اللسانيات العربية

Allisaniyat Al Arabiyah

مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

العدد ٣ جمادى الآخرة ١٤٣٧هـ مارس ٢٠١٦م

- تيسير النحو: من هاجس الإحياء إلى مقتضيات التعليم التطبيقية

- إعادة تبويب أبواب النحو على ضوء معاني الكلام

- المعاجم اللسانية العربية وأسس الصناعة المعجمية - قراءة وصفية تحليلية في آليات التصنيف

- التصور الاستعاري لبنية المسار في اللغة العربية

- الفونولوجيا المستقلّة القطع و نماذج من تطبيقاتها على العربيّة

- من إشكاليّات القدرة التواصليّة

- لغة النزاع في القضايا الدوليّة: دراسة لسانيّة تداوليّة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجاريا

من إشكاليّات القدرة التواصليّة

د. رضا الكشو

ملخّص البحث

يروم هذا البحث أن يحدّد مكوّنات القدرة التواصليّةCommunicative Competence لسببين، أوّلهما أنّ هذا المفهوم ظلّ غائما نسبيّا في تعليميّة اللغة العربيّة للعرب ولغير العرب. لذا يسعى هذا البحث إلى تحليل مكوّناته علّها توظّف في ما يؤلّف من موادّ تعليميّة و برامج حاسوبيّة ذاتيّة. وأمّا السبب الثاني فيرجع إلى تضارب آراء اللسانيين، ذلك أنّ «تشومسكي» Chomskyيحصر القدرة في ثنائيّة القدرة الكامنة The Underlying Competenceو الإنجاز Performance بينما ينزّلها «دال هايمز»Dell Hymes في سياق التواصل الاجتماعيّ. والسؤال هل يُكسب هذا البعد التواصليّ متعلّم اللغة القدرة التواصليّة أم إنّه يحتاج إلى اكتساب القدرات التفاعليّة الطبيعيّة والقدرات الخطابيّة التي تنبني على القدرات الموسوعيّة والمعرفيّة و الثقافيّة والمنطقيّة و الاستراتيجيّة؟

Abstract:

This paper aims at identifying the components of “Communicative Competence” for two reasons: The first is that this concept has remained relatively cloudy in Arabic language learning for Arabs and non-Arabs. Therefore, we shall seek to analyze its components so that it will be employed in creating educational materials and self-learning computer programs. The second reason has to do

(جامعة أمّ القرى.معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها)

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

with the conflicting views of linguists: for example Chomsky limits the competence in the bilateral underlying competence and performance, while Dell Hymes associates it with the context of social networking. Wuich leads to the question whether this communicative dimension of language allows the learner to aquire communicative competence or whether it needs him to acquire the interactive capabilities of natural and oratorical abilities that are based on the capacity and encyclopedic knowledge, cultural and logical and strategy .

١- إشكاليّة البحث

احتدّ الجدل حول مكوّنات القدرة والعلاقة بينها، هل تنشآن سويّة أم تتعاقبان؟ أهي قدرات فطريّة كامنة أم إنّها مكتسبة؟ وإن كانت مكتسبة فكيف تُكتسب؟

إنّها استفهامات يطرحها النظر في القدرة التواصليّة. وهي تدرس كيف تتكوّن الأفكار في دماغ الإنسان حسب تشومسكي، في حين يستجلي التواصليّون تحسيب computation مكوّنات الكلام في المقام. وليس القصد أن نستجلي هذه المكوّنات فحسب و إنّما ننظر في سبل توظيفها في تأليف الموادّ التعليميّة والبرامج الحاسوبيّة الذاتيّة للعرب ولغير العرب.

٢- القدرة التواصليّة لسانيّا

شاع استعمال القدرة الكامنة The Underlying Competence في المعنى العامّ دون الانتساب إلى مؤلّف خاصّ، واقترن في البدء بالمجال القضائيّ لما تتطلّبه حيثيّات قضيّة ما من دراية وتفرّس في الكشف عن الأسرار وفهم الأبعاد. ويجمع هذا التعريف العامّ لمفهوم القدرة الكامنة بين المعرفة من جهة وبين الدراية أو الكفاءة القانونيّة للحكم في قضيّة ما من جهة ثانية. فالقدرة إذن معرفة تضاف إليها إحاطة بالظروف لإصدار قرار. وإن بدا التعريف واضح المعالم إلاّ أنّه لا يخلو من غموض يكمن في ضبط المعرفة ومكوّناتها وفي تحديد أنواع الظروف وكيفيّة تأثيرها في المعرفة. وينعكس غموض التعريف العامّ على مدلول القدرة التواصليّة، ممّا يؤدّي إلى تعدّد

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

التسميات ومجالات الاستعمال. وما يزيد في غموض مصطلح القدرة الكامنة أنّها تستعمل في حقول علميّة عدّة، من أهمّها العلوم الاقتصاديّة واللسانيّة والطبّيّة والقانونيّة.

ويجمع حدّ القدرة التواصليّة بين دلالات الفعل والمعرفة المعمّقة. ونصطلح على الفعل بالإنجاز وعلى المعرفة المعمّقة بالكمون لأنّها تترسّخ في الدماغ البشريّ وتتحوّل إلى إنجاز. ويظلّ السؤال قائما عن علاقة الكمون في الدماغ البشريّ بتفعيل اللغة، فهل يُغني الإنجاز، ضمن ما يواجهه من مواقف، القدرة الكامنة؟ وهل تكون القدرة في البدء استعدادات فطريّة لا تفتأ أن تتبلور وتتطوّر؟ وإذا افترضنا أنّ الإنجاز يُسهم في إغناء الكمون فما التدريبات اللغويّة التي تحقّق ذلك؟

القدرة في منظور التوليديين لغويّة، وهي نظام من القواعد يستبطنها المتكلّم، وأصبحت تمثّل معرفته اللّغويّة التي بفضلها يقدر على فهم ما لا يُحصى من الجمل وإنتاجها. ويُستدلّ على القدرة اللّغويّة بظاهرتين، أولاهما السرعة الفائقة في اكتساب اللّغة لدى الطفل، ممّا يدعو إلى افتراض كمون استعدادات فطريّة تؤهّل الطفل لاكتساب الجمل وتأويل ما يتلقّاه منها. وتتمثّل الثانية في قدرة الإنسان على توليد ما لا حصر له من الجمل، في حين لا تولّد أذكى الحيوانات الحركات مهما رُوّضت بل تعيد ما دُرّبت عليه فحسب.

والإنسان، في منظور تشومسكي[١]، مجهّز بيولوجيا بجملة من المنظومات المعقّدة هي في شكلها اللّغويّ بمثابة النحو الكلّي. والدليل على ذلك أنّنا إذا أخذنا تونسيّا من أب وأمّ تونسيين، ونشّأناه في عائلة فرنسيّة، فإنّنا نجده يتكلّم الفرنسيّة لأنّ اكتسابه اللّغة يستند إلى أطر تابعة للأنحاء الكليّة. وبذلك نخلص إلى نتيجتين، أولاهما أنّ اللّغات الطبيعيّة في أصلها الفطريّ البيولوجيّ واحدة، وثانيهما أنّ القادح لا يرجع إلى التدرّب والتعلّم بل يفسّر بأنّ الإنسان مجهّز أساسا بالبنى، وبأنّ محيطا معيّنا يحتضنه ممّا يفضي به إلى أن يتكلّم لغة المحيط. فليست التدريبات هي القادحة للتدرّب والتعلّم بما أنّ الإنسان يكتسب اللغة في أيّ محيط ينشأ فيه. ومن أدلّة ذلك أنّ الأنظمة التي تأخذ شكل الأنحاء الكلّية الكامنة فيه تؤهّله إلى اكتساب اللغة. فمواليد اللغة، في منظور تشومسكي، يطوّرون ويمثّلون باطنيّا نحوا توليديّا، ولعلّهم يتوصّلون إلى مفاهيم صوريّة للأشياء وذلك بالاعتماد على ملاحظة ما يمكن تسميته بالمعطيات

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

اللسانيّة الأوّليّة على مستوى المفهوم.

وبذلك تشترك كلّ المخلوقات البشريّة في بنية معرفيّة محدّدة نسمّيها القدرة اللغويّة في منظور التوليديين. وهي نسق كلّي للتمثّل الذهنيّ للغة. وتكتسب باكتشاف الطفل، من منظور شكلانيّ، نظريّة عميقة ومجرّدة للنحو التوليديّ الذي ترتبط فيه المفاهيم والمبادئ بالتجربة طبق حلقات عديدة ومعقّدة لمراحل لا واعية من نمط استبطانيّ. وبهذا تُفهم القدرة على أنّها تفسير للأحكام العامّة المتحكّمة في تفعيل الكلام من المتكلّم والمتلقّي. وينبني هذا التفعيل على نحو توليديّ يستبطنه كلّ من الباثّ والمتلقّي.

والقدرة التواصليّة امتلاك المعرفة امتلاكا ضمنياّ وهي عمليّة لا شعوريّة تجسّدها عمليّة الكلام، وذلك بالربط بين المعاني والتراكيب والأصوات اللغويّة طبق القواعد اللغويّة وحسب سياقات المقام. ويكمن الفرق بين التوجّهين التوليديّ والتواصليّ في ربط القدرة الكامنة بالدماغ أساسا حسب تشومسكي، أو اعتبار الظواهر الاجتماعيّة أساس إنتاج القول في منظور هايمز[٢] لأنّ القدرة التواصليّة تتمثّل في بثّ الرسائل اللغويّة في وسط اجتماعيّ.

إذن يتمثّل عمل اللسانيّ عند دراسة القدرة في استجلاء القواعد الضمنيّة المضمرة[٣] في ذات المتكلّم، إلاّ أنّ استجلاء القواعد الضمنيّة للقدرة الكامنة في دماغ الإنسان يربك اللسانيين بحكم ضمنيّتها ويولّد بينهم جدلا تتفاوت حدّته وتتعدّد إشكاليّاته خاصّة حول خصوصيّة القدرة أهي لغويّة أم تواصليّة؟ وحول العلاقة بينهما؟ أهي التزامن أم التعاقب؟ ثمّ هل القدرة الكامنة فطريّة أم مكتسبة؟ وإذا كانت مكتسبة فكيف تكتسب؟ وما نسبة الاكتساب؟

إنّها تساؤلات يطرحها مبحث القدرة التواصليّة وليس من السهل حدّها بصفة نهائيّة لأسباب معرفيّة ومنهجيّة. أمّا المعرفيّة فلأنّ الحدّ يعكس ذات الباحث ممّا يحول دون تحديد نهائيّ، لا سيما إن تعدّدت التوجّهات اللسانيّة. فتشومسكي يعدّ القدرة قدرة لغويّة، ويفسّرها بأنّها جهاز فطريّ ينشأ عن أنسجة وإجراءات تحدث في الدماغ. وتتحقّق في شكل استعدادات الفاعل في إنتاج الأقوال وتأويلها. والقدرة مجموع المعطيات اللّغوية التي يكتسبها الإنسان من بيئته والتي تمثّل حدسه. وهي في الحقيقة فرضيّات معرفيّة وأنماط من النظم الفكريّة التي تحتّم التحليل والاستدلال.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

ولعلّ أقوى دليل على كمون القدرة في الإنسان يتجلّى في سرعة تعلّم الطّفل لغته وتوليد ما لا حصر له من الجمل. وما يؤكّد امتلاك الإنسان جهازا بيولوجيّا بالفطرة أنّه يولد ومعه بنى فكريّة كلّية تعمل على بناء الجهاز الخاصّ به. والدليل على كمون البنى الفكريّة أنّ الطفل مستعدّ لتعلّم أيّة لغة كانت وليس مجهّزا لتعلّم لغته دون سواها.

نخلص بذلك إلى أنّ القدرة في منظور التوليديّين ظاهرة طبيعيّة قبل أن تكون ظاهرة اجتماعيّة أو ثقافيّة. ويعترف تشومسكي بدور البيئة في تكوين الإنسان غير أنّه لا يوليه اهتماما في مباحثه.

ويخالف «هايمز»منظور التوليديين وذلك بربط مفهوم القدرة بالتواصل؛ ممّا يكسب القدرة التواصليّة أبعادا جديدة. ويجعل تحليلها يصدر عن اللغة، وعن منهج في تحليلها وتنميطها وسبل اكتسابها. وتتضافر بذلك مختلف العوامل لتطرح العديد من التساؤلات. أنعدّ تحليل هايمز للقدرة التواصليّة ضربا من توسيع المفهوم وسبرا لأغوار لم تهتمّ بها التوليديّة أم نعدّه تحديثا للمفهوم؟ وهل يكمن الاختلاف بين «تشومسكي» و«هايمز» في مجالات القدرة أم يتعدّاها إلى فهم اللّغة وسبل اكتسابها؟ أيكمن الخلاف بين «تشومسكي» و «هايمز» في اعتبار الأوّل أنّ القدرة فطريّة وكامنة تتولّد في الدّماغ، في حين يركّز الثاني على القدرة المنجزة؟ ولو كان الأمر على هذه الشاكلة لأقررنا بالتكامل، غير أنّ تشومسكي ذاته يقرّ بأنّ القدرة المنجزة تضمر قدرة كامنة، ممّا يفضي إلى خلافات حادّة بين التوليديين والتواصليّين في شأن اكتساب القدرة التواصليّة. فإذا كانت تفسّر، في منظور التوليديين، باستعدادات فطريّة تسهم في توليد اللّغة وفهمها، فإنّها تكتسب في منظور التواصليين من التعامل اللغويّ و بذلك فإنّ مفهوم القدرة التواصليّة يراوح بين المنجز والكامن .

وبعد سعينا إلى حدّ القدرتين اللغويّة والتواصليّة لسانيّا، فسنحاول دراستها في اللسانيّات التطبيقيّة وبالذات في التعليميّة.

٤ – القدرة التواصليّة تعليميّا

إذا كان تحديد القدرة التواصليّة لسانيّا قد أثار إشكاليّات، فإنّ تحديدها تعليميّا لا يخلو أيضا من إشكال يتعلّق باكتساب المعلومة وأشكال تبليغها. ونبدأ بتعريف

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

مفهومي المحتوى Content والمقدرة Capapacity ونستعمل المقدرة لتجنّب اللبس الّذي يحدث باستعمال المعرفة.

يدلّ مفهوم «القدرة» Competence في منظور تشومسكي على المقدرة التي تعني المعرفة النحويّة بالأساس، غير أنّ تطوّر مباحث علم اللّغة النفسيّ وعلم اللغة الاجتماعيّ وسّع مدلول القدرة بحكم اقترانها بالكلام وسياقاته. وأصبحت المقدرة تعكس ما يستطيع الأفراد القيام به من فعل. أمّا المحتوى فهو معرفة خام من مثل تحديد المعنى المعجميّ لكلمة حاسوب أو تسمية أنهار بلد من البلدان. أمّا المقدرة فهي استعداد أو نشاط لممارسة شيء ما، من ذلك مقدرة التعيين أو المقارنة أو التذكيرأوالتحليل أو التأليف أو التصنيف أو الطرح أو الملاحظة أو المزج أو الانتظام. ولا تتحقّق المقدرة بصورة محضة بل ننجزها باستخدام المحتوى. وبذلك نتبيّن التفاعل بين المقدرة والمحتوى. ويتّضح هذا التفاعل بتدقيق الأمثلة على النحو التالي:

١/ تطبيق (مقدرة) قانون (محتوى).

٢/ مقارنة (مقدرة) عددين أقلّ من مائة (محتوى).

٣/ تبليغ (مقدرة) معلومة (محتوى).

٤/ تحرير (مقدرة) رسالة (محتوى).

تكون المقدرة عرفانيّة (cognitive) مثل التلخيص أو التصنيف أو المقارنة أو الجمع أو الحفظ. وهي أيضا حركيّة مثل التسطير والتزيين أو اجتماعيّة عاطفيّة مثل الإصغاء والتواصل.

القدرة إذن حاصل المقدرات أو الأنشطة التي نمارسها على محتويات فئة معيّنة من المواقف لحلّ ما تطرحه من مسائل. ونختزل كتابتها لنتبيّن مكوّناتها:

القدرة = مقدرة × محتوى × موقف.

والحاصل أنّ المقدرة تُصهر في المحتوى ليتنزّلا في موقف يكيّفهما ويكيّفانه. ويولّد دمج المكوّنات الثلاثة قدرة ٣ تمكّن من مواجهة موقف ومن حلّ ما يطرحه من إشكال بصورة ناجعة.

وتشترط القدرة التواصليّة استثمار مقدرات ومحتويات في موقف ما. ولا تكتسب معنى إلّا إذا نزّلت في موقف يواجهه المتعلّم. ولا يدرك هذا المتعلّم معنى ما يكتسبه

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

الموقف إلاّ إذا نزّله في إشكال يُطرح عليه ويسعى إلى حلّه بتوظيف مكتسباته المعرفيّة.

ونلاحظ أنّ القدرة التواصليّة تركّز تعليميّا على تحويل المعلومة إلى فعل وتفعيل المعارف والمعلومات والسلوكيّات ومختلف التجارب إلى قدرة تواجه المسائل المطروحة وتحقّق مهمّة ما.

ويظلّ السؤال مطروحا عن كيفية اكتساب المعرفة و إن أقررنا تعليميّا بتحويلها إلى قدرات. فكيف لنا أن نحصل على مستوى غنيّ وموسّع للمعرفة ونحن نوظّف تجارب محدودة؟

وتتجلّى المفارقة في قلّة ما يتعرّض إليه الطفل من أحداث مقابل غنى النظام المعرفيّ وما يضمره من كلام. ويدعو «تشومسكي» إلى الاهتمام بالمقدرات البشريّة فيما يصدر عن الشخص (أو المجموعات) من أفعال وفي تأويلها للتجربة وكذلك إلى الاهتمام بما تضمره المقدرات وممارساتها من بنى عقليّة كامنة [٤]. ولئن اقترح «تشومسكي» بعض المسالك للكشف عن المقدرات البشريّة فإنّ الأسئلة تتولّد عمّا نتّبعه من منهج لاستجلائها للكشف عن كيفيّة اكتساب المعارف. وتثير دراسة المقدرة قضيّة منهج الدراسة الذي يولّد أسئلة عن مفاهيم اللغة والتواصل والتعليميّة ومن ثمّ القدرة التواصليّة.

وإذا كانت اللسانيّات نظريّة أو جملة من النظريّات تفسّر القدرة التواصليّة فهي شبيهة بالجيولوجيا بإزاء الجغرافيا من حيث اهتمام الأولى بالمعطيات الباطنيّة للأرض، وفي المقابل تُعنى الثانية بمعطياتها الظاهرة؛ و بذلك يفهم التفسير على أنّه بحث عمّا وراء اللغة؛ لاسيما أنّ اللسانيّات تستمدّ أسسها التجريبيّة من الواقع الملموس لكنّها تصوغه بشيء كبير من التجريد. وإذا تبيّنا العلاقة الوثيقة بين موضوع البحث والمقاربة اللسانيّة فلا بدّ للّسانيّ من عقد الفرضيّات المناسبة لتفسير القدرة التواصليّة وسبل تحقّقها. ويتمّ اختيار هذه الفرضيّات باعتماد الوقائع المتعلّقة بها. وقد أولت الأبحاث اللسانيّة اهتماما بمكوّنات القدرة التواصليّة فصارت القدرة قدرات معجميّة وموسوعيّة ومعرفيّة ومنطقيّة و ثقافيّة واستراتيجيّة .

٥- مكوّنات القدرة التواصليّة

تستمدّ القدرة التّواصليّة كينونتها من التجارب الاجتماعيّة. ولا تنفصل عن سلوكيّات اللغة وقيمها ودوافعها واستعمالاتها. وتترجم بأعمال تكون هي نفسها

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

منبعا من المتحرّكات والحاجيّات والتجارب. وتعدّ دراسة القدرة التواصليّة أساسيّة لأنّها تتجاوز الحدود اللغويّة الضيّقة، وتمكّن المتكلّم أثناء عمليّة التخاطب من إدراك أوجه الربط بين المكوّنات اللغويّة وما يفرزه سياق ما من وظائف اجتماعيّة، وتمكّنه أيضا من فهم الخطاب وتأويله بتوظيف المعارف السابقة وربطها بقدرات لغويّة ومنطقيّة وخصائص ما ورا – لسانيّة لعمليّة الكلام. وتتفاعل كلّ هذه القدرات وتتعاضد لتولّد في كلّ من المرسل والمتلقّي قدرة على تأويل الخطاب وإدراك مقاصده.

وبما أنّنا نركّز على توظيف القدرة التواصليّة في تعليم اللغة فإنّ العمليّة التعليميّة تفرض النظر في مكوّنات هذا المفهوم للتفكير في نجاعته وتدبّر تطبيقات له. وتتضارب الآراء في تصنيف القدرة التواصليّة إلى مكوّنات إمّا لاتّباع الثنائيّة اللسانيّة المتمثّلة في القدرة والإنجاز، وإمّا لتفريع هذين المكوّنين إلى مكوّنات عدّة. ونستعرض تصنيفات ستّة استعراضا نقديّا لنخلص منها إلى تصنيف شامل نتبنّاه في تعليميّة اللغة. ونركّز بصورة خاصّة على تصنيف المختصّين في تعليم اللغة مثل «كنال» Canale و«سواين»Swain و«دانيال كوست» D.Coste [٥] و«صوفي موران» Sophie Moirand لمسايرة الأهداف التعليميّة لهذا البحث. ونتّبع الترتيب الزمنيّ في استعراض تصنيفات مكوّنات القدرة التواصليّة.

جاء التصنيف الأوّل للقدرة التواصليّة ثنائيّا، وتمثّل في قدرة على التقبّل وقدرة على الإنتاج. وتجسّم القدرة الأولى القدرة الكامنة، وتعكس ما يترسّب بالتقبّل في دماغ الإنسان. وتجسّم القدرة على الإنتاج مفهوم الإنجاز، وإن ساير هذا التصنيف الثنائيّ المنظور اللسانيّ فإنّه لا يجدي في العمليّة التربويّة لأنّه لا يفكّك مكوّنات التقبّل والإنتاج لتوظّف في تعليم اللّغة.

وأمّا التصنيف الثاني فقد حدّد فيه « كنال وسواين» النموذج الأصليّ لمكوّنات القدرة التواصليّة. وهي تتضمّن ثلاث قدرات وتتمثّل في قدرة لغويّة ولغويّة اجتماعيّة واستراتيجيّة. وتتفرّع القدرة اللغويّة الاجتماعيّة إلى فرعين، فرع يستقي عناصره من المكوّنات الاجتماعيّة وفرع يختصّ بما هو خطابيّ، وتعني القدرة الخطابيّة تنظيم الأقوال وبنيتها لتحقيق أبعاد تداوليّة. وبذلك تتضمّن القدرة التواصليّة في منظوري «كنال وسواين» أربع قدرات هي:

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

١ – القدرة النحويّة: تندرج في هذه القدرة العناصر المعجميّة والصرفيّة والتركيبيّة والصوتيّة والدلاليّة والإملائيّة. وقد ركّز المنهج التقليديّ في تعليم اللغات على إكساب المتعلّم الخصوصيّات اللغويّة فحسب.

٢ – القدرة الاجتماعيّة اللغويّة: تتضمّن العناصر المختلفة للثقافات الاثنوغرافيّة وكذلك مؤشّرات العلاقة بين عناصر التواصل الاجتماعيّ.

٣ – القدرة الخطابيّة: يرجع استحداث القدرة الخطابيّة إلى ما أسهم به «ودّوسن» Widdowson

في توظيف المقاربة التواصليّة في تعليم اللغات . وتجسّم هذا التوظيف في تركيز المباحث اللسانيّة – التعليميّة على الاستعمال وكذلك على مفهومي الاتّساق La cohérenceوالتماسك La cohésion .

القدرة الاستراتيجيّة: تنشأ من السلوكيّات الكلاميّة وغير الكلاميّة في عمليّة التواصل. وتعني أيضا النسيان أو غياب المعرفة اللازمة لأشكال تبادل الكلام مع شخص ما أو جهل نظامه الاجتماعيّ. ويشمل المكوّن الاستراتيجي الظواهر الكلاميّة وغير الكلاميّة التي ترمّم خلل التواصل. وتتضمّن استراتيجيّات التعلّم والتواصل. ونلاحظ أنّ هذا التصنيف يستمدّ أسسه من منظوري «تشومسكي» و«هايمز» بما أنّه يخصّص مجالا للنحو ومجالا ثانيا للظواهر الاجتماعيّة ومجالا ثالثا للاستراتيجيّات التي انحصرت في حالات خلل التواصل رغم أنّها أوسع من ذلك.

ويحدّد التصنيف الثالث «لدانيال كوست» مكوّنات خمسة للقدرة التواصليّة. يصطلح على المكوّن الأوّل باللغويّ الذي يمكّن من تحقّق الأقوال. أمّا الثاني فهو المكوّن النصّاني ويتمثّل في المعارف المتعلّقة بالخطب والقدرة على توظيفها. كما يهتمّ بانتظام الجمل وبالمجال البلاغيّ وبأبعاد الحجاج. ويصطلح على المكوّن الثالث بالمرجعيّ الذي يستمدّ أسسه من المعرفة ومن تجارب الحياة. أمّا المكوّن الرابع فهو علائقيّ ويتعلّق بالأعمال الروتينيّة وتنظيم التبادل الشخصيّ في المواقف والأدوار والنوايا. ويشمل المكوّن الخامس المقام. ويخصّ القدرات المتعلّقة بالمجموعة وبخيارات الاستعمالات اللغويّة [٦].

ولا نقرّ بالمكوّنين الرابع والخامس ونجمعهما في مكوّن واحد نصطلح عليه بالمكوّن المقاميّ. وما يؤكّد تقليصنا لتصنيف «كوست» [٧] من مكوّنات خمسة إلى

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

أربعة أنّ «صوفي موران» تذهب إلى ما ذهبنا إليه من تصنيف القدرة التواصليّة إلى مكوّنات أربعة. فالمكوّن الأوّل لغويّ ويُعنى بالقدرة على استعمال نماذج صوتيّة ومعجميّة وإعرابيّة ونصّية لنظام اللغة. أمّا المكوّن الثاني فهو خطابيّ ينبني على امتلاك أنماط الخطب وانتظامها طبق ثوابت سياقات المقام التي استعملت فيها. ويتعلّق المكوّن الثالث بالمرجع وبمجالات التجربة وكائنات العالم. ويشمل المكوّن الرابع معرفة القواعد الاجتماعيّة والثقافيّة وامتلاكها، وكذلك أعراف التفاعل بين الأشخاص والمؤسّسات.

نتبيّن إذن أنّ تصنيفي «كوست» و «موران» لمكوّنات القدرة التواصليّة يستمدّان أسسهما من أبحاث «هايمز»، ويكمنان بالخصوص في التركيز على الاستعمال اللغويّ وما يقتضيه من اهتمام بالمقام في بعديه المقاليّ والاجتماعيّ. ونلاحظ أيضا أنّ هذين التصنيفين يتنزّلان في سياق تعليم اللغة سواء لإفراد الظواهر الخطابيّة بمكوّن من المكوّنات أو بحكم اختصاص «كوست» و«موران» [٨] في التعليميّة.

وفي التصنيف الرابع للقدرة التواصليّة يميّز «بالمار» Palmer و«قروت» Groot و«تروسبر» Trosper بين مكوّنات عمليّتي الكلام والقراءة. ويقرّ هؤلاء الباحثون بأنّ كلّ مهارة تتضمّن القدرة اللغويّة واللغويّة الاجتماعيّة والتداوليّة. وتُعنى القدرة اللغويّة بالمعجم والإعراب، وتقتصر القدرة اللغويّة الاجتماعيّة على الاتّساق وعلى المرجعيّات الثقافيّة. وتناسب السجلاّت اللغويّة سياقات المقام بينما تهتمّ القدرة التداوليّة بالأعراف التي تربط بين شكل القول ونوايا الباثّ. ونعتبر تصنيف «بالمار» و«قروت» و«تروسبر»[٩] لمكوّنات القدرة التواصليّة تصنيفا متخصّصا لأنّه يُعنى بمهارتي الكلام والقراءة، إلاّ أنّنا لا نلاحظ جدوى الفصل بين مكوّني اللغويّ الاجتماعيّ والتداوليّ لتداخلهما واشتراكهما في سياقات المقام.

وفي التصنيف الخامس تنفرّع القدرة التواصليّة حسب «كربرات أركيوني» Kerbraht Orecchioni [١٠] إلى قدرة موسوعيّة ومنطقيّة وثقافيّة إلاّ أنّ هذا التصنيف لا يعني انفصال المكوّنات بعضها عن بعض بل تحتّمه طبيعة التحليل لا غير، وهي في حقيقة الأمر متداخلة ومتضافرة في تشفير الخطاب.

نتبيّن إذن أنّ تصنيفي أركيوني للقدرة التواصليّة إلى مكوّنات ثلاثة طريف وشامل نسبيّا. وتتجلّى الطرافة في استكشاف القدرة المنطقيّة التي لم يتفطّن إليها أصحاب

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

التصنيفات السابقة. ورغم ذلك فإنّنا نؤاخذ هذا التصنيف على حصر المكوّن الثالث في الظواهر الثقافيّة دون ربطها بالظواهر الاجتماعيّة أو توسيع مفهومها إلى مكوّن مقاميّ تندرج فيه المكوّنات الثقافيّة والاجتماعيّة. ونلاحظ أيضا أنّ مكوّنات القدرة الموسوعيّة والمنطقيّة والثقافيّة تتكامل لأنّها تصهر ما نكتسبه من معارف وتجارب وما ترسّب من بنى عقليّة في عقولنا بصور طبيعيّة مباشرة أو ضمنيّة وبصور منهجيّة في شكل القياس أو الاستنباط أو التفنيد.

ونلاحظ كذلك أنّ «كربرات أركيوني» [١١] عنيت بتواصليّة القدرة دون تخصيص مكوّن للنحو إمّا لأنّ مثل هذا المكوّن مسلّم به، وإمّا لأنّ « كربرات أركيوني» حلّلت القدرة التواصليّة في سياق تحليلها للتعامل اللغويّ الذي يركّز على تشفير الكلام و تأويله، وكذلك على المكوّنات التي تحقّق التواصل. فالقدرة المنطقيّة تمكّن من استنباط تفكير ما نتفاعل معه ومن بناء أفكارنا قصد إقناع المتلقّي. ولا تخرج القدرتان الموسوعيّة والثقافيّة عن اكتساب رصيد معرفيّ ثقافيّ يجعلنا نتقاسم مع المتلقّي معرفة مشتركة تسهم في التفاهم وتسهّل عمليّة التواصل وتجعلنا نفهم أقوال الآخرين ولو فهما أوّليا، وذلك بتوظيف ما خزنّاه في ذاكرتنا من معارف وتجارب.

ولا يكفي أن يقرّ تحليل القدرة التواصليّة بالمكوّن اللغويّ [١٢] وباستعماله لنضمن نجاعة توظيفه في تعليم اللغة. فالإقرار بالاستعمال يثير العديد من الاستفهامات إن لم يفض إلى توليد اللغة و اكتسابها. ألم يركّز البنيويون مثلا على الاستعمال في شكل التدريبات البنيويّة غير أنّها تحوّلت إلى تكرار آليّ لبعض البنى؟ وكيف لنا أن ننزّل استعمال اللغة تنزيلا ثقافيّا واجتماعيّا؟

تلك استفهامات نطرحها لنثبت بها أنّ تعليم اللغة يتطلّب إنجاز العديد من المباحث اللسانيّة التطبيقيّة ليهتدي إلى سبل توظيف منظور القدرة التواصليّة. فالمباحث اللسانيّة لا تمدّ تعليم اللغة إلاّ بتوجّهات عامّة كأن تحلّل المفهوم إلـى قدرة موسوعيّة وثقافيّة ومنطقيّة ولغويّة. ولا يستفيد تعليم اللغة من تحليل المفهوم إلى مكوّنات إن لم يفكّر في مجالات التطبيق.

وبما أنّ التصنيفات السابقة لمكوّنات القدرة التواصليّة تلتبس بعض مكوّناتها ببعض أو تتداخل أو تتقلّص، فإنّنا نقترح تصنيفا سادسا نراعي فيه الشمول وأهداف تعليم اللغة وطواعيّة التطبيق. ونصطلح على مكوّنات أربعة أوّلها القدرة اللغويّة

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

وهو مكوّن يتمثّل في استعمال النظام اللغويّ، وذلك بمعرفة أصواته ومفرداته وإعرابه ودلالات جمله ، ونستقي هذا المكوّن من القدرة اللسانيّة التي تنسب إلى«تشومسكي». وما الفصل في البحث إلا بحكم تحليل مفهوم القدرة التواصليّة . ونصطلح على المكوّن الثاني بالقدرة الاجتماعيّة (Social Competence) التي تنبني على إدراك وظائف السياق الاجتماعيّ لاستعمالات اللغة مثل أدوار المشاركين، وطبيعة المحادثات، والتفاعل الاتّصاليّ، وسياق استعماله [١٣]. ونصطلح على المكون الثالث بالقدرة الخطابيّة (Discourse Competence). وتتمثّل في وصل الجمل بعضها ببعض في خطاب متّصل وفي إدراك العلاقات بين الجمل. وتتعلّق قدرة الخطاب بالمحادثات المحكيّة الشفهيّة، أو النصوص المكتوبة المطوّلة. وتعاضد قدرة الخطاب القدرة اللغويّة. ونصطلح على المكوّن الرابع بالقدرة الاستراتيجيّة (Strategic Competence)[١٤]، ويعرّفها «كنال» و«سوين» [١٥] بأنّها استراتيجيات الاتّصال اللفظيّ وغير اللفظيّ التي تستخدم للتعويض عن انقطاع الاتّصال بسبب متغيّرات الأداء أو بسبب نقص القدرة، ويعرّفها «سافنيون» Savignon [١٦] بأنّها الاستراتيجيات التي يستعملها أحدنا لتعويض النقص في معرفته للقواعد، أو التعويض في حالة العوامل المعوقة لتطبيقها كالإجهاد، والتشتّت الذهنيّ وعدم الانتباه، ونعتمد على هذه القدرة في التصويبات ومعالجة نقص المعرفة، ومواصلة الاتّصال من خلال إعادة صياغة الكلام، والإسهاب، والتكرار والتردّد وتفادي الحديث، والتخمين بالإضافة إلى تغيير مستوى اللّغة أو أسلوبها [١٧]. ونستنتج من تعريفي «كنال» و«سوين» و«سافنيون» أنّ المكوّن الاستراتيجيّ يوظّف عند انقطاع التواصل أو لمعالجة النقص قصد الاستمرار في الاتّصال. وإنّ مثل هذا التوظيف للقدرة الاستراتيجيّة أساسيّ ومبتور لأنّ القدرة الاستراتيجيّة تتّسع لكلّ مجالات التواصل سواء في حالتي الإرسال أو التقبّل. وعدلنا في مكوّن القدرة الاستراتيجيّة عن فهم «كنال» و«سوين» و«سافينيون» لنجعل من الاستراتيجيّات ما تتحوّل إليه المعارف والتجارب المكتسبة من إجراءات وآليّات توظّف في عمليّتي الفهم والتأويل.

وينفرد تصنيفنا لمكوّنات القدرة التواصليّة مقارنة بالتصنيفات السابقة باستنباط استراتيجيّات القدرة التواصليّة. كما يتميّز بجمع الظواهر الاجتماعيّة والثقافيّة في سياقات المقام. وليس القصد أن نستجلي مكوّنات القدرة التواصليّة بقدر ما نستنبط

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

من المكوّنات ضوابط نعتمدها في قراءة الموادّ التعليميّة ونتبنّاها في اقتراح التطبيقات. وقد استقينا من مباحث «تشومسكي» و«هايمز» و«أوركيوني» ضوابط الاقتدار التالية للقدرة التواصليّة.

١- توليد اللغة.

٢- ربط القول بسياقات المقام.

٣- التنميط المناسب للنصّ طبق غرضه وأبعاده.

٤- استجلاء الأعراف الاجتماعيّة والثقافيّة لنصّ ما.

وتتحقّق هذه الضوابط التواصليّة بامتلاك نظام اللغة وبالقدرة على استعماله في مواقف الحياة وعلى التصرّف في المكتسبات المعرفيّة لأنّها تنزّل القول في سياقه أو تستنبط أبعاده. ووسمنا هذه الضوابط بالشمول لتحقيق القدرة على إنتاج الكلام وفهمه. فصهر المكوّنات اللغويّة بسياقات المقام وتنزيلها في أبعادها الاجتماعيّة يحقّق مختلف القدرات.

١-٥ القدرة الموسوعيّة.

تكمن القدرة الموسوعيّة في ما يملكه المتكلّم من معلومات عن المتلقّين. فهي بمثابة خزّان متّسع من المعلومات يرتبط بالمقام. وهي مجموع المعارف والمعتقدات والمسلّمات والفرضيّات. وتكون هذه المعلومات موسوعيّة وعامّة أو خاصّة نسبيّا. وقد تناسب العالم بصورة عامّة أو خاصّة. وترتبط بالمعلومات الموقفيّة وكذلك بمحرّك عمليّة التخاطب عامّة كانت أو خاصّة. وتتدخّل هذه الظواهر لتكوّن بعض الصور التي يحملها المتكلّم عن نفسه أو عن المتلقّي أو يتوهّم بأنّ المخاطب يحملها عنه وعن نفسه، كما تتدخّل هذه الظواهر في عمليّة التشفير وما ينجم عنها من صور.

وتتشابه أو تتباين القدرة الموسوعيّة بصورة شديدة ومتفاوتة حسب الأشخاص وحسب طبيعة الخطاب. ويكمن التباين في الخطاب الجدليّ مثلا بصورة خاصّة بما أنّ المرسل يقارع المتلقّي بالحجّة، ويسعى إلى إقناعه بمنطقيّة آرائه ونجاعتها. أمّا التشابه فيسم التبادل الكلاميّ الذي يندرج في المجاملات الحميميّة كأن تسعى لفتح حوار مع شخص ما بذكر جمال الطقس رغم علمك بإدراكه جمال الطقس، ولا داعي لمساعدته على الإحساس بجماله.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

وتختلف القدرة الموسوعيّة من متكلّم إلى آخر ممّا يحدث في كثير من الأحوال تعثّرا تواصليّا، لأنّ هذه القدرات الموسوعيّة تتدخّل في تشفير المضامين المباشرة. وتتدخّل كذلك بصورة بديهيّة ومكثّفة في تأويل المضامين الضمنيّة، إذ ينبني كلّ خطاب على فرضيّات مهمتة ومنغرسة في القدرة الموسوعيّة .

وتتعاون القدرتان اللغويّة والموسوعيّة على تشفير القول الذي يتفرّع بدوره إلى نمط داخليّ وآخر خارجيّ. يكون الداخليّ مباشرا وضمنيّا، في حين يكون الخارجيّ ضمنيّا دائما. وننطلق من مثال لتوضيح هذه الخصائص. فالجواب مثلا عن سؤال «هل تحتسي قهوة؟» يحمل في طيّاته إجابات ثلاثاً على الأقلّ، وتتداخل فيها أنماط التشفير الداخليّة والخارجيّة. قد ترد الإجابة الأولى مباشرة وحرفيّة على النحو التّالي، مثلا: لا، لا أحتسي القهوة. أمّا الإجابة الثانية، فتصاغ بأشكال من قبيل: لا أتناول منبّهات أبدا. ويُفهم منها معنى حرفيّ يضمر معنى ضمنيّا مفاده: «لا أحتسي قهوة». وهو ناتج عن ربط منطقيّ بين المعنى الحرفيّ والمعلومة المسبقة المتمثّلة في «أنّ القهوة منبّه». أمّا الإجابة الثالثة فقد تصاغ في شكل: «أريد أن أنام بعد ساعتين». وهي لا تفهم إلاّ بربطها بفرضيّة من نوع «القهوة تبعد النوم». وبذلك تبرز هذه الإجابة كيف تسهم القدرة الموسوعيّة في استجلاء بعض المعاني الضمنيّة.

ونتبيّن أنّ المنحى التداوليّ كشف لنا عن مكوّن القدرة الموسوعيّة التي تتمثّل في ما أضمره المرسل والمتلقّي من معارف ومعتقدات، غير أنّ هذا المكوّن على هذا النحو يحتاج إلى تعميق ليُستفاد منه في تنمية القدرة التواصليّة وفي تعليم اللغة. ولتحقيق هذا المطمح نستعين بنتائج الذكاء الاصطناعيّ [١٨] وبمباحث علم النفس العرفانيّ [١٩] لندلّل على أثر القدرة الموسوعيّة في فهم القول وإنتاجه. وتؤكّد هذه الدراسات أهمّية الثقافة الموسوعيّة في ملكتي الفهم والتعبير ولو بصورة أوّليّة. ولا يقرّ علم النفس العرفانيّ بمبدإ موسوعيّة الثقافة فحسب، بل يحلّل كيف تُخزّن المعارف وتُستحضر في الذاكرة بصورة مُبنينة. ونتبيّن عندئذ أنّ الإقرار بمبدإ القدرة الموسوعيّة لا يكفي في حدّ ذاته لأنّ توظيفه في تعليم اللّغة يقضي بمعرفة سبل التخزين في الذاكرة وطرائق الاستحضار عند الاستعمال في موقف تعليميّ أو حياتيّ.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

٥ – ٢ القدرة الاجتماعيّة – اللغويّة

توظّف القدرات الاجتماعيّة–اللغويّة عندما ينجم نشاط تواصليّ بين أعضاء تجمّع بشريّ في موقف معيّن. فيستعمل كلّ متكلّم أو منتج في التعبير عن ذاته نظامه ونظام المتلقّين وهذا يعكس سلوكا لغويّا مسايرا الأنظمة الاجتماعيّة التي يفرضها السياق الاجتماعيّ. وبذلك يخضع الخطاب للأسلوب والمستوى اللغويّ الذي يفرضه الموقف التواصليّ ويكون مسايرا للموقع الاجتماعيّ وللنظام الذي يتقمّصه كلّ متدخّل. ويمكن أن نعمد إلى ضربين من النصوص لإكساب المكوّن اللغوي الاجتماعيّ من مثل حوار يستمع إليه المتعلّم وحوار ينتجه المتكلّمون. وتندرج ضمن هذه المواقف التواصليّة قواعد الآداب العامّة والاتّصال بصديق هاتفيّا أو بشخص أجنبيّ. ويمكّن العمل الكتابيّ من استعمال قواعد تحرير الرسائل الشخصيّة الموجّهة لقريب من الأقرباء.

إنّ القدرة اللغويّة الاجتماعيّة تتمثّل في المعرفة وفي إدراك اللطائف اللازمة في استعمال الأبعاد الاجتماعيّة للغة. وتندرج في هذه القدرة مؤشّرات العلاقات الاجتماعيّة وقواعد الآداب وعبارات الحكم الشعبيّة واختلاف المستويات اللغويّة واستعمال اللهجات والنبر والتنغيم.

٥- ٣ القدرة المنطقيّة.

تنبني العمليّات الكلاميّة في اللغات الطبيعيّة على تفكير منطقيّ. فقد يرتبط الحدث بعلاقة ارتباط زمنيّ أو علاقة منطقيّة تكمن في تولّد النتيجة عن السبب أو تعليل النتيجة بالسبب.

ونلاحظ أنّ القدرة المنطقيّة تنبني في شكل قياس يقوم على مقدّمة كبرى ومقدّمة صغرى ونتيجة. وتبدو بعض الأقوال بعيدة كلّ البعد عن القياسات المنطقيّة في تصوّر المرسل أو المتلقّي في أثناء التخاطب إلاّ أنّها تضمر قياسات مبتورة مثلما سنحلّله في الفقرات اللاّحقة. وترتكز العمليّات الكلاميّة في اللغات الطبيعيّة في كثير من الحالات على خطّة منطقيّة تنزع إلى توجّهين. يكمن التوجّه الأوّل في القياس المقنّن الذي يندر استعماله في اللغات الطبيعيّة لأنّه قد يفضي إلى التكلّف، ويفرز منطقا غير طبيعيّ ينبني على المقدّمتين الكبرى والصغرى والنتيجة. ويتمثّل التوجّه الثاني في

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

القياسات الناقصة وهي ما يصطلح على تسميتها بالقياسات المضمرة (Les Enthymèmes) التي تختفي فيها المقدّمة الكبرى شأن هذا المثال.

المقدّمة الصغرى: عجلات «أ» تضمن السلامة.

وردت المقدّمة الكبرى مضمرة في هذا المثال مثلما توضّحه أركان القياس:

المقدّمة الكبرى: لا يشتري الإنسان إلاّ العجلات التي تضمن السلامة.

النتيجة: إذن اشتر عجلات «أ».

نلاحظ في هذا السياق أنّ وسائل الإشهار تعمد إلى توظيف مثل هذه القياسات المضمرة لتطابقها ومنطق اللغات الطبيعيّة، ولأنّها تسكت عن المقدّمة الكبرى بدعوى إدراك المستمع لها، وتسكت عن النتيجة لأنّها تفضّل أن يستنبطها السامع بنفسه مثلما يلاحظ في الاستعمال التالي: (هي الأفضل) مشفوعة بصورة مكيّفات أو سيّارات. ويكون تأويل المقدّمتين على النحو التالي:

المقدّمة الكبرى: لا يشتري الإنسان إلاّ الأفضل.

المقدّمة الصّغرى: سيّارة كذا / مكيّف كذا هو الأفضل.

الخاتمة: إذن اشتر سيّارة كذا أو مكيّف كذا...

قد تختفي المقدّمة الصغرى والنتيجة. ولعلّ الحكمة في الاقتصار على المقدّمة الكبرى جعل السامع يستنبط بطريقة غير مباشرة وموحية النتيجة قولنا: الحياة قصيرة، فما بالك لا تنعم بها وتقضيها في كآبة. ويشفع هذا القول بصورة بحر أو سفينة. وينبني القياس على النحو التالي:

المقدّمة الكبرى: الحياة قصيرة.

المقدّمة الصغرى: تركب سفينة أو تنعم بالبحر. وبذلك لا تكون الحياة كئيبة.

النتيجة: إذن اشتر سفينة أو انعم بالبحر.

وينبني الرابط المنطقيّ بين المقدّمة الكبرى والصغرى على الاستنتاج أو علاقة السبب بالنتيجة أو التفسير سواء بالشرح المباشر أو بالتضادّ. وتنبثق الاستدلالات من إقامة علاقات بين عمليّتي الربط والتفكيك وذلك بجعل قدرة الفرد تتولّى تبليغ رسالة ما في وسط اجتماعيّ، وإدراك معانيها من متلقّين آخرين.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

٥ - ٤ القدرة التداوليّة

تتعلّق القدرة التداوليّة بالأنشطة الكلاميّة. وهي تتحقّق بتحديد الهدف من التواصل وضبط استراتيجيّات التلفّظ التي تسعى إلى إحداث تأثير في المتلقّي. وتخضع طبق هذا المنظور إلى نوع من تنظيم النشاط التواصليّ وبنيته وبنائه. وينبني الخطاب أو الحدث التواصليّ على شكل من الاتّساق والانسجام.

وتشير الوثيقة المرجعيّة للمجلس الأوروبّي، مثلا، إلى الأنشطة الكلاميّة التي تحقّق اكتساب مكوّنات القدرة التواصليّة، ويتحقّق ذلك بالتقبّل والإنتاج والتفاعل والوساطة. وتفعّل هذه الأعمال التواصليّة الشفويّ أو الكتابيّ أو الشفويّ والكتابيّ، وهي تمثّل هدف التعليم-التعلّم. وتحلّ الأعمال التواصليّة محلّ مهارات القراءة والكتابة والسماع والكلام. وتمكّن الأنشطة الكلاميّة كلّ فاعل اجتماعيّ من توظيف استراتيجيّاته المكتسبة وقدراته العامّة الفرديّة لتحقيق القدرة على التواصل وفهم رسالة منطوقة أو مكتوبة وإنتاجها سواء منطوقة أو مكتوبة. وتحدّد الوثيقة المرجعيّة للمجلس الأوروبّي أربعة أنشطة كلاميّة واستراتيجيّة هي:

١ – التقبّل (الشفويّ أو الكتابيّ): يحمل وجهين. ينجم الوجه الأوّل من السماع أو الفهم الشفويّ. ويصبح مستعمل اللغة شأنه شأن المتعلّم مستمعا ويتلقّى رسالة منطوقة ويعالجها وينجزها متكلّم أو متكلّمون كثيرون. وقد ترد الرسائل المنطوقة في الإذاعة أو التلفاز أو التسجيل أو السينما. وأمّا الوجه الثاني للتقبّل فيتعلّق بالقراءة أو فهم المكتوب، ويتلقّى المتعلّم أو المستعمل العاديّ نصوصا مكتوبة أو ينتجها بنفسه. وقد ينتجها منتج أو منتجون عديدون.

٢ – الإنتاج (الشفويّ أو الكتابيّ): يتمثّل في إنتاج نصّ أو خطاب أو ملفوظ شفويّ وقد تلقّاه وعالجه مستمع واحد أو مستمعون عديدون ويتجلّى ذلك في العرض أو المحاضرة أو الخطبة الدينيّة. وأمّا سمة الإنتاج الكتابيّ فتتمثّل في الأصل في كاتب ينتج نصّا مكتوبا يتلقّاه ويعالجه قارئ أو عدّة قرّاء.

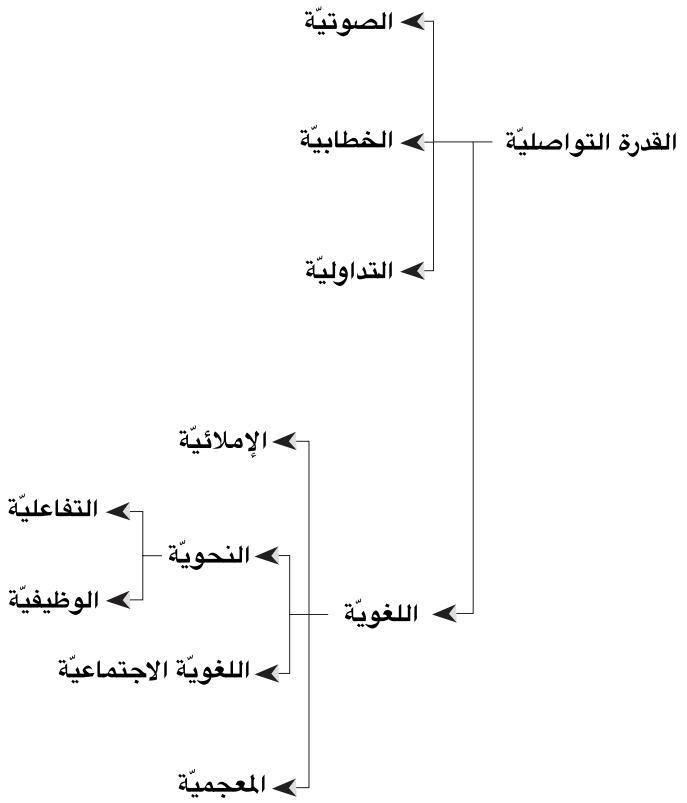
٣ – التفاعل: ينهض المستعمل الطبيعيّ للغة ما بدور المتكلّم السامع رفقة متحدّث أو عدد من المتحدّثين، وتجري بينهم محادثة مبنيّة بناء محكما، وينجز هؤلاء أدوارا كلاميّة. وتتّسم المحادثة بالتعاون بين أصحاب الأدوار، وتجيء في شكل حوارات

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

أو مناقشات طبيعيّة أو تفاوض في الفصل عن معنى من المعاني. وأمّا التفاعل الكتابيّ فيغطّي أنشطة من مثل المراسلة وتبادل الرسائل الالكترونيّة والمشاركة في المؤتمرات.

٤ – الوساطة: لا يعبّر المستعمل أو المتكلّم العاديّ عن آرائه، ويقتصر دوره على الترجمة لمتكلّمين لا يتفاهمون فيما بينهم. وتتمّ الترجمة في الحياة المدرسيّة في مستويات متقدّمة من حذق اللغة. وتتمّ الوساطة في التعليق أو التلاخيص. ويمكّن تجنيد مجموع هذه الإجراءات في سياق اجتماعيّ معيّن وفي موقف تواصليّ عن موضوع مرجعيّ معيّن من تحقيق عمليّة تواصليّة. وينتج عن ذلك إنتاج كتابيّ أو شفويّ وهو بنية مسارات الإنتاج أو الفهم أو التأويل أو تخزين مجموعة منظّمة لملافيظ شفويّة وكتابيّة.

والحاصل أنّ القدرة التداوليّة تتضمّن قدرات خطابيّة ووظيفيّة وتفاعليّة. وهي تتمثّل في انسجام نصّ مكتوب مكوّن من ملافيظ قصيرة متعاقبة. وتتجلّى في نماذج التبادل اللغويّ البسيط وكذلك في معرفة المستعمل/ المتعلّم القواعد التي تنبني عليها الرسالة وهي التنظيم والبنينة والتكيّف. وبذلك نستجلي مكوّنات القدرة التواصليّة ونعرضها في هذه الخطاطات.



- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

٦ - تطوّر مفهوم القدرة التواصليّة

عقب إخفاق الطرق السمعيّة-الشفويّة، نشأت الطريقة السمعيّة-المرئيّة التي ربطت بين الصوت والصورة. وحرص روّاد هذه الطريقة على تيسير الإدراك والفهم والاهتمام بمواقف التلفّظ لإكساب التواصل الشفويّ في وقت قصير. وتولّد عن الاهتمام بسياقات التلفّظ استحداث «هايمز» مفهوم القدرة التواصليّة متجاوزا في ذلك القدرة اللغويّة التي تنسب لـ«تشومسكي».

وينبني اكتساب المعرفة اللغويّة والمعرفة اللغويّة-الاجتماعيّة على إدراك أشكال الاستعمال وسياقات التلفّظ المناسبة لها. ولا يكون تعليم اللغات مجرّد إكساب المعارف النحويّة فحسب وإنّما يتمثّل في اكتساب قواعد الاستعمال للغة من اللغات طبق مواقف التواصل. وأصبحت مباحث التعليميّة بذلك تسعى إلى تحديد مكوّنات القدرة التواصليّة وضبط ما يسهم في بناء توجّه تواصليّ في تعليم اللغات. وشهد مفهوم القدرة التواصليّة تطوّرات عدّة وتتلخّص في أربع مراحل هي:

٦-١ ثنائيّة تشومسكي:

تمثّل ثنائيّة تشومسكي القدرة الكامنة والإنجاز المرحلة الأولى لهذا المفهوم.

٦-٢ تواصليّة هايمز:

أمّا المرحلة الثانيّة فتعود إلى «هايمز» بتنزيله القدرة اللسانيّة في السياقات الاجتماعيّة لعمليّة التواصل. وتحوّلت القدرة اللسانيّة إلى القدرة التواصليّة. وتبنّت التعليميّة هذه المقاربة، إلاّ أنّها سعت إلى تحديد مكوّناتها لتوظّفها في تعليم اللغات. وتضاربت آراء اللسانيين والمختصّين في التعليميّة في طبيعة مكوّنات القدرة التواصليّة وعددها.

٦-٣ مرجعيّة اللغات للمجلس الأوروبّي [٢٠]:

إنّها تمثّل المرحلة الثالثة، وفي عام ٢٠٠٥، عرفت القدرة التواصليّة منعرجا جديدا تولّد عن وثيقة المجلس الأوروبي لمرجعيّة اللغات: التعلّم، التعليم، التقويم. وتنطلق هذه الوثيقة من تصوّر الواقع ليتمكّن المتعلّم من التفاعل فيه. وهي تتّسم بخصوصيتين أساسيتين، أولاهما أنّها إجرائيّة، وثانيتها أنّها تستقري الأبعاد التعليميّة

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

التي تمكّن من تصوّر مختلف المواقف التعليميّة. واستحدث مؤلّفو الوثيقة المرجعيّة للمجلس الأوروبّي صنفين من القدرات التواصليّة انطلاقا من مفهومها الأصليّ. وهما :

أ – القدرات العامّة الفرديّة.

ب – قدرات الأنشطة الكلاميّة.

أ – القدرات العامّة الفرديّة: تعني مجموع المعارف وقدرات تحويلها إلى فعل وقدرات التصوّر والتمثّل التي تتنزّل في سياق عرفاني. وتُكتسب كلّ هذه القدرات في المدرسة بصورة طبيعيّة كما تكتسب من التمثّلات الفرديّة والجماعيّة. وتكون بذلك متنوّعة وأساسيّة لأنّها تتدخّل بشكل حاسم في تصوّر الوظائف التواصليّة. فبمجرّد أن ينشّط الشخص هذه العمليّات الذهنيّة يُولّد الموقف التواصليّ عملا لغويّا.

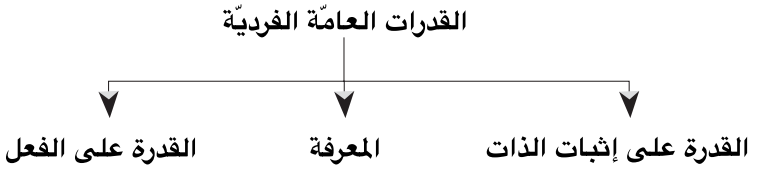
نلاحظ إذن أنّ المتكلّم يكتسب القدرات الكلاميّة التي تتضمّن القدرات الاجتماعيّة –اللغويّة واللغويّة والتداوليّة. وتتعاضد مكوّنات القدرات العامّة الفرديّة مع مكوّنات القدرات الكلاميّة لتنتج بذلك أنشطة التواصل الكلامي.

نخلص ممّا شهدته القدرة التواصليّة من تحوّلات إلى أمرين. يتمثّل الأوّل في أنّ التحليل التقابليّ للاتّجاه البنيويّ استبدلت به القدرات العامّة الفرديّة. فبدل النظر في التداخل بين أنظمة اللغتين الأمّ والهدف، تحوّل النظر إلى انصهار القدرات العامّة الفرديّة المكتسبة بالقدرات الكلاميّة. وأمّا الأمر الثاني، فيكمن في التحوّل من الألفاظ والجمل إلى الخطاب والمواقف التواصليّة. فقد نزعت الأبحاث اللسانيّة التعليميّة إلى النظر في خصوصيّات الخطاب والعلاقات بين أفراد المجتمع البشريّ. وتولّدت عن كلّ ذلك أبحاث تُعنى بأشكال الاستعمال الفعليّ وأنواع التواصل المنطوقة والمكتوبة.

ونتجت عن هذه الأبحاث أنشطة تواصليّة تنبني على التقبّل وأشكال الإنتاج الشفويّ والكتابيّ وأدوار المتحدّثين المتكلّمين والمستمعين وأدوار الوساطة في نقل مواقف الآخرين. وتولّدت عن هذه الأنشطة مباحث تنظر في مسارات الفهم والإنتاج والتأويل والتفاوض وتخزين الأنظمة العرفانيّة في الذاكرة، كما تنظر في مرجعيّات الأنشطة العامّة الفرديّة والأنشطة الكلاميّة. وبعد أن انبنت القدرة مع تشومسكي على ثنائيّة القدرة الكامنة والإنجاز، صارت تنبني في الأبحاث التواصليّة

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

على ثنائيّة القدرات العامّة الفرديّة والقدرات الكلاميّة. وهي لم تخرج عن المكتسبات العرفانيّة الذهنيّة ومكتسبات التواصل الكلاميّ، ولعلّها تخالف تشومسكي في الاقتصار على القدرة اللغويّة أساسا. وهي تساير منحى«دال هايمز» غير أنّها توسّع المنظور الإثنوغرافيّ ليكون مذهبا تواصليّا مبنيّا على الأعمال الكلاميّة [٢١].



ب – قدرات الأنشطة الكلاميّة.

تتعاضد القدرات الكلاميّة مع القدرات العامّة الفرديّة لتحقيق النوايا التواصليّة، وتشمل بذلك القدرات الاجتماعيّة–اللغويّة واللغويّة والتداوليّة.

٤-٦ **تنميط النصوص** [٢٢]:

نستشرف مرحلة رابعة لتحوّلات القدرة التواصليّة. وتتمثّل في التركيز على القدرة الخطابيّة. ولا يعود النظر في ما ينبني عليه الخطاب المنطوق أو الشفويّ من تماسك واتّساق فحسب، وإنّما يهتمّ بتنميط النصوص والمؤشّرات اللغويّة لكلّ نمط وما يتضمّنه الخطاب من سمات التأثير على الآخرين. ويتحقّق تنميط النصوص من تركيز العمليّة التواصليّة على طرف من أطراف التواصل. ويحدث مثل هذا التركيز على وظيفة لغويّة، فيؤدّي التركيز على الرسالة إلى توليد وظيفة إخباريّة، وعلى المرسل إلى إحداث وظيفة تعبيريّة، وعلى المتلقّي إلى إفراز وظيفة تأثيريّة أو تغييريّة. ويقصد منها تغيير حركة المخاطَب و أفعاله. ولا يخلو البعدان التعبيريّ والإخباريّ من البعد التغييري ولكن بدرجة أقلّ. وتفرز هذه الوظائف التواصليّة أنماطا من النصوص هي النمط الحجاجي، وهو في مقصده العامّ يسعى إلى تحريك المتلقّي وإقناعه. وأمّا النمط الثاني فهو التعليماتيّ الذي يسعى إلى الإخبار ونقل المعلومات وينتج بذلك النمط الإرشاديّ. أمّا إذا جاءت التعليمات ملزمة فإنّه ينتج النصّ القانونيّ. وإذا

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

ركّزنا على الرسالة بمفردها، فيكون نمط العرض الذي يتّسم بالحياد. وهو ما نلحظه في التعريف بالمفاهيم العامّة مثل السرطان أو البترول أو العمران البشريّ.

وتختصّ هذه الأنماط بمؤشّرات لغويّة من مثل وضوح الإحالات أو غموضها وإسناد الضمائر إلى المتكلّم أو تعتيمها وذلك بإسنادها إلى ضمير الغائب. وتتمثّل المؤشّرات اللغويّة في اطّراد أدوات التوكيد والنفي أو ندرتها، وفي طول الجمل وقصرها، وفي تواتر المفردات المتخصّصة وقلّتها. ولعلّ أبحاث اللسانيّات التعليميّة ستُعنى في العقود القادمة بأنماط النصوص وما يتّسم به كلّ نمط من مؤشّرات لغويّة. وتكسب مثل هذه الخصوصيّات متعلّم اللغة آليات إنتاج أنماط النصوص وتحليلها. وبيّنت مباحث الذكاء الاصطناعي أنّ تنميط النصوص يسهم في تقوية تخزين المعلومات واستحضارها.

٧- تطبيقات القدرة التواصليّة

لعلّ الإشكال يكمن في أنّ بعض الكتب المدرسيّة تغلّب مقدرة على أخرى، أو تركّز على مقدرة دون بقيّة المقدرات، مثلما نلاحظه في كتب اللغة التي تبالغ في تكليف التلاميذ بتعيين عنصر لغويّ في مجموعة من الجمل أو في فقرة.

ونلاحظ أنّ طرق التحويل المعتمدة في الكتب المدرسيّة لا تحمل على توليد اللغة. وتسعى بعض كتب اللغة إلى تنمية القدرة الإنجازيّة، إلا أنّها تنزع إلى إكساب النظام اللغويّ دون أن تنزّله في سياقات المقام ودون أن توازن بين تدريبات تعيّن العناصر اللغويّة وتدريبات توظّف هذه العناصر بعد تملّكها في إنتاج كتابيّ. وتقتضي العمليّة التربويّة توظيف مختلف المقدرات والجمع بينها في نشاط ما مثل عمليّة الكتابة.

ونستدلّ على فهمنا بنتائج الإحصاء لتدريبات كتب اللغة في المرحلة الثانية من التعليم الأساسيّ [٢٣]. ونركّز على المرحلة الثانية لأنّ التلاميذ قد نضجوا ودرسوا القواعد النحويّة بصورة ضمنيّة في المرحلة الأولى من التعليم الأساسيّ وبصورة واعية في المرحلة الثانية، وما على الكتب المدرسيّة إلّا أن توازن في تدريباتها بين اكتساب نظام اللغة وبين تجاوزه لتوظيفه في الكتابة. ونورد نتائج إحصاء تدريبات كتب النحو في جدول لنبرز التركيز على شكل النصّ واستخراج العناصر اللغويّة أو تعيينها أو تسطيرها لتسهل المقارنة بين كتب السابعة والثامنة والتاسعة من المرحلة

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

الإعداديّة. وتتوزّع تدريبات النحو في كتب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي على النحو التالي:

المستوى / نوع التدريب	السنة السابعة		السنة الثامنة		السنة التاسعة	
	عدد التدريبات	النسبة المائوية	عدد التدريبات	النسبة المائوية	عدد التدريبات	النسبة المائوية
الإنتاج التامّ	١٦	٪٧,٤	٦	٪١,٩٤	١٤	٪٩,٢٧
الإنتاج الجزئي	٣١	٪١٤,٣٥	٣١	٪١٠,٠٦	٢٩	٪١٩,٢٠
شكل النص	٢٥	٪١١,٥٧	١٠	٪٣,٢٤	١١	٪٧,٢٨
حلل الجمل (في شكل صناديق)	١١	٪٩,٠٥	٨	٪٢,٥٩	٣	٪١,٩٨
حوّل	١٨	٪٨,٣٣	٩	٪٢,٩٢	٣	٪١,٩٨
عوّض	٥	٪٢,٣١	١٧	٪٥,٥	٢	٪١,٣٢
استخرج	٤٢	٪١٩,٤٤	١٠١	٪٣٢,٧٩	٢٣	٪١٥,٢٣
عين	١٣	٪٦,٠١	٥٥	٪١٧,٨٥	٢٨	٪١٨,٥٤
حدد التعريف	٩	٪٤,١٦	٨	٪٢,٥٩	١٤	٪٩,٢٧
اذكر	٤٦	٪٢١,٢٩	٢٩	٪٩,٤١	١٤	٪٩,٢٧
ميّز	٦	٪٢,٧٧	٣٤	٪١١,٠٣	١٠	٪٠,٦٢
العدد الجملي	٢١٦	٣٠٨			١٥١	

نتبيّن أنّ تدريبات كتب النحو للسنوات السابعة والثامنة والتاسعة من التعليم الأساسيّ تنزع إلى شكل النصّ وتحليل الجمل على شكل الصناديق واستخراج العناصر اللغويّة وتعيينها وتحديدها وتسطيرها والتعريف بها ومقارنتها بعناصر

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

أخرى، وقد بلغت نسبتها المئوية ٧٨,٢٥٪ في السنة السابعة و٨٧,٩٩٪في السنة الثامنة و٧١,٥٣٪ في السنة التاسعة.

ونقرّ كذلك بأنّ كتب النحو تطبّق المكوّن اللغويّ للقدرة التواصليّة جزئيّا وإن تبنّتها نظريّا في مقدّمة الكتب. ونتبيّن أنّ تجاوز القواعد النحويّة وتوظيفها في إنتاج كتابيّ جزئيّ أو كلّي بلغ نسبة ٢١,٧٥٪ في السنة السابعة ونسبة ١٢,٠١٪ في السنة الثامنة ونسبة ٢٨,٤٧٪ في السنة التاسعة. وتمثّل هذه النسبة معدّل ٢٠,٧٤٪ من المجموع الإجماليّ لتدريبات الكتب الثلاثة. ونؤكّد على تدريبات الإنتاج لأنّها تعكس اكتساب القدرة التواصليّة ولأنّها تمكّن من تنميتها. أمّا التمارين الأخرى فتظلّ جدواها محدودة إن لم توظّف في إنتاج كتابيّ. وتقضي هذه الحقيقة بأن نصوغ تصوّرا لتعليميّة النحو من منظور القدرة التواصليّة. ولمّا كان تعليم اللغات يهدف إلى التواصل فإنّ الاهتمام يتركّز على قواعد الاستعمال وقواعد العرف الاجتماعيّ. ولم يعد الأمر متعلّقا بفهم الكلام أو إنتاجه لذاته بل صار تعليم اللغات يحرص على مختلف الوظائف التواصليّة طبق نوايا المخاطبين.

ونظرنا في تدريبات النحو في كتاب القواعد العربيّة الميسّرة لغيرالعرب [٢٤] فإذا بها نزعت إلى تحديد العنصر اللغوي في ٨٢ تدريبا وبنسبة ٣٦,٩٣ وفي تحويله جزئيّا من حالة إلى حالة في ٨٢ تدريبا أيضا وبنفس النسبة السابقة، أمّا الإنتاج الجزئيّ فجاء في ٥٨ تدريبا وذلك بنسبة ٢١,٠٦ ٪ من مجمل التدريبات.

وأحصينا تدريبات النحو في الكتاب الثالث من سلسلة العربيّة للعالم [٢٥]، وجاء مجموعها ٣٤ تدريبا. وقد اهتمّت بتعيين العنصر اللغوي في ١٦ تدريبا وبنسبة ٤٧,٠٥ وفي تحويله من عنصر إلى آخر في ٣ تدريبات بنسبة ٠٨,٦٤، وفي إنتاجه إنتاجا جزئيّا في ١٥ تدريبا وبنسبة ٤٤,١١. ولم يُكلّف المتعلّم في الكتاب الثالث من سلسلة العربيّة للعالم بإنتاج كتابيّ يوظّف فيه ما تعلّم من ظواهر لغويّة.

نتبيّن من نتائج إحصاء التدريبات اللغويّة في الكتب الثلاثة السابقة أنّها أعدّت التدريبات بالنظر في جوهر اللغة دون التركيز على الدارس ورغباته ومقاصده ونواياه، ودون التركيز على قواعد استعمال اللغة.

وإن تبيّنا بعض التعثّر في توظيف القدرة التواصليّة في كتب اللغة فإنّ ذلك ينجم عن إشكاليّات النحو التحويلي بدليل أنّ لاكوف Lakoff [٢٦] يرى أنّ الكتّاب فشلوا

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

في إعداد مناهج تحويليّة لأنّهم لم ينفذوا إلى عمق الفكرة التحويليّة واكتفوا منها بأطراف هامشيّة يسيرة، وقد نتج عن ذلك أنّهم لم يسعوا إلى تمكين الدارسين من استعمال طاقاتهم العقليّة والإبداعيّة في اللغة، بل حملوهم على تعلّم معادلات أخرى جديدة. وقد تكون الفكرة التحويليّة أكثر صعوبة لأنّها تنزع إلى التجريد حيث أرادت أن تستبدل بتدريس الأنماط السطحيّة تدريس الأنماط العميقة.

ولا نستعرض المجالات التي تعثّرت فيها تطبيقات النحو التحويليّ بأجمعها وإنّما نتتبّع ما يتّصل بما سبق تحليله في هذا البحث. فقد أثبتنا أنّ الإنسان يملك استعدادات فطريّة تكسبه اللغة الطبيعيّة التي نشأ فيها. ودفعت هذه الظاهرة الباحثين إلى استجلاء الاستراتيجيّات التي يستخدمها الإنسان في اكتساب اللغة. وقد أكّد تشومسكي أهمية دراسة لغة الناطق باللغة في أيّة مرحلة من مراحلها سواء في مراجعته لكتاب سكنّرSkinner أو في إشارات لاحقة لذلك. ونحاول أن نستقرئ كيف يعالج المتكلّم ما يعرض عليه من معلومات لغويّة ومن ثمّ ما هي استراتيجيّات التعلّم وطرق اكتساب اللغة؟

نظر «كوردر» Corder[٢٧] في أداء دارس اللغة الراشد للتعرّف على مراحل تعلّمه، واعتمد أساسا على ما يرتكبه الدارس من أخطاء. وقابل «كوردر» بين لغة الطفل ولغة الدارس الذي يتعلّم لغة ثانية، وافترض أنّ الاستراتيجيّات المتّبعة متماثلة. و لذلك اهتمّ بعض اللسانيين بدراسة أخطاء المتعلّمين من أمثال «جاك ريشاردز» Richards و«لاري سلنكر» Selinker و «وليام نمسر» Nemser. وأفرزت نتائج البحث في أخطاء الدارسين الاهتمام بما يصطلح عليه باللغة البينيّةInterlanguage [٢٨]. وأبانت سمة التطوّر في عمليّة تعلّم اللغات و ذلك بمرور الدارسين بمراحل اكتسابيّة منتظمة (مراحل تتابع طبيعيّ) خلافا لما تذهب إليه فرضيّات نقل الخبرة في المناهج السلوكيّة. ولم تؤثّر هذه النتائج تأثيرا كبيرا في تعلّم اللغة الأجنبيّة سواء في إعداد الموادّ التعليميّة أو في طرق التدريس. ورغم ذلك، أثبت اللسانيون التحويليون التشابه الكبير بين استراتيجيّات الاكتساب أو التعلّم وبين انتظاميّة مراحله في اكتساب اللغة الأولى. وتتالت دراسات اكتساب اللغة الأولى، وشملت لغات أروبّية وآسيويّة، وخلصت إلى انتظاميّة اكتساب اللغة عند الأطفال الناطقين بها من واقع متوالية Sequence اكتساب الوحدة الصرفيّة. وخلص«براون» Brown و «دي

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

فليرز» De Villiers[٢٩] من تجاربهما على عدد من الأطفال إلى نتيجتين، أولاهما أنّ المورفيمات التي تكتسب باكرا ليست هي بالضرورة الأكثر دورانا في محيط الطفل، وتخالف هذه النتيجة عمليّات التعزيز في المفهوم السلوكيّ. والنتيجة الثانية هي أنّ الإنسان مهيّأ بطبعه (أو مبرمج Programmed) على نحو ما، ممّا يعني أنّ اكتساب عناصر اللغة يتحقّق بترتيب معيّن، وضمن فترات محدّدة تتهيّأ فيها وسائل الاكتساب لتمثّل المادّة اللغويّة. وولّدت هاتان النتيجتان سؤالا حول ما إذا كان هناك ترتيب معيّن لاكتساب اللغة الثانيّة، و هل يطابق ترتيب اكتساب اللغة الأولى أم يختلف عنه؟ ونظرت «دولي و بيرت» Dulay and Burt [٣٠] في اكتساب ثمانية مورفيمات انجليزيّة من أطفال ينتمون إلى ثلاث مجموعات مختلفة المنشإ ناطقة باللغة الإسبانيّة وتتراوح أعمارهم بين ثلاث وستّ سنوات. وأثبتت نتائج هذه التجربة أنّ اكتساب المورفيمات الثمانية المعروفة عند هؤلاء الأطفال قد تمّ بالترتيب نفسه عند أطفال المجموعات الثلاث، وأوحت نتائج هذه الدراسات باحتمال وجود نظام ترتيب طبيعيّ لاكتساب اللغة الأولى أو الثانية. وتنطبق هذه النتائج على الإنسان أساسا.

وأجرت «دولي و بيرت» هذه التجربة مرّة أخرى على أطفال صينيين وإسبان فأفضت إلى النتائج نفسها [٣١]. وأفرزت هذه التجارب النظريّة منحى تطبيقيّا تمثّل في عدم تدريس الأطفال النحو، ذلك أنّ تدريس اللغة لا ينحصر في اكساب الصيغ النحويّة و أنظمة اللغة وإنّما في التركيز على محتوى اللغة، ويتولّى الدارس اكتساب النحو بنفسه وبصورة طبيعيّة. فالطفل يملك استعدادات فطريّة تؤهّله لاكتساب كلّيات اللغة، مثلما أشارت إلى ذلك دراسات النحو التوليديّ، ومثلما أشار إلى ذلك ابن خلدون في المقدّمة عندما أبان أنّ المتكلّم يستقرئ منوالا لغويّا من جريان كلام العرب [٣٢].

وطبّق «ستيفن كراشن» Krashen و «بيلي» Bailey و «مادن» Madden [٣٣] إجراءات بحث «دولي و بيرت» على اكتساب الراشدين اللغة الثانية. وكانت خلفيّات الراشدين اللغويّة مختلفة، فقد شملت عشرين لغة. وتبيّن «كراشن» و زملاؤه انتظاميّة الاكتساب عند دارسي اللغة الثانية. وثبت بذلك التشابه الكبير في ترتيب اكتساب اللغة الأمّ و اللغة الثانيّة [٣٤]. ونستجلي من التجارب السابقة حقيقتين، أولاهما أنّ الإنسان معدّ بطبعه إلى اكتساب اللغة؛ وأمّا الحقيقة الثانية فهي أنّ هذا الاكتساب

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

يتحقّق وفق ترتيب ونظام ثابتين لا فرق في ذلك بين حال الطفل الناطق باللغة وحال غير الناطق بها، طفلا كان أم راشدا. ويتولّد عن النتيجتين السابقتين سؤال عن الفرق بين اكتساب الطفل أو الراشد اللغة الأمّ واكتساب الدارس الأجنبيّ اللغة الهدف. وينجم الفرق من أنّ اكتساب اللغة الأمّ يتحقّق بصورة طبيعيّة في حين أنّ اللغة الهدف تُعلّم. وفرق بين الاكتساب الطبيعيّ والتعلّم. وقد يكمن الفرق في تعرّض ابن اللغة لمضامين اللغة في حين يتركّز التعلّم على قواعد اللغة وأشكالها .

والحاصل أنّ إكساب المتعلّم القدرة التواصليّة يقتضي أن نُسمع المتعلّم اللغة في المرحلة الأولى للتعلّم؛ ونصطلح على هذه الفترة بفترة الصمت التي تهيّئ المتعلّم للكلام، ويشبه ذلك ما يمرّ به الطفل في سنتيه الأولى والثانية، ونخالف بذلك الطريقة السمعيّة الشفويّة التي تسعى إلى إنطاق الدارس من الوهلة الأولى. ولا يقتضي إكساب المتعلّم القدرة التواصليّة ترتيب الموادّ التعليميّة والحرص فيها على المتواتر من الألفاظ والتراكيب، وإنّما ننزّل المتعلّم في بيئة لغويّة تواصليّة. ونعرض عليه موادّ تعليميّة شبيهة بما يحدث في الاكتساب الطبيعيّ. وبذلك قد نمكّن الدارس من توليد اللغة واستقراء منوالها ممّا يعرض عليه من أنماط الخطابات ومن جريان الكلام على ألسنة أصحابه، وفقا لما تنبّه إليه ابن خلدون [٣٥] وحلّله تشومسكي والتوليديون من بعده.

٨ - نتائج البحث

نستنتج مما سبق أنّ التعاريف اللسانيّة للقدرة التواصليّة لا تكشف عن خصوصياتها ولا تركّز على مكوّناتها. ويقتصر دورها في التعريف العامّ. وقد يعلّل التعميم في تعريف القدرة التواصليّة بالبدء في توظيف المفهوم، وبكون القواميس والموسوعات قد تقتصر على تقريب المصطلح من الأذهان فحسب. ولعلّ التطبيق الفعليّ للقدرة التواصليّة في تعليم اللغة يطرح الإشكاليّات، ويكشف عن المكوّنات، ممّا حدا ببحثنا إلى أن ينزع نزعة تطبيقيّة، بعد أن استقرأ تعريفات القدرة التواصليّة، وحدّد مكوّناتها.

ونذهب أيضا إلى أنّ اقتران القدرة التواصليّة بحقول معرفيّة عديدة مثل التربية وتعليميّة اللغة والفلسفة وعلمي الاجتماع والنّفس عقّد دراستها نتيجة اختلاف الدارسين في تحليل هذه المسألة، إمّا بالنظر إليها نظرة جزئيّة ترتبط بمقاصدهم،

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

وإمّا بتعميمها لتشعّب مسالكها. وقد تعدّدت مسالك ما أنجز من دراسات، إذ تراوحت بين التضييق إلى حدّ قتل المفهوم، مثلما هي الحال عند التوليديين، أو التوسيع إلى درجة التعميم وافتقاد التفرّد والطرافة، مثلما هي الحال عند التواصليين. وقد حصرت التوليديّة مفهوم القدرة في النحو وأبعدت المقام والدلالة أو حدّت من أثرهما. أمّا النزعة التواصليّة بأبعادها الإثنوغرافيّة والاجتماعيّة فاعتبرت النحو مكوّنا ينصهر في سياق الظواهر الاجتماعيّة والنفسيّة. وبذلك همّشته نسبيّا بعد أن كان المرجع العلميّ الوحيد.

وخلق التباين في مقاصد اللسانيّين من القدرة التواصليّة إشكاليّات، إلاّ أنّه أغنى المبحث اللساني. ولعلّ التركيز على تطبيق هذه المقاربة يثير الإشكال، وقد يفضي إلى التفكير في تعديل التنظير أو على الأقلّ التساؤل عن العلاقات بين القدرة الكامنة والإنجاز. فهل يعكس الإنجاز كلّ خصوصيّات القدرة الكامنة؟ وهل تتحكّم القدرة الكامنة في ما ينتج الإنسان من أداء؟ وإذا وظّفنا القدرة التواصليّة في تعليميّة اللغة فما العلاقة بينهما؟ وكيف لتعليم اللّغة أن ينمّي القدرة التّواصليّة؟ وإذا سلّمنا بهذه التنمية، فهل تتعلّق بملكتي الفهم أم الإنتاج أم بالملكتين على حدّ سواء؟ ونتساءل عن تنمية القدرة التواصليّة بالاعتماد على الكتب المدرسيّة. فهل يتلخّص دور المؤلّفين في عرض اللغة على متعلمّ اللغة أم إنّ عرضنا للنصوص ينبني على روابط لسانيّة تغني الرصيد اللغويّ وتكسب قدرات على توليد الجمل والأقوال وتنزيلها في سياقات الاستعمال؟ وهل نعمد في تأليف الكتب المدرسيّة إلى التنويع في ما يتضمّنه الإنجاز من صور مجرّدة، سواء ما يتعلّق بنظم الجمل أو بالربط بينها أو بالتأليف بينها لإنشاء نصوص تساير أعراف التنميط وتعبّرعن أعمال لغويّة مباشرة أو ضمنيّة. فتنمية القدرة التواصليّة الناجعة لا تتحقّق إلاّ إذا بنينت المعرفة واتّسمت بالشمول. ألا تظلّ قدرة المتعلّم على الاحتجاج منقوصة إن اقتصرت الكتب المدرسيّة على بعض أساليب الحجاج، وإن عدلت النصوص عن البنينة التي قد تسهم في إدراك طرق التفكير وفي ترسيخها بالذاكرة؟

لقد سعينا إلى تعريف القـدرة التواصليّة مـن منظور لسانيّ بالأساس. وتبيّنا أنّ التوليديين والتواصليين يهتمّون بالقدرة وبالتدقيق بالقدرة اللغويّة عند «تشومسكي»، والتواصليّة في اصطلاح «هايمز»، لمدى صلتها بدراسة اللغة؛ لذلك

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

إذا رمنا تعليميّة مبنيّة على أسس علميّة، فلا مناص من توظيف القدرة التواصليّة في تعليم اللغة.

وسعينا، لتحقيق هذا المطمح، الى استقراء النظريّات اللسانيّة، لنستقي منها ضوابط القدرة التواصليّة. ونُعنى بالتطبيق لما قد يفرزه من إشكاليّات وإضافات لم يقرّ بها التنظير اللسانيّ. والسرّ في ذلك أنّ بعض النظريّات اللسانيّة مثل التوليديّة درست صلة القدرة اللسانيّة باللّغة، وباكتسابها، وبأنّها شكل كامن للقواعد النحويّة قد ترسّب بصورة فطريّة في ذاكرة الإنسان. لذا لم تهتمّ أحيانا بالتطبيق، وبما يولّده من إضافات تغني المفهوم وتبلوره، ومن هذا المنطلق لن نطبّق التوليديّة تطبيقا آليّا، بل نعمّق نتائجها، ونسبر خصوصياتها، ونوسّع مجالاتها بحكم ما يحتّمه التواصل من مكوّنات متعدّدة ومتنوّعة.

وبذلك تحوّل التركيز من الموادّ التعليمية إلى المتعلّم، بما أنّ منطق التكوين لا ينبني على الحقول المعرفيّة، بل أصبح يرتكز على خبرة معقّدة وقابلة للتوظيف خارج الحقل المدرسيّ. وأصبح تبنّي القدرة التواصليّة يركّز على المتعلّم وذلك بتحديد الأهداف التي يُراد تحقيقها بصورة إجرائيّة، وحسبما يُلاحظ في المتعلّم وما يناسب حاجاته.

ويطمح تبنّي القدرة التواصليّة إلى تجاوز بيداغوجيا الأهداف بتقسيماتها وآليات تعليمها ليتنزّل في تطبيق ينبني على شمول التكوين وعلى تساؤل عن النجاعة المتنامية للمتعلّم. وتصبح القدرة التواصليّة بذلك انتقالا بطيئا من توجّه سلوكيّ إلى نوع من الإنشائيّة لا يكون فيها المتعلّم موضوعا بل يتحوّل إلى فاعل لكلّ ما اكتسبه من معارف. وتصبح القدرة التواصليّة تركّز على فعل كامن بدل أن تركّز على مكتسبات قليلة التحرّك. وبذلك يتعلّق تقييم القدرات التواصليّة بالتركيز على ما يقدر المتعلّم على فعله بدل أن يُقيّم بما حذق من معارف. ومن العسير أن تعلّم العقل كيف يفكّر دون أن يوجّه لهدف معيّن، لأنّنا لا نفكّر في فراغ. فالعقل ليس صفحة بيضاء تعدّل مباشرة تعديل صنع كأس وملئه. وقد جعل العقل للتفكير في أشياء، وبالتفكير يتكوّن العقل. ويعني التفكير في معناه الدقيق، القيام بأشياء وبمفاهيم. ويعني كذلك جعل الذكاء في مواجهة الواقع ليحثّ على التفكير، وليتعلّم الدارس كيف يختار الموقف، وكيف يكوّن المفاهيم.

لعلّ مثل هذا الطرح يقرّ بتفاعل ديناميّ بين المعارف والقدرات، وبذلك يمكن

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

أن نتجاوز تقابلا عقيما نشأ بين هاتين الظاهرتين، ونتجاوز كذلك التقليل من أهمّية ظاهرة على حساب ظاهرة أخرى. ويقرّ هذا الطرح بأهمّية المعارف في إفراز التفكير شريطة أن تنبني على أساس من المعارف الشاملة والمُبَنْيَنَة.

وليكتسب البحث سمة إجرائيّة، نظرنا في طبيعة المعارف في الكتب المدرسيّة وإسهامها في إحداث مقدرات تواصليّة لمتعلّم اللغة. وقرأناها بالاعتماد على ما استخلصناه من مبادئ القدرة التواصليّة في مباحث التوليديين والتواصليين. وتطرح دراسة القدرة التواصلية سؤالا رئيسيّا يبحث في كيفيّة التصرّف بالمعرفة المخزّنة في الدّماغ والمكتسبة من الكتب المدرسيّة.

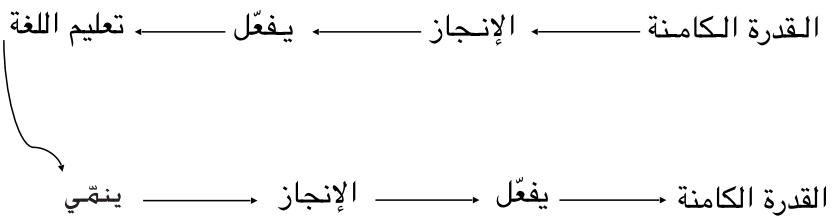
ونستنير بمباحث الذكاء الاصطناعيّ للتعرّف على كيفيّة تخزين المعارف في الذاكرة وكيفيّة استحضارها بصور مُبنينة لنتبيّن أنّ الدراسات اللسانيّة تمكّننا من التعرّف على مكوّن القدرة الموسوعيّة، وما على تعليم اللغة إلاّ أن يتعمّق في فهمها ويفكّر في سبل الاستفادة منها، كأن يستعين بعلم النفس العرفانيّ و الذكاء الاصطناعيّ.

وتبيّنا في بحثنا أنّ تبنّي القدرة المنطقيّة يطرح في تأليف الكتب المدرسيّة بعض التساؤلات، منها ما يتعلّق بتطبيق التنظير. فالإقرار بأهمّية هذا المكوّن لا يثير جدالا. ولكن إكساب المتعلّم القدرات على الاستدلال انطلاقا من محتوى النصوص عمليّة عسيرة ومعقّدة. فالمتعلّم ذاته يملك قدرة منطقيّة مسبقة كان قد اكتسبها من بيئته الأولى. لذا يتحتّم على النصوص أن تتجاوز القدرة المنطقيّة الطبيعيّة وأن تعمّقها وأن تنوّع في أساليب المنطق وفي ضروب القياس والتفنيد والاستنباط.

ونتبيّن من جديد أنّنا كلّما حلّلنا القدرة التواصليّة لسانيّا وعمدنا إلى تطبيقها تعليميّا إلاّ واجهتنا أسئلة محيّرة. فإذا سعينا إلى توظيف نظريّة تشومسكي في تعليم اللغة فإنّنا نتساءل عن توليد اللغة. هل نولّد اللغة باكتساب المعجم والإعراب أم بالإلمام أيضا بما وراء اللغة؟ هل نقيس تعليم اللغة في المنظور التوليديّ على عمليّة اكتسابها في البيئة الطبيعيّة، وذلك بأن نُسمع المتعلّم كمّا هائلا من النصوص ومن القواعد لتترسّب في دماغه وتتحوّل إلى قدرات تمكّن من إنتاج ما لا يحصى من الجمل ومن فهمها؟ ونوظّف بذلك ضابــط «الاستبطان» لإحداث حدس لغويّ. لذا نخزّن التراكيب والرصيد اللغوي في مرحلة أولى بصورة لا واعية ثم نردفها بمرحلة

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

واعية نحسّس فيها المتعلّم بالعلاقات بين عناصر الجملة وبنظام قواعد النحو بصورة نظريّة. وإذا كان اكتساب اللغة في البيئة الطبيعيّة غير محدود بزمان و مكان فإنّ تعليم اللغة محدود ممّا يدعونا إلى التفكير في آليات تحقّق نجاعة الاكتساب المعرفيّ اعتمادا على ما يتضمّنه الكتاب المدرسيّ. وإذا حقّقت آليّات الاكتساب المعرفيّ وظيفتها فإنّنا نتساءل عن دور تعليم اللغة في تنمية الإنجاز الذي يؤثّر على القدرة الكامنة. مفترضين أنّ تعليم اللغة تفعيل للإنجاز الذي يفعّل بدوره القدرة الكامنة. فالعمليّة عود على بدء مثلما يتّضح من الخطاطة التالية:



الإنجاز مثلما توضّحه الخطاطة تجسيم للقدرة الكامنة و تفعيل لها. وهو كذلك تجسيم لعمليّة تعليم اللغة. والسؤال هل ينمّي تعليم اللغة الإنجاز والقدرة الكامنة بما يرسّبه في الذاكرة من نصوص ومن أشكال صوريّة لهذه النصوص؟ وتظلّ الأسئلة قائمة إذا نزعنا في التعليميّة منزعا تواصليّا، فـ«هايمز» ألحّ، مثلما حلّلنا، على الاستعمال وعلى أثر سياقات المقام في التأويل وفي تشكّل المعنى والإنتاج، لكن الإقرار بهذه المبادئ والتنظير لها شيء، والاهتداء إلى سبل تطبيقها شيء آخر. وتتجاوز وثيقة المجلس الأوروبّي هذا المبحث الأصليّ لهذاالمفهوم لتنظر في التعاضد بين مكوّنات القدرة التواصليّة التي تتأتّى من:

١ – قدرات عامّة فرديّة.

٢ – أنشطة كلاميّة تتضمّن مكوّنات لسانيّة ولسانيّة اجتماعيّة وتداوليّة.

٣ – تنميط النصوص يسعى إلى بنينة أشكال الأقوال مثله مثل القواعد النحويّة التي بفضلها ينجز المتكلّم الأقوال.

وبذلك ينفتح، في العقود الأخيرة، مفهوم القدرة التواصليّة على أبحاث علم النفس العرفانيّ وعلم النفس اللغويّ لتحديد خصوصيّات القدرات العامّة الفرديّة

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

وإجراءاتها الذهنيّة وعلى إدراك شكل المفاهيم والبنى والعلاقات لكلّ تجمّع بشريّ. وقد أثبتنا في هذا البحث أنّ الوثيقة المرجعيّة للمجلس الأوروبّي تحدّد أربعة نماذج للمقدرات التي تنشئ القدرات العامّة الفرديّة وهي:

أ – المعارف .

ب – السلوكيّات .

ج – القدرات على الفعل .

د – القدرات على إثبات الكيان وعلى التعلّم .

وتمثّل هذه القدرات العامّة سلوكا ذهنيّا يتمثّل في قبول الآخر وقبول كيانه الثقافي. ويتحقّق بذلك اكتشاف فضاءات ثقافيّة اجتماعيّة. ويصطلح على هذه القدرات بالمعارف الموسوعيّة والمعجميّة والثقافيّة. فبدونها لا يتحقّق الفهم أو التعبير بصور مناسبة.

الخاتمة

نخلص من كل ما سبق إذن إلى نتائج عدّة، أولاها أنّ جلّ التوجّهات اللسانيّة درست مفهوم القدرة، ممّا يؤكّد أهمّيتها في استجلاء نظام اللغة، وفي توظيف هذاالمفهوم في تعليم اللغة. ونتبيّن كذلك اختلاف وجهات النظر اللسانيّة في تحليل مكوّنات القدرة. وقد شهد هذا الاختلاف منعرجا جديدا في العقدين الأخيرين. فبعد أن انحصرت الأبحاث اللسانيّة في مرجعيّة القدرة، وفي مكوّناتها اللغويّة والتواصليّة، اتّسع مدلولها إلى تطبيقات نفسيّة واجتماعيّة، وبذلك تشعّبت مباحث القدرة التواصليّة بحكم إغناء المفهوم، واشتراك حقول معرفيّة عدّة في تبنّيه، شأن علوم اللسان والاجتماع والنفس والاقتصاد. ولهذا تشعّبت توجّهات ما أنجز من أبحاث القدرة التواصلية. فإمّا أن يركّز على التنظير أو على التطبيق، وإمّا أن يهتمّ باللغة الأمّ أو اللغة الهدف. وإمّا أن يُعنى بداخل الدماغ مثلما هي أبحاث تشومسكي، أو بخارجه مثلما هو حال أبحاث التواصليين.

ويتجلّى أنّ مفهوم القدرة التواصليّة يتجاذبه معنيان، أمّا الأوّل فينبني على مفهومي الاستعداد (L'aptitude) والكمون. ويكمن المدلول الثاني في التصرّف، وفي السلوك المُبنين قصد تحقيق هدف، وبذلك تكوّن القدرة التواصليّة استراتيجيّات

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

تنزع نحو الفعل والإنجاز. ويعلّل هذا التضارب بتوجّهين في اللسانيّات، أوّلهما يرجع إلى تشومسكي. ويذكّر بالقدرة الفطريّة وبامتلاك الدماغ البشريّ ملكة لغويّة تمكّن من الكلام، وهي تنحصر في الفرد وفي ما جُهّز به بيولوجيّا من منظومات معقّدة تمكّنه من توليد اللّغة، وهي بالتالي تكوين شخصيّ. أمّا التوجّه اللسانيّ الثاني فيذكّر بالمنحى التواصليّ وما يدعو إليه من إنجاز ومن تحقيق وظيفة من الوظائف. وقد تجاوز «هايمز» فهم تشومسكي للقدرة اللغويّة ووسّعه بأن جعله قدرة الفرد على تبليغ رسالة ما في وسط اجتماعيّ، وإدراك معانيها من متلقّين آخرين.

ونستخلص أيضا أنّ اقتران القدرة التواصليّة بحقول معرفيّة عديدة، مثل التربيّة وتعليميّة اللّغة والفلسفة وعلمي الاجتماع والنفس، عقّد دراستها وعمّق أبعادها في آن معا نتيجة اختلاف الدارسين في تحليل هذه المسألة، إمّا بالنظر إليها نظرة جزئيّة ترتبط بمقاصدهم، وإمّا بتعميمها لتشعّب مسالكها. وهذا ما جعل هذا المفهوم لا يلقى حظّه من الدراسة الشاملة المعمّقة رغم تنزّله في اللسانيّات، بحكم أنّه أساس دراسة اللغة في اكتسابها وتواصلها واستجلاء أبعادها. وقد تعدّدت مسالك ما أنجز من دراسات إذ تراوحت بين التضييق إلى حدّ قتل المفهوم، مثلما هي الحال عند التوليديين، أو التوسيع إلى درجة التعميم وافتقاد التفرّد والطرافة، مثلما هي الحال عند التواصليين.

وخلق التباين في مقاصد اللسانيّين من القدرة التواصليّة إشكاليّات، إلاّ أنّه أغنى المبحث اللسانيّ. ولعلّ التركيز على تطبيق هذه المقاربة يثير الإشكال، وقد يفضي إلى التفكير في تعديل التنظير أو على الأقلّ التساؤل عن العلاقات بين القدرة الكامنة والإنجاز وكذلك عن العلاقة بين القدرات الفرديّة العامّة والأنشطة الكلاميّة. ويحتاج هذا المبحث إلى تحديد أشكال التداخل بين القدرات والأنشطة ومدى أثر الواحد منهما في الآخر. وحلّ هذا المبحث محلّ التقابل اللغويّ الذي يعنى بالمقارنة بين أنظمة اللغتين الأمّ والهدف.

وتساءلنا في هذا البحث عن تنمية القدرة التّواصليّة بالاعتماد على الموادّ التعليميّة: فهل يتلخّص دور المؤلّفين في عرض اللّغة على متعلّم اللغة أم إنّ عرضنا للنصوص ينبني على روابط لسانيّة تغني الرصيد اللغويّ وتكسب قدرات على توليد الجمل والأقوال وتنزيلها في سياقات الاستعمال؟ ولعلّنا نعمد في تأليف الموادّ التعليميّة إلى

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

التنويع في ما يتضمّنه الإنجاز من صور مجرّدة، سواء ما يتعلّق بنظم الجمل أو بالربط أو بالتأليف بينها لإنشاء نصوص تساير أعراف التنميط وتعبّرعن أعمال لغويّة مباشرة أو ضمنيّة. فتنمية القدرة التواصليّة الناجعة لا تتحقّق إلاّ إن بنينت المعرفة واتّسمت بالشمول. ألا تظلّ قدرة المتعلّم على الاحتجاج منقوصة إن اقتصرت الموادّ التعليميّة على بعض أساليب الحجاج وعدلت النصوص عن البنينة التي قد تسهم في ترسيخها في الذاكرة؟

والحاصل إنّ إشكاليّات القدرة التواصليّة تتجدّد لأنّها تستقي أسسها من أبحاث اللسانيين الذين قد تتضارب آراؤهم في تحديد مكوّنات هذا المفهوم، ثمّ إنّ توظيف القدرة التواصليّة في التعليميّة يولّد ضروبا من الإشكاليّات، إذ قد يعسر تطبيق تنظير اللسانيين وقد يخرج التطبيق عن التنظير ويسعى إلى تعديله. وقد لا يولي اللسانيّ في تحليل اللغة تعليم اللغات أهميّة. فهمّه الأساسي وصف نظام اللغة، وهذا ما اعترف به تشومسكي ذاته.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

المصادر و المراجع المذكورة

الأمين (إسحاق)، تعليم اللغات الأجنبيّة ملامح ما بعد البنيويّة (١) النحو التحويلي و تدريس اللغة الأجنبيّة، مجلّة: العربيّة للناطقين بغيرها العددالرابع عشر يونيو ٢٠١٢ صص١٠٥ – ١٣٠

ابن خلدون (عبد الرحمان) (د.ت)، المقدّمة، بيروت، دار الجيل، ٦٥٧ص.

ابراهيم (مصطفى)، (د.ت)، المعجم الوسيط، استانبول، تركيا، المكتبة الإسلامية.

ابن رشد(أبو الوليد)، تلخيص كتاب النفس، تحقيق و تعليق الفرد ل.عبري، مراجعة محسن مهدي، المكتبة العربية، المجلس الأعلى للثقافة.

ابن سينا ، كتاب النجاة في الحكمة المنطقيّة و الطبيعيّة و الإلاهية، نقّحه وقدّم له ماجد فخري، بيروت، منشورات دار الآفاق الجديدة.

ابن فارس (أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا م ٣٩٥هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مصر مكتبة الخانجي، ج ٥ ص ٣٥١-٣٥٢.

ابن منظور، لسان العرب، طبعة جديدة محققّة، بيروت دار المعارف ج ٦ ص ٤٢٦٦-٤٢٦٩.

ابن منظور (ملحق) ، معجم المصطلحات العلميّة و الفنّية ، عربيّ – فرنسيّ – انجليزي – لاتيني ، قدّم له الشيخ عبد الله العلايلي ، إعداد و تصنيف يوسف الخيّاط، المجلّد السابع دار لسان العرب ، بيروت .

– براون (هـ دوجلاس)، (١٩٩٤)، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة ابراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد الله الشمري، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج

البعلبكي (روجي) و البعلبكي (منير)، (١٩٩٧)، المورد، بيروت دار العلم للملايين ص ٣٣٤.

الجادر (عادل)، (ماي ٢٠٠٦)، ابن خلدون و بعض من آرائه في اللغة، مجلّة الحياة الثقافية (تونسية) عدد ١٧٣ عدد خاص بابن خلدون ص ٢٦١-٢٦٩.

الجاحظ (أبو عمر بن عثمان)، (١٩٤٨)، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، القاهرة، الجزء الأوّل ص ٧٠-٧٤.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

الجليدي (مصدق)، (أكتوبر ٢٠٠٦)، ابن خلدون في مرايا الفكر التربوي المعاصر، الحياة الثقافية (تونسية).

رشيد (فوزي)، (ماي ٢٠٠٦)، أفكار جديدة حول الملكة اللسانية عند ابن خلدون، مجلّة «الحياة الثقافية» (تونسيّة)، العدد ١٧٣، عدد خاصّ بابن خلدون ص ٢٤٦-٢٥١.

زكريا (ميشال)، (١٩٨٦)، الملكة اللسانية في مقدّمة ابن خلدون (دراسة ألسنية)، بيروت المؤسّسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

-سيجوان (ميجل) و مكاي (وليم ف) (١٩٩٨٧)، التعليم وثنائية اللغة، ترجمة ابراهيم بن حمد القعيد ومحمد عاطف مجاهد (١٩٩١) الرياض، جامعة الملك سعود، (الكفاءة اللغوية ص ٨-١٠)

صليبا (جميل)، المعجم الفلسفي، الشركة العالمية للكتاب، ج ٢ ص ٤٢٠-٤٢١.

العجم (رفيق)، (١٩٩٧)، مصطلحات جامع العلوم الملقّب بدستور العلماء، بيروت، مكتبة لبنان، ص ٨٨٩-٨٩٠.

العصيلي، (عبد العزيز بن ابراهيم) ، (٢٠١٠)، مناهج البحث في اللغة المرحليّة لمتعلّمي اللغات الأجنبيّة، الرياض ، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة.

الفهري (عبد القادر الفاسي)، (٢٠٠٧)، معجم المصطلحات اللسانيّة، إنجليزي - فرنسي -عربيّ - نشر دار الكتاب الجديد المتّحدة.

الكشو (رضا الطيّب) (٢٠٠٣)، القدرة التواصلية و تعليم اللغة، رسالة دكتوراه، جامعة منّوبة، كليّة الآداب (غير منشورة).

لالاند (أندريه)، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، مادّة (Faculté)، المجلّد الأوّل بيروت باريس منشورات عويدات. ص ٤٠٨.

المسدي (عبد السلام)، (١٩٩٤)، قضايا في العلم اللغوي، الفصل الرابع، الدار التونسية للنشر، ص ١٥١-١٩٢.

المهيري (عبد القادر)، (١٩٩٣)، أعلام وآثار من التراث اللغوي، دار الجنوب للنشر، تونس، ص ١٤٥-١٦١.

المهيري(عبد القادر)، (١٩٩٣)، نظرات في التراث اللغوي العربي، مصطلحا «اللغة» و «اللسان» عند ابن خلدون، دار الغرب الاسلامي ص ١٨١-١٨٧. علما

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

أنّ المقال نشر أوّلا في « حوليات الجامعة التونسيّة» عدد ٢٥ في ١٩٨٦ ص ٢٧-٣٥.
- هامرلي (هكتر) (١٩٨٥)، النظريّة التكامليّة في في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة راشد بن عبد الرحمن الدرويش، (١٩٩٤) الرياض، جامعة الملك سعود (الكفاية ص ٣٥- ٤٥).

ب- المراجع الأجنبية:

Bakary Diarra (2010) Quel Modèle Didactique de “Compétence de Communication » Pour un enseignement communicatif des Langues ? in ‘ Liens ‘

Barbéro Teresina (2012) Synergies n 8 pp 141- 148 Italie

Bassé (Henri), Enseigner la compétence de compétence de communication? Dans ˝le Français dans le monde˝ Mai-Juin 1980 pp 41-47.

Beacco (Jean-Claude), ˝Compétence de communication, des objectifs d’enseignement aux pratiques de classe˝ dans, le Français dans le Monde n° 153 Mai-Juin 1980 pp 35-40.

Brown Gillian Kirsten Malmkjoer and Jhon Williams (1996)

Performance and competence in second language acquisition. Cambridge. Univerrsity press

Bourguignon (Claire) (2011) Evaluer la compétence en langue: C’est quoi? C’est pourquoi?

Bruner (Jérôme S), (1996), Le développement de l’enfant, savoir faire, savoir dire, textes traduits et présentés par Michel Delean P.U.F

Chomsky (N), (1965), Aspects de la théorie syntaxique, traduction de Jean-Claude Milner (1971), Paris, p283.

Chomsky (N), (1966), La linguistique Cartésienne suivi de la nature formelle du langage, traduit de l’Anglais par Neluya Delanse et Dan Sperber (1969), Paris, pp. 125-1

Conseil de l’Europe (2005), Cadre Européen commun de

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

reference pour les langues.

Coste (Daniel), (1978), Lecture et compétence de communication, le frnçais dans le monde n°141 novemvre décembre 1978. pp 25.34

Dervin (Fred) et Suomela–Salmi (2007) Evaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur.

Deuxième programme d'activités à moyen terme du CELV(2004 -2007)Former les enseignants à l'utilisation du Porfolio Européen des langues: Le Cadre Européen commun de référence pour les langues: activités, compétences, niveaux

Dubois (Jean), (1973), Dictionnaire de linguistique, Paris, librairie Larousse, pp. 468-469.

Encyclopédie de l'Islam, nouvelle édition (1991), Ibn Khaldun, T, pp. 849-856.

Encyclopédie de l'Islam, nouvelle édition (1991) Malaka, T VI, p 214.

Flaux (Nelly Danjour) et Vallez (Elisabete Fichez) (1989 deuxième trimèstre), Compétence linguistique, compétence de communication, modèles linguistiques, France (lille), pp. 11-38

Freeman (Jan), (1993), Pour une éducation de base de qualités UNESCO, Presses centrales.S.A, lausanne.

Galisson (R), Coste (D), (1976), Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, p 106.

Grand Larousse de la langue Française, (1986), Paris, Larousse, T3, p.1857 et T 2, p. 830.

Greimas, (A.J) et Courtés (J), (1979), Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Tome1, Paris, Hachette Université, pp. 52-55.

Goullier (Francis) (2001), Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue Cadre Européen commun et Portfolios I G E N Représentant national francais auprès de la division des

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

Politiques linguistiques du conseil de l'Europe Editions Didier.

Hymes (D), (1984), Vers la compétence de communication,Paris Credif - Hatier

Kechaou (Ridha), Abid (Radhia, 1977/1) le fonds lexical commun IBLA, n°140, pp. 269-279 (traduit de l'Arabe).

Kechaou (Ridha), (1993),Quelques difficultés dans l'apprentissage de l'Arabe comme langue étrangère, IBLA, n°171, pp. 101-110.

Kerbrat - Orécchioni (Catherine) (1986). L'implicite, Paris Armand Collin, pp. 161 – 298

Kerbrat - Orécchioni(1990), les interactions verbales, Paris, Armand Colin, pp 29-37 (La notion de compétence). Tome I.

La notion de communication, pp. 25-29.

Maley (Alain), L'enseignement d'une compétence de communication Illusion de réel et réalité de l'Illusion, dans : Le Français dans le monde ˝Mai-Juin 1980, pp. 58-71.

Meara (Paul) (1996), The dimension of lexical competence in Gillan Brown (al) Performance and Competence in second language acquisition Cambridge university press, p.33.

Nguyen Huu Hai Enseignement des compétences Communicatives

Pellegrini (Florence), Approche communicative et Compétences Discurcives: quel Français enseigner? Séminaire bilingue international: Enseigner le français dans les sections bilingues: Spécificités méthodologiques et implications pédagogiques

Robert (Paul), (1992), Dictionnaire de la langue Française, Tome IV, Paris, p. 364.

Santos Liliane 2010 Sur la construction de la compétence communicative écrite en Portugais langue étrangere : Du travail des étudiants à la pratique de l'enseignant in « Les Cahiers de l'Acedle volume 7 numero 2 – 2010 »

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

Springer (Claude), (1999), Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une intéraction spécifique: de quel type de critères pragmatiques
de L Apliut Mars 1999

Tomescu (Rodica Dorina), (2009), Le Développent de la compétence communicative et d'interaction: une Priorité dans la Didactique des Langues Etrangères, in Education « Oradea » 2009

Vesvuiller (Pierry), L'approche communicative par compétences dans l'enseignement du français et des langues (par internet)

Vincent (Louis), Compétence communicative et savoirs culturels en didactique des langues étrangères: analyse critique du Cadre européen commun de référence pour les langues (par internet)

كتب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي في تونس:

نجاة صولة (وآخرون)، النحو العربي، للسنة السابعة من التعليم الأساسي، كتاب الأساتذة، تونس، المركز القومي البيداغوجي.

سهام كباني (وآخرون)، النحو العربي للسنة الثامنة من التعليم الأساسي، كتاب الأستاذ، تونس، المركز القومي البيداغوجي.

الصادق بية، النحو العربي للسنة التاسعة من التعليم الأساسي، كتاب الأستاذ، تونس، المركز القومي البيداغوجي.

دليل الأستاذ، القسم النظري في الحجاج.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

جدول مفصّل لتدريبات كتب اللغة للمرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

المستوى نوع التطبيق	السنة السابعة	السنة الثامنة	السنة التاسعة
الإنتاج: التامّ	١٩-٢٦-٤٦-٥٦- ١١٦-١٢٣-١٢٩- ١٣١-١٣٩-١٤٦- ١٦٦-١٧٢-١٧٩- ٢١٤-٢٢٠-٢٣٠	١٥-١٥-٧-١١٩- ١٨٨-٢٣١	١٩-٥٩-٧٤-٧٤- ٧٥—١٢٠-١٢٤-١٣٦- ١٦١-١٨٤-١٩٤-١٩٩- ٢٠٣-٢١٥
الجزئي	١٠-١٢-١١١٢-١٣- ١٨-١٨-٢٦-٣٥- ٤٣-٥٣-١١٤-١٢٣- ١٢٩-١٤٥-١٥٨- ١٦٥—١٧١-١٨٥- ٢١٠-٢١٣-٢١٤- ٢١٤-٢١٩-٢٢٠- ٢٤٨-٢٥٦-٢٦٣- ٢٦٣-٢٩٣-٣٠٦- ٣٠٧	٦-١٤-٤٣-٥٨-٥٨- ٦٧-٧٢-٧٢-٧٨- ١٠٧-١١٨-١٢٤- ١٣٧-١٤٢-١٥٧- ١٦٠-١٦١-١٦١- ١٦٣-١٦٩-١٧٤- ١٨٠-١٨٠-١٨٥- ١٨٦-١٩٠-١٩٥- ١٩٦-٢٠٣-٢١٤- ٢٢١	١٥-٢٤-٢٤-٣٠-٣٢- ٣٦-٣٦-٣٧-٥٠-٥٥- ٦٠-٨٦-٩٧-٩٧-٩٨- ٩٨-٩٨-١١٣-١١٣- ١٢٨-١٣٠-١٤٢-١٤٨- ١٤٩-١٤٩-١٥٣-١٧٣- ١٩٣-١٩٣
حلّل الجمل في شكل صناديق.	٩٣-١٠٢-١٠٨- ١٢٨-١٣٨-١٤٥- ١٥٧-١٥٨-١٦٦- ١٧٢-٢٠٨	٣٨-١١٢-١٣١-٧٣- ٨٣-١٢٥-١٣٨-١٤٣	٥٦-١٩٤-٢٠٠

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

حوّل	١٩-٣٠-٣٤-٤٥-٥٦-٧٩-١١٥-١٣٠-١٣٧-١٦٥-٢٠٩-٢٢٥-٢٢٦-٢٧٠-٢٧٠-٢٨٥-٢٥٦-٢٩٢	٢٩-٦٦-٦٦-٦٦-١٠٠-١١٨-١٢٤-١٤٣-٢٠٨	١٣٦-١٨٥-٢٠١
عوّض	٢٠٩-٢٢١-٢٣١-٢٣١-٢٤٠	٣٠-٦٣-٦٣-٦٦-٧٢-١٠٦-١٠٧-١١٢-١٢٤-١٣٠-١٣٧-١٤٣-١٤٧-١٥٢-١٦٢-١٩٦-٢٣١	١٦٠-١٧٤
اشكل النص	٣-١٧-١٠-٢٤-٢٩-٤٢-٥٣-٦٢-٧٨-٨٥-٩٢-٩٨-١٠٦-١١٣-١٢٠-١٢٨-١٣٦-١٤٣-١٥٠-١٥٧-١٦٢-١٧١-١٧٦-١٨٣-١٩١	٥-٣٧-٥٨-٦٧-٧٢-٧٧-٨٧-٩٠-١٠٠-١٥٣	٢٣-٤٤-٤٩-٥٩-٧٢-٧٣-٧٤-٨٧-١٨٣-١٨٥-٢٠٥

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

استخرج	١١-٢٥-٢٥-٢٥- ٢٩-٤٣-٤٥-٤٦- ٥٥-٦٣-٦٣-٦٣- ٨١-٨٥-٨٥-٩٢- ٩٣-١٠٠-١٠١- ١٦٣-١٦٦-١٥٧- ١٦٢-١٦٣-١٧٧- ١٧٨-١٨٤-١٨٥- ١٩٩-٢٠٠-١٠٧- ٢١٥-٢١٨-٢٢٤- ٢٢٩-٢٣٨-٢٤٦- ٢٤٧-٢٨٤-٢٩٢- ٢٩٧-٣٠٦	٦-٨-١٠-١٢-١٣- ١٤-١٤-٢٠-٢١- ٢٨-٢٨-٣٣-٣٣ ٣٧-٣٧-٣٨-٤٤- ٤٦-٤٦-٥١-٥٢- ٥٢-٥٣-٥٣-٥٤- ٥٤-٥٨-٦٢-٦٣- ٦٥-٦٥-٦٥-٧٢- ٧٣-٧٧-٨٠-٨٠- ٨١-٨١-٨٢-٨٢- ٨٦-٨٦-٨٧-٩٠- ٩١-٩٤-١١٠- ١١١-١١١-١١١- ١١٦-١١٧-١١٧- ١١٨-١٣٢-١٢٩- ١٢٩-١٢٩-١٣٥- ١٣٥-١٣٧-١٤١- ١٤٢-١٥١-١٥١- ١٥٨-١٧٣-١٦٢- ١٦٧-١٦٨-١٦٨- ١٧٣-١٧٤-١٧٩- ١٨٥-١٨٥-١٨٧- ١٨٧-١٩٠-١٩١- ١٩١-١٩٤-١٩٦- ١٩٦-١٩٧-١٩٧- ٢٠٢-٢١٣-٢١٤- ٢١٤-٢٢٠-٢٢٧	١٥-٢٣-٢٤-٣٥-٣٦- ٥٧-٥٨-٥٩-٨٦-١١٤- ١٤٥-١٤٨-١٤٧-١٥٨- ١٥٩-١٦٠-١٦٠-١٧٣- ١٧٣-١٨٤-١٩٣-٢١٣- ٢٦٦

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

عين	١٠-١٨-٦٤-٩٩-١٠٧-١٠٨-١٢٢-١٣٩-١٤٣-١٥١-١٥٣-١٨٤-٢٤٧	٦-٧-٧-٨-٢٠-٢١-٢١-٢٩-٢٩-٣٦-٣٧-٤٥-٤٥-٤٥-٥٢-٧٨-٩٠-٩٥-١٠٣-١٠٥-١٠٦-١٠٦-١٠٩-١١٠-١١٧-١٢٢-١٢٣-١٣٦-١٤٣-١٤٧-١٥٣-١٥٥-١٧٧-١٨٠-١٨١-١٨٢-١٨٨-١٩٠-١٩٢-٢٠٥-٢٠٨-٢٠٨-٢١٨-٢٢٠-٢٢٠-٢٢١-٢٢١-٢٢٤-٢٢٤-٢٢٤-٢٢٧-٢٢٤-٢٢٩-٢٣٠-٢٣١	١١-١٥-٢٨-٣٥-٤٩-٨٥-٨٦-٩٢-١١٠-١١٣-١١٣-١٢٦-١٢٧-١٢٧-١٢٨-١٣٦-١٣٥-١٣٧-١٥٩-١٦٧-١٧٤-١٧٥-١٧٨-٢١٨
حدّد	١٥٢-١٦٤-١٩٨-١٩٩-٢٠٠-١٣٧-٢٦٣-٢٩٣-٣٠٧	٢١-٨٢-٨٦-٩٤-٩٤-٩٩-١٣٠-١٣٦	٥٠-٥٠-٩٧-١٠٥-١٠٧-١٠٨-١١٤-١١٩-١٢٣-١٢٥-١٩٠-١٩٣-١٩٤-١٩٨

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

ميّز	-٤٤-١٦٤-١٦٥ ١٧٧-١٩١-٢٣١	-٣٠-٤٤-٥٩-٧٨ -٩٠-٩٥-١٢٣-١٢٣ -١٢٩-١٣٠-١٤٢ -١٤٦-١٤٨-١٥١ -١٥١-١٥٥-١٥٨ -١٦٣-١٦٧-١٧٢ -١٧٤-١٨٠-١٨٥ -١٨٦-١٨٧-١٨٠ -١٨٥-١٨٦-١٨٧ -١٩٦-١٩٦-١٩٨ -٢٠٢-٢٠٥-٢٠٧ ٢٠٧-٢٠٧-٢١٣	-١٥-١٩-٤٥-٥٩-٧٤ -٩٣-١٢٧-١٤٧-١٥٥ ٢١٤
بيّن – علّل – صنّف – اذكر... كم عدّد... صرّف... ماهو... ماهي...	-٩-٩٩-١٧-١٧-٢٤ -٢٦-٣٠-٣٤-٤٣ -٥٤-٧٨-٨٠-٨٦ -٩٤-٩٤-٩٩-١٠٠ -١٠١-١٠٧-١١٤ -١١٥-١٢١-١٣٨ -١٥٣-١٩٠-١٩٢ -١٩٢-١٩٨-١٩٩ -٢٠٨-٢٤٧-٢٥٥ -٢٥٦-٢٦٢-٢٦٣ -٢٦٩-٢٧٠-٢٧٠ -٢٨٣-١٨٤-٢٨٥ -٢٩٢-٢٩٧-٢٩٨ ٣٠٧	-٤٤-٥١-٥٩-٥٩ -٦٣-٦٥-١٠٥-١٤٢ -١٥٢-١٥٥-١٥٥-١٥٥ -١٥٥-١٥٥-١٥٧ -١٥٧-١٦٩-١٧٤ -١٨١-٢٩١-١٩٢ -١٩٢-١٩٥-١٩٨ -٢٠٢-٢٠٣-٢٠٣-٢٠٣ ٢٠٦-٢٠٧-٢١٤	-١٣-١٤-١٤-٨٥-١٣٢ -١٣٣-١٣٦-١٣٩-١٤١ -١٤٣-١٥٧-١٦٣-١٦٥ ٢١٢

١ تكرار الصفحة كلما تواتر نوع التدريب.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

الهوامش و التعليقات

يصطلح على مفهوم الملكة في اللسانيّات بالكفاية أو بالقدرةالتواصليّة، ونلحظ توافقا في المعنى الأصليّ للمصطلحين بدليل أن ابن سيده يفسّر المَلْك والمُلك والمِلك باحتواء الشيء والقدرة على الاستبداد به؛ ونستشفّ معنى القدرة من المعنى اللغويّ لفعل مَلَك في ما أورده صاحب اللسان في قوله: ملكنا الماء فأروانا فقوينا على ملك أمرنا، ومعناه أنّ الملكة تدّل على القوّة التي تحقّق القدرة. ويشرح ابن منظور القدرة بالقوّة، ويقول القدرة عليه مصدر قولك قدَر على الشيء أي ملكه، وقدرت بمعنى ملكت وقد أحيى مؤلّفو «القاموس الموحّد» مصطلح الملكة الذي اطّرد في مقدّمة ابن خلدون، وأشفعوه بصفة اللغويّ لتكون الملكة اللغويّة مقابلاً لـ La compétence. والحاصل أنّ القدرة التواصليّة مرادفة للملكة، وبتحليل مصطلحيّ الملكة والقدرة التواصليّة ننتهج في هذا البحث منهجاً تزامنيّا وآخر زمنيّاً لندرك التطوّر الدلاليّ لهذين المصطلحين ولنتبيّن أنّ ثنائيّة متجذّرة في الفكر الإنسانيّ في صورتي المعرفة المعمّقة التي تحقّق التصوّر الذهنيّ والفعل الذي يفّعل هذا التصوّر.

القدرة التواصليّة ترجمة لمصطلح Communicative competence وتترجم أيضا بالكفاية أو بالكفاءة؛ ويقترن هذا المصطلح بمصطلحPerformance الذي يترجم بالإنجاز أو الأداء. انظر: الكشو، رضا (٢٠٠٣): القدرة التواصليّة وتعليم اللغة، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة منوبة تونس. وسايرنا في هذه الترجمة عبد القادر فاسي الفهري، انظر معجمه: معجم المصطلحات اللسانيّة ، انجليزي – فرنسيّ – عربيّ بمشاركة نادية العمري –، نشر دار الكتاب الجديد المتّحدة، ص ٤٨.

واستعمل وليد العناتي مصطلح الكفاية في بحثه الموسوم بـــ: تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبيّة من الكفاية اللغويّة إلى الكفاية الخطابيّة. انظر: أعمال مؤتمر اتّجاهات حديثة في تعليم العربيّة لغة ثانية (١٠-١٢ ربيع الآخر ١٤٣٥ هـ/ ١٠ -١٢ فبراير ٢٠١٤م) معهد اللغويات العربيّة، جامعة الملك سعود للنشر ١٤٣٥ ص٣٧ – ٦١.

ويستعمل عبد الكافي البيريني مصطلح الكفاءة في بحثه الموسوم بـــ: اللغة العربيّة في المهجر: الكفاءة اللغويّة لدى أبناء الجيل الثاني ص ١٩ – ٣٥. انظر: أعمال مؤتمر

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

معهد اللغويات العربيّة السابق الذكر .

استعمل المهيري وصمود مصطلح الكفاءة التواصليّة و الإنجاز في:

المهيري، عبد القادر وصمود، حمّادي (٢٠١٠): المعجم الموسوعيّ الجديد في علوم اللغة (ترجمة) بإشراف أوزوالد دوكرو – جان ماري سافّار، تونس، دار سيناترا.

استعمل عز الدين المجدوب مصطلح الكفاءة انظر:

جاك موشلر– آن روبول: القاموس الموسوعي للتداوليّة، ترجمة مجموعة من الأساتذة والباحثين، بإشراف عز الدين المجدوب، تونس، المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا، ص ٣٤.

١ – حلّلنا في رسالة الدكتوراه إشكاليات القدرة الكامنة و الإنجاز انظر: رضا الطيّب الكشو، القدرة التواصليّة وتعليم اللغة، جامعة منّوبة،كلّية الآداب بمنّوبة ٢٠٠٣، غير منشورة.

Chomsky (N), (1965), Aspects de la théorie syntaxique, (traduction de Jean-Claude Milner, 1971) Paris p283.(1966) la linguistique Cartésienne suivi de la nature formelle du langage, traduit de l'anglais par Nelcya Delanse et Dan sperber (1969) Paris pp125-131.

2- Hymes(D), (1984), vers la compétence de communication p,99 Paris Credif – Hatier

٣ – نلحظ أنّ اللسانيّات أقرّت بما تنبّه إليه ابن خلدون من أنّ الملكة ملكتان، كامنة وحاصلة وهو ما اصطلح عليه تشومسكي بالقدرة اللغويّة والإنجاز. وتوصّل ابن خلدون إلى أنّ المتكلّم يستقرئ من جريان كلام العرب منوالا يستنبطه المتكلّم – السامع؛ و يحقّق به التصرّف و الإبداع. وهي تشبه في اللسانيات ما يصطلح عليه بالكلّيات التي تمكّن من توليد سائر أنواع الكلام؛ وبتعبير تشومسكي تمكّن من توليد ما لا نهاية له من الجمل وفهمها. ويربط ابن خلدون الملكة اللغويّة بتحقيق مقاصد الكلام. فالمبدع يرعى في التأليف ما اختصّ به العرب من أساليب الكلام. ويقول ابن خلدون: إنّ لكلّ فنّ من الكلام أساليب تختصّ به وتوجد فيه على أنحاء مختلفة. فلا يكفي في صناعة الشعر مثلا ملكة الكلام العربيّ بل يحتاج المبدع إلى رعاية الأساليب التي اختصّته العرب بها. وبذلك فالملكة اللغويّة عند ابن خلدون تواصليّة على نسق القدرة التواصليّة عند «دال هايمز». وجاء التوافق بين ابن خلدون واللسانيّات على مستوى المبادئ العامّة دون أن ننظر في التفريعات، لأنّ منظور ابن خلدون تاريخيّ في حين كان منظور «تشومسكي» توليديّا، و«دال هايمز» تواصليّا.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

وليس ما أتى به ابن خلدون إلّا البذور الأولى لمفهوم الملكة. أمّا اليوم فقد أولت اللسانيّات اهتماما بمكوّناتها وصارت الملكة في المنحى التواصلي ملكات معجميّة و منطقيّة و موسوعيّة و ثقافيّة.

٤ – انظر: الهامش الأوّل

5- Coste, D (1978), Lecture et compétence de communication, Le français dans le monde n° 141, pp 25-34

6-Coste, D (1978), Lecture et compétence de communication, Le français dans le monde n° 141, pp 25-34

٧– المرجع السابق، ص ص ٢٥–٣٤.

8-Greimas, (A.J), Courtés, (J) ; (1)Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Hachette Université, p.52.

٩– المرجع السابق .

10- Kerbrat-Orécchioni (1990), les interactions verbales, pp 29-37.

١١– المرجع السابق

١٢– المرجع السابق

١٣– الأمين، إسحاق (٢٠١٢)، تعليم اللغات الأجنبيّة ملامح ما بعد البنيويّة النحو التحويلي وتدريس اللغة الأجنبيّة، مجلّة العربيّة للناطقين بغيرها، العدد الرابع عشر، ص ١١٨

١٤– المرجع السابق

١٥ – Modèle linguistique 1989 Université de Lille III. France, p. ١٧٠ جدّدت اهتمامها بمفهوم القدرة التواصلية وكلّفت باحثين بتقييم أهمّيته بعد مرور عشريّة على تداوله.

16-Greimas, (A.J), Courtés, (J) ; (1)sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Hachette Université, p.52.

شاع مصطلح القدرة التداولية La compétence pragmatique في المباحث الإنثربولوجيّة، بينما استعمل المختصّون في التعليمية مصطلح القدرة التواصليّة. و قد أثبت «هايمز» أنّ مصطلح La compétence de communucation استعمل في مباحث اكتساب اللغة. انظر: Hymes (D), (1984), vers la compétence de communication, p.123 وانظر:

Bolton (S), (1987), Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère, p.25.

- Greimas, (A.J), Courtés, (J) ; (1)sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Hachette Université, p52.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

١٧- المرجع نفسه

١٨- بروان ويول، تحليل الخطاب، ترجمة لطفي الزليطني ومنير التريكي، ص٢٧٨ و ٣٧٩

١٩- المرجع السابق، ص٢٧٨.

٢٠- المجلس الأوروبّي واللغات الحيّة (Le conseil de l Europe et les langues vivantes)

مركز هذه المنظّمة في سترازبورغ Strasbourg وهو ينشط بسبب التنوّع اللغوي في أوروبّا وقصد إكساب اللغات في إطار الاتّفاقيّة الثقافيّة الأوروبّيّة المبرمة في ١ ديسمبر ١٩٥٤ وتضمّهذه المنظّمة ٤٦ بلدا أوروبّيّا. ويتمثّل نشاطها في تدعيم سياسات تسعى إلى تعميق التفاهم المشترك والانسجام الاجتماعيّوتقويّة المواطنة الديمقراطيّة. ومنذ نشأة هذه المنظّمة حظيت اللغات الحيّة بدور مهمّ. وسعت مشاريع المجلس الأوروبّي إلى تشجيع اكتساب مستوى جيّد من القدرات التواصليّة لينعم الجميع بإمكانيّات التبادل اللغويّ والتحرّك في أوروبّا .

وقد أعدّت الوثيقة المرجعيّة ما بين ١٩٩٣ و ٢٠٠٠ من خبراء تولّى المجلس الأوروبّي الجمع بينهم وتوجيههم. وتمّت الموافقة الرسميّة على هذه الوثيقة سنة ٢٠٠١. ونشرت بالإنجليزيّة (منشورات جامعة كامبردج) وبالفرنسيّة (منشورات ديديي)، ثمّ ترجمت هذه الوثيقة إلى أكثر من ثلاثين لغة أوروبيّة.

ومن أمثلة هذه المنشورات:

بالفرنسيّة:Niveau Seuil en Francais

بالألمانيّة:Kontaktschwelle pour l allemande

بالإسبانيّة:Nivel umbral en espagnol

بالإنجليزيّة:Threshold level en Anglais

سعى هذا الكتاب إلى إدراج الملافيظ الوظيفيّة المرتبطة بلأعمال التواصليّة في البرامج والموادّ التعليميّة. وأنتجت الوثيقة الأوروبيّة المرجعيّة نماذج ثلاثة في ٢٠٠٦ وهي:

Porfolio europeen des langues: Guide à l' usage des enseignants et formateurs d'enseignants, par David Little et Radka Perclova publié en janvier 2001, Mise en œuvre du Portfolio européen des langues: neuf exemples ((pubié sous la direction de David Little).

٢١- الأعمال الكلاميّة ترجمة للمصطلح:Speech Act

٢٢- تنميط النصوص ترجمة للمصطلح typology of texts

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

٢٣- نجاة صولة (وآخرون) النحو العربي لتلاميذ السنة السابعة من التعليم الأساسي ٣٠٧ص.

الصادق بية (وآخرون) النحو العربي لتلاميذ السنة التاسعة من التعليم الأساسي.

٢٤- صيني، محمود إسماعيل والسيّد، إبراهيم يوسف والشيخ، محمّد الرفاعي (١٩٨٢)، القواعد العربيّة الميسّرة، سلسلة في تعليم النحو العربيّ لغير العرب، الكتاب الأوّل، الرياض، جامعة الملك سعود، ص ٣٠٧.

٢٥- محمّد فضل، عبد الخالق، العربيّة للعالم، سلسلة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، الرياض، نشر جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربيّة، الكتاب الثالث، ص٢١٧. جاءت تدريبات تعيين العنصر اللغوي في الصفحات التالية: ١٠-٢٤-٣٧- ٥٠- ٥١ - ٧٣ - ٨٨- ٨٩-١٠٥ - ١٠٦ - ١٢٢ - ١٢٣ - ١٦٠ - ١٧٦ - ١٩٣ .

جاءت تدريبات التحويل في صفحتي ١٤٥ و١٥٩.

جاءت التدريبات الجزئيّة في الصفحات التالية: ٢٤ - ٣٧ -٣٨ - ٥١ - ٥٢ - ٧٤ - ٨٩ - ١٠٦ - ١٢٣ - ١٧٥ - ١٨٩.

تمثّل الإنتاج الجزئي في وضع العنصر اللغوي في المكان المناسب أو إكمال الجملة بكتابة العنصر اللغويّ المناسب أو اختيار العنصر اللغويّ المناسب أو الإجابة عن السؤال باستعمال عنصر لغويّ ما.

يبدأ تدريس النحو في الكتاب الثالث في سلسلة العربيّة للعالم .

الكشو، رضا الطيّب (٢٠٠٣)، القدرة التواصلية و تعليم اللغة، رسالة دكتوراه، جامعة منّوبة، كليّة الآداب، (غير منشورة)

٢٦- انظر: إسحاق الأمين (٢٠١٢)، تعليم اللغات الأجنبيّة ملامح ما بعد البنيويّة - (١) النحو التحويلي وتدريس اللغة الأجنبيّة، مجلّة العربيّة للناطقين بغيرها، العدد الرابع عشر، ص ١١٨ .

انظر:

Lakoff R Transformational Grammar and The Teaching of English in Lester Corder S P The Siignificance of Learners Errors International Review of Applied Linguistics IRAL27- 1976 rep – in Corder Error Analysis and Interlanguage O U P 1

Greimas, (A.J), Courtés, (J) ; (1)sémiotique, dictionnaire raisonné de la - théorie du langage, Paris, Hachette Université, p. 52.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -

٢٨- جمع جاك ريتشارز ما نشره هؤلاء اللسانيون من مقالات و نشرها في كتاب صدر على لونقمان في عام ١٩٧٤

Richards J ed Error Analysis Perspective on Second Language Acquisition Longman 1974

انظر: العصيلي، عبد العزيز (٢٠١٠)، مناهج البحث في اللغة المرحليّة لمتعلّمي اللغات الأجنبيّة، الرياض، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة.

الكشو، رضا الطيّب، (٢٠١٥)، توظيف لسانيّات المدوّنات وتنميط النصوص في إعداد البرمجيّات العربيّة الذاتيّة، المؤتمر الدولي: اللغة العربيّة والدراسات البينيّة، الآفاق المعرفيّة والرهانات المجتمعيّة، الرياض، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة.

ابن رمضان، صالح بن الهادي، (٢٠١٥)، التفكير البيني: أسسه النظريّة وأثره في دراسة اللغة العربيّة وآدابها، الرياض، نشر جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، ص ٤٥١.

ابن بنخود، نور الدين (٢٠١٥)، دليل الدراسات البينيّة العربيّة في اللغة والدب والإنسانيّات، الرياض، نشر جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، ص ٣٥١.

٢٩- انظر: الأمين اسحاق ، تعليم اللغات الأجنبيّة ملامح ما بعد البنيويّة (١) النحو التحويلي و تدريس اللغة الأجنبيّة ،ص ١٢٠

30- Dulay H and Burt M goofing An Indicator of Children s Second Language Learning

٣١- الأمين اسحاق ، تعليم اللغات الأجنبيّة ملامح ما بعد البنيويّة (١) النحو التحويلي و تدريس اللغة الأجنبيّة ،ص١٢٣

٣٢- ابن خلدون المقدّمة صص ٦٤٠ – ٦٤١ – ٦٢٣ – ٦٤٢ .

33-Krashen S and Terrel D The Natural Approach in the classroom Pergamm A lemany 1983

٣٣- الأمين اسحاق ، تعليم اللغات الأجنبيّة ملامح ما بعد البنيويّة (١) النحو التحويلي و تدريس اللغة الأجنبيّة ص١٢٤.

٣٥- الكشو، رضا، الملكة الكامنة والملكة الحاصلة في مقدّمة ابن خلدون، أعمال الندوة العالميّة : راهنيّة ابن خلدون صفاقس ١٥ – ١٧ نوفمبر ٢٠٠٧، بمناسبة الذكرى المئويّة السادسة لوفاة ابن خلدون نشر كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة بصفاقس تونس.

- هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً -