اللّغات وتعلّمها.

تقديم: لقد هيّأت فترة السّبعينيات كلّ الظّروف لظهور المقاربة التواصلية، والّتي منحت المتعلّم الفرص اللاّزمة لينمّي كفاياته التّواصلية ويتعامل مع اللّغة في المواقف، ويكتسب الطّلاقة الطّبيعية بهذه اللّغة. وقد أكّد الوظيفيون أنّ تعلّم **المعنى** أصعب وأعقد من تعلّم البنيات اللّغوية، حيث إنّ نتائج النّمو الفعلي للّغة يحددها تعقيد الدّلالة، ومنه فقد استحدثت هذه المقاربة تقنيات جديدة أسهمت في اتخاذ الإجراءات اللاّزمة داخل القسم، وتعلّم اللّغة في إطارها البسكو – سوسيو ثقافي. وأصبح الاهتمام بوظائف اللّغة وعلاقة هذه الوظائف بالأشكال اللّغوية وصياغة قواعد هذه الوظائف ضرورة قصوى تتطلب عناية الباحثين في تعليم وتعلّم اللغة، خاصة ما يرتبط بوظيفة اللّغة في الخطاب، حيث إنّ اللغة، قبل كلّ شيء، هي أداة أساسية للتّواصل، تقتضي العناية بدراسة الوظائف التواصلية للغة، وعلاوة على ذلك، أصبح الاهتمام منصبا على الجانب الأدائي الاستعمالي والتداولي للغة، وتنمية **مكوّنات الكفاية التّواصلية.**

1 – الكفاية التّواصلية ومكوّناتها الأساسية: وضع د. هايمز (D. Hymes: وهو سوسيولساني أمريكي) مصطلح "الكفاية التواصلية" (compétence de communication) في مقابل المصطلح الذي وضعه تشومسكي "الكفاية اللغوية" (compétence linguistique) وذلك حين أدرك هايمز أنّ فكرة تشومسكي عن "الكفاية" محدودة وغير شاملة.

1 . 1 . مفهوم الكفاية والأداء من منظور تشومسكي: يُعدّ اللّساني تشومسكي أوّل باحث استخدم مفهوم الكفاية في مجال اللّسانيات، وقد وضع ثنائيته المشهورة (كفاية / أداء) اقتداءً بالتمييز الذي قام به سوسير بين (اللغة) و(الكلام) باعتبار أنّ اللّغة نظام من العلامات المشتركة بين أفراد الجماعة والكلام هو التّجسيد الفعلي للغة في شكل منطوقات يصدرها أفراد تلك الجماعة. وقد اعتمد تشومسكي (سنة 1965) التمييز نفسه ليعرّف **الكفاية اللغوية** بتمييزها عن التأدية، ويقصد بالكفاية نظاما من القواعد يستضمرها المتكلم/المستمع المثالي المتقن للغته والمنتمي إلى جماعة لغويّة موحّدة عندما يتحدّث هذا الأخير يكون أداؤه في غاية من الرّوعة، لا تؤثّر فيه لا ظروف داخلية ولا خارجية. وبتعبير آخر، الكفاية اللّغوية هي المعرفة الضّمنية لنظام اللّغة وقواعدها وألفاظها وكلّ مكوناتها وهذه المعرفة تسمح للمتكلّم بفهم وإنتاج عدد لا متناه من جمل لغته، كما تسمح له بالتّمييز بين الجمل الصّحيحة وغير الصحيحة **نحويا**، مما يقتضي إحاطة المتكلّم والسامع، قدر الإمكان، بأنظمة اللّغة ومستوياتها الصّوتية والصّرفية والتّركيبية والدّلالية. ويعني تشومسكي **بالأداء** الممارسة الفعلية للغة دون أن يكون هناك تطابق بين الكفاية والأداء، لكون هذا الأخير في نظر تشومسكي، معرّضًا لعوامل

مختلفة تؤثّر فيه حسب المواقف التّواصلية المسيطرة على طريقة استعمال للغة. ويربط تشومسكي مصطلح الكفاية أساسا، بقضية تعلّم اللغة أو اكتسابها، ويتلخص فكره بخصوص ذلك في كون أنّ كلّ فرد متورّط في جماعة لغوية ما، يكتسب لغة تلك الجماعة، مما يدل على الطبيعة الفطرية للملكة اللّغوية، وأنّ كلّ من يتعلّم لغة ما، يكون قادرا على توليد وتحويل جمل اللّغة، ممّا يدلّ على الجانب الإبداعي في اللّغة، وهذه السّيرورة مشتركة بين النّاس أجمعين.

وقد انتشر بعد ذلك مصطلح الكفاية اللّغوية، وأصبح شائعا في مضمار الدّراسات اللّغوية، يُستخدم للدّلالة على القدرات التي يمتلكها الفرد ويستعين بها في التّعبير عن مختلف أغراضه، كما يدل على المعرفة الحدسية التي تسمح للذّات المتكلّمة بالتّمييز بين الصّحيح والخاطئ في اللّغة وبين المستحيل والمقبول. كما وُظّف مصطلح الكفاية في مجالات أخرى غير اللّغوية، كمجال الشّغل، وعلم النّفس ومجالات أخرى متنوّعة، باعتبار أنّ الكفاية أنظومة مستترة من المفاهيم الذّهنية، وشبكة من المهارات العملية، تسمح للفرد بالتّصرف ومواجهة ما يصادفه من المشكلات في وضعيات محددة والقدرة على حلّها.

1 . 2 . نقد هايمز لمفهوم تشومسكي للكفاية والأداء: لقد اعترضت تصوّرات هايمز (صاحب مفهوم الكفاية التّواصلية) على طرح تشومسكي بخصوص مفهومه لثنائية الكفاية والأداء كما يلي:

<u>أولا</u>: بخصوص تعريف تشومسكي **للكفاية**، أنّه قد ركّز على الجانب اللّغوي وأهمل تماما العناصر غير اللّغوية، وعزل نظام اللّغة عن السّياق الاجتماعي الذي تجري فيه محادثات وتفاعلات المتخاطبين، والقواعد التّداولية التي تضبط الاستعمال الفعلي للّغة، ولم يراع مدى مواءمة التراكيب اللّغوية لمقتضيات الأحوال، حيث إنّ المفردات والعبارات، في الواقع، تكتسب معانٍ وظيفية تداولية في المحيط الاجتماعي بفضل التّفاعلات اللّغوية المعتمدة في الحياة اليومية. كما ركز على الجانب الذّهني وأهمل الجانب النّصي، وركّز على الجانب الفردي، وحصر الكفاية في الجانب النّفساني، مما فتح المجال أمام الباحث الأمريكي د. هايمز (تلميذ وزميل تشومسكي) ليعيد النّظر في ما تبناه أستاذه فأقرّ هايمز بأنّ الأسئلة التي طرحها النّحو التوليدي بصفة عامة مهمّة وأساسية، لكن جميعها يستوحي نتائجه من الجانب النفساني والإدراك والذاكرة...الخ[1]، ولم يراع التنظيم الثقافي والفعل الاجتماعي والتّفاعل القائم بين الكفاية اللّغوية (المحصورة في الجانب **النّحوي**) وظروف استعمال هذه الكفاية (الجانب التداولي). كما ركز تشومسكي على الجملة واستبعد السّياق، وبالتالي، لا أهمية للوظيفة التّواصلية للغة، لأنّ التواصل من منظوره أمر لا يخص اللّسانيات. كما يرى أنّ الوظيفة الأساسية للّغة

[1] . Dell Hymes, vers la compétence de communication, traduction: M. France Mugler, Hatier / Didier / Paris: 1991, p 78.

هي التعبير عن الفكر وليست أداة للتّواصل[1]. وقد توصل هايمز، انطلاقا ممّا سبق إلى أنّ مفهوم تشومسكي للكفاية يطرح أهدافا مثالية لتجرّده من السّمات السّوسيو ثقافية والتي يمكن أن تتدخل في وصف تلك الأهداف[2]، ويرى أنّ هذا المفهوم محدود للغاية بسبب إغفاله عن أهم خاصية من خصائص اللّغة، وهي كونها أداة تفاهم وتواصل داخل المجتمع. ومن هنا نجد أنّ هايمز:

. يرفض الطبيعة الفطرية للكفاية.

. يرفض فكرة التركيز على المتكلّم- المستمع المثالي المعزول عن كلّ التّأثيرات الخارجية والذي لا تصدر عنه متغيّرات الأداء (كالأخطاء، والتّكرار، والتّردد، والزّيادة والحذف...) والمعزول عن المجتمع وكلّ الوظائف والعلاقات الاجتماعية التي من شأنها أن تؤثر في هذا المتكلّم، وبالتالي، لا يتّفق معه بخصوص كون الكفاية قدرة مثالية، لأنّ لا وجود، حسبه، لهذه المثالية في الواقع. فسواء تعلّق الأمر بتعليم اللّغة وتعلّمها أو بالمحادثات العادية بين الأشخاص الذين يتقنون لغتهم اتقانا جيّدا، فإنّ تلك المحادثات تتخلّلها نماذج كثيرة تُعبِّر عن المتغيّرات الثّقافية التي استبعدها تشومسكي عن قصد.

. يرفض اقتصار مفهوم الكفاية على الجانب النّحوي (إذ يحدد شومسكي الكفاية في قدرة الفرد المثالي على الرّبط بين الأصوات والمعاني بحسب ما تمليه قواعد اللّغة التي تعلّمها، وأنّ النّحو هو المسئول الوحيد عن الرّبط الصحيح بين التمثيلات الصّوتية والدّلالية).

. يرفض اقتصار تشومسكي، في تحديده للكفاية، على الجملة مستبعدا في ذلك التصوّر الذي يقاربها من النّص.

. يرفض الحديث عن الجماعة الموحدة التي ينتمي إليها المتكلم المستمع المثالي، والتي تكون فيها العلاقات بين الأفراد، حسب تشومسكي، محدودة لا تنوّع فيها. بل ينبغي على الجماعة الاجتماعية، من منظور هايمز، أن تحمل خصوصية وتنوعًا في الأدوار، وبالتالي، تحمل معارف وملكات مرتبطة بهذه الأدوار[3]، ويشكل اختلاف الأدوار وتنوّعها بين الأفراد جزءا لا يتجزأ من تنظيم الجماعة.

ثانيا: أمّا بخصوص مفهوم تشومسكي **للأداء**، فهو أيضا محدود للغاية حسب هايمز، لأنّه يعكس الكفاية في ظروف مثالية فقط، لذلك فهو عاجز عن ترجمة الكفاية ترجمة وافية، حيث، وكما يقرّ تشومسكي، أنّ «نموذجا من الخطاب الطبيعي يقدّم لنا البدايات الخاطئة والانحراف عن القواعد النّحوية، وتغيير المقاصد خلال الكلام... الخ»[4]. ويقرّ كاتز (Katz: وهو من أتباع النّحو التوليدي)

---

[1] – cité par : Sophie Moirand, enseigner a communiquer en langue étrangère, p19

[2] – D. Hymes, vers la compétence de communication. P 24.

[3] –Ibid, P 41 – 42.

[4] – Ibid, p 25.

بأنّ الأداء اللّغوي هو «تزييف للكفاية المثالية»[1]. فالأداء، من منظور النّحو التوليدي، عاجز عن التّجسيد الكامل للنّظام المُستَضمَر الذي هو الكفاية، وذلك لأنه تصاحبه الأخطاء والنّقائص، وهذا الطرح لا يتّفق مع تصوّر هايمز. كما لاحظ هذا الأخير غيّاب العناصر السّوسيو . ثقافية عن مفهوم تشومسكي للأداء. ويشير هايمز إلى أنّ تصوّر تشومسكي للأداء باعتباره (استعمالا للّغة) دون الاعتراف بالمعايير التي تضبط هذا الاستعمال، باستثناء المنظومة النّحوية المستترة التي تملي على المتكلّم ما يجب قوله، تصوّر ناقص، وبالتالي يرفض هايمز المعادلة التالية: **الأداء** (بمفهوم تشومسكي) = **استعمال اللّغة** (بمفهوم هايمز) لأنّ هذه الأخيرة تؤدي إلى تقليص مفهوم الاستعمال واستبعاد منه معظم مظاهر الكلام، خاصة أنّ تشومسكي قد أقرّ بأنّ هذا الاستعمال غير مرض وغير واف للنّظام (أي للكفاية المستترة) لأنّ الخطاب الطّبيعي، حسبه، تتخلّله الأخطاء والانحراف عن القواعد...الخ، أمّا **الاستعمال** (كما يقرّ هايمز) فهو تفاعل معقد لعدّة أنظمة، هذا من جهة؛ ومن جهة ثانية، يرى أنّه إذا سلّمنا بأنّ الكفاية تعني القواعد النّحوية (أي أنّها ذات طبيعة نحوية) وأنّ هذه الكفاية هي نظام مستتر، وأنّ الأداء هو الإنجاز الفعلي للكفاية، فإنّ الكفاية النّحوية وحدها هي الجديرة بأن تشكّل أساسا مُهِمًّا لدراسة استعمال اللّغة، بسبب اقتصار تفسير تشومسكي للكفاية على القواعد النّحوية دون تفسيرٍ للقواعد الوظيفية والاجتماعية للغة، ومنه فإنّ الأداء هو التّجسيد الفعلي للقواعد النحوية لا أكثر ولا أقل، في حين ينبغي، حسب هايمز، «الأخذ في الاعتبار سلسلة من القدرات الأكثر اتّساعا من القدرات التي تتقيّد بمعرفة النحو، فقد كان من الممكن أن يأتي في بالِ الكثيرين الإضافة إلى مصطلح ((الكفاية)) لفظة ((التواصل))»[2]، وهذا ما قام به هذا العالم، لذلك لم تعد قواعد الاستعمال من مكوّنات الإنجاز، بل تندرج في نطاق ما يسميه هذا العالم بـ **الكفاية التواصلية**. وقد أقرّ هايمز بأنّ نقطة الانطلاق في فهم الظاهرة اللّغوية ليست هي السَّنن اللّغوية، بل هي النّشاط اللّغوي ذاته باعتباره فعلا لغويا اجتماعيا تفاعليا، ولأجل ذلك ينبغي الاهتمام بوظيفة اللّغة لا ببنيتها، وبالتالي، ينبغي البحث عن نموذج التواصل (Modèle speaking) يراعي التّفاعل والتبادل الموجود بين اللّغة والسياق الاجتماعي، ويمكّن من تحليل وظيفيّ لأنشطة اللّغة الخاصة بثقافة أو جماعة معيّنة، وبالفعل، فقد وضع هايمز هذا النّموذج. وقد عزّزت أبحاث أخرى هذا المنحى بدراسة الكلام كظاهرة ثقافية (الأنتروبولوجية الأمريكية خاصة) أو كظاهرة اجتماعية، فتمّ بفعل هذه الأبحاث «قلب معادلة

[1] – Hymes, vers la compétence de communication, p: 25. in: Katz, J. J. Recent issus in semantics theory, Foundation of langage. 1967, p144.

[2] – Ibid p: 123.

من الشّكل اللّغوي إلى الدّلالة بمعادلة بديلة من الدّلالة إلى الشّكل اللّغوي»[1]. وقد انتهى هايمز إلى تبنى منظورا تواصليا يفتح آفاقا جديدة أمام مجال تعليم اللّغات، ليهتم هذا الأخير، إلى جانب القواعد النّحوية، بجوانب أخرى تتلخّص في معايير توظيف اللّغة توظيفا يراعي ما تقتضيه أحوال الكلام والأغراض التّواصلية. ومن هنا أصبح تعليم اللّغات يستهدف، في الأساس، امتلاك **كفاية تواصلية.**

1 . 3 . مفهوم الكفاية التواصلية: اقترح هايمز بديلا مفهوميا يسدّ به نقائص مفهوم تشومسكي للكفاية اللغوية، يتمثل في مفهوم الكفاية التواصلية، يجد هذا المفهوم الجديد، حسب هايمز، «أصالته من الجهود المتضافرة للتيارين المختلفين: النحو التوليدي التحويلي وإثنوغرافيا التواصل: والقاسم المشترك بين هذين التيارين هو الأخذ في الاعتبار قدرات مستعملي اللغة»[2]. وينضوي اقتراح هايمز على توسيع مفهوم الكفاية بالإضافة إليه عبارة "التواصلية" ليصبح **(الكفاية التواصلية)** هذه الأخيرة «ترجع إلى عوامل معرفية، نفسية، سوسيوثقافية، مرتبطة ارتباطا وثيقا بالبنية الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، حيث لا تقوم على الكفاية اللّغوية فحسب (المعرفة بقواعد النظام) بل تتسع لتشمل كفاية بسكو– سوسيو– ثقافية (المعرفة بقواعد الاستعمال تضبط إنتاج وفهم ملفوظات مناسبة للوضعية التي أُنتجت فيها»[3]. ومنه، أصبح مفهوم الكفاية التّواصلية أساس أيّ دراسة نظرية أو تطبيقية للّغة من المنظور الوظيفي.

وتتلخّص مهمّة الكفاية التواصلية في الأداء الوظيفي التّداولي للّغة، وتُمكّن متكلّم لغة من قواعدها، وتمكّنه في الآن ذاته من أساليب توظيفها في سياقات تواصلية مختلفة، لأنّ التّواصل كما يقول الباحثان ولكنز(Wilkins) وسافينون (Savignon) «يحتاج إلى شرطين أساسيين كي يتمّ، أوّلهما الصّواب اللّغوي، وثانيهما الصّواب الاجتماعي»[4]. وقد أُستخدم هذا المصطلح في علوم كثيرة، سواء في دراسة اكتساب اللّغة أو في الدّراسات السوسيولسانية، والإثنولسانية، والسوسيوثقافية، واللّسانيات والنّحو الوظيفي، وأُستُعمل أيضا في مجال تعلّم اللّغة وتعليمها، خاصة ما تطور في فترة ما بين السّبعينيات والثمنينيات من دراسات تكاد تصبّ كلها في الاهتمام بالنّص والخطاب، وبالتفاعل التّواصلي للّغة.

وقد اهتمّ سيمون ديك (S. Dik) في دراساته بما يسميه بالكفاية التّداولية، والتي يعرّفها بأنها هي ما يمكّن «مستعملي اللّغة الطّبيعية من التّواصل فيما بينهم بواسطة العبارات اللّغوية، أي ما يمكّنهم

---

[1] . الفاربي عبد اللطيف "خطاب اللسانيات في التربية" مجلة ديداكتيكا، مطبعة نجاح الجديدة. الدار البيضاء: 1992 ع3، ص45.

[2] – Hymes, vers la compétence de communication p 120.

[3] – Sophie M, enseigner à communiquer en langue étrangère, p 15.

[4] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص 178.

من التّفاهم والتّأثير في مدخّرهم المعلوماتي (بما في ذلك من معارف، وعقائد وأفكار مسبقة وإحساسات) والتأثير في سلوكهم الفعلي عن طريق اللغة»[1]. وينبغي أن تقود هذه التّصورات إلى أنّ «العبارات اللّغوية يجب أن تُعدّ لا كذوات منعزلة، بل كأدوات يستعملها المتكلّم داخل سياق تحدّده العبارات السابقة»[2]. ويربط د. براون الكفاية التواصلية بمختلف العوامل التي من شأنها أن تمكّن الفرد من الإحاطة بهذه الكفاية، فيعرّف هذه الأخيرة بأنّها:« شبكة معقّدة متداخلة من الخصائص النّفسية المنطقية، والاجتماعية، والفيزيقية واللّغوية»[3] يحذقها المتعلّم، وتسمح له بالاستعمال الصّحيح للّغة.

ويعرّف المنهل التربوي الكفاية التواصلية بأنها «مجموع القدرات التي يستطيع بواسطتها شخص أن يدخل في سيرورة تواصلية مع الآخرين، فهي لا تقوم على القدرة اللّسانية وحدها، أي القدرة على تكوين جمل صحيحة لغويا، بل إنّها تأخذ بعين الاعتبار قدرات لسانية تتدخل في سيرورة التواصل وترتبط باستعمال اللّغة أكثر مما ترتبط بنسق نحوي شكلي»[4]، وهي تُمكّن الفرد (المتعلم) من الدخول في التفاعل الاجتماعي عبر اللّغة. وتعني الكفاية التّواصلية، بالنسبة لويداوسن (Widdowsson) «القدرة على الاشتراك في حوار مكتوب أو منطوق بتوظيف المعلومات المشتركة بين أطراف الحوار عن رموز اللغة وقواعد استخدامها»[5]. يُستخلص من هذه التعريفات أنّ الكفاية التواصلية لا تقتصر على التمكّن من اختيار المفردات وتكوين الجمل بطريقة سليمة، بل يتسع هذا المفهوم ليدلّ أيضا على حسن القدرة على تطابق تلك العبارات والجمل لمقتضيات الأحوال ونوايا التّواصل. ويقود الطرح السّابق إلى فكرة مهمة، تتلخّص في ضرورة تجاوز تعليم الطّفل كيفية فهم وإنتاج عدد لا متناه من الجمل، إلى تبني منهجية تهدف إلى إكسابه كفاية تساعده على معرفة متى يتكلّم، ومتى يصمت، ومع من يتكلّم وكيف يتكلّم، وما يقوله عندما يتكلّم، أو بالأحرى يكون قادرا على تحقيق سلسلة من الأفعال اللّغوية ويشارك في الأحداث الكلامية ويقيّم الكفاية التي يحقق بها الآخرون تلك الأفعال.

1 . 4 . **العلاقة بين الكفاية اللّغوية والكفاية التّواصلية:** إنّ التمييز بين الكفايتين: اللّغوية والتواصلية، يحدّد لنا الفرق بين أشكال اللّغة وقوانينها، وبين قاعدة استعمال تلك الأشكال لأداء وظائف معيّنة. وتشكل الكفاية اللّغوية جزءا مهما من الكفاية التواصلية، تتحدّد في القواعد اللّغوية؛ صوتية، صرفية، نحوية، ودلالية، وتشكل أداة أساسية ينبني عليها التواصل. أمّا الكفاية التواصلية فهي تمثّل قدرة الفرد على استعمال قواعد اللّغة في التّواصل والتّبادل والتّفاهم مع الغير، حيث «إذا كانت (الكفاية

---

[1]– أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ط1، دار الثقافة. المغرب: 1986، ص 16

[2]– المرجع نفسه، ص 19.

[3]– هـ . دوُجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 264.

[4]– عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، (C).

[5] . هـ . دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 264.

اللغوية) ... تستمد وجودها من وجود قواعدها وأنظمتها المحدّدة فإنّ (الكفاية التواصلية) تستمد وجودها من العلم بالكفاية اللّغوية، ومن العلم بجميع المؤثّرات التي تعمل في اللّغة، اجتماعية، أو نفسية، أو ثقافية أو سياسية، أو تراثية، أو غير ذلك من المؤثرات التي تمثّلها اللّغة، وتتأثر بها، وفي آن واحد»[1]. فالكفاية اللّغوية، بهذا المفهوم، لا تملي على المتكلّم كيف ينشئ تواصلا مع الغير، بل تكسبه اللّغة ذاتها. وتشكل الكفاية اللّغوية قاعدة أساسية للتّواصل اللّغوي بين المتكلّمين، إذ لا يمكن للفرد أن يستغني عن البنيات اللّغوية أثناء التواصل، ولا تجدي السياقات الاجتماعية والظروف التّداولية نفعا في حال غياب القدرة على تركيب بنى اللّغة، لكن ذلك لا يكون على حساب أهمية «التفكير في أثر القرائن الاتصالية التّداولية ممّا ينبغي له أن يحتلّ مع تلك البنية ذلك المركز»[2]. وقد أسهم مفهوم الكفاية اللّغوية، إلى حدّ بعيد، في ظهور مفهوم الكفاية التواصلية، واستحدث هايمز هذا الأخير ليسد به نقائص المفهوم الأول. وما الكفاية التواصلية عند الوظيفيين إلاّ توسيعا للكفاية اللّغوية بمفهوم تشومسكي.

1 . 5 – مكوّنات الكفاية التّواصلية: تزوّد الكفاية التواصلية المتعلّم بضوابط كثيرة تسمح له بالمعرفة الضمنية للعلاقة التي تجمع الخطاب بأنواعه المختلفة، والمواقف السياقية التي يمكن أن يُصدر فيها هذا الخطاب، حتى يصبح قادرا على التّوظيف اللّغوي المناسب لمختلف المواقف التّواصلية، ويتحقق ذلك، من منظور التّعليم التّواصلي، بتزويد المتعلم بـ (مكوّنات الكفاية التواصلية) وتصبح معارفَ لديه، مما يشكّل له الكفايات التي تؤهّله لاستعمال اللّغة استعمالاً وظيفيًّا.

ويتسع مفهوم الكفاية، كما يحدده (سيمون ديك) (S. Dik)، ليشمل «خمس ملكات على الأقل وهي: الملكة اللّغوية والملكة المنطقية والملكة المعرفية والملكة الإدراكية والملكة الاجتماعية»[3]. ويرى (س. ديك) إمكانية إضافة ملكة سادسة وهي (الملكة الشّعرية) وتكون مهمتها الاضطلاع بإمداد مستعمل اللّغة الطبيعية بما يستلزمه إنتاج وتأويل العبارات اللّغوية ذات الطّابع الشعري. وتشتمل الكفاية التواصلية، حسبه، على جوانب لغوية وجوانب تداولية تمنح المتكلّم إمكانية التصرّف في بنيات اللّغة في جميع السّياقات. وعليه، فإنّ تعليم العبارات اللّغوية لا يتم بمعزل عن الاستعمال مما يكسب التّلميذ الخصائص التّداولية لتلك التّراكيب، لأنّ التّداول جزء من الجانب اللّغوي. ومن هنا، أصبح ضروريًّا أن لا تركز الطريقة التّعليمية على القواعد اللّغوية فحسب، بل تولي أهمية أيضا للكفايات الأخرى، هذه الأخيرة غير مستقلة عن بعضها، بل جميعها يتفاعل «أثناء إنتاج العبارات اللّغوية

---

[1]– هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية "دراسات في اللغة والإعلام، ص 88.

[2] – محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، ص 45.

[3] – أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، (البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي)، دار الأمان للنشر والتوزيع. الرباط: 1995، ص16.

وتأويلها، بحيث يتّخذ بعضها دخلاً له خرْجَ البعض ويقوم بعضها، في هاتين العمليتين، بوظائف تختلف عن الوظائف التي يقوم بها البعض الآخر لكنها تكمّلها»[1]. وتسمح الكفاية الإدراكية للمتعلّم بتوظيف مدركاته الحسّية في سياق تواصلي لفهم وإنتاج وتأويل التّراكيب اللّغوية، كما تسمح هذه الكفاية باستخلاص المعارف من مدركاته الحسّية، هذه الأخيرة تقف إلى جانب المعرفة العامة للمتعلّم وتسمح له بفهم وإنتاج اللّغة في المواقف المناسبة. وتسمح له كفايته الاجتماعية بتوظيف مكتسباته اللّغوية توظيفا سليما في خطاباته مع الغير.

وأشهر تصنيف للكفاية التّواصلية في التّعليم، تصنيف (كنال وسوين) (Canale et Swain) وهو الأكثر تداولا في مؤلّفات المتخصّصين في ديداكتيك اللّغات، حيث ميز (كنال وسوين) بين أربعة أنواع من الكفايات التواصلية، النّوعان الأولان مرتبطان بالنّظام اللّغوي، والآخران بالجوانب الوظيفية التّواصلية، وذلك كما يلي :

1 – الكفاية النّحوية (أو اللّغوية): هي معرفة نظام اللّغة، وإتقان توظيف القواعد الصّوتية والنّحوية والصّرفية والدّلالية، بمعنى التّحكّم في الرّمز اللّغوي.

2 – الكفاية الخطابية: فإذا كانت الكفاية النّحوية تخصّ الجملة، فإنّ الكفاية الخطابية تركِّز على التَّرابط بين الجمل وعلاقة المعنى بالنّص كلّه. وهي قدرة الفرد على تكوين خطابات متماسكة ومتلاحمة.

3 – الكفاية الاجتماعية: هي القدرة على فهم السّياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التّواصل، أي التّحكم في العلاقات والأدوار وما يتبادله المتخاطبون من الأفكار والمعلومات... الخ. وبتعبير آخر هي معرفة المتكلّم الضّوابط الاجتماعية والثّقافية للّغة والخطاب، مما يستوجب فهم السّياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللّغة، وأدوار المتخاطبين، والمعلومات المشتركة بينهم، ووظيفة الخطاب.

4 – الكفاية الاستراتيجية: وهي معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها المتكلمون أثناء التواصل والذي يتقن استراتيجيات الخطاب يعرف كيف يبدأ كلامه وكيف ينهيه، وكيفية توجيهه وإصلاحه. ويذهب د. براون إلى أن هذه الكفاية معقّدة أشدّ التعقيد، فيعرّفها بأنّها ما نوظّفه من استراتيجيات لغوية وغير لغوية لنعوّض النّقص الذي ينشأ عن متغيّرات الأداء أو عدم توافر القدرة. وهي الاستراتيجيات التي نستخدمها لنعوّض نقصا ما في معرفة القواعد، أو بسبب عوامل تُحدّ من أدائنا كالمرض أو عدم التركيز، وبالتالي، فهي تزوّدنا بالمقدرة على إصلاح ما نقوله ومعالجة المعرفة النّاقصة، وأن نواصل الخطاب بشرح العبارات أو بدوران حول المعنى، أو بالتّكرار أو التردّد أو التّحاشي أو التّخمين أو تغيير اللّهجة والأسلوب[2]. إنّ الكفاية الإستراتيجية هي أساس فهم العملية التّواصلية، وينبغي، حسب

[1] – أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص 19.

[2] – هـ . دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 246، (بتصرّف).

كنال وسوين، أن نكسب المتعلّم إياها منذ المرحلة الأولى من التّعليم لكونها تسمح بإصلاح ثغرات بقية الكفايات، وأنّها الطريقة المثلى التي يُعامل المتكلم بها اللغة ليصل إلى أهدافه ببراعة.

وتعيد صوفي موارو التّصنيف السّابق بالكيفية التالية[1]:

1 – المكوِّن اللّساني (composante linguistique): وهي معرفة وامتلاك النّماذج الصّوتية والدّلالية والتّركيبية والنّصية لنظام اللّغة؛

2 – المكوِّن الخطابي (composante discursive): هي معرفة وامتلاك مختلف أنواع الخطابات وكيفية انتظامها حسب الوضعيات التّواصلية التي تمّ فيها إنتاجها وفهمها؛

3 – المكوِّن المرجعي (composante référentielle) وهي معرفة مجالات التّجربة الإنسانية وموجودات العالم والعلاقات القائمة بينها.

4 – المكوِّن السّوسيو ثقافي (composante socioculturelle): وهي معرفة وامتلاك القواعد الاجتماعية ومعايير التّفاعلات بين الأفراد والمؤسسات، ومعرفة التّاريخ والثّقافة، وكذا العلاقات بين الموضوعات الاجتماعية، ثمّ معرفة استعمالها. ويتمّ التّكامل بين هذه المكوّنات، حسب صوفي موارو، أثناء تنشيط الكفاية التّواصلية قصد إنتاج وفهم الخطابات، وتحقيق السّيرورة التّواصلية.

فالكفاية التّواصلية إذن هي:

- = قواعد اللّغة + قواعد الاستعمال (حسب هايمز).
- = كفاية لغوية + كفاية سوسيو ثقافية + كفاية إستراتيجية (حسب كنال وسوين)
- = كفاية لغوية + كفاية خطابية + كفاية مرجعية + كفاية سوسيو ثقافية + تنشيط ظواهر التّعويض والاستراتيجيات الفردية للتّواصل. (حسب صوفي موارون).

وهذا التّحليل المفصّل للكفاية التّواصلية له انعكاساته بشكل واضح في وضع منهجية تعليم اللّغة في المقاربة التّواصلية وتحديد الاستراتيجيات التعليمية التعلّمية. فقدرة المتعلّم على توظيف النّظام اللّغوي الذي اكتسبه ترتكز على متطلّبات نفسية واجتماعية وثقافية للتّواصل.

1 . 6 . **الكفاية التّواصلية في بعض الدّراسات العربية:** لقد شاع عند علماء العربية، أيضا، بأنّ اللّغة وسيلة من وسائل التّواصل بين أفراد الجماعة اللغوية*، حيث لا يبتعد مفهوم الكفاية التّواصلية عند الغربيين عمّا اصطلح عليه العرب بالبلاغة، وتتقاطع أفكار هؤلاء في مواضع كثيرة مع الدّراسات التّداولية والوظيفية لدى اللّسانيين المحدثين، إذ نجد فكرة (مقتضى الحال) أو ما يسميه الجرجاني بـ«النَّظم» قريبة جدا ممّا يُنعت اليوم بالعوامل الاجتماعية والموقفية، إذ يقصد الجرجاني بـ**النّظم** «تآخي

---

[1] – Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langues étrangères, p 20

* وقد ورد ذلك في المقدمة لابن خلدون؛ وكتاب الحيوان وَالبيان والتبيين للجاحظ؛ وكتاب الإيضاح للخطيب القزويني؛ ودلائل الإعجاز، وأسرار البلاغة لعبد القاهر الجرجاني... الخ.

معاني النّحو فيما بين الكلم على حسب الأغراض التي يصاغ لها الكلام»[1]. وهو ما يذهب إليه الوظيفيون عن ضرورة التناسب بين الأشكال اللّغوية ووظائف هذه الأخيرة في تحقيق أغراض تواصلية. وبلاغة الكلام حسب الخطيب القزويني (666،739هـ) «هي مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته»[2] والحال هو الدّاعي للمتكلم إلى إيراد الكلام على وجه مخصوص، والكلام البليغ هو الذي يتطابق مع المقام الذي ورد فيه. ومقتضى الحال مختلف، حسب القزويني، إذ «إنّ مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التّنكير يباين مقام التّعريف، ومقام الإطلاق يباين مقام التّقييد، ومقام التّقديم يباين مقام التّأخير، ومقام الذّكر يباين مقام الحذف، ومقام القصر يباين مقام خلافه، ومقام الفصل يباين مقام الوصل، ومقام الإيجاز يباين مقام الإطناب والمساواة، وكذا خطاب الذّكيّ يباين خطاب الغبيّ. وكذا لكلّ كلمة مع صاحبتها مقام (...). وارتفاع شأن الكلام في الحسن والقبول بمطابقته للاعتبار المناسب، وانحطاطه بعدم مطابقته له. فمقتضى الحال هو الاعتبار المناسب»[3]. حيث لا يتحقق حسن الكلام وجودته إلاّ إذا تطابق على المقام الذي يجري فيه. ويعبر ابن خلدون عن حسن استعمال اللّغة والدّراية الصّحيحة بقواعد الاستعمال والأعراف الاجتماعية والثقافية بمطابقة الكلام لمقتضى الحال، إذ لا تتمّ، حسبه استقامة الكلام باكتمال الجانبين: التركيبي والدلالي فحسب، بل بمطابقة هذين الجانبين لـ«أحوال المتخاطبين أو الفاعلين وما يقتضيه حال الفعل، وهو مُحتاج إلى الدّلالة عليه لأنّه من تمام الإفادة. وإذا حصلت للمتكلّم، فقد بلغ غاية الإفادة في كلامه. وإذا لم يشتمل منها على شيء، فليس من جنس كلام العرب. فإنّ كلامَهم واسع، ولظلّ مقام عندهم مقال يختصّ به، بعد كمال الإعراب والإبانة»[4]. والمعرفة بقوانين اللّغة لا يعني بالضرورة بلوغ المتكلّم المستوى المطلوب، حيث إنّ كثيرا من جهابذة النّحاة، حسب هذا العالم، يخطئون عن الصواب ويكثرون من اللّحن ولم يبلغوا مقاصدهم يقول ابن خلدون في هذا الصدد: «وكذا نجد كثيرا ممن يجيد الفنّين من المنظوم والمنثور وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المفعول من المجرور، ولا شيئا من قوانين صناعة العربية. فمن هذا تعلم أنّ تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنّها مُستغنية عنها بالجملة»[5]. فالقدرة على التّواصل تعني امتلاك ناصية الوظيفة الأساسية للّغة على التّواصل بدون معرفة أسرار القواعد

---

[1] . الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة (المعاني والبيان والبديع)، شرح وتعليق وتنقيح: محمد عبد المنعم خفاجي، ج1، ط3، المكتبة الأزهرية للتراث. مصر: 1993، ص44.

[2] . المرجع نفسه، ص41..

[3] . المرجع نفسه، ص 42، 43.

[4] . عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تح: عبد السلام الشدادي، ج3، المركز الوطني للبحوث في عصور ما قبل التاريخ وعلم الإنسان والتايخ (CNRPAH). الجزائر: 2006، ص 244.

[5] . المرجع نفسه، ص 262.

وشروحاتها وتعليلاتها والتباساتها. ويعبر ابن خلدون عمّا يسميه المحدثون «الكفاية التواصلية» بمفهوم «البلاغة»، قائلا: «اعلم أنّ اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة، إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجُودتها وقُصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها. وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات، وإنّما هو بالنّظر إلى التراكيب. فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المُفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يُطبقُ الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسّامع. وهذا هو معنى البلاغة»[1]. وتوضّح لنا هذه الآراء كلّها اهتمام علماء العربية بالوظيفة التواصلية للّغة، وأنّ هؤلاء قد سبقوا إلى الحديث عن الكفاية التواصلية دون استخدام هذا المصطلح.

2 . المقاربة التّواصلية وتعليم اللّغات: لقد دعت الضرورة في مجال تعليم اللّغات إلى الاستناد إلى مفهوم الكفاية التواصلية، لأنّ هذا المفهوم يعكس الأبعاد الاستعمالية للّغة داخل بيئة ثقافية حضارية. واعتماد هذا المفهوم كفيل برفع جودة تعليم اللّغات، ومنح فرص للاستعمال النّفعي للغة في المدرسة وخارجها، وهذا ما تسعى إليه المقاربة التواصلية من تعليم اللّغات. ومن هنا أصبح التّركيز على المهارات اللّغوية (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة) لا لشيء إلا لأغراض تواصلية.

2 . 1 . مفهوم المقاربة التواصلية: المقاربة هي ترجمة للكلمة الفرنسية (Approche) أو الكلمة الإنجليزية (Approach) ويقصد بها «المنطلقات التي تستند إليها طريقة التّدريس مثل تصورها لمفهوم اللّغة وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية، وشخصية المتعلّمين»[2]. وقد ظهر مفهوم المقاربة في حقل تعليم اللغات مع ظهور المقاربة التواصلية، إذ لعب روّاد هذه المقاربة سواء في إنجلترا، أو في فرنسا دورا مهما في «الانتقال من مرحلة هيمنة مفهوم الطريقة والمنهجية إلى مرحلة القول بالمقاربة والتّكوين (Approche et formation). ويرتبط مفهوم المقاربة في مجال ديداكتيك اللّغات بمفهوم الانتقائية كإستراتيجية ملائمة للعملية التعليمية . التعلمية»[3]. والانتقائية هنا بمعنى تركيز الاهتمام على الجانب النّفعي الوظيفي المفيد في الميدان التّعليمي، واختيار ما يفيد المتعلّم من الكمّ الهائل من النّظريات اللّغوية، عكس ما كان سائدا في فترة هيمنة المنهجيات.

والمقاربة التّواصلية هي «مجموع المناهج والطّرائق والاستراتيجيات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللّغات التي تنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللّغات وتعلّمها»[4]. ويُقصد بالمنظور الوظيفي؛ المنظور الذي يستهدف الوصول بالمتعلّم إلى التّواصل باللّغة واستعمالها في سياق سوسيوثقافي وفي

---

[1] . عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ص250.

[2] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص 169.

[3] . محمد المكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، ط2، مطبعة نجاح الجديدة . الدار البيضاء: 2000، ص 44.

[4] – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، (A)

وضعيات تواصلية محدّدة قصد أداء نوايا تواصلية. ولا تستند المقاربة التواصلية سواء في إطارها النّظري أو المنهجي إلى حقل معرفي واحد، بل تستمدّ شبكتها المفاهمية والمنهجية من عدة حقول معرفية، كالتّداولية وإثنوغرافيا التواصل وتحليل الخطاب، وعلم النّفس المعرفي، وعلوم التّربية... الخ ويُستند إلى هذه الحقول للإجابة عن السؤال كيف؟ وماذا ندرس؟ لإعداد طريقة ومحتوى أكثر ملائمة لحاجيات المتعلمين، مما دعا أصحاب هذا الاتجاه إلى السّعي نحو إدماج محادثات وحوارات تدور بين المتخاطبين في الحياة اليومية.

2 . 2 . ظروف تأسيس المقاربة التّواصلية: يعود تأسيس هذه المقاربة* إلى اِكتشاف مجال تعليم اللّغات في أوروبا، في بداية السّبعينيات، حقولا دراسية جديدة في اللّسانيات تخدم أكثر أغراض التّعليم والتّعلّم، وهي دراسات حاولت أن تتجاوز إطار الجملة للاهتمام بدراسة الخطابات، ورأت ضرورة الأخذ في الاعتبار العناصر السّوسيو . ثقافية والإديولوجية، وكذا الإنجازات التي حقّقها الفلاسفة التّحليليون بمدرسة أكسفورد حول نية التّواصل وآثاره، واللّغة باعتبارها فعلاً على الغير (أمثال سيرل وأوستين وستراوسن) حيث إذا كان تعليم لغة ما يعني تعليم التّواصل، فإنّ ذلك يستوجب الاستعانة بالحقول النّظرية والمهتمّة بالتّواصلات الاجتماعية، كالدّراسات المهتمة بالتّفاعلات الكلامية في مواقف لغوية محدّدة كالمحادثة (أمثال قومبيرز Gumperz وهايمز 1972) وأبحاث علماء الإثنوميتودلوجيا، أو الصّلات بين التنوّعات اللّغوية والاِجتماعية (لابوف72). وبهذه الكيفية، تمّ استعارة مفهوم الملكة التواصلية عن سوسيولسانيّي أمريكا الشّمالية[1]. وترتبط الأسباب المباشرة لبروز هذه المقاربة بـ«قصور الطرائق البنوية (...) عن تحقيق الأهداف التي أريد بلوغها بها. فلقد أثبتت الدّراسات التقويمية للنتائج التي تمخض عنها استخدام تلك الطرائق أنّها قادرة فعلا على تمكين الطالب من امتلاك الكفاية اللّسانية إلاّ أنّها قاصرة قصورا فادحا عن الارتقاء به إلى إدراك الكفاية التواصلية»[2]. وهكذا، فقد أصبحت الطرائق البنوية مشكوكا في فرضياتها النّظرية التي يتأسّس عليها تعليم اللّغة عن طريق المواقف، وخاصة بعد رفض البنويين (التوزيعيين والتوليديين التّحوليين) تحليل الجانب التّواصلي للّغة، وتركيزهم فقط إما على وصف البنيات اللّغوية وكيفية اشتغال هذه الأخيرة، أو على بناء نموذج نظري مجرّد لإنتاج عدد غير محدّد من الجمل السّليمة نحويا، دون العناية بقدرة هذه الجمل على التّبليغ والتّواصل، ولا بالأثر الذي تحدثه في السّامع، مما انعكس سلبا على مناهج تعليم اللّغات، حيث ظلّ

---

* . وهذه المقاربة من أصل أنجلوساكسوني، فرضت نفسها في فرنسا في السبعينيات، ثمّ انتقل بها الوضع إلى كثير من دول العالم.

[1] – Sophie Moirand, enseigner à communiquer en langues étrangères, p 15.

[2] – محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربية لغة حيّة؟ ص 48.

الأساس فيها هو اكتساب الطّفل الآليات اللّغوية التي تسمح له بفهم وإنتاج جمل اللّغة عن طريق التّكرار والاستبدال والتّحويل.

لقد تولّد عن تطوّر المناهج اللّسانية التي اعتنت باللّغة في موقفها التّواصلي ومحاولات اللّغويين فهم طبيعة التّواصل والكفاية التّواصلية والتّفاعل اللّغوي، علاقات كثيرة بين الأفكار النظرية لتلك المناهج وتعليم اللّغات، فـ«استجابت مهنة تعليم اللّغة للاتّجاهات والمناهج النظرية التي أكّدت أهمية تقدير الذّات، وأهمية تعلّم الطّلاب بالتّعاون معا، وأهمية تطوير الوسائل الفردية للنّجاح، والتّركيز على العملية "الاتصالية" في تعلّم اللغة، بل أصبح "تعليم اللّغة الاتصالي" موضوع حديث مدرّس اللغة»[1]. وقد عملت المقاربة التواصلية، إثر ذلك، على وضع استراتيجيات تعليمية تركز على إمكانات اللّغة التواصلية، وشكّلت مختلف العناصر التي تتدخل أثناء التواصل، الدّعائم الأساسية لهذه لمقاربة.

ويعتبر بعض الباحثين هذا التغير المنهجيّ تجديدا في مسار تعليم اللغات، ويرى البعض الآخر أنّه مجرد استمرار عادي لمشروع لم ينقطع (أي للمنهج البنوي) تمّ تجديده لغرض سير تعليم اللّغات وتعلّمها نحو الأفضل بتكييف هذه العملية مع ظروف علميّة وسوسيو ثقافية. وهذا الخيار الجديد «لا يشكل مذهبا بالمعنى الدقيق للكلمة، بل هو مجموعة فرضيات وتعليمات يسعى المنهجيون من خلالها إلى تحقيق الهدف المسطّر، في حقيقة الأمر، للدّيداكتيك الحديثة منذ نبوغها، إلاّ أنّها لم تمنح نفسها الوسائل اللاّزمة لتحقيق تعلّم يتجاوز إنتاج جمل اللّغة فحسب، إلى الاستعمال التّواصلي لتلك اللّغة»[2]. ومن هنا لم يكتف التّعليم التواصلي بالسعي إلى إتقان اللغة، بل إتقان توظيفها عن طريق الأنشطة التّعليمية: اللّغوية وسيميولغوية وسوسيوثقافية.

2 . 3 . الخلفية اللّسانية للمقاربة التّواصلية: لقد تفتّحت المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغات على عدة حقول معرفية، تتمثل في مختلف الأبحاث التي بلورها الاتجاه الوظيفي التّواصلي في اللّسانيات، حيث تستمد هذه المقاربة وجودها وأصول خطابها من «مفاهيم ونظريات تجد مرجعيتها في الاتجاهات اللّسانية التي اهتمت بالجانب الاثنولوجي والسوسيولوجي والتداولي والتفاعلي للغة»[3]، وهي اللّسانيات الاجتماعية والتداولية وتحليل الخطاب والنّحو الوظيفي ولسانيات النّص، نتجت هذه الفروع عن التّحوّل البراغماتي في اللّسانيات، وتتّفق كلّها في تركيز اهتمامها على الجانب الوظيفي التّداولي للّغة، إذ شكّلت أبحاث الاثنولسانيّين (مالينوفسكي، وورف، بواز) (Malinovski, Whorf, Boas) منطلقا لظهور التّداولية اللّسانية واللّسانيات الاجتماعية، وقد أصبحت برامج اللّغة مهتمَّةً أكثر بالبعد التّواصلي انطلاقا من معطيات علم اللّغة الاجتماعي الذي طوّره فيما بعد (لابوف Labov، هايمز، برنستاين

---

[1]– هـ . دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 33.

[2] – Henri Boyer et autres, Nouvelle introduction à la didactique du français L. E, p 12.

[3]– الفاربي عبد اللطيف، خطاب اللسانيات في التربية، مجلة ديداكتيكا، ع3، ص 44 / 45 .

وقمبرز) وعلم الدّلالة (هاليدي Hallidy، وفيلمور Fillmore وفيرث Firth)، والتداولية (أوستين Austin سيرل Searle... الخ)[1]. وتشكّل الحقول السابقة ما يسمى باللسانيات الوظيفية، وتسمى الديداكتيك التي تنطلق من فرضيات اللسانيات الوظيفية بالديداكتيك الوظيفية. ويعتبر اللّغوي البريطاني **فيرث** أوّل من اهتم بوصف اللغة وظيفيا مركّزا على جانبها التّفاعلي وأهمية السياق في استخدام اللغة؛ إذ يوجد، حسبه، «أمران مهمان يحكمان استخدام اللّغة، الأمر الأول: (السّياق) اللّغوي والذي من خلاله تستمد المفردات معانيها، أما الثاني فهو (المقام) وعناصره المختلفة مثل: المتكلّم وعلاقته بالمستمع وموضوع الكلام، ومكانه، وزمانه وكيفية قوله، والدّاعي إليه، وغير ذلك من العناصر المتعددة التي يؤثر كلّ منها تأثيرا مباشرا في معاني ما نتكلّم به ومبانيه وذلك ما يطلق عليه Ethnography of communication»[2]. ثمّ انتشر مصطلح **<u>الوظيفة</u>** بين اللّسانين، وبدأ يأخذ أبعادا مختلفة باختلاف النّظريات، واعتبر ذلك نقطة تحوّل الدّراسات اللّغوية، لتأخذ أبعادا جديدة لا تكتفي بوصف العناصر اللّغوية فحسب، بل اعتنت أيضا بعناصر غير اللّغوية والاستعمال الفعلي للّغة ووظائف هذه الظاهرة في التواصل. وكلّ ذلك قد أدّى إلى الخروج باللسانيات من النظرة الضيّقة التي حصرت اللّغة في البنية بعيدا عن العوامل الاجتماعية والثقافية والسياسية... الخ. وعلاوة على ذلك، نفى التواصليون، على رأسهم هاليدي، «أن تكون اللّغة شيئا يعلمه الإنسان قبل ولادته إنّما هي شيء يفعله في سياق تواصلي معيّن، وبمراس هذا الفعل في مواقف حقيقية يحصل الاكتساب»[3]. واهتم هؤلاء بمكوّنات الخطاب في السياق التواصلي، والظروف التي يجري فيه التّلفّظ بالخطاب وفهمه وتأويله، ومقاصد المتكلّم ...الخ، ويشرح هاليدي مقتضى هذا الاتجاه قائلا: «إنّما أعني بالنّظرية الوظيفية للّغة، تلك النّظرية التي تحاول تفسير البناء اللّغوي والظواهر اللّغوية بناء على فكرة أنّ اللّغة تؤدي دورا معيّنا في حياتنا، وأنّها توظّف لتلبية حاجات التّواصل في حياتنا بشكل عام»[4]. وينبني الإطار النّظري العام للنّظريات الوظيفية على مبدأ **ربط المقال بالمقام**، أي الرّبط بين **<u>البنية والوظيفة</u>** والاهتمام بالدّلالة والاستخدام اللّغوي، والعوامل التّداولية التي تؤثّر في استخدام اللّغة، والخطاب بظروف الإنتاج.

وتنطلق الوظيفية من فكرة مفادها أنّ بنية أي خطاب تعكس، إلى حدّ بعيد، بنية التواصل النّموذجية، وتتوزّع هذه البنية، حسب أحمد المتوكل، على ثلاثة قوالب (قالب تداولي وقالب دلالي

---

[1] – Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langue étrangère. p 21.

[2] – ميشال ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ص232. ((والاقتباس السابق أُخذ من فصل ملحق بهذا الكتاب عنوانه (دراسة موجزة حول موضوع الكتاب) خاص بالمترجم (عبد الجواد توفيق محمود).

[3] – محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربية لغة حيّة؟ ص 49.

[4] . باسل حاتم وإيان ميسون، الخطاب والمترجم، تر: عمر فايز عطاري، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض: 1998، ص 53.

وقالب نحوي) حيث يفضي القالب التّداولي الذي يتضمّن البنية التّداولية (محلّ التمثيل للقصد التّخاطبي) إلى القالب الدّلالي، حيث تؤشر البنية الدّلالية للفحوى المقصود إبلاغه الذي يفضي إلى القالب النّحوي الذي يتكفل بصياغة القصد والفحوى (أي البنيتين الأوليين) في شكل بنية مكونيّة تامة التّحديد صرفا وتركيبا وتطريزا[1]. وبناء على هذا الأساس، فإنّه توجد حقيقة واضحة بالنسبة للاتجاه الوظيفي؛ وهي أنّ الملفوظ يعكس بنية التواصل، أو بالأحرى يعكس البنيات الثّلاثة والتي تتلخّص، من منظور الوظيفيين (على رأسهم س. ديك) في: بنية تداولية وبنية دلالية وبنية مكوّنية وهي بنيات عامة.

لقد قامت اللّسانيات البنوية مبدئيا على النّحو والموضوعية، وكان همّها الوحيد هو المادة اللّغوية وتفسيرها وتحليلها، واكتفت بجوانب محدّدة في تفسيرها الدلالي، ولم تهتم بالمقاصد والنَّوايا التّواصلية ولم تول الجانب الاجتماعي عناية. لكن الوضع لم يدم على هذه الحال، إذ سرعان ما أدرك الباحثون قيمة المكوّنات الدّلالية، وأهمية الجوانب المعرفية في اكتساب اللّغة، وأدرك الوظيفيّون أنّ الجوانب الاجتماعية للغة أولى بالاهتمام، وانعكست هذه النظرة على تعليم الظاهرة اللّغوية، فتجاوز التّعليم الوظيفي للّغات العناية بمعرفة القواعد النّحوية إلى التّركيز على القواعد السوسيوثقافية ومختلف الأعراف التي تضبط التّواصل، وتنمية ملكة الطّفل على الرّبط بين اللّغة والمقاصد التّداولية، وهذا بتجاوز التّركيز على حدود الجملة التي شكّلت موضوع البنوية إلى الاهتمام بالنّص أو الخطاب. ومن هنا، تخلّت المقاربة الوظيفية عن الكثير من المصطلحات المتداولة في التّعليم البنوي والتي كانت تركز على أساليب فعل التّعليم (كالتّمارين البنوية المتنوّعة، والمثيرات، والتّعزيزات، والحوار، وصور المحادثة والتّدرج، والاستغلال، والتثبيت، والآلية، والاختيار...) ليترك المكان لمصطلحات جديدة أبرزت قلقها أكثر بشأن المتعلَّم، وصارمة في معالجة قضية استعمال اللّغة في قاعة الدّرس، هذه الديداكتيك الجديدة سوف تقوم بـ:

. وضع المتعلّم في قلب العملية التعليمة والتعلّمية، والعناية بحاجات المتعلم وأهدافه.

. تأسيس قضية (التّعليم والتعلّم) على مبادئ تأخذ في الاعتبار العناصر :المتعلّم، التّحفيز تصنيفية الأهداف، الحاجات التّعليمية، نظام الوحدات المركزية، الكفاية التواصلية، المهارات الكلامية استراتيجيات التعلم، ...الخ[2]، إلى جانب العناية بالمواد التّعليمية وكيفية تقديمها. ومن أبرز الباحثين الديداكتيكين الذين تبنّوا النظرة الوظيفية إلى اللّغة؛ كاندلين Candlin ويدوسون Widdowson، وويلكنز Wilkins... وكانت إسهامات هؤلاء تصب في تطوير مناهج تعليم اللغات بالتركيز خاصة على المعاني التواصلية التي تساعد المتعلّم على الفهم والتعبير بدلا من التركيز على الأشكال النّحوية.

[1] – أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، ص 60 . 61 .

[2] – – H. Besse et R. Galisson, Polémique en didactique, p 10.

2 . 4 . أهداف المقاربة التّواصلية: تستهدف هذه المقاربة امتلاك المتعلّم ناصية اللّغة ومعايير توظيفها، ويبدو أنّ الهوّة بين الأهداف التي سطّرتها المقاربة التّواصلية وأهداف المقاربة السّابقة لها ليست واسعة، حيث يستهدف كلاهما (التّواصل) وتعليم اللّغة وليس أشياء عن اللغة، لكن الاختلاف يتّضح جليا في المنحى التي سلكته كلّ مقاربة لبلوغ هذه الغاية. فقد كان الغرض من **التّعليم البنوي** للّغة التّحكم والسّيطرة على التّراكيب اللّغوية من أجل تحقيق الطّلاقة، وإعداد وتكوين المتعلّم للحياة اليومية والعملية. وتُعتبر اللّغة، من هذا المنظور، نظاما، ممّا يوحي إلى كفاية لغوية، وبالتالي، تستهدف هذه المقاربة اكتساب كفاية لغوية تأخذ في الاعتبار البعد اللّغوي للتّواصل، وتكوين القدرة على فهم وإنتاج عدد لا متناه من الجمل النحوية، والتحكّم في آليات اللّغة، ولضمان نجاح التّواصل، يؤكّد البنويون ضرورة التصحيح الفوري للأخطاء النّحوية التي يرتكبها المتعلّم. وفي مقابل ذلك، يعتني **التّعليم التّواصلي** بالاستعمال وبالكفاية التّواصلية، وقد تولّد مفهوم الكفاية التّواصلية عن الوعي بصعوبات انتقال المتعلَّم من مرحلة اكتساب المعارف وفهم وإنتاج جمل صحيحة إلى مرحلة استثمارها (التعبير التلقائي الحرّ) ويتوخى الوظيفيون إكساب المتعلّم المعرفة التّطبيقية للشّفرة اللّغوية والقواعد النّفسية والاجتماعية والثقافية التي تضبط الاستعمال المناسب لهذه الشفرة في السياقات. ولا يكتفي هؤلاء، أثناء التطبيق، بالتّصحيح النّحوي، بل ذلك ليس ضروريا لضمان عملية التواصل في عرفهم، إذ يمكن جدا أن يتحقّق التّفاهم بجمل خاطئة نحويا[1]. ويرى هؤلاء أنّ التّصحيح النّحوي يخصّ المعلومات اللّغوية دون غيرها ممّا يرتبط بالتّصرفات الجسدية والإشارات والحركات وغير ذلك من المعلومات غير اللّغوية. وانطلاقا مما سبق، يمكن تلخيص أهداف المقاربة التّواصلية في:

* اعتبار مفهوم الكفاية التواصلية النواة الصّلبة لتعليم اللّغات، وبالتالي تستهدف «القدرة على التواصل باللّغة في سياق سوسيوثقافي، ومن أجل بلوغ أهداف معيّنة، لذلك يتطلب تعلّم اللغة التّحكم في مكوّناتها اللّسانية والمرجعية والنّصية والتداولية»[2]، وتتوخّى حذق المتعلّم مهارات التواصل، وتمكّنه من استراتيجيات استعمال نسق اللّغة، وامتلاكه الأعراف الاجتماعية والثّقافية والقواعد الخطابية، والمقدرة على تكييف خطاباته مع سياقات فعلية مناسبة تداوليا مع مواقف الخطاب، ولذلك عملت على استحداث أساليب وتقنيات لتعليم المهارات السّابقة (الاستماع والفهم، التّحدث، القراءة، الكتابة).

* غرس مكوّنات الكفاية التّواصلية في سلوك المتعلّم ممَّا يمنحه القدرة على فهم وإنتاج وتوظيف بنيات اللّغة، وتنسيق خطابات يدرك العلاقات بين مكوّناتها، ويربط المعاني بالنّصوص في المواقف المناسبة.

---

[1] - Robert Galisson, d'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères, (du structuralisme au fonctionnalisme) CLE international, Paris :1980. p 13 – 14 (بتصرّف)

[2] . الفاربي عبد للطيف "خطاب اللسانيات في التربية" ص48.

* غرس حدسا لغويا في المتعلّم يضْمَن له إنتاج وتأويل خطابات تلميحية، باعتماد أفعال لغوية تعبِّر عن دلالات إيحائية، كتوظيف الاستفهام للدلالة على الرّفض، والتعجّب للدلالة على الإنكار... الخ، وبناء في فكر المتعلّم استراتيجيات الخطاب*، من أجل فهم وتأويل وإنتاج مختلف أنماط الخطاب.

* منح الأولوية للوظائف التّواصلية للّغة باعتبارها أفعالا يصدرها المتكلّم بكيفية معيّنة قصد توصيل مقاصد معيّنة والتأثير في السامع، ويلتقطها هذا الأخير في الظروف نفسها، وعليه فإنّ ضبط دلالات الأفعال اللّغوية متعلق قبل كلّ شيء بالرّبط بين الباث والمتلقي وظروف التّواصل، مما يحوّل التّعليم البنوي حتما إلى التعليم الوظيفي البراغماتي.

وقد حاول ويداوسون أن يضع نموذجا للّتعليم التّواصلي للّغة (سنة 1978)[1]، ينطلق في ذلك من التمييز بين عنصرين أساسيين، وهما: 1 . استعمال معايير اللّغة (usage) ويقصد به استخدام اللّغة وقف ما تنصّ عليه القواعد اللغوية، 2 . وتوظيف هذه المعايير (l'emploi) ويقصد بذلك الاستعمال الفعلي لتلك القواعد في السّياق الاجتماعي والثّقافي، أي امتلاك تلك المعايير وإتقان استعمالها والانتفاع بها وتطبيقها. فالاستعمال هو معرفة (un savoir) والتّوظيف هو مهارة عملية (un Savoir faire). ويعتبر ويداوسن «الاستعمال مظهرا من مظاهر الأداء، يبيّن مستعمل لغة ما، من خلاله، إلى أيّ درجة يعرف نظام تلك اللّغة. أما التّوظيف فهو مظهر آخر للأداء تتّضح، من خلاله، قدرة مستعمل لغة ما على استخدام معرفته للقواعد اللّغوية من أجل التّواصل بنجاعة»[2]. وقد أدرك ويداوسن أنّ ما يهمّ تعليم اللّغة هو الاستعمال وتطوير القدرة على إنتاج جمل صحيحة من جميع النواحي وأغفل القدرة على توظيف اللّغة لأغراض تواصلية، وتدريب المتعلّمين على وظائف اللّغة والتوظيف الصّحيح للغة المدرسة في المواقف التي تستدعيها. وعليه، ينطلق ويداوسن من ثنائية **استعمال/ توظيف** ليميّز بين صنفين من أصناف المعنى؛ الأول يقصد به المعاني التي تكتسبها الجمل في الاستعمال، والثاني يقصد به المعاني التي تكتسبها الجمل اثناء توظيفها. فالنوع الأول من المعاني تكتسبها الجمل عند تناسق كلماتها في بنيات وفق القواعد النّحوية، ويسمى هذا النوع من المعنى بالدلالة (la

---

* . ويُقصد باستراتيجيات الخطاب «المسلك المناسب الذي يتّخذه المرسل للتلفّظ بخطابه، من أجل تنفيذ إرادته، والتعبير عن مقاصده، التي تؤدي لتحقيق أهدافه، من خلال استعمال العلامات اللغوية وغير اللغوية، وفقا لما يقتضيه سياق التلفّظ بعناصره المتنوّعة، ويستحسنه المرسل».

. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب – مقاربة لغوية تداولية، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة. لبنان: 2003.ص 62.

[1] . في كتابه : une approche communicative de l'enseignement des langue.

[2] – Widdowsson, H. G. , une approche communicative de l'enseignement des langues, p14.

signification). أمّا الثاني، فتكتسبه الجمل وأجزاء الجمل أثناء توظيفها في سياقات تواصلية، ويسمى بالقيمة[1] (la valeur). ويتّضح ذلك من خلال هذا الحوار:

أ: هل تصاحبني إلى المطار؟

ب: لقد استقال وزير الصّحة في هذه الصبيحة.

يُلاحظ أنّ جواب (ب) يحمل دلالة باعتباره جملة صحيحة وتامة، لكن هذه الجملة لا تملك قيمة محددة بعبارات التوظيف، حيث لا معنى لها باعتبارها جوابا لسؤال (أ). أمّا العبارات التالية:

. هو أبي.

. إنّه أبي.

فهي عبارات لا تحمل دلالة باعتبارها جملا، لكنها تحمل قيمة عند ظهورها في سياق تواصلي، كأن تكون جوابا لمن يسأل:

س: من هو ذاك الرجل؟

. ج: هو أبي. إنّه أبي .

وانطلاقا ممّا سبق، يدعو ويداوسن إلى تجاوز تركيز المدرّسين على تدريب تلاميذهم على دلالة التّراكيب اللّغوية، إلى إكسابهم المقدرة على إدراك القيّم والوظائف التي تكتسبها العناصر اللّغوية في مختلف السياقات التواصلية. واكتساب المتعلّم التّواصل باللّغة يعني، من منظور الوظيفيّين، امتلاكه «كفاية مزدوجة: معرفة القواعد اللّغوية ومعرفة استعمالها.

3 . منهجية التّعليم في ضوء المقاربة التّواصلية:

ثمّة صعوبات تعترض محاولة ضبط منهجية تعليم اللّغة في ضوء المقاربة التواصلية بسبب تنوّع المؤثرات، وتعدد المرجعيات، وتراكم المعارف، وكثرة الآراء التي تسعى بشكل أو بآخر لإيجاد أحسن استراتيجيات لتعليم اللّغة تعليما تواصليا، إلاّ أنّ المكوِّنات الأساسية للوضعية التّعليمية التعلّمية تظلّ ثابتة مهما تغيّرت الظّروف والمعطيات، إذ لا يمكن للعمليّة التّربوية أن تستغني عن أحد عناصرها وهي: المتعلّم والمدرّس والأهداف أو الحاجات التّعليمية والمحتوى التّعليمي والأنشطة التّعليمية وتقنيات التّعليم ووسائله. ومن خصوصيات المقاربة التّواصلية العناية الفائقة بجميع مكوّنات الفعل التّربوي، مع منح المتعلّم المركزية واعتباره محور العمليّة التربويّة، ممّا يساعد على التّعرف على الحاجات التّعليمية وتحديد الأهداف وتعريف المحتويات وانتقاء الوسائل التّعليمية اللاّزمة من أجل التّعليم الوظيفي والتّفاعلي للّغة. فما هي مكانة كلّ عنصر من العناصر السّابقة في ظلّ منهجية التّعليم التّواصلي اللّغات؟

[1] – Widdowsson, H. G. , une approche communicative de l’enseignement des langues, p22

3 . 1 . **المتعلّم:** تختلف المقاربة التّواصلية عن المنهجيات السّابقة في سعيها الحثيث إلى إعداد المتعلّم إعدادا كاملا، وتربيته تربية استقلالية من ناحية اللّغة، ليعتمد على نفسه في حلّ المشكلات اللغوية التي يصادفها، حيث قلّلتْ هذه المنهجية من تدخّل المدرّس في تعليمه، ولم يعد التفكير ينصب على المادة التّعليمية أو طريقة تعليمها، أو قوة المدرّس التي تُعتبر وسيلة لخضوع المتعلّم، بل منحت هذا الأخير المركزية، ساعية إلى تلبية حاجاته، مع وضع إجراءات تعليمية . تعلّمية مكيّفة مع هذه الحاجات والقدرات المطلوب تحقيقها. وقد أصبح التفكير في الطريقة (أي كيف نعلّم؟) يأتي في المرتبة الثانية بعد المعرفة الجيّدة بـ (من نعلّم؟) مع الأخذ في الاعتبار الوضع الاجتماعي للمتعلّم، وقدراته المعرفية وخصائصه النّفسية والعاطفية، ودوافعه للتعلّم، واللّغات التي يعرفها، وذلك لغرض التكييف الجيّد للطّريقة والوسائل (كيف نعلم؟) مع الأهداف المسطرة (لماذا نعلّم)، ومن أجل التّحكم في (كيف نعلّم). وقد أدت «وقد أدّى اهتمام المقاربة التواصلية بالمتعلم أكثر من اهتمامها بالطريقة إلى التركيز على **التعلّم** بدلاً من **التعليم**»[1]، وأصبح للمتعلّم جزءا من المسؤولية عن عملية تعلّمه. ولا تنفصل اللغة، من هذا المنظور عن المتعلّم، ففي مقابل اعتبار البنوية للغة المدرسة موضوعا وحيدا موجودا خارج عن نطاق كلّ متعلّم، فإنّ التواصلية تقرّ بوجود استراتجيات التعلّم مختلفة من شخص إلى آخر، إذ هناك صيّغ للتعلّم يتمّ اكتشافها بعد تحليل محدّداتها انطلاقا من معرفة حياة المتعلّم (المدرسية واليومية) ودوافعه والمجال الذي سوف يستخدم فيه هذه اللّغة في المستقبل.

3 . 2 . المعلّم: ما هي مهمة المدرّس بعد أن تغيّرت الأدوار في قاعة الدّرس وأصبح المتعلّم هو مركز نشاط التعليم والتعلّم في ضوء المقاربة الجديدة؟ إنّ المعلّم في ضوء المقاربة التواصلية عامل مساعد للعملية التعلّمية وللمتعلّم، وعليه أدوار متنوّعة، كـ «إدارة النشاطات الصفية، إذ يتوقف عليه ابتكار المواقف التي تساعد على تبادل الحديث، كما أنّه يؤدي دور الموجّه: يجيب عن الأسئلة ويشرف على الأداء، وفي أوقات أخرى يكون حلقة الاتصال فينشغل بالنشاط الاتصالي»[2] مع تلاميذه ويوفّر لهم ظروف التواصل الحقيقيّة داخل القاعة، ويحفّزهم على الكلام التلقائي. فقد انتقل دور المدرس من كونه مالك المعرفة وصاحب السلطة إلى مجرّد موجّه ومرشد، يتحدّث فقط عندما يستدعى الأمر التّدخل، كأن يشجّع المتعلّمين على التحدّث والتعبير التلقائي. وترفض الديداكتيك الوظيفية خضوع المتعلّم للتّعليمات الصارمة لطريقة المدرس، وتدعو بالأحرى إلى منح المتعلّم فرصا ليلاحظ بنفسه ويعبّر بنفسه، ويّعدّ نفسه للتواصل ببيئته وبني جنسه تواصلا يرفع من شأنه، ويمنحه الوسائل المساعدة على تحقيق مطالب الحياة اليومية والمهنية، وبالتالي، ينبغي خلق ظروف مميّزة لغرض

[1] - Robert Galisson, d'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères, p 48.

[2] . ديان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص148.

تنمية قدرات جديدة وسلوكات مستحدثة لدى التلميذ، ومساعدته على التعلّم والبناء الذّاتي لمعارفه دون أن يفرض المدرس عليه معارفه أو سلطته، بل يصبح المتعلّم مطيعا من تلقاء نفسه.

وعندما يحس المتعلّم (كما يقول قاليسون) بأنّه مساويّ للمعلّم نتيجة اعتراف هذا الأخير بمعارف الأول وقدراته وقبول اعتراضاته، يتولّد عن ذلك جوّ تغمره الرّاحة النّفسية والاطمئنان، خاصة حينما يمنح المدرّس التلميذ فرصا للتحدّث وممارسة اللّغة، ويعتني بمرور الرّسالة قبل السّلامة النّحوية للعبارة بشرط أن يتحقّق الفهم، إذ ينبغي تجنّب السلوكات المُحرِجة للمتعلّم ولا نوقِفه عن الحديث لتصحيح أخطائه اللّغوية. وإذا أدرك المدرّس أنّ أخطاء التلميذ تشكّل خطرا على فهم الخطابات التي ينتجها مستقبلا، ينبغي تصحيحها فور انتهاء هذا الأخير من التحدّث[1]. وانطلاقا من تصرّف المدرس المتفاهم ومنحه التلميذ فرص العمل، وبقائه موجِّها فقط، يكون (أي المدرس) قد تحرر من قيود الطريقة، ويتحوّل إلى مجرد منشّط يتدخّل عندما يقتضي الأمر ذلك، مدركا للوسائل التّعليمية اللاّزمة، وقادرا على تقييم المعارف والتحقيق في نقائص كلّ واحد. وتمنح هذه المقاربة المعلّم نوعا من الحرّية في اختيار النّصوص وبعض المحتويات التي يرى أنّها تستجيب لحاجات المتعلّم ومناسبة لمداركه ويتفاعل معها وتساهم في تحقيق الأهداف التعليمية، كما تمنحه الصلاحية للمشاركة في تحديد الأهداف وإعداد المحتويات والمناهج التعليمية كونه أقرب وأدرى بما يجري في الميدان.

3 . 3 . **الأهداف التعليمية:** تُعتبر أهداف تعليم اللّغة في ضوء المقاربة الجديدة أهدافا وظيفية يساهم في تحديدها كلّ المشاركين في العملية التربوية، لاسيما المدرس، وهي أهداف ناتجة عن بحث عميق في حاجات المتعلّمين، وقابلة للتعديل في كلّ زمان ومكان وقت جريان العملية التعليمية التعلّمية. ويكتسي التّحديد المسبق للأهداف التربوية، قبل الشّروع في تدريس المادة اللّغوية، أهمية بالغة، ويُعتبر ذلك خطوة أساسية تتضح من خلالها الفكرة عن المحتويات والوسائل التي ينبغي اختيارها، وتمنح المدرس إمكانية تقويم العملية التربوية. وغنيّ عن البيان بأنّ هذه المقاربة هي من أهم المقاربات المتمركزة حول المتعلّم واهتماماته وحاجاته، وبالتالي، ظهر مفهوم جديد ينطلق منه مجال تحديد الأهداف التربوية، ألا وهو **تحليل الحاجات التعليمية**، وبالتالي تعكس الأهداف حاجات المتعلّمين وتُترجم إلى مهارات وظيفية.

3 . 3 . 1 . **تحليل الحاجات التعليمية:** تُسطّر الأهداف على أساس حاجات المتعلّمين ودوافعهم ويُشكل تحليل الحاجات التعليمية مبدءا أساسيا لتعليم الوظيفي للغات، مفاده أنّ «وجود الدّافع القوي المتمثّل في حاجات المتعلّمين وميولهم يزيد في سرعة عملية التعلّم، ويزيد من تأثيرها، ويجعل المادة ذات وظيفة في حياة المتعلّم، فيَقْبِل عليها بنَفْسٍ راضية»[2]، خاصة حينما ترتبط الموضوعات المقدمة

[1] – – R. Galisson, d'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères p 50.

[2] ـ محمود أحمد السيد، اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف. تونس: 1998، ص 116.

له بخبراته الشخصية، وتلبّي حاجاته النّفسية والاجتماعية. ويسمح تحديد حاجات المتعلمين بـ«صياغة تعليم يعمل على إشباع أولا تلك الحاجات، ويؤدي إشباع هذه الأخيرة إلى توليد موقف إيجابي نحو هذا التّعلّم، وذلك لا يكون إلاّ في صالح هذا الأخير»[1]، ويؤدي أيضا إلى اقتراح أدوات تعليمية مرنة مكيّفة مع مختلف الجماهير وفئات المتعلّمين. ولا تعتني هذه المقاربة، أثناء تحليل الحاجات، بعامل السّن فقط (كالتمييز بين الطفل والمراهق والراشد) كما كان الأمر في المقاربات السّابقة، بل تتوخى أيضا التّحديد المسبق لحاجات جماهير مختلفة في أهدافها وعاداتها التّعليمية وفي أساليبها التّواصلية والثّقافية.

3 . 4 – المحتوى: بعد تحديد الحاجات اللّغوية للمتعلّمين، يلي اختيار المحتويات اللّغوية وغير اللّغوية (السّنَن السّوسيو ثقافية التي تلعب دورا في تحديد المعنى وتحقيق التواصل) والتي سوف تشكّل المادة التّعليمية. ويُشترط في هذه المحتويات أن تكون وظيفية تستجيب للحاجات التي تُحدّد مسبقا. وتعمل المقاربة التّواصلية على:

*«إضافة محتويات جديدة إلى أنشطة القسم السّائدة في الطّرائق السّابقة، وهي محتويات لغوية تتحدّد في الأفعال اللّغوية التي تُضاف إلى النّماذج اللّغوية، وتعكس التّنوع الاجتماعي والثّقافي والنّفسي (في الأقوال أو الحوارات، وبعض أنشطة القسم).

* إدراج ضمن محتويات أنشطة القسم البعد الثقافي باعتباره أحد مكوّنات الملكة التواصلية، وهذا البعد يفرض اقتراح محتويات جديدة وإجراءات تعليمية جديدة أيضا.

* مراعاة البعد التواصلي للّغة في النّصوص والحوارات والمسرحيات والسّكاشات... التي تُقدّم للمتعلّمين وإدراج فيها أفعال لغوية تعكس التنوّع البسيكو. سوسيو. ثقافي»[2].

* إدراج مختلف أنماط الخطاب ووضعها تحت تصرف المتعلّم، مع توفيره وسائل الفهم والإنتاج اللّغويين، حيث إنّ كلّ نمط من أنماط النّصوص حامل لحوارية خاصة به، ممّا يستدعي التّنويع في الوثائق حتى يتكيّف المتعلّم معها، ويكتسب منها العناصر الثّقافية ويفهم العبارات الموقفية، والألفاظ الحجاجية... الخ.

وقد كانت المواد التعليمية التّي تُقدَّم للمتعلّمين في ضوء الطرائق البنوية عبارة عن مجموعة من تراكيب توزّع على امتداد السّنة الدّراسيّة، وتقتصر مهمّة المعلّم على تحفيظها لتلاميذه عن طريق التكرار والإعادة المملّة بدعوة أنّ اللّغة سلوك يكتسب بالمحاكاة، مع التّركيز على البنيات الأساسية للظّاهرة اللّغوية، وأصبحت تلك المواد، في ظلّ المقاربة الجديدة، تُعدّ في شكل مجموعة من الوظائف

[1] – H. Besse et R. Galisson, polémique en didactique, p 66.

[2] – Henri Boyer et autres, Nouvelle introduction à la didactique du français L. E. p 178, 181.

اللّغوية المختلفة كالوصف والوعد والشّكر والتّوسّل والسّخرية والتّعويض والاعتذار والأمر والنّهي والعرض واللّوم.

لقد كانت البنوية تعلّم البنية لإبراز دلالتها، غير أنّ الاستعمال الحقيقي يقرّ إمكانية تنوّع دلالات البنية الواحدة بتنوّع السياقات ومواقف الاستعمال. فعند الحديث عن "فعل الأمر" مثلا، ينبغي التمعّن في القصد الذي ينقله الفعل، حيث إذا خاطب طفل أباه قائلا: (أعطيني نقودا) فإنّ المسألة هنا تتعلق بالطلب وليس الأمر. أمّا قول القائل: (افعل ما تشاء، لكنك لن تستعيد ثقة الناس بك أبدا) فإنّ الفعل هنا لا يتعلق بطلب أو أمر أو نصيحة، بل ينقل معنى ضمنيا وهو«عدم القيام بشيء ما»، يعني أنّ قصد المتكلّم يناقض المعنى الحرفي الذي تحمله البنية المستخدمة، حيث توجد أشكال متعددة للأمر وأشكال متعددة للطّلب، وأخرى للاحتجاج، وللرّفض، واللّوم...الخ، وهناك عدة كيفيات للتّعبير عن الغرض نفسه، وهي كيفيات متباينة الأشكال ومتقاربة القصد[1]. وتأسيسا على ما سبق، لم تعد المادة اللّغوية تُجزّأ إلى تراكيب نحوية، بل إلى لوائح من المفاهيم والوظائف والتي تُحدَّد وفق حاجات المتعلّمين، وتمثّل هذه الوظائف قائمة من المهارات العملية للّغة تسمح للمتعلّم بأن يكون إجرائيا في مواقف تواصلية، سواء في حياته المهنية أو التّعليمية (وفي كلّ المواضع التي يوظّف فيها اللّغة العربية الفصحى) وذه الوظائف كالأمر والطلب والتقرير والإثبات والشكوى، والإقناع،...الخ. وغالبا ما تُسند مهمة تحديد الوظائف اللّغوية والتّراكيب التي تُجسّد كلّ وظيفة للّسانيين التّطبيقيين، ويتكفّل البيداغوجيون بمهمة توزيع الوحدات المشتملة على الوظائف المراد تدريسها على السّنوات، وذلك اعتمادا على مبدأين:

. مبدأ الأولوية التي تُراعى بمقتضاه حاجات المتعلّم؛

. مبدأ التدرّج، وتُركّز العناية فيه على طاقة الدّارس على الاستيعاب[2]. وقد يجد المسؤولون عن وضع المحتوى صعوبة في معرفة وتحديد المواقف التواصلية التي يستعمل فيها المتعلّمون مكتسباتهم وظيفيا، خاصة في تعليم اللّغة الفصحى، حيث إنّ مواقف استعمال نسق هذه اللغة يختلف عن مواقف استعمال أي لغة أخرى، باعتبار أنّ اللغة الفصحى هي لغة المواقف الرّسمية، ونادرا ما يتواصل المتكلّمون، بما فيهم الفئة المثقفة، بالنّسق اللغوي الفصيح في المواقف العادية. وانطلاقا من هذا الوضع، فإنّه من الصعب استنباط بدقة ووضوح المفاهيم والوظائف والأفعال اللّغوية التي تكون ضرورية لتلك المواقف الرّسمية، خاصة أنّ المفاهيم والوظائف، كما يقرّ بذلك ولكنز، تستهدف بناء محتوى يسمح للمتعلّمين بالتّعبير عن مقاصدهم التّواصلية الخاصة بمعزل عن السياقات الزمانية والمكانية التي تُستعمل فيها اللّغة الهدف، إذ تسمح التداولية الخطابية، في خطاب بسيط، بالترجي، أو

---

[1] – H.Besse et R.Galisson, polémique en didactique, p112. (بتصرف)

[2] – محمد صالح بن عمر، المرجع نفسه، ص 42.

الكذب، أو الإخبار، أو التحية، أو التعبير عمّا يختلج بالداخل، أو الاقتراح، أو الاحتجاج،... الخ[1]. والأسئلة التي تلحّ نفسها في هذا المضمار هي:

. هل نستنتج ممّا سبق أنّ التّعليم الوظيفي للنّسق الفصيح يستغني، مثلا، عن الأفعال التي تعبّر عن بعض المواقف؛ كالعلاقات العائلية والاجتماعية وأشكال التحية...، بما أنّ تلك الأفعال لا تؤدي وظيفة في الواقع، حيث إنّ المتكلّم العربي لا يتبادل مع أفراد عائلته وأقاربه (وفي الأحاديث الحميمية بصفة عامة) باللغة الفصحى؟ . وهل يعني ذلك أيضا أنّ مثل هذه الأفعال لا تحتلّ مكانة مهمة ضمن حاجات المتعلّم؟ . وما هي بالضّبط المفاهيم والوظائف والأفعال التي تخدم المواقف الرّسمية؟ هذه هي المسائل التي ينبغي أن تشغل بال واضعي مناهج تعليم اللغة العربية الفصحى بمدارسنا.

3 . 5 . المادة اللّغوية الأصيلة: الأصالة (l'authenticité) مصطلح مستحدث في حقل ديداكتيك اللّغات، يُقصد به الموقف التّواصلي الطبيعي، والمحتوى اللّغوي الحقيقي الصّادق والطبيعي. ويمكن الحديث عن بيداغوجية أصيلة عندما يعالج المدرس الوثائق حسب نوايا المؤلف. وتعني المواد الأصلية تلك «المواد التي يستخدمها ابن اللّغة وفي مقدور المتعلّم أن يستخدمها كونها مصممة بشكل طبيعي وتلقائي وتفتقد التكلّف والصّنعة»[2]، وهي وثائق لا تُوضع أساسا لغرض تعليمي وتربوي، أو لدراسة اللغة، بل تُستمدّ من «التبادلات الحقيقية بين المتكلّمين الأصليين باللّغة المراد تعليميها، والتي تتميز بخصائص الممارسة التواصلية المتعارف عليها لدى أولئك المتكلمين»[3]، كالاعتماد على المقالات الصحفية والوثائق الرّسمية والإعلامية، والإعلانات والنّشرات الإخبارية والإذاعية...الخ، وتكون هذه مواد في وسط طبيعي، ترتكز على معطيات الحياة اليومية. ونظرا لكون القسم وسطا اصطناعيا، فإنّ الوضع يقتضي ابتكار مواقف التفاعل كالتي تحدث في مواقف طبيعية، وتركيز الدّرس أكثر على الأنشطة الجماعية التي تثير تبادلات غير متوقّعة، حيث يكون التّركيز على المعنى، وإثارة الرّغبة في التواصل والتبادل لدى المتعلّم. ويساعد على تحقيق ذلك بعض الأنشطة؛ كحلّ المشكلات، ولعب الأدوار، وتبادل النقاش... الخ، دون إهمال الحاجات اللّغوية للمتعلّمين في اختيار الأنشطة.

ومن دواعي اعتبار مثل هذه الوثائق كوسيلة مميّزة لتعليم اللّغة وتعلّمها:

1 . أنّ توظيفها يُحفِّزُ المتعلِّم المبتدئ إيجابيا، ويمكّنه من استيعاب التبادلات الواقعية وهذا ما حقّق للمقاربة التّواصلية شهرتها (حسب كنال وسوين) إذ إنّ العامل الوحيد لاختيار هذه المقاربة حسبهما هو تحفيزها القوي لكلّ من المدرّس والمتعلّم.

---

[1] – H.Besse et R.Galisson, polémique en didactique, p109. نقلا بتصرف عن:

[2] . صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، ط1، دار الشروق. عمان: 2006، ص 38.

[3] . عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص 284.

2 . يساهم استعمال مثل هذه الوثائق في تحقيق استقلالية تعلّم الطّفل، على أساس أنّ تطوير استراتيجيات الاشتغال بالوثائق الأصلية في القسم يمكّن المتعلّم من استثمار هذه الاستراتيجيات خارج القسم، ونتيجة ذلك هو عرض المتعلّمين لمظاهر الاستعمال اللّغوي وإتقانهم لهذا الاستعمال، مما يساعدهم على التّحكم في اللغة المنطوقة و/ أو المكتوبة واكتساب القدرة على التبليغ والتواصل في المواقف الحقيقية. وتشمل المواد الأصيلة في تعليم الفصحى «نصوصا عربية أصيلة ومواد سمعية وبصرية تشتمل على موضوعات تمثل الواقع العربي المعاصر بجميع نواحيه الأدبية والعلمية والجغرافية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية"»[1]. وتشتغل المقاربة التواصلية على المستوى المنهجي وفق المعطيات التالية:

. إدراج الوثائق الأصيلة من أجل اشتغال المتعلّم على نصوص قريبة من تلك الوثائق المتداولة في الحياة الجارية.

. اقتراح أنشطة شبيهة بالتّبادلات السّائدة في الواقع، مما يسمح للمتعلّم بالانخراط في عملية التواصل.

. إنشاء علاقات بين المدرّس والمتعلّمين، وبين المتعلّمين أنفسهم، لأنّ ذلك يلعب دورا حاسما في وضع شبكات تواصلية تحت تصرف جماعة القسم.

. إنجاز الواجبات المنزلية، بمطالبة التلاميذ بإجراء حوار مع أشخاص في المحيط، أو الاستماع إلى برامج تليفزيونية، أو إذاعية... الخ.

3 . 5 . 1 . لِمَ الدعوة إلى اعتماد الوثائق الأصيلة في تعليم الفصحى؟ لأنّ الحوارات والنّصوص التي تُصطنع لتعليم الأطفال اللّغة في المدارس لا تعكس التنوّع السوسيو . ثقافي السائد في المجتمع والمواقف التواصلية الحقيقية في الحياة اليومية، إذ نجد الحوارات والنّصوص التي تُبرمج توافق القواعد اللغوية، لكنّها بعيدة عما يجري بين المتكلّمين العاديين في الحياة اليومية، وهي غالبا ما تخلو من الهوية الاجتماعية والموضوعية التي تصاحب الكلام في المواقف العادية وديناميكية الحوار، هذا بالإضافة إلى أنّ الفرد حين يتكلم بعفوية وطلاقة فإنّ تعابيره تتخللها أحيانا كلمات صغيرة من قبيل آه، أم، أح، لكن، بلا...، وأدوات التعجب، والاستفسار، وتعابير قصيرة... الخ، وهي عناصر تخلو منها النصوص والحوارات ومختلف الوثائق المصطنعة لغرض تربوي. ويعكس الخطاب العادي الاستعمالات الحقيقية وكلّ ما يتلفظ به المتكلّم بما في ذلك الترددات والأساليب التّعبيرية اللّغوية المتداولة في الحياة اليومية ممّا يجذب المتعلّم نحو لغة المدرسة منذ بداية تعلّمه.

[1] . صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، ص38.

3 . 6 . **الأنشطة التّعليمية:** تتمثّل في جميع الأنشطة التي يقوم بها المعلّم أو التلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية أو التّعليمية والنّمو المتكامل للمتعلّم في القسم أو خارجه؛ كالاستماع، والقراءة والتعبير، والكتابة، والتمثيل، ولعب الأدوار، وحلّ المشكلات، والمناقشة، والمطالعة خارج القسم... الخ. ومن أهم الأنشطة المعتمدة مع المبتدئين في التّعليم التّواصلي، نجد:

. **لعب الأدوار:** هو نشاط ذو بعد مسرحي، يقوم فيه المتعلّمون بتمثيل أدوار شخصيات محددة مسبقا، وذلك انطلاقا من مواقف الوسط الاجتماعي. ويستهدف هذا النشاط ممارسة المتعلّم أفعالا لغوية في مواقف تشبه تلك التي يعيشها في حياته اليومية، فينتج اللّغة في المواقف، ويفهمها في المواقف وتكسبه الحوارات التي يمارسها الوظائف المختلفة للأفعال اللغوية في المواقف التواصلية.

. **الألعاب اللّغوية:** وهو نشاط أكثر حيوية، يحقق أهدافا متنوعة: نحوية، دلالية، تواصلية، وتخلق مثل هذه الألعاب السّرور والمتعة لدى المتعلّم وهو يلعب بلغة المدرسة، ويمارس إمكانياته التّعبيرية ويكتسب قواعد السّلوك الصحيح. ومن هذه الألعاب: البطاقات، وصندوق الكلمات، والبحث عن الكلمة النّاقصة، وترتيب الجمل المشوشة... الخ.

. **الحوار:** هو شكل من أشكال التواصل، يتمّ فيه التّفاعل والتبادل الكلامي بين المتعلّم والمحيطين به، وتعتمد المقاربة التّواصلية الحوار الحيّ في قاعة الدّرس، ويشرف المدرّس على ما يجري من التّبادلات، ويمّ ذلك في شكل أسئلة وأجوبة وأدوار الكلام، كما يتمّ عن طريق قصص حوارية وألعاب مسرحية التي تستجيب لميولات المتعلّمين المبتدئين والذين يميلون كثيرا إلى اللّعب والحركة والنّشاط والكلام مع الغير. والحوار هو فعل يؤثّر على المتعلّمين ويحفّزهم على التّبادل والمشاركة في عملية التّواصل.

وتنجز الأنشطة المذكورة في الأعلى بالاستناد إلى الوثائق الشّفوية والمكتوبة ووسائل بصرية تساعد المتعلّم على الأداء، ويكون المدرّس موجّها أساسيا لهذه الأنشطة ولإنتاجات المتعلّمين. كما تسمح هذه الأنشطة للمتعلّم بالتّواجد في مواقف واقعية لإنجاز مهام مختلفة بلغة المدرسة، ويتقرّب أكثر عن طريقها من المواقف الحقيقية، لأنها تركّز على التّفاعل المتبادل في الصّف، ممّا يؤدي إلى توزيع الأدوار، وتغيير الأدوار السّائدة في الطّرائق البنوية، ونتيجة ذلك هو تجنّب التّواصل الخطي (مدرس ⟵ تلميذ) واقتصار دور المدرّس على التّنشيط والتّوجيه وتنظيم عمل الجماعة، واقتراح الأنشطة اللاّزمة وشرح ما ينبغي شرحه، وتركيز العناية على الأنشطة المثيرة للإبداعية، وإعطاء الأولوية لحاجات المتعلّم وميولاته وأهدافه، واستهداف أنشطة الفهم والتّعبير بكلّ أشكاله، وردّ الاعتبار لنشاط الكتابة في التبادلات اللّغوية. كما تعتني الأنشطة اللّغوية، قي ظلّ هذه المقاربة، بالتّجارب التي عشاها المتعلّم وأساليبه في التعلّم، وبالتالي تكون ممارساته اللّغوية فعلية وقريبة من الممارسات الواقعية للتّواصل، ولا تركز هذه الممارسات على الأشكال اللّغوية فحسب، بل على المكوّن الدّلالي لهذه

الأخيرة، فكلّما اقترب التّفاعل اللّغوي داخل الصف من التّفاعل الجاري في الحياة العادية كان تعلّم الطّفل للغة طبيعيا صحيحا. وعليه، تستند الأنشطة التعليمية التي تُقدّم للمتعلّمين على الحقائق الاجتماعية، والسياسية والثقافية واللّغوية للجماعة التي تتكلّم اللّغة المراد تعليمها.

3 . 6 . بعض تقنيات القسم في ضوء المقاربة التواصلية: تقنيات القسم هي الإجراءات التي تعتمدها طريقة معينة أو مدرس ما لغرض مساعدة المتعلّمين على استيعاب المحتوى واكتساب كفايات ومعارف محددة، وتمكّن من بلوغ الأهداف. ويميّز المنهل التربوي بين التقنية والطريقة، فيعتبر هذه الأخيرة مبدأً متماسكًا يتضمن التقنيات ويوحدها، كما تُعتبر تعميما للتقنية كأن نقول مثلا الطريقة التّقليدية تعتمد تقنيات: الإلقائية، التوضيحية والاستفهامية. والطريقة النشيطة تعتمد العمل الجماعي والعمل الفردي، والمشاريع، والألعاب البيداغوجية، والرّحلات...الخ.

وتختلف التّقنيات وتتعدّد باختلاف الوضعيات والمدرسّين والطّرائق، وحتى المقاربات، فمنها تقنيات تدفع إلى تدعيم الثّقة بآلية التكرار والمحاكاة، وأخرى تشجّع التّعليم بالمحاولة والخطأ، وبعضها يقوم على مبدأ تعدّد الفرضيات ومراقبتها لغاية تعلّم مجاري اللّغة الهدف، ونجد تقنيات أخرى توجّه قوتها أكثر نحو المهارات العملية (un savoir faire) أو المهارات التعلّمية (un savoir apprendre) ممّا يوجه الاهتمام إلى إكساب اللّغة في ذاتها، إضافة إلى وجود تقنيات ترتكز على الخيال والإبداعية والمتعة لدى المتعلّم، وهي تقنيات تقتضي التمعّن والتّركيز والتجريد، ومنها أيضا ما يفترض الاسترخاء والانبساط... الخ[1]. وتسهم تقنيات التّدريس في تنظيم ما يجري من التّبادلات والأنشطة داخل القسم إذ لا يوجد فرق واسع بين تقنيات القسم في المقاربة التواصلية عن المقاربة السابقة، فالتّمارين تقريبا هي نفسها، أمّا الاختلاف فيكمن في الهدف والتّنويع في هذه التّمارين وتعدّد أنواع التّمرين الواحد، غير إنّه لا وجود، في رأي بعض الباحثين، لتمارين يرضى عنها جميع متعلّمي المستوى الواحد وتكون مناسبة لمداركهم وخصوصياتهم، إذ توجد بعض التّمارين مثيرة لاهتمام متعلّم معين لأنّها مثيرة لآلياته المعرفية ومكتسباته السابقة، وتمارين أخرى يُعجب بها تلاميذ آخرون لكونها مناسبة لقدراتهم ولآلياتهم المكتسبة وأخرى مثيرة للإبداعية وتتّسم بالحيوية ...الخ. لكن هناك خاصية مهمة للتّمارين التّواصلية في ضوء المقاربة الجديدة، وهي أنّها تتناقض مع التّكرار الآلي ومفاهيم السّلوكية، ولا تقتصر على الجانب الضّمني والتّرسيخ وتدريب الذّاكرة لغرض تثبيت العناصر اللّغوية، بل تتبنى على مفاهيم النّظرية المعرفية، إذ تركّز على تمارين الفهم والتّجريد مما يساعد على البناء الذّاتي للمعارف من قِبَل المتعلّم في مواقف التّعلّم، وتقوده إلى الكشف بنفسه عن القواعد التي تشتغل وفقها اللّغة. كما تركّز على الصريح ممّا يشغّل تفكير المتعلّم وذكائه ويقوده إلى تكوين فرضيات واقتراح حلول للمشكلات.

[1] – H.Besse et R.Galisson , polémique en didactique, p115.

3 . 7 . بعض خصائص الطّريقة المعتمدة في تعليم اللّغة تواصليا: تعتمد طريقة تعليم اللّغة في ضوء المقاربة الجديدة أُسُسًا منهجية يتمثّل أهمها في:

* . التركيز على آلية الاكتساب: يلحّ التواصليون على ضرورة اعتماد **آلية الاكتساب** بدلا من **آلية التعلّم**، لكون الأولى أنسب لتنمية مكوّنات الكفاية التواصلية بالاستناد إلى التّمارين التّواصلية التي تستهدف قدرة المتعلّم على توظيف مكتسباته اللّغوية في مواقف حيّة، ويتحقق ذلك بما يسمى بـ«التمارين المعنوية كتمارين الإكمال، والأسئلة والأجوبة بين المدرس وطلبته والاختيار من متعدّد، والرّبط بين عبارات وعبارات أخرى تناسبها تقدّم للطالب في غير نظام وليتعرّف على لفظ دخيل من بين مجموعة ألفاظ تنتمي إلى حقل مفهومي واحد، والإجابة بـ"صحيح" أو "خاطئ"، وترتيب الأحداث الواردة في نص انطلاقا من جمل أو عبارات تقدّم إلى الطالب مبعثرة متداخلة...»[1] فمن خصوصيات آلية الاكتساب التّركيز على المعنى وعلى التواصل، في حين يُركز في التعلّم على البنية اللّغوية وعلى القواعد الشّكلية.

* . تحليل إنتاجات المتعلّمين: تحلّل إنتاجات المتعلّمين لغرض معرفة ما اكتسبوه، وإعطاء هؤلاء فرصا للإنتاج في لغة المدرسة، ومعرفة أخطائهم، ممّا يوضّح التداخّلات اللّغوية بين لغة المحيط ولغة المدرسة ويكشف عن النّقائص ويساعد على توجيه وتدعيم الأنشطة التّعليمية.

* . تنمية المعرفة الضّمنية والصّريحة للمتعلّم: يُعتمد في قاعة الدرس أنشطة مختلفة تركز على تنمية المعرفة الضّمنية للمتعلّم والمعرفة الصّريحة له. وتمزج المقاربة التواصلية بين الأنشطة التي تستدعي الصريح والضّمني، وتقدّمهما بالتّناوب، وتعطي الأولوية لأنشطة التّقديم واستعمال اللّغة والتّعبير والتّنظيم والفهم والتّفكير، وكيفية اشتغال اللّغة، وتنمية إبداعية المتعلّم.

* . التّواصل الجماعي: من أسس المقاربة التواصلية التركيز على العمل الجماعي الذي يساهم بفعالية في تعديل سلوكات المتعلّمين نحو التّكوين الجيّد، ومنح هؤلاء الحرية للتّحاور، ممّا يحقق الغرض ويدع التلاميذ ينجزون أعمالا، ويمنحهم فرص التّفكير، ويُمرّن عقولهم وألسنتهم، إذ يحاول كلّ متعلّم أن يتكوّن ويحترف بمساعدة الجماعة. ويشكّل القسم مكانا للتّبادل والتّواصل المعرفي، يعبر كلّ فرد فيه، فتتطوّر التبادلات بكلّ حرية وانتظام بين المتعلّمين. وتعمل هذه المقاربة على منح وجود فعلي للجماعة التي تتكوّن وتتعلّم، ويتحقق ذلك بوعي المدرس بأنّ تحقيق الملكة التواصلية يقتضي مشاركة الجميع وكلّ واحد، وبالتالي، إنشاء علاقات التبادل وتفاعلات مستمرة بينهم.

---

[1] – محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربية لغة حية؟، ص 58. نقلا عن:
. راجي ريموني، تدريس اللغة العربية، مجلة اللغة العربية، ع20، ص 110.

* . إثارة إبداعية المتعلّم: يرى المنهجيون والموجّهون التربويّون أنّ ترسيخ المعرفة لا يتمّ بالتقليد والتّكرار، بل بالتّمثّل الذّهني للمهمّة التي يتمّ تأديتها ممّا قادهم إلى الاهتمام بالتّفكير انطلاقا من تمارين الفهم والمثيرة للإبداعية (والتي ظهرت مع الجيل الأخير من الطرائق السّمعية البصرية واعترفت بها الطريقة التواصلية) إذ يركز هؤلاء على الإبداعية بدلا من الذّاكرة، ومنحوا العناصر ك(التّأمل والتفكير والشّرح والتفسير...) مكانة مرموق، كونها تساهم في بناء المعرفة وتكوين الذّات، لذا انشغلوا بالبحث عن فهم الكيفية التي يشتغل بها ذهن كل متعلّم، حسب قدراته، من أجل تنظيم المعلومات التي يلتقطها، وهو الشيء الذي ساعد المنهجيّين والمدرّسين على تكييف استراتيجياتهم التّعليمية مع الاستراتيجيات التعلّمية لدى المتعلّمين.

ومن النّاحية المنهجية فإنّ الدّرس، في ضوء هذه المقاربة، لا يقدِم المعارف والمعلومات، بل غالبا ما يدفع المدرّسُ تلاميذَه إلى اكتشاف هذه المعرفة بأنفسهم، إذ لم يعد الاهتمام ينصب على التّمارين بل أصبح التواصل قيمة بيداغوجية ومطلبا ضروريّا للتّبادل يشكل الغاية التّربوية من المشروع التّربوي.

*. تحليل الأغلاط اللّغوية للمتعلّمين: في مقابل ما يُدعى في عرف البنويين بـ **الأخطاء اللّغوية** وتبنّي هؤلاء موقفا سلبيا إزاء هذه الأخطاء والدّعوة إلى ضرورة التّصحيح الفوري لهذه الأخيرة حتى لا تصبح عادة ملازمة للمتعلّم، فإنّ التواصليين قد تأثروا بالاتجاه المعرفي في علم النّفس، هذا الأخير يتبنى تصرّفا إيجابيا إزاء ما يسميه بـ **الأغلاط اللغوية**، وأنّه لا يمكن محاربة أغلاط المتعلّمين كونها تندرج ضمن السيرورة الطبيعية للتعلّم، مما يقتضي على المدرس:« . فهم استراتيجية المتعلّم؛

. تحديد مستواه المعرفي؛

. قياس الصعوبات التي يصادفها (وأن يتوقع وجود صعوبات أخرى يمكن مصادفتها)؛

. إنشاء بيداغوجية مناسبة للمشاكل المطروحة بالفعل»[1]. وهذا التّصرف الذي يرضى عن الغلط، لا تبرّره نظرية التّعلم (أي المعرفية) التي وقع عليها اختيار المنهجيين فحسب، بل يبرّره أيضا الهدف المسطّر من قِبَل المنهجيّين ألا وهو اكتساب الملكة التبليغية التواصلية، ممّا جعل هؤلاء يؤكّدون ضرورة تقبّل الغلط إذا كان غير مسبّب في تشويه الرّسالة، حيث إنّ تشجيع المدرّس للمتعلّم على إزالة العوائق أمام محاولات التّواصل تكون نتيجته المباشرة هو توسيع إمكانيات التّعبير التّلقائي. أضف إلى ذلك، أنّ المنهجية الجديدة تحثّ على إثارة الأغلاط حين لا تظهر، وانطلاقا من اللّحظة التي يحاول فيها الديداكتيكيون **أولا:** فهم الغلط بدلا من رفضه؛ **وثانيا:** إدماجه في الفعل التربوي، فإنّهم بصدد تطبيقٍ فعليٍّ لـ **بيداغوجيا الخطأ.**

[1] – R. Galisson, d'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères p 58.

وقد تناول البنويّون الخطأ من الجانب اللّغوي، لكنّ التواصليّين قد تناولوه من الجانب اللّغوي والسوسيو لغوي باعتبار الغلط مظهرا من مظاهر التّواصل. ويعتبرون أنّ المتعلم:

« . إما أنّه يعرف القاعدة؛

. أو لا يعرفها؛

. أو يعرف القاعدة لكنّه لا يطبقها؛

. أو لا يدرك هل يعرف القاعدة أم لا»[1]. وانطلاقا من هذه الفرضيات نجد التواصليّن يعترفون بعدة أنواع من الأغلاط، أبرزها:

1 . غلط ناتج عن عدم معرفة القاعدة اللّغوية، فهو غلط الكفاية اللّغوية (فالمتعلم لا يقدر على التصحيح بدون مساعدة المدرس، أو التلاميذ، أو النّحو، أو القاموس، أو كتاب مدرسي...).

2 . غلط ناتج عن عدم تطبيق قاعدة يعرفها، فهو خطأ الأداء أو ما يسمى بزلّة لسان، والتي يستطيع المتعلّم تصحيحها بنفسه.

3 . غلط ناتج عن عدم معرفة أو عدم تطبيق لقاعدة سوسيولغوية، فهو خطأ متعلق باستراتيجيات التّواصل.

وبعد تشخيص الخطأ وتحليله وتصنيفه، ينبغي البحث عن السّبب من أجل العلاج الملائم.

7 . الاهتمام بالسّياق والموقف: كلّ طريقة تعليمية تعتمد السياقات التي تعتقد أنّها مناسبة لتعليم المادة اللّغوية. وقد كان السّياق، في ضوء المقاربة البنوية، يتحدد في الديكور المادي وأدوار الشخصيات (وبعض الخصائص النفسية)، في حين أدخلت المقاربة التواصلية الأبعاد النفسية والاجتماعية والثقافية للمتخاطبين، واهتمت بأوضاعهم الاجتماعية والثقافية، وجنسهم، وسنهم، وطبيعة التبادلات بينهم (خاصة الرسمية منها)... الخ، وعليه، لم يعد الحوار النّموذجي يشكّل منطلقا أساسيًّا للفعل التربوي، ولم تعد أيضا المواقف والحوارات تُفرض على المتعلّم، بل يُشجّع هذا الأخير على إنتاجها بنفسه، وأصبحت المواقف تكيّف مع النّماذج الحقيقية، فّستمد من الواقع (عكس البنويين الذين يصطنعونها) وتخدم حاجات المتعلّم، إذ لا يكرّر هؤلاء حوارات مصطنعة مسبقا، بل تكون من إنتاجهم ويتعلّمون الكلام التّلقائي، ويبدعون خطابات جديدة كانت البنوية تصطنعها. ومنه، فإنّ الموقف التّربوي في ظلّ المقاربة الجديدة، لا يهدف إلى تمثّل وفهم وتكرار الحوارات النّموذجية فحسب، بل يتوخّى التفكير والمشاركة والتطبيق والإبداع، وتنمية مكوّنات الكفاية التّواصلية لدى المتعلّمين. ويلعب السياق دورا أساسيا في تحديد معاني الوحدات اللّغوية، حيث إنّ «ما يعطي اللّغة تلك البصمة التي يتركها المتكلّم على جسد اللّغة، معنى ودلالة، هو ورودها في سياق تواصلي. هذا السياق لا يحدد

[1] . R. Galisson, d'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères , p 60.

معنى ما نريد أن نقوله ولكن أيضا جنس ما نريد أن نقوله ونتكلّم به»[1]. ويُبرز السّياق الاجتماعي كيفية الأداء الكلامي، وتنغيم الجملة، والمعنى الذي يتولّد عن هذا التنغيم وذلك السّياق، بما في ذلك مختلف الأساليب: التقريرية والاستفهامية والوصفية... الخ. ويشتمل السّياق، عند الوظيفيين، على السياق اللّغوي (التركيب) والسّياق غير اللّغوي أي (الظروف الاجتماعية والثّقافية والحضارية المحيطة باللّغة).

أما بخصوص السّياق غير اللّغوي، فإنّ الوظيفيّين لا يقتصرون على مواقف المنطوق فحسب، بل يهتمون بمواقف المكتوب من أجل الإجابة عن الأسئلة: من يتواصل؟ مع من؟ كيف؟ أين؟ لماذا؟ بأي وسيلة؟...الخ.

* . دور الصّورة: يقتصر دور الصّورة في ظلّ الطرائق البنوية على توضيح دلالة الملفوظ واستبعاد اللّغة الأم والتي طالما كانت تشكّل، في نظر البنويّين، خطرا على اللّغة الهدف (بسبب التّداخل اللّغوي، وكثرة أخطاء المتعلّمين). وقد كانت الطرائق السمعية البصرية تهتم كثيرا بالبعد المرجعي للصورة (أي التركيز على التشابه أو القياس بالواقع، لتضع تحت تصرّف المتعلّم ما تظنّ أنّه يمكن التعرّف عليه) لكن سرعان ما تراجع المنهجيون، في ظلّ التعليم التواصلي، عن الإيمان بتلك الوظيفة، لأنّه حسب قاليسون[2]:

أوّلا . لقد أثبتت التجارب بأنّ الشّفرة الإيقونية هي أقل ثراء وأكثر غموضا من الشّفرة اللّفظية؛

ثانيا . أنّ اللّغة الأمّ قد استعادت اعتبارها، حيث لم تعد الصّورة تحلّ محلّ هذه اللّغة، ممّا جعل هذه الأخيرة تلعب دورَ وسيطٍ ومفسّرٍ ، في الغالب، من أجل استيعاب المعنى في اللّغة الهدف.

وتبقى المقاربة التواصلية وثيقة من فعالية الصورة ودورها في خلق المواقف وإثارة الإبداعية ومساعدتها على عملية التلّفظ، إذ تمنح هذه المقاربة الأولوية للبعد الإبداعي وتحاول أن تجعل المتعلّمين يذوبون في الصّورة، فيعبّرون من خلالها عن حاجاتهم ورغباتهم وأحلامهم، ويتبادلون فيما بينهم حوارات تخصُّهم، مع تجنب الخطاب التّكراري لصالح الخطاب الإبداعي، والصورة تُحفِّز على التّعبير التلقائي والإبداعي. والجديد، في ظلّ هذه المقاربة، هو تجاوز الاقتصار على وظائف الصورة والعمل على التّجديد في طبيعتها، حيث بعد ما كانت الصورة في الطرائق السّابقة، تّصطنع إلى جانب النّصوص ومختلف الوثائق التّربوية، أصبحت حقيقية (لأنّ وظيفتها إثنوغرافية وثقافية) تعبّر بكلّ وفاء عن الاستعمالات الحقيقية للمتكلّمين وعاداتهم والمكان والزمان والمجال الذي يتحرّكون فيه، فالصورة الحقيقية تترجم الواقع ترجمة وفيّة.

---

[1] – أحمد الحامدي، "التعبير الشفوي وتعلّم اللغة العربية" مجلة سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء: 2000، ع11، ص 72.

[2] – R. Galisson, , d'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères, p 97 – 98.

خلاصة: تستهدف المقاربة التواصلية تربية حواس الطّفل وفكره وإعداده للحياة العملية حتى يصبح عضوا فاعلا في المجتمع، إذ تحاول هذه المقاربة أن تجد رابطا قويًّا بين المدرسة والحياة اليومية، وأن تجعل المدرسة مكانا يمارس فيه المتعلّم أفعالا كثيرة؛ كفعل اللّغة التي يمارسها بحريّة، ولا يتمّ تدريبه على إجادة التّحدث والقراءة والكتابة فحسب (أي المهارات اللّغوية بمفهومها التقليدي والتي تعود إلى الكيفية التي يتحقق بها النّظام اللّغوي) بل على المهارات التواصلية التي تعرّفه بكيفية اشتغال هذا النّظام في الاستعمال والتّواصل. وممّا تتّسم به هذه المقاربة:

. اقترابها من الواقع، وجعل التلميذ ينخرط في واقع التّواصل بسرعة ممكنة، وإكسابه القدرة على المهارات العملية (un savoir faire) بلغة المدرسة، ويكتسب المهارة الاجتماعية (un savoir être)؛

. تحفيز المدرّس على انتقاء ما يخدم غرض التّواصل من وثائق ومحتويات ووسائل واستراتيجيات وبرمجة أنشطة ناجعة... الخ، وتحفيز المتعلّم على التّعلّم والتّفاعل والتواصل واستغلال مكتسباته لغرض الفهم والتّعبير وأداء مهام؛

. جعل التلميذ يساهم فيما يتعلَّمه وفي تسيير عمل القسم، وهذه المشاركة من شأنها أن تحقق له الاستقلالية وتحسّه بالمسؤولية، ويتحقّق ذلك من خلال امتلاكه مكوّنات الكفاية التواصلية وهي: المكوّن اللّغوي، والمكوّن الخطابي/النّصي، والمكوّن الاجتماعي، والمكوّن التداولي.

الفصل الثاني

مبادئ من أجل إتقان مكوِّنات الكفاية التّواصلية

المبحث الأول:

. اللّسانيات الاجتماعية وعوائق تعليم وتعلّم النّسق اللّغوي الفصيح بالمدرسة الابتدائية الجزائرية

المبحث الثاني:

. معالم منهجية إتقان الكفاية النّصية وقواعد الخطاب باللّغة الفصحى في مرحلة التّعليم الابتدائي.

المبحث الثالث:

. مبادئ من أجل إتقان الكفاية التّداولية بالنّسق اللّغوي الفصيح.

المبحث الرابع:

. دور القراءة وتحليل النّصوص في تنمية كفاية التّعبير والتّواصل بالنّسق اللّغوي الفصيح في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.

الفصل الثاني: مبادئ من أجل إتقان مكوِّنات الكفاية التّواصلية

تقديم: إذا كانت المقاربة التواصلية ترتكز مبدئيا على اللّسانيات الوظيفية بحقولها المختلفة: التّداولية اللّسانية واللّسانيات الاجتماعية ولسانيات النّص وتحليل الخطاب...، وهي التي تتحكّم في افتراضات واقتراحات وحتى مبادئ هذه المقاربة الجديدة في تعليم اللّغات، فما الذي يهمّ مناهج التّعليم (في ضوء هذه المقاربة) ممّا أتت به الحقول اللّسانية المذكورة في الأعلى؟ وكيف تمكِّن حقل تعليم اللّغات أن يبنيّ إطارا معرفيا خاصا يقوم على أفكار متشعّبة، متنوّعة بتنوّع تلك الحقول المعرفية وبتنوّع واختلاف وجهات نظر أعلامها؟ حيث إنّ ذلك التنوّع والتّشعّب لا يطرح إشكالية بقدر ما يساعد على اقتراح حلول ناجعة لمشكلات تعليم اللّغات إذا ما تمّ استيعابه والتمكّن من التوظيف الإجرائي لأسسه ومفاهيمه، والقدرة على الانتقاء منه ما يخدم مشكلات تعليم النّسق اللّغوي الفصيح بمدارسنا.
وسنحاول، من خلال المباحث التالية، الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الأعلى.

المبحث الأوّل

اللّسانيات الاجتماعية وعوائق تعليم وتعلّم النّسق اللّغوي الفصيح بالمدارسة الابتدائية الجزائرية

1 . اللّسانيات الاجتماعية وتعليم اللّغة وتعلّمها.

1 . 1 . اللّغة من منظور اللّسانيات الاجتماعية.

1 . 2 . اثنوغرافيا التّواصل وتعليم اللّغة وتعلمها.

1 . 3 . استثمار مبادئ اللّسانيات الاجتماعية في تعليم اللّغات.

2 . وضعية تعليم النّسق اللّغوي الفصيح في مجتمع يسوده التّعقيد اللّغوي.

2 . 1 . الوضع اللّغوي في الجزائر.

2 . 2 . الطّفل الجزائري في مواجهة الازدواجية اللّغوية في المدرسة

2 . 3 . أسباب ضعف مناهج تعليم اللّغة العربية الفصحى بالمدارس الابتدائية.

2 . 4 . أثر الوضع اللّغوي السّائد في المجتمع على المتعلّم ولغة التّعليم بالمدارس الابتدائية.

2 . 3 . الحلول المقترحة.

المبحث الأول: اللّسانيات الاجتماعية وعوائق تعليم وتعلّم النّسق اللّغوي الفصيح بالمدرسة الابتدائية الجزائرية

تقديم: يشهد التّعليم الابتدائي بمدارسنا تطوّرات وتجديديات جادة في محتوياته وأهدافه وطرائقه ووسائله المختلفة، إلاّ أنّ معظم الدّراسات الحالية تكاد تتّفق على أنّ الطّفل الجزائري يعاني صعوبات في تعلّم مختلف المواد اللّغوية، وضعفا لغويًّا في غاية الوضوح وفي مختلف المراحل التّعليمية. وقد تناول الباحثون إشكالية ضعف مستوى المتعلّمين في اللّغة العربية كلّ من زاوية معينة، وأرجعوا هذا الضّعف إلى أسباب مختلفة فمنهم من ربطها بالمناهج، ومنهم من أرجعها إلى ضعف تكوين المدرّسين، ومنهم من حمّل اللّغة ذاتها مسؤولية هذا الضعف... الخ. فالأسباب متعددة وعواملها كثيرة ومتشابكة ومظاهر الضعف متنوعة، غير إنّ إشكالات تعليم اللّغة العربية الفصحى في الجزائر (ومعظم الدول العربية) سواء ارتبطت بالطريقة أو المحتوى أو الوسيلة أو التلميذ أو المدرس، فإنّ مصدرها واحد، يتمثّل في أزمة عدم اعتناء بوضع هذه اللّغة؛ وهذا الوضع إشكالي ومعقد، يفرز عواقب وخيمة على المتعلّم بالدّرجة الأولى. وسيتّضح ذلك أكثر في العناصر الآتية من هذا الفصل.

ولاستعراض إشكالية الوضع اللّغوي السائد في المجتمع الجزائري وتبيان أثره في تدهور وضعيّة تعليم النّسق اللّغوي الفصيح بالمدرسة الابتدائية الجزائرية، نلقي أوّلاً نظرة سريعة على الإطار النّظري الذي يساعد على فهم وتخطّي مثل هذه الإشكالات، وهو اللّسانيات الاجتماعية، لغرض تبنّي مواقف علمية والابتعاد عن الأهواء الشخصية، حيث إذا كان اللّسانيون الاجتماعيون قد أكّدوا مرارا أنّ الملكة التّواصلية بلغة ما لا تُكتسب إلاّ بحضور شرط أساسيّ ألا وهو **الوسط**، فإنّ اللّغة العربية الفصحى تفتقر إلى هذا الشرط، وهذا ما عقّد أكثر وضع تعليم هذه اللّغة.

1 . اللّسانيات الاجتماعية وتعليم اللّغة وتعلّمها: كانت فترة السّتينيات والسّبعينيات حافلة بتجديدات في مجال الدّراسات اللّسانية أثمرت على أساسها أساليب تعليمية جديدة وعُدّلت طرائق تعليم اللّغات، فأصبح هذا المجال ينهض على أهمية الجانب **الاجتماعي للّغة**، ويستوحي مبادئه من الدّراسات التي طوّرتها اللّسانيات الاجتماعية بخاصة. ومن أبرز اهتمامات هذا العلم؛ عنايته بمختلف أنظمة التواصل، فقد وجّهت اللّسانيات الاجتماعية اهتماما خاصا للنّظام اللّغوي باعتباره أفضل هذه الأنظمة، وأكّدت أنّ هذا النظام لا يستعمل إلاّ في إطاره التّواصلي. وكان لذلك أثر في تعليم اللّغات، إذ خطى هذا المجال خطوات معتبرة في وصف

مكوّنات الكفاية التواصلية، وصياغة مبادئ تعليم الكفاية الاجتماعية صياغة تستجيب من جهة، لما تقتضيه اللّسانيات الاجتماعية والوظيفية بصفة عامة بخصوص طبيعة الظاهرة اللّغوية وماهيتها ووظائفها الأساسية وحاجة الفرد والمجتمع إلى إتقان هذه الوظائف لسدّ حاجاتهم، وتستجيب، من جهة أخرى، للمطالب النّفعية للمقاربات الحديثة في تعليم اللّغات، لاسيما التّواصلية منها. وتُعتبر الكفاية الاجتماعية من المكوّنات الأساسية للكفاية التّواصلية، توفّر الفرد (المتعلّم) إمكانيات استعمال اللّغة في المواقف والسياقات، من بين هذه الإمكانيات الخلفية الثقافية والاجتماعية للمتكلّمين، هذه الخلفية تؤثّر بفعالية في إنتاج الملفوظات وفهمها.

وتسعى اللّسانيات الاجتماعية إلى دراسة العلاقة بين اللّغة والمجتمع الذي يتواصل بها، ممّا قاد إلى تزايد الاهتمام بـ «حالة المتكلّم كمعطى اجتماعي من حيث أصله السّلالي، ووضعه الاجتماعي ومستواه المعيشي والثقافي... الخ، وربط هذه الحالة بنوع اللّغة التي يستعملها انطلاقا من مجموع القواعد التي تضبطها، لأنّها دائما تحدد في زمان ومكان وبيئة اجتماعية معينة»[1] ويبحث أيضا في التنوعات اللغوية التي يمكن أن تسود مجتمعا واحدا، ووضعية اللّغة المشتركة بين هذه التنوّعات، كما يبحث في العوائق التي يكون سببها هو الازدواجية اللّغوية أو الثّنائية أو التّعدّدية في المجتمع الواحد، وما يتركه هذا التّعدد من آثار سلبية في حياة المتعلّمين، واللّغة التي يتعلّمونها.

وتتدخّل اللّسانيات الاجتماعية لمعالجة مشاكل مطروحة في الميدان التّطبيقي بسبب الازدواجية اللّغوية أو التّعددية أو الثّنائية، وذلك كتقويم لغة المتعلّمين في مرحلة من مراحل التدريس، ليس فقط من أجل إظهار ما يتخلّل خطاباتهم الشّفوية والكتابية من أخطاء وتصحيحها، وإنّما بحثًا عن أسبابها الموضوعية، وربطها بالواقع الاجتماعي، وتحديد التّداخلات اللّغوية، ووصف الحالات الأمراضية التي تصيب اللّغة نتيجة عوامل معينة[2]. ومن هنا تشكل اللّسانيات الاجتماعية أداة مهمة لمعالجة إشكالات استخدام اللّغة، وتخطّي هموم ممارسة اللّغة داخل القسم بسبب التّنافر القائم بين النّسق اللّغوي الفصيح ومختلف الأنساق المستضمرة في المحيط الاجتماعي.

1 . 1 . اللّغة من منظور اللّسانيات الاجتماعية: تدرس اللّسانيات الاجتماعية اللّغة في علاقتها بالمجتمع، ويعتبر العلماء اللّغة **ظاهرة** لأنّها تعكس الواقع الاجتماعي الذي هو مصدرها وتنبع من أعماق الإنسان وتعبر عن شخصيته، ونرى المجتمع فيها بكلّ وضوح، وهي ومرآة تعكس

---

[1] – المصطفى بوشوك "علم اللغة الاجتماعي وتعليم العربية الفصحى" مجلة التدريس، تصدر عن: كلية علوم التربية: جامعة محمد الخامس . الرباط. 1978، ع5/4، ص 42.

[2] . المرجع نفسه، ص 43، (بتصرف).

بنية التنظيم الاجتماعي لمجتمع معيّن. ويعتمد النّظر إلى اللّغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية على الرأي لقائل بأنّ اللّغة توجد فقط لأغراض اجتماعية، وعليه ينبغي على دراسة اللّغة أن تخاطب هذه الأغراض، وذلك لأنّ حسب هذا المعتقد:

«1 – تظهر صيغ اللّغة ومعانيها في سياقات اجتماعية وتتغيّر باستمرار؛ استجابة للمتغيّرات الاجتماعية والثقافية؛

2 – تساهم اللّغة في بناء الواقع الاجتماعي والثّقافي، كما تساهم في إدراكنا وملاحظتنا التّجارب الاجتماعية؛

3 – يتم اكتساب اللّغة في السّياق الاجتماعي، كما أنّ اكتساب اللّغة يعدّ أحد ملامح الانخراط في المجتمع والإدراك العام.

4 – إنّ ممارسة اللّغة هي الدليل الأكثر أهمية في كيفية عمل اللّغة، وهي بذلك ليست عائقا أمام المهارات الفردية. (...)؛

5 – يتمّ استخلاص المعنى من أفعال المشاركين التّواصلية الحقيقية كالكتابة، والمحادثة، كما أنّ المعنى يعدّ أمرا طارئا على الصّيغ اللّغوية، وليس متأصّلا فيها؛ أي أنّه قد يتغيّر بتغيّر السياق»[1]، هذا يعني أنّ اللغة ليست بنية شكلية فحسب، بل هي سلوك اجتماعي يكتسبه الفرد من المجتمع في سياقات اجتماعية معيّنة، مما اقتضى دراسة هذه الظاهرة في السّياق الذي انبثقت منه دون إغفال العناصر الخارجية، خاصة الاجتماعية منها، حيث تتحقق اللّغة في مجتمع ما نتيجة التّفاعل اللّغوي والاجتماعي بين المتخاطبين، وبحضور متكلم (متكلمين) ومستمع (مستمعين) في موقف لغوي يدور فيه التخاطب والتّحاور، وتتوزّع فيه الأدوار والوظائف وفق معايير اجتماعية يتقاسمها هؤلاء المتكلّمون.

وتحاول اللسانيات الاجتماعية إبراز ذلك التّأثير والتّأثّر الحاصل بين البنية اللّغوية (بكل مستوياتها الصوتية، الصرفية، التركيبية والمعجمية) وبقية عناصر البناء الاجتماعي باعتباره نسيجا متكاملا بعناصره الملتحمة فيما بينها لتشكل شبكة متماسكة، كما تحاول الكشف عن الوظائف الاجتماعية والثقافية للّغة، وعن القواعد الاجتماعية التي تضبط السّلوك اللّغوي في جماعة لغوية معيّنة، والكشف أيضا عن العلاقات الرابطة بين بنية اللغة والبنية الاجتماعية بتقاليدها وحضارتها ونظمها المختلفة وإيديولوجياتها وتاريخها وأنماط الحياة فيها. ويركز هذا العلم في بحثه عن المسائل السابقة بالإجابة عن الأسئلة: من يتكلم، مع من؟ بأي لغة، وكيف؟

[1] – ميشل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ص 75، 76.

1 . 2 . اثنوغرافيا التواصل وتعليم اللّغة وتعلّمها: لقد تأثر اللّغويون الاجتماعيون أمثال (هايمز وقومبرز) بالدراسات الأنتربولوجيا اللّسانية عند (ورف وسابير وبواس)، مما جعلهم يدعون إلى ما يسمى باثنوغرافيا التواصل*، فوضع هذان العالمان نموذجا للتّواصل، واعتنت دراساتهما بـ«وصف الممارسات اللغوية والخطابية لمختلف المجموعات الثّقافية والاجتماعية، بتركيزها على الوظائف أكثر من تركيزها على البنية. واعتبار المنطلق ليس هو السّنَن اللّغوي، بل النشاط الخطابي للمتكلّم»[1]. وكان هذا النّموذج وثيق الصّلة باللّسانيات الوظيفية وتحليل الخطاب وأفعال اللّغة أكثر من ارتباطه بالبنوية، مما أدى بـ(هايمز) إلى استحداث مفهوم **الكفاية التواصلية**، يبيّن من خلاله أنّ عملية التواصل لا تكتفي بمعرفة القواعد اللّغوية، وإنّما بكيفية استعمال تلك القواعد في السياقات الاجتماعية، إذ يمكن أن نميّز داخل المجتمع الواحد مجتمعات صغيرة، فلغة أهل الرّيف تختلف عن لغة أهل المدن، وتختلف لغة المثقفين عن لغة الأميين، وتختلف لغة الفلاحين عن لغة المهندسين... ومن هنا يتّضح تتعدّد النّماذج اللّغوية في المجتمع الواحد بسبب التأثيرات الخارجية ومختلف السّلوكات الاجتماعية التي تمارس تأثيرها الفعلي على النّموذج السائد في وسط اجتماعي معيّن، كلّ ذلك هو نتيجة عوامل ثقافية واجتماعية وتاريخية ...الخ. ولما أدرك (هايمز) وجود ارتباطات كثيرة بين الإثنوغرافيا والأوساط التربوية، استغلّ النتائج التي أسفر عنها هو وزملاؤه في مجال إثنوغرافيا التواصل، ليصل إلى أنّ ما هو متين بالنسبة للبيداغوجيا «ليس الفهم بشكل أفضل للكيفية التي بنيت بها اللّغة، وإنّما الفهم الجيّد للكيفية التي تُستعمل بها هذه اللغة»[2]، يعني لا ينبغي تعليم بنية فريدة ومثالية في الوسط المدرسي، وإنّما الأساس هو تبنّي مقاربة بيداغوجية تقوم على تدريس اللغة في إطارها الثقافي والاجتماعي. وربّما هذا ما أدى بنفر من الباحثين العرب إلى الدعوة إلى إحلال اللّهجات محلّ الفصحى بالمدارس كحلّ مقترح للمشاكل الراهنة التي يعيشها تعليم النّسق اللغوي الفصيح، وهو السّبب الذي أدى إلى تنوّع الكتاب المدرسي الخاص بكل مستوى من مستويات التّعليم في بعض الدول العربية، كالمغرب الأقصى، حيث تتبنى المنظومة التّربوية المغربية فكرة اعتماد كل جهة من الجهات الرئيسية للبلاد الكتاب الذي يستجيب

---

* «لقد أظهرت إثنوغرافيا الاتصال تنوع الأداء اللغوي، وتنوع الوظائف الاجتماعية للكلام. كما كشفت عن المعايير الاجتماعية والثقافية التي تسودها. ثم إنّها اضطلعت بوصف المدونة اللسانية لأعضاء الجماعة، وبوصف مميزات الظروف التي يمكن للاتصال أن يتم فيها وينتشر».

. أزولد ديكرو وجـ. م. سشافير، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر. منذر عياشي، ط2، المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء: 2007. ص 136.

[1] . ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، ص65.

[2] – Bachman et autres, langages et communications sociales, p 196.

لظروف الطّفل السوسيو. ثقافية، وتتضمن المعتقدات والأعراف السائدة بمنطقته، ممّا ييسّر له التّجاوب مع المحتويات وتمثّلها بشكل أفضل، وهذا يساعد، خاصة، متعلّمي مناطق أقصى الجنوب مثلا، وكذا النّاطقين باللّهجات الأمازيغية... الخ.

ويعود الاهتمام باللّغة في إطارها الثقافي إلى ذلك التّفاعل المستمر والدائم بين السلوك اللّغوي والسلوك الاجتماعي لأفراد الجماعة اللغوية، حيث يتأثرّ السّلوك اللّغوي بالسّلوك الاجتماعي، فتتنوّع النّماذج اللّغوية بتنوّع المعطيات الفكرية والسّمات الثّقافية وسلوكات المتكلّمين، وكلّ ذلك يشكل ظروفا تساعد على فهم الرسائل وتأويلها. ويبقي المستوى الدلالي من اللّغة المستوى الأكثر تجسيدا للتنوّعات السّائدة في المجتمع، إذ تختلف طريقة تحليل الواقع باختلاف التّجربة ونمط الحياة ويتجلى ذلك بوضوح في الدّلالات التي تضفيها كلّ جماعة محلية على الرّموز اللّغوية. وبتعبير آخر، فإنّ السلوكات الاجتماعية لا تؤثر في البنية النّحوية أو الصّرفية بقدر ما تؤثرّ على المضمون اللّغوي حيث تتأثر اللّغة بصفة عامة والدّلالة بصفة خاصة بشخصية المتكلّم والسّامع، وأحوالهما، ودور كلّ منهما، ممّا جعل بعض العلماء يحمّلون **المعايير الاجتماعية** مسؤولية التّفاهم والتّواصل النّاجح باللغة. ولا يستقيم معنى فعل لغوي ما دون ربطه بالظّروف التي تمّ فيها التّلفظ به وخصائص كلّ من المتكلّم والسّامعين وموضوع الحديث...، إلى غيرها من العناصر الخارجية التي تؤثّر في فهم المعنى وتخلع على الملفوظات بدلالات لا تُفسر إلى بحضور هذه العناصر.

1 . 3 . استثمار مبادئ اللّسانيات الاجتماعية في تعليم اللّغات: يقول باختين (Bachtine) أثناء حديثه عن اللّغة «الكلمة هي جسر بيني وبين الآخرين»[1]، فلا ينظر باختين إلى اللّغة إلاّ من خلال المجتمع الذي يتكلّمها، معتبِرا إيّاها ظاهرة اجتماعية تنتج عن التّفاعل الاجتماعي بين المتكلّمين بها، وهي رابط اجتماعي يساهم في تماسك أفراد المجتمع. وهذه الفكرة شغلت اهتمام الديداكتيكيّين الوظيفيّين في تعليم اللّغات، فوجّهوا اهتماما خاصا للجانب الاجتماعي والثقافي، ولعلاقات التّفاعل بين المتعلّمين، وطبيعة التّواصل الذي يجري في قاعة الدرس، واقتنع هؤلاء بأهمية ما تنص عليه أبحاث العلماء، أمثال (هايمز، وبرنشتاين وقمبرز...) وأدركوا أنّ المدرسة هي المؤسسة الأكثر قدرة على تنمية المواقف والاتجاهات ومختلف المعتقدات السّائدة في المجتمع، وتحقيق التّفاعل بين الظاهرة اللّغوية والمتكلّمين بها، وقد أصبح من الطّبيعي أن يضع التّعليم المنبني على التّفاعل الاجتماعي في أولوية اهتماماته ما يلي:

1 . 3 . 1 . **الوظائف اللّغوية:** فاللّغة وسيلة لأداء وظائف اجتماعية تلبي حاجات أفراد الجماعات اللّغوية عن طريق مختلف الأفعال الكلامية، وتوجد وظائف كثيرة تؤديها اللّغة إلى جانب

[1] – – Bachman et autres, langages et communications sociales, p 9.

الوظيفة الأساسية التي هي التواصل، كتحقيق الفهم، والشعور بالانتماء إلى مجتمع معين والتّعبير عن الفكر والشّعور والأحاسيس، وتستعمل في المناسبة الرّسمية لتؤدي وظائف اجتماعية وشكلية في الوقت نفسه (مناسبات دينية، قانونية كالمحاكمات والبيع والشراء والزّواج والطّلاق...) وغيرها من الوظائف التي تهدف في حقيقتها إلى التّواصل لكن بطريقة غير مباشرة. ومنه استلزم على المناهج التّعليمية أن تعكس هذه الوظائف من خلال المضامين التي تُعدّ لمختلف المستويات، ويتمّ توزيع تلك المضامين على المستويات التّعليمية حسب الحاجات والأهداف المرجوة.

1 . 3 . 2 . **العوامل الثقافية:** اللّغة مرآة تعكس ثقافة متكلّميها وتجاربهم وماضيهم وحاضرهم وكلّ ما يتعلق بوجودهم، فهي تترجم تلك الثّقافة بكل صدق وفعّالية. وثقافة المجتمع يصنعها أفراد الجماعة، فترتبط بنمط تفكيرهم وطريقة حياتهم وأسلوب عيشهم، لذلك فهي في تغيّر وتجديد مستمر. وتأتي اللّغة لتصوّر أنماط تفكير الجماعة التي تستعملها ونظرة تلك الجماعة إلى الأشياء في الواقع وتجربتها في الحياة.

ونظرا للعلاقة المتينة بين اللّغة والثّقافة، أضحى من الضّروري جدا أن يكون تعليم اللّغة نابعًا من ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده، من أجل غرس أنماط ثقافية معيّنة لدى المتعلّم، وتحقيق هدف من الأهداف العامة للتّربية وهو الحفاظ على التّراث الثّقافي للمجتمع، إذ لا يمكن تعليم اللّغة بمعزل عن التّراث الفكري والقيّم الثّقافية والحضارية والقيم الدّينية والأخلاقية للمجتمع، مثلما يستحيل عزل اللّغة عن ثقافة متكلّميها ومعتقداتهم السّائدة. واللّغة وثيقة الصّلة بماضي المجتمع وحاضره وتطوّره وتأخّره، وبمعتقداته وقيّمه وبأصالته وحداثته، وكلّ هذه العناصر يظهر أثرها جليّا في المقرّرات الدّراسية ومحتوياتها بصفة عامة وفي محتويات مادة اللّغة بخاصة، حيث لا تشكّل هذه العناصر الغاية القصوى من تدريس اللّغات، بل الوسيلة التي يكتسب الفرد بواسطتها أفعالا دون الانحراف عن مواقف الاستعمال.

ويستهدف تعليم اللّغة، في ضوء المنهج الوظيفي التواصلي، بناء نحو تركيبي لدى المتعلّم (كما هو معمول به لدى الوظيفيين) وهو نحو لا ينبني على قواعد منطقية، بل على قواعد سوسيو. ثقافية تسمح للمتعلّم باختيار، ضمنيا، ما يجب قوله ومتى، وكيف، ولماذا... قصد تنمية ملكته الاجتماعية والخطابية والتداولية قبل أن يلجأ إلى المعرفة الصريحة بالضّوابط المنطقية للّغة.

1 . 3 . 3 . **التفاعل الاجتماعي:** يبحث اللّسانيون الاجتماعيون في الكيفيات التي تتفاعل بها اللّغة مع المجتمع، وينظرون في التغييرات التي تصيب بنية اللّغة استجابة لوظائفها الاجتماعية المختلفة مع بيان هذه الوظائف وتحديدها[1]. وعليه، نجد هؤلاء يربطون بين الخطاب والإطار

[1] . كمال بشر علم اللغة الاجتماعي . مدخل . ط3، دار غريب للطباعة. القاهرة: 1997، ص 45.

الاجتماعي الذي يجري فيه التّخاطب، مؤكّدين أنّ الخطاب هو الممارسة الفعلية للكلام في إطاره الاجتماعي. وينشأ مفهوم الخطاب، حسب بيار أشار، «أثناء مرحلة استخدام الكلام كفعل اجتماعي، في حين يلتزم النّظام اللّغوي بتأمين شروط الدّلالة لهذا الفعل. غير أنّ التّفاعل بينهما يسلك اتجاها مغايرا. فهو يحاول إدراك الأبعاد اللّغوية في السّيرورة الاجتماعية»[1]. وقد عكف هؤلاء العلماء على دراسة الأفعال الاجتماعية المرتبطة بالكلام، إذ يقرّ (أشار) أنّ ثمّة فروق تميّز بين اعتبار أفعال الكلام وبين تقدير خصوصياتها التي تتدرج في مرتبة الخطاب.

ويعتبر التّفاعل الاجتماعي محركا أساسيا للنّمو المعرفي، وتكوين الذّات، ويتحقّق ذلك لدى الطّفل المتعلّم عندما يشارك في تفاعلات اجتماعية مختلفة، ويطلق البعض على التّفاعل المتبادل بين المتواصلين بـ«**التفاعل الرّمزي**» (interaction symbolique) لكون هذه التّفاعلات تستند إلى التّواصل وباعتبار أنّ هذه الظّاهرة **نسقا رمزيا**، وتساهم التّفاعلات داخل القسم في تربية المتعلّمين وإحداث تغيير مستمر في سلوكاتهم، وتدريبهم على تبادل العلاقات الاجتماعية الفعّالة واندماجهم في الجماعات، هذا بالإضافة إلى أنّ «مجالات التّفاعل الاجتماعي بين جماعات المجتمع التربوي متنوّعة اتساعا وعمقا داخل حجرة الدراسة، وداخل المدرسة عموما، وبين المدرسة وجماعات المجتمع المحلي المختلفة. ولا يمكن غض الطّرف عن هذه الأشكال من التّفاعل باتجاهاتها ومضامينها وتأثيرها لأنّ لها انعكاساتها التّربوية والتّعليمية غير المباشرة»[2]، فيكتسبون عن طريق هذا التّفاعل ثقافة الجماعة الذي ينتمون إليه، ويتعلّمون لغته وقيّمه وعاداته.

1 . 3 . 4 . لعب الأدوار: لقد برهن جورج ميد، من خلال ملاحظاته حول وظائف اللّغة واللّعبة الفرية والاجتماعية، كيف ينمو الطّفل على المستوى الذّهني ويصبح اجتماعيا من خلال لعبه دور الآخرين؛ حيث يكتسب الطّفل المعرفة من خلال الأدوار التي يلعبها وقواعد اللّعبة، كما يتعلّم كيف يتأمّل ذاته كفرد من الجماعة وكعنصر مختلف عن الآخرين، فما يجري خلال اللّعبة، حسب ميد، هو تجسيد لما يحدث في الحياة اليومية. ويرى ميد أنّ ذات الطّفل تنمو عن طريق التّماهي مع الآخرين في الأدوار التي يلعبونها، وذلك من خلال استدخال الآخر. ويعتبر لعب الأدوار من أبرز النّماذج الاجتماعية المعتمدة في تعليم اللّغات، إذ يتيح اللّعب للمتعلّمين الإعلان عما يختلج بداخلهم، ويتّخذون مواقف معينة باستخدام اللّغة ليتواصلوا مع الطّرف الآخر قصد ترجمة قيّمهم وشعورهم، ويؤثّروا في غيرهم بواسطة اللغة. ويقول أحد المربّين في سياق حديثه عن نموذج "لعب الأدوار" :«نحن نستخدمه لنتبيّن إحدى طرق تكوّن بنية تعلّم في الصف. ويستكشف

[1] ـ بيار أشار، سوسيولوجيا اللغة، تر: عبد الوهاب تزو، ط1، منشورات عويدات. بيروت: 1996، ص 23.

[2] . السيد سلامة الخميسي، التربية والمدرسة والمعلم، قراءة اجتماعية ثقافية، ص 151.

التّلاميذ في لعب الدّور مشكلات العلاقات الإنسانية لأنّهم يحسمون مواقف مشكلة ثمّ يناقشون سَنَّ القواعد لها»[1]. ويتعامل كل فرد، في الحياة اليومية، مع كلّ موفق بأسلوب خاص به؛ حسب مشاعره، وقدراته التفكيرية، واتّجاهاته وذكائه، ويتدخَّل تاريخ الفرد وظروفه المختلفة في تحديد الدّور الذي يلعبه، إلى جانب ثقافة المجتمع ومعتقداته التي تفرض على الأفراد الالتزام بسلوكات معيّنة أثناء أداء الأدوار وفي تصرفاتهم مع الغير، وكلّ هذه العوامل يراعيه نموذج لعب الأدوار أثناء تعليم اللّغة. ويضع المدرّس، أثناء لعب الأدوار، التّلاميذ في مشكلة ليتبادلوا الحديث ويتناقشوا في موضوع لإيجاد الحلول، ويتجادلون لأنّ مثل هذه المواقف يواجهها الإنسان في حياته اليومية طول الوقت تقريبا. ويساهم لعب الأدوار قي تنمية مهارات الطّفل التواصلية، وتنمية قدراته على حلّ المشكلات والاندماج في مواقف هذه المشكلات للبحث عن الحلول المناسبة، ويثير هذا النشاط تفكير المتعلّم، ويُطور ذكاءه، ويغيّر من سلوكاته واتجاهاته وقيّمه، ويميل إلى التّركيز والإنصات، والرّبط التلقائي بين الأحداث الموقفية والأحداث الكلامية، وتنمو ملكته التداولية والخطابية. كما يساعد لعب الأدوار المربي على معرفة شخصية المتعلّم وميولاته وقدراته، وبالتّالي تُعدّ المواد التعليمية ومحتوياتها وفق هذه القدرات والميولات من أجل تحقيق الأهداف والنّمو المتوازن للطّفل.

وانطلاقا ممّا سبق، نقول إنّ اللغة وسيلة لعملية التّفاعل الاجتماعي والنّمو الفكري، وتساعد على تحقيق التّفاعل الاجتماعي التّربوي وتزويد المتعلّمين بتراث مجتمعهم الثّقافي والاجتماعي والمعرفي وتساهم في تحقيق التّكامل الاجتماعي لديهم، بتزويدهم بما يدعِّم تكاملهم الاجتماعي والوظيفي والثقافي.

2 . وضعية تعليم النّسق اللّغوي الفصيح في مجتمع يسوده التعقيد اللّغوي:

2 . 1 . الوضع اللّغوي في الجزائر: أهم نقطة يثيرها البحث في هذا العنصر هي قضية الوضع اللّغوي السائد في المحيط الاجتماعي الجزائري، والآثار السّلبية لذلك الوضع على المتعلّمين باللّغة العربية الفصحى في المدارس الابتدائية بالخصوص. وتشكل معطيات اللّسانيات الاجتماعية أداة أساسية لدراسة الوضعيّة اللّغوية في الجزائر، وأثر هذه الوضعية في تعليم النّسق الفصيح بالمدرسة، كالاستفادة، مثلا، من تحديد هذا العلم لما يسمى بالمجتمع المحلي للكلام كالمجتمع الجزائري الذي يُبدي في ظاهره ثنائية بسيطة وهي لغة عربية / لغة أمازيغية، في حين يشمل عدة لغات محلية، تختلف وضعيات استخدام هذه اللغة أو تلك، إذ نجد معظم المتحدّثين يتكلّمون اللّهجات العربية، يلي ذلك اللّهجات الأمازيغية، ثمّ اللّغة الفرنسية واللغات الأجنبية

[1] ـ جابر عبد الحميد، التّدريس والتعلّم ـ الأسس النظرية، ط1، دار الفكر العربي. القاهرة: 1998. ص 306 .

الأخرى. ويقتصر الاستعمال اللّغوي الفصيح على المدرسة والإدارة والسّياسة والطّقوس الدّينية، فهي لغة الاستعمال في المواقف الرّسمية.

لقد عُرف العالم اللغوي الاجتماعي فرقسون (Fergusson) باهتمامه بالمجتمعات المحلّية للكلام، ووصف الوضعيات اللّغوية المعقّدة لتلك المجتمعات، مركّزا بالخصوص على الظاهرة المسماة بالازدواجية اللغوية (Diglossie) أي تعايش لغتين معا في نفس المجتمع لضمان حاجات التّواصل بين أفراد الجماعة. والمعنى الذي استخدم فيه فيرقسون هذا المصطلح هو للدّلالة على «بعض مجتمعات الكلام التي نستطيع أن نميِّز فيها نوعين أو أنواعا مختلفة من نفس اللّغة يستخدمها بعض المتخاطبين في مواقف اجتماعية مختلفة، وفي مثل هذه المجتمعات نجد أنّ معظم الأعضاء يجيدون كل هذه الأنواع من اللّغة الواحدة، وأنّهم يشعرون بأنّ كل نوع ملائم لظروف معينة»[1]. وقد استخدم فرقسون مصطلح (Diglossie) لأوّل مرة في دراسة له، تتمثل في مقارنة لظاهرة الازدواجية اللّغوية في اللّغات التالية: العربية، اليونانية الحديثة، السويسرية الألمانية، ولغة المستعمرات الهجينة في هايتي (بأمريكا اللاتنيية) ونُشرت هذه الدّراسة (سنة 1959) في مقال عنوانه ازدواجية اللغة (Diglossia). وقد كان غرض فرقسون من دراسته هو الكشف عن الصّراع اللّغوي الذي يسود المجتمعات التي تتّسم بالتعدّدية، فحاول أن يحدد مفهوم الازدواجية انطلاقا من التّوزيع الوظيفي للّغتين اللّتين تشكّلان الازدواجية اللّغوية، فأقرّ بأنّ إحدى هذه اللّغات **رفيعة** وهي اللّغة الفصحى، والأخرى **وضيعة** وهي العامية (كما هو الشأن في اللّغة العربية مثلا). وتوصل فرقسون إلى استخلاص النتائج التالية:

* اللّغة الرّفيعة تتّسم بالنّفوذ، وهي لغة التّعليم والمعاملات الرسّمية والطّقوس الدّينية، ولغة الآداب المكتوبة والتي تعود إلى حقبة زمنية بعيدة؛

* اللّغة الوضيعة هي لغة التداول اليومي ممّا يكسبها سمة (اللّغة الوضيعة) وهي لغة الأحاديث الحميمية، والآداب الشفوية الشعبية؛

* تستمر حياة اللّغة الرّفيعة إلى جانب اللّغة الوضيعة لعدة قرون، وتنتمي هاتان اللّغتان إلى نفس السّلالة اللّغوية؛

* البنية النّحوية للّغة الرّفيعة أكثر تعقيدا منه بكثير في اللّغة الوضيعة، أمّا من النّاحية الصّوتية والمعجمية فبينهما تطابق متعدّد.

وإلى جانب تعايش الفصحى واللّهجات في المجتمع الجزائري، هناك ظاهرة أخرى أكثر تعقّيدا للوضع اللّغوي في الجزائر (وفي بعض دول المغرب العربي كالمغرب الأقصى مثلا) وهي ظاهرة

[1] . محمد السّيد علوان، المجتمع وقضايا اللغة، دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية: 1995، ص 131.

الثنائية اللّغوية، إذ تختلف هذه الأخيرة باختلاف مناطق البلاد، فنجد مناطق تتحدّث (أمازيغية / عربية) وأخرى (عربية / فرنسية) ومناطق تتحدث (أمازيغية / فرنسية). وكثير هم الأفراد الذين يتقنون لغتين أو أكثر (عربية / فرنسية / أمازيغية...)، حيث يسود المجتمع الجزائري تعدّد لغوي معقدّ قد بلغ فيه الاحتكاك اللّغوي ذروته، إذ نجد أفرادا لا يتقنون أكثر من لهجة واحدة (الفئة غير المثقفة بالخصوص) إما عربية فقط أو أمازيغية، وقد نجد أفرادا آخرين يتقنون أربع لغات (عربية دارجة، لهجة أمازيغة، لغة فصحى، لغة فرنسية) وينطبق الوضع الأخير أكثر على الفئة المثقفة من النّاطقين باللّغة الأمازيغية. وقد لاحظ فرقيسون، وهو يدرس المجتمعات المحلية للكلام (كالمجتمع الجزائري مثلا) كيف يتحوّل المتكلّمون في مواقف مختلفة «من إحدى اللّغات إلى أخرى، حيث يمكن أن يتكلّم الفرد مستوى لغوي في المنزل، ويتحول إلى آخر في المدرسة أو العمل، ثمّ يعود مرة أخرى إلى الأولى في أي لقاء مع الأصدقاء وهكذا»[1]. وهذه الظاهرة يتميز بها حتى الكلام الفردي، حيث إنّ معظم الجزائريين حين يتكلمون، نجد أنّ ذلك الوضع الاجتماعي والتحوّل في المواقف المختلفة ينعكس على السّلوك الكلامي الفردي. ويتعقّد السّلوك اللّغوي للفرد بسبب تعقيد وتشابك العوامل والمواقف اللّغوية الاجتماعية المحيطة به، فنادرا ما نجد جزائريًّا يتلفظ بخطاب ما (وفي أي موقف عادي) ذو بنية لغوية واحدة دون أن يستخدم لغتين على الأقل، وقد يمتدّ ذلك في كثير من الأحيان إلى المواقف الرّسمية. كما نجد أفرادا في مجتمعنا الجزائري لا يتفاهمون في ما بينهم لكونهم لا يتكلمون اللّهجة نفسها رغم أنّهم في مجتمع واحد، ويذهب بلومفيلد في هذا الصدد إلى أنّ :«أعضاء الجماعة اللّغوية بإمكانهم أن يتكلّموا بطريقة مماثلة بحيث يمكن لأحدهم أن يفهم الآخر كما يمكنهم أن يتباينوا بحيث إنّ الأشخاص الذين يقطنون الجهات المجاورة لا يفهم بعضهم البعض الآخر»[2]، حيث إذا التقى شخص يقطن في الجنوب بشخص آخر يقطن في الشّمال، صعُب عليهما التّفاهم.

وتُعتبر اللّغة العربية الفصحى، في المجتمع الجزائري، لغة المدرسة ولغة الكتابة وهي اللّغة الرّسمية بصفة عامة، في حين تتّسم اللّهجات بالطّابع الوظيفية، فهي المتداولة في الاستعمال اليومي، لذا يتفاعل معها الطّفل المتعلّم أكثر مما يتفاعل مع الفصحى، حيث إنّ التّفاعل يتمّ من خلال وضع اللّغة في سيرورة اجتماعية، هذا ما ليس للفصحى الحقّ فيه، ويعكس غياب التفاعل مع الفصحى سيطرة اللّهجات على فكر الطّفل وتأطيره بها، وتأكيدا لهذا الافتراض نجد أغلبية

---

[1] . محمد السيد علوان، المجتمع و قضايا اللغة، ص 135.

[22] – جون لويس كالفي، علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر. الجزائر: 2006، ص 89.
نقلا عن: . Leonard Bloomfield,le langage, payot, Paris: 1970, P 44.

المتعلّمين يتقنون ملكات لغة المحيط أكثر من لغة المدرسة، ويمتدّ ذلك إلى المستويات المتقدّمة ونجد «أغلب اللّهجات التي ينتجها التّلاميذ بعد مرحلة معينة من تعلّم اللّغة العربية الفصحى تعكس تأثيرات لغوية خاصة بكل منطقة جغرافية متميّزة باستعمال لهجة جغرافية (...) ولا يخفي على أحد، مدى تأثّر نمو مهارات التّلميذ وقدراته اللّغوية، بالبيئة اللّسانية التي يعيش فيها»[1]، ممّا يعيق النّمو الصّحيح للّغة المدرسة. وتختلف منزلة اللّغة الفصحى باختلاف الظّروف الاجتماعية والثّقافية للمتعلّمين، إذ تعتبر الفصحى على مستوى التّداول لغة ثانية للمتعلّم النّاطق بلهجة من اللّهجات العربية ولغة ثالثة للمتعلّم النّاطق بلهجة من اللّهجات الأمازيغية، ولذلك فإنّه مهما بلغت درجة استضمار الطّفل النّسق اللّغوي الفصيح في المدرسة، فإنّ ملكته بهذا النّسق لا يمكن أن تكون موازية لملكته بالعامية، وذلك بسبب اختلاف الأوضاع الاجتماعية ووظائف كلّ من اللّغتين، إذ تبقى العامية بالنّسبة للمتعلّم لغة الاستعمال اليومي **تتميّز بالطّلاقة والكفاءة في التّعبير الشّفوي والتّواصل** أمّا الفصحى فهي لغة التّواصلات الرّسمية والوظائف الاجتماعية العليا، تتميّز بالبناء اللّغوي وفهم المقروء والمكتوب. فكيف هو حال تعليم النّسق اللّغوي الفصيح بالمدرسة الجزائية في مثل هذه الظروف؟

2 . 2 . الطّفل الجزائري يواجه الازدواجية اللّغوية في المدرسة: ينشأ الطّفل الجزائري في بيئة تكون فيها اللّغة الأم هي اللّهجة العربية أو الأمازيغية، وتختلف لهجات المحيط باختلاف مناطق البلاد، إذ نجد أنّ لكلّ لهجة نظاما نحويّا وصرفيا ومعجميا خاصا بها وأعرافا اجتماعية تضبط استعمالها، إضافة إلى أنّ «وعاء الفصحى الواسع، وخاصة ما يتعلق فيه بالتّراث، يرتبط في كثير من ملامحه بخصائص تعبِّر عن ثقافة قد تختلف اختلافا جذريا عن ثقافة الطّفل المعاصر، أو في أفضل الأحوال لا تقترب منها كثيرا، ويبدو ذلك واضحا لأوّل وهلة في مستوى الموضوعات التي تدور حول أحداث وشخصيات لا يتفاعل معها الطّفل»[2]. فعندما يدخل الطّفل المدرسة يصادف لغة جديدة لها نظام ومعجم وأعراف اجتماعية تنفرد بها وهو النّظام اللّغوي الفصيح، وبالرّغم من وجود عناصر مشتركة بين النّسقين؛ الفصيح والعامي، لكن ثمّة عناصر تميّز كلّ نسق عن الآخر. ويُشكّل كلّ من نظام اللّغة العربية الفصحى ونظام العاميات، من وجهة نظر اللّسانيات الحديثة «نظاما لغويا قائما بذاته ويعبّر عن جماعة لغوية بعينها دون غيرها من الجماعات اللّغوية»[3] حيث إنّ العناصر التي تلتقي فيها الفصحى باللّهجات، كما أكدت ذلك الدّراسات اللّغوية التّقابلية، لا

---

[1] . المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص24.

[2] ـ علاء الجبالي، لغة الطفل العربي ـ دراسة في اكتساب اللغة وتطورها ـ مكتبة الخانجي. القاهرة: 2003، ص 186.

[3] . المرجع نفسه، ص186.

تطرح صعوبات أمام المتعلّم، بل تكمن الصعوبات التي يعانيها المتعلّمون في مواضع الاختلاف بين النّسقين، ولعلّ ذلك يشكّل عائقا أمام تعلّم اللّغة الفصحى بسهولة. ونصل من خلال هذا الطّرح إلى أنّ المشكلة الرّئيسية التي تؤثّر بعمق في الضّعف اللّغوي لدى متعلّمي المدارس الابتدائية في بلادنا ترتبط من جهة بالتّعدد اللّغوي السّائد في المحيط، وترتبط، من جهة ثانية، بغياب منهجية تعليمية تستحضر طبيعة اللّغة الفصحى أثناء إعداد البرامج والطّرائق المناسبة لتحقيق أهداف تعليم اللّغة العربية الفصحى، وانعدام الجرأة العلمية التي تفصل في وضع هذه اللّغة من أجل تحديد منزلتها في المحيط الاجتماعي. أضف إلى ذلك عدم ترك المجال لمن يخصه الأمر (من اللسانيين الاجتماعيين وعلماء النّفس التربية والديداكتيكيين المحترفين...) لاقتراح الحلول المناسبة للوضع الذي يتخبّط فيه المتعلّمون والمدرسون بمدارسنا الابتدائية خاصة.

إنّ الطفل الجزائري حين ولوجه المدرسة يكون قد استضمر نمطا كلاميا نتيجة احتكاكه بأسرته وهي لهجة بيئته، ويتحدثها بطلاقة، وكثيرا ما يقلّد طريقة الكبار (الأبوين خاصة) في الكلام، فيملك معجما لغويا، وأسلوب كلام، ونغمة، وخصائص النّطق خاصة به، إضافة إلى النّظام التّركيبي لتلك اللّغة التي نشأ على التّحدّث بها، ثمّ يتّجه إلى المدرسة فيواجه الازدواجية بين اللّهجة واللّغة العربية الفصيحة في السنة الأولى والثانية من تعلّمه، ويواجه الثنائية اللّغوية بين العربية والفرنسية في السنة الثالثة، وتقدّم له هذه اللّغات الجديدة عليه بأساليب لا معالم لها، مما يؤدي به إلى عدم استضمار واكتمال أي نسق من هذه الأنساق، فيضطرب نمو كفاياته اللّغوية والتواصلية، ونموه المعرفي والوجداني، وينتهي به الوضع إلى أزمات نفسية في بداية نموه، وبالتّالي، يفشل في مشواره التعليمي التعلّمي. وإذا كان الدّارس الذي نشأ على استعمال اللّهجة العربية بطلاقة واستحكم ملكاتها يعاني صعوبات في تعلّم النّسق الفصيح، فإنّ وضعية الدّارس الذي نشأ على التحدّث باللغة الأمازيغية واستحكم نظامها، وضعية أكثر تقيدا، لأنّ مهما اتّسعت الفروق بين اللّهجات العربية واللّغة التي انحدرت منها، فإنّه هناك مواضع كثيرة تتفق فيها مع الفصحى وتبقى مرتبطة بها، لكن الوضع يختلف بالنّسبة للأمازيغية التي لا صلة تربطها بالفصحى، ممّا يستدعي الاستعانة بمناهج تعليم اللّغات، على أساسها التّعليم التّواصلي الذي يستهدف الكفاية التّواصلية بالدّرجة الأولى.

2 . 3 . أسباب ضعف مناهج تعليم اللّغة العربية الفصحى بالمدارس الابتدائية: يرتبط تدنّي مستوى الدّارسين باللّغة العربية الفصحى، وضعف كفاياتهم التواصلية، بضعف مناهج تعليم هذه اللّغة، ويرجع ضعف هذه الأخيرة إلى عوامل شتى، أهمها ما يلي:

* عدم تحديد الإطارات المسؤولة عن إعداد المناهج والطرائق والمحتويات منزلة اللّغة الفصحى في الاستعمال اليومي حتّى يتسنى لهم، في ضوء ذلك، إعداد المحتويات المناسبة

والطّرائق النّاجعة لإنقاذ الوضع، ولا يراعون في أساليبهم التّعليمية والتّقنيات المعدّة لتعليم الفصحى طبيعة هذه اللّغة، إذ نجدهم يتخبّطون بصورة عشوائية في وضع طرائقهم والمحتويات التعليمية وينحصر عملهم في التعديلات التي تحول دون الوصول إلى جوهر المشكلة. وقد أدى العامل السّابق إلى إهمال الكفاية التّواصلية بالنّسق اللّغوي الفصيح، على أساس أنّ العربية الفصحى هي اللّغة الأم للجزائريين، وبالتالي، هي اللّغة الأم للدّارسين، وعليه، يقتصر الهدف من تعليمها، حسب المنهجيّين، على تلقين قوانينها اللّغوية لغرض التّعرّف على أنظمتها والحفاظ عليها والإطلاع على التّراث العربي وثقافته، وبالتالي لم يعتنوا بالجانب التّداولي والتّواصلي لها.

* عدم تحديد العمر المناسب لتعليم الطّفل اللّغة الفصحى، حيث إنّ سنّ الدّخول المدرسي (الخامسة أو السادسة) غير مناسب لاكتساب الطّلاقة اللّغوية بالعربية الفصحى، كون هذه الأخيرة عديمة الوسط الذي يساعد على اكتساب هذه الطلاقة، والطفل يكون، في السنوات الأولى من عمره قادرا على اكتساب عدّة أنساق لغوية. وقد أثبتت تجارب كثيرة، أبرزها تجربة رونيات (Ronjat 1913) التي أجراها على طفله الذي كان يخاطبه بالألمانية بينما تخاطبه أمّه بالفرنسية بأنّ «الطفل الذي يتعلّم التحدّث بلغتين، لا يتعلّمهما بسهولة فائقة فحسب، بل يصل في استخدامهما إلى درجة من التّمكن والثّقة لا يمكن أن يحقّقها من يتعلّم لغة ثانية بعد مرحة الطفولة»[1]. وهذا يعني أنّ الطّفل مستعدّ لاكتساب أكثر من لغتين، لكن في ظروف مناسبة، وفي سنّ مبكر.

* عدم ابتكار وسط يعوّض الوسط الطبيعي الذي يُفترض أن تُعلَّم فيه الفصحى، والذي لا وجود له في الواقع الملموس، حيث إنّ المحيط اللّغوي للفرد المتعلّم يلعب دورا في تكوين قدراته اللّغوية والمعرفية والتّواصلية وحتى النّفسية، فمثلما يعجز الطّفل عن اكتساب لغة محيطه بمعزل عن السّياق والوضع الاجتماعي، يعسر عليه أيضا تعلّم لغة المدرسة بمعزل عن الظروف نفسها. وعليه، ينبغي أن يتلقّى الطفل لغة المدرسة بكيفية تسمح له بالتمييز بين أنماط الكلام بهذه اللّغة حتى يتمكن من التّمييز بين مختلف المواقف، كالتّمييز بين أساليب الحديث في المواقف الرّسمية وغير الرّسمية، ويقدر على لعب الأدوار التي يقوم بها، ويستخدم اللّغة لأداء نوايا تواصلية، لأنّ «النّمو اللّغوي الصحيح يحتاج إلى ما يمكن تسميته (النّموذج اللغوي) أو (القدوة اللّغوية) وهذا ما يفتقده الطّفل العربي الذي يعاني شدّة التّباين بين اللّغة العربية الفصحى التي يقرأ بها المقرّرات

[1] . ميجل سيجوان ووليم ف. مكاي، التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم بن حمد القعيد ومحمد عاطف، مطابع جامعة الملك سعود. الرياض: 1995. ص 102.

الدّراسية، واللّغة العامية الطاغية التي تحوطه من كل جانب في البيت والشّارع والنّادي والمدرسة وأجهزة الإعلام والإعلان»[1]، ممّا يقتضي ابتكار وسط تُعلّم فيه هذه اللغة.

* عدم استفادة المعنيّين بإصلاح أوضاع تعليم اللّغة العربية الفصحى من البحث العلمي والدّراسات العلمية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية لاسيما اللّسانيات التطبيقية، واللّسانيات الاجتماعية، وعلم النفس الاجتماعي والتّربوي.

* عدم تكوين المدرّسين على المناهج التعليمية الحديثة تكوينا يسمح لهم بأداء مهامهم على أحسن وجه، كما أنّ المدرّسين يلعبون دورا سلبيا في وضعية تعليم الفصحى، لاستعمالهم مع المتعلّمين اللّهجات المحلية مما يعيق تنمية ملكتهم اللّغوية والتّداولية بالنّسق العربي الفصيح، حيث «تمتدّ (العامية) بطرق استعمالها من البيت إلى المدرسة، عبر المعلّمين الذين يتداولونها، ليؤلف ذلك كلّه (مشكلة لغوية تربوية) في مؤسّسات التّعليم، في جميع مراحلها»[2]. فإذا كان المدرس نفسه يستعمل مع المتعلّمين اللّهجات المحلّية، فأين هي البيئة اللّغوية التي تساعد الطّفل على التعلّم السّليقي للنّسق الفصيح، تلك البيئة التي لا وجود لها على الإطلاق لا في المدرسة ولا خارجها. ولا ينبغي أن تقتصر مسؤولية تعليم الفصحى على مدرّسي هذه اللّغة فقط، بل على مدرّسي المواد الأخرى أيضا.

2 . 4 . **أثر الوضع اللّغوي السّائد في المجتمع على المتعلّم ولغة التّعليم:** من الآثار السّلبية للوضع اللّغوي السّائد في المحيط والمدرسة على متعلّم المراحل التّعليمية الأولى وعلى لغة التعليم؛ معاناة المتعلّم من صعوبات في الفهم والتّركيز، لأنّ «فهم المتعلّم لا يختزل في مجرد فكّ الرّموز والتّعرف على المكوّنات المادية للرّسالة، بل يجب أن يتمكن من إدماج المعطيات المتضمنة في هذه الرّسالة عبر مسلسلات التمثّل الذّهني بشكل يناسب معارفه المخزَّنة في موسوعته. ولهذا يتجاوز الفهم الوقوف عند المعالجة المباشرة للمعلومات باستحضار جملة من المكوّنات الذاتية ومن ذلك مواقفه وعواطفه وآراءه ورؤيته للعالم»[3]. كما يعاني المتعلّم من تأخّرٍ في التّعبير، مع ظهور اضطرابات لغوية، وتأخّرٍ في القراءة، وضعفٍ في الرّصيد المعجمي الفصيح، وانعدام القدرة على استضمار النّاجع للتّراكيب اللّغوية، وتداخلات غير سويّة على المستوى المعجمي، وعلى المستوى الفنولوجي (صعوبة النّطق بالفونيمات غير الموجودة في نسقه الأصلي) وعلى المستوى النّظمي

---

[1] . علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 52.

[2] . رياض قاسم، قومية الفصحى والمجتمع . تحديات الحاضر والمستقبل . (سلسلة كتب المستقبل العربي بعنوان: اللغة العربية أسئلة والتطور الذاتي والمستقبل) ط1، مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت: 2005. ص 184.

[3] – ميلود حبيبي، التواصل التربوي وتدريس الأدب، ص 77.

(تأطير الفكر بالنّسق الأصلي) أما على المستوى الإدراكي والمعرفي، فإنّ الطفل لا يصرف مجهوداته في التعبير والإبداع، وإنّما في المحاولات الصعبة للسّيطرة على اللّغة التي لا يتحكم فيها، عوض استثمار هذا الجهد المضني في فهم وتحليل الواقع والنّصوص واستثمارها وتقويمها ونقدها...، كلّ هذا نتيجته هو تأخر تطوّر الطفل المعرفي والفكري وقصور كفايته اللّغوية والتّواصلية، وبالتالي الترسّب والفشل الدّراسي[1]. وتتراكم الأخطاء التي تتخلّل لغة طفل المدرسة الابتدائية وتتجذّر في أساليبه، وتصاحبه إلى المراحل التّعليمية المتقدّمة (الثانوي والجامعي) حيث إنّ الطّالب العربي المتخرّج في المدرسة أو حتى في الجامعة، كما يصفه الباحث نهاد الموسى، «لا يقرأ كما ينبغي أن يقرأ: (...) فلا يقرأ قراءة جهرية معبّرة، ولا هو يسرع في القراءة الصامتة، ولا هو يحسن استخلاص معاني ما يقرأ، ولا هو يحسن التّغلغل فيما وراء السّطور، بل إنّه، بصورة عامة، لا يحبّ القراءة و(...) لا يكتب كما ينبغي أن يكتب؛ فهو كثير الخطأ في الإملاء، كثير الخطأ في النّحو (...) لا تجري أفكاره على نحو متسلسل، ويستعمل الألفاظ استعمالا قلقا. (...) ولا يحسن الاستماع ابتداء فإذا أظهر الاستماع تبيّن أنّه لا يحسن استخلاص مضمون ما يسمع»[2]، والخلل في كلّ ما سبق لا يكمن في المتعلّم ذاته، حيث أثبت العلماء، على رأسهم تشومسكي، أنّ الطّفل يملك قدرات فائقة تمكّنه من اكتساب نظام أيّ لغة، وطالما نجد أطفال جزائريّين يتقنون أكثر من لغة في المحيط قبل سنّ الدّخول المدرسي، ويعبّرون بها بكل طلاقة وإبداع، لكن واقع تعليم النّسق الفصيح لم يوفّر للطّفل إمكانية تحقيق ذلك.

وقد جرت تعديلات وإصلاحات على النّظام التربوي، فمسّ ذلك مختلف جوانب هذا النّظام، إلاّ أنّها تعديلات تحول دون فكّ إشكالات تعليم اللّغة الفصحى، كونها لا تراعي منزلة هذه اللّغة في التّداول، بل لم تراع «اللّغة نفسها، بطبيعتها الخاصة، ونظامها الذّاتي، وأشكال تحقّقها في مواقف الاستعمال، والمسلّمات في طريقة اكتسابها، ونظريات درسها؛ ذلك أنّ النّظر في طبيعة الموضوع لا يقل أهمية عن النّظر في طبيعة المتعلّم عند أيّة محاولة لتشكيل طريقة في تعليمه»[3]. لهذا كله ينبغي البحث عن أسباب تدني مستوى المتعلّمين باللغة الفصحى خارج نطاق المتعلّم.

---

[1] . محمد الرباحي، إشكالات تعليم النّسق الفصيح بالمغرب: من أجل وسط لغوي لتعلّم العربية الفصحى. الأنترنت http://www.alsaheefa.net

[2] . نهاد الموسى "أشغال ندوة اللسانيات في خدمة اللغة العربية" سلسة اللّسانيات، الجامعة التونسية. تونس: 1983، ع5، ص 152.

[3] . المرجع نفسه، ص 151.

2 . 5 . الحلول المقترحة: أمّا الحلول التي يمكن اقتراحها لتخطي هذه المشكلات، فتتمثل في:

* تبني سياسة لغوية تأخذ في الحسبان الوضع اللّغوي المعقّد والمتّسم بالتّعددية، باعتبار أنّ اللّغة الفصحى هي لغة المعاملات الرّسمية والطّقوس الدّينية من جهة، وبعيدة عن كونها لغة الاستعمال اليومي من جهة ثانية. فيجب تحديد طبيعة اللّغة العربية الفصحى ومنزلتها (فهي ليست لغة أولى، بل هي لغة ثانية أو ثالثة). ولتبنّي هذه السياسة، ينبغي قبل ذلك إسناد للمتخصصين في أبحاث اللسانيات الاجتماعية مهمة تحديد الواقع اللّغوي في الجزائر تحديدا علميا، ووضع خريطة لغوية حقيقية، حيث لا نملك (نحن كباحثين في مجال تعليم اللّغة الفصحى) عن هذه الوضعية وعن هذه الخريطة سوى انطباعات عامة، وصورة لا تنطبق على الواقع بشكل دقيق، لذا ينبغي الاستعانة باللّسانيين الاجتماعيين.

* العمل على وضع مبادئ ومفاهيم ومعطيات لسانية موضع التّطبيق عندما يقتضي الأمر ذلك.

* الاستفادة ممّا تؤكده اللّسانيات التّطبيقية بخصوص ضرورة تنمية الجانب السّماعي في السّنوات الأولى من التعليم، و«السمع أبو الملكات اللّسانية» كما يقول ابن خلدون، ويجب أن يُصاحب هذا الاستماع «بتدريب السّليقة، وتنشيط الطّبع، ثمّ تربية النّطق الصحيح وتنمية التّعبير السّليم، وإثراء الذاكرة، وإشباع الحافظة»[1]. والاستفادة من الجوانب الإيجابية للطريقة السّمعية الشّفوية التي تنصّ على ضرورة التّكثيف من التّدريبات الشّفوي لغرض استضمار التّراكيب النّحوية والصّرفية للفصحى، وتراكيبها المعجمية، وأساليبها المتنوعة، وذلك بعد تدريب المتعلّم على الاستماع الجيّد وقبل اللّجوء إلى الكتابة والقراءة.

* الاستفادة من اللّسانيات الاجتماعية لغرض ربط تعليم اللّغة الفصحى بالمواقف الاجتماعية والثّقافية للمتعلّمين، وهذا ما يحقّق التّفاعل بين اللّغة والمتعلّم والظّروف التي ينبغي أن تُهيَّأ، على وجه أحسن، وتشكّل حافزا أساسيا لتحقيق هذا التّفاعل، ولاسيما الدّراسات التي أُنجزت حول الوضع اللّغوي في الجزائر، وطبيعة اللّغة العربية الفصحى ووضعها في الاستعمال العام، فهي دراسات من شأنها أن تساعد على انتقاء المناهج والطّرائق المناسبة لطبيعة هذه اللغة ومنزلتها وخصوصيتها الشّكلية وأشكال استعمالها والتّواصل بها. ومن الضّروري جدا أن يستحضر الكتاب المدرسي الوضع اللّغوي السائد في الجزائر.

[1] . رياض قاسم، قومية الفصحى والمجتمع . تحديات الحاضر والمستقبل، ص 185.

* ابتكار وسط مناسب لتعليم الفصحى، حيث إنّ اللّغة لا تكتسب بمعزل عن الوسط والمحيط، فبالرّغم من القدرات التي يمتلكها الطّفل فإنّه لا يتعلّم اللّغة بطلاقة في غياب وسط يتفاعل مع عناصره. وينبغي ابتكار وسط يكتسب فيه الطّفل اللّغة الفصحى ويحسن استعمالها في سياقات طبيعية، وهذا ما يسمى بالإغماس* (Emersion) (أو الحمام اللغوي le bain linguistique في اصطلاح الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح). والإغماس المبكر هو خلق وسط لغوي تعليمي مشابه للوسط الطبيعي للّغة الهدف، يُغمس فيه الطّفل لغرض التعلّم الفعال لتلك اللّغة.

ويؤكد علماء النفس نجاعة تقديم اللّغة الثّانية مبكرا أو في الوقت نفسه الذي يحتكّ فيه الطّفل باللّغة الأم، ويفسّر عالم النفس والأعصاب المعروف بنفيلد (Penfield سنة 1959) ضرورة التّعليم المبكر للّغة الثّانية أو الأجنبية بوجود «مرحلة في نموّ النّسيج المخّ يمكن أن يتمّ خلالها الاكتساب شبه التّلقائي لا لنظام واحد، بل لأنظمة عديدة من الإشارات اللّفظية. وقبل هذه المرحلة، تكون درجة المرونة اللاّزمة قد تلاشت، مما جعل تعلّم نظام لفظي جديد عملية غير مباشرة»[1]. ويُفضَّل تقديم اللّغة الثّانية، تربويا، في مرحلة ما قبل المدرسة، أي يتبنّى النّظام التّعليمي وواضعو المناهج التّعليمية الازدواجية اللّغوية كهدف من الأهداف التّعليمية حتّى تتحقّق ازدواجية لغوية فعلية، حيث إنّ ما يُقدّم في قاعة الدّرس لا يكفي لتحقيق الكفاية بالنسق اللّغوي العربي الفصيح، لأنّ، وكما يشير إلى ذلك العلماء أمثال هيمرز (Hamers) وبلانك (Blanc)، أنّ «الأطفال يتعلّمون الكلام في البيت، ومن ثمّ في البيئة الاجتماعية، وبأنّ العملية لا تتضمّن الاكتساب المتدرّج للتّراكيب اللّغوية فحسب، بل كذلك استخدام اللّغة لأغراض جديدة. ففي البداية تؤدّي اللّغة وظيفة انفعالية اتّصالية لكنها سرعان ما ترتبط ارتباطا وثيقا بالنّمو المعرفي»[2]. فلما تسيطر لهجة ما على فكر الطفل وتوفي له بأغراض معرفية وأخرى تواصلية، ويتأطّر فكره بهذه اللّهجة، ويتكوّن لديه حدس لغويّ يمكّنه من ربط وتنسيق كلماته وفق قواعد لغوية متعارف عليها، ووفق أعراف اجتماعية معيّنة تصبح هذه اللّغة أداة تواصل ملازمة له، وأداة يفكّر بها وينظّم بها الواقع وتجاربه الخاصة، حيث «يمكن اعتبار اكتساب الطّفل للّغة كعملية اندماج معرفي متدرّج في عالمه المحيط به. (...) أي

---

* استُخدم مصطلح (الإغماس) لأوّل مرة في كندا الفرنسية بمدرسة سانت لامبرت، لغرض تعليم اللغة الفرنسية وحدها من بداية السّلم التعليمي في كيبيك لمتعلمين كانت لغتهم الأم هي اللغة الإنجليزية، وقد حقّق ذلك نتائج إيجابية، حيث احتفظ المتعلّمون بلغتهم الأم وهي الإنجليزية وأصبحت الفرنسية ملكة لديهم يستخدمونها بكفاءة في مواقف متنوعة. ثمّ ذاعت الفكرة بأنّ طريقة الإغماس هي أفضل الطرق للتّمكّن من لغة ثانية.

. التفاصيل نجدها عند: ميجل سيجوان و وليم ف. مكاي، التعليم وثنائية اللغة، ص 104 . 110.

[1] . ميجل سيجوانَ ووليم ف. مكاي، التعليم وثنائية اللغة، ص 102.

[2] . المرجع نفسه، ص 114.

أنّ اللّغة التي يأتي بها الطّفل إلى المدرسة والطريقة التي يستخدم بها اللّغة يعكسان إدراكه ونظرته للعالم»[1]، وبالتالي يصبح من الصعب أن يقوم ببناء التّراكيب اللّغوية والمعرفية اللاّزمة بالنّسق اللغوي الفصيح أو يتكيف مع الأغراض التي تسعى المدرسة إلى تنميتها في الطفل بهذا النسق. وينبغي مساعدة المتعلِّم بالتّدرّج، وليس بالإغماس المفاجئ أو ممارسة الضّغط عليه، ويتمّ الإغماس بتخطيط محكم لِكَيْفَ ومَتَى، ولِمَاذَا نعلّم اللّغة الفصحى، والأخذ في الحسبان الانتقال المفاجئ للطّفل من أحادي اللّغة إلى مزدوج اللّغة، مع الرّبط بين وضع هذه الأخيرة والعوامل اللّغوية والنّفسية والاجتماعية لمتعلّميها، ليتخطّى هؤلاء صعوبات الانتقال من استخدام اللّغة لأغراض التّواصل في مواقف عادية إلى استخدامها لأغراض التّواصل في مواقف معرفية ورسمية وبلغة أخرى.

* الاستفادة من اللّسانيات التّقابلية: يُعتبر التّحليل التّقابلي للّغات من أبرز الأساليب المعتمدة عند الغربيين للتّعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلّمين في تعليمهم للّغات الثّانية والأجنبية، ولهذا ينبغي بذل مجهودات معتبرة لغرض المقارنة البنوية بين الفصحى وبقية اللّغات السّائدة في المجتمع، لاسيما اللّغة الأمازيغية التي يختلف نظامها عن نظام الفصحى. ويجري تحليل تقابلي لغرض المقارنة بين الفصحى واللّهجات العربية من جهة، والفصحى والأمازيغية من جهة ثانية، مع إبراز عناصر التّشابه والاختلاف بين الفصحى وتلك اللّهجات من جميع المستويات: الصوتي الصرفي، النحوي، الدلالي، التركيبي، والثقافي، من أجل وضع تصوّر مسبق عن الصّعوبات التي يُحتمل أن يصادفها التلاميذ وتعيق اكتسابهم للنّسق الفصيح.

* الانطلاق في تطوير استراتيجيات تعليم التّعبير من تحليل أخطاء المتعلّمين، والعناية القصوى بهذه الأخيرة، وليس بالتّركيز على الأخطاء اللّغوية فحسب، بل الأخطاء التي تتعلق بقواعد الاستعمال، حيث إذا كان التّحليل التّقابلي هو معرفة مسبقة للصعوبات التي يُحتمل أن تواجه المتعلّمين، فإنّ تحليل الأخطاء هو تحليل يصف لنا الصّعوبات التي واجهها المتعلّمون بالفعل.

ولتحليل الأخطاء أهمية بالغة تكمن في:

. معرفة الاستراتيجيات التي يعتمدها الإنسان في اكتساب اللّغة.

. معرفة مواطن الصّعوبة والسّهولة بخصوص كلّ مستويات اللّغة.

. المساعدة على إعداد مناسب للمحتويات التّعليمية.

. مراجعة الأهداف، والطّرائق وأساليب التّقويم، وتقنيات المدرّس.

. اقتراح أساليب لمعالجة هذه الأخطاء وتجنّبها فيما بعد.

---

[1] . ميجل سيجوانَ ووليم ف. مكاي، التعليم وثنائية اللغة، ص 90.

ولمعرفة الأسباب الحقيقية للأخطاء ينبغي التّركيز على الأخطاء الشّائعة (أي المشتركة بين جميع التّلاميذ لمعرفة الأسباب المشتركة) وليس الأخطاء الفردية.

* العناية بالمسرح المدرسي: يقترح بعض الباحثين المسرحَ المدرسيّ كوسط مناسب يعوض الوسائل التي تفتقر إليها مدارسنا، كالمخابر اللّغوية ومختلف الوسائل السّمعية البصرية التي تُصطنع من خلالها المواقف التّعليمية، ويذهب الباحث المغربي محمّد الرّباحي إلى أنّه «وفي غياب التّصور الواضح في منهاج تدريس اللّغة العربية الذي يستحضر الواقع اللّغوي المتعدِّد، وطبيعة اللّغة ذاتها، وميكانيزمات اكتسابها، فإنّه يمكن اللّجوء إلى ما يسمى بالمسرحية: (Théâtralisation) كحل مرحلي، وهي من التّقنيات الأساسية . حسب روجر.م. بسفيلد . التي يمكن الانطلاق منها وهي ترجمة ما هو غير مسرحي إلى ما هو مسرحي درامي، والبداية تكون من البحث عن نصّ سردي قصة أو ما شابه ذلك تحتوي على قابلية للتّمسرح، وهذه التّقنية معروفة في جميع الدول التي تعرف اهتماما كبيرا بالمسرح المدرسي، أو مسرح الطفل»[1]. ويُعتبر المسرح شكلا من أشكال التّواصل وشكلا من أشكال الأداء الفنّي «يعتمد على التّواصل ما بين مؤد يقوم بدور المرسل ومشاهد يستقبل الخطاب الثّقافي الذي يشكّله العرض المسرحي، أو موضوع الموقف الدّرامي والذي يحمل . بين طيات الخبرة التي يقدمها . كثيرا من الجوانب التّعليمية، سواء أكانت ترتبط بجوانب الخبرة، أم ترتبط بعلاقات الأطراف الإنسانية المشاركة في هذه الخبرة ودافعية كلّ منها للفعل وردّ الفعل، أو بالتّعرف على المشكلة أو القضية محور الخبرة وأساليب حلها»[2]، إلى غير ذلك من الجوانب التي تستهدف تعديل سلوكات المتلقي واتجاهاته وأفكاره. ويسهم المسرح في تنمية الجانب المعرفي والوجداني لدى المتعلّم، وذلك من خلال ما يتضمّنه من مواقف وخبرات ومعارف وما يثيره فيه من الانفعالات والمشاعر، ويطوّر قدراته اللّغوية والتّواصلية، ويقف المسرح، إلى جانب مختلف المحتويات والمناهج التّربوية الأخرى، لغرض تنمية شخصية المتعلّم من مختلف جوانب النّمو.

ويتسم المسرح بالحيوية والنشاط والحماس والتفاعل والتواصل، مما يجعل هذا النشاط «وسيلة تعليمية ممتعة ومشوقة ومناسبة لمدارك الأطفال وقدراتهم. إذ إنّ المسرح المدرسي يلتقي مع اللّعب الذي هو سلوك فطري عند الصغار، حيث إنّه في جوانب كثيرة من لعب الأطفال نجد لعب الأدوار

---

[1] . محمد الرباحي، إشكالات تعليم النسق الفصيح بالمغرب: من أجل وسط لغوي لتعلّم العربية الفصحى. الإنترنت http://www.alsaheefa.net

[2] . كمال الدّين حسين، المسرح التّعليمي . المصطلح والتطبيق، ط1، الدار المصرية اللبنانية. القاهرة: 2005. ص 19.

ولعب الدراما... الذي هو نزوع عفوي وتلقائي عندهم»[1]. ويتمّ ذلك بتعرّض التلاميذ (تحت إشراف المدرس) لموضوعات مهمة ذات دلالة، فمنها ما يتعلق بالقضايا الأخلاقية ومنها ما يتعلّق بالسلوكات الاجتماعية أو الثقافية ومختلف مواقف الحياة اليومية، ويقع عليها الاختيار حسب سنّ المتعلّم وميولاته وخصوصياته. ويتدرّب المتعلّم من خلال المسرح التّعليمي على الحوار، هذا الأخير مرتبط بـ «سمات الشّخصية وبأبعادها، فالحوار هو مفتاح الشّخصية وصوّر للأعماق النّفسية والاجتماعية للشّخصية، بجانب أنّه صورة لفكرة العالم تجاهها. وبذلك لابد وأن يكون الكلام المتضمن في الحوار ذا دلالة واضحة، وألا يخرج عن سياق الشخصية بأبعادها»[2]. ويعوّد المسرح الطّفلَ على التّحدث، ويقضي على عقدة الخجل، ويكسبه القدرة على مواجهة المواقف بالاستخدام المتنوّع لأساليب الفصحى، ويتعوّد على العفوية والطّلاقة، وبالتالي، سيكتسب القواعد التداولية لهذه اللّغة وقواعدها الخطابية ممّا يمنحه فرصا للتّنويع في خطاباته، ويمارس التّعبير الإبداعي باللّغة الفصحى.

* استغلال ما تمّ تحقيقه في مجال اثنوغرافيا التّواصل، لأنّ مشكلة المتعلّم الجزائري مشكلة اثنولسانية ((عربي (مع تنوّع اللّهجات العربية)/ أمازيغي (مع تنوع اللّهجات الأمازيغية)) وقد أثار اثنوغرفيو التّواصل قضية التّعدد الثّقافي والتّعدد اللّغوي والتّعدد اللّهجي في تعليم اللّغات الهدف ودعوا إلى تبنّي اختيارا منهجيا يقوم على اختيار استراتيجية تعليمية تنبني على مفهوم الكفاية التواصلية، وتسمح للطّفل باكتساب لائحة لفظية متنوّعة تتكيّف مع الظّروف الموقفية. وينبغي أن تراعي الإطارات المسئولة عن وضع المناهج، والمدرّسون أيضا الصراعات التي يمكن أن تتواجد بين المعايير الثّقافية والاجتماعية (الصحراء، منطقة القبائل، الشرق، الغرب...) واختلاف اللّهجات المستعملة في المحيط، وتعدّد الأنساق، واختلاف النّسق الذي يتعلّمه الطّفل في المدرسة، والأعراف الاجتماعية التي تضبط هذا النّسق مقارنة بالنّسق الذي اكتسبه في المحيط وهذا بالرّغم من أنّ مشكلة تعلّم الثقافة تبدو في السّطح غير مطروحة بالنسبة للمتعلّم الجزائري كون هذا الأخير يتعلّم لغة عربية فصحى في بيئة تعتبر فيها هذه اللّغة لغة رسمية ولغة العلم والأدب والتراث، ممّا ييسر تفاعل المتعلّم ثقافيّا مع اللّغة الفصحى شكلا ومحتوى، إلاّ أنّ تنوع العادات والتّقاليد والأعراف، وأسلوب العيش، ونمط الحياة من منطقة إلى أخرى، يؤثر إيجابا وسلبا على النّمو اللّغوي والمعرفي للطّفل. وينبغي أن تلعب اللّغة الفصحى دورها **في التّوحيد** بين هذه التّنوّعات المختلفة سواء من الجانب اللّغوي أو الثقافي. وتبدو مسؤولية المدرّس بخصوص هذه

[1] . محمد الرباحي، إشكالات تعليم النّسق الفصيح بالمغرب: من أجل وسط لغوي لتعلّم العربية الفصحى (الإنترنت).
[2] . كمال الدين حسين، المسرح التعليمي: المصطلح والتطبيق، ص 130، 131.

النّقطة في غاية من الأهمية، إذ عليه مواجهة أخطر ظاهرة مجسدة في كلام أغلب أفراد المجتمع ويتسم بها كلام كثير من التلاميذ في المدارس، والتي تتمثل في عدم الحديث بأي لغة في الوسط المدرسي (والاجتماعي خاصة) حيث يستخدم المتكلم أكثر من لغة (لهجة بيئته، ولغة المدرسة واللغة الفرنسية...) في جملة واحدة.

خلاصة: ما أحوج المدرسة الجزائرية اليوم إلى مسؤولين تربويّين أكفاء قادرين على حلّ المشكلات التي طالما كان سببها هو تبني سياسة لغوية فاشلة نتيجة تزييف حقائق سوسيولسانية، وأبرز هذه المشكلات إخفاق المناهج التَّعلِيمية في تربية النّشء تربية لغوية سليمة تمكّنها من مواكبة العصر ومسايرة مستجدات العلم في كل المجالات. وقد بلغ غموض أهداف تعليم النّسق اللّغوي الفصيح وحاجات المتعلِّم إليها ذروته إثر الوضع السّابق؛ فلم يتّضح الهدف من تعليم هذا النّسق . هل مِن أجل التّداول والتّواصل وامتلاك زمام اللّغة الفصحى، وبالتالي، امتلاك قواعدها التّداولية والخطابية والاجتماعية؟ . أم نستهدف فهم قوانينها والحفاظ على تراثنا عن طريقها، وبالتّالي، نحشو العقول بالمعارف اللّغوية والأدبية والثّقافية؟ لقد حاولنا من خلال هذا الفصل تلخيص أثار هذا التّهاون في تناول مشكلات تعليم النّسق الفصيح بالمدارس الابتدائية الجزائرية، واقتراح بعض الحلول التي يمكن أن تسهم في علاج هذا الجانب، وذلك بتبني استراتيجيات جديدة تبدأ بتغير نظرة المسؤولين إلى طبيعة اللّغة الفصحى، وتنتهي برصد حاجات المتعلّم الجزائري إلى هذه اللّغة، مع الاستفادة من اللّسانيات الاجتماعية في بلوغ هذه الغاية.

المبحث الثاني

معالم منهجية إتقان الكفاية النّصية وقواعد الخطاب باللّغة الفصحى في مرحلة التّعليم الابتدائي.

1 . الاهتمام بالنّص والخطاب في الدّراسات الوظيفية الحديثة.
2 . تعليمية اللّغة العربية في ضوء تحليل الخطاب ولسانيات النّص.
3 . قواعد تنمية الكفاية الخطابية.
4 . دور المحادثة والحوار في اكتساب الملكة الخطابية بالنّسق اللغوي الفصيح.

المبحث الثاني: معالم منهجية إتقان الكفاية النّصية وقواعد الخطاب باللّغة الفصحى في مرحلة التّعليم الابتدائي:

تقديم: لقد اقتحم مفهوما النّص والخطاب مجال تدريس اللّغات بكلّ ما يحمله من غايات وأبعاد، وذلك بعد الاهتمام الذي أبدته الدّراسات اللّغوية للنّص، وتجاوزُ هذه الدّراسات الجملة إلى بنية الخطاب، وإدراج بنفنيست الجملة ضمن وحدات الخطاب. فقد عملت الدّراسات النّظرية في تحليل الخطاب ولسانيات النص على تجاوز إطار الجملة في الدّراسة اللّغوية، فوجّهت طرائق التّدريس، إثر ذلك، عنايتها إلى مهارات اقتحام النّص في القراءة؛ بالكشف عن أدوات تماسكه وانسجامه وتنظيم بنيته، واكتساب أعراف الخطاب في التّواصل، وعلاماته، ووظائفه وأنماطه. وقد تساءل بعض اللّسانيّين التّطبيقيّين (أمثال ويداوسن وقاليسون وغيرهم) لِمَ لا يتمُّ تجاوز تدريس قواعد الجملة إلى قواعد النّص (والخطاب) بحكم أهمية النّص (بكل أنواعه: السّياسي الاجتماعي الديني، العلمي، الأدبي، الفلسفي...) في حياة الفرد والمجتمع، سواء إنتاجا، حيث يقول المَثل الفرنسي (من امتلك الخطاب امتلك السلطة) أو استقبالا، حيث إنّ الحاجة تفرض استماع وقراءة خطابات غيرنا وذلك لأهداف ومنافع مختلفة. والأساس في هذا المبحث هو عرض القواعد الأساسية التي يُشترط على متعلّم اللّغة الفصحى امتلاكها (دون وعي في المراحل التّعليمية الأولى وعن وعي في المراحل الآتية) ممّا يسمح له بإنتاج نص ما، وتلقيه في مختلف المواقف التواصلية.

1 . الاهتمام بالنّص والخطاب في الدّراسات الوظيفية الحديثة: لا يهتمّ هذا البحث بالفرق بين مصطلحي (النص) و(الخطاب) بقدر اهتمامه بما يشترك فيه المصطلحان، كإشارتهما معا إلى اللّغة خارج حدود الجملة، ويمكن تعريف كلّ منهما باختصار على النّحو التّالي:

1 . 1 ـ مفهوم الخطاب (Discours): لقد أضاف غ. غيوم (Guillaume) وز. هاريس (Harris) إلى مفهومي دي سوسير (اللّغة والكلام) مفهوما آخر، وهو (الخطاب*) للدّلالة على الاستعمال الفعلي للّغة في موقع الممارسة، إذ يرى غيوم أنّ اللّغة نظام موجود بالقوّة، والخطاب هو ما يُوجِد اللّغة بالفعل، وفي السياق نفسه، يرى بيار أشار أنّ الخطاب هو «استعمال الكلام في موقع الممارسة وتِبعًا لتصوّر الفعل الحقيقي وضمن العلاقة مع مجموعة الأفعال (اللّغوية أو غير

* إنّ مفهوم الخطاب حسب بعض الباحثين يحتفظ ببعض المساوئ، لكن الوضع هنا لا يسمح باهتمام بهذه الجوانب، لأنّ ما يهمّ البحث هو الجوانب النّفعية من مفهوم الخطاب ممّا ينبغي استغلاله في تنمية الملكة الخطابية لدى المتعلّمين، باعتبار أنّ هذه الملكة هو الهدف من مختلف أنشطة اللّغة.

ذلك) حيث يشكّل جزءا منها»[1]. فالخطاب بهذا المفهوم هو الكلام أثناء الممارسة في سياق تواصلي لأداء نوايا تواصلية، والغرض من الخطاب هو تحقيق أفعال بين المتخاطبين بحسب المقاصد وطبيعة الخطاب والمواقف التواصلية. ويعرّف أحمد المتوكل الخطاب بأنّه «كلّ ملفوظ / مكتوب يشكّل وحدة تواصلية تامة»[2]، إذ يركّز الباحث في تعريفه هذا على الجانب الوظيفي، ويرى أنّ الخطاب هو كلّ ملفوظٍ يؤدّي غرض التواصل. ولا يحدّد الباحثون الخطاب بحجم العبارات اللّغوية أو نوعها بل بكونه وحدة تواصلية تامة، يمكن أن يكون كلمة واحدة أو جملة صغرى أو كبرى، وهذه الوحدة تنتظم في شكل معيّن وفق قواعد بنوية معيّنة. وقد تجاوز الوظيفيون الجانب البنوي كمعيار تحديد الخطاب، مركّزين على معايير أخرى كمنطلقات أساسية في تعاملهم مع الخطاب، أهمها **معيار التواصل**، لأنّ «الخطاب يفترض متداولين؛ إذ إنّ لكلّ خطاب مرسل، وله متلق، سواء كان هذا متلقيّا فعليّا أو متلقيّا مثاليّا أو متوهّما. وحتى الخطاب الدّاخلي، المعتبر عادة أنّه مغرق في الذاتية يفترض مرسَلا إليه، من صميم الذات أو على عتبة الذّات؛ إنّما الذّات ذوات، لأنّها مركَّب من القوى والأصوات. فالنّسج المتداعي الحرّ في الفنّ مثلا لا يتوجّه إلى متلقٍّ معيّنٍ، ورغم ذلك لا يخلو من رغبة في إيصال رسالة معيّنة إلى أفراد أو كائنات اجتماعية محدّدة»[3]. وقد صنّفت اللّسانيات التّوزيعية أنماط الخطاب إلى أصناف مختلفة* تشكل أساس الدّراسات اللّسانية النّظرية والتّطبيقية معا.

وللخطاب مميّزات، أبرزها انطلاق كلّ من المخاطِب والمخاطَب من عناصر السّياق، هذه الأخيرة تساعد الأول في إنجاز رسائله التواصلية، وتساعد الثاني في فهم وتأويل هذه الرسائل. ويتحقق الفهم والإفهام بين الطّرفين السّابقين بحضور عناصر السّياق؛ كالمعرفة المشتركة بين

---

[1] . بيار أشار، سوسيولوجيا اللغة، ص21.

[2] – أحمد المتوكل، الوظيفية بين الكلية والنمطية، ص 22 .

[3] . بنّاصر البُعزاتي، خصوبة المفاهيم في بناء المعرفة، ص 138.

* صنّفتها كما يلي: « 1 . حسب قناة التواصل؛ يمكن التمييز بين خطاب شفهي وخطاب مكتوب.
2 . حسب المسافة؛ خطاب بضمير المتكلم و خطاب بضمير الغائب.
3 . حسب نوع الإرسال؛ خطاب مباشر خطاب غير مباشر.
4 . حسب علاقة المتخاطبين؛ خطاب ديداكتيكي وخطاب جدالي.
5 . حسب علاقة الخطاب بالواقع؛ خطاب صريح خطاب ضمني.
6 . حسب المرجع؛ خطاب سياسي، خطاب علمي، خطاب فلسفي».
نقلا عن: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، مادة (D).

هذين الطرفين، وتنقسم هذه المعرفة إلى: « . المعرفة بنظام اللّغة في جميع مستوياتها، بما في ذلك دلالاتها، وعلاقتها بثقافتهما؛

. ومعرفة عامة بالعالم، أي معرفة كيف يتّصل النّاس ببعضهم البعض، وطريقة تفكيرهم وكيفية أداء أفعالهم اللّغوية في المجتمع مع الأخذ في الاعتبار لأطره العامة الدّينية، والثّقافية والاقتصادية والاجتماعية»[1]. ويُصنّف سيمون ديك معارف المتكلّم والمتخاطب إلى ثلاثة أصناف، وهي[2]:

. معارف عامة (تتعلق بمدركات المتخاطبين عن العالم).

. معارف مقامية (مشتقة من عناصر المقام الذي تتمُّ فيه عملية التّواصل).

. معارف سياقية (يوفِّرها للمتخاطبين ما تَمَّ إيراده في قطعة خطابية سابقة).

مع العلم أنّ المعارف التي يستدعيها إنتاج وفهم الخطاب العلمي غير المعارف التي يستدعيها إنتاج وفهم الخطاب الأدبي.

1 . 2 . مفهوم النّص: ينطلق بعض الباحثين في تعريفهم للنّص من التّداولية مركِّزين على فهم وشرح بعض الشّروط، أهمها الفهم اللّغوي الاجتماعي بين شركاء التّواصل في جماعة تواصلية معيّنة ويستندون في ذلك، بالدّرجة الأولى، إلى نظرية الفعل الكلامي، حيث لم يعد النّص، في ضوء هذه النّظرية ومن المنظور التّداولي بصفة عامة، يُنظر إليه على أنّه سلسلة من جمل مترابطة نحويا بل هو فعلٌ لغويٌّ يحاول المتكلِّم أو الكاتب أن ينشىء به علاقة تواصلية معيّنة مع السامع أو القارئ[3]. ويميّز العالم اللغوي النصّي دي بوجراند (R. De Bougrande) بين السّياق الخارجي والسّياق الدّاخلي للنّص، فيشترط في النّص أن «يتصل بمواقف يكون فيه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف، وهذه البيئة الشّاسعة تسمى سياق الموقف (contexte). أمّا التركيب الدّاخلي للنّص فهو سياق البنية (co-texte)»[4]، ويركز دي بوجراند فيما ذهب إليه، على البنية الخارجية للنّص، وهو سياق الموقف والذي تتفاعل من خلاله المعارف والتوقعات والمرتكزات. **أمّا** الفرق الجوهري بين مصطلحي النّص والخطاب ممّا ينبغي لمدرّس لغة الدّراية به حتى يدرك الجوانب التي ينبغي التّركيز عليها في تنمية هذا أو ذاك، فهي تتمثّل في كون «مصطلح **الخطاب** يوحي، أكثر من مصطلح **النّص**، بأنّ المقصود ليس مجرّد سلسلة لفظية (عبارة أو مجموعة من العبارات) تحكمها قوانين الاتِّساق الدّاخلي (الصّوتية والتّركيبية والدّلالية الصِّرف)

---

[1] . عبد الهادي بن الظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 49.

[2] . أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص 19.

[3] ـ كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنّص: مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، تر ـ سعيد حسن بحيري، ط1 مؤسسة المختار. مصر: 2005. ص 25. (بتصرف).

[4] . روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، تر . تمام حسان، ط2، عالم الكتاب. القاهرة: 2007. ص 91.

بل كلّ إنتاج لغويٍّ يُربَط فيه ربطَ تبعية بين بنيته الدّاخلية وظروفه المقامية (بالمعنى الواسع)»[1]. يتّضح، من خلال ما سبق، أنّ الفرق بين النّص والخطاب يتمثّل في كون تحديد بنية الخطاب يتمّ وفق الظّروف المقامية التي يُنتج فيها هذا الأخير، حيث تخضع هذه البنية لوظيفة الخطاب ذاته باعتبار أنّ الوظيفة الأساسية للخطاب هي **التواصل**. كما أنّ الخطاب هو إنتاج لغوي دون تحديد حجمه إذ يُنظر إلى هذا الإنتاج في علاقته بالظروف المقامية وبالوظيفة التّواصلية التي يؤديها في هذه الظروف. وبالنسبة لـ م. مكارثي[2]، فإنّه يمكن استخدام المصطلحين، **النّص والخطاب**، كمترادفين لكونهما يشتركان في الإشارة إلى اللّغة خارج حدود الجملة. أما الفرق فيكمن، حسبه، في كون النّصوص نتاجا للاستخدام اللّغوي، والخطاب عملية التّفاعل وإنتاج للمعنى، سواء كان ذلك الفرق على مستوى الكتابة أو الحديث. ويتعقّد الأمر في كون مصطلحي لسانيات النص وتحليل الخطاب يرتبطان بدراسة النّصوص المكتوبة أو الكلامية. والأساس أنّ كلا العلميْن قد أسهما بشكل فاعل في اللّسانيات التّطبيقية، ولا ينظر كلّ منهما إلى اللّغة باعتبارها أشكالا مجرّدة، معزولة عن السياق الاجتماعي، بل يتعاملان مع منتجي اللّغة ومتلقّيها مثلما يتعاملان مع الصيّغ. وهناك من ينظر إلى النّص على أنّه قوالب شكلية (صوتية، صرفية، نحوية) دون النّظر في الظّروف المحيطة به والنّوايا التي يحملها، وأنّ الخطاب هو إنتاج لغة في ظروف معينة بحضور عناصر خارجية؛ المرسل والمرسل إليه، والمشاركين في الخطاب، وموضوع الحديث، والسّياق غير اللّغوي الذي أُنتج فيه،...الخ، هذا بالإضافة إلى أنّ الخطاب، بخلاف النّص، قد تكوّنه علامات غير لغوية كالخطاب الإشهاري، والرسومات الكاريكاتورية ...الخ.

1 . 3 . موضوع لسانيات النّص: لقد تجاوزت لسانيات النّص قواعد الجملة للاعتراف بوجود قواعد تشتغل على مستوى أكبر وهي ما سميّ عند لسانيّي النّص بالعوامل النّصية. ولما أخذت لسانيات النّص تستند في مهمتها إلى التّداولية، وأصبح المنهج التّداولي في تحليل النّصوص يلعب دورا بالغ الأهمية (باعتبار أنّ أثناء إنتاج نصّ ما يقوم المتكلم باختيار الصّيّغ اللّغوية المناسبة فيُضمِّنها مقاصد تواصليّة تحدّدها الظّروف غير اللّغوية) أخذ مجال هذا العلم يتّسع، فتجاوز التّركيز على العلاقات النحوية . الدلالية ليضمَّ مكوّنا آخر، وهو المكون التواصلي . التداولي، وتمّ إثر ذلك، الرّبط بين مفهوم النّص ومفاهيم أخرى تداولية كمفهوم (الفعل اللّغوي) حيث أصبح هذا العلم يستفسر عن «الأغراض التي يمكن أن تستعمل فيها نصوص في مواقف تواصلية. وتحدّد الوظيفةُ التّواصلية خاصيةَ الفعل لأي نص؛ وهي تسمّ . تصوغ بشكل ما يزال مؤقتا للغاية . نوع

[1] . أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص16.

[2] . ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ص128، 129.

الاحتكاك التّواصلي، الذي يعبِّر عنه الباثّ (أي المتكلم أو الكاتب) بالنّص صوب المتلقّي (على سبيل المثال مُبلِّغا أو مستثيرا؛ وهكذا فهي تهَب النّص "معنى" تواصليا معينا»[1]، فلا يمكن للّسانيات النّص، على هذا الأساس، الاستغناء عن أي جانب من الجانبين السابقين (اللّغوي والتداولي . التواصلي) في معالجة النّصوص وتحليلها، حيث يتكامل الجانبان السّابقان ليكتسب النّص كيانه وتتوفّر فيه الشّروط اللاّزمة ليكتمل ويشكّل وحدة لغوية وتواصلية في آن نفسه.

1 . 4 . موضوع تحليل الخطاب: لمّا دعا اللّغوي الأمريكي زليغ هاريس (Harris)*إلى تجاوز التّحليل اللّغوي على مستوى الجملة إلى مستوى أعلى من هذه الأخيرة، والاهتمام بالعلاقة بين اللّغة والثّقافة، لجأ أصحاب لسانيات اللّفظ والخطاب إلى التّمييز بين اللّغة والخطاب، إذ يرى بنفنيست أنّه بالجملة يتمّ الانتقال من مجال اللّغة باعتبارها نظاما من العلامات إلى مجال اللغة باعتبارها أداة التواصل وهو الخطاب، وبالتالي، ظهر فرع تحليل الخطاب، يتمّ التّركيز فيه على دراسة الخطاب، ويُميّز فيه بوضوح بين اللّغة كنسق من العلامات، والاستعمال الفعلي لهذا النظام لأداء أغراضً تواصلية (أي الخطاب) ولا تُستخدم اللغة إلاّ في حيّز الخطاب. فالفرد الذي يملك نسقا لغويا، ويملك القدرة على توظيف هذا النّسق في مقامات مناسبة، نقول إنّه يحوِّل اللّغة إلى خطاب ويخضع العمليّات اللّغوية لـ «عمليات تحيين من طرف الذّات المتكلِّمة، في ظروف زمانية ومكانية. وتتضمّن اللّغة نفسها العناصر المساعدة لهذا التحيين، ومن ذلك الضّمائر وأسماء الإشارة وظروف الزمان والمكان... وليس لهذه العناصر دلالة في حدّ ذاتها، ولكنها تكتسبها بتعلّقها بمواقع خطابية وقولية أي اتصالية»[2]. بمعنى أنّ العناصر المساعدة لعمليات التّحيين والتّي تتضمّنها أي لغة (كظروف الزّمان والمكان، والضّمائر وأسماء الإشارة...) لا تحمل دلالة في حدّ ذاتها، بل تكتسب معانيها في عملية اللفّظ والتواصل (أي داخل الخطاب) وبالتالي، يُعتبر الخطاب تحيينا للّغة والانتقال بها إلى مجال الاستعمال والتواصل الحيِّ. ويذهب جورج يول إلى أنّ مهمّة تحليل الخطاب تكمن في «معرفة كيف أنّنا بوصفنا مستخدمين للّغة نلمّ بما نقرأ من النّصوص، ونفهم مقاصد الكلام مهما يكن، ونميِّز الموضوع المترابط في مقابل الموضوع المختلط أو غير المتناغم (أي غير منسجم) نشارك مشاركة إيجابية في ذلك النّشاط المعقد (المحادثة)»[3]. وقد تجاوز تحليل الخطاب الاهتمام بالعلاقة بين الدّال والمدلول إلى دراسة استعمال هذه الدّوال لأغراض خطابية

---

[1] . كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنّص: مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ص 25.

* . في مقال له نشره سنة 1952 عنوانه Discoure Analysis.

[2] . ميلود حبيبي، الاتصال اللغوي وتدريس الأدب، ص 61.

[3] . جورج يول، معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ، ط1، دار الوفاء لدنيا. الإسكندرية: 2000. ص 143.

تواصلية، بالتّركيز على كفاية المتكلّم على استعمال اللّغة، وقدرته على تفسير مقاصد المرسل. ويهتم محللو الخطاب (كاللّغوي الاجتماعي **هايمز**، مثلا، في أبحاثه) بدراسة الجوانب الاجتماعية للّغة، وبتحليل عناصر الخطاب أكثر من اهتمامهم بالضّوابط اللّغوية. وقد حاول بعضهم البحث عن العلاقة بين الخطاب والسياق أو الموقف الذي يقال فيه، بما في ذلك العلاقة بين المشاركين في هذا الخطاب وأدوارهم، والعناصر المادّية، ومكان حدوث الخطاب، فظهرت إثر ذلك دراسات اهتمت بتحليل الخطاب المنطوق في مجال **اللّسانيات التطبيقية**، كالتي قام بها كلّ من كولثار وسانكلير* (Coulthard et Sinclair) سنة (1972) حيث قام هذان الباحثان بتسجيل الخطابات التي تجري بين المتعلّمين بلغتهم القومية ومدرسِّهم، وتوصّلا إلى أنّ الخطاب الذي يتبادله المدرِّس والتّلاميذ داخل قاعة الدرس (خلال الأنشطة التعليمية) ذو أثر فعّال في العملية التّعليمية التعلّمية (يمكن أن يكون إيجابا ويمكن أن يكون سلبا) كما لاحظا الأدوار بين المشاركين في ذلك الخطاب حيث كان دور المعلّم فيه، كما وصفاه، هو مصدر المعرفة والمقيّم لردود أفعال التلاميذ، والمحدّد المنظّم لموضوع الدّرس نفسه، أمّا التّلميذ فهو بمثابة المتلقّي الذي يمارس الخطاب مع المعلّم وليس مع أصدقائه، وغرض ذلك الخطاب هو نقل المعرفة من خلال الأسئلة والأجوبة والمناقشات واختبار القدرة على التّلقّي، ممّا يؤدي إلى ترسيخ أنماط خطابية معيّنة في سياقات ومواقف يمكن التنبؤ بها. مثلا: سؤال المدرس ← تليها إجابة التلميذ ← تغذية راجعة من طرف المتعلّم.

2 . تعليميّة اللّغة العربية في ضوء تحليل الخطاب ولسانيات النّص: يتحقّق الاكتساب الفعلي والنّاجع للنّسق اللغوي الفصيح بإدراك قيمة المكوِّنات الدّلالية، والجوانب المعرفية والاجتماعية للغة العربية الفصحى، والتّركيز على الخطاب باعتباره الكلام أثناء الممارسة في سياق التّواصل. وتتضافر كلّ هذه الجوانب لتشكّل مدخلا منهجيا يسهم بكل فعّالية في تقديم صورة واضحة عن الاستراتيجيات المناسبة لتعليم النّسق الفصيح بالمدارس الابتدائية، نطمح من خلالها إلى تنمية قدرات الطفل الخطابية والنّصية. وأيّ باحث في مجال التّعليمية يلقي نظرة ناقدة على منهجية تعليم النّسق اللغوي الفصيح بمدارسنا، يدرك أنّ التّعديلات التي تجري باستمرار على هذه المنهجية ما هي إلاّ اقتراحات نظرية تحول دون الوصول إلى جوهر المشكلة التي أدّت بالممارسين التربويّين إلى التّخبّط في تنفيذ طرائق ومحتويات لم يراع فيها أصحابها وضعية اللغة العربية الفصحى في بيئة تتّسم بوضع لغوي معقد، ولم تستفد تلك الطرائق من نتائج الدراسات المنجزة في

* ذكر تفاصيل هذه الدراسات كلّ من:

. ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ص132، 133.

- C. Bachman et autres: Langage et communications sociales p 162.

العلوم اللّغوية (كتحليل الخطاب، والتداولية، ولسانيات النص) والتي تركز عنايتها على الجانب التّفاعلي التّداولي للّغة، وتتّخذ الخطاب موضوع بحثها، وربط **المقال بالمقام** مبدءا أساسيا تتبني عليه، إذ يَعتبر هذا المنظور «الفعل التّلفظي جزءا من السلوك الإنساني العام، لا يمكن إدراكه إلا داخل وضعيات تفاعلية وتواصلية»[1]. وتتجلّى أهمية معطيات تحليل الخطاب، في تعليم النّسق اللغوي الفصيح، في تركيزه على النّصوص والخطابات بدلا من الصيغ والتراكيب، وينظر المشتغلون فيه إلى «الدلالات القواعدية بوصفها نتائج الحوار والتّفاعل بين عناصر الحدث اللّغوي وليس مجرد سمات تركيبية ثابتة»[2]، مركزين في ذلك على مؤثّرات السياق ومختلف الظروف المحيطة بالخطاب.

وقد تميّز تحليل الخطاب على مستوى ديداكتيك اللّغات بالاهتمام بالخطاب والنّص ككل بدل الجملة، ولم يعد تعليم القراءة والكتابة الحجر الأساس في التّعليم اللّغوي، بل أصبح هذا الأخير موجّهًا أكثر نحو "اقتحام النّص" في القراءة بالتّعرف على وسائل الرّبط وعلامات الخطاب، والتّنظيم البلاغي، وكذلك القدرة التّداولية والتنظيمية للكتابة الفعالة[3]. ويكمن أساس تعلّم اللغة، في ظلّ هذا الفرع، في التّعامل مع النّص ككلّ متناسق الأجزاء ومنسجم العناصر، غرض هذا التعلّم هو اكتساب آليات هذا الانسجام وذلك التناسق، والتّمكن من مختلف أشكال الخطاب. ومن أجل تمكّن المتعلّم من الوظائف التّواصلية، واكتساب القدرات العامة على حلّ المشكلات واكتساب استراتيجيات المعرفة، والقدرة على المرونة عند التصرّف في الأعمال وعلى تركيز الاهتمام وتوزيعه بحكمة، وبناء خطط ذات أهداف وتطبيقها ومراجعتها، والاعتماد على النفس بصدد المشروعات العقلية من كلّ الأنواع، والقدرة على المحاجة لدعم وجهات النظر والمعتقدات*... الخ، وغير ذلك من القدرات التي تبرز ذكاء الفرد، فإنّ ذلك كله لا يتحقق، حسب دي بوجراند، إلاّ بتبنّي مشروع تربوي يدعو إلى التّقليل من الحفظ الآلي. كما ينبغي لكلّ نشاط مدرسي أن يدعّم هذه الغاية لمساعدة المتعلّمين على تطبيق الاستراتيجيات المعرفية على أوسع مدى ممكن من المهمات والمعلومات، وجعل المواد التعليمية أدوات نموذجية لتدريب القدرات العقلية التي يحتاج إليها

---

[1] . الفاربي عبد اللطيف، خطاب اللسانيات في التربية، مجلية الديداكتيكا، مطبعة النجاح الجديدة. المغرب: 1992 ع3، ص 45.

[2] . ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ص139.

[3] . براون دوجلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 255.

* ذكر روبرت دي بوجراند طائفة من المرتكزات الإجرائية التي ينبغي تنميتها لدى الطفل لغرض اكتساب المعرفة وتطبيقها، في كتابه : النّص والخطاب والإجراء، ص 555 . 556.

المتعلِّمون من أجل التفكير والعمل الناجحيْن في مستقبل الحياة. ويذهب الباحث نفسه إلى أنّ نشاط استعمال النّصوص والخطابات تشكّل الرّكيزة الأساسية لذلك المشروع التربوي. كما أنّ الاكتساب النّوعي والعلمي للمعرفة الإنسانية لا يتمّ إلا بواسطة خطاب حَسنُ التّنظيم. وتؤثّر النّصوص على اشتغال العمليات التّواصلية في كلّ مجالات حياة المجتمع وتؤثّر في العلاقات الاجتماعية.

وتحول الطرائق التعليمية التي تركز على الأشكال اللغوية في تعليم اللّغات دون تحقيق الاكتساب الفعلي للقدرات التواصلية، وذلك مثل حال مناهج تعليم اللغة العربية الفصحى في الجزائر، والتي تعاني من غياب تقنيات تعليمية تساعد المتعلّمين على إتقان قواعد الخطاب، وقواعد توظيف مختلف أشكال الخطاب في وضعيات مناسبة. وعليه، فإنّ ما يؤثّر في بنية الكلام ليس الضوابط النحوية والصرفية والمعجمية فحسب، بل هناك إلى جانب ذلك:

أ . السياق المرجعي والذي يتدخَّل في تكوين الملكة الخطابية والتّواصلية للمتعلّم، ويرتبط ذلك بمتغيرات تؤثّر على بنيات الكلام وأشكاله، مثل موضوع الخطاب، والمتخاطبين، والعلاقات التي تربط هؤلاء المتخاطبين وأدوارهم، ومقاصدهم التواصلية... وتتدخل هذه المتغيّرات بفعّالة في انتقاء المحتوى التربوي، والأشكال اللغوية، وأنواع الخطاب؛

ب . السّياق النّصي: إذا كانت الكفاية النّحوية تخصّ الجملة، فإنّ الكفاية الخطابية تركز على التّرابط بين الجمل وعلاقة المعنى بالنّص كلّه.

وأهم القضايا التي ينبغي أن يراعيها تعليم النّسق الفصيح، مما توصّل إليه تحليل الخطاب ولسانيات النّص، ما يلي:

2 ـ 1 . ضرورة تجاوز القواعد الافتراضية في تعليم النّسق اللّغوي الفصيح للمبتدئين: فإذا كان الهدف من وجود اللّغة هو الاستعمال والتّواصل، فإنّ الاستعمال، كما يؤكد ذلك تمّام حسّان، له استراتيجيات لا تتفق دائما مع المعايير الافتراضية، حيث إنّ للمتكلّم من الأغراض ما لا يتّفق مع المحافظة على القواعد، وهذه الأغراض تدعو للخروج من الحقيقة إلى المجاز ومن المطابقة إلى الترخّص في معايير الإجراء بوسائل كالنّقل والحذف والزّيادة ومخالفة القاعدة، والتّقديم والتّأخير والإيماءات الجسمية والتّعويل على دلالة الموقف أثناء الاتّصال وعلى القرائن التّاريخية والجغرافية وغيرها مما يخرج عن مجال دراسة القواعد[1]. ولا يتمّ التّواصل بجمل أو وحدات لغوية معزولة، بل بخطابات ونصوص قصيرة أو طويلة، تحمل نوايا تواصلية، ولكلّ مقال فيها مقام مناسب. وقد استجاب الدّيداكتيكيون الوظيفيّون لدعوة محلّلي الخطاب ولسانيات النّص إلى تجاوز الاشتغال على

[1] . روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص 04. (الكلام السابق مقتبس من مقدمة المترجم)

قواعد الجملة من أجل الكشف عن قواعد النّص وقواعد الحوار والخطاب فأعادوا النّظر في قضية تدريس القواعد والتي تقوم على أساس مفاده أنّ الجملة هي وحدة التّحليل اللغوي، وأعادوا النّظر أيضا في دلالات بعض التّراكيب النّحوية المستعملة سابقا. فقد تبيّن مثلا أنّ الصيغة العربية (فَعَلَ) الدالة على الماضي قد تكتسب دلالة أخرى في سياقات الحديث، فحين يقول شخص لمحاور له تعرّف عليه لأول مرة: (ماذا كان اسمك) رغبة في التّعرف عليه، فإنّ صيغة الفعل (كان) الدالة على الماضي، لا علاقة لها بالماضي في هذا السياق، بل تدلّ على التأدب. وقد ينحرف المتكلّم بـ (معنى) صيغة نحوية معيّنة عن الاستعمال العادي المألوف في سياقات التواصل، لتدلّ على معنى مخالف تماما يفرضه سياق الكلام. ويظهر ذلك مثلا في موقف من مواقف التّحاور بين الأم وابنها بسبب مشكل وقع بينهما، نجد أنّ استخدام فعل الأمر (اُضربني) في مثل (اضربني، هذا أفضل لي) الذي وجّهت به الأم لابنها حين صرخ في وجهها، لا علاقة في هذا السّياق لصيغة الأمر بمفهوم هذا الأخير، بل تدلّ الصيغة السّابقة على توبيخ الأم لولدها بسبب عدم احترامه لها. إنّ قواعد الخطاب تتعلق بالبحث في مثل هذه القضايا التي تركّز على دور المشاركين في الحدث اللّغوي، والتّماسك والتّرابط النصي، والسّمات المميّزة للسّياق، وأثر ذلك كله في تفسير استخدامنا للغة. وقد أدّت مثل هذه الأفكار إلى إعادة النظر في طريقة تدريس القواعد، وذلك بـ«النظرة إلى الدلالات القواعدية بوصفها نتائج للحوار والتّفاعل بين عناصر الحدث اللغوي، وليس مجرد سيمات تركيبية ثابتة»[1]، فصيّغ الأمر تدل على الأمر، لكن دلالات الأمر هي التي تتغيّر مثل بقية الصيغ النّحوية الأخرى، مثل صيغ الماضي التي تتخذ دلالات مختلفة باختلاف مواقف الكلام. فالموقف وحده هو الذي يقرّر إذا كان التركيب (أردتُ أنْ أَسْأَلَك) دالا على فعلٍ وقع في الماضي، أم هو طلب شيء بأدب في الوقت الحاضر. وعليه، فإنّ إذا كانت منهجية تعليم النّحو تقدِّم الجمل بمعزل عن سياقاتها، فإنّ المتعلّمين سوف يتكتسبون حقيقة ثابتة وهي أنّ صيغة الأمر تدلّ فقط على الأمر، وصيغة الماضي تدلّ على الماضي، والاستفهام غرضه هو الاستفهام دائما...

2 . 2 . ضرورة إدراك الفروقات الأساسية بين الجملة والنّص (أو الخطاب): تنبني منهجية تعليم الفصحى بمدارسنا على تناقض واضح بين التصوّر النظري الذي تستند إليه تلك المنهجية والذي يحصر عملية تعليم اللغة في إتقان تراكيبها الأساسية لغرض تنمية الملكة اللغوية (وتقديم تلك التراكيب في جمل جاهزة يتدرّب التلميذ عليها حتى يترسّخ نحو تلك اللغة وقواعدها في ذهنه وتسمح له بإنتاج عدد كبير من الجمل وفهمها، ويتمثل ذلك في التصوّر البنوي) وبين واقع تعليم اللغة الذي يدعو إلى تعليم الخطاب، إذ سرعان ما ينتقل مدرّس لغة بالتلاميذ إلى مستوى الخطاب

[1] - ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ص 139..

فيطالبهم بوصف كامل لصورة، أو رواية، أو قصّة في شكل حوار أو جمل متناسقة. وعند لجوء التّلميذ إلى التّعبير بجمل عديدة، تَبرُز في كلامه نقائص كثيرة تستدعي التّدريب ليس على الأنماط الأساسية للّغة فحسب، بل على التّناسق والانسجام الحواري. وهذا ما لم تُدْرِجْه طرائق تدريس الفصحى للمبتدئين ضمن مشاريعها. والأدهى في الأمر أنّ الكثير من مدرسي اللغة يظنّ أنّ توظيف مصطلح «**قواعد**» يقتصر على ما يخص قضايا البنية الدّاخلية للجملة، لذا يرجعون معظم الأخطاء التي تظهر في تعابير التّلاميذ إلى قصور في ملكاتهم النّحوية، غير أنّ المشاكل التي تواجه المتعلّم، غالبا ما تتعلق بالرّوابط النّصية والجوانب السّياقية والمقاصدية للّغة، والأعراف الاجتماعية، إذ تنطبق الجوانب السّابقة على النّصوص والخطابات أكثر مما تنطبق على الجمل. ولا يتعلّم الطّفل من الجمل إلاّ «القواعد من حيث هي نظام افتراضي عام»[1]، ولا تكسبه القدرة على الاستعمال والمعرفة الإجرائية بالأحداث الجارية بخصوصها. أمّا الخطاب، فهو (خلافا للجملة) يحقّق وظيفة اجتماعية ما، سواء كان لغرض الإخبار، أو الطلب، أو الرفض، أو التأثير في الغير أو إقناعه بشيء... الخ.

ويُشكِّل التّركيز على الخطاب في تعليم اللّغة حافزا أساسيا لتنمية استراتيجيات الخطاب وامتلاك قواعد الحوار، كما يُعتبر الجانب القصدي عنصرا مهما يجعل المتعلِّم يركِّز على المعنى والغرض بدل البنية الشكلية، ويكتسب إمكانيات التعبير المختلفة. ومن الفروق الأساسية بين الجملة والخطاب[2] *والتي لا ينبغي أن يجهلها مدرس اللّغة الفصحى، ما يلي:

. إذا كان الغرض من اللّغة هو الدّلالة، فإنّ هذه الأخيرة مرتبطة بالقصد، والقصد لا تنقله الجملة المعزولة عن الاستعمال الحيّ، بل يدخل ضمن دلالة النّص. والنص الفارغ من القصد لا يرتقي إلى مرتبة الخطاب، وسَيَفْقِد توجّهَه التّواصلي. وقد يقوم النّص على عدد كبير من الجمل أو على جملة واحدة، وقد يقوم أيضا على لفظة مفردة، لكن ربما هذه الكلمة تستدعي نصوصا كثيرة. والمهم هو أن يقوم هذا النّص على القصد.

. إنّ الجمل المعزولة عن ظروف الإنتاج، والخالية من القصد هي جمل تنتجها القواعد، ولكنّها لا تمثّل كلام المتكلّم، بل يُستشهد بها لكونها تملك الصحة القاعدية والصحة الدّلالية. وهذان الشّرطان ضروريان في بناء الجملة، ولكنّهما إذا كان من غير قصد يصاحبهما داخل بنية النّص لتوفير تماسكه وتحديد الدّلالة التي يريدها المتكلّم فإنّهما لا يكفيان.

---

[1] ر. دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص 94.

[2] . منذر عياشي، اللسانيات والدلالة، ط1، مركز الإنماء الحضاري. سوريا: 1996. ص 67 . 69، (بتصرّف).

* و قد ميّز أيضا دي بوجرند بين النص والجملة، في كتابه : النّص والخطاب والإجراء، ص 88 . 96.

. تسمى الجمل السّابقة جمل النّحاة، هذه الأخيرة تنتمي إلى اللّغة الواصفة المفسِّرة، وتُعتمد في تدريس اللّغة لغرض توضيح القواعد التي تتشكّل منها، إذ هي تصلح لتوضيح صحّة القاعدة، لكنّها لا ترتقي إلى درجة الخطاب، ولا تصلح أن تكون معه أداة تنقل الرّسالة بين المرسل والمتلقّي وبالتالي، لا توفّر للمتعلّم إمكانية توظيف القواعد اللّغوية في التواصل الحيّ. بينما تكون جمل المتكلّم، في إطار الخطاب الذي يحتويها، أدوات تعبيرية يفصح في استخدامه لها عن مراده وعن مقصوده، فهي تنتمي إلى اللّغة التّواصلية ويستطيع المدّرس والتّلميذ الوقوف فيها على رابط واصل بينها، هو القصد. يعني هذا أنّ الكلام في اللّغة التّواصلية لا يكون بجمله فقط، بل بالقصد الواصل بينها والذي يصلح أن يكون أداة لنقل الرّسالة بين المرسل والمتلقّي. ويلعب القصد دورا في اختيار المتكلم القوانين وتفعيلها بما يناسب الدّلالة التي يريد أن يفصح عنها في نصّه. وبالتّالي، يشكّل الخطاب أداة فعّالة في اكتساب الكفاية التّواصلية.

. تستمد جمل النّحاة معناها من تركيبها، في حين إنّ معاني جمل المتكلّم لا ترتبط بتركيبها فقط، ولكن بالمحيط اللغوي للخطاب ككل من جهة، وبالمحيط غير اللغوي الذي ترد فيه من جهة أخرى. ويتّضح ممّا سبق أنّ إنتاج الخطابات وفهمها وتأويلها هو الذي ينبغي تدعيمه لدى المتعلّمين بدل من تدريبه على إنتاج وفهم عدد لا متناه من الجمل، إذ لا يكفي منح المتعلّم الفرصة لمعرفة الإمكانات المتاحة فقط، بل ينبغي أن يتعلّموا «أيَّ الاحتمالات أولى بالاختيار وأصلح للاستعمال في موقف بعينه ولغرض بذاته»[1]. ويفسّر علماء اللّغة النّصي شكل النّص حسب المستخدمين له، وباعتبار أنّ المعنى هو «شيء يتم التّفاوض عليه بين منتج النّص ومتلقّيه»[2] ممّا يستوجب على المدّرس، كمدرّس للنّص أن يتدخّل في عملية التّفاوض هذه، لِجعْلِ المتعلّم يتمسّك بهذا المعنى ويستوعبه، ويدرك المعنى المقصود والمعنى العميق والمعنى المفترض مسبقا، وذلك على أساس المعاني والمقاصد التي يقيمها النّص.

3 . قواعد تنمية الكفاية الخطابية / النّصية:

3 . 1 . الكفاية الخطابية / النصية: ترتبط الكفاية الخطابية وَ/ أو النصية بقدرة المتكلّم على «ربط الجمل لتكوين خطاب ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة. والخطاب يشتمل على أي شيء يتدرّج من الحوار البسيط المنطوق إلى النّصوص الطّويلة المكتوبة»[3]، كما تعني هذه الملكة القدرة على فهم الملفوظات وإنتاجها في سياقات تواصلية مختلفة «فنحن رغم توظيفنا للجمل

[1] . روبرت دي بوجرند، النّص والخطاب والإجراء، ص 97.

[2] - باسل حاتم وإيان ميسون، الخطاب والمترجم، ص 49.

[3] . هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 245 .

في تبادلاتنا، فإنّنا نستعمل في الواقع نصوصا، لأنّ هذه الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباط بجمل سابقة أو لاحقة وتحيل على مراجع معيّنة»[1]. وامتلاك الكفاية الخطابية و/ أو النصية يعني الإشراف على استخدام اللغة استخداما صحيحا لتحقيق غرضين: الأول هو تركيب الكلام في شكل جمل على محور التركيب، والثاني هو قدرة هذا الكلام على الإحالة على الوقائع في العالم الخارجي على المحور الدلالي. وتتوخّى المقاربة التواصلية في تعليم اللغات إكساب المتعلّم هذه الكفاية، بتدريبه على المحادثة والتواصل باللّغة في سياقات متنوّعة، وذلك بتنمية قدراته الخطابية على إنتاج وفهم خطابات ونصوص، وإكسابه القدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب تتناسب مع وضعيات تواصلية محددة، مع إدراكه للأعراف الاجتماعية التي تضبط التّفاعل المتبادل بين المتخاطبين. وترتبط الكفاية الخطابية بتحقيق الكفايات الفرعية التالية:

. الكفاية اللغوية: تتحقّق بتدريب الطّفل المتعلّم على استضمار البنى الصوتية والنّحوية والمعجمية والأساليب البلاغية المختلفة: الخبر والإنشاء. والقدرة على التنسيق بين هذه العناصر.

. المعرفة الموسوعية والموضوعية: اكتساب الطفل معرفة خاصة بالعالم المحيط به، وذلك من خلال احتكاكه بعالمه الاجتماعي والمدرسي، ومن خلال المحتويات المعرفية المقدَّمة داخل القسم.

. المعرفة التّفاعلية: أن يتدرب على إنتاج خطابات لتحقيق مقاصد وأغراض اجتماعية وخاصة (وإنتاج نصوص ذات وظائف اجتماعية) وإحداث تأثير في السامع (أو السامعين).

3 . 2 . قواعد اكتساب الكفاية الخطابية/النّصية لدى المتعلّم المبتدئ: إنّ اكتساب المتعلّم الكفاية الخطابية يستدعي عدم الاكتفاء بالتدريب على مهارات النّطق والفهم والكتابة والقراءة، إلى تركيز الاهتمام على توظيف هذه المهارات في أغراض تواصلية، مع ربطها بأشكال الاستعمال وذلك عند تحضير الدّرس ينبغي توقّع أنماط خاصة للتّواصل يحتاج إليها المتعلّم، والمبادئ اللغوية كالتّرابط المعنوي والقواعدي وكلّ الضوابط التي تتخطّى حدود العبارات والجمل، من أجل تدريبهم على(التبادل)، و(أخذ الأدوار) في أثناء الحوار، والتأدب، والتعرف على سمات الحوار[2]... إلى غير ذلك من المبادئ التي تضبط عملية التواصل. وعند تطبيق مثل هذه القواعد على اللّغات كلّ على حدة، أي تطبيقها في المقارنة بين لغات مختلفة، سوف تُظهِر لنا تلك المقارنة القواسم المشتركة بين هذه اللغات ومواضع الاختلاف بينها. وإجراء مثل هذه المقارنات بين لهجات المحيط (العربية والأمازيغية) ولغة المدرسة (النّسق العربي الفصيح) سيساعد على بناء منهجية صارمة تساعد على تجاوز العوائق التي يفرزها ذلك التّداخل بين اللّهجات واللّغة الفصحى لدى الطّفل

[1] . ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، ص 114.

[2] . ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، 2005، ص 63، (بتصرف).

المتعلّم بشأن القواعد والمفاهيم المذكورة في الأعلى. وتتمثّل قواعد الخطاب، كما حدّدها دي بوجراند ودرسلر*(Dressler) وكذلك دي بوجراند[1] في: الاتساق، الانسجام، القصد، القبول، رعاية الموقف التناص، والإعلامية.

. الاتساق (cohésion): يقصد به الرّبط النّحوي، وهي الإجراءات التي تترابط بها العناصر السّطحية للنّص ليؤدي السّابق منها إلى اللاّحق، أي الرّبط بين العلامات اللّغوية (فهو يخص النص)؛

. **الانسجام (cohérence):** يكمن في الوسائل التي تتنشَّط بها عناصر المعرفة، فيتمّ من خلالها الترابط الدّلالي (يخصّ النص)؛

. **القصدية** (intentionnalité)**:** تتمثّل في الغاية من النّص (تخصّ المرسل) ؛

. القبول (Acceptabilité)**:** يتضمّن موقف متلقّي النّص إزاء صورة اللّغة التي ينبغي لها أن تكون مقبولة، لأنها تشكّل نصّا متناسقا ومنسجما (فهي تخص المتلقّي)؛

. **الموقفية** (situationalité)**:** ترتبط بضرورة مُنَاسَبة النّص للموقف (خاص بظروف إنتاج النّص وتلقّيه)؛

. **التّناص** (Intertextualité)**:** يكمن في العلاقات بين نصّ ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة (خاص بظروف إنتاج النص وتلقيه)؛

. **الإعلامية** (informativité)**:** ترتبط بتوقّع المعلومات الواردة في النّص أو عدم توقّعها فالإعلامية تدلّ على المعلومات التي تشكّل محتوى النّص، كما تدلّ على الجدّة أو التنوّع الذي تُوصف بها المعلومات في بعض المواقف.

ولِيعدَّ شيءٌ ما نصّا، يقتضي الأمر مراعاة هذه المعايير التي تؤكّد للنّص ترابطه، ويتحقق من خلالها ما يسمّى بالنّصية، وبالتالي، يتحقّق فعل التواصل. ولا جدوى من الاكتفاء بالجوانب النّحوية في إنتاج وفهم النّصوص، بل هناك معايير ترتبط بالدّلالة التي تحقّق للنّص انسجاما وبالروابط بين الجمل تحقّق له اتّساقا، فيوظّفها الفرد توظيفا محكّما حتى ينال ذلك النص قبولا ورضا المتلقّي. وعليه ينبغي أن يدرك المدرّس الشّرط الأساس الذي يجب أن يتوفّر في النّص، وهو أن يكون «كلا موحّدا منتظّما في وحدة دلالية، لا تجميعا محضا بين جمل يعوزها التّرابط الدّلالي، سواء في ذلك أن يكون نصا منطوقا أم مكتوبا قصيرا أم طويلا»[2]، وذلك باعتبار أنّ النّص هو تنسيق المعاني

---

* . في كتابهما: مدخل إلى لسانيات النص.

[1] . روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص 103 . 104.

[2] . محمد العبد، النّص والخطاب والاتصال، ص 89.

في السيّاق وفق علاقات انسجامية دلالية. ويلخّص برتنيطو (Bertinetto) مقومّات النّص وشروطه باعتباره مجموعة من الجمل (أو جملة واحدة) إلى وجوب توفّر شروط هي:

« 1 . أن تكون الجمل منسجمة من حيث الموضوع؛

2 . أن تكون ذات وظيفة تواصلية؛

3 . أن تكون منجزة في عملية تواصلية»[1].

ومن أبرز العناصر التي تمكّن المتعلّم من فهم وإنتاج الخطابات تلك التّرابطات المكوّنة للنّص وهي «ترابط رصفي تتوقف به عناصر النّص السّطحي من النّاحية النّحوية بعضها على بعض (...) كما ينبغي للمعنى التّحتي أن يشتمل على التّرابطات الفهومية مثل علاقات السببية والزمان والمكان. أمّا الترتيب الداخلي لأعمال الخطاب في النّصوص فينبغي أن يكشف عن ترابط الخطط ليكون كلّ مكوّن نطقيّ على صلة بمكوّن آخر نشط في خطة الاتصال، مثل النّصح والطّلب والموافقة أو الإبقاء على رابطة اجتماعية»[2]. وبخصوص التّرابط المفهومي، يرفض دي بوجراند رفضا قاطعا تجزيء المعنى إلى السّمات، بالعكس، فهو يدعو إلى الالتحام، حيث إنّ الناس حسبه لا يحلّلون المعنى إلى وحدات صغرى عند الاتّصال، بل يبنون تكوينات كبيرة للمعنى من أجل استعمال النّصوص الكاملة. ويذهب هذا الباحث مذهب فيتجنشتاين الذي يعدّ المعنى نوعا من الاستعمال، فهو يساند الأبحاث الدلالية التي تَعتبر المعنى نتيجة لعمل إجرائيٍّ ذكيٍّ. وينبغي، في منظور دي بوجراند، التّوفيق بين المحتوى والمواقف وبين الأفكار التي تكون للنّاس عن العالم الحقيقي، حيث إنّ العبارات، حسبه، أسماء سطحية للدّلالة على مفاهيم وعلاقات تحتية. واستعمال العبارات في الاتصال ينشّط هذه المفاهيم والعلاقات بمعنى أنّه يدخل محتواها في المخزون العقلي. وتتكون المفاهيم، حسبه[3]، من خلال ثلاث عمليات: الاكتساب، الاختزان، والاستخدام. أمّا إجراءات اكتساب المعلومات والمعنى واختزالهما واستخدامهما، فيمكن أن يتصوّر في صورة عمليات بناء العلاقات المفهومية وتنظيمها وإعادة ترتيبها وتطويرها وتبسيطها وتخصيصها أو تعميمها. وتُنشّط المفاهيم وتُخطط على صورة تعبيرات عند إنتاج النّصوص، أو يعاد تخطيطها عند استقبالها، وذلك بعد التّدريب على تخزين المفاهيم ليتمّ استخدامها في مواقف التواصل. وممّا يحقق لمتعلّم اللغة الفصحى كفاية خطابية بنسق هذه اللغة، ما يلي:

---

[1] . محمد الشّاوش، أصول تحليل الخطاب في النّظرية النّحوية العربية (تأسيس نحو النّص) ط1، المؤسسة العربية للتوزيع. بيروت: 2001، ج1، ص 105، 106.

[2] . روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص 99.

[3] ـ المرجع نفسه، ص 182.

*** اكتساب القدرة على الاتساق:** ويتمّ ذلك بتدريب التلميذ على التأليف بين الجمل لـ «ضمان تطوّر خطابي، يستهدف التعبير عن قضية معيّنة»[1]، وليتمكّن من إنشاء خطابات متّسقة. وتختلف عوامل تركيب النصوص أو الخطابات تماما عن عوامل تركيب الجمل المفردة، ومن أهم الأدوات التي ينبغي أن يتمكّن منها التلميذ والتي تتحكَّم في تركيب النّص، وتشكِّل العلاقات أو الرّوابط التي نجدها داخل النّص: الضّمائر، والرّوابط المعجمية، والمصطلحات العامة، وروابط زمنية، وروابط تحدِّد العلاقة بين الكلام السّابق واللاّحق، هذا بالإضافة إلى أدوات أخرى تساهم في تحقيق اتّساق النّص، كأنماط التّقديم والتّأخير بغرض التّوكيد، الحذف، الوصل، الإضمار، الإحالات* النصية ظاهرة أنماط الجمل، والاستبدال. وقد كانت أعمال هاليدي وحسن (Halliday –Hassan 1976) في دراستهما حول الاتساق النصي (في كتابهما الموسوم: الاتساق في اللغة الانجليزية) أحسن نموذج يُطبّق على الجانب التّعليمي والتّدريب على إنتاج النّصوص وفهمها، فقد اهتم الباحثان بالروابط اللغوية الظاهرة في النص، وبالوحدات القواعدية والمفردات والإشارة أو الإحالة (كيف يشير الضمير إلى أشخاص أو أشياء في جمل سابقة) والاستبدال، والحذف والربط، والروابط المفرداتية في الجمل[2]، وهذه العناصر كلّها تتضافر لتمنح الخطاب اتّساقه، وهي أدوات أساسية يتدرّب عليها المتعلّمون ليكتسبوا مهارات توظيف الرّوابط النّصية، خاصة الإحالة بالضمير لتجنّب التّكرار الذي يطبع تعابيرهم الشفوية والكتابية بطابع الملل. ويميّز ك. برينكر في الاتّساق النصي بين شروط التماسك النحوي وشروط التماسك الموضوعي[3] في بنية النّص، وهما مستويان مرتبطان ارتباطا وثيقا، الأول يكمن في العلاقات النحوية الدلالية المتعلّقة بربط النّص بين الجمل المتتالية في نصّ ما. ويساهم في هذا الربط الوسائل اللغوية التي تمّت الإشارة إليها، ويرجع التّماسك النّصي بالدرجة الأولى إلى علاقة الإحالة (أو ما يسيمه كلاوس بمبدأ الإعادة). ويتمثل الثاني (أي المستوى

---

[1] . ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، ص 112.

* تحمل لفظة الإحالة معنيين:

أ . تعني العملية التي بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة على الشيء الموجود في العالم.

ب . إحالة اللفظة على لفظة متقدّمة عليها. وعليه يميّز محلّلو الخطاب بين ضربين من الإحالة:

. الإحالة المقامية، وهي إحالة على خارج النص exophora.

. والإحالة المقالية endophora وإحالة مقالية بعدية cataphora.

ويذهب «هاليدي وحسن» إلى أنّ الإحالة المقامية لا دور لها في بناء اتساق النص، بخلاف الإحالة المقالية فإنّها هي التي تحقق ترابطه واتساقه. . محمد شاوش، أصول تحليل الخطاب، ج1، ص 125.

[2] . ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ص 131.

[3] . كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، ص 38.

الموضوعي) في الربط الإدراكي الذي ينشئه النّص بين الأحوال (المضامين الجملية والقضايا) التي تعبّر عنها الجمل.

* **اكتساب القدرة على الانسجام:** تساعد الرّوابط النّصية على إنتاج كلام منسّق ومترابط، إلاّ أنّ «التّرابط نفسه لا يكفي لتكون لنا القدرة على فهم ما نقرأ، فمن السهولة بمكان أن تنشئ نصا محكما به كثير من روابط الجمل ولكن من الصعب معها تفسير لنص»[1]. فإذا نظرنا في المثال التالي:

المدرس: ماذا رسمتَ؟

التلميذ: رسمت علم الجزائر.

المدرس: اذكر الألوان التي استخدمتها.

التلميذ: الأحمر، الأبيض، والأزرق.

تلاحظ أنّ الخطاب السابق غير منسجم، لأنّ التناسق الجيّد لا يؤدي بالضرورة إلى تحقيق المعنى كاملا إن لم يتوفّر لدينا عامل آخر، وهو الانسجام الذي نميّز به الخطاب الذي اكتمل معناه من خطاب لا يحمل معنى أو يكون معناه ناقصا. وتتحقق القدرة على الانسجام بامتلاك المتعلّم القواعد التّداولية والأعراف الاجتماعية والثقافية التي تساهم في إنتاج مختلف أنماط الخطاب، ويكون خطاب المتعلّم منسجما إذ تمّ التعرّف عليه «على أنّه ممثّل للتوظيف اللّغوي وعلى أنّه متوالية للأفعال الكلامية الموافقة لأعراف ثقافية اجتماعية معينة»[2]، وتتحقّق هذه القدرة بإحداث تقنيات تعليمية تساعد المتعلّم على التّوافق بين توظيف اللغة في مقامات تواصلية وفق الأعراف الخطابية. ويشكّل انسجام الخطاب هدفا من أهداف المقاربة التواصلية التي تؤكد تنسيق المتعلِّم بين الشّكل والمضمون في خطاباته. والانسجام أو التناغم، هو شيء موجود في النّاس، حسب ج. يول «فالناس هم الذين يحدِّدون معنى ما يقرؤون وما يسمعون، فهم يحاولون الوصول لتفسير ينسجم مع خبرتهم في الكون، وفي الواقع لا تمثّل قدرتنا على تفهّم ما نقرأ إلا جزءا يسيرا من قدرتنا العامة على تفهّم ما ندركه وما نكسبه في الحياة»[3]. فالسّامع أو القارئ لنصّ ما يحاول جادا أن يربط ما يسمعه (أو ينتجه) بالمواقف أو الخبرات التي توائم النّص، فيضمّ كلّ عناصره حتى يفسر النّص تفسيرا منسجما ومناسبا للموقف التواصلي الذي أُصدر فيه. كما يربط ظاهر النّص بمقصد المتكلّم

[1] . جورج يول، معرفة اللغة، ص 136.

[2] . ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، ص113.

[3] . جورج يول، معرفة اللغة، ص 146.

لأن المقاصد، في الغالب، لا تطفو على سطح الخطاب، بل يتطلَّب تفسيرها تفاعلا مع المحادثات والوضعيات الكلامية. لنلاحظ المثال التالي:

. الزوجة: والفاتورة؟

. الزوج: لا أستطيع اليوم.

. الزوجة: سأتكفل بذلك.

نلاحظ غياب الروابط النصية في الخطاب السابق، فكيف تّحَقّق التفاهم بين الرّجل وزوجته؟ وكيف يتفاهم المتواصلون في قاعة الدّرس، بل وعامة الناس بمثل هذه المحادثات، في حين إنّ المعلومات التي تتوفّر عليها مثل هذه الخطابات لا تكشف في ظاهرها عن المقاصد المراد تبليغها؟ لا بد لتحقيق هذا التفاهم من وجود عامل يساعد على تفسير المضامين المسكوت عنها، ويتمّ ذلك في «إطار المتعارف عليه من أعمال صادرة عن المتحدثين فيما بينهم من تفاعلات»[1]، وما يتقاسمه هؤلاء من معارف سابقة عن الموضوع. ويمكن تفسير الخطاب السابق كما يلي: تطلب الزّوجة من زوجها قيام بعمل وهو الخروج لدفع مبلغ الفاتورة (ماء، أو كهرباء...) لكن الرجل لا يستطيع فعل ذلك موضّحا السّبب لزوجته، وعليه فإنّ الزّوجة مضطرة للقيام بالعمل بنفسها. ونستخلص مما سبق أنّ الكفاية اللغوية بمفردها ليس من شأنها أن تتيح لمستعملي اللغة التّفاهم المطلق في غياب الإلمام الجيّد بدور التّفاعلات أثناء الكلام.

* **القدرة على توظيف القواعد التواصلية العامة:** لا ينبغي الاكتفاء بتدريب الطّفل على معارف عن كيفية إنتاج نصوص وإفهامها للسّامع، وعلى فهم النّصوص التي يسمعها، بل ينبغي أن يتدرّب أيضا على قواعد التواصل الأساسية، وتزويده، ضمنيا، بمعارف عن كيفية إتمام إنتاج الخطاب وتلقيه بوصفه نشاطا تعاونيا في موقف معيّن. وهذه القواعد حدّدها قرايس في أربع معايير أساسية (سيتمّ ذكرها في المبحث التالي والخاص بالتداولية) وامتلاك الطّفل المتعلم هذه القواعد يسمح له بفهم مقاصد الغير. فحين يسأل التلميذ معلّمه: . **هل سنزورُ غدًا حديقةَ الحيواناتِ كما وعَدْتَنا ياسيدي؟** وتكون إجابة المعلّم: ـ **ستكون أحوال الطقس سيئة غدا.** فإنّ التّلميذ يدرك أنّ إجابة المعلم هي النّفي **(لا نذهب غدا إلى حديقة الحيوانات).**

ومن أبرز العوائق التي تواجه متعلّم اللّغة العربية الفصحى، افتقاد هذا الأخير، في الغالب لِما يسمى بالخصائص الفردية للكلام، وذلك لنقص تجربته مع هذه اللّغة التي لا تشكل لغة التواصل اليومي. وهذه الخصائص متنوّعة، يحددها موضوع الحديث ومناسبته، والمشاركون فيه، وما بينهم

[1] . جورج يول، معرفة اللغة، ص147.

من خبرات مشتركة، والخصائص الفردية، وهي كما يحدّدها دوجلاس براون[1]، شكل من أشكال اللغة يُستخدم لهدف محدّد فتتنوع داخل لغة الفرد نفسه، مما يجعله يدرك كيف يجعل حديثه يتغير مع مدير مدرسة مثلا (أو في موقف رسمي معيّن) عن أسلوبه مع صديقه، ويدرك كيف يستعمل الأساليب المتنوعة في الظروف المختلفة. وأبرز تصنيف للخصائص الفردية للكلام ذلك الذي وضعه "مارتن جوز" (M. Joos) سنة 1967، وقسَّمه إلى خمسة مستويات سماها (أساليب) وهي:

« 1 . الأسلوب الخطابي؛

2 . الأسلوب الرسمي؛

3 . الأسلوب الاستشاري؛

4 . الأسلوب التلقائي أو العفوي؛

5 . الأسلوب الحميم»[2]. ويحتاج المتعلّم، بدءًا بالتّعليم الابتدائي، إلى مثل هذه الأساليب ليتكيّف مع خصائص كلّ صنف، لأنّ معظمها قد يواجهه في حياته التعليمية في المراحل المتقدمة أو في الحياة المهنية. فالأسلوب الخطابي يُعتمد في اللّقاءات العامة أمام جمهور كبير، ويستدعي ذلك الاختيار المسبق للكلمات والميل إلى المبالغة وتوظيف الخصائص الخطابية. والأسلوب الرّسمي بدوره يستدعي اختيار صاحبه كلماته مسبقا، وفيه فرصة للحوار وأفضل مثال على ذلك المحاضرات الجامعية. ويأخذ الأسلوب الاستشاري شكل حوار، بالرغم من أنّه رسمي (كالتعاملات التّجارية أو الحوار بين مدير مدرسة والتلاميذ...) ويدور الأسلوب التلقائي أو العفوي بالنّسق الفصيح بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم. أما الأسلوب الحميم فتختفي فيه الهيبة الاجتماعية، وهو الحديث الذي يجري داخل الأسرة أو بين المتخاطبين والأصدقاء المقربين، ولم يحظَ النّسق الفصيح بالاستعمال في مثل هذه المواقف الحميمية. ولا تقف الخصائص الفردية للخطاب على الجانب الشفوي، بل يمتدّ ذلك كثيرا إلى النّص المكتوب بكلّ أنماطه.

إنّ امتلاك آليات اشتغال الخطاب، وقواعده، وسماته، وأنماطه يعني الإشراف على فهم وإنتاج وتأويل خطابات مختلفة بالنّسق اللّغوي الفصيح، وإبراز قدرات المتعلّم التعبيرية عن مختلف المواقف ومؤهّلاته الثقافية الإبداعية والفكرية، ويحكّم في المعاني بكلّ أنواعها، ويوظف البنيات بطلاقة لأداء وظائفها على أحسن وجه، وينوّع في الأساليب اللغوية، كما يتقن استخدام أشكال متعددة من الخطاب في شكل أنماط مختلفة من النصوص، ويقدر على تمييز خصوصيات كلّ نمط. وأهم هذه

[1] . هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 255.

[2] . المرجع نفسه، 255 . 256 .

الأنماط، وأبرزها: النمط السردي، والوصفي، والحجاجي، والتعليمي، والإرشادي... ويرتبط إتقان المتعلّم لقواعد الخطاب وأنماطه بأحد أشكال الخطاب وهو **المحادثة**.

4 . دور المحادثة في امتلاك الكفاية الخطابية/النّصية: المحادثة نشاط يتبادل فيه متخاطبان أو أكثر الحديث، وهي «أبرز أشكال الخطاب وأدلها على طبيعة الاتصال التي تتّسم بالتّفاعل وتعدّد الأطراف»[1]. ويتبادل المتخاطبون الحديث بالتناوب ليتسنى لجميع المشاركين في الخطاب أداء أدوارهم، ويُعتبر التناوب في الأدوار من أهم السّمات البارزة والجوهرية للمحادثة حيث إنّ، في مواقف التفاعل، يتحدّث شخص وينتظر الآخرون حتى يُنهي المتكلِّمُ حديثه، فيتكلّم كلّ منهم عندما يحين دوره، فهم يتبادلون الحديث بالتناوب. وتتدخل المعايير الاجتماعية والثقافية ووسائل عدة لتضبط أساليب إجراء التّخاطب ولعب الأدوار، إذ يعلن المتحدث، بشكل غير صريح عن إنهائه للحديث وذلك بالسّكوت في نهاية فعل كلامي معين، أو باستعماله نغمة معينة، أو توجيه سؤال.. الخ، كما يعلن المشاركون عن رغبتهم في التّحدث، ويظهر ذلك من خلال تعابير الوجه أو باستعمال حركة معينة، أو بتكرار بعض الأصوات القصيرة... الخ. وتُعبِّر المحادثة في التّعليمية اللّغوية عن «نشاط بيداغوجي يُوظّف في تعليم اللّغات من خلال إقامة حوار مفتوح بين التّلاميذ يكتفي خلاله المدرّس بإمدادهم بالمعلومات وتصحيح أخطائهم. ويشترط في هذا النّشاط أن تكون المحادثة مفتوحة، متمحورة حول موضوع يميل إليه التلميذ، كما يشترط أن تقتصر عل حوار موجه في صيغة أسئلة وأجوبة»[2]. وترتبط أهمية التركيز على المحادثة في تعليم اللغة وتعلمها بكون هذه الأخيرة «تُصوِّر شكل التّفاعل اللّغوي تصويرا رائعا؛ شكلا يتفاعل من خلاله المشاركون في الفعل في سياق محدد تفاعلا مباشرا، ومن ثمّ يجْرُون نشاطا منظما تعاونيا بالمعنى (...) إنّ المحادثات هي الشّكل الأصلي للنّشاط اللّغوي، ولذلك تتقدم كثيرا على كلّ الأشكال الأخرى لتفاعل لغوي»[3]. وأهم قواعد المحادثة التي ينبغي التركيز عليها أثناء تعليم اللغة للمبتدئين هي:

. **جذب انتباه الآخرين**، ويتحقّق ذلك بتعويد المتعلّم على استعمال أدوات لغوية وأخرى غير لغوية لجذب انتباه الطرف الأخر أثناء التّبادل، وذلك سيمكّنه من التغلّب على التّردّد والخوف من المشاركة في المحادثة أو من عدم القدرة على جذب انتباه الآخرين.

---

[1] . هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 253 .

[2] . عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، مادة (C).

[3] . قولفجانج هاينه مان وديتر فيهقجر، مخل إلى علم لغة النّص، تر. سعيد حسن بحيري، ط1، مكتبة زهراء الشرق. القاهرة: 2004. ص 215.

. **اختيار الموضوع:** أي تعويد المتعلّم على حسن اختيار الأسلوب المناسب ليبدأ به كلامه مثلا.

. أداء الأدوار: لكلِّ طرف من الأطراف المشارِكة في التّخاطب دوره في الكلام، وطالما يفشل التّلاميذ في التّحاور فيما بينهم في موضوع ما، ويفشلون في المحاورة مع المدرِّس، ويرتبط ذلك بعجزهم عن أداء الأدوار المنوّطة بهم. ويتطلب الأداء المحكم للدّور معرفة الموضوع والجوانب المحيطة به، والبراعة في الانتقال من نقطة إلى أخرى، وتجنّب المقاطعة... الخ.

. **إنهاء الموضوع:** ينبغي أن يتدرّب متعلِّم لغة على استراتيجيات وضع نهاية لموضوع الحديث، ويدرك كيف يتصرّف في بعض المواقف التي يضطرّ فيها إلى وضع حدّ للحديث الذي يشارك فيه. وبالكيفية ذاتها التي ندرّب بها المتعلّم على كيفية إنهاء الموضوع، يقتضي الأمر تدريبه أيضا على أساليب تجنّب نقطة النّهاية والفشل في مواصلة الحديث، إذ، كما يقول ج. يول،« عادة ما نكون في مواقف نعمل فيها على بذل قصارى جهدنا لقول ما يقال بالفعل، فإذا كان التّوقّع الطّبيعي هو أن نقاط التّمام تتحدّد بنهاية جملة أو بسكت، فإنّ من وسائل الاحتفاظ بدورك في الكلام هو تجنّب حصول هذين المؤشرين معا أي عدم السكت في نهاية الجمل، بل حافظ على استمرار جملك باستعمال الروابط مثل: وبعد ذلك، ولهذا، ولكن، وأنّ تجعل سكتاتك في مواضع لا تكتمل فيها مقولتك»[1]. وهذا يحدث بكثرة في التعابير الشّفوية لبعض التّلاميذ، حيث نلاحظ مواضع يسكتون فيها قبل أن ينهوا كلامهم، أمثلة مأخوذة من التعابير الشّفوية لبعض تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

تلميذ1: أهم وسائل النقل التي نعتمدها كثيرا في حياتنا ... (السّكت) السيارة، الحافلة، القطار ...(السكت) الشاحنة... (السكت)

ونعتمد الطائرة في قطع المسافات الطويلة جدا، و... (السكت) خاصة عند السفر إلى البلدان الأخرى و... (السّكت) ونعتمد على الباخرة في نقل البضائع والسيارات وأشياء كثيرة.

مثال آخر:

التلميذ (أ): في الصحراء يكون الناس ... (السكت) يتنقل الناس في الصحراء ... (يفقد دوره) ويتدخّل التلميذ(ب) فيأخذ دوره.

. التلميذ (ب): ينتقل الناس في الصحراء على الجمال.

. التّلميذ (أ) : (يسترجع دوره) نعم، يحمل الناس بضائعهم على الجمال وهي... (السّكت) قوية و... (السّكت) الجَمَل قويّ ويتحمل الحرارة الشديدة.

---

[1] . جورج يول، معرفة اللغة، ص 149، 150.

التلميذ (ج) : ويعيش في الصحراء فقط.

إنّ المحادثة عنصر ضروري وأساسي في الأنشطة اليومية، وينبني عليها عالمنا الاجتماعي فهي إنتاجٌ تفاعليٌّ يحدِّد المتحاورون من خلاله أنشطتهم اليومية، وتُوضّح هذه الأخيرة بشكل متبادل لغرض التّفاهم، وأداء وظائف التواصل. وقد أكّدت الدّراسات المهتمة بالمحادثة أنّ «مقاربة الممارسة اللّغوية، يجب أن تتمّ بملاحظة التبادلات اللّفظية الحقيقية، في مواقع تفاعلية تدمج بشكل أساسي عناصر السّياق والاقتضاء الدّلالي، وأطر المسكوت عنه والمضمر، والطّقوس الرمزية المقنّنة لمسار الحديث بين المتخاطبين»[1]. وتسعى المقاربة التواصلية من خلال تبنيها المحادثة إلى اكتساب المتعلم منهجية التّحاور والمحادثات باكتساب القدرة على تكييف مضامين حواره مع الموقف الذي يتحدث فيه، ويكتسب الأبنية الأساسية التي تنظّم الحوار، مثل كيفية افتتاحها أو وضع حدّ لها... الخ. وتُحلل محادثاتهم لغرض معرفة الآليات المعرفية التي يعتمدونها في فهم وإنتاج المحادثات، ويستنبط المدرّس من خلال ذلك الاستراتيجيات التي يعتمدها في تدريس هذا النشاط.

5 . أهمية الحوار في تنمية الكفاية الخطابية / النصية: الحوار طريقة للتعليم والتعلّم، تقوم على تواصل متبادل بين المدرس والتلميذ أو بين التلاميذ أنفسهم في شكل أسئلة وأجوبة أو أدوار الكلام. ويمكن التمييز في الحوار بين حي أو أفقي يكون مفتوحا يقترح من طرف المدرس أو التلاميذ ويكتفي فيه المدرس بالإشراف. وحوار ديداكتيكي يكون مسيّرا من طرف المدرس[2]. ومن فوائد الحوار ما يلي:

« . يضفي الحيوية والنشاط على القسم ويجعل التلميذ لا يحسُّ بالملل؛

. إتاحة الفرصة لجميع الحاضرين لكي يشاركوا في بناء الدّرس؛

. تحفيزهم على التّفكير وإبداء الرّأي؛

. تمكينهم من كسر الحواجز النفسية بين بعضهم البعض؛

. إكسابهم مهارة الإنصات؛

. حصول المدرس على الفيدباك (التغذية الراجعة) ومعرفة مدى إكساب التّلاميذ للمعارف السابقة»[3]. ويؤكّد بعض الباحثين من خلال دراساتهم التي قامت على تحليل الخطاب على أنّ «الصيغ، خصوصا الصّيّغ القواعدية، في سياقها الخطابي تتشكل من خلال العوامل الاجتماعية

---

[1] . ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب، ص102.

[2] . عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، مادة (D).

[3] . العربي أسليماني، التواصل التربوي، ص 51.

والفكرية والتخاطبية السائدة في الاستخدام الفعلي للّغة، وإنّ الأنماط القواعدية المنتظّمة هي نتاج للاستخدام الفعلي للغة كوسيلة حوار وليست تمثيلا "لأنماط دلالية جامدة"»[1]. ويقود تركيز الاهتمام على الجانب الاستعمالي الأدائي للّغة إلى التّمكّن من الأداء اللّغوي وعلى مفاتيح الخطاب ووظائف اللغة في الخطاب، ويتفاعل الطّفل، عن طريق الحوار، مع الغير في القاعة وفي المحيط التّعليمي التّعلّمي بصفة عامة، ويبادلهم الأحاديث، إذ إنّ من أبرز العوامل التي تساهم في ترسيخ البنيات والأفعال اللّغوية نجد محاورة الآخرين. وتذهب ب. جليسون (Berco Gleason) في هذا الصدد إلى أنّه: «على حين يُظنّ أنّ مجرّد التعرّض للّغة كاف لجعل الطّفل يتكلّم، فإنّه من الواضح الآن أنّ التّفاعل هو الأساس في اكتساب اللّغة الأولى أكثر بكثير من التعرّض، فالأطفال لا يتعلّمون اللّغة من كثرة الاستماع إلى محادثات الآخرين أو إلى المذياع، وإنّما يكتسبونها حين يتكلّم الآخرون إليهم»[2]، والشيء نفسه ينطبق على تعلّم لغة المدرسة، والتي يستدعي تعلّمها التّفاعل والتّحاور والتّبادل بين المدرّس والتّلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، وبين كلّ أفراد المحيط المدرسي.

ولا ينبغي تدريس المحادثة والحوار بالاستناد إلى المنظور البنوي الذي يصطنع حوارات يتبادل المتعلّمون من خلالها الكلام بصيغ جاهزة ومعزولة عن الأوضاع الطبيعية، بل حوارات تكون شبيهة بتلك المحادثات التي يعيشها الطّفل في حياته اليومية، وتكون في شكل أحداث يتحرّك المتعلّم معها. ولا تُعطى الأولوية لترسيخ مباني أساسية وإكساب الطّفل فهم وإنتاج الجمل أو الاستماع وفهم أحاديث الغير، بل الأولوية تكون لكيفية الاستجابة والتّفاعل مع تلك الأحاديث، ممّا يجعل سؤالا معينا يخرج عن كونه مجرّد سؤال، واعتباره حدثا يفيد التّعجب أو النّفي أو الفرّض أو الطّلب... الخ.

لقد استفادت الديداكتيك الوظيفية من الحقول اللّسانية المهتمّة بالاستعمال اللّغوي، فاستمدت منها أهم المفاهيم التي استحدثتها، خاصة مفهوم الفعل اللغوي بكل أصنافه، واعتبرته أداة أساسية يكتسب المتعلمون المبتدئون من خلالها القدرة على أداء مقاصد تواصلية (الاستفسار التّعجب، الأمر، الذّم...) غير أنّ تحليل المحادثات قد ساهم أكثر في منح التّعليم الوظيفي للّغات وحدات أوسع من الفعل الكلامي، وهي الوحدات التي تشكّل **محادثة**، وتتمثّل في فعل التواصل (وهي وحدة أوسع من الفعل اللّغوي) واتّفاق وتبادل وتسلسل والحدث.

---

[1] . ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ص 66.

[2] . هـ . دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 53.

ويشكل منظور تحليل المحادثات مرجعية أساسية لديداكتيك اللّغات، إذ لم يعد هذا الحقل يعمل على إدراج مفهوم الفعل اللّغوي فحسب، بل تهمّه أكثر الكيفية التي يشتغل بها التبادل والطّريقة التي تتعاقب وفقها الأفعال اللّغوية وتنتظم. وقد استُغل هذا البعد خاصة في تدريب التّلاميذ على استراتيجيات التّخاطب، إذ تقترح عليه الخطوط العريضة للمحادثات، والكيفية التي يتموضع بها في سياق المحادثة. كما أُستُغِلَّ هذا البعد في تقييم فهم التّلاميذ للمحادثات في سياق اختبارات الكفاية الشفوية، ومدى قدرتهم على سمات الحوار في محادثاتهم.

خلاصة: تُعتبر قواعد الخطاب عنصرا مهمًّا في تحليل الخطاب، وتشكّل مدخلا رئيسيا في تعليم أيّ لغة، ومنه فإنّ إتقان التواصل باللّغة الفصحى يعني امتلاك قدرة خطابية بهذه اللّغة، ولن تتحقّق هذه الغاية إلاّ بتدريب كلّ متعلِّم على قواعد الخطاب للتحدّث والكتابة بالنّسق اللّغوي الفصيح. وتعتبر المحادثة وبقية أشكال الخطاب خاصة الحجاجية منها والسّردية وسيلة أساسية لاكتساب الملكة الخطابية، إذ ينبغي تدريب الطّفل على الأشكال السّابقة بأساليب ناجعة ليملك القدرات الأساسية ممّا يؤهّله لاكتساب الملكة الخطابية قدرةً واستعمالاً، وليتمكّن، في المراحل التّعليمية المتأخِّرة، من إبراز قدراته الخطابية وسماته الفكرية والإبداعية بالنّسق الفصيح.

المبحث الثالث

مبادئ من أجل إتقان الكفاية التّداولية بالنّسق اللّغوي الفصيح

1 . التّداولية والتّعليم التّواصلي للّغات.

2 . نظرية الأفعال اللّغوية والبعد الاستدلالي للكفاية التّداولية . المعرفية.

3 . دور نظريتي الأفعال اللّغوية والملاءمة في اكتساب الكفاية التداولية.

المبحث الثالث: مبادئ من أجل اكتساب الكفاية التّداولية بالنّسق اللغوي الفصيح

تقديم: لقد استغلّ اللّسانيون التّطبيقيون تحليل التّداوليين للأقوال والأفعال اللّغوية، واستغلّوا أيضا إسهامات التّداوليّين المعرفيّين في الكشف عن الآليات اللّغوية والذّهنية والمعرفيّة والثقافية لعملية التواصل، وكذا تفسيرهم لآليات صياغة الأقوال والاستقبال والفهم والتأويل والإنتاج... الخ، استغلّوا كلّ ذلك في إعداد مناهج تعليمية تساعد على تنمية قدرات الطّفل اللّغوية، وإكسابه ملكة تداولية تؤهّله لاستعمال اللّغة في المواقف. وسنحاول، خلال هذا المبحث، عرض أساليب استغلال الجوانب النّظرية للاتجاه التّداولي لتمكين المتعلّمين المبتدئين من امتلاك الكفايات اللاّزمة لتوظيف الرّموز اللّغوية المكتسبة في سياقات تواصلية مناسبة، وإكسابهم ملكة تداولية تسمح لهم باستعمال اللّغة لتحقيق مقاصد تواصلية في مواقف مختلفة، وفق مقتضيات الأحوال والأعراف الاجتماعية.

1 . التّداولية والتّعليم التّواصلي للّغات: من أجل إتاحة الاستعمال التّداولي للغة، وإشباع حاجات المتعلم التواصلية وممارسته للغة المدرسة ممارسة سليمة، فإنّ مفاهيم ومعطيات لسانيات تداولية مختلفة (باعتبار هذه الأخيرة العلم الذي يدرس الاستعمال اللّغوي) قد شكّلت أداة أساسية تساعد على بناء منهجية فعّالة لتعليم اللّغة للمبتدئين. فما التداولية، وما المفاهيم الأساسية التي أفاد بها هذا العلم حقل تعليم اللّغات؟

1 . 1 . مفهوم التداولية، اهتماماتها، والفرق بين المعنى السيمونتيكي والمعنى التداولي:

1 . 1 . 1 . مفهوم التّداولية: التداولية حقل من الحقول اللّسانية الجديدة، نشأ نتيجة قصور المنهج البنوي الذي كان يعتني عناية مفرطة بالأشكال على حساب الوظائف والمواقف التي تستعمل فيها اللغة. وتعنى التداولية بـ «دراسة استعمال اللّغة في الخطاب، شاهدةً في ذلك على مقدرتها الخطابية»[1]، وتركّز في دراستها للّغة على دور السّياق في أداء المعنى، وقدرة اللّغة على إحداث تفاعل بين المتخاطبين، كما تعتني بمختلف العوامل المحيطة بعملية التلفّظ كمقاصد المتكلّم، وحالته النفسية والاجتماعية، ودرجته العلمية، وتكوينه الثّقافي...، وبالمشاركين في الخطاب، وموضوع الحديث، واللّغة المعتمدة في التّخاطب، والظّروف المحيطة بالشّفرة اللّغوية والمكان والزمان... الخ، حيث «عندما نقرأ أو نسمع قدرا من اللّغة فإنّنا بطبيعة الحال لا نحاول فهم ما تعنيه الكلمات فحسب، بل فهم ما يقصده كاتب تلك الكلمات أو قائلها، ودراسة "المعنى المقصود للمتكلّم هو ما يُعرف بالبراجماتية»[2]. وتُعتبر التداولية فرعا جديدا يتكفّل بـ «الدراسات التي

[1]– فرانسواز أرمنيكو، المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي. الرباط: 1986، ص 8.

[2] – جورج يول، معرفة اللّغة، ص 135.

تخصّ بوصف . وإن أمكن بتفسير. العلاقات التي تجمع بين "الدوال" الطبيعية و"مدلولاتها" وبين "الدّالين" بها»[1]، وتعمل على الكشف عن كيفية فهم السّامع لمقاصد المتكلّم، وعن الكيفية التي يكون فيها مستعمل اللّغة قادرا على تفسير المقاصد، وذلك من خلال دراسة اللّغة في الاستعمال أو في التّواصل. وتؤكّد التّداولية، كما يقول فيريشوران (Vereschueren) بأنّ «المعنى ليس شيئا متأصّلا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلّم وحده، ولا السّامع وحده، فصناعة المعنى تتمثّل في **تداول** اللّغة بين المتكلّم والسّامع في سياق محدّد (مادي، واجتماعي، ولغوي) وصولا إلى المعنى الكامن في كلام ما»[2]. وقد تجاوزت التّداولية مستوى الجملة لتهتم بالخطاب الذي تجسّده **الملفوظات**، وتهتم في الآن نفسه بعملية التّلفظ. وقد استغلّ الديداكتيكيون وعلماء النّفس التّربوي تحليل التّداوليين للأقوال والأفعال اللّغوية لِفهم كيف تتطوّر اللّغة عند الطّفل ليكتسب ملكة تداولية فشكّلت التداولية مرجعية أساسية للتّعليم التّواصلي للّغات.

1 . 1 . 2 . اهتمامات التّداولية: تركِّز التّداولية اهتماماتها على:

* دراسة الجوانب الوظيفية للّغة؛ المعرفية والاجتماعية والثّقافية.
* محاولة فهم السّيرورة التّواصلية وإنتاج المتكلّم للفعل الكلامي.
* الاعتناء بكلّ جوانب المعنى التي أغفل علم الدلالة عن دراستها.
* الرّبط بين اللّغة والمقام، باعتبار أنّ المعنى التداولي لعبارة ما يحدّده المقام الذي قيلت فيه ومختلف الأحوال المحيطة بتلك العبارة، بما في ذلك شخصية المتكلّم والسّامع وموضوع الخطاب... الخ، وتهتم بالكشف عن جوانب السّياق الذي أنتجت فيه اللّغة، والكشف أيضا عن قدرة المتكلّم على استعمال اللغة.
* الاعتناء بمعاني المحادثات التي تجري بين المتخاطبين أثناء التواصل الفعلي.

وتكمِّل التداولية نقائص الاتجاه البنوي الذي يركز عنايته على الجوانب الشّكلية للّغة، وتدعو إلى دراسة كيفية استعمال تلك البنيات في مقامات تواصلية محدّدة، فلا تختص التداولية في دراسة البنية والصيغ اللغوية ولا بالاستعمال لوحده، لأنّ الاستعمال لا يتحقق بدون مباني لغوية، بل تربط البنيات اللّغوية باستعمالاتها.

---

[1] . طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط2، المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء: 2000. ص 28.

[2] . محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية: 2002، ص 14.

1 . 1 . 3 . الفرق بين المعنى التّداولي والمعنى السّيمونتيكي: فأيهما أجدر بالتّعليم، المعنى السيمونتيكي أم التداولي؟ للإجابة عن هذا السؤال ينبغي المقارنة بدقّة بين اهتمامات العلمين: الدلالة والتداولية، إذ يهتم كلا الجانبين بالدلالة، والدّلالة تتحدّد بتحديد المقام، لكن الدراسات الدلالية تتناول معاني الملفوظات بمعزل عن ظروف الاستعمال، فقد كان اهتمامها بالمواقف محدودا، في حين تتناول التداولية هذه المعاني بالبحث عن **المقاصد** ومختلف ظروف التّلفظ، وتعمل على تفسير معاني الألفاظ أثناء استخدامها وعلاقة هذه الألفاظ بالمستخدمين. كما نجد أن عناية الدّراسات الدلالية بالمعنى تخصّ بعض المستويات دون الأخرى، كعنايتها بدلالة الكلمة أو الجملة بالبحث عن العلاقات التي تربط الكلمات فيما بينها، في حين تهتم التداولية بمعاني المحادثات وتحديد مقاصد المتكلّم. ويمكن توضيح ذلك بالمثال التالي: **(هي الآن هنا)**. إنّه من الضروري تفسير مدلول هذا التركيب للمتعلّمين حتى يدركوا وظائف العناصر المكوّنة لهذا التركيب قبل اللّجوء إلى استعماله، أو استعمال نماذج مشابهة له في محادثاتهم. فكيف يتمّ إذن توضيح مدلول التركيب السّابق في ضوء المنهجين: السيمونتيكي والتداولي؟

. أولا: يمكن تفسير هذا التركيب من المنظور السيمونتيكي كالآتي:

(هي) ضمير الغائب للمؤنّث، **(الآن)** ظرف زمان يدلّ على وقت وجود المتكلِّم.

(هنا) ظرف مكان يدلّ على مكان وجود المتكلِّم.

. ثانيا: من المنظور التّداولي: يتطلب الموقف مقاما واضحا ومحدّدا، نحو: كانت الأم تتحدث مع ضيفتها التي جاءت لزيارة العائلة، في يوم من أيام العطلة الصيفية، وخلال تبادل أطراف الحديث سألت الضّيفة الأم:

الضيفة: ما هي أخبار ابنتك التي تدرس في فرنسا؟ .

الأمّ : هي الآن هنا.

وانطلاقا من هذا الموقف، تجد التّداولية تفسيرا للعبارة السابقة كما يلي:

(هي) : تدلّ على ابنة صاحبة البيت.

(الآن): تدلّ على أيّام العطلة، وتدلّ بالضّبط على لحظة وجود الضّيفة في منزل العائلة.

(هنا) : تدلّ على المكان (البلد) الذي تقيم فيه العائلة.

وطالما يركّز المدرّسون على تقديم التّراكيب اللّغوية للمتعلّمين المبتدئين في مواقف محدودة، أي وجود متكلم يخبر عن مكان وجود فرد مؤنث في وقت معين، وتُقاس عليها أنماط أخرى مشابهة نحو: هي الآن هنا (التدريب عليها) / هو الآن هنا / هم الآن هنا / أنتما الآن هنا... الخ، دون ربطها بسياقات الكلام، لكن غالبا ما يستعمل المتكلّم الحقيقي صيّغا لغوية ويقصد بها معاني

مخالفة تماما لمعانيها الحرفية. فإن قال أحد المدرِّسين لتلاميذه: **(عاقبة الكسل هو الفشل)** أو**(النظافة من الإيمان)** فلا يقصد بها الإخبار عن مضمون هذين التركيبين، لأنّ مثل هذه التراكيب قد يحمل مقاصد لا نستشفها من خلال المعنى المعجمي والنّحوي للكلمات التي تكوّنها بل يدرك المتعلّم المقصود منها عند إصدارها في مقامات معيّنة تستدعي إليها، كأن يكون المقصود من العبارة الأولى هو النّصح والإرشاد، أو التوبيخ، أو الإنذار... الخ، وقد يقصد من الثانية الإخبار أو التوبيخ، أو النّصح. وثمّة عوامل تتدخّل من أجل فهم مقاصد المتكلّم؛ كالعوامل النفسية والاجتماعية والثقافية، هذا بالإضافة إلى العوامل الدّاخلية للّغة، فتتضافر هذه العوامل لتساعد على فهم وإنتاج المعنى. وعليه، لا يكفي تبنّي المنظور السّيمونتيكي بمفرده في تعليم الدّلالات اللّغوية كونه عاجزا عن تفسير كثير من ملفوظات اللّغة، إذ هو يعزل الظّاهرة اللّغوية عن سياقها الاجتماعي والتّداولي. فعبارة **(الطقس حار)** قد يقصد بها المتكلّم الوصف، وهي عبارة مخالفة لعبارة (الطقس بارد) مثلا، كما يُحتمل إحداث هذه العبارة أثرا في السامع، فيلجأ إلى فتح النّافذة بمجرد سماعه لهذه العبارة، أو إطفاء المدفأ ...الخ، حيث إنّ وظيفة التّركيب في المقام الذي تُصدر فيه، والتي تدفع السّامع إلى إنجاز فعل ما، هو ما يسمى بالتداولية. وانطلاقا ممّا سبق، أصبح تعليم اللغة يتوخّى التّداول والاستعمال، وليس تخزين المباني اللّغوية.

1 . 2 . بعض مفاهيم اللّسانيات التّداولية الموظّفة في التّعليم التّواصلي للّغات: يضمّ الخطاب البيداغوجي الذي يستند إلى المنهج الوظيفي التّداولي في اللّسانيات مجموعة من الكلمات zالمفاتيح، أهمها:

* **الكفاية التداولية (compétence pragmatique)**: وهي قدرة المتعلِّم على **فهم وإنتاج فعل تواصليّ**، كأن يكون هذا الأخير قادرا، مثلا، على التمييز متى يكون الجواب عن الاستفهام بـ (نعم) بوصفه سؤالا في مثل (هل أنت مستعدّ للمشاركة في المسابقة؟) ومتى لا يكون كذلك، في مثل (هل تستطيع أن تقدّم لي هذا الملح؟) بوصفه طلبا وليس استفسارا عن القدرة الجسدية للمرسل إليه ويكون قادرا على إنتاج أفعال مناسبة لمقامات التواصل، وتأويل أفعال الغير، والتمييز بين الأفعال المباشرة والتّلميحية، وذلك يشكل مؤشرا على تنشيط كفاياته اللّغوية والمنطقية والإدراكية والمعرفية والاجتماعية على إنتاج وتأويل أفعال اللّغة في مختلف السياقات.

وتعتمد التّداولية في معالجة المسائل التي تشتغل عليها على مفهوم التّواصل، هذا المفهوم لا ينفصل عن مفهومها للكفاية، إذ تضيف الأول إلى الثاني لتضع نموذجا خاصا يصف قدرة المتكلّم على إنتاج صيّغ تنطبق تمام الانطباق على مقتضى الحال، وهي الملكة التواصلية التي يُصطلح

عليها أيضا بالملكة التداولية، هذه الأخيرة تعكس الشّرط السابق (الربط بين الكلام ومقتضى الحال) وهو النّموذج الأرقى لتعليم اللّغة للمبتدئين في رأينا.

*** . القصدية (Intentionnalité):** القصد «دلالة على النية الإرادية الواعية من المتكلّم . الباث . ما يُنتج عنه تحديد المعاني ورصفها بشكل مسبق ونهائيّ. ومعنى النّية والإرادة في القصد، يمثّل أو يطابق دلالة (الغرض) التي تتضمن في المدونة اللّغوية معنى (...) القصد»[1]. **يعني** أنّ مقاصد المتكلّم ونواياه تتجسّد في ألفاظ وتراكيب متناسقة ومترابطة في خطابات شفوية أو مكتوبة وذلك خلال سيرورة التواصل، حيث تنتظم العلامات وتتناسق من خلال هذه سيرورة استجابة لما يهدف إليه المتكلّم من تجسيد مقاصده والتأثير في المتلقي، واستجابة للقواعد الصورية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. لكن المتكلّمين، حتى في حياتهم اليومية، لا يوظّفون ملفوظاتهم لتدلّ على المعنى الحرفي لها، بل يكنون وراءها معاني مجازية مسكوت عنها. وتشكّل هذه النقطة جانبا مهما في تعليم اللّغة، إذ يحتاج المتعلّم في حياته المستقبلية أنظمة اللّغة التي يكتسبها في المدرسة للدّلالة على معانيها الحقيقية الحرفية، وللدلالة على معان مخالفة للمعاني الحرفية. فثمّة مواقف يصادفها المتعلّم في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية، تقتضي أداء العبارة لغير معناه الحقيقي السطحي وتُلزمه على التوظيف في أحاديثه وخطبه ومحاضراته ونقاشاته...الخ عبارات لغوية ويضمّنها مقاصد لا يُصرِّح بها.

*** المعنى المضمر (sous-entendu):** هو المعنى المستتر (غير المصرّح به) في التّركيب اللّغوي الملفوظ به، وهو حَذف مقصود للدلالة على فائدة. ويّعتبر« فعلا لسانيا، يربط بين المتكلّم والمخاطب، وفق شروط تفاعلية تداولية، أساسها القصد والتواصل»[2]. ويرتبط المعنى المضمر بالمتكلّم مهما تكن لغته، ومستواه العلمي والاجتماعي، وانتمائه الثقافي، ولا يختصّ فقط بالخطابات الأدبية، بل هو ظاهرة طبيعية ملازمة للمتكلّم في جميع خطاباته العادية أو الرّسمية أو الأدبية... الخ. فعند قول المتكلّم في خطابه العادي (الجوّ حار) فإنّه لا يعني في كل الأحول الإخبار، بل قد يقصد بكلامه: الانتظار حتى تنخفض الحرارة قليلا / أو فتح النّوافذ / أو إطفاء المدفأة / أو تناول ماء بارد/ أو عدم القدرة على النّوم/ أو تغيير المكان... الخ، حيث إنّ لهذه العبارة شبكة من المعاني، ينتقي منها المخاطب ما يناسب سياق الحديث. وتُستنتج هذه المعاني من التركيب اللّغوي

[1] . أحمد الطايعي، التواصل البلاغي، ط1، منشورات الزاوية. الرباط: 2008. ص 28.

[2] . بنعيسي أزاييط، مداخلات لسانية (مناهج ونماذج (سلسلة دراسات وأبحاث) كلية الآداب والعلوم الإنسانية . مكناس. المغرب: 2008. ص 24.

عبر عملية الاستدلال، هذه الأخيرة تشكل محور اهتمام التّداولية المعرفية،* حيث يستدّل السّامع على المعنى المضمر، أو يستنبطه من سياق الكلام، معتمدا في ذلك على كفايته اللّغوية، ومعارفه السّابقة وثقافته، وكفايته التّداولية والخطابية، والأعراف المشتركة بينه وبين المتكلِّم.

* **الأفعال اللغوية (Actes de langage):** هو من أبرز المفاهيم التي ركّزت عليها الدّراسات التّداولية، حيث إنّ اللّغة، من هذا المنظور، لا تصف الواقع الخارجي فحسب، بل هي أفعال تنجز في سياقات تواصليّة محدّدة. ويعتبر الفعل اللغوي «الوحدة الأساسية في الخطاب حسب الدراسات التواصلية والتداولية اللّسانية»[1]، فيعتمد كلّ متكلم لغة في محادثاته أساليب لغوية مختلفة باختلاف مقامات الحديث، منها: الأمر، والنّهي، والاستفهام، والتّرجي، والإخبار...، أو ما يسمى عند علماء العرب بالأساليب الإنشائية والأساليب الخبرية، والتي تؤدي وظائف عديدة تتجسّد في بنيات لغوية متنوّعة، وبالتالي، يشكّل الفعل اللّغوي وحدة أساسية في تحقيق المقدرة على التّواصل لدى الطّفل. وتركز المقاربة التبليغية التواصلية على هذه الوحدة، لأنّ اللّغة، حسب روّادها، لا تكتسب في الواقع بالتدريب على مقاطع الجمل أو البنيات النّحوية، بل في شكل أفعال تقع بالفعل حيث يتّسم التحدّث بأساليب مختلفة كالأمر والنهي والاستفهام...، وليس ببنيات جاهزة ومصطنعة مسبقا.

* **الموقف (situation):** الموقف هي الوضعية التي يوجد فيها المتكلّمون أثناء التواصل، وتشمل جملة من العناصر التي لا يستغني بعضها عن بعض للتحقيق الفعلي لسيرورة التواصل، أهمها: المشاركون في عملية التواصل، وكلّ طرف من الأطراف المتواصلة يلعب دورا معينا، ومكان الحديث وزمانه، وموضوع الخطاب، والعلاقات الاجتماعية بين المتخاطبين والمشاركين في عملية التواصل، وأهداف التواصل، واللّغة المعتمدة في التبادل، والمقاصد التّواصلية... الخ. ويتوقف تحديد معنى الكلام على الوضعية التي يرد فيها، ومقتضيات المقام، والتي تشمل العناصر السابقة إذ يلعب سياق التّلفّظ دورا أساسا في اكتساب دلالة الملفوظ، لأنّ المتعلّم بحاجة إلى وضعيات ملموسة ينتج ويستقبل من خلالها مقاصد الكلام. ويعتبر المعنى السياقي أساس اكتساب اللّغة وفهم المتعلّم للمعاني الوظيفية لها.

* **الاستعمال:** الاستعمال هو التوظيف الفعلي للّغة، وهو الذي يطبع اللّغة بطابع الحركة والنّشاط والتّفاعل، حيث لا يتحقق بتراكيب جاهزة مصطنعة، بل بخطابات تحمل معان رمزية تنقل نوايا المتكلّم. فعندما تكون بين المتكلمين والسامعين التصوّرات نفسها بخصوص كيفية استعمال اللغة

---

* ـ وتحدث عنها أيضا علماء اللغة العرب القدماء، منهم السكاكي، وكثير من البلاغيين، إذ يربط هؤلاء المعاني المضمرة، والانتقال من المعنى الحرفي إلى المعنى المسكوت عنه (الاقتضاء أو الاستلزام ...) بآلية منطقية وهي آلية الاستدلال.

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، مادة (A).

للتفاهم والتواصل فيما بينهم، ونفس الوحدات المكوّنة للخطابات، ونفس المعايير الثقافية والاجتماعية التي تضبط استعمال تلك الوحدات لتُطابق مقتضى الحال، فإنّ اللّغة بصدد أداء وظائفها.

ويعتمد التواصل، في أدائه للأغراض تبليغية، صيغا لغوية معيّنة تستدعيها ظروف الكلام ومعايير الاستعمال والتداول، هذه الأخيرة تضفي على تركيب معين الصّحة النّحوية والقبول، حيث تفرض تلك الظروف والمعايير على المتكلّم التحدّث بكيفية معيّنة، وتصريف الفعل في زمن معين وإسناد هذا الفعل إلى هذا الفاعل، وجعل الفاعل مرفوعا والمفعول منصوبا...الخ، فهي تقتضي احترام قواعد تركيب الأشكال اللغوية على نحو معيّن، وبالتالي، يرتبط أداء تركيب ما لأغراض تبليغية تواصلية في موقف اجتماعي – ثقافي معيّن ارتباطا وثيقا بكيفية تنسيق مكوناته، وإذا كانت البنية ناقصة أو غير سليمة لم يكتمل المقصد. ويؤكد فيتجنشتاين، في دراساته حول التواصل، أنّ الشيء الذي يمنح الحياة للعلامات هو الاستعمال، قائلا: «... إنّ الذي يعطي معنى للكودات ويكسبها دلالات حقيقية هو التوظيف الحقيقي لها، ألم تكن الكودات هي نفسها نتيجة للتفاعل الاجتماعي؟ وبعبارة أدق: إنّ الكود هو النتيجة التاريخية لأعمال الاتصال وكذلك الاستعمال اليومي العادي لهذا الكود»[1]. وعليه يربط فيتجنشتاين، وفي كلّ الأحوال، الدلالة بالاستعمال، فلا يرى هذا العالم معان لمفردات والملفوظات إلاّ من خلال الاستعمال، ولا يقتصر اهتمامه على دور المفردة أو الملفوظ في اللغة، بل يعتني، إلى جانب ذلك، بدور اللغة في الحياة. ومن هنا تبرز أهمية مقتضى الحال ومعايير التبليغ والتواصل في بناء وإنتاج تراكيب لغوية صحيحة دلاليا ونحويا تخص مختلف الخطابات اللّغوية وكلّ ما يساهم في تعلّم اللغة على نحو متكامل من مختلف جوانبها: الشكلية الصورية والاستعمال والقيّم التبليغية للجوانب الشكلية. وتؤكّد هذه المعطيات والمفاهيم المذكورة أنّ الوظيفة تحدد البنية، والبنية تعكس الوظيفة، لذا لا جدوى من تعليم البنيات اللّغوية بعيدا عن الوظائف، كما يستحيل تعليم هذه الوظائف في غياب البنية.

2 . نظرية الأفعال اللغوية والبعد الاستدلالي للكفاية التّداولية . المعرفية: بعد أن عرّف ش. موريس التّداولية (وهو أقدم تعريف قُدّم لهذا العلم سنة 1938)[2] بأنّها جزء من

[1]– محمد الصابر، نظريات التعلّم والتواصل، (السيكولوجيا المعرفية والسيكولوجيا الاجتماعية) دار قرطبة، الدار البيضاء 2004. ص 54، نقلا عن: توماس لكمان، اللغة في المجتمع، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، 1985 ع 58، ص 10.

[2] . آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم . علم جديد في التواصل، تر: س. د. دغفوس و م. الشيباني، ط1 دار الطليعة. بيروت: 2003، ص 29.

السيميائيات تعالج العلاقة بين العلامات واستعمال هذه العلامات، مميّزا في النظرية السيميائية؛ **النّحو** الذي يصف العلاقات بين العلامات، **والدّلالة** التي تصف علاقة العلامات بالأشياء التي تدل عليها، **والتّداولية** التي تصف العلاقة بين العلامات ومستخدميها، ورأى أنّ العلامات ليست فعلا داخليا خاصا، بل هو سلوك قابل للملاحظة علنيا، تجاوزت التداولية إثر ذلك المفهوم الثنائي الذي اقترحه سوسير للعلامة (الدال والمدلول) لتتبنى تعريفا يأخذ في الاعتبار العلاقة بين العلامات والمتخاطبين والواقع الذي ترجع إليه (ويتّضح ذلك من خلال تعريف ش. موريس* Morris للعلامة) فاعتَبرت اللّغة، بالتالي، نظاما من العلامات في الاستعمال. وقد شكلت هذه النظرة المتغيرة إلى اللّغة أهمية كبيرة في تفسير الكيفية التي تتطوّر بها عملية التواصل لدى متعلّم لغة، حيث إنّ تبنّي تعريف سوسير يفضي إلى اعتبار أنّ الأفراد يتواصلون بالشّفرة نفسها، مع أنّ التواصل بين البالغ والصغير، وبين المدرس والمتعلّم ليس مماثلا، لكن كلاّ منهما يتواصل. أمّا تجاوز تعريف سوسير فذلك يعني الأخذ في الاعتبار ذلك التفاوت المؤقت بين الطرفين، والإدراك بأنّة يمكن لكلّ من الطفل والبالغ التواصل بالكلمات نفسها لكن دون أن ترجع هذه الأخيرة إلى الواقع نفسه. ومن أهم المقاربات التداولية التي تساعد عل تحليل تطوّر التّواصل والاستعمال الصّحيح للّغة لدى الطّفل، أو المتعلِّم المبتدئ **(نظرية الأفعال اللغوية)** هذه الأخيرة تسمح بالربط بين الأشكال والوظائف التواصلية وتسمح بتحليل تعدد الرسائل بحسب المواقف، وكيفية تطوّر القدرة على إنتاج رسائل متنوّعة بتنوع المواقف أيضا.

2 . 1 . نظرية الأفعال اللغوية** : للحديث عن نظرية الأفعال اللغوية، ينبغي توضيح ثلاث مفاهيم أساسية، وهي:

أ . الفعل: حيث تَكَلّمَ، يعني فَعَلَ.

ب . السياق: يتعلق بكل ما نحتاج إليه لفهم ما قيل (المكان والزمان، الهوية ووضعية المتخاطبين...).

جـ . الأداء: وهو إنجاز الفعل في السياق.

وتُنسب هذه النظرية إلى الفيلسون ج.أوستين (J. L. Austin)، هذا الأخير قد تحقَّق من أنّ الجملة تملك قدرة على أداء أفعال لغرض تحقيق هدف تواصلي انطلاقا من المعاني النّاتجة من تجميع

* . لقد تأثر موريس بتعريف بيرس للعلامة وهو تعريف ثلاثي تكوّنه الممثلة (الصورة السمعية أو البصرية) والموضوع (الواقع الذي تمثله العلامة) والمفسرة (الصورة الذهنية).

** نظرية الأفعال اللغوية اقترحها أوستين (سنة 1962)، ثمّ وضّحها سيرل (سنة 1969، وسنة 1979)، وسيرل وفوندرفيكن Vanderveken (سنة 1985)، وفوندرفيكن (سنة 1992).

الكلمات المنفردة فيها، ويعتبر هذا العالم الفعل اللّغوي (أو فعل الخطاب كما يسميه فاندرفيكن) أصغر وحدة للتّواصل، مركزا على الأفعال الإنجازية التي تتحقّق بالدّلالة على شيء، ويحاول أن يبيّن كيف ينبغي فهم هذه الأقوال، وذلك لا يكون، حسبه، بالاهتمام بصحة تلك الأقوال أو خطئها أو بوصفها الأشياء كما هي، بل على أساس قدرتها على إحداث الانجاز الفعلي. فعبارة: «**أعدك بالرجوع**» تصنع حدثا بمجرد النّطق بالفعل (أعد) حيث يلتزم المتكلّم بوعد يقطعه على نفسه بمجرد النّطق بالفعل السّابق. ويسمِّي أوستين هذه الأفعال أفعالا إنشائية، مثل: أسمي، أعد، أتعهّد، أرفض، أعلن، أعتذر، أهنِّئ، أعلن افتتاح الجلسة... الخ، حيث يُعبِّر المتكلّم من خلال هذه الأفعال عن مقاصده، فهي أفعال تؤدي وظائف اجتماعية مختلفة (كالاعتذار، والاعتراض، والقبول، والوعد، والتّعزية، والتّهنئة...). وتتميّز بامتلاكها قوة تواصلية، وهذه الأخيرة تشكِّل عنصرا مهما في حركية عملية التّواصل وتطوّرها، وهذا لأنّ التّلفظ بالفعل، حسب أوستين، لا يعني فقط قول شيء، بل إنجازه (quand dire c'est faire[1]) وعليه، فإنّ نظريته هي نظرية للعلاقة بين العلامة واستعمالاتها.

لقد كان أوستين متأثرا في أعماله بفكر فيتجنشتاين بخصوص ما يؤكده هذا الأخير من أنّ معنى الكلمة يحدده الاستعمال، وأنّ وظائف اللّغة لا تتحدد في وصف الوقائع وتقريرها، بل تتعدّد هذه الوظائف كالأمر والاستفهام والتّمني والشّكر والتّهنئة واللّعن والقسم والتّحذير...الخ، إذ يتوقّف معنى الكلمة في اللّغة أو معنى الجملة على ما يريد المتكلّم أن يحقّقه بها. وعليه يدعو أوستين إلى عدم أخذ اللّغة حرفيّا والتّركيز على ظاهر الجملة، بل كلّ **فعل لغويّ** يتكوّن، حسبه من ثلاثة أوجه[2] (تشترك في الفعل الواحد)، هي:

أ- **فعل القول (أو فعل اللّفظ Locutoire)**: هو تحقيق الفعل بمجرّد التلفّظ بشيء. وقول شيء ما يعني فعل شيء، حيث يكتمل هذا الفعل من النّاحية الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية. والجديد فيه هو أنّ النّحو والنّحاة يعاملون أفعال اللّغة على أنّها دالة على الإثبات غرضها هو الوصف وتمثيل الواقع، لكنها، بالنّسبة لأوستين، أفعال لا تصف ولا تقرر شيئا، بل أنّه بمجرّد التّلفظ بها يتحقّق فعل[3]، فهو فعل كلامي.

ب- **الفعل الإنجازي (Illocutoire)**:(أي الفعل المتضمن في القول) وهو القوة التوّاصلية، أو الفعل الذي يتحقّق عند قول شيء ما، ويصنع حدثا بمجرد التّلفظ به، وهذا الفعل يضمّن نيّة يتحقّق من

[1] - J. L . Austin, quand dire c'est faire, traduction : Gilles Lane, Edition du seuil, Paris, 1970. p 44.
[2] - Ibid, p 115.
[3] - J. L . Austin, quand dire c'est faire, p 39.

خلالها مقصد المتكلم، فيرتبط المعنى بالقصد، ويسعى المتكلم من خلاله إلى تحقيق هدف معين: كالإخبار، التّحذير، التوقّع، الطّلب، أمر... الخ. وهو فعل تكَلُّمي.

ج- الفعل التأثيري (Perlocutoire): وهو الفعل الحاصل بالفعل نتيجة قولنا شيء ما، وهو فعل التّأثير بالقول، يُحْدِث لدى المتلقي ردّ فعل: رفض، قبول، هو فعل تكْلِيمي.

وهذه الأوجه الثّلاثة تشكّل كيان الفعل اللّغوي، وبمجرّد التّلفظ بجملة ما، فإنّها توافق أداء فعل قولي (كلمي) وفعل إنجازي (فعل متضمن في القول) وأحيانا القيام بفعل تأثير بالقول[1]. فحين يقول المدرّس لتلاميذه **(اقرأوا النّص)** فإنّه ينجز عملا ذي ثلاثة أوجه: الأول يتمثّل في فعل قوليّ، وهو التّلفّظ بالعبارات (اقرأوا النص). والثاني هو فعل متضمّن في القول، وهو **طلب** التّلاميذ بمطالعة النّص. والثّالث يتمثّل في فعل التّأثير بالقول، أي إثارة ردّ فعل التّلاميذ (وهو مطالعتهم للنّص).

لقد أدرك أوستين أنّ«الفعل اللّفظي لا ينعقد الكلام إلاّ به، والفعل التّأثيري لا يلازم الأفعال جميعا، فمنها ما لا تأثير له في السّامع، فوجَّه اهتماماته إلى **الفعل الإنجازي** حتى غدا لبّ هذه النظرية، فأصبحت تُعرف به أيضا، فتسمى أحيانا النّظرية الإنجازية،»[2]. وقد تخلّى في ما بعد عن فكرة الجمل الوصفية (التي تصف الواقع الخارجي) ورأى في مقابل ذلك أنّ كلّ الأقوال هي أفعال، فعبارة: **(الوقت متأخر)** فهي، حتى في حالة الإخبار، توافق فعلا إنجازيا ضمنيّا تقديره: " **أنّا أقول أنّ الوقت متأخّر**". وقد صنّف أوستين الفعل الإنجازي إلى خمسة أقسام وهي[3]:

1 . الحكميات (verdictifs): وهي تدلّ على الحكم؛ كالوصف، والتّحليل، وإصدار أمر والتّقويم، والإحصاء، والتّوقع، والإدانة، التّبرئة، والفهم... الخ.

2 . التّنفيذيات (exercitifs): تدلّ على تنفيذ الأحكام وليس على الأحكام في حدّ ذاتها، إذ تستلزم متابعة تلك الأفعال؛ كالتوسّل، والتّوصية، والاتّهام، والطّرد، والفتح، والاستقالة، والتسمية...

3 . الوعديات (Promissifs): هي أفعال تلزم المتكلّم على القيام بتصرف ما بكيفية ما؛ كالوعد، والقسم، والإذن، والنّية، والتّعاقد، والموافقة، والعزم... الخ.

4 . السّلوكيات (comportatifs): تدل على أفعال الغير؛ كالتهنئة، والشّكر، والنّقد، والرّأفة والاعتذار، والتّرحيب، والكره، والتّحريض... الخ.

5 . العرضيات (expositifs): هي أفعال تدل على العَرْض؛ كالإثبات، والنّفي، والوصف والتّأكيد، والمحاجّة، والذّكر، والنّقل، والتّوضيح، والقول، والتّفسير، والتّدليل... الخ.

---

[1]– آ. روبول و ج. موشلار، التداولية اليوم . علم جديد في التواصل، ص 32 .

[2] – محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 46.

[3] - J. L. Austin, quand dire c'est faire, p 153.

لقد أُنتُقد هذا التّصنيف، وأدرك أوستين نفسه نقائص ما قام به عند تصنيفه للأفعال اللّغوية بالكيفية السّابقة، حيث إنّه «يحلّل الدّلالة مع المعنى، إذن بشكل قائم على الدّور دون توفّر معيار خارج العلامات ذاتها (...) ومثل هذه التصنيفية لا تقبل التعميم بما أنّها تستوجب التعديل، كلّما انتقلنا من لغة إلى لغة»[1]. ثمّ أعاد سيرل تصنيف هذه الأفعال بعد تحديده لمعايير صريحة وخارجة عن العلامات اللّغوية لوضع تصنيفية مقبولة للأفعال اللّغوية.

لقد استمر سيرل (J. Searle 1972) في تطوير أفكار أستاذه أوستين، معتبرا المعنى نوعا من الفعل، ومؤكدا أنّ الفعل اللّغوي لا يقتصر فقط على ما ينويه المتكلِّم، بل يرتبط بالأعراف اللّغوية والاجتماعية، مميّزا في الفعل القولي بين فعل التلفّظ والفعل القضوي، فإنتاج فعل ما يعني، حسب سيرل، تحقيق أربعة أنواع من الأفعال وهي: فعل التلفظ (Enonciation) وفعل قضوي (Propositionnel) وفعل إنجازي (Illocutoire) وفعل تأثيري (Perlocutoire).

ويرى سيرل أنّ الأفعال اللّغوية تتميز بقوة إنجازية (Force illocutoire) (ويقصد به العمل المتضمن في القول وهو فعل الانجاز) ومحتوى قضوي (contenu propositionnel) (ما يتصل بمضمون العمل). ويكشف تحليل إنتاج لغوي ما عن وسائم (les Marqueurs) القوة الإنجازية ووسائم المحتوى القضوي. وقد ركز سيرل اهتمامه على الأفعال المتضمّنة في القول. وتسمح نظرية الأفعال اللغوية (عند سيرل) بالتّمييز بين:

. **الأفعال المباشرة** وهي التي يكون فيها تطابق تام بين معنى الجملة ومعنى القول (أي وجود تطابق بين القوة الإنجازية ومقصد المتكلم). نحو: (أعلن عن افتتاح الجلسة) تتوفّر هذه الأفعال على سمة التّواضع، ويسميه سيرل بالفعل الإنشائي الثّانوي، في مقابل الفعل الإنشائي الأولي الذي يستنبطه المستمع من مجموع أوضاع التّواصل (أو التخاطب)[2]، ويخضع تفسير هذه الأفعال لمعانيها الدّلالية المباشرة.

. والأفعال غير المباشرة، يقصد المتكلم من خلالها شيئا آخر غير المعنى الحرفي لكلامه، والمشكل المطروح بالنسبة لسيرل هو أنّ «بعض الجمل مستعملة بشكل عادي وعرفي للتّعبير عن مطالب غير مباشرة»[3]، حيث إنّ الأفعال غير المباشرة لا تطابق فيها القوة الإنجازية مقصد المتكلم، بل سوف يتحقّق الفعل الإنجازي من خلال فعل إنجازي آخر. نحو: هل تستطيع أن

---

[1] . فيليب بلا نشيه، التداولية من أوستين إلى قوفمن، تر: صابر الحباشة، ط1، دار الحوار. سوريا: 2007، ص 63.

[2] – الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر. محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر: 1992، ص27، 28.

[3] . فرانسواز أرمنيكو، المقاربة التداولية، ص 71 .

تناولني الملح؟ فلا ينبغي تفسير هذا الفعل حرفيّا، لأنّ نيّة المتكلّم ليس الاستفسار عن قدرة السّامع، بل غرضه هو الطّلب بطريقة مهذّبة ليُقدَّم له الملح، والنّغمة المصاحبة لمثل هذه الأفعال تختلف باختلاف القوة الإنجازية؛ مباشرة أو غير مباشرة.

لقد اهتم سيرل كثيرا بالأفعال الإنجازية غير المباشرة، وفسّر، مثلا، توظيف الاستفهام لغرض الطّلب بالتّأدب في الحديث، كما هو الحال في المثال المذكور (هل يمكنك أن تناولني الملح؟) ومن أجل فهم المعنى المقصود يقتضي على السامع القيام باستدلالات انطلاقا من السّياق. ومفهوم الاستدلال هو محور الدّراسات التي أفرزتها التداولية المعرفية، بالخصوص أعمال غرايس، وسبيربر وويلسون (1989). وهنا يمكن طرح إشكال مهم يخصّ تعليم اللّغة وتعلّمها وهو: كيف يمكّن المدرِّس تلاميذَه من المضامين غير المعلَن عنها في النّصوص المختلفة، خاصة الأدبية منها؟

ويصنف سيرل الأفعال اللّغوية المتضمّنة في القول إلى ستة أصناف، هي[1]:

1 . التأكيدات (التقريريات Assertifs): غرضها تطويع المتكلم، إذ يتطابق الفعل مع العالم ويكون المتكلم يقينا بالمحتوى مهما كانت درجة القوة. نحو: (سَأُسَافِرُ بعدَ يومَيْن).

2 . الطلبيات (أو الأمريات directives): غرضها هو جعل المخاطب ينجز فعلا ما، ويجب أن يطابق العالم القول كـ: أَمْر، شَكْوى، اسْتِفسار، إذن، التّحدي، التجرؤ على...).

3 . الوعديات (أو الإلزاميات les promessifs): غرضها هو جعل المتكلّم ملتزما بإنجاز عمل ما (الوعد، إعطاء عهود...) وينبغي أن يطابق فيها العالم القولَ، والحالة النفسية الواجبة هي صدق النيّة، نحو: سوف آتي، أعدك بالمجيء...

4 . التّعبيرايات (أو الإفصاحيات (expressifs): غرضها هو التّعبير عن الموقف الذّهني والانفعالي للمرسل بخصوص وضع معيّن (الإعجاب، التأسّي، الشّكر، الاعتذار، التهنئة الإعجاب...) ولا تكون فيها مطابقة العالم للقول، حيث يسند المحتوى خاصية إلى المتكلّم أو السّامع، وهي تُوافق السلوكيات عند أوستين، نحو: أُعذُرني.

5 . التّصريحات (أو البوحيات déclarations): غرضها هو تحقيق حدوث الفعل (التّعميد المباركة، الأمر بالانصراف...) حيث يكون هناك توافق بين الفعل والعالم الخارجي، دون تطابق نحو: أعلن الحرب عليكم.

وكلّ فعل من الأفعال السّابقة يتحقّق، حسب سيرل، في صيغ لغوية مختلفة باختلاف مواقف الكلام والعناصر المكوِّنة لهذا الموقف.

[1] . فيليب بلا نشيه، التداولية من أوستين إلى قوفمن، ص 66.

وقد حاول غرايس (Paul Herber Grice 1979) بدوره أن يضع تصنيفا آخر للأفعال اللّغوية استلهم هذا التّصنيف من أفعال أوستين وسيرل، فرتّب إياها في خمس نماذج كبيرة من الأفعال وهي:

1 . الأفعال الوصفية (التمثيلة Représentatifs): كالتثبيت، والإبلاغ كوصف حال حدث، هذه الأفعال تجمع بين (السلوكيات) عند أوستين، و(لإفصاحات) عند سيرل.

2 . الأفعال الإلزامية (commissifs): كالوعد، والعرض؛ وهو التزام يعقده المتكلم بأنه سوف ينجز حدثا مستقبليا.

3 . الأفعال الطلبية (directifs): أمر، شكوى، استفسار، إذن: إلزام المخاطِب بإنجاز مستقبلي.

4 . أفعال تعبيرية (Expressifs): التهنئة، اعتذار، الشّكر، التّحيّة: الإفصاح عن حالة نفسية.

5 . أفعال تصريحية (Déclaratifs): تصريح، لوم، تعميد: إعطاء فعّالية لمحتوى الحدث.

2 . 2 . نظرية الملاءمة*: تستهدف التّداولية المعرفية توضيح العمليات التي يقوم بها الذّهن من أجل تنظيم الأفكار والتّعبير عن المشاعر والأفكار والمعتقدات، والتّأثير بهذه الأفكار على الغير، ومعرفة كيف يتمّ الاستقبال والفهم والتأويل، وقد تجاوزت التفسير الذي يركّز على الجوانب اللّسانية، لتأخذ في الحسبان مختلف المشاعر وكلّ ما يدعو إلى القول، وربطت بين الشعور والمعرفة، وانتهت إلى أنّ العمليات المعرفية هي المسؤولة عن معالجة المعلومات والمشاعر محاوِلةً الكشف عن الخلفيات المعرفية والسياقية التي تضبط عملية التواصل بين المتخاطبين، وذلك باعتبار أنّ اللّغة تعمل على تجسيد سيرورة البناء المعرفي للعالم. وقد اهتمت التّداولية المعرفية خاصة، بقضية المعنى؛ إنتاجه وفهمه وتأويله، فتساءلت عن الكيفية التي تُحدث بها اللّغة تأثيرا داخل سياق تواصلي من خلال الاستعمال اللّغوي، وحاولت الكشف عن الآليّات اللّغوية والذّهنية والمعرفية والثقافية...الخ لعملية التواصل، والتي تُحدِث التّأثير في السياقات التّواصلية. كما اهتمت بتفسير آليات صياغة الأقوال والاستقبال والفهم والتأويل والإنتاج... الخ، خاصة أنّ هذه الوظائف

* . ظهرت هذه النظرية في ضوء التداولية المعرفية التي تنتمي إلى العلوم المعرفية، وقد تطوّرت العلوم المعرفية تقريبا في السبعينيات من القرن العشرين، وهي علوم تهتمّ، بالدرجة الأولى، بالأفكار والمعارف والمعلومات، وهي علم النفس المعرفي والتداولية المعرفية والذكاء الاصطناعي والفلسفة...الخ. تحاول هذه العلوم في مجملها الكشف عن طبيعة المعرفة ونموّها ومكوّناتها وكيفية اكتسابها وتوظيفاتها المختلفة، والكشف عن كيفية اشتغال الذّهن من أجل ربط المعرفة بالوظيفة.

ترتبط بالمعنى الضّمني أكثر من ارتباطها بالمعنى الحرفي، وأنّ المتكلّمين لا يعتمدون . حتى في خطاباتهم العادية . على المعاني الحرفية المباشرة من أجل أدائهم لمقاصدهم التواصلية، إلاّ نادرا.

2 . 2 . 1 . تفسير المقاصد في ضوء تداولية غرايس: لقد أولى بول غرايس العمليات الاستدلالية، والتي أهملها أصحاب نظرية الأفعال اللّغوية، عناية هامة، فحاول البحث في قضايا أساسية، ﴿«القدرة على اكتساب حالات ذهنية، والقدرة على نسبتها إلى الآخرين. وبيّن (...) أنّ القدرة على تأويل الأقوال بكيفية تامة ومرضية رَهنٌ بهاتين القدرتين، وخصوصا بالقدرة الثانية»[1]. وقد حددّ غرايس قواعد الحوار ممَّا ساهم في الكشف عن القيمة التّداولية للكلام، وميّز بين المعنى الصّريح والمعنى الضّمني، وبين الفهم والتأويل، كما ميّز بين الدّلالة الطبيعية والدّلالة غير الطبيعية، وركّز اهتمامه على الثانية، لأنّ من خلالها يقصد القائل شيئا ما، وينوي التأثير بجملته في المتلقي. وما يهمّ غرايس من التّواصل اللّغوي هو فهم وتأويل المتلقي لمقاصد المتكلّم، لذا أدرج في دراسته ما سماه بالاستلزام الحواري ومبدأ التعاون، إذ لا يمكن للمتكلّم، حسبه، أن يؤوّل معنى الأقوال إلاّ باحترام قواعد التّخاطب، وليس احترام قواعد التّخاطب هو الأساس عنده، بل كيفية استغلالها، مميّزا بين الدّلالة (الدلالة اللغوية التواضعية للجملة) والاستلزام الحواري (وهو ما تمّ تبليغه أي تأويل القول، وطريقة التبليغ في هذه الحالة هي حوارية، غير تواضعية، تستدعي استلزاما حواريا). ويؤكد غرايس، أنّ الاستلزام الحواري يتولّد عن طريق الاستدلال، إذ عن طريق عملية الاستدلال يتوصّل المتلقّي إلى مقصد المتكلّم، كما سيتضح من خلال هذا الحوار:

أ . هل نخرج لنتفسّح قليلا؟

ب . أحسّ بصداع خفيف!

حيث يصل (أ) إلى الاستلزام المتمثل في أنّ (ب) يرفض الخروج، وذلك من خلال تطبيقه لقواعد الحوار التي حدّدها غرايس.

2 . 2 . 2 . نظرية الملاءمة: اقترحَ نظرية الملاءمة* (Théorie de pertinence) العالمان ويلسون وسبربر (Wilson et sperber سنة 1989) وأهم ما تقوم عليه هذه النظرية هو مفهوم الاستدلال (Inférence). و**الاستدلال** «عملية قد تطلق "على كل قضية مضمرة proposition implicite نستطع إخراجها من عبارة ما، واستنباطها من محتواها الحرفي contenu littéral»[2]. كما يُعتبر

[1] - آن ربول وجاك موشلار، التداولية اليوم، ص 52.

* لقد تمّ التركيز في هذا البحث على نظرية الملائمة (أو نظرية الإفادة) لكونها قد لقيت اهتمام علماء النّفس التّربوي، واستغلّوها من أجل توضيح عدة إشكالات تخص عملية إدراك اللّغة عند الطّفل وفهمها وتأويلها، وفسروا في ضوئها، كيفية تطور عملية التّواصل لدى الطفل والمتعلم المبتدئ.

[2] . بنعيسي أزاييط، مدخلات لسانية . مناهج ونماذج . ص 33.

الاستدلال «عملية منطقية تنطلق من عدد معين من المعلومات المعروفة (المقدمات المنطقية) لتتولّد نتيجة أو معلومة جديدة»[1]. وللعمليات الاستدلالية مقدِّمات تتمثّل في الصيغة المنطقية للقول إضافة إلى معلومات أخرى، هذه الأخيرة تشكّل ما يسميه سبربر وولسون بالسّياق. ويتكوّن السّياق من المعارف الموسوعية التي نتوصل إليها من خلال مفاهيم **الصيغة المنطقية** ومن **المعطيات المستقاة من تأويل الأقوال السابقة.** ويسمى العالمان مجموع هذه المعلومات **بالمحيط المعرفي** للفرد.

لقد ميّز سبربر وولسون بين عمليتين أساسيتين للتّواصل الإنساني، الأولى تكمن في **العمليات اللّغوية** التي تفسر عملية التّواصل باعتبار هذا الأخير نسقا تركيبيّا دلاليّا يعتمد عليه المتخاطبون في تبادلاهم بالتّركيز على قواعد معينة، وتتمثّل الثانية في **العمليات الاستدلالية** التي تفسّر عملية التواصل باعتبارها عمليات معرفية يقوم بها المتلقّي لغرض معالجة الضوابط اللّغوية، والقيام باستدلالات عقلية معيّنة من أجل فهم وتأويل الأفعال اللّغوية للمتكلّم وخطاباته. ويؤكّد هذان الباحثان، في نظريتهما، على أنّ جزءا على الأقل من تأويل الأقوال يشكّل موضوعا للعمليات المعرفية ولا يستقل بذاته، وأنّ «عملية الفهم تستلزم تفكيك المعنى اللّساني باعتباره مدخلا من مداخل العملية الاستدلالية المعتمدة بشكل أساسي في تأويل معنى المُلقي»[2]. وقد حاول العالمان الإجابة عن السؤال: كيف نجعل المتلقّي يعتقد أنّ ما تلقاه ملائم (حصيف) أوليس ملائما، كما عملا على توضيح عملية تأويل الأقوال بالجمع بين العمليات التّرميزية والعمليات الاستدلالية. وباعتبار أنّ الميزة الأساسية للتواصل هو التّعبير عن المقاصد، أصبح الأساس في هذه النظرية هو «بناء نموذج تواصلي استدلالي أساسه "**القصد**" الذي يقيم المتكلّم الدليل عنه ويستدلّ المتلقي عنه»[3]. وعملت على وصف الكيفية وسبب تأويل القول بشكل اختياري معين، وبالتّالي، تفسِّر المبادئ العامة للتواصل الإنساني، وعمليات التأويل، والطرائق المعرفية لمعالجة المعلومات وانتقاء الملائم لها، إذ يعالج الفرد المعلومات لإثراء تمثيلاته عن العالم بما يناسب فوائده ومقاصده، ولا يرتبط إنتاج استلزام حواري بتجاوز قاعدة الملاءمة، كما كان الاعتقاد سائدا في منظور غرايس، بل الملاءمة **ضرورية** للتّواصل والمعرفة.

---

[1] . أن ربول وجاك موشلار، التداولية اليوم، ص62.

[2] . أحمد العاقد، المعرفة والتواصل، عن آليات النسق الاستعاري، ط1، دار أبي رقراق. الرباط: 2006. ص 112.

[3] . أحمد العاقد، المعرفة والتواصل، عن آليات النسق الاستعاري، ص112، (بتصرّف) نقلا عن:
Sperber et Wilson, Pragmatics, modularity and mind - reading, Mind and language,17, 3-23

2 . 2 . 3 . مبدأ الملاءمة: تقوم نظرية الملاءمة على عدة مفاهيم ومبادئ، أبرزها مبدأ **الملاءمة** (أو الإفادة، أو الحصافة). والملاءمة «فكرة بسيطة تعني المردودية، إذ لا وجود لنشاط تواصلي بدون استحضار هذا المبدأ سواء في إنتاج الكلام أو تأويله (...) يستطيع الإنسان أن يميّز بواسطته بين المعلومات المفيدة وغير المفيدة، كما يسمح هذا المبدأ باختيار الفهم الملائم للسّياق لذلك يعتبر أصلا في كلّ تواصل، تحرِّكه أسباب سيكولوجية ومنطقية وتداولية ولا يمكن خرقه أو تجاوزه، يتدخَّل في كلّ لحظة من لحظات تشكيل الجملة أو القول أو أثناء التأويل»[1]. ويرى أصحاب نظرية الملاءمة أنّ الإنسان بطبعه يملك حدسَ الملاءمةِ بأن السّامع يستطيع التّمييز بين المعلومات الحصيفة وغير الحصيفة، على الأقل في سياق معين، ويكون القول ملائما مادام يتعلّق **بنظام من المعتقدات** واندمج في هذا النظام. والمعلومة الجديدة هو الرّفع أو التقليل من درجة معتقدات النّظام. كما يمكن للقول (أو المعلومات الجديدة) عندما يرتبط ببعض معتقدات النّظام، أن يكون له بعض التّضمينات السياقية مما يجرّه إلى معتقدات أخرى تكون نتيجة لتفاعل بين المعلومة الجديدة والمعلومة القديمة[2]. والفرق بين مفهوم سبيربر وولسون للملاءمة وما يقصده غرايس بقواعد الحوار ومبدأ التعاون، هو أنّ قواعد الحوار التي حددها جرايس ينبغي الدّراية بها لتحقيق التواصل الفعّال، لكن يمكن خرقها (الاستعارات والمجازات ...). أمّا مبدأ الملاءمة فيستلزم معرفة مسبقة من طرف المتخاطبين حتى يتحقّق التّواصل النّاجع، وعليه لا ينبغي خرق هذا المبدأ فهي قواعد موجودة مسبقا لدى الإنسان دون أن يشعر بذلك. ويشتغل هذا مبدأ كمحرك لعمليات التّأويل على مستوى النّظام المركزي للذّهن. وتربط الملاءمة بين المعطيات السياقية والقولية (معرفية ومنطقية) إذ تتوفّر الإفادة في كلّ تواصل فعّال، وينبني هذا المبدأ على التصوّر الاستدلالي والمعرفي تدعّمه، في الوقت ذاته، أسباب سيكولوجية ومنطقية، يصعب خرقها.

وتشتغل هذه النظرية على مستويين؛ مستوى الذّهن (والذي يتكفّل بالاستقبال واستحضار المعلومات والتحليل والرّبط... ويتمّ خلال ذلك الفهم الحرفي) والمستوى المعرفي ((يتكفّل بالمعطيات الداخلية (الذاكرة والمراكز الخلفية) والخارجية (السياقات والمقامات والظروف العامة للقول)) وتتمّ من خلال هذا المستوى عملية التأويل. وبهذه الكيفية تجاوزت نظرية الملاءمة التّركيز التّقليدي على

---

[1] . عبد السلام عشير، الكفايات التواصلية . اللغة وتقنيات التعبير والتواصل . ط1، الدار العالمية للكتاب. الدار البيضاء: 2007، ص 69.

[2] . عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق. المغرب: 2007. ص 33. (بتصرف). نقلا عن:

- Sperber D. et Wilson D. (1989), La pertinence. Communication et cognition, Paris, éd. De Minuit. P183.

تفكيك سنن اللّغة، واعتنت بالمهارات الاستدلالية التي تتفاعل فيها الجوانب اللّغوية والمعرفية، حيث يشكّل تفكيك السّنن جزءا من أجزاء العملية الاستدلالية التي يقوم بها ذهن المتلقي، لذا سميت أيضا بالمقاربة الاستدلالية.

2 . 2 . 4 . تأويل المقاصد في ضوء نظرية الملاءمة: لقد توصّل التداوليّون المعرفيّون إلى أنّ الفرد يمتلك آليات تسيّر عملية التواصل وتسمح بالفهم الأولي للأقوال ثمّ تأويلها، إذ يقدِّم النّظام اللّغوي تحليلا لغويا أوليًّا (المعنى الحرفي) يلي ذلك التأول التّداولي الذي يعتمد أساسا على السّياق (المعطيات المرتبطة بالمحيط المادي الذي يجري فيه التواصل) وبالتالي، فإنّ التّحليل التّداولي للأقوال يأتي بعد تحليلها اللّساني. وترتبط عملية التأويل بواقع وحقيقة الأقوال، وتتدخّل في هذه العملية إجراءات لغوية وأخرى معرفية سيكولوجية، فلا ترتكّز عملية التأويل على اللّغة بمفردها، بل يتمّ ذلك من خلال عمليات معرفية تساهم في تحقيق الفهم الشامل للقول. ويأتي تأويل الأقوال، حسب سبربر وولسون، في المرحلة الأخيرة، وذلك بعد تحليل الأقوال تحليلا لغويا يلي التأويل الكامل والنهائي للقول بالتركيز على التّحليل اللّساني ومعطيات أخرى تساهم في التأويل التداولي للقول. ولا يمكن للفرد أن يستغلّ كلّ المعلومات الموجودة في المحيط المعرفي، لذا ينتقي منها ما يناسب موقف الكلام والظروف المحيطة به من أجل مساعد مبدأ الملاءمة على اختيار تأويلٍ معيّن.

2 . 2 . 5 **. العمليات الاستدلالية:** تؤكّد التداولية المعرفية أنّ المتكلّم، في العلاقة التّخاطبية، لا يتواصل بمجرّد عمليتي: الترميز وفكّ التّرميز، بل يجمع بين الصّريح والضّمني، وبين الإظهار والإضمار، ويصدر أقوالا قد تحمل تأويلات عديدة حسب السّياق الذي ينتقيه المؤوّل، ولا يكفي التّركيز على الجانب اللّساني في عملية التأويل، بل إنّ «ما يتمّ إيصاله بواسطة الأقوال هو إرادة القول (vouloir dire) أمّا المضمون فيتمّ حلّ عقده لسانيا، وأمّا التضمينات implication تستنتج»[1]، إذ يتحقق التّبادل والتفاهم، من هذا المنظور، بمساعدة مؤشرات يقدّمها المتكلّم ويستدلّ بها المتلقي على مقاصد أقوال الأول. ومنه، فإن تأويل الأقوال يتحقّق بمعيار الملاءمة والذي يشتغل بـ **قواعد استدلالية** تسمح بالوصول إلى المعنى غير المباشر من القول، هذه القواعد هي المسئولة عن أفعالنا وأقوالنا، وهي مضمرة وفطرية في كلّ فرد، تصقلها التّجربة والممارسة في الحياة، إذ يستطيع كلّ فرد فهم ما يلائم أفكاره ومعطياته، ويعرف الأفكار المناسبة للظروف التي يقال فيها الكلام. ويلعب السّياق دورا بالغ الأهمية في فهم وإنتاج الأقوال باعتبار أنّ السياق ذو

[1] . عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، ص46.

خصوصية معرفية نفسية يتأثر بالمعطيات المحيطة بإنتاج وتأويل الأقوال[1]. ومن أجل معرفة مقصد المتكلّم، ينبغي إعادة تكوين الشّكل القضوي للقول، ويتمّ ذلك بمعرفة ما يلمح إليه صاحب القول، ويُعتبر في الوقت ذاته ملائما ومفيدا للسّامع، وقد عملت هذه النظرية على تقديم بعض التفسيرات عن كيفية الوصول إلى المعنى الضّمني، حيث إنّ الوصول إلى المعنى الضّمني للكلام الذي يقوله زيد لصديقه، في المثال التالي، يتمّ كما يلي:

1 . زيد: **(لقد أكل الدهر على غرفتك وشرب)**. هناك معنى حرفي ينقله كلام زيد ويستنتجه السّامع من الملفوظ السابق (هو فرضية أولى)، لكن يمكن للمتكلّم أن يُضمّن قوله هذا مقاصد أخرى (وهي فرضيات فرعية) إذ يستعين المتلقّي بالمحيط المعرفي ليكتشف إذا كان المتكلّم يتوخّى الإخبار، أو الإثبات، أو السّخرية، أو اللّوم، أو التّهكم ...الخ، ومن أجل ذلك، يلجأ إلى عمليات استدلالية، فيستحضر المعلومات التي يوفّرها محيطه المعرفي للوصول إلى الفرضيات من قبيل:

2 . زيد **يخبر** صديقه بأنّ غرفته قديمة جدا. (مجرّد إخبار)

3 . زيد يوبّخ صديقه بسبب المنظر القبيح لغرفته. (توبيخ ولوم)

فقد انطلق السامع في استدلاله على المعنى المقصود من المعنى المباشر (والمنطقي) للملفوظ الذي تضمّنه في الفرضية (1)، فأُعيد تكوين الصورة الأولى مع الإضافة إلى المعنى اللّغوي معلومات سياقية، فتحصّل على شكل قضوي (2) يعبّر عن الموقف بالشّكل القضوي. أمّا (3) فقد نتج عن إعادة تكوين المعنى الحرفي انطلاقا من الفرضية المستخلصة من الذاكرة الموسوعية للمخاطب والمعلومات السياقية، ممّا يوضّح الفرق بين «التواصل الصريح والضمني، حيث إنّ الأول هو مجموع الفرضيات المرمّزة، أمّا المضمون الضّمني فهو مجموع الفرضيات المستنتجة»[2]. ومن هنا يتّضح الفرق الذي أقامه غرايس بين القصد الإخباري والقصد التواصلي، حيث إنّ القصد الإخباري يستنتجه السّامع من المؤشرات اللّسانية، وهذه المؤشرات لا تكفي للوصول إلى القصد التواصلي بل هي تمهّد لتغيير المحيط المعرفي للسّامع، وهو السّبب الآخر الذي يجعل الأفراد يتواصلون. كما أنّ القصد المباشر المفهوم من صيغة القول مثل (صباح الخير، طيّب، أهلا...) لا يكفي، إذ يمكن أن يكون لهذا القصد الإخباري قيمة أخرى كالتهكّم أو اللّوم، أو الرّفض... الخ، حسب السّياق. ويمارس متكلّمو لغة (اللغة الأم) العمليات الاستدلالية هذه بشكل عفوي، إذ لا تخضع هذه العمليات لقواعد منطقية بقدر ما تخضع لضوابط الملاءمة التي تضبط عملية التواصل.

---

[1] . عبد السلام عشير، الكفايات التواصلية، ص 72.

[2] . عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، ص 53.

3 . دور نظريتي الأفعال اللّغوية والملاءمة في اكتساب الكفاية التّداولية: إنّ البعد التّداولي بعدٌ أساسيٌ من أبعاد التّعليم التّواصلي للّغات، وقد أتاحت نظرية أفعال اللّغة والتّداولية المعرفية تجاوز التّدريب على بنية النّظام إلى قيّمه ووظائفه التّداولية، وذلك بعد أن تبيّن أنّ الضّوابط التي تحكم إنتاجات المتعلّمين تتجاوز مجرّد الكفاية اللّغوية وإتقان القواعد النّحوية، إلى امتلاك كفاية معرفية وتداولية. ولعلّ الخلاصة المهمّة التي ينبغي الخروج بها انطلاقا من المعطيات النّظرية السابقة هي أنّه يمكن جعل تعليم اللغة العربية الفصحى بمدارسنا الابتدائية تعليما مثمرا إذا ما تبنّت مناهج تعليمها استراتيجيات فعّالة تركّز على المعنى والفهم والتنويع في الوظائف، وتنمية القدرات الذهنية والمعرفية للمتعلّم من خلال تدريبه على **العمليات الاستدلالية** وإكسابه أدوات التّحليل والتأويل لتفجير طاقته العقلية والعاطفية، وإثارة نشاطه الإبداعي، وامتلاكه قواعد معرفية تساعده على الفهم وتكوين صور عن المعاني المقصودة في الخطابات.

وينبغي أن تُدرج في المحتويات التّعليمية مختلف الأفعال اللّغوية التي **تثير الاشتغال المعرفي** للمتعلّم، حيث تتطوّر المعاني الإيحائية التي يبدع فيها انطلاقا من الاستدلالات التي يقوم بها لفهم الخطابات (الشفوية والمكتوبة) التي يتلقّاها، والتي يحلّلها. وبالرغم من أنّ العمليات الاستدلالية فطرية في الطّفل المتعلّم، غير أنّ اشتغالها بفعّالية ينبني على عوامل خارجية؛ كتنويع التّجارب، ومواجهة المواقف، وتَوفُّرِ الطّفل على العوامل المرتبطة بالإبداع؛ كالمرونة والأصالة والطلاقة والحساسية تجاه مشكلات وإعادة بناء تلك المشكلات، وتُعتبر نوعية المحتوى التّعليمي وطريقة المدرّس في التّدريس، والوسائل التّعليمية، والجوّ المحيط بالمتعلّم في القاعة وفي البيئة التّعليمية بصفة عامة، دعائمَ أساسية لتكوين هذه العوامل، ولتنشيط ذهن الطّفل وتفجير طاقته العقلية، وتطوير قدراته الإبداعية، وتدريبه على فهم الأمور وتأويلها تأويلا سليما، وتركيبها تركيبا منتظما، ميّالا في ذلك إلى الخلق والإبداع وذكاء المعاني، وتجاوز السّذاجة في التّفكير والتّحليل والتّعبير.

ويتمكّن المتعلّم من امتلاك الطّلاقة اللّغوية من خلال تسلّحه بالأدوات التي تساعده على فكّ المعاني الضمنية وإنتاجها، والكشف عمّا يوحي به المتكلّم (والباث مهما يكن؛ متكلما عاديا أو مؤلفا أو شاعرا أو مخاطبا... الخ) ممّا لم يصرّح به في ظاهر خطابه، لأنّ فهم النّص (المسموع أو المقروء)، وإنتاج نصٍّ (شفويا أو كتابة) يعتمد على تجربة المتعلّم ومحيطه المعرفي ومعطيات السيّاق وما يتزوّد به (بمساعدة المدرس والكتاب المدرسي ومختلف الأنشطة التعليمية) عن خصائص السياق المناسبة.

3 . 1 . بعض مجالات الإضمار التي ينبغي تدريب المتعلّمين عليها:

3 . 1 . 1 . الافتراض المسبق (Pré-supposition): يدخل الافتراض المسبق ضمن متضمنات القول (les implicites) وهو«مفهوم براجماتي تتضمّنه العبارة في المقام الذي ترد فيه من حيث المعلومات المشتركة و(المعروفة مسبقا) لدى المتكلّم والمخاطب»[1]. فالمتكلّم الذي أصدر الملفوظ التالي في سياق تواصلي معين: «**إنّها الآن هنا**»، قد بنى خطابه على افتراض مسبق بأنّ السّامع يدرك من هو الشّخص المقصود بـ (الهاء) والمكان المقصود باللّفظ (ذلك) وباللّفظ (هنا)... الخ. وإن سأل مدرس لغة تلاميذه قائلا: **(لِمَ تنصب إنّ وأخواتُها الاسمَ وترفعُ الخبرَ؟)** فإنّ هذا السؤال يوضّح افتراضا مسبقا مفاده أن (إنّ وأخواتها) تنصب الاسم وترفع الخبر، وأنّ كلاّ من المدرّس والتّلميذ على علم بهذه الحقيقة، فـ«عامةً ما يصمّم المتحدّثون دائما رسائلهم اللّغوية على أساس افتراضات عمّا يعلمه السّامعون، وبالطبع تُخطئ هذه الافتراضات، ولكن تتضمّن كثيرا ممّا نقوله في استعمالاتنا اليومية للّغة، فما يفترض القائل أنّه صحيح أو يعلمه السّامع يُعرف بالافتراض المسبق»[2]. وتلعب الافتراضات المسبقة دورا هاما في تعلّم لغة من اللّغات، إذ يُنطلق في كل معلومة جديدة تُقدم للمتعلّم من افتراض سابق تُبنى عليه، وتشكّل هذه الافتراضات ضرورة قصوى في إنجاح عملية التّبليغ والتّواصل التّربوي، حيث إنّ «أسئلة المتعلّمين واستيضاحاتهم كثيرا ما تصدر عن الرّغبة في الحصول على قاعدة مشتركة من الافتراضات المسبقة تكّفل نجاح التخاطب»[3]. ويرتبط التّقدم في التّعليم والتّعلّم واكتساب خبرات وتجارب بمدى توجيه المدرِّس للمتعلّمين ومساعدتهم على بناء المعلومات اللازمة حتى تتشكّل لديهم هذه الافتراضات.

3 . 1 . 2 . الاستلزام الحواري: يشكل الاستلزام الحواري جانبا مهما من الجوانب التي ركّز عليها الدّرس التّداولي، اهتم بالبحث فيه ب. هـ. غرايس، وكان الأمر متعلقّا بالجمل التي تكتسب معان في بعض السياقات غير معانيها الحرفية، واعتمد في ذلك الحوارات والكيفية التي يعبر بها المتكلِّم عن مقاصده، وحاول أن يجعل السّامع قادرا على تأويل تلك المقاصد وفهمها بالتّركيز على عملياته الذّهنية، وميّز بين ما يُقال (ما تعنيه الكلمات والعبارات الحرفية) أي القصد الإخباري، وما يُقصد، وهو ما يريد المرسل أن يبلغه المتلقّي بأسلوب غير مباشر وهو على علم بأنّ المتلقّي قادر على أن يصل إلى مراد المتكلّم من خلال ما يملكه من أعراف الاستعمال ووسائل الاستدلال، أي القصد التواصلي، حيث أراد جرايس أن «يقيم معبرا بين ما يحمله القول من معنى صريح وما يحمله من

---

[1] - شاهر الحسن، علم الدلالة ـ السيمانتيكية والبراجماتية في اللغة العربية، ط1، دار الفكر. الأردن: 2001. ص 176.

[2] - جورج يول، معرفة اللّغة، ص 137 / 138 .

[3]- الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيات التّداولية، ص 35.

معنى متضمن، فنشأت عنده فكرة الاستلزام»[1]. وقد انشغل جرايس بالإجابة عن أسئلة كثيرة تخصّ الكيفية التي تسمح للمتكلّم بقول شيء وهو يعني شيئا آخر، والكيفية التي تسمح للمخاطب الذي يسمع شيئا ويفهم شيئا آخر، فتنبّه إلى مبدأ **التّعاون**، وهو مبدأ حواري عام يشتمل على أربعة مبادئ (حكم) فرعية.

أ- **قاعدة الكمية:** إذ ينبغي أن تكون مساهمة المتخاطبين بالقدر الكافي ويعادل ما هو ضروري في المقام دون زيادة.

ب . **قاعدة النوعية:** ينبغي أن يكون المتكلّم نزيها فيما يقول، ولا يقول ما ليس له دليل عليه وما يعتقد أنّه غير صحيح.

ج - **قاعدة العلاقة:** أن يكون حديث المتكلّم مناسبا للمقام، وله علاقة بأقوال المشاركين الآخرين في الحوار.

د – قاعدة الكيفية: ضرورة ترتيب الكلام وإيجازه ووضوحه، والابتعاد عن الغموض والتلاعب بالألفاظ[2]. وبمراعاة هذه القواعد واحترامها من قِبل المتحدّثين، يتحقق التّعاون بين المشاركين في المحادثات، ويكون الحوار ناجحا. وبانتهاك إحدى هذه القواعد، يحدث ما يسمى بالاستلزام الحواري، والذي ينبني على مبدأ التّعاون بين المتخاطبين من أجل نجاح التّواصل بينهم، إذ ينبغي، في حال إخلال أحد المتحاورين بقاعدة من القواعد السابقة، أن يَصْرِف الآخر كلام مُحاوره عن ظاهره إلى معنى خفي يقتضيه المقام، وهذا المعنى المصروف إليه يحصل بطريق الاستدلال من المعنى الظاهر[3]. مثال على ذلك:

(أ) . هل نذهب الآن إلى المعرض؟

(ب) . سأخضر اجتماعا بعد قليل.

يتضمن جواب (ب) معنيين؛ الأول حرفي وهو أنّ (ب) سوف يحضر اجتماعا مباشرة بعد الانتهاء من كلامه، والثاني استلزامي، وهو أنّ (ب) لن يذهب مع (أ) إلى المعرض. ويُلاحظ أنّ جواب (ب) لا يلاءم سؤال (أ) بسبب انتهاك الأول قاعدة من قواعد الحوار وهي قاعدة الملاءمة، والسائل (أ) طبعا سيحاول أن يجد العلاقة بين سؤاله والجواب الذي تلقّاه، ليصل إلى أنّ ما يقصده (ب) هو

---

[1] . محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 33. نقلا عن:
Thomas, J. (1996) Meaning in interaction. An introduction to pragmatics / Longman London and New york. p : 55

[2] . محمود أحمد نحلة، المرجع نفسه، ص 34. بتصرف. نقلا عن:
Loyns , J. (1996) : Linguistics semantics / An introduction . CCambridge University Press . p 277 .

[3] . طه عبد الرحمن، في أصول الفقه وتجديد علم الكلام، ص 104، 105.

أنّه لن يصطحبه إلى المعرض لأنّه سيحضر اجتماعا. فعبارة "**سأخضر اجتماعا بعد قليل**" تستلزم حواريا معنى عبارة: "**لا أستطيع أن أرافقك إلى المعرض**".

مثال آخر (حوار بين مدرس وتلميذه):

التلميذ: خمسة زائد ثلاثة يساوي تسعة.

المدرس : نعم، وثمانية زائد صفر يساوي تسعة أيضا.

يُلاحظ انتهاك المدرِّس قاعدة الملاءمة، لأنّ إجابته غير مناسبة لما تقدَّم به التّلميذ، وكان ما يقصده المعلّم هو تأنيب التّلميذ لعدم قدرته على إجراء عملية حسابية بسيطة جدا، لكنّه يفهم مقصود مدرِّسه، كونه يدرك أنّ صفرا زائد أي عدد يساوي ذلك العدد، والمعنى الاستلزامي لِمَا تلفَّظ به المدرِّس هو أن جواب التّلميذ غير صحيح. وتساعد المعطيات السابقة المدرّس على التّفكير في الاستراتيجيات التّعليمية التي يصل بواسطتها إلى التّرسيخ، لدى المتعلّم، تقاليد إدراك الفروق بين المضامين المباشرة وغير المباشرة، والقدرة على إدراك هذه الأخيرة بكلّ سهولة، وأن يدرج مثل هذه الظّواهر ضمن التّبادلات الكلامية والنّقاشات التي يجريها مع التّلاميذ، إذ لم يعد الشّكل أهم من المعنى، وما الأشكال إلا وسيلة لبلوغ المقاصد التّواصلية.

3 . 1 . 3 . التدريب على الألفاظ الإشارية في سياقاتها التداولية: يوجد في اللّغة ألفاظٌ كثيرة لا يمكن تفسيرها إلاّ بوضعها في سياقات الكلام، فهي عناصر لغوية تعتمد السّياق الذي قِيلتْ فيه والمرجع الذي تحيل عليه، فيتحدّد معناها من خلال هذا الأخير، كالضمائر، وأسماء الإشارة وزمان الفعل، وبعض ظروف المكان والزمان، نحو: هذا، وذلك، وهنا، وهناك، وبعد ذلك، وأمس والآن...، وبعض الضمائر مثل: أنا، أنت، وهاء (للغائب أو الغائبة)، وضمير المفعول للغائبين أو الغائبات... الخ. ففي الخطاب التالي: **. (ليست الآن هنا، لكن سأخبرها بذلك في ما بعد)**. يُلاحظ أنّ هذا الخطاب تكتنفه عدة التباسات، ولا يمكن فهمه إلاّ بمعرفة المتكلّم والمخاطَب والشّخص الذي يتحدّث عنه المتكلّم، ومكان الحديث، وزمانه، كونه يحتوي ألفاظا إشارية: (الهاء، ذلك، في ما بعد الآن، هنا) والتي يستدعي تفسيرها معرفة السيّاق التّواصلي الذي أُصدرت فيه ليتّضح دورها في تحقيق التّواصل بين المتكلّمين. في حين يؤدي عزلها عن سياقاتها إلى اللّبس وهذا ما لم يستطع علم الدّلالة الصوري معالجته. وقد يبيّن تحليل المثال التالي: **(هي الآن هنا)** والذي سبق تحليله سابقا*، الفرق بين معنى هذا التركيب من الجانب السيمونتيكي والتّداولي، ولا يمكن إدراك هذا الأخير إلاّ من خلال استحضار الموقف الذي قيل فيه التركيب.

* . في العنصر: الفرق بين المعنى السيمونيكي والمعنى التداولي من هذه الفصل.

ويعتبر السّياق أساس تعليم الإشاريات وتعلّمها، ممّا يسمح للمتعلّم بإدراك معاني هذه العناصر الدّلالية والتداولية في الوقت ذاته، إذ حتى الضّمائر التي تحمل معاني في ذاتها (مثل الضمير أنا الدّال على المتكلّم، وأنت الدّال على المخاطب) فهي بحاجة إلى سيّاق، يدرك المتعلّم من خلاله المقصود بـ (أنا) و بـ (أنت).

والاستدلال مهم وأساسيٌّ في عملية التّواصل بين المتعلّمين وبينهم وبين مدرسّهم، إذ غالبا ما ينتج المتعلّمون رسائل غامضة أو ناقصة أو غير مناسبة... الخ، ويمكن الاستدلال عن فهم الملفوظات والمعاني الإيحائية والالتباسات الدّلالية والنّحوية والرّوابط المختلفة بانتقاء من الافتراضات المختزنة في ذاكرتهم ما يلاءم المعلومة الجديدة. وتساعد عملية الاستدلال المتعلّم في استنتاج معارف جديدة باعتماد فرضيات ومقدمات ومعلومات اختزنها في ذاكرته. وانطلاقا ممّا سبق، فإنّ الهدف من إدراج هذه الظواهر في الوضعيّات التّعليمية هو تدريب التلاميذ منذ بداية تعلّمهم على المعاني المضمرة للتّراكيب اللّغوية، والاستعمال السّياقي للإشاريات، وإكسابهم أهم خاصية من خصائص اللّغة البشرية بصفة عامة والخطاب اللغوي الفصيح خاصة، حيث إنّ تعوّد التّلميذ على استنتاج المعاني المسكوت عنها، وفهمها، وإنتاجها، ينمّي فيه **أبعادا فكرية** ليس فقط في تعابيره الأدبية، بل في كلامه العادي، ويطوّر كفايته الاستنباطية ممَّا يؤهّله لفهم المعاني المجازية التي تتضمّنها النّصوص في المراحل التّعليمية المتقدِّمة، والإبداع في مثل هذه النّصوص.

3 . 2 . تعليمية الأفعال اللغوية: وضّحت لنا نظرية الأفعال اللّغوية أنّ استعمال اللّغة لا يقتصر على إصدار ملفوظات لغوية فقط، بل على إنجاز أحداث اجتماعية تحمل مقاصد تواصلية وكشفت لنا نظرية الملاءمة (أو الإفادة) عن الآليات المعرفية التي تساعد الفرد على فهم وتأويل هذه المقاصد وإنتاج تعابير مناسبة لسياقات الحديث. ويحاول البحث في العنصر التالي شرح بعض العوامل المساعدة على تعلّم وتطوّر هذه الأفعال لدى الطّفل المتعلِّم، مستعينا بمواقف بعض علماء النّفس التربويّين الذين تلتقي أفكارهم مع تصورات فلاسفة اللّغة بخصوص طبيعية اللّغة والشّبكة المفاهيمية التي اعتمدوها في دراساتهم لهذه الظّاهرة.

3 . 2 . 1 . إحلال الفعل اللغوي محلّ البنية في تعليم اللّغات: لقد أدت نظرية أوستين وسيرل بالمربّين إلى خلاصة مهمة مفادها أنّ اللّغة ليست للإخبار ونقل المعارف فحسب، بل وسيلة للتأثير الاجتماعي على الغير عن طريق الأفعال اللغوية الإنجازية، فتحوَّل الاهتمام، إثر ذلك، من الشّكل إلى الوظيفة، ومن البنيات النّحوية إلى الأفعال اللّغوية، بتركيز طريقة التّعليم على الوظائف التي يحقّقها إنجاز هذه الأفعال (التعبير عن الرّفض، أو الرّضا، أو تقديم خدمة، أو أمر...) وتزويد المتعلّمين بـ «الأدوات التي تمكّنهم من التّحرّك بواسطة الكلام تحرّكًا يلائم المقام والمقاصد

المراد تحقيقها»[1]. وقد استثمرت عدةُ تحليلات للحاجات اللّغوية للمتعلّمين، في ضوء المقاربة التواصلية، **الأفعالَ اللّغوية** في وصف الأغراض والوظائف التي يحتاج إليها المتعلّمون المبتدئون (في لغة معينة) في كل مستوى من مستويات التّعليم، لمساعدتهم على امتلاك كفاية لغوية . تداولية تسمح لهم بامتلاك آليات تمكّنهم من تحقيق قوانين الخطاب، ويكتسبون الأعراف الاجتماعية التي تكوّن خلفياتهم الثّقافية والاجتماعية والمعرفية.

ويمكن أن تكتسي تفسيرات سيرل وأوستين وغرايس وغيرهم من فلاسفة اللغة لوظائف لأفعال اللّغوية أهمية بالغة في تعليم اللغة الفصحى للمبتدئين، بالتّركيز على تصنيفات هؤلاء العلماء لِفئات الأفعال، من جهة، ومن جهة ثانية على الوظائف التي حدَّدها البلاغيون العرب في مؤلفاتهم وتصنيف أغراضها، والحرص على التركيز أكثر على الأفعال الإنجازية التي تعطي القوة أكثر لعملية التواصل بالنّسق اللّغوي، إذ تُمثّل الأفعال الإنجازية عناصر حيوية في هذه العملية، وتدفع بها نحوَ الأمام، مع إدراج الأفعال القولية ضمن المحتويات اللّغوية، ليتعلّم الطّفل من خلالها عملية تشفير المفاهيم في مفردات مرتّبة حسب ما تمليه قواعد اللّغة العربية الفصحى، دون إغفال الأفعال التّأثيرية التي تُكْسِب المتعلّمَ مختلفَ أساليب اللّغة الفصحى (القبول، الرّضى، الشّكوى، الرّفض التّهكم، الطّلب، الاستفسار...) وتنمّي فيه المقدرة على التّقويم، وإصدار أحكام تقويمية، والرّفض والتعبير، والاحتجاج... الخ، مع ضرورة تحكُّمه في الشّروط التّداولية التي تحكم استخدام الأفعال اللّغوية للّغة العربية، وقواعد التّحاور بها.

وقد رصد فان ديك والكسندر[2] (Van Ek et Alexander) تقريبا سبعين وظيفة لغوية يجب تعليمها في المقرّرات منها: التّحية والوداع والدّعوة والقبول / المجاملة، والتّهنئة والإغراء، والمباهاة/ مقاطعة حديث / الطلب / التحاشي، والكذب، والتّهرّب من اللّوم، وتغيير موضوع الحديث/ النقد والتأنيب، والسخرية والإهانة، والتهيد، والتحذير / الشّكوى / الموافقة والرفض، والمجادلة/ الإقناع والإلحاح، والاقتراح، والتذكير، التأكيد، النصح / كتابة التّقرير والتّقديم، والتّعليق / التوجيه والأمر/ التعاطف / الاستفسار / الاعتذار / الاتّهام والإنكار... الخ. ويمكن تكييف هذه الوظائف مع طبيعة اللّغة العربية الفصحى، مع الاستفادة ممّا توصّل إليه العالمان سبيربر وولسون (بخصوص تصنيف سيرل للأفعال اللغوية) إذ حدّد العالمان لهذه الأخيرة فئتين: الأولى هي أفعال أداتية؛ تتضمن الوعديات والتشكّرات مثلا، وهي خاصة بكلّ ثقافة، فلا نَعِد في جميع الثّقافات بالكيفية نفسها، وهذه الأفعال تُحدِّدها مؤسّسات خاصة بكلّ مجتمع، وينبغي أن يعرفها المتلقّي كما هي

[1] – الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ص 46.
[2] ـ هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص250 ، 251.

حتّى تُؤدَى بنجاح. أمّا بقية الأفعال كـ (أكّد ورفَضَ، وحَذَّر أو هدَّد...) فهي تندرج ضمن الفئة الثّانية، حيث إنّها ليس من الضّروري أن يعرفها المتلقّي كما هي حتى يؤديها بنجاح. ويذهب المؤلفان إلى وجود أفعال لا تدخل ضمن الفئتين السابقتين: كـ (الأوامر) وأفعال أخرى كـ (القول بأنّ، القول بـ، الطّلب إذ كان، لأي شيء... الخ) والتي تشكِّل أفعالا لغوية عالميّة، وفئات أساسية للتواصل الإنساني أكثر من كونها سوسيو مؤساستية[1]، فلا يجد المتعلّم صعوبة في تعلّم ما هو عالمي، لأنّ ذلك يكون قد اكتسبه بعفوية في محيطه. وتساعد مثل هذه الأفكار على تطوير عملية التّواصل لدى المتعلّم المبتدئ بالتّركيز ليس فقط على النّحو والدّلالة باعتبارهما خصائص مميّزة للّغة، لكن ينبغي الاهتمام أيضا بالظّواهر الإشارية والمرجعية والاستدلالية[2]، مع العلم أنّ المعاني الضّمنية للغة تتطوّر انطلاقا من العمليات الاستدلالية.

3 . 2 . 2 . العوامل المساعدة على تعلّم الأفعال اللّغوية: من أهم الحقائق التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار لتعليم وظائف اللّغة، وتشكّل عوامل أساسية تساعد على امتلاك مختلف فئات الأفعال التي حدّدها سيرل وأستين، ما يلي:

* **القصد:** لقد شكّل مفهوم **القصد** أساس التداولية، وانعكس ذلك في تفسير علماء النّفس لتطوّر التواصل ولعملية اكتساب الكفاية اللّغوية التّداولية، فتَواصَلَ يعني افترض مسبقا قصدا متضمّنا في الفعل اللغوي (القول المنطقي). ومفهوم القصد أساسيّ في نظرية الأفعال اللغوية ولأجله أقام أصحاب هذه نظرية تمييزا بين القيمة الإنجازية والقولية للملفوظات، وأكّدوا أنّ الفعل اللّغويّ فعلٌ اجتماعيٌّ مطروح قصديا من طرف المتكلّم أثناء إنتاج القول، إذ يحاول كلّ طرف من أطراف الحديث، أثناء التّخاطب، التّعبير عن مقاصده من خلال صيّغ، ويحاول الطّرف الثّاني تأويلها عن طريق العمليات الاستدلالية.

وتنمو اللّغة التي يتعلّمها الطّفل في المدرسة بالتّدرج، حيث يبدأ هذا الأخير في تعلّم الأفعال اللّغوية الأكثر تداولا وأكثر تلبية لأغراضه التّواصلية، وتشكِّل المقاصد حوافز أساسية تدفع بالطفل إلى التّواصل، فيحاول أن ينسج كلامه وفق ما تقتضيه مواقف الحديث، ثمّ ترتقي لغته إلى أن تصل إلى مراحل الإبداع والتجريد. وقد حاول العالم النفساني ج. برونر (J Bruner) في أوائل السبعينيات أن يصوغ منهجا جديدا لدارسة المسألة المتعلّقة بكيفية تعلّم الأطفال أفعال اللغة، فتأكّد من أنّ الطّفل يكتسب اللّغة جراء استخدامها، ويحصل ذلك في «سياق (الحوار والفعل) الذي تنتظم فيه الأعمال المشتركة لدى الطّفل والشّخص الرّاشد. وهذه الفعّالية المشتركة تضع حدود الإشارة

[1] - Mechèle Guidetti, pragmatique et psychologie du développement, Edition Belin , paris: 2003. p 44.
[2] - Ibid, p45.

التي تحكم الإحالة المشتركة، وتحدّد الحاجة إلى تصنيف الإحالات، كما تؤسّس الحاجة إلى التنويه عن القصد، وفي النّهاية توفّر سياقا لتطوير الدّلالات الصريحة»[1]. ويكتسب الطفل الأفعال التواصلية الأوليّة، حسب برونر، من خلال استخدام هذه اللغة، ومن خلال التّفاعلات التي يشارك فيها معلّمه، وتشكّل هذه الأدوات التّواصلية (الأفعال اللّغوية والحركات والإشارات...) المنطلق الأساس الذي تتطور في ضوئها، وببطء، وسائل تواصلية لغوية أكثر فأكثر (العبارات، والنّحو والخطابات). ويؤكّد برونر أنّ ما يتعلّمه الطّفل في البداية هو الخواص الرّمزية والبنوية التي تمتاز بها اللّغة أثناء مشاركاته في التّفاعلات الرّوتينية (خلال الألعاب اللغوية مثلا)[2]. وهذه الحوارات البسيطة تتطوّر لتشكّل مهارات تواصلية متطوّرة تساعده على المشاركة بكفاءة مثمرة في التواصلات الحقيقية.

* **الطبيعة الاجتماعية للّغة:** إنّ العلامات اللّغوية هي نتاجات اجتماعية أُبدعت في مواقف التّفاعل الاجتماعي، وتستعمل لأغراض اجتماعية. ويذهب برونكارت (Bronckart) إلى أنّ الطّفل «يستخدم العلامات كأدوات ليُنظّم بها نشاطه الاجتماعي، وأثناء توظيفه لهذه العلامات يكتشف أنّ قيّمها التّواصلية في التّأثير على الغير مثلها مثل قيّمها التّمثيلية على تحديد الأشياء»[3]، ويدرك، في نهاية المطاف، أنّه باستطاعته التّأثير في الآخرين (في الصّف الدراسي مثلا) عن طريق اللّغة التي تعلّمها مثلما كان يؤثّر على الغير في محيطه الأسري بلغته الأم. ويربط العالم النفساني فيكوتسكي تعلّم الأفعال اللّغوية بالجوانب الاجتماعية والثّقافية، وقد استوحى من أصحاب نظرية أفعال اللّغة تمييزهم بين المعنى والعلامة، وتأكيدهم أنّ القصد التّواصلي نفسه يُعبَّر عنه برسائل مختلفة، وأنّ الرّسالة ذاتها تُعبِّر عن مقاصد مختلفة باختلاف السياقات[4]. وهذا ما يقتضي إعداد لوائح متنوّعة من الرّسائل اللّفظية وفق الأفعال التّواصلية وحسب حاجات التلاميذ وأعمارهم ومستواهم المعرفي. وأحسن نموذج تمّ وفقه تفسير عملية التّعليم والتعلّم واكتساب الكفايات، النّموذج الذي وضعه العالم فيكوتسكي، إذ ركّز هذا الأخير على المكوّن الاجتماعي في وضع أسس التّعلّم قائمة على مبدأ التّفاعلية، مع ردّه الاعتبار لدور الراشد في اكتساب المعرفة، حيث إنّ «الفكر والوعي وفق هذا المنظور، هما حصيلة لأنشطة ينجزها الطّفل مع المحيطين به، سواء كانوا آباءً أو مدرسّين أو

---

[1] . جون إي جوزيف وآخرون، أعلام الفكر اللغوي، تر: أحمد شاكر الكلابي، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة. لبنان: 2006. ص265، نقلا عن:

Bruner,J. S.(1977) Early social interaction and language acquisition, in H. Schaffer, ed., Studies in Mother - infant interaction, 271-89. London: Academic Press.

[2] . جون إي جوزيف وآخرون، أعلام الفكر اللغوي، ص 265، 266.

[3] - Mechèle Guidetti, pragmatique et psychologie du développement, p 90.

[4] - Ibid, p 91.

أطفال آخرين»[1]. وفي مقابل ربط صاحب النظرية المعرفية (ج. بياجي) بناء الطّفل للمعرفة باعتبارات داخلية وفردية، وتأكيده أنّ الفكر ينطلق من الفرد إلى المجتمع، يرى فيكوتسكي أنّ «الاتجاه الحقيقي للفكر، لا ينطلق من الفرد إلى المجتمع وإنّما من المجتمع إلى الفرد»[2]، إذ يلعب الرّاشد، حسبه، دورا أساسيا في تعلّم الطّفل وفي نموّه المعرفي وتطوّره. وقد استنتج فيكوتسكي من خلال دراساته، أنّ العلامة قد تتغيّر ويبقى المعنى ذاته، وبالتالي، يمكن التّعبير عن الفكرة ذاتها بجمل مختلفة، إذ كثيرا ما تُعبّر الجملة الواحدة عن أفكار مختلفة، فاتّضح لهذا العالم أنّ دور الدّلالة هو الوساطة بين الفكرة والتّعبير.

* **الوعي والثّقافة:** يمثّل القصد، حسب فيكوتسكي، مظهرا من مظاهر الوعي. أمّا المعنى فتولّده الثقافة، إذ ينمو الطّفل (استنادًا إلى تغيّر العلامات) في هذه الثقافة، ويجد وعيه فيها. ومنه فإنّ أساس تنظيم النّشاط الإنساني ليس التّعبير بالعلامات في حدّ ذاته، بل اشتمال هذا التّعبير على المعنى باعتباره عنصرا من الثقافة[3]. ويشير فيكوتسكي إلى أنّ الوعي ينمو في التّفاعل مع الغير، وأنّ القدرة على استخراج الأحداث يتمّ في أحضان الوعي (كل حدث يصبح علامة من أجل تفسير بقية الأحداث، ويتّضع تأثّر فيكوتسكي بالعالم بيرس جليّا بخصوص هذه النقطة). فالمدلولات هي صوّر ذهنية عن الحقيقة وليس إلاّ، وفي حال دخول هذه المدلولات في الوعي الشّخصي عن طريق العلامات والتي ولّدتها العلاقات بين الأفراد، فإنّ سيرورة التّفاعل البينذاتي والاجتماعي، من منظور فيكوتسكي، يَبْرُز، إلى جانب الثقافة، كمتغيرٍ آخر حاسمٍ للوعي. وتدخل الكلمات بكيفيات مختلفة في بناء المعنى، حيث يتواصل الأطفال والبالغون بالكلمات نفسها، وذلك لا يعني أنّهم يفكرون في الشيء نفسه، لأنّ المعنى يتغيّر بتغيّر السياقات، وتبقى الدّلالة ثابتة لا تساهم إلاّ جزئيا في أداء معنى الكلمة بالنسبة لمتحدّث في موقف معيّن. ويخلص فيكوتسكي إلى أن اللّغة هي أفعال يتعلّمها الطّفل في إطار نشاط مع البالغ وأقرانه، وحين يحاكي الآخرين يستوعب الأدوات والعلامات الثقافية.

* **التفاعل:** يقوم الطّفل، في مراحله التّعليمية الأولى، بمحاولات متكرّرة لكي يعبر عن مقاصده، وبما أنّ الأفعال اللّغوية وسيلة لتحقيق مقاصد متكلّمين فاعلين اجتماعيا، وأنّ إحداث تأثيرات اجتماعية في المتلقّين وسيلة أساسية للتواصل، اقتضى الأمر من المدرّس ألاّ يكون عنصرا فاعلا، بل منشّطا وموجّها ومسبّبا في خلق جوٍّ يسوده النّشاط والتّبادل والتّفاعل، يشارك فيه التّلميذُ المدرسَ وأقرانه، مما يشجّعه على التّحدث وإنجاز أفعال مختلفة باختلاف كمّ وعمق المعرفة التي

[1] ـ لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية ـ رهان على جودة التّعليم والتّكوين ـ ص 30، 31.
[2] ـ المرجع نفسه، ص 31.
[3] - Mechèle Guidetti, pragmatique et psychologie du développement, p 93.

كوّنها عن العالم المحيط به. وقد أكّد الوظيفيون مرارا أنّ أنظمة التّواصل المختلفة، وفي قمَّتها اللّغة، هي نتيجة التّفاعلات التي تجري بين المتخاطبين، وتبيّن لهم أنّ هذه الأخيرة هي المسؤولة عن تشكيل وتكوين وتوظيف الأفعال اللّغوية، وهذه التّفاعلات تقدّم إطارا لتأويلات ملموسة للمقاصد التواصلية بين المتعلّم ومدرسِّه. وقد اصطلح برونر على هذه التفاعلات **الهيئات** (formats) وتتمثّل هذه الأخيرة في «بنيات تفاعلية مستقرة تتكرّر بشكل منتظم، لكنها **مرنة** تسمح بالأخذ في الحسبان مواقف التّفاعل في الحياة اليومية (الحمّام، الأكل، اللّعب...) والتي يصادفها الطّفل ويحاكيها ألاف المرّات بالكيفية نفسها تقريبا، منذ ولادته، ومع مخاطِبين محدّدين»[1] وتُجسِّدها المناهج في المقرّرات التّعليمية، ليتحقّق التّفاعل بين المتعلّم ولغة التّعليم، وذلك من خلال تكرارها واسْتِحداث أخرى جديدة. وقد توصّل بعض علماء النّفس (بياجي، فيكوتسكي، برونر...) كلٌّ من زاوية معينة، ومن خلال التّجارب المتكرّرة، إلى أنّ هذه التّفاعلات هي بالفعل ناتجة عن نشاط مشترك بين الطّفل والبالغ أو المحيط بصفة عامة، وهي التي تخلق سياقات إنتاج واشتغال التواصل اللّفظي أو غير اللّفظي في الوقت ذاته.

كيف يتعلّم المتعلّم وظائف الأفعال اللغوية إذن؟ لقد اتّضح جليا، ممّا سبق، أنّ اكتساب المتعلّم وظائف الأفعال اللّغوية يتمّ بتفاعل بنياته المعرفية مع السياقات والمواقف التي تتكرّر داخل الصّف، فيتكيّف الطّفل مع عناصرها، ويحاول من خلال المشاركة الفعّالة والمناقشة وإبداء الرأي استثمار مكتسباته السابقة، بالتالي، ينخرط في السّيرورة التواصلية بشكل إيجابيٍّ، فيتعرف على وظيفة النّفي من الإثبات، والاستفهام من الرّفض والطّلب من الاستفهام... الخ. ويكون الطّفل في بداية حياته التّعليمية، قد تعرّف على رصيد معجميّ مهم، وعلى بعض التراكيب الأساسية التي يستعين بها للتّصرف مع المحيطين به، ثمّ يتكيف فجأة مع المحيط الصّفي، فيشارك في النّقاشات والمحادثات والألعاب اللّغوية والأنشطة المختلفة التي تجري في الصّف، فيكتشف أنّ التراكيب الأولى التي اكتسبها لا تؤدي دائما معانيها الحقيقية، بل تكتسب وظائف أخرى في سياقات مختلفة ويدرك تلك الوظائف من خلال المواقف التي ينبغي أن يبتكرها المدرس بفطنة، كما يكتشف وجود صيّغ تتكرّر في سياقات تفاعلية لا تؤدي المعنى الذي تعرّف عليه عندما اكتسبها بالتّدريب والممارسة في بداية تعلّمه، إذ يُلاحِظ أنّ وظائفها تتغيّر بتغيّر المواقف (التي ينبغي أن تتنوّع حتى يكون هناك تنوُّعًا في أنماط الأفعال التي يتدرّب عليها) ثمّ يفهم معانيها إرسالا واستقبالا، وتدخل هذه المعاني ضمن مهارات ومعارف وثقافة المتعلِّم .

[1] - Mechèle Guidetti, pragmatique et psychologie du développement, p81.

3 . 2 . 4 . التّدريب على تنويع الصّيغ للمعنى نفسه: أكّد التّداوليون إمكانية تتعدّد وظائف الفعل اللّغوي الواحد، إذ يمكن أن يكون القول من النّاحية السّيمونتيكية تأكيدا، لكن من النّاحية التداولية رفضا. وقد وضّح الباحث الجيلالي دلاش[1] تجربة تطبيق نظرية الأفعال في تعليم اللّغة الأمّ، وهي تجربة اللّغة الألمانية، فذكر الخطاطة التي اقترحها المؤلفون لوحدة تربوية لفعل (الأمر) حيث اهتم هؤلاء بخمسة أوجه هامة لأفعال التّبليغ، وهي: علاقة المعنى بالتّركيب، الأسلوب / شروط الإنجاز العوامل النفسية، العوامل الاجتماعية، مع اقتراح تمارين متنوّعة تشمل أهمّ الأبعاد التّبليغية، تتّضح كما يلي: . من فضلك افتح النّافذة/ – افتح النافذة حتى يتجدّد الهواء في القاعة / – أليس من الأحسن أن تفتح النافذة الآن؟ / – افتح النافذة... ويتدرب التّلاميذ من خلال هذه التّمارين على إنتاج المعنى نفسه بصيّغ متعدّدة ومختلفة من ناحية الشّكلية، إذ تفضي الأفعال اللّغوية بالمتعلّمين إلى «فهم **الوظائف** اللّغوية؛ فالرّسالة اللّغوية التي تجري داخل الحدث الكلامي إنّما تؤدي **وظيفة** معيّنة. وإذا كانت هناك وظائف **عامة** بين اللّغات فإنّ الأغلب والأعم أنّ هناك وظائف **خاصة** بكلِّ لغة؛ لأنها تعبر عن **نظام** ثقافي خاص بالمجتمع؛ فوظائف التّوجيه والإحالة والإبلاغ والمجاملة ليست واحدة، كما أنّ لغة التّحية والشّكر لا تؤدي وظائف واحدة في المجتمعات الإنسانية»[2]. زيادة على ذلك، فإنّ كلّ وظيفة تُؤدَّى بصيّغ مختلفة باختلاف السّياقات والمواقف، كالطّلب في المثال السابق (فتح النافذة) إذ قد ترد في موقف طلبا صريحا (من فضلك افتح النافذة) وقد ترد استفهاما (أليس من الأحسن أن تفتح النافذة الآن؟) أونفيا (لا أستطيع فتح هذه النافذة)... الخ. وعليه، فإنّ الأفعال اللّغوية التي ينجزها المتكلّمون خلال تفاعلاتهم، هي «أكثر وأعقد بكثير من الصيغ الأربعة المتعارف عليها، والتي تتمثل في الجملة التقريرية، والطلبية والاستفهامية والتعجّبية. كما أن تدريس هذه الصيغ دون الإشارة إلى أنّها تخرج، في أغلب الأحيان، عمّا وُضعت له أصلا لِتُفيدَ معان أخرى عديدة يفرضها السيّاق، سوف لن يمكِّن التّلاميذ من اكتساب الكفاية التّواصلية المنشودة»[3] لذا ينبغي أن يكتسب المتعلّم الوظائف الأساسية للّغة (الاجتماعية والثقافية والانفعالية والعاطفية والبلاغية، الإغرائية، المقنعة، الموحية... الخ) مثلما تُؤدى في اللّغة التي يتعلّمها، كما ينبغي أن تشكّل هذه الوظائف مكوّنات أساسية يؤثّر بها المدرّس والمحتوى الدّراسي على المتعلّم لإيصال الرّسالة وتحقيق الغايات المطلوبة.

---

[1] – الجيلالي دلاش، مدخل إلى التداولية، ص 47 . 48.

[2] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية. الاسكندرية: 1995. ص 26.

[3] . محمد الأخضر الصبيحي "اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات" مجلة منتدى الأستاذ، جامعة قسنطينة. الجزائر: 2007، ع3، ص50.

وقد وضّح اللّساني التّطبيقي "ويداوسون"[1] كيف يمكن التّعبير عن المعنى نفسه بصيغ متعددة وكيف تتعدد وظائف الصيغة الواحدة، إذ يرى ويداوسن أنّ المتخاطبين حين يصدرون جملا في سياقات تواصلية يحققون شيئين اثنين في الوقت ذاته؛ فهم يعبرون، من جهة، عن قضية معيّنة وينجزون، من جهة ثانية، فعلا تحقيقيا*. ويوضّح هذه النقطة بحوار متبادل بين (أ) و(ب) وبين (ب) و(ج) حيث يدلي كلّ طرف بملاحظاته كما يلي:

(أ) : سيبعث زوجي الطرد غدا. (فيمكن لـ (ب) أن ينقل جملة (أ) كما هي، أو باستعمال خطاب غير مباشر):

(ب) : قالت (أ): (سيبعث زوجي الطرد غدا).

في هذه الحالة لم تُنقل جملة (أ) بل نُقلت القضية التي تعبّر عنها الجملة، لكن يوجد أسلوب واحد ممكن لهذه الملاحظة باعتبارها **جملة**، وتوجد عدة أساليب ممكنة للملاحظة نفسها باعتبارها تعبيرا عن **قضية**. وبالتالي، تشكِّل الأقوال الأربعة التالية كلّها علاقات دقيقة وواضحة:

1 : قالت بأنّ الطّرد سوف يتمُّ بعثه غدا من قِبَل زوجها.

2 : قالت بأنّ زوجها هو الذي سيبعث الطّرد.

3 : قالت بأنّ الطّرد هو الذي سيبعثه زوجها غدا.

4 : قالت بأنّ ما سيقوم به زوجها غدا هو بعث الطّرد.

نلاحظ أنّ الكيفية الثالثة التي ينقل بها الشخص (ب) ملاحظة (أ) تقوده إلى تحديد ما هو الفعل التّحقيقي الذي، حسبه، يؤديه الشخص (أ).

ويمكن لـ(ب) ترجمة ملاحظة (أ) ونقلها بكيفيات مختلفة، حسب عوامل معيّنة وهي: ظروف التّلفظ بهذه الملاحظة وما يعرفه (ب) عن الموقف والعلاقات بين (أ) وزوجها، وبين(أ) و(ب) والشّخص الذي يُبعث له الطّرد، ونوعيّة الطّرد... الخ. حيث إنّ التّرجمات التالية كلها ممكنة:

. وعدتني بأنّ زوجها سيبعث الطرد.

. حذرتني بأنّ زوجها سيبعث الطرد غدا.

. أنذرتني بأنّ زوجها سيبعث الطرد غدا.

. تنبأت بأنّ زوجها سيبعث الطرد غدا.

. أكّدت لي بأنّ زوجها سيبعث الطرد.

---

[1] . في كتابه:

- Widdowson, une approche communicative de l'enseignement des langues, p32, 33, 34.

* . ويوضّح سيرل في كتابه "أفعال اللغة" الفرق بين الجملة والقضية والفعل التّحقيقي، ويستمدُّ سيرل هذا التّمييز من أعمال أوستين، وقد وظَّفَه (أي هذا التمييز) ويداوسن في أبحاثه حول النّحو وتعليم اللّغة.

وينبغي الإشارة من خلال نقل هذه الأفعال (الوعد، التحذير، الإنذار، التنبؤ، التأكيد...) إلى أنّ (ب) ينقل قضية (أ) لكن ليس الجملة. كما يمكن لـ(ب) أن يستعمل إحدى الأساليب المقدَّمة في الأعلى:

(ب) : وعدتني بأنّ الطرد سوف يُبعث من طرف زوجها.

أو : أنذرتْني بأنّ زوجها هو الذي يبعث الطرد.

لكن لا يمكن استعمال الأقوال مثل:

. وعدتني: « زوجي سيبعث الطرد غدا»

. حذّرتني: « زوجي سيبعث الطرد غدا»

وعند التمعّن في إشكالية اختيار الأسلوب، يتبيّن أنّ كلّ عبارة من العبارات المذكورة تتناسب مع كيفية معينة ومختلفة من أجل تنظيم معلومة في القضية، حسب ما يفرضه الموقف. فإذا كان (ب) يعتقد بأن الشّخص (ج) والذي يتلقّى خبر ما قالته (أ) مهتمّا بالطّرد أكثر من الزوج، مال إلى استعمال الأسلوب(1). أمّا إذا فكر بأنّ (ج) يشكّ فيما سيبعثه الزوج، فإنّه سوف يشير إلى أنّ ما سيتمّ بعثه هو الطرد (وليس نقود، أو شيء آخر) وبالتالي يقع اختياره على العبارة (3). وإذا أحسّ بأنّ (ج) يتساءل عمّا إذا كان الزّوج أو شخص آخر هو الذي سيبعث الطرد، سيختار العبارة (2). بمعنى أنّ قرار (ب) يرتبط بما يعرفه عن وضعية المعلومة المتوفّرة لدى (ج) وما يظنّ بأنّ (ج) بحاجة إلى معرفته، حيث إنّ معرفة وضعية (ج) تندرج ضمن الموقف. كما يُفترض أنّ (ب) التقى (ج) فبادله هذا الحوار:

(ج) . إذن؟

(ب) . قالت بأنّ الطّرد سوف يُبعث من طرف زوجها.

أو أنّ (ب) يدرك بأنّ (ج) يعرف حكاية الطرد، وأنّ ما يريد معرفته هو ما سيحدث لهذا الطرد. وعليه فإنّ حوارهما يركز الاهتمام على الطرد دون ذكر لفظة (الطرد):

(ج): إذن؟

(ب): تقول بأنّ زوجها سيبعثه غدا.

وإذ تصورنا أنّ كلّ من (ب) و (ج) يعرف مسبقا بأنّ الطّرد ينبغي أن يُبعث، وأنّ زوج (أ) هو الذي يقوم بذلك، لكنهما يجهلان متى سيُبعث، فإنّ في هذه الحالة يمكن لجواب (ب) أن يأخذ الشكل التالي:

. (ج): إذن؟

. (ب): في الغد سيبعث زوجها الطرد حسب كلامها.

أو دون أن يكون (ب) صريحا، بما أنّه هو و(ج) يعرفان بأن الأمر متعلق بالطّرد وبالزّوج، فإنّه يمكن للحوار أن يأخذ الشّكل التالي:

(ج) : إذن؟

(ب) : غدا.

وانطلاقا مما سبق، فإنّ **التنوّع** مفهوم مفتاح عند الوظيفيين، أمثال ويداوسن، وذلك من أجل فهم الكيفية التي تتمّ بها الاختيارات التي تحكم استعمال اللّغة لدى المتعلّمين، وإعداد **لوائح من الأفعال** التي تستجيب **لحاجات** الطّفل التواصلية، وإدراجها في المحتوى التّعليمي. ويسهم الطّرح السّابق في بناء استراتيجيات تعليمية تأخذ في الاعتبار إمكانية التّعبير عن القصد التواصلي ذاته برسائل وبنيات لغوية مختلفة، كما أنّه يمكن للرّسالة نفسها وللشكل اللغوي نفسه أن ينقل مقاصد تواصلية مختلفة في مواقف وسياقات مختلفة، وهذا ما يبرز نقائص التّدريبات النّمطية التي يتدرّب المتعلّمون من خلالها، على الصيغ اللغوية ويجهلون وظائفها التواصلية.

خلاصة: بما أنّ الطّلاقة في اللّغة مرتبطة بالاستعمال والتّداول، فإنّه لا سبيل لإتقان المهارات التّواصلية إلاّ باعتبار اللّغة أحداثا تجري في مواقف مشابهة لمواقف الحياة العادية. وتبرز أهمية التّداولية في تعليمية اللّغة من خلال المعطيات النّظرية التي تقدَّم بها فلاسفة اللّغة، واتّضح للديدكتيكيّين الوظيفيّين، من خلالها، الدّور الحاسم للجانب التّفاعلي والتّداولي للّغة والتي عن طريقها يؤثِّر المتكلّمون في غيرهم حسب طبيعة مقاصدهم. وباختصار شديد، فإنّ المبدأ الأساس للتّعليم التّداولي للّغات هو الوصول بالمتعلّمين إلى الانتفاع بما يتعلّمون، ويصبحون أعضاء اجتماعيين فاعلين وماهرين في أوساطهم. كما أنّ تعلّم التّعبير والتواصل لا يتوقف على إتقان القواعد الصّوتية والإملائية والصّرفية والنّحوية للّغة وخزن ألفاظها، وإنّما باكتساب القواعد والاستعمالات السوسيو ثقافية التي تضبط عملية التواصل اللّغوي. ومنه، ينبغي تحديد مجموعة من الأفعال اللّغوية الأكثر استخداما وتداولا، حيث إنّ ملفوظات أيّ لغة لا تؤدي معنى إلاّ في الحركة التواصلية التي تنتج فيها، فالملفوظ الذي يؤدي دلالة في الاستعمال، إذا عزلناه وشرحناه حرفيا سوف يفهم فهما خاطئا، لأنه منزوع عن سياقه.

المبحث الرابع

أهمية القراءة وتحليل النّصوص في تنميّة كفاية التّعبير والتّواصل

(في الصّف الخامس من التعليم الابتدائي)

1 . علاقة نشاط القراءة وتحليل النّصوص بنشاط التّعبير والتّواصل.

2 . القراءة في السّنة الخامسة.

3 . التّعبير والتواصل في السنة الخامسة.

المبحث الرابع: أهمية القراءة وتحليل النّصوص في تنمية كفاية التّعبير والتّواصل (في الصّف الخامس من التعليم الابتدائي)

تقديم: ينطلق هذا المبحث ممّا تقرّ به الدّراسات الحديثة بخصوص أهمية القراءة وتحليل النّصوص في تنمية كفايات التّعبير والتّواصل لدى المتعلّمين المبتدئين، وذلك إن أُعْتُمِد في تدريسها استراتيجيات ناجعة تساهم في إبراز قدرات المتعلّم على البناء والتّفكيك والكشف عن مقاصد النّص، وأن يتمرّن من خلال تحليل نصوص القراءة على مهارات التّحليل والتّركيب والتّطبيق والتّفكيك وإعادة البناء. ويستهدف هذا المبحث الاستفادة من المستجدات الحاصلة في الدّراسات النّظرية لتحليل النّصوص والخطابات، ومحاولة إعطاء بعض المفاهيم النّظرية في تلك الدّراسات بعدا تعليميّا في تدريس الكفاية التواصلية باللغة العربية الفصحى، قصد الرّبط بين المفاهيم النّظرية وتعليم النّصوص المختلفة والتّواصل بها. ولا يعني التّأكيد على أهمية الجوانب النّظرية في علوم النّص والخطاب خلط المدرس بين مهمته (وهو الإعداد التّربوي لدروس القراءة والتعبير) ومهمّة المنظِّرين في العلوم السّابقة، إذ لابد أن يبقى المتعلّم بعيدا (قدر الإمكان) عن المعطيات النّظرية والمصطلحات المجرّدة، والتي تبقى مجرّد أدوات يستغلّها المدرسّون لإعداد استراتيجيات القراءة المنهجية، وتقنيات التّعبير تتسمّ بنجاعة، وتزويد المتعلّم بالقدرات اللاّزمة للتّعبير والتّواصل الإيجابي الفعّال. ويستوجب على المعلّمين تخطّي الأساليب القديمة في تحليل النّصوص، وعدم الاكتفاء بالفهم السطحي، وتحليل التراكيب، وشرح المفردات وإدخالها في جمل مفيدة، واستخراج الفكرة العامة والأفكار الجزئية، إلى تركيز العناية على قدرة المتعلّم على تأويل النّصوص وتفكيكها وإعادة بنائها، والمقدرة على إنتاجها والإبداع مثلها.

1 . علاقة نشاط القراءة وتحليل النّصوص بنشاط التّعبير والتّواصل:

1 . 1 . علاقة القراءة بكفاية التّعبير والتواصل: إنّ العلاقة التي تربط التّعبير بالقراءة علاقة مهمّة وضرورية، حيث إنّ «القارئَ الجيّد هو في الغالب كاتبٌ جيّد، وأن القدرة على القراءة الصّحيحة المتقنة تساعد في صحّة الكتابة، وأنّ القراءة المتقنة تمدّ الكاتب بالفكرة والثّقافة، وأن القراءة تمكّن الكاتب من الانطلاق في التعبير»[1]. وتشكّل القراءة (بكلّ أنواعها) وتحليل النّصوص المنطلق الأساس لتكوين وإعداد المتّعلّمين لإنتاج خطابات متنوّعة وللتّعبير والتّواصل بطلاقة

[1] ـ طه علي حسين الدّليمي، تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث. الأردن: 2009. ص 136.

وتنمية قدراتهم المعرفية، حيث تندرج القراءة، من المنظور الوظيفي . التداولي، في «سيرورة تلفّظية يقرأ فيها كلّ قارئ حسب نواياه ومقاصده التواصلية. وتعكس هذه السيرورة نشاطا عقليا وفكريا، يبدأ بشعور الإنسان بوجود مشكلة ما ثمّ يشرع في القراءة لحل هذه المشكلة»[1]. وتساعد القراءة على إنتاج خطابات مختلفة، لأنّ في هذا النّشاط يستقبل المتعلّم النّصوص ويفكّكها لتحديد بنياتها واستيعاب مضامينها ومقاصدها التواصلية، ويعمل أثناء التّعبير والتّواصل على بناء وإنتاج نصوص يبني فيها المعارف والتراكيب، ويجعلها متناسقة ومنسجمة.

ويستغلّ المدرّس حصص القراءة لتشغيل العمليات العقلية للمتعلّمين، هذه الأخيرة تنمو وتنتظم من خلال الفهم والتفكير والتحليل والتركيب، والاستنتاج، والتقويم، وحلّ المشكلات، والتفاعل مع النّصوص المقروءة من أجل استيعاب المقروء، وتتطوّر هذه المهارات (التفكير، التحليل التركيب...) خلال استقبال النّصوص في تلقّي الرّسائل أثناء القراءة، **ويستثمرها** المتعلّم لإنتاج رسائل أخرى في حصص **التّعبير الشّفوي والكتابي**، وذلك باعتبار أنّ «الإنشاء وتحرير المواضع يُكتسب عن طريق الأخذ والإقتداء»[2]. وتؤدي القراءة الجيّدة والمتّسمة بالتّفاعل والنّشاط إلى تنظيم الأفكار واشتغال العمليات الذهنية التي تساهم في توليد المعاني، والكشف عن المقاصد المضمرة في النّصوص. كما أنّ إنتاج أيّ نص في حصة من حصص التّعبير ينبني على مراحل وتصميم معيّن، هذا التصميم يكتشفه المتعلّم من خلال تفكيك تصاميم نصوص القراءة أثناء تحليلها.

1 . 2 . الفعل القرائي: تتحقّق القدرة على القراءة من خلال فعل القراءة الذي يمارسه المتعلّم باستمرار، والفعل القرائي «عملية بناء تساهم فيها ذات المتعلّم بنشاط وفعالية. وعلى اعتبار أنّ فعل القراءة ليس خطّيًّا مسمرا، بل هو جملة أفعال التّركيز والتّتابع والفحص لنقط مختلفة على سطح النّص»[3]، حيث يُبرز لنا هذا التّعريف لفعل القراءة أهمية إدماج المتعلّم لمعارفه السّابقة (اللّغوية وغير اللّغوية) حتى يفهم المقروء ويؤوّله، ويعجز الجانب اللّغوي (المعرفة بالقواعد اللّغوية) بمفرده عن التّحقيق للمتعلّم اكتساب مهارة القراءة، لأنّ ثمّة متغيّرات تتدخّل، منها: السيّاقية ونوايا القارئ وحاجاته، وأهدافه، وأهداف المجتمع... الخ، ممّا يفتح المجال واسعا للاستفادة من حقول لسانية مختلفة؛ أهمها التّداولية ولسانيات النص. وعليه فإنّ القدرة القرائية ترتكز على ثلاث مكوّنات أساسية، وهي:

---

[1] ـ محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية ـ مقاربات وتقنيات، ط2، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء: 2000. ص 81.

[2] . مصطفى عمراوي، الأسس البيداغوجية في تعليم الإنشاء، أفريقيا الشرق. المغرب: 2008، ص 44.

[3] . عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، مادة (L).

« * القدرة اللّغوية: تكشف عن النّماذج اللّغوية، التّركيبية . الدّلالية؛

* القدرة الاستدلالية: وتستند على معرفة أنواع الكتابات ونظامها البلاغي وأبعادها التّداولية.

* المرجعيات الميتالغوية: الخاصة بالنّصوص (التجربة المعاشة، المهارات السّوسيوثقافية)»[1].

وتكمّل هذه العناصر بعضها البعض وتساهم في منح المتعلّم المؤشّرات الأساسية لتأويل ما يقرأه. كما يحدد الباحثون مكوّنات الفعل القرائي في: النّص والقارئ والسّياق.

ويتضمّن النّص ثلاثة عناصر مهمة تتمثّل في:

. بنية النّص: وهي الكيفية التي ينتظم بها النّص؛

. محتوى النّص: يتمثّل في مضمون النّص ومفاهيمه وعناصره ولغته؛

. مقصدية النص: وهي الغاية التي يستهدف النّص تحقيقها، كالإقناع والإمتاع والوصف والإخبار... الخ، والمعطيات التي تساهم في فهم القارئ للنّص وتأويله، إذ لا تشكّل عناصر السّياق جزءا عضويا من النّص، ولا ترتبط مباشرة ببنيات القارئ المعرفية، بل بالعوامل المؤثرة في فهم النّص؛ كالسياق الاجتماعي والنفسي والطبيعي المادي[2]. وتتفاعل هذه العناصر فتشكّل أساس عملية القراءة، حيث ترتبط عملية فهم المقروء بطبيعة العلاقة القائمة بين العناصر السابقة.

وتعمل بعض المناهج التّعليمية (الناجعة منها) من أجل تيسير عملية القراءة بالنسبة للمتعلّم وجعل النّص المقروء يستجيب لحاجاته التواصلية والمعرفية والعاطفية، ومناسبا لقدراته الذهنية على الفهم والتأويل، ولمستواه المعرفي من أجل تمثّل واستيعاب مضامينه، ولبنيته أيضا حتى يقدر على تفكيكها وتفسيرها وإعادة بنائها، ويتفاعل مع محتوياتها تفاعلا ذهنيا، وأن تكون البنيات اللّغوية للنّصوص المقروءة مناسبة للبنيات المعرفية للمتعلّمين، حتّى يتمكّنوا من تحليل البنى اللغوية للنّصوص ومحتوياتها المعرفية والثقافية والاجتماعية... الخ، بالتركيز على معارفهم للعالم المحيط بهم. وتشكّل المعطيات السّابقة أداة يعتمدها المتعلّم في حصص التّعبير والتّواصل وفي حصص أخرى، لتشكيل خطابات وتعابير وأجوبة عن أسئلة المدرسين في مختلف النّقاشات التي تجري في الصّف.

1 . 3 . القراءة محور بقية الأنشطة اللّغوية والتّعبير هدف هذه الأنشطة: تشكل القراءة نشاطا مهمًّا لبقية الأنشطة اللّغوية، يتدرّب المتعلّم من خلالها على القواعد اللّغوية ويستثمر المحتويات المعرفية والثّقافية والاجتماعية والقيّم المختلفة في تعابيره الشّفوية والكتابية، باعتبار أنّ

---

[1] . محمد المكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، ص 86.

[2] . محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنّصوص . تنظير وتطبيق . ط1، الدار العالمية للكتاب. الدار البيضاء: 2005، ص 34، (بتصرف).

دروس القراءة تشكّل «**منجما** ثريا يزوّد المتعلّم بمختلف أنواع الرّصيد اللّغوي والمعرفي ويمكّنه من التّعامل مع مختلف تقنيات التّعبير (الوصف، السرد والحوار...) ويساعد على اكتساب آليات الكتابة الإبداعية»[1]. ويربط المتعلّم في دروس القراءة بنيات لغوية مختلفة بوظائفها في النّصوص، ويشغّل تفكيره وذكائه لفهم المقاصد المتضمّنة في تلك البنيات، واستيعاب المعلومات والأفكار الجديدة باعتماد المعطيات السياقية والمكتسبات السّابقة. ويمارس المتعلّم اللّغة في حصص القراءة، وذلك ينمّي رصيده اللّغوي والثقافي، ممّا يقتضي جعل القراءة «متاحة، سهلة، ميسورة متعددة، ونقدم له (للمتعلّم) . في وقت القراءة . ما يحتاجه هو في الموقف القرائي ذاته؛ ولا نفرض عليه مهارات مجدولة سلفا. لابد إذن من أن يعي الكبار طبيعة عملية القراءة، أمّا الطّفل نفسه فليس مطلوبا منه سوى أن يمارس القراءة ونستجيب نحن له في محاولاته وفيما يطلبه، وفيما يحاوله»[2]. وقد ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنّ هذا المنهاج يحثّ «– شأنه شأن مناهج السّنوات السّابقة على اعتماد المقاربة النّصية التي تجعل النّص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللّغوية فيكون المنطلق الوحيد لها. – تتمثّل هذه المقاربة في نصّ يقرأه المتعلّم ثمّ يمارس من خلاله التّعبير الشّفهي والتّواصل، ويتعرّف على كيفية بنائه ويلتمس منه القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية ليدمجها في إنتاجه الكتابي، وهذا ما يبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة»[3] إنتاجا واستقبالا. وانطلاقا ممّا سبق، أصبحت حصص التعبير (الشفوي والكتابي) في ضوء المقاربة البيداغوجية الجديدة (الكفايات) تسمى بـ **الوضعية الإدماجية** يقوم هذا المفهوم الجديد على ربط المتعلّم بالواقع، وذلك من خلال وضعه أمام مشكلات ترتبط بالحياة اليومية وبالمحيط الاجتماعي أو الثّقافي أو الاقتصادي...، فيعبّر شفويا أو كتابيا، مستثمرا في ذلك مكتسباته السّابقة (النّحوية والصّرفية والدّلالية والقواعد الخطابية والتّداولية، والمعارف والمهارات المختلفة...، وبهذه الكيفية يشكّل التّعبير والتّواصل غاية جميع المواد والمعارف والمهارات.

---

[1] . جماعة من الباحثين "ديداكتيك تدريس القراءة بالسلك الأول من التعليم الأساسي . المرحلتان الثانية والثالثة" مجلة سلسلة التكوين التربوي، ط1، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء: 2000، ع13، ص7.

[2] . حسنى عبد البارى عصر، تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، المكتب العربي الجديد. الإسكندرية: 1999. ص 64.

[3] . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2010، 2011، ص 13، 14.

1 . 4 . أنماط النّصوص التي ينبغي تدريب المتعلّمين عليها: صنّف الباحثون النّصوص من حيث القصدية إلى نصوص: سردية، ووصفية، وحجاجية، وحوارية وتفسيرية، وجدلية، وتقريرية وإرشادية، وتعليمية، ولكلِّ نمط من الأنماط السّابقة سمات خاصة به ولا يمكن العثور، في الغالب على نصٍّ أحادي النّمط، بل قد تشمل النّصوص نمطين على الأقل من الأنماط المذكورة، لكن يوجد دائما نمط معيّن يسيطر أكثر على النّص، ويشكّل الهدف البارز والمسيطر فيه. ويرتبط الانتقال داخل نص ما من نمط إلى آخر بالهدف السياقي لذلك النّص وغرضه البلاغي، ويمكن توضيح باختصار كلّ نمط من الأنماط السابقة، كما يلي:

* **النّص السّردي:** هو النّص الذي ينقل أحداثا واقعية أو خيالية، وتترابط تلك الأحداث وتنسجم لتمنح النّص تماسكه وانسجامه، كالسّيرة الذّاتية، والرّواية والقصة والمقامة... الخ.

. غرضه التّربوي: يتدرّب المتعلّم من خلال النّصوص السّردية على تحليل المفاهيم والعناصر إلى مكوّناتها، ويدرك كيف تُروى الأحداث الواقعة في الماضي بشكل متسلسل، وتظهر فيه المؤشّرات الزمنية، وتُروى الأحداث بالتّركيز على الزّمن الماضي أو الحاضر، كما يتدرّب على الدّقة في تصوير الأحداث والشّخصيات والأبطال، والتدرّج في تقديم القصة، والمزج بين السّرد والوصف، أو بين السّرد والحوار، لجعل النّص حركيًّا، لكن أن يكون الحوار مناسبا للسّرد.

* **النّص الوصفي:** يصف هذا النّمط من النّصوص الأشياء والأماكن، ويعرّفنا بشخصيات وذلك لإظهار ملامحها وخصائصها وأشكالها ...الخ.

. غرضه التّربوي: غرضه التربوي نقل صورة واضحة للقارئ مستعملا فيه الكاتب الكلمة بدلَ اللّون، كما يسعى إلى جذب انتباه القارئ، وتجسيد الشّخصيات، واستحضار الكتابة من المجرد إلى الحياة[1]، وهي أكثر النّصوص تداولا في الكتب المدرسية والخطابات البيداغوجية، تُدرِّب المتعلّم على استخدام الرّوابط الزّمانية والمكانية، وتحديد الأبعاد والألوان والمساحات والمسافات... والكثرة في استخدام الفعل المضارع والجمل الاسمية، والانتقال من العام إلى الخاص، واعتماد التّسلسل والتفصيل، واستخدام المجاز والخيال والاستعارات، وأدوات الاستفهام والنفي والتعجب...

* **النص الحجاجي:** هو النّص الذي يُحدِث تأثيرا في المتلقي وإقناعه بحجج من أجل الدّفاع عن موقف أو لتبني موقف مغاير، كالنّص الجدلي. ويتميّز النّص الحجاجي بـ:

---

[1] . روزي غناج، التدعيم . استراتيجية في تعليم الكتابة لمتعلّمات ومتعلّمي الحلقة الأساسية الثانية، (ضمن كتاب: تعلّمية اللغة العربية، لجماعة من المؤلّفين، إشراف أنطوان صياح) ج1، ط1، دار النهضة العربية. بيروت: 2006. ص 96.

«أ . وجود قضية مثيرة للجدل والخلاف يتنازع فيها طرفان أو أكثر. والقضية هي المواقف التي يتبناها أطراف الحوار والنّقاش في النّص؛

ب . الاستدلال على صحة هذه القضية بالحجج والبراهين، وتنطلق هذه البرهنة من بناء منطقي تُوظَّف فيه عمليات عقلية ينتقل بها الفكر من قضية إلى أخرى. وأشهر هذه العمليات العقلية هي (الاستقراء والقياس والاستدلال السببي والجدلي..)»[1]. وغالبا ما تكتب هذه النّصوص في المضارع.

. غرضه التربوي: أن يكشف المتعلّم عن السّيرورات المعتمدة في الحجاج والإقناع والتأثير «فقراءة نص إقناعي مثلا أو كتابته، تعني أنّ الطالب سيستخدم مجموعة كبيرة من استراتيجيات التفكير في تفكيك النّص وتحليله وفهم مقاصد الكاتب، وبالتالي، الخلوص إلى نتيجة صائبة في فهم واستيعاب تلك المقاصد. وفي الكتابة سيستخدم الطالب استراتيجيات الإقناع المتمثلة في عرض الأطروحة أو الفكرة، ثمّ تقديم الأدلة والحجج التي تدعّم تلك الأطروحة، والدّفاع عنها بنقد ما يعارضها، ثمّ الوصول إلى الخاتمة بطريقة منطقية»[2]. ويتدرّب المتعلّم على الرّوابط المنطقية السّببية، مثل (لأنّ، بما أنّ، في الواقع، بسبب...) والرّوابط الدّالة على التّعارض (لكن، غير أنّ، بما أنّ، بينما...) والروابط الدالة على التوكيد (من المؤكّد،، من الثابت، إنّ، أنّ...) والروابط الدالة على الزّيادة (زيادة على ذلك، إضافة إلى، فضلا عن ذلك...) والدّالة على النتيجة (لذلك، لهذا بناء على ذلك، في النهاية...) اعتماد حجج، أقوال، أحكام، أمثال، أراء علمية، أسلوب الاستدلال والاستنتاج والجدل والدّعم، وأساليب الإثبات والنّفي والتّأكيد، وتجنب المجاز والتصنّع والخيال...

* **النّص الجدلي:** النّصوص الجدلية كما يعرفها دي بوجراند ودريسلر هي «تلك النّصوص التي توظّف لتعزيز القبول أو التقويم لمعتقدات أو أفكار على أساس (الصواب مقابل الخطأ، أو الموجب مقابل السلب). والنّصوص الجدلية ينبغي أن تحتوي على علاقات مبنية على مفاهيم مثل السّبب، والأهمية، والخيارات، والقيّم، والمعارضة. وغالبا ما تظهر على مستوى البنية السّطحية لهذه النّصوص أدوات للرّبط تؤدي غرض التّوكيد والتّثبيت، مثل أدوات التّكرار، والموازاة، وإعادة صياغة بعض المعاني بألفاظ أخرى»[3]. والنّصوص الجدلية مهمّة، يتربّى الفرد من خلالها على اتّخاذ المواقف، وإبداء الرأي، والمشاركة في المناقشات المختلفة التي تدور بين المتخاطبين...الخ.

. غرضه التربوي: تساعد النّصوص الجدلية المتعلّم على إكساب القدرة على تقديم أراء تقويمية بخصوص الموضوعات التي يعالجها ويتجادل بصددها، ويتدرّب من خلالها على توظيف أدوات

---

[1] . محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص . تنظير وتطبيق . ص97، 98.

[2] . صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، ص20.

[3] . باسل حاتم وإيان ميسون، الخطاب والمترجم، ص 240.

الرّبط الخاصة بالتّوكيد؛ كتكرار بعض الألفاظ، واعتماد الأدوات المساعدة على التّعبير عن المواقف... الخ.

* **النّص الحواري:** من أهم النّصوص الحوارية؛ المحادثة والاستجواب والمسرحية... الخ وتُبْرِز هذه النّصوص التّبادل والتّفاعل الجاري بين شخصين أو أكثر، يتمّ فيها أداء الأدوار بشكل منتظم. ويتّسم هذا النّمط بتلوّنه بعدة أساليب وأفعال لغوية؛ من طلب، وأمر، وتعجّب، واستفهام ونفي، ورفض، ونهي، ودعاء...

. غرضه التربوي: إنّ الحوار يعطي النّصّ الحركة والتّشويق، ويبرز العلاقة بين الشخصيات ويهتم بدور الآخر، ممّا يدرّب المتعلّم على قواعد الحوار والأفعال اللّغوية الإنجازية وقيّمها، ويدرّبه على استخدام ضمائر الخطاب، والجمل القصيرة للدّلالة على معاني كثيرة، واستخدام أدوات الاستفهام والنّفي...، وتنظيم الكتابة بالعودة إلى السّطر كلّما انتقل الكلام من مخاطب إلى آخر.

* **النّص التفسيري:** هو النّص الذي نلتمس من خلاله تفسيرا للمعارف والظّواهر، لغرض استيعابها والتّعرف عليها وتحديد الرّوابط القائمة بين عناصرها وعرض الأسباب والشّروحات، مع الاعتماد على التّرتيب المنطقي والزّمني.

غرضه التربوي: غرضه هو تدريب المتعلّم على عرض قضية وتفسيرها، وإزالة الغموض فيها وذكر أسبابها، ويكون قادرا على الإجابة عن الأسئلة: كيف؟ متى؟ أين؟، لماذا؟ ويكتسب القدرة على الإلمام بجوانب الموضوع وتفاصيله، وفهم المصطلحات بأسلوب منطقي بسيط ولغة موضوعية، دون إصدار أحكام ومواقف خاصة، مع الإتيان بأدلة وحجج. كما يتدرّب على الرّوابط النّصية الخاصة بالعرض (مثل: إنّ، بناء على، استنادا إلى، بسبب، بحجة أنّ...) والخاصة بالتفسير (لهذا السبب، هذا معناه أنّ، يعني، يبرز، يفسّر، يعلّل، ولمّا كان...) والخاصة بالتعارض والاستدراك (لكن، بل، لكنّ، غير أنّ، في حين إنّ، ولو أنّ، بالمقابل، بخلاف ذلك، عوضا من...) والخاصة بالاستنتاج (خلاصة القول، وهكذا، باختصار، بناء على، ختاما، بالنتيجة...).

* **النص الإرشادي:** ينصبُّ تركيز النّصوص الإرشادية على «التّحكم في السلوك المستقبلي للأشخاص المشمولين في النّص. فالنّص الإرشادي يحاول أن يقنِّن عبر لغته القانونية الطريقة التي يتصرّف أو يفكر بها النّاس»[1]. فهذا النّمط يساهم بدوره في تقوية شخصية المتحدّث، ويدرّبه على التّفكير والتّحليل السّليمين.

[1] . باسل حاتم وإيان ميسون، الخطاب والمترجم، ص 244.

. غرضه التّربوي: يستهدف التّأثير في سلوكات المتعلّمين، وحثّهم على أداء فعل أو رفض فعل آخر لغرض تجاوبهم مع ذلك النّص الذي يرشدهم ويوجّهم، عن طريق تعليمات، إلى اكتساب سلوك معين (نصوص دينية، اجتماعية، سياسية، ثقافية...).

ويساعد هذا التّصنيف لأنماط النّصوص على التّنويع في نصوص القراءة بين النّصوص الحكائية والنّصوص الوصفية والتّعبيرية والتّقريرية والتّوجيهية والإقناعية والتّعليمية. وكلّ نمط من الأنماط السّابقة يحمل رسالة، هذه الأخيرة تحمل مقاصد تواصلية تنقلها بنيات لغوية، كما يحمل كلّ نمط وظيفة معينة (إخبارية، إعلامية، إقناعية...). ويؤكّد الباحثون أنّ «المعرفة الضّمنية لأنواع النّصوص وأشكالها من الأمور الأساسية التي تُمكّن الطّالب من الكتابة مستعملا هذا النّوع أو ذاك، وأنّ أحد أدوار المعلّم هو جعل هذه المعرفة الضّمنية واضحة»[1]، ولا تمكّنه هذه المعرفة من الكتابة فحسب، بل تمكّنه أيضا من الحوارات الشّفوية والمناقشات والجدال والتبادل في مواقف رسمية وغير رسمية، لأنّ حاجة الفرد إلى التّواصل بالفصحى لا تقتصر على المدرسة والعمل حيث إنّ حاجاته التواصلية تشكّل ضرورة قصوى في الحفاظ على علاقاته مع الغير. وينبغي ألاّ تقتصر المناهج التّعليمية على النّصوص السّردية والوصفية والتي تكاد تطغى على الخطاب البيداغوجي وأن يكون المدرس ناجعا في الوصول بالمتعلمين إلى تحديد العلاقة بين النّص وسياقه والهدف الذي يهيمن على ذلك النّص، وأن يصل بهم أيضا إلى الكشف عن القوة التحقيقية للنّص المدروس، مع العلم أنّ الغرض الأساس من التّنويع في أنماط النّصوص هو منح المتعلّم جميع الإمكانيات اللاّزمة لممارسة التّواصل الاجتماعي بكلّ أشكاله وأنماطه، لأنّ المتخاطبين، في الحياة اليومية، لا يركزون في تبادلاتهم على الوصف والسرد فحسب، ولا يتواصلون لهدف سياقي أو بلاغي واحد، بل غالبا ما يسيطر على تواصلاتهم الحوار والتّفسير والتّوجيه والحجاج.

ونتيجة لما سبق، ينبغي أن تتضمن كتب القراءة تنوّعا في فئات النّصوص، فتتحقّق من خلالها مختلف وظائف اللّغة، وألاّ تركّز هذه الكتب على الحقائق فقط بل الأساليب أيضا. كما ينبغي التّنويع فيها بين اللّغة الحقيقية والمجازية والإقناعية وبين النّصوص الحجاجية التي تخفي وراء أساليبها الخبرية الإقناع والدّفاع والحجاج، فيكشف المتعلّم عنها، ويتفاعل معها، ويتأثّر بقوّتها ويتسلّح بالقدرات اللاّزمة لإنتاج مثلها، وهي نصوص ذات وظيفة دعائية وحجاجية وإقناعية، يتلقّى المتعلّم من خلالها تعليمات وتوجيهات وإرشادات...الخ، ونصوص تعبيرية تكسبه القدرة على

[1] . روزي غناج، التدعيم . استراتيجية في تعليم الكتابة لمتعلمات ومتعلمي الحلقة الأساسية الثانية، ص 91.

الإعلام والإخبار عن أمور كثيرة خاصة وغير خاصة، والمهم أنّها تكسبه التعبير عن أحاسيسه وعن نفسه بطريقة مباشرة من خلال وسيلة معينة يؤثّر بها على السّامع.

1 . 5 . كيف يساعد تحليل النصوص على تنمية التعبير والتواصل؟ إنّ المقصود **بتحليل النّص** هو تفكيك بنيتها الكلّية إلى مكوّناتها الرّئيسية لغرض الكشف عن تسلسل أفكارها والعلاقات التي تربط بين هذه الأفكار، وفهم مضّمونها، والكشف عن المقاصد التي تخفيها بنياتها السّطحية باعتماد أساليب الاستدلال، حيث يشارك كلّ متعلّم في الصّف في عملية التّحليل معتمدا على قدراته على «الدّقة والضّبط لمعرفة: دلالة الألفاظ ومكوّناتها وتداولها، والألفاظ المؤثّرة بتحديد الألفاظ البؤرية والمحورية، وجمالية النّص»[1]، وقدرته على الكشف عن عالم هذا النّص، ومكوّناته وفكّ رموزه، والكشف عن طريقة الكاتب في اختيار مفرداته وتأليفها للتعبير عن مقاصده، والتّأثير في متلقّي النّص، والكشف عن الانسجام والتّرابط الكائن بين مكوّناته. وليس تحليل النّصوص غاية في ذاتها، بل وسيلة ينبغي أن يحسن المدرّس تدريب المتعلّم على استعمالها، تستهدف الكشف عن بنية النّص وكيفية اشتغاله، وتفكيك أجزائه، ومعرفة العلاقات التي تربط عناصره، وتأويل مضامينه والتعرّف على تقنيات الاتساق والانسجام فيه، وفهم مقاصده التّواصلية، والتّعرف على نمط النّص وهدفه، فيتدرّب المتعلّم على النّصوص استقبالا وإنتاجا، علما أنّه «من شأن تعرّض التّلميذ إلى نصوص عديدة من صنف واحد والتمرّن المستمر على تحليلها، أن يكسبه كفاية نصية عالية على مستويين: القرائي والإنتاجي (الكتابي) معا»[2]. ومنه ينبغي تجاوز المعالجة السّطحية للنّصوص لصالح استيعاب المتعلّم خصائص كلّ نمط وميكانيزماته من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه باستمرار، ويركّز اهتمامه على السّمات البنوية للمختلف أنواع النّصوص ومميزاتها، حتى يكتسب الاستعمالات اللّغوية ويوظّفها في إنتاجاته الشّفوية والكتابية ومختلف الوضعيات التّواصلية.

1 . 6 . آليات فهم النّصوص وإنتاجها: يحتاج المتعلّم في المراحل التّعليمية المتقدّمة (الصّف الرّابع والخامس) إلى اكتساب آليات تساعده على إدراك مضامين النّصوص وفهمها، كإدراك مثلا «الأفكار الرّئيسة للنّص، واختصار مضمون النّص واستخراج الخيط الأحمر (الرّابط الخفي لكلّ نصّ) والأفكار الأساسية ومحاكاة القصّ، أي إعادة حرفية أو قضوية لمفهوم النّص، وبناء نصوص قياسا على النّموذج النّصي المعطي وإعادة صياغة مضمون النّص»[3]، إلى غير ذلك من أفعال

---

[1] . محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير . تقنيات ومناهج . ط1، دار الثقافة. الدار البيضاء: 2001. ص 32.

[2] . محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 121.

[3] . قولفانج هاينه مان ديتر فيهقجر، مدخر إلى علم لغة النص، تر. سعيد حسن بحيري ط1، مكتبة زهراء الشرق. القاهرة: 2004. ص 361.

التعلّم، وتلعب المعرفة التّداولية وإدراك الأبنية النّصية الكليّة دورا حاسما في فهم المقروءة، ولا تتحقق أفعال التعلّم المذكورة في الأعلى إلاّ بامتلاك المتعلّم، ضمنيا، معارف كافية عن جوانب الاستخدام اللّغوي، ومعرفة محدَّدة عن أبنية النّص الكلّية وكيفية اشتغالها. ولا يرتبط فهم وتأويل وإنتاج النّصوص المقروءة بقراءة بنياتها السّطحية وإنتاج بنيات مماثلة، وإنّما بآليات معرفية ذهنية تسمح بإدراك دلالات الرّسائل التي تنقلها النّصوص، وذلك يسمح بإنتاج رسائل تحمل معاني ومقاصد محددة. وتتدخّل في فهم وتأويل النّصوص المعارف اللّغوية والأدوات التّعبيرية المكتسبة سابقا والمعارف السّوسيو ثقافية، ومختلف الأبعاد التداولية والقواعد النصية التي تضبط بنية كلّ نصّ. وقد حاول الباحثون توضيح السيرورات السيكولوجية المسؤولة عن إدراك القارئ لمدلول الرّسالة، فلخّصوا هذه السيرورات في ما يلي[1]:

* الإدراك: وذلك من خلال التّعرف على الحروف والكلمات وكلّ عناصر النّص باعتماد حاسة العين، والتي تنقل الدّوال إلى الذهن الذي يفكّكّ رموزها ويترجمها إلى مدلولات، ويعالجها في شكل معلومات باعتماد القارئ على موسوعته المعرفية المخزونة. إلاّ أنّ هذه السيرورة غير كافية لإنشاء الدّلالة بسبب عدم توفّر معطيات معرفية أخرى يكون الدّماغ مصدرها.

* الفهم: يربط القارئ من خلال عملية الفهم بين المعارف السّابقة والجديدة، أي بين البنات المقروءة المدركة والمعارف المخزونة سابقا، ويقوم بعمليات استدلالية بسيطة أو معقّدة لتفسير الفرضيات وتأويل المعنى، معتمدا في ذلك على المعطيات المعجمية والتّركيبية والنّصية القاعدية ويستخدم المفاهيم والمعطيات العامة ومعطيات السّياق، ويربط المحلّي بالكلّي. ولهذا تُعتبر سيرورة الفهم سيرورة قادرة على إنشاء الدّلالة نتيجة الرّبط الذي يقوم به القارئ بين التّجربة القرائية وتجاربه السّابقة (معرفة العالم).

* التخزين: ليست الذاكرة، كما يُظنّ سابقا، وعاءً لتخزين المعلومات، بل عند دخول المعلومات إلى الذاكرة العملية (التخزين القصير المدى) تعالج هذه المعلومات وتحتفظ بها احتفاظًا وظيفيًّا، وتتدخّل الذّاكرة في عملية معالجة المعلومات بهدف الفهم والتفكير والتّعلّم. أمّا الذّاكرة العميقة (التخزين الطويل المدى) فيتمّ فيها التخزين والاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة.

---

[1] . علي أيت أوشن، الأدب والتواصل . بيداغوجية التلقي والإنتاج . ط1، دار أبي قراق، الرباط: 2009. ص81، 83، (بتصرف).

أخذه عن: ميلود حبيبي، بيداغوجية التلقي واستراتيجيات التعلم، الرقم: 36، منشورات كلية الآداب الرباط: 1955. ص 200، 203.

إنّ التّحكم في زمام اللّغة يقود إلى فهم الظّواهر اللّغوية وإنتاجها (الحذف، التّقديم، التّأخير الاستعارات، المجازات...) دون لُبس، حيث إنّ الدّقة والإيجاز والرّصانة والرّبط السليم هو دليل على تراكم خبرات المتعلّم ومهاراته وكفاياته اللّغوية، وليس امتلاكه رصيدا معجميا وإدراكه بالقواعد اللّغوية فحسب، حيث تزخر النّصوص العلمية بالمعاني العلمية المنطقية والتي توصف بالموضوعية وهي مقصودة لذاتها، بينما تخلو النّصوص الأدبية من المعاني المعجمية، وإن وُجدت فهي غير مقصودة لذاتها من عبارة النص، وإنّما لفحواها ولإشارتها، حيث تزخر هذه النصوص بالبيان والبديع. ومنه، فإنّ فهم النّصوص العلمية يعتمد على عبارة النّص، والاقتضاء الذي يمارس عليه، أما فهم النّصوص الأدبية فهو يعتمد على الفحوى والإشارة[1] (ويُقصد بإشارة النص المعنى الضمني فيه). وعليه، فإنّ الوصول إلى فهم أفكار النّص ومعرفة القوة الإنجازية فيه يرتبط بالدّرجة الأولى بالافتراضات المسبقة التي يملكها المتعلّمون عن سياق النّص وغرضه والقواعد التي تنظّم معارفهم عن المحيط والعالم الخارجي، وأنّ تعويد هؤلاء على تحليل النّصوص يمكنِّهم من استنباط أغراضها البلاغية ومعارف جديدة تضاف إلى معارفهم السابقة، كما يتدرّبون خلال التحليل على إدراك كيف تتماسك النّصوص وتترابط، وكيف تنسجم الأفكار وتتناسب مع العالم الواقعي، وكيف تتداخل الأنماط في نص واحد، وكيف ترتبط العلامات فيما بينها في نصّ ما وكيف ترتبط هذه الأخيرة بالعنوان، ويدرك القيّم التداولية لتلك العلامات في النّص، وكلّ هذا من شأنه أن ييسّر عملية الإنتاج والإنشاء والتّعبير والتّواصل.

وتعتبر استراتيجيات الاستدلال النّموذج الأنسب لتعليم الطّفل كفايات التّعبير والتّواصل انطلاقا من دراسته للنّصوص وتحليلها وفهم مضامينها عن طريق إعمال الفكر، وبالاعتماد على خبراته ومعارفه السّابقة والبنية السّطحية للنّص، أي الاستحضار من جهة جميع القرائن النصيّة، ومن جهة أخرى خلفياته المعرفية، ومزج العقل بينهما، ممّا يساعده على تفسير المسكوت عنه في النص.

1 . 7 . دور السياق في فهم النّص المقروء: السياق (بشقّيه اللّغوية وغير اللّغوي) ضروري ومهم لفهم النّص المقروء. وعند تحليل مضامين النّصوص، لابد من استحضار السّياقات المختلفة والتي حدّدها فان ديك فيما يلي[2]:

أ . السّياق التّداولي: وهو اعتبار النّص كفعل كلامي (أو كأفعال كلامية) عند تحليله لا يتمّ التركيز على دراسة شكله ومضمونه فحسب، بل يُركّز فيه أيضا على الوظائف التي تؤدّيها أشكال

[1] . حسنى عبد البارى عصر، تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، ص41.

[2] . تون آ. فان دايك، النص: بنى ووظائف . مدخل أولي إلى علم النص . ضمن كتاب: العلاماتية وعلم النص لجماعة من المؤلفين، تر. منذر عياشي، ط1، المركز الثقافي العربي، المغرب: 2004. من ص 170 . 188.

ومضامين النّصوص، وعلى الشّروط المتوفّرة في الفعل الكلامي ليتلاءم مع سيّاق تواصلي معين إذ يسعى السّياق التّداولي إلى تأويل النّص كفعل أو سلسلة من الأفعال الكلامية (الوعود، التهديدات التأكيدات، الأوامر...) كما يسعى إلى البحث عن كيفية ارتباط سلسلة من الأفعال الكلامية بسلسلة من جمل أو ملفوظات النّص المنطوق. واعتماد بنى تداولية كبرى يعني إمكانية الحديث عن الوظيفة الإجمالية لنصّ ما.

ب . السّياق الإدراكي: يرتكز الفهم على إدراك الكلمات والجمل ومتتاليات الجمل، وتحليل المعلومات التي تنقلها البنية السّطحية، وبالتالي، تتحول الجمل إلى سلاسل من القضايا المعبّر عنها بجمل النّص المتتالية، ويستعين الفهم بمعرفة المتعلّم للعالم، وبالقضايا والمكتسبات المعرفية المخزونة في الذّاكرة العملية والذّاكرة الطويلة المدى. وتلعب البنى الكبرى دورا مهمًّا في المعالجة الإدراكية لنصّ ما، لأنّ المتعلّم لا يحتفظ بكل تفاصيل النّص بل بعد مدة من دراسته، سوف يتذكّر فقط أهم موضوعاته، فالبنية الكبرى هي التي تقاوم النسيان حسب فان ديك.

ج . السّياق النفسي الاجتماعي: يحدد السّياق الاجتماعي مختلف العوامل الاجتماعية التي تعلب دورا في معالجة وفهم النّصوص، وهنا يحددّ فان ديك المبادئ التي تؤثّر في تكوين تغيير المعرفة والآراء والمواقف لدى المتعلِّم أثناء قراءته للنّصوص، كالوظيفة والتّرابط الإدراكي وتحقيق الذّات اجتماعيا وشخصيا.

د . السّياق الاجتماعي: إنّ التّلفظ بنصوص في سياق معيّن يعني القيام بأفعال كلامية، وهي أفعال اجتماعية تنتج في سياقات من التّفاعل التواصلي، هذا التفاعل يندرج في مقومات اجتماعية. والمواقف الاجتماعية هي مقامات . نماذج خاضعة لمعايير معينة . وتتكرر باستمرار، فتأخذ فيها الملفوظات قيمة فعل كلاميّ.

ه . السّياق الثّقافي: (النّص كظاهرة ثقافية) النّص هو أحد عناصر التّفاعل الاجتماعي ويمثّل كذلك ظاهرة ثقافية يُستخلص من خلالها بعض الاستنتاجات حول البنية الاجتماعية للجماعات الثقافية، وتستخرج من النّصوص والحوارات المستعملة في المقامات دور أعضاء المجتمع وحقوقهم وواجباتهم والقواعد والأعراف السائدة بينهم. فتحليل النّص، بهذه الكيفية، هو طريقة ذات فعّالية كبيرة في إطار التّحليل العام للثّقافة.

نستخلص ممّا سبق أنّ النّصوص ليست مجوعة من التّراكيب الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية، والتي ينبغي تحليلها من أجل فهم النّص وتحليله لذاته، بل هي علاقات تداولية واجتماعية وثقافية وسيميائية يؤدي تحليلها إلى فهم مختلف وظائف النّص في السّياقات المختلفة.

ويتطلّب تحليل هذه العلاقات مقاربات لسانية مختلفة تشكّل مرجعية أساسية لتعليم التّواصلي للّغات ينبغي على المدرّس الإلمام بها إلماما جيّدا.

1 . 8 . آليات تحليل النّص: يعتمد تحليل النّصوص آليات يتعوّد المتعلّم على ممارستها لغرض الكشف عن كلّ ما يتعلّق بالنّص ممّا ذُكر في الأعلى، وذلك بالتركيز على: «1 . تحليل النّص إلى وحداته (النّحوية والدّلالية)، 2 . التوصّل إلى الإطار المعرفي المختص، 3 . التّوصل إلى المعنى المقصود»[1]. ويشكّل الفهم الهدف الأول من قراءة النّصوص حتى يتفاعل القارئ مع هذه النّصوص، وهنا يلعب المعلّم دورا بارزا في جعل المتعلّم يستشفّ المعنى العام لما يقرأه، ويتفاعل مع النّصوص، ويوظّف المعلومات المقروءة، ويتمكَّن من إعادة بناء البنيات التي فكّكها، ويقدر على نسج على منوالها أثناء التّعبير والتّواصل، ولا بدّ أن يعدّ المعلّم أسئلة خارج القسم تخصّ نمط النّص وموضوعه، ومعارف المتعلّم السّابقة حول الموضوع، وأن يتوقع الصّعوبات التي يمكن أن تواجهه من أجل استيعاب النّوايا المضمرة في النّص، ويعدّ تقنيات مناسبة تيسّر على المتعلّم الوصول إلى تلك النّوايا، وأن يسجّل في كلّ حصة الصّعوبات التي تعيق فهم المتعلّم للنّص من أجل تفاديها في الحصص الأخرى. ويلخّص بعض الباحثين المعايير التي يمكن اعتمادها في مجال ضبط الفهم في أربعة معايير هي: «فهم الكلمات، فهم منطق النّص الداخلي (ترابط الأفكار وعدم تعارضها) فهم منطق النّص الخارجي (توافق أفكار مع المعطيات والحقائق الخارجية التي يحيل إليها) ومن ثمّ اكتمال معلومات النّص الحاصلة بعد القراءة»[2]. ومن القضايا التي تُمكّن القارئ من تحليل المقروء تحليلا مناسبا:

* **امتلاك رصيد معجمي:** لا يمكن فهم المعنى الإجمالي للنّص في حال عدم فهم مفرداته وسوء الرّبط بين أشكال هذه المفردات وأدائها أداء صحيحا، ومن المفروض ألاّ يطرح مثل هذا الإشكال بالنسبة لمتعلّم السّنة الخامسة، حيث يكون قد اكتسب خلال السّنوات الأربعة السّابقة رصيدا معجميا معتبرا يسمح له بفهم النّصوص المناسبة لمستواه المعرفي، وإنتاجها، ويتعرَّف على البنية الصّرفية للكلمة، والمعرفة الضّمنية للدّلالات النّاتجة عن التّغيير في الأوزان (مثل: فَعَلَ وأفْعَل واسْتَفْعَلَ) ممّا يمكّنه من تفعل معجمه الذّهني مع مفردات النّص، مع اعتماد المحيط اللّغوي وغير اللّغوي الذي وردت فيها الكلمة، هذا بالإضافة إلى ضرورة تدريب المتعلّم على استخدام المعاجم للبحث عن المعاني اللّغوية للمفردات عندما يقتضي الأمر ذلك. وقد لوحظ أنّ كتاب السّنة الخامسة يشتمل على معجم ثريٍّ جدا ومتنوّع، وذلك بتنوّع مضامين الكتاب ومحاوره.

---

[1] . باسل حاتم وإيان ميسون، الخطاب والمترجم، ص32.

[2] . جماعة من المؤلفين، تعلّمية اللغة العربية، إشراف أنطوان صياح، ج1، ص60.

* **معرفة التّراكيب النّحوية:** لا يمكن إغفال دور التّراكيب النّحوية في فهم النّص المقروء، إذ يمكن للمتعلّم أن يفهم معنى الكلمة المفردة ولا يفهم وظيفتها النّحوية في التّركيب، مما يخلّ بفهمه للمقروء. وهناك في النّص تراكيب أساسية وأخرى فرعية، هذه الأخيرة قد تؤدي إلى التباسات نحوية ودلالية بسبب التّقديم والتّأخير والحذف والإضمار... الخ من الظّواهر التي تتدخّل، خاصة، في بناء التّراكيب المجازية في النّص، ممّا يقتضي تدريب التّلميذ على لغة المجاز.

* **معرفة الرّوابط النّصية:** يحقّق النّص اتّساقه وترابطه بواسطة الرّوابط النّصية، و**الرّبط** هو «الأداة التي تحقّق القدرة على وضع تنظيم محكم لفقرات الموضوع وخطواته، حيث يظهر في آخر المطاف كوحدة متكاملة العناصر، ويتمّ الرّبط بين عناصر الموضوع بطريقة منهجية بحيث يؤدّي كل عنصر إلى العنصر الذي يليه. والرّوابط المنطقية، أو العبارات الرّابطة، هي الكلمات أو الصّيغ التي توضّح العلاقة التي نقيمها/ نضعها بين حدثين أو فكرتين: إنّها الحلقات التي تربط بين عناصر المعنى»[1]. وتصنّف أدوات الرّبط حسب ما تفيده من معان كما يلي:

. التقابل (أو...) / الاستثناء (ما عدا، سوى، ما خلا...) / الزمان (قبل، بعد، بينما، في حين...) / المكان (أمام، فوق، خلف، بجانب...) / السبب (لأنّ، بسبب، حيث إنّ...) / النتيجة (حتى، إلى أن، بدرجة أنّ...) / التّشبيه (مثل، كما، ك...) / المقاربة (كاد أن، أوشك...) / المخالفة (عكس ما، خلاف...) / التّعارض (بالرّغم من، رغم أنّ...) / الشّرط (إذا، لو...) / الغائية (إلى أن، حتى إنّ، كي...) / ومختلف ما تفيده حروف العطف والجر من معان[2]، دون إغفال أهمية أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والإحالة الضميرية، والحذف، والتّكرار، وغيرها من الرّوابط التي تساهم في التّماسك النّصي. وينبغي أن يستنبط المتعلّم هذه الرّوابط من النّص، ويوظّفها كذلك داخل النّصوص التي يبنيها في أنشطة التّعبير، ولا تنجز في شكل تمارين بنوية باعتماد جمل معزولة، مثلما هو معمول به في التّمارين الواردة في كتاب القراءة للسنة الخامسة، ولابد أن يدرك المتعلّم أهمية هذه الرّوابط في فهم المعنى وإنتاجه.

* **معرفة بنية النّص:** حاول فان دايك أن يحدّد المميّزت الدّاخلية للنّص وهي البنى المختلفة للنّصوص، والمميّزات الخارجية والتي تتمثّل في الشّروط التي يخضع لها ظهور هذه النّصوص في سياقات خاصة، وقد تمّ ذكر هذه السياقات في عنصر سابق من هذا المبحث وهو **(دور السياق في فهم النص المقروء)**. وتتمثّل بنى النّص، كما حدّدها فان دايك، في:

[1] ـ محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير، ص 95 .

[2] . جماعة من المؤلفين، تعلّمية اللغة العربية، إشراف أنطوان صياح، ج1، ص63.

أ . البنية الكبرى (maco-structure): وهو المضمون الإجمالي للنص، وقد بيّن "فان ديك" أنّ البنى الكبرى «هي البنية الدّلالية العامة لنص ما (...) فهي لذلك تصوّر التّرابط الكلّي وتصوّر معنى النّص الذي يستقر على مستوى أعلى من مستوى القضايا الفردية»[1]. وتشكّل البنية الكبرى من ترابط جمل النّص، و«تربط جمل النص البنية الكبرى بالقضايا المعبّر عنها بواسطة ما نسميه "الضوابط الكبرى"»[2]. ويمكن تلخيص الضوابط الكبرى التي حدّدها فان دايك فيما يلي:

. الحذف أو الانتقاء: حذف في تتابع قضايا النّص التي لا يتوقّف عليها فهم النّص، أو انتقاء القضايا التي تشكّل أساس فهم وتأويل النّص.

. التّعميم: بتعويض قضايا النّص بقضية تشمل القضايا الأخرى (مثلا: يوجد فوق المكتب أقلام وتوجد على الطاولة كتب كثيرة، ويوجد على الطاولة أوراق مزدوجة وكراريس...، يمكن تعويضها بقضية: يوجد على الطّاولة أدوات مدرسية).

. البناء: وهو تلخيص فقرة أو نص في قضية أو أكثر تحيل إجمالا إلى الحدث نفسه الذي تحيل عليه القضايا المتتابعة في مجملها (نحو: أنت تساعد النّاس كثيرا، أنت أكرم إنسان عرفته أنت فاعل الخير للجميع...، يمكن بناؤها في قضية واحدة: **أنت كريم مأثور**).

ويرتبط اشتغال القواعد السابقة بمعرفتنا للعالم، حيث إنّ معرفة المتكلّم بأنّ الرحلة في القطار تقتضي الذّهاب إلى المحطة وشراء تذكرة... الخ، جعلته يستبدل كلّ التفاصيل بفكرة "رحلة القطار"[3]. ونستنتج ممّا كشف عنه فان دايك بخصوص بنية النّص، أنّه ينبغي تدريب المتعلّم في سنّ مبكّرة (منذ السنة الأولى) على الفهم الإجمالي للنّصوص، وتحديد أفكارها الأساسية، مع مراعاة سنّ المتعلّم، وبالتّالي تقديم النصوص التي تناسب نضجه ومستواه المعرفي، وجعله يتعوّد على استنتاج المعلومات الأساسية والمهمّة في النّص، بالتّركيز على الكلمات المفاتيح، والموضوع الرّئيس للنّص وتحديد الأفكار الأساسية من فقراته، وهكذا حتى يكتسب المهارة على استنباط المعلومات الرئيسية فيكتسب، ضمنيا، قواعد تلخيص النصوص، والمهارة على أخذ رؤوس الأقلام. إنّ هذه المهارات لا تُلقَّن مباشرة، بل يكتشفها التّلميذ من خلال التّدريب الضّمني عليها منذ بداية مرحلة التّعليم الابتدائي، كما لا يمكن التّركيز على جميع هذه المهارات في حصة واحدة، بل يمكن التّعرض لبعضها دون الأخرى، أو التّركيز على بعضها والمرور السّريع على البعض الآخر، إلا أنّه لا يمكن الاستغناء عن مهارة من هذه المهارات.

---

[1] . تون .آ. فان دايك، علم النص – مدخل متداخل الاختصاصات، ص 75.

[2] ـ تون آ. فان دايك، بنى ووظائف – مدخل أوّلي إلى علم النص، ص 160.

[3] . المرجع نفسه، ص 161.

ب . **البنية الصغرى:** يقصد بالبنية الصغرى الكفاية النّصية العامة، أي القدرة على «تأويل الظّواهر اللّغوية المرتبطة بالجملة، بمكوّناتها الصّرفية والصّوتية والدّلالية والتّركيبية، وبنظامها كتوزيع المركبّات داخل الجملة، وبالرّوابط التي تصل بين الجمل سواء كانت هذه الرّوابط أصلية مثل حروف العطف، أم محوَّلة مثل أدوات الشّرط، أو بواسطة الإحالة البعدية والقبلية...، والهدف من هذا النشاط هو استخلاص طبيعة الاتّساق الدّلالي والارتباط التّداولي»[1]. ويكتسب المتعلّم، من خلال هذه البنية، القدرة على تفسير الظّواهر اللّغوية في النّص المقروء، وبناء أخرى مماثلة لها في إنتاجاته الشّفوية والكتابية.

2 . القراءة في السّنة الخامسة:

2 . 1 . خصوصيات القراءة في السّنة الخامسة: تختلف القراءة في هذا المستوى عن المستويات السّابقة وفقا لطبيعة المتغيّرات التي تتدخّل في هذا النّشاط، كخصائص المتعلّم وطبيعته وقدراته الذّهنية ومستواه المعرفي، وطبيعة النّصوص المبرمجة لهذا المستوى، وحاجات المتعلّم وخاصة الأهداف المنتظرة من المقروء، هذه الأخيرة تتجاوز، مع تلاميذ السنة الخامسة، مجرد فكّ رموز الشّفرة المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة وفق ضوابط معينة، وفكّ معاني النّصوص بالمعجم اللّغوي الأساسي للمتعلّم، ليصبح الاهتمام منصبًّا على فهم وتفسير عبارات النّص وتحليل العلاقات النّحوية والدّلالية، والكشف عن بنيات النّص ووظائفها، والإحاطة بمضامينها الفكرية والعلمية والثّقافية، وقيّمها الأخلاقية والعاطفية، وذلك بالتّركيز على قدرات الطفل الأكثر تعقيدا وهي الفهم والتّأويل والتّحليل والتّركيب، والتّقييم.

وقد وضّحت لنا التداولية المعرفية العمليات التي يقوم بها الذّهن من أجل الفهم والتّحليل والتّأويل، وكيفية معالجة القارئ المعطيات المتاحة من أجل الوصول إلى المعنى، وكيف يستعين بذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العليا الطويلة المدى لبناء المعنى المقروء وتحويل المعلومات من أجل توظيفها في نطاق أوسع، حيث يستفيد المتعلّم في كلّ نص من النّصوص التي تقدّم له، خلال السّنة، من الطاقة التي تمّ تخزينها في ذاكرته، فيربط المعلومات الجديدة بالسّابقة، حتّى يتمكّن من فهم المعنى المقروء والتّفاعل مع النّص، وهذا بمساعدة العلاقات النّحوية والدّلالية القائمة بين الكلمات والجمل والفقرات والنّص مما يساعد على هذا التّفاعل.

وتعتبر بيداغوجيا الإدماج التي تبنّتها وزارة التّربية الوطنية خير مثال على استيعاب منظومتنا التّعليمية، على المستوى النظري، للتّطورات الحاصلة في العلوم المعرفية، إذ «تعدّ التّطبيقات الإدماجية من الأنشطة الأساسية التي يتناولها التّعليم الابتدائي، لأنّها تجسّد إيجابية المتعلّم في

[1] ـ محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، ص 79.

عملية التعلّم، بحيث يشارك فيها ذاتيا»[1]. وتشير الوثيقة المرافقة للمنهاج (اللغة العربية في السنة الخامسة) إلى تخصيص لكل وحدة حصة (وهي الحصة التّاسعة من حصص اللّغة خلال كلّ أسبوع) يتمّ فيها حثّ التّلميذ على توظيف تعلّماته النّحوية والصّرفية والإملائية والتي اكتسبها خلال دراسته للوحدة التّعليمية. وتشير الوثيقة نفسها إلى أنّ المعلّم يتوصّل، من خلال التّطبيقات السّابقة، إلى التّعرف على مدى استيعاب المتعلّمين للظّواهر المدروسة، ويساعدهم على تدارك عجزهم، ويسعى إلى توجيههم لتصحيح أخطائهم فوريًّا.

2 . 2 . أسس تعليم القراءة لتلاميذ الصّف الخامس من التّعليم الابتدائي: من أهم وأنجع الاستراتيجيات التي تساهم في تحقيق أهداف القراءة في هذا المستوى ما يلي:

أ . **الانطلاق من الجانب النّفعي الوظيفي لدروس القراءة:** يؤمن البحث بنفعية حصص القراءة إذا أُستُغِلَّت استغلالا وافيا لغرضٍ نفعيٍّ وظيفيّ، وتساهم جميع الأنشطة اللّغوية في بلوغ هذا المسعى، قصد تنمية الكفاية القرائية لدى المتعلّم، فيتطور رصيده المعجمي والنّحوي، ويمتلك الألفاظ والمباني الوظيفية والرّوابط النّحوية والمعجمية التي يستثمرها في إنشاء تعابير الشفوية والكتابية منسجمة ومتناسقة تسدّ حاجاته التّواصلية، وتكسبه أيضا معارف حول العالم المحيط به (الثقافية والاجتماعية الدينية والإديولوجية). ويساعد التّنويع في نصوص القراءة على إثراء رصيد الطّفل المعرفي واللّغوي، وتنمية قدراته القرائية، ويتفاعل مع مقاصد النّص تفاعلا يؤثّر إيجابا في سلوكاته، حيث يفهم مضامينها الصّريحة والضمنية وأبعادها المعرفية والثقافية، ممّا يُثير تفكيره ومواقفه، وتثري تعابيره بأساليب لغوية متنوّعة، وتنمي قدراته الإبداعية، وتخلق لديه روح المطالعة والتّحليل والنّقد وإبداء الرّأي واتّخاذ مواقف إزاء المقروء وصاحب النّص.

ب . الإعداد المحكم لدروس القراءة: تختلف أهداف القراءة باختلاف نمط النّص ومضامينه وطبيعته وأهدافه والقيَّم التّواصلية التي يحملها، ممّا يقتضي تجاوز المدرسين تقديم دروس القراءة بشكل آلي لغرض تفكيك رموز النّص المقروء فحسب، معتمدين دائما على نمط تحليلي نفسه من بداية المقرر إلى نهايته. فينبغي وضع لكلّ درس خطة محكمة تتميّز بحيوية وتجديد في أفعال التّدريس في كلّ حصة لإبعاد الملل عن الصّف، فقد سجلنا عن حصص التّعبير التي حضرناها في أقسام السنة الخامسة، إتباع جميع المدرّسين الخطوات ذاتها، إذ يستهلّون حصص التعبير بمراجعة الدّرس الأخير في القراءة مع التّلاميذ قبل الشّروع في التّعبير والتّواصل، فكانت الخطوات التي اتّبعها أحد المعلّمين عند مراجعة نصّ (ابن بطوطة) تتمثّل في مجموعة من أسئلة موجّهة

[1] . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائية، ص 20.

للتّلاميذ كما يلي: . من هو ابن بطوطة؟ أين يقطن؟ وماذا أراد أن يفعل؟ إلى أين ذهب؟ لماذا؟... الخ، في حين ينبغي أن يطرح أسئلة مثيرة للتّفكير والإبداع والخيال تستدعي استحضار معارف سابقة وتنمية أخرى جديدة، وجعل التّلميذ يتجاوز الأفكار الواردة في كتابه بعد هضمها، فيتوسع فيها وينطلق منها في الإبداع والخلق. فعلى المدرس أن لا يكتفي بالأسئلة التي يكون جوابها مباشرا في النّص، ويلجأ إلى أسئلة مثيرة للتفكير، كأن يقول: كيف تبدو لك شخصية ابن بطوطة؟ لمّ يذهب النّاس إلى الحج؟ لِمَ يميل بعض النّاس إلى القيام بالرّحالات؟ كيف تؤثّر الرّحلات في شخصية الفرد؟ كيف تعلّق أنت على ما قام به ابن بطوطة؟... الخ.

ج . **العناية بالمتغيّرات المختلفة التي تتدخّل في عملية القراءة:** لم يعد الاهتمام، في ضوء المقاربة التّواصلية والتدريس بالكفايات منصبًّا على المادة المعرفية (أي القراءة في حدّ ذاتها) بل تعتني بمتغيرات أخرى، كالمدرّس والتّلميذ والمادة التّعليمية والطّريقة والوظيفة... الخ، حيث إنّ «عملية الإقراء لا تتمّ من النّاحية التّواصلية بين مؤلّف (صاحب النّص) ومتعلّم قارئ فحسب، وإنّما تدخلها عناصر أخرى كالمدرّس الذي يكون وسيطا بين النّص والمتعلّم والكتاب المدرسي الذي يعدّ مرجعا لمادة النّص، ومختلف القراءات التي يقوم بها المتعلّم والتي تشكّل تقاطعا مع قراءة المتعلّم/المتلقّي»[1]، وهذه العناصر ضرورية لتحقيق التّفاعل مع النّصوص القرائية، خاصة الأدبية منها، والتي من خلالها يحاول المتعلّم، تحت إشراف مدرّسه، الإجابة عن الأسئلة: من يقول النص؟ ولمن يقول؟، وماذا يقول؟ ولمَ يقول؟ وكيف يقول؟ ومتى يقول؟ وأين يقول؟ والإجابة عن هذه الأسئلة توضّح ذلك التّفاعل القائم بين مختلف العناصر: المرسل والمتلقّي ومضمون النّص، وبنيته، والمقاصد التّواصلية التي يسوقها، والأسلوب المتّبع في نقل ذلك، وجوانب النّص الثّقافية والاجتماعية وبيئته وزمانه.

د . **استغلال النّصوص الأدبية لتنمية إبداعية المتعلّمين ومخيّلتهم:** من يتصفّح كتاب السّنة الخامسة، يجد فيه تنوعّا في النّصوص، ففيه نصوص علمية وأخرى أدبية (نثرية وشعرية) وهي مزوّدة بأساليب لغوية رصينة وجزلة من شأنها أن تنمّي رصيد الطّفل المعرفي، وتصقل لغته بإثراء معجمه وتراكيبه وتعابيره اللّغوية والفنية، وتقوّي خياله، وتُحسن أدائه، وتنمّي تذوّقه الأدبي، وتوسّع مخيلته، وتساعده على توظيف البيان والبديع في تعابيره، إضافة إلى مساهمة الأغراض الأدبية في النّضج الفكري والاجتماعي والسّياسي والعاطفي والثقافي للمتعلّم، وتكسبه المقدرة على تفكيك مثل هذه النّصوص وبنائها، ويتزوّد بتقنيات وأدوات التّعبير الشّفوي والكتابي. ويقتضي الأمر تجاوز

[1] . علي أيت أوشن، الأدب والتواصل، ص 73.

المدرّس تحليل ظاهر النّصوص بطرح أسئلة تجد أجوبتها من النّص مباشرة، لغرض جعل المتعلّم يكشف بنفسه كلّ الأبعاد اللّغوية والفكرية والعاطفية لهذه النّصوص، وفهم مقاصدها التّداولية وتفكيك هيكلتها وإعادة بنائها. وينبغي أن لا يتعامل مع النّصوص الأدبية مثلما يتعامل مع الأنماط النّصية الأخرى الواردة في كتاب القراءة، مع العلم أنّ القصائد التي يتضمنها الكتاب تتميّز بالوضوح والتشويق ومناسبة لمستوى التّلاميذ.

2 . 3 . ملمح الدّخول إلى السّنة الخامسة: ورد في (منهاج اللغة العربية) للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي (النّظام الجديد) أنّ ملمح الدّخول إلى السّنة الخامسة هو ملمح الخروج من السّنة الرابعة، والذي يتوقّع فيه أن يكون المتعلّم قادرا على[1]:

. القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام.

. تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التّعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسّه ويشاهده، وإدراك الصّلة الرّابطة بين المكوّنات الأساسية للنّص وتقديمها تقديما منتظما.

. توظيف التّراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده.

. فهم التعليمات واستقرائها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

. التّعرف على وظيفة القواعد اللّغوية: النّحوية، الصّرفية، في تركيب الجملة وحسن استعمالها.

. استظهار جملة من القطع الشّعرية والتّعبير عن تمثّله للمحفوظ تمثّلا دالا على الفهم.

. تذوّق الجانب الجمالي للنّصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنّسج على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية.

2 . 4 . ملمح الخروج من السّنة الخامسة: يحدّد المرجع ذاته ملمح الخروج من السّنة الخامسة، باعتبار هذه السنة آخر سنة من التّعليم الابتدائي، وعليه ينبغي أن يمتلك المتعلّم في نهاية هذه السّنة القدرات التالية[2]:

. قراءة كلّ السّندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النّصوص من حركات وعلامات الوقف، وبأداء معبّر.

. فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء.

. فهم الخطاب الشّفوي في وضعية تواصلية دالة والتّجاوب معه.

---

[1] . وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر: 2010، 2011، ص 11.

[2] . المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

. التّعبير الشّفوي السّليم الذي يعكس درجة تحكّمه في المكتسبات السّابقة، والمناسب للوضعيات التّواصلية المتنوّعة.

. كتابة نصوص متنوّعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتّعليمات.

كما تشير الوثيقة السّابقة إلى الكفاءة الختامية لنهاية السّنة الخامسة، والتي تتمثّل في قدرة المتعلّم على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوّعة الأنماط؛ الحواري والإخباري والسردي والوصفي، دون الإشارة إلى بقية الأنماط: الحجاجية والإرشادية والتّعليمية.

2 . 5 . أهداف تدريس القراءة في السنة الخامسة حسب المنهاج الوزاري: يتحدّث منهاج الصف الخامس من التعليم الابتدائي، عما يسمى في النظام الجديد بـ (الكفاءات القاعدية) تتمثّل هذه الكفاءات فيما يلي[1]:

. يؤدّي النصوص أداءً جيدا / . يفهم ما يقرأ / . يعيد بناء المعلومات الواردة في النص /

. يستعمل المعلومات الواردة في النص / . يستعمل إستراتيجية القراءة ويقيّم نفسه.

وتتفرّع الكفاءات السابقة إلى أهداف تعليمية يمكن تلخيصها فيما يلي:

. جودة القراءة المعبرة عن الفهم / . القراءة المحترمة لقواعد الإملاء والوقف والاسترسال.

. فهم المقروء والتقرب منه / . تجاوز المعنى السطحي والوصول إلى المعاني الداخلية بالاستعانة بالقرائن اللغوية وغير اللغوية / . اكتشاف المعنى السياقي للمفردة والعبارة / . توظيف التراكيب النحوية المختلفة / . تناول صيّغ الكلمة، وفهم أثر التصريف والتحويل في تغير معنى الجملة وشكلها وإن نشاط القراءة في هذه السنة . فرصة يتدرّب فيها المتعلم على قراءة النصوص الأدبية والتواصلية ذات الأنماط والأنواع المختلفة، ويكتسب منها الفوائد اللغوية: دلالة نحوا، صرفا، إملاء بحسن استثمارها واستغلال مضامينها.

2 . 6 . بعض ملامح كتاب القراءة في الصّف الخامس: لا يسعى البحث من خلال هذا العنصر إلى دراسة كتاب السنة الخامسة دراسة وصفية نقدية، بل الغرض من منه هو التعريف بإيجاز بهذا الكتاب، كونه هو المصدر الوحيد الذي يرجع إليه المعلّم لتعليم مهارات ومعارف للمتعلمين، فيعتمد نصوصه للتّدريب على التّحليل، والتّركيب، والتّطبيق، والتّقييم، **والتّعبير والتّواصل**، وتدور حول هذه النّصوص مختلف الأنشطة التّعليمية، لكن ما طبيعة النصوص الواردة في كتاب السنة الخامسة؟ هل تساعد التلميذ على اكتساب كفاية نصية تداولية؟ هل تتضمن معارف تخدم مستوى تلميذ الصّف الخامس وتحضّره للمراحل التعليمية الآتية؟ وهل تستثمر

[1] . وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 12 . 14.

محتويات الكتاب استثمارا يساهم في تحقيق الكفايات التي حدّدها المنهاج؟ هذه الأسئلة مهمّة وأساسية، لكن ما يهمّ البحث هو تقييم كفاية التّعبير والتّواصل لدى تلميذ السنة الخامسة، لذا سيتمّ الاقتصار في هذا السياق على إبراز علاقة الكتاب بنشاط التّعبير والتّواصل.

2 . 6 . 1 . التّعريف بكتاب القراءة: (كتابي في اللّغة العربية) هو الكتاب الثّالث الذي يندرج ضمن سلسلة سماها مؤلفوها (رياض النّصوص) أمّا الكتابان الأول والثاني فيتمثّلان في كتابي السنة الثالثة والرابعة. ويتميّز كتاب السنة الخامسة باحتوائه على نصوص متنوّعة ومتفتّحة، علمية وأدبية، ويبلغ عدد صفحات الكتاب181 صفحة، نُظّمت محتوياته في وحدات لغوية، كلّ وحدة تقدّم في أسبوع واحد. ويتضمّن الكتاب، كما تشير إلى ذلك مقدّمته (ص2) عشرة محاور، تتوزّع على سبع وعشرين وحدة تعليمية، وكلّ وحدة تحتوي على مجموعة من النشاطات التي تمتدّ على أربع صفحات: صفحتان للقراءة والتعبير، وصفحتان لتوظيف اللّغة. وكلّ محور يتأسس على مشروع كتابي يمتدّ على صفحتين اثنتين، بالإضافة إلى وقفة تقييميّة ونصّ توثيقي خُصِّصت لكل منهما صفحة قائمة بذاتها، كما خُصِّصت صفحتان للمطالعة وصفحتان للتّدعيم. ويُعتبر كلّ نصّ من نصوص الكتاب محوّر كلّ التعلّمات، ونقطة انطلاق جميع الأنشطة اللّغوية التي تُنجز خلال الأسبوع.

2 . 6 . 2 المحتوى اللّغوي لكتاب السنة الخامسة: إنّ المحتوى التّعليمي في مدارسنا يستجيب لما يقرّره الكبار أنّه مناسب، ولا يقع عليه الاختيار وفق حاجات المتعلمين كما يحدث في الدّول المتقدمة، إذ تستهدف المواد اللّغوية، حسب ما ينصّ عليه المناهج في توجيهاته النظرية تحقيق الكفايات التّواصلية بالتركيز على العناصر اللّغوية الأكثر تداولا في استعمالات العربية الفصحى (القراءة والكتابة، والتعبير والقواعد النحوية والصرفية والإملائية) كما يؤكّد المنهاج بخصوص القواعد النحوية، على أنّها قواعد وظيفية تساعد على التعبير الصحيح. ويتضمّن الكتاب التراكيب النحوية التالية:

1 . كان وأخواتها (دلالتها وإعرابها) 2 . أخوات إنّ (دلالتها وإعرابها) 3 . خبر المبتدأ جملة (فعلية واسمية) 4 . خبر المبتدأ شبه جملة، 5 . خبر كان جملة (فعلية واسمية) وشبه جملة، 7 . خبر جملة (فعلية واسمية) وشبه جملة، 7 . الأفعال الخمسة، 8 . الحال المفردة والحال جملة، 9 . إعراب الفعل المعتل الأخر(في الحالات الثلاثة) 10. المفعول المطلق والمفعول لأجله، 11 . المفعول معه 12 . النداء، 13 . التعجب (ما أفعله) 14 . الاستثناء بإلا، 15 . التمييز، 16 . التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي، 17 . الاستفهام، 18 . الأسماء الخمسة، 19 . الاسم الموصول، 20 . أسماء الإشارة.

والأساليب المختلفة: النهي، الطلب، الاعتذار، الاستفسار، أو النصيحة، الوعد، التوسل العرض...، إلى جانب الوظائف الاجتماعية المختلفة. هذا بالإضافة إلى دروس الصرف.

إنّ تحديد المحتوى لا يستدعي فقط اختيار أنواع المعنى التي يجب أن تُعلّم (ومتى ينبغي أن تُعلّم) بل ننتقي أيضا الأشكال اللغوية التي تسوق هذه المعاني. وبالفعل، لقد حاول واضعو الكتاب تنظيم المحتوى اللغوي لهذا الأخير لتقديمه للمتعلّمين في إطاره الوظيفي من أجل جعل قواعد النّسق الفصيح خاضعة لوظائف اللغة، ويظهر ذلك من خلال تمارين اللغة التي هي، في معظمها تمارين تركز على الذكاء والإبداع أكثر ممّا تركّز على التدريب الآلي على التراكيب السابقة، مع محاولة الجمع بين التدريس الضّمنى للقواعد، وتدريس الصريح لبعض الظواهر النّحوية والصرفية.

وينبني المحتوى الذي وقع عليه الاختيار على المكتسبات السّابقة للطّفل، وما تمّ تحصيله في السّنوات الأولى من حياته التّعليمية التعلّمية. كما وقع اختيار واضعي المحتوى على بعض الموضوعات المرتبطة بما يجري في مواقف الحياة اليومية، خاصة ما يتعلق منها بالمرافق العامة والعلاقات الاجتماعية ومشاكل البيئة، لكنها غير كافية. أمّا المفاهيم الموظّفة فهي تلك المفاهيم التي تدور حول الموضوعات المذكورة في الأعلى والتي ترتبط بوضوح بالاهتمامات بمواقف التّواصلية. وتجمع النّصوص الواردة بين مختلف الوظائف اللغوية التي تساعد المتعلّم على الفهم والإدراك والتأويل والإنتاج، منها:

. الوظيفة التّعبيرية: وذلك ليكون المتعلم كفؤا على الاستعمال الشّخصي للّغة للتّعبير عن نفسه وشعوره وانفعاله وعن محيطه في إطار تفاعلي، موظّفا في ذلك الضمائر وأساليب التعجب والاستفهام مثلا، والأفعال اللّغوية التي توضّح الحضور الشخصي للمتكلم كالتأكيدات والأحكام والآراء الخاصة، لذا كان لزاما على المنهجيّين أن يضمّنوا نصوص القراءة هذا النوع من الوظائف.

. الوظيفة الإفهامية: وردت في كثير من النصوص، وهي الوظيفة التي ينبغي أن تسجّل في جميع أنماط النصوص (السردية والحوارية) إذ ينبغي على المتكلّم أن يفترض دائما وجود متلق سوف يتأثر بكلامه ويستجيب له.

. الوظيفة المرجعية: سجّلت هذه الوظيفة حضورها بقوة في كتاب القراءة للصف الخامس وبما أنّ هذه الوظيفة هي أساس كلّ تواصل، فلا بدّ من حضورها أيضا في مختلف أنماط نصوص القراءة، حتى يتمكّن المتعلّم من الرّبط بين عملية التواصل والموضوع الذي تدور حوله هذه العملية.

. الوظيفة الميتالغوية: سجّلت هذه الوظيفة بدورها حضورا في نصوص القراءة للصّف الخامس، هذه الوظيفة مهمة تُكسب المتعلّم تقنيات التّفسير والتّحليل وتقديم المفاهيم وتصنيف العالم بانتظام، وتعتبر نصوص القراءة، والمشتملة على هذا النّمط من الوظائف، المصدر الأول لاكتساب

المتعلّم التقنيات السّابقة، حيث يتعوّد من خلال هذه النّصوص على التّصنيف المحكم في ذهنه للموجودات في العالم الخارجي، وذلك باعتماد النّسق اللّغوي الفصيح.

2 . 6 . 3 . المحتوى الثّقافي والاجتماعي والرّوحي والوطني: يسعى منهاج تعليم اللغة العربية أيضا، من خلال كتاب القراءة، إلى غرس الأنماط الثقافية والقيّم الدّينية والوطنية والرّوحية لمتكلّمي هذه اللّغة، وقد تُرجمت هذه القيّم إلى قضايا ومحاور تشكّل محتوى كتاب السنة الخامسة، قصد تنمية الجانب الروحي والعاطفي والوطني لدى كلّ متعلّم، فقُدِّمت هذه المحتويات إمّا في شكل قصص، أو نصوص فيها معلومات ومعارف، وآداب الرّحلات، ونصوص وصفية، وأخرى حكائية أو تفسيرية. وتتمثل المحتويات السابقة في ما يلي:

. القيّم الإنسانية؛ من خلال النّصوص الثلاثة: رسالة سلام، الوعد المنسي (1، 2).

. العلاقات الاجتماعية؛ من خلال النصوص الثلاثة: من رأفة الفقراء، الأصدقاء الثلاثة، النّمل والصرصور.

. التوازن لطبيعي؛ من خلال النصين التاليين: قصة الحيتان الثلاثة، بين التّمساح والطّيور.

. الهويّة الوطنية؛ من خلال النصوص الثلاثة: عاصمة بلادي الجزائر، من تقاليدنا، لوحات من الصّحراء.

. الصّحة والرّياضة؛ وذلك من خلال النّصوص التالية: سبانخ بالحمص، ابن سينا الطبّيب الماهر، رامي بطل السّباحة والغطس.

. غزو الفضاء والاكتشافات العلمية؛ وذلك من خلال النصوص التالية: كوكب الأرض، الأقمار الاصطناعية، إسحاق نيوتن.

. الحياة الثقافية والفنية؛ باعتماد النصوص التالية: حفلات عرس، في مهرجان الزهور، مسرح عرائس الجراجوز.

. الصناعات التقليدية والحِرف، من خلال النصوص: النّفخ في الزّجاج، تصنعان من الطّين تحفًا.

. الرّحلات والأسفار، من خلال النّصوص: كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا، مع ابن بطوبة في رحلته إلى الحجّ.

وتزخر النّصوص السّابقة بألفاظ ومصطلحات اللّغة العربية الفصحى وبالعلاقات التي ينبني عليها المعجم اللّغوي العربي؛ كالتّرادف، والمشترك اللّفظي، والتّضاد، وعلاقة الجزء بالكل...، وتراكيب لغوية وظواهر نحوية وصرفية مختلفة، كما تتضمن تنوّعا في أساليب اللّغة العربية، إلى جانب ما تحويه من ثقافة وعادات البلاد وعادات الغير، وعلى أبعاد جمالية وأدبية، وحقائق علمية متنوّعة تساعد المتعلّم على اكتشاف محيطه والعالم بأسره، وتغرس فيه قيّما دينية ووطنية وروحية... الخ

لكن هل هذه المعايير والأنماط مجسدة فعلا في تعابير التلاميذ وتواصلاتهم في حصص التّعبير والتواصل؟ هذا ما سيكشف عنه الفصل الثالث من هذا البحث.

2 . 6 . 4 . غياب النّصوص الأصيلة وبعض الأنماط النّصية: ما يُلاحظ بخصوص محتويات كتاب السّنة الخامسة هو انعدام التّنوع في أنماط النّصوص، إذ تكاد تغلب عليها النّصوص الإخبارية والسّردية والوصفية، وتتضمّن بعض أساليب الدّفاع وقلّة النّمط الحجاجي، وغالبا ما تُهمل النّصوص الأصيلة والمستقاة من الحياة اليومية للمتعلّمين، ويكثر التّركيز على السّرد والقصّ، في حين إنّ نصوص الحياة اليومية هي التي تعدّ الطّفل لغويا إعدادا يسمح له بتدبير شؤونه المختلفة معتمدا على نفسه في كتابة التقارير والرّسائل الرّسمية وإنجاز العروض، والمشاركة في المناظرات العلمية... الخ، في المراحل التّعليمية المتقدّمة، مما يقتضي تدريب التلميذ على تنسيق أفكاره بكيفية تسمح له مثلا بسرد أحداث واقعة معينة، أو وصف ظاهرة أو شخص، أو مكان... الخ، أو توضيح وتفسير أفكار معيّنة، أو الدّفاع عن حجج خاصة، إلى غير ذلك من المقاصد والحاجات التي تلازم الإنسان في حياته الاجتماعية والمهنية. ويختلف نمط الخطاب الذي يعتمده المتكلم لتعبير عن الحاجات المذكورة، وأخرى لا يمكن حصرها، فـ«الإقناع والتفسير والتقرير والمناقشة هي أشكال مهمة وضرورية من أشكال اللّغة التي نستعملها لكي نحقّق ما نصبوا إليه. البعض يؤمن بأنّ هذه الأنواع من أدوات التّواصل هي "لغة السّلطة" الضّرورية لنقل أفكارنا وتحقيق أهدافنا، فماذا يقال إذا ترك تلاميذنا المدرسة وهم غير قادرين على العمل بنجاح من خلال استعمالهم لهذه الأنواع؟ فهل بإمكان هؤلاء أن يتوصلوا لكي يكونوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم؟ الجواب هو لا؟»[1]. هذا ما يستدعي الاهتمام بحاجيات المتعلّمين ومساعدة هؤلاء من خلال حصص القراءة وتّحليل النّصوص والتّعبير والتّواصل، على اكتساب تقنيات الحوار والنّقاش والجدل والدّفاع عن الحجج، وغيرها من التقنيات التي تنمي قدرات الطفل على التواصل في وضعيات مختلفة، وأن تتجاوز نصوص القراءة ومواضيع التّعبير السّرد والوصف إلى التّحليل والتّفسير والإقناع، والتّدريب الضّمني على هيكلة كلّ نوع، وذلك باعتماد نصوص أصيلة واقعية، يدرك المتعلّم عناصرها ومكوّناتها، ولا يكتفي بقراءتها وتحليل هيكلتها واكتشاف بنياتها ومكوّناتها، بل ينتجها شفويا وكتابيا في حصص التعبير والتواصل.

3 . **التّعبير والتّواصل في السّنة الخامسة:** التّعبير من أهم وظائف اللّغة وشكل من أشكال التواصل الإنساني، تتحدد أركانه بمتحدّث ومستمع ومواقف، أو كاتب وقارئ وسياقات حيث

[1] . روزي غناج، التدعيم . استراتيجية في تعليم الكتابة لمتعلمات ومتعلمي الحلقة الأساسية الثانية، ص 93.

لا تقتصر المناهج التّعليمية، حاليا، على تعليم المفردات والنّحو والصرف فقط تعليما وظيفيا، بل تحقق الشيء نفسه مع التّعبير والقراءة والكتابة، وهذا بالتركيز على «الأساسيات التي تساعد المتعلّم على التّفاعل في الحياة يسهل دراسة مادة ويسهل تذكّرها، ويناسب عصر تزايد المعرفة وسرعة تغيّرها، كما أنّه يساعد على إدراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم والمجالات بصورة أفضل مما يعين على حسن الانتفاع بها، وهو بذلك يعدّ خطوة في سبيل تكامل المعرفة ووحدتها»[1]. والتعبير عملية إرسالية في موقف تواصلي، تحتاج هذه العملية إلى جانب فكري، وقالب لغوي يضع فيه المتحدّث أو الكاتب ما يودّ قوله أو يكتبه من أفكار. وهي عملية فكرية إنتاجية إبداعية تتألف من عناصر مركبة أهمها الفكر والصياغة[2]. وعليه، فإنّ التعبير هو امتلاك المتعلم شيئين أساسيين:

الأول: هو إنشاء المعاني والمقاصد والأفكار والمعلومات وجعلها منسجمة ومقبولة، تستجيب لمعايير الاستعمال.

الثاني: التعبير عن تلك المقاصد والمعاني باعتماد أشكال لغوية ويرتبط ذلك بمهارة المتعلّم وقدراته على انتقاء الأصوات المناسبة وتركيبها وفق قواعد صرفية ونحوية ودلالية وتداولية واجتماعية ويربط بين الجمل والفقرات باعتماد الرّوابط لجعل تعبيره متناسقا، هذا إلى جانب ضبط المقدمة والموضوع والخاتمة، واحترام علامات الترقيم في المكتوب والنّبر والتّنغيم في المنطوق. إنّ تعليم التّعبير يعني إكساب المتعلّم ثلاث أمور أساسية، وهي: المحتوى، والمبنى، والوجه الثقافي الذي تتخذه الأفكار. ومن أجل تخطّي الكثير من الصعوبات التي يصادفها المتعلّمون في التعبير الكتابي والشفوي، يقتضي على المدرس البحث عن«استراتيجيات متنوّعة في القراءة تساعده على جعل المتعلّم قادرا على تمثّل ما يتعلّمه، كما أنّ تهيئة بيئة تعلّمية صالحة قريبة من الواقع قد تساعد المتعلّم على استعمال ما تعلّمه من خلال القراءة في تواصله كتابة وقولا»[3]. فالكفاية التّعبيرية، إذا هي مهارة الفرد على توظيف تقنيات اللّغة العربية الفصحى وانتقاء المفردات والتراكيب والأساليب المناسبة للتعبير عن الأفكار وعن المحتوى المعرفي والثقافي والاجتماعي، والتّأثير على الغير بالوصف أو السّرد أو الإقناع أو التّفسير...الخ. ويقصد هنا بالتقنيات اللّغوية، أساليب اللّغة ومفرداتها وروابطها المعجمية والنّحوية، وبلاغتها، وكلّ الوسائل والطرائق التي تتيحها اللّغة للتبليغ والتّواصل، وتساهم القراءة وتحليل النّصوص في امتلاك هذه التقنيات.

---

[1] . محمود أحمد السيد، اللسانيات وتعليم اللغة، ص126.

[2] . طه علي حسين الدّليمي، تدريس اللغة العربية، ص212.

[3] . روزي غناج، التدعيم . استراتيجية في تعليم الكتابة لمتعلمات ومتعلمي الحلقة الأساسية الثانية، ص 94.

3 . 1 . أهمية العوامل السياقية في اكتساب مهارة التّعبير والتّواصل: من أبرز العوامل التي تتحكّم في بناء المتعلّم لخطاباته اللّفظية والكتابية؛ العوامل السياقية، إذ يشكّل السّياق اللّغوي والاجتماعي والثّقافي والتّداولي محيطا مسئولا عن الكيفية التي يبني بها المتعلّم خطاباته، حيث يعكس خطاب المتعلّم السياق الذي ينشئ فيه والهدف الذي يرمي إلى تحقيقه، وفي ضوء هذا الهدف يتحدد نمط النّص، وتعكس الكيفية التي يبني بها المتعلّم نمط النّص وتنظيمه المعرفي والثقافي والوجداني لمكوّنات النّص. فالسياق التواصلي ضروري في ترتيب العناصر اللّغوية وتنظيمها تنظيما معيّنا، ويساعد السّياق التّداولي المتعلّم على انتقاء البنيات والتراكيب بكيفية تحقق التناسب والتلاؤم بين الفعل اللّغوي والقصد المنشود وراءه، فيضمّن بنياته مقاصد تواصلية يصوغها في شكل أفعال لغوية، ويتعوّد على انتقاء الكلمات المناسبة لكلّ موضوع ولكلّ سياق ولكلّ هدف وكذا الأدوات النّحوية المناسبة لكلّ نمط من أنماط الخطاب، وبالتالي، يحقق لتعابيره تلاؤما بين البنية والمضمون.

3 . 2 . أشكال التّعبير في السّنة الخامسة: ينبغي أن يصل المتعلّم إلى الصّف الرابع والخامس وهو يتحكّم في قواعد الإملاء والخطّ، ويتميّز بالسّرعة في الكتابة، ويعرف كلّ أصوات اللّغة، ويدرك كيف تنتظم هذه الأصوات في الكلمات العربية، ويمتلك رصيدا معجميا كافيا لتلبية أغراضه التّعبيرية والتّواصلية، والقواعد اللّغوية الأساسية التي تضبط تكوين الجمل والفقرات، ممّا يؤهّله لإنتاج أنماط مختلفة من الخطابات ذات مستوى أرقي مما كانت عليه تعابيره في السّنوات الثلاثة الأولى، ولكتابة تقارير (عن زيارة، عن تجربة ما، عن مشكلة ما...) وتلخيص نصوص القراءة والمطالعة، وكتابة إعلان أو بطاقة، أو تعزية أو تهنئة، ويتدرب على الأعمال الإبداعية كتكملة قصة، أو كتابة قصة كاملة، أو تفسير حادثة أو وصف أو سرد، أو إبداء رأي، أو معارضة رأي آخر، واتخاذ موقف ما...، بالتركيز على ما يناسب مستواه المعرفي، ثمّ يتدرّج فيها في المراحل الآتية. أمّا أشكال التعبير التي تمارس في السنة الخامسة (والرابعة أيضا)، فتتمثّل في:

3 . 2 . 1 . التّعبير الشّفوي: يساعد التّعبير الشّفوي متعلِّم السّنة الخامسة على بناء أفكاره وتنظيمها وعرضها في صور لفظية معنوية، وينمّي قدراته اللغوية والتواصلية من خلال النقاشات التي تدور بينه وبين معلميه وزملائه من خلال ردود أفعال، أو تعليقات، أو نقد، أو رفض، أو إخبار عن شيء،...الخ، وكلّما أحسّ بنجاعة خطاباته، واهتمام الطرف الثّاني بها، ازدادت ثقته بنفسه، وقويت شخصيته، واكتسب الشّجاعة على مواجهة المواقف والتّصرف بذكاء في مواقفه ورائه وفي نقاشاته وتفسيراته وحججه...الخ. ويشكّل تدريب المتعلّم منذ الابتدائي على قواعد الحوار واستراتيجيات الإقناع والدّفاع عن أفكار معينة، ورفض أخرى، ووصف أحداث، وتفسير ظواهر

وتنظيم أفكار، مقدّمة مهمة لاكتساب مهارات أعقد في المستقبل، ﮐ «تحديد جوانب الموضوع الذي يطرحه المتحدّث، والقدرة على صياغة العبارة وعرض الفكرة، والتّمكّن من مخاطبة الجمهور والقدرة على المشاركة في الحوار أو إدارة ندوة، والمهارة في إبداء الملاحظات، والقدرة على سوق الأدلة والشواهد والأمثلة، والقدرة على استخلاص النتائج، وتحديد الخطأ في أثناء الحديث لغة وتركيبا»[1]. وقد أشرنا في الفصول السّابقة إلى أهمية التّعبير الشّفوي والتواصل في حياة المتعلّم ممّا جعل الحقول اللسانية الحديثة توجّه عنايتها نحو «قواعد الخطاب الشّفوي وخصوصياته، مستندة في ذلك إلى تسجيل الحوارات وتحليلها، واستخراج قواعد الكلام من خلالها. كما اتّجهت الأبحاث نحو التقويم استنادا إلى تحديد كفايات التّعبير الشفهي، ووضع معايير الأداء الجيّد»[2]. كما اعتنت المقاربة التواصلية بهذا النّوع من التعبير، فجدّدت تقنياته، ووجّهت اهتماما خاصا للحوار وتبادل الآراء، والمقابلة، والنّقاش، والعرض... الخ، واعتبرت **الكفاية التواصلية** مدخلا رئيسيا في تطوير أساليب تدريس التّعبير. ويُعتبر التّعبير الشّفوي من فنون التحدّث، يمزج فيه المتعلِّم بين الأصوات التي ينبغي أن يؤديها أداء سليما والمعاني والمقاصد التواصلية، فيضبط الفكرة مع الصيغة ليفصح عن تلك المعاني والمقاصد بلغة سليمة، ويتأقلم مع متطلّبات السّياق والتي تُستخلص منها المعاني والمقاصد. وعليه، تشكّل المحادثة الشّفوية في الصّف أداة أساسية من أدوات التعلّم، ويلعب المعلّم دورا مهمًّا في تنظيمها، وفي التدرّج في تطوير تعابير المتعلّم الشّفوية التّي من خلالها يتطوّر تفكيره وذكاءه ولغته.

وإذا كان التّعبير الشّفوي في السّنوات الثّلاثة الأولى يشكّل مقدمة للقراءة والتّعبير الكتابي في المراحل التالية، فإنّ الأمر ليس كذلك في السّنة الرابعة والخامسة، حيث يكون المتعلّم قد اكتسب قدرة قرائية وتعبيرية، ممّا يعكس المعادلة، حيث يتمّ الانطلاق من القراءة وتحليل النّصوص للوصول إلى التّعبير الشفوي والكتابي. ويقرّ بعض الباحثين أنّ التّعبير الشّفوي هو «الحصيلة النهائية لتعليم اللّغة العربية. فجميع فنون اللّغة وفروعها وسائل تعين على إتقان عملية التعبير ببعديها الشفوي والكتابي»[3]، فيكتسب المتعلِّم خلال حصص التّعبير الشّفوي:

[1] . طه على حسين الدّليمي، تدريس اللغة العربية، ص 133.

[2] . أنطوان طعمة، علم جديد لتجديد التعليم: تعلّمية المواد، ضمن كتاب: تعلّمية اللغة العربية، تأليف جماعة من المؤلّفين، ج1، ط1، دار النهضة العربية، بيروت: 2006، ص 28.

[3] . طه على حسين الدّليمي، تدريس اللّغة العربية. ص 132.

أ . المعارف العامة والخاصة حول الموضوع: يستنتجها من خلال تبادله مع الغير ومحاوراتهم وملاحظاته لكل ما يدور حوله واكتشافاته ومطالعاته... الخ، فتتراكم خبراته، مما يسمح له بالمشاركة في المحادثات والمناقشات بارتياح.

ب . المعارف اللّغوية: أي امتلاك زمام اللّغة (القواعد النّحوية، الصّرفية المعجمية والصّوتية) مما يسمح للمتعلّم بالمشاركة في التعبير.

جـ . المعارف الاجتماعية: هو قدرة المتعلّم على توظيف القواعد ومفردات اللّغة في مختلف السّياقات التّواصلية، ومعرفته متى يتكلم، ومتى يصمت، وكيف يبدأ كلامه، وكيف ينهيه، وكيف يجذب انتباه السامع إلى ما يقوله، وأيضا معرفته للمستوى اللّغوي الذي يستخدمه في وضعية اجتماعية، والالتزام بالمعايير الاجتماعية للبيئة التي يعيش فيها.

3 . 2 . 2 . الكفاءات القاعدية للتّعبير الشّفوي والأهداف التّعليمية من تلك الكفاءات في السّنة الخامسة: لقد وردت في منهاج السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي الكفاءات القاعدية للتعبير الشّفوي والتّواصل وما يقابل كلّ كفاءة من أهداف تعليمية كما يلي[1]:

* الكفاءة القاعدية هي: **يسمع ويفهم**، وأهدافها التعليمية هي: يفهم المعلومات التي ترد إليه / يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال / يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية.

* الكفاءة القاعدية هي **يختار أفكاره**. أهدافها التعليمية هي: . ينمّي أفكاره المتصلة بالموضوع ويساهم في تحقيق التواصل. / . ينظّم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو للتعليق على ذلك / . يكيِّف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلّي بالجرأة للتدخّل وبالبقاء في صلب الموضوع. /. يتدخّل لضمان تقدّم النقاش واستمراره وتعميقه. / . يبذل جهدا من أجل الانسجام على سرد وقائع حكائية أو حديث، أو مشروع. /. يكتشف المراحل الأساسية في الحكاية.

* الكفاءة القاعدية هي **يعبر عن فكره.** وأهدافها التعليمية هي: . يعبر عن مشاعره وتأثره وذكرياته وعن ردود أفعاله، وعن تجاربه. / . يكيّف التعبير عن ردود أفعاله. / . يشرح ردود أفعاله. / . يعلق على صورة أو لوحة أو حكاية. / . يسرد ذكرياته. /. يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى لها. / . يبدع تتمة لحكاية مبتورة. / . يعرض وجهة نظره، أو يصدر حكما، يبرّر وجهة نظره ويصوغ حكمه. / . يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النّص.

[1] – وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 13، 14.

* الكفاءة القاعدية هي **يعطي معلومات ويطلبها.** وأهدافها التعليمية هي: . يصف واقعا من عدة جوانب. / . يقترن بين وقائع من عدة جوانب. / . يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية. / . يشرح مسعى أو مسارا. / . يفسّر ظاهرة، يستبق نتيجة أو فعلا أو حلّ مشكلة، يصوغ قانونا أو قاعدة أو تقييما. / . يطرح أسئلة للحصول على معلومات. / . يجيب عن أسئلة. / . يشرح ويعلل. / يطرح أسئلة لتثبيت من صحة فهمه. / . يحفظ ويستظهر نصوصا. / . يجلب أفكارا جديدة. / . ويسعى إلى إثراء رصيده اللغوي قصد تحسين التبليغ والاستقبال. / . يستثمر الوثائق المناسبة المسموعة والمقروءة والمرئية.

3 . 2 . 3 . التّعبير الكتابي: باعتبار أنّ اللّغة هي أيضا وسيلة للتّواصل الكتابي، لم تعد الأسبقية في تعليم اللّغة للمنطوق على حساب المكتوب كما كان الوضع في البيداغوجيات السابقة كما لم يعد الحديث عن الانتقال من المنطوق إلى المكتوب ذو فائدة مع التواصليين، إذ زال الخلط القائم بين الكتابة والخط، واتّضحت الحقيقة أنّ المنطوق والمكتوب يشكّلان شفرتين مختلفتين، وأخذت **موقف المكتوب** بعين الاعتبار، فمثلما يكون لكلّ نصّ، على مستوى الإرسال، باثا ينتجه ويوجّهه لمتلقّ معتمدا وسائل معيّنة لغرض تحقيق أهداف مقصودة، يوجد أيضا، على مستوى الاستقبال، ظروف استهلاك الرّسالة المكتوبة، أي: متى؟ أين؟ كيف؟ لماذا... نقرأ؟[1]. ويشكّل التّعبير الكتابي وضعية التقاء جميع المهارات اللّغوية، لذا سميت بالوضعية الإدماجية، «فالإنسان، وبخاصة الطالب، يجد أنّه من السهولة أن يتحدّث كما يفكّر، ولكن ليس من السّهل أن يكتب كما يفكر. فهناك محدّدات تتعلّق بأحكام الإملاء، وعلامات التّرقيم، والقواعد اللّغوية والنّحوية، فضلا عن أنّ الكتابة تتطلّب عمليات عقلية إبداعية ولغوية في آن واحد»[2]، هذه المسائل ترتبط بالمكتوب، يستوجب العناية بها من قبل المدرسين حتّى يعوّدوا المتعلّمين على حسن استخدامها في إنشاء التعابير الكتابية.

وأهم المهارات التي ينمّيها المكتوب لدى المتعلّم: «فهم الفكرة العامة والمطلوب فيها، والوضوح والسلامة في عرض الفكرة، وترتيب الأفكار تبعا لأهميتها، والصدق في تصوّر المشاعر واختيار الألفاظ، وتماسك العبارات، وتجنب الحشو والتّكرار، وذوق نواحي الجمال في انتقاء الكلمات والعبارات، وخلو الكتابة من الأخطاء النّحوية والصرفية والإملائية»[3]، وتساعد القراءة وتحليل النّصوص على تخطّي صعوبات التّعبير الكتابي، فإذا كان المتعلّم ذي قدرات على فهم النّص

[1] - R. Galisson, d'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères, p78, 79

[2] . طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية، ص 214.

[3] . طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية، ص 136.

المكتوب وتقويمه وإدراك قيّمه، وتضمّنت قراءته التّحليل والنّقد والتّركيب، تيسّر عليه التّعبير كتابة عن أفكاره. وعند تحليل النّصوص يتعرّف المتعلّم على مكوّنات النّص وعناصره اللّغوية، وإذا امتلك هذه الأخيرة أصبحت أدوات أساسية يعتمدها في تواصلاته وتعابيره.

3 . 2 . 4 . الكفاءات القاعدية للتعبير الكتابي وأهدافها التّعليمية في السنة الخامسة: يحدّد منهاج السّنة الخامسة الكفاءات القاعدية للتّعبير الكتابي في الصّف الخامس، ويحدّد لكلّ كفاءة الأهداف التي تحقّقها، وهي[1]:

* الكفاءة القاعدية وهي: **يختار المتعلّم الأفكار وينظمها.** وتتمثل أهدافها التعليمية في ما يلي:
. يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد . الموضوع . المستقبل) / . ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب. / . يسخّر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار.

* الكفاءة القاعدية هي **يوظّف الكتابة لأغراض مختلفة.** أهدافها التعليمية هي: . يصوغ نصّا يستجيب لنيّة التّواصل. / . يستعمل الكتابة وسيلة للتّواصل (رسائل . بطاقات تهنئة . بطاقات دعوة...) / . يحرر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة. / . يعبّر كتابة عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه. / . ينقل خبرا. / . يحرر ملخصا عن حدث ويبدي رأيه في شأنه. / . يصف لعبة ويكتب قواعدها. / . يحرر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة. / . يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة أو حصة ملاحظة. / . ينجز مشاريع كتابية.

فهل ما تنصّ عليه الوثيقة المرافقة للمنهاج وما تتبناه الإطارات المسئولة في الجانب النظري، هو ما يجري بالفعل في أقسام المدرسة الجزائرية؟ هل تحقّقت فعلا الأهداف المسطّرة من قبل واضعي المنهاج؟ هذا ما سيتّضّح خلال مباحث الفصل الثالث.

خلاصة: تسعى المدرسة الابتدائية، عن طريق المقرّارات التّعليمية، خاصة اللّغوية منها، إلى تعديل سلوكات الطّفل اللّغوية وتجاوز أساليب العامية من خلال الخطابات التي يشارك سواء في فهمها وتحليلها أو إنتاجها، فيكتسب أوّلا أساليب بسيطة ثمّ الرفيعة والبلاغية، إذ يتأثر بمعاني وصيّغ ما يستمع إليه وما يقرأه، وبالنقاشات التي تجري بينه وبين الطرف الثاني. ويشكل الأسلوب جزءا من الرّسالة التي يتلقّاها المتعلّم، حيث إذا تفاعل مع الرّسالة يتفاعل مع الأسلوب أيضا فيكتشف أساليب لغوية مختلفة من خلال التّواصل والتّحدث والاستماع، ويتأثر بمقاصد النّصوص التي تُحلّل في القسم وأساليبها ويتفاعل معها، وفضلا عن الاستخدام المستمر للّغة، فهما وإنتاجا يكتسب خصائص ذاتية يستخدم وفقها اللّغة في سياقات معينة.

[1] . وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص15.

ويشكّل التعبير غاية المهارات اللّغوية الأخرى، هذه الأخيرة تشكّل وسائل تحقيق كفاية التّعبير والتّواصل، ويساعد على ذلك تدريب المتعلّم على مختلف أنماط النّص، وعلى إنتاج نصوص تتوفّر على الشّروط اللاّزمة وتحمل أبعادا فكرية وثقافية، وتتحقّق فيها معايير بناء النّص، ويُدعَّم ذلك بنصوص القراءة. وعليه، فإنّ أهمية القراءة وتحليل النّصوص تكمن في تدريب المتعلّم على تفكيك النّصوص وإدراك مكوّناتها، ممّا يساعد في حصص التّعبير على النّسج والبناء بعد التّعرف على كيفية التفكيك. وتأسيسا على ما سبق، فإنّ ممارسة الكلام، وإعطاء حرية التفكير للتّلميذ، وحلّ المشكلات عن طريق اللّغة، وإثارة الإبداعية، كلّها تشكّل مناحي مهمّة إلى تحقيق التّواصل باللّغة الفصحى إنْ استُغّلت استغلالا ناجعا.

الفصل الثّالث

بعض مشكلات الكفاية التّواصلية لدى متعلّمي الصّف الخامس من التّعليم الابتدائي

المبحث الأول:

مشكلات خاصة بمكوِّنات الكفاية اللّغوية في إنتاجات المتعلّمين.

المبحث الثاني:

بعض مشكلات الاتّساق اللّغوي في إنتاجات المتعلِّمين.

المبحث الثالث:

بعض مشكلات الانسجام الدّلالي في إنتاجات المتعلّمين.

المبحث الرابع:

البنية الفعلية والمقاصد التّواصلية في إنتاجات المتعلِّمين.

تقديم: لقد حدّدت لنا المباحث السّابقة إطار المرجعية النّظرية التي وفّرت للتّعليمية اللّغوية أدوات مهمة تساعد على الاستعمال الوظيفي للّغات، وتحدّدت من خلالها مفاهيم ومعطيات أساسية تتدخّل في التّعليم التّواصلي لتلك اللّغات. وقد أكّد البحث أيضا، من خلال تلك المباحث، أنّ الغاية من تدريس اللّغة في ضوء المقاربة التّواصلية هو تمكين المتعلِّم من توظيف اللّغة في المواقف المرتبطة بواقعه وبحياته اليومية، معتمدا على مهاراته اللّغوية وقدراته الخطابية والنّصية والتّداولية ومعارفه السوسيو ثقافية، حيث يوظِّف رصيده اللّغوي وقدراته ومعارفه المذكورة وكلّ ما توفّره له المقرّرات الدّراسية من إمكانيات ومهارات ومضامين معرفية ووجدانية وقيّم اجتماعية ودينية ووطنية وخلقية ليتكوّن تكوينا سليما ويستقلّ بنفسه.

ونسعى، من خلال هذا الفصل، إلى إبراز المشكلات المتعلّقة بالنّماذج النّصية التي ينتجها المتعلِّمون والتي ترتبط أكثر بكفاياتهم اللّغوية والنّصية / أو الخطابية والتّداولية والاجتماعية، كما نستهدف، من خلال هذا الفصل، ما يلي:

أ . النَّظر في كفاية المتعلِّمين اللّغوية والنّصية للكشف عن المشكلات التي تحول دون تمكُّن هؤلاء من جعل العناصر المعجمية والقواعدية تسهم في تشكيل هيكلة النّصوص التي ينتجونها وفي اتّساقها الدَّاخلي وبنيتها بصفة عامة، وعجزهم عن جعل، في سّياقات عدّة، تلك العناصر في علاقتها الدِّلالية مع تنظيم العالم الحقيقي والوقائع التي يتحدّثون عنها، وعلاقتها بهم أيضا في انسجام نصوصهم.

ب . النَّظر كذلك في كفاية المتعلَّمين التّداولية لغرض الكشف عن السَّمات التداولية لتعابيرهم وطبيعة الأفعال اللّغوية التي امتلكوها للتّعبير عن معارفهم وأفكارهم وأحاسيسهم، والكيفية التي يُضمَّنون بها تراكيبهم اللّغوية دلالات ومقاصد، وهل تحمل هذه الأخيرة أغراضا تواصلية تُؤشِّر على تفتّح المتعلَّم، وامتلاكه القدرة على الإفصاح عن معارفه ومكتسباته وامتلاكه أدوات لغوية لنقل هذه المعارف وصياغتها بأسلوب يؤثِّر بها على الغير، أم هي مجرّد استجابات ساذجة لأسئلة المدرس، وتكرار عشوائي لِمَا يتمّ مناقشته جماعيا في حصص التّعبير الشّفوي؟... الخ. هذا ما سنجيب عنه خلال الفصول الأربعة التالية، وقبل ذلك تجدر الإشارة في هذا التقديم إلى التّعريف بالدّراسة الميدانية وإشكاليتها وأهدافها والخطوات المنهجية المتّبعة فيها.

التَّعريف بالدَّراسة الميدانية: لقد تناول البحث في الفصول السَّابقة أهمَّ الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلّم ليمتلك ناصية اللّغة ويستخدم هذه الأخيرة بطلاقة، كما تطرّق إلى المعايير التي تضبط هذه الكفايات، وهي القواعد اللّغوية والتّداولية والخطابية والاجتماعية والاستراتيجيَّات التي تسمح للمتعلّم بإتقان تلك القواعد، وتأتي الدّراسة الميدانية لتبرز المشكلات التي تتخلّل الكفايات التي اكتسبها متعلم السنة الخامسة بالفعل، وتكشف عن أهم العوائق التي تحول دون تمكّن هذا المتعلّم من السّيطرة على النَّسق الفصيح استعمالا وإنتاجا.

1 . إشكالية الدّراسة: إذا سلّمنا بحقيقة أنّ قدرة متعلّم المدرسة الابتدائية بصفة عامة والصّف الخامس بالخصوص، ليست قدرة تواصلية وحوارية، وأنّه عاجز عن تشغيل القواعد التّداولية والنّصية والاجتماعية وحتى اللّغوية للنّسق اللّغوي الفصيح، وأنّ الضّعف اللّغوي لديه يتجلّى في جوانب مختلفة فإنّه يمكن صياغة إشكالية هذه الدّراسة كما يلي: . فِيمَ يتجلّى الضّعف اللّغوي لدى متعلّمي الصّف الخامس من التّعليم الابتدائي؟ وما هي أسباب هذا الضعف؟ وما علاقته بالتقنيات المعتمدة في التّدريس وبالمحتوى التّعليمي؟

2 . أهداف الدّراسة: تستهدف هذه الدّراسة المساهمة بالتّواضع في البحث عن أسباب إخفاق متعلّم المدرسة الابتدائية، بعد خمس سنوات من تعلّم اللّغة العربية الفصحى، في امتلاك آليّات التّعبير والتّواصل، وعن أسباب فشل المدرسة الجزائرية في الوصول بالمتعلّم إلى امتلاك ناصية اللّغة والسّيطرة على النّسق الفصيح استقبالا وإنتاجا. وبناء على ما سبق، تعني الدّراسة بتحليل النّظام اللّغوي الذي ينتجه متعلّمو الصّف الخامس خلال الوضعية الإدماجيّة (التعبير الكتابي) سعيًا إلى رصد أبرز مظاهر الضّعف، والكشف عن أسباب هذا الأخير، بالتّركيز على المكوّنات الأساسية والمهمّة للكفاية التواصلية (أي قواعد اللّغة، قواعد الخطاب قواعد تداولية) مع اقتراح بعض الحلول التي تتوخّى تخطِّي تعليم اللغة الفصحى المشكلات اللّغوية التي تلازم المتعلّم إلى غاية مرحلة التّعليم الجامعي.

وقد اعتنت الدّراسة بجانبين أساسيين، وهما:

الأول: يتمثّل في وصف طبيعة الكفايات التي امتلكها متعلّمو الصّف الخامس من التّعليم الابتدائي من خلال تحليل إنتاجاتهم اللّغوية وبالتّركيز أكثر على المشكلات التي تعيق محاولاتهم للتّعبير والتّواصل باللّغة الفصحى، وقد تمّ الاعتماد على اللّغة التي أنتجها المتعلّمون كونها تعكس نوع التّعليم الذي تلقاه هؤلاء خلال السّنوات الخمس التي قضوها بالمدرسة الابتدائية.

والثاني: يتمثّل في التّعليق على بعض الأساليب التي يمارس بها المتعلّمون هذه الكفايات، أو بالأحرى أساليب وتقنيات المدرّسين في تعليم مهارة التّعبير والتّواصل، دون إغفال المضامين

ونوعية الأنماط الخطابية التي يتدرّب عليها المتعلّمون في حصص التّعبير بشقيه؛ الشّفوي والكتابي.

ملاحظات: أوّلا . لقد تمّ جمع هذه الموضوعات في نهاية شهر ماي وبداية شهر جوان، لأنّ الغرض من الدّراسة هو الكشف عن كفايات المتعلّم في **نهاية** الصّف الخامس، لكن هذه الفترة هي فترة المراجعة والتّحضير للامتحانات، وعليه فإنّ ما تمّ مناقشته في حصص التّعبير وما وجُمع من التّعابير هو مجّرد إعادة ومراجعة لما تمّ تناوله خلال السّنة، وهذا ما جعلنا نتوقّع وجود صعوبات أقلّ قبل الشّروع في التّحليل، لأنّ تكرار الكتابة في الموضوعات ذاتها، في رأينا، يساعد على التّقليل من الأخطاء، لأنّه سبق للمتعلّم أن كتب في الموضوع المقترح عليه، وتمّ تصحيح إنتاجه سابقا من قبل المدرّس.

ثانيا . إنّنا، ومن أجل معرفة قدرات الطّفل على التّعبير والتّواصل، ارتأينا أوّلا إلى ملاحظة المتعلّمين في مواقف التّفاعل الصّفي أثناء إنجاز حصة التّعبير الشّفوي، ويرجع الاهتمام بهذا الأخير قبل تحليل التعابير الكتابية (رغم استبعاد التعبير الشّفوي عن التّحليل) إلى أهمية العلاقة الوثيقة بين هذا الجانب ومقامات الحديث، حيث لا يلجأ المتعلّم إلى التّحرير إلاّ بعد مناقشة الموضوع شفويًّا مع المدرّس وبقية المتعلّمين بوضع هؤلاء في مواقف حيّة، والتّعبير عنها باعتماد الحوار والنّقاش وتبادل الآراء، مع التّركيز على الجوانب اللّغوية والتّداولية والنّصية والمعرفية والاجتماعية والتربوية، إذ يستدعي التّعبير الكتابي المناقشة والحوار وتبادل الآراء واستحضار الأفكار وتخطيط مسبق، ويتحقّق ذلك من خلال التّعبير الشفوي.

ثالثا . لقد حضرنا في حصص التّعبير الشفوي، وسجّلنا الخطوات وكلّ ما جرى بين المدرّسين والمتعلّمين من تبادلات حول الموضوعات المعالجة، إلاّ أنّنا لم نعتمد نشاط التّعبير الشفوي لإبراز كفايات المتعلّمين على التعبير والتواصل، بالرغم من أنّه هو النّشاط المناسب لذلك، ومردّ ذلك أنّ أساليب تدريس هذا النّشاط تحيل دون إمكانية تقييم كفايات المتعلّمين الخطابية وإصدار أحكام دقيقة وسليمة، والتعرّف بدقّة على مشكلات المتعلّمين في التعبير والتواصل، حيث غابت تقنيات التّعبير الشّفوي تماما، وغاب كلّ مّا يساعد على التّقييم والتّصحيح والتّطوير، وغابت التّقنيات التي تتجاوز إنشاء الجمل إلى العناية بالخطاب أو النّص، فما تمّ خلال تلك الحصص هو مجرّد مراجعة لنصوص القراءة، حيث يطلب المدرّس من المتعلّمين تلخيص النّص المدروس في حصة القراءة وتحليل النّصوص بعد أن يناقش معهم المضمون باعتماد تقنية سؤال . جواب. وغالبا ما يتعثَّر المتعلّمون في التّعبير عن فكرة ما حتّى بملفوظ قصير، فيتدخّل المدرّس باستمرار لمساعدتهم وكثيرا ما يبدأ بتقديم الجواب. ولا يحاول المدرسّون تدريب التلاميذ على نقد الأفكار، وإبداء الرأي، وتقديم

حجج...، لأنّ أسئلتهم مباشرة تخصّ مضمون نصوص القراءة المدروسة، ولا تثير تلك الأسئلة التفكير والتأويل والتحليل، ولا تستدعي تشغيل المهارات المعقّدة، ولا تجعل المتعلّم يجتهد في إعادة صياغة تلك النصوص بأساليب خاصة به، فهي أسئلة مباشرة في غاية البساطة، فلا وجود، إذن لخطابات شفوية يمكن تقييمها واعتمادها في التّحليل، ولا تقنيات تعبير يمكن تصحيحها أو تطويرها، لذا اقتصرنا على التّعبير الكتابي لما فيه من محاولات لبناء نصوص (أو خطابات).

7 . أسباب التّركيز على السّنة الخامسة: السّبب في التركيز على هذا المستوى هو أنّ الصّف الخامس يمثّل نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، حيث يُفترض أن تكتمل (في هذه المرحلة) مهارات المتعلّم اللّغوية والتّواصلية، ويتقن تعبيريْ الشّفوي والكتابي بكلّ أبعادهما ومكوّناتهما وأنماطهما، فيستقلّ لغةً، وبالتالي، يتحقّق هدف المدرسة الابتدائية من تعليم النّسق اللّغوي الفصيح في هذه المرحلة، ويكون المتعلّم على أتمّ استعدادٍ لمواصلة مشواره التّعليمي التّعلّمي في مرحلة التعليم المتوسّط، حيث يصبح قادرا على تخطّي الصّعاب التي قد تعيق هذا المشوار.

8 . أسباب التّركيز على التّعبير والتّواصل: يرتبط السّبب في التّركيز على التّعبير والتّواصل بأغراض مختلفة، أهمها:

. أنّ التّعبير بشقّيه (الشّفوي والكتابي) من أهم وظائف اللّغة وشكل من أشكال التواصل الإنساني وهو نتيجة التّواصل المستمر.

. أنّ مهارة التّعبير هي غاية تعلّم بقية المهارات اللغوية، وهي تشكّل مفتاح التّواصل والتّفاعل التّربوي والاجتماعي، هذا من جهة، وتساهم، من جهة ثانية، في تيسير المسار التّعليمي التعلّمي للمتعلّمين.

. أنّ التّعبير يُشكّل وضعية إدماجية، يركّب المتعلّم، من خلالها، مختلف مكتسباته (نحوية صرفية، معجمية، إملائية، دلالية، خطابية، تداولية، اجتماعية، ثقافية، ومعرفية) ويحرص على التّأليف بين المكتسبات السّابقة واللاّحقة، وبين هذه المكتسبات ومحيطه العام.

9 . بعض سمات متعلّم الصّف الخامس من التّعليم الابتدائي: يمثّل الصّف الخامس نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي في النّظام التّربوي الجديد (ويشكّل الصّف الرابع والخامس الطّور الثالث في هذا النظام) وينبني هذا المستوى على المستويات السّابقة. ومن سمات متعلّم هذا الصّف؛ الوجدانية والعاطفية والانفعالية، ميّالاً إلى الهدوء والإنصات من جهة (لجذب انتباه المدرّس) والحركة والنّشاط من جهة ثانية. كما يتميّز باحترام معلّميه وتقليد تصرّفاتهم وأفعالهم، وبحبه للمعرفة والاطّلاع والفضول، والميل إلى العمل الجماعي، كما يميل إلى الخيال والتصوّر والابتكار. ومن سماته العقلية الذّكاء والفطنة والقدرة على القيام بعمليات ذهنية، يفكّر تفكيرا منطقيا،

وتتجاوز لغته اللّغة البسيطة المتمركزة حول الذات، إلى التّفكير المنطقي، والتّجريد المؤسس على ملاحظة المحسوسات والأحداث، والاستدلال، واستنتاج الأحكام.

ونشير في الختام إلى أنّ هذه الدّراسة تتضمّن أربعة مباحث أساسية، المبحث الأوّل مخصّص للمشكلات التي يعاني منها متعلّم الصّف الخامس من أجل صياغة أفكاره في قوالب لغوية صحيحة، وركّزنا فيه على المشكلات المرتبطة بقواعد الجملة. المبحث الثاني خاص بمشكلات المتعلّمين في قواعد النّص وركّزنا فقط على الإحالة بالضمير وروابط العطف، والسّبب في ذلك مذكور في متن المبحث الثاني. وخصّصنا المبحث الثالث لبعض مشكلات الانسجام الدلالي في تعابير المتعلّمين. وركّزنا في المبحث الرّابع على البنية الفعلية في تعابير المتعلّمين، بالتركيز على طبيعة الأفعال اللغوية الموظّفة من قِبَل هؤلاء، وما تحمله تلك الأفعال من مقاصد تواصلية.

المبحث الأول

مشكلات الكفاية اللّغوية في إنتاجات المتعلّمين.

1 . مشكلات خاصة بالقواعد الصّوتية والإملائية.

2 . مشكلات خاصة بالتّراكيب النّحوية.

3 . مشكلات خاصة بالتّراكيب الصّرفية.

4 . مشكلات خاصة بالمعجم اللّغوي.

المبحث الأول: مشكلات الكفاية اللغوية في إنتاجات المتعلّمين.

تقديم: يدلي تحليل الكفاية اللّغوية لدى متعلّمي الصّف الخامس من التعليم الابتدائي عن الآليات اللّغوية التي يعتمدها هؤلاء للتّعبير عن موضوع ما أو للتّواصل في موقف معيّن، دون العناية، أثناء التّحليل، بالعوامل غير اللّغوية المحيطة بالتّعبير. وسيتمّ التّركيز في هذا المبحث على الكلمات والتّراكيب فقط، باعتبار أنّ الكفاية اللّغوية كما حدّدها اللّغويون، على رأسهم تشومسكي، هي القدرة على إنتاج الجمل الصّحيحة في اللّغة، لذا سيتمّ التركيز على الكفاية على مستوى التّراكيب القواعدية، أو بالأحرى على معرفة السّلوك اللّغوي الذي تضبطه القواعد على مستوى الكلمة والتّركيب. ويُعدّ التّعبير الكتابي شكلا من أشكال التواصل يستعين به المتعلّم للتّعبير عن معارفه وأفكاره، والإبلاغ عن المعاني المختزنة في ذاكرته، وتنظيمها وترجمتها في شكل رموز لغوية تشكّل نظاما خاصا به، هذا النّظام يُعتمد في الدّراسة للكشف عن مكوّناته، وما يتضمّنه من تراكيب منحرفة قابلة للتّعديل والتّطوير وإلغاء فيها ما لا يتماشى مع القواعد اللّغوية الصّحيحة (من قبل المتعلّم ذاته) وبمساعدة المناهج التّعليمية وطرائق التدريس. ونظرا لأهمية العناصر اللّغوية في عملية التّعبير والتوّاصل، وكون الكفاية اللّغوية جزءا هامًّا من الكفاية التّواصلية، فإنّ الطريقة التي تُصاغ من خلالها الأشكال والتراكيب تُفسِّر جانبا من جوانب الكفاية التواصلية لدى المتعلّم. لكن النّتائج التي يسفر عنها تحليل الكفاية اللّغوية لا تعكس بالضّرورة حقائق عن الكفاية التّواصلية ككلّ، بل تعكس حقائق لغوية وليس إلاّ. وعليه، حاولنا من خلال هذا المبحث إبراز المشكلات التي تعيق محاولة متعلّم الصّف الخامس إخضاع العناصر اللّغوية التي يستخدمها للنّظام الذي يضبط هذه العناصر، ووصف مدى قدرة هذا المتعلّم على التّحكم في الظّواهر الصّوتية والإملائية والصّيغ الصّرفية والنّحوية والمعجمية التي يستدعيها أي تعبير أو تبليغ رسالة ما بالنّسق اللغوي الفصيح في المستوى المذكور، بالتركيز على قواعد الجملة وعلى السّياق اللّغوي المحيط بعناصر التراكيب، مع العلم أنّ اللّغة التي ينتجها المتعلّم هي مؤشر أساسي عن نوع التّعليم الذي تلقّاه خلال خمس سنوات قضاها في تعلّم هذه اللغة.

ويشير الجدول التالي إلى العدد الإجمالي للتعابير التي تمّ قراءتها وتحليلها، واستُخلِصت منها أهم المشكلات اللّغوية التي تعترض إمكانية المتعلّمين، في نهاية الصّف الخامس، من الاستخدام الصّحيح للأشكال اللّغوية.

جدول إحصائي لعدد التعابير المحلّلة:

	الموضوع	عدد التّعابير.
1	فوائد الخضر والفواكه	23
2	وصف شخص	23
3	المحافظة على البيئة	20
4	أهمية الشجرة وفوائدها	19
5	تلخيص نص: الأصدقاء الثلاثة	21
	المجمـــــــــــــوع	**106**

الجدول (1)

لقد عالجت هذه الدّراسة، كما يتّضح من خلال الجدول (1) خمسة موضوعات مختلفة، وبلغ عدد التّعابير المحلّلة مائة وستة (106) تعابير دون أن نأخذ بعين الاعتبار، أثناء التّحليل، إمكانية اختلاف قدرات المتعلّمين باختلاف الموضوع المعالج، وباختلاف المدارس والمدرسين والظّروف المحيطة بالمتعلّمين، بل أحصينا التّعابير، ثمّ أحصينا المشكلات ووصفناها كما لو أنّ جميع التّلاميذ عالجوا موضوعا واحدا، وينتمون إلى مدرسة واحدة، وقسم واحد.

ويُقدّم لنا الجدول التالي إحصاءً للصّعوبات التي تكرّرت مرات عديدة في إنتاجات المتعلّمين لأنّه لا يمكن الحكم على مشكلة ما بارزة في تركيب لغوي ما بأنّها صعوبة يعاني منها المتعلّمون إلاّ إذا تكرّرت أكثر من مرة في التّعبير الواحد، وتكرّرت أيضا لدى أكثر من ثلاثة تلاميذ. وقد اكتفينا في هذا المبحث بتقييم الجانب الشّكلي بالتّركيز على القواعد الإملائية والنحوية والصرفية والمعجمية.

جول إحصائي للمشكلات اللّغوية في إنتاجات التلاميذ

المشكلات في جانب من الكفاية	تكرارها في العينة	النسب المئوية
في القواعد الصّوتية والإملائية	248	٪23,96
في القواعد النّحوية	491	٪47,43
في القواعد الصّرفية	153	٪14,78
في القواعد المعجمية	143	٪13,81
المجمـــــــــــــوع	**1035**	

الجدول (2)

نتبيّن من قراءة الجدول أنّ مجموع الصّعوبات اللّغوية المستخلصة من (106) تعابير قد بلغت ألف وخمس وثلاثين (1035) مشكلة، تتصل هذه الأخيرة بمختلف جوانب الكفاية اللّغوية (الصوتية والإملائية، والصرفية والنحوية والمعجمية). كما تبيّن أنّ الصّعوبات التي تكرّرت بعدد أكبر وبنسبة أعلى وهي(47,43٪) تمثّلت في التّراكيب النّحوية؛ من حيث الإعراب وتوظيف حروف الجر وغيرها من الصّيّغ النّحوية التي شكّلت عائقا أمام قدرات المتعلّمين على بناء تعابيرهم بناءً محكما بالإضافة إلى فشلهم، في كثير من الأحيان، من توظيف القواعد الإملائية والصّرفية والمعجمية توظيفا سليما، ممّا أدّى بكثير منهم إلى ارتكاب أخطاء مختلفة ومتنوّعة، وما أثّر سلبا على مضامين إنتاجاتهم. وسنعرض فيما يلي نتائج كلّ جانب على انفراد:

1 . مشكلات خاصة بالقواعد الصّوتية والإملائية: من أهم المبادئ التي ينبغي أن يلتزم بها متعلِّم الصّف الخامس (وأي مستوى آخر) هو النّطق الصّحيح لأصوات اللّغة العربية وفق صفاتها ومخارجها، ورسم الحروف رسما صحيحا وفق ما تنصّ عليه القواعد الإملائية. ويستوجب على المدرّسين العناية بالصعوبات التي تعيق النّطق الصحيح لبعض الأصوات، وبالخلط الذي يبديه المتعلّم في كتابة بعض الحروف... الخ، منذ المراحل التّعليمية الأولى، تجنّبا لمثل هذه المشكلات في المراحل المتقدّمة. وقد تتأثر لغة الطّفل (لغة المدرسة) باللّهجة التي يتحدث بها في المحيط، فينطق مثلا (التاء) (تس) أو ينطق (القاف) (جيما) أو (الظاء) (ظادا)... الخ، وقد يخلط أيضا بين الأصوات المتقاربة المخارج، كأن يخلط بين (اللاّم) و(الرّاء) أو بين (السّين) و(الثّاء)... ويؤثّر ذلك كلّه سلبا على طريقة كتابته للحروف. كما يخلط، أثناء **الكتابة**، بين الحروف المتشابهة (كما تبيّن في تحليل المدوّنة) كخلطه بين (الفاء) و(القاف) وبين (الجيم) و(الحاء) و(الخاء) وخاصة بين (الطاء) و(الظاء) و(الضاد) وهي ظاهرة تكررت كثيرا في التّعابير التي تمّ تحليلها. وهذه المشكلات إن لم تعالج فورا، وفي المراحل الأولى، سوف تصبح عادة تلازم المتعلّم طوال مشواره التّعليمي التعلُّمي، إذ نجد طلبة جامعيين في أقسام اللّغة يخلطون نطقا وكتابة خاصة بين (الظاء) و(الضاد). ويوضّح الجدول التّالي الصّعوبات التي يصادفها تلاميذ الصّف الخامس في كتابة بعض الحروف العربية، وعجزهم عن التمثّل لبعض القواعد الإملائية البسيطة (ما يناسب مستواهم).

جدول إحصائي لصعوبات المتعلّمين في كتابة الحروف والتمثّل للقواعد الإملائية:

نوع المشكلة	تكرارها في العينة	النسبة المئوية
استبدال الحرف	44	٪17,6
تقصير الصوائت أو إطالتها	79	٪31,6
حذف حرف أو وضع حرف مكان حرف آخر	63	٪25,2
كتابة الهمزة	36	٪14,4
كتابة التّاء في آخر الكلمة (تاء مفتوحة أو مربوطة)	28	٪11,2
المجمـــــــــــــــوع	**250**	

الجدول (3)

لقد تمكّنا من خلال تحليل إنتاجات المتعلّمين الكتابية من تشخيص أبرز المشكلات التي يعاني منها متعلّمو الصّف الخامس في كتابة بعض الحروف العربية، وفي تطبيقهم للقواعد الإملائية أثناء التّعبير والتواصل الكتابيين. ومن الحقائق التي كشفت عنها الدّراسة أنّ تلميذ هذا المستوى لا يجد صعوبات كثيرة في كتابة حروف اللّغة العربية وفي القواعد الإملائية أيضا، وذلك نظرا لقدرته قادر على تخطّي مثل هذه المشكلات حتى ولو كان ذلك من خلال تعلّمه الذّاتي، إذ يعتمد كثيرا على نفسه في القراءة والكتابة والمطالعة خارج القسم، إلى جانب ما يتلقّاه في المدرسة من تدريبات مختلفة، ذلك يساعده على استضمار النّظام التّرمزي للّغة العربية وقواعد كتابة الحروف والكلمات، إلاّ أنّ المتعلِّم في هذا المستوى لم يستضمر هذا النّظام على وجه كامل، ممّا أدى به إلى الوقوع في أخطاء كثيرة، إلى حّد اللّبس في بعض دلالات الألفاظ والتراكيب المنتجة. وقد بلغ عددُ الصّعوبات التي أحصيناه من الإنتاجات المحلّلة مائتين وخمسين (250) حالة، تشمل خمس ظواهر بارزة، وهي تتمثّل في:

أ . الاستبدال بين الحروف: يتعلقّ الأمر في جميع التعابير بالاستبدال بين الحروف المتشابهة من حيث الشّكل أو المخارج، حيث استخلصنا أربع وأربعين (44) حالة بنسبة (17,6٪) من العدد الإجمالي للصّعوبات الخاصة بكتابة الحروف والصعوبات الإملائية، لاسيما الاستبدال بين (الظاء) و(الضاد) و(الطاء) و(الصاد). ويمكن عرض نماذج توضّح كيفية استبدال المتعلّمين للحروف في ما يلي:

* استبدال (الضّاد) (ظاءً): ينهظ/ أفظلها/ حظّرت (في التركيب "حظّرت أمّي الأكل)/ ظِرسي/ حامظة /الحامظية/ تظرّ/ مُخْظرّةٌ / النّاظِجة/...
* استبدال (الظّاء) (ضادا): ينضرون، انتضرنا، ضلتُ مريضا، ضاهرة، نحافض ...

* استبدال (الدّال) (طاءً): (عطس) بدلا من (عدس).
* استبدال (الطّاء) (صادً): (نصبخ) بدلا من (نطبخ) و(نقصع) بدلا من (نقطع) ...
* استبدال (التّاء) (طاءً): فيطامين، البطرول...
* استبدال (النّون) (لاما): في كلمة (غليّةٌ) بدلا من (غنيَّةٌ)، (يَغْني) بدلا من (يغلي).
* استبدال (الصّاد) (سينا): المسانع (مصانع) / مسفاة (مصفاة)...
* استبدال (النّون) (لاما): البنزيل (وردت عدة مرات).
* استبدال الواو ميما: الأمساخ بدلا من الأوساخ / مسخ/ فقد تكرّر لفظة (الأمساخ عدّة مرات).
* استبدال (السّين) (صادا): صورة قرآنية بدلا من (سورة قرآنية).
* استبدال (الشّين) (سينا): أسعَّة (أشعّة)، السّجرة (الشّجرة)...
* استبدال (الذّال) (ضادً): (أضْكُرُ) بدلا من (أذكر)...
* استبدال (العين) (هاءً): (شبهتُ) بدلا من (شبعت).

ولا ترجع هذه الصعوبات، في جميع الأحوال، إلى جهل المتعلّم كيفية كتابة الحرف، أو إلى عدم تمييزه بين الحروف، وإنّما قد ترتبط بعدم تداول الكلمة بكثرة في محيط المتعلّم (لم يتعوّد على رؤية صورتها التّرميزية وسماعها أيضا أو النطق بها) فلم يتدرّب كثيرا على الوظائف التّمييزية لحروفها. ويتّضح ذلك في كتابتهم الخاطئة للكلمات التالية (الفيطامين، البطرول، المسفاة المسانع...) إلاّ أنّ الكثير من هذه الصعوبات يرتبط بانعدام القدرة على التّمييز بين الحروف خاصة عدم التمييز بين (الظاء) و(الضاد) شكلا ووظيفة، ويتبيّن ذلك في الأمثلة المذكورة في الأعلى. وقد وردت مثل هذه المشكلات في سياقات لغوية كثيرة تؤكّد عدم تركيز المتعلّمين واضطرابهم أثناء الكتابة، كما يُلاحظ ذلك في التّعبير التّالي:

. **(أختارُ السّبانخ لكن غلية بالحديد وفتمنات ويقي الأجسامنا من الأمراض كما نصبخ سبانخ نقصع سبانخ إلى مربعات ثمّ نغسلها ونعملها داخل صحن ثمّ نصيف فلفل أحمر والملح وبطاطا وطماطم والبطال ونعملها داخل مقلة).**

نجد أنّ المتعلّم يكتب أحيانا حرف (الطاء) بكيفية صحيحة، وأحيانا أخرى يستبدله (صادا). كما استبدل (الصاد) (طاءً) في كلمة (البطال) بدلا من (البصل).

وما لوحظ أكثر في المدوّنة هو أنّ الخلط بين (الظاء) و(الضاد) من الظواهر الصوتية الأكثر انتشارا في كتابات المتعلّمين، وذلك بسبب التّقارب الشّديد بين (الظّاء) و(الضّاد) من حيث المخارج والصّفات، وأنّ الاستعمال الشّفوي يميل إلى نطق (الظّاء) (ضادا) والظاهرة هذه منتشرة في لهجات

المحيط، وامتدّ تأثيرها إلى لغة المدرسة، ممّا جعل المتعلّم لا يميّز بين المواضع التي تستدعي حرف (الظّاء) والتي تستدعي حرف (الضّاد) أثناء الكتابة.

والصّعوبات التي سجلناها ليست مجرّد أخطاء عابرة، بل هي مشكلات حقيقية، حيث إنّ المتعلّم عندما يكتب يُترجم الحروف كما ينطقها، هذا يعني أنّ مصدر المشكلة هي في النطق أوّلا ثمّ في الكتابة. فالمتعلم الذي كتب (عطس) بدلا من (عدس)/ و(أضْكُر) بدلا من (أذكر)/ و(الفيطامين) بدلا من (الفيتامين)/ و(شبهت) بدلا من (شبعت)...الخ، هو، وبِكل سذاجة، يترجم ما ينطق به في الواقع. أمّا الذين كتبوا (**صورة** قرآنية) بدلا من (**سورة** قرآنية) فإنّ الصّعوبة ترتبط بانعدام القدرة على التّمييز بين مدلوليْ المفردتيْن (سورة، وصورة) يعني أنّ المتعلّمين يعرفون المفردتين، لكنهم يجهلون استعمالهما في السّياق اللّغوي. وقد تكرّرت هذه الصعوبة لدى التّلاميذ الذين عالجوا موضوع (فوائد الشجرة) كون معظمهم قد استشهد بآية قرآنية ترشد النّاس إلى الحفاظ على (الشجرة) وهذا الموضوع قد عولج من قبل، فيظهر أنّ هناك اتّفاق مسبق على الاستشهاد بهذه الآية، فهي الوحيدة التي تكرّرت في التّعابير كلّها.

وما يمكن أن نختم به هذا العنصر هو الإشارة إلى أنّ الصّفات التّمييزية بين الحروف هو أساس قيام الدّرس الصوتي عند الغربيّين وعند العرب على حدّ سواء، وذلك نتيجة ما يُحدِثه استبدال الحرف أو حذفه أو زيادته من تغيير في مدلول الكلمة، أو في تحريف هذا المدلول. وعلى هذا الأساس، ندعو المدرّس إلى العناية بمخارج الأصوات وصفاتها ووظائفها التّمييزية في لغة المتعلّمين الشّفوية، وتدريبهم على التّرميز الصّحيح، بل ينبغي أن يكون نطقه وكتابته (هو نفسه) سليميْن حتى يكون نموذجا يُقتدى به، علما أنّ الفهم (استقبالا وإنتاجا) لا يتحقّق إلاّ بالنّطق الصّحيح والكتابة السّليمة.

ب . تقصير الصوائت أو إطالتها: من أبرز الصعوبات الإملائية التي يصادفها المتعلّمون وهم في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، الخلط بين الحركات الطّويلة والحركات القصيرة، إذ بلغت نسبة تكرار هذه الصعوبة في التّعابير التي تمّ تحليلها (31,6٪) وهي أكثر الصّعوبات الإملائية شيوعا كما اتّضح في الجدول السّابق، ويمكن ربطها أيضا باختلالات يعاني منها المتعلّمون في نطق الحروف، وهم يترجمون الكلمات كما ينطقونها.

ونظرا لقلّة عناية كثير من المدرّسين بتصويب الجانب النّطقي، انعكس ذلك سلبا على لغة المتعلّمين، إذ تبيّن أن الأغلبية منهم تخلط بين هذه الحركات في الكتابة أيضا، ولا تدرك السّمات التّمييزية لهذه الحركات، وما يمكن أن تؤدّيه هذه الأخيرة من وظائف (صرفية ونحوية) وما يحدثه تغيير الحركة من تغيير في الدّلالة، علما أنّ أساس قيام النّحو العربي (إلى جانب الدّرس

الصّوتي) هو الحركات وما أفرزه عدم ضبطِ هذه الأخيرة من مشكلات دلالية، خاصة في القرآن الكريم. وفي ما يلي نماذج من كتابات المتعلّمين توضّح خلطهم بين الحركات الطويلة والقصيرة:

* تقصير الصّوائت: (الفتمين) / (مقلة) أي مقلاة / (الفَوَكِه) / (الشَّحِنات) / (هو يعط لَنَ) أي يعطي لنا / (عصِرٌ) أي عَصِير / (قَمَتُه) أي قامتُه / (البقي) الباقي / (هذ) / (قَلَتْ أمّي)...

* إطالة الصوائت: (هاذا) / (فلفول) / (توفيده) أي تفيده / (قُلْتُو) / (بِيها) / (أَسْوادٌ) / (كذالك) (لي تقلّل) أي لتقلّل / (السّابانخ) أي السبانخ / (كَاغَاز)...

والحلول لمثل هذه الصّعوبات بسيطة جدا، تتعلّق بالتّدريب المستمر على النّطق الصّحيح للحروف داخل الكلمات والتّراكيب في مرحلة مبكرة، وعلى ترميزها أيضا، فإذا اكتسب المتعلّم نطقا سليما للحروف، سهُل عليه ضبط كتابتها.

جـ - حذف حرف أو وضع حرف مكان حرف آخر: تكررت هذا الصعوبة ثلاث وستين (63) مرة في (106) ورقة، وذلك بنسبة (25,2٪). ومن الأخطاء الواردة في تعابير المتعلّمين بخصوص هذه الظاهرة:

* حذف حرف معيّن: (يقوِّ الجسم) / (الغاب) بدلا من الغابة / (بِلْحمص) / (البرتقال يعط الناس قوت) (الكسجين) / (الغَزَات) / (السَيَرَات) / (لْكَئِنَات)...

* وضع حرف مكان حرف آخر: لم ندرج هذه الصعوبة ضمن ما أشرنا إليه بـ (استبدال الحرف) وهذا للتّمييز بين صعوبات ناجمة عن استبدال الحروف بسبب تقاربها في المخارج أو الصفات أو فيهما معا (فالأمر فيها متعلق باختراق قواعد صوتية) وبين حذف أو زيادة حرف أو وضع حرف مكان حرف آخر نتيجة جهل المتعلّم الصورة التّرميزية للفظة معيّنة (فالأمر يتعلّق بمشكلات في امتلاك القواعد الإملائية وتوظيفها). وفيما يلي نماذج من المدوّنة:

. (وجبتَنْ) وجبةً / (أنف الونزة الخنازير) الفلونزا الخنازير / (فيهى) فيها / (الأخرا) / (الحُمتُ) أي الحُمى / (دائمَنْ) / (ثِمَيرَها) أي ثمارها / (مفداة) أي مفيدة...

يتّضح لنا من جديد، ومن خلال هذه النّماذج، أنّه يصعب على المتعلّمين التحكّم في وضع حركات المدّ الطّويلة (الصوائت الطويلة) في السّياق لأداء وظائفها، يعني أنّ الحرف بمعزله ممكن، أمّا في السّياق فيُوضع بطريقة عشوائية (فيهى، الأخرا، ثميرها، مفداة، يقوّ، السيرات لْكئنات...) إضافة إلى أخطاء أخرى وهي قليلة، ككتابة الحروف كما تُنطق (وجبَتَن، بِلْحمص...) أو حذف حرف من الكلمة (الغاب، الكسجين...) وكل هذه الصّعوبات يمكن إرجاعها إلى عدم تدريب المتعلّمين على القواعد الإملائية تدريبا وظيفيا يعتمد تقنيات فاعلة. فينبغي ألاّ يقتصر التّدريب على الكتابة الصّحيحة في حصة الخطّ أو الإملاء فحسب، بل على جميع الأنشطة

اللّغوية، خاصة حصص القراءة، حيث يتمّ من خلال هذا النّشاط الاتّصال البصري بالحروف، ممّا يساعد على الرّبط بين السّمات النّطقية للأصوات وأشكالها الترّميزية.

د - مشكلات في كتابة الهمزة: يعاني المتعلّمون، في مختلف مراحل التّعليم، صعوبات في كتابة الهمزة، وهذا بسبب تنوّع أشكال كتابتها واختلاف هذه الأشكال باختلاف المحيط اللّغوي للهمزة، إضافة إلى تركيز المدرّسين أكثر على تلقين قواعد كتابة هذا الحرف على حساب وظائفه واستعمالاته. فكثيرا ما نجد المتعلّم قادرا على استظهار القاعدة، لكنه يفشل في توظيفها في كتاباته. وقد تكررت هذه الصّعوبة في إنتاجات المتعلّمين ستَّ وثلاثين (36) مرة بنسبة (14,4٪) وهي تشمل مختلف مواضع كتابة الهمزة (في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها) إضافة إلى صعوبة تمييزهم بين همزة الوصل وهمزة القطع. وفي ما يلي نماذج من المدوّنة:

. (أَنْكله) / (مَجِيأ) / (مُطْمأِنّ) / (رِأةٌ) / (الآشعة) / (جُزْءٌ) / (إسم) / (إشتريتُ) / (إختنق) (الأنسان) / (إبنتي) / (انّه) / (ان)... الخ.

و . مشكلات في كتابة (التاء) في آخر الكلمة: مشكلة وضع (التّاء) في آخر الكلمة ليست إملائية فحسب، بل ترتبط بضعفٍ في الكفاية النّحوية أيضا، حيث يوجد متعلّمون لا يميّزون بين الاسم والفعل، فيكتبون الأفعال بالتّاء المربوطة (عَملَةْ، تفرجةُ، صنعةْ، قامةْ، وضعةْ) والأسماء المؤّنثة . المفردة بالتّاء المفتوحة كما في (خَصَتًا، جيِّدتً، قوَّتٌ، قَرُورَتٌ، المقلتُ، مِصْفَاتٌ الْحَيَاتُ، وَرْدَتٌ، مُتعجِّبَتٌ، بِدقَّتٍ، ثَرْوَتٌ...). وقد يضعون (تّاءً) مربوطة في نهاية الجمع المؤنث السّالم (الدَّراجاة، الطاولاة، القاروراة...) حيث تكّررت هذه المشكلة ثماني وعشرين (28) مرة بنسبة (11,2٪) فهي ليست شائعة بكثرة في إنتاجات تلاميذ السّنة الخامسة، وهذا ما بيّنه الجدول (3) ومردّ ذلك أنّ كتابة (التّاء) في نهاية الكلمة يتّخذ شكلين فقط، كما أنّ قواعد كتابتها بسيطة، فلا نجد تلميذا نجيبا يعاني صعوبة في كتابة التّاء كما هو عليه الأمر بالنسبة للهمزة.

وقد لاحظنا، إلى جانب الأخطاء المذكورة في الأعلى، وجود أخطاء أخرى لكنها قليلة جدا كإدماج كلمتين في كلمة واحدة في عبارات: ردّتلي (ردّتْ لي) مهي (ما هي) / سُبحانهو تعالى (سبحانه وتعالى) ولم نَقم بإحصائها لأنّها تكرّرت ثلاث مرات فقط، وقد سجّلنا أيضا غيّاب التّشديد فوق الحروف المضعّفة، وغياب تام للشّكل على الحروف لضبط النّطق، ولاحظنا أيضا رداءة الخطّ في كثير من التّعابير، وكثيرُ هم المدرِّسون الذين لا يوجّهون عناية لمثل هذه الأمور حتى تصبح عادات سيئة تتجسّد في كتابات المتعلّمين، ممّا يؤثّر سلبا على وضوح مدلولات صيَّغهم وتعابيرهم.

2 - مشكلات خاصة بالتّراكيب النّحوية: يحمل كل تركيب من التّراكيب اللّغوية (أو ما يسمى عند الوظيفيين بـ**الأفعال اللّغوية**) التي ينتجها المتعلّم في تعبير ما وظائفّ تبليغية تواصلية تتبني

عليها مقصدية هذا التعبير. ولكي يُبلغ المتعلّم عن مقاصده بدقة، ينبغي أن تكون الرّسالة التي تنقل تلك المقاصد سليمة من جميع النّواحي، لاسيما النّحوية منها، وبالتالي، يمكن الحكم على قدرات المتعلّم على استعمال القواعد استعمالا وظيفيا سليما. لكن الجدول رقم (2) يوضّح لنا أنّ الضّعف اللّغوي الذي يعاني منه متعلّمو الصّف الخامس يكمن في الجانب النحوي بالدرجة الأولى، إذ أحصينا أربعمائة وإحدى وتسعين (491) مشكلة نحوية بنسبة (47,43٪)، من مجمل المشكلات اللّغوية، وهذه النّسبة ترتبط بالمشكلات التي يعانيها المتعلّمون على مستوى التركيب، لأنّ ما يرتبط بأدوات الرّبط والإحالات (الاتساق النحوي) على مستوى النّص، قد خصصنا له المبحث الذي يلي. وسنعرض في الجدول التالي الفئات التي صُنّفت تحتها المشكلات النّحوية المستخلصة من تحليل التّراكيب اللّغوية الواردة في تعابير المتعلّمين:

جدول إحصائي للمشكلات النّحوية في إنتاجات المتعلّمين:

موضع المشكلة	تكرارها في العيّنة	النسبة المئوية
في (ال) التعريف	93	٪ 18,94
في الإعراب	92	٪18,73
في استعمال حروف الجرّ	77	٪15,68
في المطابقة	55	٪11,20
في عدم إتمام الجمل	39	٪7,94
في الرّتبة	37	٪7,53
صعوبات نحوية أخرى متنوّعة	98	٪19,95
المجمـــــــــــوع	**491**	

الجدول (4)

يبيّن الجدول (4) أنّ مشكلات المتعلّمين في الجانب النّحوي تتمثّل في:

<u>أوّلا</u> . مشكلات في استخدام (الـ) التّعريف: وهي تأتي في مقدمة هذه المشكلات بنسبة (18,94 ٪) حيث إنّ معظم الصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون عند صياغة تراكيبهم اللّغوية تكمن في كيفية توظيفهم (ال) التّعريف في السّياقات اللّغوية، إذ يتخبّط المتعلّمون عشواء في وضع هذه الأداة أو إسقاطها، لهذا كان الجزء الأكبر من تراكيبهم في غاية الرّكاكة، ومنحطّ في الغالب بسبب عجزهم عن توظيف الأداة المذكورة سابقا.

* فتارة يسقطونها لصالح تنكيرٍ غير مناسبٍ، في مثل: (. برتقالٌ فاكهه مفيدة وغني بالفتمين...) / (إذا أكلت سبانخ أو عدس من أفضل أن تزيد برتقال أو عصير بالبرتقال) / (نأكل بكثرة البرتقال وبطاطا وجزر...) / (أخذت طماطم وفلفل أحمر...) / (ذهبت إلى سوقٍ إشتريت سبانخ) (مستشفَى متكثّر بناس) / (أنواع تلوثٍ هي: ...) / (كما حدث في ولايات المتحدة) / (يمكنكم عَمَلٌ فيها) / (صباح الخير أيها شباب) ، (عمر يحب تحديق في سماء) / (من فوائد الشجرة منعها لتصحّر) / (تلوث البيئي هو:...) / (ولذا نحافظ على يابسٍ لأنّه شيء مهم لإنسان ولي كائنات الحية..)... الخ. فهم يسقطون "ال" التعريف من **أسماء التّعميم**.

* وتارة أخرى يضعونها في موضع يستدعي التّنكير، في مثل:

. (السبانخ يعطي للأجسامنا طاقة) / (والحديد مفيد الصحة الجسم الإنسان) / (... ويقي الأجسامنا من الأمراض) / (الفوائد السبانخ هي ....) / (الطبيب يفحص بالدقة) / (الأيام الشتاء)/ (الأشجار البرتقال) / (يتلوث البحر بعدة الغازات) / (...عنده الأرض وراء الجبل (أي قطعة أرض)/ (الشجرة الكائنات الحية) / (تزين الطبيعة بالأوراقها) / (وصف الجمال الطبيعة) / (الشجرة الفوائدها هي...) / (الشجرة مخضرة بالأوراقها) / (يجب على الإنسان بإقلال المصانع)... الخ.

إنّ مشكلة المتعلّمين أنّهم، وفي غالب الأحيان، يعرّفون الاسم بالإضافة مع الحفاظ على أداة التعريف "**ال**" (للأجسامنا، بالأوراقها...). وتُبيّن هذه النّماذج وجود متعلّمين لا يميزون بين (الصفة والموصوف) و(المضاف والمضاف إليه): (الصحة الجسم الإنسان) / (عطلة الصيفية)...، إضافة إلى عدم تدريبهم، ضمنيا، على التّمييز بين العام والخاص من الأسماء.

ثانيا - صعوبات في الإعراب: تكرّرت هذه المشكلة بنسبة 18,73٪، وتصبّ في إعراب المفعول به واسم كان وخبرها واسم إنّ وخبرها والمبتدأ والخبر. وفيما يلي نّماذج من تعابير المتعلّمين:

- (أخذتْ فلفلٌ أحمرٌ...) / (إذا أكلت عدسٌ من أفضل أن تزيد برتقالٌ أو عصير) / (... لكي يصبح جسمنا قويٌّ وينمو) / (شاهدت في التلفاز أنّ رجلٌ يتكلم عن الفواكه...)/ (وجدتُ أناسٌ كثيرون) / (فهو حقا طبيبا ماهرا) / (كان الطبيب مبتسمٌ) / (إنّ هذا الطبيب رائعا حقا) (أخلاقه حسنة وبشوشا) / (... والله لا يحب المسرفون) / (بدأ الصديقين...)... الخ.

إنّ الإعراب هو نواة اللّغة العربية وينبني عليه النّحو العربي برمّته، إذ يرتبط إتقان الأداء اللّغوي السّليم للنّسق اللّغوي الفصيح بمدى قدرة الفرد (المتعلّم) على ضبط الكلمات بالشّكل، وأنّ عدم التّمكن من شكل الحروف في التركيب سيؤدّي حتما إلى الانحراف عن الاستعمال الصّحيح للّغة. ومن أجل تخطّي هذه الصّعوبة، ينبغي تجنّب تلقين المتعلّمين المعارف عن اللّغة وما ينبغي أن تكون عليه القواعد، وتدريبهم، في مقابل ذلك، على الاستعمال الوظيفي للحركات الإعرابية

بعفوية حتى تُسْتَضْمر وتصبح ملكة لديهم، وبالتّالي، يتمكّنون من إدراك وجه الصّواب عند النّطق بالكلمات في سياقات لغوية وغير لغوية.

ثالثا . مشكلات في استعمال حروف الجرّ: تكرّرت هذه المشكلة سبع وسبعين (77) مرة بنسبة (15,68٪). وقد كشف تحليل إنتاجات المتعلّمين عن تمكّنهم الصّاعد من حروف الجرّ بكلّ أنواعها، واتّضح أنّ عددا كبيرا منهم قد نوّع في توظيف هذه الحروف، لكن مشكلتهم تكمن في عجزهم عن توظيف هذه الحروف توظيفا دقيقا وسليما بسبب عدم تمكّنهم من التمييز، ضمنيا، بين معاني هذه الحروف. فمنهم من وظَّف (الباء) مكان (من) ومن وظّف (عن) مكان (في) ...الخ وهناك مواضع يعجزون فيها عن توظيف الحرف، ومواضع أخرى يحذفون فيها الحرف فيختلّ المعنى.

* نماذج من إنتاجات المتعلّمين عن التوظيف الخاطئ لحروف الجرّ:

. (يرشدنا القرآن عن البيئة) / (التلوّث يمنع الهواء بالاختلاط...) / (... ترغمنا للحفظ على البيئة) (البيئة عضو لحياة الإنسان) / (يجب للإنسان أن يحافظ على البيئة) / (الأصدقاء الثلاثة يختلفون عن طباعهم) (يوبّخه بإهماله وكسله) / (حضّرت أمي وجبة من السبانخ بالحمص) / (تفرجت في التلفاز...) (الفواكه التي أعجبت لي) / (... ننزعه في الفرن) / (البرتقال مفيدة في الجسم) / (نعاني بالفقر الدّم) / (يجب أن نأكل في الأقل خمسة فواكه) / (فحتى أن رأى الطبيب الشيخ حتي أدخله إلى عيادته) / (أعطى له وصفة من الدواء للشفاء) / (تمنع على الانجراف) / (تُصنع الأثاث بأخشابها)... الخ.

* نماذج عن حذف الحرف مع اختلال المعنى:

. (وهي أيضا علاج واحد بعض الأمراض) / (أشياء مضرة كثير) / (يحلم أن...) / (فكَّر أن يزرع...) / (الشجرة ملطفة الجو) / (ثمارها تهديها الإنسان) / (حملات تطوّعية التشجير) / (نحافظ على البيئة بمنع الأشخاص رمي الأوساخ إلى المحطات)... الخ.

* نماذج عن تراكيب يضع فيها المتعلمون حروف الجرّ بطريقة عشوائية ولا يستدعيها الأمر فيحدث حشوا وتحريفا في المعنى أيضا: (التلوث ثلاثة أنواع للطبيعة) / (أعطتني أمي فاكهة من البرتقال) / (إذا أكلت عدس من أفضل أن تزيد بالبرتقال) / (أمي سهرت علي من لما كنت صغيرا)... الخ.

يُلاحظ وجود حالات كثيرة (معظمها لم يُذكر) حيث تعذّر على المتعلّمين وضع الحرف المناسب في المكان المناسب، وبالتالي، نتساءل . ما الهدف من اكتساب عناصر نحوية دون المقدرة على توظيفها؟ وعليه، ينبغي على المدرّسين الوعي بأهمية هذه المشكلة، وأن يوجّهوا العناية ليس فقط

لتعليم حروف الجرّ، بل للتمييز بين مختلف معانيها بتوفير إمكانيات توظيفها في سياقات متنوّعة لإدراك العلاقات التركيبية بين كلّ حرف والعناصر المحيطة به في التّركيب.

رابعا . في المطابقة: تكرّرت هذه المشكلة خمس وخمسين (55) مرة بنسبة (11,20٪) وتمثّلت أكثر في انعدام المطابقة بين المعطوف والمعطوف عليه، وبين الصّفة والموصوف، وأحيانا بين الضّمير وما يحيل عليه في النّص، وذلك كما يلي:

* **تكون إمّا من حيث النّوع:** ويمكن إدراج هذا العنصر ضمن الصّعوبات الصّرفية أيضا، لكن بما أنّ الأمر متعلّق بالضّعف في توظيف علامة المذكّر والمؤنّث في التّركيب، أدرجنا هذه الصعوبة ضمن المبحث النّحوي. وفيما يلي نماذج من إنتاجات المتعلّمين:

. (بشرته ناعم) / (بشرته أبيض) / (شعره سوداء) / (هذه هي وصف خارجي...) / (كان العيادة مملوءة) / (الشجرة لا نقطعه) / (الأثاث المنزلي) / (أثاث مختلف) / (قدَّم لهم الأرض فقسموه إلى ثلاثة أجزاء) / (الأرض شاسع) / (الكائنات الحي) / (البيئة له) / (البيئة يجب أن نحافظ عليه)/ (إحدى البحار)/ (إحدى الأيام)/ (فواكه غنيّ...) / (قوة كبير)/ (يشرب مرة ثاني) (فوائد كثير) / (فيتمينات كثير) / (برتقالة فاكه مفيدة وعنيٌ بالفتمين وهي لذيذ) / (البرتقال فواكه غنيّ بالفيتامينات)/ ((السبانخ مفيدة للجسم (...) غني بالحديد، (...) وهو لذيذ)) (الحرارة الشديد) / (كائنات حي)... الخ.

* **أو من حيث التّعريف والتنكير،** في مثل: (غنية بالحديد وفيتمينات) / (نأكل البرتقال وبطاطا وجزر) / (... إنّها حقول والجبال والبحاري) / (دخان المصانع وسيارات) / (تبديل السيارات وشاحنات بدرجات) / (الأمراض الصدرية وتنفسية) / (مكسوة بأوراقها مخضرة)... الخ.

خامسا . عدم إتمام الجمل: تكررت هذه الصعوبة تسع وثلاثين (39) مرة بنسبة (7,94٪) حيث تختلف العناصر المكوِّنة للجملة من سياق إلى آخر، إلاّ أنّ الأساس في كلّ جملة هو توفّرها على العناصر الأساسية كالمسند والمسند إليه، إلى جانب ما تشترطه كلّ جملة من عناصر متمّمة لها حسب ما يتطلّبه السّياق اللّغوي والظّرف التي تُستعمَل فيه الجملة؛ مفعول به، مضاف ومضاف إليه، جار ومجرور، مفعول مطلق... الخ، ولا يحصل معنى التّركيب إلاّ بتوفير جميع العناصر اللاّزمة لتحصيله، وإنّ حُذف عنصر ما ينبغي وجود قرينة لفظية أو معنوية يُدرك من خلالها المعنى المقصود من الكلام المحذوف.

ويلاحظ من خلال الجدول(4) ورود كثير من التراكيب النّاقصة في التعابير، ويرجع عدم اكتمال تلك التراكيب إلى أكثر من سبب، منها ضعف قدرات بعض المتعلّمين على التّعبير الكامل عن فكرة ما، إذ كثيرا ما يبدأ المتعلّم في صياغة فكرة ثمّ يقفز إلى فكرة أخرى قبل إتمام صياغة

الأولى، وتعوّدهم على الإجابات غير المنظّمة وبجمل غير كاملة خلال المناقشات التي تجري داخل القسم. وفيما يلي نماذج عن تراكيب يظنّ المتعلِّمون أنّها تامة، فيضعون أمام كلّ واحد منها نقطة نهاية، ثمّ يشرعون في تقديم تركيب جديد يتناول فكرة جديدة:

. (عند فحص الطبيب كانت الابتسامة على وجهه). لا وجود لخبر كان.

. (جاء دوري فدخلت فكان بشوشا). غياب اسم كان.

. (والابتسامة الظاهرة على وجهه). غياب خبر المبتدأ.

. (ما يفكر به هو منح الصحة والعافية). غياب الجار والمجرور المتعلقان بالفعل (منح) لأنّه فعل يتعدّى بالجار والمجرور.

. (أصبحت البيئة ملوثة وغير نظيفة بالقاذورات). يقصد المتعلّم بهذا الملفوظ التّقرير بأنّ البيئة غير نظيفة، بل هي ملوّثة بسبب الرّمي العشوائي للقاذورات، لكن حذفه لبعض العناصر أدى إلى تشويه المعنى المقصود.

. (هذه الآية ترشدنا على الماء). أي ترشدنا الآية إلى الحفاظ على الماء، وبما أنّ المتعلّم لم يذكر كلمة (الحفاظ) التبس المعنى المقصود.

. (الشجرة كائن حي ومظهرها الخلاب المدهش). غياب خبر مبتدأ الجملة الثانية.

. ((وظلها الوافي (أي الوارف) الذي يحمي الإنسان من أشعة الشمس)). غياب خبر المبتدأ (ظلها).

. (كان عامر وثامر صدقة ومحبة). إتمام الجملة بخبر كان غير المناسب أدى إلى تشويه المعنى المقصود، إذ من السّهل أن يتمم المتعلّم تركيبه بالعبارة (تجمع بينهما صدقة ومحبة).

. (كان سامر يقضي في أغلب وقته). لم يذكر المتعلّم الشيء الذي يقضي فيه سامر وقته...الخ.

نلاحظ تفكيك بعض الأفكار بسبب حذف عناصر من التّراكيب دون وجود قرائن توضّح المعاني المحذوفة، لذا لم تكتمل التّعابير على أحسن وجه.

سادسا - الرتبة: يتبيّن من قراءة الجدول (4) أنّ ترتيب العناصر في التّركيب يُعتبر مشكلة في كثير من إنتاجات المتعلّمين، إذ نجدهم يقدِّمون عناصر ويؤخِّرون أخرى عنها دون مبرّر لذلك إضافة إلى شيوع ظاهرة تقديم الاسم عن الفعل في الجمل الفعلية، والأساس في اللغة العربية هو ابتداء الجملة الفعلية بالفعل، وفيما يلي نماذج عن ذلك:

. (والسبانخ يعطي لأجسامنا طاقة) / (أمي حظرت وجبتَنْ غذائية) / (أمي سهرت من أجلي الليالي) / (وسِمة تظهر دائما في وجهه) / (الأجسام يجب أن تكون نظيفة) / (المياه صارت موسخة) / (الله تعالى يقول...) / (البرتقال له فوائد كثيرة في الجسم) / (تسرَّب البنزين كثيرا منها) (البيئة تختلف فيها التضاريس) / (رأى في مناهمه سامرُ أن الرجل يوبّخه) / (كان يعيش الثلاثة

الأصدقاء) / (كان تختلف طباعهم) / (وثامر كان يحب العمل) / (وكان هذا العجوز قلبه طيّب) (الشجرة فوائدها هي...) / (كما حدث في الولايات المتحدة الأمريكية باخرة من البترول توزع في إحدى البحار)... الخ.

سابعا . صعوبات أخرى متنوّعة: تكررت ثمان وتسعين (98) مرة، بنسبة 19,95٪. فبالإضافة إلى ما سبق ذكره، يوجد هناك صعوبات أخرى تتعلّق بعملية التّركيب، وهي لم تتكرّر بنسب عالية لكن ينبغي ذكرها لكونها تشكّل صعوبات ذات إنعكاسات سلبية على تعابير المتعلّمين واقتصرنا على تلك التي تكررت لدى أكثر من خمسة تلاميذ، فمنها ما يرتبط بالاستخدام غير المناسب للوحدات اللّغوية، أو بالقياس الخاطئ، أو بمسألة لزوم الفعل أو تعدّيه، ...الخ. وفيما يلي نماذج من تعابير المتعلّمين:

* **أخطاء في استخدام الوحدات اللّغوية**، في مثل: (قالت الفوائد السبانخ هي...) / (قلتُ له أن يشتري لي التفاح) / (عندما يخرج يذهب يجري) / وإنّ نريد أن نهتم بالشجرة ...) / (يالسيّد!...) / (يجب على الإنسان إن يعمل ويجب إن يغرس...) / (نرمي الأوساخ في سلات المهملات كي تصير صحة الإنسان سليمة) / (فإذا يريد الإنسان)... الخ.

* **القياس الخاطئ**، في مثل: . (شاهدت في حصة التلفاز) / . (حصة التغذية) بدلا من حصة عن التغذية / (أصدقاء الثلاثة) / (الثلاثة الأصدقاء) / (الانجراف التربة) / (الأشعة الشمس) / (الصحة الإنسان) / (الفقر الدّم)... الخ.

ونلاحظ في النّماذج الأخيرة وجود خلطٍ بين الصّفة والموصوف، والمضاف والمضاف إليه فأحيانا تكون الصفة نكرة والموصوف معرفة (حصة التلفاز، أصدقاء الثلاثة...) وأحيانا أخرى يكون المضاف معرّفا بـ "**ال**" (الصحة الإنسان، الانجراف التربة...).

* **اللزوم والتّعدي:** كجعل اللاّزم متعدّيًا أو المتعدّي لازما، وجعل المتعدّي بالجار والمجرور يتعدّى مباشرة إلى المفعول به، أو جعل الفعل المتعدّي إلى مفعول واحد يتعدّى إلى مفعولين، نحو:

. (تفرّجت حصة التغذية في التلفاز) / (الذين مرضوا مرض السكر) / (عندما نمرض مرض الزكام...) / (والذي مرض الزكام...) / (تفرجتُ شريط...) / (قطّعت السبانخ قطع صغيرة) / (أخذت البطاطا قطّعته قطع).

* **إلحاق علامة التثنية والجمع بفعل كان فاعله ظاهرا** ، وذلك في مثل:

. (يجبوا أن تأكلوا خمسة فواكه) / (البرتقال يأكلونه الذين مرضوا مرض السكر) (عملا عامر وثامر بجدّ) / (سارعا عامر وثامر إلى الأرض) / (كان يعيشوا ثلاثة أصدقاء) / (كانوا هؤلاء كالأصدقاء)... الخ.

فقد تمّ، في كلّ تركيب من التراكيب السّابقة، إسناد الفعل إلى ضميرٍ (للمثنى أو الجمع) وإلى فاعل ظاهر (مثنى أو جمع مذكر سالم) في الوقت نفسه، فأصبح للفعل فاعلان، وهو خطأ في اللّغة العربية. ويمكن أن ترتبط هذه الظاهرة بشدّة حرص المتعلّم على قواعد اللّغة محاولا الالتزام بها ممّا جعله يركّز انتباهه على الفاعل الظّاهر فإن وجده مثنى ألحق الفعلَ علامةَ التّثنية، وإن وجده جمعا ألحقه علامة الجمع، فهذا هو المنطق بالنّسبة لمتعلِّم هذه المرحلة، فهو يضع استنتاجاته بالتّركيز على المحسوس والظّاهر. وقد يرتبط ذلك بتأثُّر المتعلّم بلهجات المحيط (الدارجة أو القبائلية) حيث تَلحقُ الفعلَ علامة الجمع إذا كان الفاعل الظاهر مثنى أو جمعا، وذلك في كِلْتا اللّهجتين، فيقيس المتعلّم التراكيب التي تبدو له صعبة على ما هو متداول في لغة المحيط.

*** الاستخدام غير المناسب للفعل "كان" وأخواتها**، وذلك في مثل:

(كان يدي تكسر) / (فكان دخل العيادة كثير من الناس) / (في يوم من الأيام ضَلْتُ مريضا).

(في يوم من أيام الشتاء أصبح أخي مريضا) / (كان عجوز قال: صباح الخير) / ((كان ثامر أن يزرع أرضه (تكرَّر)) / (كان الأصدقاء جلسوا)... الخ.

*** تراكيب خاطئة المعنى والمبنى**، في مثل:

. تامر يحب التخلف به الناس/ مرّ عجوز وجبهم قائلا: صبح الجميع/ يحافظه عنها والعنايات/ غرس الأشجار محافظة تعطي لنا المنزل/ إنّ الشجر خبز كلها/ الشجرة كائن حي هي فوائد للإنسان/ تمتعن من التربة نجراف/ عندما تموت الشجرة نستفدها من الأغصان/ الشجرة ظلها كائن حي/ الشجرة طبيعتها الجمل وهي زينة طبيعة/ الشجرة تكسو أوراقها الأغصان بأكملها / هي مصفاة من التلوّث/...

وبالإضافة إلى وجود تراكيب ناقصة وأخرى خاطئة، هناك تراكيب غامضة الكتابة وفقرات كثيرة لا يمكن قراءتها للكشف عن المشكلات الواردة فيها، وهناك ورقة لا يستطيع أي قارئ تفكيك رموزها الكتابية، لذا تُركت دون تحليل مضمونها.

نختم هذا العنصر بالإشارة إلى أنّ المتعلّمين قد نوّعوا في الأفعال المجرّدة والمزيدة، واللاّزمة والمتعدّية، والصّحيحة والمعتلّة، ونوّعوا أيضا في صيّغ الأفعال، مع التّركيز أكثر على صيغة (فَعَلَ) كون هذه الأخيرة أكثر تداولا في محتوياتهم التّعليمية، وهي الصيغة البسيطة السّهلة والمناسبة لمستواهم. ومعظم الأفعال المستعملة ماضية وبعضها مضارع، وجاءت بعض الأفعال (عدد قليل جدا) بصيغة الأمر، وهذا يرتبط إلى حدّ بعيد بطبيعة الموضوعات المقدمة للمعالجة وسنناقش هذه المسألة في المبحث الأخير أثناء الحديث عن الأفعال اللغوية.

3 . مشكلات خاصة بالتّراكيب الصّرفية: هناك مسائل صرفية معقدة لا يقدر متعلّم الصّف الخامس على إدراكها واستيعابها بسهولة؛ كالتّمييز بين مختلف أنواع المصادر، وقواعد الاشتقاق وعلامات العدد...، وغيرها من التّراكيب الصّرفية التي تفوق مستوى هذا المتعلّم، فيصعب عليه مراعاتها في إنتاجاته. وعليه، فإنّ الصّعوبات التي يعاني منها المتعلّم بخصوص هذه المسائل المذكورة لا تُعتبر مشكلات أو ضعفا في كفايته الصّرفية، فهذه موضوعات مبرمجة في مستويات أعلى وسوف تُقدّم للتّلاميذ بالتدرّج. وقد ركّزنا، في مقابل ذلك، على البنيات الصرفية الأساسية والتي تلبّي حاجيات المتعلّم اللّغوية والتّواصلية، والتي ينبغي أن يكون قد تدرّب على معانيها الوظيفية واستضمرَها، ويمكن له أن يوظّفها في استعمالاته اللّغوية بسهولة؛ كالمعرفة الضّمنية لأبنية الكلمات وصيّغها، وتصريف الأفعال في الأزمنة المختلفة، وإسناد هذه الأفعال إلى الضمائر في سياقات لغوية، واشتقاق الكلمات البسيطة التي هي في متناوله، وكذا توظّيفه لقواعد الإعلال والإبدال، ومعرفة صيّغ المثنى والجموع...، لكن ليس باعتبارها قواعد نظرية، بل تراكيب وظيفية تمنح له إمكانية إنشاء لغة سليمة، حيث إنّ الغرض من القواعد الصّرفية، في مرحلة التّعليم الابتدائي، هو سلامة اللّغة واكتساب البنيات الصّرفية لمفردات اللّغة العربية الفصحى اكتسابا صحيحا وتوظّيفها توظيفا ناجعا. لكن، ومع ذلك، فإنّ مناهجنا لم تكن لتمنح المتعلّم هذه الفرص التي طالما تؤكّد الوثائق الوزارية على أهميتها، دون صياغة أساليب وتقنيات تدريسها بفعالية للوصول بالمتعلّم إلى امتلاك اللّغة الأساسية، والإفصاح عن أفكاره دون وجود اختلالات في القواعد اللّغوية. وقد استخلصنا من تعابير المتعلّمين صعوبات صرفية متنوّعة توضّح لنا أنّ هناك منهم من يواجه، بعد خمس سنوات من التّدريب على النّسق اللّغوي الفصيح، صعوبات في الوحدات الصّرفية من حيث الوزن والصياغة، والبناء، وفي علامات الجموع، وفي التّطبيق الضّمني لقواعد الإعلال والإبدال، وفي التّفريق بين علامات الاسم وعلامات الفعل... الخ.

وفيما يلي جدول إحصائي للصّعوبات الصّرفية المستخلصة من إنتاجات المتعلّمين:

جدول إحصائي لمشكلات المتعلّمين الصرفية:

نوع المشكلة	تكرارها في العينة	النسب المئوية
الإخلال بقواعد الإعلال والإبدال	31	٪20,26
صياغة وبناء كلمات بصورة عشوائية	30	٪19,60
صيغ الجموع	25	٪16,33
ألف التفريق	19	٪12,41
حذف الألف من الضمير المتصل "نون" (للجماعة من المتكلّمين)	12	٪7,84
صعوبات صرفية أخرى متنوعة	36	٪23,52
المجمـــــــــــوع	**153**	

الجدول (5)

تُبيّن لنا قراءة الجدول(5) أنّ المشكلات الصرفية قليلة في المدوّنة، فقد أحصينا مائة وثلاث وخمسين (153) مشكلة بنسبة (14,78٪)، إذ هناك تعابير، وهي قليلة، خالية تماما من المشكلات الصرفية، وأخرى يواجه فيها أصحابها أكثر من ثلاث مشكلات.

وقد صنّفنا المشكلات السّابقة في ستّة أنواع رئيسية، تتقدّمها مشكلات خاصة بـ (الإخلال بقواعد الإعلال والإبدال) بنسبة (20,26٪) وهي الأكثر شيوعا في كتابات المتعلّمين، تأتي في المرتبة الثانية مشكلات في (صياغة وبناء الكلمات) بنسبة (19,60٪)، وأخرى في (صيغ الجموع) بنسبة (16,33٪) تليها مشكلات تتعلّق بـ (ألف التفريق) بنسبة (12,41٪) و((حذف الألف من الضمير المتصل (نون الجمع للمتكلّمين)) بنسبة (7,84٪، وصعوبات أخرى متنوعة بنسبة (23,52٪). ويمكن تقديم نماذج عن كلٍّ مشكلة في ما يلي:

* **الإخلال بقواعد الإعلال والإبدال:** تكرّرت هذه المشكلة إحدى وثلاثين(31) مرة بنسبة (20,26٪) ويرجع السّبب في ذلك إلى أنّ الفعل المعتل لا يستقرّ على صورة واحدة، إذ يتغيّر حرف العلّة بتغيير زمن التّصريف والضمير الذي يُصرَّف معه الفعل. ويتّضح ذلك في كتابات المتعلّمين من خلال النماذج التالية:

. (الحديد الذي يجدُ في السبانخ) / (قطعت السبانخ وعملت له الماء ثمّ تغلى) / (... عملته يتغلى) (البرتقال يذوب الحديد) / (نأكل الماندرين لكي يذب الحديد) / (الرياضة التي مارسها لا توفيده في جسم) / ((البرتقال يعط لنا القوة (...) ويعط الناس المريض قوت ويقو الجسم))/ (تحمنا طبقة

الأزون)/ (ندانا الطبيب) / (انتظرت دورِ أندني الطبيب) / (فإذا استمرينا نحافظ على البيئة) (عامر يتكسل ويَنَمُ ويتعبا)/ (في احدى الأيام إلتق الأصدقاء برجل عجوز فامنحهم أرض شاسعة) (رءا صدقان انْتَجِهم فستمتع الصدقان بالطير والفرشة المولونة والنحل) / (ثامر يحب عامل مفيد ينتفيع به) / (الشجرة نستفد منها)... الخ.

* **صياغة وبناء الكلمات بصورة عشوائية:** تكررت هذه الصعوبة ثلاثين (30) مرة بنسبة (19,60٪) منها ما يتعلق بالأسماء والصفات، ومنها ما يتعلّق بالأفعال والمصادر:

أ . الصفات والأسماء: ((مستشفى متكثّر بالناس (أي مليء بالناس)) / (ذلك الطبيب ما أحناه) (ما الروع هذا الطبيب) / (سامر متكسل) على وزن متفعّل: متمرّد، متهوّر... والصّواب هو (متكاسل) على وزن متفاعل)/ (سامر متكسّلا) والصواب هو متكاسل، لأنّه مشتقٌّ من الفعل (تكاسل) وليس (تكسّل) / (مفداة) أي مفيدة / (مقلة) أي مقلاة / (مقلت) / (أنا وأباي) / (كانت بشارته ناعمة) / (مئزره ناصعا كابيض الثلج)... الخ.

ب . المصادر والأفعال: (شَفْيُ الذي مَرِض مَرَضَ السكر) / (إحراق الغابات) / (تلويث البحار) (الإقلال من تلوّث البيئة) / (التقلُّل من الأخطار) / (عند شروق الشمس الجلس تحت ظل الأشجار) / (صفي الجو من التلوّث) / (أما سامر عاد إلى تكسوله ونومه) / (سامر كان يتكسل في البيت) / (ليُقلّ تلوّث الهواء)... الخ.

* **أخطاء في صيّغ الجموع:** تكررت خمس وعشرين(25) مرة، بنسبة (16,33٪).

. (كلّ المرِضون يشكرونه) / (وجدت ناس كثرون) / (المحافظة على الأغبات) / (محرك السيارات) / (مصفات) بدلا من مصافي، وقد تكرر هذا الخطأ ستّ مرات) / (لي كائنة حية) أي للكائنات الحية / (القذرات) القاذورات مفرده قاذورة/ (الاحتراقات) أي الحرائق / (السياراة) / (مجرات المياهية) أي المجاري المائية / (هذا التلوثات يظرّ كثيرا الإنسان) / (عمر يزرع الشجار والثمار) / (الخشاب) أي الأخشاب / (النافذات)... الخ.

* **ألف التفريق:** تكررت تسع عشرة (19) مرة بنسبة (12,41٪) إذ نلاحظ أنّ بعض المتعلّمين لا يدركون المواضع التي تُزادُ فيها (الألف) التي تُفرّق بين (واو الجماعة) في الفعل الماضي والأمر والمضارع المنصوب والمجزوم، وبين (واو العلة) في الفعل المضارع و(واو) الجمع المذكر السّالم المضاف. فيضيفونها أحيانا بعد واو (العلة) في المضارع أو حتّى بعد اسم، في مثل:

. (الطبيعة تكسوا) ورد عدة مرات / (كان الطبيب يدعوا الناس...) (يدعوا: تكرر عدة مرات) / (كيلوا) / (مَرْضَهُوا)...

ويُسقِطونها، أحيانا أخرى، بعد (واو) الجماعة، في مثل:

. (كانو) تكرّر عدة مرات / (قالو) / (ذهبو) / (رأو) / (تبادلو) / (التقو) / (كُلُو)/ (أُشْرَبُو) / (ولا تسرفو) / (ردّو)... الخ.

* **إسقاط الألف من الضمير المتصل "تون" للمتكلّمين:** تكررت هذه المشكلة اثنتي عشرة (12) مرة بنسبة (7,84٪):

. (عندما وصلنَ إلى العيادة...) / (وجدنَ) / (انتظرن دَورنَ) / (جاء دَورُنَ) / (إذا رَميْنَ الأوساخ في الشوارع...) / (الشجرة تَحْمينَ من الشمس) / (تعطينَ الثمار) / (تحمين) / (أهلكْنَ أنفسنا)... الخ.

صعوبات صرفية أخرى متنوّعة: تكررت ستّ وثلاثين (36) مرة، بنسبة (23,52٪)، وهي التي لم تتكرر بكثرة لذا وضعناها تحت عنصر واحد، وسميناه (صعوبات صرفية أخرى متنوّعة) تتمثّل هذه الأخيرة في:

* **استخدام بعض الصّيغ في غير محلها:** وقد تمّ ذلك في حال عدم مراعاة سياق الحديث، وهذا عندما يتقن المتعلّم صيغة ما، لكن يعجز عن توظيفها في السّياق المناسب توظيفا صحيحا، كإتقان صيغة المفرد، لكن توظيفها يكون في غير محله. نماذج من المدونة:

. (يجب على صاحب المصنع أن...) يجب أن يقول: أصحاب المصانع، لأنّ المفرد لا يناسب سياق التعبير.

. (سبب تلوث المياه زيت السيارات) يجب أن يقول: زيوت السيارات.

. (في غالب وقته) يجب أن يقول: في أغلب الأوقات.

. (أشجار الفاكهة) أي: أشجار الفواكه.

. (لا نحترق الغابة بسبب التلوث أصبح المرض ينتشر في العالم) يجب أن يقول: لا نحرق الغابات. وأن يقول أيضا: وأصبحت الأمراض. وتوجد أخطاء أخرى تركيبية، إذ يمكن للمتعلّم أن يقول: لا نحرق الغابات لأنّ ذلك يؤدي إلى التلوّث وانتشار أمراض عديدة في مختلف دول العالم. فالصيّغ التي استعملها المتعلّم صحيحة في حال عزلها عن السّياق، لكن لم يتمكّن من تنظيمها بشكل يسهم في بناء نصٍّ صحيحٍ.

* **تثنية الأسماء:** تخصّ هذه المشكلة التعابير التي عالجت موضوع (وصف شخص) حيث حاول كلّ متعلّم وصف ملامح وجه طبيب قد زاره في يوم من الأيّام، إلاّ أنّ الكثير من المتعلّمين قد تعثّر في تثنية لفظة (عين) وفي تثنية الأسماء الدالة على الألوان من أجل وصف لون عينيْ الطّبيب (وهو السياق الوحيد الذي استدعى استخدام المثنى) ولم يفلحوا في صياغة التراكيب المناسبة صياغة صحيحة. وترتبط مشكلات متعلّم المدرسة الابتدائية في استخدام المثنى بعدم تداول هذه

الصيغة في لغات المحيط، إذ يعبّر المتكلّم في هذه اللّغة عن المثنّى بإضافة لفظة (زُوجْ) للجمع (هذا يخصّ كلّ أنواع الجموع) دون تغيير في علامة إعراب الاسم. وبالرغم من أنّ معظم أطفال منطقة بجاية يستخدمون اللّهجة القبائلية في المحيط، إلاّ أنّ تعايش هذه الأخيرة مع اللّغة العربية الدّارجة في هذه الولاية، خاصة في وسط المدينة، حيث تُستخدم اللّغة العربية الدّارجة بكثرة، ذلك كلّه يؤثّر على الأنماط الخطابية التي ينتجها المتعلّمون، إذ لم يتعوّد هؤلاء على سماع أو استخدام المثنى كما يُستعمل في اللّغة العربية الفصحى، وعليه، فإنّ عدم توظيف المثنى في لغات المحيط شكّل صعوبة أمّام استخدام المتعلّمين المبتدئين له في إنتاجاتهم بلغة المدرسة، خاصة تثنية الممدود وتثنية الأسماء الدّالة على اللّون، حيث تتّخذ هذه الأخيرة أشكالا وأوزانا مختلفة باختلاف النّوع والعدد واللّون ذاته، إذ لا تُصاغ جميع هذه الأسماء على صورة واحدة، بل هناك تغيّرات تطرأ على بنية بعض الأسماء المفردة من أجل تثنيتها أو جمعها، فلا يتمّ تثنية الأسماء التالية بالكيفية نفسها: (أسود، أبيض، بنيّ، أزرق بنفسجي، رمادي...) سواء مع المذكّر أو المؤنّث، ومنه فقد استنتج النّحاة قواعد خاصة بتثنية أو جمع هذه الأسماء بالنظر إلى بنية كلّ منها والميزان الصرفي الذي يندرج تحته، ولذلك ينبغي تدريب المتعلّمين على توظيفها بالتّركيز على الأنماط اللّغوية وليس على القواعد المجرّدة. وفي ما يلي نماذج من المدوّنة:

. (له عينتان أسود) / (ذو عينان خضروتان) / (له عينان سودوتان) / (عينوين أزرقوتان)
(عينيها سودوتان) (له عينه سودوتان) / (أخضر العينان) / (عيناه زرقوتان)... الخ.

وينبغي على المدرّس أن يرصد تلك التراكيب الصّرفية المعقّدة والضرورية في الوقت ذاته؛ أي التي يكون المتعلّم بحاجة ماسة إلى توظيفها في إنتاجاته، أو تلك التي تتباين فيها لغة المدرسة مع لغة المحيط ويحتاج المتعلّم إلى توظيفها أيضا، فيُعاملها معاملة خاصة حتّى يتأكّد من أنّها مُسْتوعَبة ومُستَضمَرة من قبل المتعلّمين، وأنّ هؤلاء قادرون على توظيفها توظيفا سليما.

* **التصريف الخاطئ للأفعال**، وذلك في مثل:

. (كان الأصدقاء يختلفن في طباعهم) تكرر هذا التركيب مرات عديدة. / (الأصدقاء ردّ على الشيخ) / (عامر وثامر وسامر يعملين ويزرعين) / (عامر وتامر وسامر كان يختلفون في طباعهم) / (يجب أن نأكل الخضر لكي تقوى الأجسامنا).

* **الزمن غير المناسب:** (إذ يريد الإنسان أن...) / (في يوم من الأيام كان الأصدقاء جلسوا...)

نصل، من خلال ما سبق، إلى القول بأن متعلّمي الصّف الخامس لا يواجهون صعوبات كثيرة في صياغة ألفاظ النّسق اللّغوي الفصيح وبنائها إلاّ في الحالات معيّنة ومحدّدة، ولم يصادفوا مشكلات في توظيف الأفعال حسب الأزمنة المناسبة لمواقف التّعبير، وقد تمكّنوا من إسناد الأفعال

إلى الضمائر مع مراعاة مباني التّصريف ومعانيها، ونوّعوا في الضمائر والتي تكون أحيانا غير مناسبة لمواقف التعبير. ومع ذلك، فإن التّنويع في الصّيغ والمباني، واستحضار مختلف أقسام الكلام (الأفعال، الأسماء، الصفات، الظروف، الضمائر، ومختلف الأدوات النحوية...) لا يستلزم بالضرورة نجاح المتعلّمين في عملية التّعبير والتّواصل إذا كانت تلك المباني والصّيغ وفئات الكلام سليمة فقط من النّاحية اللّغوية، ولا تؤدي وظيفتها في المواقف المناسبة. فقد رأينا كيف يوظّف التّلاميذ حروف الجرّ توظيفا لا يناسب مقتضيات الموقف، والشيء نفسه ينطبق على (**الـ**) التّعريف وعلى الضّمائر والرّوابط (كما سنرى في المبحث التالي) وعناصر أخرى سليمة لغويا، لكن لا قيمة لها في التّعبير، أو لا تليق بالتّركيب الذي وردت فيه. ولِتفادي هذه المشكلات، يجب على المدرّس خلق فرصٍ لتمكين المتعلّمين من ربط الخصائص اللّغوية (خاصة الصّرفية منها) للوحدات بمعانيها الوظيفية، لأنّ القاعدة والشّرح المكثّف لظاهرة صرفية أو نحوية أو معجمية، لا يقود إلى الفهم وربط البنية بوظيفتها في التّعبير والتّواصل.

4 . مشكلات خاصة بالمعجم اللّغوي: يُعدّ المعجم مكوّنا رئيسيّا في التّعبير أو التّواصل بين المتفاعلين، وعليه، فإنّ كلّ متعلّم لغة ما يحتاج إلى معرفة لوائح من مفردات تلك اللّغة، ممّا يلبّي حاجاته التّعبيرية والتّواصلية بها، ويقتضي ذلك من واضعي محتويات تعليم اللّغة العربية الفصحى للمبتدئين إعداد لوائح من المفردات المناسبة لكلّ مستوى، تُستخلص من لغة الاستعمال اليومي وتُنتقى وِفْق حاجيات متعلّمي كلّ المستوى، ثمّ تُوزَّع في نصوص القراءة ومختلف الأنشطة التّعليمية التي يشارك المتعلّمون في إنجازها خلال العام الدّراسي (القراءة، التّعبير، القواعد، المطالعة...) مع ضرورة اعتماد تقنيات ناجعة لترسيخها في أذهان المتعلّمين وفي المواقف المناسبة، لأنّ «معنى الكلمة هو استعمالها في اللغة» على حدّ تعبير العالم (**فيتجنشتاين**) إذ يُنمّي الاستعمالُ القدرةَ المعجمية لدى كلّ متعلّم، ويساعده على امتلاك العربية الأساسية كأداة للتّعبير والتّواصل. وقد لاحظنا، من خلال تحليل لغة متعلّمي الصّف الخامس، أنّ هؤلاء يعانون أيضا من مشكلات في الجانب المعجمي، حيث إنّ المعجم نظام أساسيّ من أنظمة اللّغة، قد يتقنه المتعلّم إلى حدّ ما، لكن يفشل في الاستعمال الموقفي للمفردات التي اكتسبها إن لم يتدرّب على توظيفها. وقد تبيّن في مواضع كثيرة، أثناء التّحليل، عجز كثير من المتعلّمين عن التصرّف في الحصيلة المعجمية التي اكتسبوها للتعبير عن المعاني والإفصاح عن الأفكار في مواقف معيّنة. أمّا الصّعوبات المعجمية الأكثر شيوعا في **لغة** تلاميذ الصّف الخامس، فهي تتّخِذ شكليْن أساسييْن، وهما:

. الأول: هو تعميم دلالة اللّفظ.

. الثاني: هو انحراف دلالة اللّفظ المستعمل عن دلالته الصّحيحة (الحقيقية أو المجازية).

فعندما يخفق المتعلّم في استحضار اللّفظة اللاّزمة للسّياق اللّغوي، أو لموقف التّعبير، يلجأ إمّا إلى تعميم الدّلالة، أو توظيف لفظة توظيفا دلاليا خاطئا بوضع مفردة أخرى بدلا منها، وذات دلالة مختلفة، لكنها غالبا ما تكون قريبة من المعنى المقصود. وأحيانا أخرى لا نجد علاقة بين اللّفظة المستعملة وذلك المعنى المقصود، ويمكن إرجاع هذه الصعوبات إلى:

أ . إمّا لضعفِ قدرة المتعلِّمِ على تَذكُّر واستحضار اللّفظة اللاّزمة؛

ب . أو عجزه عن استعمال المفردات في السّياق استعمالا مناسبا، فيضع لفظة في سياق معيّن لتؤدي معنى لا علاقة له بالمعنى المقصود؛

ج . أو بسبب ضعف الرّصيد المعجمي للمتعلّم.

ويوضّح الجدول التّالي تكرار هذه المشكلات بنسبها المئوية.

جدول إحصائي لبعض المشكلات المعجمية في تعابير التلاميذ:

نوع المشكلة	تكرارها في العينة	النسبة المئوية
انحراف دلالة اللّفظ المستعمل عن دلالته الصحيحة (الحقيقية والمجازية)	102	٪71,32
تعميم دلالة اللّفظ	41	٪28,67
المجمـــــــــــــوع	**143**	

الجدول(6)

أوّلا: انحراف دلالة اللّفظ المستعمل عن دلالته الصّحيحة، وقد تكرّرت هذه الصّعوبة مائة واثنتين(102) مرة بنسبة (71,32٪) وقد كشف تحليل إنتاجات المتعلّمين عن افتقار هؤلاء، في كثير من الأحيان، إلى قدرات لغوية تسمح لهم بتذكُّر واستحضار المفردات اللاّزمة لسياق الحديث وعجزهم، في مواقف عديدة، عن التّوظيف الصائب للمفردات التي اكتسبوها، إذ يضعون ألفاظًا في سياقات لغوية، وهي تؤدي معاني مخالفة للمعاني التي يستدعيها الموقف.

نماذج من التعابير:

. (... ننزع العدس في الفرن نتبعه له البرتقال أو العصير) والمعنى المقصود هو أنّ عندما ننتهي من أكل العدس، نتناول برتقالةً أو نشرب عصيرَ البرتقالِ، إذ يُنصح بذلك طبيّا، لأنّ الفيتامين (س) يذيب الحديد الموجود في العدس. فالفكرة واضحة في ذهن المتعلّم، لكن يصعب عليه إيجاد الألفاظ المناسبة للإفصاح عنها.

. (وفيطمين (C) يفيدنا عندما نمرض مرض الزّكام ويزيحه ويقوي الجسم). المدلول واضح أيضا وهو أن الفيتامين(C) يساعد على إزالة مرض الزّكام، لكن المتعلّم قد صاغ فكرته في تركيب مليء

بالأخطاء اللّغوية، ولم يتمكّن من الانتقاء المفردات اللاّزمة بدقّة، كاستخدامه للفعل (يزيح) بدلا من (يزيل) أو (يُشفي من...).

. (يأكل البرتقال الذين مرضوا السكر لكي لا يطلع لهم السكر). أي يتناول البرتقال المصابون بداء السكر حتى لا ترتفع كمية السكر في الدمّ.

. ((البرتقال من محتويات الفيتامينات (س)). أي: يحتوي البرتقال على الفيتامين (س).

. ((أنا شاهدت في التلفاز تفاحة لذيذة ومفيدة)). شاهدت حصة تليفزيونية حول فوائد التّفاح وأهميتها للجسم (مثلا).

. (يجب أن تأكل السبانخ لكي لا يفقدك الدّم)). أي حتى لا تصاب بفقر الدّم.

. (كنت مريضة بالحمى). أي: أُصِبت بالحمّى

. (يداوي مرضاه دون تعصّب). أي: يداوي المرضى بعناية واهتمام.

. (اليابس شارك المياه والهواء التلوّث). والمقصود هو أنّ اليابس أيضا يتعرّض للتلوث مثل الماء والهواء.

. (يعمل بكل جهد ليعطي ويردّ لهم الصحة والعافية) / (البسمة لا تندثر في وجهه) / (يرشدنا القرآن والشاعر عن البيئة) / (هذه الآية ترشد لنا أن الماء سرّ هذه الحياة) / (هذه الآية ترغمنا للحفاظ على البيئة) / (يتلوث اليابس بسبب الأمطر التي تحدث المطر الحامظية وتظرّ النباتات) / (يوجد في البحر ثروة سميكة) / (الأوساخ التي يرميها الإنسان بتفاهة) / (البيئة عضو مفيد) / (قال العجوز قائلا:...) / (سامر كان يحب متكسلا نائما) / (نحمي بظلها) أي الشجرة / (ضلها كبير...) (الشجرة جسم حي...) / (الشجرة منظرها فائق)/ (يجب على كلّ إنسان المحافظة على التلوّث)... الخ.

وترتبط هذه الاختلالات **بضعف الحصيلة اللغوية** لدى المتعلّمين للتّعبير عن الأفكار والمعاني بشكل ملائم، وفي سّياقات مناسبة، وقد أدى بهم الضّعف في الرّصيد المعجمي إلى تكرار مفردات معيّنة عدة مرات في التّعبير ذاته، كما يظهر ذلك في التّعبير التّالي:

يقول أحد المتعلمين: (وفيطمين C يفيد الجسم ويفيدنا عندما نمرض مرض الزكام ويزيحه ويقوين الجسم ويفيد الجسم ويعط لن القوة ويعط لنا القوة البدنيا وهو مفيد للجسم ويعط الإنسان المريض قوتً كبيرة ويقوي الجسم بكثير وإنّ فاكهة البرتقال تقو الجسم بكثير).

لقد أكّد الباحثون أنّ اكتساب دلالة اللّفظ يخضع لعوامل مختلفة، يلخِّصها أحدهم في «البنية العقلية للطّفل، ودرجة تفعيل آليات اكتساب لديه، ودرجة النّضج التي ترتبط بمراحل محدّدة في حياته، ويضاف إلى ذلك العامل النّفسي المؤثّر في التّوافق بين الذّات الفردية الممارِسة للّغة بعقلها

وتكوينها الوجداني والمجتمع الذي تتفاعل معه وتكتسب منه المواضعة اللّسانية»[1]. فلكي يتمكَّن المتعلّم من إقامة علاقة رمزية بين اللّفظ ومدلوله، وينتج كلاما تتجلّى فيه هذه العلاقة بدقّة ووضوح، فإنه ثمة عوامل تساهم في تحقيق ذلك، منها ما يرتبط بالمتعلّم ذاته كبنيته العقلية وقدراته الذّهنية على تفعيل آليات الاكتساب، وعامل النّضج الذي هو عامل مهم في إدراك متعلّم السنة الخامسة للألفاظ المندرجة في مقرراته الدّراسية وتأويلها وإنتاجها في مقامات مختلفة، وهذا كلّه لا يكفي في غياب السّياق الاجتماعي الذي لا وجود له في حقيقة الأمر، لكن هو الشيء الذي ينبغي خلقه في قاعة الدرس (أي المواقف) فالمواقف هي أساس إدراك معاني الألفاظ والتّفاعل معها وتمييز مدلولاتها، ومن خلال ذلك، يكتسب المتعلّم المواضعة اللّغوية والاستخدام السّليقي لمفردات اللّغة ومدلولاتها.

والشيء الملاحظ في كتابات المتعلمين، هو أنّ الضّعف الذي يعاني منه هؤلاء في توظيف ملكتهم المعجمية يخصّ استعمال الأفعال والروابط أكثر، ويربط علماء النّفس اللّغوي الضّعف في توظيف الأفعال بعدم الإدراك الدّقيق من قِبل الفرد (المتعلّم) لِسمَاتِ الأفعال ومكوِّناتها، وقد أكّد صاحب «نظرية الحالات» في علم الدّلالة (وهو العالم فيلمورFillmore) هذه الفكرة، حين وضّح بأنّ «المفاهيم الاسمية يمكن عموما أن يُفكّر فيها دون الحاجة لربطها بغيرها (كأن نتصوّر التفاحة مثلا). فالأمر ليس كذلك بالنسبة لمفاهيم الأفعال. وذلك لأنّ دلالة الفعل ذات صيغة علاقتية. إنّه لا يمكننا التفكير في الحدث المعبّر عنه دون أن نربطه بواحد أو بعدد من المفاهيم الموضوعيّة التي تقوم بالفعل أو يقع عليها»[2]. فمن السّهل على المتعلّم إدراك سمات الاسم، لأنّه إذا سبق وأن تعرّف على ذلك الشيء الذي يحيل عليه الاسم، فإنّه يتصوّره بمجرّد سماعه لهذا الأخير. والأمر ليس كذلك بالنسبة للفعل، كون هذا الأخير لا يتحدَّد إلاّ بالعلاقات التي تربطه بالمفاهيم الأخرى داخل السّياق اللّغوي. ومن هنا أكد (فيلمور) على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الحالات (les cas) عند وصف معنى الفعل، ويعني بالحالات «علاقات دلالية (أي علاقات حالية) بين عناصر سياق ما: بمعنى العلاقات التي بإمكان الفعل القيام بها مع الألفاظ المعجمية الأخرى القابلة لمصاحبته والتي تشكِّل محيطه الفعلي. كما أنّه لا يمكننا إسناد قيمة ثابتة للوظائف التّركيبة لفاعل نحوي أو مفعول به (لازم دلالي) ينبغي علينا أن نحدِّد عددا من "الحالات" للوصف الدّلالي للفعل»[3]. أمّا بخصوص الرّوابط النحوية المختلفة، فإنّ أغلبها لا يحمل دلالة في ذاته، بل تكتسب تلك الرّوابط مدلولاتها عندما ترد في التّركيب أو النّص.

---

[1] . علاء الجبالي، لغة الطفل العربي، ص107

[2] ـ كرستيان ككنبوش، الذاكّرة واللّغة، ترجمة عبد الرزاق عبيد، دار الحكمة: الجزائر. 2002. ص41.

[3] . كرستيان ككنبوش، الذاكّرة واللّغة، ص42.

وقد بيّن تحليل كتابات المتعلّمين أنّ هؤلاء يملكون رصيدا معتبرا من الأدوات النّحوية (حروف الجرّ، الضمائر، حروف العطف، أسماء الإشارة...) لكن يصعب عليهم توظيفها في التّعبير فنجدهم يخلطون بين حروف الجرّ، كما يجدون صعوبات في المطابقة بين الضّمائر وما تحيل عليه في النّص أو خارجه. ويتّضح أنّ المتعلّمين قد اكتسبوا مفردات معيّنة دون تدريب على استعمالها، مما صعّب عليهم التّعبير بطلاقة عن أفكارهم ومواقفهم وشعورهم ...الخ. وعليه، نؤكّد من جديد ضرورة الابتعاد، في تعليم المفردات، عن التّركيز على المعنى الحرفي لها، وأن نستفيد من المناهج الحديثة (خاصة المناهج الوظيفية) والتي أولت اهتماما معتبرا لتعليم مفردات اللّغة في الاستعمال وفي تصرّفات كلامية، لأنّ معنى الكلمة مرتبط بعلاقاتها بالكلمات الأخرى في السّياق، وأنّ المفردات تتفاعل وتتأثّر مع/ وببعضها البعض في السّياقات والمواقف، ويؤدي الاستعمال المتكرّر للألفاظ في مواقف، يتعرّض لها المتعلّم، إلى اكتساب تلك الألفاظ تلازمًا دلاليًّا وذلك بسبب عوامل مختلفة (اجتماعية ثقافية...).

ثانيا . تعميم دلالة اللّفظ: ترتبط مشكلة تعميم الدّلالة بعدم إدراك المتعلّم للسّمات الدّلالة الجزئية للمفردات. وقد توصّل الدّلاليون إلى أنّ كلّ مفردة من مفردات المعجم تحوي سمات دلالية عامة وأخرى جزئية. فلفظة (الجامعة) تحوي سمات عامة: (اسم، جامد، مكان للدّراسة...)، وأخرى جزئية (هي مكان للتّعليم العالي، فيها مدرّجات، وقاعات، فيها أساتذة محاضرون، أساتذة مساعدون...، يدرس فيها الطّلبة... الخ). والمتعلّم، في بداية تعلّمه، يدرك أوّلا السّمات العامة فيكتسبها (فكلّ مكان مخصّص للتّعليم والتعلّم يسمى مدرسة) ثمّ، ومع مرور الوقت والتجربة، يكتسب السّمات الجزئية للمفردات، حتى يصبح قادرا على إدراك وإنتاج اللّفظ للدّلالة على معناه الدّقيق والصّحيح كما هو متداول في اللّغة الفصحى، فيميّز بدقّة مدلول لفظة (مدرسة) عن بقية الألفاظ التي تنتمي إلى الحقل الدّلالي ذاته: متوسطة، ثانوية، جامعة، مركز تكوين... الخ.

والشيء الملاحظ في التعابير الكتابية لمتعلّمي الصّف الخامس، هو أنّهم، وبعد خمس سنوات من تعلّم النّسق الفصيح، إضافة إلى ما اكتسبوه سابقا (في التحضيري أو في المحيط العائلي) من تصوّرات ذهنية عن المفاهيم التي تحيل على واقع اجتماعي وثقافي ذاته (سواء عبّرنا عنه بمفاهيم لغة المدرسة أم بلغة المحيط) فإنّه يلجأ في استعماله لمفردات اللّغة إلى التّعميم أكثر من التّخصيص، حيث إنّ ظاهرة التّخصيص نادرة جدا في تعابيرهم، في مقابل شيوع ألفاظ تدلّ على العموم، كما نلاحظ في النّماذج التالية:

. (كانت أمي تربي جسمي) بدلا من (تعتني بجسمي). فالتّربية أشمل من العناية، لأن (العناية) تكون من طرف واحد (الأمّ تعتني بالجسم) بينما يتدخّل في التّربية الطرفان (الذي يربي والذي يتلقى

التربية). وقد وجد بعض المتعلّمين صعوبة في استحضار اللّفظة الثّانية (تعتني) كونها أخص وأدقّ من لفظة (تربي) فالتربية تخص جوانب كثيرة في الإنسان؛ كالعقل والروح والبدن، والمتعلّم يقصد جانب واحد فقط وهو البدن (الجسم). وعليه، فإنّ لفظة (العناية) أقرب من المعنى المقصود.

. ((نأخذ السبانخ (...) ثمّ نغسلها ونعملها داخل صحن)) / ((رأيت أمي تعمل سبانخ بالحمص (... يريد أن يعمل المحبة)). (يجب على صاحب المصنع أن يعمل مصفاة للهواء) / (يجب أن نعمل الأوساخ في سلات المهملات لكي تصير صحة الإنسان سليمة) / (البرتقال يعطي الناس المريض قوت كبيرة) / (وصل دوري) / (عندما يفحص لا يوجع الإنسان) / (يزرع أشجار الزين) (يزرع أشجار الورد) بدلا من يغرس / (زرع تامر فاكهة)... الخ.

يظهر أنّ المتعلّمين على دراية بالإطار الدّلالي العام للألفاظ المستعملة، لكن يصعب عليهم الاستدلال عن المعنى الدّقيق باستعمال اللّفظة الخاصة والمناسبة. فنلاحظ مثلا أنّهم يستعملون الفعل (عمل) للدّلالة على كلّ ما يمكن القيام به من الأعمال (تعميم هذا الفعل):

. (نأخذ العدس ثمّ نعمل في إناء كبير نعمل فيه الطماطم والبصل ونعمل أيضا (...) ونعمل الماء ثمّ نعمله في الفرن أربع دقائق أو خمس دقائق (...)) / (أخذت طماطم وفلفل أحمر وتسكرث ثمّ عملته يتغلى) / (عندما تعمل أمي سبانخ بالحمص...) / (وجد أمه عملت سبانخ بالحمص...) (لماذا عملت سبانخ بالحمص؟) / (أخذت السبانخ وعملت له الماء...) / (عملت البطاطا في مقلات...) / (أخذت طماطم وفلفل أحمر وعملته يتغلى)... الخ.

يلجأ المتعلمون إلى التعميم لضعف قدراتهم على الاستدلال عن المعاني الدّقيقة لمفردات اللّغة وذلك لضعف حصيلتهم المعجمية، أو لعدم مساعدة السّياق لهم للتّعبير بدقّة عن أفكارهم، فقد ورد الفعل (عمل) أربع وعشرين(24) مرة للدّلالة على المعنى العام للّفظة وليس على معناه الدّقيق وينطبق الشّيء نفسه على الفعل (زرع) الذي ورد عدة مرة، بمعنى (الغرس) وليس (الزرع):

. (يزرع أشجار الزين...) / (يزرع أشجار الورد...) / (زرع تامر فاكهة...) / (عامر يزرع الأشجار والثمار) /... الخ، إذ استخدم كثير من المتعلّمين الفعل (زرع) بدلا من (غرس) ومن المؤكّد أنّ متعلّم هذا المستوى يملك المفردات اللاّزمة، فهو يعرف جيّدا لفظة (غرس) ومدلولها، ولفظة (تضع) و(تطبخ) و(تُحضّر) و(تصنع) فبإمكان متعلّم هذا المستوى استخدام جملة **(تطبخُ أمّي السّبَانِخَ)** بدلا من **(تعملُ أمي السبانخ)** ويمكنه استخدام جملة (وضَعْتُ البَطَاطَا فِي مِقْلاَة) بدلا من جملة (عملت البطاطا في مقلاة)... الخ. وعليه، فإنّ هذه الظّاهرة، في رأينا الخاص، ترتبط أكثر بالضّعف في التدريب على مفردات اللّغة في المواقف، وافتقار المتعلّم إلى فرص يوظّف فيها مكتسباته المعجمية واللّغوية بصفة عامة. وقد أكّدت التّداولية المعرفية (أشرنا إلى أفكار التّداوليين

المعرفيين في الفصل الثاني) على أهمية معطيات السّياق لإدراك مدلولات الألفاظ وتأويلها والاستدلال عن معانيها الحقيقية والمجازية وإنتاجها أيضا.

إنّ معجم المتعلّمين، حسب تعابيرهم، محدود للغاية، وقد اعتمدوا ذلك الرّصيد المحدود من مفردات اللّغة في جميع المواقف، بالرّغم من أنّ هذه الأخيرة متباينة ومتنوّعة، فلم يتمرّنوا على رصيد معجمي يلبّي حاجاتهم اللّغوية والتّواصلية في هذا المستوى من التّعليم، ولم تنموا كفايتهم المعجمية، بل بقيت الألفاظ الأولى التي اكتسبها المتعلّم يستخدمها في سياقات جديدة، وتبقى تلك الألفاظ مرتبطة في وعيه بالسّياق الأصلي الذي تعلّمها أو أنتجها فيه، لذلك بقيّ لتلك المفردات المدلولات نفسها التي تعلّمها في السياقات الأصلية، وهذا ما جعله لا يميّز السّمات الدلالية للمفردات التي تتنوّع بتنوّع المواقف، فيعمّمون، رغم أنّهم ليسوا في بداية تعلّمهم للنّسق اللّغوي الفصيح، حيث إذا عمّم متعلّم السّنة الأولى أو الثانية مدلول لفظ ما، كأن يعمّم الفعل (فَعَل، يفعَل) على كلّ ما يقوم به الفرد لإنجاز عمل ما، فذلك أمر طبيعيّ، إذ نقول عنه إنّه، ومع مرور الوقت، ستتطوّر لديه آلية التعلّم وبالتالي، يضيق الإطار الدّلالي للمفردات الأولى المكتسبة في بداية التعلّم*، والتي كان المتعلّم يعمّمها على مواقف مختلفة لتضيق دلالات تلك المفردات في ذهنه. وهذا التّضييق هو **مؤشّر مهم على نموّ وتطوّر لغة المتعلّم** وقدراته على الإدراك الدّقيق لمدلولات الألفاظ. لكن الأمر يختلف بالنسبة لمتعلّمي الصّف الخامس، فالتّعميم المتكرّر في كتاباتهم هو **مؤشر أساسيّ عن معاناتهم من صعوبات في استحضار المفردات** الدّقيقة المناسبة لموقف التّعبير، مما يخلق فراغا بين دلالات المفردات كما يفهمها وينتجها المتعلّم، ودلالاتها الحقيقية في اللّغة الفصحى كما هي مستعملة لدى الفئة المثقّفة وفي الكتب والمعاجم... الخ. أمّا إذا كان المتعلّم يتعلّم الألفاظ في المواقف، فإنّ المحتوى الدّلالي للكلمات الأولى يضيق، فتتّسم الدّلالة لديه بالدّقة ويجد لكلّ موقف ألفاظًا مناسبة ممّا يساعده على الاستخدام الصحيح لمفردات اللغة، ويعبّر بها في الموقف والمجال الذي استخدمت فيه تلك المفردات الجديدة، لكن بمفردات أخرى في السّابق، وذلك كاستخدام المتعلّم الفعل (عمل) للتعبير عن موقف (أو معنى) لم يتعلّم بعد اللّفظة اللاّزمة له، أو يكون قد تعلّمها ويعجز عن توظيفها. فيقول (طبختْ أمّي السّبانخَ بالحمصِ) بدلا من (عملت أمي السبانخ بالحمص) و(وضَعتْ الأمّ الخضرَ في الفرنِ) بدلا من (عملت الأمّ الخضر في الفرن)...

* . إنّ تعميم أو تضييق الدلالة أو الانحراف عن المعنى المقصود، في بداية المشوار التعليمي التعلّمي، شيء طبيعي، لكن ينبغي، مع مرور الوقت وانتقال المتعلّم إلى مستويات أعلى، أن يتمرّن ويكتسب خبرة لغوية تواصلية من خلال الاستعمال المستمر للّغة في المواقف، إلى أن يمتلك المحتوى الدّلالي (العام أو الخاص) للألفاظ والمحتوى الدّلالي في الفصحى المستخدمة لدى الكبار، فتستقيم لغته ويتخلّى عن عاداته اللّغوية الأولى.

الخ. وهكذا، فمن المفروض أنّه، ومع مرور الوقت، وبعد أن يتحقّق النّمو الذّهني والمعرفي للمتعلّم والتّقدم في مستواه الدّراسي، والحصيلة اللّغوية المكتسبة لديه في السّنوات الماضية/ بالإضافة إلى الاحتكاك بمختلف المواد اللّغوية والتي تُدمج فيها ألفاظ مهمة مناسبة لمستواه، زيادة إلى ما تقدّمه عناصر السّياق من إمكانيات الرّبط بين دلالة ذلك السّياق والألفاظ الجديدة، ينبغي أن يتوصَّل المتعلّم، في نهاية السّنة الخامسة، إلى الاستدلال بسهولة عن المعاني المناسبة لمستواه بدقّة ويدرك، ضمنيا، أنّ مدلول لفظ ما هو أقرب إلى مدلول السّياق الذي يعبّر فيه أو عنه، حتى وإن تداخلت مدلولات الألفاظ في بعض الأحيان. والصّف الخامس هو المستوى الذي يبلغ فيه المتعلّم مرحلة تتحدّد فيها مدلولات الألفاظ بدقّة في الذّهن، على عكس ما يجري في الواقع.

خلاصة: لقد اتّضح من خلال قراءات متكرّرة لإنتاجات متعلّمي الصّف الخامس، أنّ هؤلاء على دراية بحروف اللّغة العربية الفصحى، وبالكيفية التي تنتظم بها الحروف في الكلمات العربية، مع ورود اختلالات في كتابة البعض منها، كعدم تمييز بعضهم بين (الظاء) و(الضاد) وبين (السين) و(الصاد)...، وغالبا ما يرتبط الخلل في ذلك بنوعية التّدريب الذي تلقّاه الطّفل في السّنوات الأولى من التّعليم الابتدائي.

وقد كان إتقان المتعلّمين للقواعد الإملائية متوسَّطا، إذا تتخلّل كتاباتهم اختلالات إملائية تافهة كوضع (التاء) المربوطة في نهاية الفعل ونهاية الجمع المؤنث السالم، والتاء المفتوحة في نهاية الأسماء المفردة، ويضعون الحركات الطّويلة بطريقة عشوائية، ويخطئون في كتابة الهمزة... الخ. ويتمتعون في مقابل ذلك، ببعض القدرات اللّغوية على استعمال حصيلتهم اللّغوية، وإن لم تكن ثرية، وتمكّنوا رغم كثرة الأخطاء، من إنشاء تراكيب سليمة من حيث المعنى والمبنى في كثير من الأحيان، يراعون فيها القواعد اللّغوية. ومن القضايا الصّرفية التي تمكّنوا منها أكثر من الأخرى هي تمييزهم بدقّة بين الضّمائر، وتصريف الأفعال معها تصريفا صحيحا، وأتقنوا أزمنة الأفعال كما تمكّنوا من بعض المسائل النّحوية، كاستخدام الفاعل والمفعول، والمضاف إليه، والصّفة والموصوف، والجمع المذكّر، إذ تمكّنوا إلى حدّ ما من تفعيل قواعدهم الجملية بكفاءة، حيث يجيد معظمهم إنشاء علاقات وروابط داخل الجملة (ونؤجل الحديث عن النّص إلى المباحث الآتية) إضافة إلى قدرتهم على استخدام الأفعال، مع وجود اختلالات في إعراب بعض العناصر النّحوية في التراكيب، كرفع المفعول به في حالات كثيرة، ورفع خبر كان.

ويملك متعلّمو الصّف الخامس إدراكا دلاليا مناسبا نوعا ما لمستواهم، لكن الكلمات تخونهم في كثير من المواقف للإبلاغ عن نواياهم، فقد تكون المفردة الموظفة صحيحة معجميا، لكنها لا تعبّر كلّها عن مقاصد المتعلّم. كما يمتلكون رصيدا معجميا متوسطا وقليلا من المفاهيم المعرفية

المرتبطة بالألفاظ التي اكتسبوها. ونلتمس إمكانية المتعلّم من إنتاج الألفاظ الأكثر شيوعا وتداولا في النّسق الفصيح بعفوية، لكن يتّضح ضعف المتعلّمين جليّا في الاستعمال التّداولي لألفاظ اللّغة إلى جانب الأثر السّلبي النّاتج عن ضعف حصيلتهم اللّغوية، إذ يصعب عليهم في كثير من الأحيان استحضار المفردات المناسبة لموقف معيّن، ويجهل الكثير منهم، بسبب الضّعف في الطريقة التّعليمية والمنهج، المعطيات التي تؤثّر في اختيار القاموس المناسب لكلّ موقف من مواقف التواصل. إضافة إلى اعتمادهم تقنية تعبير وتواصل خاصة ومنتشرة لديهم، وهي اللّجوء إلى تعميم دلالة الألفاظ؛ كالاستخدام المتكرّر للفعل (فَعَل) في محلّ كلّ الأفعال الدالة على أداء شيء ما.

المبحث الثاني

بعض مشكلات الاتساق اللّغوي

في إنتاجات المتعلّمين.

1 . الإحالة بالضمير في خطابات المتعلّمين.

2 . مظاهر الضّعف في استعمال المتعلّمين للإحالة.

3 . الربط بـ "الواو" و"الفاء" و"ثمَّ" في خطابات المتعلّمين.

4 . مظاهر الضعف في توظيف المتعلّمين لروابط العطف.

المبحث الثاني

بعض مشكلات الاتّساق اللّغوي في إنتاجات المتعلّمين

تقديم: لقد ركّزنا في المبحث السّابق على تقييم كفايات المتعلّمين اللّغوية على إنتاج كلمات وتراكيب، وقد اتّضح لنا كيف يفعّل متعلّم الصّف الخامس كفايته اللّغوية لبناء تراكيب لغوية (قد تكون صحيحة، وقد ينحرف بها عن الصواب في مواضع كثيرة) وكيف يحاول أن يستحضر الألفاظ المناسبة للموضوع الذي ينشغل بالتعبير عنه. والسؤال المطروح هنا هو . هل في مقدور المتعلّم الصّف الخامس من التّعليم الابتدائي تفعيل كفايته النّصية لغرض توظيف تلك التّراكيب لإنتاج نصوص شاملة؟ وإلى أي مدى يتقن هذا المتعلّم قواعد أشمل من قواعد الجملة وهي قواعد تشكيل النص، باعتبار أنّ النّصوص هي المرجعية الأساسية لعملية التّواصل اللّغوي؟ حيث إنّ تَمكُّنَ المتعلّم من تكوين نصوص سليمة هو الإشراف على نسج علاقات اجتماعية ومحاولة إيصال الأفكار الخاصة للآخرين. وتأسيسا على ما سبق، خصّصنا هذا المبحث (والمبحثين التاليين) لمعرفة الكيفية التي يمارس بها المتعلّمون التّعبير والتواصل، باعتبار هذا الأخير نشاطا تبليغيًّا يتفاعل فيه كلّ متعلِّم مع موقف التّعبير ومعطيات السّياق لغرض إنجاز أفعالا لغوية تحمل مدلولات ومقاصد يريد الإفصاح عنها. وسيتمّ التّركيز في هذا المبحث على وصف النّمذج النّصية التي أنتجها المتعلّمون والمرتبطة بكفايتهم اللّغوية والنّصية، حيث إنّ إنتاج نص ما ليس هو مجرد وضع جمل معزولة بعضها إلى بعض، بل تصف الكفايةُ النّصية الكيفية التي تساهم بها العناصر المعجمية والقواعدية في تشكيل هيكلة النّص، وفي اتساقه الدّاخلي، وكيفية اشتغاله، وكيف تساهم العناصر المعجمية والنّحوية في علاقتها الدّلالية مع تنظيم العالم، وفي علاقتها التّفاعلية مع صاحب النّص أو متلقّيه، لأنّ النصّ (مهما يكن نوعه) يحتوي على عناصر متنوّعة وأدوات ربط بارزة لهذه العناصر. وهناك أمور لا ترتبط بما هو ملموس ومرئي من النّص، بل يتعلق بما ندركه من معان مقصودة والتي يبلغها المتكلّم أو كاتب نص بكيفية يجعل به نصه منسجما، وهذا الشّرط لا يقلّ أهمية عن الشرط السّابق الّذي هو الانسجام.

ونحاول من خلال هذا الجزء من الدّراسة الميدانية، إبراز الصّعوبات التي تواجه المتعلّم في نسج علاقات اتساقية **صغيرة** في تعابيره، لكنها علاقات **أساسية** لإنتاج أي تعبير شفوي أو كتابي ذي عناصر مرتبة ومترابطة في الجانب السّطحي، ومنسجمة دلاليًّا في الجانب العميق. وبما أنّ الاتّساق تتميّز به البنية النّصية السّطحية، والانسجام تتميّز به البنية الدّلالية العميقة، فإنّ أيّ اختلال في الجانب السّطحي للنّص سيؤثّر حتما على انسجامه الدّلالي، وأنّ الرّوابط النّحوية

والمعجمية التي تشتغل على مستوى النّص، تؤثّر بفعالية في المحتوى الدّلالي والمعرفي والإبلاغي للنّص.

ومن أهم العناصر التي تساهم في تناسق النّص والتي برزت أكثر في النّصوص التي أنتجها المتعلّمون، نجد أدوات العطف **(الواو)** و**(الفاء)** و**(ثمّ)** مع استخدام ملحوظ للضّمائر إحالةً على عناصر موجودة في النّص أو خارجه. لذلك، فإنّ تحليل نصوص المتعلّمين يسمح بمعرفة النّماذج الشّكلية التي يلجأون إليها أكثر في بناء نصوصهم وخطاباتهم، ويشكّل بعضٌ من هذه النّماذج وسائلَ أساسية في تلك النّصوص والخطابات، إذ غالبا ما يعتمدون على هذه الرّوابط البسيطة وعلى تكرار الضّمائر (مع غيّاب بقية القرائن أو الرّوابط التي تستند إليها لغة الكبار) لغرض التدرّج الموضوعي والتّداولي لخطاباتهم. وقد استهدفت المنظومة التّعليمية من خلال تعليم اللّغة للمبتدئين تمكين المتعلّمين، في نهاية التّعليم الابتدائي، من إنتاج لغة متوفّرة على الخصائص المميّزة للنّصوص والخطابات في مستوى الصّف الخامس، وهذه الخصائص تضمن لتلك النّصوص تماسكها وانسجامها على جميع المستويات؛ البنية الشّكلية، المفاهيم، التّرابط الدّلالي والمنطقي ومراعاة المبادئ التي تنظّم السلوك التّواصلي في أي تعبير وتواصل، أو ما سماه علماء اللّغة النّص (دي بوجراند مثلا) بالكفاية النصية.

ونظرا لعدم إمكانية الإحاطة بمختلف عناصر الاتساق الواردة في التعابير، ركّزنا على البعض منها، وهي تلك التي تشكّل علاقات صغيرة، كما اشرنا في الأعلى، والتي تساعد المتعلّم على التّعبير الوظيفي السّليم والبسيط، ويتوقّف عليها الفهم والإنتاج. وعليه، فقد حصرنا أداتين مهمتين، بفضلهما تنتظم الأفكار والمعلومات والأخبار، ويتّضح المعنى ويترابط، وينسجم التعبير وهي الأكثر استخداما في المدوّنة، لكن استخدامها يطرح صعوبات تحول دون تمكّن المتعلّم من تحقيق لتعبيره هذا التنظيم والترتيب والانسجام. وتتمثّل هاتان الأداتان في:

. الأولى . الإحالة بالضمير.

. الثانية . الرّوابط النّحوية الإضافية (الواو والفاء وثمّ).

ويستحضر المتعلّم هذه الأدوات المهمة والأساسية بسهولة، ولا يستغني عنها أي نصّ مهما يكن بسيطا، وهي في متناول المتعلّم المبتدئ.

1 . الإحالة بالضمير في خطابات المتعلّمين:

الإحالة: يوجد في كلّ لغة أداوت كثيرة لا يمكن فهمها في ذاتها كونها لا تحمل دلالة مستقلة بل تعود على كلمات أخرى موجودة في مكان آخر داخل النّص أو خارجه. وهذه الأدوات كثيرة ومتنوعة، منها الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، تسمى هذه العناصر **عناصر إحالية.**

وتعني الإحالة أنّ «العناصر المحيلة كيفما كان نوعها لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل، إذ لابد من العودة إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها»[1]، وتحديد العنصر الذي تحيل عليه. وتلعب الإحالة بالضمير دورا مهمّا في اتّساق النّصوص والخطابات، حيث تنشئ هذه العناصر علاقات إحالية داخل النّص، وتُجنّب المرسل تكرار العناصر (الاقتصاد والاختصار) وتُقرّب العناصر المتباعدة وتساهم في تماسك أجزاء النص، حيث «لا يكاد نصّ يخلو من ضمير عائد أو اسم إشارة أو اسم موصول أو غيرها من المعوّضات وهذا أمر يسّرته وظيفة الذّاكرة البشرية، التي يمكنها أن تختزن آثار الألفاظ السّابقة وتقرن بينها وبين العناصر الإحالية الواردة بعدها أو قبلها، فتحلّلها بنجاح دون ضير بالتّواصل. وعلى هذا الأساس تقوم شبكة من العلاقات الإحالية بين العناصر المتباعدة في فضاء النّص، فتجتمع في كلّ واحد عناصره متناغمة. وهذا مدخل الاقتصاد في نظام المعوّضات في اللغة، إذ تختصر هذه الوحدات الإحالية العناصر الإشارية وتُجنّب مستعمليها إعادتها وتكرارها»[2]. فالمتكلم أو الكاتب حين يستعمل اللّغة يضطرّ إلى إعادة ذكر معلومات سبق ذكرها فيستعين بالرّوابط الإحالية يحيل بها على الأشياء التي يعيد ذكرها، فيعمل، ضمنيا، على نسج علاقة المطابقة بين الرّابط الإحالي والشّيء المحيل عليه.

ويقسّم الباحثون الإحالة إلى إحالة داخلية (نصّية) وإحالة خارجية (مقامية: تحيل على خارج النّص) ويفرّعون الإحالة الداخلية إلى إحالة الملفوظ على عنصر سابق (تسمى إحالة قبلية) أو على عنصر لاحق (تسمى إحالة بعدية) هذا النّوع من الإحالة مرتبط بسياق النّص. أما الإحالة الخارجية فهي تتمثّل في إحالة عنصر لغوي على عنصر غير لغوي موجود خارج النّص، كإحالة ضمير المتكلم (أنا) على الباث، أو الضمير (أنت) على المتلقّي، ويتوقّف هذا النّوع من الإحالة على معرفة السّياق الخارجي للنّص. وبما أنّ الاتساق يتعلّق بترابط العناصر في الخطاب، أقرّ الباحثون بأنّ الإحالة الدّاخلية هي التي تساهم في اتّساق النّص وليست الإحالة الخارجية. وتنقسم الضّمائر إلى الوجودية (أنا، أنت، أنتما أنتم، نحن، ...)، والملكية (لي، لك، لكم، لنا، لهم...). كما تنقسم الوجودية إلى ضمائر المتكلّم والخطاب (أنا، أنت،...) وهي تحيل إحالة مقامية (خارج النّص) ولا تلعب دورا بشكل مباشر في الاتساق، وضمائر الغياب (هو، هي،...) وهي مهمّة وأساسية في تحقيق ترابط أجزاء النّص واتّساقها. ومن فضائل الأساسية للإحالة، بصفة عامة

---

[1] ـ محمد خطّابي، لسانيات النص. مدخل إلى انسجام الخطاب. ط2، المركز الثّقافي العربي. المغرب: 2006. ص16، 17.

[2] . الأزهر الزّناد، نسيج النص (بحث في ما يكون به الملفوظ نصًّا) ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء: 1993، ص 121.

والإحالة الضميرية بخاصة، أنّها «قادرة على صنع جسور كبرى للتّواصل بين أجزاء النّص المتباعدة والرّبط بينها ربطا واضحا. وهذا ما يؤكّد أهمية الإحالة في الرّبط النّصي»[1]. وعليه، فقد حاولت مناهج تعليم العربية في المدارس الابتدائية إكساب المتعلّم هذه المزية المهمة والأساسية على مرّ السّنوات الخمسة الأولى، ليتمكّن المتعلّم من استغلال هذه القدرة التي تتمتع بها الإحالة بالضمير للمشاركة في أفعال تواصلية عن طريق إنشاء نصوص وخطابات متماسكة، ويكون المتعلّم طرفا فعّالا في المحادثات التي تعتمد الفصحى وسيلة لها، خاصة الرّسمية منها.

وقد تبيّن من إنتاجات المتعلّمين أنّ تعابير هؤلاء، والنّصوص التي يعتمدونها في إيصال معارفهم والتعبير عن مواقفهم...الخ، قد ارتبطت أيّما ارتباط بهذا النّوع من الإحالة، أي الإحالة الضّميرية. ويتّضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول إحصائي للضمائر المستعملة في تعابير المتعلمين:

الضمير	تكراره في كلّ موضوع		تكراره في العيّنة	النسبة المئوية
. **أنا** (الضمير المنفصل)	. فوائد الخضر والفواكه	05	**14**	**٪0,64**
	. وصف شخص	05		
	. الأصدقاء الثلاثة	04		
. الضمير **المستتر** المحيل على المتكلم (في مثل: أقُومُ)	. فوائد الخضر والفواكه	14	**40**	**٪1,84**
	. وصف شخص	11		
	أهمية الشجرة وفوائدها	01		
	الأصدقاء الثلاثة	14		
. **التاء** (الضمير المستتر المحيل على المتكلّم في مثل: كتبتُ)	. فوائد الخضر والفواكه	35	**90**	**٪4,15**
	. وصف شخص	44		
	. الأصدقاء الثلاثة	11		
. **ياء** المتكلم	. فوائد الخضر والفواكه	12	**73**	**٪3,37**

[1] . أحمد عفيفي، الإحالة في نحو النص. WWW.Kotobarabia.com

	. وصف شخص	58		
	. الأصدقاء الثلاثة	03		
. **نحن** (الضمير المنفصل)	. الأصدقاء الثلاثة	05	**05**	**٪0,23**
. **نحن:** الضمير **المستتر** المحيل على جماعة من المتكلمين (في مثل: نكتُبُ)	. فوائد الخضر والفواكه	33	**142**	**٪6,56**
	. وصف شخص	11		
	. المحافظة على البيئة	40		
	. أهمية الشجرة وفوائدها	37		
	. الأصدقاء الثلاثة	21		
. **نا** (الضمير المتصل المحيل على جماعة من المتكلمين: كتبنا)	. فوائد الخضر والفواكه	18	**122**	**٪5,63**
	. وصف شخص	74		
	. المحافظة على البيئة	30		
. تاء ((الضمير المتصل المحيل على **أنتَ** (كتبتَ))	. فوائد الخضر والفواكه	02	**03**	**٪0,13**
	. أهمية الشجرة	01		
. الضمير **المستتر** المحيل على **أنتَ** (في مثل: تَكتبُ)	. فوائد الخضر والفواكه	02	**04**	**٪0,18**
	. صف شخص	01		
	. أهمية الشجرة	01		
. **كاف** الخطاب (للمذكر)	فوائد الخضر والفواكه	01	**01**	**٪0,04**
. **أنتِ** (الضمير المنفصل)	فوائد الخضر والفواكه	02	**02**	**٪0,09**
. أنتِ (**الضمير المستترِ**: تكتبُينَ)	. فوائد الخضر والفواكه	03	**03**	**٪0,13**
هي (منفصل)	. فوائد الخضر والفواكه	12		

	. وصف شخص	07	**70**	**٪3,23**
	المحافظة على البيئة	15		
	. أهمية الشجرة	36		
. **ها** (الضمير المتصل المحيل على المؤنث المفرد الغائب **هي**)	. فوائد الخضر والفواكه	04	**226**	**٪10.44**
	وصف شخص	21		
	. المحافظة على البيئة	38		
	. أهمية الشجرة	141		
	. الأصدقاء الثلاثة	22		
. الضمير **المستتر** المحيل على المؤنث المفرد الغائب **(هي)** (كتبَتْ . تكتُبُ)	. فوائد الخضر والفواكه	19	**191**	**٪8,82**
	. وصف شخص	38		
	. المحافظة على البيئة	51		
	. أهمية الشجرة	83		
هو (الضمير المنفصل)	. فوائد الخضر والفواكه	08	**51**	**٪2,35**
	. وصف شخص	23		
	. المحافظة على البيئة	10		
	. أهمية الشجرة	03		
	. الأصدقاء الثلاثة	07		
ـــه (الضمير المتصل المحيل على المفرد المذكر الغائب **هو**)	. فوائد الخضر والفواكه	28	**372**	**٪ 17,19**
	. وصف شخص	145		
	. المحافظة على البيئة	118		
	. أهمية الشجرة	05		
	. الأصدقاء الثلاثة	76		
. الضمير **المستتر** المحيل على المفرد المذكر الغائب **هو** (كتَبَ، يكتُبُ)	. فوائد الخضر والفواكه	58	**559**	**٪25.83**
	. وصف شخص	89		
	. أهمية الشجرة	28		
	. الأصدقاء الثلاثة	384		

هما (الضمير المنفصل).	. الأصدقاء الثلاثة	01	**01**	**٪0,04**
هما (الضمير المتصل).	. الأصدقاء الثلاثة	05	**05**	**٪ 0,23**
. **هما:** ((الضمير المستتر (يكتبان))	الأصدقاء الثلاثة	13	**13**	**٪0,6**
هم (الضمير المنفصل)	. الأصدقاء الثلاثة	06	**06**	**٪0,27**
هم: ((الضمير المتصل: كتابهم، رأيتهم))	. وصف شخص	18	**76**	**٪3,51**
	الأصدقاء الثلاثة	58		
واو الجماعة .	. وصف شخص	24	**25**	**٪1,15**
	. أهمية الشجرة	01		
أنتم (الضمير المنفصل)	. الأصدقاء الثلاثة	32	**32**	**٪1,47**
. **كم:** ((الضمير المتصل: كتابكم، رأيتُكم)).	. الأصدقاء الثلاثة	08	**08**	**٪0,36**
. الضمير المستتر المحيل على **هم وأنتم** (في مثل: تكتُبونَ، ويَكتبونَ)	. المحافظة على البيئة	03	**30**	**٪1,38**
	. الأصدقاء الثلاثة	27		
المـــجـــمـــــــــــوع			**2164**	

الجدول (7)

يبيّن الجدول توفّر تعابير المتعلّمين على ضمائر مختلفة ومتنوّعة، عددها هو ألفان ومائة وأربعة وستّون (2146) ضميرا، وقد وُظّفت هذه العناصر على تنوّعها بكثافة من قبل المتعلّمين وشكّلت العناصرَ الأكثر بروزا في التّعابير مقارنة ببقية الرّوابط النّصية؛ كالأسماء الموصولة

وأسماء الإشارة، وروابط إحالية أخرى والتي وردت بقلّة قليلة، وهذا ما جعلنا نركز على دراسة الضّمائر دون بقية العناصر ما عدا روابط العطف، كونها أيضا بارزة في التّعابير المحلّلة. وقد بيّن الجدول أنّ الإحالة المتوفّرة بنسبة أعلى في المدوّنة هي الإحالة بالضّمير المستتر المحيل على المفرد المذكر الغائب (**هو**) بنسبة (25,83٪) وقد تكررت الإحالة بهذا الضمير خمسمائة وتسع وخمسين (559) مرة، تليها الإحالة بالضمير المتّصل للمفرد المذكر الغائب (**هاء**) بنسبة (17,19٪) وتكرّر هذا الضمير ثلاثمائة واثنتي وسبعين (372) مرة، ثمّ الإحالة بالضمير المتصل المحيل على المفرد المؤنث الغائب (**هي**) بنسبة (10,44٪) تليها الإحالة بالضمير المستتر للمفرد المؤنّث للغائبة (**هي**) (في مثل: تنوّعتْ، قالتْ...) بنسبة (8,82٪) وتكرَّر هذا الضّمير مائة وإحدى وتسعين (191) مرة، وكذا الضّمير المتصل/ أو المضاف والمحيل على المفرد المؤنّث للغائب (**الهاء**) بنسبة (10,44٪) وقد تكرر هذا الضمير مائتين وستَّ وعشرين (226) مرة، يلي ذلك الضّمير المستتر المحيل على جماعة من المتكلّمين (**نحن**) مثل: (نطبخ، نحافظ، نغرس...) بنسبة (6,56٪) وقد تكرّر مائة واثنتي وأربعين (142) مرة. أمّا بقية الضّمائر فإنّ نِسبةَ توفّرها في المدوّنة تتراوح بين (0,04٪) و(5,63٪) وأقل نسبة مثلّتها الإحالة بضمير المتصل/ أو المضاف (كاف) الخطاب المحيل على المفرد المخاطب للمذكّر، وقد تكرر هذا الضمير مرة واحدة وبنسبة (0,04٪).

ويُلاحظ وجود تفاوت في نسبة تكرار ضمير معيّن من موضوع لآخر، لأنّ الموضوعات مختلفة وكلّ منها يتطلّب إحالة معيّنة حسب البنية المعرفية للموضوع وعناصر السّياق المحيطة بهذا الأخير، لذا لم يكن توزيع الإحالة متقاربا من حيث الكمّ ونوع الضّمير في الموضوعات الخمسة. ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

* فبالنسبة للموضوع الأوّل (**فوائد الخضر والفواكه**) فإنّه، وعلى عكس ما يتوقّعه القارئ قبل قراءته الأولى للتّعابير ((توقّع طغيان الإحالة بالضمير (هي) الذي ينبغي أن يحيل على (الفوائد) وعلى (الخضر والفواكه) جَراء تركيز الاهتمام أكثر على هذه العناصر التي هي أساسية في التعبير)) يُلاَحظ بالأحرى تنوّع في ضمائر الكلام (أنّا، نحن) وضمائر الخطاب (أنتَ، أنتِ) وضمائر الغياب (هي، وهو) فقد نوّع المتعلّمون في هذه الضمائر بين المتّصلة والمستترة والمنفصلة، وكذلك بين الضمائر الوجودية والملكية، وذلك كما يتّضح في النّماذج التّالية (والتعابير مختلفة عن بعضها، وتكاد تخرج كلّها عن المطلوب):

* (فِي يَومٍ منْ الأيامِ رأيتُ أمّي تعملُ السَّبانخَ بالحمصِ قلتُ لَهَا: أنَا لا أحبُ السبانخَ بالحمصِ ثمّ قالتْ لِي: يجبُ أنْ تأكلَ السَّبانخَ...).

* (أنا شاهدتُ في التلفازِ أنّ رجل يتكلم عن الفواكه وهي البرتقال...).
* (في يوم من الأيام ذهبت إلى السوق اشتريت سبانخ وعندما وصلت أخذت...)

فقد برزت بعض الانحرافات في تعابير هذا الموضوع عمّا ينبغي أن تكون عليه الإحالة وما يستدعيه سياق التّعبير، فلم ينشغل المتعلِّمون بتقديم معلومات وأفكار عن (فوائد الخضر والفواكه) وأهميتها في حياة مستهلكيها حتّى يكون هؤلاء قد التزموا بما طُلب منهم، فالقارئ الذي لم يشرع بعد في قراءة التعابير يتوقّع نمطا معيّنا من الخطابات يجمع فيها المتعلّمون بين الوصف والإرشاد والتحجّج، يرصدون من خلالها فوائد (الخضر والفواكه) ويرشدون الغير إلى تناولها، مع ذكر الأسباب، لأنّ المسألة تستثير تقديم أدلّة وحجج للاستدلال عن الحقائق والآراء التي يقدّمها كلّ متعلّم عن (الفاكهة) أو (نوع الخضر) الذي يفضّل الحديث عنه، مع تجنّب تكرار المرجع في كلّ مرة، بل يُحيل عليه بالضّمير المناسب لكلّ سياق (منفصل، متصل، ومستتر) حتى يقتصدَ في الكلام، ويكون هذا الأخير سلسًا ومتلاحم العناصر، إلاّ أنّ الاستخدام الصّحيح للضّمير من النّاحية الشّكلية وتحقيق التّرابط السّياقي في غياب التّرابط الدّلالي، مع وجود التأليف الذي لا يراعي مقتضى الحال، ذلك كلّه يتناقض مع الكفاية النّصية التي تشترط تحقيق القصد والانسجام الدّلالي. فالمتعلّمون قد انحرفوا عن المطلوب، وقد مسّ ذلك البنية الكبرى للتّعابير (مضمونها الدّلالي) وهيكلة أو نمط التّعبير، إذ نجدهم يمزجون بين السّرد (في يوم من الأيام عدت من المدرسة...) والوصف (رأيت أمّي تحضّر السبانخ ...) والحوار الذي يتقاطع مع السرد (فقلت لها: أنا لا أحب السّبانخ. فقالت لي: يجب أن تأكل السبانخ، وقلتُ لها: ...). وقد أدى بهم الخروج عن الموضوع والتّنويع في أنماط التّعبير إلى التّنويع في الإحالات، والانصراف عن الإحالة الدّاخلية والمهمّة في اتساق النص إلى الإحالة الخارجية التي اقتحمت التّعبير دون مبرّر.

لقد تحوَّل النّص من نمط تعليميّ . حجاجي، إلى حوار خاص يجري بين (**أنا**) وهو المتعلّم و(**هي**) أي الأم أو (أنتِ: الأم دائما)، أو بينه وبين (الأب)...الخ، وقد أَكْثَر المتعلِّمون في الإحالة لغير المذكور في النّص، وستأتي نماذج توضّح عدم إزالة اللّبس عن كثير من هذه الضّمائر ممّا جعل تفسيرها غير ممكن.

* أمّا فيما يخصّ الموضوع الثّاني (**وصف شخص**) فإنّ الضّمير (**هو**) المنفصل والمستتر هو الذي استحوَذ على المرتبة الأولى، لأنّ الوصف لدى أغلبية المتعلّمين انصبّ على شخص واحد وهو (الطبيب) وهو (اسم، مذكّر، غائب) وعليه، فإنّ الضّمير السّابق يحيل إحالة داخلية. وقد برزت، في تعابير هذا الموضوع، المشكلة ذاتها التي كشف عنها تحليل تعابير الموضوع الأول، وهي الانصراف عن وصف الطِّباع والسِّمات الخارجية للشّخص الذي يتعيّن وصفه للحديث عن

وقائع خاصة، إذ نجد المتعلّم دائما يقحم نفسه في الخطاب الذي يكتبه، معتمدا على الإحالة بالضمير (أنا) و(ياء المتكلم). فعند وصف الطّبيب مثلا، نجد المتعلِّم قد خصّص حيّزا كبيرا في نصّه للحديث عن نفسه (في يوم من الأيام أحسست بمرض شديد فقررتْ أمي أنْ تأخذني عند الطبيب، ولما وصلنا رأيت أناسا كثيرين ينتظرون دورهم، فقلت لأمي...) نلاحظ أنّ المتعلّم يحاول دائما (لكثرة نشاطه وحبه للحديث عن نفسه وكلّ ما يقوم به) أن يطوّع العناصر اللّغوية لتحيل على ذاتيته، ويجعل اللّغة تحكي عنه، ويميل إلى مخاطبة الشّخص الذي يصطحبه، إلى أن يتحوّل الوصف إلى حوار بين (أنا) و(أنت) أو (هو) أو (هي)...)؛ فقلت لها...، وقالت لي...، وبهذه الكيفية طغت الإحالة الخارجية على هذا التّعبير الذي يتطلّب في الأصل مفسّرا داخل النّص، وهو الشّخص الذي نصفه.

* أمّا بخصوص الموضوع الثالث **(المحافظة على البيئة)** فإنّ المتعلّمين الذين كتبوا في هذا الموضوع قد ركّزوا على الإحالة السياقية باعتماد الضمير **(هي)** . المنفصل والمستتر . بنسبة أعلى، لأنّ الموضوع يدور حول البيئة (اسم مؤنّث)، وقد التزم المتعلّمون بالمطلوب منهم، فاقتصر حديثهم كلّه على مفهوم البيئة وعناصرها وكيفية الحفاظ عليها. ولما كانت التّعابير انعكاسا للمطلوب، فقد استحوذ على المرتبة الأولى ضميرُ الغائب للمفرد المؤنّث (المنفصل والمستتر و"**الهاء**" المتّصل بالفعل، أو المضاف إلى الاسم) والذي يحيل إحالة لغوية يفسّره عنصر (البيئة)، وقد كانت معظم التّعابير مشابهة للنّماذج التّالية والتي طغت عليها الإحالة بالضمير **(هي)**:

* (البيئة هي المساحة الخضراء التي تختلف فيها التضارس: الجبال، السهول، الهضاب...).

* (أنواع التلوث ثلاثة وهي تلوث الهواء وتلوث اليابسة وتلوث المياه...).

ويستحوذ على المرتبة الثّانية الضّمير المستتر المحيل على جماعة من المتكلّمين (نحن) والذي يحيل إحالة مقامية معمّمة، ويتّضح ذلك من النّماذج التالية:

* (يجب أن نصنع مصفاة التي تمنع تلوث الهواء...).

* (ولكي نحافظ على البيئة يجب أن نعمل مصفات للهواء في محرك السيارات... ولكي نحافظ على اليابس يجب أن لا نرمي الأوساخ رمي عشواء بل يجب أن نعملها في سلات المهملات...).

وتتضمّن جميع التّعابير المعالِجة لهذا الموضوع تراكيب كثيرة مشابهة للنّموذجين السابقين، استخدم فيها المتعلّمون بكثرة عبارة (يجب علينا أن...). وستأتي تفاصيل ذلك في العنصر الثّاني من هذا المبحث.

* وفيما يخصّ الموضوع الرابع **(أهمية الشّجرة وفوائدها):** فإنّ ما ينطبق على الموضوع السّابق ينطبق على موضوع (أهمّيةُ الشَّجَرة وفَوَائدها) وذلك من حيث كثرة الإحالة بضمير الغياب للمؤنّث (منفصل، ومستتر، والهاء المتصلة بالفعل أو المضافة إلى الاسم) ويحيل هذا الضمير إحالة داخلية (لغوية، نصيّة) يفسّره أحيانا عنصر (الشجرة) وأحيانا أخرى (فوائد الشّجرة أو مزاياها) وهذا بالإضافة إلى الاستخدام المعمّم للضّمير (نحن) في مثل (يجب علينا أن نحافظ على الشجرة...، يجب أن نغرس...). فالإشكال المطروح في الموضوع الأول والثّاني، قد تجنّبه الذين عالجوا الموضوع الثّالث والرّابع كونهم قد التزموا بالمطلوب، وطغت على تعابيرهم الإحالة اللّغوية، ويرتبط ذلك أكثر بطبيعة كلّ موضوع مع اللّجوء، أحيانا، إلى استخدام الضّمير (نحن) بكلّ أنواعه (المنفصل، والمتصل والمستتر) وهذا يخصّ أغلبية التّعابير.

* وبالنسبة لموضوع **(تلخيص نص: الأصدقاء الثّلاثة)** فإنّ المتعلّمين قد نوّعوا في الإحالة الضّميرية (داخلية وخارجية) نجد في مقدمتها الإحالة بضميري (هم) و(هو) وهي ضمائر الغيبة تحيل إحالة داخلية وتساهم في اتّساق النّص. وقد تكررت الإحالة بالضمير المستتر للمفرد المذكر الغائب (هو) ثلاثمائة وأربع وثمانين (384) مرة، في مثل (قال لهم، طلب منهم، حيّاهم، ...) وهذه الضّمائر تفسّرها لفظتا (الشيخ العجوز) اللّتان ستقتحم النّص في فقرته الثّانية، فهي إحالة نصّية داخلية، واستُخدِم هذا الضمير أثناء الحديث عن الأصدقاء وطباعهم كلٍّ على حدة، إضافة إلى الحديث عمّا يقوم به سامر حين انفصل عن أصدقائه، وهو عنصر موجود أيضا في النّص، فهي إحالة لغوية. كما وظّفوا الضمير (هو) للحديث عن "سامر" والذي لم تعجبه فكرة الشيخ، فانفصل عن صديقيْه ولم يشارك في المشروع الذي اقترحه الشيخ عليهم. فقد وُظّف الضمير (هو) (المنفصل والمستتر والهاء المتّصل بالفعل أو المضاف إلى الاسم) بكثافة مكثّفة، ويوجد دائما اسم يفسّره في النّص، وهي إحالة داخلية لعبت دورا كبيرا في اتّساق عناصر النّ–ص. وقد تكررت الإحالة بالضمير (هم) و(واو الجماعة) أيضا بكثافة، هذه الضمائر تفسّرها لفظتي (الأصدقاء الثلاثة) وهو مرجع موجود داخل النص، بل هو المرجع الأساس في النصّ، فقد كثُر الحديث عن طباع الأصدقاء وأفعالهم، ممّا استدعى تفادي التّكرار واستبدال أسماء هؤلاء، والتي ترد دائما مع بعضها (سامر وعامر وتامر) بالضمير (هم) أو واو الجماعية، حسب السياق. وبعد انفصال سامر عن صديقيه، أصبحت الإحالة بالضمير المستتر المحيل على (هما) وبـ (ألف الاثنين) يُفسَّر هذيْن الضميرين العنصران (عامر وتامر) الموجودان في النّص، إذ أصبح الحديث كلّه يدور حولهما لأنّهما يستجيبان لطلب الشيخ العجوز ويهيمان في خدمة الأرض التي منحهما أيّاها، فهي إحالة لغوية (داخلية) أسهمت في تلاحم أجزاء النّص. كما اعتمد المتعلّمون أيضا الإحالة بضمير

الغائب للمؤنّث (هي) الذي يحيل على الأرض الخصبة والتي منحها العجوز للأصدقاء، هذه الأخيرة قد شكّلت مركز اهتمام هؤلاء والشيخ وحتى المتعلّمين، وهي إحالة لغوية نصيّة.

وقد استخدم المتعلّمون أيضا الضّمائر: . (أنا) للمتكلّم فهو يحيل إحالة غير لغوية على مرجع موجود خارج النّص، يتمثّل هذا الأخير في الشيخ العجوز، و(نحن) و(أنتم) وهما يحيلان أيضا إحالة غير لغوية، يفسّرهما المرجع الخارجي (الأصدقاء الثلاثة)، وكان هذا عند تجسيد الحوار الذي جرى بين هؤلاء وبين العجوز، حيث لم تُذكر أسماء هؤلاء، بل جرى الحوار بين (أنا) الذي يمثّل الشيخ، و(نحن) للأصدقاء، و(أنتم) عندما يخاطب الشيخ الأصدقاء، فهي إحالة سياقية لا تلعب دورا في ترابط أجزاء التّعبير بطريقة مباشرة. وقد نوّع المتعلّمون في استخدامهم لهذه الضمائر بين المتصلة والمنفصلة والمستترة، وبين الوجودية والملكية، ويُعتبر موضوع **(تلخيص نصّ: الأصدقاء الثلاثة)** الموضوع الوحيد الذي اتّسم بهذا التنوّع، والسّبب واضح وذُكر من قبل وهو أنّ التعابير المنتجة ليست من إبداع المتعلّمين، بل هي تلخيص للنّص مقروء في حصة القراءة، وبالتالي التزموا بالهيكلة العامة للنّص الأصلي مع بعض التّغييرات التي كانت مقصودة من قبل البعض لغرض الاجتهاد في التّصرف في شكل النّص ومضمونه، وأخرى انجرّت عن عجز بعض المتعلّمين عن إعادة بناء النّص كما هو، فحرّفوا منه الكثير. ولم يجد المتعلّمون في هذا الموضوع الحرّية للتّصرّف في الإحالة، لأنّ المطلوب منهم هو تلخيص نص القراءة (الأصدقاء الثلاثة) فكانت التّعابير تقريبا تكرارا لما هو موجود في كتاب القراءة، مع تغيير في بعض التراكيب والتصرّف في البعض الآخر، مع الحفاظ على الشخصيات الأساسية للنّص الأصلي وأفكاره الرئيسية. وقد تبيّن أنّ معظم المتعلّمين قد حَفِظوا التّعابير الواردة في الكتاب، وسجّلوها كما هي مع ورود بعض الأخطاء. وإلى جانب ما سبق توضيحه، فإنّ ارتفاع عدد الضّمائر المستترة في نصّ (الأصدقاء الثلاثة) مرتبط أيضا بالتّكرار المفرط للأفعال من طرف بعض المتعلّمين، دون جدوى من ذلك، وتكرارّ الأفعال يؤدّي إلى تكرار الضمائر المستترة فيها، كما يتبيّن ذلك في النّموذج التالي:

* (... في يوم من الأيام كان عجوز قال: صباح الجميل يا شباب ردو عليه: صباحك يا السيد وكان عامر وثامر صدقة والمحبة والتعاون وكان سامر يقضي في أغلب وقته سيكون الفشل حليفنا، وثامر زرع أشجار الفواكه وأما عامر كان يزرع أشجار الزين وأما سامر ذهب إلى المنزل كان متكاسلا ونائما وكان يحلم أنّ ...)

. وفي ما يلي نموذج عن الاستعمال المتنوّع للضمائر:

. (في زمن بعيد كان يعيش ثلاثة أصدقاء هم "عامر" و"ثامر" و"سامر" والأصدقاء جمعتهم الصداقة فطباعهم مختلفة عامر يحب كثيرا التأمل في السماء وثامر كان يحب أن يعمل شيء ينتفع به الناس أمّا سامر كان متكاسلا نائما في سريره. في إحدى الأيام مرّ بهم عجوز قائلا صباح جميل يا شباب فردوا "صباجك أجمل يا سيدي" فمنحهم أرضا شاسعة وذهب ثامر وعامر إلى الأرض أما سامر توجه إلى بيته مترددا "سيكون الفشل حليفنا". فشرع الصديقان في العمل. عامر أراد أن يزرع أشجار الفاكهة وثامر زيّن أرضه بالورود الجميلة. وعندما مرت عدة سنوات رأى اصديقان نتائج عملهما أما سامر كان يحلم أن الرجل العجوز يوبّخه). وهو من أحسن التعابير التي تناولت هذا الموضوع شكلا ومضمونا رغم كثرة الأخطاء فيه.

لقد تكرر الحديث، فيما سبق، عن الإحالة بالضّمير، مع الإشارة في كلّ مرة إلى الضّمير الذي يطغى على تعابير كلّ موضوع على حدة، وننتقل، في ما يلي، إلى إبراز بعض المشكلات التي تعيق استعمال المتعلّمين للإحالة الضميرية. وسنذكر الموضوعات بالتّرتيب المعتمد منذ بداية الدّراسة؛ (أهمية الخضر والفواكه) أوّلا، (وصف شخص) ثانيا، (المحافظة على البيئة) ثالثا (أهمية الشجرة وفوائدها) رابعا، و(تلخيص نص: الأصدقاء الثلاثة) خامسا.

لقد تبيّن من خلال الجدول رقم (7) امتلاك أغلبية المتعلّمين بنية لغوية مهمة وأساسية في التّعبير والتّواصل، وهي الضمائر بكل أنواعها وأشكالها. لكن ما يهمّ هذه الدّراسة هو الكشف عن مدى تمكّن المتعلّم من جعل الضّمائر مؤديةً لِعملِها ومُسَاهِمة في ضمّ مكوِّنات تعبيره، خاصة أن التعابير تكاد تخلو من بقية الرّوابط (ما عدا روابط العطف وحروف الجرّ) وفي تماسك الجمل فيما بينها. لكن ما هو مستعمل من الضّمائر لم يكن كلّه واضحا في بنيته ودلالته، بل يعاني المتعلّمون مشكلات متنوّعة في توظيف الضّمائر في تعابيرهم مثلما هي موظّفة في اللّغة العربية الفصحى.

2 . مظاهر الضعف في استعمال المتعلّمين للإحالة بالضّمير: تتجلّى المشكلات التي تمّ رصدها من خلال دراسة إنتاجات المتعلّمين الكتابية في:

. أ . غياب علاقة التّطابق بين الضّمير وما يحيل عليه في كثير من الأحيان.

. ب . العجز عن إزالة الإبهام عن بعض الضّمائر بسبب عدم وجود المحيل إليه بالضّمير.

. ج . غياب التّطابق بين الضّمير وسياق التّعبير.

وتأسيسا على ما سبق، فإنّ مَوْضِع العناية في الدّراسة ليس الصواب، بل ما خالف فيه المتعلّمون الاستعمال الصحيح للضّمائر، والبحث عن السّبب، ثمّ اقتراح البديل.

2 . 1 ـ انعدام التّطابق بين الضمير وما يحيل عليه: إنّ التّطابق الإحالي شرط أساسي للتحقيق التّرابط النّصي، وقد أكّد الباحثون ضرورة التّطابق بين المحيل والمحيل عليه، إذ ينبغي أن

يحمل العنصر الإحالي الذي ينوب عن المرجع «جملة المقولات التي يحملها مفسّره: الجنس، العدد فهو صدى لغيره من وجه، وحامل لما لا يتوفّر في مفسّره من وجه آخر»[1]. ويقصد صاحب هذه المقولة بكون العنصر الإحالي صدى لغيره؛ أي لا يُفهم إلاّ بالرجوع إلى المكوّن الذي يعوّضه ويجب أن يطابقه في السّمات التّركيبية والمقولية (كالجنس والعدد). أمّا كونه حاملا للجديد، فهو يعني بذلك توفّر العنصر الإحالي، أحيانا، على ما لا يتوفّر في مفسّره، كالإحالة على مفسّر نكرة بأحد المضمرات، وهذه الأخيرة من المعارف، فالعنصر الإحالي الوارد نكرة عند ذكره ثانية يُحال عليه بمضمر يطابقه في جميع السّمات المقولية ما عدا التّعريف.

ومن المظاهر الكثيرة التي تعكس ضعف كفايات المتعلّمين النّصية؛ عجزهم عن إحداث هذا التّطابق بين سمات المحيل وسمات المحيل عليه، على الأقل من جانب واحد، وقد أحصينا ستّ وسبعين (76) حالة من مجمل التعابير (106 تعابير) لم يحصل فيها التّطابق الإحالي بين المحيل والمحيل عليه. وفي ما يلي، نماذج من تعابير المتعلّمين:

* (سلّم لهم العجوز الأرض فذهب إلى الأرض). نلاحظ انعدام التّطابق الإحالي بين الضّمير المستتر في الفعل (ذهب) وهو ضمير الغائب للمفرد المذكّر، والمحيل عليه (هم) والذي يفسّره في النّص عبارة (الأصدقاء الثلاثة) فحين سلّم العجوز أرضَه للأصدقاء، ذهب هؤلاء مباشرة لإصلاحها. فينبغي أن يتّصل بالفعل (ذهب) واو الجماعة. وقد ورد خطأ آخر وهو تكرارا كلمة (الأرض) والتي يستحسن استبدالها بضمير يعوّضها ويحيل عليها إحالة نصية، وهو (الهاء) المحيل على المفرد المؤنث الغائب، والصواب هو: (منح لهم العجوز الأرض فذهبوا إليها)

* (أخذتُ طماطم وفلفل أحمر وشِكَرْتْ ثم عملته يتغلى...). يُلاحظ انعدام التّطابق بين الأسماء المُحيل عليها (الطماطم، وفلفل أحمر، وشِكَرْتْ) وهي جمع لغير عاقلٍ، والضّمير (الهاء) المتّصل بالفعل (عمل) والذي يحيل على المفرد المذكر الغائب. وكذلك انعدام التّطابق بين المحيل عليه نفسه، والضّمير المستتر في الفعل (يتغلى) فالعنصر المحيل عليه هو جمع لغير عاقلٍ يستدعي الإحالة بالضمير المستتر للمؤنث وليس للمذكر.

* (السبانخ هو خضر مفيد... إنه غني بالحديد... يقوي الجسم ويحميه من الأمراض). إذ يعتقد الكثير من المتعلّمين بأن لفظة (سبانخ) دالة على اسم مذكّر، فأحالوا عليها بالضمير الغائب للمذكّر. وقد تكرّرت الإحالة على العنصر الإشاري (السّبانخ) بهذه الكيفية ثلاث عشرة (13) مرة.

[1] . الأزهر الزناد، نسيج النّص، ص133.

* (نعمل الطماطم والبصل والفلفل والماء ثمّ نعمله في الفرن). أوّلا؛ نلاحظ تكرار الفعل (عمل) بدون جدوى، وثانيا؛ لم يحصل تطابق بين المحيل عليه (الطماطم والبصل والفلفل والماء) وهي جمع لغير العاقل، والمحيل الذي هو الضمير (هاء) للمفرد المذكر.

* (كان يعيش ثلاثة أصدقاء وكان يختلفون في طباعهم...)، نلاحظ انعدام التّطابق بين المحيل عليه (الأصدقاء الثلاثة) والمحيل (وهو الضّمير المستتر في الفعل كان في الجملة الثانية) الذي هو للمفرد المذكر وليس للجمع.

* (ووضعةْ المشمش باداخلها عندما غسلتْهُ وكانت حلويات لذيذة). لم يحصل التّطابق بين الضّمير المنفصل (هي) المحيل على المفرد المؤنّث، ولفظة (المشمش) وهو اسم مذكر. وقد أحال المتعلّم على هذا الاسم في المرة الأولى بالضمير (هاء) للمؤنّث، وفي المرّة الثّانية بالضّمير (هاء) للمذكّر.

* (... وكان عمر وثامر يزرع الشجار والثمار والفوكه ويردان يعمل الأرض جيد ويردان أن يعمل المحبة والتعاون مع الناس والعجوز ويعمل الخير أما سامر كان يتكسل في البيت وينم ويتعبا). إلى جانب كثرة الأخطاء (اللّغوية والأسلوبية) التي تخلّلت هذا التعبير، يُلاحظ انعدام التطابق بين المحيل عليه (عامر وثامر) وهو مثنى، والضّمائر المستترة في الأفعال (يزرع، يعمل ويعمل) التي أحالت إحالة قبلية على المفرد المذكر الغائب وليس على المثنى.

* (وفي يوم من الأيام كان الأصدقاء الثلاثة جلسوا ومرّ عجوز وحيهم قائلا صبح الجميع فردوه الأصدقاء صبحك أحسن يَجَدِي فرد العجوز هل تعملون شيأ فردوه نتمن أن نحض بعمل مفيد كُنةُ أسكن ورأى هذا الجبل وعند أرضا سأمنحكم الأرض). لا ترتبط المشكلة في هذا التّعبير بتحطيم قواعد النّص فحسب، بل يجهل المتعلّم قواعد الجملة أيضا، فيمكن فهم الفكرة لكن الصّياغة مفكّكة، إذ نلتمس عجز المتعلّم عن بناء كلماته بناءً سليما، ممّا أثّر على سلامة التّراكيب (كان الأصدقاء الثلاثة جلسوا / حيّهم العجوز قائلا صبح الجميع / ردوه الأصدقاء/ صبحك أحسن يَجَدِّي/ فردُّوه نتمن أن نحض بعمل/ ...) وقد أثّرت الأخطاء التّركيبية على تماسك النّص ككلّ وعندما يختلّ البناء على مستوى الجمل لا يمكن أن يستقيم النّص ويترابط.

* (فقدم لهم الأرض فقسموه إلى ثلاثة أجزاء وأخذ كل منهم واحد...) فالمحيل عليه (الأرض) مؤنث، والمحيل (الهاء) للمذكر.

* (الأصدقاء الثلاثة هما . عامر . سامر . ثامر). نلاحظ انعدام التّطابق بين الضّمير (هما) الذي يحيل في هذا التعبير إحالة **قبلية** و**بعدية** في الوقت ذاته (وهو للمثنى المذكر الغائب)

والمحيل عليه (الأصدقاء الثلاثة) قبل الضمير، و(عامر وسامر وثامر) بعد الضمير، وهو جمع مذكر وليس مثنّى.

* (فكلّ من دخان المصانع والمركبات زادته (أي الهواء) تلوثا، واليابس شاركهم التلوث بسبب الرمي العشوائي للأوساخ)، يحيل الضمير (هم) في هذا التّعبير على الأوساط الملوّثة وهي (الهواء والماء) ويريد المتعلّم أن يضيف إلى هذين العنصرين عنصرا ثالثا وهو (اليابس) الذي يعاني بدوره من مشكلة التلوّث، ويقصد من الفعل (شاركهم) أي (اليابس) أيضا ملوّث، واستعمل الضمير (هم) للإحالة على (الهواء والماء) والصّواب هو استخدام الضمير (هي) للتثنية أو للجمع غير العاقل. أضف إلى ذلك أنّ الفعل (زاد) ليس هو الفعل المناسب للتّعبير عن المقصود، فالمسالة لا ترتبط فقط بالخطأ في التّطابق الإحالي، بل هناك عجز في انتقاء المعجم المناسب، وفي صياغة التّراكيب صياغة سليمة.

* (يجب أن نأكل برتقالة لأنّ تذوب الحديد وهو لذيذ جدا) يوجد فيه خطآن، الأول يتمثل في غياب (الهاء) للمفرد المؤنث الغائب والذي ينبغي أن يتصل بـ (لأنّ) ليعوّض الاسم المحيل عليه (برتقالة) وقد أُحيل عليه إحالة داخلية قبلية، والخطأ الثاني يتمثل في عدم وضوح الاسم الذي يفسّر الضمير (هو) فإذا كان هو الاسم الأول (البرتقال) فإنّه، في هذه الحال، لا توجد مطابقة بين المحيل عليه والضمير، وإذا كان هو الاسم الثاني (الحديد) فالمعنى الناتج خاطئ لأنّ الحديد يدخل في تركيب بعض الأغذية، ووظيفته ليست اللّذة أو المرارة، وهو يدخل ضمن مكوّنات الفاكهة، لا يمكن وصف ذوقه بمعزل عن هذه المكوّنات.

* (**كان** العيادة مملوءة وكان الطّبيب بشوش...). لم يحصل التّطابق بسبب إسناد الفعل (كان) إلى ضمير مستتر دال على المفرد المذكر الغائب، ليحيل إحالة بعدية على اسم مؤنث (العيّادة).

* (... **هذه هي** وصف خارجي للطبيب). لا يوجد تّطابق بين الضّمير المنفصل (هي) والاسم المحيل عليه إحالة بعدية (وصف خارجي) وبين هذا الأخير واسم الإشارة (هذه).

هذه بعض النّماذج فقط عن العوائق التي تحيل بين المتعلّم وقدراته على إنشاء علاقة التّطابق بين الضّمائر والعناصر التي تحيل عليها داخل النّص. وهذه المسألة ترتبط أكثر بانعدام التّركيز على العلاقات الاتساقية التي ينبغي أن توحّد بين عناصر متباعدة ينبغي التقريب بينها، فلا نحكم على متعلّم الصّف الخامس بأنّه يجهل بأنّ لفظة (برتقالة) مؤنثة وأنّ الضّمير (هو) يحيل على المفرد المذكر وليس على المؤنث، في عبارة (يجب أن نأكل برتقالة لأنّ تذوب الحديد وهو لذيذ جدا) لكن الصعوبة تكمن في القدرة على ضمّ أجزاء النّص إلى بعضها البعض ضمّا يمنح هذه

الأجزاء العلاقة الاتّساقية التي تولّد ترابطا دلاليا، وبالتّالي، تكون التّعابير منسجمة ومنسوجة على أكمل وجه.

وقد أدّت تلك الأجزاء غير المترابطة في خطابات المتعلّمين إلى انعدام الفائدة من تلك التي ترابطت عناصرها، لأنّ الأجزاء التي لم تترابط أحدثت فجوات في التّعابير، وبالتالي فشلت الأجزاء المترابطة في تغطية تلك الفجوات. ولا تشكّل التّراكيب غير المترابطة أجزاءً تامة للنّص تساهم في ترابطه، لكونها أجزاءً ناقصة، تفتقر إلى العلاقات التّرابطية بين عناصرها.

2 . 2 . عدم إزالة الإبهام عن بعض الضّمائر بسبب غياب المحيل عليه: لقد أدرج التّداوليون ومحلّلو الخطاب ولسانيو النّص الضّمائر من المبهمات (تحدّثنا عن الإشاريات والضّمائر في المبحث الثالث من الفصل الثاني) وهي تستدعي مفسرا يرفع عنها الإبهام. فقد تستغني ضمائر الخطاب والتّكلم عن المفسر بسبب حضور المتكلّم والمتلقّي في المحادثات الشّفوية، أو باللّجوء إلى السيّاق غير اللّغوي في المكتوب من أجل تأويلها لكونها تحيل إحالة مقامية. بينما تحيل ضمائر الغيبة إحالة نصية، فهي تستدعي تقدّم اسم ظاهر عنها ليفسّرها، وتساهم هذه الإحالة في الرّبط بين الضّمير العائد والعنصر الذي يفسّره، وتسمى بإحالة لغوية، هذه الأخيرة تلعب دورا مهمّا في اتّساق النّص.

وقد لجأ المتعلّمون، في أحيان كثيرة، إلى استعمال الإحالة دون أن يتّضح المحيل عليه (داخل النص أو خارجه) فقد تكون الإحالة لغير مذكور في نصّ التّعبير ويعجز المقام عن تفسيره بسبب غياب القرائن التي تساعد القارئ على تفسير الضّمير، أو تكون الإحالة بضمائر الغيبة دون أن نجد للمحيل عليه أثرا في النّص، إذ كثيرا ما يحوّل المتعلّم الإحالة الدّاخلية إلى مقامية، ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

2 - 2 - 1 - الإحالة لغير مذكورٍ دون وضوح المحيل عليه: المقصود بالإحالة لغير مذكور **الإحالة الخارجية**، ويعني ذلك أنّ المحيل عليه غير مذكور في النّص. وقد تحدّث دي بوجراند عن الإحالة لغير مذكور موضّحا أنَّ هذا النّوع من الإحالة يرجع إلى أمور مستنبطة من الموقف لا من عبارات تشترك معها في الإحالة في نفس النّص. فهي تعتمد على سياق الموقف، حيث إنّ معنى المرجع في هذه الإحالة لا يتوقّف فقط على موقعه في عالم النّص، بل يستعين أيضا بعالم الموقف الاتصالي[1]. ومن الإحالات لغير المذكور، حسب هاليدي ورقية حسن[2] ضمير المتكلم والمخاطب؛ وهما لا يحيلان على مذكور سابق، بل يتوقّف استعمالهما على السّياق التّواصلي، ويتّضحان أكثر

[1] . روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص332.

[2] . المرجع نفسه، ص333.

في الحديث الشّفوي. فيحيل (أنا) على المتكلم أو الكاتب، و(أنت) على السّامع أو القارئ، وينطبق الشّيء ذاته على الضّمائر (هم) و(أنتم) و(نحن) والتي تكرّرت كثيرا في التّعابير دون تقديم صوَرٍ واضحة عن المرجع الذي تحيل عليه. فقد تكرّرت هذه الظاهرة في جميع التعابير تقريبا، على الأقل مرة واحدة، خاصة الضّمير المستتر الذي يفسّره جماعة المتكلّمين (نحن). ويمكن توضيح ذلك بنماذج مأخوذة من تعابير المتعلّمين:

 # الضمير هم:

* (عندما وصلنا إلى المستشفى سمحوا لي بالدخول فوجدت كثيرا من الناس) فلم يتّضح المحيل عليه بالضمير المتصل بالفعل (سمح) وهو واو الجماعة.

* (للشجرة مظهر جميل (...) وللمحافظة عليها يجب سقيها وعدم قطعها وبهذا خصصوا عيد الشجرة في 21مارس). نلاحظ انعدام وضوح المرجع الذي يحيل عليه الضّمير المتصل بالفعل (خصص) وهو واو الجماعة.

 # الضمير (نحن) وهذا الأخير طالما تكرّر في المدوّنة دون معرفة المحيل عليه، في مثل:

* (يجب أن نصنع مصفاة التي تمنع دخان المصنع أن لا يلوث الهواء... ويجب أن نحافظ على البيئة). فقد تمّ استعمال الضمير (نحن) استعمالا صحيحا، لكنه عام. ففي العبارة الأخيرة (يجب أن نحافظ على البيئة) كان استعمال الضمير واضحا لأنّ الحفاظ على البيئة هو واجب الجميع، لكن استعماله في الشّطر الأوّل من التّعبير يكتنفه الغموض، لأنّ (صناعة المصافي) ليس مسؤولية عامة النّاس، فقد نستعمل الضمير (نحن) للإحالة على جهات معيّنة، لكنّ التّعبير السّابق يجمع بين قضيتين لا تجتمعان في كلّ المواقف في الواقع الخارجي. فقد نجد كلّ من يصنع المصافي يحافظ على البيئة، لكن العكس ليس صحيحا، فليس كلّ من يحافظ على البيئة مسؤول عن صناعة الأداة التي تُنَقّي الهواء والماء، ممّا يقتضي استعمال المرجع في الشّطر الأول من الكلام ليتّضح من خلاله المقصود من العبارة بدلا من استعمال الضمير، ولا يستدعي الشطر الثاني ذلك.

* (لكي نحافظ على الهواء يجب أن نعمل مصفات للهواء في محرك السيارات ومحرك المصنيع أو نبدلها ولكي نحافظ على اليابس يجب أن لا نرمي الأوساخ رمي عشواء بل بجب أن نعملها في سلات المهملات العامة لكي تصير صحة الإنسان سلمة والأجسام يجب أن تكون نضيفة). فوضع المصافي في محركات السّيارات وفي المصانع هي مهمّة تخصّ الجهات المعنية بذلك (كأصحاب السّيارات وأصحاب المصانع) وليس كافة الناس. ويتفادى المتعلّم الوقوع في مثل هذه الملابسات بتوضيحات من المدرس، وبمساعدة هذا الأخير له ليتصوّر الأمور تصوّرا واضحا

ودقيقا. وفكرة (صناعة المصافي) وما ذُكر في النّموذج السّابق بخصوص واجبات النّاس نحو البيئة قد تكرّرت تقريبا في كلّ التّعابير الخاصة بموضوع (البيئة) لكن بأساليب مختلفة وبإحالة ضميرية نفسها، لأنّ المدرّس نفسه أثار هذه الفكرة أثناء المناقشة الشّفوية والتّعبير الشّفوي عن الموضوع ذاته، والمتعلّمون يقلّدون دائما أفكار مدرسيهم.

نماذج أخرى منتوّعة:

* (يجب أن نظع مسفات للمسانع ويجب أن نبدل السيارات بلدرجات).

* (ولكي يجب أن نحافظ على الماء يجب أن نصنع محطات لتصفية الدخان والمياه القذرة لأنّ الدخان يلوث الهواء النقي ولذلك يجب أن نصفيه).

* (العدس غني بالحديد والفيتامينات ...يشفينا من مرض فقر الدم). يشفي المصابين بمرض فقر الدمّ، فالوضع يستدعي التّحديد وليس التعميم.

 # الضمير المخاطب (أنتَ):

* (يجب أن نغرس الأشجار فهي تزيّن الطبيعة وتلطف الجوّ. وأينما ذهبتَ تَجدُ الأشجار في الغابات أو في الحدائق وعيدها 21 مارس).

* (برتقالة فاكه مفيدة وغني بالفتمين... إذا أكلتَ سبانخ أو عطس من أفضل أن تزيد برتقال أو عصير بالبرتقال).

 # الضمير أنتم:

* (يجب أن تأكلوا خمسة فواكه وخضر في اليوم).

* (وعند الانتهاء من أكل المأكولات الثقيلة أنصحكم بأكل البرتقال بعدها لتَذوب ذلك العدس).

* (الشجرة كائن حي (...) وجعلنا لها عيدا يحتفل به كلّ العالم يوم 21 مارس من كل سنة لذلك أنصحكم بالمحافظة عليها).

إنّ استعمال هذه الضمائر بهذه الكيفية هو، من النّاحية الشّكلية، استعمال سليم، وهذه الضّمائر تحيل إحالة خارجية غير لغوية، لكن، دلاليا، لا يمكن تفسير الضّمير في كلّ حالة من الحالات السّابقة وتأويله لأنّ استعماله كان عاما. ولقد أشار هاليدي ورقية حسن (في كتابهما الاتساق في اللّغة الإنجليزية) إلى هذه المسألة، وذهبا إلى أنّ الضّمير (نحن) يتّسم بعدم التّحديد وبالعمومية، ويسمح للمتكلّم أن يضيف نفسه إلى مجموعة غير محددة العدد[1]. وقد استعمله المتعلّمون كثيرا بهذا المعنى الذي قصده الباحثان، في مثل (يجب علينا أن نحافظ على البيئة) / (يجب علينا أن نغرس الأشجار) / (لا نرمي الأوساخ في الطرقات)... الخ، كما استعملوه للدلالة

[1] . روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص334.

على أمور غير التي ذكرها هاليدي ورقية، بل للإحالة على مجهول، كما في (يجب أن نضع مصافي في محركات السيارات) / (يجب أن نستبدل السيارات بالدّراجات) / (يجب أن نضع المصافي في المصانيع)... الخ. وتحدّث الباحثان أيضا عن الضّمير (أنت وأنتم YOU) الذي يُستعمل بصورة عامة فاعلا للأعمال التي تعدّ نموذجية بقطع النظر عمّن يقوم بها[1]، وهذا النّوع أيضا وارد في تعابير المتعلّمين، وقد أُستُعملت هذه الضّمائر أيضا للإحالة على مرجع مجهول، كما اتّضح ذلك في النّماذج المذكورة في الأعلى. وهناك من الباحثين من أطلق على هذا النّوع من الإحالة **إحالة سلبية**، «ويكثر هذا النّوع من الإحالة في أسلوب القدماء من الكتّابات العربية، حيث يوجّه الخطاب إلى مستمع متخيّل أو قارئ متخيّل»[2]، وذلك كما ورد في النّماذج المذكورة في الأعلى (أينما ذهبتَ تجد الأشجار في الغابات)/ (وعند الانتهاء من أكل المأكولات الثقيلة أنصحكم بأكل البرتقال) / يمكن للمتعلّم الأوّل أن يقول: (هناك أشجار في أماكن مختلفة، فيجب المحافظة عليها) ويمكن للثّاني أن يقول: (كلّما تناول الفرد غذاءً يحتوي على الحديد، ينبغي عليه أن يشرب عصير البرتقال حتى يذوب ذلك الحديد) أي يتمّ التّعبير بدون إحالة على مرجع خارجي، تجنّبا للالتباس.

وتعود مثل هذه الاستعمالات إلى تأثّر المتعلّمين بالاستعمالات الشّفوية، حيث تعتمد عملية التّخاطب على ضمائر الخطاب وضمائر الكلام، كما أنّهم يهتمون بذكر المعلومات دون الاعتناء بالمرجع الذي يحيلون عليه بملفوظاتهم، وكثيرا ما تكون أفكارهم غير واضحة التصوّر. وسنرى، في العناصر الآتية، كيف يقفزون من ضمير إلى آخر، ومن إحالة نصيّة إلى مقامية، دون مبرّر لذلك هذا بالإضافة إلى غياب الانسجام بين التّراكيب النّحوية والدّلالية المراد الإفصاح عنها. وتُبيّن لنا الفكرة المعالجة هنا، أنّه لا يمكن تجاهل السّياق التّواصلي في فهم وتأويل العناصر اللّغوية في النّص، وأنّه هناك تّفاعل المتبادل بين اللّغة وسياق الاستعمال. ويمكن إرجاع هذه مشكلات إلى عدم تدريب المتعلّمين على الرّؤية الواضحة للأمور، وتنظيمها تنظما محكما.

2 - 2 - 2 - عدم وضوح المحيل عليه بالعائد: إنّ الأدوات التي تحيل داخل النّص (ونقصد بها ضمائر الغيبة) ليست مهمة في ذاتها، بل إنّ وجودها في النّص ضروريّ وأساس، لأنّ فهم النّص وتناسقه يقف في الغالب على هذه الأدوات. لكن أغلبية المتعلّمين يوظّفون ضمائر الغيبة دون توضيح العناصر التي تعوّضها (أو تعود عليها) في النّص.

---

[1] . روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص335.

[2] جمعان عبد الكريم، إشكالات النّص . دراسة لسانية نصيّة . ط1، النّادي الأدبي. الرّياض: 2009، ص391.

فقد وردت استعمالات كثيرة للإحالة في كثير من إنتاجات المتعلّمين يصعب فيها التّحديد بدقة المحيل عليه بالضّمير، لأنّ الضّمائر المستعملة لم تؤدِّ عملها في التّرابط (حيث تكمن وظيفتها في تعويض عنصر ذُكر من قبل أو سيذكر في ما بعد، أو الإحالة على مرجع في الواقع الخارجي) ولم تتأسّس تلك الاستعمالات على اختيار واع من قِبَل المتعلّم، بسبب تداخل المراجع المحيل عليها في فكره، فعجز إثر ذلك عن وضع العناصر في موضعها حتى تتناسق مكوّنات البنية وتتّضح، وطالما يرتبط ذلك بعدم وضوح البنية في الذّهن. وفي ما يلي نماذج من إنتاجات المتعلّمين:

* (الشجرة... تغذينا بثمارها النّاضجة وتمدّنا بالأخشاب وتمنع التصحّر. للمحافظة عليها يجب غرس الأشجار). فهناك غموض في عبارة (للمحافظة عليها يجب غرس الأشجار) إذ لم يتّضح العنصر الذي يحيل عليه الضمير (هاء) المتصل بحرف الجرّ (على) وقد انجرّ هذا الغموض عن تكرار لفظة الشجرة في نهاية العبارة، إذ يؤدي غرس الأشجار (في فكر المتعلّم) إلى الحفاظ على شيء لم يتّضح في ظاهر النّص. وحتى وإن كان ذلك الشيء واضحا في ذهن المتعلّم (وهو يقصد: الحفاظ على الشجرة) إلاّ أنّ صياغة الفكرة بكيفية غير مناسبة أدى إلى التباس المعنى.

* (أخذت الطماطم وفلفل أحمر وسبانخ تسكرث ثمّ عملته يتغلى في مقلت وعندما ننزعه من مقلت نأخذه نأكله ثم إنتهت شهيدة طيبة). فبالإضافة إلى انعدام وجود تطابق إحاليّ بين العناصر اللّغوية (طماطم، فلفل أحمر، سبانخ ...) والمحيل عليها (أي الضّمير المتّصل "**هاء**" للمفرد المذكر الغائب والمتصل بالأفعال (ننزع، ونأكل، ونأخذ) فقد ورد عنصر إحاليّ آخر وهو الضمير المستتر في الفعل (انتهى) دون ذكر العنصر الذي يحيل عليه في النّص، مع وجود غموض في العبارة (ثمّ انتهت شهيدة طيّبة).

* البرتقال (...) مفيدة للجسم الإنسان ولمرض الزكام ويقوي أعضاء الجسم ويزيله الفشل). فإذا كان الضّمير (هاء) المتّصل بالفعل (يزيل) يحيل إحالة قبلية على المضاف والمضاف إليه (أعضاء الجسم) فإنّه لا توجد بينهما علاقة تطابق، لأنّ لفظة (أعضاء) جمعٌ لغير العاقل يُحال عليها بضمائر الإناث، أو وربما يقصد الإحالة على المضاف إليه (الجسم) فقط، لكنّ حتّى وإن كان الأمر كذلك، فإنّ في التّركيب السّابق خطأ يتعلق بقواعد الجملة، ممّا يبطل الإحالة السّابقة ويتمثّل ذلك في كون الفعل (زال) قد تعدّى إلى مفعولين، في حين لا يتعدّى إلى مفعول ثان مباشرة، بل بحرف الجرّ (عن). والصّواب هو (**ويزيل الفشلَ عنه**، أي عن الجسم).

* (الشجرة كائن حي... ومكسوة بأوراق كبيرة ومخضرّة وظلّها وارف وهي تكسو بها الطبيعة وتزيّنها). لم يتّضح في التّعبير السّابق الاسم الذي يُفسِّر الضّمير المنفصل (هي) والضمير (هاء)

في الجار والمجرور (بها)، ولا (فاعل) الفعل (تكسو) ولم يتّضح أيضا المقصود بالجار والمجرور **(بها)**.

* (... وعندما جاء دوري فدخلت فكان بشوش وعينيه خضروتين...) لا يظهر في هذا التعبير المحيل عليه بالضمير المستتر في الفعل (كان) والضّمير المضاف إلى لفظة (عينيه). ويستمرّ المتعلّم في وصف الشّخص المحيل عليه بالضمير المستتر في كان دون ذكر الشّخص الموصوف، هل يصف طبيبا، أو ممرضا، أو شخصا آخر. ويمكن إرجاع غياب المحيل عليه إلى كون المتعلّم قد أحال بضمير الغيبة إحالة خارجية، لأنّ ذلك الشّخص الذي يرغب في وصفه قد ارتسمت صورته في ذهنه، ظنّا منه أن غيره يتصوّر الشّخص ذاته، أو أنّه معروف لدى قارئ تعبيره.

* (... عندما حان دورنا دخلنا واستقبَلَنا بلطف وحنان والبسمة لا تمح من وجهه فكانت بشرته سمراء، وعينيه...). ما ينطبق على النّموذج السّابق ينطبق على هذا النموذج ونماذج أخرى مشابهة لا دعي لذكرها.

* (إنّ الشّجرة الكائنات الحية وتكسوا الطبيعة وهي مخضرة مملأ بأوراق تزيّن الشوارع وتولطف لنا الجوّ يحافظه عنها والعنايات ويصنع بها الطاولات مظاهر الشجرة هي غرس الأشجار محافظة تعطي لنا المنزل الشجرة رئة المدينة لأنها تمعنى الجوّ من التلوّث يحتفل بها الإنسان يوم 21 مارس). دون التركيز على مختلف الأخطاء التي تتخلّل هذا التعبير، فقد وردت فيه عدة إحالات بالضمائر، بعض منها ملتبس بسبب عدم وضوح ما تحيل عليه، فهناك إحالة على مفرد مذكر غائب مجهول بضمير "ها" المتصل بالفعل (يحافظ) وإحالة بضمير مستتر في الفعل (يصنع) وهذه الضّمائر تحيل إحالة لغوية نصيّة، لكن النّص المنتج يخلو من عناصر مفسرة لها.

* (أنواع التلوث ثلاثة وهي تلوث الهواء يتلوث بدخان المصانع والسيارات، تلوث اليابسة تتلوث بالأوساخ التي يرميها الإنسان بتفاهة، المياه يتلوث بدخان المصانع لأنّ الهواء الملوث موجود في الماء وهكذا يتلوث الماء.

نحافظ عليها بمنع الأشخاص رمي الأوساخ إلى المحيطات والأنهار واليابسة)). فعلامَ تحيل (الهاء) في عبارة (نحافظ عليها)؟ ربما المتعلّم هنا قد أحال بالعائد إحالة خارجية، وهو يحيل على البيئة، فالتفسير مرتسم في تصوّره لكنّه يعجز عن الإفصاح عنه كونه يعتقد أنّ ما يشغل بالَه يشكّل اهتمام غيره.

* (كان هناك طبيب يدعى عمر فهو يعمل بكل جهد ليعطي ويردّ لهم الصحة والعافية). يُلاحظ غيّاب المحيل عليه بالضمير (هم) المضاف إلى (لام) الجار.

* (المشمش مفيد لجسم الإنسان وغني بالفتمنات وهي من الفوكه وقد تفرجةُ حصةٌ التغذية في التلفاز صنعةْ بالمشمش حلويات قامةْ بما يلي:
صنعةْ عجينة بالبيض والسكر والفرينة وقامة بانتشكيل وردة). يوجد في هذا التعبير ضمائر تحيل إحالة لغوية (نصية) وهي الضمائر المستترة في الأفعال (صنعت، قامت، صنعت، قامت وضعت غسلت، كانت) تعود على اسم مفرد مؤنّث، لكن لم يذكر المحيل عليه في التّعبير. فمن أجل تفسير تلك الضّمائر، ينبغي من معلومات ترد في البداية عن الشّخص المقصود حتى تترابط أجزاء النّص، وهذه المعلومة مرتبطة بالسّياق كون المتعلّم قد اعتمد إحالة خارجية، فهو يصف شخصا موجودا في العالم الخارجي مستخدما الضمائر التي تحيل إحالة نصية (ضمائر الغيبة) لأنّه يظنّ دائما أنّ الغير يدرك ما يفكّر به.

* (ذات يوم مرضتُ الحمى فخرجتْ أمي مسرعة إلى الطبيب، فدخلنا ووجدنا الكثير من المرضى ينتظرون أن يحين دورهم. فندانا ودخلنا فوجدناه واقفا أمام الكرسي بشوش شعره أسود... له عينان... وهو متوسط القامة بشرته...). هذا النموذج مثل سابقيه، اختفى فيه العنصر المحيل عليه، ولا يمكن تفسير الضّمير المستتر في الفعل (ناد) والضمير (هاء) المتصل بالفعل (وجد) و(الهاء) المضافة إلى كلمة (شَعْر) والضّمير المنفصل (هو). والمعلومة الغائبة مرتبطة أيضا بالسيّاق لاعتمادها على الإحالة الخارجية، فهل يقصد الطبيب، أو الممرض، أو الحارس، أو شخص آخر؟

لقد وردت حالات كثيرة لم يذكر فيها المتعلّمون المحيل عليه لأنّهم يحيلون بضمائر الغيبة إحالةً خارجية مقاميةً، في حين أنّها تحيل في الأصل إحالة لغوية داخلية وليست مقامية، لذا لا نجد علاقة ترابطية بين تلك الضّمائر وبين العناصر الأخرى، التي جاءت قبلها أو بعدها، لتمنحها قوة وتفسّر دلالتها.

إنّ المتعلّم في الصّف الخامس لم يتجاوز بعد مرحلة التّعلّق بالمحسوسات وبالأشياء في الواقع وبالأفراد المحيطين به، وما زال يتفاعل باللّغة أكثر مع السّياق الخارجي وكل ما هو ملموس. ففي النّموذجين السّابقين وتعابير أخرى لم تُذكر، نجدهم يجعلون العائد يحيل إحالة خارجية، ويتصوّرون أن السّامع أو القارئ لكتاباتهم يفكّر بالكيفية التي يفكّرون بها، فيركز كلّ متعلّم اهتماماته على الأمور التي تهمّه وينشغل بها فكره، حيث إنّ المدرّس، في اعتقادهم، يدرك ما ينوي كلّ متعلّم الإفصاح عنه، فيستغنون عن أمور مهمّة ليتنبّأ المدرس بها.

2 . 3 . الانتقال من الإحالة بضمير إلى الإحالة بضمير آخر بطريقة عشوائية: يشكّل الاستعمال السّياقي للإحالة بالضّمير مشكلة مهمة تحول دون تمكّن المتعلّم من نسج تعابيره بكيفية

يجعل بها الضّمائر تستعمل لتحقيق أغراض تواصلية ويقدم فكرة واضحة في عناصر لغوية مترابطة متناسقة، إذ كثيرا ما يكون التّطابق الإحالي، في التعابير، سليما لكن الاستعمال السّياقي غير مناسب. فقد عثرنا على تعابير كثيرة يُطابق فيها المتعلّمون بين المحيل والمحيل عليه بشكلٍ صحيح، لكن لم يتحقّق فيها التّرابط النّصي كما يجب، بسبب استغلالهم غير المناسب للإحالة وأحيانا نجد استعمال إحالات متنوّعة في تعبير معيّن، لكن سياق الحديث لا يستدعي ذلك التنوّيع. وقد يقفز المتعلّم من السّرد إلى الحوار، ثمّ إلى الوصف، ثمّ إلى مخاطبة متلقّين يتصوّر وجودهم...الخ، وكلّما تغيّر نمط التّعبير اقتضى الأمر تغيير الإحالة. فهناك تعبير حول موضوع (فوائد الشّجرة) قد استهلّه المتعلّم بوصف الشجرة (منظرها... شكلها... ظلها... ثمارها) ثمّ غيّر مجرى الوصف دون أن تكتمل الفكرة، للحديث عن الفوائد التي تعود بها الشّجرة على الإنسان (باستعمال الضمير نحن، ومن المفروض أن يتحدث عن الإنسان بصفة عامة ويستخدم الإحالة بالضمير هو: نصنع منها الأبواب ونستفيد من ثمارها...) ثمّ يواصل الوصف (وهي تجذب الأمطار وتمنع... وتمنع...) ثمّ يعود من جديد إلى الحديث عن واجبات الأفراد نحو الشجرة باستعمال الضمير (نحن) (لا نحرقها ونسقيها ولا نقطعها) ثمّ يستمرّ في الوصف (هي تزيّن الطبيعة بالأوراقها) يتحدّث بعد ذلك عن شعوره الخاص نحو الشّجرة، باستخدام الضمير (أنا) (أنا أحب الشجرة لأنها تعطي الضلّ) ثمّ ينتقل إلى ذكر مزاياها من جديد (تحمي الإنسان وهي مصدر للمصنع الخشب) ثمّ يستمرّ في ذكر واجبات الأفراد نحو الشجرة باستعمال الضمير (نحن) (يجب أن نغرسها...) وهكذا. ويتمثّل هذا التعبير في ما يلي:

* (الشجرة كائن حي ومنظرها خلاب ورائع مكسوة بأوراق مخضرة وشكلها منعش وظلها الوارف وتعطي الثمار اللذيذة وأيضا نصنع منها الطاولات والأبواب والنافذات وهي تجذب الأمطار وتمنع من عملية زحف وتمنع على الانجراف التربة لا نحرقها ونسقيها ولا نقطعها وهي تزين الطبيعة بالأوراق اللامعة والشجرة رئة المدينة لأنّها تصفي الجو من التلوث أنا أحب الشجرة لأنّها تعطي ضل وتحمي الإنسان من الآشعة الشمس الضارة وهي مصدر للمصنع الخشب ويجب أن نغرسها).

نموذج آخر:

* تعبير آخر: (مرضت أختي فأخذتها إلى العيّادة الطّبية وعندما وصلنا وجدتُ أناس كثيرون...). انتقل المتعلّم من الإحالة بالضمير المستتر في الفعل (أخذتُ) والذي يحيل إحالة خارجية على المتكلّم إلى الإحالة بالضمير المتّصل (نا) الذي يفسره في التعّبير (أنا وأختي) وهي إحالة خارجية أيضا هذا الانتقال منطقي يفسره كون المتكلّم مصطحبا بشخص آخر، ثمّ ينتقل من صيغة الجمع (نحن) إلى المفرد (أنا) بإسناد الفعل (وجد) إلى (تاء) وهو ضمير متصل بالفعل

وجدتُ الذي يحيل على المتكلّم، فهي إحالة خارجية، في حين إنّ كلّ من المتكلّم والأخت يشتركان في انجاز الفعل السابق (وجد). فلِمَ أُسند الفعل الأول (وصل) إلى (نا) والفعل الثاني (وجد) إلى (التاء)؟

* (سمعت في حصّة التّلفاز عن سباخ بالحمص أخذت السبانخ قطعته (...) ثم عملته يتغلى في مقلت وعندما ننزعه من مقلت نأخده نأكله ثمّ انتهت شهيدة طيبة). استهّل المتعلّم تعبيره بعنصر إحالي يتمثّل في الضّمير المتّصل بالأفعال (سمعتُ، أحذتُ، قطعتُ، عملتُ) وهو (تاء) المتكلّم والذي يحيل إحالة خارجية / مقامية، ثمّ يواصل الحديث باعتماد إحالة مقامية بالضّمير نحن (وهو انتقال عشوائي لا مبرّر له يقتضيه التعبير) يلجأ بعد ذلك إلى إحالة نصية (داخلية) بالضمير هي (انتهت) وهي إحالة غامضة، لا يمكن إدراك إذا كانت قبلية أم بعدية، بسبب غياب المحيل عليه.

* (يجب أن نغرس الأشجار فهي تزيّن الطبيعة وتلطف الجو. وأينما ذهبتَ تجد الأشجار في الغابات أو في الحدائق وعيدها 21 مارس). يذكر واجبات الفرد والمجتمع نحو الشّجرة باستخدام إحالة مقامية وباعتماد الضّمير (نحن) وينتقل فجأة إلى مخاطبة متلقٍ يتصوّره، فيقتحم الضمير (أنت) التّعبير بطريقة عشوائية.

والشيء الملاحظ هو أنّ الموضوعات المقدّمة للمعالجة هي موضوعات تستدعي الوصف والإرشاد والتحجّج، والعناصر الإحالية المستخدمة لا تستجيب لمقتضيات تلك الموضوعات، فقد يصيب المتعلّم في إنشاء تركيب يتضمّن عنصرا إحاليا معيّنا (يكون استخدام الضمير في البناء صحيحا) لكنه ينحرف به عمّا يقتضيه سياق الحال. ويتّضح ذلك أيضا في النّماذج التالية:

. (أنا شاهدت في التلفاز تفاحة لذيذة...) / . أنا شاهدت في التلفاز رجل يتكلم...).

. (قال عصام لأمه سأذهب أنا مع ابن عمي إلى دار خالتي وآكل السبانخ...).

. (أختار السبانخ لكن غنية بالحديد ويقي الأجسامنا من الأمراض كمَا نطبخ سبانخ نقطع سبانخ إلى مربعات ثمّ نغسلها ونعملها...).

- (الخضر هي: نأخذ العدس ثم نعمل في إناء كبير نعمل فيه الطماطم ونعمل أيضا فلفول أسود وفلفول أحمر ونعمل الماء ثمّ نعمله في الفرن ... ثمّ نضع العدس داخل إناء كي يذوب ثمّ ننزعه في الفرن نتبعه له البرتقال أو العصير).

لقد أكْثر المتعلّمون في وصف الأشياء التي يقومون بها، ممّا جعل الإحالة بضميري (أنا ونحن) بارزةً في كثير من الكتابات المحلّلة، والسّياق الذي وردت فيه النّماذج السابقة (فوائد الخضر والفواكه) يقتضي تركيز المتعلّم عنايته على أهمية الخضر والفواكه، وكيف يستفيد الفرد منها

ليعتني بغذائه وصحّته، لذا ينبغي عليه أن يصف فوائد الخضر والفواكه ويقدّم حججا وأدلة ومواقف خاصة عن أهمية خضر معيّنة أو فاكهة ما في النظام الغذائي وأثرها على صحّة الجسم. ونجد من المتعلّمين من كتب تعبيره في شكل حوار بينه وبين أمّه، يدور حول الوجبة المفضّلة لديه، وهناك من كتب حول أمور شاهدها على التّلفاز دون أن يكون لما يقصّه علاقة بالمطلوب، في مثل:

* (البرتقال فاكهة مفيدة، غنية، بالفيتامين، ولذيذة وعلاج لبعض الأمراض... إذا أكلْتَ سبانخ أو عطس من أفضل أن تزيد برتقال أو عصير...). يتحدث المتعلّم عن فوائد البرتقال، فجأة يشرع في مخاطبة متلق معيّن، حيث يتصوّر وجود مشارك في عملية التّلفظ، معتمدا ضمير الحضور.

* (قال عصام لأمه أنتِ تعرفين لا أحب السبانخ، وقال عصام لأمّه...) فقد تحوّل التّعبير عن (أهمية الفواكه والخضر وفوائدهما) إلى القصّ الذي يتقاطع مع الحوار، وبالتالي، استحضر المتعلّم ضمير الحضور (أنتِ) والذي يشكّل طرفا من الحوار.

* (يجب أن تأكل السّبانخ لكي لا يفقدك الدّم) يتحدّث عن فوائد السّبانخ باستحضار ضمير الخطاب.

* (توجد أنواع كثيرة من الخضر أفظلها هو السبانخ فهو.... يجبوا أن تأكلوا خمسة فواكه وخضر في اليوم). يتحدّث المتعلّم عن (السّبانخ) فجأة يخاطب جماعة من المتلقّين.

إنّ ظاهرة الانتقال العشوائي من إحالة ضميرية إلى إحالة ضميرية أخرى شائعة في لغة متعلّم الصّف الخامس من التّعليم الابتدائي، ونؤكّد من جديد على أنّ الأساس في التّعبير والتّواصل لا يكمن في السّلامة اللّغوية وتناسق التعابير فحسب، وإنّما ينبغي أن تتحقّق مطابقة الكلام على مقتضى الحال.

ويلجأ المتعلّمون في كتاباتهم إلى الإحالة الخارجية، وهذه الظاهرة هي من سمات الكلام المنطوق، إذ يركز المتكلّمون (خاصة الأطفال منهم) على الأمور التي يتحدّثون عنها بدلا من اللّغة المستعملة، وقد شاعت هذه الظاهرة في الإنتاجات المحلّلة، إذ نجد المتعلّمين يميلون إلى توظيف الضمائر (أنا) و(أنت) و(نحن) والتي تحيل إحالة غير لغوية (إحالة خارجية) في مواقف تستدعي العناية بالترابط اللّغوي وتقتضي الإحالة الدّاخلية. ويمكن تفسير ما سبق ذكره بالرجوع إلى طبيعة متعلّمي مرحلة التّعليم الابتدائي، حيث لا يزال هؤلاء يتفاعلون أكثر مع الواقع الملموس والأشياء المرئية المحيطة بهم، وهم متعلّقون بهذه الأشياء، وهذه الأخيرة تجعلهم يتعلّقون ببعضهم البعض. وعلى المدرس أن يأخذ بعين الاعتبار هذه الحقيقة، ليدرّب المتعلّمين (ضمنيا) على التّركيز في خطاباتهم الشفوية والكتابية على الإحالة الدّاخلية عندما يقتضي السّياق التّركيز على جانب الاتّساق اللّغوي.

2 . 4 ـ تكرار العناصر اللّغوية بدلا من الإحالة عليها: بخصوص تكرار العناصر اللّغوية في النّصوص، فإنّ اللّغة قد وَضعت تحت تصرّف المتكلّم أو الكاتب عناصر إحالية متنوّعة تجنّبه تكرار العناصر داخل النص وتعويضها بمضمرات. فيُعتبر العنصر الإحالي «مكوِّنا يعوّض مكونا آخر، ذُكر في موضع سابق عادة، ويتيسّر هذا التّعويض بعمل الذاكرة في محتواها المشترك بين طرفي التواصل»[1]. فعندما يكون المتكلّم أو الكاتب بحاجة إلى تكرار المرجع (يعيد ذكره) يكتفي بذكر عنصر إحالي ينوب عنه ويحمل سماته (من حيث الجنس والعدد) والغرض منه هو الاقتصاد وتجنّب التكرار. لكن المتعلّمين لم يتدرّبوا بنجاعة على تقنية استبدال العناصر اللّغوية أو الإشارية بعناصر إحالية، إذ نجد في تعبير ذاته فقرات يتوفّر جزء منها على إحالة بالضّمير أو بأداة أخرى (اسم إشارة، أو اسم موصول...) وفي جزء آخر يكرّر المتعلّم العنصر دون تعويضه بعائد والمقصود هنا ليس التّكرار الذي يساهم في ترابط النّص، بل التكرار المملّ المؤدي إلى الحشو وهشاشة التّعبير. وممّا ورد في تعابير المتعلّمين بخصوص تكرار العناصر اللّغوية:

* (في يوم من الأيام كان عصام لا يحب السبانخ بلحمص وذهب عصام إلا الدار ووجد أمه عملة سبانخ بلحمص وقال عصام لماذا عملة سبانخ بلحمص وقال عصام أنت تعرفين لا أحب سبانخ بلحمص وقال عصام يا أم سأذهب أنا مع ابن عمي إلى دار خالتِ). لقد تكرّر الاسم (عصام) في هذا التعبير خمس مرات بعد كلّ فعل، وتكرر العنصر (سبانخ) أربع مرات، وكان بإمكان المتعلم تجنّب هذا الملل والرّكاكة في التعبير باعتماد العائد.

. النموذج التالي هو تعبير كامل لأحد المتعلّمين (والترقيم الذي يظهر هو من وضع المتعلّم ذاته):

* (1 . وصفة الجمال الشجرة هي

الشجرة كائن حين خلقها الله تعالى تظهر جَمِلَة وأوراقها خضراء وضخمة وكبيرتنً

2) الشجرة الفوائدها هي

الشجرة كائن حين هي فوائد إنسان وتحمين من الحرارة الشديد وتعطين ثمارها وتعطين الهواء الناقي، ومنعن من التربة انجراف.

3) المحافضة

الشجرة نغرسها في يوم 21 مارس كل عام الا نقطعه وعندما تموت نستفدها من الأغصانة ونصنع منها الطولامة والأبواب). يتضمّن هذا التعبير إحالات ضميرية مختلفة، إلاّ أن ذلك لم يمنع من افتقاره إلى التّرابط الإحالي، حيث ذّكرت فيه العناصر المحيل عليها، دون إنشاء علاقات ضرورية بين هذه الإحالات.

---

[1] . الأزهر الزناد، نسيج النص، ص133.

* (وجدتُ أمي حظرت وجبتن غذائية من السبانخ بالحمص وقُلْت لي أمي أعطني آكل السبانخ وأكلت حتى شبهت وفي النهاية أعطتني أمي فكهة من البرتقال وقلَتْ أمي إن البرتقال يذب الحديد الذي يجد في السبانخ). فقد أدى تكرار المرجع (أمي) عدة مرات إلى ركاكة النّص وعدم انسجامه.

* (سبب تلوث اليابسة: حرق الأشجار وعدم قطع الأشجار).

* (الشجرة كائن حي ولها الأوراق المخظرة ومكسوة بالأشجار (...) الشجرة ظلها كائن حيّ ومنظرها خلاب ويجب سقيها والأشجار مخظرة بالأوراقها الجميلة وطبيعتها الجمال وهي زينة طبيعة ولها مشهد رائع ويجب المحافظة عليها وعلى البيئة تكسو بها الطبيعة والتزينها وعلينا أن نحافظ على الأشجار). نلاحظ تكرار لفظتي (الشجرة، الأشجار) بدون فائدة.

* (رأيت أمي تعمل سبانخ بالحمص قلت لها: أنا لا أحب السبانخ بالحمص ثمّ قالت لي: يجب أن تأكل السبانخ بالحمص وقلت لها لا أحب السبانخ وفي يوم هذا ذهبت مع أمي إلى السوق فاشترت السبانخ وقلت لها: لا أحب السبانخ. ثم ذهبت إلى دار خالتي آكلت هناك ثمّ قلت لها...).

يفتقر هذا التّعبير إلى التّرابط رغم توفّره على أدوات تحقيق التّماسك النّصي، إذ يعاني صاحبه ضعفا في الرّصيد المعجمي، ويفتقر إلى مهارة الرّبط والتنسيق بين العناصر والإبداع في الأساليب اللّغوية وهذا بالرّغم من كثرة الإحالات، فبإمكان المتعلّم الاقتصاد في الكلام وتجنّب تكرار التعابير نفسها؛ كعبارة (قلت لها) وعبارة (لا أحب السبانخ) فقد أثّر التّكرار الكثيف وغير المناسب سلبًا على اتّساق تعابير التّلاميذ وانسجامها.

وقد أثبتت الدّراسات اللّغوية أنّ التّكرار وسيلة من وسائل اتساق الكلام ووضوحه، و«تتطلب إعادة اللّفظ وحدة الإحالة بحسب مبدأي الثّبات والاقتصاد»[1]، إلاّ أنّ التّكرار في تعابير المتعلّمين متضارب مع هذين المبدأين، إذ لم يكرّر المتعلّمون لغاية الثّبات أو الاقتصاد، بل يرجع هذا التّكرار إلى ضعف مستوى المتعلّمين في الانتقاء المحكم للعناصر وتعويضها بالمضمرات المناسبة وترتيبها وتنظيمها وفق مقتضيات لغوية وحالية. وعليه، فإنّ كثرة الضّمائر وتنوّعها في خطاب ما، وصحَّتها تركيبيًّا، لا يعني مساهمتها بالضّرورة في اتّساق النّص وانسجامه. وبالإضافة إلى ما سبق ذكره، فإنّه قد وردت أخطاء أخرى تخصّ استعمال الضّمير للإحالة على عناصر لغوية في كتابات المتعلّمين كغياب الضّمير المحيل، وتكرار الإحالة بالعائد (تكون قبلية وبعدية في الوقت ذاته) لكنّها لم تتكرر كثيرا، لذا لم نذكرها.

3 . الربط بـ (الواو) و(الفاء) و(ثمّ) في خطابات المتعلّمين: يلعب العطف دورا حاسما في تسلسل الخطاب، حيث تعمل روابط العطف على الجمع بين العبارات والأفعال اللّغوية في النّص وترتيبها

[1] . روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص 303.

حسب تعاقبها، فتنتظم العناصر عن طريقها لتشكلّ نصًّا متكاملا. ويعني الرّبط من منظور لسانيات النص «اجتماع العناصر والصّور وتعلّق بعضها ببعض في عالم النّص»[1]، وتساهم الرّوابط على المستوى السّطحي لنّص ما في تسلسل العناصر وانتظامها وتماسكها، وينعكس ذلك على البنية الدّلالية والمعرفية والتّواصلية للنّص. وقد تعدّدت صوّر الرّبط وتنوّعت، وسيتمّ التّركيز في هذا العنصر على العلاقات التي تفيد الجمع، والتّتابع، والانتقال الزّمني، والتّخيير، كونها أساسية لتحقيق «القدرة على وضع تنظيم محكم لفقرات الموضوع وخطواته، حيث يظهر في آخر المطاف كوحدة متكاملة العناصر. ويتمّ الرّبط بين عناصر الموضوع بطريقة منهجية، بحيث يؤدي كل عنصر إلى العنصر الذي يليه»[2] وذلك بواسطة حروف أو أدوات أو عبارات رابطة تتّضح من خلالها العلاقات التي يمكن أن تُقام بين الأحداث والأفكار. ولا تركز هذه الدّراسة على تعالق العناصر على مستوى الجملة، بل على مستوى النّص، وذلك بالتركيز على المنظور الذي يرى أنّ النّص «تتابع متماسك من الجمل»[3]. وعليه، فإنّ العطف هو لَمُّ أشتات الجمل والتّنسيق بينها وترتيبها لتشكيل نصّ متماسك البنية والدّلالة. وتتّفق معظم الدّراسات على أنّ أدوات العطف هي (الواو، الفاء، ثمّ، أو، أم، لكن، لا، بل) وهناك من يضيف إليها أدوات أخرى.

وبما أنّ البحث، في هذا العنصر، لا يسعى إلى دراسة نحوية أو نصيّة للرّوابط المذكورة، وإنّما يتوخى معرفة كفاية المتعلّمين النّصية وقدرتهم على الرّبط بين عناصر النّص، لذلك اعتنينا بدراسة النّماذج التّعبيرية التي أُستعملت فيها هذه الرّوابط لقياس كفاية المتعلّمين على توظيف هذه الأخيرة توظيفا سليما في مواقف التّعبير والتواصل. فسلّطنا الضّوء، أوّلا، على تكرار الرّوابط (واو، فاء، ثمّ، أو) بإحصائها لمعرفة أيّ هذه الرّوابط أكثر تكرارا في إنتاجات هؤلاء، ثمّ حاولنا الكشف عن دور هذه الرّوابط في التّعابير، لإجابة عن السؤال التالي: . إلى أيّ مدى عملت الرّوابط التي تكرّرت وحظيت لوحدها بالاستعمال في المدوّنة عمَلَها؟ وبتعبير آخر: هل ساهمت الرّوابط الموظّفة من قِبَل المتعلّمين في تحقيق التّرابط النّصي والانسجام الدّلالي لخطاباتهم أم لا؟

إنّ المنظومة التّعليمية التي قدمت لمتعلّميها أدنى قدرا من الطّلاقة اللّغوية تكون، وبدون شك قد مكّنتهم من التّوظيف السّليم لروابط العطف، خاصة الأكثر استعمالا في اللّغة العربية والأكثر تداولا على الألسنة، كـ(الواو، والفاء، وثمّ، و أوْ، وأَمْ)، هذه الرّوابط التي تمثّلت مهمّتها الأساسية في الجمع والعطف بين الجمل تُعتبر، من جهة، من أبسط الرّوابط التي لا يبذل المتعلّم جهدا في

---

[1] . روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، 346.

[2] . محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير . تقنيات ومناهج . ص95.

[3] . قولفجانج هاينه مان وَديتر فيهقجر، مخل إلى علم لغة النّص، ص21.

تعلّمها ولا يحتاج إلى كبير عناء لتوظيفها، ومن جهة ثانية، هي أساسية ومهمّة في كلّ نصّ مترابط ومتماسك العناصر، وينبغي التّذكير هنا أنّه من الغايات الأساسية لتعليم اللّغة للأطفال المبتدئين؛ المقدرة على إنتاج نصوص وخطابات بسيطة وسليمة، تتضمّن أفعالا لغوية متتالية ومتعاقبة ومنتظمة، ينتجُ عن لمِّ أشتاتها نصوص متماسكة بفضل أدوات الرّبط المختلفة. والدّافع إلى التّركيز على العطف بـ (واو، الفاء، ثمّ، وأوْ) هو أنّ القراءة الأوّلى للمدوّنة قد بيّنت أن الرّوابط المفيدة لمطلق الجمع (الواو)، والمفيدة للتّتابع والتّعقيب والسّبب **(الفاء)** والمفيدة للانتقال الزّمني **(ثمّ)** والمفيدة للتّخيير **(أو)** هي التي تكرّرت على سطح النّص وبنسب متفاوتة، مع ورود روابط أخرى لكن عددها قليل جدا؛ كتوظيف بعض المتعلّمين لحرف الاستدراك (لكن) والذي ورد ست مرات فقط في المدونة كلِّها، مع غياب التّعبيرات المفيدة لهذه العلاقة، ولاحظنا تكرارا لبعض الرّوابط المفيدة للتّرابط العكسي (لكي، ولام التعليل، ولأنّ) بنسب قليلة جدا، وغياب تام للرّوابط الزمنية والتّعبيرات المفيدة لهذه العلاقة، ما عدا (الفاء) و(ثمّ). وخلاصة القول هي أنّ الرّوابط المفيدة للجمع وتتالي الجمل في التّعبير والتّواصل والمحقّقة للتّرابط والتّماسك في أي نصّ، مهما كان نوعه، هي قليلة في تعابير المتعلّمين، وعليه، فقد ركّزنا على تلك التي تكررت أكثر، وسيتّضح ذلك من الجدول (8) ويقتصر الإحصاء الذي سيظهر على الجدول على الرّوابط التي تجمع وتنظّم وترتّب الجمل على مستوى النّص فقط، دون العناية بالأدوات الرّابطة للمفردات، لأنّ ذلك الرّبط يقتصر على العناصر الدّاخلية للجملة، ونحن نسعى إلى تقييم قدرات المتعلّمين على بناء النّصوص وليس الجمل.

جدول إحصائي لروابط العطف الواردة في المدوّنة :

نوع الرّابط	الموضوع	العدد	المجموع	النسبة
الواو	فوائد الخضر والفواكه	102	**860**	**٪79,85**
	وصف شخص	206		
	المحافظة على البيئة	122		
	أهمية الشجرة	206		
	الأصدقاء الثلاثة	224		
الفاء	فوائد الخضر والفواكه	04	**183**	**٪16,99**
	وصف شخص	69		
	المحافظة على البيئة	22		
	أهمية الشجرة	13		

	الأصدقاء الثلاثة	75		
ثمّ	فوائد الخضر والفواكه	15	**17**	**٪01,57**
	وصف شخص	01		
	المحافظة على البيئة	01		
أو	فوائد الخضر والفواكه	12	**17**	**٪01,57**
	المحافظة على البيئة	02		
	أهمية الشجرة	02		
عـــــدد الرّوابــط في العيّنة (المجمــوع)			**1077**	

الجدول (8)

تبيّن لنا قراءة الجدول السّابق أنّ المتعلّمين قد اعتمدوا في الرّبط بين أفكارهم ومعلوماتهم على أربعة أنواع من الرّوابط الأساسية وهي (الواو والفاء وثمّ وأو) وقد بلَغ عددُ هذه الرّوابط ألفا وسبعة وسبعين (1077) رابطا، توزّعت في التّعابير كما يلي:

. **الواو:** مستعملة بنسبة عالية، وقد تكرّرت هذه الأداة في المدونة ثمانمائة وستين (860) مرة بنسبة (**79,85**٪).

. **الفاء:** تكرّر مائة وثلاث وثمانين (183) مرة بنسبة (**16,99**٪).

. **ثمّ:** تكرّر سبع عشرة (17) مرة بنسبة (**01,57** ٪)

. **أو:** تكرر أيضا سبع عشرة (17) مرة بنسبة (**01,57** ٪).

وأهم ما سجلناها عن مسألة الرّبط في تعابير المتعلِّمين:

أ ـ اعتماد المتعلّمين الرّابط المفيد للجمع المطلق (**الواو**) بمفرده، مع غياب تام للتّعبيرات التي يمكن أن تفيد الجمع أو العطف بين المتتاليات في النّص، نحو: بالإضافة إلى ذلك/ كذلك/ إضافة/ زيادة على ذلك... الخ.

ب ـ التّركيز على الرّابط المفيد للتّعقيب والتّرتيب والسّبب (**الفاء**) مع غياب التّعبيرات المفيدة للوظائف ذاتها، نحو (هكذا/ وكنتيجة ذلك/ لهذا السبب/ ويترتب على ذلك...).

د ـ التّركيز على الرّابط المفيد للتّتابع الزّمني (ثمّ) وإهمال بقية الرّوابط الزمنية، وإهمال التّعبيرات التي تؤدي الوظيفة نفسها، نحو (بعد ذلك/ بعد ساعة/ أخيرا/ في آخر المطاف...).

ويمكن توضيح الوظائف الأساسية للرّوابط المصنّفة في الجدول كما يلي:

. الواو: تفيد (الواو) مطلق الجمع (LA CONJONCTION) وتربط بين المتتاليات النّصية وهي تجمع بين العناصر المتشابهة كونها تفيد المشاركة، فتربط «صورتين أو أكثر من صور المعلومات

بالجمع بينهما إذ تكونان متَّحدتيْن من حيث البيئة أو متشابهتين»[1] وتسمى العلاقة التي تجمع الصورتين أو أكثر بعلاقة مطلق الجمع.

. الفاء*: تدل إمّا على التّرتيب والتّعقيب، أو على السّبب، وقد تجمع بين الشّرط وجوابه.

. ثمّ: تؤدي (ثمّ) وظيفة الانتقال الزّمني، وتفيد الاستئناف أو التّرتيب والتّراخي مع وجود مهلة زمنية.

. أو: تجمع (أو) بين عنصرين على الأقل؛ علاقتهما في مَوضِعهما التخيير (disjonction) فهي تربط «صورتين أو أكثر من صوّر المعلومات على سبيل الاختيار إذ تكونان متَّحدتَيْن من حيث البيئة أو متشابهتين»[2]، والاختلاف بين مطلق الجمع والتخيير هو أن محتويات الأول صادقة في عالم النّص، في حين لا يتناول الصّدق في الثّاني إلاّ محتوى واحدا، وتفيد الشكّ أيضا.

وإذا نظرنا في الدّراسات العربية، نجد أنّ النّحاة العرب في دراساتهم النّحوية (نحو الجملة طبعا) قد سبقوا إلى القول بأنّ حروف العطف (الواو، الفاء وثمّ) هي أدوات تشرك المعطوف والمعطوف عليه معنى ولفظا، ففي جملة (آمنتُ بالله والرّسل) فإنّ الواو أشركت لفظة (الرّسل) لفظة الجلالة (الله) في الحكم المعنوي (وهو الإيمان) وأشركته أيضا الحكم اللّفظي وهو كونه اسما مجرورا، فهو مجرور بالتّبعية. وقد كان البلاغيّون بدورهم يؤكّدون ذلك كلّما يثيرون قضية الفصل والوصل بين الجمل، وهذه هي الفكرة التي تهمُّ الدّراسة أكثر، بما أنّ الأمر يتعلّق بالرّبط بين الجمل في تعابير المتعلّمين. فقد أكّد الخطيب القزويني في (الإيضاح) أنّه «إذا أتت جملة بعد جملة فالأولى منهما إمّا أن يكون لها محلّ من الإعراب أوّلا وعلى الأول** أنّ قصد التشريك بينهما وبين الثّانية في حكم الإعراب عطفت عليها وهذا كعطف المفرد على المفرد***، لأنّ الجملة لا يكون لها محلّ من الإعراب حتى تكون واقعة موقع المفرد، فكما يشترط في كون العطف بالواو ونحوه مقبولا في المفرد أن يكون بين المعطوف والمعطوف عليه جامعة»[3]. وعندما يتحدّث القزويني عن الجامع

---

[1] . دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص346.

* . قد تفيد (الفاء) التعقيب مع مهلة زمنية (رأيتهم فسلمت عليهم)

. تفيد التعقيب دون مهلة (دخل المدير فوقف التلاميذ).

. تفيد التعقيب دون مهلة لكن هناك سبب (انزلق فوقع على الأرض)

. ذكرها الأزهر الزناد بالتفصيل في كتابه: نسيج النّص، ص59.

[2] . دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص

** أي على تقدير أن يكون للأول محلّ من الإعراب.

*** أي إذا أردنا تشريك المفرد لمفرد قبله حكم إعرابه وجب عطفه عليه.

[3] . الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة (المعاني والبيان والبديع)، ص88.

بين الجملتين، سواء كان لهما محل من الإعراب أو لا، يرى أنّ الجامع يكون باعتبار المسند إليه في هذه والمسند إليه في هذه، وباعتبار المسند في هذه والمسند في هذه جميعا، وضروريّ أن يكون بينهما مناسبة، في مثل (يشعر زيد ويكتب) فالمناسبة ظاهرة بين الشعر والكتابة وتقاربهما في خيال أصحابهما مع اتّحاد المسند والمسند إليه فيهما. فالجامع بين المسند إليه فيهما عقلي، وبين المسند فيهما عقلي باعتبار المناسبة والمماثلة بين الشّعر والكتابة أو خيالي باعتبار التّقارن في الخيال*. ومن محسنات الوصل حسب القزويني «تناسب الجملتين في الاسمية والفعلية وفي المضي والمضارعة إلاّ لمانع»[1]، فواضح أنّ العطف والوصل معا لا يكونان إلاّ لوجود تناسب بين الفردين أو الجملتين.

وتعتبر أدوات الرّبط عناصر أساسية في اللّغة، يتدرّب عليها المتعلّم منذ السّنوات الأولى من التّعليم الابتدائي، إلى جانب علاقات أخرى مهمّة لكنها أكثر تعقيدا، كـ (العلاقات الشّرطية والسّببية والبديلة...) ومختلف الفئات الأخرى لتلك العلاقات، وهي كلّها لا تخلو منها أيّ لغة. وقد اكتسب المتعلّم هذه الأمور في لغة المحيط بكلّ سهولة وعفوية، وفي مرحلة مبكرة دون بذل مجهود مضن. وسنركّز الآن على المعلومات الواردة في الجدول (8) حيث تبيّن قراءة هذا الجدول أنّ العطف بالواو تكرّر بنسبة أعلى مقارنة ببقية الروابط، ممّا يوضّح بأنّ العطف بالواو هو الأكثر شيوعا في لغة المتعلّمين في مرحلة التّعليم الابتدائي، وقد يرتبط السّبب في ذلك بما أقرّ به دي بوجراند من أنّ الأداة المفيدة لمطلق الجمع (أي الواو) «قد يستعملها الأطفال للدّلالة على عدم تمام الجملة حتى لا يفقدوا دورهم في الكلام، وربما استعملت لسدّ فجوة يمكن خلالها تخطيط الاستمرار في الخطاب»[2]. هذا إلى جانب كون هذه الأداة تتألّف من حرف واحد يسهل على التلميذ رسمه دون أن يقع في أخطاء.

وعندما حاولنا الكشف عن مدى تمكّن المتعلّم من بناء المعنى الذي يقصده في تعبيره وهو يستعين بمختلف الرّوابط التي وضعها نظام اللّغة العربية تحت تصرّفه، تبيّن لنا أنّ المتعلّم في نهاية الصّف الخامس يفتقر، في مواضع كثيرة، إلى مهارة جمع المعلومات والأفكار الجزئية والتّوحيد بينها، وانجرّ عن ذلك سوء إنشاء العلاقات والرّوابط النّصية التي تحقق للنّص الاتّساق بين عناصره، وكذا الانسجام بين المعلومات التي يجمعها، إذ يربط أغلبية المتعلّمين بشكل غير

* وفي مثل (زيد شاعر وعمرو طويل) فالعطف غير صحيح لعدم تناسب الشّعر وطول القامة، حيث إنّ المناسبة معدومة بين المسندين في الجملتين قطعا وكذلك بين المسند إليهما فيهما، إذا لم تكن بينهما مناسبة فهي معدومة من جهة أو جهتين.

[1] . الخطيب القزويني، المرجع نفسه، ص140.

[2] . روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص348.

مناسب بين المعلومات السابقة والحاضرة، ولم نعثر على أيّ تعبير قد حافظ فيه صاحبه على جميع علاقات التّرابط النّصي سواء كان بين الجمل أو الفقرات. فقد انزلق المتعلّمون كثيرا في استخدامهم للرّوابط التي ركزوا عليها، وسيتّضح كيف أدى التّوظيف غير الصحيح لتلك الروابط، في كثير من الحالات، إلى اضطراب الانسجام الدّلالي للتّعابير المحلّلة. فتارة تغيب الأداة فيضطرب الشّكل ويلتبس المعنى، وتارة يضع المتعلم أداةً في مكان أداة أخرى مما يؤثّر سلبا على تماسك التّعبير وانسجامه الدّلالي، وتارة أخرى يستخدم أداة واحدة في النّص كلّه لتؤدي جميع الوظائف (للجمع المطلق، للتعقيب، للتّرتيب، للتّتابع الزّمني...) وهي (الواو) والنتيجة دائما هي نفسها، وهو تفكيك محتوى التّعبير.

4 . مظاهر الضعف في توظيف المتعلّمين لروابط العطف: من مظاهر الضّعف في استخدام الرّوابط المذكورة في الأعلى، نجد:

4 . 1 . غياب التّرابط الرّصفي* بسبب انعدام التّشابه بين العناصر التي تمّ الجمع بينها: يعني دي بوجراند بالتّرابط الرّصفي كلّ نشاط أو إجراء غايته رصف عناصر اللّغة في ترتيب نسقي مناسب، حيث إنّ استعمال اللّغة، حسبه، ليس مجرد إلصاق بعض العناصر الصّغرى إلى بعض بل يجب أن يتحقّق حسن التّنظيم للعناصر السّابقة وفق قواعد تساهم في التّرتيب الدّاخلي للعناصر لأنّ مجرّد التّوالي على السّطر، كما يقول دي بوجدراند، أساس سيِّء لإنتاج النّصوص وفهمها[1] وقد أكّد براون ويول (G. Brown et G. Yule) أنّ «التّرابط على مستوى الأدوات لن يصنع التّرابط المنطقي»[2]. كما أنّ وجود الرّوابط لا يعني تحقيق الرّبط، وقد تجلى ذلك بوضوح عند تحليل إنتاجات المتعلّمين، فكثير من التّعابير يتوفّر على روابط شكلية ويخلو من التّرابط المنطقي. والرّابط المتداول أكثر هو (الواو) هذا الأخير لا يجمع، في العادة، إلاّ بين تركيبات منسجمة ومتماثلة وتُستخدم في مواضع تتوفّر فيها علاقة دلالية تستدعي العطف بين جملتين أو أكثر، في حين جرت تعابير المتعلّمين على نقيض هذه الحقيقة، حيث كانت معظم أجزاء تعابيرهم والأشكال التّركيبية الموظَّفة فيها غير متجانسة تركيبيا، أو دلاليا، أو تركيبيا ودلاليا. فقد تمّ اختيار وتنظيم العناصر الأساسية في التعابير بطريقة عشوائية، دون ضبط وتنظيم لانسجام العبارات والجمل في الفقرات.

---

* ـ يتم التّركيز في التّرابط الرّصفي على ظاهر النّص، ويُركز في التّرابط المفهومي على الكيفية التي تترابط وفقها المفاهيم لتحقيق المعنى الشّامل للنّص.

[1] . دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص142.

[2] . ج. ب. براون وج. يول، تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، النشر العلمي والمطابع. جامعة الملك سعود، الرياض: 1997. ص236

. نماذج من التّعابير المحلّلة:

* (يجب علينا غرس الأشجار ولا نقطعها ونتجنّب حرق الغابات والحرص على نظافتها). فلا ينسجم المعطوف (غرس الأشجار) تركيبيا ودلاليا مع المعطوف عليه (لا نقطعها) فالأول هو تركيب اسمي والعامل فيه هو المصدر (غرس) والثاني تركيب فعلي (لا نقطعها) والعامل فيه هو فعل مضارع مسبوق بـ (لا) النافية، وفي الأول هناك إثبات لعمل مرغوب فيه يجب القيام به (وهو غرس الأشجار) وفي الثانية نفيّ لسلوك منبوذ وغير مرغوب فيه ولا يجب القيام به (لا نقطعها) فقد جمع المتعلّم بين حقيقتين لا تجتمعان في الواقع، وبين تركيبين غير منسجمين نحويا. وما ينطبق على التّركيبين السّابقين، ينطبق على الجملتين الآتيتين بعدهما، وهما (نتجنّب حرق الغابات والحرص على نظافتها). فجملة (نتجنّب حرق الغابات) لا تنسجم مع الجملة (الحرص على نظافتها) لا شكليا ولا دلاليا. فالنّص يبدي، في بنيته السطحية، تناقضا في المعنى رغم أنّ المقصود واضح، حيث يستدلّ القارئ لهذا التعبير عن المعنى المقصود بالاستناد إلى عوامل السّياق، فيدرك بدون شكّ أنّ ما يرمي المتعلّم إلى الإفصاح عنه هو التّنبيه إلى ضرورة عدم حرق الغابات والحرص على نظافتها في الوقت ذاته. فلو عبّر عن (الحرص) بصيغة المضارع لاستقام المعنى حيث يكون الفعل (نحرص) معطوفا على (نتجنّب). ولما استخدم صيغة منسجمة شكليا مع كلمة (حرق) اختّل المعنى، لأنّ لفظة (الحرص) معطوفة على لفظة (حرق) والمدلول في هذه الحالة هو (نتجنّب حرق الغابات ونتجنّب الحرص على نظافتها) وبالتالي، فَقَدَ الفعل اللّغوي الثّاني في التعبير السّابق قيمته التّواصلية. فهل كلمة (الحرص) معطوفة على كلمة (حرق) أم على كلمة (نتجنّب)؟ والمدونة مليئة بمثل هذه التناقضات التي أفرزت التباسات دلالية كثيرة وغموضا في معظم التعابير.

* (الشجرة ... تصفي الجو من التلوّث والأبواب مصنوعة بخشب الشجرة). نلاحظ عطف جملة اسمية على جملة فعلية، في حين يُستحسن عطف الجملة الاسمية على الاسمية والفعلية على الفعلية، بالإضافة إلى غياب علاقة دلالية بين المعطوف (تصفي الجوّ من التلوّث) والمعطوفة عليه (الأبواب مصنوعة من الخشب)...

* (الشجرة ... رئة المدينة وصفي الجو من التّلوّث الخطرة وتحمنا طبقة الأوزون). جَمَع المتعلّم في تعبيره بين جمل غير منسجمة تركيبيا، فقد ذكر فوائد الشّجرة، والمتمثّلة في كون هذه الأخيرة (رئة المدينة) وهي كذلك (صَفْيُ الجوّ من التلوّث) كما أنّها، وحسب التلميذ، (تحمنا طبقة الأوزون) فقد عطف على تركيب كان المسند فيه هو اسم مضاف (أي خبر الجملة: رئة المدينة) تركيبا آخر لا ينسجم معه نحويا، يبتدئ بمصدر مضاف (صفي الجوّ) الذي صيغ صياغة خاطئة

والصواب هو (تصفية). ولم يتّضح المسند إليه في هذا التركيب هل هو الشجرة؟ يعني أنّ تقدير الكلام هو (الشجرة صفي الجوّ من التلوّث) فهو تركيب خاطئ، وعليه، ينبغي أن يكون العطف هنا معنويا دون رابط شكلي، مع جعل المصدر السابق مقترن بالزمن، ليكون التركيبين كما يلي (الشجرة هي رئة المدينة، تصفّي الجوّ من التلوّث) وبهذه الكيفية سينسجم التّركيب الثّاني مع التّركيب الثّالث (وتحمي طبقة الأوزون) دلاليا وتركيبيا (مع تصحيح الخطأ الوارد فيه والمرتبط بالإحالة الضّميرية بضمير الجمع للمتكلمين **نا** والصواب هو: (تحمي طبقة الأوزون) وليس (تحمنا).

* (يجب على الإنسان أن يغرس الأشجار وسقيها). جمع المتعلّم بين تركيبين غير منسجمين نحويا، فالعامل في الأول جاء فعلا (أن يغرس الأشجار) وجاء في الثاني مصدرا (سقيها).

وما ينطبق على هذه النماذج ينطبق على نماذج كثيرة من نصوص المتعلّمين لا يمكن ذكرها كلّها.

4 . 2 . التوظيف غير المناسب لأدوات الرّبط: لقد شغف المتعلّمون، في مواضيع كثيرة باستخدام أدوات الرّبط، على أنّ استعمالهم لها كان مشوّها لتماسك نصوصهم بدلا من مساهماتها في تلاحم عناصر تلك النّصوص، والتّعبير التالي يوضّح هذه المشكلة:

* (الشجرة كائن حيّ ومنظرها رائع وجذاب. وتكسو الطبيعة ومظهرها جميل وظلّها منعش. فهي رئة المدينة لأنّها تصفّي الجوّ من التلوّث وتجلب الأمطار وتمنع التصحّر. للمحافظة عليها يجب غرس الأشجار في مناطق شبه الجفاف والعناية بها. لأنّها تقدّم لنا خدمات متعدّدة. ونحتفل بعيد الشجرة يوم: 21 مارس). يعتبر هذا التعبير كومة من تراكيب تجمع بينها الأداة (واو) دون وعي بوظيفة هذه الأخيرة، فقد تكررت هذه الأداة اثنتي عشرة (12) مرة، مع غياب بقية الرّوابط، ما عدا ورود (الفاء) مرة واحدة، بالإضافة إلى غياب علامات الوقف المناسبة، وحضور أخرى لا وظيفة لها. فنلاحظ أنّ وجود العطف بين الجملة (1) و(2) لا يستدعيه السّياق اللّغوي، بل يستدعي هذا الأخير الفصل بينهما، لأنّ الجملة (2) جاءت لتصف مبتدأ الجملة (1) والأحسن هو وضع فاصلة بين الجملتين ليتحقق التّرابط المعنوي بينهما، وذلك كما يلي (الشجرة كائن حيّ، منظرها رائع وجذاب...). كما يستدعي السّياق اللّغوي أيضا وضع (فاء) التّعقيب بين الجملة (2) (منظرها رائع وجذاب) والجملة (3) (وتكسو الطبيعة) فبدلا من (الواو) يجب وضع (الفاء) لأنّ الغرض من (3) هو التعقيب على (2) فالشّجرة تكسو الطّبيعة بمنظرها الرّائع والجذّاب، ومن الأحسن لو كتب المتعلم (فهي تكسو الطبيعة بأوراقها الخضراء...). ثمّ يعطف بين الجملة(3) و(4) كما يلي (وتكسو الطبيعة ومظهرها جميل وظلّها منعش) حيث إنّ العلاقة بين جملة (تكسو الطبيعة) و(ومظهرها جميل) علاقة تنافر وليست تشابه وتجانس، وتشكل هاتان الجملتان جملة واحدة، لأنّ الأولى ناقصة والثانية تصلح أن تكون مكمّلة لها ليكون الكلام كما يلي: (تكسو الطبيعة بمنظرها

الجميل). ثمّ انتقل إلى فكرة جديدة دون أن يعلن عن ذلك، بل دخل مباشرة بـ (فاء) السّببية (فهي رئة المدينة لأنها تصفّي الجوّ) فكان من الأفضل لو بدأ كلامه بجملة اسمية مؤكّدة، كأن يقول (إنّ الشجرة هي رئة المدية لأنّها تصفي الجوّ و...). بعد ذلك ختم كلامه بوضع نقطة نهاية (وتمنع التصحّر.) لِيَشرع فجأة في تقديم فكرة جديدة (ضرورة المحافظة على الشجرة) دون وضع رابط لفظيّ بينها وبين الفكرة السّابقة (ونجلب الأمطار وتمنع التصحّر. للمحافظة عليها...) وبعد ذلك ينهي حديثه عن الحفاظ والعناية بالشجرة بنقطة نهاية، تليها لام التعليل يعلّل بها ما أقرّ به، دون أي رابط لفظي أو معنوي يربط الكلام السّابق باللاحق، وكان ذلك كما يلي: (وتجلب الأمطار وتمنع التصحّر. للمحافظة عليها يجب غرس الأشجار في مناطق شبه الجفاف والعناية بها. لأنّها تقدّم لنا خدمات متعدّدة). فنجد المتعلّم يستخدم أداة ربط في غير محلها، يعطف بها تارة بين جملتين غير معطوفتين في المعنى، ويجمع، تارة أخرى، بين ما لا يجتمع في الواقع، أو تغيب الأداة دون وجود قرينة تفسّر تماسك الجمل. وما ينطبق على هذا النّموذج، ينطبق على النماذج الآتية وعلى أخرى لم تذكر.

* (ذهبت مع أمي إلى السوق فاشترت السبانخ وقلت لها: لا أحب السبانخ). ينبغي استخدام (ثمّ) للاستئناف والتّرتيب والتّراخي مع وجود مهلة زمنية، بدلا من (الواو) لأنّ المعني لا يفيد الجمع، بل التعقيب والاستئناف مع وجود مهلة زمنية.

* (المشمش مفيد لجسم الإنسان وغني بالفتمينات وهي من الفوكه وقد تفرجت حصة التغذية في التلفاز وصنعت بالمشمش الحلويات قامت بما يلي: صنعت عجينة بالبيض والسكر والفرينة وقامت باتشكيل وردة ووضعت المشمش بادخالها عندما غسلته وكانت حلويات لذيذة)).

* (للعدس فوائد كثيرة فهو يقوي العظام وكل أنحاء الجسم. وهو يعطي لنا الطاقة. ويشفينا من مرض ضغط الدم وكذلك غني بالفيتامينات والحديد. وعند أكْلِ العدس يجب أن نأكل فاكهة غنية بالفيتامينات كالبرتقال). نلاحظ استعمال الواو في جميع مواضع الرّبط.

*((توجد معلمة تدعى (السيدة أوشحة) فاهي باشوش فافي يوم أول دخلت قسمها فوجدتها متوسط قامة (...) فاهي حنون ولطيف مع كلّ اطفال فاتعمل بجد ونشاط (...) فامعلمتنا ابتسام دائما في فمها فتلبس مئزر أبيض (...) فتتميّز بأخلاق حسن)). يُلاحظ توظيف غير مناسب للرابط (فاء) وقد تكرر ذلك عدة مرات في هذا التعبير، مع كثرة الأخطاء وتنوّعها.

* (... وعندما جاء دوري فدخلت فكان بشوش وعينيه خضروتين) تكررت عبارة (عندما جاء دورنا فدخلنا) في تسع أوراق، وتكرّر فيها الخطأ نفسه، وهو توظيف رابط لفظي (فاء) للتعقيب

والصّواب هو الاستغناء عن الرّابط اللّفظي، والاكتفاء بالرّابط المعنوي، أي الفصل بين الجملتين بهذه الكيفية: (... وعندما جاء دورنا، دخلنا ف....)

* (... أكلت حلويات ووجعتني ظرسي وأخذني أبي إلى طبيب وكان مستشفي متكثر بناس وكانوا ينتظرون دورهم...). فقد وُظّفت الواو الأولى للجمع، والسّياق يتطلّب رابطا سببيًّا بين الجملة (1) و(2) ورابطا تعقيبيا بين (2) و(3) وبين (3) و(4) ويمكن اللّجوء إلى تعبيرات لغوية تؤدّي معنى التّعقيب للتنويع بين الروّابط، فلم يتدرّب المتعلّمون على **التّعبيرات** التي تؤدي الوظيفة الدّلالية ذاتها التي تؤديها الرّوابط، وهي كثيرة في اللّغة العربية، لا بدّ من تدريب المتعلّمين على توظيفها لمنحهم أدوات لغوية تساعدهم على التّعبير بحريّة وتساهم في تلاحم اللّغة التي ينتجونها.

*(كنت مريضة بالحمى وأخذتني أمي إلى العيادة فوجدنا ناس ينتظرون دورهم وعندما حان دورنا نادى لنا طبيبا وعندما دخلنا فوجدنا طبيبا...). يجب أن يضع مكان الواو الأولى (فاءً) حتى يفيد السّبب والتّرتيب، ويضع مكان الواو الثّانية رابطا زمنيّا مقترنا بجملة فعلية ليكتمل بها المعنى كأن يقول: (وعندما وصلنا، وجدنا كثيرا من المرضى ينتظرون، ولما حان دورنا، دخلنا ...).

*(عندما دخلوا كلّهم (أي المرضى) ندني الطبيب ودخلنا...). ينبغي وضع مكان (الواو) أداة التّعقيب والتّرتيب وليس الجمع.

* (وإذا استمرينا نحافظ على البيئة فاتبقى بيئتنا سليمة وجميلة وباهية). يستدعي السّياق رابطا معنويا بدلا من الرابط (فاء) مع ضرورة إعادة صيّغ التّراكيب المستخدمة.

* (في يوم من أيام ضلت مريضا وأردت الذّهاب إلى الطّبيب أنا وأبي وعندما وصلنا...) ينبغي وضع (الفاء) بدلا من الواو لأنّ المعنى هنا يفيد التّعقيب والسّبب، وليس الجمع.

*(كان الأصدقاء الثلاثة يتنزهون والتقو برجل عجوز فحياهم). يجب وضع الرّابط (فاء) مكان الرّابط (واو) الذي وُضع تحته خطّ، لأنّ المقام يفيد التّرتيب والتّعقيب، ويمكن وضع (ثمّ) المفيدة للانتقال الزّمنى.

يتبيّن من خلال النّماذج المذكورة أنّ المتعلّمين قادرين على تكوين عدد كبير من الجمل الصحيحة دلاليا وتركيبيا، لكنّهم كثيرا ما يعجزون عن الرّبط السّليم بين هذه الجمل لتكوين نصوص طويلة ومنسجمة الأفكار والمقاصد. وعليه، ينبغي أن نصل بالمتعلّم إلى إدراك هذه الأمور بحدسه اللّغوي الذي يتكوَّن نتيجة التّدريب المستمر على الرّوابط اللّغوية المختلفة، تجعله يكتسب حسًّا يميّز به بين المواضع التي تستدعي الجمع فقط، والتي تتطلّب التّرتيب أو التّعقيب أو السّبب، والتي تستدعي الرّبط المعنوي دون أداة... الخ، لتفادي الرّبط العشوائي بين تراكيب النّص وفقراته.

4 . 3 . غياب الرّوابط: إلى جانب الاختلالات المذكور في الأعلى والتي انجرّت عن الاستعمال العشوائي لروابط العطف، نلاحظ وجود تعابير تخلو من الرّوابط، كغياب الواو المفيدة للجمع بين الملفوظات، وغياب (ثمّ) المساهمة في الحفاظ على التّسلسل الزّمني للمعنى، و(الفاء) التي تساهم في ترتيب الملفوظات وتعقيبها...، ويتّضح ذلك من خلال النّماذج التالية:

* (السبانخ مفيد للجسم

فوائد السبانخ كثيرة منها:

. تقوية الأجسام

. عدم فقدان الدّم

. غني بالحديد والفيتامينات

والسبانخ يعطي للأجسامنا طاقة

ويجب أن نأكل برتقالة لأنّ تذوب الحديد وهو لذيذ).

* (العدس غنيٌّ بالحديد والفيتامينات.

- يقوي العضام.

- عدم فقر الدم.

- يشفينا من مرض فقر الدم ...).

لقد جاءت معظم تعابير المعالجة للموضوع الأوّل (فوائد الخضر والفواكه) مشابهة للنّموذجين الأخيرين، اقتصر فيها أصحابها على تقديم فوائد (السبانخ) في شكل عناصر منفصلة عن بعضها البعض، مع غياب نظام الفقرات (سيأتي الحديث عن هذه النقطة بالتفصيل). وحدث الخلل نفسه في التعابير الخاصة بموضوع (البيئة) حيث جاءت معظم التعابير على المنوال التالي:

*(الكائنات الحية هي الإنسان والحيوانات والنبات.

إنّ البيئة لها ثلاثة أنواع من التلوث هي: تلوث الهواء وتلوث المياه وتلوث اليابسة.

سبب تلوث الهواء هو: دخان...

وسبب تلوث المياه هو...

وسبب تلوث اليابسة هو:...).

*(إنّ البيئة طبيعة يعيش فيها الكائنات الحية مثل: "الإنسان والحيوان والنباتات".

أنواع التلوّث البيئة هي: الهواء . المياه . اليابسة. تلوث الهواء بدخان المصانع ودخان السيارات وتلوث المياه بالرمي العشوائي وتلوث اليابسة برمي النفايات.

يجب على الإنسان المحافظة على بيئته بعدم رمي الأوساخ...

يجب تشجير الغابات التي أحرقة.

إذا على الإنسان المحافظة على بيئته...)

* ((إنّ البيئة مصدر العيش للكائنات الحية، وهو كلّ من جبال وسهول وهضاب وصحاري ومسطحات مائية.

أنواع التلوث هي: تلوّث الهواء (دخان المصانع والمركبات)، تلوث المياه (زيوت المركبات والنفايات)، تلوث اليابسة (الأوساخ والقذرات).

للمحافظة عليها وعلى سلامتنا يجب...)).

تفتقر التّعابير السّابقة إلى الهيكل العام الذي ينبغي أن ينتظم وفقه التّعبير بصفة عامة (مقدمة عرض وخاتمة) فهي عبارة عن سرد لمعلومات في شكل نقط دون الرّبط بينها بروابط نصية، مع غياب آليات التّنظيم اللّغوي، ونظام الفقرات، وترتيب محتوى التّعبير وفقا للأفكار الأساسية والجزئية لكلّ تعبير.

. نماذج أخرى عن غياب الروابط الشكلية والمعنوية:

* (ذهبت إلى سوق إشتريت سبانخ).

* ((برتقالة (...) هي علاج واحد بعض الامراض مثل مرض الزكام. إذ أكلت سبانخ أو عطس من أفضل أن تزيد برتقال)).

* (خرجت من المدرسة ذهبت إلى البيت وجدت أمي حظرت وجبتن... أعطتني آكل السبانخ وأكلت حتى شبهت).

* (الشجرة كائن حي... ويجب أن لا نقطعها أو نحرقها الشجرة ظلها كائن حي ... ويجب المحافظة عليها وعلى البيئة تكسو بها الطبيعة والتزينها...)

* ((...) عند موتها نجذيب من جسمها الخشاب الصلب الصناعة منها الأدوات صناعية...))

* ((الطبيب (...) عمره يبلغ 46 سنة انه يلبس مئزرا ابيض ... أنه لطبيب مبتسما. ان هذا الطبيب رائعا حقا)).

* ((أمي (...) تدعى لويزة شعرها ناعم عيناها سودوتان لباسها أنيقة كلّ يوم تظهر على وجهها إبتسامة جميلة قامتها متوسطة، عمرها (...) تربي أولادها اعتنت بي وقدمت لي كلّ ما أردت...)).

* ((...) فقدم لهم الأرض فذهبوا معه إلاّ سامر عاد إلى المنزل))... الخ.

نستخلص من هذه النماذج أنّ بعض المتعلّمين عاجزون عن جعل الأحداث (أثناء السّرد أو الحكي أو الوصف أو التّعبير...) متسلسلة، سواء بكيفية صريحة (أي باستعمال أدوات الربط) أو

ضمنية (باستعمال علامات الوقف، كالفواصل مثلا) لإظهار العلاقات المعنوية التي توضّح بأنّ تتابع الجمل يشكّل نصّا.

4 . 4 . اعتماد رابط واحد لتأدية وظائف عديدة: بالرّغم من تنوّع روابط العطف في اللّغة العربية، إلاّ أنّ عددا كبيرا من الإنتاجات المحلّلة اقتصر فيها أصحابها على رابط واحد في جميع مواضع الرّبط، والنّماذج التالية توضّح ذلك:

* (كان عصام لا يحب سبانخ بلحمص **و**ذهب عصام إلا الدار **و**وجد أمه عملةْ سبانخ بلحمص **و**قال عصام لماذا عملةِ سبانخ بلحمص **و**قال عصام أنت تعرفين لا أحب سبانخ بلحمص **و**قال عصام يا أمِ سأذهب أنا مع ابن عامي إلى الدار خالتِ)). نلاحظ استخدام المتعلّم (الواو) في جميع حالات الرّبط.

* (قلت لأمي: لا أحب السبانخ. **ثم** ذهبت إلى دار خالتي أكلت هناك **ثم** قلت لها: هذه الطبقة لذيذ **ثم** قلت لها: ما إسم هذا الأكل **ثم** ردتلي: إنّه السبانخ بالحمص **ثمّ** تعجبت، سبانخ بالحمص!). وظّف المتعلم الأداة (ثمّ) خمس مرات في سطرين صغيرين وفي جميع المواضع التي تستدعي الرّبط، سواء اقتضى الأمر الانتقال الزمني أو العطف أو لغرض آخر.

* (كنت مريضة بالحما وأخذتني أمي إلى العيادة فوجدنا ناس كثيرين ينتظرون دورهم ... عندما دخلنا فوجدنا طبيبا يدعى سمير فكان له عينان سودوتان **و**له.. **و**كان يلبس... **و**كان في عمره... **و**كانت قامته... **و**يستقبل... **و**ما أروع هذا الطبيب). أكثر المتعلّم في استخدام الرّابط (واو).

* (الشجرة ... **و**هي زينة الطبيعة **و**لها شكل... **و**تظللنا ... **و**تجلب لنا الأمطار، **و**تمنع من زحف الرمال، **و**تمنع التربة من الانجراف **و**تخفف لنا وطأة الحرارة. **و**يجب علينا غرس الأشجار **و**لا نقطعها **و**نتجنب حرق الغابات **و**الحرص على نظافتها **و**لذلك خصصنا يوم عالمي لها وهو: 21 مارس.)). يُلاحظ استخدام الرابط (واو) فقط.

*(الشجرة كائن حي ومنظرها خلاب مكسوة بأوراق... وشكلها... وظلها... وتعطي الثمار... وأيضا نصنع منها... وهي تجذب... وتمنع من عملية زحف الرمال وتمنع على انجراف التربة لا نحرقها ونسقيها ولا نقطعها وهي تزيّن... وتحمي الإنسان ... وهي مصدر... ويجب أن نغرسها). نلاحظ اعتماد رابط واحد وهو (الواو) مع غياب الرّبط بين العبارتين اللّتين وُضع تحتهما خطّ ونشير إلى أنّه قد يستدعي تعبير ما روابط الجمع فقط، لكن ينبغي تدريب المتعلّم على تعبيرات لغوية تفيد الجمع لتفادي تكرار الواو عدة مرات، مثل (أضِف إلى ذلك، كما أنّ، زيادة على ذلك وأيضا... الخ). وقد لاحظنا أيضا أنّه، وفي غالب الأحيان، يقتصر عمل (الواو) في لغة المتعلّمين

على جمع الأحداث، دون مراعاة شرط الحكم الذي يجمع بين المعطوف والمعطوف عليه، وقد يقتصر عمل الفاء على الترتيب والتعقيب دون مراعاة أيضا الحكم ذاته، وعليه، فإنّ عملية الإضافة في تعابير التّلاميذ لا تنبني على كفاءة معيّنة، ولم يتدرّبوا على الاستعمال الضّمني لأدوات الإضافة.

خلاصة: إنّ الصّحة اللّغوية لا تعني، في جميع الأحوال، مرور الرّسالة وتحقيق التّفاهم والتّواصل بين الأطراف المتواصلة في غياب الرّوابط التي تحقق للنّص تماسكه، أو عند الاستغلال غير المناسب لتلك الرّوابط ممّا يضفي على النّص اضطرابا واضحا. وإذا افتقر النّص إلى التّرابط والاتساق فإنّ الأدوات النّحوية والمعجمية لا تجدي نفعا، ولا تساهم في نجاح السّيرورة التّواصلية. والأساس في تعليم اللّغة الفصحى للمبتدئين هو إيجاد أحسن استراتيجية لإكساب المتعلّم **القدرة على الخطاب** بهذه اللّغة، وتجاوز تدريس العناصر اللّغوية معزولة عن سياقاتها، لأنّ الأفعال اللّغوية تترابط بأدوات نحوية ولغوية تكشف عما بينها من العلاقات، ويجب أن تبرز هذه الأدوات في لغة المتعلّم وأن تلعب دورها في التحام خطاباته واتّساقها. وقد استنتجنا من التّعابير المحلّلة أنّ أغلبية المتعلّمين يفتقرون إلى مهارة اختيار الرّوابط المناسبة لكلّ سياق لغوي وتوظيفها توظيفا سليما، كما يفتقرون إلى مهارة التنبؤ بالمواضع التي تستدعي الرّبط اللّفظي بالأداة، والمواضع التي تكتفي بالرّبط المعنوي وتستغني عن اللّفظ، ممّا سبّب في تفكيكّ عناصر النصوص المنتجة وافتقار هذه الأخيرة إلى العلاقات اللّغوية (لفظية أو معنوية) رغم وجود الأدوات.

المبحث الثالث

بعض مشكلات الانسجام الدّلالي في تعابير المتعلّمين

1 . مشكلات خاصة بالتّرابط الدلالي.

2 . مشكلات خاصة بترتيب الوقائع وتعالقها.

3 . مشكلات خاصة بتحليل الموضوع.

5 . مشكلات خاصة بخبرة المتعلّمين ومعرفتهم الخلفية للعالم.

المبحث الثالث: بعض مشكلات الانسجام الدّلالي في إنتاجات المتعلّمين.

تقديم: يركّز هذا المبحث على بعض مظاهر الانسجام في لغة متعلّمي الصّف الخامس من خلال إنتاجاتهم الكتابية، ووصف المشكلات التي تحول دون تمكّن هؤلاء من إبراز قدراتهم المعرفية على التّحليل والتّركيب وإنتاج دلالات متنوعة، وقدراتهم على القيام بعمليات استدلالية من أجل إظهار نشاطهم العقلي وتقديم صورة عن المعاني التي يرغبون في إيصالها، لأنّ التّعبير والتواصل لا يقتصر على مهارات لغوية يحذقها المتعلّم، بل يرتكز أيضا على عملية عقلية يبحث من خلالها عن المعنى في سياق موقفي معيّن، فالأمر يتطلّب اكتساب خبرة متراكمة ومعارف وحقائق، والقدرة على الرّبط بين الفقرات، وتلعب الخبرة دورا أساسيا في تحقيق المتعلّم غاياته. إضافة إلى ما سبق ذكره، هناك متغيرات أخرى تساهم في بناء تعبير ما بناءً محكما، شكلا ومضمونا، كطريقة تحليل الموضوع، وكيفية عرض المعلومات، والوحدات اللّغوية التي يوظفها المتعلّم، والمهارات التي يعتمدها لجعل تعبيره يستجيب لشروط إنتاج نصٍّ معيّنٍ.

وقد قاد الاهتمام بطبيعة النّصوص التي ينسجها متعلِّمو الصّف الخامس من المدرسة الابتدائية إلى توضيح أولا معنى النّص المنسجم، إذ يكون النّص منسجما «عندما يمكن للقارئ أن يتحرّك بسهولة من جملة إلى أخرى، ويقرأ النّص كوحدة وليس مجموعة من الجمل المنفصلة»[1]. ويرى مارتان (Martin) أنّ الانسجام (cohérence) هو من شأن التّداولية الحقيقية «يستخدم حالات ومقاصد ومعارف كونية ومدوّنات غير لغوية»[2]، إذ يؤكّد مارتان في تعريفه هذا أنّ الانسجام ليس من شأن اللّسانيات كونه يستخدم عناصر غير لغوية، فهو يقصد بالحالات السّياق الخارجي الذي يجري فيه الخطاب والمشاركين فيه، ويعني بالمقاصد النّوايا التي يتضمّنها النّص، ويقصد بالمعارف الكونية والمدوّنات اللّغوية المعرفةَ الخلفية التي يملكها صاحب النّص ومتلقيه حول موضوع النّص. وبما أنّ العناصر السّابقة لا تدخل ضمن مكوّنات اللّغة، بل هي خارجة عنها، أدرجها (مارتان) ضمن اهتمامات التداولية. ويتطلّب بناء الانسجام من المتلقّي «صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفّية التي تنظّم النّص وتولّده، بمعنى تجاوز المتحقّق فعلا (أو غير المتحقّق) أي الاتّساق، إلى الكامن (الانسجام). ومن ثمّ، وتأسيسا على هذا التّمايز، تصبح بعض المفاهيم، مثل موضوع الخطاب والبنية الكلّية، والمعرفة الخلفية بمختلف مفاهيمها حشوا إذا أردنا توظيفها في مستوى

[1] . عزة شبل محمد، علم لغة النّص . النّظرية والتّطبيق . ط1، مكتبة الآداب. القاهرة: 2007. ص 184.

[2] ـ جان سيرفوني، الملفوظية، تر: قاسم المقداد، اتّحاد الكتاّب العرب. دمشق: 1998. ص 20.

اتساق النّص/ الخطاب»[1]، بل تشكّل هذه العناصر أساس تحقيق انسجام كلّ النّص/الخطاب حسب نوعه أو نمطه.

وقد اهتمت الدّراسة في هذا المبحث بمدى ترابط أفكار المتعلّمين في تّعابيرهم، وترابط هذه الأفكار بمعرفة الواقع الخارجي من جهة ثانية، وركّزت إثر ذلك على عنصرين أساسيين يشكّلان بوضوح مشكلة أساسية في بناء المتعلّمين للنّصوص/ الخطابات، وهما البنية الدّلالية والمعرفة الخلفية، بتركيز الاهتمام في ذلك على التّرابط الدّلالي وتعالق الأحداث، ثمّ المعرفة الخلفية حول الموضوع.

1 ـ **مشكلات خاصة بالتّرابط الدّلالي:** إنّ صعوبات إنشاء الدّلالة في التّعبير والتّواصل بالفصحى لدى متعلّمي الصفوف الابتدائية مشكلة جوهرية ينبغي البحث عن دواعيها. ويُقصد **بدلالة التّعبير** فحو الخطاب الذي يُنشئه المتعلّم، وهي تلك المعاني التي تنقلها الكلمات والجمل والفقرات التي يصوغها هذا الأخير وفق نظام لغوي خاص به، لأنّ كلّ متعلّم مبتدئ يمتثل النّظام اللّغوي بشكل خاص، فيبني نظامًا لغويًا معيّنا، هذا الأخير قابل للتطوّر مع مرور الوقت، وكلّما انتقل المتعلّم من مستوى إلى آخر.

وتعكس الدّلالة التي ينتجها المتعلّم في خطاباته جانبا من واقعه والأحداث الجارية في حياته وكلّ ما يعيشه من الوقائع والأحداث، كما أنّها ترتبط بقدراته على التّحدّث أو الكتابة في موضوع ما وتحليل هذا الأخير، والسّيطرة على مكوّناته (مفاهيمه، قواعده، والتّنسيق بين المعارف الخلفية والمعلومات الجديدة...) ويتمكّن من ربطها بالمفردات اللاّزمة والتي ينسّقها في جمل وفقرات تجمع بينها علاقات (العطف، السّبب والنّتيجة، التّفسير...) وتفاعلات مختلفة، إلى جانب ضرورة ترتيب الأحداث والوقائع ترتيبا منطقيا وزمنيا مناسبين لما يقتضيه موضوع التّعبير، وبالتالي، يتحقّق التّرابط الدّلالي في المنتوج.

ومن أهم شروط نصية النّص **التّرابط الدّلالي** الذي يجعل جمل التّعبير وفقراته مترابطة مع بعضها في خطاب منسجم، وذلك بفضل العلاقات الدّلالية الرّابطة بين الجمل وبمعية أدوات لغوية تساعد على الرّبط. وقد اعتنى العالم فان دايك في دراساته بالتّرابط الدّلالي مؤكدا أن التّرابط علاقة خاصة بين الجمل، ويسمي معنى الجملة المفردة **قضية**[2] فهو يتحدث عن التّرابط أو العلاقة الدّلالية

---

[1] ـ محمد خطابي، لسانيات النّص ـ مدخل إلى انسجام الخطاب، ص6.

ص 6.

[2] . تون أ. فان دايك، علم النّص . مدخل متداخل الاختصاصات . تر: سعيد حسن بحيري، ط1، دار القاهرة للكتاب القاهرة: 2001. ص 51.

بين قضيتين أو عدة قضايا في النّص، كما يتحدّث عن التّرابط بين وحدات مجرّدة في اللّغة (كلمات ومقولات وعلاقات) بوحدات مجرّدة في الواقع الخارجي من خلال المعاني المفهومية لوحدات اللّغة. ونستنتج ممّا سبق أنّ الأساس في تعليم اللّغة هو أن يتمكّن المتعلّم من إنشاء علاقات بين تلك القضايا بواسطة علاقات دلالية وروابط لغوية؛ لفظية ومعنوية، لأنّ التعبير أو إنتاج نصّ ما ليس كومة من الجمل ذات دلالات، بل هو علاقات دلالية بين قضايا التّعبير وإحالية بين تلك القضايا ووقائع العالم الخارجي، وإذا حدث خلل في أحد الجانبين اضطرب التّرابط الدّلالي للتّعبير.

ومن أهم شروط ربط القضايا، حسب فان دايك «أن ترتبط قضيتان بعضهما ببعض حين ترتبط معانيها الإحالية أي أنّ الوقائع التي تحيل عليها في تفسير ما مرتبطة بعضها ببعض»[1]. إلاّ أنّ الكثير من تعابير المتعلّمين متضارب مع هذا القيد، إذ نجد تتابعات جملية موضوعة جنبا إلى جنب، وهي إما لا تعبّر عن وقائع مرتبطة بعضها ببعض، وإمّا تكون خالية من العلاقات الدّلالية أو تفتقر إلى العناصر اللّغوية الرّابطة.

جدول إحصائي للمشكلات المتعلّقة بالتّرابط الدّلالي:

نوع المشكلة	عدد التعابير التي تكرّرت فيها	نسبها المئوية
. انعدام التّرابط الدّلالي بسبب غيّاب العلاقات الدّلالية بين القضايا وغياب العلاقة بين الوقائع	24	٪22,64
. وجود علاقات دلالية وعلاقة بين الوقائع، مع غياب التّرابط الدّلالي بسبب غياب الرّوابط اللّغوية بين قضيتين على الأقل.	32	٪30,18
المجمـــــــوع	56	٪52,82

لقد أحصينا من مائة وستة (106) تعابير:

أوّلا . أربعة وعشرين (24) تعبيرا (بنسبة 22,64٪) تكرر فيها غياب العلاقات الدّلالية بين القضايا، وتفتقر إلى العلاقات بين الوقائع (وهذا يمسّ على الأقل قضيتين متجاورتين في كلّ

[1] . تون أ. فان دايك، علم النص . مدخل متداخل الاختصاصات ص 53.

تعبير) منها ثمانية عشر (18) تعبيرا بنسبة (16,98 ٪) تتوفّر على التّطابق الإحالي (مع غياب العلاقة الدلالية والعلاقة بين الوقائع في عدد قضياها) والستّة (6) الباقية بنسبة (05,66٪) تفتقر إلى التّطابق الإحالي مع غياب العلاقات الدّلالية والتّرابط المنطقي بين الأحداث والوقائع (ونؤجل الحديث عن الرّبط المنطقي والزّمني بين الوقائع إلى العنصر التّالي، ونكتفي هنا بالتركيز على الرّبط الدّلالي).

ثانيا . أحصينا اثنين وثلاثين (32) تعبيرا بنسبة (30,18٪) من المدوّنة تتوفّر أغلبية القضايا الواردة فيها على العلاقات الدّلالية والعلاقة بين الوقائع وعلى التّطابق الإحالي، إلاّ أنّها تفتقر إلى التّرابط الدّلالي بين قضيتين على الأقل، بسبب غياب المؤشّرات اللّغوية التي تجمع بين أشتاتها. وقد ذُكرت نماذج عن هذه الظاهرة في المبحث السّابق (المتعلّق بمشكلات الاتساق لكن بالتركيز على غياب الرّابط الشّكلي وليس على أثره في اختلال دلالة النّص). ويمكن توضيح كلّ حالة على حدة في ما يلي:

1 . 1 . نماذج عن غياب العلاقة الدّلالية بين القضايا مع غياب العلاقة بين الوقائع:

* (للخضروات والفواكه فوائد عديدة:

الخضر هي: نأخذ العدس نغسله ثم نعمل في إناء كبير نعمل فيه الطماطم والبصل ونعمل أيضا فلفول أسود وفلفول أحمر ونعمل الماء ثمّ نعمله في الفرن أربع دقائق أو خمسة ثمّ نضع العدس داخل الإناء كي يذوب ثمّ ننزعه في الفرن نتبعه له: البرتقال أو العصير).

توضيح المشكلة: استهل المتعلم تعبيره بجملة يمهِّد بها للحديث عن فوائد الخضر والفواكه قائلا: (الخضر هي:) والقارئ الذي يشرع في قراءة هذا التّعبير سيعتقد أنّ ما يعقب الملفوظ السّابق هو تقديم تفسيرا يخصّ فوائد الخضر والفواكه، غير أنّ المتعلّم قد انصرف عن ذلك ليعرض فكرة جديدة لا علاقة لها بما يتصوّره القارئ وبما ينبغي أن يعقب الملفوظ السّابق لو التزم المتعلّم بسياق الكلام. فقد شرع في تفسير كيفية تحضير وجبة (العدس) فيقرّ من خلال ذلك بأنّ بعد تحضير الخضر التي يرى أنّها مناسبة تُوضع هذه الأخيرة في الفرن، ويّضع (العدس) في إناء لكي يذوب ثمّ يُوضع في الفرن لمدة حددّها في أربع دقائق. بعد هذه المدة يُنزع، وأنهى التّعبير عن "فوائد الخضر والفواكه" بجملتين؛ الأولى هي (عندما ننزعه من الفرن) وَالثانية هي (نتبعه له البرتقال أو العصير) وهو منصرف تماما عن المطلوب منه، ولا يربط القضايا المطروحة رابط، إذ كلّما شرع في تفسير فكرة تركها دون أن تكتمل وانتقل إلى فكرة جديدة لا علاقة لها بما سبق، حيث:

. في القضية (1) (للخضروات والفواكه فوائد عديدة:...) لا وجود لرابط دلالي بين هذه القضية والقضية الموالية التي هي (2).

(2) . (الخضر هي: ...) ولا علاقة بين هذه القضية والتي تليها، وهي (3)؛

(3) . (نأخذ العدس نغسله ثم نعمل في إناء كبير نعمل فيه الطّماطم والبصل ونعمل أيضا فلفول أسود وفلفول أحمر ونعمل الماء ثمّ نعمله في الفرن أربع دقائق أو خمسة ثمّ نضع العدس داخل الإناء كي يذوب ثمّ ننزعه في الفرن نتبعه له: البرتقال أو العصير).

فعبارة (الخضر هي:) في (2) لا تفسّر ولا تكمّل الكلام السابق في (1). وما جاء بعد العبارة ذاتها أي العبارة (3) (نأخذ العدس نغسله و...) أيضا لا تفسّر (2) حيث لا يقدّم تعريفا لـ(الخضر). ولا وجود أيضا للترابط الإحالي، لأنّ الوقائع في العالم الخارجي غير مترابطة، فالجملة الأولى تتحدث عن الخضر، والتفسير الذي يليها يدور حول العدس، وهذا الأخير ليس هو المقصود بلفظة الخضر. ثمّ تلي فكرة وضع العدس في الإناء لكي يذوب، ويُوضع بعد ذلك في الفرن، هذه القضايا كلّها لا تصوّر وقائع ممكنة في الواقع الخارجي، حيث إنّ وضع العدس في الإناء لا يؤدي إلى ذوبانه، ولا يُوضع العدس المذاب في الفرن، فالمتعلّم يصف الأمور كما يتصوّرها، أو ربما حسب إمكانياته اللّغوية والمعرفية، دون أن يكون على وعي بالتّناقض الموجود بين قضايا التّعبير (كما طرحها هو) وبالكيفية التي تترابط بها الوقائع في العالم الخارجي، ويرتبط مثل هذه الصعوبات بالدّرجة الأولى، بالمعرفة الخلفية للمتعلّم بالعالم، حيث إنّ معارفه ناقصة وتجربته ضعيفة، وانعكس ذلك على تصوّراته، وبالتّالي، على تعبيره.

* (... ووضعةُ المشمش باداخلها عندما غسلته وكانت حلويات لذيذة))، يتكون هذا التعبير من قضيتين؛ الأولى (وضعت المشمش بإخاله عندما غسلته) والثانية (كانت حلويات لذيذة) وهما غير متطابقتين إحاليا، فموضوع الأولى هو المشمش، والثانية هو الحلويات، ولا علاقة دلالية منطقية بينهما (أي علاقة إضافة، أو علاقة سببية، أو تفصيل وإجمال....) ولا علاقة بين الواقعتين في العالم الخارجي.

* ((المشمش مفيد لجسم الإنسان وغني بالفتمينات وهي من الفوكه وقد تفرجت حصة التغذية في التلفاز صنعة بالمشمش حلويات قامت بما يلي:

صنعة عجينة بالبيض والسكر والفرينة (...) وكانت حلويات لذيذة)).

يحيل المتعلم في تعبيره هذا على عنصر إشاري ذاته (وهو المشمش) إلاّ أن التطابق الإحالي في الواقع لم يحقق ترابطا نصيا بسبب عدم وضوح العلاقة بين الوقائع، فقد استهلّ التّعبير بالحديث عن فوائد المشمش، ثمّ انتقل، دون وعي منه، إلى قضية أخرى لا علاقة لها بالقضية السابقة، وهي الحديث عن حصة تليفزيونية عُرض من خلالها الكيفية التي تُصنع بها حلويات معيّنة، فقد انحرف عن الفكرة الأساسية وعن المطلوب. كما نلاحظ غياب الرّبط بين الواقعة الأولى (فوائد المشمش

ومكوّناته) والواقعة الثانية (مشاهدة حصّة تليفزيونيّة حول الحلويّات المصنوعة بالمشمش) فبالرغم من وجود تطابق إحالي بين القضية الأولى والثانية (أي تحيلان على مرجع واحد وهو المشمش) لكنهما غير مترابطتين دلاليا، فالأولى تتحدث عن فكرة والثانية عن فكرة أخرى مختلفة عن الأولى.

* (برتقال فاكه مفيدة وغني بالفتمين وهي لذيذ وهي علاج واحد بعض الامراض مثل مرض الزكام. إذا أكلت سبانخ أو عطس من أفضل أن تزيد برتقال أو عصير بالبرتقال). يُلاحظ وجود تطابق إحالي بين القضايا المطروحة في التّعبير السّابق وهو العنصر الإشاري (البرتقال) إلاّ أنّ العلاقة الدّلالية بين الواقعة الأولى (عرض بعض خصائص البرتقال وفوائدها) والواقعة الثانية (ضرورة تناول البرتقال بعد أكل السبانخ والعدس) لم تتضح، فلا وجود لعلاقة دلالية تستدعي الربط بين القضيتين، ولا مؤشّر لغوي يبرر الجمع بينهما.

* (في يوم من أيام سمعت في حصة التلفاز عن سبانخ بالحمص أخذتُ السبانخ قطعته قطع صغير وعملت له الماء...). يُلاحظ غياب علاقة بين الواقعة الأولى (سمعتُ في حصة التلفاز عن السبانخ) والواقعة الثانية (أخذتُ السبانخ قطعته قطع) بالرّغم من وجود طابق إحالي بين الواقعتين، إذ تحيلان على عنصر إشاريّ ذاته في الواقع الخارجي وهو (السّبانخ) لكن لا توجد علاقة دلالية تجمع القضيتين السّابقتين، والتّعبير خال من القصد الإبلاغي.

* (الشجرة رئة المدينة لأنّها تصفي الجو من التلوث والأبواب مصنوعة من الخشب...) لا علاقة بين الجملة الاسمية (الأبواب مصنوعة من الخشب) والجملة التي قبلها والخالية من القصد الإخباري والتّواصلي معا.

* (سبب تلوّث المياه: هو زيوت السّيارات والشّحنات كما في أمركا وسبب تلوث اليابسة حرق الأشجار وعدم قطع الأشجار وهذا التلوّثات يظرّ كثيرا الإنسان). فالقارئ للعبارتين (كما في أمريكا) و(عدم قطع الأشجار) لا يمكنه فهم العلاقة بينهما والأجزاء المجاورة لها في النّص، إذ لم يظهر في هذا الأخير أي رابط لفظي أو معنوي يوضّح العلاقة بين الجزء السّابق لعبارة (كما في أمريكا) والجزء اللاّحق، وينطبق الشّيء ذاته على عبارة (عدم قطع الأشجار) فكيف يؤدي عدم قطع الأشجار إلى تلوّث اليابس؟

1 . 2 . نماذج عن غياب التّرابط الدّلالي بسبب غياب المؤشّرات اللّغوية: هناك تتابعات جملية في تعابير كثيرة توفّرت فيها علاقات دلالية وإحالية وترابطت وقائعها إلاّ أنّ الترّابط الدّلالي فيها غائب، ومرجع ذلك هو غياب مؤشّرات لغوية تجمع أوصال الجمل المكوّنة لكثير من التّعابير أو توضّح الصّلة بين أحداث متتابعة، أو حدثين متتابعين. ويتبيّن ذلك من خلال هذه النماذج:

* (تفرّجت شريط يتحدّث عن الخضر والفواكه وأنواع الخضر والفواكه في البلدان العالم الآخر فيها كلّ أنواع من الفواكه...) تفتقر جمل هذا التّعبير إلى روابط شكليّة أو معنويّة تجمع أوصالها رغم أنّها متوفّرة على التّطابق الإحالي، وأنّ مرجعها واحد وهو (الخضر والفواكه). وهناك تطابق بين وقائع الجمل السّابقة في العالم الخارجي؛ تتمثّل الواقعة الأولى في مشاهدة شريط حول (الخضر والفواكه) والثانية مرتبطة بعرض الشّريط ذاته لـ (أنواع الخضر والفواكه) في دول أخرى أجنبية، والواقعة الثّالثة تكمن في امتلاك تلك الدّول لمختلف أنواع (الخضر والفواكه)، إلاّ أنّ النّص يخلو من الرّوابط اللّغوية أو المعنوية توضّح القصد الإخباري أو الإبلاغي من الكلام السّابق، فمحور القضايا الثّلاث هو نفسه (الخضر والفواكه) لكن التّأليف الذي قام به المتعلّم لم يفرز لنا أيَّ بنية دلالية أو معرفية واضحة.

* (أختار السّبانخ لكن غلية بالحديد وفيتامينات ويقي الأجسامنا من الأمراض...) يُلاحظ غياب التّرابط المنطقي بين القضايا الواردة في التّعبير السّابق، بل هناك تنافر بين تلك القضايا حيث جاء بعد القضية الأولي (أختار السّبانخ) أداة الرّبط (لكن) التي تُمهّد للمعارضة، فجمعت هذه الأداة القضية الأولى (أختار السّبانخ) بالثّانية (غلية بالحديد والفيتامينات) ممّا أفرز تناقضا بين المعنى المرتبط بوظيفة (الحديد والفيتامينات) والمعنى المرتبط بـ(اختيار السبانخ)، إذ اكتسبت القضية الثّانية معنى سلبيا بفضل أداة (لكن) وبالتالي، فَقَدَ التّعبير السّابق ترابطه المنطقي، إذ عارض المتعلّم بين واقعتين تتفقان في الواقع، وتجتمعان. لقد كان المتعلم إيجابيا في تفكيره، إذ يبرّر اختياره للسّبانخ بكونها تتوفّر على الحديد والفيتامينات، لكن الكيفية التي نسّق بها بين ملفوظاته يوضح من جديد عدم استفادة المتعلّم من العناصر النّحوية التي يكتسبها، وبمعزل عن الاستعمال الوظيفي لها. فلو يُسأل ذلك المتعلّم عن الدّلالة النّحوية للأداة (لكن) سيوضّح أنّها أداة نصب، وتدخل على الجملة الاسمية، وأنّها تفيد الاستدراك...، إلاّ أنّه يجهل وظيفتها الحجاجية في السّياق، أو ربّما لا يميّز بين الوظيفة الحجاجية للرّابط (لكنّ) والرّابط (لأنّ) ممّا يؤكّد عجز المتعلّمين، أثناء تفاعلاتهم اللّغوية، عن وضع الأدوات المناسبة في المواضع المناسبة لتسهم في تماسك البنى الدّلالية لخطاباتهم، هذا بالإضافة إلى جهلهم للعلاقات الدّلالية التي تجمع قضايا النّص، إذ اعتمد صاحب التّعبير السّابق علاقة تنافر بواسطة (لكن) المفيدة للاستدراك بدلا من علاقة (السبب والنتيجة، أو التأكيد) والتي تعتمد أداة (لأنّ) وهي التي يستدعيها السياق (أختار السبانخ لأنّها غنية بالحديد والفيتامينات وتقي أجسامنا من الأمراض).

* (فاليابس علينا المحافظة عليه إذا رمينا الأوساخ بل أهلكنا أنفسنا). لقد هيمنت علاقة الإضافة على إنتاجات المتعلّمين، ويتجلّى ذلك في استخدامهم المُفرط للرّابط (واو) للتّعبير عن

العلاقات التي تجمع بين وحدات الخطابات التي أنتجوها، وقد عثرنا على حالات معدودة جدا حاول فيها بعض المتعلّمين الاستعانة بأنواع أخرى من علاقات الوصل، غير أنّهم قد تعثّروا في انتقاء الرّوابط المناسبة لتلك العلاقات، وهذا ما حدث عند استخدام (لكنّ) للتّعبير عن علاقة (السّبب والنّتيجة) كما اتّضح في الأعلى، وحدث الشيء ذاته مع استعمال (بل) في النّموذج الأخير (... إذا رمينا الأوساخ بل أهلكنا أنفسنا) فقد استخدم أداة (إذا) الظّرفية المفيدة في هذا السّياق للشّرط، ثمّ ذكر الشّرط (إذا رمينا الأوساخ) من المفروض أن تأتي مباشرة العواقب (أهلكنا أنفسنا) فالقيمة الإخبارية للشطر الثاني من الثّنائية تتمثّل في (العواقب) ويحمل الشطر الأوّل قيمة إخبارية تتمثّل في (الشرط) إلاّ أنّ المتعلّم قد فصل بين الشّرط وعواقبه بعلاقة الإضراب، وذلك من خلال استعماله لأداة العطف (بل) المفيدة للإضراب (أي العدول عن المعطوف عليه إلى المعطوف) وإذا نظرنا في مختلف المعاني التي تفيدها (بل) (فهي تُستعمل للعطف والإضراب؛ تفيد نقل حكم ما قبلها إلى ما بعده، كما تُستعمل للعطف والاستدراك، فيتمّ من خلالها إثبات حكم قبلها وجعل ضدّه لما بعدها، وقد تفيد الإضراب الإبطالي؛ أي نفي الحكم السّابق عليها وإثباته لما بعدها...) وهذه المعاني كلُّها والتي تُوظَّفُ (بل) من أجلها لا علاقة لها بالسّياق الذي وُظِّفت فيه في النّموذج الأخير.

هذه بعض النّماذج فقط عن الحالات التي أثّر فيها غياب أو التّوظيف غير المناسب للرّوابط اللّغوية على التّرابط الدّلالي وانسجام إنتاجات المتعلّمين.

1 . 3 . علاقة الإضافة في التّعابير: تكمن أهمية هذه العلاقة في الرّبط الخطي بين قضايا النّص، وقد طغت هذه العلاقة، تقريبا، على معظم فقرات التعابير، وتختلف طبيعتها من موضوع لآخر، ففي الموضوع الأول (الخضر والفواكه) قد برز دور هذه العلاقة في تحقيق تماسك وترابط عدد قليل فقط من التعابير (رغم كثرة استعمالها) من خلال إسهام هذه العلاقة في التّتابع الخطي بين الجمل، من جهة، وبين الأفكار الأساسية للتعبير من جهة ثانية. وهناك تعبير واحد برزت على سطحه سمات الرّبط ولعبت فيه علاقة الإضافة دورا إيجابيا، وانعكس ذلك إيجابا على التّرابط الدّلالي للتّعبير رغم احتوائه على بعض الأخطاء، وهو التعبير التالي:

* (للسبانخ فوائد عديدة منها عدم فقدان الدم. غنية بالحديد والفيتامينات إنّما طبيعية ومفيدة لجسم الإنسان وهي طبق تقليدي لذيذ ونافع لصحّتنا وأجسامنا وطرق طهيه مختلفة وكثيرة وهي من الخضروات المفضّلة لدي ومن المستحسن عدم الإفراط في تناولها. والسبانخ من الخضروات الضرورية في حياتنا والمفيدة، وهي طبق عالمي).

فقد استعانت المتعلّمة في تعبيرها بالرّبط الإضافي للضمّ بين معارف عامة سابقة، وهي معارف مرتبطة بأحداث الحياة اليومية (طبق تقليدي، طبق عالمي، نافع لصحتنا، مفضل لدي، من الخضروات، طرق طهيه متنوعة) ومعارف أخرى علمية، مكتسبة في المدرسة، ربما اكتسبتها التلميذة في حصة التّعبير الشّفوي عند مناقشة الموضوع ذاته، وهي معلومات غير متداولة لدى عامة الناس (مثل: السبانخ غنية بالحديد والفيتامينات، تناولها يقاوم فقر الدّم) وقد أخطأت المتعلِّمة في نقل المعلومة الجديدة (فقدان الدّم بدلا من فقر الدّم) مما يدلّ على أنّ هذه المعلومة جديدة عليها. وقد برزت هذه العلاقة بكثرة في بقية تعابير هذا الموضوع، لكن لم يحسن المتعلّمون استغلالها لتساهم في البناء المحكم لِنصوصهم وفي انسجام دلالاتها.

ويبيِّن النّموذج التّالي غيّاب الترابط الدّلالي بسبب البناء غير المحكم للنّص والتّوظيف غير السّليم لعلاقة الإضافة لجعل أجزاء النّص مكمّلة لبعضها البعض:

* (للبرتقال فوائد كثيرة في جسم الإنسان مثل فقر الدّم وله فيتامينات كثير وشفي الذي مرض الزكام وعندما يمارس أحد الرياضة لبدا أن يشرب العصر أو يأكل البرتقال لأنّه عندما لا يشرب العصر الرياضة التي مارسها لا توفيده في جسم وعندما يشرب العصر توفيده في جسم أو الإنسان وعندما ينهظ أحد في الصباح يشرب الحليب وعندما يخرج يذهب يجري في الحديقة أو في الغاب ويأخذ معه البرتقال أو قرورت العصر عندما يسترح يشرب قليل ويترك البقي عندما يسترح مرة ثاني وهلك ذا فوائد البرتقال الصحة الإنسان مفداة في الأجسام).

هناك، في هذا التّعبير، شبكة من العلاقات غير الواضحة، ولا يمكن تمييز الفكرة التي يدور حولها التّعبير ولا أفكاره الأساسية، إضافة إلى أنّ التّتابع الجملي في هذا التّعبير إما هو تكرار مملّ لنفس العبارات، أو ضمّ قضايا إلى أخرى دون أن يساهم تتابعها في توضيح أفكار النّص وتنظيمها على النّحو الذي ينبغي أن تُنتظم عليه.

وما ينطبق على تعابير هذا الموضوع ينطبق على تعابير كثيرة خاصة بالمواضيع الأخرى، نكتفي بإضافة نموذج آخر من التعابير الخاصة بالموضوع الخامس (تلخيص نص: الأصدقاء الثلاثة):

*(أصدقاء الثلاثة هم سامر وعامر وثامر وكانوا يختلفون في صِفَتهم.

كان سامر يحب النوم كثير وأما ثامر يحظى بعمل يفيد الناس وبينما عامر يحب التحديق كثيرا.

في يوم من أيام مرّ رجل عجوز قال لهم: صباح خير أيها شباب وقال عامر وثامر صباحك أجمل.

وكان هذا العجوز قلبه طيب قال لشباب: لدي أرض وراء هذا الجبل سأمنحها لكم وأرى ما تصنعون بها وذهب عامر وثامر إلى الأرض ولما وصلا كانت الأرض شاسعة وعملا عامر وثامر

بجد ومرت سنوات حتى رأى عامر وثامر نتائج عملهما ورأى سامر في منامه أن الرجل العجوز يوبخه عن إهماله للأرض).

لقد اتّضحت دلالة النّموذج الثّاني أكثر مقارنة بالأول، لكن المتعلّم قد لقي صعوبة في استغلال علاقة الرّبط بين أجزاء تعبيره، فقد حاول أن يحافظ على ذكر مراحل التّعبير الذي تمّ تلخيصه من كتاب القراءة **(الأصدقاء الثلاثة)** وهي المقدّمة والعرض والخاتمة، وأن يربط بينها، فاستهلّ تعبيره بمقدمة يصف من خلالها طباع الأصدقاء، لكن وصفه لم يكتمل **(... يختلفون في صفتهم)** حين توقّف وعاد إلى السّطر ليدخل إلى الموضوع مستهلاً كلامه، من جديد، بالحديث عن طباع الأصدقاء **(كان سامر يحب النوم كثيرا وعامر يحظى بالعمل)** فهو يدرك ضمنيًا أنّ الفكرة لم تكتمل في الافتتاح فاستمرّ في ذكر الأوصاف في بداية العرض، وقد أسقط المتعلم أداة الجزم **(لَمْ)** قبل الفعل (يحظى) فأحدث بذلك فجوة دلالية، وبدا الملفوظ غامضًا، هذا إلى جانب الفجوة التي أحدثتها عبارة **(عامر يحب التحديق كثيرا)** حيث أسقط فيها المتعلّم أيضا (الجار والمجرور) بعد المفعول به (التحديق) فلم يكتمل معنى العبارة (أي التحديق في ماذا؟). ثمّ بدأ في قصّ حكاية العجوز مع الأصدقاء، محاولا نقل الحوار الجاري بينهم، فوظّف الفعل (قال) الوارد في الجزء الأول من الحوار كسمة من سمات الحوار المباشر، فقد لعب هذا الفعل دورا مُهمًّا في ربط أجزاء النّص والانتقال به من السّرد إلى الحوار **(مرّ رجل عجوز <u>قال</u> لهم: صباح الخير...)** لكن هذا الفعل الذي تكرّر في المقطع الثاني **(وقال عامر وثامر صباحك أجمل وكان هذا العجوز قلبه طيب)** قد حوّل الحوار إلى الحكي، إذ لم يأت الفعل (قال) هنا لربط مقاطع الحوار، بل لنقل جواب الأصدقاء (ردّ التحيّة). ثمّ واصل في الحوار المباشر **(قال لشباب: لدي أرض وراء هذا الجبل سأمنحها لكم وأرى ما تصنعون بها)** فيلعب الفعل (قال) من جديد دور الرّابط بين أوصال الحوار، غير أنّ المتعلّمين لا يتقنون تقنيات الحوار، حيث يبدأون في ذكر مقاطع الحوار ويقفزون فجأة إلى سرد الأحداث، ويجهلون علامات التّرقيم وعلامات الحوار؛ كتبادل الأدوار بين المتحدّثين والتزام المؤلّف بدوره الخاص، إلى جانب ضعف كفايتهم التّداولية والاجتماعية على استعمال الوحدات اللّغوية في التّفاعل والتّبادل وغياب القدرة على تنظيم الكتابة، خاصة ما يتعلّق بالحوار. وقد لقي المتعلّمون صعوبات في توظيف مهارة التّركيز على أدوار العناصر اللّغوية والتّفاعل الذي يحدث بين عناصر الأفعال اللّغوية أثناء التّحاور، ولم يدركوا أهمية كلّ ذلك في انسجام دلالة ما ينتجونه.

لقد ركزنا في العنصر السّابق على علاقة الإضافة، لأنّ استعمال العلاقات الأخرى كان نادرا في التّعابير، ونخصّ بالذّكر غياب علاقة (السّبب والنتيجة) والتي ينبغي أن يدرك المتعلّمون (ضمنيا أو صراحة) أهميتها في نسج الكلام، وهي علاقة لا يخلو منها أي موقف من مواقف

الكلام في الحياة اليومية، فينبغي تدريب المتعلّم على التّفكير السّليم ومعرفة النتائج المترتّبة عن مقدمات معيّنة، أو معارف سابقة، وأن يتعرّف على التّفسيرات المنطقية للمشكلات والأحداث وكلّ ما يحيط به، وهل النتائج المبنية على تلك المعلومات والمقدمات صائبة أم لا. ويُلاحظ غياب بقية العلاقات، كعلاقة التفصيل والإجمال، والاستثناء (إلاّ نادرا) والشّرط (وردت هذه العلاقة في عدد قليل جدا من التعابير) والتقابل... الخ.

2 ـ مشكلات خاصة بترتيب الوقائع وتعالقها: لكي تنتظم الأحداث وتخضع لترتيب عادي في خطابات المتعلّمين، ينبغي أن تنتظم أوّلا في أذهانهم، وأن تَرِد الأحداث في الخطاب حسب وقوعها، لأنّ «معرفتنا للعالم هي التي توجّه معرفة التّرتيب العادي من غير العادي. بتعبير أبسط، نقول إنّ المعلومات التي ترد في المتتاليات ليست خاضعة للمصادفة ولا لمشيئة الكاتب، إن لم نفترض وجود مقصدية خلف هذا الترتيب أو ذاك»[1]. يعني أنّ الأحداث ترد في الخطاب متتابعة خاضعة لترتيب منطقي وزمني يحكمها، وندرك، من خلال معرفتنا للعالم، كيف يقع هذا التّرتيب. ويجب أن تكون الأفعال اللّغوية والمعلومات التي ترد في نص ما مرتبطة بالعالم الخارجي، لأنّ المعلومات المتتابعة في النّص ما هي إلاّ تصوّر لوقائع معيّنة تُصاغ في شكل أفعال لغوية في سياقات محددة تلتزم بذلك التّرتيب الذي يحكم الوقائع والأحداث في الواقع الملموس. أمّا الشيء الذي يربط بين القضايا في النّص وينظّمها ويرتّبها حسب التّتابع الزمني والمنطقي، فذلك يتمثّل في «علاقات معنوية وعلاقات إحالية»[2] إذ ترتبط القضايا، حسب فان دايك، بالوقائع، فتكون الجملة صادقة حين توجد واقعة تحيل عليها.

وقد استخلصنا من تحليل إنتاجات متعلّمي الصّف الخامس وجود مشكلات أخرى تعيق إمكانية المتعلّمين من توصيل أفكارهم والإبلاغ عن مقاصدها، وهذه المشكلات متّصلة بترتيب الوقائع وتعالقها، وسنوضّح ذلك بالنّماذج التالية:

*(السبانخ يقي الأجسمنا من الأمراض كما نطبخ السّبانخ نقطع السبانخ إلى مربعات ثمّ نغسلها ونعملها داخل صحن). لا تظهر علاقة الترتيب بين الفعل (نطبخ السبانخ) والأفعال التالية (نقطع السبانخ) (نغسلها)، (نعملها داخل صحن...). إذ تبدو الوقائع بهذه الكيفية غير خاضعة لترتيب منطقي وزمني لأنّ عملية الطبخ، في الواقع، تتمّ بعد غسل الخضر وقطعها ووضعها مع البصل... الخ.

[1] . محمد خطّابي، لسانيات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 38.

[2] . تون أ. فان دايك، علم النص . مدخل متداخل الاختصاصات، ص 49.

* (في يوم من الأيام رأيت أمي تعمل سبانخ بالحمص قلت لها: أنا لا أحب السبانخ بالحمص ثم قالت لي: يجب أن تأكل السبانخ بالحمص لكي لا يفقدك الدم. وفي يوم هذا ذهبت مع أمي إلى السوق فاشترت السبانخ وقلت لها لا أحب السبانخ).

نلاحظ غياب التسلسل المنطقي بين الأحداث الواردة في هذا التعبير، حيث لم يكن ترتيب وقائعه عاديا، فبعد (طبخ الأم السبانخ) ورفض المتكلّم (أكل هذه الوجبة) التي لا يحبها، يخرج مع أمّه إلى السوق لـ (شراء السبانخ) وبعد (شرائها) يتكرّر الفعل التّعبيري المتمثّل في (عدم حبّه لهذا النوع من الخضر) ويمكن للمتعلّم أن يجعل الوقائع التي يسردها أكثر انسجاما بترتيبها حسب علاقة التّتابع الجامعة بينها، وذلك كأنّ يجعل فكرة (ذهاب الأمّ إلى السوق وشرائها للسبانخ) أسبق، تليها فكرة (إعداد الوجبة) يلي تعبير المتكلّم عن عدم شعوره بالرّغبة في تناولها ثالثا. وبهذه الكيفية تتابع المعلومات في النّص وتنتظم طبقا لتتابع الوقائع في العالم الخارجي.

* (الشجرة هي رئة المدينة لأنّها تصفي الجوّ من التلّوث وفوائدها هي: منع زحف الرمال والتصحر وتجذب الأمطار). ينبغي أن تأتي عبارة (تصفّي الجوّ من التلوّث) بعد عبارة (وفوائدها هي:...) لأنّ تصفية الأشجار للهواء يندرج ضمن فوائد الشجرة.

* (يجب الاهتمام بالشجرة بعدم قطعها وحرقها ويجب سقيها وغرسها) يجب أن يسبق المتعلّم في كلامه بالحديث عن غرس الأشجار وسقيها، ثمّ يذكر كيف يتمّ الحفاظ عليها.

* (خلق الله تعالى البيئة لنعيش بسلام وأمانة. إنّ البيئة لها ثلاثة أنواع: تلوث المياه. تلوث الهواء. تلوث اليابسة. كما حدث في الولايات المتحدة الأمريكية باخرة من البترول توزع في إحدى البحار ومات الألالف من الحيتان والسلحفاة. وما حدث في الصين بتبديل السيارات بدراجات لأنّ السيارات تلوّث الهواء ويجب على الإنسان استعمال مصفات ليقلّ تلوث الهواء. ولذا نحافظ على اليابس لأنّه شيء مهم لإنسان ولي كائنات الحية).

نلاحظ غياب علاقات دلالية تجمع بين القضايا الواردة في هذا التّعبير، ولا تعكس هذه القضايا وقائع ممكنة في الواقع وذات تسلسل منطقي، فهذا التّعبير عبارة عن حزمة من قضايا لا يخدم بعضها البعض حتى وإن كانت صادقة ومهمة، حيث إنّ:

. القضية الأولى: متعلقة بالبيئة وأقسامها.

. والقضية الثانية (والتي أتت على أساس أنّها تفسير للأولى) متعلّقة بأنواع التلوّث وليس بأقسام البيئة. فالعلاقة بينهما ليست علاقة إجمال وتفصيل أو تفسير لكي تأتي بعدها كتفسير وتفصيل لها.

. القضية الثالثة تدول حول حادثة وقعت في أمريكا سببها هو تسرّب كمية كبيرة من البترول من باخرة معيّنة، ممّا أدّى إلى قتل ثروة سمكية هائلة. وهذه القضية لا تكمّل القضية السّابقة (المرتبطة بأنواع التلوّث) ولا تقدّم تفسيرا لها أو سببا أو حجّة...، حيث لم يربط المتعلّم ربطا عاديا منطقيا أو تتابعيا بين ما سبق والمثال الذي كان ينوي الاستشهاد به عن الخسائر النّاتجة عن التّلوث المائي.

. القضية التي تلتها هي، بالنسبة للمتعلّم، تابعة لسابقتها. فيقدّم مثالا آخر ويلحقه بالمثال السّابق بالرابط (واو) ليجمع بين قضيتين لا تربطهما علاقة إضافة، حيث إنّ مضمون القضية الثّانية لا ينسجم مع مضمون الأولى، ولا يمكن للمضمون الثّاني أن يكون معطوفا على الأول لغياب علاقة منطقية أو زمنية أو علاقة أخرى دلالية تربط بينهما. فالقضية الثّانية تتعلّق بمحاولة جادة من قبل الصنيّين لاستبدال السّيارات بالدّراجات في التّنقلات اليومية داخل المدن تقليلا من دخان السيارات، وذلك يسهم في تقليص من أخطار التلوّث، إذ يرتبط الأمر بخطوة إيجابية تتمثل في محاربة التلوّث. ويرتبط الأمر في المثال الأول بحادثة مؤلمة انجرّ عنها خسائر هائلة في الثّروة السّمكية، وعليه، فإنّه لا يجمع بين المثالين علاقة التّبعية، بل لا بدّ من علاقة أخرى تربطهما ليتحقق بينهما تتابع منطقيّ، وكان بإمكان تحقيق ذلك لو لم يكتف المتعلّم بسرد أمثلة دون شرح وتحليل لإبراز الحكمة من كلّ مثال في فقرتين محكمتين، الأولى تتناول فكرتُها الأساسية مظاهرَ التلوّث، والثانية أساليبَ محاربة التلوّث.

لقد تبيّن بعد تحليل إنتاجات المتعلّمين أنّ عددا كبيرا من التّعابير لا يرتقي إلى المستوى المطلوب من حيث تنظيم الوقائع وترتيبها مثلما تنتظم في الواقع، وكان بإمكان المدرّسين التّقليص من أثر هذه الصعوبة، وذلك باستغلال حصص التّعبير الشّفوي (قبل اللّجوء إلى التّحرير) إذ تتيح المناقشة الشّفوية خلال التّعبير الشّفوي التّخطيط المحكم لما سيحرره المتعلّم، وتمنحه إمكانات ترتيب الأفعال حسب وقوعها، إلاّ أنّ طريقة المدرّسين في المناقشة الشّفوية غير ناجعة من هذه النّاحية، إذ تجري حصص التّعبير الشّفوي (في الأقسام التي حضرنا فيها) في شكل سؤال جواب وبالكيفية التالية:

. سؤال المعلّم: (ما هي البيئة؟)

جواب المتعلّمين: (هي الوسط الذي تعيش فيه الكائنات الحية) وأجوبة أخرى مختلفة، مع العلم أنّ المدرّس قد أشار، خلال النّقاش الذي جرى بينه وبين المتعلّمين، إلى أنّ الدّرس قد أُنجز في الجغرافيا واستعانوا كثيرا بخطة درس الجغرافيا، والدّليل على ذلك هو أنّ معظم التّعريفات الواردة في إنتاجاتهم الكتابية هي نفسها.

. سؤال المدرس: ما هي أقسام البيئة؟

. الأجوبة: (اليابس، الماء، الهواء) وأجوبة أخرى متعدّدة وفي عبارات صغيرة مجزّأة.

. المدرس: (ما هي أنواع التلوّث؟)ا

. الأجوبة: (تلوّث الماء وتلوّث الهواء، وتلوّث اليابسة) جميع الأجوبة مشابهة لهذا الجواب.

لقد جرت المناقشة الشّفوية بطريقة تقليدية (سؤال، جواب) وقد لاحظنا من خلال تلك المناقشات الجارية، وفي جميع الأقسام التي حضرنا فيها، كيف يتشتّت فكر المتعلّم جرّاء عزل الوقائع عن بعضها البعض، فلا نجد علاقة بين السّبب . والنّتيجة، وبين المشكلة . وحلها، والشّرط . والعواقب، وغابت أيضا الأدوات المتمثلة لهذه العلاقات كـ (بسبب، إذا، وهكذا، وعليه، نتيجة ذلك مثلا...) وغيرها من العلاقات الأساسية التي تنظّم وتُرتِّب الوقائع في ذهن المتعلّم كي يتمكن من ترتيب القضايا ترتيبا محكما أثناء الكتابة. وعندما يتلقّى المدرس أجوبة عن جميع أسئلته الجزئية ينتقل بالمتعلّمين إلى مرحلة التّحرير، في الوقت الذي يفتقر فيه هؤلاء إلى خطّة محكمة تساعدهم على الجمع بين الحقائق والمعطيات والأحداث لبناء تعابير منظّمة ومرتّبة.

إنّ التّركيز على العلاقات المذكورة في الأعلى وعلى التّرتيب الزّمني والمنطقي للوقائع، هو أساس فهم المعنى وإنتاجه على أحسن وجه، وقد شبّه بعض الباحثين تنظيم الأفعال وانسجام الخطاب بتماسك الأفعال الإنسانية[1]، حيث إنّ كلّ فعل يقوم به الإنسان وراءه قصد ووراءه أيضا سبب، وكلّ فعل يتّحد مع فعل آخر فتتماسك أفعال الإنسان وتترابط لِتُشكِّل كلاّ منسجما. وبما أنّ خطاب ما يعكس سلوكات الفرد وأفعاله، فإنّ تفسير الخطاب لا ينفصل عن تفسير سلوك الإنسان. فإذا كانت أفكار المتعلّم مشتتة ولا تخفي وراءها قصدا معيّنا، فإنّ رسائله اللّغوية أيضا تكون مشتتة وعديمة القصد. فمشكلة المتعلّمين لا تكمن في التّركيب، بل في تقنيات التّنظيم والتّرتيب والتّتابع السّليم، فيصعب عليهم جعل وقائع النّص متتابعة تتابعا عاديا، ويصعب عليهم أيضا إعادة تحليل الموضوع الذي تمّ تحليله شفويا في حصة التّعبير الشّفوي، ويجهلون الكيفيات التي تترابط بها الأفكار. وعلى المدرس أن يدرك بأنّ أهمية التّعبير والتواصل تتجلى في القدرة على الانتقال من الفكرة إلى أخرى، وجعل الأفكار متسلسلة والانتقال من فكرة إلى التي تلازمها دلاليا ومنطقيا، مع الاستغلال الحسن للعناصر اللّغوية، خاصة الأدوات النّحوية المساعدة على الانتقال بين أجزاء النّص.

3 . مشكلات خاصة بتحليل الموضوع: تحليل الموضوع هي المرحلة الحاسمة من مراحل التّعبير والتّواصل، تبرز من خلالها مختلف القدرات والكفايات التي اكتسبها المتعلم خلال مشواره

[1] . عزة شبل محمد، علم اللغة النص . النظرية والتطبيق، ص 185.

التّعليمي التّعلمي. كما تشكّل هذه المرحلة النّقطة التي تلتقي فيها مهارات المتعلّم المختلفة وتبرز إلى السطح، كالمهارات الذّهنية واللّغوية والنّصية والتّداولية، وتبرز أيضا خبرات المتعلّم ومعارفه الخلفية، وجميع العوامل التي يتكَوَّنَ بموجبها على كيفية تأطير النّص حتى تتّضح ملامحه وحدوده، ويظهر أيضا، من خلال التّحليل، **تفاعل** المتعلّم مع الموضوع ومدى انسجامه مع عناصر هذا الأخير وكلّ ما يحيط به. ويساهم تفاعل المتعلّم مع الموضوع وعناصره في تطوير هذه العناصر ومضامين التّعبير، ونستعين هنا بمفهوم الملاءمة (تحدّثنا عن نظرية الملاءمة في المبحث الأوّل من الفصل الثاني) للإشارة إلى أنّ تحليل الموضوع يُبْرِز أيضا كفاية المتعلّم على التّجاوب مع موضوعات التّعبير والذّوبان فيها، والغوص في أعماقها بكيفية يُحدث بها تلاؤُما بين ما ينسجُه من أفكار وقضايا ومتطلّبات السّياق والموضوع. كما تبرز قدرات المتعلِّم على ترجمة الوقائع إلى خطابات يمزج فيها بين الوقائع التي يترجمها والتّفسيرات التي يبدعها، مع تفعيل معتقداته والتأثير على معتقدات غيره، والنّجاح في الضمّ بين أوصالها على سطح الخطاب باعتماد مؤشرات لغوية وروابط لفظية ومعنوية من أجل التّركيب والتّنظيم والتّرتيب واختيار المفردات والجمل والأدوات النّحوية وتحليل الأفكار وبالتالي، يتحقق التبليغ عن مقاصد معيّنة بشكل ملائم.

والمتمعّن في طبيعة الموضوعات المقدَّمة للتّحليل يجد أنّها موضوعات مناسبة لقدرات متعلّم الصّف الخامس ومداركه ومستواه المعرفي، ومستقاة من الحياة اليومية، وسنعيد ذكرها فيما يلي:

1. فوائد الخضر والفواكه/ 2 . وصف شخص/ 3 . المحافظة على البيئة / 4 . أهمية الشجرة/ 5 . تلخيص نص: الأصدقاء الثلاثة.

وانطلاقا من ذلك، يُفترض أن تشكّل الموضوعات السّابقة نقطة انطلاق المتعلّم لتفجير أفكاره ومعارفهم والافتراضات المسبقة التي يملكها حول هذه الموضوعات المألوفة والمرتبطة بمجريات الحياة، وتكفي القراءة الأولى للمطلوب لتتشكّل لدى المتعلّم صورة عن خطّة النّص الذي سوف يبنيه. وعندما استقرأنا المدوّنة وتأمّلنا بدقة خطوات التّحليل المعتمدة من قبل كلّ متعلّم، صنّفنا التعابير إلى ثلاث فئات، وذلك تِبعا لطبيعة المشكلات التي يعانيها المتعلّمون بصفة عامة في جانب تحليل الموضوع.

تصنيف وإحصاء مشكلات المتعلّمين في تحليل الموضوعات المعالجة:

تعابير ليست في مستوى الصف الخامس، فهي لا تحمل قيمة تواصلية وتفتقر إلى التّحليل، مع انحراف أصحابها عن المطلوب.	تعابير تستجيب للمطلوب، لكنها ذات تحليل ساذج ومشتت.	تعابير ذات تحليل مقبول ينقصه التّفسير والتّعقيب واتخاذ مواقف وإبداء الرأي.
. 18 تعبيرا . نسبتها (16,98٪)	. 58 تعبيرا . نسبتها (54,71٪)	. 30 تعبيرا . نسبتها (28,30٪)

الجدول (10)

لقد كشف تحليل إنتاجات المتعلّمين عن وجود مشكلات في طريقة معالجة وتحليل متعلّم الصف الخامس لموضوعات التّعبير تحليلا يقتضي استغلال مهاراته الذّهنية واللّغوية والتّداولية على استحضار الأفكار المناسبة للموضوع، وانتقاء المفردات اللاّزمة وتنظيمها في تراكيب وأفعال لغوية وفق ما تقتضيه القواعد اللّغوية والاجتماعية والتداولية، مع غياب الرّبط بين هذه الأفعال والتّراكيب وفق ما تقتضيه الضّوابط النّصية، وغياب الحجج والبراهين اللاّزمة للتّأثير على القارئ.

وقد تبيّن من خلال الجدول السّابق وجود ثلاث أنواع من التّعابير من حيث المعالجة والتّحليل، تمثّل الأول في تلك التّعابير التي انحرف فيها أصحابها عن الموضوع تماما، وشملت معظم الإنتاجات الخاصة بالموضوع الأول (فوائد الخضر والفواكه) وبعض الإنتاجات الخاصة بالموضوعات الأربعة الأخرى، لكن عددها قليل مقارنة بالموضوع الأوّل. ويبلغ عدد التعابير التي انحرف أصحابها فيها عن المطلوب ثمانية عشر (18) تعبيرا بنسبة (16,98٪). والفئة الثانية تمثلت في الإنتاجات التي التزم فيها أصحابها بالمطلوب، لكنهم لم يفلحوا في إبراز قدراتهم الذّهنية واللّغوية والنّصية والتداولية على التّعبير والتّواصل، يبلغ عدد هذه التّعابير ثمانية وخمسين 58 تعبيرا بنسبة (54,71٪). أمّا النوع الثّالث فيشمل تلك التّعابير التي التزم فيها أصحابها بالموضوع واجتهدوا إلى حدّ ما في تحليله، فأبرزوا إمكانياتهم من تطبيق القواعد اللّغوية والنّصية والتّداولية وتبيّن أنهم استوعبوا الموضوع وتمكنوا من الكتابة فيه، لكنهم يعانون من نقائص مختلفة، فمنهم من يعرض أفكارا مهمة ويربطها ربطا دلاليا ومنطقيا سليما دون أن يتمكن من تطويرها والتّعقيب عليها ومنهم من يعاني ضعفا في المعارف العامة، ومنهم من يعاني ضعفا في الرّصيد المعجمي وفي امتلاك أساليب اللّغة... إلى غير ذلك من النّقائص التي تختلف من متعلّم إلى آخر، وقد بلغ عدد

هذه التّعابير ثلاثين 30 تعبيرا بنسبة (28,30٪). وفيما يلي نماذج توضّح كلَّ نوع من هذه الأنواع الثّلاثة السّابقة:

تعابير ليست في مستوى الصف الخامس، تفتقر إلى التحليل ومعظمها منحرف عن المطلوب: وهي التي يشير الجدول إلى كونها لا تحمل قيمة تواصلية، وأنّها منحرفة عن المطلوب إذ يتعلّق الأمر فيها بتعبير موجه حُدّد المطلوب فيه من قِبَلِ المدرِّس، ويقتضي على المتعلِّم الالتزام بالمعارف والمعلومات الخاصة بالموضوع المقدّم دون أن يستطرد إلى معلومات تخصّ موضوعات أخرى لا علاقة لها بالمطلوب. وبالفعل نجد التّعابير المصنّفة في الإطار الأول كلّها خارجة عن المطلوب، وهذه المشكلة هي الأكثر بروزا في التّعابير المحلّلة، وتمتدّ حدودها إلى أنشطة تعليمية أخرى وإلى مستويات تعليمية أعلى، فتأخذ في هذه المستويات شكلا آخر، حيث يشكّل الاضطرابُ اللّغوي الذي يعاني منه الكثير من المتعلّمين في مرحلة التّعليم الإعدادي والثانوي وحتى في الجامعة أزمةً لغويةً مردّها الضّعف من جميع النواحي اللّغوية، التّداولية، المعرفية، التّواصلية، والاجتماعية...الخ. وتزداد هذه المشكلة مع مرور الزّمن بالرغم ممّا تبذله المنظومة التعليمية الجزائرية من مجهودات للحدّ من الأزمة، حيث إنّ خطورة الوضع ترتفع نسبتها باستمرار. وعليه، فإنّ الصعوبة التي تواجهها الفئة الأولى تتحدّد في استطراد المتعلّمين إلى أفكار لا علاقة لها بالموضوع الذي يعالجونه، ويقدّمون معلومات مشتتة دون تطويرها وفق خطة معيّنة، مع ضعف أفكارهم سواء من حيث الصّياغة اللّغوية أو القيّم التّواصلية التي تسوقها هذه الأفكار، وعجز في تنظيم هذه الأفكار في فقرات صغيرة مناسبة. ويتّضح ذلك من خلال النّماذج التالية:

* (إنّ البرتقال لها أهمية كبيرة وهي تقوي الجسم وتنشطه وتكون خصتا في الشتاء وتباع في الأسواق ويجب أن نأكل في الأقل خمسة فواكه وخضر في اليوم يجب أن لا نأكل كثيرا لكي لا نمرض).

فقد انصرف المتعلّم في تحليله للموضوع عن المطلوب، وخالف العناصر المحدّدة للموضوع من قبل المدرّس، فلم يُبدِ أي ردود أفعال لتفسير العناصر المسجّلة على السّبورة، بل اكتفى بالإشارة إلى أنّ البرتقال يقوي الجسم وينشّطه وانتهى الأمر. أمّا المعلومات التي أضافها (توجد في الشتاء، وتباع في الأسواق) فهي معلومات ثانوية، يعوّض بها المتعلّم الضّعف الذي قد يكون مرجعه هو افتقاره إلى أفكار حول عناصر الموضوع، أو بسبب ضعف مستواه المعرفي، فلجأ إلى ملء سطرين بمعلومات عامة لا تحيل لا على إبداعية أو إمكانيات مواجهة المواقف والمشكلات. فالتفاعل مع هذا الموضوع المهم والأساس في حياة الطّفل ضئيل جدل، ولم يتحقق عنصر التبليغ الذي يقتضي من هذا المتعلمّ تقديم لائحة من الأهداف التي يجنيها الفرد من الخضر والفواكه

والتّعليق عليها، وهذه المعلومات المقدّمة لا يحكمها مبدأ الملاءمة بين مقتضيات السّياق وما يستدعيه الموضوع (والمطلوب منه) وبين التّفسيرات السّاذجة الواردة في التّعبير. وفي الختام أتمّ المتعلِّم تعبيره بجملتيْن متناقضتيْن من حيث القيمة التواصلية، إذ يدعو في الأولى إلى تناول خمس فواكه في اليوم لأنّها ضرورية، وفي الثانية يدعو إلى عدم تناول الكثير من الخضر والفواكه حتى لا نمرض، ولم يتضح قصد المتعلّم من لفظة (كثير).

* (في يوم من الأيام كان عصام لا يحب سبانخ بلحمص وذهب عصام إلا الدار وجد أمّه عملت سبانخ بالحمص وقال عصام لماذا عملت سبانخ بلحمص وقال عصام أنت تعريفين لا أحب سبانخ بالحمص وقال عصام يا أم سأذهب مع ابن عمي إلى دار خالت).

لم يركّز المتعلّم، في تحليله، على هدف الموضوع، كما أنّه يفتقر إلى خطة محكمة ينظّم من خلالها معلوماته، ووظّف عناصر لا تلعب دورا في تطوير هدف التّعبير ولا تؤدي وظيفة ما في النّص، فهو لم يتفاعل مع عناصر الموضوع، حيث إنّ المعلومات التي وظّفها لا تتلاءم مع مقتضيات السّياق، وانصرف عن المطلوب في نص الموضوع، لذا لا يمكن تمييز في هذا التّعبير الفكرة الأساسية والأفكار الجزئية، ويُلاحظ وجود الصياغة اللّغوية مع غياب المحتوى الدّلالي والتّداولي، هذا بالإضافة إلى تكرار نفس الصّيغ والأفكار (سبانخ بلحمص) (أنا لا أحب السبانخ بلحمص) (قال عصام). ويمكن تعميم هذه الملاحظات على كلّ الإنتاجات الخاصة بالموضوع الأول (فوائد الحضر والفواكه) خاصة ما يتعلّق بعدم وضوح الفكرة الرئيسية، وغياب الأفكار الجزئية وانصراف المتعلمين (تقريبا كلهم) عن المطلوب منهم.

* (إنّ الشجرة الكائنات الحية وتكسو الطبيعة وهي مخضرة مملأ بأوراق تزين لنا الشوارع وتولطف لنا الجو يحافظه عنها والعنايات ويصنع بها الطاولات مظاهر الشجرة هي غرس الأشجار محافظة تعطي لنا المنزل الشجرة رئة المدينة لأنها تمعنى الجو من التلوث يحتفل بها الإنسان يوم 21 مارس).

يتبيّن من هذا التّعبير عدم تركيز المتعلّم على الموقف وتأمله بذكاء وتحليله إلى عناصره والتّخطيط المسبق له، وحتى الصيّاغة اللّغوية في هذا التّعبير مختلّة، وإتقان هذه الأمور ليس فطريًّا في المتعلّم، بل يتدرّب عليها باستمرار منذ السنوات الأولى، ويعتبر المدرس المسؤول الأول عن ذلك.

* (عندما يمارس أحد الرياضة لبدا أن يشرب العصر أو يأكل البرتقال لأنه عندما لا يشرب العصر الرياضة التي مارسها لا توفيده في جسم وعندما يشرب العصر توفيده في جسم الإنسان أو عندما ينهظا أحد في الصباح يخرج يذهب يجري في الحديقة أو في الغاب ويأخذ معه البرتقال أو

قرورت العصر عندما يستريح يشرب قليل ويترك البقى عندما يسترح مرة ثاني وهكذا فوائد البرتقال. الصحة الإنسان مفداة في الأجسام).

أوّلا . لا علاقة لهذا التّحليل بالمطلوب، ثانيا . ينتقل المتعلّم من فكرة إلى أخرى دون ربط أو تحليل سليم أو توظيف لأي إستراتيجية مفيدة للإقناع أو التّقييم أو التّركيب، هذا إلى جانب دورانه حول الفكرة ذاتها، وتتخلّل الأخطاء جميع المكوّنات اللّغوية والتّداولية لهذا التّعبير.

* (في يوم من الأيام ذهبت إلى الطّبيب وانتصرتُ دورِ ثمّ أنْدنِ الطبيب ورأيت الوجه رقيق والشعر السود عينواين زرقوتين ومتوسط القامة وعمره ما بين 35 و36 وابتسمته دائمن في وجه ويعمل بلطف وحنان وما الروع ها الطبيب!).

هذا التّعبير خاص بموضوع (وصف شخص) نلاحظ فيه (وفي أغلبية الإنتاجات التي تناولت هذا موضوع) عدم تفاعل المتعلّمين مع عناصر الموضوع، فكرّروا التّعبير النّموذجي المستخلص في حصة التّعبير الشّفوي وتمّ التّعبير عنه شفويا بمساعدة المعلّمة (يتمثّل هذا النّموذج في وصف طبيب)، فالعنوان ينصّ على (وصف شخص) وإنتاجات المتعلّمين ركّزت كلّها على وصف طبيب، باستثناء تعبيرين؛ الأوّل تَمّ فيه وصف معلّمة، والثّاني وصفت صاحبته من خلاله والدتها، وبقية المتعلّمين قد قلّدوا نموذج المعلّمة، وكرّروا الأوصاف المذكورة في النقاش الشّفوي دون أيّ إضافة ولم يتمكّنوا من إعادة الأساليب والأفكار بشكل سليم وملائم مثلما ذكرت في التّعبير الشّفوي بمساعدة المدرِّسة، وعليه كانت التّعابير مليئة بأخطاء اتساقية وانسجامية ومعرفية ولغوية أيضا. فالمتكلم (المتعلم) عندما يُكلّف بوصف شخص ما ينبغي له أن يستحضر عدة خصائص تميّز ذلك الشّخص (كأن يصف الطبيب، مثلا، ليس بالتركيز على ملامح وجهه فحسب، بل على الأوصاف التي تميّزه عن الأشخاص الآخرين (رجل، مسن، يلبس مئزرا، يداوي المرضى، يعامل الناس بلطف، يتكلّم بطريقة لائقة...) لكن القارئ للتعبير السّابق، مثلا، لا يملك أيّ تصوّر عن الشّخص الذي يتحدّث المتعلّم عنه. وقد يذكر المتعلّمون أوصافا (النّموذج المذكور) ولا يلحقونها بالموصوف (المرجع). فكان من المفروض أن يستهلّ التّعبير بالحديث عن الطبيب، ثمّ يلحق هذا المرجع بالأوصاف التي تمّ ذكرها، وكلّما يستمرّ المتعلّم في التّعبير كلّما يحدث تغيير على الموصوف (في البداية طبيب، ثمّ الطبيب الجميل، ثمّ الماهر، ثمّ الذّكي والحنون...) وهذا هو الغرض كما نعتقد من هذا التعبير.

* (كان الأصدقاء الثلاثة عامر وثامر وسامر يختلفن في طباع. فعامر يحب تأمل في السماء فأما ثمار يحب أن يؤد عمال مفيدا، وأما سامر يقض وقته في النوم.

في احدي الأيام إلتق الأصدقاء برجل عجوز فامنحهم أرض شاسعة فأسرع عامر وثامر بسرعة وأما سامر عاد إلى تكسوله ونومه.

قسام عامر وثامر وبدء العمال فاأزرع عامر الأرضه، بشجيرة الفكيهة وثامر زرعها بالورودي والأشجار زينة وما سامر قحيل.

فرء صدقان انتجهم فستماتع الصدقان بالطير والفرشة المولونة والنحل).

هذا التّعبير هو تلخيص لنصٍّ قد تمّت دراسته في حصة القراءة، يعني أنّ المتعلّم لم يعتمد فيه على إبداعيته وأفكار خاصة به أثناء التّحليل بقدر ما ركّز على ذكائه في تلخيص النّص تلخيصا يجعله يعيد بنائه بأسلوب رصين وفي فقرات مختصرة، حيث ينبغي في ذلك الحفاظ على الأفكار الأساسية المهمّة والألفاظ المحورية والتعّابير الأساسية، ويثير الملخّص نفس ردود الأفعال التي يثيرها النّص الأصلي. لكن أغلبية المتعلّمين قد زيّفوا المضمون، وغابت عن إنتاجاتهم تقنيات التّلخيص، فلم يحافظوا على خصوصيات النّص الأصلي، رغم أنّهم حافظوا على النّظام الذي عُرض وفقه النّص الملخص، مع كثرة الأخطاء كما يظهر ذلك في النموذج الأخير.

وممّا يمكن استنتاجه من خلال تحليل التّعابير المصنّفة في الفئة الأولى ما يلي:

. أنّ إنتاج هذه الفئة من المتعلّمين للجمل المعزولة شيء ممكن، لكن تكوين فقرات ونصوص مترابطة ومنسجمة شيء صعب. لكن التعبير والتواصل ليس جملا ومفردات، بل هو من جهة، ذلك التّرابط الأفقي بين تلك العناصر (الجمل والمفردات)، ومن جهة ثانية، يلعب كلّ عنصر من العناصر المكوّنة للتعبير دورا في تحقيق أهداف لغوية وتواصلية؛

. أنّ هؤلاء المتعلّمين يعانون ضعفا في التأليف السليم، إذ كثيرا ما نجد تراكيب وحتى تعابير بِرُمتها لا علاقة لها بالموضوع (كما رأينا في الأعلى) حيث تعجز أفكارهم، سواء من حيث الصياغة أو المحتوى، عن تحقيق الهدف من التعبير والتواصل؛

. أنهم يعجزون عن انتقاء الأفكار الملائمة للموقف والمفردات المناسبة للموضوع؛ ويقفزون من فكرة إلى أخرى دون توضيح جوهر الموضوع؛ ويفتقرون إلى القدرة على عرض المعلومات ويقدّمون، أحيانا، أفكارا تافهة تخلو من معاني مفيدة.

<u>نماذج عن تعابير ذات تحليل ساذجٍ ومشتّتٍ</u>: يتعلق الأمر هنا بالإنتاجات التي التزم فيها أصحابها بالمطلوب إلاّ أنّ أفكارهم تفتقر إلى التحليل السّليم المبني على التّنظيم والتّرتيب والدّقة في العرض والذّكاء في التّفسير والتّقييم، بل كانت التعابير ذات تحليل ساذج ومشتّت. وفيما يلي بعض النّماذج من إنتاجات المتعلّمين (التّرقيم الذي يلي خاص بصاحب التّعبير):

* (1 وصفة الجمال الشجرة هي:

الشجرة كائن حين خلقها الله تعالى تظهر جملة وأوراقها خضراء وضخمة وكبيرتن.

2 . الشجرة فوائدها هي:

الشجرة كائن حي هي فوائد إنسان وتحمين من الحرارة الشديد وتعطين ثمارها وتعطين الهواء الناقي وتمنعن من التربة نجراف

3 المحافظة.

الشجرة نغرسها في يوم 21 مارس كل عام الا نقطعه وعندما تموت نستفيدها من الأغصان ونصنع منها الطولامة والأبواب). فقد التزم المتعلّم بالموضوع وحاول أن يذكر فوائد الشجرة لكن اللّغة قد خانته، ولم يملك أسلوبا رصينا يساعده على عرض المعلومات بدقّة وانتظام، ويفسّرها ويرتبها حسب الأولوية.

* (أنواع التلوث كثيرة تلوث الهواء بدخان المصانع ويجب على الإنسان بإقلال المصانع ويجب بتصفية الدّخان الذي في المصانع. على الهواء بالمحافظة، فالمياه يجب علينا أن لا نرمي الأوساخ في المحيطات لكي لا تموت الأسماك، سبب هذا التلوث هو النفايات. فاليابس علينا المحافظة عليه إذ رمينا الأوساخ بل أهلكنا أنفسن، فاليابس هو الذي يعطينا الطعام كنباتات التي تنمو على اليابس والمزارع. علينا المحافظة على البيئة لا نرمي الأوساخ والمزارع التي في الريف يجب أن لا نبذر الماء فهو أساس الحياة).

لقد التزم صاحب هذا التعبير بالمطلوب، لكنه لم يعتمد خُطّة تنتظم وفقها مكوِّنا تعبيره، ولم يدرك كيف يستحضر المعلومات الضّرورية للموضوع، كما يفتقر إلى التّنويع في المفردات والتّراكيب والأساليب اللّغوية، وقد اعتمد مفردات ذات دلالات عامة، ويشرح بأسلوب لغوي ركيك وساذج، ونلاحظ أنّه كلّما يذكر معلومة مهمّة يقفز إلى أخرى دون إتمام سابقتها.

ومما تتصف به إنتاجات هذه الفئة من المتعلمين نجد:

. الالتزام المتعلّمين بالمطلوب؛

. عرضهم الأفكار بسذاجة مع خلوها من التنظيم والتفسير؛

. عجزهم عن صياغة المعلومات في قوالب لغوية سليمة، وضّعفهم في الرّصيد المعجمي وأساليب اللّغة الفصحى، وافتقار معلوماتهم إلى التحليل والتّقييم والتّنظيم دون عرضها بطريقة منطقية مشوّقة، مع غياب التّعقيب والتّعليق وإبداء الرّأي، وغيّاب القواعد النّصية التي تحافظ على اتّساق النّص، وعدم التزام بأصول الحوار بالنسبة للذين لخصوا نص (الأصدقاء الثلاثة).

تعابير ذات تحليل مقبول لكنه ناقص؛ يفتقر إلى التّحليل والتّعقيب واتّخاذ مواقف: ممّا لا شكّ فيه هو أنّ الضعف لا يشمل جميع الإنتاجات دون استثناء، بل هناك تعابير توفّر فيها شرط

الملاءمة بين المضمون ومقتضيات السياق، وتَفَاعَلَ فيها المتعلّمون مع عناصر الموضوع، وأدركوا مكوناته بدقّة، لكنهم طالما يتركون معلوماتهم دون تطويرٍ أو تعقيبٍ عليها أو شرحِها، فلا يركّزون عنايتهم على التّفسير والشّرح والتّقييم، ويفتقرون إلى الرّصيد المعجمي واللّغوي بصفة عامة، أضف إلى ذلك انعدام التنظيم في عرض المعلومات.

وفيما يلي نماذج عن تعابير اتّضحت فيها الأفكار الأساسية للموضوع لكن التحليل ناقص:

* (إنّ البيئة شيء مهم جدا في حياة الإنسان والكائنات الحية.

أنواع التلوّث 3 وهي تلوث الهواء يتلوث بدخان المصانع والسيارات وتلوث اليابسة تتلوث بالأوساخ التي يرميها الإنسان بتفاهة، تلوث المياه يتلوث بدخان المصانع لأنّ الهواء الملوّث موجود في الماء وهكذا يتلوث الماء.

نحافظ عليها بمنع الأشخاص رمي الأوساخ إلى المحاطات والأنهار واليابسة).

* (البرتقال فاكهة تعجبني وأحبّها، لها فوائد كثيرة جدا، وهي من محتويات الفيتامينات (س) وتقوّي جسم الإنسان وكذلك تحميه من الأمراض الخطيرة والمعدية كمرض أنف الونزة الخنازير. وعند الانتهاء من أكل المأكولات الثقيلة كالعدس أنصحكم بأكل البرتقال بعدها لتذوب ذلك العدس).

لقد ذكر المتعلّمون في هذه النّماذج أفكارا مهمة دون تفسيرها أو التعقيب عليها، ولم يبرزوا مواقفهم الخاصة رغم أنّ هذه موضوعات مهمة ومستوحية من مشكلات الحياة اليومية، وهي تُدرِّب المتعلّم على الجدال العلمي الصحيح وتقديم الحجج والبراهين والدفاع عن الآراء الخاصة، إلاّ أنّ المشكلة ليست في المتعلّم، بل في المناهج التعليمية التي لا تراعي هذه التفاصيل المهمة.

* (كان الأصدقاء الثلاثة يختلفون في طباعهم. فعامر يحب التأمل كثيرا وثامر يحب زراعة الأشجار والورود وسامر نشاطه قليل وهو لا يحب خدمة الأرض أما سامر فلم يكن يؤدي شيئا ويُمضي أغلب وقته متكاسلا نائما).

هو تلخيص ناقص لم يذكر صاحبه جميع تعابير المفاتيح والأفكار الأساسية الواردة في النّصّ الأصلي.

* (للحفاظ على الصّحة يجب أكل الفواكه لأن لها فوائد كثيرة وأنواع مختلفة ومنها: البرتقال والموز التفاح والفراولة والكرز، ومن هذه الفواكه أحب البرتقال).

أشار المتعلّم إلى أنّ للفواكه فوائد دون تقديم أدني فكرة عن هذه الفوائد.

* (خلق الله تعالى البيئة لنعيش بسلام وأمانة.

إنّ البيئة لها ثلاثة أنواع:

. تلوث المياه.

. تلوث الهواء .

. تلوث اليابسة.

كما حدث في الولايات المتحدة الأمريكية باخرة من البترول توزع في إحدى البحار ومات الألألف من الحيتان والسلحفاة...).

إنّ موضوع البيئة قد تمّ تناوله في حصة من حصص الجغرافيا (ذكّر المدرس تلاميذه بذلك عندما شرع في تقديم الموضوع للمناقشة في حصة التّعبير الشّفوي) علما أنّ التّركيز، في درس من دروس الجغرافيا أو مادة علمية أخرى، يتمّ على المعلومات التي غالبا ما تُقدَّم في شكل مجموعة من النّقط وليس على الوظائف التّعبيرية التي يُعنى بها في حصص التّعبير والتواصل. والمتعلّمون حينما كانوا يكتبون في موضوع البيئة، كانوا بدون شكّ، يفكّرون في درس الجغرافيا (الذي نقله الكثير حرفيا) وبذلك غابت عن معظم التّعابير الوظيفة الأساسية التي تشكل هدفا مهما من التّعبير والتّواصل، وهي(الوظيفة التّعبيرية) وبدت خطاباتهم الكتابية وكأنّها درسًا في العلوم أو الجغرافيا حيث قُدّمت في مجموعة من النّقط، وغاب نظام الفقرات (كما يظهر ذلك في النّموذج الأخير) مع كثرة الأسماء وقلّة الأفعال والضمائر ومختلف الرّوابط النّصية، وقد نحت معظم التّعابير المنحى ذاته، وتشابهت كلّها في المفردات والتّراكيب وخطة العرض عموما، ولا يوجد أثر للتّفسير والتّعقيب.

ويمكن تلخيص خصوصيات تعابير الفئة الثّالثة في ما يلي:

. خلوها من الاقتراحات، مع غيّاب تام للأحكام والأمثال والأحاديث والآيات.

. عدم ارتقاء تحليلات التّلاميذ للموضوع إلى المستوى المطلوب، هذا بالرّغم من التزامهم بالعناصر والخطة.

. توظيف مفاهيم وعناصر لغوية مهمة، دون تفسيرها بعبارات أو كلمات أخرى توضّحها أو معلومات إضافية عنها، بل يكتفي المتعلِّم بنقل العنصر كما سمعه.

. عرض أفكار مهمة دون تفسيرها أو التعقيب عليها، مع غياب التّعليل والتّقييم وحجج تؤكِّد أو تنفي ما يذهب إليه المتعلِّم.

. غياب القدرة على الإقناع واستحضار الأمثلة والشواهد.

3 . 1 . مشكلات أخرى مرتبطة بتحليل الموضوع: أهم ما يُلاحظ في معظم التّعابير المحلَّلة هو غيَّاب خطوات التّعبير ونظام الفقرات، وعدم تمييز المتعلِّمين بين أنماط النّصوص، وعجزهم عن تلخيص الموضوع وعن اختيار المفردات المناسبة لموضوع محدد، مع القفز من مفردة إلى أخرى دون مراعاة علاقات التلازم بين المفردات، حيث لا يدرك المتعلَّم كيف ينتقل من العموميات إلى الجزئيات أو العكس حتى ينسجم النّص، هذا إلى جانب شيوع ظاهرة تكرار العناصر بدون

مبرر، وشيوع ظاهرة استخدام عناصر غير متوقعة أو لا دور لها في الموضوع، ممّا جعل الانسجام في تعابير التلاميذ غير ممكن. ويمكن توضيح بعض هذه المظاهر (مظاهر الضعف) في ما لي:

أوّلا . غياب خطوات التّعبير: تفتقر أغلبية الإنتاجات المحلّلة إلى الخطوات اللاّزمة لكتابة التّعبير (المقدمة والعرض والخاتمة) إذ ينبغي تدريب المتعلّم على تقنية التّخطيط والتّصميم (بشكل ضمني) للتّعبير الشّفوي والكتابي منذ المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، ممّا يعوّده على تنظيم أفكاره ومواقفه، لأنّ حدود الموضوع وعناصره تتّضح من خلال الخطوات التي يسلكها المتعلّم.

ثانيا . غياب نظام الفقرات: فبالإضافة إلى غياب الخطوات الأساسية التي ينبني عليها التعبير (أو خطاب ما) سجّلنا أيضا غياب تام لنظام الفقرات، إذ لم يتعوّد المتعلّمون على تحليل نصّ الموضوع إلى أفكاره الأساسية أولا (أو تحديد عناصر الموضوع) ثمّ عرض كل فكرة أو عنصر في فقرة خاصة به، في حين ينبغي أن يشرع المدرّس في تمرين التّلميذ على مثل هذه الأمور منذ السنة الرابعة والخامسة. وفي ما يلي نموذج عن غياب نظام الفقرات:

* (. العدس غني بالحديد والفيتامينت.

. يقوي العضام.

. عدم فقر الدّم.

يشفينا من مرض فقر الدّم.

. ويجب كل ما نأكل العدس عندما ننهي من طعامه نأكل حبة برتقال أو حبة الماندارين أو عصير لكي يذب ذلك الحديد في أنحاء الجسم ونأكل الطعام الذي تطبخه الأم ثلاثة مرات في اليوم لكي لا نسمن والعدس لذيذ جدا).

فمن المفروض أن يتحدد طول التّعبير بالفكرة أو الأفكار التي يودّ المتعلِّم التّعبير عنها محاولا الاختصار والدّقة في عرض المعلومات، ويَنهي التّعبير عند تحقيق الغرض المقصود منها. لكن نلاحظ أحيانا إطالة واستطرادًا دون فائدة، وأحيانا أخرى الاختتام قبل اكتمال التّعبير وقبل الانتهاء من عرض موقف أو وجهة نظر معيّنة، وتبدو أغلبية التعابير ناقصة نتيجة افتقار المتعلّمين إلى حدس لغوي يعرفون من خلاله متى تكتمل سلسلة كلامية معيّنة، ومتى ينتقلون إلى سلسلة أخرى، ومتى ينهون فكرة ويشرعون في عرض فكرة جديدة.

ثالثا . انعدام التّمييز بين أنماط النّصوص: لم يتدرّب المتعلّمون على التّمييز بين أنماط النّصوص (شرحنا هذه الأنماط في المبحث الرابع من الفصل الثاني) فلا يميّزون بين السّرد والحوار والوصف والحجاج، ففي الموضوع الخاص بـ (فوائد الخضر والفواكه) لجأ المتعلّمون إلى

الحكي (في يوم من الأيام عدت من المدرسة وجدت أمي تطبخ السبانخ...)/ (في يوم من الأيام شاهدت في التلفاز...)/ (في يوم من الأيام عاد عصام إلى الدار) في حين إنّ طبيعة الموضوع لا تستدعي السرد، بل تقتضي المزج بين الوصف والحجاج والتفسير والتوجيه؛ يصف المتعلّم الخضر أو الفواكه المفضلة وفوائدها، ويُصطحب ذلك بحجج وتفسيرات وتعقيبات مع اقتراح تصرفات معينة كنصح القارئ بالعناية بصحّته من خلال تناول الفواكه المفضّلة، وذكر الأسباب... الخ. كما نجد أنّ معظم النّصوص المتعلّقة بالوصف مُستهلَّة أيضا بعبارة (في يوم من الأيام): (في يوم من أيام فصل الشتاء أُصبت بالحمى فأخذني أبي إلى المستشفى...) / (في فصل من فصول الشتاء...) / (في يوم من الأيام مرضت أختي...) في حين إن الوضع يستدعي نمطا نصيًّا تتوفّر فيه مقوّمات عرض الموجودات في العالم الخارجي، كوصف شخص معيّن كما هو مطلوب من المتعلّمين في الموضوع الثاني (وصف شخص) بالتّركيز على أوصافه الفيزيائية والمعنوية.

والمشكلة الأساسية في مناهج تعليم اللّغات بمدارسنا هو طغيان النّمط السّردي الحكائي والوصفي على لغة الكتب المدرسية ولغة المدرّسين، وانعكس ذلك على لغة المتعلّمين، مما أفقد هؤلاء القدرة على المواجهة واتخاذ المواقف والدّفاع عنها، والبرهنة على صحة رأي أو خطئه وتفسير أراء والتعقيب عليها، وتوجيه الغير إلى الالتزام بسلوكات معينة...، كما يُلاحظ بروز ظاهرة أخرى سلبية في التّعابير وهو جهل المتعلّمين بأصول الحوار المكتوب؛ *(قال عصام لماذا عملة سبانخ بلحمص وقال عصام أنت تعرفين لا أحب سبانخ بلحمص وقال عصام يا أم سأهب أنا مع ابن عمي إلى دار خالتي).

* (قلتُ لأمي أعطني آكل السبانخ ... وأعطتني أمي فكهة من البرتقال وقلَتْ أمي إن البرتقال مفيد...) وهذه الصعوبة تكرّرت لدى جميع المتعلمين الذين كتبوا في الموضوع الأخير (تلخيص نص الأصدقاء الثلاثة) حيث لم يدرك المتعلّمون كيف يعرضون حوارات جرت بين عدة شخصيات، ويجهلون علامات الحوار وكيفية تبادل الأدوار، ودور المتعلّم في نقل الأحداث الجارية بين متحاورين معيّنين.

<u>رابعا</u> . التأثّر بأساليب لغات المحيط: لقد ركز البحث في المبحث الأوّل من الفصل الثاني (اللسانيات الاجتماعية وعوائق تعليم النّسق اللغوي الفصيح بمدارسنا) على الآثار السلبية للوضع اللّغوي في الجزائر في تعليم النّسق اللّغوي الفصيح، ومدى تعقّد سلوك المتعلّم بسبب تعقّد الوضع اللّغوي والتّداخل (في بنيته المعرفية) بين لغة المدرسة ولغات المحيط، وقد تجلّى ذلك واضحا في تعابير المتعلّمين، حيث إنّ لهذه المشكلة علاقة مباشرة باختلال تلك تعابير وافتقارها إلى الانسجام

والترابط، وبالتالي يشكّل البحث عن العلاج لهذا الوضع المعقد أداة مهمة لتحسين المستوى اللّغوي للمتعلّم الجزائري بالمدرسة الابتدائية. ومن مظاهر هذه المشكلة في التّعابير نجد:

 # ترجمة حرفية للمفردات والتراكيب من العامية أو الأمازيغية إلى الفصحى، وقد أثَّر ذلك سلبا على بنية النّص ومحتواه، في مثل:

* (في فصل الشتاء مرضةُ مرض الحمى شديدة). فيُقال في العامية: (مْرَضْتْ بالحمى) وفي الأمازيغية (هَلْكَغْ ثَوْلَى) حيث لا وجود لضوابط صارمة (لغوية أو تداولية أو حتى علمية) تضبط الاستعمال الشفوي، فالمتكلّم يركّب كما يشاء، والسامع يستدّل عن المقصود بالاعتماد على افتراضاته المسبقة ومعرفته الخلفية للعالم، وهذا ما لا تبوح به اللغة الفصحى، حيث يُجبر المتكلّم أو الكاتب على الالتزام بالقواعد اللغوية والتداولية وما تقتضيه الجوانب العلمية للظواهر، حيث إنّ الاستعمال العلمي للّغة الفصحى يرفض عبارة (مرضتُ بالحمى) لأنّ الحمى ليست مرضا، بل هي عرض من الأعراض التي نستدلّ بها على وجود مرض معيّن.

* (أخذني أبي إلى طبيب فنتضرتُ في عيادته حتى يصل دوري) فعبارة (حتى يَصل) و(حتى وصل دوري) تكررت في معظم تعابير المتعلّمين، وهي أيضا ترجمة حرفية من العامية (يُقال في العامية: "جَا دوْر نْتَعي"، وبالأمازيغية: "ثَڤضَدْ نُيوْ)، لكن الفعل "وصل" في العربية الفصحى لا يقبل سمات الاسم (دور) ليكون هذا الأخير فاعلا له، بل من السّمات الدلالية الاختيارية لهذا الفعل (+ حي) والاسم "دور" يحمل سمة (ــ حي). والصواب هو (حان دوري) وليس (وصل دوري).

* (من فوائد الأشجار أنها تجيب الأمطار) استخدم المتعلم لفظة (تجيب) بمعنى "تجلب" (تجلب الأمطار) ولفظة (تْجِيبْ) تُستخدم في العامية بمعنى (الإتيان بشيء) ويقصد المتعلّم أنّ الأشجار تجلب لنا الأمطار.

* (البرتقال لذيذ ويأكلونه الذين مرضوا مرض السكر ويأكلون نصف من البرتقال لكي لا يطلع لهم السكر حتى 4g))، لفظة (يطلع) مأخوذة من العامية (يَطْلَعْ لُه السّكر) ويقصد من وراء ذلك (ارتفاع نسبة السكر في الدّم).

* (عملت البطاطا في المقلت...) / * (يجب على أصحاب المصانع أن يعملوا مصفات لمنع تلوث الهواء). فقد وظّف أغلبية المتعلّمين الفعل (عمل) للدّلالة على كلّ فعل يقوم به الإنسان وكان ذلك نتيجة تأثرهم بالاستعمال الشائع في لغات المحيط، سواء في العامية العربية (عْملتْ لُه دْوا، عْملْتْ لُه تِلفُون، عْملتْ السَلْق بلْحمزْ...) أو في الأمازيغية، حيث يُعمِّم المتكلّمون بهذه اللّغة أيضا الفعل (يَخْذَمْ) بمعنى (عمل) على كثير من الأفعال التي يقوم بها الفرد، بينما يُخصَّص في اللغة العربية الفصحى لِكلِّ حدثٍ لفظةٌ خاصة به وذلك باختلاف الأعمال التي يُنجزها الفرد، فلا

نقول في العربية الفصحى (عملتُ له الهاتف، وعملتُ واجباتي المنزلية، وعملتُ السبانخ بالحمص...) ففي التعبير السّابق نجد المتعلِّم قد انحرف عن الاستعمال المألوف للفعل (عمل) في الفصحى، إذ استخدم هذا الفعل بمعنى (أضاف، ووضع، وسكب...) في حين يمكنه أن يُعبّر عن فكرته بهذه الكيفية (قطعت السبانخ وأضفتُ إليها البصل والطماطم والفلفل ثمّ وضعت الخليط في إناء وسكبت عليه الماء...) عوضًا من استخدام فعلٍ وحد وهو (عمل): (قطعت السبانخ وعملت له البصل والطماطم والفلفل وعملته في إناء وعملت له الماء...).

* (أخذت طماطم وفلفل أحمر شكرث ثمّ عملته يتغلى). لم يتمكن صاحب هذا التعبير من استحضار المفردة المناسبة بالعربية الفصحى وهي لفظة (الثّوم) فاستعارها من لغته الأمّ (ثِسكرث) وهي لفظة أمازيغية، يُقصد بها (الثوم) بالعربية الفصحى.

* (قَلَتْ أمي إن البرتقال يذب الحديد الذي يجد في السبانخ وهكذا عدت تعجبني السبانخ بالحمص). ترجمة حرفية للتركيب (عُدتُ تعجبني السبانخ) من القبائلية، وقد وضّحنا هذا النموذج بالتفصيل في المبحث التالي (الأفعال اللغوية في تعابير المتعلمين).

* (وجدتُ أناس مساكين ينتضرون بحماس) ترجمة حرفية للفظة (مساكين) من العامية العربية والقبائلية، فهذه اللّفظة تعني في الفصحى (الفقراء والمحتاجين) ولا يُقصد بها الشيء ذاته في العاميتين السّابقتين، فلا تُطلق لفظة (مسكين) في العامية على الفقير والمحتاج، بل على كلّ شخص يعاني مشكلة ما (مرض، تعب، جوع، حزن...). والموقف الذي استُخدِمت فيه اللّفظة في التعبير السّابق يوضِّح أنّ المتعلّم لا يقصد الفقر والحاجة، بل شدة المرض وتعب الانتظار في العيادة.

 # الترجمة الحرفية للتّراكيب: لقد ترجم المتعلّمون العديد من التّراكيب ترجمة حرفية من لغات المحيط في مثل: (لم أعرف حتى وجدت أنه نزع لي ضرسي) وهي عبارة تُستخدم باللّغة الأمازيغية (أُفَغْرَ أرْمِدُفغْ يَكْسِسِّد...)، وهو يريد القول بأنّه لم يشعر بالألم عندما نزع له الطبيب الضرس.

 # التأثر بأساليب التّفكير في العامية: في مثل (كان الطبيب يدعو لكل المرضى بالشّفاء والعافية) / ((يبقى (أي الطبيب) طول النّهار واقفا أمامنا وكل ما يفكر فيه هو منح الصحة والعافية للمرضى فهو أروع طبيب رأيته في الكون)). فالمشكلة هنا لا ترتبط باللّفظة أو التّركيب، بل بالقصد التّواصلي الذي يحمله التّعبير، وتندرج هذه القضية ضمن ما يسمى بالكفاية الاجتماعية ومطابقة الكلام لمقتضى الحال، حيث إنّ مثل هذه الأساليب (الدعاء بالخير، أو الشرّ) هي ممارسات يومية تجري في المحيط العادي بين فئات معيّنة من الناس، ولا يستعملها الطبيب في عيادته مع المرضى، إذ لا يبقى الطبيب واقفا طول النّهار وهو يدعو للمرضى بالشّفاء. والمتعلِّم في هذا

المستوى لا يفهم بعد نوع العلاقة التي تربط الطبيب بالمرضى، فيسقط تلك التصرّفات الحميمية التي تجري بين الأفراد في المحيط العائلي والاجتماعي على جميع المواقف، ممّا جعله يعتقد بأنّ الطبيب يبقى طول النهار واقفا ويدعو للمرضى بالشفاء.

 # أسلوب الوصف: كثيرٌ هم المتعلّمون الذين تأثّروا في وصفهم للطّبيب (الشّخص الوحيد الذي وصفه جميع المتعلمين باستثناء اثنين منهم) بتلك الأساليب المعتمدة في المحيط من قبل النساء، خاصة بتركيزهن على الأوصاف المادية والجمال الخارجي، وهي أساليب تتّسم بها لغة الفئة غير المثقّفة من النّساء، وبما أنّ الأطفال يحاكون يوميا مثل هذه التصرّفات في المحيط العائلي والاجتماعي، فإنّ هذه الأخيرة تركت بصماتها على سلوكاتهم، وبالتالي، تجذّرت في تصرّفاتهم. وقد تجلّت بوضوح في التّعابير من خلال الوصف المركّز على الجانب الفيزيائي للطبيب (إنّه طبيب جميل جدا) / (عيناه زرقاوان) (بشرته ناعمة) / (قامته طويلة) / (شعره طويل أسود) وهذه الصفة الأخيرة قد تكرّرت كثيرا وهي غير واقعية، (مئزره جميل؛ أبيض ناصع كبياض الثلج) / (يبتسم دائما) / (ما أجمل هذا الطبيب!)... الخ.

وينبغي على المدرس أن ينتبه لطريقة تفكير المتعلّم وأثر ذلك في تثقيفه وتكوينه تكوينا يجعله يكون أكثر واقعيا، ويتربى على الاهتمام بالجوانب المعنوية والمعرفية والخُلقية والنفعية، وليس على المادة والجمال الخارجي فحسب.

 # التأثّر بأسلوب الحكي في العاميات: في مثل (رأيت أمي تعمل سبانخ بالحمص قلت لها: أنا لا أحب السبانخ بالحمص ثمّ قالت لي: يجب أن تأكل السبانخ... وقلت لها لا أحب السبانخ بالحمص ثمّ ذهبت إلى دار خالتي أكلت هناك ثم قلت لها: هذه طبقة لذيذة ثم قلت لها: ما اسم هذا الأكل ثمّ ردّتلي إنّه السبانخ بالحمص). لقد تمت الإشارة إلى غياب أصول الحوار في تعابير المتعلمين واحترام الأدوار، ولم يتمكنوا من إبراز سماء الحوار كعلامات الوقف وتناوب الأدوار والاستعمال الصحيح للفعل (قال) أثناء نقل حوار ما كتابةً، ونلاحظ في النّموذج السابق وتعابير أخرى والخاصة بموضوعي (فوائد الخضر والفواكه) و(تلخيص نص الأصدقاء الثلاثة) تأثرا بالغا من قبل المتعلّمين بأسلوب الحكي في العاميات (القبائلية خاصة) إذ حدث خلط بين الحوار والسرد: . قلْتُ لها...، وقالت لي.../ ثمّ قلتُ لها:...، قالت لي... فتارة يتمّ نقل الحوار المباشر (ما يقوله المخاطِب) وتارة أخرى (أي عندما يتعلّق الأمر بجواب المخاطَب) يرويه المتعلّم على لسانه ولا يعتني بدور المرسل إليه. فأين يمكن إدراج هذا النّوع من التّعبير؛ هل في السّرد أم في الحوار؟

*(عندما عاد أبي من عمله قلت له أن يشتري لي التّفاح والفواكه التي أحبها ...أن يحضر لي الفواكه التي أعجبت لي). إلى غير ذلك من الأساليب التي أدخلها المتعلّمون من العامية العربية أو

القبائلية في التّركيب العربي الفصيح ممّا أحدث اختلالات دلالية وشكلية في التّعابير، ويرجع هذا التّداخل إلى سيطرة لغة المحيط على البنية المعرفية للمتعلّم من جهة، وضعف رصيده المعجمي والنّحوي والمعرفي بالنّسق اللّغوي الفصيح من جهة ثانية.

4 . مشكلات خاصة بخبرة المتعلّمين ومعرفتهم الخلفية للعالم: إنّنا ننتج النّصوص ونستقبلها بناءً على ما نملكه من معلومات عامة عن العالم، حيث «إنّ المعرفة التي نملكها كمستعملي لغة ما عن التّفاعل الاجتماعي عن طريق اللّغة ليست سوى جزء من معرفتنا الاجتماعية الثقافية العامة»[1]. فعند بناء نص معيّن أو تأويله، نسترجع المعلومات المخزنة في الذّاكرة وهي المعلومات المتعلّقة بالموضوع الذي نعالجه أو نرغب في فهمه، فننظّم تلك المعلومات في تراكيب لغوية مناسبة. أمّا اكتساب المعلومات واختزانها واستخدامها فإنّ ذلك يستدعي، حسب دي بوجراند، تفاعلا مستمرا بين الذّاكرة الوقائعية والذّاكرة المفهومية، وتشمل الذّاكرة الوقائعية على مخزون الوقائع المحدّدة في تجربة كلّ شخص بعينه، أما الذّاكرة المفهومية فتشمل على المعلومات المنظّمة من حيث اتفاق بعضها مع بعض[2]. فمن الأسباب الكثيرة التي يعزي إليها ضعف المتعلّمين في تحليل ومعالجة الموضوعات تحليلاً ومعالجةً سليمين (إلى جانب المشكلات اللّغوية والاتساقية التي كشف عنها البحث) ضعف معارفهم الخلفية حول الموضوعات التي يعالجونها، إذ يوجد إلى جانب المعارف اللّغوية وقواعد كتابة النّص وقواعد استعمال اللّغة للتحقيق أغراض تواصلية، معارف عامة حول موضوع التعبير، وتتمثّل هذه الأخيرة في «كلّ ما اكتسبه المتعلّم من معارف عرفها من مشاهداته ومطالعاته ومشاركاته في المحادثة فكوّنت لديه خبرة متراكمة يوظّفها في التّعبير»[3]، هذه المعارف تمنح المتعلّم فرصا للمشاركة في التّعابير بارتياح. ولكي يحلّل المتعلِّم الموضوع الذي يعالجه تحليلاً ملائمًا ينبغي أن يدرك بدقّة مكوِّنات هذا الموضوع ويستحضر مختلف المعارف المهمّة لذلك، حتى يربط المعارف السّابقة بالموضوع، ويصوغ المعلومات والأفكار الخاصّة بكل عنصر من عناصر الموضوع في بنيات لغوية، وينتقي المفردات والتّراكيب اللّغوية المناسبة للمقام اللّغوي والاجتماعي، وبذلك تتضافر كفايات المتعلّم من أجل تأطير نصّ التّعبير تأطيرا محكما.

وقد بيّن تحليل المدوّنة أنّ متعلّم الصّف الخامس عاجز عن التّفكير العلمي السّليم وعن توليد الأفكار بشكل تلقائي، وقد اتّضح من خلال نماذج مذكورة كيف يتذكّر المتعلّمون معلومات واردة في أنشطة لغوية أو علمية أخرى، ولا يوظّفونها توظيفا سليما، كحديثهم عن البيئة وعناصرها، وعن

---

[1] . ج. ب. براون وج. يول، تحليل الخطاب، ص 279.

[2] . روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص 190.

[3] . أنطوان صياح، تقويم تعليم اللغة العربية . دليل عملي، دار النهضة العربية، لبنان: 2009. ج3، ص 37.

الأغذية ومكوّناتها، وعن الفيتامينات ودور الفيتامين (C) في إذابة الحديد، وأهمية الحديد في نموّ الجسم والحفاظ على صحّته. وهي أفكار متناثرة في ثنايا التّعابير الخاصة بموضوع (فوائد الخضر والفواكه) لكن لا نجد متعلّما واحدا قد أفلح في صياغة هذه الأفكار صياغة دقيقة منظّمة توضّح القصد في أسلوب لغوي رصين وسليم، خاصة أنّ التّعابير كلّها تدور حول أهمية (الحديد) بالنّسبة لجسم الإنسان ودور الفيتامين (س) في إذابة الحديد في الجسم... فقد كان حديثهم عن هذه المسألة المهمة تقريبا بهذه الكيفية:

* (إذا أكلت سبانخ أو عطس من أفضل أن تزيد برتقال أو عصير بالبرتقال لأنّ بالبرتقال عنده فتمين C وفتمين C يذوب الحديد وهاذ الحديد مفيد الصحة الجسم الانسان).

* (نضع العدس في الإناء كي يذوب ثم ننزعه في الفرن ونتبعه له: البرتقال أو العصير). إذ تحدّث المتعلم عن ذوبان العدس بدلا من ذوبان الحديد الموجود فيه.

* (أختار السبانخ لكن غلية بالحديد وفتمنات...)

* (قَلَتْ أمي إن البرتقال يذب الحدد الذي يجد في السبانخ وهكذا عدت تعجبني السابانخ بالحمص).

* (البرتقال يفيد الجسم وعنده فطمين C و فطمين C يفيد الجسم ويفيدنا عندما نمرض مرض الزكام ويزيحه).

* (العدس يقوي العظام وكلّ أنحاء الجسم. وهو يعطي لنا الطاقة. ويشفينا من مرض ضغط الدم وكذلك هو غني بالفيتامينات والحديد).

إنّ ورود المعلومة السابقة (أي أهمية الفيتامين c في ذوبان الحديد) في أغلبية التّعابير راجع إلى ورودها في نصّ القراءة الموسوم (السبانخ بالحمص) ولم تكن هذه المعلومة منتمية إلى المخزون المعرفي للمتعلّمين، والدليل على ذلك أنّنا لا نجد معلومات من هذا القبيل تتعلّق بفيتامينات أخرى أو فوائد أخرى لبقية الخضر والفواكه أو مختلف الفيتامينات المحتواة في تلك الخضر والفواكه، أو أهمية كلّ فيتامين في نمو الجسم والمحافظة عليه، هذا بالإضافة إلى عدم امتثالهم لهذه المعلومة امتثالا صحيحا، فمنهم من يتحدث عن ضرورة (الحديد) في مكافحة (ضغط الدم) أو (ضخّ الدّم) بدلا من (فقر الدم). كما تحدّثوا في موضوع (البيئة) عن التلوّث بالاستعانة بدرس الجغرافيا، لكن الكثير منهم لم يستوعبوا المعلومات كما يجب، وفي ما يلي نماذج من المدوّنة:

* (أنواع التلوث هي: الهواء . المياه . اليابسة). جعل صاحب هذا الملفوظ كلّ من الهواء والماء واليابسة أنواعا للتلوّث، لأنّ، في النّقاش الشّفوي، قد تمّ الحديث عن تلوّث الهواء وتلوث اليابسة وتلوث المياه.

* (إنّ البيئة مصدر العيش للكائنات الحية، وهي كلّ من جبال وسهول وهضاب وصحاري) حيث أسند تعريف التضاريس (المدروس في الجغرافيا) للبيئة.

* (إنّ البيئة مقسمة إلى ثلاثة أقسام تلوث المياه وتلوث الهواء وتلوث اليابسة).

وهذه المسائل كلّها قد أثارها المدرّس في التّعبير الشفوي، وراجع مع المتعلّمين درس الجغرافيا (البيئة) وعليه، فقد اتّسمت إنتاجات المتعلّمين بالتقيّد بحدود معيّنة وبالالتزام بما يتوقّعه المدرس، إذ لم يجتهدوا في إبداع أفكار جديدة أو استحضار أفكار سابقة، بل اكتفى معظمهم بتكرار ما تمّ مناقشته شفويا، وما تمّ تقديمه في القراءة والجغرافيا.

ويمكن تنظيم المشكلات المتعلّقة بالمعرفة الخلفية لدى المتعلّمين في العناصر الأساسية التالية:

أ . **ضعف خبرة المتعلّمين وضيق ثقافتهم:** حيث لا تنبع الأفكار والمعلومات الواردة في التّعابير من تجارب المتعلّمين وخبراتهم، فمن يقرأ هذه التعابير قبل أن يدرك أنها من إنتاج تلاميذ السنة الخامسة سيتصور أنها من إنتاج تلاميذ السنة الثانية أو الثالثة، شكلا ومضمونا. ويتميّز الجانب الفكري والمعرفي لكثير من التلاميذ الذين حُلِّلت تعابيرهم بانعدام التّركيز والقيام بعمليات ذهنية عشوائية، مع ضعف الخبرة وانعدام القدرة على استحضار والاستفادة من المعارف السابقة وجمع المعلومات وتوظيفها في المواقف المناسبة، وهذا سينجرّ عنه، مستقبلا، فشل المتعلّم في حلّ المشكلات ومواجهة المواقف، وانعدام القدرة على التعبير عن فكرة مهمة. أمّا الجانب الثّقافي للمتعلّمين فهو غائب تماما بسبب غياب المواقف الخاصة، إذ يقتضي الأمر منهم الربط بين الأدوات اللّغوية وأفكارهم ومعتقداتهم، ولكن يُلاحظ غياب المفردات الدّالة على المظاهر الاجتماعية وعلى الحضارة والتقدّم العلمي، خاصة الذين عالجوا موضوع التلوّث، وهو موضوع يعالج مشكلة أساسية في حياة الطفل المتعلّم وبالمحيطين به. وفي ما يلي نماذج من المدوّنة حول ضعف المستوى المعرفي والاجتماعي والثقافي:

*(يجب أن لا نأكل كثيرا من الفواكه كي لا نمرض).

*(يجب أن تأكل السبانخ كي لا يفقدك الدم).

*(هذه الطبقة لذيذة). يتحدث عن السبانخ بالحمص.

*(البرتقال له فوائد كثيرة في جسم الإنسان مثل فقر الدم وله فيتامينات كثير وشفي الذي مرض الزكام وعندما يمارس أحد الرياضة لبدا أن يشرب العصير).

*(البرتقال يعط الناس المريض قوت كبير).

*(يجب أن نأكل الطعام الذي تطبخ الأم ثلاثة مرات في اليوم لكي لا نسمن والعدس لذيذ جدا).

*(البرتقال هو فواكه غني بالفيتامينات والدسم والبرتقال من الفيتامينات **س** لكي لا يمرض أحد مرض ألف الونزا الخنازير يأكل البرتقال البرتقال لذيذ جدا ويأكلونه الذين مرضوا مرض السكر ويأكلون نصف من البرتقال لكي لا يطلع لهم السكر 4g).

*(الفوائد السبانخ هي: غني بالحديد والفيتمنات والضخّ الدم...)... الخ.

لقد كان حديث المتعلّمين عن كيفية إعداد وجبات غذائية يدور حول فكرة واحد، وقد غاب عن فكرهم المنطق الذي يضبط الوقائع في الوسط الخارجي، فبالرغم أنّ الموضوع مرتبط بأحداث جارية في الواقع، إلاّ أنّهم يقدمون أفكارا غريبة لا أساس لها من الحدوث في الواقع، كما نلاحظ ذلك في وصف وجبة العدس (نضعه في إناء لكي يذوب ثم نضعه في الفرن...) وفي ملفوظ آخر يقول فيه صاحبه (شاهدت في تلفاز حصة عن السبانخ، أخذتُ السبانخ قطعته قطع، ووضعته في مقلاة...).

وقد تبيّن أيضا أنّ المتعلّمين يفكّرون في أمور مهمّة لكنهم عاجزون عن بلوغ أهدافهم، فلا يستحضرون الأفكار المناسبة للموقف على الرغم من كون أغلبية الموضوعات المعالِجة تركز على جوانب حسية ملموسة قريبة جدا من تجربتهم وخبراتهم، لذا نلتمس فرقا واسعا بين عملية التفكير لديهم وعملية التعبير عن الفكر، فقد أخفقوا في تخزين أساليب الفصحى خلال الفترة التي كانوا يدرسون فيها هذه اللغة.

ب . تكرار مفردات ومفاهيم ذاتها: توضّح النّماذج التّالية تكرار مفردات ومفاهيم محدودة لدى جميع التّلاميذ الذين يشتركون في الموضوع المعالج، فمن البديهي أنّ يرتبط استخدام المفردات والمفاهيم ذاتها من قِبل أغلبية المتعلّمين بكون هذه الأخيرة ترجع إلى الحقيقة نفسها باعتبارها إحالة مشتركة يُفترض أن تساهم في انسجام التعابير وترتبط إلى حدّ ما بالبنية الدّلالية التي يوضّحها الموضوع المعالج، لكن تكرار مفاهيم وشخصيات وحقائق وأشياء وأماكن ذاتها، لا يدلّ، كما اتّضح لنا من خلال الإنتاجات المحلّلة، إلاّ على محدودية الرّصيد المعجمي والمعرفي وضعف الخبرة، وتكرار لما قدّمه المدرس فحسب، ويتّضح ذلك من خلال النماذج التالية:

1 . الموضوع الخاص بفوائد الخضر والفواكه: لم يوجّه المدرّس المتعلّمين إلى الحديث عن فاكهة معيّنة أو نوع محدّد من الخضر، بل للمتعلّم الحرية في اختيار الفاكهة أو الخضر التي يفضّلها ويرغب في الحديث عنها، إلاّ أنّ اختيار المتعلّمين قد وقع على السبانخ والعدس والبرتقال ولم يكن ذلك مجرّد صدفة، بل لأنّ تلك العناصر قد شكّلت محور النقاش في حصة التعبير الشّفوي، منه نجد أنّ الأسماء التي تكرّرت في جميع التّعابير هي:

. **السّبانخ:** تكرّر هذا الاسم سبع وثلاثين (37) مرة في ثلاثة وعشرين (23) تعبيرا.

. **البرتقال:** تكرّر سبع وعشرين (27) مرة في (23) تعبيرا.
. **العدس:** تكرّر أربع عشرة (14) مرة.
. **الحديد:** تكرّر ثلاث عشرة (13) مرة.
. **الفيتامين:** تكرّر أربع عشرة (14) مرّة . وتكرّرت عبارة (**فيتامينc**) تسع (9) مرات.

لم يتحدّث المتعلّمون عن مختلف أنواع الخضر والفواكه والتي يتناولونها يوميا، بل ركّزوا على (السبانخ والعدس والبرتقال) وأهملوا الأنواع الأخرى من الخضر والفواكه، وطَغَت هذه الشّبكة الفقيرة من المفردات على تراكيبهم، ومردّ ذلك أنّهم قد كرّروا ما درسوه في القراءة وفي درس (السّبانخ بالحمص) إضافة إلى الأفكار التي ناقشها المدرّس معهم في حصة التّعبير الشفوي حول أهمية (العدس) واحتواء هذا الأخير (مثل السبانخ) على الحديد والذي هو مكوّن مهم لجسم الإنسان، وأثار أيضا نقاشا حول ضرورة تناول البرتقال بعد أكل العدس كونه يحتوي على الفيتامين (c) الذي يذيب الحديد بسرعة، هذا باستثناء تعبيرين قد تحدّث فيهما صاحباهما عن (المشمش) دون أن يكون لتحليلهما علاقة بالمطلوب، وأشارت إحدى المتعلّمات (وهي الوحيدة) إلى وجود عدة أنواع من الفواكه مهمة جدا (كالتفاح، والموز والكرز...) إلى جانب ذكر بعضهم الخضروات، كـ(البصل والطماطم والبطاطا) كعناصر ثانوية، فقد ذُكرت في سياق الحديث عن كيفية تحضير وجبتي: العدس والسبانخ بالحمص. إضافة إلى ما سبق، نلاحظ ظاهرة تكرار مفردة معيّنة عدة مرات في تعبير ذاته، وذلك لفّا ودورانا حول فكرة معيّنة، ويعبّر ذلك عن عجز المتعلّم عن إثارة أفكار جديدة وتطوير معلوماته، وضعف في رصيده المعجمي والمعرفي. فنلاحظ:

تكرار عبارة (**سبانخ بالحمص**): (كان عصام لا يحب السّبانخ بلحمص وجد أمه عملت سبانخ بلحمص وقال عصام لماذ عملةِ سبانخ بلحمص وقال عصام أنت تعرفين لا أحب سبانخ بلخمص...). تكررت عبارة (سبانخ بالحمص) أربع مرات في سطرين فقط.

تكرار لفظة (**البرتقال**): (إنني أحب كثيرا البرتقال لأنها من الفوكه التي تفيد الإنسان وهي غنية بالفيتامينات ومنها: فيتامين c ولما نمرض علينا أن نأكل البرتقال ولما نتناول العدس يجب علينا أن نأكل برتقالة أو نشرب العصير لكي يذوب الحديد لكي يصبح جسمنا قوي وينمو).

تكرار لفظة (**الأم**): (وجدت أمي حظرت وجبتن غذائية من السبانخ بالحمص وقلت لأمي أعطني آكل السبانخ... أعطتني أمي فكهة من البرتقال وقلَتْ أمي إنّ البرتقال يذب الحدد الذي يجد في السبانخ) تكررت لفظة (أمي) أربع مرات، ويمكن للمتعلّم الإحالة علي هذا الاسم بعنصر إحالي معين.

والعبارات التّالية هي عبارات مفاتيح تكررت لدى أغلبية المتعلّمين، وهي تشكّل المعلومات الوحيدة المهمة في تعابير الموضوع الأول (فوائد الخضر والفواكه):
. (البرتقال غنيّ بالفيتامينات)./ (البرتقال يحتوي الفيتامين C) / (العدس غنيّ بالحديد، ويقي من فقر الدم) / (الفيتامين C يذيب الحديد)/ (ضرورة أكل البرتقال بعد تناول العدس) / (السبانخ غنيّة بالحديد)... الخ.

نصل، من خلال ما سبق، إلى أنّ ضعف الحصيلة المعجمية جعلت التلاميذ يكررون المفردات نفسها أكثر من خمس أو ست مرات في تعبير لا يتجاوز ستة أسطر، وقد تمثّلت هذه الحصيلة في المفردات التالية (خضر فواكه، فيتامين، سبانخ، عدس، برتقال، حديد، مرض) رغم أنّ الموضوع مفتوح على كلّ أنواع الخضر والفواكه ومكوّنات كلّ منهما وأهميتها في المحافظة على صحة الجسم.

2 . أمّا بخصوص الموضوع الثاني (وصف شخص) فقد جار الوصف على شخص واحد وهو **الطبيب**، حيث إنّ مشكلة المتعلّمين هي ذاتها بالرّغم من اختلاف المدارس والموضوعات المعالجة، فكان التّركيز على شخص واحد وهو (الطبيب) يرجع إلى أنّ المعلّمة قدمته كنموذج، جرت حوله المناقشة الشفوية في حصو التّعبير الشّفوي، فساعدتهم خلال ذلك على كيفية تقديم بعض الأوصاف الخارجية (ملامح الوجه، والقامة والشعر) ولمّا لجأوا إلى التحرير، نقلوا النّقاش الشفوي وحرّروا فقراتهم في حدود ما تم مناقشته شفويا دون أي محاولة لإبداع أفكار جديدة أو عناصر لغوية من رصيدهم اللّغوي. فنجد واحدا وعشرين (21) تلميذا من ثلاثة وعشرين (23) بنسبة (91,30٪) قد وقع اختيارهم على وصف (طبيب)، وتلميذة واحدة فقط وصفت معلّمتها، وأخرى وصفت أمّها، وقد تكررت لفظة (طبيب) خمسين (50) مرة في واحد وعشرين (21) تعبيرا، إذ قَلَّدَ الجميع نموذج المعلّمة، ولم يحاولوا استغلال خبراتهم ومعارفهم لغرض المشاركة في التعبير وإبداع أفكار جديدة. وحتى طريقة الوصف والجوانب التي تمّ وصفها فهي نفسها لدى الجميع، إذ ركّزوا على وصف الخصائص الخارجية للطبيب (عيناه وشعره وبشرته ولباسه، وابتسامته...) وعليه، فإنّ المفردات التي تكررت في الإنتاجات هي التالية (العينان والشعر، والقامة، والمئزر، والألوان: أزرق، أبيض ناصع، أسود مبتسم، رائع) وحتى خطوو جاءت التّعابير على المنوال التالي: (في يوم من الأيام مرضت) أو (مرضت أختي) أو شخص آخر (فأخذني أبي) أو شخص آخر (إلى الطبيب) (أو العيادة أو المستشفى) (انتظرنا دورنا، ثمّ ندانا الطبيب، لما دخلنا وجدناه جميلا، شعره... وقامته... وعينيه... ومئزره، ... ما أروع هذا الطبيب). وإلى جانب تكرار الأسماء والأوصاف

والشّخصيات ذاتها، تكررت في التعابير أسماء دالة على المكان وهي: (العيادة) تكرّرت هذه اللفظة خمس (5) مرات وتكرّرت لفظة (المستشفى) مرّتين.

ونجد التعبير التالي لمتعلّمة تصف طبيبا دون أي إحالة على الشّخص الموصوف إلا في نهاية التّعبير. تقول المتعلّمة: (في أحد الأيام مرضتْ أختي فأخذتها إلى العيادة الطّبية عندما وصلنا وجدت أناس كثيرون ينتظرون مجيأ أدوارهم وعندما حان دورنا دخلنا واستقبلنا بلطف وحنان والبسمة لا تمنع من وجهه فكانت بشرته سمراء وعينيه سودوتان فاكان متوسط القامة ويداوي مرضاه دون تعصب ويعمل بدقة لينشر الصحة لكل المرضى وعندما انتهى دورنا خرجت متعجبتًا فقلتُ ما ألطف هذا الطبيب فلن أنسى هذه الزيارة سأذكرها دوما).

3 . بخصوص موضوع (تلوّث البيئة) نلاحظ ورود عشرين (20) تعبيرا على منوال واحد انتهج المتعلّمون فيها خطة واحدة وهي: التّعريف بالبيئة، أنواع البيئة، كيفية المحافظة على البيئة ونلاحظ في تعابير هذا الموضوع تنويعا في المفردات، لكن المشكلة هي ذاتها لدى الجميع، وهي أنّهم يكررن المفردات والصيغ التي كانت عبارة عن استجابات لمثيرات المدرس (أسئلته) في التّعبير الشفوي، ممّا يبرهن على محدودية تفكيرهم وتعوّدهم على التّقليد وتكرار أساليب المدرس، وغالبا ما لا يمتثلونها بكيفية مناسبة، وينطبق الشّيء ذاته على تعابير موضوع (فوائد الشّجرة) حيث كرّر أغلبية المتعلّمين في كتاباتهم ما استمعوا إليه في التّعبير الشّفوي، فهم يحفظون التّراكيب الخاصة بالموقف في التّعبير الشّفوي ويستخدمونها أثناء التّحرير، دون استحضار معارف وأفكار ومفردات أو مفاهيم قد اختزنوها جراء تفاعلهم مع مواقف معيّنة في الخبرة السّابقة ويستدعونها في مواقف جديدة ويستثمرونها في تحليل ومعالجة موضوعات لم تعالج من قبل.

ج . معاناة من أفكار ومفاهيم خاطئة: إنّ التّلاميذ الضّعاف والذين لم يتمكّنوا من تخزين المعلومات أو التراكيب التي ذكرت أثناء المناقشة الشّفوية، ولم تترسّخ لديهم المعلومات بشكل سليم، قد حرّفوا ما استمعوا إليه، كما في ((من يأكلّ العدس لا يعاني من فقدان الدّم (تكررت خمس مرات في 23 تعبيرا)) وهناك من قال (لا يعاني من ضغط الدّم) تكررت ثلاث مرات، ومنهم من كتب (ضخ الدّم). وقد عبّر بعض المتعلّمين عن الفكرة السابقة كما يلي:

* (... يجب أن نأكل بكثرة الجزر والبطاطا والطماطم كي تقوي الأجسامنا ولا نعاني بالفقر الدم...).

* (... للعدس فوائد كثيرة فهو يقوي العظام وكلّ أنحاء الجسم. وهو يعطي لنا الطاقة. ويشفينا من مرض ضغط الدّم...).

* (فوائد السبانخ هي: غني بالحديد والفيتمنات والضخ الدم).

* (البرتقال له فوائد في جسم الإنسان مثل فقر الدم وله فيتامينات).
* (فوائد السبانخ... عدم فقدان الدّم). (تكرر عدة مرات).
* البرتقال يشفينا من مرض ضغط الدم).

وقد تنوّعت الأخطاء المعرفية لدى المتعلّمين وتكرّرت، ونلخص بعضها في ما يلي:

* (الخضر هي: نأخذ العدس نغسله ثم نعمل في إناء كبير الطماطم والبصل).
* (نضع العدس داخل النار كي يذوب).
* (البرتقال غنيّ بالدسم) / (البرتقال غني بالفيتامينات والحديد).
* (عند الانتهاء من أكل المأكولات الثقيلة أنصحكم بأكل البرتقال بعدها لتذوب ذلك العدس).
* (ألف الونزا الخنازير) / (أنف الونزا الخنازير) / (العدس يقوي العظام وكلّ أنحاء الجسم).
* (الطبيب ينشر الصحة لكل المرضى) / (يجب على الأغذية أن تكون نظيفة لكي لا نسمن).
* (في فصل من فصول الشتاء مرضت الحمتَ) / (اليابس هو الذي يعطين الطعام كنباتات الي تنمو على اليابس والمزارع) / (يجب على الإنسان بإقلال في المصانع).
* (الإنسان الذي يريد أن يحافظ على بيئته عليه أن يسقي الأشجار البرتقال والتفاح اللذيذة).
* (والأزهار يجب المحافظة على الزهور التي تعطينا العسل).
* (إنّ البيئة لها ثلاثة أنواع: . تلوث المياه. . تلوث الهواء. . تلوث اليابسة.(تكرر هذا الخطأ عدة مرات).
* (لذا يجب على كلّ إنسان المحافظة على التلوث لأنّ التلوث يسبب أمراض كثيرة.. يجب أن تكون البيئة سليمة ولا يجب أن تكون مريضة).
* (مظاهر الشجرة هي غرس الأشجار وحافظة تعطي لنا المنزل الشجرة رئة المدينة).
* (الهواء الذي يخرج من المحركات) / (الشجرة فوائدها هي: الشجرة كائن حي فوائد إنسان، الشجرة جسم حي) / (يتلوّث اليابس بسبب المصانع التي تحدث الأمطر الحامظية وتظرّ بالنباتات) (نحافظ على المياه ولا نرمي النفايات والأوساخ مثل في أمريكا)... الخ.

إنّ مضمون الأشياء التي نحقّقها باستخدام اللّغة يعكس مواقفنا وآرائنا والمعلومات التي نملكها بخصوص الموضوع الذي نتحدّث فيه، ويعكس فكرنا على مختلف المستويات (الدّلالي والمعجمي والتّركيبي والأسلوبي) وبتعبير أدقّ؛ إنّ بنيات الدّلالية والنّحوية والأساليب التي تظهر على سطح التعابير تعكس المستوى المعرفي للمتعلّمين ومواقفهم وخبراتهم، وذلك من خلال الطّريقة التي يستخدمون بها تلك البنيات، حيث إنّ أنظمة العناصر التي يحتويها خطاب ما، تعكس علاقة هذه

الأخيرة بمستخدميها، وهي الفكرة التي تأسست عليها التّداولية برُمتها، وعليه، فإنّ اختيار المتعلّمين للعناصر اللّغوية (نحوية ومفرداتية معيّنة) وبنائها بالطريقة التي رأيناها تعكس ضعف مواقفهم وخبراتهم ومهاراتهم اللّغوية والتّواصلية، مع غيّاب التّفكير الاستدلالي الذي يبرهن على قدرات الطّفل على امتثّال الحقائق واستنباط المعارف باعتماد افتراضات مسبقة يمتلكها المتعلّم عن طريق الخبرة والتجربة. ويرتبط هذا الضّعف، إلى حدّ ما، بأساليب المدرّسين وطرائقهم في التّعليم، هؤلاء لا يهيّئون فرصا للمناقشة وتبادل الآراء واتخاذ المواقف واستحداث أفكار وتطويرها، بل يحضّرون أسئلة ويتوقّعون أجوبة معيّنة متقيّدين بالدّروس كما هي واردة في المنهاج والكتب المدرسية.

د . انحراف أفكار المتعلّمين عن مقتضيات السّياق وأهدافه: إنّ السّياق هو العامل المقرّر لإنتاج أي تعبير، حيث إنّ الخطاب الشّفوي أو المكتوب عملية تواصلية تتولّد عن عوامل سياقية والتي تكون مسئولة عن بناء تعبير ما بكيفية معينة، وهي التي تتحكّم في بنية هذا التّعبير وفي اختيار المفردات والتّراكيب التي تنقل الأغراض التّواصلية المراد التّبليغ عنها بواسطة التّعبير والتواصل، حيث إنّ اختيار وترتيب المتعلّم للعناصر اللّغوية في التّعبير مرتبط بالدّرجة الأولى باعتبارات السّياق. وعليه، فإنّ من أهم العوامل التي تؤثّر في بنية النّص:

أ . السّياق الثّقافي: يُعتبر عاملا مهما في كيفية تنظيم التّعبير والتّواصل، فيوجد في كلّ لغة كيفية لتنظيم عناصر النّص وبنيته.

ب . ملاءمة الأقوال للأهداف المنتظرة من ذلك التعبير، إذ إنّ اختيارنا للعناصر على نمط معين يتوقف على مدى ملاءمة الأفعال التي ينتجها المتعلّمون للأهداف المسطرة للموضوع.

لقد كشفنا، من خلال النّماذج المحلّلة، عن افتقار المتعلّمين إلى القدرة على استحضار الأساليب المناسبة للأفكار والمعاني التي تعبّر عن المواقف، وضعف واضح في إمكانية استحضار ما يناسب موقف التّعبير من أساليب وأفكار، ولم يمتلك المتعلّمون خبرة تَضْمَنُ لهم الاستعمال السّليم لمكتسباتهم اللّغوية والتعبير عن المواقف بِحُرية، ويعانون من مشكلة استغلال الموقف لاختيار العناصر اللّغوية اللاّزمة. إنّ الموقف عنصر أساسيّ يَخلُق في المتعلّم نوعا من الحركة وحبَّ المشاركة في أداء مهام والإبداع في اللّغة، وإن بدت ملامح النشاط والحيوية على التعابير التي تمَّ تحليلها واضحة، فإنّ ذلك لم يمنع هذه الأخيرة من الانحراف عن السياق الحقيقي. فالتلميذ الذي طُلب منه الحديث عن فوائد الخضر والفواكه، لم يركِّز على ما طُلب منه بالفعل، بل اهتم بالحديث عن نفسه والوَجْبَات التي يفضلها، مستخدما تارة الضّمير أنا وتارة أخرى الضّمير نحن، وقد انصرف بعضهم إلى الحديث عن الوَالِدة أو شخص آخر لا علاقة له بسياق الكلام، وأخذ البعض منهم يصف الأفعال التي يقوم به كلّ طرف من هذه الأطراف التي حظيت بعناية خاصة

في التّعابير باعتماد أفعال دالة على النّشاط، مثل (عمل، وقال، وذهب) لكنها أفعال لا تناسب الموقف. فالطّفل بكل وضوح نشيط وحيويّ، يريد أن يبرز نشاطه وحيويّته، ويشارك ويحجج، لكن مواقف التعبير وطبيعة الموضوعات المقترحة تفرض عليه الوصف وسرد المعلومات، فإذا نظرنا في طبيعة تلك الموضوعات نجد أنّها بالرغم من ارتباطها بالأحداث الجارية، لكنها مرتبطة بالوصف والحكي أكثر من ارتباطها بالإبداع ومنح الحرية لإبداء الرأي وتقديم البراهين، مما جعل التلميذ ينحرف تارة عمّا يفرضه الموقف من أمور تتناقض مع طبيعته المليئة بالحيوية والنشاط وحب الإبداع والمشاركة في العمل والتحكّم في زمام الأمور، فيَقلب الأدوار ليُخضعها لإرادته، إذ بدلا من وصف العالم بمضموناته، يعرض ما هو قادر على القيام به، حتى وإن كان ذلك بلغة غير سليمة ومضامين مزيّفة، ويحاول تارة أخرى الالتزام بما يريده المدرّس وبمقتضيات السّياق فيكرّر دون التّركيز ممّا يضفي على تعابيره نوعا من التّشويش والغموض.

وختاما لهذا العنصر، نقول إنّ المناهج والمدرّسين، بالخصوص، لا يستغلّون مختلف الأنشطة التّعليمية لصقل لغة المتعلّم وتطوير معارفه ومنحه الفرص اللاّزمة ليبنيَّ المعارف بنفسه، في حين ينبغي جعل مرحلة التّعبير الشّفوي مرحلةً للتّخطيط، يتمّ من خلالها استدعاء الأفكار واللّغة معا ويتمّ في هذه المرحلة مناقشة الموضوع وجمع المعلومات المتعلّقة به وصياغتها صياغة مناسبة واعتبار هذه الحصة الفرصة المناسبة لجمع المعلومات ومناقشتها وتنظيمها وترتيبها حسب الأولوية والتّعليق عليها. كما ينبغي أن يتمّ تحليل الموضوع بين المدرّس والتّلاميذ قبل التّحرير ليقتدوا به قبل اللّجوء إلى الكتابة في الموضوع. ولا يتمّ ذلك بذكر مجموعات من المعلومات والمعارف وعزل التراكيب عن بعضها من خلال تقنية (سؤال جواب) فحسب، بل من حيث اختيار المفردات والأدوات النّحوية وأدوات الاتساق وترتيب الأفكار وتحليلها، وتعويد المتعلّمين على موضوعات مهمة ونمط معيّن لكيفية كتابة التّعبير، مع الانطلاق من الموقف وتشخيص المشكلة وتقديم الحلول وإبداء الرّأي واتخاذ مواقف.

خلاصة: لقد توصلنا، من خلال تحليل المدوّنة، إلى أنّ متعلّم المدرسة الجزائرية، في نهاية الصف الخامس، يعاني مشكلات متنوعة تحول دون قدرته على ممارسة نشاط التّعبير، وترتبط تلك المشكلات بعدم استغلاله لمهارة التّفكير استغلالا ملائما، وضعف خبراته وتجاربه. وأمثلة كثيرة توضّح فشل محاولات المتعلّمين في تحليل الموضوعات المطروحة، وفي تقديم معارف عن كلّ موضوع أو تقييمه، وفي ترتيب الحقائق والآراء ترتيبا منطقيا، كما نلمس من تلك التعابير نقصا واضحا في استخلاص المعاني وتنظيمها وتمحيصها، وفي استحضار المتعلّم خبراته السّابقة والمرتبطة بالموضوع، أو توليد أفكار جديدة. فتفكيرهم محدود وإبداعهم كذلك، وتتوقف معلوماتهم

عند حدود ما يُقدّم في القسم (في حصص التعبير الشفوي أو حصص أخرى) ويتّضح ذلك من خلال النّمط الذي تمّ بموجبه اختيار المفردات والأشكال اللّغوية، وتبيّن أن الحقل المعجمي يكاد أن يكون هو نفسه لدى الجميع في كلّ موضوع، والشيء ذاته ينطبق على المصطلحات والمفاهيم العلمية. صحيح أنّه من الصعب الحكم على مستوى المتعلّمين من خلال إنتاج واحد، لكن ما تمّ تقديمه ليس أحكاما، بل هي افتراضات تخص الجانب المعرفي واللّغوي والتّواصلي من خلال الوسط المعرفي لعملية التّعبير والتواصل التي شارك فيها متعلمو الصف الخامس في نهاية مرحلة مهمة من مراحل حياتهم التعليمية التعلّمية، والتي تُشكّل قاعدة أساسيّة ينبني عليها مستقبل الطفل الجزائري التّعليمي والمهني وهي مرحلة التعليم الابتدائي.

المبحث الرابع

البنية الفعلية والمقاصد التّواصلية في تعابير المتعلّمين

1 . وصف الأفعال اللّغوية الموظّفة باعتبارها وحدات نحوية.

2 . طبيعة الأفعال اللّغوية التي وظّفها المتعلّمون.

3 . بعض مشكلات استعمل الأفعال اللّغوية من قبل متعلّمي الصّف الخامس.

3 . 1 . سيطرة النّمط التقريري الإخباري على إنتاجات المتعلّمين.

3 . 2 . غياب الوظائف التّداولية والفشل في إدراك القوة التحقيقية للفعل اللّغوي.

3 . 3 . خلو الأفعال المستعملة من القصد.

3 . 4 . صعوبات انتقاء الأفعال اللّغوية المناسبة لمواقف التعبير والتواصل.

4 . 5 . انعدام التّسلسل في أفعال النّص.

اقتراح بعض الحلول

المبحث الرابع: البنية الفعلية والمقاصد التّواصلية في إنتاجات المتعلِّمين

تقديم: إنّ المكوِّن التّداولي حاجة أساسية لامتلاك المتعلِّم القدرة على الكشف عن مقاصد الخطابات التي يقرأها ويسمعها، ويلمّ بالمعنى الضّمني عند إنتاج وتأويل الخطابات التي تناسب سنّه ومستواه المعرفي. وقد أصبح التّعليم في المقاربات الحديثة مبنيًا على مبدأ النّفعية والوظيفية مما يفضي بمدرس اللّغة الفصحى إلى جعل تعليم هذه اللّغة يتمّ لأغرض نفعية وأداء وظائف اجتماعية ومهنية بالدّرجة الأولى، وتحقيق التّفاعل بين المتخاطبين بهذه اللّغة في المقامات التي تُستعمل فيها (رغم محدوديتها) وهذا بناءً على ما توصّل إليه الباحثون من أنّ الأولوية في التّواصل اللّساني تُعطى لـ«البنية التّداولية التي تقوم بتحريك التّصوّر لاختيار البنية والدّلالة (التّركيب) وفي نفس الآن تقوم بتحديد نوع القوة الإنجازية (خبر، استفهام، طلب) مع إجراء أنواع من التّحويلات على البنيات الأساسية، لاختيار نوع الأسلوب (حرفي مجازي) استجابة لملائمة ما يقال وما يكتب لمن يستمع أو يقرأ بناء على مقتضيات الملاءمة والإصابة»[1]، وقد أكّد أصحاب التّداولية المعرفية مرارا على فكرة الملاءمة بين الكلام ومقتضيات السياق.

وقد حاولنا من خلال متابعتنا لمجموعة من دروس التّعبير والتّوصل التي تمّ تقديمها ومناقشتها من طرف المدرس والتلّاميذ:

أوّلا: الكشف عن قدرات المتعلّمين على إنتاج أفعال كلامية في مواقف مناسبة.

ثانيا: استنتاج مدى فهمهم لفعل التواصل وإنتاجهم له (قدراتهم على التّبليغ عن المعنى المقصود).

ثالثا: التعرّف على مدى تمكنّهم من نقل مقاصدهم التّواصلية في أشكال لغوية مناسبة (أي ملائمة القول للهدف المقصود).

1 . وصف الأفعال اللّغوية الموظّفة باعتبارها وحدات نحوية: قبل تحليل طبيعة الأفعال اللّغوية الموظّفة من قِبل متعلّمي الصّف الخامس في تواصلاتهم وإنتاجاتهم الكتابية، نستهلّ هذا العنصر برصد وإحصاء الأفعال الواردة في تلك التعابير وتصنيفها حسب الأزمنة (ماض، مضارع، أمر) اِعْتناءً بالفعل كقسم من أقسام الكلام قبل الاعتناء به باعتباره وحدة أساسية للتّواصل

[1] - عبد السلام عشير، الكفاية التواصلية وتقنيات التعبير، ص 13.

الفعّال. ولمعرفة نسبة الأفعال المستعملة في التّعابير، أحصينا وحدات التّعبير كلّها، بعد ذلك أحصينا الأفعال الواردة في كلّ موضوع، ثمّ في المدوّنة كلّها، رغبة منّا في الكشف عن أنماط الجمل التي يوظّفها المتعلّمون بكثرة (جمل فعلية أم اسمية) إذ يؤثّر هذا الاستعمال في لغة المتعلّم، ورغبة في معرفة فئة الكلام التي يركز عليها المتعلّم في إظهار قدراته اللّغوية على التّعبير عن موقف أو رأي أو فكرة، أو ربط علاقات تواصلية مع الغير.

الأفعال في تعابير المتعلّمين:

موضوع التّعبير	عدد الأوراق	عدد الكلمات في تعابير كلّ موضوع.	عدد الأفعال في تعابير كل موضوع ونسبها المئوية	عدد الأسماء والحروف في تعابير كلّ موضوع ونسبها المئوية
فوائد الخضر والفواكه	23	1448	**217** **٪14,98**	1231 **٪85,01**
وصف شخص	23	2350	**301** **٪12,80**	2049 **٪87,19**
المحافظة على البيئة	20	2511	**189** **٪07,52**	2322 **٪92,47**
أهمية الشجرة	19	1709	**175** **٪10,23**	1534 **٪89,76**
الأصدقاء الثلاثة	21	1988	**428** **٪21,52**	1560 **٪78,47**
المجمــوع	106	10006	**1310** **٪13,09**	8696 **٪86,90**

الجدول رقم (11)

تكشف لنا قراءة هذا الجدول عن تفاوت ملحوظ في فئات الكلام المستعملة من قبل المتعلّمين لتحقيق أغراضهم التّعبيرية والتّواصلية، فهناك ارتفاع نسبة الأسماء والحروف إلى(**86,90٪**) وانخفاض ملحوظ لنسبة الأفعال مقارنة بالأسماء والحروف إلى (**13,09٪**) ويمكن تفسير هذا

التّفاوت بميل المتعلّمين أكثر إلى الأسماء في استعمالاتهم، مع التّركيز على الجمل الاسمية أكثر إذ تكاد بعض التّعابير أن تخلو من الأفعال تماما.

لقد أكّدت الدّراسات المنجزة حول تطوّر عملية الاكتساب اللّغوي عند الطّفل أنّ الأفعال والرّوابط النّحوية هي ثاني شيء يكتسبه الطّفل بعد اكتساب الأسماء، وأنّ الطّفل يواجه تحدّيات وهو يحاول اكتساب الأفعال، فيكتسب بسهولة الأسماء الدّالة على المحسوسات، ويصعب عليه استيعاب دلالة أسماء المجردات، ويجد صعوبة أكثر حينما يتعلق الأمر بالتعرّف على زمن الحديث أو تحديده بدقة. والسّبب في استيعاب الطّفل دلالات أسماء المحسوسات بسرعة هو أنّه يسهُل عليه ملاحظتها بصورة مباشرة، في حين إنّه يجد صعوبة في الرّبط بين الفعل الجديد الذي لم يكن يعرفه ومختلف المعاني التي يمكن أن يحملها ذلك الفعل. وقد أثبتت الدّراسات أيضا[1] أنّ اللّغة التي يطوّرها الطّفل خلال السّنوات الثّلاثة الأولى من عمره تحتوي على عدد قليل جدا من الأفعال والحروف وتكون غنية جدا بالأسماء، والعدد القليل من الأفعال التي يتمّ اكتسابها يتمثل في أفعال ذات دلالات مباشرة في محيطه. كما يرجع بعض الباحثين الأسباب في تأخّر اكتساب الطّفل لفئة الفعل إلى الصعوبة النّسبية في إمكانية تحقيق المواءمة بين الدّال والمدلول في حال الأفعال مقارنة بالأسماء، وكذلك لكون الفعل في اللّغة العربية يعبّر عن تمام الحدث، وقد يشير إلى زمانه فيصعب على الطّفل الاستدلال على معانيه بالتّركيز على معطيات السّياق فقط، لأنّ للقواعد اللّغوية، والتي لم يكتسبها الطفل بعد، دورا هاما في تحديد دلالات الألفاظ[2]. وعليه فإنّ اكتساب الأفعال سيتحقّق شيئا فشيئا مع مرور الزّمن وعند الشّروع في اكتساب التّراكيب النّحوية والصّرفية والاكتساب الضّمني للخصائص اللّغوية لقواعد الجملة وقواعد الخطاب.

وبناءً على ما سبق، يمكن تطبيق نتائج عملية اكتساب لغة المحيط على عملية تعلّم لغة المدرسة، وقد استدلّت أعمال المعرفيّين، على رأسهم النّفساني جان بياجي، على أنّ الطّفل (المتعلّم) الذي يتراوح سنه بين سبع (7) سنوات واثنتي عشرة (12) سنة (وهي وضعية المتعلّمين الذين حلِّلت تعابيرهم) لا يزال يفكّر تفكيرا منطقيا محسوسا، وبالتالي نفترض أنّ متعلّم هذه المرحلة لا يستوعب إلاّ الأفعال المرتبطة بالعلاقات المادية الواضحة بين الفاعل والمفعول الدّلاليين، وهذا ما كشف عنه بالفعل تحليل إنتاجات المتعلّمين، إذ نجد هؤلاء يكرّرون الأفعال مثل (قال، أخذ ذهب، عمل، أكل، طبخ، ورجع، قطع، مرض، انتظر...) وحتى الفعل (عمل) الذي يعبر عن علاقة مادية واضحة ويسهُل ملاحظة مدلولاته، فقد تخلّل استعماله ثغرات كثيرة، إذ وجد المتعلّمون

[1] . نجد التفاصيل عند: علاء الجبالي، لغة الطفل العربي (دراسة في اكتساب اللغة وتطوّرها) ص 111، 112.

[2] . نجد التفاصيل: في المرجع نفسه، ص 113، 116.

صعوبات في توظيفه توظيفا يحقق التّلاؤم بين هذا الفعل (والذي تكرّر في معظم التّعابير) والمدلولات التي يرغبون في التّعبير عنها بهذا الفعل.

وقد أفضت نتائج تحليل المدوّنة إلى أنّ نسبة الأسماء في تعابير المتعلّمين تفوق نسبة الأفعال، بالرّغم من أنّ الطّفل في المستوى المذكور ميّال إلى الحركة والنّشاط والحيوية، وهذه الأخيرة هي من ابرز سمات الفعل. وقد كشف الجدول السّابق عن وجود تفاوت في نسب الأفعال من موضوع لأخر، بل حتى في تعابير الموضوع ذاته، إذ لا يزيد عدد الأفعال في بعض التّعابير عن ثلاثة كما يتّضح ذلك في النموذج التالي: *(برتقال فاكه مفيدة وغني بالفتمين، وهي لذيذ وهي علاج واحد بعض الأمراض مثل مرض الزكام. إذا أكلت سبانخ أو عطس من أفضل أن تزيد برتقال أو عصير بالبرتقال لأنّ بالبرتقال عني بلفتمين، وفتمين، يذوب الحديد وهاذا الحديد مفيد الصحة الجسم الإنسان). وهناك تعابير تتضمن فقط جملا اسمية، وتخلو من الأفعال تماما، ويظهر ذلك في النّموذج التالي: * (للسبانخ فوائد كثيرة منها عدم فقدان الدّم. غنية بالحديد والفيتامينات إنّما طبيعية ومفيدة لجسم الإنسان وهي طبق تقليدي لذيذ ونافع لصحّتنا وأجسامنا وطرق طهيه مختلفة وكثيرة وهي من الخضروات المفضلة لدي ومن المستحسن عدم الإفراط في تناولنا لها. والسبانخ من الخضروات الضرورية في حياتنا والمفيدة لنا. وهي طبق علميٌّ).

وقد تمّ تصنيف الأفعال المستخدمة من طرف المتعلّمين وفق الزمن (ماضي، مضارع، أمر) وذلك سيساعدنا على تصنيف الأفعال اللّغوية إلى فئات.

تصنيف الأفعال حسب الزمن:

الموضوع	الأفعال الماضية	الأفعال المضارعة	أفعال الأمر
فوائد الخضر والفواكه	65	151	01
وصف شخص	181	119	01
المحافظة على البيئة	32	157	00
أهمية الشجرة وفوائدها	17	158	00
تلخيص نص الأصدقاء الثلاثة	237	191	00
المجمـــــــوع	534	774	02
نسبـــها المئـــــوية	**٪40,76**	**٪59,08**	**٪0,15**

جدول رقم (12)

يوضّح الجدول (12) تفاوتا في استعمال الأفعال في الأزمنة الثّلاثة وندرة أفعال الأمر، حيث ورد فعالان في المدونة كلّها بنسبة (**0,15**٪). لقد اعتمد المتعلّمون في تعابيرهم عن الحقائق والأحداث المرتبطة بالموضوعات التي كتبوا فيها الأفعال الماضية والمضارعة وبنسبتين متقاربتين، نسبة الأفعال المضارعة (**59,08**٪) والأفعال الماضية (**40,76**٪)، ويظهر أنهّ بالرغم من تركيز المناهج التّعليمية أكثر، مع المبتدئين، على الأفعال الماضية وعلى صيغة (فَعَلَ) كونها بسيطة ومستعملة بكثرة في الاتصالات العادية، إلاّ أنّ هؤلاء يميلون أكثر إلى الأفعال المضارعة كونها أكثر وظيفية وأنسب للتّعبير عن الأحداث الجارية، بالإضافة إلى ما تتّسم به من الحركة والنشاط. وطالما يكرّر متعلّم ما فعلا معيّنا عدة مرات في التّعبير الواحد، كما نجد أفعالا قد تكرّرت من قبل جميع المتعلّمين الذين كتبوا في الموضوع ذاته، وهذا ما سجلناه بخصوص الفعل (يعمل) والذي تكرّر على الأقل مرتين في كلّ تعبير دون أن يتحكّم المتعلّمون في دلالات هذا الفعل. ويمكن توضيح ذلك بالنموذج التالي:

* (... نأخذ العدس نغسله ثمّ نعمل في إناء كبير نعمل فيه الطماطم والبصل ونعمل أيضا فلفول أسود وفلفول أحمر ونعمل الماء ثمّ نعمله في الفرن...).

. نموذج آخر عن تكرار الفعل (قال) ولم يفِد ذلك التّكرار بل هو مجرد حشو:

* (... وذهب عصام إلى الدّار ووجد أمّه عملةْ سبانخ بلحمص وقال عصام لماذا عملةِ سبانخ بلحمص وقال عصام أنتِ تعرفين لا أحب سبانخ بلحمص وقال عصام يا أمِ سأذهب أنا مع ابن عمي إلى دار خالتِ).

ونخلص ممّا سبق إلى أنّ متعلّم الصّف الخامس يوظّف في تعابيره واتصالاته باللّغة الفصحى الأسماء أكثر من الأفعال، وهذا يتناقض تماما مع طبيعة الطّفل، فهو ميّالا إلى النّشاط والحركة وهذا ما أضفي على إنتاجاتهم نوعا من السّكون وانعدام التّفاعل مع الموضوعات المعالجة. ويُعدّ ميل المتعلّم إلى التّعبير بالأسماء والجمل الاسمية أسلوبا من أساليب تجنّب الأخطاء التي يكون سببها الرئيس هو انعدام القدرة على الاستدلال على معاني الأفعال، والافتقار إلى الدقّة في تحديد زمن الحديث.

إنّ ما سبق ذكره هو إشارة مختصرة إلى الأفعال الواردة في تعابير المتعلّمين باعتبارها وحدات لغوية تمّ تصنيفها تصنيفا نحويا (Verbes). وفيما يلي سنتناول الأفعال باعتبارها وحدات تداولية (Actes) حيث لا نكتفي بالنّظر في البنية الشّكلية للفعل ومضمونه النّحوي، بل نحاول البحث عن

غرضه التّداولي والقصد التّواصلي الذي يثير إصدار هذا الفعل، ومدى استجابة هذا الأخير وهو موظف في سياق التّعبير للمعايير التّداولية التي تضبط المعنى الاستعمالي لوحدات اللّغة.

2 . طبيعة الأفعال اللّغوية التي وظّفها المتعلّمون: يعتبر نشاط التّعبير والتّواصل أداة مهمة يكتسب المتعلّم من خلالها استراتيجيات التّواصل وطريقة استعمال اللّغة لغرض الإفصاح عن نواياه والتعوّد على استعمال لغة المدرسة للتّفاعل مع الغير في المواقف التي تقتضي هذا الاستعمال وذلك باعتبار الجمل وتراكيب الخطابات التي يتلقاها أو ينتجها أفعالا تملك القدرة على تحقيق أهداف تواصلية. وتُعتبر الأفعال اللّغوية إستراتيجية مهمة يعتمدها المتكلّم أو الكاتب في تواصلاته وتبادلاته، ويستغّل المدرِّس نشاط التّعبير والتّواصل ليدرّب المتعلّمين على استخدام مختلف الأفعال jاللّغوية للإفصاح عن أفكارهم والإبلاغ عن مقاصدهم وربط العلاقات مع الغير من خلال مختلف الأساليب والأدوات التي وضعتها الفصحى تحت تصرّفهم، لذلك فإنّه لا شكّ من أنّ الخطابات الشفوية والمكتوبة التي ينتجها متعلّم الصّف الخامس لا تتضمّن جوانب لغوية (نحوية ودلالية) فحسب، بل تفصح عن مقاصد تداولية أيضا.

وبديهيّ أن يكون التغيير الطارئ على المنظومة التّعليمية بمدارسنا قد استغلّ الجديد في الدّراسات اللّسانية، لاسيما نظرية أفعال الكلام والتي تسهر على إثبات الدّور الفعّال للّغة في حياة الفرد والمجتمع. وفي محاولةٍ منّا لتصنيف الأفعال اللّغوية التي منحتها المناهج التعليمية للمتعلّم خلال السنوات الخمسة التي قضاها بالمدرسة الابتدائية، ركّزنا على نموذج سيرل، كون هذا الأخير يتضمّن عددا محصورا وعالميا من فئات الأفعال المستعملة في التّواصل، ومصنّفة على أساس هدفها الإنجازي، إلى خمس فئات أساسية، وهي:

. التقريريات (أو التأكيدات) / والطلبيات (أو الأمريات) / والتعبيريات (أو الإفصاحيات) / والوعديات (أو الالزاميات) / والتصريحيات (أو الإعلانيات).

وهذه الفئات من الأفعال (شرحناها في القسم النّظري) تتضمّنها جميع اللّغات العالمية، وتُعتبر أساسية في التّعبير والتّواصل، لذا ينبغي: **أولا** . أن تندرج ضمن المحتويات التّعليمية؛ **ثانيا** . أن تَبرُز في تعابير المتعلّمين.

وقد اقتصرنا في هذا التّصنيف على الموضوعات الأربعة الأولى، واستغنينا عن الموضوع الخامس (تلخيص نص: الأصدقاء الثّلاثة) لأنّ الأفعال اللّغوية الواردة في إنتاجات المتعلّمين الذين كتبوا في هذا الموضوع ليست من إبداعهم الخاص، بل هي تكرار حرفي للأفعال الواردة في النّص الملخّص، وكان النّص الأصلي عبارة عن حوار جارٍ بين ثلاثة أصدقاء وشيخ عجوز، وقد نقل المتعلّمون، في تلخيصاتهم، الأفعال اللّغوية والتّفاصيل المصاحبة لها كما هي، فلا جدوى من

تصنيفها، لأنّ الغرض من التّصنيف هو الكشف عن قدرات المتعلّمين على استعمال اللّغة والتّنويع في الأفعال اللّغوية، وقدرتهم على جعل اللّغة تُعبر عن الوقائع والأحداث، أو بالأحرى جعل اللّغة شيئا يتمّ إنجازه في سياقات فعلية.

الأفعال اللغوية في تعابير المتعلّمين:

الموضوعات	**التقريريات** عددها ونسبتها	**الطلبيات** عددها ونسبتها	**التعبيريات** عددها ونسبتها	**الوعديات** عددها ونسبتها	**الإفصاحيات** عددها ونسبتها	**المجموع**
فوائد الخضر والفواكه	189	19	11	03	01	223
وصف شخص	343	02	36	02	لا شيء	381
المحافظة على البيئة	198	49	لا شيء	لا شيء	لا شيء	247
أهمية الشجرة	247	12	01	لا شيء	02	262

جدول رقم (13)

انطلاقا من النتائج المبيّنة في الجدول (13) يمكن تمييز فئتين من الأفعال تكثر في استعمالات المتعلّمين، لكن بتفاوت كبير جدا، وهما التقريريات (التأكيديات) بنسبة (**87,78**٪)، والطلبيات (أو الأمريات) بنسبة (**07,37**٪). أمّا الفئات الأخرى فلا يمكن إدراجها ضمن استعمالات المتعلّمين لأنّ نسبتها ضئيلة جدا، إذ بلغت نسبة التّعبيريات (**04,13**٪)، والوعديات (**0,45**٪) والإفصاحيات (**0,27**٪).

لقد حظيت الأفعال الدّالة على التّقرير والتّأكيد بالمرتبة الأولى في استعمالات المتعلّمين وتكاد تشكّل الصنف الوحيد الذي سيطر على إنتاجاتهم الكتابية، ويُعتبر هذا الصّنف من الأفعال اللّغوية الوسيلة الأولى لتعبير متعلّم الصّف الخامس عن أفكاره ووجهات نظره ومواقفه من بعض الحقائق، ويتحدّد غرض هذا الصنف من الأفعال، من المنظور التّداولي، في التّقرير والإثبات والإخبار والوصف، ويتطابق فيها الفعل مع العالم.

وقد أحصينا من تعابير الموضوعات الأربعة (باستثناء الموضوع الأخير) تسعمائة وسبعة وسبعين (977) فعلا لغويا من صنف التقريريات، وهو الصّنف الغالب عن بقية الأصناف، وجاء

معظم هذه الأفعال في تراكيب اسمية غرضها التّقرير والإخبار، وتراكيب أخرى فعلية تحتوي إما على أفعال ماضية والتي تمّ تحديدها في الأعلى، عددها خمسمائة وأربعة وثلاثون (534) فعلا أو أفعال مضارعة وعددها سبعمائة وأربعة وسبعون (774) فعلا، وأغلبية هذه الأفعال عبارة عن ملفوظات تقريرية تدلّ على التّقرير والوصف والإثبات. وقد ورد فعلان أمريان؛ الأول في الملفوظ اللّغوي (قلتُ لِأُمي: أعطيني آكل) قوته الإنجازية هي الأمر، وغرضه هو الطلب. والثّاني ورد في الملفوظ التالي: (تعَالِي* إلى هنا مباشرة) قوته الإنجازية هي الأمر وغرضه هو الالتماس.

لعلّ أهم قضية ملفتة للانتباه في المدوّنة هو افتقار هذه الأخيرة إلى تنوّع في المعاني التّداولية للأفعال، إذ نجد التّقريريات هو الصّنف الغالب، تليه الأمريات، أمّا الأصناف الأخرى فهي قليلة جدا ونجد الغلبة للتّراكيب الاسمية عن الفعلية، دلالتها هو التّقرير والإخبار، مع ورود تراكيب فعلية (ماضية ومضارعة) معظمها أيضا دال على الوصف والإخبار والتقرير.

. **ومن الأفعال الدّال على التقرير والوصف والإثبات في المدونة ما يلي:**

*(كان عصام لا يحب السَّبانخ) / (قال عصام أنت تعرفين لا أحب السبانخ) / (خرجت من المدرسة... ذهبت إلى البيت وجدت أمي حضرت وجبة غذائية) /

*(الفيتامين يذيب الحديد)) / (السبانخ يقي الأجسامنا من الأمراض) / (أردت الذهاب إلى الطبيب) / (عندما وصلنا انتظرنا دورنا بحماس) / (كنت مريضة وأخذتني أمي إلى العيادة) / (أمي تسهر من أجلي وتغذيني) / (هذا التلوثات يظر الإنسان وتموت الحيوانات) / (الإنسان يعمل أشياء كثيرة مضرة للبيئة) / (نعمل مصفات للهواء) / (تسربَ من السفينة البنزل) / (اختنق كثير من السمك بسببه) / (الشجرة تكسو الطبيعة) / (تصفي الجو) / (تغذينا بثمارها) / (تمنع زحف الرمال) / (خصصنا يوم عالمي له) / (خلقها الله تعالى) /... الخ.

*(يجب غرس الأشجار) / (يجب أن تأكلوا خمسة فواكه في اليوم) / (يجب أن نحافظ على البيئة)... هذه الأخيرة ملفوظات تقريرية غرضها الإنجازي هو النّصح والإرشاد.

. نماذج عن الطلبيات:

<u>الاستفهام</u>:

* (قال عصام: لماذا عملت سبانخ بلحمص؟) استفهام غرضه اللّوم.

* (قلت لأمي: ما هي فوائد السبانخ؟) استفهام غرضه السؤال (الاستفسار)، تنطبق فيه القوة لإنجازية على المحتوى القضوي.

* يوجد في هذا التركيب خطأ، والصّواب هو (تعال إلى هنا مباشرة)

الأمر:

* (قلت لأمي: أعطيني آكل السبانخ) / (يا ابنتي إذا أصابك شيئا تعَالِي إلى هنا مباشرة).

النصح:

* (عند الانتهاء من أكل المأكولات الثقيلة أنصحكم بأكل البرتقال بعدها لتذوب ذلك العدس). وهو فعل إنجازي صريح (أولي).

*(أنصحكم بالمحافظة على الأشجار). فعل صريح (أولي).

. نماذج عن التّعبيريات:

*(تعجبني السبانخ بالحمص) / (لا أحب السبانخ بالحمص) / (البرتقال فاكهة تعجبني وأحبّه) / (أنا أحبّ الشجرة) / (اوجعتني ضرسي) / (أعاني من الزكام) / (أشكرك على عملك) / (يدعو لهم بصحة والعافية) / (يدعو لنا بالشفاء) / (أنا حقا أفتخر بهذا الطبيب) / (كنت مسرورا قبل دخول إلى القسم). (فهو حقا طبيب بارع) / (سبانخ بالحمص! سبانخ بالحمص!) / (ما أجمل هذا الطبيب وما أروعه!) / (ما ألطف هذا الطبيب!) / (ما أحسن دقة فحصه!) / (ما أروع كيفية استقباله للمرضى!) / (ما أروع هذه المعلمة!) / (ما ألطف أمي!) / (يا لها من أمّ حنونة ترعى أولادها!) / (ما أحلى هذا الطبيب!)... الخ.

. نماذج عن الوعديات:

*(لن أنسى هذه الزيارة) / (سأذكرها دائما). وهي أفعال إنجازية غير صريحة.

. نموذج عن الإفصاحيات:

*(وجعلنا لها عيدا يحتفل به كلّ العالم يوم 21 مارس).

ومن الأفعال اللّغوية التي تتضمن أفعالا ماضية تدلّ على المستقبل وتحمل أغراضا تداولية؛ الفعل اللّغوي التالي: **(إذا أكلت سبانخ من أفضل أن تزيد البرتقال)** حيث جعلت "إذا" الفعل الماضي (أكلت) دالا على المستقبل، والقوة الإنجازية للفعل السابق تتمثّل في التقرير وغرضه هو النصح والإرشاد، إذ ينوي المتعلّم تقديم نصيحة (بطريقة غير صريحة) لقارئ تعبيره، كأنّه يقول: (أنصحك بأكل البرتقال بعدما تتناول السّبانخ ليذوب الحديد الذي تحتويه هذه الأخيرة) وكان هدف المتعلِّم هو التَّأثير في المتلقّي، ونجده يسند هذا الفعل إلى ضمير يحيل على المخاطب المفرد **(إذا أكلتَ)** فهو يتصوّر وجود مخاطَب وينصحه بقيام بفعل معيّن، هذا دليل على حيوية المتعلّم وتفاعله مع الموضوع ورّغبته في التأثير على الغير، وهذا ما تهدف التّداولية إلى الكشف عنه من خلال دراستها للّغة في الاستعمال، لكن مثل هذه الأفعال نادر في المدوّنة، بالرغم من أنّ طبيعة موضوع **(فوائد الخضر والفواكه)** تقتضي التّفاعل التّواصلي الذي يَبرُز من خلال إرشاد الغير ونصحهم

وتقديم حجج لإقناعهم والتّأثير فيهم، كأن يقنع المتعلّم أقرانه بأهمية تناول الخضر والفواكه، مع العلم أنّ هؤلاء لا يميلون كثيرا إلى تناول مثل هذه الأغذية (الخضر مثلا) رغم أهميتها لصحّة الجسم وقوّته ونموه.

وانطلاقا ممّا سبق، فإنّ الوحدات اللّغوية التي يمتلكها المتعلّم، والطّريقة التي يوظّف بها هذه الوحدات لا تشكّل أدوات فعّالة جديرة بإشباع حاجاته على التّعبير والتّواصل، لأنّه لا يتّعامل مع اللّغة باعتبارها أفعالا تحقيقية ذات أنماط مختلفة باختلاف السّياقات والمواقف كـ: النّهي، الإرشاد التّحذير، اللّوم، الوعد، الإثبات، الأمر، التّمني، الاستفسار... الخ، وأنّ المشكلات التي تتخلّل لغة المتعلّمين من هذا الجانب كثيرة، يمكن ذكر أهمها في ما يلي.

3 . بعض مشكلات استعمال الأفعال اللّغوية من قبل متعلّمي السّنة الخامسة:

من المشكلات التي يواجهها المتعلّمون في استعمال أفعال اللّغة العربية في تعابيرهم وتواصلاتهم نجد:

3 . 1 . سيطرة النّمط التّقريري الإخباري على إنتاجات المتعلّمين: لقد حظيت التّقريريات في الإنتاجات المحلّلة باستعمال أكثر، وذلك مقارنة بالطّلبيات والتّعبيريات وبقية الأفعال اللّغوية وتتضمّن التّقريريات المستخدمة الوصف والخبر والتأكيد، وتتطابق فيها الكلمات مع العالم، ولكن رغم أهمية الخبر في تبليغ الرّسالة وتحقيق التّفاعل بين المتخاطبين، إلاّ أنّ طبيعة الموضوعات المعالجة (باستثناء الموضوع الخاص بوصف شخص) لا تقتضي التّركيز على الوصف والتقرير فحسب، كما أنّ أفعال التّقرير المستعملة لا تحمل وظائف أخرى مخالفة للمعنى الحرفي للتراكيب التي صيغت وِفْقَها تلك الأفعال. وبالرغم من التنوّع الذي تضمّه مقرّرات اللّغة العربية الفصحى في مراحل التّعليم الابتدائي في أساليب اللّغة الفصحى (الخبر والإنشاء) لاسيما نصوص القراءة التي تشكل منبعا أساسيا يستقي منه المتعلّم أفعال الخطاب بكلّ أنواعها وفئاتها، لكن اللّغة التي امتلكها تبقى لغة التّقرير والإخبار والوصف وليس إلاّ، حيث تتسم الإنتاجات المحلّلة بالسّكون الملفت للانتباه، تطغى عليها الأسماء والجمل الاسمية التي تحمل، في عموميتها، وظيفة الإخبار وتقرير الحقائق، وكأنّ اللّغة وُجدت لغرض التّقرير والوصف، في حين إنّ هذه الظاهرة شيء نفعله في مواقف، وننقل عبره المقاصد، ونؤثر بفضله على الغير، وننشئ بفضله علاقات اجتماعية... إلى غير ذلك من الوظائف التي لا تتحقق بمجرّد الوصف والإخبار والتقرير. وبديهي أنّ المتعلّم يملك القدرة على فعل ذلك باللّغة الفصحى مثلما يفعل ذلك بلغته الأم للتّعبير عن الرأي، أو للاستفسار عن شيء، أو اللّوم، أو المجادلة، أو الإعلان عن أمور عدة... الخ، إلاّ أنّ مناهج تعليم الفصحى لم تعوّده توظيف هذه اللّغة خارج حدود الوصف والسّرد والتّقرير، حيث بدا المتعلّمون، من خلال

إنتاجاتهم، كأنّهم آلات مبرمجة لإنتاج جمل خبرية تقريرية وصفية، وحتى ما ورد من هذا الصّنف من الجمل فهو لا يلبّي الغرض المنشود، فمنه ما لم يُصَغ صياغة سليمة ومنه ما لا يستجيب للمعايير التّداولية التي تضبط استعمال الأفعال اللّغوية الدّالة على التّقرير والإخبار.

3 . 2 . غياب الوظائف التّداولية والفشل في إدراك القوة التحقيقية للفعل اللّغوي: يدلّنا تحليل إنتاجات المتعلّمين على أنّ مناهج تعليم الفصحى بمدارسنا تجهل المعاني الوظيفية لأساليب الفصحى، وانجرّ عن ذلك عجز المتعلّمين عن الاستعمال الوظيفي للتّراكيب اللّغوية في سياقات تُبرز لتلك التراكيب قدرتَها على أداء وظائف مختلفة (حسب المواقف) وتجعل منها أفعالا إنجازية حيث إنّ ما يقوم به المتعلّمون هو مجرّد ترتيب خطي على محور التّركيب للعناصر وفق العلاقات اللّغوية، إلاّ أنّه كثيرا ما تختفي وراء التّرتيب الخطّي علاقات غير تركيبية بين الوظائف التّواصلية للتّعابير والنّصوص، لذلك لا قيمة للأشكال اللّغوية في تعليم اللّغة إلاّ بارتباطها بالأفعال اللّغوية التي تتيح لهذه الأشكال تحقّقها، وبالتالي، فإنّ إدراك الوظائف ينبغي أن يندرج ضمن البناء المعرفي للمتعلّم. ويرتبط غياب الوظائف في تعابير المتعلّمين بعدم تزويد هؤلاء بلوائح من الأفعال التي تَضْمَنُ لهم التّواصل، واقتصار المناهج على أساليب الوصف والسّرد، ففي هذه الأخيرة تكثر أفعال التّلفظ العامة (التقريريات والوصفيات والتأكيدات) والتي يكون تأثيرها وفاعليتها أقل من بقية الأفعال، خاصة أنّ هذا الصّنف من الملفوظات يكثر شيوعه وتوزيعه في النّصوص القرائية والموضوعات التي يدور حولها النّقاش في حصص التّعبير، لذا يستحكمه المتعلّم أكثر من بقية الأنماط، وتكاد رسائلهم الكتابية أن تخلو من وظائف تعبيرية أخرى (التّعبيريات، إفصاحيات طلبيات...).

إنّ اللّغة، كما يقرّ التّداوليّون، هي أفعال إنجازية تؤدّي أغراضا ووظائف مختلفة لا تنحصر في الوصف والتقرير، لكن نظرا لكون مدرّسي اللّغة العربية بمدارسنا الابتدائية يعيشون على منأى التطورات الحاصلة في الدّراسات اللّغوية، نجدهم يركزون، في تدريس التّعبير والتّواصل، على قدرة التّلاميذ على انجاز جمل صحيحة لغويا (أي فعل القول) دون العناية بوظائفها في السّياقات المختلفة، ويكتفون بتدريبهم على المحتوى القضوي للفعل اللّغوي، ويهملون (أو ربما يجهلون) القوة الإنجازية فيه، وقد نتج عن ذلك عجز المتعلّمين عن التّعبير عن القضية ذاتها بأفعال لغوية مختلفة باختلاف القوة الإنجازية في كلّ حالة من الحالات التي تُقدّم فيها القضية، وذلك كما يلي:

. تَناولْ السّبانِخَ بالحِمْصِ!

. يجب أنْ تَتَناولَ السّبانخ بالحمصِ.

. أَرْجُو أنْ تَتناوَلَ السّبانخَ بالحمصِ.

. ألاَ تتناولُ السّبانخَ بالحِمصِ؟

هذه الأفعال كلّها تشترك في القضية وتختلف في القوة الإنجازية، فالقوة الإنجازية في الفعل الأول هي الأمر، وفي الثاني هي التقرير، في الثالث التّمني، وفي الرّابع استفهام، وغرضها كلّها هو الطّلب.

وإذا كانت اللّغة ليست للإخبار ونقل المعارف فحسب، بل وسيلة للتّأثير الاجتماعي على الغير عن طريق الأفعال اللّغوية الإنجازية، ينبغي تحويل الاهتمام من الشّكل إلى الوظيفة، ومن البنيات إلى الأفعال اللّغوية، وجعل المواد التّعليمية، كما يقرّ الدّيداكتيكيون، «تُصمّم على هيئة مجموعة من الوظائف اللّغوية المختلفة كالوصف والوعد والوعيد والشّكر والتوسّل والسّخرية والتّعويض والاعتذار والأمر والنّهي واللّوم والتّعجيز...»[1]، وذلك بتركيز طريقة التّعليم على الوظائف التي يحقّقها إنجاز هذه الأفعال (التّعبير عن الرّفض، أو الرّضا، أو تقديم خدمة، أو أمر...). ومنه ينبغي أن يدرك المدرس:

. **أوّلا** . أنّ الوظائف (أي التوسل، التّمني، الأمر، الطلب، الرجاء، اللّوم...) تَرِد غالبا في الخطابات على شكل أفعال لغوية غير مباشرة (كأن يدلّ التّقرير مثلا على الطلب، أو الرجاء، أو الأمر،...) فيكون لتركيب ما وظائف متعدّدة، تختلف باختلاف السّياق الذي يرد فيه ذلك التّركيب فقد نقصد به في سياق ما الرّفض، وفي سياق آخر اللّوم، وفي سياق ثالث التعجّب... الخ، وهذا ما ينبغي ترسيخه في فكر المتعلّم.

. **ثانيا** . يمكن أن نعكس القضية السّابقة، حيث قد تأتي في الخطاب ملفوظات ذات قوى إنجازية متنوّعة (أمر، طلب، شكر توسّل...) لكنها تشترك في القضية، يعني أنّ التراكيب تكون متنوّعة لكن وظيفتها التّداولية هي واحدة، كأن نعبّر عن الطّلب بالأمر، أو التعجّب، أو الإثبات...

إنّ إنتاجات المتعلّمين لا تتضمّن لا تنوّعا في الوظائف تكون قد وردت في صيغة لغوية واحدة، وبالتالي نفسّر بها هيمنة التّقريريات، ولا تنوّعا في القوى الإنجازية لقضية واحد تَبرُزُ من خلال ذلك قدرات المتعلّمين على التّنويع في أساليب الفصحى (الخبر والإنشاء) فهي عبارة عن ملفوظات تقريرية معظمها يخلو من الوظائف التّداولية، والكثير منها يفتقر إلى شرط الصدق. ومن هنا، فإنّ أهمية التّركيب النّحوي (فعل القول) تكمن في إضافة فكرة الفعل الذي ننوي إنجازه (أو الذي أُنجز بالفعل) فما ينبغي تدريب الطّفل عليه هو القوة الإنجازية للقول وليس فقط المحتوى القضوي (الإخباري) له.

[1] ـ محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربية لغة حيّة؟ ص 40.

وقد حصرنا من تسعمائة وأحد وأربعين (941) فعلا لغويّا إخباريّا (ومنها ما يفيد الوصف وما يفيد التّقرير) ثلاثة عشر(13) فعلا لغويا فقط تمكَّن أصحابها من الضّمّ فيها بين المحتوى القضوي والقوة الإنجازية، أمّا بقية الأفعال التقريرية فكلّها ملفوظات قولية، ذات محتوى قضوي، خالية من القوة الإنجازية، وتؤدي المعنى الحرفي فقط.

ونقدّم في ما يلي نماذج حول العدد القليل من الأفعال الإنجازية الموظّفة من قبل المتعلّمين:

أ . نماذج حول الأفعال غير المباشرة (الضّمنية) والتي يعني بها سيرل الأفعال التي يَقصُد منها المتكلّمُ شيئًا ما غير المعاني الحرفية لها، وهو المسْكوت عنه من الكلام، والقوّة الإنجازية لهذه الأفعال هي التقرير والتأكيد، وأغراضها التداولية متنوعة ومختلفة عن المحتوى القضوي وتتمثّل في ما يلي:

* (رأيت أمي تعمل السبانخ بالحمص ثمّ قلت لها: أنا لا أحب السبانخ بالحمص) فالملفوظ: **(أنا لا أحبّ السبانخ بالحمص)** ملفوظ تقريري غير مباشر يحيل على معنى مضمر، قوتُه الإنجازية هو التقرير والإخبار، وغرضه التّداولي هو الرّفض، حيث لو وظّف المتعلّم فعلا لغويا مباشرا لكان ملفوظه كما يلي: (أنا أرفض أكْلَ السّبانخ بالحمص لأنّني لا أحبّها).

* (أنت تعرفين لا أحب سبانخ بلحمص) ملفوظ وصفي تقريري غرضه التّداولي هو اللّوم والعتاب، إذ يلوم المتكلّم أمّه كونها قد أعدّت وجبة غذائية وعيّنة وهي تدرك أنّ ابنها لا يحب تناولها.

*(إنّ الشجرة مهمة في الحياة) ملفوظ تقريري تأكيدي، غرضه التّوجيه والإرشاد إلى الحفاظ على الشجرة.

* (إنّ الإنسان يفعل أشياء كثيرة للبيئة مثل قطع الأشجار وإحراق الأغبات وتلويث البحار). ملفوظ تقريري إثباتي، قوته الإنجازية هي الإخبار، وغرضه هو الشكوى (القصد مضمر) حيث يشكو المتكلّم ممّا يسببه الإنسان للبيئة من أفعال الخراب وتلويث البحار.

* (إنّ سلامة البيئة تعني سلامة الكائنات الحية) ملفوظ إثباتي تقريري، قوته الإنجازية هي الإخبار وغرضه هو الالتماس، يحيل المتعلّم بملفوظه على الأخطار التي يسببها تلوّث البيئة للكائنات، ويدعو النّاس إلى الحفاظ عليها، مستعملا أسلوبا غير مباشر وذلك من خلال تأكيده أنّ سلامة الكائنات الحيّة وانتعاشها متعلقان بالعنصر الحيوي والضروري وهو البيئة، والفعل التأثيري فيه هو جعل المتلقي يوجّه اهتماماته إلى البيئة ويعمل من أجل حمايتها.

* (التلوث الطبيعي سببه الغازات المنبعثة من المصانع فيسبب الاختناق، والأمراض الصدرية كالربو والحساسية). ملفوظ تقريري، قوته الإنجازية الإخبار، وغرضه التّداولي هو التّنبيه والتّحذير،

يسعى المتعلّم من خلال هذا الفعل إلى إحداث تأثير على الغير، فيُنبّه المخاطَب إلى أسباب التلوّث ويحذّره من الأخطار التي تنجرّ عن تراكم غازات المصانع، أملا في البحث عن الحلول اللاّزمة للمشكلة.

عرضنا في ما سبق بعض النّماذج عن العدد القليل من الأفعال التي نجح المتعلّمون، نوعا ما، في التّوافق فيها بين المضامين الإخبارية والقوة التحقيقية والأغراض التّداولية التي تحيل عليها هذه الأفعال بشكل غير صريح، حيث ترتبط عملية الإدراك والإنتاج المناسب للقوّة الإنجازية بالمعايير الثّقافية للمتعلّم، والمعارف التي يملكها حول العالم.

ب . نماذج حول الأفعال اللّغوية غير المباشرة ذات قوة إنجازية مختلفة عن التّقرير والإخبار: فقد ورد في المدونة كلّها فعلان إنجازيان ضمنيان، قوتهما الإنجازية تختلف عن التقرير والإخبار وهما:

* (وجد عصام أمّه عملت سبانخ بلحمص قال عصام لماذ عملت سبانخ بلحمص؟) فالملفوظ طلبي (من الطلبيات) قوته الإنجازية هو الاستفهام، وغرضه التّداولي هو اللّوم والعتاب، فصاحب الملفوظ السّابق لا يستفسر أمّه عن سبب تحضيرها للسّبانخ بالحمص، ولا ينتظر الجواب بنعم أو لا، بل يلومها عن إعدادها الوجبة التي لا يرغب في أكلها.

*(قلت لأمي: أعطيني آكل السبانخ) ملفوظ طلبي، قوته الإنجازية هي الأمر، وغرضه الالتماس أو الطلب، يطلب من الأم أن تقدّم له الطعام.

جـ . نماذج حول الأفعال اللّغوية الإنجازية المباشرة ذات قوة إنجازية تختلف عن التقرير وهي:

* (ما هي فوائد السّبانخ يا أمّي؟) وهو فعل أوّلي بمفهوم أوستين، لأنّ فعل الإنجاز فيه غير صريح وإذا صُرِّحَ به، فسيكون التّعبير كما يلي: (أنا أسألكِ عن فوائد السبانخ يا أمّي).

* (سأذكرها دائما) وهو وعد غير مصرّح به، ولو يتمّ التصريح به، سيكون الملفوظ كما يلي: (أنا أعدك بأنّني سأذكرها دائما).

* (أعطيني آكل السبانخ) هو طلب غير مصرّح به، ويكون التصريح به كما يلي: (أنا أطلب منكِ أن تعطي لي السبانخ).

* (لن أنسى هذه الزيارة) وهو وعد غير مصرّح به، لو يصرّح به المتعلّم، سيكون القول كما يلي: (أنا أعدك بأنني لن أنسى هذه الزيارة).

* (تعالِي إلى هنا مباشرة) أمر غرضه الالتماس، وإذا جاء هذا الالتماس بشكل صريح، يكون التعبير كما يلي: (أنا أطلب منك المجيء إلى هنا مباشرة).

د . نماذج عن الأفعال لإنجازية الثّانوية (الصريحة): وقد ردت أربعة (04) أفعال إنجازية صريحة في المدوّنة كلّها، وهي:

* (عند الانتهاء من أكل المأكولات الثقيلة أنصحكم بأكل البرتقال ليذوب ذلك العدس). تنطبق فيه القوة الإنجازية على المحتوى القضوي، وهي النّصح.

* (أنا أنصحكم بالمحافظة على الشجرة لأنها رئة المدينة وتصفي الجو). هناك تطابق بين القوة الإنجازية والفعل القضوي، وهي النّصح أيضا.

* (أشكرك على عملك). فعل تعبيري، وغرضه هو التعبير عن الشّكر والامتنان.

* (أنا أفتخر بهذا الطبيب). فعل تعبيري، غرضه التّعبير عن الافتخار والاعتزاز بذلك الطّبيب الماهر.

النّماذج السابقة تخصّ العدد القليل من الأفعال الإنجازية الواردة في التّعابير المحلّلة، أمّا بقية الأفعال (تراكيب فعلية ذات أفعال ماضية وأخرى مضارعة، وتراكيب اسمية) فهي خالية من القوة الإنجازية، بل ينطبق فيها الفعل على المحتوى القضوي، وغرضها هو الوصف والإخبار. فمعظم الأفعال اللّغوية الموظّفة هي أفعال غير إنجازية؛ تفتقر إلى شروط الإنجاز، وهي من حيث الصيغة تُشبه التراكيب التالية:

. (أمِّي عملتْ سبانخِ بالحمصِ).

. (في يَوْمٍ من الأيّامِ خرجتُ من المدرسة على السَّاعة الثاني عشر ذهبت إلى البيت).

. (سمعت في حصة التلفاز عن سبانخ بالحمص).

. (تفرجت حصة التغذية في التلفاز).

. (صنعت عجينة بالبيض والسكر والفرينة).

. (في يوم من أيام الشتاء ظلت مريضا).

. (انتظرنا دورنا في قاعة الانتظار).

. (أنواع التلوّث هي تلوث اليابس، تلوث البحار، وتلوّث الهواء).

. (الشجرة كائن حيّ)... الخ.

وهي أفعال جزئية بمفهوم زيتسيسلاف ووارزنياك (Z. Wawrzyniak). والفعل الجزئي هو «الفعل المتحقق، بوصفه فعلا جزئيا لفعل كلام، التّحقق الصّوتي والخطي لمنطوق ما»[1]. فالأفعال الجزئية إذن، هي تلك الأفعال التي يتحقّق فيها الجانب الصوتي والمحتوي والدّلالي، وتخلو من الفعل

[1] . زيتسيسلاف ووارزنياك، مدخل إلى علم النّص (مشكلات بناء النّص) تر. سعيد حسن بحيري، ط1، مؤسسة المختار. القاهرة: 2003، ص 21.

الإنجازي الذي هو المعنى القصدي للملفوظ، ويكتمل الفعل عندما يعبّر عن وظيفة أو عدة وظائف، بينما أفعال التّلاميذ جزئية كونها أفعالا قولية قد تتوفر فيها الشّروط اللّغوية وتُبلغ عن المعاني الناتجة عن المفاهيم والمرجع، لكنها تفتقر إلى وظائف تداولية، كما تفتقر إلى سِمة الإنجاز التي تطبع الأفعال بطابع التّفاعل والتّواصل. نستخلص ممّا سبق أنّ المتعلّمين قد تدرّبوا على فهم معاني الجمل وإنتاجها، وهو ما يسمى بالقصد الإخباري، دون العناية بمعاني المتكلّم أو ما يسمى بالقصد التّواصلي.

لقد تحوّلت الموضوعات المعالجة (فوائد الخضر والفواكه، فوائد الشّجرة، حماية البيئة من التلوّث، وهي موضوعات تستدعي إبداء الرأي والدّفاع عن الموقف وتوجيه الطّرف الآخر وإرشاده وإقناعه...) بفعل المدّرس إلى لائحة من الأخبار والأوصاف، إذ يصف كلّ تلميذ الفاكهة التي يفضلها، أو منظر الشّجرة، أو الشّخص الذي يختاره، مع غياب التّقويم الذي يُظْهِر الآراء والمواقف الخاصة، وتوجيه الغير إلى تبنّي سلوك مرغوب فيه، أو تجنّب سلوك غير اللاّئق... الخ. وقد أشار البحث في القسم النّظري إلى ضرورة تدريب المتعلّمين على مختلف أنماط النّصوص من أجل أغراض تواصلية متنوّعة وليس لغرض الإخبار والوصف والتقرير فحسب، وأن يكون هذا التدريب منذ السنوات الأولى حتى تتدرج كيفيةُ تنظيم النّصوص على مستوى الذّهن ضمن خبراتهم وأنظمتهم المعرفية، إذ إنّ الاهتمام المفرط للمتعلّمين بالإخبار والوصف والسّرد مرتبط بالمعرفة المرسَّخة لديهم، وبالخبرة والتنظيم المعرفي المتكوّن لدى كلّ واحد تحت إشراف المدرّس وبمساندة المناهج والمحتويات التّعليمية.

ونخلص من هذا العنصر إلى أنّ المدرسة لا تُفعِّل المواقف الفكرية والجدليّة مما يسمح للمتعلّم، في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، بامتلاك اللّغة واستعمالها لأغراض مختلفة، حيث إنّ «النِّظام المدرسي الذي لا يعطي المجال لطلابه لاستخدام مجموعة كبيرة من فئات النّص لا يتمكن غالبا من تأهيلهم للتّعامل مع فئات نص سوى تلك الأكثر وضوحا والتي خبروها»[1]. وحتى استعمالات المتعلّمين للصّنف المهيمن (أي التقريريات) فهو غير خاضع لشروط تداولية تضبط الاستعمال الصحيح لها والتي تنصّ على أنّ نجاح أفعال التّقرير يرتبط بمدى صدق المتكلّم في نقل الوقائع حتى يتوفر في هذه الأفعال معيار الإخلاص، وبالتالي، يتحقق الانجاز الفعلي لتلك الأفعال.

إنّ ما يتعلّمه المتعلّم من دروس اللّغة وما تَمكّن منه ما هو، في نهاية المطاف، إلاّ محاولة (بشكل ضمني) جعل كلماته مطابقة للعالم، وقد يفشل في تحقيق ذلك أيضا. وعند تمعّننا في أفكار

[1] . باسل حاتم وإيان ميسون، الخطاب والمترجم، ص252.

المتعلّمين (في كلّ موضوع من الموضوعات المعالجة) تبيّن لنا كيف يجهد كلّ منهم نفسه للتّعبير عن الوقائع ووصف الحقائق والإبلاغ عن معتقاداته ونواياه، لكنه غالبا ما يفشل في مسعاه، حيث نلتمس من أغلبية الخطابات المحلّلة ما يلي:

. وجود نوع من التّحديد لمستويات الخطاب، في حين إنّ هذه الأخيرة تتنوّع وتختلف بتنوّع أضرب الاستعمال اللّغوي.

. غياب مؤشرات الجدل والجدل المعارض أو الرّفض، واللّوم، وغياب وجهة نظر أو تقويم أو دفاع عن موقف... الخ.

. عدم تهيئة المدرّسين، خلال المناقشة الشّفوية، فرصا للمناقشة وتبادل الآراء واتّخاذ مواقف، بل يحضّرون أسئلة، متوقّعين أجوبة محدّدة، ومتقيّدين بالدّروس كما وردت في المنهاج.

. نقص التّفاعل مع المواضيع المعالجة، وتكاد المواقف التي وقع عليها الاختيار أن تفتقر إلى عنصر التشويق والتأثر والانفعال، حيث إنّ طبيعة الموضوع تؤثّر في نوعية الإنتاج.

3 . 3 . خلو الأفعال المستعملة من القصد: إنّ الشّيء الحاسم في النّص لا يكمن في احتوائه على عدد أكبر أو أقل من الأفعال اللّغوية، ولا تنحصر الكفاية التداولية في استعمال عدد أكبر من التراكيب السّليمة لغويا، بل تكمن في التداول والقدرة على توظيف القصد توظيفا مناسبا مع مراعاة الموضوع، أو بالأحرى، تكمن قدرة المتعلّم في «معرفة وتشغيل القواعد التّداولية والتّركيبية والدلالية والصوتية التي تمكّن من إنجاز مهمة في طبقات مقامية معيّنة، وقصد تحقيق أهداف وغايات تواصلية محددة»[1]، وهذه الكفاية التي تمّ صقلها دون جهد وعناء باللّغة الأم وفي سن مبكرة، تعيش وضعا مخالفا تماما في لغة المدرسة، إذ لا تنبني معظم الأفعال اللّغوية الموظفة في المدونة (خاصة في الموضوع الأوّل) على نوايا ومقاصد معيّنة، بل هي فارغة أيضا من محتواها القضوي.

. نماذج من المدونة:

يقول أحد التّلاميذ: *(في يوم من الأيام رأيت أمي تعمل السبانخ بالحمص قلت لها: أنا لا أحب السبانخ بالحمص ثمّ قالت لي: يجب أن تأكل السبانخ بالحمص لكي لا يفقدك الدم. وفي يوم هذا ذهبت مع أمي إلى السوق فاشترت السبانخ وقلتُ لها: لا أحب السبانخ. ثمّ ذهبت إلى دار خالتي آكلت هناك ثمّ قلت لها: هذه الطبقة لذيذة ثمّ قلت لها: ما اسم هذا الأكل ثمّ ردتلي: انه السبانخ بالحمص ثمّ تعجبت، السبانخ بالحمص ! سبانخ بالحمص! وعندما تعمل أمي سبانخ بالحمص آكل). جاء التّعبير السّابق في شكل حوار بين المتكلّم وأمّه حول السّبانخ بالحمص ويبدو

[1] . عبد الرحيم وهبي، "حاجة الكفايات إلى التداول والاستعمال"، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب: 2007، ع34، ص 47.

أنّ المتعلّم لم يتدرّب على تقنيات الحوار، شكلا ومضمونا، فمن النّاحية الشّكلية نلاحظ غياب علامات الحوار حتّى تتّضح الأدوار التي تتناوب (أشرنا إلى هذه الفكرة سابقا). ومن حيث المضمون، يُلاحظ تجاوز المتعلِّم لبعض حكم المحادثة ممّا أضفى على الأفعال اللّغوية الواردة فيه نوعا من الرّكاكة، وخلوها من عنصر التّأثير وإبلاغ القصد. ومن القواعد التي تمّ انتهاكها:

د – **قاعدة الكيفية:** والتي تنصّ على ضرورة ترتيب الكلام وإيجازه.

أ – **قاعدة الكمية:** وهي تشترط في مساهمة المتخاطبين أن تكون بالقدر الكافي وتعادل ما هو ضروري في المقام دون زيادة.

ويتّضح انتهاك المتعلم لهاتين القاعدتين في انعدام الدّقة والإيجاز في كلامه، والتكرار غير المفيد للوحدات، إذ نجده يكرر أفعالا لغوية ذاتها عدة مرات: (قلت لها) / (لا أحب السبانخ بالحمص) / (قالت لي) / (يجب أن تأكل السبانخ) / (قلتُ لها) / (لا أحب السبانخ) / (ثمّ ذهبت إلى دار خالتي) (ثمّ قلت لها) / (ثمّ قلت لها) / (ثمّ ردتلي) / (السبانخ بالحمص) / (ثمّ تعجبت، السبانخ بالحمص ! سبانخ بالحمص!) / (وعندما تعمل أمي سبانخ بالحمص) / (آكله).

نماذج أخرى:

* (تفرجت شريط يتحدث عن الفواكه والخضر وأنواع الخضر والفواكه في البلدان العالم الآخر، فيها كل نواع من الفواكه والخضر وتجد فاكهة جيدة للجسم). يتضمّن هذا التّعبير ملفوظات تقريرية يقرّر المتعلّم من خلالها حقائق لا يُبلغ من خلالها عن أي قصد، فلا يحسن استخدام المفردات ليخبر أو يصف أو يقرّر، لذا يبدو كلامه كأنّه كومة من المفردات لا تحمل قيّما تواصلية ولا تملك قوة التأثير، ولا تنجز أي عمل، حيث إنّ المشكلة لا ترتبط بامتلاك معجم اللغة بقدر ارتباطها باستعمال التداولي لهذا المعجم في صياغة أفعال لغوية مناسبة.

* (يجب على الأغذية أن تكون نظيفة لكي لا نمرض ونسمن). وهو ملفوظ تقريري غرضه التوجيه، يوجّه المتعلّم الأغذية إلى النّظافة حتى لا يمرض النّاس ولا يسمنوا، وهي قضية غير منطقية، لأنّ الوقائع والأحداث في العالم الخارجي تفرض النظافة على الأفراد وليس على الأشياء غير الحيّة وغير العاقلة كالأغذية، كما أنّ نظافة الأغذية لا تستبعد السّمانة. وتتدخل هنا التداولية المعرفية لتحسم في أمر الأفعال المستخدمة، وتقرّر بأنّ أغلبية المتعلّمين لا يميّزون بين المعلومات الملائمة (الحصيفة) وغير الملائمة، وأنّهم يعانون ضعفًا في القدرات المعرفية والذّهنية والتّداولية باعتبارها المحرّك الأساس لعملية التواصل، إذ يفتقرون إلى حدس يملي عليهم المعلومات الحصيفة في سياق ما وغير الحصيفة في سياق آخر، بل يمتلكون حدسا لغويا يملي عليم كيف يركّبون جملا

اسمية وفعلية ذات عدد أقلّ من الأخطاء اللّغوية فحسب. فالفعل اللّغوي السّابق عديم التّأثير كونه خال من القصد التواصلي.

* (تفرجت شريط يتحدث عن الفواكه والخضر وأنواع الخضر والفواكه في بلدان العالم الآخر وفيها كلّ نواع من الفواكه والخضر وتجد فاكهة جيدت للجسم). فالأفعال (تفرجت، ويتحدث، وتجد) أفعال تقريرية وصفية، والقوة الإنجازية فيها غامضة، بل يخلو كلام المتعلّم من القصد الإبلاغي حيث يقرّ بمشاهدته شريطا يتحدّث عن الفواكه والخضر، وما يلي هو مجرّد حشو، دون أن يوضّح المتعلّم ما ينوي الإبلاغ عنه.

* (البرتقال من محتويات الفيتامينات تقوي جسم الإنسان). هل البرتقال محتو في الفيتامينات أم العكس؟ فهو ملفوظ غامض القصد، حيث يمتلك المتعلّم العناصر المعجمية اللاّزمة للإفصاح عن نيّته (البرتقال، من، الفيتامينات، محتويات...) لكن صياغة الفعل القضوي بشكل يجعل كلّ عنصر يؤدّي وظيفته الدّلالية والتّداولية بشكل مناسب هو ما يعجز عنه.

* (نأكل الطعام الذي تطبخه الأم ثلاث مرات لكي لا نسمن). ففعل التّلفظ سليم (أي الشكل اللّغوي) لكن الملفوظ الناتج عن فعل التّلفظ لا ينطبق على الواقع، إذ لا يتوفّر هذا الفعل الذي يمكن أن نسميه، حسب صياغته، فعلا تقريريا على معيار الصدق. كذلك عبارة (ثلاث مرات) هل هي متعلقة بفعل الأكل أم بفعل الطبخ؟ وهل يقصد المتعلّم أنّ من يأكل ثلاث مرات لا يسمن (وهذا ليس بالضرورة) أم يقصد الأكل الذي يُطبخ ثلاث مرات لا يُسمن، فهذه الفكرة أيضا لا علاقة لها بالواقع.

* (في يوم من الأيام كان عصام لا يحب السبانخ وذهب عصام إلى الدار) نلاحظ أنّ عبارة (في يوم من الأيام كان...) لا تستدعي الملفوظ (لا يحب) في الشّق الثاني، فحتى وإن اكتمل التعبير بالعبارتين السابقتين، فإنّ القصد الإبلاغي لم يتحقق، حيث إنّ الفعل التقريري (لا يحبّ) لا تتقيّد دلالته بالتحديد الزّمني أو المكاني في السّياق الذي وُظِّف فيه، عكس ما ورد في التعبير، إلى جانب عدم اكتمال القصد بالجمع بين جملة (في يوم من الأيام كان عصام لا يحب...) والجملة التي تليها (وذهب عصام إلى الدار...) حيث لم يُبلغ المتعلّم عن أي قصد من خلال جمعه بين الشق الأول والشق الثاني من التّعبير.

* (في يوم من الأيام سمعت في حصة التلفاز عن سبانخ بالحمص أخذت السبانخ قطّعته قطع صغير وعملت له الماء) الجملة الأولى في هذا التعبير لا تستدعي الثانية ولا تكمّلها، حيث إنّ اجتماعهما لم يحقق أي غرض إبلاغي.

يوجد عبارات أخرى كثيرة غامضة القصد، يمكن ذكر بعضها في ما يلي، دون التّعليق عليها:

* (الشجرة ... يحافظه عنها والعنايات ويصنع بها الطاولات).
* (مظاهر الشجرة هي غرس الأشجار محافظة تعطي لنا المنزل).
* (الشجرة كائن حي هي فوائد إنسان).
* (أما الهواء فهو العنصر الملوث بكثرة فكل من دخان المصانع والمركبات زادته تلوثا، واليابس شاركهم التلوث بسبب الرمي العشوائي للأوساخ).
* (يجب على الإنسان إن يعمل مصفات لي تقلل من دخان وتلوث اليابسة حرق الأشجار وقطعها). * (تسرب من السفينة البنزيل كثيرا منه).
* (يجب على الإنسان بإقلال المصانع ويجب بتصفية الدخان الذي في المصانع. على الهواء بالمحافظة...).
* (في يوم من الأيام كان عجوز قال: صباح الجميل يا شباب ردّو عليه: صباحك يا السيد وكان عامر وثامر صدقة والمحبة والتعاون وكان سامر يقضي في أغلب وقته سيكون الفشل حليفنا).
* (كان ثامر أن يزرع أرضه بشجيرات الفاكهة).
* (ويتلوث اليابس بسبب الماصانع التي تحدث المطر الحامظية).
* (والإنسان الذي يريد أن يحافظ على بيئته عليه أن يسقي الاشجار البرتقال والتفاح اللذيذة والأزهار الجميلة).
*(كان عمر يزرع الشّجار والثمار والفوكهة ويردان يعمل الأرض جيد ويردان يعمل المحبة والتّعاون مع الناس والعجوز ويعمل الخير).

نصل من خلال النّماذج المذكورة إلى أنّ الإبلاغ عن القصد لا يقتصر على الصياغة الصحيحة لأفعال التلفّظ، بل يشمل أيضا التنسيق بين تلك الأفعال والمقاصد التي تسوقها ليكون لكلّ فعل نية تواصلية كالتقرير، والالتماس، والطلب والاعتذار، والتّمني...، وينبغي أن يستغلّ المدرّس كفاية المتعلّم التّداولية ومعارفه الخلفية لتقرير الحقائق والتّعبير عن المواقف، ومعرفة كيف تترابط علاقات الخطاب وكيف تتناسق الأفعال لتحقّق أهدافا إبلاغية ومقاصد تواصلية، حيث تكشف النّماذج المذكورة عن ذكاء المتعلّمين في تفكيرهم وإدراكهم لمقاصدهم، لكنهم عاجزون عن الإفصاح عنها بوضوح وصياغتها في شكل أفعال لغوية مناسبة، ممّا أثّر سلبا على اتساق التّعابير وانسجامها، وبناء النّصوص بناءً محكما تحدث تأثيرا في قارئها. إضافة إلى ما سبق، فإنّ المتعلّمين يفتقرون إلى العماليات الاستدلالية، حيث إنّ تراكيبهم كلّها تدل على معانيها الحرفية، ولا يستدعي تفسيرها استعمال الأعراف اللّغوية ووسائل الاستدلال المعرفية، علما أنّ نموّ لغة المتعلّم وفكره يتحقق من

خلال المعاني المضمرة وما تقتضيه هذه الأخيرة من العمليات الاستدلالية، وقد اتّضح من خلال مختلف النّماذج التي تمّ عرضها في هذا الفصل أنّ تراكيب متعلّم السّنة الخامسة بسيطة خالية من المعاني المضمرة.

ويذهب بعض الباحثين إلى أنّ **المقاصد** التي تختفي وراء ما يتفوّه به الإنسان هي نواة الإبداع والخلق، وعلى المدرس أن يدرك دور المقاصد في تشكيل اللّغة، إذ يقرّر فان ديك بأنّ «الحديث كله ينبثق من "النوايا المحددة"، فهي التي تكمن خلف الرّسالة»[1]، وحتى عندما يكون المتحدث غير واع، فإنّ كلامه يعكس مقاصده. وينبغي أن تُبنى أفكار التّلاميذ الجديدة على افتراضات مسبقة، ويتمّ الانطلاق في كلّ معلومة جديدة تُقدم للمتعلّم من معلومات سابقة، حتى يتحقّق التّعلّم وتنجح عملية التّواصل التربوي. وتشكّل المناقشات والتبادلات التي تجري بين المدرس والتلاميذ قاعدة أساسية من الافتراضات المسبقة تَضْمَن المتعلّم التواصل (الشفوي والكتابي) النّاجح، فيكتسب خبرة كافية تسمح له بالإفصاح عن المعاني، حيث إنّ الفرد السوّي، وبعد اكتسابه للغة الأمّ، تتشكل في ذهنه أفكار يعتمدها في بناء أفكار ومعلومات جديدة على نحو معيّن يجعل كلامه، من خلالها، مفيدا وذو قصد.

3 . 4 ـ صعوبات انتقاء الأفعال اللّغوية المناسبة لمواقف التّعبير والتّواصل: يوظّف المتعلّمون في حالات عدة وحدات لغوية لإنجاز أفعال لغوية دون أن يُخضِعوا تلك الوحدات لضوابط الاستعمال الصّحيح والمتداول في اللّغة العربية الفصحى. وفي ما يلي نماذج توضّح ذلك:

* (نأخذ العدس نغسله ثمّ نعمل في إناء كبير نعمل فيه الطماطم والبصل ونعمل أيضا فلفول أسود وفلفول أحمر ونعمل الماء ثمّ نعمله في الفرن أربع دقائق أو خمس دقائق ثمّ نضع العدس داخل الإناء كي يذوب ثمّ ننزعه في الفرن نتبعه له: البرتقال أو العصير).

نلاحظ أن استعمال الفعل (عمل) لا تضبطه قواعد استعمال هذا الفعل في اللّغة العربية الفصحى، لأنّ الاستعمال المتداول للفصحى لا ينتقي الفعل (يعمل) للدّلالة على أي فعل يقوم به الفرد، إذ يبيّن سياق التّعبير أنّ هذا الفعل لا يعبّر عن قصد المتعلّم بسبب افتقار هذا الأخير إلى كفاية تداولية تقوده إلى الاختيار الدّقيق للأفعال اللاّزمة للتّعبير بدقة عن القصد التواصلي. فعند تحضير وجبة العدس نضع (وليس نعمل) في إناء الخضر اللاّزمة، ثمّ نضع (ولا نعمل) الإناء على النّار (وليس في الفرن). وقد ورد الفعل (يعمل) عدة مرّات في التّعبير، ولم يُوظّف ولو مرّة للدّلالة على المعنى التّداولي المعروف لهذا الفعل في اللّغة العربية الفصحى.

---

[1] . روبرت مارزانو وآخرون، أبعاد التفكير، تر. يعقوب حسين نشوان ومحمد خطاب، ط2، دار الفرقان. الأردن: 2004. ص 151.

* (في يوم من أيام سمعت في حصة التلفاز عن سبانخ بلحمص أخذت السّبانخ فقطّعته قطع صغير وعملت له الماء ثمّ تغلى وأخذت البطاطا قطعته قطع صغير ثمّ عملت البطاطا في المقلت ثمّ أخذت طماطم وفلفل أحمر تسكرت* ثمّ عملته يتغلى في مقلت وعندما ننزعه من مقلت نأخذه نأكله ثمّ انتهت شهيدة طيب (أي شهية طيبة)».

فالكثير من المتعلّمين يعانون ضعفا في توظيف مفردات اللّغة توظيفا تداوليا مناسبا لمواقف التّعبير، ونجد بعضا من أساليبهم تفتقر إلى شرط الصّدق إمّا بسبب تضارب مضامينها مع وقائع العالم الخارجي، أو بسبب انتقاء مفردة غير مناسبة للمقام، لذا فإنّ مشكلات المتعلّم متراكمة، ولا ترتبط فقط بالاقتصار على أفعال الوصف والإخبار وندرة بقية أصناف الأفعال التي تتطلّبها الموضوعات المعالجة، ولكنها تمتدّ إلى المضمون التّداولي لهذه الأفعال، حيث إنّ أفعال التّقرير الموظّفة لا تعبر عن حقائق وأخبار صحيحة مثلما يتداولها الكبار، ولم يُنتقَ في صياغتها مفردات مناسبة، ونلاحظ ذلك في النّماذج التالية:

* (نضع العدس على النار كي يذوب ثمّ ننزعه في الفرن) / (الشجرة تعطي الظلّ).
* (الشجرة مصدر للمصنع الخشب) / (مظاهر الشجرة هي غرس الأشجار).
* (الشجرة تعطي لنا منزلا). / (الشجرة ظلّها كائن حيّ) / (للشجرة رئة مدينة)... الخ.

فهي أفعال يجري عليها معيار الكذب، في حين إنّ المعيار الأساس الذي ينبني عليه نجاح أفعال التقرير، من منظور سيرل والتّداوليين، هو الصدق.

* (الشجرة ... تمنعنا من التربة انجراف) / (الشجرة ... عندما تموت نستفدها من الأغصانه).
* (الشجرة تمنعنا من زحف الرمال) / (لا نقطعها لأنّها تجلبنا فوائد كثيرة).
* (الطبيب ... يستقبل المرضى بحنان ويعالجهم بدقة حتى يرجع مرضاه كما كانو)
* (فاليابس هو الذي يعطينا الطعام كنباتات التي تنمو على اليابس)
*(يجب المحافظة على التلوث) / (عندما ينهض أحد في الصباح يشرب الحليب وعندما يخرج يذهب يجري في الحديقة أو الغاب ويأخذ معه البرتقال أو قرورت العصر عندما يسترح يشرب قليل ويترك البقي عندما يسترح مرة ثاني وهلك ذا فوائد البرتقال. الصحة الإنسان مفداة في الأجسام).
* (وفيطمين يفيد الجسم ويفيدنا عندما نمرض مرض الزكام يزيحه) / (الطبيب ينشر الصحة لكل المرضى) / (والبسمة لا تمنع من وجهه)... الخ.

* هذه اللّفظة أخذها التّلميذ من اللّغة القبائلية، بمعنى (الثُّوم).

وهذه الأفعال كلّها (وأفعال كثيرة لم تُذكر) لم تكن ذات أثر في التّعابير، وهي خالية من القصد الإبلاغي، حيث إنّ الإطالة في الكلام بلا فائدة، أو تكرار الأساليب ذاتها، أو توظيف الوحدات في غير محلّها... ذلك كلّه يؤدي إلى النّفور من كلام المتكلّم، وما تتطلّبه عملية التّواصل هو الحصول على انتباه الفرد، وهذه الإستراتيجية يفتقر إليها الكثير من المتعلّمين، وفي جميع مراحل التعليم.

* (الذين مرضوا مرض السّكر يأكلون نصف البرتقال لكي لا يطلع لهم السكر). فاستعمال الفعل (يطلع) في هذا السياق هو ترجمة من لغة المحيط (يَطْلَع لُـ السُّكَّر) إلى لغة المدرسة، حيث إنّ الاستعمال المتداول للّغة الفصحى يستوجب فعلا آخر، وهو (ارتفع) لكنّ التّداخل بين لغة المحيط ولغة المدرسة جعل المتعلّم يخلط بين الفعل (طلع) في الفصحى، بمعنى (ظهر) أو (صعد). و(طلع) في العامية والدال على معاني مختلفة منها المعنى الذي يقصده المتعلّم وهو (الارتفاع) أي ارتفاع نسبة السّكر في الدّم، فمن أفعال التّقرير الدّالة على الوصف والإخبار والمتداولة كثيرا في العامية الفعل اللّغوي (طْلعْ لُـ السّكر في الدّم) في حين لا نخبر في الفصحى عن الحدث نفسه بالملفوظ (طلعت نسبة السّكر في الدم) بل نقول (ارتفعت نسبة السكر...)، فالمتعلم لا يميّز بين مدلول الفعل (طلع) في الفصحى ومدلوله في العامية.

*(عدتُ أحبُّ السّبانخ). فاستعمال الفعل (عدت) في هذا السّياق هو ترجمة حرفية من اللّهجة القبائلية، لجأ إليها المتعلّم ليفصح عن إعجابه بالسّبانخ بعد ما كان يمتنع عن أكلها. فقد انتقى الفعل (عدت) ليقابل به الفعل المتداول في الأمازيغية (أُغَلَغ) أو العامية (وَلّتْ) بمعنى الانتقال من حالة معيّنة إلى حالة أخرى، وهو المعنى ذاته الذي يؤديه الفعل (صرتُ) في اللغة العربية الفصحى وليس الفعل (عدت). ويمكن تفسير سبب وقوع اختيار المتعلّم على الفعل (**عدتُ**) أي (رجعت) هو أنّ ما يقابل هذا الفعل الأخير في القبائلية هو الفعل (**أُغلغْ**). فالفعلان المختلفان في اللغة العربية الفصحى (عُدت وصرتُ) يُعبَّر عنهما في القبائلية بفعلين متشابهين في الصيغة (أُغَلَغْ، وَ أُغلغْ). وقد أدى هذا التّقارب بين الصّورتين اللّفظيتين للفعلين بالمتعلّم إلى عدم التّركيز على الفرق الدّلالي بينهما، فهو يفكّر بالقبائلية ويحرّر باللّغة العربية الفصحى، لذا ترجم التّركيب (أُغلغْ حملغْ...) بـ (عُدتُ أُحِبّ...) وهو يقصد بالفعل (عُدْتُ) معنى الفعل (صِرْتُ) ويعني به أنّه (صار يحب السّبانخ) لكن فعل القول لم يكتمل قصده، لأنّ لفظة "عدت" لا تعبر عن الصيرورة في اللغة العربية مثلما يعبر عن ذلك الفعل (أُغَلَغ) في الأمازيغية و(وَلّتْ نْحبْ...) في العامية، يعني أنّه إذ كان جانب من جوانب الفعل اللّغوي ناقصا وهو فعل القول من الناحية المعجمية فإنّ القصد من الفعل الإنجازي لن يتحقق على أحسن وجه.

* (يتكلم معي ليسكن ألمي ولم أعرف حتى وجدت أنّه نزعه لي ضرسي). إنّ القارئ المتقن للغة القبائلية يدرك مباشرة أنّ صاحب هذا التعبير يتحدث لهجة قبائلية، وأنّه يترجم ترجمة حرفية من لغته الأمّ، يعني أنّ المتعلّم لم يمتلك بعد إستراتيجية استعمال الفصحى، فقد سيطرت على فكره ولغته المعاني التّداولية للغة المحيط، ويلجأ، عند الحاجة، إلى ترجمتها حرفيا إلى الفصحى، ممّا يُفقد هذه الأخير تفاعلها مع المواقف، ويرجع هذا أكثر إلى فشل تحقيق التّفاعل مع اللّغة من جهة، ومع موقف التّعبير من جهة ثانية، لأنّ التّفاعل هو الدّافع الأساس وراء إنتاج الأقوال بشكل سليم، لكن المتعلّم لا يجد فرص التّفاعل مع لغة المدرسة مثلما يجدها في اللّغة الأمّ.

* (ذهبت أنا وأباي إلى العيادة فوجَدْنَا أناسٌ مساكين ينتظرون بحماس). لقد تكرر في تعابير الموضوع الثاني **(وصف شخص)** الفعل اللغوي: "**يوجدُ كثيرٌ من الناسِ ينتظرون بحماس**"، وهذا من خلال وصف المتعلّمين لطبيب تمّ زيارته في عيادته أو في المستشفى، ويقرّ أغلبية المتعلّمين بأنّ النّاس كانوا ينتظرون دورهم بحماس، هذا دليل على أنّ الفعل اللّغوي السّابق قد اُستُعمل في المناقشة الشّفوية خلال التّعبير الشّفوي حول الموضوع السابق تحت إشراف المدرّسة، ثمّ تكرّر فعل القول لدى جميع المتعلّمين وبالخطأ ذاته (نقصد هنا الخطأ التداولي) فالتّحمس للشيء يعني اشتداد الرّغبة فيه، لكن الانتظار في العيادة إن لم يكن باستياء وملل، لا يكون أبدا بحماس، وذلك بسبب الأوجاع والانتظار الطويل والمرهق، زيادة إلى أنّ الانتظار شبح يلازم المواطن الجزائري في كلّ مكان، وهذه الحقائق مرتبطة بثقافة المتعلّم وما يعيشه في حياته اليومية، ومن هنا نجد أنّ المدرسة لا تعلّم الطفل حريّة التّعبير عن الوقائع كما يعيشها، بل يعبّر عنها كما تريدها المناهج وكما يريدها المدرس، إذ تفتقر أفعال المتعلّم إلى معيار الصّدق أيضا، وبذلك يكون قد انتهك قاعدة من قواعد المحادثة.

وتأسيسا على ما سبق، نقول إنّ متعلّم المدرسة الجزائرية، وفي نهاية الصّف الخامس من التعليم الابتدائي، يصطنع في تعابيره التّراكيب ولا يستعمل أفعالا إنجازية بعفوية وتلقائية، فهو يصطنعها كما تصطنعها المناهج والمدرسين وتُعرض عليه جاهزة معزولة عن التّداول وعن المواقف، وهو يقلّدها ويكررها في تعابيره.

* (كان ذلك الطبيب أطول الشعر قليلا)؛ وهو ملفوظ تقريري وصفي يجمع بين شيئين متناقضين لا يجتمعان في الواقع، وهو استعمال صيغة المبالغة للدّلالة على أنّ شعر الطبيب طويل جدا، ويضيف إليها لفظة (قليلا) ليناقض بها الكلام السابق، وهذا دليل على أنّ المتعلّم اكتسب صيغة المبالغة، لكنه يجهل كيفية استعمالها لتؤدي وظيفتها (ليست النحوية بل التداولية).

* (الأصدقاء الثلاثة يختلفون عن طباعهم) عبارة موجودة في كتاب القراءة، إذ لخص المتعلّمون النّص، إلاّ أنّ معظمهم نقلوا التراكيب الواردة في الكتاب دون تصرف، لكن بتحريفها ممّا أدى إلى الإخلال بالمعنى المقصود في النّص الأصلي. فالفعل اللّغوي السّابق أصله (يختلفون في طباعهم) وليس (عن طباعهم). ومتعلّم المدرسة الجزائري يقرأ من أجل القراءة، إذ لم تربَه المناهج التّعليمية على التّفاعل مع النّصوص المقروءة وإدراك مقاصد كلّ فعل لغوي من أفعال النّص على حِدة، وعلاقة كلّ فعل بالمضمون الكامل للنّص. فلو استوعب المتعلّم النّص المقروء استيعابا كافيا (مع العلم أنّ النص قُد عولج للمرة الثانية، لأنّ ما عُرض علينا هو تكرار لما أُنجز في حصص مَضَتْ) ولو تدرّب على الاستعمال السليم للغة وتربّى على التلقائية والطلاقة، لمّا أدرك أنّ الناس في الواقع، لا يختلفون عن طباعهم. والمتعلّم في نهاية الصّف الخامس قد بلغ السّن التي يستوعب فيها البنيات المنطقية، ودخل في مرحلة استيعاب البنيات المجرّدة.

إنّ ما ذُكر في الأعلى هو جزء قليل ممّا انتقيناه من التعابير، وهناك أفعال كثيرة، حصرناها ولا يمكن تحليلها كلّها، قد وُظِّفت توظيفا عشوائيا من قبل المتعلّمين، وهذا ليس ضعفا في قدراتهم على الاستيعاب والتطبيق والتوظيف فحسب، بل نُقصًا في مكتسباتهم اللّغوية والمعرفية، وافتقارهم إلى التّدريبات النّاجعة على استخدام اللّغة استخداما يستجيب لمقتضيات استعمال النسق الفصيح علمًا أنّ المتعلّم قد اكتسب كفاية تداولية مهمة ومعتبرة بلغته الأمّ. وترتبط المشكلات السّابقة أساسا، بضعف منهجية تقديم مفردات اللّغة، إذ يجهد المدرس نفسه على توضيح معاني المفردات للتلاميذ ثُمَّ مساعدتهم على وضعها في جمل مفيدة، على أساس أنّ ذلك هو الاستعمال الحقيقي لها، ويُطالبهم بوضعها في تعابيرهم، وهذا الأسلوب يُعوِّد المتعلّم على تقليد ما يمليه عليه المدرّس، وتلك المنهجية تعيق إبداعيته في اللّغة وتحول دون تمكّنه من توظيف مكتسباتهم توظيفا تداوليا سليما.

ولكي يكتسب المتعلّم المعاني الصريحة والضمنية لمفردات اللّغة، فإنّه يكتسب تمثيلات ذهنية للأحداث المحيطة به حتى يدركها بدقة، وهذه التمثيلات تَكْمُن في معلومات مختلفة تساهم في اكتساب الطّفل للمعاني الدّلالية والتّداولية للمفردات، هذه المعلومات تعمل على تحديد تتابع الأحداث التي تمثّل الموقف أو الحدث، كما تحدّد عدد الأشخاص المشاركين في الموقف بما في ذلك المتعلّم نفسه، وكذلك تحديد الأشخاص ومختلف الأشياء الأخرى التي يتمّ تمثيلها في المواقف المختلفة للحدث[1]. ومع مرور الوقت، وتكرار التجربة، والتعرّض لأحداث أخرى في مقامات مختلفة يبدأ المتعلّم يفعّل قدراته على التعلّم أكثر، ويدرك مختلف الدّلالات التي يمكن أن تحملها مفردة

[1] . علاء الجبالي، لغة الطفل العربي . دراسة في اكتساب اللغة وتطورها، ص 127.

واحدة في مقامات متنوّعة، ويساعد على ذلك الجو اللّغوي الفاعل، لأنّ الدّلالات تُكْتَسَب في المواقف وترتبط بالتّجارب، وتلعب الظّروف التي يكتسب فيها الدلالات المتنوّعة دورا مهما في كيفية استخدامها وإنتاجها، كما أنّ توظيف الألفاظ توظيفا تداوليًّا سليمًا تتدخل فيه عوامل كثيرة؛ نفسية، لغوية، اجتماعية، تداوليّة، حيث يكتسب المعاني التّداولية للوحدات من خلال التّفاعل الذي يغمر مختلف الأنشطة التي تمنحه فرصا للانخراط في عماليات التبادل والتواصل والتحدّث بحرية (مثل نشاط المحادثة، والاستماع، والقراءة، والتّعبير الشّفوي...) وخلال هذه العمليات يَنْشَغِل المتعلّم ويركز اهتماماته على النّشاط التّبليغي التواصلي الذي يكون هو الطرف الأساس فيه، ويقوم الذّهن بعمليات فكرية معقّدة، كون هذه النشاطات عبارة عن مواقف يتفاعل فيها المتحدّث بوجود شركاء يتواصل ويتفاعل معهم. ومن خلال هذا التفاعل الذي يشارك فيه المتعلّم والتّجارب التي يعيشها في قاعة الدّرس، يكتسب المعاني الدلالية والتداولية للألفاظ والتراكيب ومختلف الأساليب.

وقد أكّد الباحثون على العلاقة الوطيدة بين عملية الإدراك وعملية التّواصل، وأقرّوا بأنّ المعرفة التّواصلية لا تنفصل عن المعرفة اللّغوية، فالأشكال تعكس وتتناسب مع المحتوى الفكري للتّواصل أثناء استعمال اللّغة في المواقف. وعليه، فإنّه فلا جدوى من اكتساب لوائح من الكلمات بمعزل عن الأحداث التواصلية التي تنتج فيها وبعزلها عن المحيط النّصي، لأنّ الألفاظ المعزولة عن السّياق لا تقدم، في كلّ الأحوال، المعلومات الكافية حول مقتضى الحال.

نصل إلى أنّ المواقف هي أساس توجيه تعابير المتعلّمين، فلكلِّ تعبيرٍ حقل معجميّ يوجّهه أو بالأحرى مجموعة من المفردات التي تتكرر بنفسها أو بما يؤدي معناها، وهي عبارة عن حصيلة لغوية راكمها المتعلّم خلال تجاربه ومعارفه السّابقة، يستثمرها في حصص التّعبير لبناء خطابات شفوية وكتابية.

3 . 5 . انعدام التّسلسل في أفعال النّص: إنّ المشكلة التي سنوضّحها في هذا العنصر ذات آثرٍ سلبيٍّ عميقٍ على خطابات المتعلّمين حتّى في المراحل التعلّيمية المتقدّمة؛ على أساسها عجز هؤلاء عن بناء خطابات شفوية أو كتابية خالية من التّذبذب والتّناقض شكلا ومضمون. **لماذا؟**

قد يظنّ الكثير من مدرسي اللّغات أنّ النّص يتألّف من مجموعة متتاليّة من أفعال اللّغة، وعليه يركز هؤلاء على تدريس هذه الأخيرة في جمل منفصلة عن بعضها البعض، دون الاهتمام بالتّرابط القائم بين تلك الأفعال، أو اعتبارها مجموعة متسلسلة متّصلة ببعضها لجعل المتعلّم يدرك الفعل الذي يحققه قول ما في سيّاق النّص، ويدرك أيضا أنّ الأفعال تترابط مع بعضها لتشكّل فعلا أكبر وأشمل وهو النصّ المنسجم والمتماسك. وسنوضّح مشكلة المتعلّمين في هذا الجانب بنماذج مأخوذة من إنتاجاتهم:

* (أختار سبانخ لكن غلية بالحديد وفيتامينات ويقي الأجسامنا من الأمراض كما نطبخ سبانخ ونعملها داخل صحن ثمّ نظيف فلفل أحمر...). فقد أشار بعض الباحثين إلى أنّ «العلاقات المتداخلة لأفعال القول والمتتابعة داخل النّص هي ما تسمى ببناء القوة التحقيقية للنّص التي تؤدي بدورها إلى التنامي حركة النّص وتلاحمه»[1]، وبالتّالي، فإنّ إدراك الفعل اللغوي (أختار السبانخ) في التعبير السّابق يعتمد على سيّاق النّص، إذ يمكن فهمه على أنّه الطرف الأول من الكلام، وسيكون متبوعا بأقوال أخرى مثل: (لأنّها مفيدة للجسم، أو لأنها تحتوي على الحديد، أو لأنّها لذيذة...) وبالتالي، سيُفهم بأنّه فعل موجود ضمن مجموعة من الأفعال، وهو يحقق هدفا جزئيا من الهدف الرئيس ممّا يسعى المتعلّم إلى تحقيقه، كأن يكون مثلا **(ذكر سبب اختيار السبانخ)**. كما يمكن فهمه على أنّه جواب للسؤال (ما هي الخضر التي تختارها؟)، حيث إنّ النّص مَا هو إلاّ رصد للمقاصد المشتركة تربطها علاقة ما. ومن هنا، فإنّ تعليم الأفعال اللغوية لا يتمّ بفصل أفعال النّص والتدريب على فهم أو إنتاج كل فعل على حدة باعتباره بنية لغوية صحيحة نحويا ودلاليا وصرفيا، بل يتحقق التعلّم الفعلي بالتركيز على القوة التحقيقية للنّص الناتجة عن ترابط أفعال القول ككتلة واحدة. والفعل اللّغوي السّابق (أختار السبانخ) لا ينسجم مع الفعل اللغوي الذي يليه (لكن غلية بالحديد وفيتامينات...) والفعل الثالث (كما نطبخ سبانخ ونعملها داخل صحن ثمّ نظيف فلفل أحمر...) لا ينسجم مع الفعلين السابقين له، ولا يشكّل معهما فعلا نصيّا تربطهما علاقة تكامل.

* (السبانخ يعطي للأجسامنا طاقة ويجب أن نأكل برتقالة لأنّ تذوب الحديد وهو لذيذ جدا). انعدام التسلسل والترابط بين الأفعال يجعل قارئ هذا التعبير عاجزا عن تحديد الفكرة الرئيسية للموضوع.

* (انتظرتُ دورِ ثم أنْدَنِ الطبيب ورأيت الوجه الرقيق والشعر السود).انعدام التسلسل والترابط بين الأحداث يجعل القارئ لا يستوعب سياق الذي قيل فيها الكلام السّابق.

* (علينا المحافظة على البيئة لا نرمي الأوساخ والمزارع التي في الريف يجب أن لا نبذر الماء فهو أساس الحياة). انتقال من حدث إلى آخر دون وجود تسلسل بين الأفعال المكوّنة لهذا التّعبير.

* (في يوم من الأيام سمعت في حصة التلفاز عن السبانخ بالحمص أخذت السبانخ قطعته قطع صغير وعملت له الماء ثم تغلى وأخذت البطاطا قطعته قطع صغير ثمّ عملت البطاطا في المقلت ثم أخذن الطماطم وفلفل أحمر وتسكرت عملته يتغلى وعندما ننزعه من مقلت نأخذه نكله ثمّ انتهت شهيدة طيبة).

---

[1] . باسل حاتم وإيان ميسون، الخطاب والمترجم، ص 119.

يفتقر هذا التعبير (وتعابير أخرى لم تُذكر) إلى التنظيم، وهذا يتناقض مع أراء التداوليين، على رأسهم د. فوندرليش (D. Wunderlich) الذي يرى أنّ «لكل فعل كلامي علاقة عرفية إلى حدّ ما على الأقل بالأفعال اللغوية الأخرى (السابقة واللاحقة) (...) وبذلك يفضي كلّ فعل كلامي مفرد إلى تأسيس علاقات التزام خاصة»[1]، أي أنّ هناك التزامات عرفية تفرض استمرارية عملية التّواصل، هذه الالتزامات يولّدها السّياق التداولي الذي يجري فيه الخطاب، فتفرض نوعا من التسلسل في أفعال النّص. لكن تعابير المتعلّمين لم تتقيّد بالتزامات السياق، فجاءت أفعالها مشتتة، لا علاقة للسابق فيها باللاحق في غالب الأحيان، (وقد تعرّضنا لقضية "ترابط الوقائع" في المبحث السّابق).

وبناء على ذلك، ينبغي تدريب المتعلّم، ضمنيا، على أفعال متسلسلة ومتراكمة لغرض إنتاج نصوص متلاحمة ليتعامل مع اللّغة على مستوى النص المتصل، ويتعلّم ربط الكلام وتنسيقه والخواص التي ترتبط بها الملفوظات، هذا من جهة، والالتزام بسياق الحديث من جهة ثانية، لأنّ المتعلّمين غالبا ما ينحرفون عن هذا السياق. فبالرغم من أنّ الموضوع هو نفسه، لكن هناك غياب الانسجام في استراتيجية معالجة الموضوع، إذ ينبغي أن تكون الخطوط العريضة في النّص الذي نتحصل عليه هي نفسها لدى الجميع، ومن الطبيعي أن تختلف الأفكار والمباني اللغوية من متعلّم إلى آخر وكذا كيفية بناء النص، لكن الموضوع هو نفسه، وينبغي للنّص الناتج أن يكون فعلا لغويا متكاملا، تحيل الأفعال اللغوية الجزئية فيه على مرجع نفسه في الواقع الخارجي.

4 . اقتراح بحض الحلول للمشكلات المطروحة في هذا المبحث: إنّ الحلول للمشكلات المطروحة في هذا المبحث هي مسؤولية المدرّسين بالدّرجة الأولى، إذ ينبغي أن ينظر هؤلاء إلى الجانب النّفعي للغة المدرسة، وأن ينطلقوا من فكرة أنّ الاستعمال الفعلي للّغة الفصحى (أو أي لغة) يكشف عن حقيقة أنّ كلّ متكلّم (أو كاتب) فعّال يستعمل في خطاباته أفعالا لغوية تناسب نمط الخطاب (النّص) الذي ينتجه. وقد أشار الوظيفيون مرارًا إلى أنّ لكلّ نمط من أنماط النّص أو الخطاب أهدافًا يسعى الكاتب (أو المتكلّم) إلى تحقيقها، فيجسدها في أفعال لغوية مناسبة لذلك النّمط الذي يعتمده في إيصال رسالته. والموضوعات التي عبّر عنها المتعلّمون تستدعي أنماطا خطابية متنوّعة (إرشاد، تعليم، إقناع، إلقاء اللّوم...). فموضوع (تلوث البيئة) مثلا يستدعي أفعالا لغوية مباشرة وغير مباشرة، تنتمي إلى فئات مختلفة (تقريريات طلبيات، إلزاميات تعبيريات وتصريحيات) وينطبق الشيء ذاته على الموضوعين (أهمية الخضر والفواكه) و(فوائد الشجرة) كونهما مرتبطين بواقع المتعلّم، ويُفترض أن تكون حصص التّعبير أداة مهمة ليس لتنمية مهارات

[1] . زيتسيسلاف ووارزنياك، مدخل إلى علم النص . مشكلة بناء النص، ص 29.

التّعبير فحسب، بل وسيلة لتربية الطّفل على المحافظة على بيئته ومكوّناتها الأساسيّة وتوعيّته بالتّصرفات السّلبية (قطع الأشجار وحرق الغابات، الرّمي العشوائي للأوساخ في المناطق المختلفة وأخطار المصانع ووسائل النّقل على البيئة...) وما يفرزه تلوّث البيئة من مشكلات خطيرة على مستقبل الكرة الأرضية برمتها. والغرض منها هو تربية الأجيال على مكافحة الفساد، والإرشاد المأمول نحو التطوّر وخدمة مصالح الفرد والمجتمع، من جهة، وإنقاذ العالم من الضياع من جهة أخرى، وهذا لا يقتصر على الموضوعات السّابقة، بل ينبغي أن تكون موضوعات التّعبير متنوّعة تستهدف تحقيق عمليات الإصلاح وترسيخ سلوكات وقيّم تتوخى التّنمية والجودة والممارسات المرغوب فيها، ولا يتحقق هذا المسعى داخل جدران الدّرس **بالوصف والسّرد** فحسب، وبالتالي ينبغي أن يتنبّه المدرّس إلى ما يرتبط بكلّ موضوع من هذه الموضوعات من أفعال التّوجيه والإرشاد، والتّعبير والإعلان والإلزام والطّلب والتحريض... إلى غير ذلك من الأفعال التي تؤثّر في سلوكات المتعلّم وتمكنّه هو بدوره من التّأثير على الغير بواسطة هذه الأفعال. ومن هنا ينبغي:

أوّلا: توفير السّياقات التّداولية والاجتماعية التي تسمح للمتعلّمين بالرّبط بين الجمل ووظائفها.

ثانيا: تدريس اللّغة باعتبارها أفعالا إنجازية تدلّ على وظائف مختلفة حسب سياقات الحديث (الرّفض اللّوم، القسم، الوعد، الإرشاد...).

ويمكن تقديم أمثلة عن هذه الأفعال التي من المفروض أن تكون حاضرة في خطابات المتعلّمين (وهي غائبة تماما) دون الاقتصار على الوصف والتقرير لغرض تتطابق الكلمات مع العالم:

أطلب من الناس أن يعتنوا بالبيئة، أن يعتنوا بالأشجار والغابات...

أرى من الأفضل أن نتناول الخضر والفواكه أكثر من أيّ غذاء آخر، لأنّها...

أنا أجاهد من أجل نظافة البيئة، و...

أنا أتعهدّ بأنّني سوف أسهم في استقرار البيئة و...

أنا أشكر الناس الذين يساهمون في إنشاء مناطق خضراء، فيغرسون الأشجار ...

أدعو زملائي إلى الاتحاد والتّعاون والمشاركة في حملات تنظيف الأماكن العامة، وغرس الأشجار...

أنا أثبت أنّ سعادة الأفراد والمجتمعات مرتبطة بنقاء البيئة والمحافظة على نظافتها، و...

أحذر زملائي من اللّعب بالنّار، وقطع الأشجار الصّغيرة، والأزهار الموجودة في الأماكن العامة و...

أتمنى لو يقلّل النّاس من شراء السيارات، وأن يتعوّدوا على المشي على الأرجل، وأن يستبدلوا السّيارات بالدرجات...

أنا أتعهّد بأنّني عندما أكبر سوف أسهم في البحث عن وسيلة تقلّل من دخان المصانع، وسأسهم في نظافة البيئة واستقرارها و...

أحسّ بالأسف والحزن بسبب ...

أعلن عن رغبتي في مكافحة التلوّث و...

أود أن...

أشكر كل من يسهم في... الخ.

فمن أجل تطوير عملية التّواصل لدى متعلّم المدرسة الابتدائية، ينبغي منحه أو تزويده (منذ بداية تعلّمه للفصحى) بلائحة من الأفعال اللّغوية التي تسمح له بتحقيق رسائله، وتمكينه من استعمالها وتكييفها مع السّياقات التّواصلية، ويختار من هذه اللّوائح ما يناسب كلّ سياق من السّياقات التي يرتبط بها كلّ موضوع من موضوعات التّعبير، وألاّ يقتصر هذا التّدريب على حصص التّعبير، بل يمتدّ ذلك إلى جميع الأنشطة اللغوية.

خلاصة: لقد كشف لنا تحليل تعابير المتعلّمين عن معاناة هؤلاء من الاستعمال الخاطئ للأفعال الأكثر شيوعا وتداولا في مجالات استعمال الفصحى، ويفتقر هؤلاء إلى معرفة الأفعال الإنجازية والتي تعتبر وسيلة للتّفاعل مع الغير ومع المواقف والسياقات والموضوعات المطروحة للنقاش ووسيلة للتّأثير على الطرف الآخر، أو الحصول على الشيء المرغوب فيه، وتحقيق الرسائل... كما تخلو أغلبية الأفعال التي يوظّفونها من المقاصد التي ينبغي أن تكون حاضرة عند نقل الأحداث، إضافة إلى انعدام التلاؤم بين العناصر والأشكال اللّغوية والوظائف التي تحققها هذه الأخيرة في سياقات التّعبير، وهذا دليل قاطع على أنّ المدرسين يركزون على مواقف الوصف والسّرد، ويهملون الأنماط الخطابية التي تنمّي قدرات الطّفل على تفجير طاقته الإبداعية. ومنه يستوجب على المدرّسين الدّراية بأنّ للغة الفصحى وظائف كثيرة إلى جانب الوصف والتقرير، وأنّ المتعلّمين يملكون قدرات واستعدادات لامتثالها مثلما يحدث لهم عند استعمال اللغة الأم، حيث لاتقتصر تواصلاتهم بهذه الأخيرة على التقريريات والوصفيات والإخباريات، بل يتقنون، وفي سنّ مبكرة، التّعبير عن الرّفض، واللّوم، والاستفهام، والتّحريض، والطّلب والأمر، والشّكوى، وحتّى النّصح والإرشاد في أحيان كثيرة، إلى غير ذلك من أفعال اللغة.

وإذا رضينا بأنّ الهدف من تعليم اللغة وتعلّمها هو اكتساب أداة تواصل وأداة معرفة وأداة مواجهة الحياة التّعليمية والمهنية، فعلى المدرس أن يهتم بالمكوّن الاستعمالي التّداولي للفصحى ليَضَمَن للمتعلّم هذه الأداة المهمة، إلى جانب المكوّنات الأخرى (اللّغوية، النّصية / الخطابية والاجتماعية).

نتائج الدّراسة التطبيقية: لقد انتهت الدّراسة التّطبيقية إلى النّتائج التّالية:

أوّلا . بخصوص الكفاية اللّغوية: ما توصّلنا إليه بخصوص هذا الجانب هو أنّه رغم كثرة الأخطاء اللّغوية في إنتاجات متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، خاصة النّحوية منها، إلاّ أنّ التّركيب لديهم ممكنٌ، فمعظم التّراكيب التي أنتجوها قد تحقّق فيها الإسناد (لكنّها مليئة بالأخطاء اللّغوية) ويميلون إلى توظيف مفردات اللّغة للدّلالة على معانيها المعجمية فقط. وقد تبيّن أنّ مشكلة المتعلّمين لا ترتبط كثيرا بقواعد الجملة بقدر ارتباطها بالمهارات التّواصلية، إذ صادفوا صعوبات كثيرة في توظيفِ الوحدات اللّغوية توظيفا ملائما في السّياقات المناسبة. كما كشف تحليل انتاجات المتعلّمين عن ضعفٍ ملحوظ في كفايتهم على التّنويع في مفردات اللّغة، وفي توظيف حصيلتهم المفرداتية توظيفا يمكّنهم من السّيطرة على اللّغة في جميع المواقف، وبهذه الكيفية ينتقل المتعلّم إلى مستوى أعلى (التّعليم الإعدادي) دون أن تكتمل دلالات الألفاظ في ذهنه، ممّا يحيل دون تمكّنه من الفهم والإنتاج السّليمين في المراحل التّعليمية المتقدّمة.

ثانيا . بخصوص الكفاية النّصية (اتّساق وانسجام التّعابير): لقد برزت مظاهر الضّعف لدى المتعلّمين، بخصوص كفايتهم النّصية، في ما يلي:

* عدم تمكّن أغلبية المتعلّمين من استغلال الإمكانات اللّغوية التي وفّرتها اللّغة العربية الفصحى للمتكلّم أو الكاتب لامتلاك زمام هذه اللّغة والتّصرف بها في جميع المواقف.

* ضعف قدرات المتعلّمين على النّسج، مع غيابٍ لكثير من عناصر الاتساق المُساعِدة على تنظيم مفردات التّعبير وتتابع وتماسك الجمل فيما بينها، مما أخلّ بالمعاني التي أنتجوها. وقد بيّن تكرارُ التّلاميذ للمفردات نفسِها في التّعبير نفسه أو في مجموعة من التّعابير ضعفَ قدراتهم المعجمية على انتقاء المفردات المناسبة لكلّ سياق. وقد تجلى الضّعف أكثر في انعدام التّرابط الدّلالي وانعدام التّعالق بين الوقائع.

* افتقار كثيرٍ من التّعابير إلى التّماسك لغياب الدّقة في استعمال الأشكال اللّغوية، وعدم استغلال الإحالات والرّوابط النّحوية والمعجمية استغلالا مناسبا، فقد يُتْقِن المتعلّم الضمائر وحروف الرّبط، لكنه لا يُوَفِّق، في الغالب، في توظيفها توظيفا سليما لعدم تدريبه على الاستغلال الضّمني لأدوات الرّبط في جمع أشتات تعابيرهم وتأطير هذه الأخيرة تأطيرا محكما. فإذا كان تركيب الجمل شيئا ممكنا بالنسبة للمتعلّمين، فإنّ هؤلاء عاجزون عن الرّبط بين هذه الجمل. ولا تقتصر هذه المشكلة على استعمال الضمائر وحروف العطف المدروسة فحسب، بل تمتدّ إلى مختلف البنيات اللّغوية المستخدمة. وبالرغم من أهمية القواعد، خاصة النّحوية منها، فإنّ الأشكال الحقيقية للنّصوص لا تنبع من القواعد نفسها بل تنجم عن تضافر العوامل السياقية، هذه الأخيرة تمنح الطّفل حريّة الاختيار من العناصر اللغوية (المفردات والبنيات الصّرفية والنّحوية) دون جعله حبيس السّياق. أي أنّ التّكوين

السّليم للمتعلّم لغويا وتواصليا، يجعله قادرا على استغلال عناصر السّياق للقيام باختيارات لازمة للأساليب اللّغوية المناسبة لكل موقف من مواقف التّعبير، وبكيفية تمكّنه من بلوغ أهدافه التّعبيرية والتبليغية، لأنّ الأشكال لا تحقق هذه الغاية إن افتقر التلميذ إلى خطة دقيقة تمكّنه من الانتقاء الدّقيق لما يتناسب وأهداف كلّ تعبير. واعتماد خطة معيّنة يؤثّر حتما على الشّكل اللّغوي وكيفية بنائه، حيث إنّ الروابط النّحوية والمعجمية والإحالات والقرائن المختلفة كلّها مهمة، لكنها ليست هي الغاية من التّعبير والتّواصل، لأنّ كثرتها وتنوّعها في التعابير لم يسهم في البناء المحكم للنّصوص ولم يُحقق للتّعابير انسجامها. فالكلمات والقواعد ليست سببا للتّلاحم، وإنّما هي أعراض، في حين إن خطة البناء ومراعاة هذا البناء لعناصر السّياق هو ما يحققّ لنصّ ما شروطه الأساسية.

* إنّ التّعابير المحلّلة لم توضّح خصائص ومعالم واضحة قد سلكها المتعلّمون في بناء خطاباتهم وضوابط تضبط هذا البناء، هذا دليل على انعدام التّنظيم في فكرهم المختزن، وقد بيّنت نماذج كثيرة، مأخوذة من المدوّنة، غياب التسلسل المنطقي للأفكار (مقدمة، موضوع، خاتمة) ووضّحت لنا بأن أغلبية المتعلّمين لا ينشئون على هيكل واضح يُظهر الانسجام في الأفكار، ولا نلتمس في تعابيرهم الخصائص اللاّزم توفّرها في نصّ ما تَبرُزُ من خلالها عملية التواصل (لقد تمّ وصف طبيب، وصف وجبة غذائية، وصف مظاهر الشجرة وأهميتها، وصف بعض الفواكه وأهميتها دون تفسير، دون ذكر حجج، دون تعليق، دون إرشاد...، مع غياب العلاقات الاجتماعية، وغياب البعد الاجتماعي الذي يضفي على النّص قيمته التواصلية ويؤثر في بنائه...) فكان من المفروض أن يساهم كلّ عنصر من عناصر النّصوص المُنتَجَة في تحقيق الأهداف النّهائية للتعابير، وأن يدلّ كلّ عنصر عن قدرة المتعلّمين (وهم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي) على البناء والرّبط والانسجام وتطوير النّص، وأنّ تكون تعابيرهم عبارة عن مراحل متسلسلة من الأفعال اللغوية أو الأحداث أو الأحكام أو القيّم، أو التعليمات، أو تعابير وصفية، أو المزج بين هذه وتلك بكيفية يحافظ النّص على بنيته وتلاحمه وانسجامه، وأن يدلّ كلّ عنصر يلي على مرحلة موالية من التّعبير، مكمّلة لمرحة سابقة ومنسجمة معها. لكن كثيرا ما نجد وحدات نحوية لا تحمل قصدا ولا هدفا مباشرا أو غير مباشر وعبارات مُجزّئة لا يربطها رابط بسابقاتها وبلاحقاتها. كما غاب التّفاعل عن إنتاجات المتعلّمين وغابت الدّقة في التفكير وتنظيم الأفكار والرّبط السليم بينها، ويبدو أنّه لا مكانة ولا قيمة للتّواصل في الأنشطة اللّغوية بصفة عامة، وحتى التّعبير والتواصل منها.

ثالثا . بخصوص الأفعال اللّغوية والمقاصد التّواصلية (الكفاية التداولية): هناك قلّة التنويع في الأساليب الإنشائية، لأنّ طبيعة الموضوعات التي كانت تُعَالَج في قاعة الدّرس هي التي عوّدتهم على الوصف والإخبار ونَأْي بقية الوظائف اللّغوية، مع ضعف قدرات المتعلّمين على الإفصاح عن مقاصدهم بلغة سليمة وبأساليب لغوية رصينة، كما عجزوا عن توظيف الأفعال اللغوية لأداء المعاني

غير المباشرة. والتفسير الوحيد لذلك هو أنّ المحتويات والمناهج بصفة عامة تمرّن المتعلّمين على السّرد والوصف، وقلّ الاهتمام بالأنماط الخطابية الأخرى كالحوار والإرشاد والحجاج حتى يتسنى لهم توظيف الأفعال الدالة على التصريح والإقناع والأمر واللّوم والتحريض... الخ.

نصل إلى أنّ لغة تعابير المتعلّمين تتّسم، نوعا ما، بالسّلامة اللّغوية على مستوى التركيب، وقد تجلّت كثرة الاختلالات في مستوى النّص، وهناك تفاوت بيِّن في استعمال قواعد الجملة والقواعد التّداولية والنصية (الاتساق والانسجام) إذ وجد المتعلّمون صعوبات في توظيف قواعد النص، وأفعال اللغة.

رابعا . نتائج عامة:

* إنّه، وفي نهاية المطاف، لا علاقة لما يجري في قاعة الدّرس بالمقاربة بالكفايات وبالمقاربة التّواصلية، بل يمكن أن نسمي مقاربة المدرّسين في تدريس التعبير **مقاربة تجزيئية**، تتنافى مع التوجيهات التّربوية، وقد كانت نصوص المتعلّمين مشتّتة الأفكار والعبارات، وتِكرارُ مثل هذه المشكلات سيُفرز عوائق كثيرة (صعوبات لغوية، فشل التّواصل، والافتقار إلى معارف لغوية وأدبية في المراحل التعليمية الآتية).

* إنّ أهم ما استخلصناه من تحليل إنتاجات المتعلّمين هو أنّ المدرّسين لا يميّزون بين التّعبير والتّواصل الشّفوي، والتعبير والتّواصل والكتابي، إمّا من حيث التّقنيات أو من حيث المضمون، حيث يعتقد الكثير من المدرّسين أنّ التّعبير الكتابي هو المرحلة الأخيرة من التّعبير الشّفوي، إذ بمجرّد أن يُنهي المدرّس تدريب التّلاميذ على المناقشة الشّفوية لموضوع ما، يطالبهم مباشرة بالتّحرير، كأنّ الكتابة هي الغاية النّهائية من التّعبير الشّفوي، لذا يكرر التّلاميذ شفويا ما سيكتبونه فيما بعد. وما عدا الطريقة الرُّوتينية المملَّة التي يُقدّم بها التّعبير في المناهج التقليدية، فإنّ المدرسين لا يبذلون أيّ مجهود للإبداع فيها، وإدخال عليها عناصر التّشويق، وإجراء التّعبير الشفوي في شكل أنشطة تتّسم بالتّفاعل والحركة مما يحفّز المتعلّمين على التحدّث.

* إنّ موضوعات التّعبير المبرمجة تتمحور حول مضامين نصوص القراءة، هذه الأخيرة بعيدة عن تنمية قدرات الطّفل التّواصلية، لأنّها موضوعات تركّز أكثر على المحتوى المعرفي واللّغوي على حساب القيّم التواصلية، خاصة أن معظم هذه النّصوص لم يُستوحَ من الحياة اليومية، وهي نصوص غير أصيلة، بل هي مصطنعة، لذا ينبغي إدراج قواعد الخطاب في مجموعة من نصوص يتدرّب عليها المتعلّمون، تتضمن الوظائف الأساسية (الحجاجية، السردية، الوصفية، التفسيرية...) وتتضمّن هذه النّصوص مجموعة من الأفعال اللّغوية التي تنظّم جريان الخطاب (تقديم شكوى، تقديم احتجاج رفض فكرة وتقديم بديل،...) مع جعل حصص التّعبير والتّواصل السّياق المناسب للتّدريب على نحو النّص، ليس داخل الجمل، لكن بتوسيع المجال ليشمل العلاقات بين الجمل وبين الفقرات، ممّا يأخذ

في الحسبان اتّساق النّص، مع مراعاة العناصر اللغوية (الروابط النحوية والمعجمية) التي تسهم في ربط العناصر اللغوية على مستوى النص، ومراعاة العلاقات بين بعض المؤشرات اللّسانية التي تشتغل في الخطاب، وأبعادها التّداولية.

ومن أسباب إخفاق المتعلّمين في التّعبير والتّواصل بالنّسق اللّغوي الفصيح، عجز مناهج التّعليم والمسؤولين التّربويين عن خلق الوسط الذي تفتقده اللّغة الفصحى، والذي تمّ الحديث عنه بالتفصيل في المبحث الأول من الفصل الثّاني، لأنّ توفّر هذا الوسط ضروري لامتلاك الفرد المتعلّم مكوِّنات الكفاية التّواصلية بهذا النّسق.

ونصل في الختام إلى أن المتعلّم العربي لا يصادف صعوبات في اكتساب المكوّن الاجتماعي بقدر ما يصعب عليه الرّبط بين النّسق الفصيح والمقاصد التّداولية المختلفة، وفي اكتساب الاستراتيجيات التّواصلية، ويعاني ضعفا كبيرا في قدراته الخطابية.

اِقتراح بعض الحلول: أمام هذه الاختلالات والإشكالات التي عرقلت نجاح المتعلّم في وضعيات التّواصل الكتابي والشفوي أيضا، يجب:

. ألا يقتصر تعليم اللّغة للمبتدئين على إتقان قواعد الجملة وإنتاج عدد كبير من التّراكيب الصّحيحة لغويا (كأنّ المدرسة الجزائرية تطبق تعليمات تشومسكي بحذافرها)؛

. ألا تقتصر المناهج على الاستفادة من الدّراسات اللّغوية التي وقفت عند حدود الجملة، وأن ينصبّ اهتمام المدرّس على الأساليب اللغوية ووظائف الأفعال اللغوية، وامتلاك القدرة على الرّبط اللّغوي والدلالي بين تراكيب وفقرات النّصوص، وبالتالي، لا يقتصر التّقييم عند حدود التركيز على قواعد الجملة بل على قواعد النّص والكفاية الخطابية والتداولية واستراتيجيات الخطاب، وتقريب المفاهيم النّظرية للعلوم التي اعتنت بهذه الكفايات (تحليل الخطاب ولسانيات النص والتداولية) من المدرّسين، مع تقديم دروس من قبل متخصّصين أو مستشارين تربويّين يركّزون فيها على هذه الكفايات ويبلورون تلك المعطيات النظرية في دروس تطبيقية، تُعرض أمام المدرّسين خلال الدّورات التكوينية حتى يستفيد هؤلاء من تلك العلوم إجرائيا. وتُعرض أيضا دروس تطبيقية على المدرّسين حول تقنيات تدريس التّعبير الشّفوي والكتابي بالكفايات، وتوضيح لهم كيفية تنمية قدرات الطّفل على التّفسير والتّحليل والتركيب والتطبيق، وصياغة مواضيع التعبير في شكل مشكلات يتدرّب التلاميذ على حلّها وإبداء الآراء، واتّخاذ مواقف...الخ، أو بالأحرى، وضع دليل جديد للمعلّم يتضمّن كلّ هذه الإجراءات مع تزويد جميع المدارس الابتدائية بكتب تتضمن الأبحاث التي أُنجزت حول البيداغوجيات الحديثة وحول نقائص النّظام التّربوي، وأساليب التدريس في ضوء الحقول اللّسانية الحديثة، والقيام بكلّ المبادرات التي من شأنها أن تسهم في تكوين المدرّسين تكوين ناجعا.

. أن تتجاوز حصص القراءة مجرد فك الشّفرة المكتوبة والفهم السطحي لمضامين النّصوص من أجل الفهم العميق لتلك المضامين، ونقدها واتخاذ مواقف إزاءها وتذوقها...الخ، ذلك يسهم في تنمية القدرات الإنتاجية.

. أن يتمّ تشجيع المتعلّمين على المطالعة وحفظ القرآن والشعر والأحاديث والكتابة خارج القسم والاهتمام بالمسرح المدرسي ممّا يحفّزهم على استخدام اللّغة في مواقف حقيقية، يُعْرِبُون من خلالها عن مواقفهم وميولاتهم واهتماماتهم، ويتمرّنون على الإبلاغ والتواصل مع الغير بالنسق اللغوي الفصيح دون عوائق.

. أن يختار المدرّس الموضوعات التي تؤثر في سلوكات التلاميذ، والتي ترتبط بواقع الحياة اليومية، حيث إنّ المحتوى المعرفي يؤثر على ضبط اتجاهات التّلاميذ وتطوّر عملية الإدراك والفهم لديهم، وبالتالي، تنتظم أفكارهم، ويفصحون عنها بلغة دقيقة.

. أن ينسّق واضعو المناهج بين أهداف تعليم اللّغة الفصحى في الابتدائي وطريقة بلوغ هذه الأهداف.

الخاتمة

لقد ركز البحث العناية كلّها على الجانب الوظيفي التّواصلي للغة، واعتبر المقاربة التّواصلية أكثر قدرةً على ملاءمة تعليم اللّغة العربية للمبتدئين بمدارسنا، والرّفع من مستوى المتعلّمين بهذه اللّغة، وتكمن البواعث من وراء ذلك في كون هذه المقاربة تستهدف تنمية قدرة المتعلّم التّواصلية، وتَضمن له السّيطرة على اللّغة إن امتلك المكوّنات الأساسية للكفاية التّواصلية. وترجع أهمية أساليب هذه المقاربة وفعّاليتها إلى ربطها لتعليم اللّغة بسياقات الاستعمال، وعنايتها بدور المتعلّم والوظائف الأساسية للغة.

لكن بعد الرّبط الحاصل، خلال البحث، بين ما تسعى المقاربة الوظيفية التواصلية في تعليم اللغات إلى تحقيقه من تغييرات في السلوكات اللّغوية للمتعلّمين وتلبية حاجاتهم التواصلية، وبين الممارسات اللّغوية الفعلية لمتعلّمي المدرسة الابتدائية الجزائرية والتي كشف عنها تحليل لغة عيّنة من الصف الخامس منها، توصّلنا إلى أنّ:

* بعد مسيرة تعليمية تعلّمية تمتدّ من التّحضيري إلى السّنة الخامسة، نصل من خلال اللّغة التي أنتجها المتعلّمون في نهاية هذه المسيرة إلى أنّ الإمكانات التّعبيرية والتّواصلية لهؤلاء ضيّقة ومحدودة وأنّ مشكلاتهم متراكمة ومتشابكة، وهي متشابهة لدى الجميع وتمسّ مختلف مكوّنات الكفاية التّواصلية بما في ذلك القواعد اللّغوية، وإن تمكنوا إلى حدّ ما من العناصر اللّغوية (وهو الدليل الوحيد المتوفّر في تعابيرهم) فإنّهم غالبا ما يفشلون في استثمار هذه العناصر للإفصاح عن نواياهم.

* إذا قارنا مستوى المتعلّمين ومهاراتهم التّعبيرية وأنماط الجمل والأفعال اللّغوية التي اكتسبوها بالمهارات التي ينبغي أن تكتسب في نهاية هذه المرحلة، نجد أنّ الفرق بينهما واسع جدا، وأنّ النّتائج المتحصّل عليها غير كافية، ونسبة الأداء من طرف المعلّمين ضعيفة جدا.

* لا يملك المتعلمون تقنيات الكتابة والتّعبير عن المواقف بدقة ولغة مناسبة، ويعجزون عن التّنويع في المعاني والتعبير بها، مع غياب السّمات الخاصة للنّصوص، أو بالأحرى انعدام القدرة على توظيف السّمات اللّغوية لإنتاج نصوص ذات بنية لغوية ودلالية متماسكة ومنسجمة.

* لقد عكست الإنتاجات الكتابية للمتعلّمين المحادثات الشّفوية العقيمة التي تجري بينهم وبين مدرّسيهم خلال التّعبير الشّفوي والأنشطة اللّغوية الأخرى، حيث لا يعزّز المدرّسون الإبداع والتّفكير الجيّد والمنتظم لدى المتعلّمين، ولا يعملون على جعل هؤلاء يدركون، ضمنيا، خصائص التّعبير والتواصل، إذ يقول المعلّم من حين للآخر: يجب أن تنظّموا أفكاركم يجب أن تربطوا بين الأفكار، يجب أن تلتزموا بعناصر الموضوع، دون أن يساعدهم على التّجسيد الفعلي لذلك في تعابيرهم.

* لم تحقق حصص التعبير (بشقيه الشفوي والكتابي) ما تنصّ عليه المقاربة التواصلية والمقاربة بالكفايات من خلال سعيهما إلى تطوير كفايات المتعلّم، وإتاحة الاستعمال التداولي للغة الفصحى في

سياقات مختلفة، باعتبار أنّ التعبير وضعيات الإدماج، يدمج فيها المتعلّم مكتسباته (في مختلف المواد اللغوية خاصة) ومردّ ذلك أنّ مناهج التّعليم جعلت مدار اهتمامها مركّزا على امتلاك المعارف المتضمّنة في مقرّرات مختلف المواد اللغوية والمنفصلة عن بعضها البعض، وانصرفت عن تمكين المتعلّم من استثمار تلك المعارف في تطوير مهاراته على التوظيف المناسب للّغة في وضعيات مختلفة ودالة، إذ لا يقوى المتعلّم على تحليل عناصر الموضوعات التي يعالجها ولا على بناء تمثيلات جديدة تخصّ تلك الموضوعات، وهو بكلّ بساطة لا يقوى على تفعيل مكتسباته، وقد تبيّن من خلال تحليل الإنتاجات كيف يتقيّد المتعلّم في تعابيره بأساليب مدرِّسِه، فهو يحاكي ولا يبدع ولا يحلّل ولا يركب، كما أنّه لا ينسج كما ينبغي أن ينسج.

أمّا دواعي هذه المشكلات، فهي عديدة ومتشابكة، يعسر على الباحث الفصل فيها أو حصرها؛ فمنه ما يتعلّق بـ:

* الطرائق التي لا تُصمّم على أساس مكوّنات الكفاية التواصلية ولا تتخذ البعد الوظيفي للغة منطلقا لها ولا تجعل المتعلّم عنصرا فاعلا، مع استمرار المدرسين في تكريس تجزيء المادة اللغوية وتعليمها باعتبارها عناصر مشتّتة، وتعكس خطابات المتعلّمين ذلك التشتّت، إذ يملك هؤلاء أفعالا ولا يملكون مدلولاتها لتحقيقها داخل السياقات المتنوّعة، فأضحت تعابيرهم أكواما من الجمل موضوعة إلى جانب بعضها البعض، ومازال درس اللغة ينجز باعتماد ثنائية مثير استجابة.

* الدّور الذي يلعبه المدرّسون أثناء التّواصل مع المتعلّمين وطرائقهم في مناقشة موضوعات الوضعيات الإدماجية شفويا (قبل اللّجوء إلى التّحرير) يشكّل مركزية العملية التّعليمية والتّعليمية، إذ لاحظنا أنّ كلّ مدرس يسيّر العملية التّواصلية كما يريدها وليس كما يفترض أن تكون، ولا يتكيف مع الأدوار التي تظهرها عملية التواصل خلال التبادلات والتّفاعلات الجارية بالفعل، وإنّما هناك تقاليد ومعايير يخضع المدرس للتقيّد بها، والتي قد ينحرف عنها أحيانا فقط، فالعلاقة السلطوية لا تزال حاضرة في قاعات الدرس بالرغم من محاولات المدرسين لإظهار العكس ومنح التلاميذ نوعا من الحرية للتحدّث والتواصل، إلاّ أنّ ذلك يبقى في إطار معايير معيّنة. وهذا يتناقض مع مبادئ المقاربة التواصلية والمقاربة بالكفايات كونهما تنصّان على ضرورة التّخلي المطلق عن دور المدرّس (الذي كان يتمتع بالمركزية) وتحويله إلى مجرد عنصر يسهم في تنشيط وتوجيه عملية التّواصل داخل القسم.

* غياب الانسجام بين الأهداف المسطرة من قبل الوزارة (في المنهاج) لتعليم اللّغة العربية في الابتدائي، والطرائق المعتمدة في تدريس هذه اللغة والتي يستحيل من خلالها بلوغ تلك الأهداف.

* المحتوى والموضوعات المعالجة لا تخدم اهتمامات المتعلّم وميولاته، هذا من جهة، وهي، من جهة ثانية، لا تفعّل ذكاء المتعلّم ولا تكسبه الجرأة العلمية والتكوين الذاتي والقدرة على التنسيق بين المعارف التي يكتسبها واستعمالها بطريقة مناسبة، بقدر ما تدرّبه على وصف الوقائع أو الإخبار عنها

وسرد الحقائق واستظهار معلومات، وقد تجلى ذلك بوضوح في التّغذية الرّاجعة التي تمّ تحليلها والتعليق عليها في الفصل الأخير من البحث.

* ضعف تكوين المدرسين وانعدام العناية بحاجاتهم إلى الإحاطة الشاملة بالمرجعيات المعرفية للمقاربات التعليمية الحديثة وأبعادها التطبيقية، وحاجاتهم الملحّة إلى مهارات تدريسية وخبرة كبيرة في المجال.

وانطلاقا من هذه الملاحظات، يؤكّد البحث ضرورة إعادة النظر في أساليب ومناهج تدريس الفصحى في ضوء ما تنص عليه الطرائق الوظيفية في تدريس الكفايات التواصلية والاستخدام الوظيفي للغات وتنمية مهارات التفكير السليم، ولا يعني التّجديد التّكثيف في المحتوى وتعقيده، بل نقصد بذلك استئصال الأساليب الحالية وتجاوز الممارسات التقليدية الملازمة لعقول المدرسين في جميع الأحوال، وينتفع المدرس الجزائري مما يستجدّ من نظريات وأفكار في طرائق ومناهج التدريس، ويلتفت إلى ما يفيد بالفعل المتعلّم، وينمّي قدراته التواصلية بالنسق الفصيح، ويربيه على التفكير الإبداعي الفعّال. ولا تتحقق الغاية السابقة إلاّ بتوفير الشّروط التي ينبغي أن تتوفّر في أساليب ومناهج التعليم الحديثة.

إضافة إلى ما سبق، ينبغي خلق جسور بين أبحاث التّعليمية اللّغوية واللّسانيات باتجاهاتها المختلفة وعلم النفس اللّغوي والتّربوي واللّسانيات الاجتماعية. ولا نتعامل مع المعارف اللّغوية باعتبارها غاية تعليم اللّغة وتعلّمها، بل لكونها تشكّل وسائل واستراتيجيّات تساهم في بلوغ المهارات والكفايات اللاّزمة لاستخدام اللغة واكتساب وترسيخ المعرفة ولأجل ذلك ينبغي اعتماد وسائل واستراتيجيات ملائمة للبناء الذاتي للمعارف والأفكار، ولتنمية الكفاية التداولية والخطابية والاجتماعية ومهارات التفكير الجيد، إلى جانب الكفاية اللّغوية. ويجب استثمار الحقول المعرفية الأشدّ ارتباطا بالظاهرة اللغوية، وإعادة النظر في تكوين المدرسين الذين تكوّنوا في ظلّ النظام القديم، ليستوعبوا الجديد من الدراسات اللغوية والنفسية والاجتماعية، وحتى المتخرجين من الجامعات ليسوا أحسن من هؤلاء وضعا، فهم أيضا بحاجة ماسة إلى التكوين على الطرائق الحديثة.

وختاما لما سبق، ينبغي تلبية الحاجات الماسة لمتعلّم المرحلة المدروسة إلى تحليل نصوص القراءة ومعالجة موضوعات التّعبير، بالتّركيز على نصوص وموضوعات تستهدف التّحليل والتّفسير، وإصدار تعليمات، وتقديم حجج، وحلّ المشكلات، وتستدعي تعليقات، وتوجيهات، ومناقشات، ومناظرات، وتهتمّ بالواقع والأحداث الجارية، وتدعو إلى تعليق عن أحداث مهمة، لأنّ الطفل الذي لا يمارس هذه الحاجات ويتدرّب فقط على الوصف والسرد والإخبار يبقى منغلقا على نفسه، محدود التفكير، ضعيف القدرات اللغوية والتواصلية بالنسق اللغوي الفصيح.

قائمة المراجع العربية والأجنبية

قائمة المصادر والمراجع

أوّلا: المعاجم:

. أزوالد ديكرو وجان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي ; الجديد لعلوم اللسان، تر: منذر عياشي، ط2 المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء: 2007.

. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، الجزء الأول، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2000.

. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، الجزء الثاني، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2000.

. عبد الكريم غريب، المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية، ط1، النجاح الجديدة، الدار البيضاء: 2007 .

ثانيا: الكتب العربية

. أحمد الطايعي، التّواصل البلاغي، ط1، منشورات زاوية، الرباط: 2008.

. أحمد العاقد، المعرفة والتواصل، عن آليات النسق الاستعاري، ط1، دار أبي رقراق. الرباط: 2006 .

. أحمد المتوكّل، دراسات في نحو اللّغة العربية الوظيفي، ط1، دار الثقافة. المغرب: 1986

. أحمد المتوكّل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (البنية التحتية أو التمثيل ، الدلالي التداولي) دار الأمان للنشر والتوزيع. الرباط: 1995.

. أحمد المتوكّل، الوظيفة بين الكليّة والنّمطية، ط1، دار الأمان. الرباط: 2003.

. الأزهر الزّناد، نسيج النّص (بحث في ما يكون به الملفوظ نصًّا) ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء: 1993.

. بنّاصر البُعزاتي، خصوبة المفاهيم في بناء المعرفة . دراسة إبستمولوجية . دار الأمان. الرباط: 2007.

. بنعيسي أزاييط، مداخلات لسانية . مناهج ونماذج . (سلسلة دراسات وأبحاث) كلية الآداب والعلوم الإنسانية . مكناس. المغرب: 2008.

. بيار أشار، سوسيولوجيا اللغة، تر: عبد الوهاب تزو، ط1، منشورات عويدات. بيروت: 1996.

. جابر عبد الحميد، التدريس والتعلّم . الأسس النظرية، ط1، دار الفكر العربي. القاهرة: 1998.

. جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النّص (دراسة لسانية نصية) ط1، النّادي الأدبي. الرّياض: 2009.

. حسنى عبد البارى عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية. الإسكندرية: 1996. 1997.

. حسنى عبد البارى عصر، تعليم القراءة من منظور علم اللّغة النفسي، المكتب العربي الجديد. الإسكندرية: 1999.

. حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللّغة العربية واللّغات الحيّة لغير النّاطقين بها، دار الفكر العربي. القاهرة: 1987.
. الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة (المعاني والبيان والبديع)، شرح وتعليق وتنقيح: محمد عبد المنعم خفاجي، ج1، ط3، المكتبة الأزهرية للتراث، مصر: 1993. ص44.
. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية – مستوياتها ، تدريسها، صعوباتها – ط1، دار الفكر العربي. 2004 : القاهرة.
. رياض قاسم، قومية الفصحى والمجتمع . تحديات الحاضر والمستقبل . (سلسلة كتب المستقبل العربي بعنوان: اللّغة العربية أسئلة والتّطور الذّاتي والمستقبل) ط1، مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت: 2005
. سمير روحي الفيصل ومحمد جهاد جمل: مهارات الاتصال في اللغة العربية، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدة: 2004.
. سمير شريف أستيتية، اللسانيات، المجال، والوظيفة، والمنهج، ط2، عالم الكتب الحديثة، الأردن: 2008.
. السيد سلامة الخميسي، التربية والمدرسة والمعلم . قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية: 2000.
. السيد عبد الفتاح عفيفي، علم اللّغة الاجتماعي، دار الفكر العربي، القاهرة: 1995.
. شاهر الحسن، السمانتيكية والبراغماتية في اللغة العربية، ط1، دار الفكر الأردن: 2001.
. صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، ط1، دار الشروق. عمان: 2006.
. طه عبد الرحمن، في أصول الفقه وتجديد علم الكلام، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء: 2000.
. طه علي حسين الدّليمي، تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث. الأردن: 2009.
. عبد الحافظ محمد جابر سلامة، الوسائل التعليمية (تصميمها وإنتاجها) ط1، دار البداية. الأردن: 2006.
. عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية، دار الحامد، الأردن.
. عبد الرّحمن بن محمد ابن خلدون، المقدمة، تح: عبد السلام الشدادي، ج3، المركز الوطني للبحوث في صور ما قبل التاريخ وعلم الإنسان والتايخ (CNRPAH) الجزائر: 2006.
. عبد السلام عشير، الكفايات التّواصلية . اللغة وتقنيات التعبير والتواصل . ط1، الدار العالمية للكتاب. الدار البيضاء: 2007.
. عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق. المغرب: 2007.
. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب – مقاربة لغوية تداولية ، ط1، دار الكتاب الجديد

المتحدة. لبنان: 2003.
– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية. الاسكندرية: 1995.
. العربي اسليماني التواصل التربوي . مدخل لجودة التربية والتعليم . ط1، النجاح الجديدة. الدار البيضاء: 2005.
. العربي اسليماني، الكفايات في التّعليم . من أجل مقاربة شمولية . ط1، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء: 2006.
. عزة شبل محمد، علم لغة النّص . النّظرية والتطبيق . ط1، مكتبة الآداب. القاهرة: 2007.
. علاء الجبالي، لغة الطّفل العربي . دراسة في اكتساب اللغة وتطورها، مكتبة الخانجي. القاهرة: 2003.
. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، ط1، دار المسيرة. عمان: 2007.
. علي أيت أوشن، الأدب والتواصل . بيداغوجية التلقي والإنتاج . ط1، دار أبي رقراق. الرباط: 2009.
. عمر أوكان، اللّغة والخطاب، أفريقيا الشرق. لبنان: 2001.
. عمر مهيبل، إشكالية التّواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة، ط 1، الدار العربية للعلوم. لبنان: 2005.
. كمال الدين حسين، المسرح التّعليمي . المصطلح والتطبيق، د1، الدار المصرية اللبنانية. القاهرة: 2005.
. كمال بشر، علم اللّغة الاجتماعي . مدخل . ط3، دار غريب. القاهرة: 1997.
. لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإندماجية . رهان على جودة التعليم والتكوين، ط1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء: 2006.
. مجموعة من المؤلفين، أنظمة العلامات: مدخل إلى السيميوطيقا. دار الياس العصرية. القاهرة. 1986.
. مجموعة من المؤلّفين، تعلّمية اللّغة العربية، ط1، ج1، دار النهضة العربية، لبنان: 2006.
. مجموعة من المؤلّفين، تعلّمية اللغة العربية، ط1، ج2، دار النهضة العربية، بيروت: 2008.
. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان: 2008.
. محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير، تقنيات ومناهج . ط1، دار الثقافة. الدار البيضاء: 2001.
. محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص . تنظير وتطبيق . ط1، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء: 2005.
. محمد حسن عبد العزيز، سوسير رائد علم اللّغة الحديث، دار الفكر العربي. القاهرة: 1989.
. محمّد خطّابي، لسانيات النّص . مدخل إلى انسجام الخطاب . ط2، المركز الثقافي العربي. المغرب: 2006.
. محمد السيد علوان، المجتمع وقضايا اللّغة، دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية: 1995.

ـ محمد الشّاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية (تأسيس نحو النّص) ط1 ج1 المؤسسة العربية للتوزيع. بيروت: 2001.
. محمد الصابر، نظريات التعلّم والتواصل، (السيكولوجيا المعرفية والسيكولوجيا الاجتماعية) دار قرطبة الدار البيضاء: 2004.
. محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربية لغة حيّة؟ بحث في إشكالية المنهج، ط1، دار الخدمات العامة للنّشر. تونس، 1998.
. محمد العبد: النّص والخطاب والاتصال، ط1، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي. القاهرة: 2005.
. محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، علم النّفس التربوي . النّظرية والتّطبيق. دار الحامد عمان: 2006.
. محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية (مقاربات وتقنيات)، ط2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء: 2000.
. محمود أحمد السيد، اللّسانيات وتعليم اللّغة، دار المعارف. تونس: 1998.
. محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية: 2002.
. مصطفى عمراوي، الأسس البيداغوجية في تعليم الإنشاء، أفريقيا الشرق، المغرب: 2008.
. المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ط2، الهلال العربية. الرباط: 1991.
. منذر عياشي، اللّسانيات والدلالة (الكلمة)، ط1، مركز الإنماء الحضاري. سوريا: 1996.
. ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، ط1، المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء، 1993. ص 77.
. نور الدين رايص، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، ط1، مطبعة سايس. فاس: 2007.
. هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية (دراسات في اللغة والإعلام)، ط1، دار الفكر، الأردن: 2003.

ثالثا: الكتب المترجَمة:

. آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم . علم جديد في التواصل، تر: س. د. دغفوس وم. الشيباني ط1، دار الطليعة، بيروت: 2003.
. أندري مارتني، مبادئ في اللّسانيات العامة، ترجمة سعدي زبير، دار الأفاق. الجزائر.
. باسل حاتم وإيان ميسون، الخطاب والمترجم، تر. عمر فايز عطاري، مطابع جامعة الملك سعود الرياض: 1998.

. أرمان وميشال ماتلار، تاريخ نظريات الاتصال، تر. نصر الدين لعياصي، المنظمة العربية للترجمة. بيروت: 2005.
. تون آ. فان دايك، علم النص – مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، ط1، دار القاهرة للكتاب. القاهرة: 2001.
. جان سيرفوني، الملفوظية، تر: قاسم المقداد ، اتّحاد الكتاّب العرب. دمشق: 1998.
. جورج يول، معرفة اللّغة، تر. محمد فراج عبد الحافظ، ط1، دار الوفاء لدنيا، الإسكندرية: 2000.
. جورج. ي. يول وج. ب. براون، تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطني وومنير التربكي، تحليل الخطاب، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود. الرياض:1997.
. جون إي جوزيف وآخرون، أعلام الفكر اللغوي، تر: أحمد شاكر الكلابي، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان: 2006.
. الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيات التّداولية، تر. محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر: 1992.
. دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود. الرّياض: 1995.
. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر. تمام حسان، ط2، عالم الكتاب، القاهرة: 2007.
. روبرت مارزانو وآخرون، أبعاد التفكير، تر. يعقوب حسين نشوان ومحمد خطاب، ط2، دار الفرقان الأردن: 2004.
. زيتسيسلاف ووارزنياك، مدخل إلى علم النّص (مشكلات بناء النّص) تر. سعيد حسن بحيري، ط1 مؤسسة المختار. القاهرة: 2003.
. فرانسواز أرمنيكو، المقاربة التّداولية، تر. سعيد علوش، مركز الإنماء القومي. الرباط: 1986.
. فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، ترجمة صالح القرمادي وآخرين، الدار العربية للكتاب. تونس: 1985.
. فيليب بلا نشيه، التداولية من أوستين إلى قوفمن، تر: صابر الحباشة، ط1، دار الحوار. سوريا: 2007.
. قولفجانج هاينه مان وديتر فيهقجر، مخل إلى علم لغة النّص، تر. سعيد حسن بحيري ط1، مكتبة زهراء الشرق. القاهرة: 2004.
. كرستيان ككنبوش، الذاكرة واللغة، ترجمة عبد الرزاق عبيد، دار الحكمة: الجزائر. 2002.
. كلاوس برينكر، التّحليل اللّغوي للنص . مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، تر: سعيد حسن بحيري ط1 مؤسسة المختار. مصر: 2005.
. لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة للنشر. الجزائر: 2004.

. مانفريد فرنك، حدود التواصل (الإجماع بين هابرماس وليوتر) تر: عز العرب بحكيم بناني، أفريقيا الشرق، لبنان. 2002.
. مجموعة من المؤلّفين، تر: منذر عيّاشي، ط1، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء: 2004.
. ميجل سيجوان ووليم ف. مكاي، التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم بن حمد القعيد ومحمد عاطف. مطابع جامعة الملك سعود. الرياض: 1995.
. ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، ط1، المجلس الأعلى للثقافة. القاهرة: 2005.
. هنري دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية. بيروت: 1994

رابعا . المجلات:

. التّدريس، كلية علوم التربية: جامعة محمد الخامس . الرباط. 1978، العدد 5/4
. التّربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر: 1982، ع 2.
. ديداكتيكا، مطبعة نجاح الجديدة. الدار البيضاء: 1992، ع3.
. سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء: 2000، العدد 11.
. سلسلة التكوين التربوي، ط1، ج2، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2000، ع13.
. سلسلة علوم التربية، ط3 ، النجاح الجديدة ، الدار البيضاء: 1991، ع3.
. سلسة اللسانيات، الجامعة التونسية، تونس: 1983، ع5.
. علامات، ع21، المتقي برينتر (ELMOUTTAKI Printer) مكناس. 2004، ص 48.
. علوم التربية، المجلد2، الشركة المغربية للطباعة، المغرب: 1998، ع14.
. علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب: 2007، ع34.
. الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء القومي. بيروت: 2004، ع 131/130.
. اللّسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية. الجزائر: 1975، ع4.
. اللّسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية. جامعة الجزائر،1997، ع7.
. منتدى الأستاذ، جامعة قسنطينة، الجزائر،2007، ع3.

خامسا . الوثائق الوزارية:

. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر: 2010، 2011.

. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2010، 2011.

سادسا ـ المعاجم باللغة الفرنسية:

- Jean Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique, Deuxième édition Larousse – Bordas / HER. Paris: 1999.

- Robert Galisson et D. Coste, Dictionnaire de la didactique des langues HACHETTE/ France: 1976.

سابعا . الكتب باللّغة الفرنسية:

- Alex Mucchielli, Rôles et communication dans les organisations – E.S.F. Paris: 198

- Alex Mucchielli et autres, Théorie de processus de la communication, Armand Colin, VUEF. Paris: 2001.

- Austin J. L . quand dire c'est faire, tra: Gilles Lane, Edition du seuil. Paris : 1970

- Bernard Meyer, les pratiques de communication – de l'enseignement supérieur à la vie professionnelle - Armand colin. Paris: 1998.

- Catherine K. Orecchioni, l'énonciation – de la subjectivité dans le langage - 4eme éd. Armand Colin. Paris : 2006.

- Christian Bachman et autres, Langage et communications sociales, HATIER / Didier. Paris: 1991.

- Christian Bylon et Xavier Mignot, la communication, deuxième édition NATHAN / VUEF. Paris: 2003.

- Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Clé international. Paris: 1988.

- Daniel Bougnoux , Introduction aux sciences de la communication, nouvelle édition , Ed. la découverte. Paris: 2001.

- Dell Hymes, vers la compétence de communication, traduction: M. France Mugler, Hatier / Didier. Paris: 1991.

- H. Besse et R. Galisson, polémique en didactique- du renouveau en question- CLE international. Paris: 1980.

- Henri Boyer et autres, Nouvelle introduction à la didactique du français L. - E., CLE International. Paris : 1990.

- Judith Lazar, La science de communication, deuxième édition, ed. dahlab. Alger: 1993.

- Mechèle Guidetti, pragmatique et psychologie du développement, Edition Belin. Paris: 2003.

- Oswald Ducrot, Dire et ne pas dire, principe de sémantique linguistique, 3eme ed. Hermann. Paris : 1991.

- Robert Galisson, d'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères, (du structuralisme au fonctionnalisme) CLE international. Paris: 1980.

- Robert Galisson et autres, d'autres voies pour la didactique des langues étrangères, Hatier- CREDIF. Paris: 1982.

- Robert Vion, la communication verbale - analyse des interaction, Hachette / Paris. 1992.

- Roger Mucchielli, communication et réseaux de communication, 6eme Edition, Ed. ESF – Entreprise moderne d'édition. Paris: 1984

-

- Roman Jackobson, Essais de linguistique générale, Edition de Minuit. Paris: 1963.

- Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langues étrangères, édition Hachette. Paris: 1982. -

. Widdowsson, H. G. une approche communicative de l'enseignement des langues, traduction de : Katsy et Gérard Blamont, Hatier – CREDIF. Paris: 1981.

ثامنا . المراجع الإلكترونية:

http://www.alsaheefa.net

www.kotobarabia.com

فهرس المحتويات

1 ـ المقدمة 1
ـ فصل تمهيدي: أسس التّعليم البنوي للّغات وقصور الطّرائق البنوية عن بلوغ أهداف تعليم اللّغة وتعلّمها 10
الفصل الأول: الأسس النّظرية للتّعليم التّواصلي للّغات 39
المبحث الأول: المرتكزات الأساسية لعملية التّواصل.....41
1 . وظائف اللّغة وعلاقتها بتعليم اللّغات وتعلّمها 42
2 . مفهوم التّواصل..... 49
3 . عناصر التّواصل 53
4 . التّواصل اللّغوي والتّواصل غير اللّغوي. 56
5 . هل الاشتراك في السَّنَن كافٍ لنجاح وتحقيق التّواصل؟ 57
المبحث الثاني: نماذج التّواصل وأبعاده والتّحليل اللّساني لسيرورة التّواصل: 62
1 . نماذج التّواصل 63
1 . 1 . النّموذج السبيرنطيقي وبعده التربوي 64
2 . 2 . النّموذج الإعلامي وبعده التربوي..... 64
3 . 3 . النّموذج النّسقي وبعده التربوي 66
2 . أبعاد التواصل 68
2 . 1 . البعد الأنتروبولوجي. 68
2 . 2 . البعد النفسي. 70
2 . 3 . البعد السيميولوجي 72
2 . 4 . البعد الفلسفي 75
3 . الّتحليل اللّساني لسيرورة التّواصل 76
3 . 1 . التحليل البنوي 77
3 . 2 . التّحليل الوظيفي 81
المبحث الثالث: تحليل عملية التّواصل التربوي:..... 89
1 . مفهوم التّواصل التّربوي 89
2 . مكوِّنات التّواصل التّربوي 90
3 . وظائف التّواصل التّربوي 91
4 . شروط نجاح التّواصل التّربوي 92

5 . دور العلامات غير اللّفظية في نجاح عملية التّواصل التّربوي 96
6 . خصائص عناصر التّواصل التّربوي 97
7 . مهارات التّواصل اللّغوي 101
8 . دور القواعد النّحوية في ضبط عملية التّواصل اللّغوي 107
المبحث الرابع: المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة وتعلّمها: 110
1 . الكفاية التّواصلية ومكوّناتها الأساسية 111
1 . 1 . مفهوم الكفاية والأداء من منظور تشومسكي. 111
1 . 2 . نقد هايمز لمفهوم تشومسكي للكفاية والأداء.. 112
1 . 3 . مفهوم الكفاية التّواصلية.....115
1 . 4 . العلاقة بين الكفاية اللّغوية والكفاية التّواصلية 116
1 . 5 . مكوّنات الكفايات التّواصلية. 117
1 . 6 . الكفاية التّواصلية في بعض الدّراسات العربية 119
2 . المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغات وتعلّمها. 121
2 . 1 . مفهوم المقاربة التّواصلية 121
2 . 2 . ظروف تأسيس المقاربة التّواصلية 122
2 . 3 . الخلفية اللّسانية للمقاربة التّواصلية 123
2 . 4 . أهداف المقاربة التّواصلية 126
3 . منهجية تعليم اللّغة في ضوء المقاربة التّواصلية 128
الفصل الثاني: مبادئ من أجل إتقان مكوّنات الكفاية التّواصلية 154
المبحث الأول: اللّسانيات الاجتماعية وعوائق تعليم وتعلّم النّسق اللّغوي الفصيح بالمدرسة الابتدائية الجزائرية 146
1 . اللّسانيات الاجتماعية وتعليم اللّغة وتعلّمها.....147
1 . 1 . اللّغة من منظور اللّسانيات الاجتماعية.....149
1 . 2 . اثنوغرافيا التّواصل وتعليم اللّغة وتعلّمها..... 150
1 . 3 . استثمار مبادئ اللّسانيات الاجتماعية في تعليم اللّغات.. 151
2 . وضعية تعليم النّسق اللّغوي الفصيح في مجتمع يسوده التّعقيد اللّغوي.....154
2 . 1 . الوضع اللّغوي في الجزائر 154
2 . 2 . الطفل الجزائري يواجه الازدواجية اللّغوية في المدرسة 157
2 . 3 . أسباب ضعف مناهج تعليم اللّغة العربية الفصحى بالمدارس الابتدائية: 159
2 . 4 . أثر الوضع اللّغوي السائد في المجتمع على المتعلّم ولغة التعليم 160

2 . 5 . الحلول المقترحة.....162
المبحث الثاني: معالم منهجية إتقان الكفاية النصية وقواعد الخطاب باللغة الفصحى في مرحلة التّعليم الابتدائي 168
1 . الاهتمام بالنّص والخطاب في الدّراسات الوظيفية الحديثة..... 169
1 . 1 . مفهوم الخطاب 169
1 . 2 . مفهوم النّص 171
1 . 3 . موضوع لسانيات النّص 172
1 . 4 . موضوع تحليل الخطاب 173
2 . تعليمية اللغة العربية في ضوء تحليل الخطاب ولسانيات النص 174
2 . 1 . ضرورة تجاوز القواعد الافتراضية في تعليم النسق اللغوي الفصيح 176
2 . 2 . ضرورة إدراك الفروقات الأساسية بين الجملة والنّص (أو الخطاب) 177
3 . قواعد تنمية الكفاية الخطابية..... 179
3 . 1 . الكفاية الخطابية / النّصية 179
3 . 2 . قواعد اكتساب الكفاية الخطابية / النّصية لدى المتعلّم المبتدئ 180
4 . دور المحادثة والحوار في اكتساب الكفاية الخطابية بالنسق اللغوي الفصيح... 187
5 . أهمية الحوار في تنمية الكفاية الخطابية / النصية 189
المبحث الثالث: مبادئ من أجل اكتساب الكفاية التّداولية بالنّسق اللّغوي الفصيح.....192
1 . التداولية والتعليم التواصلي للغات 193
1 . 1 . مفهوم التداولية واهتماماتها، والفرق بين المعنى السيمونتيكي والمعنى التداولي.....193
1 . 2 . بعض مفاهيم التّداولية الموظّفة في التّعليم التّواصلي للّغات.....196
2 . نظرية الأفعال اللّغوية والبعد الاستدلالي للكفاية التّداولية . المعرفية.. 200
2 . 1 . نظرية الأفعال اللغوية..... 200
2 . 2 . نظرية الملائمة. 205
3 . دور نظريتي الأفعال اللّغوية والملائمة في اكتساب الكفاية التّداولية..... 211
3 . 1 . بعض مجالات الإضمار التي ينبغي التّدريب عليها.....212
3 . 2 . تعليمية الأفعال اللغوية..... 215
المبحث الرابع: أهمية القراءة وتحليل النّصوص في تنمية كفاية التّعبير والتّواصل بالنّسق اللّغوي الفصيح "في الصّف الخامس من التّعليم الابتدائي".....226
1 . علاقة نشاط القراءة وتحليل النصوص بنشاط التّعبير والتّواصل 227

1 . 1 . علاقة القراءة بكفاية التّعبير والتّواصل 227
1 . 2 . الفعل القرائي 228
1 . 3 . القراءة محور بقية الأنشطة اللّغوية والتّعبير هدف هذه الأنشطة 229
1 . 4 . أنماط النّصوص التي ينبغي تريب المتعلّمين عليها 231
1 . 5 . كيف يساعد تحليل النّصوص على تنميّة التّعبير والتواصل؟ 235
1 . 6 . آليات فهم النّصوص وإنتاجها 235
1 . 7 . دور السّياق في فهم النّص المقروء 237
1 . 8 . آليات تحليل النّصوص 239
2 . القراءة في السنة الخامسة..... 242
2 . 1 . خصوصيات القراءة في السنة الخامسة 242
2 . 2 . أسس تعليم القراءة لتلاميذ الصّف الخامس من التعليم الابتدائي 243
2 . 3 . ملمح الدّخول إلى السنة الخامسة 245
2 . 4 . ملمح الخروج من السنة الخامسة.....245
2 . 5 . أهداف تدرس القراءة في السنة الخامسة حسب المنهاج الوزاري 246
2 . 6 . بعض ملامح كتاب القراءة في الصّف الخامس 246
3 . التعبير والتواصل في السنة الخامسة..... 263
3 . 1 . أهمية العوامل السياقية في اكتساب مهارة التّعبير والتّواصل.....252
3 . 2 . أشكال التّعبير في السنة الخامسة 252

الفصل الثالث: بعض مشكلات الكفاية التّواصلية لدى متعلّمي

الصّف الخامس من التّعليم الابتدائي 258

مدخل: التّعريف بالدّراسة الميدانية 259

المبحث الأول: مشكلات الكفاية اللّغوية في إنتاجات المتعلّمين 266

1 . مشكلات خاصة بالقواعد الصّوتية والإملائية.....269
2 . مشكلات خاصة بالتّراكيب النّحوية.....274
3 . مشكلات خاصة بالتّراكيب الصّرفية.....282
4 . مشكلات خاصة بالمعجم اللّغوي. 287

المبحث الثاني: بعض مشكلات الاتساق اللّغوي في إنتاجات المتعلّمين. 296

1 . الإحالة بالضمير في خطابات المتعلّمين..... 298
2 . مظاهر الضّعف في استعمال المتعلّمين للإحالة.....309

2 . 1 . انعدام التّطابق بين الضمير وما حيل عليه 309
2 . 2 . عدم إزالة الإبهام عن بعض الضّمائر بسبب غياب المحيل عليه.....313
2 . 3 . الانتقال من الإحالة بضمير إلى الإحالة بضمير آخر بطريقة عشوائية 319
2 . 4 . تكرار العناصر اللّغوية بدلا من الإحالة عليها 322
3 . الرّبط بـ "الواو" و"الفاء" و"ثمّ" في خطابات المتعلّمين..... 324
4 . مظاهر الضّعف في توظيف المتعلّمين لروابط العطف.....330
4 . 1 . غياب التّرابط الرّصفي بسبب انعدام التشابه بين العناصر التي تمّ الجمع بينها.....330
4 . 2 . التّوظيف غير المناسب لأدوات الرّبط 332
4 . 3 . غيّاب الرّوابط 334
4 . 4 . اعتماد رابط واحد لتأدية وظائف عديدة 336
المبحث الثالث: بعض مشكلات الانسجام الدّلالي في إنتاجات المتعلمين. 339
1 . مشكلات خاصة بالتّرابط الدلالي..... 341
2 . مشكلات خاصة بترتيب الوقائع وتعالقها..... 350
3 . مشكلات خاصة بتحليل الموضوع..... 354
5 . مشكلات خاصة بخبرة المتعلّمين ومعرفتهم الخلفية للعالم..... 368
المبحث الرابع: البنية الفعلية والمقاصد التّواصلية في إنتاجات المتعلّمين..... 376
1 . وصف الأفعال اللّغوية الموظّفة باعتبارها وحدات نحوية..... 379
2 . طبيعة الأفعال اللّغوية التي وظّفها المتعلّمون.....384
3 . بعض مشكلات استعمل الأفعال اللّغوية من قبل متعلّمي الصّف الخامس 388
3 . 1 . سيطرة النّمط التّقريري الإخباري على إنتاجات المتعلّمين..... 388
3 . 2 . غياب الوظائف التّداولية والفشل في إدراك القوة التحقيقية للفعل اللّغوي.....389
3 . 3 . خلو الأفعال المستعملة من القصد..... 395
3 . 4 . صعوبات انتقاء الأفعال اللّغوية المناسبة لمواقف التّعبير والتّواصل 399
4 . 5 . انعدام التّسلسل في أفعال النّص..... 404
4 . 6 . اقتراح بعض الحلول 406
الخاتمة
فهرس المصادر والمراجع.
ملحق البحث
فهرس المحتويات