الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون – تيارت –
كلّيّة الآداب و اللّغات
فرع دراسات لغويّة – تخصّص تعليميّة اللّغة العربيّة

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطّور الثّالث، والموسومة بـ:

التّداوليّة وتعليميّة اللّغة العربيّة
المقاربة النّصّيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا

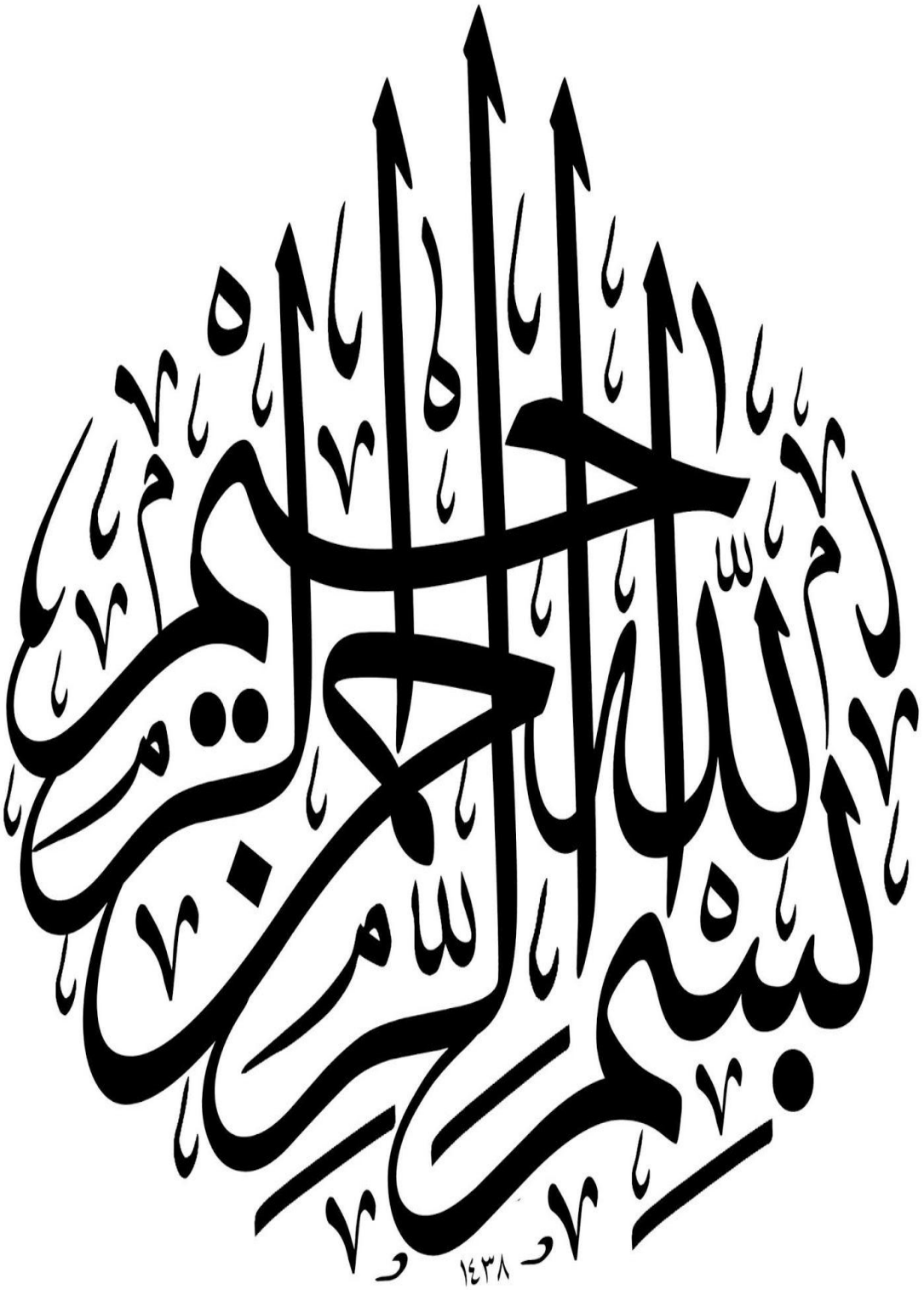
إعداد الطّالب:
سنوسي أحمد عبد الحكيم

إشراف الدّكتور:
حميدة مداني

لجنة المناقشة:

أ.د/ بوهادي عابد	أ.ت. العالي	رئيسا	جامعة تيارت
د/ حميدة مداني	أستاذ محاضر"أ"	مشرفا ومقرّرا	جامعة تيارت
أ.د/ كرّاش بخّولة	أ.ت. العالي	مشرفا مساعدا	جامعة تيارت
أ.د/ عزّوز ميلود	أ.ت. العالي	مناقشا	جامعة تيارت
د/ موفّق عبد القادر	أستاذ محاضر"أ"	مناقشا	جامعة تيارت
د/ عطّار خالد	أستاذ محاضر"أ"	مناقشا	م/ج تيسمسيلت

السنة الجامعية: 1440 – 1441 هـ / 2019 – 2020م


بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

مقدمة

مقدّمة:

ظلّت الدّراسات اللّسانيّة في مجال تعليميّة اللّغات لزمن طويل مقتصرة على اللّغة نفسها، حيث كانت هي نقطة الانطلاق ونقطة الوصول في الآن ذاته، وخاصّة منذ ظهور كتاب دي سوسير "محاضرات في اللّسانيّات العامّة"؛ فزاد الاهتمام باللّغة باعتبارها استعمالا يوميّا مستمرّا ومتواصلا؛ وصار الباحثون في سيّاق ذلك يعتمدون على المتوفّر من المناهج النّسقيّة أو السّياقيّة التّقليديّة، حتّى غدا ما يشغلهم هو تزويد المتعلّم بنظام لغويّ يعين المتعلّم على إصدار جمل صحيحة، وتمثّل ذلك النّظام في حفظ القواعد والمتون ومعاني الألفاظ؛ فأضحى تعليم اللّغة العربيّة في مناهجنا يقوم على تدريسها في شكل نشاطات منفصلة؛ ممّا أدّى إلى خلق عشوائيّة في أداء المدرّسين، وتراكميّة في المعارف لدى المتعلّمين، معارف لم يُدرَّبوا على استثمارها في المواقف الحياتيّة.

ومن باب أنّ التّعلّم الحديث صار بشكل عام يقوم على تحقيق البعد الاستعماليّ للمعارف؛ أصبح لزاما البحث عن منهج تعليميّ بديل، تحقّق فيه تعليميّة اللّغة بغيتها، وذلك بجعل المتعلّم يحسّ بأنّ ما يتلقّاه من معارف هو ما سيستخدمه في تواصله مع الآخرين؛ وهذا ما تسعى التّداوليّة إلى تأصيله وتحقيقه في سيّاق تعليميّة اللّغة؛ من منطلق أنّها تجاوزت المفاهيم اللّسانيّة التّقليديّة الّتي تبنّت في دراساتها دراسة اللّغة كنظام لسانيّ يُدرس في ذاته ولذاته إلى دراستها كنظام فعّال في التّواصل؛ وفي ظلّ هذا الاستعمال والتّواصل ستتحرّر تلقائيّة المتعلّم؛ فيبدعَ في ممارسة الخطاب.

ومن هذا المنطلق، أصبح لزاما اعتماد اللّسانيّات التّداوليّة نظريّة ومنهجا ، لأنّها فضاء رحب يضمن للمتعلّم فرصة يتدرّب فيه على استخدام اللّغة بكلّ حرّية في مواقف اتّصاليّة تتيح له اختيار الأشكال اللّغويّة المناسبة للغرض، والمتلقّي، والمكان الّذي يحدث فيه التّخاطب؛ لأنّ التّداوليّة تقوم على دراسة اللّغة في الاستعمال والتّواصل، في سيّاقاتها الواقعيّة، لا في حدودها المعجميّة، أو تراكيبها النّحويّة.

جانب آخر يشجّع على اختيار التّداوليّة في تعليميّة اللّغة هو استنادها على المكوّنات التّالية:

1- **السّيّاق:** يقوم المنهج التّداوليّ في تعليميّة اللّغة على مراعاة علاقة التّعلّم بالسيّاق الخارجيّ، من خلال الحرص على اختيار البرامج الدّراسيّة، والوسائل، وطرائق التّدريس المناسبة؛ لأنّ ذلك ممّا يساعد على الاستعمال الأمثل للغة من قبل المتعلّمين.

2- **عناصر التّواصل:** من باب أنّ التّعلّم في اللّسانيّات التّداوليّة لا يقوم على التّلقين الصّارم؛ لذا فإنّها تولي الخطاب أهميّة كبرى؛ فيصبح التّركيز في سياق ذلك على طرفي الخطاب (مرسل/متلقّ)، فقد يكون الأستاذ مرسلا والمتعلّم متلقّيا، وقد يحدث العكس، فيتحوّل المتعلّم إلى مرسل والأستاذ إلى متلقّ؛ فيتحقّق فعلًا استعمال اللّغة في التّواصل، وضمن هذا التّواصل تُفعّل آليّات ومبادئ اللّسانيّات التّداوليّة، والمتمثّلة في:

2-1- **أفعال الكلام:** ونميّز في هذا السّيّاق نوعين من الأفعال، إنجازيّة وتأثيريّة، فالإنجازيّة تتمثّل في الأسئلة الّتي يوجّها الأستاذ إلى المتعلّمين؛ فتحدث لديهم استجابة عن طريق الإجابة، وهذا ما يُسمّى بالفعل التأثيريّ.

2-2- **قوانين الخطاب:** ليست هذه القوانين كتلك الّتي تحكم الجملة (قوانين النّحو والصّرف)، بل هي قوانين تتعلّق بالمتحاورين، واجب عليهم احترامها لأنّها تؤدّي دورا هامّا في فهم وتأويل الملفوظات. وتتحدّد هذه القوانين في ثلاث مبادئ أساسيّة، هي:

- **مبدأ التّعاون:** وتتفرّع عنه أربعة قواعد، وهي، الكمّ: وتتحقّق إذا كانت إفادة المتعلّم على قدر حاجته دون تجاوز القدر المطلوب، والكيف (النّوعيّة): وتحقّق إذا لم يتلفّظ أيّ طرف بما ليس له عليه بيّنة، الإضافة: هو اقتضاء استخدام خطاب يناسب المقام،وأمّا الجهة (الهيئة): فتعني أن يتحرّز كلّ من المعلّم والمتعلّم من الإجمال، ويكون خطابهما موجزا مرتّبا؛ واتّباع هذه القواعد في تعليميّة اللّغة العربيّة يضمن توفير المعلومات، ويشرك المتعلّم في بناء المعرفة في أقلّ وقت ممكن.
- **مبدأ الملائمة:** يُعدّ مسلّمة من مسلّمات الخطاب التّعليميّ، لأنّه يقوم على جعل الكلام مفيدا؛ ممّا يثري معلومات المتعلّم ويجعله يعدّل فيها باستمرار.

- **مبدأ الصّدق:** يتحقّق هذا المبدأ إذا كان الاعتماد في الفعل التّعليميّ على وقائع من عالم المتعلّم، لأنّها الأنسب لجعل المتعلّم أكثر تفاعلا مع معلّمه.

2-3- الافتراض المسبق: يُعَدُّ مبدأ مهمّا في تعليميّة اللّغة، وبخاصّة حول ما يتعلّق بإنتاج القواعد، حيث يرتكز الأستاذ على الدّروس السّابقة من خلال اطّلاعه مسبقا على المعارف الّتي تلقّاها المتعلّمون في السّنوات السّابقة، أي الانطلاق من المكتسبات القبليّة.

يقودنا هذا العرض إلى طرح هذه الأسئلة:

- ما هي دواعي المنظومات التّعليميّة إلى تغيير ثوب المناهج؟
- ما علاقة تحليل النّصوص تداوليّا بتعليميّة اللّغة العربيّة؟
- كيف يتمّ استثمار اللّسانيّات التّداوليّة في تعليميّة اللّغة العربيّة؟

- **دوافع البحث:**

وقع اختياري على الموضوع، بعدما مشاورة مع أستاذي المشرف: **أحمد درويش** – رحمه الله – الّذي احتضن بحثي بنفس طيّبة، وذلّل لي الكثير من صعوباته وفتح أمامي مغاليقه، من خلال ذلك الكمّ الهائل من الملاحظات والإرشادات، حتّى استطعت أن أحصل على فكرة عنه إلى أقصى حدّ، وكانت مساعدته لي على حساب وقته وصحّته؛ فوصلت هذه الرّسالة إلى الصّورة الّتي هي عليها الآن.

- **خطّة البحث:**

ولدراسة هذا الموضوع الموسوم بـ: **التّداوليّة وتعليميّة اللّغة العربيّة – المقاربة النّصّيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا**– قسّمنا محتوى هذه الدّراسة إلى أربعة فصول ومدخل، وفق الخطّة التّالية:

- **مدخل:** وفيه تحدّثنا عن جملة من الاتّجاهات الّتي تمّ اعتمادها في تعليميّة اللّغة العربيّة، أو يمكن اعتمادها في ذلك؛ حيث ذكرنا أربعة اتّجاهات، هي: الاتّجاه المعياريّ، الاتّجاه الوصفيّ، الاتّجاه التوليديّ التّحوليّ، وأخيرا الاتّجاه التّواصليّ، وقمنا بشرح فلسفة كلّ منها، ونظرتها إلى اللّغة في شقّها البيداغوجيّ.

- **الفصل الأوّل**: وفيه تطرّقنا إلى تعريف اللّسانيّات التّداوليّة لغة واصطلاحا، وإلى بدايات نشأتها، حيث حاولنا ذكر أهمّ أعلامها، مع الإشارة إلى الفلسفة الّتي استقت منها التّداوليّة مبادئها، ثمّ وقفنا على ذكر التّعالق الحاصل بين التّداوليّة وبعض العلوم، سواء ما تعلّق منها بعلوم اللّسان أو علم النّفس وعلوم التّربية، وختمنا الفصل بتحديد الرّكائز الّتي قام عليها صرح التّداوليّة.
- **الفصل الثّاني**: تضمّن هذا الفصل ذكرا لعناصر الخطاب، مفهومها، شروطها، أهميّتها، وعلاقة بعضها ببعض، تلاها بعد ذلك استقصاء للجانب التّداوليّ في التّراث العربيّ، وفي سياق ذلك قدّمنا نماذج لطروحات النّحاة والبلاغيّين، ممثّلين في سبويه والسّكّاكيّ.
- **الفصل الثّالث**: شمل هذا الفصل دراسة عن النّصّ، وقفنا من خلاله عند حدود النّصّ، ومن منطلق أنّه النّقطة الّتي تلتقي عندها الأبحاث قديمها وحديثها؛ كان من الضّروريّ التّطرّق إلى ماهية النّصّ في الثّقافة العربيّة والغربيّة على مرّ العصور، ثم وقفنا على النّصّ التّعليميّ، فحدّدنا ماهيته، وأنماطه المعتمدة في مرحلة التّعليم المتوسّط.
- ومن منطلق أنّ المنهاج التّعليميّ لمرحلة التّعليم المتوسّط تضمّن دروسا في اللّسانيّات النّصّيّة؛ فقد كان من الضّروريّ إيلاء هذا الجانب أهمّيّة كبرى دراسة؛ حيث تطرّقنا في سيّاق ذلك إلى عنصر الاتّساق، فأجرينا دراسة تحليليّة لبعض النّصوص، والّتي من خلالها أظهرنا قيمة الرّوابط النّصيّة في تحقيق تماسك النّصّ، بل إنّ دور تلك الرّوابط يحيل النّصّ بنية منفتحة على عدّة قراءات وتأويلات في حدود السّيّاقات الّتي يرد فيها.
- **الفصل الرّابع**: تضمّن هذا الفصل حديثا عن استراتيجيّات التّواصل في تعليميّة اللّغة، واخترنا في ذلك الوقوف عند ثلاث مستويات للّغة: المستوى النّحويّ، المستوى الصّرفيّ، والمستوى البلاغيّ في شقّه الإنشائيّ، ولم نخرج في ذلك عمّا تضمّنه منهاج مرحلة التّعليم المتوسّط، حيث استعنّا بمبادئ اللّسانيّات التّداوليّة الّتي أشرنا إليها في الفصل الأوّل، ومن ذلك أفعال الكلام، قوانين الخطاب، الافتراض المسبق.
- **الخاتمة**: وفيها تمّ عرض وإبراز مقترحات وتوصيّات من خلال نتائج هذه الدّراسة.

وللسّير بهذا البحث صوب التّنظيم المنهجيّ؛ فقد اعتمدنا المنهج الوصفيّ التّحليليّ، ثمّ المنهج الاستقرائيّ للأفعال الكلاميّة، ومن ثمّ تصنيفها وتحليلها.

- **أهمّيّة البحث:**

تكمن أهمّيّة هذا البحث في كون موضوع التّداوليّة يُعدّ من المواضيع الّتي تناولتها الدّراسات بشكل كبير في تحليل الخطاب، أمّا ما يتعلّق بإدراجها منهجا في تعليميّة اللّغة فالخطى نحو ذلك لا تزال بطيئة، رغم ما يفرزه الواقع من اختلالات سلبيّة على عمليّة التّواصل اللّغويّ؛ وهذا بسبب النّظرة القاصرة للّغة من طرف بعض المدرّسين، واعتبارهم اللّغة جملة من القواعد والبنى يجب على المتعلّم حفظها.

- **الصّعوبات الّتي اعترضت البحث:**

من الصّعوبات الّتي واجهتنا أثناء البحث ذلك الكمّ الكبير من المصطلحات والمفاهيم في مجال التّداوليّة، والّتي نشأت عن مشارب مختلفة، لسانيّة، فلسفيّة، ... كما أنّها – أي التّداوليّة – تتداخل مع علوم عديدة، ممّا يستدعي الرّجوع إلى تلك العلوم لقراءة ماهيتها وفلسفتها.

وممّا صعّب الأمر عليّ أكثر، قلّة المصادر والمراجع العربيّة الّتي تتحدّث عن التّداوليّة بوصفها اتّجاها جديدا لم يتعرّض إليه اللّسانيّون العرب إلّا منذ زمن يسير، إضافة إلى هذا وذاك، قلّة الدّراسات التّطبيقيّة في مجال البيداغوجيا في ضوء اللّسانيّات التّداوليّة، فالدّراسات كانت جلّها على لغات غير العربيّة، ولا يخفى عن أحد مدى الاختلاف بين هذه اللّغات في التّمثيل والاستشهاد.

- **الدّراسات السّابقة:**

وممّا وقعت عليه يدي من الدّراسات السّابقة في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة تداوليّا، أذكر منها على سبيل التّمثيل لا الحصر:

- استراتيجيّة التّواصل اللّغويّ في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة (دراسة تداوليّة)، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير، إعداد: شيبانيّ الطّيّب.
- تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بين المناهج المستعملة واللّسانيّات التّداوليّة، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير، إعداد: لطفي حمدان
- تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر – مقاربة تداوليّة (مقالة)، عبد الله بوقصّة.

وفي ختام هذه الرّسالة أتوجّه إلى الله العليّ القدير أن يرحم أستاذي المشرف السّابق: **أحمد درويش**، وأن يجعل مقامه في عليّين مع الأنبياء والشّهداء والصّدّيقين، كما يطيب لي أن

أتوّجه بالشّكر إلى أستاذي المشرف: **مدني حميدة** الّذي قبل الإشراف على هذا العمل، معبّرا له عن امتناني الوافر على ما قدّمه من جهد غير منقوص في تتبّع هذه الرّسالة وتقويم ما اعوجّ منها إلى أن وصلت إلى ما هي عليه، كما أتقدّم مسبقا بالشّكر إلى أعضاء اللّجنة المناقشة لهذا العمل الّذي أرجو أن يجد لديهم القبول.

والله نسأل أن يوفّقنا لما فيه الخير والصّلاح أجمعين ... آمين.

تيارت في: 06 صفر 1442 هـ، الموافق لـ 23 سبتمبر 2020.

الطّالب: أحمد عبد الحكيم سنوسي

مدخل:

تطوّر الأبحاث اللّسانيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة.

- الاتّجاهات المعتمدة في تعليميّة اللّغة العربيّة.

✓ أوّلا: الاتّجاه المعياريّ.

✓ ثانيا: الاتّجاه الوصفيّ.

✓ ثالثا: الاتّجاه التّوليديّ التّحويليّ.

✓ رابعا: الاتّجاه التّواصليّ.

من المعلوم أنّ الهدف من تعليم اللّغة هو الوصول بالمتعلّمين إلى إتقانها فهما وكتابة وقراءة وتحدّثا، وذلك بتحويل اهتماماتهم من التّعرّف على نظام اللّغة، وصولا بهم إلى استخدامها؛ ممّا يوفّر لهم فضاء يكتسبون في رحابه قدرات واصليّة، بل والوصول بهم إلى درجة الإبداع اللّغويّ. ولتحقيق هذا المبتغى، أصبح حريّا بمعدّي المناهج التّعليميّة ألاّ يكتفوا بالنّظر إلى اللّغة على أنّها مهارة فقط، بل إلى كونها مجموعةً من الأنساق الّتي تتأقلم مع متغيّرات العصر والإنسان والمحيط.

لأجل هذا كلّه أضحى مشروع تعليميّة اللّغة العربيّة يأخذ الحيز الأكبر من اهتمامات الباحثين والتّربويّين، قوامه الانفتاح على نظريّات تعلّم واكتساب اللّغة، وعلى رأسها النّظريّات اللّسانيّة، الّتي أمدّت تعليميّة اللّغات بقدر لا يستهان به من الأبعاد الفلسفيّة الّتي هيّأت تأسيس جملة من المقاربات في هذا مجال؛ بغية تطوير أداء المتعلّمين وحملهم على استثمار الدّرس اللّغويّ بمختلف مستوياته، من أجل تفعيل المنظومة اللّغويّة بكيفيّة تتحقّق في ظلّها مقاربة تواصليّة نفعيّة، وينشط في فضائها حوار بنّاء مستدام يراعي خصوصيّات المتعلّمين السّوسيولسانيّة والاجتماعيّة، والثّقافيّة، في المدرسة والإدارة والمصرف والشّارع ...

ومن منطلق أنّ ما يتلقّاه المتعلّمون من دروس في اللّغة العربيّة يمكن استثماره في مختلف المواقف الحياتيّة؛ فقد أصبح من الضّروريّ وجود معلّم حريص على «**تجاوز مهمّة التّلقين لتحصيل كفاءة، إلى مهمّة تحصيل الأداء بتوفير حاجات المتعلّم والاقتصار على تعليمه ما يحتاج إليه، والاستغناء عمّا لا يحتاج إليه من أساليب وشواهد تثقل ذهنه**»[1]، وهذا ما سيشجّع المتعلّمين على المشاركة في تنمية مهاراتهم اللّغويّة، والتّواصل مع الآخرين بلغة عربيّة تثمّن مقولات الدّرس اللّغويّ، ومردّ ذلك – كما أسلفنا – هو التّفكير في تدريس اللّغة العربيّة من منظور لسانيّ حديث يعيد للّغة العربيّة بريقها وبهاءها وطلاوتها، ويحمل النّاطقين بها على استعمالها في إطار تواصليّ تتحقّق على أرضيّته فاعليّة حواريّة.

[1]– خليفة بوجادي، في اللّسانيّات التّداوليّة، بيت الحكمة للنّشر والتّوزيع، العلمة، الجزائر، ط1، 2009، ص 133.

ولعلّ تجسيد هذا المشروع يتطلّب وجود علاقة متينة منفتحة ومرنة بين المرسل (المعلّم) والمتلقّي (المتعلّم)؛ وهو ما يحقّق مضمون الرّسالة التعليميّة التّعلّميّة بعيدا عن أيّ نوع من الضغط، أو الإرغام أو التّعسّف بين الطّرفين، وبعيدا عن أداء الأدوار التّقليديّة الّتي يكون فيها المدرّس ملقّنا والتّلميذ مخزّنا، وإنّما يحدث تبادل بين الطّرفين في أداء الأدوار خلال عمليّتي التّعليم والتّعلّم؛ وهذا ما سيفتح الآفاق أمام المتعلّم لتثمين تجربته والدّفاع عن فكرته؛ فتتوسّعَ مداركه، وتنفتحَ آفاقه، ويزيدَ نهمه إلى المعرفة.

وحتّى يتحقّق هذا المبتغى، أضحى لزاما أن ينتقل البحث اللّسانيّ في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة من الجانب التّنظيريّ إلى الجانب التّطبيقيّ لأجل خلق مقاربات عمليّة تسهم بقدر كبير في رفع درجة التّحدّي لدى مدرّسيّ اللّغة العربيّة في تطوير أدوات الفعل التّعليميّ بما يتلاءم مع النّموّ العقليّ للتّلميذ، وبما يتلاءم مع متطلّبات الخطاب التّعليميّ من دقّة ووضوح؛ ممّا يسمح بالارتقاء بالعمليّة التّعليميّة إلى درجة تحقيق التّواصل الإيجابيّ داخل حجرات الدّرس، وهي الوظيفة الّتي تنشد أيّ لغة تحقيقها؛ وهذا ما سيشجّع في إعادة النّظر في التّصوّرات المعتمدة في تعليميّة اللّغة العربيّة، من منطلق إيماننا أنّ اللّغة ليست قوالب جاهزة، يتأسّس على قاعدتها تعليم اللّغة، وألاّ ينظر إلى فروع اللّغة على أنّها غاية في حدّ ذاتها، ولكن على أنّها وسائل تضمن سلامة التّركيب الخطابيّ.

ولعلّ هذا هو الّذي أشار إليه ابن خلدون عندما تحدّث عن أحد أهمّ فروع اللّغة، ونقصد بذلك النّحو، فجعل مهمّته تكمن في الأخذ بيد المتعلّم لتمكينه من الحصول على ملكة لغويّة، وفي هذا يقول: «**إنّ العلم بقوانين الإعراب، إنمّا هو علم بكيفيّة العمل بتلك القوانين..... فأصبحت صناعة العربيّة كأنّها من جملة قوانين المنطق العقليّة أو الجدل، وبَعُدت عن مناحي اللّسان وملكته، وما ذلك إلّا لعدولهم عن البحث في شواهد اللّسان وتراكيبه وتمييز أساليبه، وغفلتهم عن المران في ذلك للمتعلّم، فهو أحسن ما تفيده الملكة في اللّسان، وتلك القوانين إنّما هي وسائل للتّعليم، لكنّهم أجروها على غير ما قُصد بها، وأصاروها**

علما بحتا، وبَعُدوا عن ثمرتها»[1]، فحصول تعلّم اللّغة لا يتوقّف على معرفة الضّوابط فقط، بل تتعدّاها إلى تحصيل كفاءة تواصليّة، بل وتتجاوزها إلى إنجاز أفعال تخرج بها من دائرة الثّابت إلى نطاق الحركيّة.

وعليه فإنّ اعتماد اتّجاهات حديثة في تعليميّة اللّغة العربيّة سيفرض حتما تجاوز التّحليلات البنيويّة والشّكليّة للنّصّ الأدبيّ، تلك التّحليلات الّتي تقف عند عتبة الوصف الظّاهريّ لعناصر الملفوظ، غير معتدّة بالأبعاد السّياقيّة والأغراض التّواصليّة الّتي لأجلها خلق النّصّ؛ ممّايعود بالسّلب على الجانب الإنتاجيّ اللّغوي لدى المتعلّم، كما أنّ تبنّي الاتّجاهات الحديثة في تعليميّة اللّغة سيخلق حتما فضاء تصير فيه اللّغة عامل تفاعل بين المتعلّمين أنفسهم، وهذا من خلال التّدرّب على تبادل الحوار بطريقة تستهلك فيه اللّغة بشكل صحيح، ويستثمر عن طريقها المرسل والمسقبل السّياقات مختلفة، وهو أسمى هدف تسعى تعليميّة اللّغة إلى تحقيقه، وفي هذا نجد إبراهيم أنيس يقول: «**اللّغة نظام عرفيّ لرموز صوتيّة يستغلّها النّاس في الاتّصال بعضهم ببعض**»[2]، وهذه الأصوات بها يعبّر الإنسان عمّا يدور في خُلْده، وعن طريقها يتواصل مع غيره.

ولأجل تحقيق الهدف الأسمى من اللّغة – أي الهدف التّواصليّ – أصبح من الواجب تعليم اللّغة العربيّة بقواعدها القابلة للحدود اللّسانيّة العالميّة، وإجراء مقابلة ومفاضلة بين مختلف الاتّجاهات النّظريّة لاختيار ما يتناسب مع تعليم اللّغة العربيّة في مختلف الأطوار.

– الاتّجاهات المعتمدة في تعليميّة اللّغة:

استفاد علم تعليميّة اللّغات استفادة كبيرة من النّظريّات اللّسانيّة على اختلاف توجّهاتها، وأضحى المهتمّون بالشّأن التّعليميّ يعتمدون على هذه النّظريّات تطويرا لطرائق تعليم اللّغات للنّاطقين بها أو لغيرهم، وترقيةً للحصيلة اللّغويّة للمتعلّمين، حيث «**أصبح المربّون المنشغلون بتعليم اللّغات يتأثّرون بالنّظريّات اللّسانيّة و يقتنعون بأهمّيتها القصوى في ميدان اختصاصهم. وهكذا أدّى**

[1]– ابن خلدون، (عبد الرّحمن بن محمّد)، المقدّمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، منشورات مؤسسة الأعلميّ، بيروت، لبنان، ط3، 1982، ص 160.

[2]– إبراهيم أنيس، اللّغة بين القوميّة والعالميّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1970، ص 11.

التّأثّر المتزايد إلى ظهور العديد من المناهج في تعليم اللّغات، وهي مناهج مبنيّة على نظريّات لسانيّة»[1]، ومعنى ذلك أنّ حركيّة المناهج التّعليميّة كانت موافقة لحركيّة علوم اللّسان وتطوّر مقولاتها من عصر إلى آخر.

فالخطابات الّتي أنتجت حول تعليميّة اللّغات في هذا العصر جلّها خطابات منبثقة عن البحوث اللّسانيّة ومنفتحة عليها، وفي ظلّ هذا الانفتاح المنهجيّ على اللّسانيّات ارتسمت معالم الإجراء التّطبيقيّ لتعليميّة اللّغات؛ من باب أنّ اللّسانيّات وسيلة معرفيّة ومنهجيّة ضروريّة في تحديد المجال الإجرائيّ في تعليميّة اللّغات، وهو ما اصطلح عليه في الحقل التّعليميّ باللّسانيّات التّطبيقيّة، الّتي تحدّدت مهمّتها في نقل نتائج اللّسانيّات النّظريّة إلى الوسط التّعليميّ.

وبالحديث عن النّظريات اللّسانيّة، وتبنّي إفرازاتها الإجرائيّة في تعليميّة اللّغات سننقاد حتما إلى الحديث عن اللّسانيّات البنيويّة والنّحو التّوليديّ اللّذين استفاد علم تعليميّة اللّغات منهما كثيرا، بل وأضحيا المجالين اللّذين رسما حدود الاتّجاهات اللّسانيّة الّتي جاءت بعدهما، ونظريّات التّعلّم الّتي اقتفت أثرهما في ميدان التّعليم، وسنتحدّث عن هذين الاتّجاهين بالتّفصيل، ونعرض إلى ما انبثق عنهما من نظريّات في مجال تعليميّة اللّغة، معرّجين بعد ذلك على التّداوليّة باعتبارها أهمّ اتّجاه قد يوفّر للمتعلّم فرصة المشاركة في البناء المعرفيّ الذّاتيّ، وهذا بعدّه الطّرف الأساسيّ في العمليّة التّعليميّة القائمة على عنصر الحوار الّذي تتحدّد قيمته في ضوء المحاججة الّتي تزيد قوّتها بحضور سلطة السّيّاق بتنوّعاته وتفريعاته.

وقبل الخوض في الحديث عن هذه الاتّجاهات، ومن باب التّقديم المنهجيّ المؤسّس على التّراتبيّة الزّمنيّة ارتأينا أن نقف عند أقدم اتّجاه قام عليه صرح تعليميّة اللّغة عند العرب، ونقصد بذلك الاتّجاه المعياريّ الّذي استمدّ أصوله من اجتهادات النّحاة وفقهاء اللّغة.

أوّلا– الاتّجاه المعياريّ في تعليميّة اللّغة العربيّة:

لقد اعتنَى علماء اللّغة العرب القدامى منذ اللَّحظات الأولى بِضَرورة تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة للنّاطقين بها أو لغيرهم مِن المستعربين الجُدد، وعَدُّوا ذلك من تبليغ الرِّسالة وأداء الأمانة

[1]– لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، جامعة بشّار، الجزائر، ص 07.

وفرائض الدِّين، وهو ما صرَّح به ابن تيميَّة في" اقتضاء الصِّراط المستقيم" حين قال: «**فإنَّ نَفْس اللُّغة العربية من الدِّين،ومعرفتها فرضٌ واجب؛ وإنَّ فَهْم الكتاب والسُّنة فَرْضٌ، ولا يُفهَم إلاَّ بِفَهم اللُّغة العربية، وما لا يتمُّ الواجب إلاَّ به فهو واجب**»[1]، فقد كان اهتمامهم شديدا في تعليم اللّغة بجميع تفريعاتها، لأنّها السّبيل إلى فهم كتاب الله، إذ كان ذلك أسمى غاياتهم.

والحديث عن تعليميّة اللّغة العربيّة عند أسلافنا سيحملنا- لا محالة- للحديث عن تعليميّة فروع اللّغة من نحو وصرف وبلاغة وغيرها من الفروع، غير أنّنا سنقصر حديثنا بالوقوف على علم النّحو، من باب أنّه العلم الّذي شهد سجالات علميّة كبيرة بين النّحويّين، وأسّست لأجله المدارس على غرار مدرستي البصرة و الكوفة وغيرهما، وتصارعت عند عتباته الأقلام، وتمايزت الرؤى حتّى صارت ضربا من الحروب الكلاميّة، وليس معنى هذا أنّ بقيّة فروع اللّغة كانت بمنأى عن هذه الخلافات. هذا من جانب، أمّا من جانب آخر فإنّ النّحو حُمّل مسؤوليّة حماية اللّسان العربيّ من الانزلاق في أوحال اللّحن، فعُدَّ بذلك الرّقيبَ في الحفاظ على سلامة الكلام وقوّة المنطق، والمفتاح الّذي يفكّ مغاليق الكلام؛ وفي هذا يقول عبد القاهر الجرجانيّ: «**الألفاظ مغلقة على معانيها حتّى يكون الإعراب هو الّذي يفتحها، وإنّ الأغراض كامنة فيها حتّى يكون هو المستخرج لها، وإنّه المعيار الّذي لا يبين نقصان كلام ورجحانه حتّى يُعْرَضَ عليه، وهو المقياس الّذي يعرف به سقيم الكلام من صحيحه**»[2]، لذا حفّه علماء اللّغة بعناية بالغة، درسا وتطبيقا، ورأوا أنّه من خرج عن قوانين النّحو فقد هتك ستر الكلام العربيّ، وعُدَّ كلّ من حاد عن هذه القوانين خارجا عن أصول اللّغة العربيّة، لأنّه مال عن القواعد الّتي يجب اتّباعها والتّقيّد المطلق بتوجيهاتها.

---

[1]- ابن تيميّة، (تقيّ الدّين أبو العبّاس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السّلام)، اقتضاء الصّراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق: ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرّشد، الرّيّاض، المملكة العربيّة السّعوديّة، د.ط، د.ت، المجلّد1، ص 469.

[2]- الجرجانيّ، (عبد القاهر بن عبد الرّحمن بن محمّد)، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمّد رشيد رضا، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص 63.

ولعلّ هذا ما يوجزه ابن خلدون في مقدّمته في حديثه عن نشأة النّحو، حيث يقول: «... **وأنّه لمّا خشي العرب على لغتهم من اللّحن استنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشباه، مثل أنّ الفاعل مرفوع والمفعول به منصوب والمبتدأ مرفوع، ثمّ رأوا تغيّر الدّلالة بتغيّر حركات هذه الكلمات؛ فاصطلحوا على تسميّته إعرابا وتسمية الموجب لذلك التّغيّر عاملا، وأمثال ذلك. وصارت كلّها اصطلاحات خاصّة بهم، فقيّدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميّتها بعلم النّحو**»[1]، وبهذا لم يعد الكلام يُقاس على لغة العرب الأوائل، بل صار الاحتكام إلى القاعدة هو السّبيل لضبط حركات الألفاظ.

بهذا امتاز النّحو العربيّ بطابعه المعياريّ، وأضحى هدفه الأساس هو تزويد المتحدّث بمجموعة من الأدوات الإجرائيّة الّتي يحتاجها، وتوظيفها ليكون كلامه خاليا من الأخطاء الإعرابيّة، وهذا ما يؤكّد أنّ النّحو العربيّ القديم كان تعليميّا بامتياز، ما دامت وظيفته تزويد المتعلّم بمعاييرَ تحمي كلامه من الوقوع اللّحن، وصار تعليمه يتمّ عن طريق الإلقاء، ولم يكن العرب يعرفون من طرائق التّدريس غيرها، وهي إحدى الطّرائق المستنبطة من مدوّنات اليونان والفرس والرّومان، وفيها يكون المعلّم ملقيا لمجموعة من القضايا المتعلّقة بموضوع معيّن، ثمّ يُتبع ذلك بالشّرح والتّفسير، وهذا ماجعل المتعلّم طرفا سلبيّا في العمليّة التّعليميّة، إذ أصبح يتلقّى المعارف دون أن يساهم في إنتاجها، بل ولم يكن له حظّ في أن يسأل معلّمه، وهذا ما قد يعود عليه بالسّلب، فتخبوَ لديه روح المناقشة والتّحليل، ويبتعدَ عن دائرة الإبداع إلى دائرة حفظ وتلقّي نماذج وقوالب جاهزة ينتج على منوالها خطابه، وقواعد يرجع إليها ليتأكّد من خلوّه من الأخطاء، فيصابَ هكذا عقله بالكسل، وعزيمته بالوهن. كما أنّ غيّاب الحوار في عمليّة التّعلّم ستخلق لا محالة متعلّما ضعيف اللّغة، لأنّه لا يدري متى وكيف يستعمل هذه القواعد، وكما هو معلوم، فإنّ اللّغة وضع واستعمال، وهي استعمال أكثر منها مواضعة.

[1]- ابن خلدون، المقدّمة (مرجع سابق)، ص 546.

ولم تتوقّف عمليّة تعليميّة علوم اللّغة عند هذا الحدّ، بل تجاوز اللّغويّون ذلك، فأوقعوا هذه العلوم وعلى رأسها علم النّحو في مطبّات التّحليل الفلسفيّ الّذي قد لا يراعي طبيعة اللّغة، ومع الأيّام انحرف النّحو عن مساره، وكثرت أبوابه فغدا حلبة صراع بين بعض النّحويّين، وتحوّلت جلسات تعليم النّحو عند فئة منهم إلى جلسات للجدل يعرضون فيها قدراتهم على التّحليل المنطقيّ[1]؛ فزاد ذلك من تعقيد أبوابه وتشعّبها، فصعب على المتعلّمين فهمها، وقد قال بعض أهل الأدب: «**كنّا نحضر عند ثلاثة مشايخ من النّحويّين، فمنهم من لا نفهم من كلامه شيئا، ومنهم من نفهم بعض كلامه دون البعض، ومنهم من نفهم جميع كلامه. فأمّا من لا نفهم من كلامه شيئا، فأبو الحسن الرّمّانيّ، وأمّا من نفهم بعض كلامه دون البعض، فأبو عليّ الفارسيّ، وأمّا من نفهم جميع كلامه فأبو سعيد السّيرافيّ**»[2]، فهؤلاء أعلام أفذاذ ثلاثتهم، غير أنّ منهم – رغم غزارة علمه – مَنْ لم يقتدر متعلّموه أن يأخذوا منه، لأنّ تعليله وشرحه كان يفوق مستوى جلسائه.

إنّ هذا النّصّ لهو دليل صريح على أنّ بعص معلّمي النّحو في تلك الفترة، قد سلكوا به مسلكا وعرا تحت سلطة الآراء الفلسفيّة والمنطقيّة، وأصبح النّحو عندهم متنفّسا لهم يَبِينون فيه عن نزعات عقليّة أقلّ ما يقال عنها أنّها تجريديّة لا تقدّم للدّرس العربيّ ما تطمح اللّغة العربيّة إلى تحقيقه من غايات، ونقصد بذلك القصديّة في الخطاب و النّفعيّة في التّواصل، وفي هذا يقول إبراهيم مصطفى: «... **والنّحاة في سبيلهم هذا متأثّرون كلّ التّأثّر بالفلسفة الكلاميّة الّتي كانت شائعة بينهم، غالبة على تفكيرهم، آخذة حكم الحقائق المقرّرة لديها**»[3]، وبعملهم قد يصعّب النّحاة – دون قصد منهم – الفهم على تلامذتهم ويرهقون عقولهم، فلا يجد لها المتعلّمون طريقا إلى توظيفها، خاصّة لـمّا عدّ بعض النّحاةُ علم النّحو هو اللّغة عينها، وأحاطوه بهالة من

[1]– ينظر: مهدي المخزوميّ، في النّحو العربيّ: نقد و توجيه، دار الرّائد، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص 15.

[2]– الأنباريّ (أبو البركات عبد الرّحمن بن محمّد)، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السّامرائيّ، مكتبة المنار، الزّرقاء، الأردن، ط3، 1985، ص 234.

[3]– إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، مؤسّسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، القاهرة، رقم إيداع: 2014/10097، ص33.

القداسة، بل وأوجدوا للهجات العرب المتباينة تخريجات وعلل، وعدّوا كلامهم النّموذج السّامق الّذي لا يُعلى عليه، وأوجبوا على متعلّم اللّغة أن يحتذيَ به، و هكذا «**دارت معظم الدّراسات النّحويّة حول نفسها، تستقي مادّتها من الذّهن، لا من اللّغة، ومن الفلسفة العقليّة لا من الواقع، ومن الشّواهد المتجمّدة لا من بحوث ميدانيّة قوامها الاستقراء والمتابعة**»[1].

ووفق هذا الاتّجاه الّذي كان معتمدا في تعليميّة اللّغة، لم يكن للمتعلّم فكاكا من التّقيّد بالأشّكال الّتي يعرضها معلّمو اللّغة أمامه، حيث لم تتجاوز عمليّة التّعلّم ظاهرة الحفظ والقيّاس على نماذج مسبقة، أي قيّاس ظاهرة لغويّة على قرينتها ممّا هو مكتوب أو مسموع في بيئة المتعلّم، مراعيا في ذلك العرف اللّغويّ الاجتماعيّ، واضعا نصب عينيه شعار معلّميه «**أوّل العلم الصّمت، والثّاني الاستماع، والثّالث الحفظ، والرّابع العقل،والخامس النّشر**»[2]، فهذا الإطار الضّيّق الّذي رسمه معلّمو اللّغة في تعليمها للنّاشئة قلّص من دورها من باب تمثّلها للقواعد النّحويّة المعقّدة، وماذا لو صمت المتعلّم وحفظ وهو جاهل لما يحفظ؟

رغم ذلك استمرّ تدريس النّحو على هذا المنوال، إلى أن أحسّ بعض النّحويّين بثقله على متعلّميهم فحاولوا تيسيره «**فألّفوا المختصرات والمنظومات والشّروح؛ محاولة منهم في تيسير النّحو لطالبيه، ولكنّها لم تخرج عن نطاق الشّرح والاختصار والتّقريب، واجتناب كثير من المسائل الخلافيّة. وهكذا خلت مؤلّفاتهم من الإسراف في التّفصيل والتّفسير والولوع بالاستشهاد والاحتجاج والتّعليل؛ ذلك أنّ همّهم الوحيد هو تقريب النّحو من المتعلّمين**»[3]، فقد كان هذا الثّقل ظاهرا في بعض الأبواب النّحويّة والتّعليلات غير المجدية، وتناولها يوقع المتعلّم في أمور هو في غنى عنها.

---

[1]– محمّد عيد، في اللّغة و دراستها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، د.ط ، 1974، ص 199.

[2]– عبد الله عبد الدائم، التربية عبرالتاريخ، من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دارالعلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1973، ص 185.

[3]– ينظر: محمّد صاري، تيسير النّحو: موضة أو ضرورة؟، بحث منشور في أعمال ندوة تيسير النّحو،منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة،الجزائر، 2001، ص 191.

ولعلّ أجرأ محاولة في تيسير النّحو وتجديده كانت مع ابن مضاء القرطبيّ الّذي ثار على كثير من التّنظيرات النّحويّة من باب أنّها حشو لذهن المتعلّم، ورأى بضرورة إلغاء العامل، وعدّه سببَ الإشكال النّحويّ، وفي هذا يقول: «... **فمن ذلك ادّعاؤهم أنّ النّصب والخفض والجزم لا يكون إلّا بعامل لفظيّ، وأنّ الرّفع منها يكون بعامل لفظيّ وبعامل معنويّ، وعبّروا عن ذلك بعبارات توهم في قولنا (ضرب زيد عمرا) أنّ الضّرب الّذي في زيد والنّصب الّذي في عمرو إنّما أحدثه ضرب**»[1]. كما دعا إلى إلغاء التّمارين والتّطبيقات الافتراضيّة، لأنّها «**مجرّد أبحاث لم تقدّم للّغة شيئا مثل: إيجاد كلمات قياسا على كلمات أخرى لم ينطق بها عربيّ مثل: شَرَبْرَب، ضَرَبْرَب، قَتَلْتَل، خَرَجْرَج. وسبب هذا: هو التّعمّق في القيّاس إلى حدٍّ خرج به عن حدود استعماله إلى افتراضات لا قيمة لها**»[2]، وقد أراد ابن مضاء أراد بذلك أن يقلّصّ بعض مواد النّحو ويغلق بعض أبوابه، لأنّها صارت من المتروك والمهجور من كلام العرب.

وتتالت الجهود من بعد ابن مضاء منادية بالتّجديد في النّحو، وإبعاد المتعلّمين عن الخوض في المسائل الخلافيّة الّتي أوجدها النّحويّون، والّتي تبدو أنّها بعيدة كلّ البعد عن الواقع اللّغويّ الّذي يراد من اللّغة العربيّة العربيّة تحقيقه، فجلّ المسائل النّحويّة الّتي كانت تطرح في حلقات التّعلّم خلال العصور المتقدّمة كانت من قبيل المسائل الافتراضيّة المصطنعة والمتكلَّف فيها، ولم تستعمل لغرض تواصليّ، لأنّها كانت معزولة عن واقع المتعلّم، مغرقة في التّجريد لا تراعي حاجات المتعلّم ولا نموّه المعرفيّ.

واستمرّت نداءات التّجديد والتّيسير، ووصل صداها إلى غاية العصر الحديث. فقد فطن بعض المحدثين أنّ كثيرا من المسائل النّحويّة عسيرة الفهم، بعيدة عن تحقيق الأهداف المرجوّة من تعليميّة اللّغة العربيّة. وفي هذا يقول مصطفى إبراهيم: «... **والنّحو مع هذا لا يعطيك عند المشكلة القول البات، والحكم الفاصل. قد يهدي في سهل القول، من رفع فاعل ونصب**

[1]- ابن مضاء القرطبيّ، كتاب الرّدّ على النّحاة، تحقيق: شوقي ضيف، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط1، 1947،ص85.

[2]- محمّد عيد، أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 1989، ص 81.

مفعول به، فإذا عرض أسلوب جديد، أو موضع دقيق، لم يسعفك النّحو بالقول الفصل، واختلاف الأقوال واضطراب الآراء وكثرة الجدل الّتي لا تنتهي إلى فيصل وحكم. كلّ ذلك أفسد النّحو أو كاد، فلم يكن الميزان الصّالح لتقدير الكلام، وتمييز صحيح القول من فاسده»[1]؛ لهذا سعى كثير من النّحويّين إلى الدّعوة لحذف بعض الأبواب النّحويّة، أو إعادة تبويب بعض القضايا ضمن أبواب أخرى، لأنّها لم تعد من المستعمل، أو أنّ استخدامها لم يجد له سياقا لذلك، بل ولم يعد ينظر إل النّحو على أنّه السّبيل لتعلّم العربيّة؛ وهذه هي دواعي التّجديد، لذا كلّه صار التّعاطي مع الظّاهرة النّحويّة في نطاق تطوير مشروع تعليميّة اللّغة العربيّة يستلزم تحديث طرق تعليميّتها؛ وهذا لجعل المتعلّم يساهم في البناء المعرفيّ، فتنفتح قريحته على اللّغة وتتطوّر كفاءته كفاءته التّواصليّة.

وبهذا فإنّه لا يجب الاعتقاد أنّ التّجديد النّحويّ في العصر الحديث كان من منطلق الدّعوة إلى هدم قواعد النّحو، ، بل إنّ دعاة التّجديد على غرار إبراهيم مصطفى، وشوقي ضيف، وتمّام حسّان، ومهدي مخزوميّ ... أرادوا أن يكون للنّحو – زيّادة على حفظ اللّسان، من اللّحن –، دور في تصوير المعنى، أي نحو يؤدّي المتحدّث من خلاله غرضا يترجم حاجته، ولا يمكن أن يتحقّق ذلك إلّا في سيّاق تبسيط النّحو من خلال اعتماد النّظريّات التّعليميّة الحديثة في تدريسه بعيدا عن الإملاءات الفلسفيّة.

ومفهوم التّجديد – كما يرى عبد الرّحمن الحاج صالح – هو« **تكييف النّحو والصّرف مع المقاييس الّتي تقتضيها التّربية الحديثة عن طريق تبسيط الصّورة الّتي تُعرض فيها القواعد على المتعلّمين. فعلى هذا ينحصر التّيسير في كيفيّة تعليم النّحو، لا في النّحو ذاته»**[2]، ومن المفترض أنّ هذه النّظرة الجديدة ستلزم العقل العربيّ بتغيير فكرته القديمة الّتي كانت ترى أنّ اللّغة عبارة عن قوالب جاهزة وقوانين ثابتة، لتصبح قناعته أنّ اللّغة منظومة تواصليّة تخلقها ظروف حوار

[1]– إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو (مرجع سابق)، ص13–14.

[2]– جنان التّميميّ، النّحو العربيّ في ضوء اللّسانيّات الحديثة، دار الفارابيّ، بيروت، لبنان، ط1، 2013، ص29.

تنبني تبعا لحاجات وخصوصيّات المتحاورين؛ وعليه أصبح لزاما علينا أن نتبنّى مقاربات أخرى في تعليميّة اللّغة العربيّة تساير وظيفة اللّغة، وتسهّل تحقيق الرّسالة المنوطة بها.

وليس معنى هذا أنّنا نشجّع الثّورة على هذه قواعد النّحو، إنّما هي دعوة للبحث عن أنجع الوسائل الّتي تخلق متعلّما يمتلك آليّة التّواصل مع غيره مستثمرا في ذلك مقولات الدّرس اللّغويّ تحت إملاءات الاتّجاهات الحديثة الّتي تعمل على الارتقاء بمشروع تعليميّة اللّغة العربيّة ارتقاء يضمن تطوير الأداء اللّغويّ للمتعلّمين.

وفي سيّاق هذاالبحث، أخذت بعض الأصوات في العالم العربيّ ترتفع هنا وهناك داعية إلى الارتقاء بالدّرس اللّغويّ إلى المستوى الّذي يساير التّطوّر المعرفي الّذي ينشده العقل الإنسانيّ، غير أنّ هذه الدّعوات لم تستطع أحيانا التّنصّل مع قبضة العقل الغربيّ، بل أضحت قناعة بعض اللّغويّين العرب أنّ ما يقدّمه الغرب من طرائق هو الأنجع، ولسنا ننكر على هؤلاء الباحثين ما آمنوا به، بل كانوا جادّين في إفادة الدّرس العربيّ بما يضمن له الارتقاء والتّطوّر، ومن ذلك أعلام المدرسة الوصفيّة الّذين نشطت حركتهم تبعا لحركة الوصفيّين الغربيّين، فخلال تلك الفترة كانت بحوث الوصفيّين وتنظيراتهم قد سيطرت على ساحة الدّراسات اللّغويّة؛ ممّا مكّن لهم أن يؤسّسوا مدارس في كامل ربوع العالم، حتّى وصل صداها إلى العالم العربيّ الّذي كان يعاني شحّا معرفيّا، فوجد الباحثون العرب الفرصة مواتية لتبنّي هذا المنهج في تعاملهم مع اللّغة من جميع الجوانب بما في ذلك الجانب التّعليميّ للّغة العربيّة.

ثانيا– الاتّجاه الوصفيّ في تعليميّة اللّغة العربيّة:

مسايرة للتّطوّر العالميّ في تعليميّة اللّغة، أصبح لزاما على منظّري التّعليميّة في العالم العربيّ السّير في اتّجاه سير حركة التّطوّر، وذلك بالبحث عن مناهج تكون بديلة عن المنهج المعياريّ في تعليميّة اللّغة العربيّة، لهذا انتقل مشروع تعليميّة اللّغة العربيّة إلى اعتماد المنهج البنيويّ في هذا المسار، حيث رأى أنصاره أنّه منهج يمكن أن يستفاد منه كثيرا في ذلك من خلال تصنيف النّصوص ووصف اللّغة في مستوياتها المختلفة (نحوا، صرفا، دلالة، صوتا ...)، وتحديد أبواب فروع اللّغة الّتي يُقْصَدُ تعليمها، وتبويب وترتيب هذه الفروع ترتيبا يتدرّج من السّهل إلى الصّعب، وكذا

تحديد المعارف الّتي يمكن أن تحقّق أهداف مجالات التّعلّم الثّلاث (المعرفيّ – الوجدانيّ – الحسّ حركيّ).

إنّ الحديث عن المنهج الوصفيّ سيأخذنا لا محالة لذكر أحد أهمّ أقطابه، ونقصد بذلك دي سوسير (**Di Saussure**)، لأنّه يُعْتَبَر المؤسّس الحقيقيّ لذلك المنهج[1]، حيث تبلورت على يديه مفاهيم الدّراسات الوصفيّة الّتي ظلّت مسيطرة على الدّراسات اللّغويّة ردحا من الزّمن، مؤكّدا أنّ أفضل منهج لدراسة اللّغة هو «**أن نحاول وصفها كما هي في فترة زمنيّة محدّدة، وأن نصل من هذا الوصف إلى القواعد والقوانين العامّة الّتي تحكمها، وأن نتوصّل إلى معرفة البنية أو التّركيب الهيكليّ لها**»[2]؛ وبهذا صارت تنظيرات دي سوسير في المجال اللّغويّ الإشعاع الّذي أنار الطّريق أمام من جاء بعده من اللّسانيّين، فأسّسوا على إثر تنظيراته مدارس مختلفة أثبتت فضل هذا العالم عليهم، بل إنّ كثيرا من النّظريّات اللّسانيّة الّتي جاءت مخالفة لآرائه ربّما لم يكن ليكتب لها الميلاد لولا تنظيرات دي سوسير.

لقد جاءت نظريّة ديسوسير اللّسانيّة كثورة مضادّة على الدّراسات اللّغويّة الّتي كانت سائدة آنذاك، حيث هيمن المنهج التّاريخيّ على الدّرس اللّغويّ منذ بداية القرن التّاسع عشر، هذا المنهج الّذي كان يقتفي آثار الظّاهرة اللّغويّة، محاولا دراسة تطوّرها خلال التّاريخ، أو خلال فترة زمنيّة معيّنة؛ لهذا رفضت لسانيّات دي سوسير فكرة التّاريخانيّة اللّغويّة، ورأى بضرورة الفصل بين الدّراسات التّاريخيّة للّغة والدّراسات التّزامنيّة، مؤكّدا على دراسة اللّغة ووصفها لحظة ولادتها «**باعتبارها نُظُمَ تواصل كما هي عليه في الواقع خلال حقبة زمنيّة معيّنة – غالبا ما تكون الحقبة الحاضرة – دون النّظر إلى أيّ اعتبارات أخرى كالسّبيل الّتي سلكتها حتّى وصلت**

[1]– ينظر: أحمد عمر مختار، محاضرات في علم اللّغة الحديث، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، مصر، ط1، 1995، ص55.

[2]– نايف خرما، أضواء على الدّراسات اللّغويّة المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، ص 108.

إلى ما هي عليه الآن»[1]؛ ووفق هذا الطّرح الجديد قام دي سوسير برسم معالم المنهج البنيويّ، حيث حدّد المبادئ الّتي تنظّم البحث في فضاء هذا المنهج، والّتي تتمثّل فيما يلي: مبدأ ثنائيّات العلاقات اللّفظيّة أي التّفرقة بين الدّال والمدلول، ومبدأ أولويّة النّسق أو النّظام على العناصر، ومبدأ التفريق بين اللّغة والكلام، ومبدأ التّفرقة بين التّزامن والتّعاقب.

وبهذا التّحوّل صارت فلسفة المنهج البنيويّ في مجال الأبحاث اللّغويّة حافزا عند كثير من علماء اللّغة الّذين شغلت عقولهم عمليّة اكتساب اللّغة، وعلى رأس هؤلاء أعلام النّظريّة السّلوكيّة (بلومفيلد Bloomfield، وسكينر Skinner، وواتسون Watson). فبلومفيلد مثلا قد أسهم بأفكاره في التّرويج للمذهب الوصفيّ إلى حدّ بعيد خاصّة بعد طرحه لكتابه **اللّغة**[2]، حيث استطاع من خلاله نشر طروحات المنهج الوصفيّ في أمريكا، ومن خلال ذلك أسّس لاعتماده في دراسة اكتساب اللّغة، مرتكزا على المنهج التّجريبيّ الّذي يتّخذ اللّغة مادّة له، من منطلق أنّ اللّغة مجموعة من العادات والسّلوكيّات القابلة للتّطوّر تحت تأثير مثيرات خارجيّة[3]، شأنها في ذلك شأن جميع السّلوكيّات القابلة للملاحظة والتّطوّر.

ومن منطلق أنّ النّظريّة السّلوكيّة تقوم على مفاهيم ومبادئ وقوانين تتعلّق بالسّلوك وبعمليّة التّعلّم وحلّ المشكلات؛ فقد وجدت لها سبيلا إلى حقل التّعليميّة، بل وصارت أهمّ نظريّة في تعليم اللّغة وتعلّمها، واستطاع السّلوكيّون أن يثبتوا وجودهم في ساحة التّعليميّة في ظلّ غيّاب نظريّات تعليميّة يعوّل عليها في هذا المجال خلال تلك الفترة. يقول الدّكتور نايف خرما معلّقا على اقتحام السّلوكيّين للسّاحة التّعلميّة في شقّها التّطبيقيّ: «**للمرّة الأولى في تاريخ الدّراسات اللّغويّة، ينصّب علماء اللّغة من أنفسهم حكّاما لا رادّ لكلمتهم في أمورِ تطبيقيّةِ تربويّةِ تعليم اللّغات الأجنبيّة، فهم لم يكتفوا بوصف اللّغات من النّاحية النّظريّة، وبمقارنة اللّغات بعضها**

[1]– عبد المقصود محمّد، دراسة البنية الصّرفيّة في ضوء اللّسانيّات الوصفيّة، الدّار العربيّة للموسوعات، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص 25.

[2]– ينظر: محمّد بلقاسم، الأثر، مجلّة الآداب واللّغات،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد8، ماي 2009، ص151.

[3]– ينظر: مازن الوعر، قضايا أساسيّة في علم اللّسانيّات الحديث، دار الطّلاس، دمشق، ط1، 1988، ص69.

ببعض، بل تدخّلوا تدخّلا مباشرا في تجهيز المواد التّعليميّة وتأليف الكتب الدّراسيّة، وفرض الطّريقة الّتي يجب أن تدرّس بها تلك اللّغات، والوسائل المعينة الّتي يمكن استعمالها معها»[1]، ومعنى ذلك أنّ النّظريّة السّلوكيّة لم تتوقّف عند حدّ طرح البدائل البيداغوجيّة، بل نظرتهم إلى التّعلّم على أنّه إزالة تعلّم واستبداله بآخر في ظلّ عوامل بيئيّة يتواجد فيها المتعلّم؛ جعلتهم يرافقون العمليّة التّعليميّة في كلّ مكوّناتها، انطلاقا من الطّرائق، مرورا بالوسائل، وصولا إلى الأثر الّذي يُحدثه التّعلّم، أي الاستجابة والّتي تعني حدوث تغيّر في سلوك المتعلّم.

وفي مجال تعليم اللّغة من منظور المنهج الوصفيّ، أكّد بلومفيلد أنّ استجابة المتعلّم، تظهر من خلال تأليفه لجمل هي بمثابة ردّة فعل ناتجة عن فعل الاستثارة، وتتلخّص المثيرات عنده في مجال الأسئلة الموجّهة من طرف المعلّم، الّتي تفضي الإجابة عنها إلى إنتاج جمل ذات دلالات، كما يمكن أن تكون المثيرات صورا تدفع المتعلّم إلى استحضار لائحة من الكلمات المخزّنة في ذهنه ليختار منها ما يناسب الصّورة، ومع الأيّام تتكوّن لديه عادات كلاميّة، تُقَوَّى وتعزّز بصورة مستمرّة ليحصل لديه في الأخير نماء في الأداء الكلاميّ، ما يفتأ أن يتطوّر ليصير سلوكا لغويّا إذا ما رافق هذه العمليّة فعل التّعزيز الّذي يشار إليه في أبجديّات البيداغوجيّة بالتّشجيعات والمكافآت الّتي يتلقّاها المتعلّم من لدن معلّمه كلّما أبدى سلوكا مرغوبا فيه، و هنا يقوم المعلّم بتدعيم وتقوية الاستجابة الصّادرة عن المتعلّم، وهذا ما يسمّى بالتّعزيز الإيجابيّ، وهو ما يساعد على حدوث التّعلّم وتحقيقه[2]، أمّا إذا وجد المتعلّم العكس، أي تعرّض إلى العقاب بجميع صوره أوقف هذه الاستجابة وأزالها؛ فانعكس ذلك بالسّلب على مكتسباته، وأدّى إلى انطفاء فعل التّعلّم.

لقد ظلّت لسانيّات دي سوسير البيت الّذي يأوي أليه كلّ باحث لغويّ، حتّى وصلت آثاره إلى الوطن العربيّ من خلال البعثات العلميّة إلى دول الغرب. لكن ليس معنى هذا أنّ العرب لم يستخدموا المنهج الوصفيّ في أبحاثهم – و إن لم يصرّحوا بالمصطلح –، حيث مارسه قدماء

[1]– نايف خرما، أضواء على الدّراسات اللّغويّة المعاصرة (مرجع سابق)، ص 91.

[2]– ينظر: مختار الطّاهر حسين، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، (الهرم: الدّار العالميّة)، ط1، 2011، ص97.

العرب عمليّا خلال فترة جمع اللّغة وتدوينها، فأخذوا اللّغة مشافهة من الأعراب وتركوا أهل الحضر أو ممّن خالطهم من البدو، كما أولوا الدّرس اللّغويّ كبير الاهتمام، نحوا وصرفا وبلاغة وصوتا.

ففي المجال الصّوتيّ،كان أبو الأسود الدّؤليّ (ت 69هـ) أوّل من استعان بالشّفاه لتنقيط المصحف الشّريف[1]، ثمّ يأتي بعده نصر بن عاصم (ت 98هـ) فيرتّب الحروف العربيّة وينقطها؛ فيقدّم للمسلمين عامّة عملا جليلا، حيث يبعدهم عن اللّبس في قراءة القرآن[2]، ويليهما الخليل بن أحمد (ت 175هـ) الّذي قدّم أعمالا جليلة في مجال الدّراسات اللّغويّة، فحدّد أوزان الشّعر وبحوره، وصنّف معجم العين الّذي أراد من خلاله استيفاء كلام العرب، كما بسّط النّحو ومدّ أطنابه، وفتق معانيه، وأوضح الحجاج فيه حتّى بلغ أقصى حدوده[3]، وبذلك صار ما قدّمه هؤلاء وأمثالهم فاتحة لشهيّة اللّغويّين من بعدهم، فاقتفوا آثارهم في البحث في أسرار اللّغة العربيّة؛ فأغنوا المكتبة العربيّة بمؤلّفات صارت مصادر لطلبة العلم من بعدهم.

وقد صرّح تمّام حسّان بأنّ ثلّة من اللّغويّين العرب خلال القرون الأولى كانت دراساتهم وبحوثهم اللّغويّة تسير في فلك المنهج الوصفيّ، وبالتّحديد البحوث الصّوتيّة، وفي هذا يقول: «**لست أشكّ لحظة واحدة في أنّ هؤلاء العلماء الأجلاّء قد استطاعوا بالملاحظة فقط أن يصلوا إلى وصف دقيق للأصوات العربيّة دون أن يكون لهم من الوسائل الآليّة الّتي يستخدمها المحدثون ما يستطيعون بواسطة توثيق نتائج مدركاتهم الحسّيّة، ولقد بيّنوا مخارج الأصوات وصِفاتها ... ويَظهر أنّ سيبويه كان على وعي تامّ بأنّ دراسة الأصوات مقدّمة لا بدّ منها لدراسة اللّغة، وأنّ النّظام الصّوتيّ ضروريّ لمن أراد دراسة النّظام الصّرفيّ**»[4]، فالمنهج الوصفيّ خدم اللّغة العربيّة كثيرا خلال العصور الأولى، وأسهم في حفظ الموروث الخطابيّ العربيّ، حتّى وصلت إلينا العربيّة نقيّة لا تشوبها شائبة، وأصبح الدّرس العربيّ في

[1]- ينظر: أبو عمرو الدّانيّ، المحكم في نقط المصحف، تحقيق: عزّة حسن، مطبعة دمشق، د.ط، 1960، ص13.

[2]- ينظر: عبد العال سالم مكرّم، القرآن الكريم وأثره في الدّراسات النّحويّة، دار المعارف، سوسة، تونس، ط1، 1965، ص266.

[3]- ينظر: ؛أحمد أمين، ضحى الإسلام، الجزء2، مطبعة الاعتماد، القاهرة، مصر، ط2، 1934، ص270

[4]- تمّام حسّان، اللّغة العربيّة معناها و مبناها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 6، 2009، ص 49 - 50.

عصرنا الحديث ينمو في حاضنته، بل وأصبح هذا المنهج ملاذ الباحثين اللّغويّين بمن فيهم القائمين على شأن تعليميّة اللّغة.

كما يمكن استثمار مؤلّفات تمّام حسّان في مشروع تعليميّة اللّغة العربيّة على غرار كتابه"**اللّغة العربيّة معناها ومبناها**"، والّذي من خلاله سعى إلى تأسيس نظريّة نحويّة عربيّة حديثة عرفت عبر مؤلّفاته بنظريّة تضافر القرائن، فأنكر الدّور الكبير للعلامة الإعرابيّة الّتي ظلت في الفكر النّحويّ العربيّ كبرى القرائن في تحديد المعنى، ورأى أنّ المعنى لا يمكن أن يتحدّد إلا عن طريق تضافر مجموعة من القرائن سماها بالقرائن اللّفظيّة و المعنويّة.

كما أولى للسّيّاق أهمّيّة كبرى في تحديد المقاصد، رغم أنّ السّيّاق لم يكن من اهتمامات الوصفيّين؛ وبهذا فقد مزج بين مفاهيم متعدّدة، و يبدو أنّه بإيلائه السّيّاق الأهميّة الكبرى في تحديد المعاني نحا منحى **فيرث**، وهو ما يؤكّده محمّد صلاح الدّين الشّريف معلّقا على ما جاء في كتاب "**اللّغة العربيّة معناها و مبناها**"، حيث يقول: «**فإذا كان صحيحا ما رأيناه من اتّصال الكاتب بآراء فيرث، فنحن أمام كتاب أخذ من النّحو القديم وصفه وتحليله ومن البلاغة اهتمامها بالنّظم والتّركيب، ساكبا هذا كلّه في قالب واحد متّبعا في عمله مبادئ، مصدرها مدرسة لندن، معتنقا في دراسته للعربيّة نظريّة اللّندنيّين في الدّلالة، وموقفهم المعارض للمدرسة البنيويّة الشّكليّة الّتي سادت الدّراسات الإنجليزيّة في الولايات المتّحدة، والّتي عزلت المعنى وأهملته**»[1].

إنّ الوقوف على الأفكار الّتي طرحها تمّام حسّان وإسقاط ذلك على مشروع تعليميّة اللّغة العربيّة؛ سيحملنا لا محالة – و لو ضمنيّا – على رصد نقاط الخلاف بين ما نادى به أعلام النّحو المعياريّ وما جاء به تمّام حسّان، وأوّل ما سنقف عليه هو الاختلاف المنهجيّ في عمليّة التّقعيد للّغة العربيّة، ومن بين ما نرصده في هذا السّيّاق ما يلي:

[1]– محمّد صلاح الدّين الشّريف، النّظام اللّغويّ بين الشكل والمعنى من خلال كتاب تمّام حسّان اللّغة العربيّة معناها ومبناها، حوليّات الجامعة التّونسيّة، عدد 17، 1989، ص 200.

– إنّ النّحاة العرب خلال العصور المتقدّمة قد تأثّروا بالمنطق اليونانيّ؛ فجعلوا النّحو العربيّ يبتعد عن الواقعيّة، من باب اهتمامهم بالتّعليل والتّقدير والتّأويل مهملين بذلك الاستعمال اللّغويّ؛ و هذا ما يؤكّده تمّام حسّان؛ حيث يقول: لقد خلط المنطق بين «**القواعد النّحويّة والنّتائج المنطقيّة فسمّى كلتيهما أحكاما، وأصبحت قواعد النّحو من ثمّ أحكاما نحويّة، فوقع الفكر في أسر اللّغة كما وقعت اللّغة في أسر المنطق**»[1]، وهذا الخضوع للمنطق جعل من النّحو مادّة عسير فهمها لدى كثير من المتعلّمين.

– أثناء عمليّة التّقعيد للنّحو العربيّ، لم يتلمّس النّحويّون كلّ اللّهجات الّتي كانت متداولة آنذاك، وإنّما أسقطوا عمليّة التّقعيد على لغة مخصوصة، أي «**اعتماد الانتقائيّة في اختيار اللّغة الخاضعة للدّراسة، واستبعادالاستعمال الشّائع بين متكلمي اللّغة**»[2]، وهذا التّوجّه يخالف ما نادى به المنهج الوصفيّ الّذي يعتبر أنّ كلّ لغة إنسانيّة تختلف عن غيرها من اللّغات، وكلّ لغة تتشكّل من بُنًى، حيث «**تفرض هذه البنى المميّزة على المرء المتكلم هياكل فكريّة تتيح له تحليل ما يحيط به وفق الخطوات الّتي رسمها**»[3]، بل إنّ وصف البنى من منظور المنهج الوصفيّ تخضع في دراستها إلى لحظة التّلفّظ بها، في ذات المكان الّذي نشأ فيه الخطاب.

– لقد خضع التّقعيد للّغة العربيّة إلى معياري الزّمان والمكان اللّذين خضعت لهما عمليّة جمع اللّغة أثناء عصر التّدوين، ممّا جعل التّقعيد لا يمثّل إلاّ فترة زمنيّة واحدة، اعتبرت فيها اللّغة النّموذج السّامق، وفي هذا الصّدد ركّز نحاة ذلك العصر من الاهتمام على الجانب الشّفهيّ للّغة، واعتباره الأنسب لدراسة اللّغة، على عكس المنهج الوصفيّ الّذي تناول الشّفهيّ والمكتوب.

---

[1]– تمّام حسّان، اللّغة العربيّة معناها و مبناها (مرجع سابق)، ص 26.

[2]– حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص225-226.

[3]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1984، ص85.

إنّ الاختلافات الّتي رصدناها بين المعياريّين والوصفيّين ممثّلين في ما طرحه تمّام حسّان، سيوقفنا على رصد اختلافات أخرى تتمثّل في النّظر إلى المعنى، وطريقة تقسيم الكلمات وغيرها من التّقسيمات التّطبيقيّة، والّتي أدّت بالوصفيّين إلى رفض كثير من القضايا الّتي جاء بها منظّرو المنهج المعياريّ، وأوّل ما سنرصده في قراءتنا لكتابات تمّام حسّان، هو تأكيده أنّ الألفاظ حتّى وإن كانت داخل التّركيب لا يمكن أن تتحدّد دلالتها، ومعنى ذلك أنّ اللّفظ عنصر واحد من عناصر الدّلالة لا يكشف إلاّ عن جزء من المعنى، وبما أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة؛ أصبح من الضّروريّ الاعتداد بالمقام الّذي ورد فيه المقال حتّى يصبح المعنى مفهوما في إطار الثّقافة الاجتماعيّة[1].

وهذا تنبيه لطيف لمعلّمي اللّغة العربيّة الّذين يفرضون على طلاّبهم حفظ كمّ هائل من الكلمات مع ما يقابلها من شرح لمعانيها معتقدين أنّ حشو عقول النّاشئة بالألفاظ سيكوّن متعلّما حاذقا في اللّغة، لأنّ «**الكلمة المفردة (و هي موضوع المعجم) يمكن أن تدلّ على أكثر من معنى وهي مفردة ولكنّها إذا وضعت في مقال يفهم في ضوء المقام انتفى هذا التّعدّد عن معناها ولم يعد لها في السّيّاق إلاّ معنى واحد**»[2].

ولسنا بصدد دراسة أو نقد فصول كتاب تمّام حسّان – فهذا موضوع آخر–، إنّما أردنا أن نتلمّس من خلاله بعض ما نادى به الوصفيّون العرب محاولين الاستفادة من تنظيراتهم في مشروع تعليميّة اللّغة العربيّة بما يعود بالفائدة على المتعلّمين؛ فيكونَ نتاج ذلك تدريس اللّغة بشكل يحافظ على روح اللّغة الّتي تعيش داخل جسد النظام اللّغويّ المجتمعيّ، من باب أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة بالدّرجة الأولى.

ويبدو أنّ البحوث اللّغويّة لم ترس على أرضية وفاق، وظلّت النّظريّات اللّغويّة يزاحم بعضها بعضا، وأضحت اجتهادات اللّسانيّين سبيلا لإثبات قصور نظريّات سابقيهم، محاولين في الوقت نفسه إيجاد بدائل عنها، فكما ثار الوصفيّون على الاتّجاه المعياريّ، وأثبتوا اختلالات هذا

[1]– ينظر: تمّام حسّان، اللّغة العربيّة معناها و مبناها (مرجع سابق)،ص 28.

[2]– المرجع نفسه، 39.

المنهج وعدم قدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في مجال الدّراسات اللّغويّة، كذلك ثار على الوصفيّين **التّوليديّون**، حيث جاؤوا بمنهج آخر مؤسّس على أفكار تختلف عن أفكار الوصفيّين في دراسة اللّغة؛ وفي هذا الجانب ظهرت على ساحة البحوث اللّغويّة نظريّة جديدة عرفت بـ **"النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة"** لصاحبها **نعوم تشومسكي** (Noam Chomsky).

ثالثا– الاتّجاه التّوليديّ التّحويلي:

في نقده للبنيويّة، ركّز تشومسكي على جملة الأفكار الّتي طرحها هذا الاتّجاه، محاولا إثبات قصوره وإهماله لكثير من القضايا الّتي قد تسهم في تطوير الأبحاث اللّغويّة، انطلاقا من عمليّة اكتساب اللّغة وتعلّمها، وصولا إلى تطوّرها، مع التّركيز على المعنى. فالبنيويّون – حسب رأي تشومسكي – في دراستهم للّغة لم تتجاوزوا الجانب الوصفيّ، وهو جانب سطحيّ، خاصّة أنّهم لم يهتمّوا بالبحث في الكيفيّة الّتي يلجأ إليها المتكلّم لإنتاج الكلام، والّتي يسمّيها تشومسكي بـ **"الكفاءة اللّغويّة"**؛ وقد عرّفها بأنّها «**امتلاك المتكلّم – السّامع القدرة على إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جدّا من الفونيمات الصّوتيّة، والقدرة على الرّبط بين الأصوات وتجميعها في مورفيمات، تنتظم في جمل، والقدرة على ربطها بمعنى لغويّ محدّد**»[1]، أي أنّ عمليّة التّكلّم تتمّ بصورة آليّة، حيث يستطيع المتكلّم إنتاج جمل مختلفة في زمن معيّن أو ظرف معيّن، حتّى لو لم يسمعها أو يحفظها من قبل.

وفي هذا السّياق يتّضح أنّه يوجّه نقده للنّظريّة السّلوكية الّتي نمت وتطوّرت في أحضان البنيويّة، ويرفض فكرة الاكتساب اللّغويّ المؤسّس على ثنائيّة الاستثارة والاستجابة الّتي طرحتها تلك النّظريّة؛ من باب أنّها لا تفرّق بين الإنسان والحيوان في عمليّة الاكتساب، وإهمالها لدور المتكلّم في إنتاج الكلام. وهي آراء مخالفة لقناعات تشومسكي الّذي يرى أنّ الإنسان «**لا يختلف عن الآلة أو الحيوان بالفكر والذّكاء فحسب، بل بقدرته اللّغويّة، وأنّ سلوكه لا**

[1]– عاصم شحادة، اللّسانيّات المعاصرة للدّارسين في الجامعات الماليزيّة، مركز البحوث للجامعة الإسلاميّة العالميّة، ماليزيا، 2009، ص136.

يمكن رصده واكتشافه من خلال العمليّات الشّكليّة الّتي اعتمدها الوصفيّون»[1]، لأنّ اللّغة كيان متجدّد تشكّله عناصر محدودة فيصير فضاء لا نهائيّا؛ لذا فإنّه من العسير وصفُ غيرِ المحدود.

وبنقده للبنيويّة والسّلوكيّة يطرح تشومسكي بديلا في دراسة اللّغة، مركّزا بحوثه على عمليّة اكتساب اللّغة، حيث ينقل اهتمامه في الدّراسات اللّغويّة من اللّغة المجسّدة إلى اللّغة المبنيّة داخليّا، وفي سيّاق بناء أو إنتاج اللّغة يربط ذلك بالقدرة العقليّة العجيبة الّتي يمتلكها العقل البشريّ، وهي طاقة فطريّة في المخّ دعاها تشومسكيّ باسم LAD (Language Acquisition Device)[2]، ويعني بذلك أنّ الذّهن ليس صفحة بيضاء؛ أي أنّ الأطفال يولدون وهم مزوّدون بأسس بيولوجيّة خاصّة بالجنس البشريّ تضبط عمليّة اكتساب اللّغة، وهذه الخاصيّة الّتي خصّ الله بها الإنسان خَلقت لديه القدرة على الانتاج اللّغويّ المتجدّد تحت رعاية قواعد ضمنيّة تختلف من لغة إلى أخرى، ومن منطلق هذا الاعتقاد توصّل تشومسكي إلى طرح نظريّة جديدة عرفت بنظريّة **النّحوالتّحويليّ التّوليديّ**.

يتحدّث تشومسكي في نظريّته عن نوعين من النّحو «نحو عام» و«نحو خاص»، فالأوّل يعني وجود مبادئ عامّة تشترك فيها جميع لغات العالم دون استثناء، وهي مبادئ يحويها عقل الإنسان منذ ساعة ولادته، وأدقّ ما نصف به هذه المبادئ أنّهاجهاز فطريّ يوفّر للإنسان استعدادا يهيّئه للكلام ولتعلّم اللّغة[3]. فالنّحو العام يضع الطّفل في بداية الطّريق لبناء وتأليف كلماته الأولى الّتي تقوده إلى تعلّم لغته الأمّ معتمدا في هذا السّيّاق على النّوع الثّاني من النّحو، أي النّحو الخاص، بمعنى تطبيق القواعد النّحويّة الخاصّة باللّغة الّتي يتحدّث بها في تواصله مع المجتمع الّذي يشاركه نفس اللّغة، حيث يلعب النّحو الخاصّ دور الرّقيب في الجانب القواعديّ

[1]- أحمد مؤمن، اللّسانيّات: النّشأة والتّطوّر، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ابن عكنون، الجزائر، ط2، 2005، ص 204.

[2]- ينظر: حيدر حاتم فالح، النّظريّات الفطريّة في اكتساب اللّغة، شبكة جامعة بابل، الموقع على الشّبكة العنكبوتيّة: http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=11&depid=4&lcid=12625، تاريخ الإضافة: 5/26/2011 7:37:22 AM

[3]- ينظر: المرجع نفسه.

ليصل المتحدّث في الأخير إلى تأليف عدد غير محدّد من الجمل و هو ما يعرف عند تشومسكي- كما ذكرنا - بالكفاءة اللّغويّة الّتي هي في الأصل مستوى ثابت يتحكّم في مستوى متحرّك عرف عند تشومسكي بـ **"الأداء اللّغويّ"**، وقد عرّفه بأنّه «**الكلام أو الجمل المنتجة المنتظمة من فونيمات ومورفيمات في التّراكيب الخاضعة للقواعد والقوانين اللّغويّة الّتي لا بدّ منها لتنسيق وترتيب تلك الفونيمات والمورفيمات في تراكيبها**»[1]، فالأداء إذا هو التّجسيد الحقيقيّ للّغة في الواقع ضمن إطار يحقّق صحّة الكلام نحويّا، ممّا يترجم براعة المتكلّم في إنتاج اللّغة.

وبالإضافة إلى المفاهيم السّابقة هناك مفاهيم تشكّل مع ما سبق ذكره العمود الفقريّ الّذي يرتكز عليه الاتّجاه التّوليديّ التّحويليّ، ومن هذه المفاهيم البنية العميقة للّغة والبنية السّطحيّة، وتعرّف الأولى على أنّها «**التّفسير الدّلاليّ للجملة**»[2]، والثّانية على أنّها «**ذلك التّمثيل الصّوتيّ للجملة**»[3]، وترتبط البنيتان بعضهما ببعض بشكل وثيق، حيث يشكّل هذا التّرابط علاقة تكامليّة.

وفي سيّاق إنتاج الكلام الّذي ينشأ باتّحاد ثنائيّتي "الكفاءة والأداء" تبرز الآليّة الأهم في تحقيق ذلك، ونعني بذلك آلية التّحويل والّذي يُقْصد به في النّحو التّوليديّ «**التّغيّرات الّتي يدخلها المتكلّم والمستمع على تركيب؛ فينقل البنيات العميقة المولّدة من أصل المعنى إلى بنيات ظاهرة على سطح الكلام**»[4]، بمعنى نقل الكلام من المرحلة العقليّة إلى المرحلة الملموسة كتابيًا أو نطقًيا، حيث يحدث هذا النّقل بواسطة عناصر التحويل المختلفة: كالتّقديم والتأخير، والحذف، والزيادة، والإحلال، والتّوسعة، وتغيير الترتيب، ...وهذا ما يساعد على إبارز كفاءة

[1]- خليل أحمد عمايرة، في نحو اللّغة وتراكيبها (منهج وتطبيق)، عالم المعرفة للنّشر والتّوزيع، جدّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، د.ط، 1984، ص72.

[2]- عبد القادر الفاسي الفهريّ، اللّسانيّات واللّغة العربيّة (نماذج تركيبية ودلاليّة)، دار توبقال، الدّار البيضاء، المملكة المغربيّة، ط4، 2000، ج1، ص68.

[3]- بريجيتيه بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان بول حتى ناعوم تشومسكي، ترجمة: سعيد حسن بحيري، د ت، ص 278.

[4]- محمّد الصّغير بنانيّ، المدارس اللّسانيّة في التّراث العربيّ في الدّراسات الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، د.ط، 1985، ص81.

المتعلّم اللّغويّة في إنتاج الكلام الّذي يرى تشومسكي – كما أسلفنا – أنّه ذو بنيتين: بنية عميقة، وبنية سطحيّة

لكن السّؤال الّذي يجب أن نطرحه هو: كيف يمكن أن تستثمر مقولات تشومسكي في تعليميّة اللّغة؟ بمعنى آخر: إذا كان تشومسكي يتحدّث عن عمليّة الاكتساب اللّغوي، وبالتّحديد الاكتساب عند الطّفل، إلى أيّ حدّ يمكن تحويل أفكاره من نظريّة تشرح وتفسّر الآليّات الّتي تمكّن الطّفل من اكتساب وإنتاج اللّغة، إلى مقاربات وإجراءات ميدانيّة تسهم في تطوير الفعل التّعليميّ في ميدان تعليميّة اللّغة العربيّة؟.

إنّ هذا السّؤال تجيبنا عنه كتابات الباحثين العرب في هذا المجال، والّذين يبدو أنّ كثيرا منهم قد تأثّر بأفكار تشومسكي، وأبرز هؤلاء مازن الوعر، والفاسي الفهري، وميشال زكريّا، ...حيث أغنوا المكتبة العربيّة بأبحاثهم في هذا المجال. وسنكتفي بالحديث عن طروحات ميشال زكريّا، إذ تعتبر محاولاته في هذا الصّدد ذات قيمة، ولسنا نقصد بذلك إهمال جهود بقيّة الباحثين.

إنّ ميشال زكريّافي كتابه (**الألسنيّة التّوليديّة والتّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة**) أوّل ما تحدّث عنه ثنائيّتا الكفاءة اللّغويّة والأداء الكلاميّ، حيث نجده في هذا السّيّاق يقول: «**يستطيع الإنسان الّذي يتكلّم لغة معيّنة، أن ينتج جملا وأن يفهمها وأن يدلي بأحكام عليها من حيث الخطأ والصّواب في التّركيب**»[1]. و يسمّي الجملة الصّحيحة جملة أصوليّة- ولا تكون صحيحة إلّا إذا وافقت الأصول اللّغويّة العربيّة دلالة وبناء – ، والجملة الخاطئة جملة غير أصوليّة، وإنتاج هذه الجمل صحيحة كانت أو خاطئة خاضع للجانب التّحويليّ، وهنا تتدخّل كفاءة المتحدّث ليقبل الصّحيحة منها ويرفض الخاطئة من منطلق أنّها تنحرف عن قواعد اللّغة، وهذا جواب عن تساؤلنا الّذي طرحناه عن مدى صلاحيّة المنهج التّوليديّ التّحويليّ في تعليميّة اللّغة العربيّة، فنظريّة تشومسكي لا تكتفي بالنّظر إلى كمّ الجمل الّتي ينتجها المتحدّث فقط، إنّما تضع شرط صحّة الجمل بنيويّا ودلاليّا كآليّة للحكم على كفاءة المتكلّم في الإنتاج.

[1]– ميشال زكريّا، الألسنيّة التّوليديّة والتّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986،ص9.

إنّ طروحات ميشال زكريّا الّتي هي في الأصل امتداد لما قال به تشومسكي يمكن أن تُعتمد منهجا في تعليميّة اللّغة العربيّة، من باب أنّها تفسح المجال أمام المتعلّم للإبداع في لغته، وبالتّالي تمكينه من التّأليف اللّامتناهيّ للجمل وفق قواعد لغته الأمّ مراعيا في ذلك شروط التّأليف الّتي يمكن تحديدها بما يلي:

1- الخضوع للتّرتيب الأساسيّ للّغة العربيّة[1]:

ونعني به خضوع الجملة للتّرتيب الأصوليّ للمؤلّفات الكلاميّة في اللّغة العربيّة. ونمثّل لذلك بالجملة التّاليّة:

ركب إلى البحر أوطانهم و الجنود للعودة القادة.

فهذه الجملة غير مقبولة لغويّا لأنّها لا تخضع لقاعدة ترتيب العناصر اللّغويّة الّتي هي قاعدة بناء في مستوى البنية العميقة[2]، ولتصحيح الجملة يجب إخضاعها لقانون التّحويل الّذي يكسبها سمة التّرتيب الملائم للكلام العربيّ.

وبإخضاع الجملة السّابقة إلى قاعدة التّحويل، حيث تتبادل الكلمات المواقع بكيفيّة صحيحة؛ نجد أنّ هذه الجملة تأخذ نماذج مختلفة مثل:

ركب القادةُ و الجنودُ البحرَ للعودة إلى أوطانهم.

ركب القادةُ و الجنودُ للعودة إلى أوطانهم البحرَ.

للعودة إلى أوطانهم ركب القادةُ و الجنودُ البحرَ.

للعودة إلى أوطانهم، القادةُ و الجنودُ ركبوا البحرَ.

البحر ركبه القادةُ و الجنودُللعودة إلى أوطانهم.

يطلق على هذا النّوع من التّحويل بـ "التّحويل الجذريّ"، وفيه كما نلاحظ تحوّل التّركيب الإسناديّ الفعليّ إلى تركيب إسناديّ اسميّ[3] ، وما يمكن أن يُستفاد منه من خلال نظام التّحويل

[1]- ميشال زكريّا، الألسنيّة التّوليديّة والتّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة (مرجع سابق)، ص10.

[2]- المرجع نفسه، ص11.

[3]- ينظر: حياة بنّاجي، قواعد التّحويل بين تشومسكي وبعض النّحاة العرب، مقال مرفوع من الشّبكة العنكبوتيّة، على موقع: http://dspace.univ-bouira.dz:8080/jspui/handle/123456789/5182

هذا في العمليّة التّعليميّة؛ أنّها تفسح المجال لإشراك كمّ هائل من المتعلّمين في النّشاط التّعليميّ ممّا ينمّي الملكة اللّغويّة لديهم، ويوفّر لهم جوّا لتوظيف قواعد لغتهم فونولوجيّا وتركيبيّا ودلاليّا، كما هو الحال عليه بالنّسبة للجمل السّابقة، إذ لا يمكن أن يختلف أبناء اللّغة العربيّة حول صحّة هذه الجمل خاصّة إذا ما أخضعت لقوانين تقديم الفاعل أو المفعول به أو تأخيرها، أو وقوع الخبر جملة فعليّة، ففي دروس مثل هذه لا يكون المعلّم مجبرا على تقديم هذه النّماذج، إنّما يكتفي بعرض الجملة الأولى، ثمّ يفسح المجال أمام تلامذته لتحريك عناصرها؛ فيؤلّفوا هذا الكمّ من الجمل مسترشدين في ذلك بكفاءاتهم اللّغويّة.

2- ضرورة حيازة المتعلّم معرفة بالعالم المحيط به واكتسابه لخبرة اجتماعيّة وثقافيّة لمجتمعه الثّقافيّ[1]:

ويمثّل ميشال زكريّا لهذا الطّرح بالجملة التّالية:

نجح اللّغويّ الكبير إبراهيم اليازجيّ في امتحانات البكالوريا اللّبنانيّة لسنة 1981.

فهذه الجملة رغم صحّتها من النّاحية التّركيبيّة، إلّا أنّنا لا يمكن أن نتّخذها نموذجا لدراستها وتحليلها واعتمادها كمثال في درس من دروس اللّغة العربيّة، وذلك لمخالفتها واقع الحال المعلوم في مجتمعنا، لأنّ تعليم اللّغة العربيّة يرتكز على دعامتين الصّحّة النّحويّة والمقبوليّة.

3- تضمّن الجملة لدلالة منطقيّة[2]:

ويمثّل ميشال زكريّا لهذا الطّرح بالجملة التّالية:

درست السّيّارةُ التّفّاحةَ.

تتضمّن هذه الجملة فعلا وفاعلا ومفعولابه، وعناصرها مرتّبة ترتيبا صحيحا إلّا أنّها لا تصلح نموذجا يُعتدّ به في الجانب التّعليميّ للّغة العربيّة، وذلك لأنّها لا تتضمّن معنى يقبله العقل.

في سيّاق آخر، يمكن أن تُستثمر نظريّة النّحو التّوليديّ التّحويليّ في تناول قضايا أخرى في النّحو العربيّ، كالحذف والتّقديم، والتّأخير،... و غيرها من الموضوعات، وليست هي قضايا

[1]- ميشال زكريّا، الألسنيّة التّوليديّة والتّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة (مرجع سابق)، ص11.

[2]- المرجع نفسه، ص11.

جديدة في النّحو العربيّ، إنّما هي قديمة قدم اللّغة العربيّة، وقد تناولها النّحاة العرب قديما، وفيما يلي تطبيق بعض هذه القوانين على الجملة العربيّة:

أ- الحذف:يفرض القانون التّحويليّ على المتكلّم نوعين من الحذف: إجباريّ، واختياريّ وهذا بغية تحويل البنية العميقة إلى بنية سطحيّة ذات دلالة، ونستطيع أن نميّز في هذا الباب أنواعا كثيرة من الحذف، يمكن أن تستثمرفي حقلتعليميّةاللّغة العربيّة، كباب الفاعليّة، والمفعوليّة، وغيرها من الأبواب، ففي باب الفاعليّة تنصّ القوانين التّحويليّة على إجباريّة حذف حرف الجرّ الّذي يسبق الفاعل وهذا بتحويل المصدر إلى فعل، كقولنا: القصف للرّعود، والّتي تصير بفعل قانون التّحويل بنية سطحيّة، فتأخذ هذا الشّكل: قصفت الرّعود، ونفس التّطبيق نجريه في باب المفعوليّة، كقولنا: قَطْفُ الفلّاحِ للثّمار، حيث يحذف حرف الجرّ لتصير الجملة العميقة السّابقة على هذا المنوال: قَطَفَ الفلّاح الثّمارَ.

ولا يتوقّف قانون التّحويل على حذف الحرف، بل يتجاوزه إلى أنواع عديدة على مستوى الجملة العميقة، كحذف الفعل، وحذف الجملة، وغيره من الحذف.

ب- التّمدّد: ويقصد به تحويل المفرد سواء كان مبتدأ أو خبرا أو فاعلا أو مفعولا، .... إلى مصدر مؤوّل يوفّر للمتعلّم إمكانيّة التّوسّع في الكلام، ومن أمثلة ذلك: علمت أنّك مخلص لوطنك، فأصل الكلام – أي البنية العميقة – (علمت إخلاصَك لوطنك)، فبعد تطبيق قانون التّمدّد على الجملة العميقة، تمدّد المفعول به ليصير مصدرا مؤوّلا من (أنّ) ومعموليها حلّ محلّ المفعول به (علمت أنّك مخلص لوطنك)؛ فمن خلال هذا المثال يتوصّل متعلّم اللّغة العربيّة إلى أنّ الجمل أو المصادر المؤوّلة تأخذ حكم إعراب المفرد.

ت- الإقحام: ويكون ذلك إمّا بالتّأكيد اللّفظيّ، الّذي يكون بإعادة المؤكّد بلفظه، سواء كان فعلا، أم اسما، أم حرفا، أم اسم فعل، أم جملة فعليّة، أم جملة اسميّة، أم مصدرا نائبا عن فعله أم مرادفه، أم ضميرا منفصلا[1].

[1]- علي مزيان، الأساليب النّحويّة في ضوء القرآن الكريم، دار أساريا للطّباعة والنّشر، الزّاوية، ليبيا، د.ط، 2001،ص 132.

ومن أمثلة الزّيّادة من خلال إعادة اللّفظ، قول الشّاعر:

أَخَاكَ أَخَاكَ إنَّ مَنْ لاَ أَخَا لَهُ ... كَسَاعٍ إلَى الهَيجَا بغَيرِ سِلاَحِ

حيث زيد في الشّطر الأوّل لفظ (أخاك) لغرض التّوكيد، وأصل الكلام في البنية العميقة (الزم أخاك)، فقد حذف الفعل (الزم)، ونصب (أخاك) الأوّل على الإغراء بالفعل المحذوف، و(أخاك) الثّاني توكيد لفظيّ. فبعد تطبيق قانون الحذف والإقحام تحوّلت الجملة العميقة إلى البنية السّطحيّة الّتي يشير إليها البيت السّابق، فقانون الحذف والإقحام كما هو ملاحظ، يوفّران للمتعلّم فرصة تنويع أساليبه في تأليف الكلام، وتخريجه في شكل صور بلاغيّة راقيّة.

ث- **التّقديم و التّأخير**: وهو فضاء يسمح للمتكّلم بتقديم ما من شأنه التّأخير، وتأخير ما من شأنه التّقديم، وقد لا يرد هذا الفعل اعتباطا، وإنّما يأتي به المتحدّث لغرض بلاغيّ أو لتقوية حجّته، كتقديم الخبر على المبتدأ، أو تقديم المفعول به على الفاعل، ومن أمثلة تقديم المفعول به على الفاعل في قولنا: نال عقابَه اللّصُّ. نلاحظ أنّ هذه الجملة مشتقّة من البنية العميقة (نال اللّصُّ عقابَه)، وبإجراء عمليّة التّحويل من خلال تغيير المراتب نشأت البنية السّطحيّة الّتي قُدّم فيها المفعول به على الفاعل جوازا، وذلك لاتّصال المفعول به بضمير يعود على الفاعل.

لقد حاولنا استعراض بعض قوانين التّحويل على الجملة العربيّة حسب ما طرحه تشومسكي الّذي يُعدّ متأخّرا في هذا المجال مقارنة بما طرحه الفكر العربيّ، وفي هذا يقول جاسم علي جاسم: «**إنّ ثورة تشومسكي اللّغويّة هي ثورة نحويّة خليليّة أصلا جرجانيّة تفصيلا في النّحو الإنجليزيّ؛ وذلك من خلال البنية العميقة والسّطحيّة. وإنّ تشومسكي هو تلميذ الخليل في هذا العصر**»[1]. ورغم ما قدّمه تشومسكي من مجهودات في البحث اللّغويّ؛ إلّا أنّه كغيره لم يسلم من الانتقاد، حيث أخذت على نظريّته أنّها لم تتجاوز في تطبيقاتها حدود الجملة،

[1]- جاسم علي جاسم، تأثير الخليل بن أحمد الفراهيديّ والجرجانيّ في نظريّة تشومسكي، مجلّة التّراث العربيّ، اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، العدد116، جانفي 2009،ص80.

كما أنّها لم تهتمّ بعمليّة التّواصل الّتي هي الهدف الأسمى من وراء تعلّيميّة اللّغات، لذا لم يهدأ العقل الإنسانيّ في البحث اللّغويّ، وفي هذا المضمار برز اتّجاه آخر عرف الاتّجاه التّواصليّ.

رابعا– الاتّجاه التّواصليّ:

باعتبار اللّغة منظومةً تواصليّة تتحقّق رسالتها تحت قوّة وسلطة السّيّاق الّذي يفرض على المتخاطِبين نوعا من الألفاظ تناسب المقام، ممّا يحفظ لكلّ طرف من أطراف الخطاب وزنه، ويجعل الرّسالة تؤدّي هدفها بعيدا عن التّأويلات والقراءات المجازيّة. لذا كلّه أضحى لزاما على الباحثين اللّغويّين النّأي في أبحاثهم اللّغويّة عن الدّراسات الشّكليّة، و الّتي أثبتت قصورها في تحديد ماهيّة اللّغة ووظيفتها، كما أضاعت على نفسها البحث عن أنجع الأساليب والطّرائق في الممارسات البيداغوجيّة؛ ممّا ضيّق على معدّي المناهج الاختيار الأمثل للمناهج الّتي تضمن تعلّما رائدا؛ فعاد ذلك بالسّلب على مستوى المتعلّمين، وضيّع عليهم فرصة تنمية مهاراتهم اللّغويّة.

لذا كلّه اقتضت الحاجة في مجال تعليميّة اللّغة تغيير النّمطيّة المعتمدة في هذا الميدان، والنّأي بالفعل التّعليميّ من اعتماد الحفظ وتضييع الوقت في وصف اللّغة، وشرح كيفيّة إنتاج الكلام، إلى اتّخاذ سبل أخرى تَمنح فيها اللّغةُ للمتعلّم فرصة توظيف مهاراته اللّغويّة وتنميتها، واستخدامها من خلال مواقف اتّصاليّة طبيعيّة؛ تمكّن المتعلّم من التّعبير عن أفكاره بكلّ حريّة ساعيا في ذلك إلى تحقيق خطاب مقنع، ولن يتأتّى ذلك إلّا إذا كان هذا المتعلّم ملمّا بوظائف اللّغة وحدود استعمالها، واضعا في الاعتبار هويّة المتحدّث، ومنزلته في السّلّم المجتمعيّ، وفي هذا يقول لارسن فريمان Larsen Freeman: «**لا يكفي إلمام الطّالب بقوالب اللّغة ومعانيها والهدف منها فقط، بل يجب أن تستخدم هذه المعرفة للتّداول حول المعنى**»[1]، بل إنّه من الخطأ أن يلمّ المتعلّم بقوالب اللّغة وقواعدها خارج السّيّاق الّذي يلفّ عمليّة التّخاطب المنتجة للجمل الّتي تتضمّن الظّواهر اللّغويّة.

[1]– ديان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللّغات، ترجمة: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرّيّاض، المملكة العربيّة السّعوديّة، د.ط، 1995، ص140

من هذا المنطلق لم يعد الفعل التّعليميّ في إطار المقاربات التّواصليّة ينظر إلى تعليم اللّغة على أنّها حشو لعقل المتعلّم بذلك الكمّ الهائل من القواعد الجافّة لأنّ «**قدرة مستعملي اللّغة لا تنحصر في معرفة القواعد اللّغويّة، بل تتعدّاها إلى معرفة قواعد الاستعمال أي القواعد التي تُمكّن من أداء وفهم عبارات لغوية سليمة في مواقف تواصلية معينة قصدتحقيق أغراض محددة، بالإضافة إلى أنّ عمليّة التّواصل لا تنهض بها القدرة اللّغويّة وحدها بل تتضافر قدرات أخرى منطقيّة ومعرفيّة واجتماعية وإدراكيّة في مواقف مناسبة مع الشخص المناسب، وهو مبدأرئيس من مبادئ التّداولية والدّراسات السّياقيّة، فمستعمل اللغة يستخدم أثناءعمليّة التّواصل مع ملكته اللّغوية ملكات ذات طبيعة غيرلغويّة تساهم في إنجاح هذه العمليّة**»[1]؛ ومعنى ذلك أنّ تعليم اللّغة صار يهدف إلى تحقيق مقاربات نفعيّة تتحوّل فيها اللّغة من مجرّد شكل إلى فضاء يُفعّل فيه خطاب جادّ يستحضر العلامات بكلّ أنواعها، والموافقة للمقام الّذي سيجرى فيه الخطاب؛ وهذا ما تنشد المقاربات التّواصليّة تحقيقه، من خلال اللّسانيّات التّداوليّة المنبثقة عنها.

ومن منطلق أنّ نظريّات التّواصل، أعطت قيمة للحضور الإنسانيّ داخل المنظومة اللّغويّة، هذا الإنسان الّذي يحمل في ذاته كمّا من المعتقدات يتّخذها مرجعا في عمليّة التّواصل، فيكيّف الحوار بما يتوافق مع هذه الحمولة لِما فيها من حضور لمعطيات سياقيّة تُعدّركيزة يقوم عليها صرح الخطاب؛ فيكتسب كلامه صفة القوّة والتأثير في المتلقّي، ويحمله على الاقتناع؛ فيندفعَ للتّفاعل معه.

وأمام هذه النّتائج الّتي يُؤمل من اللّغة تحقيقها في إطارها التّداوليّ المنبثق عن البعد التّواصليّ، لا يسعنا إلاّ الإقرار بضرورة التّفاعل مع هذا الطّرح، وإقحام هذه المقاربات في الجانب التّعليميّ للّغة، لأنّه يدفع بالمتعلّم إلى استخدام كفاءته اللّغويّة والموسوعيّة والثّقافيّة، والّتي تعينه على الإنتاج إن كان مرسلا، أو فهم الآخر وفكّ شيفرات رسالته كان مستقبلا، وفي هذا يقول محمود

[1]– ينظر: أحمد المتوكّل، الوظيفة بين الكلّيّة والنمطيّة، دار الأمان للنّشر، الرّباط، د.ط، 1989، ص19.

أحمد نحلة مبيّنا دور التّداوليّة في الكشف عن مستور الكلام: هي« **فرع من علم اللّغة بَحث كيفيّة اكتشاف السّامع مقاصد المتكلّم، أو دراسة معنى المتكلّم فقول القائل: أنا عطشان، تعني: أحضر لي كوبا من الماء، وليس من اللّازم أن يكون إخبارا له بأنّه عطشان، فالمتكلّم كثيرا ما يعني أكثر ممّا تقوله كلماته**»[1].

ومن الملاحظ أنّ التّداوليّة من خلال اهتمامها بنتائج العمليّة التّواصليّة الّتي هي لبّ العمليّة التّعليميّة، قد ركّزت على طرفي الخطاب (المرسل والمتلقّي) بالإضافة إلى السّيّاق الّذي يتشكّل فيه الخطاب، وهو ما يوفّر للمتعلّم إن كان مرسلا إمكانيّة تحويركلامهكلّ مرّة بما يوافق شروط المقام، فيتفاعل معه المستمع من خلال تأويل وفهم الرّسالة الموجّهة إليه، أو الاستجابة الفعليّة إن كان مستقبلا؛ وهذا ما يجعل اللّغة تتحوّل من كونها مجرّد قوالب وأشكال إلى أفعال تتطلّب الإنجاز، لأنّ الّذي «**يتمّ التّبادل به ليس اللّغة وفق مصطلح دي سوسير، بل الخطاب الّذي يستلهم المعنى من الخارج، أي من السّوق اللّغويّ، وبالتّالي يكتسب هذا الخطاب قيمة رمزيّة تنبع من التّجارب الفرديّة، ومن التّضمين والإيحاء. حينئذ يبنى التّواصل بين المتحدّثين، كونهم الممثّلين الاجتماعيّين، على مبدأ الحواريّة وتعدّد الأصوات**»[2]، وبهذا تتحوّل اللّغة من حالة السّكون إلى الحركيّة الّتي يمنحها إيّاها السّيّاق بمختلف أنواعه، ويفسح المجال واسعا أمام متعلّم اللّغة لينتفع من اللّغة بقدر يمنحه حضورا فعّالا في تنمية ملكته اللّغويّة، وتطوير أدائه داخل الفصل التّعليميّ، ونقل تجربته إلى الدّوائر الّتي يتعامل معها.

لقد سعت التّداوليّة في المجال التّعليميّ إلى الدّفع لإعادة النّظر في المناهج التّعليميّة، ونوعيّة النّصوص، ونماذج الاختبارات والتّمارين، و«**إلى جانب ذلك، فقد انتقدت طرق تدريس اللّغات الأجنبيّة الّتي تتعامل مع لغات مثاليّة وأناس مثاليّين، في مواقف مثاليّة ...، بعيدا عن أيّ سيّاق اجتماعيّ؛ ممّا جعل الدّارسين أنفسهم يعتقدون أنّ ظاهر اللّغة هو الهدف من تدريسها، فاهتّموا بالشّكل، ولم يعلّموا اللّغة الّتي هي في جوهرها ملكة استخدام اجتماعيّ.**

[1] – محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، ط1، 2002، ص 13.

[2] – بيار أشار، سوسيولوجيا اللّغة، ترجمة: عبد الوهّاب ترّو، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص11.

ودعت إلى تجاوز تدريس أنماط التّرميز (القواعد اللّغويّة) إلى تدريس أنماط التّأطير (ما يتعارف عليه المجتمع في الحديث، طقوس التّحاور)»[1].

ولكن هذا لا يعفي المتخاطِبين من التّقيّد بالقواعد اللّغويّة، لأنّها تزوّدهم بالآليّات الّتي تَحكم صحّة المنجز الكلاميّ، وتحفظ اللّسان من الوقوع في اللّحن الّذي قد يشوّه مقصديّة الخطاب، ويضيّع قيمة الرّسالة، لأنّ «**قدرة طرفي الخطاب التّواصليّة تكمن في معرفة القواعد العامّة الّتي تمكّنهما من تحقيق أهداف التّواصل وتأويل الخطاب، ومنها القواعد اللّغويّة في مستوياتها التّركيبيّة والدّلاليّة والصّوتيّة**»[2]، لذا لا بدّ أن تقوم تعليميّة اللّغة على استراتيجيّة تكامليّة؛ لكي تحقّق أهداف العمليّة التّعليميّة الّتي لا ترضى عن الاستغناء عن اتّجاه على حساب آخر، لأنّ تعلّم اللّغة يتأسّس أوّلا وقبل كلّ شيء على الفهم الواعي لنظام اللّغة، وهو ما يوفّر للمتعلّم فرصة لممارستها بكيفيّة واعية.

[1]- خليفة بوجادي، في اللّسانيّات التّداوليّة (مرجع سابق)، ص 133- 134.

[2]- استراتيجيّة الخطاب، عبد الهادي بن ظافر الشّهريّ، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 10.

الفصل الأوّل:

التّداوليّة / محدّدات وأصول.

1- مفاهيم حول التّداوليّة وأبعادها الإبستمولوجيّة في العمليّة التّواصليّة.

2- نشأة اللّسانيّات التّداوليّة.

3- علاقة التّداوليّة بالعلوم الأخرى.

4- ركائز اللّسانيّات التّداوليّة.

أشرنا في الفصل السّابق إلى أنّ تعدّد الأبحاث في المجال التّعليميّ في العصر الحديث؛ مكّن من إحداث نقلة نوعيّة في هذا السّيّاق، وأضحى الانفتاح الّذي يشهده الحقل التّعليميّ على النّظريّات والمناهج التّعليميّة يعرف حالة شدّ وجذب، نتج عنه نوع من عدم الاستقرار في هذا المجال وبخاصّة حقل تعليميّة اللّغة، ولم يعد يُنظر إلى اللّغة على أنّها نسق من الألفاظ المتراصّة، بل أصبح الفكر التّعليميّ يعوّل على اللّغة في تحقيقها لسمة الإنجازيّة الّتي تتأسّس استنادا إلى مجموعة من الشّروط، يكون للمرسل والمتلقّي دور في تحقيقها، وأهمّ هذه الشّروط السّيّاق بكلّ تنوّعاته، واستحضار الخلفيّة التّواصليّة المشتركة بين طرفي الخطاب؛ لكي ينجح المرسل من خلال ذلك في تغيير قناعات المتلقّي، وحمله على قراءة الخطاب بكيفيّة تجعله يتفاعل معه.

فعمليّة التّفاعل كما نلاحظ، لا تقوم على طرف واحد بل على طرفين هما المرسل والمتلقّي؛ ممّا يؤدّي إلى تحقيق مقصديّة الرّسالة، لهذا أضحى لزاما ألّا يعوّل في الجانب الديداكتيكيّ على نظريّات فارغة أثبتت التّجربة عدم جدواها في خلق ديناميكيّة داخل حجرات الدّرس، بل أصبح حريّا بواضعي المناهج التّعليميّة أن يعوّلوا على المناهج اللّسانيّة الّتي تنظر إلى المتعلّم على أنّه لبّ العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، سواء كان مرسلا للخطاب أو متلقّ له.

وفي هذا الصّدد يؤكّد كثير من الباحثين أنّ التّعويل على المنهج التّداوليّ في البحث اللّغويّ يمكن أن يحقّق فائدة كبيرة في هذا المجال، ومن ذلك ما تؤكّده طروحات الباحثين العرب على غرار أحمد المتوكّل، حيث كان له السّبق في تبنّي إفرازات المنهج التّداوليّ مقتفيا في ذلك آثار سيمون ديك صاحب نظريّة النّحو الوظيفيّ. وفي هذا الصّدد يصرّح المتوكّل بضرورة إعادة قراءة الفكر اللّغويّ القديم (وكلّ فكر لغويّ قديم بصفة عامّة) وإدماجه في الفكر اللّسانيّ الحديث واستثماره في وصف اللّغات الطّبيعيّة بما فيها اللّغة العربيّة وما يتفرّع عنها، وتعليميّة اللّغة العربيّة ليست بمعزل عن إعادة القراءة؛ خصوصا أنّ تعليميّة اللّغة وتعلّمها أصبح يمثّل تخصّصا قائما بذاته.

ولا يقصد المتوكّل في طرحه الثّورة على نظام القواعد الدّاخليّة (التّركيبيّة والدّلاليّة والصّوتيّة)، فهي قواعد مفروضة تتحقّق ضمنيّا في إطار التّواصل الّذي يسعى من خلاله المرسل إلى تحقيق ما يسمّى بالكفاية التّداوليّة، إنّما تفكيره كان منصبّا حول فاعليّة اللّغة في تحقيق أهداف

تواصليّة، لأنّ «**اللّغة واقع اجتماعيّ حيّ تحدَّد أبنيتها أوّلا على أساس أنّها علاقات وأنظمة داخليّة تتأثّر بما يكتنفها من مؤثّرات خارجيّة، ثمّ على أساس أنّها وسيلة للتّواصل، ولذلك يجب أن نتجاوز اعتبار اللّغة تراكيب ودلالات إلى اعتبار اللّغة خطابا وتلفّظا وإنجازا**»[1].

وبالنّظر إلى اللّغة من هذه الزاوية واستثمار ذلك في المجال الدّيداكتيكيّ؛ سيخلق لا محالة متعلّما قادرا على الاندماج في المشروع التّعليميّ لأنّه طرف مهمّ فيه، من منطلق مشاركته في إنتاج الخطاب وتفسيره، والمشاركة في تحويله من مجرّد شكل إلى أفعال تستقي حركيّتها من عوامل خارج الخطاب، فالمتعلّم قد يتعلّم كثيرا من الصّيغ اللّغويّة، لكنّه لا يحسن استعمالها تداوليّا، وهذا من عيوب هذا النّوع من التّعليم – أي التّعليم التّلقينيّ – الّذي لا يركّز على وظيفة اللّغة، بل ولا يتجاوز في نظرته للغة إيمانه بأنّها ليست أكثر من قواعد تحفظ للجملة نظامها النّحويّ.

لأجل ذلك كلّه غدا التّفكير في منهج آخر يعيد للغة قيمتها ويحفظ لها دورها، وهنا جاءت فكرة تطبيق التّداوليّة في الأبحاث اللّغويّة وتعليميّة اللّغات الطّبيعيّة، وهذا ما سنقف حياله في الفصول القادمة، وقبل التّطرّق إلى ذلك، كان لا بدّ من الوقوف عند حدود هذا المصطلح، معرّجين في الآن نفسه على إيجاد العلاقة الّتي تربط بين التّداوليّة وجملة من العلوم، الّتي أضحت صلتها قويّة بهذا المنهج.

1- مفاهيم حول التّداوليّة و أبعادها الابستمولوجيّة في العمليّة التّواصليّة:

سبق لنا أن أشرنا بأنّ الدّراسات اللّغويّة بداية القرن العشرين انقسمت إلى قسمين، قسم لم يتجاوز في دراسته للّغة الإطار الشّكليّ، وقسم نأى باللّغة عن هذا القسيم، ورأى أنّ اللّغة أوسع من أن تحصر في إطار صوريّ ضيّق، حيث اهتمّ هذا الاتّجاه – أي الوظيفيّ – بدراسة وظيفيّة اللّغة، لأنّ قوانينها الدّاخليّة غير كافية لفهمها وتفسير كلام المخاطِب، لذا جاء الاتّجاه الوظيفيّ ليوسّع من دائرة حدود اللّغة من خلال استدعائه لمعارف غير لسانيّة كالمرسل والمستقبل، ومكان وزمان الرّسالة، وكلّ ما يحيط بالعمليّة التّواصليّة، وهذا ما ركّزت عليه التّداوليّة الّتي تعتبر

[1]– عبد الحميد السّيّد، دراسات في اللّسانيّات العربيّة، دار الحامد، الأردن، د.ط، 2004، ص125.

امتدادا لجهود الوظيفيّين من منطلق أنّها تمكّنت من تحقيق وتفسير الرّسائل الّتي تنتج عن عمليّة التّخاطب؛ لذا وجدت لنفسها موطئ قدم في الدّراسات اللّغويّة بكلّ تفرّعاتها.

1-1- حول المصطلح:

الوظيفيّة، الذّرائعيّة، البراغماتيكيّة، النّفعيّة، التّخاطبيّة،... كلّ هذه المصطلحات تشير إلى التّحاور و التّبليغ اللّذين يثيران تفاعلا بين المرسل و المتلقّي، كما أنّها لا تكاد تخرج عن معنى واحد هو التّداوليّة، فما حدّ هذا المصطلح؟

1-1-1- التّداوليّة لغة:

يرجع جلّ الباحثين في الحقل اللّغوي مصطلح التّداوليّة (**Pragmatique**) إلى المصطلح اللّاتينيّ (**pragmaticus**) المبنية على الجذر اللّغويّ (**Pragma**)، ويعني العمل أو الفعل (**Action**)[1].

أمّا في اللّسان العربيّ فيرجع أصل المصطلح إلى الجذر اللّغويّ (دَوَلَ) الّذي يحمل معان متعدّدة، بيد أنّها لا تبتعد عن معنى التّبدّل والتّحوّل، فقد أشار إليه الجوهريّ (ت 393 هـ) في كتابه تاج العروس: «**والإدالة: الغلبة، يقال اللّهمّ أدِلني على فلان وانصرني عليه**»[2]. بمعنى: اجعل الغلبة لي عليه.

وساقه ابن فارس (ت 395 هـ) في مقاييس اللّغة بقوله: «**اندال القوم إذا تحوّلوا من مكان إلى آخر. ومن هذا الباب، تداول القوم الشيء بينهم: إذا صار من بعضهم إلى بعض. والدَّولة والدُّولة لغتان. ويقال بل الدُّولة في المال والدَّولة في الحرب، وإنّما سمّيا بذلك من باب القياس، لأنّه أمر يتداولونه، فيتحوّل من هذا إلى ذاك، ومن ذاك إلى هذا**»[3].

---

[1]- ينظر: نوّاري سعودي أبو زيد، في تداوليّات الخطاب، المبادئ والإجراءات، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2009، ص 18.

[2]- الجوهريّ، (إسماعيل بن حمّاد)، تاج اللّغة، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، دار الملايين، ط4، 1990، المجلّد 4، ص 1701.

[3]- ابن فارس، (أبو الحسين أحمد بن زكريّا)، معجم مقاييس اللّغة، تحقيق: عبد السّلام هارون، دار الجيل، ط1، 1991، ج2، ص 314.

كما ذكره الزّمخشريّ (ت 538 هـ) في أساس البلاغة، بقوله: «**دول: دالت له الدّولة، ودالت الأيّام، بكذا، وأدال الله بني فلان من عدوّهم، جعل الكثرة لهم عليه... وأُديل المؤمنون على المشركين يوم بدر، وأُديل المشركون على المسلمين يوم أحد... والله يداول الأيّام بين النّاس مرّة لهم ومرّة عليهم... وتداول الشيء بينهم، والماشي يداول بين قدميه، يراوح بينهما**»[1].

وجاء في لسان العرب لابن منظور (ت 711 هـ): «**تداولنا الأمر، أخذناه بالدّول، وقالوا دواليك أي مداولة على الأمر... ودالت الأيّام أي دارت، والله يداولها بين النّاس، وتداولته الأيدي أخذته هذه مرّة وهذه مرّة، وتداولنا العمل والأمر بيننا، بمعنى تعاورناه فعمل هذا مرّة وهذا مرّة**»[2].

ومن مواطن استخدام هذا المصطلح في القرآن الكريم كثيرة، كقوله تعالى: ﴿**مَّآ أَفَآءَ ٱللَّهُ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ مِنۡ أَهۡلِ ٱلۡقُرَىٰ فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَٱلۡيَتَٰمَىٰ وَٱلۡمَسَٰكِينِ وَٱبۡنِ ٱلسَّبِيلِ كَيۡ لَا يَكُونَ دُولَةَۢ بَيۡنَ ٱلۡأَغۡنِيَآءِ مِنكُمۡۚ وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمۡ عَنۡهُ فَٱنتَهُواْۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ**﴾[3].وتفسير قوله تعالى: ﴿**كَيۡ لَا يَكُونَ دُولَةَۢ بَيۡنَ ٱلۡأَغۡنِيَآءِ مِنكُمۡ**﴾ أيّ: «**كي لا يكون الفيء دُولة يتداوله الأغنياء منكم بينهم** »[4].و قوله تعالى: ﴿**إِن يَمۡسَسۡكُمۡ قَرۡحٞ فَقَدۡ مَسَّ ٱلۡقَوۡمَ قَرۡحٞ مِّثۡلُهُۥۚ وَتِلۡكَ ٱلۡأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيۡنَ ٱلنَّاسِ**

[1]– الزّمخشري، (أبو القاسم محمود بن عمر)، أساس البلاغة، تحقيق: محمّد باسل، دار الكتاب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ج1، ص303

[2]– ا بن منظور (أبو الفضل جمال الدين)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 3، 1994، المجلّد 11، ص 252 -253.

[3]– سورة الحشر: الآية 7.

[4]– مروان العطيّة، المعجم المفهرس لمواضيع القرآن الكريم، قدّم له وراجعه مروان سوار، دار الفجر الإسلاميّ، ط7، 1995، ص 546.

﴿وَلِيَعْلَمَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَيَتَّخِذَ مِنكُمْ شُهَدَآءَ ۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ ٱلظَّٰلِمِينَ﴾[1]، ومعنى قوله تعالى: ﴿وَ تِلْكَ الْايَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ﴾ ما ذكره الزّمخشريّ: «**نداولها: نصرّفها بين النّاس، نديل لهؤلاء تارة ولهؤلاء**»[2].

فالملاحظ أنّ جميع المعاجم العربيّة وكتب التّفاسير تكاد تتّفق في دلالتها للجذر (دول) على معاني: الانتقال والتّحوّل والتّبدّل ، سواء مِن مكان إلى آخر أو من حال إلى أخرى، كانتقال المال من هذا إلى ذاك، أو تحوّل الغلبة في الحرب من فريق إلى آخر، و يعني هذا تعدّد الأطراف الّتي تشترك في فعل التّحوّل و التّبدّل الّذي يتطلّب فعل الشدّ والجذب، أو اللّين والمطاوعة، وهذا من نَلحظه في عمليّة التّواصل، من خلال تعدّد أطراف الخطاب، وتداولهم للغة معيّنة تضمن تبادل الأدوار أثناء التّواصل، وتحقّق حركيّة واستمراريّة الفعل التّواصليّ، وفي هذا السّيّاق يقول الفيلسوف المغربيّ طه عبد الرّحمن: «... **ومن المعروف أيضا أنّ مفهوم النّقل والدّوران مستعملان في نطاق اللّغة الملفوظة كما هما مستعملان في نطاق التّجربة المحسوسة، فيقال: "نقل الكلام عن قائله" بمعنى رواه عنه، كما يقال: "نقل الشيء عن موضعه" أي حرّكه منه؛ ويقال: "دار على الألسُن" بمعنى جرى عليها، كما يقال: "دار على الشيء" بمعنى طاف حوله؛ فـ (النّقل) و(الدّوران) يدلّان بذلك في استخدامهما اللّغويّ على معنى النّقلة بين النّاطقين، أو قُلْ معنى (التّواصل)؛ و يدلّان في استخدامهما التّجريبيّ على معنى الحركة بين الفاعلين، أو قل على معنى (التّفاعل)، فيكون التّداول جامعا بين جانبين اثنين هما: التّواصل والتّفاعل؛ فمقتضى (التداول) إذن أن يكون موصولا بالفعل**»[3].

نستنبط من خلال طرح الباحث طه عبد الرّحمن أنّ عمليّة التّواصل بين المتخاطبين تتمّ ضمن نظام تفاعليّ يسمح بتنقّل اللّغة بين النّاس، حيث تتحوّل وفقه – أي اللّغة – من حال

[1]– سورة آل عمران: الآية 140.

[2]– الزّمخشريّ، الكشّاف عن حقائق التّنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التّنزيل، دار المعرفة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، د.ط، ج2، ص 435.

[3]– طه عبد الرّحمن، تجديد المنهج في تقويم التّراث، المركز الثّقافيّ العربيّ، الدّار البيضاء، المغرب، ط2، د.ت، ص 244.

لدى المتحدّث إلى حال آخر لدى السّامع، كما يتيح هذا النّظام فرصة تحويل الملفوظات من مجرّد بنيات إلى أفعال إنجازيّة، ممّا يوفّر للّغة فرصة الانتقال من حالتها السّكونيّة إلى حالة ديناميكيّة، وفق شروط يراعى فيها المرسل خصوصيّات المتلقّي، الثّقافيّة والاجتماعيّ، ويستثمر البعدين المكانيّ والزّمانيّ للخطاب؛ فتتحقّق استمرار التّواصل بين الطّرفين.

كلّ هذا تهتمّ التّداوليّة بدراسته، لذا عدّها ردولف كارناب Rodolf Carnap **قاعدة اللّسانيّات، فهي قادرة على حلّ الكثير من القضايا اللّغويّة الّتي عجزت عن حلّها المناهج السّابقة**[1]؛ وهو ما يحيلنا إلى القول بأنّ التّداوليّة لم تقف عند حدود القواعد الداخليّة للملفوظات، ولم تكتف في تحليلها للبنى اللّسانيّة على مستوى لغويّ واحد، بل تجاوزت ذلك إلى استيعاب جميع المستويات، الصّوتيّة والمعجميّة والتّركيبيّة مع تركيزها على تحليل الظّروف الّتي تولّد فيها الخطاب.

1-1-2- التّداوليّة اصطلاحا:

ارتبطت التّداوليّة بعدّة علوم، كالفلسفة، واللّسانيّات، وتعليميّات اللّغات، والاتّصال، والتّرجمة، وعلم الاجتماع، وقد قوبل هذا المصطلح كما ذكرنا في المبحث السّابق بعدّة تسميّات على غرار الذّرائعيّة، والبراغماتيكيّة، والنّفعيّة، والتّبادليّة،... و ربّما أدّى ارتباط التّداوليّة بمختلف تلك العلوم إلى عدم ثباتها على مصطلح موحّد وجامع، فهي أشبه بنهر دافق ينتظر كلّ كائن دوره ليستقيَ من معينه، وفي هذا السّياق يرى فيليب بلانشيه Philippe Blanchet أنّ «**الحقل الّذي فتحه هذا الاختصاص العلميّ المسمّى تداوليّة ضحم وتُلقّيَ عموما بوصفه كيانا غامضا**»[2].

ورغم تعدّد المصطلحات الدّالّة على التّداوليّة؛ فقد اشتهر مصطلحان عن بقيّة المصطلحات الأخرى؛ وهما: مصطلح التّداوليّة، وهو مصطلح عربيّ، ومصطلح آخر غربيّ فلسفيّ

[1]- ينظر: استراتيجيّة الخطاب ، عبد الهادي بن ظافر الشّهريّ (مرجع سابق) ص23.

[2]- فيليب بلانشيه، التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحبّاشة، دار الحوار، اللّاذقية، سوريا، ط1، 2008، ص17.

هو البراغماتيكيّة، وهو تعريب للمصطلح (**Paragmatizm**)[1]. بَيْدَ أنّ مصطلح (**تداوليّة**) كان أكثر ثبوتا وانتشارا في جميع التّخصّصات من بقيّة المصطلحات الأخرى الّتي ترجمت له في العربيّة، كالذّرائعيّة، والبراغماتيكيّة، والنّفعيّة، والتّبادليّة،... وهذا ما يوافق الطّرح الّذي جاء به الدّكتور جميل حمداوي، حيث يقول في هذا السّيّاق: «**يترجم مصطلح (Pragmatique) بعدّة كلمات باللّغة العربيّة، فهناك الذّرائعيّة، والتّداوليّة، والبراكماتيّة، والوظيفيّة، والاستعماليّة، والتّخاطبيّة، والنّفعيّة، والتّبادليّة...لكن أفضل مصطلح، في منظورنا، هو التّداوليّة ؛ لأنه مصطلح شائع بين الدّارسين في ميدان اللّغة واللّسانيّات من جهة؛ ولأنّه يحيل على التّفاعل والحوار والتّخاطب والتّواصل والتّداول بين الأطراف المتلفّظة من جهة أخرى**»[2].

أمّا حول تعريف التّداوليّة، فلعلّنا لا نكون مبالغين إذا قلنا أنّ الاجتماع حول تعريف موحّد هو من ضرب الخيال، بل هو أمر قد يكون مستحيلا، وذلك لأنّ كلّ العلوم الحديثة ترى لنفسها الحقّ المطلق في تبنّي فسلفة هذا الاتّجاه؛ وهذا هو الّذي أوجد تعاريف مختلفة لهذا المصطلح. تقول فرانسواز أرمينكو François Arminco في هذا الصّدد: «**درس جديد وغزير، إلّا أنّه لا يملك حدودا واضحة... تقع التّداوليّة كأكثر الدّروس حيويّة في مفترق طرق الأبحاث الفلسفيّة واللّسانيّة، إلّا أنّها غير مألوفة حاليّا**»[3].

لذا سنصادف للتّداوليّة تعريفات متعدّدة تعدّد التّخصّصات الّتي ترتبط بها، ومن أبرز هذه التّعريفات ما يلي:

لعلّ الفيلسوف الأمريكيّ شارل موريس Charles Morris هو أوّل من استخدم مصطلح التّداوليّة سنة 1938، للتّدليل به على أنّه «**فرع من فروع علم العلامات، إذ إنّ التّداوليّة جزء من السّيميائيّة الّتي تعالج العلامة ومستعملي هذه العلامات**»[4].

---

[1]- محمّد محمود أبو الحسن، الدّرس التّداوليّ في ضوء علم اللّغة الحديث، مكتبة دار الفكر، القاهرة، د.ط، 2010، ص06.

[2]- جميل حمداوي، التّداوليّات وتحليل الخطاب، منشورات شبكة الألوكة، ص5.

[3]- فرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداوليّة، تر: سعيد علّوش، مركز الإنماء المغربيّ، المغرب، د.ط، 1986، ص07.

[4]- المصدر نفسه، ص08.

ويبدو أنّ تعريف شارل موريس للتّداوليّة لم يكن بِدعا من الأمر، إنّما هو امتداد لطروحات الفيلسوف السّيميّائيّ شارل ساندرس بيرس Charles Sanders Peirce، الّذي لمّح لمصطلح التّداوليّة من خلال مقالته **"كيف يمكن تثبّت الاعتقاد؟"** الّتي نشرها سنة 1877، وأتبعها سنة 1878 بمقالته الثّانية **"كيف نجعل أفكارنا واضحة؟"**، حيث أكّد من خلال ما كتب، أنّ الأفكار في طبيعتها إبداع للأفعال، بمعنى أنّ الممارسة والتّطبيق والفعل، هي الّتي تشكّل الأساس والقاعدة لمختلف الأفكار[1]، وهو بهذا يعارض رأي باركلي Barclay الّذي قرّر أنّ اللّفظ لا معنى له مهما كانت الفائدة الّتي تترتّب عليه، ما لم يستطع هذا اللّفظ تعيين أيّ فكرة عقليّة تتطابق معه[2]، فباركلي من خلال هذه الفكرة يضيّق على الألفاظ تأدية معان أخرى.

ويعرّفها فرانسيس جاك Francis Jaques بأنّها «**دراسةٌ للّغة بوصفها ظاهرةً خطابيّة وتواصليّة واجتماعيّة في نفس الوقت**»[3]. ومعنى هذا أنّ محلّل اللّغة في سيّاق فكّ شيفرات رسالة المتكلّم، يقوم بتقفّي آثار العلاقة الرّابطة بين البنى التّركيبيّة للكلام، والبنى الاجتماعيّة، فالعنصر الثّاني (البنى الاجتماعيّة) هي الأرضيّة الّتي تقوم عليها البنى التّواصليّة، وتفرض على المخاطَب اختيار كلمات، واتّباع استراتيجيّات تحقّق أهدافه الّتي ينشدها من خلال العمليّة التّواصليّة. بمعنى أدقّ: إنّ البنى الاجتماعيّة تحيل المتكلّم إلى قاموس اجتماعيّ يستقي منه ألفاظا، مراعيا في ذلك القيم الدّينيّة، والأطر العرفيّة، والقوانين التّنظيميّة، وغيرها من الأمور الّتي تؤسّس للمبادئ التّخاطبيّة الّتي يجب أن يسير وفقها الأفراد الّذين ينتمون إلى مجتمع معيّن.

أمّا الباحثان اللّسانيّان، آن ماري دِيير Anne Marie Diller وفرانسواز ريكاناتي François Ricanati فيعرّفانها على أنّها «**دراسة استعمال اللّغة في الخطاب، شاهدة في ذلك على مقدرتها الخطابيّة، ... وهي تهتمّ ببعض الأشكال اللّسانيّة الّتي لا يتحدّد معناها**

[1]– ينظر: العلامة والرّمز في الفلسفة المعاصرة، الزّاوي بغورة، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس2007، عدد3، مجلّد35، ص199.

[2]– ينظر: نعمان بوقرّة، المصطلحات الأساسيّة في لسانيّات النّصّ وتحليل الخطاب (دراسة معجميّة)، جدار للكتاب العالميّ، عمّان، الأردن، د.ط، 2009، ص98.

[3]– التّداوليّة من أوستين إلى قوفمان، فيليب بلانشيه (مرجع سابق)، ص19

إلّا من خلال استعمالها»[1]. فهذا التّعريف يرى في التّداوليّة اهتمامها بالجانب الدّلاليّ للّغة الّذي يسعى من خلاله أطراف الخطاب إلى تحقيق سمة الإفهاميّة الّتي تتحدّد من خلال مراعاة شروط الخطاب التّداوليّ (البيئة، وأحوال المستمع، ومقاصد المتكلّم)، ويعني هذا أنّ التداوليّة تتجاوز الدّراسة السّكونيّة للّغة إلى دراستها في سيّاق استعمالها.

إنّ الألفاظ تحمل في كلّ مرّة معان جديدة يولّدها السّيّاق الّذي قيلت فيه. أي أنّ السّيّاق هو الّذي يُلبس الألفاظ معانيها، ويتجدّد الخطاب تبعا لتجدّد المناسبات الّتي قيلت فيها هذه الألفاظ، وفي هذا تقول الدّكتورة بشرى البستانيّ: «... **وهذا الفرع الّذي يُعنى بالتّخاطب يهتمّ بدراسة كيفيّة انتقال المعنى ليس فقط على أساس المعرفة اللّغويّة (كالنّحو والمعجم والدّلالة...) بين متكلّم ومستمع، بل وعلى أساس سيّاق الكلام المنطوق وسيّاق الاستقبال، والمعرفة بوضع المتشاركين في التّخاطب، وكذلك بقصد المتكلّم وظروف الكلام**»[2]، ومعنى هذا أنّ كثيرا من الجمل في سيّاقات ما، تدلّ على معان غير الّتي توحي بها مفرداتها. فالمقاصد الضّمنيّة الّتي يعنيها المرسل، قد لا تدلّ عليها صيغة الجملة الّتي نطق بها، بل تنشأ هذه المقاصد تبعا للسّيّاقات والمقامات الّتي قيلت فيها، فقولنا مثلا: **أحسّ بالبرد داخل الغرفة**، ليس بالضّرورة إخبارا، بل هو طلب من المخاطَب بتشغيل المدفأة، أو إعداد شاي، أو أشياء من هذا القبيل، يمكن أن توفّر الدّفء للمخاطِب. ومن خلال هذا المثال؛ رأينا أنّ مقاصد المرسل لم تدلّ عليها المعاني الصّريحة، بل إنّ الحمولة الضمنيّة للعبارة غيّرت مسار الكلام من كونه إخبارا، إلى كونه أسلوبا إنشائيّا طلبيّا.

ويبدو أنّ جلّ الباحثين في تعريفهم للتّداوليّة، يتّفقون حول مسألة واحدة، وهي أنّ التّداوليّة تُعنى بالشّروط الملائمة لحدوث الفعل الكلاميّ أو لتفسيره، ونقصد بذلك ملاءمة التّعابير الرّمزيّة للسّيّاقات، وفي هذا الصّدد يمكن أن نرصد تعريفا، نرى فيه محصّلة لمجموعة التّعريفات

[1]- فرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداوليّة (مرجع سابق)، ص8.

[2]- بشرى البستانيّ، التّداوليّة في البحث اللّغويّ والنّقدي، مؤسّسة السّيّاب للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، لندن، ط1، 2012 ، ص12.

السّابقة، والّذي جاء على لسان (فيليب بلانشيه Philippe Blanchet)، حيث يقول: «**إنّ التّداوليّة تعني مجموعة من البحوث اللّغويّة الّتي تدرس جانب الاستعمال اللّغوي؛ بحيث تكون دراسة منطقيّة، تهتمّ بالتّلاؤم بين التّعابير الرّمزيّة والسّيّاقات اللّفظيّة والمقاميّة؛ وهذا ما جنح إليه أكثر اللّغويّين في العصر الحديث**»[1].

أمّا في الثّقافة العربيّة، فالبحث عن تعريف لمصطلح التّداوليّة مرهون باستحضار شخص أوّل من أدخلها إلى دائرة الدّراسات العربيّة، ونقصد بذلك الفيلسوف المغربيّ طه عبد الرّحمن الّذي يعتبر التّداوليّة أنّها تختصّ بوصفها كلّ «**ما كان مظهرا من مظاهر التّواصل والتّفاعل**»[2]، ويقصد بذلك أنّ التّداوليّة مجال واسع يحمل معنى التّواصل بين المتخاطبين، حيث يتفاعل بمقتضاه المتلقّيّ، فيحالَ على موقف لا يوحيه ظاهر القول، إنّما يتوصّل إليه من خلال الاستعانة بالمعطيات الاجتماعيّة والثّقافيّة المشتركة بينه وبين المرسل.

ويعرّفها صلاح فضل على أنّها «**ذلك الفرع العلميّ المتكوّن من مجموعة العلوم اللّغويّة، الّتي تختصّ بتحليل عمليّات الكلام بصفة خاصّة، ووظائف الأقوال اللّغويّة وخصائصها خلال إجراءات التّواصل بشكل عامّ**»[3]، فهذا التّعريف يوضّح أنّ اللّسانيّات التّداوليّة جاءت لأجل دراسة العلاقة بين أقطاب العمليّة التّخاطبيّة (المرسل والمتلقّيّ)، وشرح علاقات التّأثير المتبادلة بينهما خلال عمليّة التّواصل، من خلال الإنتاجيّة التّخاطبيّة؛ وبالتّالي لا يمكن عدّها علما لسانيّا صرفا، بل تتعدّاه لتصير علما موسوعيّا يجمع تخصّصات عديدة.

وهو ما يؤكّده مسعود صحراوي، حيث يرى أنّ التّداوليّة «**علم جديد للتّواصل، يدرس الظّواهر اللّغويّة في مجال الاستعمال؛ ويدمج من ثَمّ مشاريع معرفيّة متعدّدة في دراسة ظاهرة التّواصل اللّغويّ وتفسيره. وعليه فإنّ الحديث عن التّداوليّة وعن شبكتها المفاهيميّة، يقتضي الإشارة إلى العلاقات القائمة بينها وبين الحقول المختلفة، لأنّها تشي بانتمائها إلى**

[1]- فيليب بلانشيه، التّداوليّة من أوستين إلى قوفمان (مرجع سابق)، ص19.

[2]- طه عبد الرّحمن، تجديد المنهج في تقويم التّراث (مرجع سابق)، ص244.

[3]- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّصّ، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، ص10.

حقول مفاهيميّة تضمّ مستويات متداخلة، كالبنية اللّغويّة، وقواعد التّخاطب، والاستدلالات التّداوليّة، والعمليّات الذّهنيّة المتحكّمة في الإنتاج والفهم اللّغويّين، وعلاقة البنية اللّغويّة بظروف الاستعمال»[1]، فتعريف مسعود صحراوي للتّداوليّة، يكشف بقدرتها على احتواء كثير من الأفكار والتّصوّرات النّاتجة عن علوم مختلفة.

وفي السّيّاق نفسه نجد دفع ببعض النّقّاد واللّغويّين الغربيّين يصفون التّداوليّة بسلّة مهملات، وهذا الوصف ليس سبّة في حقّها، إنّما القصد من ذلك أنّ التّداوليّة استطاعت أن تجيب عن كثير من الأسئلة الّتي عجزت أن تُجيب عنها بقيّة المناهج اللّسانيّة، لذلك ترى فرانسواز أرمينكو Françoise Arminco أنّ اللّسانيّات التّداوليّة «**تشكّل محاولة جادّة للإجابة عن جملة من الأسئلة تفرض نفسها على الباحث والبحث العلميّ بعامّة، وعجزت اللّسانيّات عن الإجابة عنها، متوسّلة في سبيل ذلك عديدا من العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، وهي أسئلة من قبيل: ماذا نصنع حين نتكلّم؟ ماذا نقول بالضّبط حين نتكلّم؟ من يتكلّم ومع من يتكلّم؟ من يتكلّم ولأجل من؟ ماذا علينا أن نعلم حتّى يرتفع الإبهام عن جملة أو أخرى؟ كيف يمكننا قول شيء آخر غير الّذي كنّا نريد قوله؟ هل يمكن أن نَركن إلى المعنى العرفيّ لقصد ما؟ ماهي استعمالات اللّغة؟**»[2].

نستشفّ من خلال التّعريفات السّابقة أنّ التّداوليّة جاءت لتملأ القصور الّذي أحدثته المناهج السّابقة، على غرار البنيويّة الّتي اهتمّت بدراسة اللّغة ووصف مستوياتها الصّرفيّة والصّوتيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة على حساب الدّراسات الاستعماليّة للّغة، أو اللّسانيّات التّوليديّة التّحويليّة الّتي عجزت عن تفسير بعض التّراكيب؛ لذا جاءت التداوليّة لتدرس «**اللّغة في حيّز الاستعمال متجاوزة حدود الوضع الأصليّ المباشر في بعض السّيّاقات الّتي لا يقصد فيها المتكلّم الدّلالة المباشرة من الكلام، بل يقصد المعنى السّيّاقيّ غير المباشر، وهذه المعاني لا يمكن**

[1]– مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، دار الطّليعة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص16.

[2]– فرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداوليّة (مرجع سابق)، ص23-24.

الوصول إليها إلّا من خلال فهم اللّغة في سيّاق الاستعمال السّيّاقيّ الّذي يحدّد قصد المتكلّمين، والوضع اللّغويّ وحده لا يكفي لتحقيق هذا المعنى»[1].

وباستثمار جميع المقولات في تعريفها للتّداوليّة، يمكن أن نقول: إنّ التّداوليّة هي دراسة وتحليل اللّغة ضمن السّيّاق الّذي نشأت فيه؛ بغية استنباط مقاصد المتحدّث، ومعنى ذلك أنّ التّداوليّة تبحث في الشّروط المناسبة للموقف التّواصليّ الّذي يشترك فيه المتحدّث والسّامع، وبهذا يمكن اعتبارها النّظريّة الوحيدة من بين جميع النّظريّات اللّسانيّة الّتي أولت اهتماما للمخاطِب والمخاطَب والمحيط الّذي نشأ فيه الخطاب.

2- نشأة اللّسانيّات التّداوليّة:

سبق لنا أن أشرنا إلى أنّه هناك اتّجاهات أخرى اهتمّت بدراسة اللّغة، وأثّرت بشكل كبير في مناحي الدّراسات اللّغويّة في أوربا، وامتدّ تأثيرها إلى خارج أوربا، ومن بين هذه الاتّجاهات البنيويّة الّتي رفض رائدها دي سوسير إقحام العلوم الفلسفيّة والاجتماعيّة والنّفسيّة في دراسة اللّغة، ورأى بأنّ اللّغة كيان مستقلّ بذاته يقوم على أسس لسانيّة محضة، ويبدو أنّ الطّرح الدّيسوسيريّ هو نتاج تأثّره بإفرازات الفلسفة الواقعيّة الّتي سادت تلك الحقبة، والّتي جاءت ثورة على طروحات الفلسفة المثاليّة، فأصبحت العلوم تنحو المنحى التّجريبيّ القائم على الملاحظة والتّحليل والاستقصاء؛ وهو ما دفع بالنّحويّين في تلك الحقبة إلى الاهتمام في تحليلهم للّغة على جانبها المادّيّ (الصّوتيّ)، كما اهتمّوا بدراسة التّطوّر التّاريخيّ للّغات؛ ممّا جعلهم يهملون دراسة المعنى لأنّه حسب رأيهم غير قابل لتطبيقات المنهج المادّيّ، وقد سار دي سوسير على نهجهم، فاستقى مبادئ نظرّيته اللّغويّة من أفكارهم؛ وهو ما جعله يعتبر اللّسان علما مستقلّا بذاته، لا يخضع لتأثير المجتمع أو نوازع النّفس.

وظلّت أفكار دي سوسير رائدة في مجال الدّراسات اللّغويّة، وعُدّ صاحبها رائد علم اللّسان الحديث، رغم إهماله في دراسة اللّغة المعنى والجوانب السّيّاقيّة وموقف المتلقّي، وهذا ما وفّر

[1]- محمود عكاشة، النّظريّة البراغماتيّة اللّسانيّة: دراسة المفاهيم والنّشآة والمبادئ، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2013، ص21.

المناخ لظهور نوع آخر من المناهج، جعل من اهتماماته دراسة اللّغة دراسة وظيفيّة، من منطلق أنّها نظام تواصليّ، تمثّل هذا الاتّجاه فيما عرف بالمنهج التّداوليّ، والّذي رفض دراسة اللّغة انطلاقا من اللّغة نفسها، ودعا إلى نقل دراستها خارج أسوار التّراكيب. وقد استطاعت التّداوليّة أن تثبت وجودها وتعزّز مكانتها في ظلّ ظهور العلوم المعرفيّة (علم النّفس، واللّسانيّات، وفلسفة العقل، والذّكاء الاصطناعيّ، وعلوم الأعصاب) الّتي أولت الأهمّيّة الكبرى للعقل البشريّ، ودعت للبحث في كيفيّة عمل هذا العقل في تطوير قدراته وتنمية ملكاته؛ لفهم الحقائق واكتساب المعارف. وفي ظل هذا الزّخم المعرفيّ، الّذي نحا بالدّراسات اللّغويّة هذا المنحى الجديد؛ كان حريّا بنا توضّح المراحل الّتي مرّت بها اللّسانيّات التّداوليّة، لتصبح علما مستقلّا بذاته.

يجمع الكثير من الباحثين على أنّ نشأة التّداوليّة ترتبط بكلّ من (أوستن Austin)، و(سيرل Searl)، و(غرايس Grice)، ويؤسّس أصحاب هذا الطّرح لكلامهم استنادا إلى محاضرات (أوستن) التّي ألقاها سنة 1955 في جامعة هارفارد ضمن برنامج "محاضرات وليام جايمس William James Lectures"[1]، غير أنّ الحديث عن الإرهاصات الأولى للتّداوليّة سيأخذنا إلى أبعد من هذا التّاريخ، إذ يرى بعض المهتمّين بهذا الحقل على غرار الدّكتور نعمان بوقرّة، أنّ المرتكزات الأولى للتداوليّة بدأت «**على يد "سقراط" ثمّ تبعه "أرسطو" والرّواقيّون من بعده، بيد أنّها لم تظهر إلى الوجود باعتبارها نظريّة للفلسفة إلّا على يد "باركلي"، تغذّيها طائفة من العلوم على رأسها: الفلسفة واللّسانيّات والأنتروبولوجيا وعلم النّفس وعلم الاجتماع**»[2]، بيد أنّ الإجماع القائم حول نشأة التّداوليّة يرتبط بـ (سندرس بيرس Peirce Sandres) الّذي تأثر كثيرا بـ (كانط Kant) صاحب المنهج التّجريبيّ؛ وهو ما جعله يؤمن – أي بيرس – بضرورة ربط جميع الظّواهر بالواقع، داعيا إلى ضرورة ربط العلامات بالواقع الخارجيّ، لأنّ ذلك يحيل إلى معانأخرى لم تصرّح بها اللّغة المنطوقة، والّتي لا يمكن أن تتحدّد ضمن الإطار اللّغويّ المغلق.

[1]– ينظر: آن روبول وجاك موشلار، التّداوليّة اليوم علم جديد في التّواصل، ترجمة: سيف الدّين دغفوس ومحمّد الشّيبانيّ، نشر وتوزيع دار الطّليعة للطّباعة والنّشر، بيروت، ط1، 2003، ص28.

[2]– ينظر: نعمان بوقرّة، اللّسانيّات: اتّجاهاتها وقضاياها الرّاهنة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009، ص163.

وهو الطّرح الّذي أسّس لولادة علم جديد عرف بالسّيميائيّة البراجماتيّة، حيث عدّه بيرس علما شاملا لكلّ العلوم، ولا يمكن لأيّ علم أن يستقلّ بذاته عنه، أي أنّه لا يمكن دراسة أيّ شيء بعيدا عن السّيميائيّة، وهو ما أكّده في مقاله "**تثبيت الاعتقاد**" الّذي نشر سنة 1877، ثمّ في مقاله الثّاني "**كيف نوضّح أفكارنا**" الّذي نُشر سنة 1878. فمن خلال هذين المقالين، تحدّث بيرس عن الأسس الّتي تقوم عليها الفلسفة البراجماتيّة، ومن ذلك رفضه لكلّ فكرة لا تتأسّس على دليل ماديّ أو مدرك حسيّ، كما رأى أنّ قيمة الأفكار منوط بدرجة تحقيقها لنتائج ملموسة، ويعني بذلك أنّ الممارسة والتّطبيق والفعل، هي الّتي تشكّل الأساس والقاعدة لمختلف الأفكار[1]؛ وهذا ما سعت التّداوليّة إلى تفسيره؛ فجعلت من تحليل الخطاب وتفسيره قضيّتها المركزيّة.

وفي بحثه عن كيفيّة حصول التّواصل التّفاعليّ بين بني البشر، أكّد بيرس على ضرورة تحديد المجال التّداوليّ الّذي تستعمل فيه العلامات اللّسانيّة، لأنّه يقدّم انعكاسا صادقا عن الواقع؛ وهو ما يحمل على القول أنّ بيرس يركّز بشكل كبير على نقل العلامات إلى عالمها الواقعيّ؛ حتّى تُمكّن من تحديد الدّلالات، أي أنّ فهم الأفكار – حسب ما رأي بيرس – يتوقّف على فهم الواقع الّذي يشهد حدوث نشاط اجتماعيّ، لأنّ «**الواقع المدلول عليه، يفترض تجربة إنسانيّة مبنيّة لا على ماهو فرديّ بل على ماهو اجتماعيّ**»[2]، ويعني بهذا أنّ حياة العلامة تتحدّد ضمن إطارين: المجتمع ثمّ التّجربة، فالمجتمع يضفي على العلامة ديناميكيّة متجدّدة حينما يسمح بنقلها إلى بيئته؛ وبالتّالي يسمح لها بالانعتاق من مدلول نهائيّ، إلى مدلول متجدّد يخصّصه لها الاستعمال الّذي يكون بدوره متجدّدا، أي أنّ المعنى يوجد خارج العلامة، أو بمعنى آخر: المعنى عبارة عن إشارة لصيقة بالموضوع الّذي يعود إليه الفضل في إنتاج المعنى، وهو ما يمكن أن نقول عنه: إنّه هاجس التّداوليّة واهتماماتها.

[1]– ينظر: الزّاوي بغورة، العلامة والرّمز في الفلسفة المعاصرة (التّأسيس والتّجديد)، عالم الفكر، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس 2007، العدد 3، المجلّد 35، ص 199.

[2]– نعمان بوقرّة، محاضرات في المدارس اللّسانيّة المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنّابة، 2006، ص198.

كما يرجع آخرون نشأتها إلى (شارل موريس Charles Morris) تلميذ بيرس، الّذي تأثّر بالفلسفة التّحليليّة في دراسة اللّغة[1]، والّتي يرى أصحابها[2] أنّ أهمّ وسيلة لفهم العالم هو فهم اللّغة نفسها، لذا أكّدوا على تجاوز طريقة تحليل اللّغة من داخل اللّغة نفسها إلى البحث في «**العلاقة بين الأشياء الّتي تحدث في العالم وبين ما يحدث في أذهاننا عندما نستخدم اللّغة**»[3]، لذا نجد موريس يعرض في مقالة له سنة 1938 مختلف العلوم التّي تدرس اللّغة، حيث حدّدها في ثلاثة علوم[4]:

- **علم التّركيب (La syntaxe)**: وتقتصر وظيفته على دراسة علاقة العلامات فيما بينها، من منطلق أنّ العلامات يتعالق بعضها ببعض في نسق يحقّق الصّحّة النّحويّة للخطاب.
- **علم الدّلالة (La sémantique)**: وهو العلم الّذي يقوم بدراسة العلاقة القائمة بين العلامات والأشياء، من منطلق أنّ العلامات تحيل على شيء واقعيّ.
- **علم التّداوليّة (La pragmatique)**: الّذي يسعى إلى استحضار قصد المتكلّم، من خلال استثمار عناصر المحيط الخارجيّة (المقام والزّمان والمكان).

ويلاحظ من هذا التّحديد أنّ التّداوليّة في تصنيف موريس جاءت في المرتبة الثّالثة، لأنّها – أي التّداوليّة – تعتمد على علمي التّركيب والدّلالة لمقاربة فهم مقاصد المخاطِب؛ لذا فقد ركّز

---

[1] – محمود عكاشة، النّظريّة البراغماتيّة اللّسانيّة: دراسة المفاهيم والنّشأة والمبادئ (مرجع سابق)، ص29.

[2] – أهمّ أعلام الفلسفة التّحليليّة: الفيلسوف الألمانيّ وعالم المنطق جولتوب فريجه (1848– 1925)، وتلميذه النّمساويّ فيلسوف اللّغة لودفيج فتجنشتاين (1889– 1951)، والفيلسوف الإنجليزيّ برتراند رسل (1872– 1970)، وقد ثار هولاء الفلاسفة على الفلسفة المثاليّة، ودعوا إلى التّركيز على الطّابع الواقعيّ عند التّعامل مع الأشيّاء، لأنّه السّبيل الأوحد لبناء تصوّر دقيق حول الكون، وهو ما يمكن أن يتحقّق في ظلّ اللّغة، وفي هذا يرى ستيفان شوفييه أنّ التّحليل الفلسفيّ للّغة كفيل بإيصالنا إلى تحليل فلسفيّ للفكر، وتفسير الفكر كفيل بإيصالنا إلى الفهم الكلّيّ للكون (مسعود صحراويّ، الأفعال المتضمّنة في القول بين الفكر المعاصر والتّراث العربيّ، ص4).

[3] – جمال حمّود، مسألة المعنى ونشأة التّحليل في الفلسفة المعاصرة، مجلّة المواقف للبحوث والدّراسات في المجتمع والتّاريخ، العدد رقم09 ديسمبر 2014، ص240.

[4] – ينظر: آن روبول وجاك موشلار، التّداوليّة اليوم علم جديد في التّواصل (مرجع سابق)، ص29.

موريس على الأدلّة – على اختلاف أنواعها – وحاول تفسير تأثيرها في المتلقّي، لأنّها تمتلك سلطة التّأثير فيه؛ الشّيء الّذي يهيّئه لاتّخاذ مواقف؛ وبهذا نجد أنّ شارل موريس قد تجاوز الدّراسة الوصفيّة للّغة الّتي وُرثت عن دي سوسير، وتأثّر بها كثير من اللّغويّين، إلى دراسة المعنى ثمّ دراسة علاقة اللّغة بمستخدميها، ورأى أنّ السّيميائيّة في جزء منها تتأسّس على دراسة اللّغة ساعة وقوع الخطاب، وربطها بالمعطيات المصاحبة لهذا الخطاب.

ويبدو أنّ تأثير الفلسفة التّحليليّة لم يتوقّف على توجيه أفكار موريس، بل امتدّ أثرها إلى العالم النّمساويّ فتنجشتاين Wittgenstein، الّذي سار على نهج أستاذه (جوتلوب فريجه Gotllub frege)، والّذي كان له تأثير كبير في تأسيس علم الدّلالة. ومن خلال السّير على خطا أستاذه في دراسته للّغة؛ قام فتنجشتاين بتوجيه انتقاداته لمبادئ الفلسفة المنطقيّة الّتي يقف أصحابها من جميع الظّواهر موقفا تجريديّا.

لقد اجتهد (فتنجشتاين) في البحث في مظاهر الاتّصال اللّغويّ؛ منطلقا في دراسته من اللّغة الّتي يتداولها النّاس يوميّا، ورأى أنّ الفلسفة الّتي تقوم على طرح الأسئلة الميتافيزيقيّة في محاولة منها لفهم اللّغة؛ ستصل بنا – حسبه – إلى «**خلق نوع من القلق اللّغويّ**»[1]، لذا فقد رفض هذا النّوع من الفلسفة في تحليل اللّغة، ورأى بأنّ فهم اللّغة مشروط بضرورة النّأي في هذا المجال عن مبادئ الفلسفة الميتافيزيقيّة الّتي تبحث في ما وراء الواقع الاجتماعيّ، واستبدال هذه الفلسفة بأخرى تقوم على تحليل اللّغة بعيدا عن فلسفة اللّاواقع؛ ومن هذا المنطلق سار (فتنجشتاين) نحو تأسيس فلسفة تهتمّ بالبحث عن المعنى، وذهب إلى أنّ المعنى ليس ثابتا ومحدّدا؛ لذا فقد دعا إلى تفادي البحث في المعنى المنطقيّ الصّارم[2]، ويعني ذلك أنّ فهم اللّغة لا يقوم على تراكم فلسفيّ فارغ، بل يركّز على توضيح القضايا، وتفسير التّفاعل الّذي يحدث بين العلامات، وعلاقة ذلك بما يحدث داخلنا حينما نستخدم اللّغة؛ وهو ما دفع به إلى المناداة بتحليل اللّغة تحليلا يجعلها أكثر

[1]– ينظر: صلاح إسماعيل عبد الحقّ، التّحليل اللّغويّ عند مدرسة أكسفورد، دار التّنوير للطّباعة والنّشر، بيروت، ط1، 1993، ص11.

[2]– ينظر: مسعود صحراويّ، التّداوليّة عند العلماء العرب (مرجع سابق)، ص20.

ارتباطا بالواقع، لأنّ اللّغة «**ليست حسابا منطقيّا دقيقا ومجرّدا؛ لكلّ كلمة فيها معنى محدّد، ولكلّ جملة منها معنى ثابت، بل إنّ الكلمة الواحدة تتعدّد وتتنوّع معانيها بتعدّد وتنوّع استخدامها، كما تتعدّد معاني الجمل بحسب السّيّاقات الّتي ترد فيها** »[1]؛ أي أنّ كثيرا من الجمل قد يخرج عن هذا الإطار، كالأمر والاستفهام، والشّكر واللّعن، والتّحيّة والدّعاء[2]، ، وأطلق (فتنجشتاين) على هذه الاستعمالات بألعاب اللّغة، وقرّر أنّ الاستعمال اللّغويّ يحتكم إلى قواعد، شأنه شأن أيّ لعبة؛ ممّا ما جعله يقرّر مبدأ فلسفيّا عنوانه: «**المعنى هو الاستعمال**»[3]، ويقصد بذلك أنّ وظيفة اللّغة لا تقف عند حدود نقل الأفكار والتّعبير عنها، وإنّما يتعدّى ذلك إلى تحويل الملفوظات الّتي تنتج في إطار سيّاق معيّن إلى أفعال إنجازيّة، أو جمل تنجز في ظلّها أفعال كلاميّة؛ وهو ما جعل فلسفة (فتنجشتاين) تُعدّ «**أهمّ مرتكز ساعد على نضج مفاهيم البراجماتيّة اللّسانيّة وتصوّراتها، فقد ساهمت في استقلالها عن البحث الفلسفيّ؛ لما قدّمه في حقل التّحليل اللّغويّ والمنطقيّ والرّياضيّ، وقد أثّرت جهوده في توجيه التّيّارات الفلسفيّة واللّسانيّة في التّحليل، وقد تأثّر بهذا الاتّجاه التّحليليّ أبرز رموز البراجماتيّة اللّسانيّة**»[4]، وأبرز هؤلاء فلاسفة أكسفورد: أوستين وسيرل، وبخاصّة جون أوستن صاحب نظريّة "**الأفعال الكلاميّة**"، ويطلق عليها أيضا: (**نظريّة الحدث الكلاميّ، ونظريّة الحدث اللّغويّ، والنّظريّة الإنجازيّة**)[5]، حيث تولي هذه النّظريّة أهمّيّة كبرى للمعاني، ويبدو أنّ كتاب فتجنشتاين "**عندما يكون القول هو الفعل**" كان له الأثر البارز في تغذية نظريّة أوستن اللّغويّة، وهو ما أظهره كتابه "**كيف تفعل الأشياء بالكلمات**" الّذي نشره سنة 1962، وسيأتي تفصيل ذلك في مباحث قادمة.

---

[1] – محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر، ، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، د.ط، 2002، ص41-42.

[2] – ينظر:المصدر نفسه، ص60.

[3] – المصدر نفسه، ص61.

[4] – محمود عكاشة، النّظريّة البراغماتيّة اللّسانيّة: دراسة المفاهيم والنّشأة والمبادئ (مرجع سابق)، ص47.

[5] – علي محمود حجّي الصّرّاف، الأفعال الإنجازيّة في العربيّة المعاصرة: دراسة دلاليّة ومعجم سياقيّ، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2010، ص26.

هذا بإيجاز توضيح لأهمّ المنابع الّتي استقت منها اللّسانيّات التّداوليّة دماءها، حيث كانت البداية من أفكار (فريجة) وتلميذه (فتنجشتاين)، وصولا إلى (أوستين)، و(سيرل)، و(غرايس)؛ لذلك نجد أنّ التّداوليّة قد تعالقت مع كثير من العلوم، وتشرّبت مفاهيمها من كثير من الفلسفات.

3- علاقة التّداوليّة بالعلوم الأخرى:

تُعتبر اللّسانيّات التّداوليّة مصبًّا تلتقي عنده روافد العلوم المختلفة؛ وهو ما أوجد هذا الكمّ الهائل من التّسميّات الّتي ألحقت بها؛ وما تباينها إلّا نتاج لتشعّب وتباين العلوم والمباحث التّي تشاركت معها في كثير من المسائل، كعلم الدّلالة الدّلالة الّذي تقاطع معها في تحديد المعنى، والسّيميائيّة الّتي وافقتها في استثمار بعض العلامات في التّحليل التّداوليّ، واللّسانيّات التّطبيقيّة التّي تجاوزت بفضل الّداوليّة مهمّة التّلقين إلى مهمّة التّحصيل، أضف إلى ذلك استفادة التّداوليّة نفسها من علوم مختلفة، كاللّسانيّات النّفسيّة، ويمكن تلمّس هذه العلاقة في كثير من المبادئ الّتي تُعتبر عمود التّداوليّة، كالافتراض المسبق، والاستلزام الحواريّ، والإشاريّات، كما يُعدّ علم نفس النّموّ أحد أهمّ العلوم الّتي استفادت التّداوليّة، وهو ما يمكن تلمّسه عند الحديث عن اللّغة عند الطّفل.

ويبدو أنّ ارتباط التّداوليّة بعلوم كثيرة هو ارتباط متشعّب، لا يمكن فكّ كلّ خيوطه بيسر؛ لذلك سنقصر حديثنا على عدد محدود من هذه العلوم؛ وهذا لغرض تبيان قوّة التّأثّر والتّأثير بين التّداوليّة وجملة من هذه العلوم.

3-1- علاقة التّداوليّة باللّسانيّات البنيويّة:

تعرّضت علوم اللّغة بداية القرن العشرين إلى هزّة؛ قوّضت أركان الدّراسات اللّغويّة القديمة الممثّلة فيما عرف بالمناهج السّياقيّة (التّاريخيّة والاجتماعيّة والنّفسيّة)، وأدّى هذا التّقويض إلى إرساء قواعد جديدة على أرضيّة الدّراسات اللّغويّة، أقام بناءها عالم اللّسانيّات (فردينان دي سوسير)، ونقصد بذلك اللّسانيّات البنيويّة.

لقد انطلق (دي سوسير) في التّأسيس لمنهجه من النّصّ ذاته، حيث رفض إخضاع عمليّة تحليل اللّغة إلى العوامل الخارجيّة، ومبدؤه في ذلك: لا شيء خارج النّصّ، وهو ما يحيل إلى القول بأنّ دراسته للّغة كانت دراسة وصفيّة آنيّة، أي دراسة اللّغة ساعة التّلفّظ بها، وقد قام من خلال دراسته على التّشديد في التّمييز بين بعض المتقابلات داخل الثّنائيّة الواحدة على غرار: اللّغة والكلام، الدّال والمدلول، التّعاقب والتّزامن، وتوصّل إلى أنّ دراسة اللّغة لا ينبغي أن تتجاوز أسوار اللّغة، سواء كانت خطابا شفويّا أو نصّا مكتوبا، ومن خلال هذا الطّرح أكّد بأنّه يعوّل في دراسته للّغة وتلمّس دلالاتها على قوانينها الدّاخليّة: الصّوتيّة والصّرفيّة والتّركيبيّة.

لقد أدّى تعامل اللّسانيّات البنيويّة مع اللّغة بهذا الشّكل المغلق إلى قطع الطّريق أمام الخطاب – مهما كان نوعه – من الاتّصال بالعالم الخارجيّ، فأدخله في سبات عميق؛ وهو ما سيسهم في تشويش المقاصد الّتي أراد صاحب النّصّ توضيحها، بل إنّ المرسل بما جنته عليه البنيويّة يُعلَن نبأُ موته، كما قضى بذلك (رولان بارت Roland barthes) الّذي استفاد من جهود (دي سوسير)؛ فأورث القارئَ النّصَّ وحوّله بقوّة قوانين البنيويّة إلى المالك الفعليّ له، يملأ فجواته ويسدّ فراغاته بما توضّحه له خبراته، وتمليه عليه توجّهاته وقناعاته.

إنّ هذا التّوجّه البنيويّ الّذي أحال بين الكاتب ونصّه، عمل على إقصاء أحد أهمّ أقطاب العمليّة التّواصليّة، الّتي لا يمكن أن تتحقّق إلّا بجوده، ونقصد بذلك المرسل، الّذي سيضع حضوره حدّا للتّأويل المتعدّد، والّذي يفضي غيّابه إلى التّدليل الخاطئ على المقاصد، وقد ينزاح ذلك عمّا كان المخاطب يريد قوله، فيؤدّي بالنّصّ – مهما كان جنسه – إلى الانزلاق في هوّة القراءة الاعتباطيّة؛ لهذا كلّه تعرّضت البنيويّة إلى الانتقاد الّذي نتج عنه ظهور مناهج أخرى، كالتّداوليّة الّتي ركّزت على معاينة البنيّة النّصيّة بمنظار الواقع الاستعماليّ؛ وبهذا أعادت للمرسل قيمته، أي الاعتداد بنوايا المتكلّم، وبالسّيّاق الّذي حدث فيه الخطاب، ففي مقابل (لسانيّات اللّغة) الّتي أسّستها البنيويّة، أسّست التداوليّة (لسانيّات الكلام)؛ وهو ما يحمل على القول أنّ التّداوليّة جاءت لتكمل الجوانب الّتي أهملتها البنيويّة؛ ممّا أدّى إلى تأسيس بعد تكامليّ بين البنيويّة والتّداوليّة؛ وهو ما يدعو إلى المزاوجة بين المنهجين في دراسة اللّغة، فإذا أردنا دراسة اللّغة تداوليّا

كان حريّا بنا قبل ذلك الاعتداد بالجانب البنيويّ للّغة، لأنّ الخطاب إضافة إلى كونه في جانب ما علامات (خارج نصّ)، فهو في جانب منه علامات لغويّة.

3-2- علاقة التّداوليّة بعلم الدّلالة:

ينطلق تحديدنا للعلاقة الرّابطة بين علمي التّداوليّة والدّلالة إلى الانطلاق أوّلا من تعريف علم الدّلالة، فقد عرّفه الدّكتور أحمد مختار عمر بأنّه ذلك «**العلم الّذي يدرس المعنى أو ذلك الفرع من علم اللّغة الّذي يتناول نظريّة المعنى أو ذلك الفرع الّذي يدرس الشّروط الواجب توفّرها في الرّمز حتّى يكون قادرا على حمل المعنى**»[1]، فالملاحَظ من خلال التّعريف أنّ مدار الأمر كلّه قائم على تحديد المعنى، وهو نفس المبتغى الّذي ترومه اللّسانيّات التّداوليّة، الشيء الّذي يمكن أن نتلمّسه من خلال ما سقناه من تعريفات سابقة للتّداوليّة. لكن السّؤال الّذي نحن مجبرون على الإجابة عنه هو: إذا كان كلّ من الاتّجاهين يقتفيان آثار المعنى المخبوء في بنى الخطاب، فما الفرق بين التّداوليّة والدّلالة؟

للإجابة عن هكذا سؤال، فلا بأس أن نسوق تعريفا آخر للتّداوليّة؛ لغرض إضاءة جوانب التّمايز بين المنهجين، حيث يتأسّس هذا التّعريف وفق الإطار المهمّاتي للتّداوليّة. يقول الدّكتور مسعود صحراوي في هذا السّيّاق: «**تتلخّص مهام التّداوليّة في دراسة استعمال اللّغة، الّتي لا تدرس "البنية اللّغويّة" ذاتها، ولكن تدرس اللّغة عند استعمالها في الطّبقات المقاميّة المختلفة، أي باعتبارها "كلاما محدّدا" صادرا من "متكلّم محدّد" وموجّها إلى "مخاطب محدّد" في "مقام تواصليّ محدّد" لتحقيق غرض محدّد**»[2].

وإذا ما عدنا إلى تعريف علم الدّلالة لغرض الموازنة بينها وبين التّداوليّة، استطعنا دون عناء أن نستشفّ الفرق بين العلمين – رغم اهتمام كلّ منهما بالكشف عن المعنى –، ويكمن الفرق في أنّ علم الدّلالة يطارد المعاني داخل ساحة البنى، ولا يتجاوز ذلك إلى الاستعانة بعلامات أخرى، بينما التّداوليّة تبحث عن تحديد المقاصد ضمن السّيّاقات الّتي ورد فيها الخطاب،

[1]– أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 1985، ص11.

[2]– مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب (مرجع سابق)، ص26.

وللتّوضيح أكثر نسوق النّصّ التّالي: قيل أنّ أحد دهاة العرب واسمه شنّا لقي رجلا في سفره، وكان كلاهما يمتطي راحلته، فالتفت شنّ إلى صاحبه وقال له: **أتحملني أم أحملك؟** وكان يقصد: أتحدّثني أم أحدّثك؟ فلم يفهم الرّجل قصده، وظنّه غبيّا، إذ كيف يُعقل أن يحمل أحدها الآخر، وكلاهما راكب، وهو دليل على أنّ الرّجل لم يستطع تحديد المعنى خارج إطار البنى، ففسّر الحمل بالرّفع عن الأرض، غير أنّه لمّا حكى القصّة لابنته، فسّرت كلام الرّجل بقولها: **أتحدّثني أم أحدّثك حتّى نقطع طريقنا؟**[1]، فهي قد ركنت إلى الاستعانة بعلامات خارج النّصّ لتفسّر به كلام الرّجل، تتمّثل في طول الطّريق وتعب السّفر الّذي لا يريح منه إلّا الحمل، الذي هو في هذا المقام المحادثة والكلام.

نستخلص ممّا سبق أنّ التّداوليّة قامت لتسدّ الفراغات الّتي أغفلتها الدّلالة، ويعني هذا أنّها جاءت مكمّلة للجوانب الّتي يعالجها علم الدّلالة، فإذا كان الأخير يشتغل داخل الإطار التّركيبيّ – وهو ما يمكن أن يخنق مقاصد الخطاب –، فإنّ التّداوليّة توفّر مجالا أرحب أمام طرفي الخطاب لغرض الاستعمال أو التّأويل السّليمين بما يتوافق مع السّيّاق.

3-3- علاقة التّداوليّة بالنّحو الوظيفيّ:

ترتبط اللّسانيّات التّداوليّة بالنّحو الوظيفيّ ارتباطا وثيقا؛ باعتباره رافدا مهمّا لها، وهو ما يؤكّده الدّكتور أحمد المتوكّل أحد أعمد الاتّجاه الوظيفيّ في الوطن العربيّ، من خلال ما قدّمه من أبحاث في هذا الاتّجاه، حيث استقى ركائز تنظيراته من مبادئ نظريّة النّحو الوظيفيّ لصاحبها (سيمون ديك Simon Dike) مؤسّسا بذلك اتّجاها لسانيّا جديدا لم يكن للباحثين العرب عهد به، تمثّل هذا الاتّجاه فيما عرف بالنّحو الوظيفيّ، والّذي يقوم على مبادئ تتوسّع في ظلّها قيمة اللّغة، من كونها نماذج ومتتاليات لبنى لسانيّة كاشفة عن القدرة التّأليفيّة للأنماط، إلى كونها أداة يتواصل عن طريقها أشخاص يتبادلون خطابا، يكشف عن قدرتهم على تأليف كلام تتحدّد في حضوره المغازي والمقاصد؛ من منطلق أنّ «**فهم اللّغة فهما عميقا لا يمكن أن يكون إلّا عن**

[1] – طاهر الجزائريّ، أشهر الأمثال، مؤسّسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، القاهرة، د.ط، د.ت، ص72.

طريق ربطها بمختلف الأهداف التّداوليّة الّتي تستعمل من أجلها. وبناء عليه لا يخرج النّسق اللّغويّ عن الاستعمال اللّغويّ»[1].

وهو ما يحمل على القول بأنّ اللّغة تحقق – بالإضافة إلى الوظيفة التّركيبيّة – وظيفتين أخريين: دلاليّةٍ وتداوليّةٍ، وفي هذا الشّأن يتدخّل النّحو الوظيفيّ ليضفي على اللّغة سمة التّواصليّة الّتي أهملها الاتّجاه البنيويّ، وبنفس المنظار نظر أحمد المتوكّل إلى النّحو العربيّ، حيث رأى أنّه لم يستطع تحديد كلّ المعاني ضمن منظومة علم الإعراب؛ لذا رأى أنّ تتجاوز اللّغة في إطارها التّواصليّ القدرة النّحويّة إلى الوظيفة التّداوليّة، وهو ما يُستشفّ من خلال تقسيمه للنّظريّات اللّسانيّة تبعا لتصوّرها لوظيفة اللّغات الطّبيعيّة إلى نظريّات لسانيّة صوريّة، ونظرّيات لسانيّة وظيفيّة أو تداوليّة[2]، وفي هذا الشّأن يقول: «**يمكن للمشتغل بابستمولوجيا الفكر اللّسانيّ وبتاريخ هذا الفكر واتّجاهاته أنّ يميّز بين تيّارين أساسيّين: تيّار صوريّ يقف في مقاربته للّغات الطّبيعيّة عند بنيتها لا يكاد يتعدّاها، وتيّار وظيفيّ يحاول وصف اللّغات الطّبيعيّة بربطها بما تؤدّيه هذه اللّغات من وظائف داخل المجتمعات البشريّة**»[3]، ومن هذا المنظور يُمكن القول: إنّ وظيفة اللّغة تتحدّد قيمتها من خلال استعمالها ضمن فعل تواصليّ محفوف بجملة الظّروف الّتي هيّأت حدوث هذا الفعل، وهو ما يجعل دراسة اللّغة تتجاوز عتبة مستوياتها (التّركيبيّة – الدّلاليّة – الصّرفيّة – المعجميّة)، ولا يُمكن أن تكون هذه المستويات إلّا وسائل توظَّف لإنجاح العمليّة التّواصليّة، ويعني ذلك أنّ المنحى التّواصليّ يفرض نفسه بقوّة على النّسق اللّغويّ، وللتّوضيح أكثر نسوق هذا المثال:

أ- تخصّص أستاذنا **في علم النّحو**.

ب- **في علم النّحو** تخصّص أستاذنا.

[1]- حافظ إسماعيل علوي، اللّسانيّات في الثّقافة العربيّة المعاصرة، دار الكتاب الجديدة المتّحدة، بيروت، ط1، 2009، ص346.

[2]- ينظر: أحمد المتوكّل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة (مرجع سابق)، ص08.

[3]- أحمد المتوكّل، المنحى الوظيفيّ في الفكر اللّغويّ العربيّ: الأصول والامتداد، دار الأمان، الرّباط، ط1، 2006، ص19.

فلو وقفنا عند حدود قواعد الإعراب، فإنّ الجملة (في علم النّحو) لا تخرج عن كونها جارّا ومجرورا ومضافا إليه في التّركيبين كليهما، لكن لو نظرنا إليها من زاوية القصد، وأردنا تفسير هذا الخطاب لوجدنا أنّ الجملة (أ) قصد المخاطِب من ورائها إخبار المتلقّي بأمر يجهله، أمّا في الجملة (ب) فيبدو أنّ المخاطِب يروم تصحيح معلومة خاطئة لدى المتلقّي، أو تأكيد هذه المعلومة، ولا يمكن أن يتأتّى ذلك إلّا أذا كان المرسل عارفا بخصائص اللّغة الّتي يستخدمها في خطابه، وهو ما يُعرف بالكفاءة التّداوليّة، الّتي تُعدّ إحدى جوانب النّحو الوظيفيّ الّذي يسهم في «**تحديد البنية التّركيبيّة للجملة أو النّصّ**»[1]، ومعنى هذا أنّ فعل التّواصل له تأثير على بنية اللّغة؛ وبهذا يمكن القول أنّ وظيفة اللّغة من منظور النّحو الوظيفيّ تتوسّع أكثر من خلال تفاعل الوظائف الثّلاثة: التّركيبيّة والدّلاليّة والتداوليّة.

3-4- علاقة التّداوليّة باللّسانيّات النّفسيّة واللّسانيّات الاجتماعيّة:

تتعالق اللّسانيّات التّداوليّة مع اللّسانيّات النّفسيّة في تركيز كليهما على قدرات طرفي الخطاب، سواء ما تعلّق بالأداء أو سرعة البديهة في تفسير الكلام، أو قوّة الذّاكرة في استحضار المعاني، أو غيرها من السّمات الّتي تساعد على فهم الخطاب، وتنويع نطاق تحليل اللّغة، فلو أنّ شخصا ما دخل غرفة سبقه إليها شخص آخر، ووجد أنّ درجة الحرارة مرتفعة جدّا، فأراد أن ينبّه صاحبه إلى فتح النّوافذ مثلا، فإنّه يكتفي بالقول: الجوّ حارّ؛ فيعمد الأوّل إلى فتح النّافذة، لأنّه استطاع أن يقرأ مطالب صاحبه استنادا إلى الشّروط الّتي قيل فيها الكلام، والّتي عُدّت بمثابة المثير الّذي حفّز عقل المرسل على توظيف العلامات الّتي يقتضيها المقام؛ بغية التّأثير النّفسي في المتلقّي وحمله على تعديل بعض المواقف، ممّا يدلّ على نجاح فعل التّواصل، والّذي يُعَدّ قيمة تداوليّة؛ وبذلك يمكن القول: إنّ التّداوليّة تستنجد في دراستها للّغة بكلّ ما يمكن أن يحقّق لها فهم هذه اللّغة.

[1]- يحي بعيطيش، نحو نظريّة وظيفيّة للنّحو العربيّ، أطروحة دكتوراه دولة في اللّسانيّات الوظيفيّة الحديثة، مخطوط، جامعة منتوري، قسنطينة، 2005-2006، ص57.

ويتّضح تعالق اللّسانيّات التّداوليّة باللّسانيّات النّفسيّة، من خلال اعتمادها على مبادئ «**نظرّية الملاءمة**» في دراسة ظاهرة التّواصل اللّغويّ وتفسيره. هذه النّظريّة الّتي ظهرت على يد كلّ من البريطانيّ دريدر ولسن D.Wilson والفرنسيّ دان سبربر D.Sperber، واستوحت أفكارها من مبادئ نظريّة الاستلزام الحواريّ لـ (غرايس Grice)، وبالتّحديد مبدأ المناسبة الّذي يقضي بأن تكون مساهمة المتحدّث في الحوار بصورة ملائمة لمقتضى الحال، وهو ما يحمل على القول أنّ هذه النّظريّة عالجت الظّواهر البنيويّة للملفوظات في المقامات المختلفة، وفي الوقت نفسه عُدّت نظريّة إدراكيّة[1]، بحكم أنّها تغترف إجراءاتها الجوهريّة من علم النّفس المعرفيّ.

أمّا العلاقة القائمة بين اللّسانيّات التّداوليّة والاجتماعيّة فيظهر أثرها في سعي كليهما إلى إثبات الدّور الكبير الّذي تلعبه العلاقات الاجتماعيّة في جعل اللّغة أكثر براغماتيّة؛ وهو ما يعني أنّ البنية الاجتماعيّة تعمل على تأطير الواقع الخطابيّ، وتنضيد مصفوفة الملفوظات بما يتلاءم مع القواعد والأعراف الثّقافيّة؛ لتمكين المتكلّم من «**إنتاج تعبيرات متناسبة مع المواقف التّواصليّة المختلفة**»[2]، ويقصد بمناسبة التّعابير للمواقف اعتداد المتحدّث بالبعد السّيّاقيّ أثناء أداء اللّغة، وهو نفس البعد الّذي تهتمّ به التداوليّة، ولا يُمكن لأيّ متحدّث أن يحقّق حضور السّيّاق ما لم تتحقّق لديه "كفاءة لغويّة"، تمكّنه من إنتاج فعل التّواصل بما يتوافق مع مراتب المخاطَبين والمواقف الّتي تشترط نوعا محدّدا من الخطاب، وقد خدمت اللّسانيّات الاجتماعيّة التّداوليّة كثيرا، من خلال تحليلها للظاهرة اللّغويّة بردّها إلى سياقها الاجتماعي والثّقافيّ، لأنّ اللّغة كائن اجتماعيّ يتأثّر بحركة المجتمع وتفاعلاته[3]، فلو سمع واحد منّا العبارة "حساء حارّ" وأراد تحديد المغزى من ورائها بعيدا عن الظّروف الّتي قيلت فيها، فإنّه لن يستطيع تجاوز المعنى الظّاهريّ الّذي تحمله الألفاظ، وقد يرى أنّها عبارة مخالفة للعبارة "حساء بارد"، غير أنّه لو أرجع العبارة الأولى إلى السّيّاق الّذي قيلت فيه؛ لاستطاع أن يستنتج معنى آخر، كتعبير عن غلاء الأسعار مثلا أو صعوبة

[1]- ينظر: مسعود صحراوي، ، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة (مرجع سابق)، ص36.

[2]- أحمد المتوكّل، قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيّات الوظيفيّة (البنية التّحتيّة أو التّمثيل الدّلاليّ التّداوليّ)، دار الأمان، الرّباط، د.ط، 1995، ص17.

[3]- ينظر: محمود عكاشة، النّظريّة البراغماتيّة اللّسانيّة: دراسة المفاهيم والنّشأة والمبادئ (مرجع سابق)، ص71.

الامتحان أو غيرهما من المعاني الّتي يقصدها أبناء تلك البيئة الّتي قيل فيها الخطاب، ولهذا لا يمكننا أن نعتدّ بالبعد التّداوليّ دون البعد الاجتماعيّ رغم كون الأوّل حديث العهد، إلّا أنّه يُعَدّ أحد أهمّ المعارف الّتي تناولت الخطاب[1].

3-5- علاقة التّداوليّة بتحليل الخطاب:

يُعَدّ تحليل الخطاب من بين أهمّ المناهج الّتي حملت على عاتقها محاولة مقاربة تحليل المنجز اللّفظيّ في إطار السيّاق الّذي نشأ فيه، من منطلق أنّ الخطابات بمختلف أشكالها وألوانها عبارة عن أفعال كلاميّة مشحونة بجملة من المقاصد، لا يمكن أن تتكشّف إلّا من خلال الاستعانة بعناصر "خارج لغويّة" Extra Linguistique؛ ووفق هذا التّوجّه خطا تحليل الخطاب أولى خطواته، نحو تحقيق أهمّ قضيّة نشأ لأجلها، ونقصد بذلك الغوص في أغوار النّصّ العميقة واكتشاف خبايا المجهول فيها، من خلال الاتّكاء على العناصر سابقة الذّكر؛ وبهذا تتعدّى عمليّة تحليل الخطاب الدّراسة الشّكليّة للبنى إلى تحليل الظّروف الّتي أحاطت عمليّة الإنتاج، انطلاقا من المرسل وصولا إلى المتلقّي، من منطلق أنّ الخطاب هو «**إنتاج لغويّ يُربط فيه ربط تبعيّة بين بنيته الدّاخليّة وظروفه المقاميّة (بالمعنى الواسع**»[2].

ولن نكون مغالين إذا قلنا أنّ تحليل الخطاب من خلال هذا التّوجّه، قد نأى بالنّص من الكينونة السّكونيّة إلى الفضاءات الوظيفيّة، ونعني بذلك اقتفاء الآثار والإشارات الخفيّة الّتي لم يوضّحها ظاهر النّصّ، وهو ما يمكن اعتباره تأسيسا للقاء تاريخيّ بين الذّات القارئة والنّصّ؛ لقاء يتحقّق نتيجة العلاقة الحواريّة النّاشئة بينهما من خلال فعل القراءة؛ على اعتبار أنّ المتلقّي هو الهدف الّذي يحوّل المرسل صوبه الخطاب؛ فينشأ تبعا لذلك تفاعل بين المرسل والمتلقّي، ترتسم في فضاءاته معا لم لخلفيّات ثقافيّة ودينيّة وإيديولوجيّة، وهو ما يمكّن من إدراك مقاصد المتحدّث الّذي يسعى إلى التّأثير في المتلقّي.

---

[1]- ينظر: بيار أشار، سوسيولوجيا اللّغة، ترجمة: عبد الوهّاب تزّو، منشورات عويدات، بيروت، 1995، ص89-90

[2]- أحمد المتوكّل، قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيّات الوظيفيّة (مرجع سابق)، ص16.

ويبدو إنّ هذه التّوجّهات الجديدة في قراءة النّصّ سواء كان مكتوبا أو ملفوظا، قد جاءت لتحدّ من هيمنة الدّراسة الاعتباطيّة للنّصوص، فانتقلت بالنّصّ نحو عالم مفتوح يتجدّد فيه نشاطه وتتوسع في فضائه دلالته الّتي تتحدّد تبعا للمعطيات الخارجيّة الّتي نشأ في ظلّها، وقد تبلورت هذه المفاهيم وانتظمت في النّظريّة التّداوليّة الّتي لم تقف في درستها للّغة عند حدود المظاهر الدّاخليّة لها، بل سعت إلى المزج بين مستويات اللّغة وعنصر السّيّاق، بحكم، وهذه الدّراسات كما تشير فرانسواز أرمينكو تدرس «**اللّغة ظاهرة استدلاليّة، وإيصاليّة واجتماعيّة في الوقت نفسه**»[1]، وبهذا يمكن القول أنّ المقاربة التّداوليّة تعتبر عمليّة التّواصل نتاج معادلة تفاعلت فيها عناصر ثلاثة: مخاطِب ومخاطَب، وخطاب تحفّه ظروف أدّت إلى نشأته، ومن خلال ذلك سعت التّداوليّة بقوّة إلى تحليل الأفعال التّبليغيّة مهما كانت طبيعتها، قصد الوصول إلى الغاية الّتي يسعى المتخاطبون إلى تحقيقها، لأنّ التّداوليّين يؤمنون بما لا يدع مجالا للشّكّ أنّ أيّ خطاب مهما كان شكله، يسعى إلى تحقيق غاية تأثيريّة أو إقناعيّة تدفع المتلقّي إلى تحقيق مشروع الطّرف المرسل.

3-6- علاقة التّداوليّة بلسانيّات النّصّ:

تقوم لسانيّات النّصّ على رفض فكرة اعتبار الجملة وحدة قاعديّة في التّبادلات الخطابيّة؛ لذا فقد يمّمت وجهها شطر النّصّ؛ باعتباره وحدة شاملة تتمظهر داخله عمليّة التّواصل بكيفيّة مستمرّة ومتماسكة، وذلك لأنّ الخطاب يعتبر مستوى لغويّا أكبر من أن يقع ضمن حدود الجملة. يقول هاريس Harris: «**اللّغة لا تأتي على شكل كلمات أو جمل مفردة، بل في نصّ متماسك، بدءا من المونولوج وانتهاء بمناظرة جماعيّة مطوّلة**»[2]، وهو ما يحيل إلى القول بأنّ لسانيّات النّصّ جاوزت الحدّ الّذي يقف عند حدود الجملة إلى الإنتاج الموسّع الموافق للظّروف والمقامات في صورته النّصّانيّة؛ من منطلق أنّ المتخاطبين يمارسون فعل التّواصل في شكل نصوص تتضمّن نسقا حواريّا مرتبطا بظروف مقاميّة تكسب النّصّ اتّساقه وانسجامه ؛ ممّا يوفّر

[1]- منذر عيّاشي، الأسلوبيّة وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاريّ، سوريا، ط1، 2002، ص121.

[2]- فولفجانج هانييه وديتر فيهيفجر، مدخل إلى علم اللّغة النّصيّ، ترجمة: فالج بن شبيب العجميّ، جامعة الملك سعود، الرّيّاض، المملكة العربيّة السّعوديّة، د.ط، 1998، ص21.

للمرسل مساحة واسعة يؤثّر من خالها في المتلقّي، بغية دفعه لتبنّي موقف ما، وهذا ما نجده يتوافق مع إفرازات اللّسانيّات التّداوليّة الّتي تبحث في شروط إنتاج النّصّ ودوافع المرسل في تبنّي نوع محدّد من الخطاب، ومعنى ذلك أنّ اللّسانيّات التّداوليّة في تعاملها مع النّصّ – باعتباره خطابا – تنظر إليه على أنّه وحدة متكاملة يصعب الفصل بين أجزائها، حيث تترابط ملفوظاته لتؤدّيَ وظيفة تحيل إليها الشّروط الّتي نشأ في كنفها هذا الخطاب، أي أنّ النّصّ لم يعد ذلك الكيان المغلق على نفسه كما وصفته البنيويّة، بل هو بنية ودلالة ووظيفة سياقيّة، لذا لا بدّ من تحليل ظروف إنتاجه قبل تحليل النّصّ نفسه، وبهذا يمكن الجزم بأنّ التّداوليّة تسهم بقدر كبير في تحليل المنصوص باعتبارها فضاء تحدث في رحابه عمليّة التّواصل، وفي هذا يقول (كلاوس برينكر klaus brinker): «**ويتطوّر علم لغة النّصّ الموجّه على أساس نظريّة التّواصل مستندا إلى البراجماتيّة الّتي تحاول أن تصف وتشرح شروط الفهم اللّغويّ الاجتماعيّ بين شركاء التّواصل في جماعة تواصليّة معيّنة، وترتكز في ذلك من ناحية نظريّة اللّغة بوجه خاصّ على نظريّة الفعل الكلاميّ المتطوّرة داخل الفلسفة اللّغويّة الأنجلوسكسونيّة (أوستين، وسيرل)**»[1]. وهذا ما يؤكّد أنّ النّصّ في أطار النّظام النّفعيّ لم يعد ذلك النّظام الجمليّ المترابط نحويّا، بل أضحى في كليّته يحيل إلى فعل معقّد يربط بقوّة بين المرسل والمتلقّي.

3-7- علاقة التّداوليّة باللّسانيّات التّعليميّة:

ظلّ تدريس اللّغات يشغل حيّزا كبيرا في فكر الباحثين، وظلّت الدّرسات في هذا الشّأن تنحو في كلّ مرّة منحى متجدّدا؛ يكشف عن عجز معرفيّ في التّوصّل إلى نتيجة نهائيّة تستثمر في تعليميّة اللّغات؛ ممّا يسهم في تحقيق تنمية قدرات المتعلّمين، وبما يستجيب «**لحاجيّات المتعلّمين المعرفيّة والوجدانيّة ومستجدّات الخطاب التّربويّ**»[2]، وكغيرها من اللّغات، فقد ظلّت اللّغة

[1] – كلاوس برينكر، التّحليل اللّغويّ للنّص، مدخل إلى المفاهيم الأساسيّة والمنهج، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مؤسّسة المختار للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص25.

[2] – علي آيت أوشان، اللّسانيّات والبيداغوجيا "نموذج النّحو الوظيفيّ"، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، 1998، ص9.

العربيّة تشكو نقصا واضحا في المجال الدّيداكتيكيّ، ولم يستطع واضعو مناهج اللّغة العربيّة الخروج عن المألوف؛ لذا لم يصل الفعل التّعليميّ في الوطن العربيّ إلى تحقيق مشروع يكون بمثابة الاستراتيجيّة الّتي تستجيب لحاجيّات المتعلّمين، وهذا نظرا «**لغيّاب رؤية شاملة، ولافتقار مؤسّساتنا إلى مشروع متكامل في هذا المضمار، وكلّ ما أنجز إنّما هو في مجمله، من حصيلة المبادرات الظّرفيّة – فرديّة كانت أو جماعيّة – فتأتي المحاولات محدودة المدى**»[1].

غير أنّ هذه المساعي الّتي لم تحقّق المأمول لم تقف سدّا منيعا في طريق التّنظير الدّيداكتيكيّ في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة؛ لذا فقد تحوّلت الأنظار صوب النّظريّات اللّسانيّة الحديثة، بعدما ثبت لدى القائمين على الشّأن البيداغوجيّ أنّ ديداكتيكا اللّغات أوسع من أن توضع ضمن النّطاق الضّيّق للّغة، بل لا بدّ من الانتقال في سيّاق تعليميّة اللّغات إلى «**الاهتمام بالوظيفة الدّاخليّة والخارجيّة للنّظام اللّغويّ: العوامل السّيكولوجيّة والسّوسيولوجيّة والثّقافيّة، أي دراستها في مستوى لغويّ أكبر**»[2]، أي توسيع نطاق العمليّة التّعليميّة، بجعلها تتجاوز مجال المادّة التّعليميّة وطرائق التّدريس إلى الاهتمام بالمتعلّم والمعلّم والسّيّاق الّذي يحدث فيه الفعل التّعليميّ، والتّركيز على البنى الاجتماعيّة والثّقافيّة كمنطلق في بناء المادّة التّعليميّة، لأنّ العلاقة بين المعلّم والمتعلّم لم تعد قائمة على الجانب المعرفيّ وحده فقط، بل صارت عقدا مؤسّسا على تحقيق بعد براجماتيكيّ يصاحب المتعلّمَ في حياته اليوميّة.

إنّ هذا التّحوّل النّظريّ في المجال الديّداكتيكيّ أسّس لتحوّل تطبيقيّ في تعليميّة اللّغة العربيّة؛ وهو ما تمكّنت من تحقيقه اللّسانيّات التّداوليّة التّي تركّز على دور المتلقّي في المشاركة في الفعل التّخاطبيّ، ممّا جعل الفعل الديداكتيكيّ ينتقل من صيغة تدريس المواد اللّغويّة إلى تمكين المتعلّم من المشاركة في العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة، وذلك بالتّركيز على الكفاءة التّواصليّة

[1]– عبد الله المسدّي، المعرفة اللّغويّة وأثرها في مقاييس الاختبار اللّغويّ، منشورات كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة بالرّباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم31، 1994، ص47.

[2]– المصدر السّابق، ص24.

للمتعلّم؛ ليصل هذا الأخير إلى توظيف اللّغة في مواقف حياتيّة ضمن سياقات اجتماعيّة وثقافيّة ونفسيّة؛ وإذا تمرّس على استخدام اللّغة ضمن تلك السّيّاقات؛ نشأ متحكّما – بعفويّة – في أنظمة اللّغة على اختلاف أنواعها: معجميّة، ودلاليّة، وتركيبيّة، بما يفيده في التّعبير عن المواقف الّتي تصادفه، وتفسير الخطابات الّتي يتلقّاها، وإذا أردنا أن تسير تعليميّة اللّغة العربيّة بهذا الشّكل عليه أن نتساءل دائما: ماذا نهدف من تعليميّة اللّغة العربيّة؟

أمّا من جانب آخر فقد تستفيد تعليميّة اللّغة من المقاربات التّداوليّة في سيّاق إعداد المناهج التّعليميّة إلى حدّ كبير، فمن خلال تركيزها على الجانب التّخاطبيّ؛ سيصبح محتّما على معدّي المناهج التّربويّة تبنّي نظرة مغايرة لما سبق في هذا المجال، وذلك بجعل المادّة اللّغويّة تتّسق مع البيئة الاجتماعيّة والثّقافيّة للمتعلّم؛ ممّا يفعّل لديه إمكانيّة التّفاعل؛ فتنموَ لديه كفاءة التّواصل والتّبليغ، ويصبح طرفا منتجا، خاصّة أنّ المناهج التّعليميّة الحديثة أصبحت تعوّل في مجال تعليميّة اللّغة على تبادل الأدوار بين المعلّم والمتعلّم، فبدلا من أن يكون المتعلّم قطبا مستقبلا، سيصبح قطبا مرسلا، وإذا أردنا تحقيق هذا المرغوب بحثنا عن المواقف الّتي يحتاجها المتعلّم في حياته اليوميّة، أي «**تزويد المتعلّم أو المتعلّمين بالأدوات الّتي تمكّنهم من التّحرّك بواسطة الكلام تحرّكا يلائم المقام والمقاصد المراد تحقيقها، إنّ الأمر لم يعد يتعلّق بتلقين بنية نحوية معيّنة، بل إنّه يتعلّق بتوفير الوسائط اللّسانيّة الّتي تسمح للمتعلّم بإجراء الاختيار بين مختلف الأقوال، وذلك بحسب المقام**»[1].

من خلال ما سبق يمكن القول أنّ اللّسانيّات التّداوليّة قد ساهمت بقدر كبير في صناعة التّعليم، وذلك بالاهتمام بطرفي العمليّة التّعليميّة: المعلّم والمتعلّم، وانتقاد طرائق التّعليم التّقليديّة الّتي تعتمد على أسلوب التّلقين، الّذي انجرّ عنه حدوث قطيعة بين المواقف التّعليميّة والسّيّاق الاجتماعيّ والثّقافيّ الّتي يقع ضمنها فعل التّعلّم؛ ولذلك قدّمت اللّسانيّات التّداوليّة البديل الّذي تنشده تعليميّة اللّغة، أي تطوير الجانب التّبليغيّ في حضور مختلف السّيّاقات.

[1]– الجيلالي دلّاش، مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة، ترجمة: محمّد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، د.ط، 1992 ص46.

4- ركائز اللّسانيّات التّداوليّة:

تتأسّس اللّسانيّات التّداوليّة على جملة من الرّكائز، تتمثّل في: الإشاريّات، ومتضمّنات القول، والاستلزام الحواريّ، والأفعال الكلاميّة[1]، وهي بمثابة المفاهيم الّتي يحيل كلّ منها إلى مفهوم تداوليّ، وفيما يلي تفصيل ذلك:

4-1- الإشاريّات (Déictiques):

تتمثّل الإشاريّات في الضّمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وظرفي الزّمان والمكان وفي العلامات اللّغويّة الّتي لا يمكن أن تتحدّد قيمتها إلّا من خلال تموضعها ضمن سيّاق الخطاب التّداوليّ، لذا فإنّ الإشاريّات توصف بالمبهمات؛ لأنّها لا تؤدّي معنى في ذاتها، وعليه فإنّ التّلفّظ بها يجب أن يكون في سيّاق يحضره أطراف الخطاب حضورا عينيّا، أو حضورا ذهنيّا من أجل إدراك مرجعها[2]، فلو قرأنا مثلا هذا الإعلان: «**نحن نعلن عن إقامة المعرض خلال هذا الأسبوع في نفس القاعة السّابقة**»، وجدناه خطابا فارغا لا يؤدّي أيّ رسالة، ولا يحقّق أي منفعة، وذلك لاحتوائه على جملة من الإشاريّات المبهمة الّتي لا يمكن تفسيرها إلّا بردّها إلى السّيّاق الّذي قيلت فيه، والمرجع الّذي تحيل إليه، فعدم معرفة صاحب الإعلان الّذي أشار إلى ذاته بضمير الجمع (نحن)، وعدم معرفة نوع المعرض، وتاريخ وتوقيت تنظيمه، ومكانه، كلّ ذلك ألبس على المتلقّي الأمر، وأفسد على المرسل بلوغ هدفه.

وقد صنّف الباحثون الإشاريّات إلى خمسة أنواع: شخصيّة، وزمانيّة، ومكانيّة، واجتماعيّة وخطابيّة[3]، واقتصر بعضهم على الثّلاثة الأوّلى، وبعضهم على الأربعة الأخرى[4]؛ وذلك لأنّ كثيرا من المتحدّثين نجدهم يستعيرون إشاريّات الزّمان وإشاريّات المكان والإشاريّات الشّخصيّة لاستخدامها إشاريّات للخطاب. وفيما يلي تفصيل ذلك:

---

[1]- ينظر : عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحيّ في ضوء النّظريّة التّداوليّة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2003، ص113.

[2]- ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهريّ، استراتيجيّة الخطاب (مرجع سابق)، ص80.

[3]- محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في الدّرس اللّغويّ المعاصر (مرجع سابق)، ص16.

[4]- ينظر: المصدر نفسه، ص17.

4-1-1- الإشاريّات الشّخصيّة (Déictiques personnels):

يحيل كلّ لفظ في اللّغة الطبيعيّة إلى مدلول معيّن، إلّا أنّ بعضها يخرق هذه القاعدة فلا يظلّ مرتبطا بمدلول ثابت، بل يصير مدلوله لصيقا بالمقام الّذي ورد فيه؛ نظرا لأنّ المعاني تتغيّر تبعا لتغيّر المقام الّذي ورد فيه الخطاب، وهو ما تعبّر عنه الإشاريّات الشّخصيّة الّتي تشمل ضمائر المتكلّم، وضمائر المخاطب. ويدخل النّداء في مجموعة الإشاريّات الشّخصيّة، لأنّه «**ضميمة تشير إلى مخاطب لتنبيهه أو توجيهه أو استدعائه**»[1]، ويوصف هذا النّوع من الدّوال بالمبهمات أو المتحوّلات، الّتي تتحدّد مرجعيّتها ضمن الإطار السّيّاقيّ الّذي وردت فيه، فقد يخرج النّداء مثلا عن الاستدعاء ليصير دالّا على التّنبيه، ولا يمكن أن نميّز ذلك إلّا إذا وقفنا على الملابسات والحيثيّات الّتي حدث فيها – أي النّداء –، ففي حديث مرويّ عن أنس بن مالك – رضي الله عنه – أنّ النّبيّ – صلّى الله عليه وسلّم – ومعاذ بن جبل – رضي الله عنه – رديفه على الرّحل قال: يَا مُعَاذُ بْنُ جَبَلٍ. قَالَ: " لَبَّيْكَ يَا رَسُولَ اللَّهِ وسَعْدَيْكَ ". قَالَ :" يَا مُعَاذُ. قَالَ:" لَبَّيْكَ يَا رَسُولَ اللَّه وَسَعْدَيْكَ ". ثلاثا. قَالَ: مَا مِنْ أَحَدٍ يَشْهَدُ أَنْ لاَ إِلَهَ إِلا اللَّهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ صِدْقًا مِنْ قَلْبِهِ إِلا حَرَّمَهُ اللَّهُ عَلَى النَّارِ[2].

فلما عرفنا أنّ النّبيّ – صلّى الله عليه وسلّم – خاطب معاذا بن جبل، وقد كان الأخير رديفا لرسول الله – صلّى الله عليه وسلّم – قريبا منه اطمأننّا إلى أنّ نداءه له ثلاث مرّات لم يكن من باب الاستدعاء أو التّوجيه، إنّما كان الغرض منه التّنبيه؛ لما في خطابه له من عظيم الأمر، وفي ذلك أثر تداوليّ تمثّل في تحفيز المتلقّي على مشاركة المرسل وجدانيّا وذهنيّا؛ ممّا حقّق نجاح الخطاب، فأحدث في نفسيّة هذا الصّحابيّ استجابة فوريّة، وهذا ما نلمسه في ردّة فعل معاذ بن جبل – رضي الله عنه – حينما قال للنّبيّ – صلّى الله عليه وسلّم – : " يَا رَسُولَ اللَّه، أَفَلاَ أُخْبِرُ بِهَا النَّاسَ فَيَسْتَبْشِرُوا؟"[3].

---

[1]– محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في الدّرس اللّغويّ المعاصر (مرجع سابق)، ص19.

[2]– البخاريّ، (أبو عبد الله محمّد بن إسماعيل الجعفيّ)، صحيح البخاريّ، كتاب العلم، باب: من خصّ بالعلم قوما دون قوم، كراهيّة ألّا يفهموا، رقم: 127، ج1، دار الهدى للطّباعة والنّشر، عين مليلة، الجزائر، ط1، 1992، ص59.

[3]– البخاريّ، (أبو عبد الله محمّد بن إسماعيل الجعفيّ)، صحيح البخاريّ (مرجع سابق)، ص59.

أمّا بالنّسبة للضّمائر، فقد يدلّ الضّمير (نحن) على الجمع، حيث يستعملها المتحدّث ليجمع بين ذاته وبين المستمعين، كما قد يستعمل للدّلالة على متحدّث مفرد؛ فينوب عن الضّمير (أنا)، ممّا يضفي على الخطاب بعدا تداوليّا يتمثّل في التّعظيم، كما في هو الشّأن في حديث المرؤوس إلى رئيسه، أو في خطابات دوائر صنع القرار، أو في المراسلات الإداريّة الصّادرة من الهيئات العليا إلى فئة المستخدمين، ومن أمثلة ذلك: قرّرنا، حكمنا، نطلب منكم،... كما قد يستخدم الضّمير (نحن) إذا ما أراد المتحدّث حمل المتلقّي على القيّام بمهمّة، كما في حديث المهندس مع عمّال الحفر، حيث يتوجّه إليهم بقوله: **سنقوم بحفر ممرّ إلى الجهة المقابلة**. رغم أنّه ليس هو من سيقوم بفعل الحفر، لكنّه استخدم الضّمير (نحن) لتحفيز العمّال، وإشعارهم بأنّه واحد منهم؛ ممّا يجعل كلامه يلقى القبول، ويجعل أداء الفعل اللّغويّ أداء ناجحا، وهذا ما يعرف في أصول علم الخطاب بالاستراتيجيّة التّضامنيّة، والّتي يحاول المرسل من خلالها تجسيد درجة علاقته بالمرسل إليه ونوعها، والتّعبير له عن مدى احترامه له ورغبته في المحافظة على هذه العلاقة، أو تطويرها بإزالة معالم الفرق بينهما[1].

كما قد يحيل ضمير المفرد (أنا) إلى الجمع إذا كان الخطاب يشير إلى قضيّة مشتركة؛ يختصر فيها التّمثيل الجمعيّ في صورة الفردانيّة، ومن أمثلة ذلك ما نقرأه في قصيدة "بطاقة هويّة"[2] لمحمود درويش، حيث تشير القصيدة إلى موقف صموديّ من الشّعب العربيّ الفلسطينيّ في وجه الآلة الصّهيونيّة الّتي تروم اقتلاعه، فـ "أنا عربيّ" رغم أنّها صرخة صادرة عن شخص واحد، إلّا أنّ دلالتها تتوسّع لتشمل كلّ العرب الّذين يواجهون ما يواجه الشّاعر من صراع لأجل البقاء وإثبات الذّات، ونفس الشّيء قد يحدث مع ضمير المخاطب (أنتَ)، حيث تتوسّع مرجعيّته، فيشير إلى الضمير (أنتم)، وفي هذا أيضا إشارة تداوليّة، وهو ما نجده في الخطابات الإشهاريّة أو الإعلانات التّجاريّة، أو ما نلمسه في خطابات المؤسّسات العسكريّة الّتي تحفّز الشّباب على الانتساب إليها، فتستعمل عبارات تبدو في ظاهرها موجّهة إلى شخص معيّن، إلّا أنّها في حقيقتها ملزمة لفئة واسعة من الشّباب، ومثل ذلك:

[1]- ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهريّ، استراتيجيّة الخطاب (مرجع سابق)، ص257.

[2]- محمود درويش، ديوان أوراق الزّيتون ج1، دار العودة، بيروت، ط14، 1994، ص: من71 إلى 74.

– أيّها الشّاب، إذا كنت تبحث عن تحقيق مستقبل واعد، فإنّ أبواب مؤسّساتنا مفتوحة أمامك لتحقيق ذلك.

فالخاصيّة المرنة الّتي تتميّز بها الضّمائر، يجعلها غير ثابتة في التّعبير عن معنى نهائيّ؛ وهذا ما يجوّز لها خاصيّة منح المتكلّم الحقّ في تحوير العمليّة التّخاطبيّة بما يتوافق مع رتبته ورتبة المخاطَب؛ لذا فإنّه من الضّروريّ لتحديد المرجع الّذي تحيل إليه هذه الضّمائر؛ تحليل الشّروط الّتي نشأ فيها الخطاب واستحضار السّيّاق لأجل تحديد صفة المرسل والمتلقّي الّذين تشير إليهما تلك الضّمائر، لأنّها لا تخلو من غموض أو إبهام.

4-1-2- الإشاريّات الزّمانيّة (Déictiques temporels):

يلعب هذا النّوع من الإشاريّات دورا مهمّا في الوقوف على مقاصد المتحدّث، وعدم توضّحه يؤدّي إلى غموض في المواقف، من منطلق أنّه كلمات تدلّ على زمان يحدّده السّيّاق بالقيّاس إلى زمان التّكلّم الّذي يعدّ مركز الإشارة الزّمانيّة في الكلام[1]، فلو قرأنا إعلانا إشهاريّا مثل: **"سيُفتح المزاد بعد ساعة"**، فإنّ زمن الفتح لا يمكن أن يتحدّد لدى المتلقّي ما لم يتمكّن من تحديد زمن التّلفّظ، وترتبط الإحالة إلى الزّمن المقصود بالزّمن الّذي يرد فيه الخطاب، فقد يكون الإعلان قد ورد قبل ساعة، أو قبل يوم، لذا فإنّ المتلقّي بحاجة إلى تحديد زمن التّلفّظ كي يتمكّن من تحديد زمن وقت تنظيم المزاد.

فقد تستغرق الإحالة إلى الزّمن المدّة الزّمنيّة اليوم كلّه، كأن يقال: **لم تتوقّف عمليّة البحث تحت الأنقاض عن ناجين طيلة يوم الاثنين.** فطبيعة الموقف فرضت الاستغراق في العمل كامل اليوم، إذ ليس من الطّبيعيّ أن تتوقّف عمليّة الحفر. والمتلقّي لخبر كهذا ليس بحاجة لمن يشرح له أنّ عمل فرق الإنقاذ استغرقت اليوم ليله ونهاره، لأنّه يدرك أنّ التّوقف عن ذلك فيه خطر على أرواح البشر، وليس من الطّبيعيّ أن تتوقّف فرق الإنقاذ عن عملها، ما دامت متأكّدة من وجود أحياء تحت الرّكام.

[1]– ينظر: محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في الدّرس اللّغويّ المعاصر (مرجع سابق)، ص19.

كما قد تستغرق الإحالة الزّمنيّة السّابقة مدّة أقلّ ممّا دلّت عليه سابقا، فقول المسلم: **صمت يوم الاثنين**، ليس معناه أنّه صام اليوم ليله ونهاره، إنّما صومه بدأ من طلوع الفجر إلى غروب الشّمس، والمتلقّي الّذي يشترك مع المرسل في نفس الثّقافة ليس بحاجة لمن يخبره بالمدّة الّتي يصومها هذا المخاطِب.

وقد تتوسّع بعض الإشاريّات الزّمنيّة الّتي تبدو في الوهلة الأولى أنّها تعبّر عن زمن ضيّق إلى التّعبير عن زمن ممتدّ، ككلمة (**اليوم**) الّتي وردت في عبارة (**بنات اليوم**)، حيث يتوسّع مداها من كونها تعبّر عن زمن نحويّ إلى التّعبير عن نوع آخر من الزّمن، اصطلح عليه بالزّمن الكونيّ، وفي هذا يقول الدّكتور محمود أحمد نخلة: «**وقد يتّسع مدى بعض العناصر الإشاريّة إلى الزّمان، فيتجاوز الزّمان المحدّد له عرفا إلى زمان أوسع. فكلمة اليوم في قولنا: بنات اليوم مثلا تشمل العصر الّذي نعيش فيه، ولا تتحدّد بيوم مدّته أربع وعشرون ساعة، وكلّ ذلك موكول إلى السّيّاق الّذي تستخدم فيه هذه العناصر الإشاريّة إلى الزّمان**»[1]. فالمتلقّي في هكذا أقوال، لا يمكن أن يحدّد مرجع الزّمن (اليوم) ما لم يربط هذه الأقوال بالشروط والظّروف الّتي نشأ فيها الخطاب، فقد يكون المرسل في حديثه يقصد يوما محدّدا بعينه، وقد يكون قاصدا لجيل بأكمله، ولا يمكن أن يزال هذا اللّبس بمعزل عن السّياق.

4-1-3- الإشاريّات المكانيّة (Déictiques spatiaux):

كغيرها من الإشاريّات، فإنّ الإشاريّات المكانيّة لا يمكن كذلك أن يتحدّد مرجعها إلّا في إطار المقام الّذي ورد فيه الخطاب، ويشمل هذا النّوع من الإشاريّات جميع أسماء الإشارة وظروف المكان الّتي تشير إلى مكان قريب أو بعيد عن مكان المتكلّم أو مركز الإشارة المكانيّة[2]، إذ لا يمكن تحديد ما تشير إليه هذه الأسماء أو الظّروف ما لم يتمكّن المتلقّي من تحديد مكان المتحدّث لحظة التّلفّظ، لأنّ «**الشّيء الّذي يحدّد المكان (القرب، البعد، الخلف، الأمام، ...) هو وضعيّة**

[1]- محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في الدّرس اللّغويّ المعاصر (مرجع سابق)، ص20.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص21.

المتكلّم في لحظة الحديث وكذا إشارته»[1]، كما يستحيل على المتلقّي تفسير هذه الإشاريّات بمعزل عن السّيّاق المادّيّ الّذي قيلت فيه، خاصّة إذا كان المتحدّث غير متحكّم في استخدام هذه الأسماء بطريقة صحيحة، كاستخدامه مثلا لأسماء الإشارة الدّالّة على القرب في موضع البعد أو العكس، فلو أنّه أشار مثلا إلى شيء يلمع من بعيد بقوله: **ما هذا الّذي يلمع؟** فإنّ المتلقّي لن يضطر لنقل بصره بعيدا، بل سيبحث في الأماكن القريبة، لأنّ المخاطِب لم يحسن توظيف اسم الإشارة الصّحيح، وبالتّالي لن ينجح في الحصول على ردّ من المتلقّي، وفي هذا إشارة إلى ما ذكره نحاة العرب في باب استعمال أسماء الإشارة، حيث رأى الجمهور على أنّ المشار إليه له ثلاث مراتب: قربى، وبعدى، ووسطى، فيشار إلى من في القربى بما ليس فيه (كاف)، ولا (لام)، كهذا وهذه، وإلى من في الوسطى بما فيه (كاف) وحدها نحو ذاك، وإلى من في البعدى بما فيه (كاف) و(لام) نحو: ذلك[2]. غير أنّ المتحدّث قد يخرق هذه القاعدة، وليس معنى ذلك أنّه جاهل للاستعمال الصّحيح لمفردات اللّغة، حيث تتحوّل لديه الإشارات المكانيّة إلى (إشارات وجدانيّة)[3]، فيستعمل اسم الإشارة الدّال على القريب للإشارة إلى البعيد، أو الدّال على المذكّر ليشير به إلى مؤنّث، ومثل ذلك ما نلمسه في قوله تعالى: ﴿**فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَآ أَكْبَرُ ۖ فَلَمَّآ أَفَلَتْ قَالَ يَٰقَوْمِ إِنِّي بَرِيٓءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ**﴾[4]، حيث أشار سيّدنا إبراهيم – عليه السّلام – إلى الشّمس باسم الإشارة (هذا) مع أنّها بعيدة ومؤنّثة، وفي هذا تعظيم للرّبّ، وتأكيد على قربه من عباده، وهو ما يسمّى التّعظيم بالقرب، كما قد يخرج اسم الإشارة (هذا) عن غرضه، فيستخدم للتّحقير، وهو ما أطلق عليه علماء النّحو: التّحقير بالقرب[5]، كما في

---

[1]– ذهبيّة الحاج حمّو، لسانيّات التّلفّظ وتداوليّة الخطاب، دار الأمل، تيزي وزّو، الجزائر، د.ط، 2005، ص113.

[2]– ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، تحقيق: محمّد محي الدّين عبد الحميد، دار الطّلائع للنّشر والتّوزيع والتّصدير، القاهرة، ط1، 2004، ج1، ص123.

[3]– ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهريّ، استراتيجيّة الخطاب (مرجع سابق)، ص84.

[4]– الأنعام: 78.

[5]– ينظر: القزوينيّ، (جلال الدّين محمّد بن عبد الرّحمن)، التّلخيص في علوم البلاغة، ضبطه وشرحه: عبد الرّحمن البرقوقيّ، دار الكتاب اللّبنانيّ، د.ط، د.ت، ص62.

قوله تعالى: ﴿وَإِذَا رَءَاكَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ إِن يَتَّخِذُونَكَ إِلَّا هُزُوًا أَهَٰذَا ٱلَّذِى يَذۡكُرُ ءَالِهَتَكُمۡ وَهُم بِذِكۡرِ ٱلرَّحۡمَٰنِ هُمۡ كَٰفِرُونَ﴾[1]، وقد قرن اسم الإشارة (هذا) بأداة السّؤال (الهمزة)، ليس من باب الاستفهام، إنّما من باب التّحقير والاستصغار.

ومن الإشاريّات المكانيّة المساحات الجغرافيّة والأماكن والمعالم، إذ يقوم المتحدّث بتوظيفها ليكشف من خلالها عن مواقف، كالانتماء، والحنين، والصّمود، والفداء، وهو ما نلمسه غالبا في قصائد المقاومة، كما هو الحال عند "نزار قبّانيّ" و"محمود درويش" وغيرهما من شعراء المقاومة، حيث يتمّ ذكر الأماكن الّتي شهدت بطولات الأحرار، للشّد من عزيمة المقاومين، وتذكير الغاصبين بأنّ مآلهم سيكون حتما إلى زوال، شأنهم في ذلك شأن كلّ مغتصب، ومن أمثلة ذلك ما نقرأه في قصيدة "منشورات فدائيّة على جدران إسرائيل"[2] للشّاعر "نزار قبّانيّ" حيث يقول في (المقطع23):

وَانْتَقَلَتْ (هَانَوِي) مِنْ مَكَانِهَا

وَانْتَقَلَتْ (فِيتْنَامْ)

وفي (المقطع24) يقول:

فَفِي رُبَا السُّودَان قَدْ مَاجَ الشَّقِيقُ الأَحْمَرُ

وَفِي صَحَارِي لِيبْيَا

أَوْرَقَ غُصْنٌ أَخْضَرُ

فابستقراء تاريخ ثورات الشّعوب ضد المستعمرين، يتبّن للقارئ أنّ ذكر هذه الأماكن (هَانَوِي، فِيتْنَامْ، السُّودَان، لِيبْيَا) جاءت للتّذكير بأنّها عنوان للتّحدّي والصّمود أمام آلة المغتصبين،

[1]- الأنبياء: 36.

[2]- نزار قبّانيّ، منشورات فدائيّة على جدران إسرائيل، الموسوعة العالميّة للشّعر العربيّ، تاريخ التّصفّح: 2017/06/23 ،متوفّر على العنوان:
http://www.adab.com/modules.php?name=Sh3er&doWhat=shqas&qid=10

وفي هذا وعيد للصّهاينة بأنّ مآلهم سيكون إلى الزّوال كما حدث للاستعمار الغربيّ في آسيا وإفريقيا.

4-1-4- الإشاريّات الاجتماعيّة (Déictiques sociaux):

يُؤكّد كثير من الباحثين اللّغويّين، على غرار الدّكتور محمود نحلة بوجود علاقة مشتركة بين الإشاريّات الاجتماعيّة والتّداوليّة، وهو ما يتحدّد على مستوى الألفاظ والتّراكيب الّتي يتداولها المتخاطبون، إذ تشير هذه الألفاظ إلى نوع العلاقة الموجودة بين هؤلاء المتخاطبين، من حيث هي علاقة رسميّة، أو علاقة ألفة ومودّة[1]، وهو ما نلمسه في استخدام المتحدّث في سيّاق الحديث مع من يفوقونه درجة أو سنّا عبارات التّبجيل، ممّا يحفظ للمخاطَب مرتبته، ويوفّر للمخاطِب إمكانيّة النّجاح في تحقيق أهدافه، ويضمن استمراريّة الحوار وتفاعل المتلقّي معه، ومن ضمن هذه العبارات في اللّغة العربيّة استخدام الضّمير المنفصل (أنتم) والضّمير المتّصل (كم) رغم أنّ الخطاب موجّه لمفرد، وهو ما نجده محقّقا مثلا في طلبات التّوظيف، وطلبات التماس مقابلة مسؤول رفيع المستوى، أو استخدام ألقاب من قبيل: فخامة الرّئيس، ومعالي الوزير، سعادة السّفير، ... أو استخدام الأفعال الدّعائيّة، من مثل: سدّد الله خطاكم، وأعلى شأنكم، وحفظ ذكركم، وغيرها من العبارات، أو استخدام المتحدّث للضّمير (نحن) في أطار تعظيمه لنفسه.

ومن أمثلة ذلك ما نلمسه في ثنايا الخطاب القرآنيّ، في سيّاق تعظيم الخالق – جلّ وعلا – لذاته، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿قِيلَ يَٰنُوحُ ٱهۡبِطۡ بِسَلَٰمٖ مِّنَّا وَبَرَكَٰتٍ عَلَيۡكَ وَعَلَىٰٓ أُمَمٖ مِّمَّن مَّعَكَۚ وَأُمَمٞ سَنُمَتِّعُهُمۡ ثُمَّ يَمَسُّهُم مِّنَّا عَذَابٌ أَلِيمٞ﴾[2].

وقوله تعالى: ﴿إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ﴾[1].

وقوله تعالى: ﴿وَلَقَدۡ عَلِمۡنَا ٱلۡمُسۡتَقۡدِمِينَ مِنكُمۡ وَلَقَدۡ عَلِمۡنَا ٱلۡمُسۡتَـٔۡخِرِينَ﴾[2].

[1]– ينظر: محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في الدّرس اللّغويّ المعاصر (مرجع سابق)، ص25.

[2]– هود: الآية 48.

وفي مواطن أخرى من كتاب الله العزيز الحكيم، نصادف آيات تتضمّن إشاريّات اجتماعيّة تحدّد نوعا من العلاقات الرّسميّة بين المتخاطبين، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى على لسان فتى موسى عليه السّلام: ﴿ **قَالَ أَرَءَيْتَ إِذْ أَوَيْنَآ إِلَى ٱلصَّخْرَةِ فَإِنِّى نَسِيتُ ٱلْحُوتَ وَمَآ أَنْسَىٰنِيهُ إِلَّا ٱلشَّيْطَٰنُ أَنْ أَذْكُرَهُۥ ۚ وَٱتَّخَذَ سَبِيلَهُۥ فِى ٱلْبَحْرِ عَجَبًا** ﴾[3].

فالفتى رغم أنّه قصد الصّخرة رفقة موسى – عليه السّلام – إلّا أنّه لم يشركه المسؤوليّة في نسيان الطّعام، لأنّ حفظ الطّعام كان من واجبه، بل وقدّم اعتذاره لنبيّ الله بقوله: ﴿**وَمَآ أَنْسَىٰنِيهُ إِلَّا ٱلشَّيْطَٰنُ أَنْ أَذْكُرَهُۥ**﴾.

وفي موقف آخر يوحي بأهمّيّة الاعتداد بالعلاقات الاجتماعيّة يقول تعالى: ﴿ **وَقَالَ ٱلَّذِى نَجَا مِنْهُمَا وَٱدَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ أَنَا۠ أُنَبِّئُكُم بِتَأْوِيلِهِۦ فَأَرْسِلُونِ** ﴾[4].

فقد استخدم ساقي الملك في حديثه معه ضمير الجمع (أنتم)، وهو ما دلّت عليه قرينتي الفعلين المضارعين (**أُنَبِّئُكُم**)، و(**أَرْسِلُونِ**)، وبهذا حافظ السّاقي على العلاقة الاجتماعيّة الّتي تربطه بالملك، ممّا حتّم عليه مخاطبته عن طريق صيغ وألفاظ تحفظ للملك مكانته اتّجاه مخاطبه.

أمّا في الإطار غير الرّسميّ، أين تزول الفوارق الاجتماعيّة بين المتخاطبين بسبب تساوي أطراف الخطاب في المراتب، أو لوجود علاقة حميميّة بينهم؛ فإنّ الخطاب يأخذ منحى مغايرا تفرضه تلك العلاقات، وهو ما نجده في عبارات التّحايا والتّنادي، وغيرها من الألفاظ، ممّا يجعل كثيرا من الحدود تزول بين المتخاطبين، بل ويصبح الخطاب الرّسميّ في مثل هذه الظروف نوعا من التّهكم والاستهزاء، لذا فإنّ المتخاطبين يحيدون عنه لكي لا تؤوّل العمليّة التّخاطبيّة تأويلا خاطئا،

---

[1]– يوسف: الآية 02.

[2]– الحجر: الآية 24.

[3]– الكهف: الآية 63.

[4]– يوسف: الآية 45.

ففي سيّاق التّحايا مثلا، يستخدم المتحدّث عبارات من مثل: صباح الفلّ، صباحك ورد، ... أمّا في سيّاق التّنادي، فيستخدم ألقاب الأشخاص المجرّدة، أو ينتقي صفات فيهم لمناداتهم، أو المناداة بالتّرخيم.

وفي القرآن الكريم نجد هذا النّوع من الإشاريّات، ففي حديث نبيّ الله يوسف – عليه السّلام – لصاحبيه في السّجن، جعل من مجاورتهما له في مكان كهذا سببا في تساويهم الطبقيّ رغم أنّ يوسف – عليه السّلام – يفضُلهم بنبوّته، لذا فقد ناداهم بقوله: ﴿**يَٰصَٰحِبَيِ ٱلسِّجۡنِ ءَأَرۡبَابٞ مُّتَفَرِّقُونَ خَيۡرٌ أَمِ ٱللَّهُ ٱلۡوَٰحِدُ ٱلۡقَهَّارُ**﴾[1].

كما نلمس ذلك في خطاب هارون إلى أخيه موسى – عليهما السّلام – حينما لامه على على ما وجد عليه بني إسرائيل من شرك بالله، من خلال عبادتهم للعجل، ورأى أنّ الخطأ والتّقصير كان من أخيه هارون – عليه السّلام – لأنّه لم ينههم عن ذلك؛ فراح يشدّه من شعره ولحيته، وهو يصيح غاضبا، وفي هذا يقول الله تعالى: ﴿**قَالَ يَٰهَٰرُونُ مَا مَنَعَكَ إِذۡ رَأَيۡتَهُمۡ ضَلُّوٓاْ . أَلَّا تَتَّبِعَنِۖ أَفَعَصَيۡتَ أَمۡرِي**﴾[2]؛ فاستعطفه هارون – عليه السّلام – مذكّرا إيّاه برابطة الأخوّة، وهو ما حكاه القرآن الكريم على لسانه: ﴿**قَالَ يَبۡنَؤُمَّ لَا تَأۡخُذۡ بِلِحۡيَتِي وَلَا بِرَأۡسِيٓۖ إِنِّي خَشِيتُ أَن تَقُولَ فَرَّقۡتَ بَيۡنَ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ وَلَمۡ تَرۡقُبۡ قَوۡلِي**﴾[3]، فقد ترفّق له هارون – عليه السّلام – بذكر الأمّ مع أنّه شقيقه لأبويه؛ لأنّ ذكر الأمّ فيه حنوّ وعطف.

وقد يقتصر استخدام بعض الإشاريّات على طبقة من المجتمع دون غيرها، كاستخدام الألفاظ: عقيلته، حرمه، قرينته، إشارة إلى زوجة شخص مهمّ كالملك أو الرّئيس، أو استخدام كلمة نجل بدلا من ابن في مثل هذه المقامات.

---

[1]– يوسف: الآية 39

[2]– طه: الآيتان 92-93.

[3]– طه: 94.

4-2- متضمّنات القول: (Les implicites)

كثيرا ما يؤسّس المخاطِب حديثه على أقوال تشي بأكثر ممّا تلفّظ به، أي أنّ خطابه يتضمّن مقاصد لم يصرّح بها، وهذا ما يطلقّ عليه في اللّسانيّات الحديثة بـ "متضمّنات القول" Les implicites، وتتفرّع متضمّنات القول إلى نمطين من الخطاب: الافتراض المسبق Les présuppositions، والأقوال المضمرة Les sous-entendus، وفي هكذا نوع من الخطاب يسيّر المتخاطبون حواراتهم اعتمادا على جملة من معطيات ضمنيّة تشاركيّة بينهم، تحقّق نجاح طرفي الخطاب في تأويل الحوار حسب السّيّاق الذي ورد فيه، ممّا يضمن نجاعة العمليّة التّواصليّة وتحقيق المراد الّذي يصبو إليه كلّ طرف. فالحوارات الّتي تدور بين الأشخاص تقوم في كثير من الأحيان على جانبين: جانب صريح، وجانب ضمنيّ، ولا يفهَم الأخير إلّا إذا وقف المتخاطبون على الحيثيّات الّذي نشأ فيها الخطاب، لذا تعرّفه "أركيونيّ" بأنّه «**كتلة المعلومات الّتي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيّات سيّاق الحديث**»[1]. ومعنى ذلك أنّ القول المضمر قد يكون مخالفا تماما للمعنى الحرفيّ، ولا يمكن تفسيره خارج نطاق السّيّاق الّذي ورد فيه. فلو عرضت على شخص مثلا مرافقتك في نزهة ورفض الخروج بدعوى المرض، ثمّ هاتفك بعد يوم وأخبرك بأنّه بصحّة جيدة، فإنّ خطابه هذا يتضمّن معنى يريد من خلاله أن يقول لك بأنّه يوافق على الخروج في هذا اليوم. ولو أردت أن تعتذر له عن الخروج في هذا اليوم، فإنّك ستواجه خطابه بطريقة تحافظ فيها على العلاقة الحميميّة بينك وبينه، تجعله يفهم ضمنيّا بأنّك لا تستطيع الخروج، فتقول له: لقد كان الأمس يوما مناسبا للخروج.

وممّا ينبغي الإشارة إليه في هذا السّيّاق، أنّ إضمار المقاصد يرتهن إلى جملة من الموانع تحظر على المخاطِب التّصريح المباشر بنواياه، ويأتي في مقدّمتها الضّوابط الاجتماعيّة، من قيم دينيّة، وقيود عرفيّة، وأبعاد أخلاقيّة، ورقابة سياسيّة، ...؛ وهو ما يؤكّد الفرضيّة الّتي تعتبر أنّ اللّغة وليدة البيئة.

ويرتبط مصطلح متضمّنات القول – كما أسلفنا – بمفهومين هما: الافتراض المسبق، والأقوال المضمرة.

[1] – مسعود صحراويّ، التّداوليّة عند العلماء العرب (مرجع سابق)، ص32.

4-2-1- الافتراض المسبق (Présupposition):

يتأسّس الخطاب في كثير من المواقف على جملة من الافتراضات، يراعي فيها الطّرف المرسل علاقته بالمتلقّي، ودرجة تتناسب خطابه مع المواقف الّتي يتواجد ضمنها الطّرف المستقبل، والمكانة الّتي يتمتع بها كلّ منهما، وهو ما يخوّل للمخاطِب بناء خطابه وفقها، لاقتناعه بقدرة هذه الافتراضات على إنجاح الفعل التّواصليّ، ففي قول أحدهم لشخص ما: **كيف قضيت عطلتك؟**، يُفترض مسبقا أنّ المخاطَب حقيقة كان في عطلة، وأنّ السّائل على علم بذلك، كما أنّه تربطه بهذا الشّخص علاقة تسمح له بأن يوجّه إليه سؤالا كهذا، وفي شروط مثل هذه ننتظر من الطّرف المخاطَب أن يجيب بقوله: **على أحسن ما يرام**. أو **ليس كالعام الماضي**، أو غيرها من الإجابات الّتي تكشف عن تجاوبه مع السّائل، أمّا إذا غابت الشّروط السّابقة فإنّنا لن ننتظر تجاوبه مع المخاطِب، وربّما نجد في ردّه عليه غلظة، كقوله: **ومن أدراك أنّي كنت في عطلة؟**، فالافتراض المسبق يعتبر في العمليّة التّواصليّة من أهمّ القضايا، ونجاح هذه العمليّة مقرون بوجود خلفيّة من الافتراضات المشتركة بين المتحاورين؛ لذا فقد أولتها ديداكتيكا اللّغات أهميّة كبيرة، ففي سيّاق هذه العمليّة لا « **يمكن تعليم الطّفل معلومات جديدة إلّا بافتراض وجود أساس يتمّ الانطلاق منه والبناء عليه**»[1]؛ وعليه فإنّه من الضّروريّ أن ينطلق الأستاذ من افتراض امتلاك التّلميذ لخلفيّة معرفيّة تجعله شريكا في تحقيق تواصل مع هذا الأستاذ، فيقتصر دور الأخير على الاستثارة والتّوجيه، ففي درس أزمنة الفعل مثلا، لا يقوم المدرّس بذكرها، بل يستثير التّلاميذ – بعد عرض نماذج –، من خلال جملة من التّعليمات:

- حدّد من خلال هذه الأمثلة قائمة الأفعال.
- صنّف هذه الأفعال في مجموعات متنوّعة.
- ماهي الخصائص الّتي اعتمدت عليها في عمليّة التّصنيف؟

[1]– مسعود صحراويّ، التّداوليّة عند العلماء العرب (مرجع سابق)، ص32.

فالملاحَظ في هذه المنهجيّة أنّ المدرّس تنازل عن الطّريقة التّقليديّة المبنيّة على التّلقين، إلى طريقة تحاوريّة توحي بقناعته بوجود معلومات لدى المتعلّم، يحتاج المعلّم إلى زعزعتها.

4-2-2- الأقوال المضمرة: (Les sous-entendus)

تكتمل منظومة متضمّنات القول من خلال حظور النّمط الثّاني، ونقصد بذلك القول المضمر والّذي يحدّد وجوده شكل الخطاب والمقام الّذي ورد فيه، وهو في هذا يخالف القولَ المتضمَّن الّذي يتأسّس بناء على معطيات لغويّة، ومثال ذلك قول من دخل حجرة لمن فيها: يبدو أنّ الحديث أنساكم سخونة القاعة.

فمن خلال هذا الملفوظ يريد المتحدّث أن يقول:

- افتحوا النّوافذ.
- خفّضوا من درجة المدفأة.
- ألا يوجد منكم من تنبّه إلى ارتفاع درجة الحرارة؟

فالمتحدّث قد استثمر جميع المعطيات الّتي تتوفّر داخل الغرفة، من غلق للنّوافذ، وارتفاع لدرجة حرارة المدفأة ليؤسّس لمقاصده، ويدفعَ المتلقّي للتّصرّف وفق هذه المعطيات لاختيار الحلّ الأنسب. ونلاحظ في خطاب المرسل أنّه تخفّى وراء المعنى الحقيقيّ الّذي يريده، حيث اقتصر على التّلميح الّذي قد يكون أكثر تأثيرا من الخطاب المباشر.

4-3- الأفعال الكلاميّة (Actes de langage):

تشكّل نظريّة الأفعال الكلاميّة النّواة المركزيّة للّسانيّات التّداوليّة، إذ أصبح الحديث عن التّداوليّة يستلزم الحديث عن الأفعال الكلاميّة، باعتبار أنّ نشأة التّداوليّة في العصر الحديث ترتبط ارتباطا كبيرا بنشأة الأفعال الكلاميّة على يد رائدها جون أوستين[1]، بل إنّ ثلّة من الباحثين يرون أنّ التّداوليّة لم يكتمل نضجها، ولم تتضّح معالمها إلّا مع ظهور نظريّة (أوستين)، الّتي واصل تلميذه (سيرل) من بعده ضبط ملامحها، ثمّ من بعدهما (جرايس)، وفي هذا يقول الدّكتور محمود

[1]- ينظر: علي محمود حجّي الصّرّاف، الأفعال الإنجازيّة في اللّغة العربيّة المعاصرة، دراسة دلاليّة ومعجم سيّاقيّ، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2010، ص10.

نحلة: «**لم تصبح التّداوليّة درسا يُعتدّ به في الدّرس اللّغويّ المعاصر إلّا في العقد السّابع من القرن العشرين، بعد أن قام على تطويرها ثلاثة من فلاسفة اللّغة المنتمين إلى التّراث الفلسفيّ لجامعة أكسفورد، هم "جون أوستون" و"جون سيرل" و"بول جرايس"**»[1]، وهذا ما سنقف عنده بالتّفصيل في هذا المبحث.

4-3-1- تصنيف الأفعال الكلاميّة عند أوستين (Austin) وسيرل (Searle):

يرتبط الحديث عن نظريّة أفعال الكلام بالعالمين أوستين وسيرل، حيث يُعتبر أوستين أوّل من وضع المبادئ الأساسيّة والمفاهيم المركزيّة الّتي تقوم عليها هذه النّظريّة، ثمّ طوّرها تلميذه سيرل، وفيما يلي تفصيل ذلك:

4-3-1-1- عند أوستين:

لقد استطاع أوستين أن يقدّم تحليلا فلسفيّا للّغة، من خلال اهتمامه بتحليل مقاصد المتحدّثين، حيث رأى أنّ كثيرا من الجمل الّتي تخرج عن نطاق الجمل الاستفهاميّة أو الأمريّة أو التّعجبيّة، وحتّى تلك الّتي تقبل الصّدق أو الكذب، هي في حقيقتها لا تصف الواقع فقط، وإنّما تسعى إلى تغييره من خلال جملة من الأفعال، عرفت ضمن "نظريّة الأفعال الكلاميّة" بالأفعال الإنجازيّة، حيث أنكر على الفلاسفة فكرة الوظيفة الأحاديّة للعبارات الإخباريّة، والّتي يرون أنّها تقوم على وصف الواقع وصفا يكون إمّا صادقا أو كاذبا، وفي هذا يقول: «**أمّا الفلاسفة فلطالما توهّموا حينما افترضوا أنّ شأن الحكم في القضيّة إمّا أن يصف حالة شيء ما، وإمّا أن يثبت واقعة عينيّة؛ ممّا يعني أنّ حكم القضيّة إمّا أن يكون صادقا أو كاذبا**»[2]. واعتبر كلامهم مغالطة في وصف الواقع؛ ممّا جعله يجزم أنّه «**بجانب هذه العبارات الوصفيّة يوجد نوع آخر من العبارات قد يتشابه في التّركيب مع العبارات الوصفيّة، لكنّه لا يصف شيئا في الواقع الخارجيّ، ولا يحتمل الصّدق أو الكذب، بل إنّك إذا نطقت بواحدة منها أو مثلها لا تلقي**

[1] - محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر (مرجع سابق)، ص09-10.

[2] - أوستين، كيف ننجز الأشياء بالكلمات؟، تر: عبد القادر قينيني، إفريقيا الشّرق للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، المغرب، د.ط، د.ت، ص13.

قولا، بل تنجز فعلا»[1]، ففي جمل من قبيل **"ممنوع التّدخين"** الّتي نقرأها على اللّافتات المعلّقة في الأماكن العامّة، كالمستشفيات والإدارات تنتقل دلالتها من الإطار الوصفيّ إلى إطار يسعى من خلاله القائمون على هذه المؤسّسات إلى فرض قانون عامّ يلزم الأشخاص المدخّنين بالامتناع عن تعاطي السّجائر عند تواجدهم في هذه الأماكن، وكذلك في ردّك على من طلب منك إعارته كتابا أغريته بمظمونه، فقلت: **"أعدك بإعارتك إيّاه فور الانتهاء من قراءته"**، إذ من خلال هذه الجملة أصبحت ملزما أمامه بتنفيذ وعدك، وهو نوع من العقد الأخلاقيّ الّذي لا يمكن أن تتنصّل من قيوده إلّا بعد تحقيق وعودك.

لقد بنى أوستين نظريّته على مجموعة من القواعد؛ تمكّن من خلالها أن يميّز بين نوعين من الأفعال، سمّى النّوع الأوّل بالأفعال الإخباريّة، والنّوع الثّاني بالأفعال الإنجازيّة أو الأدائيّة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ- **الأفعال الإخباريّة (Constatives)**: وهي جمل تصف الواقع الخارجيّ، ويمكن الحكم عليها بالصّدق أو الكذب، وقد سمّاها العرب بالأساليب الخبريّة.

ب- **الأفعال الإنجازيّة (Performatives)**: وهي الأفعال الّتي تفرض إنجاز فعل فور التّلفّظ بها، سواء من طرف المرسل، أو من طرف المستمع من خلال فعل التّأثير فيه، ويشترط في هذه الأفعال ارتباطها بظروف ملائمة، ولا يمكن الحكم عليها بالصّدق أو الكذب، ولا هي خاضعة لمعيار التّصويب، لذا نجدها تضمّ جملة من أفعال، كأفعال التّسمية، والوصيّة، والوعد، والاعتذار، والتّحدّي، ... ولكي تحقّق هذه الأفعال القوّة الإنجازيّة؛ لا بدّ من توفّر مجموعة من الشّروط تتمثّل في الأهليّة، والقدرة، والصّدق، والصّحّة، وحضور الإجراء العرفيّ، وغيرها من الشّروط الّتي سمّاها أوستين **"شروط الملاءمة"**، فقول القاضي: أعلن عن افتتاح الجلسة؛ ينتج عنه فعل الافتتاح، لأنّه الوحيد المخوّل له قانونيّا إصدار أمر كهذا، ووفقا لذلك يكون قد أجز فعلا اجتماعيّا تمثّل في فتح الجلسة، وذلك لتوفّر شرط الأهليّة الّذي يمنحه له القانون، وهو شرط من جملة الشّروط الّتي تسهم في تحقيق أغراض المتحدّث، وفيما يلي تفصيل ذلك:

[1]- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر (مرجع سابق)، ص62

- توفّر البعد العرفيّ في القول، ومن أمثلة ذلك صيغ الزّواج، كقول وليّ المرأة: زوّجتك موكّلتي، فهذا النّوع من الأفعال يصبح لاغيا ما لم يكن المتلفّظ بها مالكا لصفة الولاية على المخطوبة.

- أن يتضمّن الإجراء حضور أشخاص معيّنين في ضروف معيّنة، فلا يمكن مثلا للقاضي أن يفتتح الجلسة خارج حدود مؤسّسة القضاء.

- إمتلاك صاحب الفعل لصفة الصّلاحيّة؛ ممّا يلزم المتلقّي الامتثال لأوامره وتوجيهاته.

- يرتبط نجاح الفعل بمشاركة الجميع في إنجازه؛ لذا فإنّ عدم استجابة فئة من المشاركين للخطاب؛ سينجرّ عنه حتما فشل في عمليّة التّواصل.

- توفّر نيّة الإنجاز من طرف المشاركين جميعهم، ونعني بذلك المتلفّظ والمستمع، فلا يمكن لمن سنّ قانونا إن يخرقه، إذ يلزمه القانون تبعات ذلك الخرق.

- صحّة التّنفيذ، وتحقّقه على وجه كامل.

ومن خلال هذه الشّروط توصّل أوستين إلى أنّ الفعل الكلاميّ بدروه مركّب من ثلاثة أفعال[1]:

أ- الفعل اللّفظيّ (locution): وهو البنية اللّغويّة الخاضعة للقواعد النّحويّة، المتضمّنة للمستويات التّركيبيّة والدّلاليّة والصّوتيّة للّغة.

ب- الفعل الإنجازيّ (illocution) : وهو ما يقصد المتحدّث إيصاله إلى المتلقّي.

ت- الفعل التّأثيريّ (perlocution): وهو الفعل الّذي يشير إلى ردّة فعل المتلقّي، كالامتثال للأمر، أو الاقتناع بالنّصيحة، أو قبول الاعتذار، ...

يحيلنا هذا التّنميط إلى التّأكّد من أنّ العلاقة بين اللّفظ والمعنى ليست علاقة مباشرة، بل هي علاقة متغيّرة متجدّدة، تحدّدها نوعيّة الظّروف الّتي نشأ فيها الخطاب، ونوعيّة المتلقّي الّذي يسهم بدرجة عالية في تحوير الرّسالة وفهم دلالتها الثّاوية خلف الألفاظ، من خلال ثقافته وذكائه.

وللتّوضيح أكثر نأخذ هذا المثال: لو توجّه الأب إلى ابنه الّذي لاحظ أنّه أطال المكوث أمام التّلفاز في وقت متأخّر من اللّيل بقوله: يكاد اللّيل ينتصف، وهو لا ينوي إخباره بالتّوقيت، إنّما يريد تنبيهه بأنّه جاوز الوقت المحدّد للسّهر، وبذلك فهو ينجز ثلاثة أفعال: فعلا لفظيّا تمثّل في التّركيب اللّفظيّ، وفعلا إنجازيّا تمثّل في إصدار أمر، وفعلا تأثيريّا يتمثّل في حمل الابن على قطع سهرته والتّوجّه إلى النّوم.

من خلال هذا التّصنيف لأفعال الكلام؛ استطاع أوستين أن يصل إلى تصنيف آخر للأفعال الإنجازيّة، من منطلق أنّها – أي الأفعال الإنجازيّة – هي عمدة الكلام؛ لذا نجده قد ركّز جهوده عليها، حتّى سمّيت نظريّته بـ "النّظريّة الإنجازيّة" أو "نظريّة الفعل الإنجازيّ"، لأنّ مدار الكلام كلّه ينحصر في سعي المتحدّث إلى حمل المستمع للوصول إلى فهم مقاصد صاحبه، وقد قام أوستين بتصنيف هذه الأفعال ضمن خمس مجموعات هي:

أ- **أفعال الأحكام (verbictifs)**: تشير هذه الفئة من الأفعال إلى أحكام تصدرها هيئات عليا، كالهيئات الحكوميّة والقضائيّة، أو أشخاص ذوي تأثير، ويدخل في دائرتها أفعال من مثل: حكم، وصف، وعد...، ومثال ذلك قوله تعالى على لسان موسى – عليه السّلام – : ﴿**قَالَ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ صَابِرًا وَلَآ أَعۡصِي لَكَ أَمۡرٗا**﴾[2].

لقد حوت هذه الآية على فعل إنجازيّ (**سَتَجِدُنِي**)، والّذي يشير إلى وعد قطعه موسى عليه السّلام للخضر، حيث تحقّقت في هذا الفعل سمة الإنجازيّة؛ بفضل جملة الشّروط الّتي حدّدها الدّارسون، والمتمثّلة في[3]:

- انتماء الفعل (**سَتَجِدُنِي**) إلى مجموعة الأفعال الإنجازيّة.

---

[1]- جورج يول، التداوليّة، تر: قصي العتابيّ، دار الأمان، الرّباط، المغرب، ط1، 2010، ص82-83.

[2]- الكهف: الآية 69.

[3]- ينظر: خليفة بوجادي، في اللّسانيّات التّداوليّة مع محاولة تأصيليّة في الدّرس العربيّ القديم، بيت الحكمة للنّشر والتّوزيع، العلمة، الجزائر، ط1، 2009، ص 47.

- الفاعل نفسه هو المتكلّم.
- زمن الفعل هو نفسه زمن التّكلّم.
- قائل الجملة متكلّم مفرد.

ب- أفعال القرارات (exersitifs): ويطلق عليها أيضا أفعال التّنفيذيّات أو الإنفاذيّات، وتشتمل على أفعال من مثل: طرد، عزل، سمّى، أوصى، استقال، ترجّى، تأسّف...، ومثل ذلك ما جاء على لسان الحطيئة حينما أرسل إلى الخليفة عمر بن الخطّاب – رضي الله عنه – أبياتا يترجّاه فيها الصّفح بعدما حبسه عمر لأبيات هجا فيها الزّبرقان بن بدر، وقد حملت هذه الأبيات في ثناياها عبارات تحمل المتلقّي على التّأثّر لحاله، وتدفعه إلى إنجاز فعل يتمثّل في الصّفح، وفي ذلك يقول الحطيئة[1]:

مَـاذَا تَـقُولُ لأَفْرَاخٍ بِذِي مَرَخٍ زُغْبُ الحَوَاصِلِ لَا مَاءٌ وَلَا شَجَرُ؟

أَلْقَيْتَ كَاسِبَهُمْ فِي قَعْرٍ مُظْلِمَةٍ فَاغْفِرْ، عَلَيكَ سَلَامُ الله يَا عُمَـــرُ

فَامْنُنْ عَلَى صِبْيَةٍ بِالرَّمْلِ مَسْكَنُهُمْ بَيْنَ الأَبَاطِحِ يَغْشَاهُمْ بِهَا القَدَرُ

ويبدو أنّ سحر الألفاظ وقوّة معانيها الّتي قامت مقام التّأسّف والتّرجّي في استخدامه للفعلين (اغفر، وامنن) قد أثّرت في الفاروق عمر؛ خاصّة لـمّا ذكّره بصبيته الّذين لا عائل لهم من دونه؛ فأدّى ذلك بالخليفة إلى تنفيذ فعل الصّفح عن الحطيئة وإخلاء سبيله، وقد كان الشّاعر قبل هذه الأبيات قد أرسل إليه ببيت يطلب فيه الصّفح يقول فيه[2]:

فَإِنّكَ خَيْرٌ مِنَ الزَّبْرِقَانِ أَشَدُّ نَكَالًا وَأَرْجَى نَوَالًا

تَحَنَّنْ عَلَيَّ هَدَاكَ المَلِيكُ فَإِنَّ لِكُلِّ مَقَامٍ مَقَـالا

وَلَا تَأْخُذْنِي بِقَوْلِ الوُشَاةِ فَإِنَّ لِكُلِّ زَمَانٍ رِجَالا

[1]- الحطيئة، ديوان الحطيئة برواية وشرح ابن السّكّيت، دراسة وتبويب: مفيد محمّد قميحة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص 107-108.

[2]- المصدر نفسه .

إلّا أنّ الخليفة عمر – رضي الله عنه – لم يحقّق له بغيته في تلك المرّة، لأنّه لم يوفّق في التّأثير فيه، ولم يدفعه للصّفح عنه، فأبياته لم تكن تحمل قوّة تأثيريّة كالّتي في الأبيات السّابقة.

ت– أفعال التّعهّد (commissifs): وتسمّى أيضا بأفعال التّكليف، ويلزم فيها المتحدّث نفسه بأعمال، تحدّدها جملة من الأفعال من قبيل: وعد، تمنّى، التزم بعقد، أقسم، ...، ومثال ذلك ما نلمسه في سورة ...، حيث عزم سيّدنا إبراهيم – عليه السّلام – على تحطيم أصنام المشركين؛ لمّا كثر عنادهم وتكذيبهم له، وألزم نفسه بذلك من خلال القَسم بالله عزّ وجلّ، وعن هذا يقول القرآن الكريم على لسانه: ﴿**وَتَٱللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَٰمَكُم بَعْدَ أَن تُوَلُّوا۟ مُدْبِرِينَ ﴿٥٧﴾ فَجَعَلَهُمْ جُذَٰذًا إِلَّا كَبِيرًا لَّهُمْ لَعَلَّهُمْ إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ**﴾[1].

ث– أفعال السّلوك (comportementaux): ويطلق عليها أيضا الإخباريّات، وتندرج تحت باب السّلوك والأعراف المجتمعيّة[2]، وتضمّ قائمتها الأفعال الدّالة على: الاعتذاريّات، التّهاني، التّعازي، أنواع السّباب، التّحدّي، ...، وأوضح ما يمكن الاستدلال به في هذا المقام ما كان يدور بين الشّاعرين الكبيرين جرير والفرزدق من تبادل للهجاء والسّباب، وهو ما عرف بشعر النّقائض، حيث تتحدّد في ثنايا قصائدهما قوّة إنجازيّة للأفعال الكلاميّة، فنجد مثلا قرينة الهجاء تحوّل الاستفهام من كونه «**طلب العلم بشيء لم يكن معلوما من قبل**»[3] إلى غرض آخر يتمثّل في التّفاخر بالذّات وتحقير الطّرف الآخر؛ وفي ذلك يقول الفرزدق محقّرا جريرا:

أَيْنَ الَّذِينَ بِهِمْ تُسَامِي دَارِمًا أَمْ مَنْ إِلَى سَلَفَيْ طُهَيَّةَ تَجْعَلُ؟[4].

لقد انطوى هذا البيت على استفهام إنكاريّ، الغرض منه التّحقير؛ وهو ما توضّحه عبارات التّعالي والتّفاخر بالأسلاف الّذين لا يمكن يصل أجداد المهجوّ إلى مستواهم.

---

[1]– الأنبياء: 57-58

[2]– ينظر: أوستين، نظريّة الأفعال الكلاميّة العامّة، كيف ننجز الأشياء بالكلمات (مرجع سابق)،ص174.

[3]– عبد العزيز عتيق، علم المعاني، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، د.ط، 1985، ص88.

[4]– الفرزدق، شرح ديوان الفرزدق، ضبط معانيه وشروحه وأكملها إيليا الحاوي، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ج2، ص319.

ج- **أفعال الإيضاح (expositives)**: وتسمّى أيضا بالأفعال العرضيّة أو التّعبيريّة، ويستخدم فيها كلّ ما يحمل على الإيضاح، أو بيان وجهات النّظر كالتّأكيد، والإنكار، والاعتراض، ...، ومثال ذلك ما ورد في القرآن الكريم في قصّة إبراهيم – عليه السّلام – وقومه، حينما أنكر عليهم عبادتهم للأصنام، حيث يقول المولى عزّ وجلّ في هذا: ﴿**وَلَقَدْ ءَاتَيْنَآ إِبْرَٰهِيمَ رُشْدَهُۥ مِن قَبْلُ وَكُنَّا بِهِۦ عَٰلِمِينَ . إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِۦ مَا هَٰذِهِ ٱلتَّمَاثِيلُ ٱلَّتِىٓ أَنتُمْ لَهَا عَٰكِفُونَ**﴾[1].

فسؤال إبراهيم – عليه السّلام – لم يكن من قبيل الاستفسار عن أمر يجهله، بل جاء تبيانا لموقفه من هذه التّماثيل، وإنكاره لما عليه قومه من شرك؛ وهو ما يوضّحه لاحق الآيات، فبعد أن أجابه قومه بأنّهم يتّبعون دين آبائهم؛ جاء ردّه تسفيها لأحلامهم وأحلام آبائهم ﴿**قَالَ لَقَدْ كُنتُمْ أَنتُمْ وَءَابَآؤُكُمْ فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ**﴾[2].

4-3-1-2- عند سيرل:

لم يتوقّف الحديث عن أفعال الكلام عند أوستين، إذ فتحت نظريّته أبواب البحث واسعا، ولجت من خلالها ثلّة من العلماء، كان من جملتهم تلميذه سيرل؛ ممّا جعل نظريّة أفعال الكلام تتوجّه إلى قضايا أخرى، أبرزها مفهوم القصديّة الّتي أصبحت تحمل مفهوما تداوليّا بحتا، وهو ما تحقّق من خلال المبدإ الّذي ينصّ على أنّ فعل القول هو محصّلة للقوّة الإنجازيّة، أي أنّ فعل القول لا يمكن تحقّقه من دون قوّة إنجازيّة؛ لذلك يمكن القول أنّ سيرل في مجال أفعال الكلام قد قدّم تصنيفا بديلا عن تصنيف أوستين، إذ توجّه في دراسته لأفعال الكلام وجهة عدّت ثورة على ما جاء به سلفه وأستاذه أوستين، حيث أجرى بعض التّعديلات على ما طرحه أستاذه في باب أصناف الأفعال اللّغويّة، ممّا جعل عمله يُعَدّ انطلاقة جديدة لتحديد كثير من المفاهيم لم يكن

[1]- الأنبياء: 51-52.

[2]- الأنبياء: 54.

أوستين قد صرّح بها، وبخاصّة مفهوم القصديّة والإنجازيّة – كما ذكرنا – ، حيث توصّل إلى أنّ كلّ لفظ مهما كان نوعه يحيل إلى تحقيق أفعال تتنوّع طبيعتها تبعا لتنوّع الشّروط الّتي حدث فيها هذا الفعل، أي أنّ الغرض في القول عنصر ومكوّن أساسيّ من مكوّنات القوّة المتضمّنة في القول[1]، ومثال ذلك قول شخص في المكتب: الأصوات مرتفعة في الرّواق، فهذا القول يتضمّن القيّام بجملة من الأفعال، منها مثلا: إصدار أمر بإغلاق باب المكتب، وهو ما عرف في نظريّة سيرل فأفعال الكلام غير المباشرة.

وقد أبلى جون سيرل بلاء حسنا في تحليل أفعال الكلام غير المباشرة[2]، وهذا هو الجديد الّذي أدخله سيرل على نظريّة أستاذه أوستين، ويقصد بذلك أنّ المتحدّث في استعماله لأفعال مباشرة يطابق قوله مراده، أمّا في استخدامه لأفعال غير مباشرة يخالف قوله قصده، وتوصّل إلى أنّ الغاية من استخدامها هو التّأدّب في الحديث، ففي استخدام المتحدّث للأسلوب غير المباشر «**ينقل إلى المستمع أكثر ممّا تحمله الكلمات اعتمادا على الخلفيّة المشتركة بينهما، سواء لغويّة أم غير لغويّة، إضافة إلى قدرة المستمع على الاستنتاج والتّعقّل والتّفكير، ويثير مفهوم الأفعال الكلاميّة غير المباشرة مسألة إمكانيّة قول شيء من جانب المتحدّث يحمل ما يقول من معنى كما يحمل معنى آخر**»[3]، فلو أردت مثلا طلب كوب شاي من شخص، توجّهت بحديثك وجهة غير مباشرة مستعملا فيه نوعا من اللّباقة والتّأدّب، كأن تقول له مثلا: **إنّها ليلة باردة، يناسبها كوب شاي**. حيث لم يكن غرضك الإخبار إنّما طلب إنجاز فعل بطريقة غير مباشرة. لذلك يمكن القول أنّ سيرل قد قدّم في مجال أفعال الكلام تصنيفا بديلا عن تصنيف أستاذه أوستين، فأعاد بذلك تصنيف الفعل الإنجازيّ إلى خمسة أصناف هي:

أ- **أفعال إخباريّة (représentatives)**: وهي الأفعال الّتي تحيل إلى وصف واقعة معيّنة، حيث يحتمل هذا الوصف الصّدق أو الكذب. وتتضمّن الإخباريّات قوّتين إنجازيّتين: قوّة

[1]- مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب (مرجع سابق)، ص60.

[2]- ينظر: محمّد العبد، النّصّ والخطاب والاتّصال، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعيّ، مصر، ط1، 2014، ص290.

[3]- علي عزّت، الاتّجاهات الحديثة في علم الأساليب وتحليل الخطاب، شركة أبو الهول للنّشر، ط1، 1996، ص52.

مباشرة تهدف إلى الوصف، والإخبار، والتّقرير، والّتي بدورها تحيل في إطار نوع من السّيّاق إلى فعل غير مباشر، أي غير مصرّح به يتمثّل في: الحثّ، والوعد، والأمر، والنّهي، والتّنبيه، والتّرغيب، والتّرهيب، ... فلو تنبّهت إلى رغبة شخص في الخروج إلى الشّارع في يوم ماطر، وصفت له الأمر بقولك: **إنّها تمطر**، حيث أنجزت فعلا مباشرا تمثّل في الوصف؛ قصدت من ورائه التّأثير في المتلقّي لينجز فعلا يتمثّل في ارتداء ملابس مناسبة لهذا الجوّ مثلا، أو العدول عن الخروج.

ب- أفعال توجيهيّة (directives): وتتضمّن جملة الأفعال الّتي تحمل المتلقّي على القيّام بإنجاز فعل ما، بعد تلقّيه لأمر أو طلب أو تعليمة أو مقترح من طرف المرسل، ومن أمثلة ذلك ما جاء على لسان الشّاعر لقيط بن يعمر الإياديّ حينما بعث إلى قومه بقصيدة ينذرهم فيها بتأهّب كسرى لغزوهم، وفيها يقول[1]:

أَبْلِغْ إِيَادًا وَخَلِّلْ فِي سَرَاتِهِمِ إِنِّي أَرَى الرَّأْيَ، إِنْ لَمْ أُعْصَ قَدْ نَصَعَا

مَا لِي أَرَاكُمْ نِيَامًا فِي بُلَهْنِيَةٍ وَقَدْ تَرَوْنَ شِهَابَ الْحَرْبِ قَدْ سَطَعَــا؟

لم يكن خطاب الشّاعر لقومه في البيت الثّاني خطاب مستفهم، إنّما كان خطابه يحمل سمة الأمر تحفيزا لهم للقيّام بفعل الاستعداد لمواجهة خطر غزو الفرس لأرضهم، وما دلّ على ذلك القرينة اللّفظيّة في قوله: وَقَدْ تَرَوْنَ شِهَابَ الْحَرْبِ قَدْ سَطَعَا.

ت- أفعال تعبيريّة (expressives): ويتمثّل غرضها الإنجازيّ في «التّعبير عن الموقف النّفسيّ تعبيرا يتوافر فيه شرط الإخلاص (...)، ويدخل فيها الشّكر والتّهنئة والاعتذار والمواساة»[2]، ومن هذا المنطلق فإنّ إخفاق المتحدّث في تحقيق إنجازيّة أفعاله مردّه إلى التّعبير بما لا يتطابق مع خلجات نفسه ودواخل سريرته؛ ممّا يجعل المخاطَبَ يخفق في التّوصّل إلى مقاصد المخاطِب، ومن أمثلة ذلك ما جاء في القرآن الكريم حول قصّة فتى موسى – عليه السّلام – معه، حينما نسي الحوت على ضفّة النّهر، فخاطب نبيّ الله موسى بنبرة تنمّ عن تأسّفه، وبطريقة غير

[1]– ديوان لقيط بن يعمر الإياديّ على رواية هشام بن الكلبيّ، شرح وتحقيق: محمّد التّونجيّ، دار صادر، بيروت، ط1، 1998، ص

[2]– محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ (مرجع سابق)، ص50.

مباشرة نجده يقدّم اعتذاره؛ وفي هذا يقول عزّ وجلّ: ﴿قَالَ أَرَءَيْتَ إِذْ أَوَيْنَآ إِلَى ٱلصَّخْرَةِ فَإِنِّى نَسِيتُ ٱلْحُوتَ وَمَآ أَنسَىٰنِيهُ إِلَّا ٱلشَّيْطَٰنُ أَنْ أَذْكُرَهُۥ ۚ وَٱتَّخَذَ سَبِيلَهُۥ فِى ٱلْبَحْرِ عَجَبًا ﴾[1].

فالموقف يفرض عليه تقديم أسفه لا وصف الواقعة، فالفتى قد حقّق غرضا إنجازيّا تمثّل في التّعبير عن موقف في نفسه تعبيرا توافر فيه شرط الصّدق.

ث- أفعال إعلانيّة (déclaratives): وتسمّى أيضا التّصريحيّات أو الإدلاءات، وتمثّلها أفعال الطّرد، والإقالة من العمل، وإعلان الحرب، والوصيّة، ...، ومثل ذلك فعل الأمر: اِهْبِطْ، حيث نجد غرضه الإنجازيّ يحدّده نمط الحدث، وطبيعة المرسل والمتلقّي، فقد يأخذ معنى التّوجيه، كما يمكن أن يدخل ضمن قائمة الأفعال الإعلانيّة الدّالة بعضها على الطّرد جرّاء ارتكاب خطإ أو مخالفة أمر، كما في قوله تعالى حاكيا عن بني إسرائيل لمّا أعلنوا لنبيّهم امتعاضهم من تناول طعام واحد رغم أنّه من أجود ما أكرمهم به الله: ﴿وَإِذْ قُلْتُمْ يَٰمُوسَىٰ لَن نَّصْبِرَ عَلَىٰ طَعَامٍ وَٰحِدٍ فَٱدْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنۢبِتُ ٱلْأَرْضُ مِنۢ بَقْلِهَا وَقِثَّآئِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا ۖ قَالَ أَتَسْتَبْدِلُونَ ٱلَّذِى هُوَ أَدْنَىٰ بِٱلَّذِى هُوَ خَيْرٌ ۚ ٱهْبِطُوا۟ مِصْرًا فَإِنَّ لَكُم مَّا سَأَلْتُمْ ۗ وَضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ ٱلذِّلَّةُ وَٱلْمَسْكَنَةُ وَبَآءُو بِغَضَبٍ مِّنَ ٱللَّهِ ۗ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ كَانُوا۟ يَكْفُرُونَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَيَقْتُلُونَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ بِغَيْرِ ٱلْحَقِّ ۗ ذَٰلِكَ بِمَا عَصَوا۟ وَّكَانُوا۟ يَعْتَدُونَ﴾[2].

فالفعل ﴿ٱهْبِطُوا۟﴾ دلّ على الطّرد من رحمة الله وغضبه عليهم، وهو ما دلّ عليه لاحق الآيات ﴿ وَضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ ٱلذِّلَّةُ وَٱلْمَسْكَنَةُ وَبَآءُو بِغَضَبٍ مِّنَ ٱللَّهِ﴾، بل إنّ الحقّ تبارك وتعالى ذكّرنا بعنادهم وكفرهم، وجرائمهم في حقّ الأنبياء والمرسلين مؤكّدا بأنّها صفات متأصّلة

[1]- الكهف: 63-64

[2]- البقرة: الآية 61.

فيهم، قد جبلوا عليها، وهو ما يظهره استخدام القرآن الكريم للأفعال المضارعة ﴿يَكْفُرُون﴾ و﴿يَقْتُلُون﴾ الدّالة على الاستمراريّة والدّيمومة.

ج- أفعال إلزاميّة (comisives): وتتضمّن جملة الأفعال الّتي تلزم المتحدّث بفعل أمر قد قطعه على نفسه، كالوعد والقسم، وفي هذا القسم نجد سيرل يوافق ما قال به أستاذه أوستين الّذي سمّاها – كما أسلفنا – أفعال التّعهّد.

4-4- الاستلزام الحواريّ (L'implication conversationnelle):

كثير من التراكيب قد يحتمل القولُ فيها معنى غير المعنى الذي يريده المتكلم، أو الكاتب. والمعيار الذي يُحتكم فيه لتلقي ذلك المعنى الضمْني هو السياق التّداولي، وهذا ما يعرف في الدّرس التّداوليّ بالاستلزام الحواريّ.

يحتلّ الاستلزام الحواريّ أهمّيّة بالغة في منظومة التّداول اللّغويّ؛ بل أضحى من المسلّمات الّتي تعتمد عليها لسانيّات الخطاب، خاصّة حينما أصبح منظرو علم الخطاب على يقين بأنّ التّخاطب يتمّ ضمن نظام قواعديّ، تتضافر فيه جهود المرسل والمتلقّي تحقيقا لفعلي الإرسال والتّأويل، بطريقة تجعل من الأوّل يتلفّظ بعبارات يقصد بها معنى لا يشي به الشّكل الظّاهريّ للعبارات؛ وتشترط في الوقت ذاته متلقّيا بإمكانه فهم غير ما سمع، وهو ما يمكن حدوثه في ظلّ ارتباط معاني الجمل بمقامات إنجازها، فعبارة **"هل تمتلك سيّارة؟"** مثلا، في ظرف ما، يخرج معناها من إطار السّؤال إلى الالتماس. ومن المؤكّد أنّ المتلقّي سيتمكّن من تحديد مقاصد المرسل بناء على الظّروف الّتي نشأ فيها الخطاب، كعلمه بأنّ المتحدّث يريد مثلا نقل شخص مريض إلى المستشفى، لذا فإنّه يُنفي عن المرسل صفة السّائل، ومثل ذلك ما نجده محقّقا في مدوّنات علماء اللّغة العرب المتأخّرين، وخاصّة علماء البلاغة على غرار أبي يعقوب السّكّاكيّ (ت 626 هـ) – سيأتي تفصيل عن ذلك في فصول مقبلة – الّذي تحدّث في كتابه مفتاح العلوم عن خروج بعض التّراكيب عن المعنى الظّاهر إلى معان أخرى يريدها المتكلّم، كخروج الاستفهام عن معنى السّؤال

إلى الأمر، أو النّفي، أو الإنكار، أو التّعظيم، أو تحوّله إلى جواب، أو تهديد، أو هجاء، أو تحقير، ...، ومثل ذلك قول الشّاعر[1]:

فَدَعِ الْوَعِيدَ فَمَا وَعِيدُكَ ضَائِرِي أَطَنِينُ أَجْنِحَةِ الذُّبَابِ يَضِيرُ؟

فالشّاعر لم يكن غرضه الاستفهام، إنّما كان التّحقير، وهو ما يشير إليه تشبيهه وعيد عدوّه بصوت أجنحة الذّباب.

وترتبط نشأة الاستلزام الحواريّ بالفيلسوف الأمريكيّ بول غرايس Paul Grice، وهو ما يؤكده بحثه الموسوم بـ (المنطق والحوار)، والّذي شمل مجموعة من المحاضرات ألقاها سنة 1975 بجامعة (هارفارد)، وتوصف نظريّة الاستلزام الحواريّ بأنّها امتدادا لنظريّة الأفعال الكلاميّة الّتي ترتبط بكلّ من أوستين وتلميذه سيرل، إلّا أنّ غرايس ووفقا لما قال به الباحث العيّاشي أدراوي قد اهتمّ بطويرها «**لصالح التّحوّل من مرحلة الفعل اللّغويّ المباشر، إلى مرحلة الفعل اللّغويّ غير المباشر، وماصاحب هذا التّحوّل من تغيير في طبيعة التّحاليل المقترحة لمقاربة الخطاب**»[2]، ومن خلال هذا الاهتمام توصّل غرايس إلى تصنيف الخطاب في ثلاث مجموعات: خطاب يُقصد به ما يُتلفَّظ به، وخطاب يُقصد به أكثر ممّا يُتلفَّظ به، وخطاب يُقصد به عكس ما يُتلفَّظ به؛ واستطاع من خلال ذلك أن يطرح بعدا لغويّا فلسفيّا جديدا، تمثّل في التّمييز بين الجملة والقول، فالجملة على حدّ وصفه متتاليّات من الكلمات يحصل التّلفّظ بها في ظروف مختلفة، ولا تتغيّر بتغيّر هذه الظّروف، أمّا القول فهو ناتج التّلفّظ بجملة، وهذا النّتاج قابل للتّغيّر ما تغيّرت الظّروف[3]، فلو تلفّظ ثلاثة أشخاص في ظروف مختلفة مثلا بهذه الجملة: "**السّماء تمطر**"، فإنّهم أنتجوا ثلاثة أقوال رغم تلفّظهم بنفس الجملة، وقد يستقرّ في أذهان البعض أنّ الثّلاثة يقصدون نفس الغرض، غير أنّ الحقيقة غير ذلك، ولا يمكن أن يتأكّد ذلك إلّا بعد الوقوف على الملابسات الّتي قيلت فيها هذه الجملة، فقد يكون الغرض من ورائها إخبار سائل عن حالة الجوّ،

[1]- ينظر: علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة، دار المعارف، مصر، د.ط، 1999، ص201.

[2]- العيّاشي أدراوي، الاسلزام الحواري في التّداول اللّسانيّ، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011، ص10.

[3]- ينظر: آن روبول وجاك موشلار، التّداوليّة اليوم علم جديد في التّواصل (مرجع سابق)، ص55.

كما قد تكون تنبيها لشخص يريد الخروج بدون مطريّة، أو تكون صادرة عن شخص يرفض الخروج في جولة بحجّة أنّ السّماء تمطر، وهو ما جعل غرايس ينفي سمة الدّلالة عن اللّغة، بل ورأى أنّه أمر متعذّر إذا ما حصر التّواصل في الشقّ الظّاهريّ للعبارات؛ لذا فقد سعى غرايس إلى تأسيس علاقة تربط بين ما يصرّح به المتحدّث على مستوى القول الظّاهر وبين ما يتضّمنه هذا الأخير من معان، وهذا ما سمّاه غرايس بالاستلزام الحواريّ، وبهذا عدّ – أي الاستلزام الحواريّ – أحد أهمّ مبادئ التّداوليّة.

وقد توصّل غرايس من خلال نظرّية الاستلزام الحواريّ إلى أنّ حدوث عمليّة التّواصل وضمان استمرارها مرهونة بالاعتماد على معارف مشتركة بين المتخاطبين، وفي ظلّ غيّاب هذه المعارف يستحيل تحقّق عمليّة التّواصل، وهو ما دفع بغرايس إلى التّأكيد على أنّ التّخاطب ليس عمليّة عشوائيّة، بل هو عمل مبنيّ على جملة من القواعد يحتكم إليها طرفا الخطاب، سمّاها غرايس بمبدأ التّعاون الّذي يعني به «**ذلك المبدأ الّذي يرتكز عليه المرسل للتّعبير عن قصده، مع ضمانه قدرة المرسل إليه على تأويله وفهمه**»[1]، وجعل غرايس لهذا المبدأ جملة من القوانين، يؤدّي خرق بنودها إلى قراءة الخطاب قراءة تتجاوز حدود الظّاهر السّطحيّ للعبارات؛ وبهذا يتوضّح أنّ مبدأ التّعاون الّذي أقرّ به غرايس جاء حلّا لقضيّة شغلت باله، تمثّلت في البحث عن السّبل الّتي تمكّن المرسل من قول شيء يريد به شيئا آخر، وفي شقّ آخر البحث عن السّبل الّتي تمكّن المتلقّي بعد سماعه لشيء فهم شيء آخر، وينبني مبدأ التّعاون الغرايسي على أربعة أركان، تعتبر بمثابة قوانين يسير وفقها المخاطب لضمان نجاح خطابه، وتتمثّل فيما يلي[2]:

أ- مبدأ الكمّ (La quantité): ويتفرّع هذا المبدأ إلى ركنين أساسيّن، هما:

- الحرصُ على إفادة المخاطب بالقدر الّذي يناسب حاجته.
- جعلُ الإفادة تتوقّف عند الحدّ المطلوب.

[1]- ينظر: استراتيجيّة الخطاب، عبد الهادي بن ظافر الشّهريّ (مرجع سابق)، ص96.

[2]- ينظر: فيليب بلانشيه، التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، (مرجع سابق)، ص 84-85.

ب- قاعدة الكيف (La qualité): وتعني أن يلتزم المتحدّث في خطابه أقصى درجات الصّدق، بل ويصبح مطالبا بإيراد الأدّلة والحجج في حديثه. ويتفرّع هذا المبدأ بدوره إلى مبدأين يصبح في ظلّهما المخاطب ملزما بـ:

- عدمِ الحديث بما يَعلم خطأه.
- عدم ذكر ما لا يستند إلى دليل.

ج- قاعدة العلاقة أو المناسبة (Pertinence): وتفرض هذه القاعدة على المخاطب الالتزام في حديثه بالمقاصد الّتي يستهدفها الخطاب، أي مراعاة شروط المقام وجعل المقال مناسبا له، وهو ما يعرف عند العرب "لكلّ مقام مقال"، فخرق هذه القاعدة سيُحدث دون شكّ خللا في عمليّة التّواصل، وبالتّالي تَحدث قطيعة بين المرسل والمتلقّي.

د- قاعدة الصّيغة، أو الجهة، أو الكيفيّة (Modalité):

يؤكّد غرايس على المتحدّث من خلال هذا المبدأ أن يكون كلامه واضحا ومحدّدا، بعيدا عن الغموض واللّبس، قريبا من الإيجاز في مظهر مرتّب.

لكن السّؤال الّذي يبقى مطروحا، هو كيف يتحقّق الاستلزام الحواريّ؟ وكيف يمكن أن يكون سبيلا في ضبط مسار الحوار؟ والجواب عن ذلك هو أنّ خرق أحد قواعد مبدإ التّعاون؛ يفضي إلى تحقّق الاستلزام، ولتوضيح ذلك نضرب مثالا عن حوار دار بين صاحب المحلّ وأحد الموظّفين:

- **"هل نظّفت الرّفوف ورتّبت السّلعة ؟"**
- **"لقد نظّفت الرّفوف"**.

ففي هذا الحوار نلاحظ أنّ العامل قد انتهك إحدى قواعد مبادئ التّعاون، وهو مبدأ الكمّ، فربّ العمل سأله عن أمرين، فأجاب الثّاني عن واحد؛ ممّا جعل السّائل يستنتج أنّ العامل لم يقم بما طلب منه على أكمل وجه، والملاحظ أنّه لم يجب بـ (نعم) حتّى لا يشمل جوابه ما لم يؤدّه من واجب، ولم يجب بـ (لا) كي ينفي لصاحب العمل تقاعسه في أداء واجبه.

وفي مثال آخر، حيث يطلب شخص من جليسه على مائدة الطّعام، أن يقرّب منه قنّينة الملح، فيردّ عليه الثّاني: "**يبدو أنّ ورثتك سيستفيدون قريبا من مالك**".

ففي هذا الحوار انتهك الثّاني مبدأ الصّيغة، الّذي يقتضي أن يكون الكلام واضحا ومحدّدا، وقد انتهكه عمدا ليظهر لصاحبه خطورة ارتفاع نسبة الملح في الطّعام على صحّة الجسم، والأوّل قادر على الوصول إلى قصد صاحبه، ويعلم مسبقا أنّ ارتفاع ضغط الدّم سببه النّسبة العالية للملح في الطّعام، وهذا ما يستلزم أنّ الثّاني يقصد بقوله شيئا غير ما تفوّه به، وهو أنّ ارتفاع ضغط الدّم قد يؤدّي إلى الوفاة.

وفي موضع آخر، أين يستوفي الحوار مبادئ التّعاون، يقول شخص لصاحبه: **في أيّ طابق من هذه العمارة تقع عيّادة طبيبك؟** فيجيب الثّاني: **في الطّابق الثّاني**. فالملاحظ أنّ إجابته كانت واضحة ومختصرة، لا تحتمل التّأويل، مرتبطة إلى حدّ كبير بالسّؤال، بمعنى آخر، تتوفّر فيها جميع القواعد والتّوصيّات الّتي أقرّها غرايس؛ وبهذا لا يستدعي الأمر من السّائل بذل جهد لفكّ شيفرات حديث صاحبه، لأنّ الأخير قد التزم بمبادئ التّعاون في حواره؛ وهو وضع لا يفرض تحقّق أيّ نوع من الاستلزام الحواريّ.

لقد كان غرايس من خلال وضعه لمبادئ التّعاون يسعى لضبط العمليّة التّخاطبيّة وجعلها أكثر وضوحا، ولم يغفل في أنّ هذه القواعد قد تخرق؛ ممّا يستلزم انتقال الحوار من سمة الوضوح إلى الغموض؛ وهو ما يستدعي متلقّيا نبها يستغلّ ثقافته اللّغويّة لتفسير مقاصد المرسل الّتي جاء ظاهرها مخالفا لتلك المبادئ السّابقة، فيجتهدَ لنقل الألفاظ من ظاهرها الصّريح إلى ما تستلزمه من دلالات خفيّة.

إنّ هذا الأثر الّذي أحدثه الاستلزام الحواريّ في عمليّة التّواصل؛ نوّع بشكل سريع في لغة الحوار وجعله منفتحا على دلالات غير ثابتة، بل وجعل اللّفظ الواحد قابلا لأن يصبح وعاء لعدد لا متناه من الدّلالات في ظلّ تغيّر السّيّاقات، وبهذا يمكن الجزم بأنّ الاستلزام الحواريّ قد أسهم بقدر كبير في تطوير التّداوليّات اللّغويّة.

لقد استطاعت التّداوليّة بانفتاحها على دراسة اللّغة بطريقة منهجيّة أن تتجاوز الدّراسة

الصّوريّة للّغة إلى الدّراسة الوصفيّة القائمة على تحليل المقاصد، وتفعيل آليّات التّخاطب، وضمان استمرار عمليّة التّواصل؛ وهذا ما أكسبها قبولا لدى دارسي اللّغة، ومحلّلي الخطاب، ووصل إشعاعها على العالم العربيّ؛ ممّا جعل كثيرا من الباحثين العرب في دراستهم للّغة يتنصّلون من التّبعيّة المطلقة للمناهج القديمة، الّتي أهملت دراسة الجانب الاستعماليّ للّغة، بل إنّ البحث اللّغويّ العربيّ في هذا المجال ركب سفينة الزّمن ليعود بأدراجه إلى حقب الأسلاف؛ محاولا إعادة مساءلة التّراث الأدبيّ العربيّ بمنظور يجلي كثيرا من الغموض كان قد اكتنف لوقت كبير دراسة تراثنا الأدبيّ.

أنّ هذه الدّراسة الّتي اعتُمد فيها المنهج التّداوليّ جعلت البحث العربيّ يكتشف أنّ العقل العربيّ تقدّم زمنا طويلا عن الغرب في هذا المجال، وذلك من خلال حديث العلماء العرب عن الأبعاد التّداوليّة، كالسّيّاق، والمقام، وطرفي الخطاب. يقول الدّكتور تمّام حسّان: «**لقد كان علماء الأمّة الإسلاميّة، عند اعترافهم بفكرة السّيّاق بشقّيه المقاليّ والمقاميّ، متقدّمين بأكثر من ألف سنة عن زمانهم، لأنّ الاعتراف بفكرتي المقام والمقال باعتبارهما أساسين من أسس تحليل المعنى يعتَبر الآن في الغرب من الكشوف الّتي جاءت نتيجة لمغامرة العقل المعاصر في دراسة اللّغة**»[1].

ويتمثّل حضور المنهج التّداوليّ في التّراث العربيّ، ضمن ظاهرة الأفعال الكلاميّة، والّتي تعرف في الدّراسات اللّغويّة العربيّة بظاهرتي الخبر والإنشاء، فقد قامت جلّ بحوثهم على هذين البابين، واشتغل عليها النّحاة، والبلاغيّون، والنّقّاد، والأصوليّون، ...، إلّا أنّ أهمّ ما ميّزهم، هو التقاؤهم عند نقطة واحدة، وهي دراستهم اللّغة أثناء الاستعمال.

[1]– تمّام حسّان، اللّغة العربيّة معناها ومبناها (مرجع سابق)، ص 337.

الفصل الثّاني:

تجلّيات البعد التّداوليّ في مدوّنات التّراث اللّغويّ العربيّ.

1- عناصر الخطاب.

- ✓ المخاطِب.
- ✓ المخاطَب.
- ✓ الخطاب.
- ✓ السّيّاق.

2- التّداوليّة في التّراث العربيّ:

- ✓ عند النّحاة.
- ✓ عند البلاغيّين.

ظهر اهتمام الباحثين اللّغويّين في العصر الحديث بالمنهج التّداوليّ، انطلاقا من الكشف عن العناصر الّتي تحكم سير العمليّة التّواصليّة، وصولا إلى تحديد المقاصد الّتي تختفي وراء البنى اللّغويّة في إطار الملابسات والحيثيّات الّتي نشأ في ظلّها الملفوظ؛ ممّا جعلهم يجزمون بأنّ التّركيب اللّغويّ ليس بالضّرورة صورة لمقاصد المخاطَب، أي أنّ الوظيفة التّواصليّة تتجاوز الملفوظ الظّاهريّ، ولا يمكن أن يتجسّد هذا إلّا إذا احتكم الخطاب إلى معطيات سياقيّة معيّنة، والّتي هي من صميم البحث التّداوليّ.

وهذا الّذي قال به البحث الحديث، إنّما هو إحياء لما قال به التّراث العربيّ، «**فالنّحاة والفلاسفة المسلمون، والبلاغيّون، والمفكّرون، مارسوا المنهج التّداوليّ قبل أن يذيع صيته بصفته فلسفة وعلما، رؤية واتّجاها أمريكيّا وأوروبيّا، فقد وُظّف المنهج التّداوليّ بوعي في تحليل الظّواهر والعلاقات المتنوّعة**»[1]، ومعنى ذلك أنّ الدّرس العربيّ القديم بجميع تفرّعاته، لم يتوقّف عند الصّورة الظّاهريّة للّغة، بل حاول تحديد وتفسير المقاصد، وذلك بربط اللّغة بمختلف سيّاقاتها، أي أنّ قيمة البنية لا يمكن أن تفسّر إلّا في إطار معطى سياقيّ يستثمره كلّ من المرسل والمتلقّي، واللّذان يعتبران أهمّ عنصرين في العمليّة التّواصليّة، إذ بدونهما لا يمكن أن تتحقّق عمليّة التّواصل؛ لذا فقد أولاهما البحث اللّغويّ القديم من الأهميّة؛ ما جعله يفرد لهما أبوابا غير قليلة، ولعلّ هذا الّذي قال به العلماء العرب يؤسّس للمبادئ الّتي تقوم عليها النّظريّة التّداوليّة في العصر الحديث، والّتي تتأسّس على المرسل والمتلقّي والأحوال الّتي ينشأ فيها التّلفّظ، أو ما يُصطلح عليه بعناصر الخطاب.

1- عناصر الخطاب:

يقوم أيّ خطاب مهما كان نوعه وهدفه على ثلاثة عناصر، تتمثّل في ما يلي:

1-1-**المخاطِب**: يُعَدُّ المخاطِب أو المرسل طرفا أساسيّا في العمليّة التّواصليّة، لأنّه هو الّذي ينتج الخطاب بغية استمالة المتلقّي؛ ثمّ إقناعه والتّأثير فيه للقيّام بمجموعة من الوظائف، معتمدا في

[1]- محمّد سويرتي، اللّغة ودلالتها، تقريب تداوليّ للمصطلح البلاغيّ، مجلّة عالم الفكر، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، مجلّد28، عدد3، مارس 2000، ص30-31.

ذلك على قدرته الحجاجيّة، وكفاءته التّواصليّة الّتي «**تشكّل جوهر النّظريّة التّداوليّة في الدّراسات المعاصرة باعتبارها مقاربة تهتمّ بالتّواصل بالدّرجة الأولى، والإقناع، والتّأثير، وإيصال المعنى، وتقديم الفائدة ومنه فإنّ غايتها منفعيّة بحتة**»[1]، ولأجل الدّور المنوط بالمخاطِب نجد الجاحظ يؤكّد على قيمته في العمليّة التّخاطبيّة، ويجعل وظيفة الإفهام والإبانة عائدة إليه، وهذا ما تؤكّده نصوص كتابه "**البيان والتّبيان**"، فنجده يسوق للمخاطب نصائح وإرشادات يسير وفقها تحقيقا لأهداف رسالته، وفي هذا السّياق ينقل الجاحظ نصّا لأستاذه بشر بن المعتمر حينما مرّ بفئة من المعتزلة يتدارسون فنّ الخطابة، فتوجّه إليهم بنصائح تُعدّ بمثابة نظريّة في علم الخطابة، مؤكّدا على الخطيب قبل أن يسوق خطابه ضرورةَ مطابقة كلامه لمقتضيات الحالة الّتي يكون عليها المتلقّي، وفي هذا قال «...**والمعنى ليس يشرف بأن يكون من معاني الخاصّة، وكذلك ليس يتّضع بأن يكون من معاني العامّة. وإنّما مدارُ الشّرف على الصّواب وإحراز المنفعة، مع موافقة الحال، وما يجب لكلّ مقام من مقال**»[2]، ومعنى ذلك أنّ بلاغة الكلمة تظهر في ضوء تحقيقها للبعد التّواصليّ.

ولا تتوقّف عمليّة التّواصل على اختيار الألفاظ بما يناسب أقدار المستمعين فقط وحالاتهم، فقد يتحقّق هذا الشّرط ولا تحقّق عمليّة التّخاطب الإقناع والتّأثير؛ وذلك لأنّ الكلامَ نفسَه يكون محفوفا بجملة من العيوب على المتحدّث أن يتجنّبها، نفصّلها فيما يأتي:

– على المتحدّث اختيار ألفاظ لا تخرج في بنائها الصّوتيّ عن منطقة الفصاحة، فيستثقل اللّسان نطقها؛ وتصبح عمليّة التّواصل مبهمة، وفي هذا الشّأن يشدّد الجاحظ على أن يكون اللّفظ «**مقبولا قصدا وخفيفا على اللّسان سهلا، وكما خرج من ينبوعه ونجم من معدنه، وإيّاك والتّوعّر فإنّ التّوعّر يسلمك إلى التّعقيد، والتّعقيد هو الّذي يستهلك معانيك ويشين**

[1]– راضية خفيف بوبكري، التّداوليّة وتحليل الخطاب (مقاربة نظريّة)، مجلّة الموقف الأدبيّ، العدد 399، جويلية 2004، ص03.

[2]– الجاحظ أبو عثمان بن بحر، البيان والتّبيين، تحقيق: عبد السّلام هارون، ط5، 1985ج1، ص136.

ألفاظك»[1]، فاجتهاد المرسل في الاختيار الأمثل من الألفاظ يُعَدُّ من الاستراتيجيّات المثلى الّتي من شأنها تحقيق خطابٍ ذي سمات تداوليّة توجّه عمليّة التّواصل وتؤثّر في المتلقّي بكيفيّة تجعله يشارك الطّرف المرسل في الفعل التّواصليّ.

– أن يكون المتحدّث واعيا بدلالات الألفاظ، عارفا بمقاصد الكلام، وهو ما نجده في توجيهات أبي هلال العسكريّ (ت 395 هـ) للمرسل، حيث يقول: «**إذا أردت أن تصنع كلاما، فأحضر معانيه ببالك وتنوّق له كرائم اللّفظ واجعلها على ذكر منك؛ ليقترب عليك تناولها و لا يُتعبك تطلّبها، واعمله ما دمت في شباب نشاطك، فإن غشيك الفتور وتخوَّنك الملال فأمسك ... فإنّ الكثير مع الملال قليل والنّفيس مع الضّجر خسيس، والخواطر كالينابيع يُسقى منها شيء بعد شيء ... فتجد حاجتك من الرّيّ وتنال إربك من المنفعة ... فإذا أكثرت عليها نضب ماؤها وقلّ عنك غناؤها**»[2]، فالمخاطب على حسب رأي صاحب الصّناعتين مطالب باستحضار المعاني في ذهنه قبل استحضار الألفاظ، ومطالب في حديثه تخيّر الوقت الّذي يكون فيه في قمّة نشاطه الفكريّ، فإن تتبّع هذه الشّروط كان لكلامه فائدة على قدر ما هيّأ له من شروط.

– تجنّب استعمال ألفاظ غريبة، لأنّ غرابة اللّفظ تعيق وصول الرّسالة إلى المتلقّي، بسبب عجزه عن فهم الألفاظ الحاملة لدلالة المعاني؛ ممّا يؤثّر بالسّلب على العمليّة التّواصليّة، وفي هذا يقول الباقلّانيّ (ت 403 هـ): «**على المنشئ أن يوقّع اختيار ألفاظ قريبة في دلالتها من المراد، وواضحة في إبانتها عن المعنى المطلوب، مع ملاحظة ألّا يكون اللّفظ مستكره المطلع على الأذن، ولا مستنكر المورد على النّفس، حتّى يتأبّى بغرابته عن الإفهام، أو يمتنع بتعويض معناه عن الإبانة**»[3]، وهذا الطّرح يحيلنا إلى القول بأنّ تنظيرات الدّرس التّداوليّ المعاصر تشبه في كثير من الجوانب ما جاء به التّراث العربيّ أثناء حديثه عن عمليّة التّواصل، ولا

[1] – الجاحظ، البيان والتّبيين (مرجع سابق)، ج1، ص139.

[2] – أبو هلال العسكريّ، كتاب الصّناعتين، ص151.

[3] – الباقلّانيّ أبو بكر بن محمّد، إعجاز القرآن، تحقيق: السّيّد أحمد صقر، القاهرة، د.ط، 1963، ص117-118.

سيما ما قال به غرايس **Grice**، في حديثه عن عمليّة التّواصل، حيث أوجب على المتكلّم الّذي يريد بناء محادثة فعّالة وناجحة أن يتجنّب إبهام التّعبير واللّبس[1]، فبتوفّر شرط الوضوح يتمكّن المرسل من البقاء داخل حدود الحوار؛ ويجعل الرّسالة تصل إلى السّامع بطريقة واضحة؛ وبذلك يقي نفسه عناء المجاهدة لاستبانة المعنى.

1-2- **المخاطَب**: يُعدّ المخاطَب أو المتلقّي أو المستقبل الطّرف الثّاني في العمليّة التّخاطبيّة، وهو لا يقلّ أهميّة عن المرسل، وقد أولاه علماء اللّغة أهمّيّة كبيرة، من منطلق أنّه أحد دعامات العمليّة التّواصليّة، حيث جعلوا شرط تحقّق بلاغة الكلام كامنا في مراعات حالة ومرتبة المتلقيّ؛ على اعتبار أنّ البلاغة هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال، ومن بين مقتضيات الحال مراعاة رتبة المخاطَب في السّلّم المجتمعيّ، وحالته النّفسيّة وغيرها من الصّفات؛ وهو ما يفرض على المخاطِب التّفكير في اختيار الألفاظ الّتي تتلاءم مع رتبة المتلقّي وحالته؛ لصياغة كلامه في قالب يحقّق الإفهام والإقناع، وفي هذا يقول الجاحظ: «**ينبغي للمتكلّم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكلّ طبقة من ذلك كلاما، ولكلّ حالة من ذلك مقاما؛ حتّى يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات**»[2]، فالمتحدّث كما يرى الجاحظ منوط به خلق توافق بينه وبين المستمع، من خلال استثمار كلّ ما يحيط بالعمليّة التّواصليّة؛ لدفع المتلقّيّ إلى التّفاعل معه، فلا تضيع مقصديّة الرّسالة.

ويقودنا هذا الطّرح الجاحظيّ الّذي شدّد من خلاله على ضرورة مراعاة حالة المخاطَبين وأقدارهم في إنتاج الكلام إلى التّأكيد على أنّ ما قال به الجاحظ يُعدّ سبقا لما قال به روّاد المنهج التّداوليّ في العصر الحديث، وهو ما نجده يتجسّد حديثا في طروحات "ج . يول G. Yole " و"ج . براون G.Brown " من خلال كتابهما: تحليل الخطاب Discour Analysis حيث تحدّثا عن شروط إنتاج الخطاب، إذ اعتبرا المخاطَب حجر الزّاوية في العمليّة التّواصليّة الّتي تحفّها

[1]- ينظر: صلاح إسماعيل، نظريّة المعنى في فلسفة بول غرايس، ص87-87.

[2]- الجاحظ، البيان والتّبيين (مرجع سابق)، ج1، ص138-139.

جملة السّيّاقات الخارجيّة، والّتي تحدّد لهذا المتلقّي رتبته عند المرسل، وهو ما ركّز عليه الباحثان، فبحثا في «**الكيفيّة الّتي يمكن بها لمتلقّ معيّن أن يفهم الرّسالة الّتي يقصدها الباثّ في مناسبة معيّنة، وكيف تؤثّر شروط متلقّ معيّن (أو متلقّين معيّنين) في ظروف محدّدة، على تنظيم الباثّ لخطابه. إنّ هذه بوضوح مقاربة تتّخذ من الوظيفة التّواصليّة للّغة المجال الأوّليّ لبحثها، وتسعى بالتّالي إلى وصف الشّكل اللّغويّ، لا من حيث هو شيء ساكن، وإنّما بوصفه وسيلة حركيّة للتّعبير عن المعنى المقصود**»[1]، وبهذا يتّضح أنّ المتلقّي هو العنصر الأساسيّ في العمليّة التّخاطبيّة؛ ممّا يكسبه قيمة عند المرسل؛ تجعله يكيّف خطابه بما يتناسب مع مكانة المتلقّي والظّروف الّتي يتواجد فيها هذا الأخير؛ وهو ما سيسهم «**في حركيّة الخطاب، بل يُسهم في قدرة المرسِل التّنويعيّة، ويمنحه أفقا لممارسة اختيار استراتيجيّة خطابه**»[2]، وهي استراتيجيّة تتنوّع فيها أساليب الكلام، وأدوات الخطاب، من توكيد، أو إطناب وحذف، أو تقديم وتأخير، وكلّ ذلك مراعاة لحال المخاطَب.

1-3- **الخطاب**: يُعَدّ مصطلح الخطاب من المصطلحات الّتي شهدت انتشارا واستعمالا في الدّراسات اللّسانيّة المعاصرة، خاصّة مع الدّراسات والبحوث الّتي أعقبت البنيويّة، حيث استمدّ قيمته النظريّة وفعاليّته الإجرائيّة من كونه يشكّل تقاطعا مع كثير من الحقول اللّسانيّة.

وباعتبار الخطاب أحدَ أهمّ عناصر التّواصل اللّسانيّ؛ فقد أولي اهتماما كبيرا من قبل الدّارسين، حيث حدّدوا الخصائص الّتي يجب أن تتوفّر فيه ليحمل سمة الخطابيّة، وهي ما ذكرها الآمديّ في تعريفه للخطاب، حيث يقول: «**هو اللّفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيّئ لفهمه، (فاللّفظ) احتراز عمّا وقعت المواضعة عليه من الحركات والإشارات المفهمة، و(المتواضع عليه) احتراز عن الألفاظ المهملة، و(المقصود بها الإفهام) احتراز عمّا وقع على الحدّ الأوّل، قولنا: (لمن هو متهيّئ لفهمه) احتراز عن الكلام لمن لا يفهم**

[1]- ج.يول، و ج.براون، تحليل الخطاب، ترجمة وتعليق محمّد لطفي الزّليطيّ ومنير التّريكيّ، جامعة الملك سعود، الرّيّاض، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1997، ص30.

[2]- عبد الهادي بن ظافر الشّهريّ، استراتيجيّات الخطاب (مرجع سابق)، ص48.

كالنّائم والمغمى عليه ونحوه»[1]. ونلاحظ أنّه قد وضع في هذا التّعريف الحدود كاملة لعناصر الخطاب، كما أورد الشّروط اللّازمة لكلّ عنصر من العناصر الثّلاثة، فالمخاطِب لا بدّ أنّ يتوفّر لديه قصد الإفهام لإيصال الرّسالة ضمن سيّاق مناسب، والخطاب يجب أن يكون ممّا تواضع النّاس عليه، وأمّا المخاطَب فلا بدّ أن يكون متهيّئا للفهم مستجيبا للخطاب وصاحبه.

1-4- **السّيّاق:** لا يتوقّف إنتاج الخطاب على المرسل أو نوعيّة المخاطَبين، بل ينصرف ذلك إلى مراعاة الظّروف الخارجيّة الّتي تحيط بالعمليّة التّواصليّة، وهو ما يعرف في التّراث العربي بمقتضى الحال، أو بما يصطلح عليه في الدّراسات اللّغويّة الحديثة بالسّيّاق الذي هو «**مجموع شروط إنتاج القول، وهي الشّروط الخارجيّة عن القول ذاته، والقول هو وليد قصد معيّن، يستمدّ وجوده من شخصيّة المتكلّم ومستمعه أو مستمعيه ويحصل ذلك في الوسط (المكان) واللّحظة (الزّمان) اللّذين يحصل فيهما**»[2]، ولأهميّة هذا العنصر في دراسة الكلام و فهم مقاصد المتكلّمين؛ فقد أولاه علماء اللّغة في العصور الأولى مكانة قصوى، وشدّدوا على ضرورة الوقوف على الملابسات الخارجيّة للحدث الكلاميّ؛ لأنّها تساهم بشكل فعّال في إنتاج الكلام من طرف المرسل، وتحليله بطريقة صحيحة وفكّ شيفراته المبهمة من طرف المتلقّي.

ومن خلال هذا الطّرح يتبيّن أنّ العرب في العصر القديم تفطّنوا إلى أهمّية دراسة المعنى خارج التّركيب نفسه. يقول تمّام حسّان: «... **ولم يكن "مالينوفيسكي" وهو يصوغ مصطلحه الشّهير Context of situation يعلم أنّه مسبوق إلى هذا المصطلح بألف سنة أو ما فوقها، وأنّ الّذين عرفوا هذا المصطلح قبله، وهم العرب، قد سجّلوه في كتبهم تحت اصطلاح "المقام" ولكن كتبهم لم تجد من الدّعاية على المستوى العالميّ ما وجده اصطلاح "مالينوفيسكي" من تلك الدّعاية؛ بسبب انتشار نفوذ العالم الغربيّ في كلّ**

[1]- أبو الحسن الآمديّ، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: عبد الرّزّاق عفيفي، المكتب الإسلاميّ، بيروت، ط2، 2012، 95/1.

[2]- خولة طالب الإبراهيميّ، مبادئ في اللّسانيّات، دار القصبة للنّشر، الجزائر، ط1، 2000، ص158.

الاتّجاهات، وبراعة الدّعاية الغربيّة الدّائبة»[1]، ومعنى ذلك أنّ العرب كانوا على يقين بأنّ اللّغة ذات طبيعة متغيّرة تغيّر طبيعة أطراف الخطاب، وزمان ومكان التّلفّظ، أي أنّ الوضع اللّغويّ يأخذ عدّة تمظهرات تتحدّد ضمن حركيّة السّيّاق بمختلف أشكاله، حتّى غدت عبارة لكلّ مقام مقال عند العرب قانونا يوجّه لغة خطابهم، بل عدّوا الكلام بليغا ما وافق مقتضى الحال.

لقد دفع هذا الطّرح بكثير من فصحاء العرب أنّ يتنازلوا عن فصاحتهم مراعاة لطبائع المتلقّين، والأجواء الّتي يتواجدون ضمنها رفقة المتلقّين، فهذا بشّار بن برد أحد ألمع فرسان الشّعر العربيّ يخاطب جاريته بأبيات بسيطة بساطة متلقّيها، حيث طلبت منه أن يقول فيها شعرا، فراعى في ذلك العلاقة ومستوى المتلقّي، وزمان التّلفّظ ومكانه، منطلقا من قناعته بأنّ الألفاظ لا تؤدّي وظيفتها ما لم توافق المعطيات الخارجيّة، أو ما يُصطلح عليه في الدّراسات التّداوليّة العناصر "الخارج لغويّة" Extra linguistique، فكان ممّا قاله فيها[2]:

رَبَابَةٌ رَبَّــةُ الْبَيْتِ تَصُبُّ الْخَلَّ فِي الزَّيْتِ

لَهَا سَبْعُ دَجَاجَاتٍ وَدِيكٌ حَسَنُ الصّوْتِ

ولم يكن بشّار مخطئا، أو خانته قريحته في وصفها، فكيف يكون ذلك وهو القائل مفتخرا بنفسه[3]:

أَنا المُرَعَّث لا أَخفَى عَلى أَحَــدٍ ذَرَّتْ بِيَ الشَّمْسُ للدّاني وَلِلنّائِي

أَنا المُرَعَّث يَخْشَى الجِنُّ بادِرَتي وَلا يَنامُ الأَعادي م مَزاميـــــري

ومن هذا المنطلق يمكن القول أنّ هناك علاقةً تربط البلاغة العربيّة مع التّداوليّة، من منطلق أنّ كليهما يشدّد على أنّ الخطاب لا يمكن أن يحقّق دوره إلّا إذا وضع في إطار من الملابسات الكثيرة الّتي تسهم في تشكيله، وهذا ما يحيل إلى اعتبار أنّ مفهوم التّداوليّة عند الغرب يقابل ما

[1] – تمّام حسّان، اللّغة العربيّة معناها ومبناها (مرجع سابق) ص272.

[2] – إبراهيم الحصريّ، جمع الجوامع في الملح والنّوادر، تحقيق: علي محمّد البجاويّ، دار الكتب المصريّ، د.ط، 1954، ص8.

[3] – شاكر الفحّام، نظرات في ديوان بشّار بن برد، مطبوعات مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، سوريا، ط1، 1978، ص11و12.

يصطلح عليه في البلاغة العربيّة بمقتضى الحال[1]، بل إنّ العرب كان لهم السّبق في إقحام هذا المصطلح في دراستهم للمعنى كما أسلفنا.

2- التّداوليّة في التّراب العربيّ:

وقفنا في المبحث السّابق عند العناصر الّتي تضبط العمليّة التّواصليّة، لأنّها هي المحطّات الّتي سنمرّ بها عند حديثنا عن التّداوليّة في الفكر العربيّ القديم، وفي هذا السّيّاق سنقصر دراستنا على جملة من المدوّنات التّراثيّة، فعلماؤنا على اختلاف مشاربهم، ورغم عدم إشارتهم إلى مصطلح التّداوليّة، إلّا أنّ أفكارهم أعلنت عن تفكير تداوليّ ترجمته مدوّناتهم، ولا يمكن الحديث في هذا السّيّاق عن جميع العلماء، أو أن نختزل جهودهم في هذه الورقات - فمقامهم أجلّ من ذلك - لذلك سنقف عند البعض منهم مسترشدين في ذلك ببعض المسائل الّتي كان لهم فيها رأي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

2-1- النّحاة:

أبرز نموذج سنقف عنده في هذا الجانب، هو سيبويه (ت 180هـ)، حيث تكشف مدوّناته النّحويّة عن إشارات تداوليّة، استطاع من خلالها تجاوز القاعدة النّحويّة إلى الجانب الاستعماليّ للّغة؛ من منطلق تركيزه على المستوى التّداوليّ للكلام الّذي يصبو المتكلّم من ورائه إلى تبليغ مقاصده إلى السّامع بشتّى الطّرق والأساليب، إذ نجد في كتابه إشارات تكشف عن تفكير نحويّ مغاير لما عُهِد عند غيره من العلماء، حيث نجده يخصّ المخاطِب ببالغ الأهميّة، مركّزا على دور المقام في ضبط الفعل التّواصليّ.

ومعنى ذلك أنّ سيبويه قد فطن إلى أنّ العناصر غير اللّغويّة، من متكلّم ومستمع والموقف الّذي يتواجد فيه كلّ منهما لها بالغ الأثر في رسم ملامح القاعدة النّحويّة، أي أنّه عند رسمه ملامح النّظريّة النّحويّة، ووضع قواعدها، راعى حال المخاطَب، وتمثّل مبدأ الفهم والإفهام، ومراعاة

[1]- ينظر: وليد إبراهيم القصّاب، أثر المتلقّي في التّشكيل الأسلوبيّ في البلاغة العربيّة، ندوة الدّراسات البلاغيّة -الواقع والمأمول-، 2011، ص659.

مقتضى الحال، وعدم الألباس[1]، وفي هذا الصّدد نجد الشّاطبيّ (ت 790هـ) يذكر «**أنّ سيبويه وإن تكلّم في النّحو فقد نبّه في كلامه على مقاصد العرب وأنحاء تصرّفها في ألفاظها ومعانيها، ولم يقتصر فيه على بيان أنّ الفاعل مرفوع والمفعول به منصوب ونحو ذلك، بل هو يبيّن في كلّ باب ما يليق به، حتى أنّه احتوى على علم المعاني والبيان ووجوه تصرّفات الألفاظ في المعاني**»[2]، ومعنى ذلك أنّ سيبويه قد بحث في كلّ الأوجه الّتي نطقت بها العرب العبارة الواحدة، واجتهد في تأويلها، وربط ذلك بالظّروف الّتي نشأ فيها الخطاب.

وبهذا يمكن القول أنّ سيبويه لم يتوقّف عند وظيفة العامل في تحديد نوع الحركة، فقد فطن إلى أنّ هذه القاعدة قد تُخالف العرف النّحويّ وتتجاوز القاعدة الإعرابيّة؛ إذا ما تمّ استحضار عناصر النّظام التّواصليّ: خطاب ومخاطَب ومعطى سيّاقيّ، حيث تصبح هذه المعطيات رائدة في توزيع الحركات الإعرابيّة؛ وبذلك رأى أنّ المخاطِب هو المحدث الحقيقيّ لحركات الإعراب تبعا لما في نيّته، أي أنّ «**كلّ هذا مرهون بمقاصد المتكلّم وضوابط لغته، فهو يتناول من تلك المادّة ما يعبّر عن المراد ويحيط بحاجاته الإعرابيّة الّتي تناسب مقتضى الحال ... لينقل ما في نفسه وخياله وعواطفه، ويملأ ما يترتّب عن ذلك من المعاني النّحويّة**»[3]، ومعنى ذلك أنّ سيبويه لم يقتصر على النّحو الشّكليّ الّذي يهتمّ بأواخر الكلمات إعرابا وبناء، بل توسّع «**في تحليل التّراكيب إلى وصف المواقف الاجتماعيّة الّتي تُستعمل فيها، وما يلابس هذا الاستعمال من حال المخاطب، وحال المتكلّم، وموضوع الكلام**»[4]، ووقف عند أغراض التّوسّع من ذكر أو حذف، أو تقديم أو تأخير، أو وصل أو فصل، أو قصر أو إطلاق، أو تعريف أو تنكير مرجعا كلّ

[1]- ينظر: خالد بن عبد الكريم بسندي، المخاطَب والمعطيات السّيّاقيّة في كتاب سيبويه، المجلّة الأردنيّة في اللّغة العربيّة وآدابها، المجلّد8، العدد2، أفريل 2012، ص18.

[2]- أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، ج4، ص116.

[3]- فخر الدّين قباوة، مشكلة العامل ونظريّة والاقتضاء، ص138.

[4]- نهاد الموسى، نظريّة النّحو العربيّ في ضوء مناهج النّظر اللّغويّ الحديث، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، بيروت، لبنان، د.ط، 1980، ص88.

ذلك إلى المتحّدث الّذي يراعي في حديثه طبقة المستمعين، والمتغيّرات الخارجيّة الّتي يحتكم إليها المتحدّث في استعماله لمفردات اللّغة. وإن كان سيبويه قد اهتمّ بالإعراب وتعليلاته فإنّ اهتمامه به جاء فطريّا ميسورا لتعليل مباحثه النّحويّة وتفسيرها، ولم يصل إلى تلك الدّرجة من التّعقيد والشّكليّة الّتي عهدت في كتب المتأخّرين[1].

ويعني هذا أنّ إمام النّحاة قد أصدر أحكاما نحويّة، بناها على أسس تواصليّة مخالفا بذلك النّحاة في تفسيراتهم وتنظيراتهم النّحويّة، وهذا ما تكشف عنه أبواب كتابه، ممّا يحملنا على القول بأنّ كتاب سيبويه لم يكن كتابا للنّحو بالمنظور التّقليديّ بقدر ما كان كتابا في تحليل الخطاب ودراسة اللّغة في إطارها الاستعماليّ، أي تأكيده على ما يطلق عليه في العصر الحديث بالطّابع التّداوليّ للّغة؛ من منطلق إيمانه «**المطلق بأنّ عمله التّنظيريّ مؤسس على الاستعمال العربي، وكلّ قوانين الكتاب وقواعده مؤسّسة على المادة اللّغوية المتداولة بين العرب، وليست تقعيدا لأشكال مفترضة، بل مشتقّة من الواقع اللّغويّ العربيّ**»[2]، ولتأكيد هذا الطّرح سنقف عند جملة من الأمثلة ذكرها في كتابه، ومن ذلك ما يلي:

2-1-1- في باب اختيار الرّفع:

وقد عنونه سيبويه بقوله: (هذا باب يختار فيه الرفع)، وفي هذا يقول: «**وذلك قولك: لَهُ عِلْمٌ عِلْمُ الفُقَهَاءِ، وَلَهُ رَأْيٌ رَأْيُ الأُصَلَاءِ. وإنّما كان الرّفعُ في هذا الوجه لأنّ هذه خصالٌ تَذكرها في الرّجل، كالحلم والعقل والفضل، ولم تُرد أن تخبر بأنّك مررت برجل في حال تعلّمٍ ولا تفهّمٍ، ولكنّك أردت تَذكرَ الرّجل بفضلٍ فيه، وأن تجعل ذلك خصلة قد استكملها، كقولك: لَهُ حَسَبٌ حَسَبُ الصَّالِحِينَ، لأنّ هذه الأشياء وما يشبهها صارت تحلية عند النّاس وعلاماتٍ. وعلى هذا الوجه رفع الصّوتُ**»[3]، فالرّفع – على حدّ تعبيره –

---

[1]– ينظر: خالد بن عبد الكريم بسندي، المخاطب والمعطيات السّيّاقيّة في كتاب سيبويه، ص20.

[2] – فؤاد بوعلي، الأسس المعرفيّة والمنهجيّة للخطاب النّحوي العربيّ، ص341.

[3]– سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجيّ، القاهرة، ط3، 1988، ج1، ص361.

أولى إذا كانت هذه الصّفات قارّة في الموصوف، ثابتة فيه، أثبتها المتحدّث بقوله: (عِلْمُ الْفُقَهَاءِ وَرَأْيُ الْأُصَلَاءِ وَحَسَبُ الصَّالِحِينَ)، فجعلها مرفوعة لرفعة شأن المتحدَّث عنه وسموّ مكانته، ممّا يجعل المستمع الّذي يشاركه نفس الثّقافة اللّغويّة يقرأ خطاب محدّثه، ويفهم من قوله أنّه مرّ بشخص قد اسكتمل تعلّمه، وصار ذلك ممّا يعرف به؛ وهو ما يؤكّده قوله: «... **ولم تُرد أن تخبر بأنّك مررت برجل في حال تعلّمٍ ولا تفهّمٍ، ولكنّك أردت تَذكر الرّجل بفضلٍ فيه، وأن تجعل ذلك خصلة قد استكملها**»، وربّما ذهب إلى هذا الحكم مستتبعا في ذلك ما وصف به الله – سبحانه وتعالى – أهل العلم من رفعة مكانة وسموّ هامة، وفي هذا يقول سبحانه وتعالى: ﴿**يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ**﴾ **[سورة المجادلة: الآية11]**.

أمّا إن كانت هذه الصّفات عارضةً غير مستقرّة فيه، كأن يكون في حال تعلّم، ولم يتمّ له استكمال التّعلّم وأردت أن تمدح فيه هذه الخصلة؛ دللت على ذلك بحركة النّصب، وفي هذا يقول سيبويه: «**إن شئت نصبت فقلت: (له علمٌ علمَ الفقهاء) كأنّك مررت به في حال تعلّم وتفقّه، وكأنّه لم يستكمل أن يقال له عالم**»[1]، فقد جاءت كلمة (عِلْمَ) منصوبة للدّلالة على المدح ويبدو أنّ هذا الّذي قال به هو قيّاس على ما جاء في كتاب الله، حيث يقول تعالى: ﴿**لَّٰكِنِ ٱلرَّٰسِخُونَ فِي ٱلْعِلْمِ مِنْهُمْ وَٱلْمُؤْمِنُونَ يُؤْمِنُونَ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَآ أُنزِلَ مِن قَبْلِكَۚ وَٱلْمُقِيمِينَ ٱلصَّلَوٰةَۚ وَٱلْمُؤْتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَٱلْمُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْأَخِرِۚ أُوْلَٰٓئِكَ سَنُؤْتِيهِمْ أَجْرًا عَظِيمًا**﴾ **[سورة النّساء: الآية 162]**، فقد جاءت لفظة (**ٱلْمُقِيمِينَ**) منصوبة رغم وقوعها معطوفة على اسم مرفوع، وهذا ما سمّاه سيبويه المنصوب على المدح والتّعظيم[1]، وتأويل الكلام (اذكرِ المقيمين)، فالمولى عزّ وجلّ لم يصفهم بتأدية الصّلاة، وإنّما بإقامتها، ولتميّزهم بذلك فقد ميّزت الآية وصفهم بمخالفة لفظة (المقيمين) لما قبلها في الإعراب، وهو ما حمل سيبويه على

[1]– سيبويه، الكتاب، ج1 (مرجع سابق)، ص 428.

إعراب هذه اللّفظة على التّعظيم والمدح، وبهذا يذهب مذهبا تداوليّا بحتا في اختيار هذا الوجه من الإعراب، أي أنّه حقّق دراسة اللّغة خارج اللّغة نفسِها، وهو ما يُعرف في دراسات التّداوليّة بالسّيّاق غير اللّغويّ.

كما يُلتمس في مواضع أخرى نفس الحكم النّحويّ، وهذا في مواضع الذّمّ والاستصغار، فيُؤتى بالصّفة منصوبة مخالفة في الإعراب لما سبقها، ومثل ذلك ما جاء في قوله تعالى مشنّعا بزوج أبي لهب: ﴿**وَٱمۡرَأَتُهُۥ حَمَّالَةَ ٱلۡحَطَبِ**﴾[2]، وفي هذا يقول سيبويه: «**وبلغنا أنّ بعضهم قرأ هذا الحرف نصبا: ﴿وَٱمۡرَأَتُهُۥ حَمَّالَةَ ٱلۡحَطَبِ﴾ لم يجعل الحمّالة خبرا للمرأة، ولكنّه كأنّه قال: أذكرُ حمّالة الحطب شتما لها، وإن كان فعلا لا يستعمل إظهاره.**

وقال عروة الصّعاليك العبسيّ:

سَقَوْنِي الْخَمْرَ ثُمَّ تَكَنَّفُونِي عُدَاةَ اللهِ مِنْ كَذِبٍ وَزُورِ.

إنّما شتمهم بشيء قد استقرّ عند المخاطبين»[3].

فاللّفظتان (حَمَّالَةَ) و(عُدَاةَ) منصوبتان على الذّمّ، والنّاصب فعل محذوف تقديره (أذمّ)؛ وهو ما يوضّح الغرض التّداوليّ المقصود من الكلام، وقد فهمه المتلقّي اعتمادا على العلاقة التّشاركيّة الّتي تربط بين المرسل والمتلقّي، فمتلقّي الخطاب يعلم صفات المذموم، سواء ما ذكر في الآية الكريمة أو في بيت عروة، وهو ما حمل المخاطِب على ذمّهم بتلك الصّفات دون التّصريح بالفعل (أذمّ)، وهذا ما يمكن أن ندعوه بالإشاريّات الكامنة في بنية الخطاب العميقة، حيث لم يصرّح بها المرسل لعلمه بأنّ كفاءة المتلقّي التّداوليّة تسمح له باكتشافها؛ ممّا يمكّنه من إقامة علاقة تواصليّة، يفكّ من خلالها شيفرات الخطاب، وتتوضّح في ضوئها الدّلالات والمقاصد؛ فتحيله كلُّ بنيةٍ إلى قراءة كلّ خطاب بذهنية متجدّدة، وهو ممّا حدا بجمهور النّحاة، وعلى رأسهم سيبويه إلى

---

[1]- ينظر: المصدر نفسه ص63.

[2]- سورة المسد: الآية 04.

[3]- سيبويه، الكتاب (مرجع سابق)، ج2، ص70.

الرّبط بين القصد والتّركيب، ورأوا أنّ تحليل التّركيب خارج التّركيب نفسه وسيلة مهمّة في فهم مقاصد المتكلّم.

وقد أدّت هذه النّظرة إلى توسيع الأحكام النّحويّة، فتجاوزت بذلك البعد النّحويّ الصّوريّ إلى نوع آخر من النّحو، وهو ما أصبح يعرف حديثا بالنّحو الوظيفيّ، والّذي لم يتفطّن إليه كثير من النّحويّين حينما أغفلوا دراسة الأبعاد الحقيقيّة للنّحو العربيّ الّتي أهملت كثيرا الجانب التّداوليّ للنّحو العربيّ؛ وفي هذا يقول الدّكتور بشير إبرير: «**إنّنا نظلم النّحو نفسه حينما نفهمه بذلك المعنى الضّيّق**»[1]، وهو ما فطن إليه سيبويه حينما درس اللّغة خارج اللّغة نفسها، فاستطاع بذلك أن يُخرج النّحو العربيّ من ضيق الحكم النّهائيّ إلى الغرض الإبلاغيّ التّواصليّ.

لقد استطاع سيبويه أن ينقل النّحو العربيّ من كونه نظاما مغلقا، وقواعد انتهى الحديث عن مناقشتها، إلى اعتباره نظاما خاضعا لسلطة الكلام الّذي يتقوّى في ظلّ الأعراف اللّغويّة المتّفق عليها. وليس معنى ذلك منح المتكلّم الحريّة المطلقة في التّصرّف في الكلام، إنّما يتصّرف فيه تبعا لنظام يقتضيه العرف الاجتماعيّ للّغة[2]؛ ممّا يوفّر له إمكانيّة الإفصاح والإبانة والإفهام.

2-2-2- في باب الحذف:

يُعرَف عن العرب ميلهم إلى الاختصار في الكلام، ويظهر ذلك في حذفهم لكلمة أو جملة في ظلّ وجود قرينة دالّة على المحذوف؛ وعنه يقول الجرجانيّ: «**هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسّحر، فإنّك ترى به ترك الذّكر أفصح من الذّكر، والصّمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجدك أنطق إذا لم تنطق، وأتمّ ما تكون بيانا إذا لم تُبِن**»[3]،

---

[1]- ينظر: بشير إبرير، توظيف النّظريّة التّبليغيّة في تدريس النّصوص بالمدارس الثّانويّة الجزائريّ، رسالة دكتوراه، (جامعة عنّابة، الجزائر، السّنة الجامعيّة 1999-2000)، ص3-4.

[2]- سلمان عبّاس عبد، الأبعاد المعرفيّة للعمل النّحويّ عند سيبويه في ضوء معطيات الخطاب، منشورات مجلّة كليّة العلوم الإسلاميّة، جامعة بغداد، كانون الأوّل 2014، العدد40، الجزء2، ص478.

[3]- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرّحمن، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمّد شاكر، مطبعة المدني، جدّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1992، ص146.

ويعرف الحذف أنّه ضرب من ضروب التّوسّع في اللّغة، وقد اتّخذته العرب وسيلة لعلمهم بقوّة تأثيره في المتلقّي.

وليس معنى الحذف أنّ يكون حيث شاء المتحدّث، وإنّما بشروط حدّدها النّحاة، تتمثّل في «**وجود دليل مقاليّ أو مقاميّ، وألّا يكون في الحذف ضرر معنويّ أو صناعيّ يقتضي عدم صحّة التّعبير في المعيار النّحويّ**»[1]؛ فالسّيّاق المقاليّ يمكّن من توضيح سابق الكلام أو لاحقه، والمقاميّ يتيح للمتحدّث إمكانيّة إسقاط بعض العبارات في حديثه، بسبب بعض الموانع الدينيّة أو السّياسيّة أو العرفيّة، يضاف إلى ذلك علم المتحدّث بقدرة السّامع على تقدير المحذوف، معتمدا على السّياقين المقالي والمقاميّ؛ ممّا يكسب عمليّة التّواصل حركيّة واستمراريّة.

ويُعتبر الحذف من المظاهر الّتي تدلّ على قدرة المتحدّث على تطويع اللّغة والتّحكّم في قوانينها بما يخدم العمليّة التّواصليّة، ويجعل تداولها يسير ضمن إطارها الصّحيح، فيتحقّقَ المقصود وتتوضّحَ الرّسالة، وتزدادَ رابطة التّواصل متانة؛ فالمتحدّث الّذي يضمر قولا يعلم يقينا بوجود مستمع يملك من الكفاءة اللّغويّة ما يؤهّله لفكّ شيفرات الخطاب معتمدا على سلسلة الافتراضات الّتي تسهّل عليه الاستدلال والتّأويل.

ويقابل مصطلح الحذف عند القدماء ما يُعْرف في الدّرس التّداوليّ الحديث بـ (**مضمرات القول**)، كما يلتقي بموضوع (**الافتراض المسبق**) الّذي يعني وجود معارف مشتركة بين المرسل والمتلقّي، فالقول المضمر والافتراض المسبق هي الثّنائيّة الّتي تنظّم سير العمليّة التّواصليّة في إطار ما يعرف بالحذف، ممّا يشجّع على أن يكون – أي الحذف – طريقة ذكيّة في التّراسل.

ويبدو أنّ سيبويه قد سبق في هذا المجال المحدَثين بكثير، وهو ما يكشفه كتابه "**الكتاب**"، حيث أفرد لظاهرة الحذف أمثلة كثيرة ضمن جملة من الأبواب، وتحدّث عن أنواع الحذف ودواعيها، كعلم المخاطَب والإيجاز والتّخفيف وكثرة الاستعمال، فاتّخذ من المخاطَب وصاحب الرّسالة والسياق عناصر مهمّة في تقدير المحذوف، ويُعدّ هذا «**من صميم الدّراسات التّداوليّة في**

[1]– فاضل السّامرائيّ، الجملة العربيّة، تآليفها وأقسامها، منشورات المجمع العلميّ العراقيّ، بغداد، د.ط، 1998، ص83.

وقتنا؛ إذ يُعدّ المقام situation أو حال الخطاب situation de discours والسّيّاق اللّغويّ contexte linguistique والمتكلّم والمخاطب عناصر أساسيّة في إحداث الخطابات وتلقّيها وإنتاج النّصوص وقراءتها وفهمها»[1]، بل ورأى في كثير من المواضع أنّ المقام يفرض على المخاطِب الحذف لأنّه أبلغ من الإفصاح؛ ولذلك حبّذته العرب.

وكان ممّا تحدّث عنه سيبويه في باب الحذف: حذف الأسماء، وحذف الأفعال، وحذف الحروف، وغيرها من المحذوفات؛ ومن أمثلة ذلك حذف الاسم. يقول سيبويه في هذا الباب: «**وأمّا قول النّاس: كان البُرّ قفيرين، وكان السّمن منَوَين، فإنّما استغنوا ها هنا عن ذكر الدّرهم لما في صدورهم من علمه، ولأنّ الدّرهم هو الّذي يسعّر به، فكأنّهم إنّما يسألون عن ثمن الدّرهم في هذا الموضِع**»[2]، ومعنى ذلك أنّ المخاطِب استغنى عن ذكر العملة، لعلمه أنّ المخاطَب على علم أنّهم يستخدمون الدّرهم في تسعيرهم للسّلع، وفي كلام سيبويه إشارة لما ورد في الدّرس التّداوليّ الحديث تحت ما عرف بمضمرات القول.

وفي سياق حديثنا عن الحذف عند سيبويه، سنكتفي بالحديث عن: حذف المبتدأ، وحذف الفعل، وحذف الجارّ؛ وذلك لسعة البحث في هذا المجال، وتعدّد أغراض البحث.

- حذف المبتدأ:

تتشكّل الجملة من ركنين أساسيّين، هما: المبتدأ والخبر، ولا تتحقّق الفائدة إلّا بوجودهما، غير أنّ المتحدّث قد يُسقط أحدهما في خطابه؛ إذا ما دلّت عليه قرينة مقاليّة أو مقاميّة، مع علمه بوجود مستمع قادر على تأويل المحذوف؛ ومن أمثلة حذف الأسماء، حذف المبتدأ، حيث أشار إليه تحت عنوان (**هذا باب يكون فيه المبتدأ مضمرا ويكون المبنيّ عليه مظهرا**)[3]، وفي ذلك يقول: «**وذلك أنّك رأيت صورة شخص؛ فصار آية لك على معرفة الشّخص؛ فقلت: عبدُ**

---

[1]- بشير إبرير، آليّات تحليل الخطاب في كتاب سيبويه، مجلّة كليّة الآداب واللّغات، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، الجزائر، عدد ، مجلّد، ص23.

[2]- سيبويه، الكتاب، ج1 (مرجع سابق)، ص393.

[3]- سيبويه، الكتاب ج2 (مرجع سابق)، ، ص130.

الله وربّي، كأنّك قلت: ذاك عبدُ الله، أو هذا عبدُ الله. أو سمعت صوتا، فعرفت صاحب الصّوت؛ فصار آية لك على معرفته، فقلت: زيدٌ وربّي. أو مسست جسدا، أو شممت ريحا، فقلت: زيدٌ، أو المسكُ، أو ذقت طعاما، فقلت: العسلُ.

ولو حُدِّثت عن شمائل رجل، فصار آية لك على معرفته لقلت: عبدُ الله، كأنّ رجلا قال: مررت برجل راحم للمساكين، بارّ بوالديه، فقلت: فلانٌ والله»[1]، فمُلاحَظ من خلال هذا النّصّ أنّ سيبويه قد جاء على ذكر جميع الحوّاس، من رؤية، وسمع، ولمس، وذوق، وشمّ، وهي من جملة الوسائط الخارجيّة، الّتي استطاع من خلالها المتلقّي تحديد هويّة الأشخاص، وصفاتهم، بل إنّ بعض هذه الوسائط قد حلّت محلّ المرسل، وصارت جزءا من اللّغة نفسها، كما يمكن أن نَخلُص من كلامه، أنّ بنية الخطاب تتأسّس ضمن أطار السّيّاق الاجتماعيّ بعيدا عن إملاءات القاعدة النّحويّة، ومردّ الأمر كلّه إلى المتحدّث الّذي يمتلك كفاءة تداوليّة تمكّنه من الاستغناء عن أحد ركني الجملة، بما توفّر لديه من قرائن، عدّت عنصرا مولّدا للكلام.

- **حذف الفعل:**

من أكثر أساليب الحذف الّتي أفرد لها سيبويه أبوابا كثيرة حذف الفعل، وذلك لكون الفعل أهمّ عامل يقتضيه التّقعيد النّحويّ؛ لذا فقد جعل من حذفه مادّة لكتابه، فذكرَ مواطن إضماره، وشرحَ أسبابه، وبيّن ما يصحّ في تقديره؛ ولم يكن سيبويه في دراسته لظاهرة حذف الفعل بعيدا عن الاعتداد بالسّياق المقاميّ الّذي نشأ في كنفه الكلام، ولا منقطعا عن السّياق اللّغويّ الّذي يحفظ للمحذوف رتبته، أي أنّه أدرك أنّ «**الإضمار متوقّف على ما توفّره طبيعة اللّغة من استعمالها لقرائن حاليّة أو مقاليّة تجعل الإضمار حسنا مقبولا لتوقّف المعنى على ذلك. وهذا راجع إلى قدرة المتكلّم على الإجادة في بلاغة عبارته ووجازتها ليشتدّ أثرها في مخاطَبه، وكذلك قدرة المخاطَب على فهم المراد**»[2]، أي أنّ مدار الحذف قائم على العناصر الخارجيّة: المتكلّم والمستمع والسّيّاق، فلو تلفّظ شخص بكلمة (النّارَ)، فإنّه أوجز في كلامه

[1]- سيبويه، الكتاب، ج2 (مرجع سابق)، ص130

[2]- أسعد خلف العواديّ، سيّاق الحال في كتاب سيبويه (مرجع سابق)، ص145-146.

واقتصد، وذلك ليقينه بأنّ المخاطَب قادر على تفسيرِ كلام صاحبه، وتحويلِ هذا الكلام إلى معنى يحدّده هـ السّيّاقُ الّذي نشأ فيه الخطاب، فقد يكون المرسل يروم تحذيرا له من النّار، أو دعوته إلى إشعال النّار، أو إخمادها، أو غير ذلك من أفعال الأمر، لا يمكن أن تتحدّد طبيعتها إلّا ضمن الشّروط الّتي نشأ فيها الخطاب.

ومن الأبواب الّتي ورد فيها حذف الفعل في كتاب سيبويه باب عنونه بـ (**هذا بابُ ما يضمَر في الفعل المستعمل إظهاره في غير الأمر والنّهي**)[1]، وفيه يقول: «... **ومن ذلك قوله عزّ وجلّ: ﴿قُلۡ بَلۡ مِلَّةَ إِبۡرَٰهِـۧمَ حَنِيفٗاۖ﴾**[2]، **أي بل نتّبع ملّة إبراهيم حنيفا، كأنّه قيل لهم: اتّبعوا، حين قيل لهم: ﴿كُونُواْ هُودًا أَوۡ نَصَٰرَىٰ تَهۡتَدُواْۗ﴾**»، فاحتكام المتلقّي إلى السّيّاق المقاليّ السّابق، هو ما جعله يقدّر الفعل المحذوف (نتّبع)، ولو قطعت الآية عن سياقها لما استطاع إلى ذلك سبيلا، وقد حذف الفعل لدلالة قرينة لاحق الآية عليه في قوله تعالى: ﴿**وَمَا كَانَ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ**﴾، فتأكيدهم لعدم إشراك إبراهيم –عليه السّلام– استلزم اتّباع ملّته من لدن المؤمنين.

ويتابع سيبويه كلامه في باب حذف الفعل، فيقول: «... **ولو رأيت ناسا ينظرون إلى الهلال وأنت منهم بعيد فكبّروا لقلت: الهلالَ وربّ الكعبة، أي أبصروا الهلالَ**»[3]، وفي تقدير المتلقّي للفعل المحذوف في هذا السّيّاق، نجده يحتكم إلى قرينة التّكبير، الّتي تُعتبر قرينة لفظيّة تحيل إلى بعد ثقافيّ يجمع بين المرسل والمستقبِل، إذ فور النّطق بالتّكبير في مقام ترقّب الهلال؛ تيقّن هذا المرسل بأنّه قد تمّ رصد الهلال.

- **حذف الحرف:**

على غرار الأسماء والأفعال، فقد لجأت العرب إلى حذف الحروف، لما في ذلك من بهاء في الكلام، وتنبيه للمخاطب، وإيضاح للمعنى، يتكفّل السّيّاق بتحقيقها. ومن الحروف الّتي أُثِر

[1]– سيبويه، ج1 (مرجع سابق)، ص257.
[2]– البقرة: الآية 135.
[3]– المرجع السّابق، ص257.

عن العرب حذفها لدلالة السّيّاق عليها، حذف حروف الجرّ، وفي ذلك يقول سيبويه: «**ومن ذلك اخترت الرّجال عبد الله، ومثل ذلك قوله عزّ وجلّ: ﴿وَٱخۡتَارَ مُوسَى قَوۡمَهُۥ سَبۡعِينَ رَجُلٗا لِّمِيقَٰتِنَا﴾** [الأعراف 155]، **وسمّيته زيدا، فلمّا حذفوا حرف الجرّ، عمل الفعل**»[1]، فالمتلقّي في هذا الخطاب يعلم أنّ المرسل قد لجأ إلى إسقاط حرف الجرّ من كلامه، فجعل الفعل يعمل في الاسم الثّاني على أنّه مفعول به ثان، وفي ذلك لفتة تداوليّة يوضّحها سيّاق الموقف، إذ أنّ الكلام في المثال الأوّل يجعل المتلقّي يعي أنّ المخاطِب يريد أن يشير إلى موقف أو أمر يتطلّب اختيار شخص كعبد الله ضمن من اختار، وكلامه يتضمّن رسالة تتطلّب مستمعا حذقا يمتلك كفاءة لغويّة تؤهّله لاستنباط الأقوال الّتي تستتر وراء خطاب المتحدّث، كما أنّ نبيّ الله موسى – عليه السّلام – قد اختار على عينه ممّن آمن به سبعين رجلا، وهو ما يجعل المتلقّي يتيقّن أنّ هؤلاء السّبعين هم من خيرة من آمن بموسى.

2-2-3- في باب التّقديم والتّأخير:

من أساليب التّوسّع في اللّغة العربيّة أسلوب التّقديم والتّأخير، وهو من جملة الأساليب الّتي ميّزت اللّغة العربيّة عن باقي اللّغات الّتي يسير في إطارها فعل التّواصل ضمن نظام لغويّ مغلق[2]، حيث يكاد هذا الفعل يخضع في تلك اللّغات إلى نوع واحد من الجمل، لا يمتلك داخلها أيّ عنصر الحريّة في الحركة، وهو عكس ما نلمسه في اللّغة العربيّة، ولا شكّ أنّ الّذي أكسب العربيّة هذه السّمة هو الإعراب الّذي يحفظ للّفظة شكلها، ويمنح المتكلّمين «**حريّة وافرة في صوغ الجملة، وتقديم أو تأخير ما يشاؤون من عناصرها استجابة لدوافع نفسيّة معيّنة، أو مجاراة لظروف القول أو ملابساته**»[3]، أي أنّ التّقديم والتّأخير أسلوب يحقّق للمتحدّث إمكانيّة التّعبير عن مقاصده بشكل أفضل ممّا تؤدّيه الجملة إذا وردت الألفاظ فيها على ترتيبها الأصليّ.

---

[1]- سيبويه، ج1 (مرجع سابق)، ص37.

[2]- يستثنى من هذا النّظام بعض اللّغات كالإغريقيّة واللّاتينيّة، وتدخل ضمنه بعض اللّغات كالإنجليزيّة والفرنسيّة.

[3]- أسعد خلف العواديّ، سيّاق الحال في كتاب سيبويه دراسة في النّحو والدّلالة (مرجع سابق)، ص89.

ومدار التّقديم والتّأخير في العربيّة مرتبط بمقاصد المتحدّث، حيث يركّز على نقل الكلام إلى المخاطَب وفقا لأهميّته، هذا من جهة، أمّا من جهة أخرى فهو مرتبط بالظّروف الخارجيّة الّتي يحدث فيها التّخاطب، وهذه وتلك هي من المسلّمات الّتي يحتكم إليها المخاطِب أثناء التّواصل، وبهذا يتحوّل التّقديم والتّأخير إلى استراتيجيّة لاستثارة السّامع والتّأثير فيه، ومثال ذلك ما نصادفه في الإعلانات التّجاريّة، وعناوين الأخبار الصحفيّة والكتب والرّوايات، ومن ذلك، إحدى عناوين كتاب الكاتب الكبير أنيس منصور، فقد عنون لإحدى أشهر مؤلّفاته بعبارة (**في صالون العقّاد كانت لنا أيّام**)، حيث قدّم شبه جملة على الجملة الفعليّة، وآثر ذلك لأنّه يعلم يقينا أنّ ذلك سيشدّ انتباه المتلقّي أكثر.

ومُنشِئ الخطاب في اعتماده على أسلوب التّقديم والتّأخير ينطلق من فرضيّة توفّر علاقة لغويّة تشاركيّة بين المرسل والمتلقّي، ولسنا نقصد بالعلاقة اللّغويّة ووحدة اللّسان، إنّما نقصد بذلك إلمام الطّرفين بمختلف القوانين اللّغويّة الّتي تنظّم سير عمليّة التّخاطب، وتنوّع طريقة الإرسال. ففي نطاق التّقديم والتّأخير ينطلق المخاطِب من فرضيّة امتلاك المخاطَب كفاءة لغويّة تجعله ينجح في تأويل الخطاب ونقله من الرمزيّة إلى المعنى الّذي يستلزمه المقام وهو ما يعرف في الدّراسات التّداوليّة بالافتراض المسبق.

وقد ناقش سيبويه في كتابه هذه الظّاهرة، ونبّه إلى الفرق بين التّقديم والتأخير، وشرح الشّروط الّتي تلزم المخاطِب اعتماد أحدهما بدل الآخر، حيث ارتبط عنده التّقديم والتّأخير بالعناية والاهتمام، وفي هذا يقول: «... **إنّما يقدّمون الّذي بيانه أهمّ لهم وهم ببيانه أعنى**»[1]، ومعنى ذلك أنّ التّقديم والتّأخير تفرضه المقاصد والغايات الّتي يطلبها المتحدّث، وهو ما يُشار إليه في الدّراسات التّداوليّة بمستلزمات الخطاب.

وضمن فضاءات كتاب سيبويه سنسير في تناول هذا الباب، لأنّه ظلّ الكتاب الّذي أثبت السّبق في تناوله للظّاهرة اللّغويّة بمنظور الدّراسات الحديثة، حيث وجدناه يتناول في تنظيراته

[1]- سيبويه، الكتاب، ج1 (مرجع سابق)، ص34.

النّحويّة الخروج عن حدود الجملة إلى الفضاء الّذي نشأت فيه، ولكثرة أبواب التّقديم والتّأخير سنكتفي في هذا السّيّاق بباب واحد هو التّقديم في الجملة الفعليّة.

تتركّب الجملة الفعليّة من ركنين، هما الفعل والفاعل، والأصل فيها أن يتقدّم الفعل على الفاعل، لأنّه الرّكن الّذي يبنى عليه الكلام، وذلك هو الأصل في اللّغة العربيّة، لكن لا يعني هذا أنّ جميع الجمل في العربيّة خاضعة لهذا القانون، فقد يختلّ ترتيب عناصر الجملة فيتقدّم المسند إليه عن المسند دون أن يكون في ذلك إخلال ببنية اللّغة أو تكسير لقواعدها، وهو ما يحقّق للمتحدّث إمكانيّة الابتداء بما يراه مهمّا، مراعيا في ذلك كما أسلفنا حال المخاطَب، وشروط إنتاج الخطاب، وقد أفاض النّحاة في شرح علل التّقديم والتّأخير كثيرا، وكادت آراؤهم تتّفق في كثير المرّات، غير أنّ الّذي نريد أن نقف عنده هو: هل كان البعد التّداوليّ حاضرا في تحليلهم لظاهرة التّقديم والتّأخير في الجملة الفعليّة؟

يقوم تفسير هذه الظّاهرة عند سيبويه على بعد تداوليّ بحت، يظهر ذلك في اعتماده على عناصر سيّاق الحال، أو كما يُعرَف في الدّراسات الحديثة بالسّيّاقات الخارجة عن النّص، وفي هذا يقول سيبويه: «... **أزيدا لقيت أم بشرا؟ فأنت الآن مدّع أنّ عنده أحدهما ... واعلم أنّك إذا أردت هذا المعنى فتقديم الاسم أحسن لأنّك لا تسأله عن اللّقيّ، وإنّما تسأله عن أحد الاسمين لا تدري أيّهما هو ... وإنّما كان تقديم الاسم ههنا أحسن**»[1]، فقد قدّم السّائل في سؤاله الاسم عن الفعل، وكان بمقدوره أن يسأل بقوله: ألقيت زيدا أم بشرا؟، إلّا أنّه آثر تقديم الاسم، لأنّ السّائل خرج عن دائرة الشّك في اللّقاء، أي أنّه دون أن يصرّح بعلمه باللّقاء أفهم المخاطَب ذلك من خلال تقديم الاسم عن الفعل، أي أنّ سيّاق الجملة يوحي بأنّ المخاطِب على علم أنّه قد وقع لقاء بين المخاطَب ورجل، ولكنّه (أي السّائل) لم يستطع تمييز شخصه، أزيد هو أم بشرا؟ لذا فإنّه لم يسأل عن تحقّق اللّقاء من عدمه، لأنّه على علم بوقوعه، إنّما عمّن حدث اللّقاء معه، كما يمكن أن تحيلنا هذه الجملة إلى لفتة تداوليّة أخرى يضمر فيها المتحدّث أكثر ممّا يصرّح به، وكأنّه يريد أن يقول لمخاطَبه: لا تنكر حدوث اللّقاء فأنا على علم بوقوعه.

لم تتوقّف الإشارات التّداوليّة في اللّغة العربيّة عند النّحويّين فقط، بل امتدّ أثرها ليصل عند فئة أخرى من علماء اللّغة العربيّة، والّذين نأوا في دراستهم للّغة عن المقاييس المغلقة إلى البحث في أسرار الخطاب، وخاصّة البلاغيّون الّذين تأسّس لديهم مصطلح مقتضى الحال حينما بحثوا عن أسرار الإعجاز في الخطاب النّصّ القرآنيّ، ليتبلور عندهم المفهوم الحقيقيّ للغّة، والّذي يتمثّل في التّبليغ والتّوصيل، والّذي بدوره يتأسّس على مبدأ آخر يتمثّل في الدّلالة، وهو من المفاهيم (أي الدّلالة) الّتي لا تحيل في العربيّة على معنى ثابت، فقالوا: لكلّ مقام مقال.

2-2- البلاغيّون:

ظلّ الدّرس البلاغيّ يحتلّ مكانة هامّة عند علماء العرب- ولا يزال كذلك - وهذا لما حقّقه من دور كبير في تكوين الذّوق الأدبيّ الرّفيع، وتنصيع النّصّ بجواهر الكلم؛ فغدت البلاغة ميزانا يُكال به الكلام ليعرف جيّد اللّفظ من رديئه، ومقياسا تُدرك به مواطن الإبانة والإفهام، لأنّ «**مدار الأمر والغاية الّتي إليها يجري القائل والسّامع، إنّما هو الفهم والإفهام، فبأيّ شيء بلغت الإفهام، وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع**»[2]؛ لذلك دأبت العرب على اختيار أبلغ الألفاظ وأعذبها لما في ذلك من تملّك للنّفوس وأخذ للعقول، وفي هذا يقول الرّمّانيّ: «**البلاغة إيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللّفظ**»[3]. فالمتأمّل في تعريف الرّمانيّ للبلاغة يلحظ أنّها تتأسّس على البعد التّواصليّ الّذي يرتبط **بالمرسل** السّاعي إلى توضيح أمر خفيّ **لمستقبل** في إطار لغة كاشفة، فيتخيّر هذا المرسل لإيصال **رسالته** ألفاظا تناسب **حالة المستقبل ومرتبته؛ ممّا** يحقّق تواصلا فعّالا بينه وبين المتلقّي، وهذا ما يشير إلى ما يُعرف في الدّراسات اللّغويّة التّداوليّة بعناصر الخطاب.

---

[1]- سيبويه، الكتاب، الجزء1 (مرجع سابق)، ص45.

[2]- الجاحظ، البيان والتّبيين، تح:عبد السّلام هارون،القاهرة، مكتبة الخانجيّ، ط4، 1975، ج1، ص86.

[3]- الرّمّانيّ، (ابو الحسن عليّ بن عيسى)، النّكت في إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن الكريم، تحقيق: محمّد خلف الله وحمد زغلول سلام، دار المعارف، ط3، ص75-76.

وقد أبان الدّرس الحديث عن تجليّات أبعاد المنهج التّداوليّ في تنظيرات البلاغيّين العرب، ومدوّنات الفرق الكلاميّة إبّان الخلافة العبّاسيّة، خاصّة فئة المعتزلة على غرار بشر بن المعتمر (ت 210 هـ)، وتلميذه الجاحظ (ت 255 هـ)، والسّكاكيّ (ت 626 هـ) وغيرهم، وهو ما يفنّد الرّأي القائل بأسبقيّة الغرب إلى التّوصّل إلى مثل هذا النّوع من الدّراسات؛ وفي هذا يقول الدّكتور بسيوني عبد العظيم: «**لم يكن العرب تابعين للغرب في مجال الدّراسات التّداوليّة، وإنّما كان لهم مجال الرّيّادة والسّبق، فقد أخذوا يحلّلون الأساليب اللّغويّة، وتوصّلوا إلى نظريّة المقاماتيّة أو المقام، لأنّ الكلام يختلف من شخص إلى آخر، بل يختلف من نفس الشّخص إذا تغيّر حاله وحال من يتلقّى منه الكلام**»[1]، وممّا يؤكّد حصول السّبق للعرب في مجال الدّراسات التّداوليّة ما ذكره الدّكتور البدراوي زهران من أنّ «**الفصل السّابع من الكتاب الثّاني لخطابة أرسطو وعنوانه ملاءمة الأسلوب ألصق بما يسمّيه علماء البلاغة مطابقة الكلام لمقتضى الحال. ويرى أنّ للعرب الفضل في دقّة المصطلحات الّتي وضعوها، وكذلك اختيار الشّواهد من كلامهم**»[2].

وقد تحقّق لعلماء البلاغة هذا السّبق، من خلال اجتهادهم في الإلمام بعلم البيان والتّبحّر في علوم القرآن؛ بغية شرح عقائدهم للعامّة، ومحاججة من خالفهم من أصحاب المذاهب الأخرى، وتفطّنوا إلى أنّ سرّ البيان والإفهام يكمن في موافقة الألفاظ للأحوال؛ فجعلوا للألفاظ أقدارا، ورأوا أنّ قدْر اللّفظ متعلّق بقدرته على الإفصاح عن المعاني؛ وهذا التّرابط هو الّذي يكسب اللّغة سمة الإيضاح والإفهام؛ ممّا ما حملهم على تحليل اللّغة وفق مقاصد المرسل، وردّة فعل المتلقّي، والسّيّاق الّذي حدث فيه الخطاب؛ فتجاوزوا دراسة اللّغة في إطار اللّغة نفسها إلى دراسة «**العلاقات المتبادلة بين المرسل والمستقبل عبر رسالة اتّصاليّة**»[3]، وهو ما يؤكّد أنّ الفكر

---

[1]- بسيوني عبد العظيم، من قضايا علم اللّغة، مكتبة المنصورة، مصر، د.ط، 1997، ص72.

[2]- ينظر: زهران البدراويّ، عالم اللّغة عبد القاهر الجرجانيّ، دار المعارف، القاهرة، د.ط، 1987، هامش، ص238.

[3]- هادي نهر، الكفاية التّواصليّة والاتّصاليّة دراسة في اللّغة والإعلام، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2003، ص89.

العربيّ في دراسته للّغة ضمن إطارها التّواصليّ قد سبق النّظريّات الغربيّة في هذا المجال، خاصّة لـمّا أكّد البلاغيّون على ضرورة التّفرقة بين البنية والاستعمال، وهو من صميم البحث بالتّداوليّ.

وتجلّى حضور المنهج التّداوليّ لدى علماء البلاغة من خلال تطرّقهم لكثير من الأبواب، ووقوفهم عند جملة من الأساليب الإنشائيّة، كالاستفهام، والتمنّي، والنّهي، والأمر، والنداء، وغيرها من الأساليب الّتي تتحوّل أغراضها حسب السّيّاق إلى أغراض أخرى، إذ قد يتحوّل مثلا الاستفهام إلى أمر أو نهي أو تعجيز، أي إلى أفعال كلاميّة، بل إنّ كثيرا من الأساليب الإنشائيّة ما قد يعدل إلى معنى غير الّذي تصرّح به بنيته، فيصير مثلا الاستفهام توبيخا أو تحذيرا، أو إغراء – وهو ما سنتناوله في المبحث الموالي– ، كما في قول النّبيّ – صلّى الله عليه وسلّم – في حديث يرويه عنه أبو هريرة – رضي الله عنه – : «**ألا أدلُّكم على شيءٍ إذا فعلتموه تحاببتم ؟ أفشوا السلام بينكم**»[1]، فغرض النبيّ – صلّى الله عليه وسلّم – لم يكن الاستفهام، الّذي ينتظر من ورائه الرّفض أو القبول، فهو يعلم أنّ الصّحابة سيجيبون فورا بالقبول، إنّما كان غرضه الإغراء، فساق ذلك في شكل استفهام، ليأخذ بعقولهم لما في الأمر من عظيم الفائدة.

وقد يُستفاد من تحوّل هذه الأساليب عظيم الفائدة، إذا ما استخدمت في الخطاب التّربويّ، إذ يمكن أن تصير من أهمّ الاستراتيجيّات الّتي يمكن أن يوظّفها الأستاذ لشدّ انتباه المتعلّم، فيتغيّر خطابه من كونه أوامر وتوصيّات يُنتظر تطبيقها إلى أساليب تربويّة توجّه الفعل التّعليميّ، فتتحوّل البلاغة من كونها هدفا يراد تدريسه لذاته إلى منفذ لممارسة التّواصل اللّغويّ الهادف ضمن جملة من الأفعال الكلاميّة، لأنّ هدف البلاغة هو تحقيق الإبلاغ؛ وبهذا التّوجّه لا يبقى المتعلّم مجرّد شخص تُساق إليه تعليمات لينفّذها، بل يصير شاعرا بأنّه شريك في صناعة المعرفة.

وإذا ما تتّبعنا تحولّ هذه الآليّات البلاغيّة وجدنا أنّها تلتقي معرفيّا بما قالت به النّظريّة التّداوليّة الحديثة، فيما يُعرف بأفعال الكلام، وبمتضمّنات القول، والاستلزام الحواريّ الّتي تهتمّ بالإبلاغ مع استثمار الظّروف الّتي يحصل فيها التّواصل، لأنّ نجاح المرسل في تبليغ رسالته متعلّق

بالأساس في مراعاته للظّروف الخارجيّة الّتي يتواجد فيها المتلقّي، ولتوضيح ذلك سنقف عند جملة من تلك الأساليب، وبالضّبط معاني الطّلب الّتي حصرها السّكّاكيّ في خمسة: الاستفهام والأمر والنّهي والنّداء والتمنّي، وسنؤصّل لبعض الأغراض التّداوليّة الّتي تؤدّيها هذه الأساليب.

2-2-1- الأغراض البلاغيّة للاستفهام: يُعدّ الاستفهام من المباحث الإنشائيّة الّتي تظهر نقطةُ تقاطعها واضحةً مع نظريّة الأفعال الكلاميّة عند أوستين وسيرل، ونظريّة الاستلزام الحواريّ لدى غرايس، وهذا حينما تنزاح عن معناها الأصليّ إلى معان أخرى، وفي هذا يقول سيرل: «... **هناك حالات ينطق فيها المتكلّم جملة ويعني ما يقوله، ولكنّه يعني في الوقت نفسه فعلا إنجازيّا آخر ذا محتوى قضويّ مختلف. مثال ذلك أن ينطق المتكلّم الجملة: "هل يمكنك أن تناولني الملح؟" وهو لا يعني سؤالا مجرّدا، بل يعني التماس مناولته الملح**»[2]، وهذا الشّكل من الطّلب يدخل في باب ما يسمّى في النّظريّة التّداوليّة بـ: "الأفعال الكلاميّة غير المباشرة".

إنّ حديثنا عن الاستفهام في البلاغة العربيّة سيتجاوز الحديث عن الاستفهام الّذي يُعنى بالنّظام اللّغويّ إلى الاستفهام الّذي يُعنى بالمقام الّذي يشمل أطراف الخطاب، وعلاقة كلّ طرف بالآخر، فتراثنا اللّغويّ بشكل عامّ والتّراث البلاغيّ بشكل خاصّ سار في اتّجاهين بارزين يمثّلان اتّجاهي النّظريّات اللّسانيّة المعاصرة، أحدهما يُعنى بالنّظام اللّغويّ الّذي يشمل أنظمة فرعيّة صوتيّة وصرفيّة ونحويّة ودلاليّة، والثّاني يُعنى بالمقام وما يتّصل به من قرائن غير لفظيّة تشمل منزلة المتكلّم والسّامع وعلاقة كلّ منها بالآخر[3]، وخير من يمثّل الاتّجاه الثّانيّ، السّكّاكيّ (ت626هـ)، الّذي تحدّث عن تفاوت مقامات الكلام، ومن جملة ذلك مقامات السّؤال، وفي ذلك يقول: «... **ومقام البناء على السّؤال يغاير مقام البناء على الإنكار ... ولكلّ من ذلك مقتضى غير**

---

[1]- رواه الإمام مسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه.

[2]- نقلا عن جون سيرل (المعنى)، محمّد العبد، النّصّ والخطاب والاتّصال، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعيّ، القاهرة، مصر، د.ط، 2014، ص36.

[3]- محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر (مرجع سابق)، ص84-85.

مقتضى الآخر»[1]، ومعنى ذلك أنّ الاستفهام لا يكون دائما لطلب توضيح أمر يجهله السّائل، وإنّما قد يكون لغرض آخر يفسّره المقام الّذي نشأ فيه الخطاب، فيصير الاستفهام تقريرا أو أمرا أو تحقيرا، أو تهديدا أو توبيخا، أو غيرها من الأساليب، وهو ما اصطلح عليه في الدّراسات التّداوليّة بالمعنى السّيّاقيّ، والّذي يوضّحه حال السّائل وحال المسؤول وكذا الظّروف الّتي وقع فيها السّؤال، وهي العناصر الّتي عني بها السّكاكيّ في حديثه عن أسلوب السّؤال، لأنّه «**يؤمن بوجود معان أو "أغراض فرعيّة" في مقابل المعنى أو "المعنى الأصليّ"**»[2]، وهذا ما يؤكّده قوله: «... **نقول متى امتنع إجراء هذه المعاني على الأصل، تولّد منها ما يناسب القول**»[3]، وبهذا يمكن القول بأنّ دراسته للاستفهام اصطبغت بمعاني ومقاصد المنهج التّداوليّ.

لقد عرض السّكّاكيّ في الباب الثّاني من كتابه مفتاح العلوم للاستفهام بكثير من التّفصيل، وقد تعرّض في حديثه عن الاستفهام في تقسيمه لأسلوب الإنشاء إلى طلبيّ، وغير طلبيّ، فحدّد أساليب الإنشاء غير الطّلبيّة في المدح، والذّمّ، أمّا الطلبيّة ففي الاستفهام، والأمر، والنّهي، والتّمنّي، والنّداء.

وقد عدّد في باب الاستفهام أدواته، وحدّد اختصاص كلّ أداة، وتوصّل إلى أنّ كلّ واحدة من هذه الأدوات تخصّ نوعا من الاستفهام، وفي هذا يقول: «... **وهذه الكلمات ثلاثة أنواع، أحدها: يختصّ طلب حصول التّصوّر؛ وثانيها: يختصّ طلب حصول التّصديق، وثالثها لا يختصّ**»[4]، ويبدو أنّه قد توصل إلى ذلك باستقرائه لكتاب الله، وهو ما يؤكّده التزامه بالتّمثيل لكلّ أداة من القرآن الكريم، غير أنّ الّذي يهمّنا في هذا المبحث هو الوقوف على الأبعاد التّداوليّة للاستفهام عند السّكّاكيّ، وهو ما عُرف في البلاغة العربيّة بخروج الاستفهام عن معناه إلى إيراد معان أخرى، ومن تلك المعاني ما يلي:

---

[1]- السّكّاكيّ، أبو يعقوب يوسف بن محمّد، مفتاح العلوم، تحقيق: عبد الحميد هنداويّ، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص414.

[2]- العيّاشي أدراويّ، الاستلزام الحواريّ في التّداول اللّسانيّ، ص33.

[3]- السّكّاكيّ، مفتاح العلوم، ص304.

[4]المرجع نفسه، ص308.

– معنى التّعجّب والإنكار:

يعرّف مصطفى الغلاييني التّعجّب بقوله: «**التّعجّب هو استعظام فعل فاعل ظاهرِ المزيّة**»[1]، والاستعظام قد يكون تفخيما، وهذا ما يُعرف بالاستعظام الإيجابيّ، وقد يكون تهويلا، وهو ما يطلق عليه بالاستعظام السّلبيّ، ومن أدواته: الهمزة، وتختصّ بطلب التّصوّر وطلب التّصديق، وفي هذا يقول السّكّاكيّ: «**تقول في طلب التّصديق بها: أحصل الانطلاق؟ و: أزيد منطلق؟ وفي طلب التّصوّر: أدبس في الإناء أم عسل؟**»[2]، فالاستفهام رغم أنّه صورة واحدة إلّا أنّ أغراضه ومعانيه تتغيّر وفق تغيّر الشّروط والظّروف الّتي حدث فيها الخطاب.

ومن أدوات الاستفهام الّتي تحيل إلى معنى التّعجّب: ما، وأيّ، وأين، وأنّى، وكيف، ومَن، وكم، ومتى، وأيّان، وهي الأدوات الّتي يُطلب بها حدوث التّصوّر فقط، كالسّؤال عن نوع الجنس، وفي هذا يستعمل السّائل الأداة: (**ما**) كما في قولك: «**ما عندك؟ أي: أيّ أجناس الأشياء عندك؟**»[3]، والّذي يكون جوابه: إنسان أو دابّة أو طحين، أو تمر. وأمّا (**مَنْ**) فللسّؤال عن ذي عقل، فتقول: من عندك؟ فيكون الجواب عنه: أخي أو عليّ أو زينب، وأمّا (**أيّ**) فتستعمل للسّؤال عمّا يتفرّد به جنس عن جنس، أو أمر عن أمر، كقول القائل: «**عندي ثياب، فتقول: أيّ الثّياب هي؟ فتطلب منه وصفا يميّزها عندك عمّا يشاركها في الثّوبتيّة**»[4]، وأمّا (**كَمْ**) فتستعمل للسّؤال عن العدد، فنقول: كم رجلا حظر؟، وكم مترا قماشا قطعت؟، وأمّا (**كَيْف**) فالغرض من استخدامها السّؤال عن الحال، وأمّا (**أَيْن**) فالغرض من استعمالها هو السّؤال عن المكان، وأمّا (**أَنّى**) فتأخذ معنيين، فتارة تكون بمعنى (كيف) الّتي يراد منها وصف الكيفيّة، كقولك للعليل: صلّ أنّى شئت، أي: كيف شئت، وتارة تكون بمعنى: أين، كقولك لمن بهرك

[1]– مصطفى الغلاييني، جامع الدّروس العربيّة، دار الحديث، القاهرة، ج1، 2005، ص52.

[2]– ينظر: السّكّاكيّ، مفتاح العلوم (مرجع سابق)، ص308.

[3]– المرجع نفسه، ص310.

[4]– المرجع نفسه، ص310.

علمه: أنّى لك هذا العلم؟، وأمّا للسّؤال عن الزّمان، فيستعمل السّائل (مَتَى) و(أَيّانَ)، كالسّؤال عن موعد السّفر، أو عن ساعة الرّجوع، وغيرها من المواقيت، وكذلك أيّان.

إنّ الّذي ذكرناه عن معاني أدوات الاستفهام عند السّكّاكيّ هو الوجه الأوّل لهذه الأدوات، وهو ما يعرف في الدّراسات الحديثة بالجانب اللّغويّ لأدوات الاستفهام، غير أنّ دراسته لتلك الأدوات – كما أسلفنا – تجاوزت الدّراسة اللّغويّة إلى دراسة من نوع آخر، وهو ما يُعرَف بالاستفهام المجازيّ، حيث ذكر السّكّاكيّ أنّ الاستفهام يمتنع عن أداء معناه الأصليّ إلى معنى آخر بمعونة قرائن المقام، الشّيء نفسه الّذي قال به غرايس في حديثه عن نظريّة الاستلزام الحواريّ الّتي طوّرها عن نظريّة الأفعال الكلاميّة لأوستين. فقد أكّد غرايس أنّ «**معنى جمل اللّغات الطبيعيّة إذا روعي ارتباطها بمقامات إنجازها لا ينحصر في ما تدلّ عليه صيغها الصّوريّة من استفهام، وأمر، ونهي، ونداء، وإلى غير ذلك من الصّيغ المعتمدة في تصنيف الجمل**»[1]، لأنّ المتحدّث يريد إفهام المستمع أكثر ممّا يحمله الشّكل الحرفيّ للّغة، وهو ما يتوضّح من خلال استقراء السّيّاق بكلّ مكوّناته.

ويمثّل السّكّاكيّ لخروج أدوات الاستفهام عن معناها اللّغويّ إلى معنى تداوليّ، من خلال استقصائه لجملة من آيات الذّكر الحكيم، حيث صاغ على ضوء ذلك أحكاما بلاغيّة أشار من خلالها إلى انزياح أدوات الاستفهام من تأدية هذا الغرض إلى تأدية معان أخرى، وهو ما يُشار إليه في الجانب التّداوليّ – كما ذكرنا – بالاستلزام الحواريّ.

ومن بين الأساليب الّتي تضمّنتها دراسة السّكّاكيّ أسلوب التّعجّب، وهذا في قوله تعالى حكاية عن سليمان – عليه السّلام –: ﴿**وَتَفَقَّدَ ٱلطَّيۡرَ فَقَالَ مَا لِيَ لَآ أَرَى ٱلۡهُدۡهُدَ أَمۡ كَانَ مِنَ ٱلۡغَآئِبِينَ**﴾ [سورة النّمل: الآية20]، فقول سليمان – عليه السّلام – ﴿**مَا لِيَ لَآ أَرَى ٱلۡهُدۡهُدَ**﴾، قصد به: أأخطأه بصري فلم أعد أراه، أم أنّ شيئا ما حجبه عن عيني؟،

[1]– باديس لهويمل، مظاهر التّداوليّة في مفتاح العلوم للسّكّاكي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2014، ص185.

فهو يعلم يقينا «**أنّ الهدهد كان لا يغيب عن سليمان إلّا بإذنه**»[1]، لذا فقد كان سؤاله مستلزما التّعجّبَ الّذي أراد به إنجاز فعل لغويّ غير مباشر تمثّل في استنكار تصرّف طائر الهدهد.

و في موضع آخر، يذكر السّكّاكيّ مثالا آخر عن تحوّل الاستفهام إلى غرض التّعجّب الّذي يُراد منه الاستنكار أيضا، وهذا في قوله تعالى: ﴿**كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ**﴾ [سورة البقرة: الآيتان: 28-29]، فما أقدم عليه القوم هو جرم في حقّ الله تعالى، وهذا لا يستدعي السّؤال، إنّما يستدعي التّعجّب، لأنّ كفرهم بالله تعالى حاصل عن علمهم بوجوده، ومعرفتهم بقدرته ﴿**وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ**﴾، ومع ذلك استمرّوا في غيّهم وعنادهم، وفي هذا يقول الزّمخشريّ: «**كأنّه قيل: ما أعجبَ كفرَكم مع علمكم بحالكم هذه**»[2]، فالعاقل الّذي يعلم بمصيره ومآله ثمّ يكفر بالله تعالى، وينهمك في غيّه؛ يحمل بتصرّفه هذا غيره من العقلاء على استقباح تصرّفه واستنكاره، فالاستفهام في هذا المقام استلزم تولّد قوّة إنجازيّة تمثّلت في استقباح واستهجان كفر من هم عالمون بحالهم ومآلهم، أي حال: الموت وحال الإحياء ثمّ الرّجوع إلى الله.

وقد كان استخدام المرسل – نبيّ الله – لأداة الاستفهام (كيف) في مقام كهذا، والّتي رام من ورائها التّعجّب والاستنكار، لأنّه على علم بأنّها ستؤدّي ذلك المعنى الّذي يستطيع المتلقّي استنتاجه، أي معنى التّعجّب، وقد تحقّق هذا الاستنتاج لوجود علاقة رابطة بين المرسل والمتلقّي، تتيح للأوّل طرح مثل هذه الأساليب.

– معنى التّوبيخ والتّقريع:

---

[1] – محمّد بدري عبد الجليل، تصوّر المقام في البلاغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، د.ط، د.ت، ص78.

[2] – الزّمخشريّ، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزّمخشريّ، الكشّاف، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط3، 2009، ج1، ص69.

وقد يُستخدم الاستفهام، فيُراد به التّوبيخ، وهو ما تفسّره القرينة الدّالّة على ذلك، إذ لا يمكن أن يُحمل الاستفهام في هكذا مواضع على معناه الحقيقيّ لعدم استقامة المعنى، ومن ذلك ما ذكره السّكّاكيّ في قوله تعالى: ﴿**وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ فَيَقُولُ أَيْنَ شُرَكَآءِىَ ٱلَّذِينَ كُنتُمْ تَزْعُمُونَ**﴾ [القصص: الآية 62]. فالاستفهام في هذه الآية أريد به التّقريع، وهو ما يفسّره الفعل ﴿**تَزْعُمُون**﴾، وهذا ممّا يُخاطب به من كان في كلامه ريب، كما هو حال المشركين يوم القيامة.

وممّا يؤيّد القول بأنّ الخطاب في الآية السّابقة لم يكن استفهاما، وإنّما تقريعا وتوبيخا، أنّه صادر من الخالق سبحانه وتعالى – وهو أجلّ أن يستفهِم خلقه –

وفي الخطاب الاستنكاريّ للمشركين، الّذي جاء على صيغة الاستفهام ﴿**أَيْنَ شُرَكَآءِىَ**﴾ فعل إنجازيّ تضمّن معنى التّحدّي، وقد تحقّق هذا الفعل لتوفُّر ما أسماه أوستين "**شرط الملاءمة**"، والمتمثّل في قدرة الله، وعلمه بعجز المشركين عن الاستنجاد بشركائهم، وهو ما يؤكّده القرآن وصفا لحالهم، حيث قال: ﴿**فَدَعَوْهُمْ فَلَمْ يَسْتَجِيبُواْ لَهُمْ وَرَأَوُاْ ٱلْعَذَابَ ۚ لَوْ أَنَّهُمْ كَانُواْ يَهْتَدُونَ**﴾ [القصص: الآية 64].

– معنى التّقرير:

يُعرّف التّقرير على أنّه «**حملك المخاطبَ على الإقرار والاعتراف بأمر قد استقرّ ثبوته أو نفيه**»[1]، ويأتي غالبا في اللّغة العربيّة على شكل استفهام، ويُشترط في تحوّل هذا الأسلوب للدّلالة على معنى التّقرير شرطان: أوّلهما، أن يكون الاستفهام بالهمزة، وفي هذا يقول سيبويه: «... **وإنّك تقول للرّجل: أطربا؟ وأنت تعلم أنّه قد طرب، لتوبّخه وتقرّره**»[2]، وثانيهما، أن يليَ

[1] – الأنصاريّ، ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك، د.ط، 1972، ج1، ص18

[2] – سيبويه، الكتاب، ج3 (مرجع سابق)، ص176.

الاستفهام ما يُراد حمل المخاطب على الإقرار به، ويدخل هذا الأسلوب في منظومة الأفعال الكلاميّة تحت غطاء الطّلبيّات.

وقد وردت الهمزة الاستفهاميّة الّتي تفضي إلى التّقرير كثيرا في كتاب مفتاح العلوم، حيث تطرّق صاحب الكتاب لمسالك هذا النّوع من الاستفهام، وعرض لكثير من النّماذج الّتي تمثّل غرض التّقرير، وأشار من خلال هذه النّماذج إلى أنواع الاستفهام التّقريريّ: التّقرير بحدوث الفعل، لأنّه ثابت الوقوع، وهذا في قوله: «**أضربت زيدا؟**»[1]، والتّقرير بجنس الفاعل، وهذا في قوله: «... **وقل حال تقرير أنّه الضّارب دون عمرو: أأنت ضربت زيدا؟ كما في قوله تعالى: ﴿قَالُوٓاْ ءَأَنتَ فَعَلْتَ هَٰذَا بِـَٔالِهَتِنَا يَٰٓإِبۡرَٰهِيمُ﴾ [الأنبياء 62]**»[2]، أمّا النّوع الثّالث فهو التّقرير بوقوع الفعل على جنس دون غيره، وفيه يقول: «... **أو أنّ زيدا مضروبه: أزيدا ضربت**»[3]، فالمعلوم أنّ فعل الضّرب قد وقع على زيد دون غيره، بل إنّ المخاطِب على وعي بفهم ذلك من لدن مخاطَبه، غير أنّه ساق خطابه في شكل سؤال، لم يكن يريد منه سوى دفع الفاعل إلى إنجاز فعل يتمثّل في الإقرار بفعلته، وقد استطاع أن يضع مخاطَبه في وضع لا يمكنه أن ينكر ما أقدم عليه.

لقد حقّق السّائل من خلال هذا الاستفهام أهمّ مبدأ من مبادئ التّداوليّة، والمتمثّل في مبدأ التّعاون "principe de coopération " القائم بدوره على القواعد الأربعة: الكمّ، والكيف، والمناسبة، والطّريقة، أي أنّ المخاطب كان خطابه متناسبا مع الواقعة (مبدأ الكمّ)، وقال بما له فيه دليل (مبدأ الكيف)، وناسب خطابه الواقعة (مبدأ المناسبة)، وكان كلامه مرتّبا موجزا لا لبس فيه (مبدأ الطّريقة).

- **معنى التّهكّم:**

---

[1]- السّكّاكيّ، مفتاح العلوم (مرجع سابق)، ص315.

[2]- المرجع نفسه، ص315.

[3]- المرجع نفسه، ص315.

تتحقّق فائدة الكلام، وتستمر عمليّة التّواصل بين المتخاطبين حينما يأخذ الكلام طابع الجدّ – وهو الوضع الطّبيعيّ له – ، غير أنّ المخاطِب في كثير من الحالات يُخرجه من هذا الوضع إلى الوضع المناقض لذلك، أي ينحو به منحى الهزل والتّهكّم، إذا رأى أنّ المقام يقتضي ذلك، وأنّ قوّة الخطاب عن طريق هذا الأسلوب تكون أبلغ.

ويعدّ الخطاب الهزليّ من بين أهم الأساليب الّتي اهتمّت بها البلاغة العربيّة قديما، والنّظريّة التّداوليّة حديثا، ففي البلاغة يُدرج هذا الأسلوب ضمن علم المعاني، في سيّاق الإنشاء الطلبيّ، حيث يتلوّن هذا الأسلوب بين الأمر، والاستفهام، والنّداء، وغيرها، وفي حديثنا عن أسلوب التّهكّم في شقّه التّداوليّ سنقصر حديثنا على الاستفهام التّهكّميّ، حيث يظهر جليّا أنّه في مجال التّداوليّات يرتبط ارتباطا وثيقا بنظريّة الاستلزام الحواريّ، فالمخاطِب من خلال هذا الأسلوب يعدل عن إحدى مبادئ التّعاون – مبدأ الكيف – ، فيعبّر عمّا يريد قوله بنقيض القول استهزاءً، فقول المخاطِب لمن لا يعيره سمعه وهو يحدّثه: **ألم يرنّ منبّهك بعد؟**، فالمستفهم أراد الهزل الّذي باطنه الجدّ؛ والبنية اللّغويّة لهذا الخطاب استدعت قولا غير الّذي سمعه المتلقّي؛ وبهذا سيحقّق المرسل فعلا إنجازيّا، ينتج عنه فعل تأثيريّ يتمثّل في انتقال المتلقّي من وضع الشّرود إلى وضع الانتباه؛ وعليه يمكن القول إنّ التّهكّم فعل كلاميّ غير مباشر يراد به إحداث فعل آخر.

وقد تطرّق السّكّاكيّ لأسلوب التّهكّم في معرض حديثه عن علم البلاغة، فذكر في باب علم البيان الاستعارة التّهكّميّة، حيث بيّن أنّ تهكّميّة المخاطِب تدلّل عليها القرينة الّتي يسوقها في حديثه، كما في قوله تعالى حاكيا عن كفّار قريش: ﴿**وَيَقُولُونَ مَتَىٰ هَٰذَا ٱلْوَعْدُ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ**﴾ [يونس: الآية48]، حيث استخدم المنكرون للرّسالة السّماويّة في خطابهم للنّبيّ – صلّى الله عليه وسلّم – ضمير التّعظيم (**كُنتُم**) للدّلالة على التّهكّم[1]، وهو ما يفسّره قولهم (**إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ**)، وفي خطابهم هذا خرق لمبدأ الكيف الّذي ينصّ على أن يكون الكلام منظّما

[1]– ينظر: محمّد الطّاهر بن عاشور، تفسير التّحرير والتّنوير، الدّار التّونسيّة للنّشر، تونس، د.ط، 1984، ج11، ص189.

ومرتّبا، أي أنّ استخدامهم في استفهامهم لضمير التّعظيم لم يتناسب مع لفظة (**صَـدِقِين**)، الّتي أريد من ورائها الاستهزاء، ويمكن تحليل هذه الآية وفق نظريّة الاستلزام التّخاطبيّ إلى:

- قوّة إنجازيّة حرفيّة تتمثّل في الاستفهام.
- قوّة إنجازيّة مستلزمة تتمثّل في التّهكّم.

إنّ وقوفنا على دراسة الاستفهام عند السّكّاكيّ، وباستفادتنا من معطيات الدّرس التّداوليّ؛ مكّننا من القول بأنّ صاحب المفتاح كان أسبق بكثير من منظريّ التّداوليّة حينما أشار إلى تحليل الاستفهام خارج محيط اللّغة، لأنّ معناه الحقيقيّ تحدّده جملة من القرائن، لفظيّة كانت أو معنويّة، وهو ما سمّي في الدّرس التّداوليّ الحديث بمستلزمات الحوار.

وتتواصل دراسة السّكّاكيّ للأساليب اللّغويّة بعقليّة حصيفة، أراد من خلالها النّأي باللّغة من السّطحيّة، إلى الإبحار في عمقها، لأنّه كان على يقين بأنّ المتحدّث يخفي وراء خطابه أكثر ممّا يعلن، لذا نجد صاحب المفتاح إضافة إلى دراسته للاستفهام تناول في تحليله للغة مختلف الأساليب الأخرى، كالتمنّي، والأمر، والنّهي، والنّداء، نفصّلها في الآتي:

2-2-2- الأغراض البلاغيّة للأمر:

يُعدّ الأمر من الأساليب الإنشائيّة الطّلبيّة، وقد عرّفه البلاغيّون بأنّه: «**اللّفظ الدّالّ على طلب الفعل بالوضع على وجه الاستعلاء**»[1]، ومن صيغه: افعل، لْتفعل، أو أسماء أفعال الأمر، كمَهْ، وصَهْ، ورُوَيْدَكَ، ... والمصدر، ويستعمل المرسل أسلوب الأمر الّذي يتطلّب من المتلقّي الوجوب، حينما تتحقّق له على الأخير سلطة سواء كانت سياسيّة، أو معرفيّة، أو رتبة اجتماعيّة، حيث تسمح له بتوجيه مثل تلك الأوامر، وفي هذا يقول السّكّاكيّ: «**ولا شبهة في أنّ طلب المتصوّر، على سبيل الاستعلاء، يورث إيجاب الإتيان على المطلوب منه**»[2]، وهو ما يعرف في نظريّة الأفعال الكلاميّة بـ "الإنفاذيّات Exercitives".

---

[1]- إبراهيم الشّيرازيّ، شرح اللّمع في أصول الفقه، تحقيق: عبد الحميد تركي، دار الغرب الإسلاميّ، بيروت، د.ط، 1988، ج2، ص567.

[2]- السّكّاكيّ، مفتاح العلوم (مرجع سابق)، ص318.

كما لم يفت السّكّاكيّ في حديثه عن أسلوب الأمر، أن يصرّح أنّ كثيرا من الجمل وإن دلّ ظاهرها على الإخبار، فإنّ عمقها يدلّ على فعل لغويّ يُطلب من المتلقّي إنشاؤه، وهو ما يعزّز القول بأنّ الجمل الإخباريّة ضرب من الإنشاء، لأنّه لا يصلح أن يقال لصاحبها إنّه صادق أو كاذب – على حدّ تعبير السّكّاكيّ – ، وفي هذا يرى أوستين أنّ «**اللّغة في التّواصل ليس لها أساسا وظيفة وصفيّة، بل لها وظيفة عمليّة.فإذ نستعمل اللّغة فإنّنا لا نصف العالم بل نحقّق أعمالا هي الأعمال اللّغويّة**»[1]، وهو ما أطلق عليه سيرل بـ "الأفعال غير المباشرة" الّتي تتحقّق بواسطة قوّة مستلزمة، لأنّ ظاهر القول قد لا يتطابق مع معناه، فقوله تعالى: ﴿**وَٱلْمُطَلَّقَٰتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ ثَلَٰثَةَ قُرُوٓءٍ**﴾ [البقرة: الآية 228]، ليس فيه إخبار، إنّما أمر من الله للمطلّقات بالتّربّص بعد الطّلاق مدّة لا تقلّ عن ثلاثة أشهر – ولنا عودة بالتّفصيل إلى هذا النّوع من الطّلب في المبحث الموالي –

ويتضّن الأمر أبعادا تداوليّة حيث تخرج صيغ الأمر إلى أغراض أخرى، حيث يسهم المقام فيه في تحديد مقصديّة المرسل، وفي هذا يقول السّكّاكيّ: «**لا شبهة في أنّ طلب المتصوّر على سبيل الاستعلاء يورّث إيجاب الإتيان على المطلوب منه، ثمّ إذا كان الاستعلاء ممّن هو أعلى مرتبة من المأمور استتبع إيجابه وجوب الفعل بحسب جهات مختلفة، وإلّا لم يستتبعه، فإذا صادفت هذه أصل الاستعمال بالشّرط المذكور أفادت الوجوب، وإلّا لم تفد غير الطّلب، ثمّ إنّها حينئذ تولّد بحسب قرائن الأحوال ما ناسب المقام**»[2]، ومن هذه الأغراض الدّعاء، والتّرجيّ، والاستعطاف، والاسترحام، ...، وهو ما يؤكّده أوستين، حيث يقول: «**صيغة الأمر قد تدلّ على كثير من المعاني والوجوه؛ كالوجوب والإباحة والنّدب والطّلب**

[1]– جاك موشلر، آن ريبول، القاموس الموسوعيّ للتّداوليّة، ترجمة مجموعة من الأساتذة والباحثين، المركز الوطنيّ للتّرجمة، تونس، ط2، 2010، ص22.

[2]– السّكّاكيّ، مفتاح العلوم (مرجع سابق)، ص318-319.

والتّهديد والإرشاد والدّعاء والإنذار»[1]، وتتنوّع هذه الأساليب بين استخدام الأفعال، واستخدام المصادر بدلها، وقد تحدّث تلميذه سيرل عن ذلك، أي عن خروج الأمر عن معناه إلى غرض الطّلب، وهو ما يُعرف لديه –كما أسلفنا– بـ "القوّة الإنجازيّة للأفعال غير المباشرة"، ومعنى ذلك أنّ المنجَز الكلاميّ يفسّره المقام الّذي ورد فيه الخطاب، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

– **التّضرّع**: رغم أنّ التّضرّع يكون بصيغة الأمر، إلّا أنّه لا يُمكن اعتبار ذلك أمرا في مثل هذا الموقف؛ من منطلق أنّ المتضرّع أدنى رتبة من المخاطَب، وبالتّالي يُحمل كلامه على معنى الطّلب، وهو ما يوضّحه استخدامه لنوع محدّد من الأفعال، مثل: ارزقني، أغثني، أعنّي، ...، كما يمكنه استخدام أفعال أخرى، يحوّلها السّيّاقان المقاميّ والمقالي، من الأمر إلى الطّلب، كدعاء المؤمن ربّه، أو خطاب المرؤوس لرئيسه، أو الطّالب لأستاذه، ومثل ذلك ما يحكيه القرآن الكريم عن نبيّ الله موسى – عليه السّلام –، حينما دعا ربّه عزّ وجلّ أن يعضده بأخيه في محاججته لفرعون، وفي ذلك يقول القرآن على لسانه: ﴿**وَٱجۡعَل لِّي وَزِيرٗا مِّنۡ أَهۡلِي . هَٰرُونَ أَخِي . ٱشۡدُدۡ بِهِۦٓ أَزۡرِي . وَأَشۡرِكۡهُ فِيٓ أَمۡرِي . كَيۡ نُسَبِّحَكَ كَثِيرٗا . وَنَذۡكُرَكَ كَثِيرًا . إِنَّكَ كُنتَ بِنَا بَصِيرٗا**﴾[طه: الآيات: 29-35]، فمن منطلق أنّ المخاطِب أدنى درجة من المخاطَب، فقد أنجز من خلال الفعل ﴿**ٱجۡعَل**﴾ فعلا غير مباشر تمثّل في طلب العون.

– **الالتماس**: يتمّ تداول الأفعال المفضية إلى تحقيق التّلطّف، في المواقف الّتي تتساوى فيها مرتبة المرسل والمتلقّي، وبالتّالي تصير الأفعال المستعملة في هذه المقامات حافظة لرتب المتحاورين، وفي هذا نجد مثلا المرسل يلجأ إلى استخدام الاستفهام؛ من مثل: هل بإمكانك؟، هل تستطيع، ...، أو عبارات من قبيل: لو سمحت، إن استطعت، ...، مقرونة بأفعال الطّلب، وهذه الاستراتيجيّة هي إحدى مبادئ نظريّة التّأدّب الّتي تحدّث عنها سيرل، حيث أكّد أنّه – أي

[1]– أوستين، نظريّة أفعال الكلام العامّة، كيف ننجز الأشياء بالكلام، ترجمة: عبد القادر قينيني، إفريقيا الشّرق، المغرب، ط2، 2008، ص102- 103

التّأدّب- يعدّ الأساس الأوّليّ في استعمال القول غير المباشر[1]، ومن شأنه أن يحقّق فعلا تأثيريّا يجعل من المتلقّي يقبل على إنجاز المطلوب بصدر رحب.

وكذلك تحدّث عن هذا المبدأ غرايس، حيث صاغه في إطار ما عرف لديه بـ "مبدأ التّعاون" القائم على القواعد الأربعة*: الكمّ، والنّوع، والعلاقة (النّسبة)، والكيف، وأضافت إلى هذه القواعد روبن لايكوف Robin Lakoff، قاعدة خامسة "كن متأدّبا"، حيث حدّدت لهذه القاعدة ثلاث مبادئ، هي بمثابة نصائح[2]:

- تقيّد باللّيّاقة: لا تفرض نفسك على النّاس.
- تردّد: اترك لمخاطبك الاختيار.
- رفقة: تصرّف كما لو كنت أنت وقرينك متساويّين.

- **التّهديد:** يعتبر أسلوب التّهديد في البلاغة العربيّة من الأساليب الّتي تجعل من فعل الأمر المستخدم في مثل هذه المواقف يخرج عن دلالته إلى دلالة أخرى، تتمثّل في سعي المرسل إلى إنجاز فعل غير مباشر يتمثّل في الوعيد، لأنّه لا ينتظر من المتلقّي تنفيذ أمر أو تحقيق طلب، بل يدفعه هو الآخر لإنجاز فعل يتمثّل في توقّع أمر حادث به، من منطلق أنّ الفعل المستعمل في هكذا خطاب يكون مشحونا بحمولة تهديديّة وتحدّ من المرسل.

ويقع الفعل المستخدم في التّهديد في الدّراسات التّداوليّة ضمن الاستراتيجيّات الّتي يستخدمها المرسل للسّيطرة على مجريات الأحداث، وتحويل مركز القوّة نحوه، حتّى وإن كان لا يملك سلطة على المتلقّي، وهذا ما نجده في لغتنا كامنا في شعر الهجاء، ومن مثل ذلك ما نقرأه في شعر المهلهل بن ربيعة، حيث تكشف إحدى أشهر قصائده**، مرارة أصبح يعيشعا جرّاء فقده

---

[1]- ينظر: جون سيرل، المعنى والتّعبير (مرجع سابق)، ص92.

*- أشرنا إلى هذه القواعد في الفصل الأوّل، ص52.

[2]- باتريك شارودو و دومينيك منغو، معجم تحليل الخطاب، ترجمة: عبد القادر المهيدي و حمّادي صمود، المركز الوطنيّ للتّرجمة، دار سيناترا، تونس، د.ط، 2008، ص429.

**- يطلق على هذه القصيدة بالدّاهية، وهي إحدى القصائد السّبع المعروفة بالمنتقبات (ديوان المهلهل، شرح وتحقيق: أنطوان محسن القوّال، دار الجيل، بيروت، ط1، 1995، ص53-54).

لأخيه كليب، فيرثيه فيها، متوعّدا قاتليه بأقصى العبارات الّتي تؤكّد عزمه بالأخذ بثأره منهم، وهو ما توضّحه جملة الأفعال الّتي جاءت في صيغة الأمر، وفي هذا يقول[1]:

سَيِّدُ ساداتٍ إذا ضَمَّهُمْ مُعْظَمُ أَمْرٍ يَوْمَ بُؤْسٍ وَضيقْ

لَمْ يَكُ كَالسّيِّدِ في قَوْمِهِ بَلْ مَلِكٌ دينَ لَهُ بالحُقوقْ

إِنْ نَحْنُ لَمْ نَثْأَرْ بِهِ فاشْحَذوا شِفارَكُمْ مِنّا لِحَزِّ الحُلوقْ

ذَبْحًا كَذَبْحِ الشّاةِ لا تَتَّقي ذابِحَها إِلّابِشَخْبِ العُروقْ

غَدًا نُساقي، فَاعْلَموا، بَيْنَنا رِماحَنا مِنْ قانِئٍ كَالرَّحيقْ.

فالفعلان (اشْحَذوا) و(اعْلَموا)، يرسمان صورة تكشف عن تهديد، مشحونة عباراته بأقصى ألوان التّرهيب، وهو ما يتوضّح في استخدامه لعبارات مستقاة من حقل القتل والتّرهيب (شفاركم، حزّ الحلوق، ذبحا، شخب العروق)، وهي عبارات تتساوق مع الفعلين السّابقين، الّذي يريد المهلهل أن ينجز من خلالهما أفعالا غير مباشرة، يتمثّل -كما أسلفنا- في التّهديد والوعيد.

- **التّحدّي**: يُعدّ خطاب التّحدّي من الأساليب الّتي يركن إليها المرسل، لتثبيط عزيمة المتلقّي وإفحامه بالحجّة؛ ممّا يجعل مركز القوّة يتحوّل ناحيته - أي اتّجاه المرسل- ولا يتطلّب هذا الأسلوب شرط الاستعلاء، أو تساوي المقامات، فقد يكون المتحدّي أدنى رتبة من المتحدّى، غير أنّ هذا يتطلّب امتلاك الأوّل حججا تمكنّه من تحدّي صاحبه.

وفي الإنشاء الطّلبيّ يتحدّد أسلوب التّحدّي ضمن استراتيجيّة تفرض على المرسل استخدام أفعال مخصوصة، يؤثّر من خلالها على المتلقيّ بعدما يقيم عليه حجّة أو حججا تتناسب مع بيئته، وهذا ما نجده بكثرة ماثلا في الخطاب القرآنيّ، حينما يتوجّه إلى المعاندين، فيتحدّاهم بالإتيان بأمر أتى به الخالق عزّ وجلّ يرونه محقّقا في بيئتهم، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿**خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ بِغَيۡرِ عَمَدٖ تَرَوۡنَهَاۖ وَأَلۡقَىٰ فِي ٱلۡأَرۡضِ رَوَٰسِيَ أَن تَمِيدَ بِكُمۡ وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٖۚ وَأَنزَلۡنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءٗ فَأَنۢبَتۡنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوۡجٖ كَرِيمٍ. هَٰذَا خَلۡقُ ٱللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ ٱلَّذِينَ**

[1]- ديوان المهلهل(مرجع سابق)، ص57-58.

مِن دُونِهِۦۚ بَلِ ٱلظَّٰلِمُونَ فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ﴾ [لقمان: الآيتان: 10-11]، فالله – عزّ وجلّ – تحدّى المشركين بدعوتهم إلى إظهار ما خلقته أصنامهم الّتي يعبدون، وقد تحدّاهم البارئ – عزّ وجلّ – بعدما عدّد لهم ما يتعامون عن رؤيته من أرض وسماء وبهائم وماء ومزروعات، وهي مخلوقات الله الّتي توفّر لهم الحياة.

وفي التّراث العربيّ تنقل لنا المدوّنات النّثريّة والشّعريّة كثيرا من النّماذج عن هذا الأسلوب، ومن أشهر ذلك أبيات من شعر النّقائض، حيث نجد جلّ قصائد هذا الشّعر عبارة عن تقريع وهجاء يتلوه وعيد وتحدّ، ومن أمثلة ذلك ما دار من مساجلات بين الشّاعرين الفرزدق وجرير، وهو ما يرويه صاحب العمدة، حيث ينقل عن الفرزدق قوله:

فَإِنّي أَنا المَوْتُ الَّذي هُوَ ذاهِبٌ بِنَفْسِكَ، فانْظُرْ كَيْفَ أَنْتَ مُحاوِلُهْ

وحلف بالطّلاق أنّ جريرا لا يغلبه فيه، فكان جرير يتمرّغ في الرّمضاء ويقول: أنا أبو حَزْرَةَ، حتّى قال:

أَنا الدَّهْرُ، يَفْنَى المَوْتُ وَالدَّهْرُ خالِدٌ فَجِئْني بِمِثْلِ الدَّهْرِ شَيْئًا يُطاوِلُهْ[1].

فالنّاظر إلى هذين البيتين، يستطيع أن يتلمّس دون عناء اختيار الشّاعرين لأسلوب التّحدّي في أقصى مراتبه، فالأوّل وصف نفسه بالموت، وظنّ أنّه أتى على ما لا يستطيع غريمه وصف نفسه به، وهو ما يفسّره استخدامه للفعل (انظر)، قاصدا من وراء ذلك إنجاز فعل غير مباشر، يتمثّل في طلب مجاراته وتقليده في شعره، وهو ما استطاع جرير تحقيقه، بل وذهب إلى أكثر من ذلك، حيث نسج بيتا على وزن وقافية شعر صاحبه، واستطاع من خلال هذا البيت أن يميل الكفّة باتّجاهه، ويجعل متحدّيه يقف الموقف الّذي وقفه هو من قبل.

– **تحوّل الجمل الخبريّة إلى معنى الطّلب:**

إنّ من بين ما وقف عليه السّكّاكيّ في معرض حديثه عن أسلوب الأمر ظاهرة انزياح الجمل الخبريّة عن معنى الإخبار إلى معنى الطّلب، أو تحوّل الطّلب إلى الإخبار، وفي هذا يقول:

«**واعلم أنّ الطّلب كثيرا ما يخرج لا على مقتضى الظّاهر، وكذلك الخبر، فيذكر أحدهما في موضع الآخر، ولا يُصار إلى ذلك إلّا لتوخّي نكت قلّما يُتفطّن لها**»[2]، والفرق بينهما أنّ الجمل الخبريّة يحكم عليها بالصّدق أو الكذب، وهو نفس المبدأ الّذي انطلق منه أوستين، حينما رفض أن فكرة اقتصار وظيفة الجمل الإخباريّة على الوصف الّذي يُحكم عليه بالصّدق أو الكذب، وأطلق على هذا، المغالطة أو الإبهام الوصفيّ[3]، ومعنى ذلك أنّ الجمل الّتي جاءت في ظاهرها خبريّة للدّلالة على الإنشاء الطّلبيّ لا يقع عليها هذا الحكم، لأنّه جيء بها لإنجاز أفعال غير مباشرة. فقولنا لمن يتأهّب للخروج: **إنّ السّماء تمطر**، تتولّد عنها فور التّلفّظ بها جملة من الأفعال الإنجازيّة، كالتّحذير، أو المنع، ... تتولّد عنها أفعال تأثيريّة تتمثّل في الإحجام عن الخروج، كحمل مطريّة مثلا.

لقد حرص السّكّاكي في هذا الباب على التّركيز على المقام الّذي يجعل الألفاظ تتجاوز مستوى البناء الظّاهريّ إلى مستوى أعمق، لا يمكن أن يتوضّح -كما أسلفنا- إلّا بالوقوف على الحيثيّات والملابسات الّتي نشأ في ظلّها الخطاب، فقد يستخدم المخاطِب في طلبه أسلوبا يبدو في ظاهره إخبارا، وغرضه من ذلك الطّلب لأنّ مقام المخاطَب أجلّ وأرفع، كما في دعاء نبيّ الله أيّوب حينما اشتدّ به بلاء الدّاء، وفي هذا ينقل القرآن الكريم على لسانه: ﴿**وَأَيُّوبَ إِذْ نَادَىٰ رَبَّهُۥٓ أَنِّي مَسَّنِيَ ٱلضُّرُّ وَأَنتَ أَرْحَمُ ٱلرَّٰحِمِينَ**﴾ [الأنبياء: الآية 83]، فظاهر الدّعاء جاء في صيغة الإخبار، حيث أنجز من خلاله نبيّ الله -عليه السّلام- فعلا غير مباشر تمثّل في الابتهال إلى ربّه، والتّودّد إليه ليكشف عنه هذا البلاء، بل إنّه ذهب إلى أبعد من ذلك، حيث لم يطلب من ربّه شيئا، تأدّبا وتوقيرا له، ولم يدعه ليغيّر من حالة أسوء إلى حالة أحسن، ومع هذا فقد حقّق له

---

[1]- ابن رشيق القيروانيّ، العمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده، تقديم وتحقيق: صلاح الدّين الهوّاريّ، هدى عودة، دار مكتبة الهلال، بيروت، ط1، 1996، ج1، ص331.

[2]- السّكّاكيّ، مفتاح العلوم (مرجع سابق)، ص323

[3]- ينظر: آن ربول و جاك موشلار، التّداوليّة اليوم علم جديد في التّواصل (مرجع سابق)، ص29.

الله الشّفاء، وفي ذلك يقول تعالى: ﴿**فَٱسۡتَجَبۡنَا لَهُۥ فَكَشَفۡنَا مَا بِهِۦ مِن ضُرّٖۖ وَءَاتَيۡنَٰهُ أَهۡلَهُۥ وَمِثۡلَهُم مَّعَهُمۡ رَحۡمَةٗ مِّنۡ عِندِنَا وَذِكۡرَىٰ لِلۡعَٰبِدِينَ**﴾ [الأنبياء: الآية 84].

ويواصل السّكّاكيّ عرض النّماذج الطّلبيّة الّتي جاءت على صيغة الإخبار، وهي لا تعدو إلّا أن تكون دعاء أو أمرا أو نهيا، ومعنى ذلك أنّها لا تصف واقعا، وإنّما تكمن ميزتها فور التّلفّظ بها في تحقيق فعل في الواقع، إذ إنّ المقام الّذي يرد فيه الخطاب أو الجهة الّتي أصدرته هي الّتي تحقّق المقصديّة، وهي ما أطلق عليها "أوستين" الأفعال الإنشائيّة.

ومن جملة تلك المقاصد الّتي وقف عندها صاحب المفتاح انزياح الأفعال الماضية للدّلالة على الطّلب، وهو ما يتجلّى بكثرة في ألفاظ الدّعاء، حيث يكون الغرض من استعمالها هو **التّفاؤل بوقوع الفعل**، وفي هذا يقول السّكّاكيّ: «... **كما إذا قيل في مقام الدّعاء: أعاذك الله من الشّبهة وعصمك من الحيرة، ووفّقك للتّقوى ليُتفاءل بلفظ المضيّ على عدّها من الأمور الحاصلة الّتي حقّها الإخبار عنها بأفعال ماضية**»[1]، فالدّاعي استخدم أفعال المضي لأنّ دلالتها أكثر وقعا على نفس المتلقّي، حيث تضعه في موقف المتفائل من تحقّق دعاء الدّاعي، كما أنّ استخدام مثل هذه الأفعال الّتي في ظاهرها الإخبار، وفي باطنها الدّعاء تحمل في بعض الأحيان المرسل على الحرص على المحافظة على المسافة الاجتماعيّة الّتي تربطه بالمتلقّي.

كما يمكن أن تنزاح الألفاظ الخبريّة لتصبح دالّة على الطّلب، وذلك إذا عظمت لدى المخاطَب رغبة في تحقّق الطّلب، وفي هذا يقول صاحب المفتاح: «... **فالطّالب، متى تبالغ حرصه فيما يطلب، ربّما انتقشت في الخيال صورته لكثرة ما يناجي به نفسه، فيخيّل إليه غير الحاصل حاصلا**»[2]، ومن ذلك قولنا حينما يُذكر اسم نبيّنا: **صلّى الله عليه وسلّم**، أي: **اللّهم صلّ عليه وسلّم**، فاستعمال المسلم للفعل الماضي في الدّعاء للنبيّ محمّد منبثق من يقينه من تحقّق هذا الأمر له – صلّى الله عليه وسلم – وقد تمثّله المسلم مستتبعا في ذلك قوله الله تعالى:

[1]– السّكّاكيّ، مفتاح العلوم (مرجع سابق)، ص324.

[2]– المرجع نفسه، ص324-325.

﴿إِنَّ ٱللَّهَ وَمَلَٰٓئِكَتَهُۥ يُصَلُّونَ عَلَى ٱلنَّبِيِّۚ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ صَلُّواْ عَلَيۡهِ وَسَلِّمُواْ تَسۡلِيمًا﴾ [الأحزاب: الآية56].

وقد دأبت العرب في حديثها على استعمال مثل هذه الأساليب، ومن ذلك قول طرفة بن العبد من قصيدة يمدح بها قتادة بن مَسلَمة الحنفي[1]:

فَسَقَى دِيارَكَ غَيْرَ مُفْسِدِها صَوْبُ الرَّبيعِ وَدِيمةٌ تَهْمي.

فالشّاعر لم يكتف بالدّعاء لديار قتادة بالسّقيا، كأنّما هو متأكّد من تحقّق ذلك، بل بالغ في دعائه وهذا في قوله: غير مفسدها، لما يُعلم عن المطر من إفساد إذا زاد عن حدّه. فالشّاعر من منظور النّظريّة التّداوليّة ينجز فعلا غير مباشر من خلال هذا البيت، حيث يريد أن يخبر المتلقّي أنّه دعا الله أن يرزق ديارهم مطرا غير مفسد، ويصوّر له أنّه أمر واقع لا محالة.

ولم تكن دراسة هذه الأساليب وقفا على علماء البلاغة وحدهم، بل تجاوزت ذلك للوصول إلى علماء الأصول والفقه، حيث كانت هذه الأساليب من بين أهمّ الثّغرات الّتي ولج عبرها الفقهاء لاستنباط الأحكام الفقهيّة من آيات القرآن، والأحاديث النّبويّة، بل إنّ اختلاف علماء الأصول في فهم هذه الخطابات، يُعدّ من بين الأسباب الّتي ساهمت في تعدّد المدارس الفقهيّة، ونشأة مذاهبها.

وقد رأى علماؤنا أنّ الآيات والأحاديث الّتي تبدو في ظاهرها إخبارا، تحمل في عمقها أحكاما تتضمّن التّكليف، أو النّهي، أو التّحليل، أو التّحريم؛ لذلك نجدهم اعتنوا بتحليل هذه الصّيغ في إطار السّياق الّذي وردت فيه، ومن أمثلة ذلك:

قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ﴾ [البقرة: الآية 183]، فإن كان ظاهر الآية الإخبار، فإنّ حقيقة دلالة

[1]– طرفة بن العبد، ديوانه، شرح الأعلم الشّمنتريّ، تحقيق: دريّة الخطيب، ولطفي الصّقّال، مطبوعات مجمع اللّغة العربيّة، دمشق، 1957، ص97.

الفعل في الآية: (**كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلصِّيَامُ**) هي تكليف بصوم شهر مفروض كلّ سنة، أي إنجاز فعل يتضمّنه فعل القول (Acte locutoire)، ومثل ذلك قوله تعالى: ﴿**كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلۡقِتَالُ وَهُوَ كُرۡهٞ لَّكُمۡۖ**﴾ [البقرة: الآية 216].

وقوله تعالى: ﴿**يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِ**﴾ [النّساء: الآية 11]، فالفعل الإنّجازيّ الّذي يتضمّنه فعل القول في الآية (**لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِ**)، هو تكليف للورثة باتّباع القسمة الشّرعيّة أثناء توزيع التّركة.

ولتحقيق قوّة هذه الأفعال لا بدّ من تحقّق جملة من الشّروط، سمّاها فلاسفة أكسفورد بالقواعد التّأسيسيّة[1]، وتتمثّل هذه الشّروط فيما يلي:

- امتلاك المتحدّث لقوّة الآمر.
- وجود آمر ومأمور، ونسق يسمح بتحقيق الأمر.

وتتواصل جهود أبي يعقوب السّكّاكيّ في دراسة الأساليب اللّغويّة دراسة تنقلها من دلالتها المعجميّة إلى دلالة تحدّدها الملابسات الخارجيّة الّتي تحيط بالحدث الكلاميّ، أي المسائل الخارجة عن نسق الجملة (Extralinguistique)، وثالث أسلوب تحدّث عنه صاحب المفتاح بمنظور تداوليّ، تمثّل في التمنّي.

2-2-3- الأبعاد التّداوليّة لأسلوب التّمنّي:

تتحدّد ماهية التمنّي – ضمن قائمة الأساليب الطّلبيّة – بأنّه: «**طلب حصول الشّيء سواء كان ممكنا أو ممتنعا**»[2]، وأداة التّمنّي الأصليّة هي ليت، كما قد تُستخدم في هذا الباب أدوات أخرى غير أصليّة، وهي: هل، لو، لعلّ[1]، وكذلك هلّا، ولوما.

---

[1]– ينظر: يسمينة عبد السّلام، نظريّة أفعال الكلام في ظلّ جهود أوستين، مجلّة المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، عدد10، جوان 2014.

[2]– الجرجانيّ، علي بن محمّد السّيّد الشّريف، معجم التّعريفات، تحقيق ودراسة: محمّد صدّيق المنشاويّ، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، د.ط، د.ت، ص59.

غير أنّ أسلوب التّمنّي قد يخرج عن معناه الحقيقيّ، فيؤدّي أغراضا آخرى غير الّتي توحي بها الدّلالة المعجميّة للخطاب، يحدّدها المقام الّذي نشأ في كنفه هذا الملفوظ، وهذا ما أشار إليه السّكّاكي، حيث نجده في هذا السّياق يقول: «...**كما إذا قلت لمن همّك أمره: ليتك تحدّثني، امتنع إجراء التّمنّي، والحال ما ذكر على أصله، فطلب الحديث من صاحبك غير مطموع في حصوله، وولّد بمعونة قرينة الحال معنى السّؤال**»[2]، فخروج التّمنّي عن تأدية غرضه إلى غرض آخر تمثّل في السّؤال، وهو ما يتّفق مع ما يعرف في الدّراسات التّداوليّة بـ "**الأفعال المتضمّنة في القول**"، أو "**المعاني المستلزمة**"، والظّروف الّتي نشأ فيها الخطاب هي ما يحدّد المقصود من الخطاب، وتفسّر نوايا المرسل، فقد يكون من وراء التّمنّي التماسا، أو استهزاء، أو تحذيرا، أو أمرا، ومثل ذلك مخاطبة القائد للجنديّ بقوله: **هلّا وضعت خوذتك على رأسك**، إذ إنّ رتبة المخاطِب تُخرج الملفوظ من دائرة التمنّي إلى سيّاق الأمر، لأنّ سلطته على الجندّي تجعله يوجّه إليه مثل هكذا أوامر، أمّا إذا كان الخطاب موجّها إليه من شخص يساويه في الرّتبة، قد ينزاح التمنّي إلى التّحذير مثلا، ومثل هذه العلاقة بين أطراف الخطاب، سمّاها طه عبد الرّحمن بـ "العنصر الذّواتي: ويعني ما بين المتخاطبين من معارف مشتركة (اجتماعيّة، ثقافيّة، وتاريخيّة) أو ما يُسمّى بالأرضية المشتركة"[3]، وهذه العلاقات الّتي هي في الحقيقة عناصر غير لغويّة تضمن تنوّع المفهوم رغم أنّ الملفوظ واحد.

ومن المعاني الّتي يخرج إليها أسلوب التّمنّي، ما يلي:

---

[1]- ينظر: عبد السّلام محمّد هارون، الأساليب الإنشائيّة في النّحو العربيّ، مكتبة الخانجيّ، القاهرة، مصر، ط5، 2001، ص87.

[2]- السّكّاكيّ، مفتاح العلوم (مرجع سابق)، ص416.

[3]- طه عبد الرّحمن، الدّلاليّات والتّداوليّات "أشكال الحدود"، سلسلة ندوات ومناظرات، مطبعة النّجاح الجديدة، الرّباط، المملكة المغربيّة، ط1، 1984، ص302.

– **الأمر**: ويضمن تحقّق هذا الغرض من خلال أسلوب التّمنّي شرطين، أوّلهما: صدوره ممّن هو أعلى رتبة إلى من هو أدنى منه، وهو ما يُسمّى بشرط الأهليّة[1]، وثانيهما: تحقّق نيّة الأمر من المرسل، وهو ما يُسمّى بشرط الإرادة والقصد[2]، إذا إنّ المقاصد والنّوايا مع شرط الاستعلاء تزيح المتلفّظ به من غرض إلى آخر، وكثيرا ما تُستعمل في هذا السّيّاق الأداتان: لو، وهلاّ، ومثل ذلك خطاب الأستاذ لطالب غير منتبه: **لو تعيرنا انتباهك**. فالمخاطِب في مثل هذه الحالات لا يتمنّى على طالبه الانتباه، إنّما يأمره بتحقيق هذا الفعل، وهو ما يُسمّى في الدّراسات التّداوليّة بالفعل الإنجازيّ ويعرف عند سيرل بالفعل التّوجيهيّ (Directives)، حيث ينتج عنه فعل تأثيريّ يتمثّل في الانتباه.

– **التّهكّم**: يتجسّد أسلوب التهكّم في سيّاق الخطاب الّذي يكون ظاهره التّمنّي حينما يخرق المخاطِب إحدى مبادئ القواعد التّخاطبيّة، ونقصد بذلك في هذا المجال قواعد التّعاون الّتي أقرّها غرايس، فخرْق إحدى القواعد يجعل الملفوظ يستلزم دلالة غير الّتي تسوّق لها بنية الخطاب، وتتمثّل هذه القاعدة فيما يُعرف بـ (مبدأ العلاقة) الّذي يفرض على المرسل أن يكون كلامه مناسبا للقصد، وهو ما لا يتحقّق في الخطاب التّهكّميّ، وممّا يستشهد به في مثل هذا السّيّاق، ما ينقله الكنديّ عن دعابة معاوية بن أبي سفيان لخُريم النّاعم حينما دخل عليه، فنظر معاوية إلى ساقيه فقال: أيّ ساقين **لو** أنّهما على جارية[3]، فالملاحظ في خطاب معاوية لخُريم الّذي جاء في صيغة التّمنّي، قصد من ورائه إنجاز فعل غير مباشر تمثّل في التهكّم والاستهزاء، وفي ذلك –كما ذكرنا – خرق لأهمّ مبادئ التّعاون، ونقصد بذلك مبدأ العلاقة.

---

[1]– يتحقّق شرط الأهليّة ضمن ما يُعرف في الدّراسات التّداوليّة بمحور العلاقات العموديّة، ومعنى ذلك أنّ أطراف الخطاب تتموضع في درجات تراتبيّة تحفظ لكلّ طرف قيمته، وهذا ما يحتاج المرسل إلى إدراكه، بل واستحضاره، فيترتّب على ذلك كثير من الأمور. ينظر في هذا الصّدد: عبد الهادي بن ظافر الشّهريّ، استراتيجيّة الخطاب، ص89.

[2]– ينظر: خالد ميلاد، الإنشاء في العربيّة بين التّركيب والدّلالة "دراسة نحويّة تداوليّة"، المؤسّسة العربيّة للتّوزيع، تونس، ط1، 2001، ص362و363.

[3]– ابن عبد ربّه، أحمد بن محمّد الأندلسيّ، العقد الفريد، تحقيق: مفيد محمّد قميحة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ج1، ص52.

– **التّحضيض**: وأدواته: هلاّ، وألا، وأما، ولولا، ولوما، وقد أشار صاحب المفتاح إلى هذا الأسلوب وأدواته حيث قال: «... **وكأنّ الحروف المسمّاة بحروف التّنديم والتّحضيض، وهي: هلا، وألا، ولولا، ولوما، مأخوذة منهما – من لو وهل– مركّبة مع لا وما المزيدتين، مطلوبا بالتزام التّركيب التّنبيه على إلزام: هل، ولو، معنى التّمنّي. فإذا قيل: هلّا أكرمت زيدا، أو ألا بقلب الهاء همزة، أو لولا، أو لوما، فكان المعنى: ليتك أكرمت زيدا، مولّدا منه معنى التّنديم، وإذا قيل: هلاّ تكرم زيدا، أو لولا، فكان المعنى ليتك تكرمه، متولّدا منه معنى السّؤال**»[1]، ومعنى ذلك أنّ أسلوب التّحضيض ينقسم إلى أقسام عدّة: عرض أو سؤال، وعتب أو تنديم، فالعرض هو طلب برفق، ويُفهم ذلك من سيّاق الكلام، ويُستخدم لهذا الغرض مع الأدوات المذكورة أفعالا مضارعة، نحو قول القائل: **أما تزورني فأرمَك**. أمّا إذا اقترنت بماض أفادت العتاب***، نحو قولنا: **ألا توقّفت عن قول ما لا يُفيد**.

أمّا في الجانب التّداوليّ، فيمكن أن نحدّد قيمة الخطاب، ومقصديّة المخاطب بالاعتماد على أهمّ مبادئ النّظريّة التّداوليّة، ونقصد بذلك مبدأ التّأدّب المنبثق عن نظريّة التّعاون الخطابيّ الّتي صاغ غرايس مبادئها، وفي هذا السّيّاق لا بدّ من الإشارة إلى أنّ استعمال الأفعال المضارعة مع تلك الأدوات، ليس وحده كفيلا بالمحافظة على المسافة بين المرسل والمتلقّي الّتي يُعوَّل عليها في تحقيق مبادئ التّأدّب في الخطاب، لكن هناك جملة من الأفعال يجب اعتمادها أثناء الخطاب، ومن أمثلة ذلك الفعل (**تسمع**)، فلو قالها المرؤوس لرئيسه في سيّاق خطاب من مثل: **هلّا تسمع منّي**، جعلت المخاطِب يخرق أهمّ مبادئ التّعاون الخطابيّ، ونقصد بذلك (مبدأ العلاقة)،

---

[1]– السّكّاكيّ، مفتاح العلوم، ص307

***– لا بدّ من التّنبيه إلى أنّ هذه الأدوات يمكن أن تستخدم لغرض الاستفهام الّذي يراد من ورائه الزّجر مثلا، نحو قولنا: ألا تكفّ عن ترديد مثل هذا الكلام؟، أو قولنا: أما كنت قد حذّرتك من ذلك؟، كما قد تقع بعض هذه الأدوات للاستفتاح والتّنبيه، مثل: ألا، وأما، ومثل ذلك قول الشّاعر: ألا في سبيل المجد ما أنا فاعل عفافٌ وإقدامٌ وحزمٌ ونائلٌ.

وقد تقع حروف شرط غير جازمة، مثل: لو، ولولا، ولوما، ومن ذلك قول الشّاعر: لولا العقول لكان أدنى ضغيمٍ أدنى إلى شرفٍ من الإنسان.

واستلزمت تحقّق رسالة مفادها أنّ المرسل لم يعد يعير العلاقة الاجتماعيّة الّتي تربطه بالمتلقّي أدنى قيمة؛ وهو ما قد يلزم الأخير الإعراض عن الاستماع والتّجاوب مع مخاطِبه.

ونواصل استعراض الأبعاد التّداوليّة في كتاب المفتاح، بمنظار هذا المنهج مع أسلوب آخر، يندرج ضمن الأساليب الطّلبيّة، ونقصد بذلك أسلوب النّداء.

2-2-4- الأبعاد التّداوليّة لأسلوب النّداء:

باعتبار الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل، ومن منطلق أنّ هذه اللّغة تحتكم في تحقيق هذا الغرض إلى جوانب تداوليّة تجعل من المقام الرّكيزة الأساسيّة الّتي يتأسّس عليها شكل الخطاب، أي أنّ كثيرا من الخطابات قد تحيد عن معناها الظّاهريّ إلى معان يحدّدها السّيّاق الّذي نشأ فيه الخطاب، ومن ذلك النّداء.

يستلزم عن النّداء أمر أو طلب يستوجب إقبالا أو إعراضا، وأدواته: يا، وأي، وأيا، وا، وهيا، والهمزة، وهذا الّذي ذكره صاحب المفتاح في باب الروف النّاصبة للأسماء، حيث قال: «... **والقسم الثّاني وهي النّاصبة للأسماء ثمانية أحرف، وهي ضربان: ضرب ينصب أينما وقع وهو ستّة أحرف، وهي: يا وأيا، وهيا لنداء البعيد حقيقة كنحو: يا عبد الله إذا كان بعيدا عنك، أو تقديرا لتبعيدك نفسك عنه كنحو: يا إله الخلق، أو لما هو منزلة البعيد من نائم أو ساه تحقيقا، أو بالنّسبة لجدّ الأمر الّذي ينادى له كنداء الله سبحانه لنبيّة – صلّى الله عليه وسلّم – : بيا، وأي والهمزة، لنداء القريب. وقد ينظم في جملته: يا ووا، للنّدبة خاصّة ولا يندب غير المعروف، وكثيرا ما يلحق آخر المندوب ألفٌ وهاءٌ بعدها للوقف كنحو: وازيداه**»[1]، ومعنى ذلك أنّ مقصديّة الخطاب، أو صفة المنادى ومرتبته، أو السّيّاق الّذي يحدث فيه الخطاب هو ما يحدّد نوع الأداة المستخدمة في النّداء.

وفي فضاء النّظريّة التّداوليّة، يُدرس النّداء في سياق تحوّل دلالته النّحويّة إلى دلالة تفسّرها الحيثيّات الّتي حدث في سياقها الخطاب، وهو ما يجعل المتلقّي يركن إلى قراء رسالة المرسل قراءة

[1]- السّكّاكيّ، مفتاح العلوم (مرجع سابق)، ص101.

غير الّتي توحي بها البنية اللّغويّة للخطاب، أي خطاب مستلزَم، ومعنى ذلك أنّنا سنجد أدوات النّداء تتبادل الأدوار، أو أنّ المخاطِب يُحجم عن التّصريح بطلبه، من منطلق توضّحه من خلال سياق الخطاب، ومن أمثلة ذلك:

- **التّودّد** : يقودنا الحديث عن أسلوب التّودّد في النّداء، إلى الوقوف عند حدود مبادئ نظريّة التّأدّب (Principe de politesse) الّتي صاغت قواعدها **روبن لاكوف** (Robin lakoff)، والّتي جاءت مكمّلة لمبادئ نظريّة التّعاون، فمن خلال تطبيق المخاطب لهذه القواعد فإنّ المرسل يسعى لجعل الخطاب يسير في اتّجاه تحقيق هدفه، ومعنى ذلك أنّنا في مثل هذا النّوع من الخطابات سنجد المرسل يعمل جاهدا على تمتين عرى العلاقات، ولا يكون ذلك إلّا إذا كان الخطاب واضحا، مشحونا بعبارات تجسّد مواقف يظهر فيها المرسل في قمّة التّأدّب مع متلقّي الخطاب.

ومثل ذلك ما نقرؤه في شعر المدح، والنّسيب، أو في خطاب مَن هو أدنى رتبة إلى من هو أعلى من ذلك، أو في خطابات الحريص على مصلحة المتلقّي، وكثيرا ما نجد المرسل في سيّاق النّداء يركن إلى استخدام النّداء المرخّم، لأنّ الخطاب يتطلّب لينا وترقيقا، وكأنّ المخاطِب من خلال ترخيمه للنّداء أراد أن يجعل بنية الخطاب توافق مقاصده ونواياه، كما أنّ استخدام الهمزة للنّداء في التّرخيم يُشعر المتلقّي بقرب المسافة بينه وبين المتلقّي، وإن فرّق البعد بينهما، ومن أمثلة ذلك ما نقرؤه في رسائل جميل بن معمر لمحبوبته بثينة، فرغم أنّ سعي العواذل للإيقاع بينهما، إلّا أنّه لم يُعر ذلك كبير الاهتمام، بل سعى من خلال أبيات إلى المحافظة على ما يربطه بمحبوته، وفي هذا يقول[1]:

أَبُثَيْنَ، إِنَّكِ قَدْ مَلَكْتِ فاسْجُحي وَخُذي بِحَظِّكِ مِنْ كَريمٍ واصِلِ
فَلَرُبَّ عارِضَةٍ عَلَيْنا وَصْلُها بِالجِدِّ تَخْلِطُهُ بِقَوْلِ الهازِلِ
فَأَجَبْتُها بِالرِّفْقِ بَعْدَ تَسَتُّرٍ: حُبّي بُثَيْنَةَ عَنْ وِصالِكِ شاغِلي

[1]- جميل بن معمر، ديوان جميل بثينة، دار بيروت للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، د.ط، 1982، ص107.

بل إنّ المخاطِب في نداء التّودّد كثيرا ما يُحجم عن استخدام أداة النّداء، حينما يجد أنّه لا لازمة من ذلك، لأنّه على يقين بأنّ المخاطَب قريب منه، ولا نقصد من ذلك قرب المسافة، إنّما هو قرب لا يُحسّ به إلّا المرسل وحده، وهذا ما نجده في مناجاة الأنبياء عليهم السّلام لربّهم، ودعاء العبد الموقن بخالقه، ومن أمثلة ذلك ما يحكيه القرآن الكريم عن نبيّ الله زكريّاء – عليه السّلام – حينما آلمه عدم إنجابه للولد. قال تعالى: ﴿**قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ ٱلْعَظْمُ مِنِّي وَٱشْتَعَلَ ٱلرَّأْسُ شَيْبًا وَلَمْ أَكُنۢ بِدُعَآئِكَ رَبِّ شَقِيًّا**﴾ **[مريم: الآية 04]**، وقوله على لسان موسى – عليه السّلام – لمّا انقطعت به الأسباب، إلّا أسباب الله تعالى: ﴿**رَبِّ إِنِّي لِمَآ أَنزَلْتَ إِلَيَّ مِنْ خَيْرٍ فَقِيرٌ**﴾ **[القصص: الآية 22]**.

– **الأمر**: كما هو معلوم، فإنّ الأمر، يكون من الأعلى رتبة إلى الأدنى، لذلك فإنّ الأمر في ثنايا النّداء لا يختصّ بنوع من الأدوات دون الأخرى، إنّما يتوضّح من خلال السّيّاق الّذي حدث فيه الخطاب، ومراتب المتخاطِبين، غير أنّ استعمال الأداة (**أيّ**) المقترنة بهاء التّنبيه تضفي على النّداء قوّة تأثيريّة أكثر ممّا تضفيه باقي الأدوات، فقد أخرج البيهقيّ وأبو عبيدة وغيرهما عن ابن مسعود قال: «**إذا سمعت الله يقول: يا أيّها الّذين آمنوا فأوعها سمعك فإنّه خير يُؤمر به أو شرّ يُنهى عنه**»[1]، كما أنّ استخدام هذه الأداة كثيرا ما تقترن بنبرة صوت عالية، لذلك نجد الخطباء يستخدمونها على منابرهم؛ لما في ذلك من استجلاب للأسماع، وأخذ بالعقول، وقد خاطب بها النّبيّ – صلّى الله عليه وسلّم – جموع النّاس في خطبة الوداع، فكان من حين لآخر ينادي تنبيها لهم فيقول: **أيّها النّاس**، لأنّ مكان الحديث وزمانه وغرضه، كلّ ذلك تطلّب أن يُنبَّهوا من حين لآخر، وليس أقوى على ذلك من تلك الأداة، ومنه يمكن القول أنّ الوظيفة التّداوليّة للنّداء (**بأيّها**) يتنج عنها فعلان: الأوّل تأثيريّ، ويتمثّل في تنبيه المستمع، والثّاني إنجازيّ يتمثّل في القيّام بأمر أو ترك فعله.

[1]– أحمد محمّد فارس، النّداء في اللّغة والقرآن، دار الفكر اللّبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1989، ص135.

– **التّهكّم**: يتحوّل أيّ أسلوب مهما نوعه إلى أسلوب تهكّم نتيجة خرق قواعد التّأدّب الخطابيّ، ومعنى ذلك أنّ خرق المرسل لهذه القواعد سيؤدّي به حتما إلى خرق قواعد التّعاون الحواريّ؛ وبالتّحديد خرق قاعدة الكيف الّتي تقضي بألّا يتلفّظ المرسل إلّا بما يعتقد أنّه صائب على حدّ تعبير بول غرايس، ومن أمثلة ذلك ما جاء في مقال للشّيخ البشير الإبراهيميّ مخاطبا الاستعمار الفرنسيّ، ومتهكّما به: يا حضرة الاستعمار: إنّ جمعيّة العلماء تعمل للإسلام بإصلاح عقائده[1]، فالشّيخ البشير الإبراهيميّ من خلال مناداته للاستعمار بعبارة (**حضرة الاستعمار**)، قد استخدم لفظتين لا تلائم إحداهما الأخرى، وبذلك فقد خرق شرط الكيف، فهو ليس قاصدا – رحمه الله – إطراءه للمستعمر، بل هو ناقم عليه مستهزئ به، لأنّ هذا الاستعمار كان قد وصف جمعيّة العلماء المسلمين بأنّها جمعيّة سياسيّة في ثوب دينيّ.

وفي نصوص القرآن، نصادف كثيرا من هذه الأساليب، ومن ذلك قوله تعالى عن الكفّار: ﴿**وَقَالُواْ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِى نُزِّلَ عَلَيْهِ ٱلذِّكْرُ إِنَّكَ لَمَجْنُونٌ**﴾ **[الحجر: الآية 06]**، فلم تكن حقيقة الكفّار من خلال ندائهم للنّبيّ هو التّصديق برسالته، إنّما كان من وراء ذلك الاستهزاء والتّهكّم، وهو ما يدلّل عليه السّيّاق المقاليّ للخطاب ﴿**إِنَّكَ لَمَجْنُونٌ**﴾، وفي هذا خرق لأحد شروط التّعاون الخطابيّ، والّذي تمثل كما سبق في خرق قاعدة الكيف.

2-2-5- الأبعاد التّداوليّة لأسلوب النّهي: يُعدّ النّهي من الأساليب الطّلبيّة، ويَستعمل المخاطِب فيه (لا النّاهية)، ويتحقّق في ضوء وجود مخاطِب له الحقّ في توجيه مثل هذا الخطاب، ونقصد بذلك شرط الاستعلاء، شأنه في ذلك شأن الأمر، وفي هذا يقول صاحب مفتاح العلوم: «**للنّهي حرف واحد وهو لا الجازم في قولك: لا تفعلْ، والنّهي محذوّ به حذو الأمر في أنّ أصل استعمال: أن يكون على سبيل الاستعلاء بالشّرط المذكور، فإن صادف ذلك أفاد**

[1]– ينظر: عبد الحكيم خرشوش، أسلوب التّهكّم في عيون البصائر للشّيخ البشير الإبراهيميّ (دراسة تداوليّة)، مذكّرة لنيل شهادة الماجيستير في الآداب واللّغة العربيّة، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016، ص106.

الوجوب، وإلّا طلب التّرك فحسب»[1]، ومعنى ذلك أنّ النّاهي يقصد من خلال ذلك تحقيق فعل مباشر، لذلك صنّفه سيرل في لائحة الأفعال التّوجيهيّة.

ولم يتوقّف السّكّاكيّ عند سيّاق النّهي الّذي يوجب التّنفيذ أو التّرك، فقد يحيد هذا الأسلوب عن ذلك إلى أغراض أخرى تحدّدها شروط غير شرط الاستعلاء، وبالتّالي لا يصبح قصد المخاطِب توجيه خطاب نهي، إنّما يصبح خطابا آخر، كالدّعاء، أو الالتماس، أو التّهديد، وهذا ما يؤكّده السّكّاكيّ بقوله: «**ثمّ إن استعمل على سبيل التّضرّع، كقول المبتهل إلى الله: لا تكلني إلى نفسي، سمّي: دعاء، وإن استعمل في حقّ المساوي الرّتبة لا على سبيل الاستعلاء، سمّي: التماسا، وإن استعمل في حقّ المستأذن، سمّي: إباحة، وإن استعمل في مقام تسخّط التّرك، سمّي: تهديدا**»[2]، ومعنى ذلك أنّ الغرض من النّهي إنّما تحدّده خصائص المرسل والمتلقّي، ومرتبة كلّ منهما بالنّسبة إلى الآخر، ومن المعاني المستلزمة عن النّهي:

- **الابتهال**: يتحدّد مغزى الابتهال من خلال خرق قاعدة الاستعلاء، حيث يصبح هذا النّوع من الخطاب من الأدنى إلى الأعلى، وبالتّاليّ لا يُمكن عدّ ذلك نهيا، بل هو دعاء وابتهال، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى على لسان نبيّه زكريّاء – عليه السّلام –: ﴿**وَزَكَرِيَّآ إِذۡ نَادَىٰ رَبَّهُۥ رَبِّ لَا تَذَرۡنِي فَرۡدٗا وَأَنتَ خَيۡرُ ٱلۡوَٰرِثِينَ**﴾ **[الأنبياء: الآية 89]**، فالخطاب وإن جاءت لغته في سيّاق النّهي، إلّا أنّ دلالته هي الدّعاء والتّضرّع، لأنّه صادر من ضعيف إلى قويّ، فشرط الاستعلاء الّذي يحقّق علاقة المتحدّث بالمستمع، يُعدّ بعدا تداوليّا، وهذا ما فطن إليه السّكّاكيّ حينما رأى أنّ أساليب الطّلب في حقيقتها تفيد الإيجاب، فإن إذا لم تفد ذلك تولّدت عنها معان مستلزَمة تناسب المقام[3]، فلمّا كان مقام الله أجلّ وأرفع من مقام عباده استلزم عن هذا الخطاب التّضرّع والدّعاء.

---

[1]– السّكّاكيّ، مفتاح العلوم (مرجع سابق)، ص320.

[2]– المرجع نفسه ص320.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص428.

– **التّحذير**: يتحوّل أسلوب النّهي إلى أسلوب تحذيريّ، حينما يكون الخطاب مشحونا بعبارات تنمّ عن ذلك، حيث يُراد من وراء هذا إجبار المتلقّي على ترك الأمر. يقول الله تعالى: ﴿**وَٱذۡكُرۡ أَخَا عَادٍ إِذۡ أَنذَرَ قَوۡمَهُۥ بِٱلۡأَحۡقَافِ وَقَدۡ خَلَتِ ٱلنُّذُرُ مِنۢ بَيۡنِ يَدَيۡهِ وَمِنۡ خَلۡفِهِۦٓ أَلَّا تَعۡبُدُوٓاْ إِلَّا ٱللَّهَ إِنِّيٓ أَخَافُ عَلَيۡكُمۡ عَذَابَ يَوۡمٍ عَظِيمٖ**﴾ [الأحقاف: الآية21].

ويندرج أسلوب التّحذير ضمن منظومة الأفعال الإنجازيّة الّتي رسم حدودها سيرل، في باب الوعديّات، وفي سيّاق ذلك، يُمكن أن تكون العبارات المفضية إلى التّحذير خبريّة، أي أنّ الخطاب يضمر رسالة غير الّتي يدلّ عليها ظاهره، وهو ما يُضفي عليه قوّة، وعن طريق هذه الاستراتيجيّة ينجز المخاطِب فعلا غير مباشر على حدّ تعبير سيرل، ينتج عنه فعل تأثيريّ يتمثّل في المنع، ومن أمثلته:

– **شديد الالتهاب.**

– **ممنوع استخدام الهاتف الجوّال.**

– **منعرج خطير.**

– **منطقة محظورة.**

كما نجد أسلوب التّحذير ماثلا في بعض الحالات في شكل إشارات أو رموز، كما هو الشّأن في اللّافتات الّتي توضع على حوافّ الطّرق، أو في المستشفيات، أو الإدارات العموميّة، وغيرها، وبالتّالي فإنّ وضعها في هذه الأماكن يتضمّن أفعالا غير مباشرة يصل تأثيرها إلى المتلقّي، لذلك يمكن القول أنّ النّهي بهذا الأسلوب يندرج في النّظريّة التّداوليّة ضمن ما يعرف بمفهوم الأقوال المضمرة.

– **الإلتماس**: يتحدّد الالتماس في الخطاب، كما أشار إلى ذلك السّكّاكيّ حينما تتساوى رتبتا المرسل والمتلقّي[1]، وفي هذا النّوع من التّراسل يسعى المخاطِب إلى المحافظة على آداب

[1]– ينظر: السّكّاكيّ، مفتاح العلوم (مرجع سابق)، ص320.

الحوار، والحرص على تطبيق مبادئه في أقصى تجلّياتها، فالالتماس وإن أُدّي بصيغة النّهي، إلّا أنّه في مثل هذه المواقف يخرج عن ذلك.

كما قد يتجلّى خطاب الالتماس الّذي يكون ظاهره نهيا، في سياق اختلاف الرّتب، حيث يسعى المخاطِب من خلال هذا الأسلوب إلى حمل المخاطَب على إنجاز عمل يتضمّنه خطابه، كما هو الشّأن في الأساليب الطّلبيّة السّابقة، ولتحقيق ذلك يجتهد المخاطِب في التّاثير في صاحبه من خلال التّمهيد لرسالته، وهذا ما نلمسه في الأشعار الغزليّة والرّسائل الاعتذاريّة، ومن أشهر ذلك ما نجده في اعتذاريّات النّابغة الذّبيانيّ من النّعمان بن المنذر الّذي أضمر له الحقد، نتيجة وقيعة الوشاة به، فكان النّابغة يتودّد إليه من خلال قصائد يرسلها إليه، ومن ذلك قوله[1]:

أُنْبِئْتُ أَنَّ أَبا قابوسٍ أَوْعَـــــــدَني

وَلا قرارَ عَلى زَأرٍ مِنَ الأَسَـــــــدِ

مَهْلًا، فِداءُ الأَقْوامِ لَكَ الأَقْوامُ كُلُّهُمْ

وَما أَثْمَرُ مِنْ مالٍ وَمْنْ وَلَـــــــــد

لا تَقْذِفْني بِرُكْنٍ لا كِفاءَ لَـــــــــهُ

وَإِنْ تأثّفَكَ الأَعْداءُ بالرِّفَـــــــــدِ.

من الملاحظ أنّ الشّاعر في خطابه للملك قد استخدم ألفاظا تناسب مقام المخاطَب، حيث خاطب الملك بكنيته، وهي من الأساليب الّتي كانت تلتزم بها العرب قديما لشدّ انتباه المتلقّي، وجعله يتفاعل مع المرسل، وقد التزم الشّاعر في خطابه بجلّ مبادئ التّعاون الخطابيّ، كما كان خطابه مشحونا بألفاظ التّأدّب.

[1]– النّابغة الذّبيانيّ، ديوان النّابغة الذّبياني، شرح وتقديم: عبّاس عبد السّاتر، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط3، 1996، ص15-16.

وفي استخدامه للنّهي لم يكن قصده منع المتلقّي من إنجاز وعده، لأنّه على علم بمقدرة الملك على تنفيذ ذلك، إنّما كان قصده من ورائه إنجاز فعل تمثّل في طلب الالتماس من النّابغة، ومن خلاله طلب الصّفح منه.

وتظلّ اللّغة العربيّة تحدث العجب، ويظلّ معينها جاريا لا ينضب، وتوضيحا لذلك نورد شاهدا من المدوّنات النّحويّة، تروي قصّة حدثت بين الكنديّ والمبرّد، توضّح ارتباط البنية بالاستعمال. يقول الإمام عبد القاهر الجرجانيّ (ت 471 هـ): «**رُوي عن ابن الأنباريّ أنّه قال: ركب الكنديّ المتفلسف إلى أبي العبّاس وقال له: إنّي لأجد في كلام العرب حشوا، فقال له أبو العبّاس: في أيّ موضع وجدت ذلك؟ فقال: أجد العرب يقولون: عبد الله قائم، ثمّ يقولون: إنّ عبد الله قائم، ثمّ يقولون: إنّ عبد الله لقائم، فالألفاظ متكرّرة والمعنى واحد، فقال أبو العبّاس: بل المعاني مختلفة لاختلاف الألفاظ، فقولهم: عبد الله قائم، إخبار عن قيّامه، وقولهم: إنّ عبد الله قائم، جواب عن سؤال سائل، وقولهم: إنّ عبد الله لقائم، جوابٌ عن إنكار منكر قيّامه، فقد تكرّرت الألفاظ لتكرّر المعاني، قال: فما أحار المتفلسف جوابا**»[1]، فالّذي رآه الكنديّ حشوا كان من منطلق تركيزه على القيّام الّذي ينسب لزيد، وأنّ الجمل الثّلاثة لا تخرج عن كونها إخبارا فقط، بيْدَ أنّ أبا العبّاس رأى أنّ كلّ جملة تختلف عن الأخرى، لأنّ المخاطِب يريد في كلّ مرّة أن يصوّر شكل القيّام، وبالتّالي هيأة القائم، ممّا يجعل المتلقّيَ لمثل تلك الخطابات يدرك أنّ الفعل الّذي يؤدّيه زيد – وإن كان واحدا– يتغيّر بتغيّر الظّروف الخارجيّة الّتي تحيط بزيد القائم، وفي هذا لفتة تداوليّة، تظهر في تلوين المرسل لخطابه بألوان تتراوح بين الإخبار، والتّأكيد على حدوث الفعل، وردّ إنكار الشّاكّ في حدوث القيّام، وهو ما سمّاه مسعود صحراويّ بـ "**التّعالق بين البنية والوظيفة**"[2]، وهذا التّعالق يعكس القدرة التّواصليّة للمخاطِب، أي معرفته للقواعد التّداوليّة الّتي تحيله إلى اختيار اللّغة الّتي توافق الوضع المقام، وهو ما يُعرف لدى علماء البلاغة بـ "مطابقة الكلام لمقتضى الحال".

[1]– الجاحظ، البيان والتّبيين (مرجع سابق)،ج2، ص270.

[2]– مسعود صحراويّ، التّداولية عند العلماء العرب (مرجع سابق)، ص95.

ويظلّ في ضوء ذلك النّصُّ وتمايز مقاصده هو الجامع الأوحد بين اللّغويّين قدماء كانوا أو محدثين، حيث إنّه فتح لهم آفاقا مكّنتهم من إخراج اللّغة من ضيق الكلمات إلى فضاء التّنوّع الدّلاليّ، فتحوّل بموجب ذلك النّصّ الواحد إلى أنساق ذات ميزة دلاليّة؛ ونشأت على إثر ذلك كثير من النّظرّيات قدّمت عملا جليلا وارتقت بالنّصّ من مستوى التّنظير إلى مستوى التّطبيق خاصّة في مجال تعليميّة اللّغات، فقضت بإعادة النّظر في المناهج التّعليميّة وطرائق التّعليم، ومن بين هذه النّظرّيات (لسانيّات النّصّ) الّتي هي موضوع التّداوليّة كما يصرّح بذلك جون ميشال أدام **J.M.ADAM**[1] وذلك لأنّ التّداوليّة تُعنى بدراسة التّفاعلات الّتي تُحدثها اللّغة بين المتخاطبين.

[1]- ينظر: جون ميشال أدام، اللّسانيّات النّصّيّة، ص119.

الفصل الثّالث:

مواصفات النّصّ التّعليميّ في ضوء اللّسانيّات النّصّيّة.

1- مفهوم النّصّ.

2- النّصّ التّعليميّ في المقاربات الحديثة.

3- أنماط النّصوص التّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ومؤشّراتها.

4- المقاربة النّصّيّة ودورها في تنمية الكفاءة التّواصليّة.

5- اللّسانيّات النّصّيّة وعلاقتها بتعليميّة اللّغة.

6- الاتّساق النّصّيّ.

سبق لنا أن أشرنا في الفصول السّابقة إلى أنّ التّنظيرات في مجال تعليميّة اللّغات قد أفرزت على مرّ العصور أفكارا متباينة، تولّدت عنها رؤى، ظلّ بعضها يدفع بعضا. ولم ينحصر هذا التّدافع في تعدّد المفاهيم، بل تجاوزه إلى التّطبيق، وانقسم الباحثون في مجال البيداغوجيا إلى فئات، حيث اجتهدت كلّ فئة إلى الدّفع بأفكارها صوب ساحة الحقل التّعليميّ؛ ووسط هذا الزّخم التّنظيريّ ظلّت الممارسات التّعليميّة في مدارسنا حقل استقطاب لتلك التّنظيرات، فما تكاد تطمئنّ إلى نظريّة حتّى تظهر أخرى؛ ممّا جعل هذا التّلوّن في كثير من الأحيان يضع الأستاذ في حيرة من أمره؛ لأنّه يصبح مضطرّا لتحيين معرفه، وتغيير الطّرائق التّعليميّة الّتي ألفها، وربّما يعود ذلك بالسّلب على التّحصيل المعرفيّ للطّالب.

وأمام هذا الزّخم التّنظيّريّ كثرت التّساؤلات عن مدى فعاليّة هذه النّظريّات في التّمكين للمناهج التّعليميّة من تحقيق بغيتها؛ بما يساعد في تكوين متعلّمين يصبح بمقدورهم استثمار ما تعلّموه في حياتهم اليوميّة.

وأمام هذا التّضارب التّنظيريّ لا يسعنا إلّا القول بأنّ الأساس في التّعليم هو المتعلّم ذاته؛ لذا فحريّ بواضعي المناهج التّعليميّة في مجال تعليميّة اللّغات أن يحسنوا اختيار الإجراءات المناسبة الّتي لا تقيّد تفكير المتعلّم، أو تحدّ من اجتهاداته، والأهمّ من ذلك الحرص على اختيار النّصوص التّعليميّة بما يساعد المتعلّم على تحقيق كيان معرفيّ خاصّ به، لأنّ للنّصّ قوّةً خفيّة تساهم في تأصيل الذّات المستقلّة لدى المتعلّم؛ ممّا ينمّي لديه ملكة تبليغيّة، فيتحوّلَ من مجرّد متلقّ إلى مرسل، وهذا ما تعوّل عليه اللّسانيّات التّداوليّة وما تنبثق عنها من مبادئ، وهذا من خلال استثمار المقاربة النّصّيّة، أي الانطلاق من النّصّ ذاته في تقديم جميع الأنشطة الّتي تتعلّق بتعليميّة اللّغة، لأنّ الدّراسات الحديثة أثبتت بما لا يدع مجالا للشّكّ بأنّ الدّعوة إلى استقلال تعليميّة المستويات اللّغويّة عن النّصّ هي دعوة لا تقوم على أسس صلبة ولا تحقّق أيّ هدف تعليميّ يجعل المتعلّم قطبا نشيطا في الفعل التّحصيليّ.

ولعّل حديثنا عن اعتماد النّصّ في تعليميّة اللّغات أو ما يسمّى في البيداغوجيا الحديثة بالمقاربة النّصّيّة، يستلزم الحديث عن لسانيّات النّصّ (Linguistique textuelle) لأهمّيّة

ذلك، إذ نجد هذا الاتّجاه «**يُعْنَى بدراسة نسيج النّصّ انتظاما واتّساقا وانسجاما، ويهتمّ بكيفيّة بناء النّصّ وتركيبه**»[1]، ومعنى ذلك أنّ لسانيّات النّصّ تسعى إلى البحث والتّنقيب عن نصّانيّة النّصّ (textualité)، أي الكشف عن درجة تحقّق التعالق اللّغويّ والدّلاليّ لجمل النّصّ، والحرص على تحقيق انتظامه واتّساقه؛ ممّا يخلق تفاعلا بين مختلف مستوياته اللّغويّة: التّركيبيّة، والبلاغيّة، والصّوتيّة، والمعجميّة، والدّلاليّة، فيوفّرَ للنّصّ أداء رسالته التّواصليّة.

ولعلّ هذا التّشاكل الّذي يضمن تحقّق المعنى هو ما تسعى لسانيّات النّصّ إلى إحصائه، والتّأكّد من توفّر الرّوابط الّتي تزيد من قيمة النّصّ التّواصليّة، إذ «**لا ينبغي أن نصف بناءً ما بالنّصّيّة ما لم نجد خاصيّته المهمّة، وهي وروده في الاتّصال**»[2]؛ لذا فقد ركّزت المناهج التعليميّة الحديثة على تطوير الكفاءة التّواصليّة للمتعلّم، وهو ما يمكن بشكل كبير تحقيقه في إطار المقاربة النّصّيّة.

ومن المؤكّد أنّ استثمار النصّ في تعليميّة اللّغة، سيتيح لا محالة «**تدريس قواعد اللّغة في ظلّ لغة، تمزج القواعد بالتّعبير والقراءة بدل تدريسها مستقلّة**»[3]، لأنّ النّصّ نسق تتجلّى فيه مختلف المستويات اللّغويّة الّتي تسعى المقاربات الحديثة إلى دمجها في إطار واحد، بغية تنمية الكفاءة التّواصليّة للمتعلّم في ظلّ الفرص الّتي ستُمنح له في التّعبير عن المواقف الّتي تواجهه، فيتمكّنَ من تنويع أشكال خطابه بما يتوافق مع الوضع الّذي يتواجد فيه، والنّجاح في تأويل الخطابات الّتي يتلقّاها، مستندا في ذلك على السّيّاق الّذي نشأت فيه هذه الخطابات، وهو ما يضمن تداخل الأبعاد الدّلاليّة والتّداوليّة الّتي تتحوّل في ظلّهما اللّغة من مجرّد بنى تركيبيّة فارغة إلى وظائف وأفعال، وذلك هو مقصد اللّغة.

ولتوضيح أهميّة النّصّ في تطوير كفاءة المتعلّم التّبليغيّة، سنقف بشيء من التّفصيل عند حدود هذا المصطلح ، وما يتعلّق به من مفاهيم، ثمّ الحديث عن اللّسانيّات النّصّيّة؛ لما في ذلك من أهميّة في ضبط مفهوم النّصّ، وتحديد أسسه وخصائصه.

---

[1]- جميل حمداوي، محاضرات في لسانيّات النّصّ، منشورات فكر، الرّباط، المملكة المغربيّة، ط1، 2015، ص17.

[2]- أحمد عفيفي، نحو النّصّ: اتّجاه جديد في دراسة النّحو العربيّ، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، ط1، 2001، ص86-87.

[3]- حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، د.ط، د.ت، ص222.

1- مفهوم النّصّ:

يتحدّد مفهوم النّصّ في منظومة الفكر الإنسانيّ كغيره من المصطلحات ضمن إطارين: إطار لغويّ معجميّ، وإطار اصطلاحيّ، حيث تضمن هذه الثّنائيّة التّعيين الدّقيق للمفاهيم، وهو ما سنقف عنده في هذا المبحث لتحديد ماهيّة النّصّ بشيء من التّفصيل.

1-1- المفهوم اللّغويّ:

إنّ المتتبّع لمعنى النّصّ في المعاجم اللّغويّة القديمة يقف على ترجمات متعدّدة له؛ جمعها صاحب لسان العرب في كتابه، حيث يقول: «**النّصّ: رفعك الشّيء. نصّ الحديث ينصّه نصّا: رفعه. وكلّ ما أُظهِر فقد نُصَّ ... يقال: نَصَّ الحديث إلى فلان أي رفعه، وكذلك نصصته إليه، ونَصّت الظّبية جيدها: رفعته ... والمنصّة ما تظهر عليه العروس لتُرى ... ونَصَصْت المتاع إذ جعلت بعضه على بعض ... وأصل النّصّ أقصى الشّيء وغايته ... نَصُّ كلّ شيء: منتهاه. قال الأزهريّ: النّصّ أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، ومنه قيل: نصَصْتُ الرّجل إذا استقصيتَ مسألته عن الشّيء حتّى تستخرجَ كلّ ما عنده ... وانتَصَّ الشّيء وانتصب إذا استوى واستقام**»[1]. ويبدو من خلال هذه المادّة أنّ الإشارة اللّغويّة إلى معنى النّصّ لا تبتعد عن التّعريف اللّساني له، حيث إنّ دلالات من قبيل الانتهاء والرّفع وبلوغ القصد والاستقصاء والاستقامة هي المعاني الدّقيقة لمفهوم النّصّ، رغم أنّها لا تعدو إلّا أن تكون معانيَ مجازيّة.

1-2- المفهوم الاصطلاحيّ:

لا يمكن أن نقف على تعريف موحّد للنّصّ؛ وهذا نظرا لاختلاف التّوجّه النّظريّ لدى الباحثين، أو اختلاف تخصّصاتهم، بل إنّ تعدّد المدارس اللّغويّة ساهم بشكل كبير في عدم الوقوف على مفهوم موحّد للنّصّ، سواء في الثّقافة العربيّة أو الغربيّة؛ ويرجع كثير من الباحثين عدم الاستقرار على مفهوم موحّد للنّصّ إلى سببين: الأوّل، هو عدم استقراره كمفهوم نقديّ، والثّاني، يعود إلى محاولة كلّ من حقول المعرفة استغلاله لأهداف إجرائيّة منهجيّة[2]، بل إنّنا نجد الاختصاص

[1]- ابن منظور (مرجع سابق)، لسان العرب، مادّة (نصص)، ج7، ص 97 - 98.

[2]- ينظر: حسين خمريّ، نظريّة النّصّ في النّقد المعاصر (مقاربة سيميائيّة)، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، السّنة الجامعيّة 1997/1996 ،ص83.

الواحد يعطي للنّصّ مفاهيمَ متنوّعة؛ لذا كلّه سنتتبّع بشيء من التّفصيل مفهوم النّصّ عند العرب، وعند الغربيّين.

1-3- ماهية النّصّ في التّراث العربيّ:

لم يتحدّد مصطلح النّصّ بشكل صريح في الثّقافة العربيّة خلال العصور السّابقة إلّا عند علماء الأصول، فالنّصّ عندهم هو «**الكتاب والسّنّة، والنّصّ من الشّيء منتهاه ومبلغ أقصاه، يقال نَصَّ الحديث: رفعه وأسنده إلى المحدّث عنه**»[1]، ولعلّ استخدام الأصوليّين في تعريفهم للنّص المقدّس عبارتي المنتهى، ومبلغ الأقصى نابع من يقينهم أنّ الظّاهر من القرآن الكريم والسّنّة القوليّة لا يحتمل التّأويل، وهو ما يؤكّده قول الشّافعي في تعريفه للنّصّ بأنّه: «**المُسْتَغْنَى فيه بالتّنزيل عن التّأويل**»[2]، فما كان فيه القول صريحا خرج عن دائرة التّأويل والاجتهاد الفقهيّ، ويعني بذلك الحكم المصرّح به تصريحا لغويّا بيّنا، تكشف عنه اللّغة، فلا يحتاج إلى تأويل.

والمتتبّع لتعريف النّصّ عند الأصوليّين يجد أنّ معناه حُصِر في مجال الخطاب المقدّس كما قلنا، ولم يتحدّد بشكل يمكن معه أن يُنقل مفهومه إلى مجالات وتخصّصات أخرى، وإن كان علماء الأصول قد انفردوا بتحديد مفهوم النّصّ بهذا الشّكل، فليس معنى ذلك أنّ غيرهم من علماء العرب لم يلتفتوا إلى هذا المصطلح، أو لم يأتوا على ذكره، فالقول بهذا الكلام فيه شيء من المغالطة المعرفيّة الّتي لابدّ من تصحيحها.

وما يؤكّد طرحنا هذا هو المصطلح البديل عن لفظة "**نصّ**" ونقصد بذلك "**النّسج**"، وقد جاء ذكره كثيرا في المدوّنات النّقديّة والبلاغيّة القديمة، ويكاد يقارب بشكل كبير المعنى اللّغويّ للنّصّ، فإن كان النّصّ يوحي إلى بلوغ القصد والنّهاية، فكذلك النّسج يُراد من ورائه بلوغ الكمال والتّمام، وهو ما يؤكّده صاحب اللّسان حين يقول: «**النّسج: ضمّ الشّيء إلى الشّيء، هذا هو الأصل ... ونسج الحائك الثّوب ينسجه نسجا، من ذلك لأنّه ضمّ السّدى إلى اللّحمة، وهو النّسّاج، وحرفته النّساجة ... ونسج الكذّاب الزّور: لفّقه. ونسج الشّاعر الشّعر: نظمه.**

---

[1]- مرتضى الزّبيديّ، المعجم الوسيط، مادّة (نصص)

[2]- محمّد بن إدريس الشّافعيّ، الرّسالة، تحقيق: أحمد محمّد شاكر، المكتبة العلميّة، بيروت، لبنان، د.ط، د،ت، ص14.

والشّاعر ينسج الشّعر، والكذّاب ينسج الزّور»[1]، فنجاح الشّاعر في نسج أبيات قصيدته لتصير جسدا كاملا يتوقّف على ترتيب الألفاظ كي يناسب بعضها بعضا، أي يتخيّر الألفاظ وينسّقها كما ينسّق النّسّاج الخيوط لتصير ثوبا، حيث لا يمكن أن نسمّيَ النّسيج ثوبا ما لم تكتمل خِلقتُه فتكونَ على شكل ثوب.

ولو تتّبعنا المدوّنات العربيّة بشيء من التّدقيق لوجدنا أنّ حضور مصطلح النّصّ كان ماثلا في غير موضع لدى علماء اللّغة الأوائل، بداية بسيبويه الّذي تحدّث عن ائتلاف الكلام وعلاقة الألفاظ بعضها ببعض وصولا إلى الجرجانيّ صاحب دلائل الإعجاز، هذا الأخير الّذي نجح بشكل كبير في التّأسيس لميلاد ماهيّة النّصّ من خلال نظريّة **"النّظم"** بشكل جمع فيه بين علوم شتّى، هي البلاغة والنّحو والتّفسير والمنطق خدمة للنّصّ القرآنيّ، مستعينا في ذلك بالنّصوص الشّعريّة والنّثريّة، فأثبت إعجازه الّذي تحدّد في وحدته الموضوعيّة، حيث لا يمكن أن تقوم دراسته أو قراءته ضمن نطاق ضيّق، أو مستوى لغويّ واحد.

وقد تحدّث الجرجانيّ من خلال نظريّة النّظم بإسهاب عن علاقة الألفاظ بالمعاني، وهي إحدى الرّكائز الّتي يقوم عليها صرح النّصّ، هذا من جهة، أمّا من جانب آخر فقد أكّد أنّ بنية النّصّ تتحدّد في إطار الارتباط المنطقيّ لوحداته، مفردات كانت أم جملا، وفي هذا يقول: «**واعلم أنّ ممّا هو أصل في أن يدقّ النّظر، ويغمض المسلك، في توخّي المعاني الّتي عرفت: أن تتحدّ أجزاء الكلام ويدخل بعضها في بعض، ويشتدّ ارتباط ثان منها بأوّل، وأن يحتاج في الجملة أن تضعها في النّفس وضعا واحدا، وأن يكون حالك فيها حال الباني يضع بيمينه ههنا في حال ما يضع بيساره هناك**»[2]؛ ومعنى ذلك أنّ انتظام الكلام وتناسق بنياته يؤسّس للبناء الجمالي للنّصّ، والاتّساق المنطقيّ لمفرداته، وتتحدّد هذه الثّنائيّة بمراعاة قوانين النّحو، وموافقة أصول البلاغة، أي أنّه لا يمكن تسمية أيّ خطاب نصّا ما لم يتفاعل في جوّه النّحو والبلاغة، بل ومنطق اللّغة أيضا.

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، مادّة (نسج)، ج13، ص

[2]– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمّد شاكر، مكتبة الخانجيّ، القاهرة، ط2، 1989، ص93.

وللتّمكين لهذا الطّرح؛ ضَمَّن الجرجانيّ كتاب دلائل الإعجاز شواهد من القرآن الكريم ومن الشّعر والنّثر، فتحدّث عن موقع البنى في التّركيب، وما يحدثه تغيير مواقعها من إفساد للمعنى، كما ضمّنه أبوابا شتّى، شرح فيها دواعي استخدام المتحدّث لألفاظ بدل أخرى يحتّمها الموقف والمقام، وفي هذا يقول: «... **وهل تجد أحدا يقول: هذه اللّفظة فصيحة، إلّا وهو يعتبر مكانها من النّظم، وحسن ملاءمة معناها لمعاني جاراتها، وفضل مؤانستها لأخواتها؟ وهل قالوا لفظة متمكّنة، ومقبولة، وفي خلافه: قلقة، ونابية، ومستكرهة، إلّا وغرضهم أن يعبّروا بالتّمكّن عن حسن الاتّفاق بين هذه وتلك من جهة معناهما، وبالقلق والنُّبُوِّ عن سوء التّلاؤم، وأنّ الأولى لم تلق بالثّانية في معناها، وأنّ السّابقة لم تصلح أن تكون لِفْقا للتّالية في مؤدّاها**»[1]، فهذا التّعالق المنطقيّ بين الألفاظ هو ما يمكن أن نطلق عليه الاتّساق العجيب بين هذه الألفاظ.

ومن شواهد ذلك – على سبيل الذّكر لا الحصر – حديثه عن مواطن الإعجاز في الآية الرّابعة والأربعين من سورة هود، وفي ذلك يقول: «**وهل تشكّ إذا فكّرت في قوله تعالى: ﴿وَقِيلَ يَٰٓأَرۡضُ ٱبۡلَعِي مَآءَكِ وَيَٰسَمَآءُ أَقۡلِعِي وَغِيضَ ٱلۡمَآءُ وَقُضِيَ ٱلۡأَمۡرُ وَٱسۡتَوَتۡ عَلَى ٱلۡجُودِيِّۖ وَقِيلَ بُعۡدٗا لِّلۡقَوۡمِ ٱلظَّٰلِمِينَ﴾** [هود: الآية 44]، **فتجلّى لك منها الإعجاز، وبهرك الّذي تسمع، أنّك لم تجد ما وجدت من المزيّة الظّاهرة، والفضيلة القاهرة، إلّا لأمر يرجع إلى ارتباط هذه الكلم بعضها ببعض، وإن لم يعرض لها الحسن والشّرف إلّا من حيث لاقت الأولى بالثّانية، والثّالثة بالرّابعة، وهكذا إلى أن تستقرّ قربها إلى آخرها، وأنّ الفضل تَناتَجَ ما بينها، وحصل من مجموعها**»[2]، فمن خلال كثير من الآيات القرآنيّة – وهذه واحدة منها – توصّل الجرجانيّ إلى أنّ بنية النّصّ ليست فضاء لتتابع البنى واتّساقها فقط، وإنّما الاتّساق في النّصّ يرتبط ارتباطا وثيقا بالحرص على مراعاة الجماليّة في إيراد الألفاظ، أي مناسبة السّابق للّاحق، والعكس أيضا، وهذا الاتّساق الجماليّ بين الألفاظ الّذي يحقّق كيان النّصّ ناتج عن

[1]– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، ص44 – 45.

[2]– المرجع نفسه، ص45.

تفاعل النّحو مع دلالة الألفاظ، إذ إنّ تحقّق مقصديّة المخاطِب بعيدا عن القانون النّحويّ الّذي يجب أن يوافق الموقف هو ضرب من المغالطة.

وبالعودة إلى الآية السّابقة نجد أنّ الجرجانيّ استطاع بذكاء ربطَ المكوّن اللّفظيّ للخطاب بدلالته، مؤكّدا أنّ تناسق الدّلالة وتلاقي المعاني يرتبطان على الوجه الّذي يقبله العقل، ومعنى ذلك أنّ أيّ تغيير في التّركيب سواء بتقديم ما يجب تأخيره، أو تأخير ما يجب تقديمه، أو تعويض لفظة بأخرى سيؤدّي لا محالة إلى تشويش الرّسالة، وتغيير المقاصد، وفي سيّاق الآية يقول: «**إن شككت، فتأمّل: هل ترى لفظة منها بحيث لو أُخذت من بين أخواتها وأُفردت، لأدّت من الفصاحة ما تؤدّيه وهي في مكانها من الآية؟ قل: "ابلعي" واعتبرها وحدَها من غير أن تنظر إلى ما قبلها وما بعدها، وكذلك فاعتبر سائر ما يليها**»[1]، ونخلص من هذا القول أنّ بنية النّصّ عند الجرجانيّ تقوم على دعامتين: تعلّق الألفاظ بعضها ببعض، ثمّ ترتيبها بحسب معاني النّحو، وهذا التّرتيب الّذي يحتكم إلى قواعد النّحو سواء تقديما أو تأخيرا إنّما يعود إلى المقاصد الّتي يريدها المتكلّم.

وبهذا يمكن القول بأنّ الجرجانيّ من خلال نظريّة النّظم، استطاع ببراعة وذكاء أن يحدّد معالم النّصّيّة في نطاق أعاد من خلاله للبلاغة العربيّة والنّحو وظيفتهما الّتي حصرت على يد ثلّة من علماء اللّغة في تتبّع مواطن البلاغة وحركات الإعراب، فحوّل الأنظار إلى دراسة اللّغة من جانبها المعياريّ إلى دراستها دراسة لسانيّة، وبمقدرته البلاغيّة والنّحويّة توصّل إلى تحقيق الهدف الّذي كان ينشده من خلال نظريّته، أي التّأسيس لفكرة شاملة تنظر إلى النّصّ على أنّه وحدة متكاملة، تتحقّق شموليّتها من خلال التّماسك المنطقيّ بين الألفاظ الّذي تحتّمه قوانين اللّغة، وهذه القوانين هي النّحو والبلاغة، فقوّة النّصّ تظهر حين المفاضلة بين هذا الأسلوب أو ذاك.

وبالحديث عن حضور النّصّ في الفكر العربيّ القديم لا يمكن حصر ذلك عند الجرجانيّ فقط، بل إنّ الاهتمام به – رغم ما عازه من التّنظير – شكّل مادّة غزيرة عند غيره من العلماء، حيث كان تصوّرهم للنّصّ قائما على التّرابط والتّماسك والوحدة البنائيّة، حيث سبقه إلى ذلك

[1] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، ص45.

الكثير ممّن سار هو نفسه على نهجهم في هذا المجال، وجاء من بعده من اقتفى أثره، كحازم القرطاجنيّ الّذي اجتهد في التّأسيس لنظريّة شاملة تتظافر في ظلّها جملة من القوانين المتحكّمة في إنتاج النّصّ الشّعريّ، بل إنّه استطاع من خلال هذه النّظريّة أن يكون سبّاقا في رسم معالم النّظريّة التّواصليّة، فحصرها في ثلاثة عناصر (المبدع – النّصّ – المتلقّي)[1]، وهذا في حديثه عن الشّعر ومقاصده، وهي نفس العناصر الّتي تقوم عليها معالم النّظريّة التّداوليّة؛ وبهذا يمكن القول أنّ القرطاجنيّ كان سبّاقا إلى رسم معالم الإبداع الشّعريّ عن غيره ممّن تصدّروا لمثل هذه الدّراسة، حيث حصروا العمل الإبداعيّ في واحد من تلك العناصر فقط.

لقد نظر القرطاجنيّ من خلال تلك العناصر الثّلاثة إلى النّصّ على أنّه جسد واحد، يلتحم أوّله بآخره، بحيث يقع تأثيره في نفس المتلقّي موقعا يجعله يتجاوب فيه مع المرسل، ولا يتأتّى ذلك ما لم يكن النّصّ غاية في التّلاحم والتّناغم، بحيث لا يحسّ المتلقّي بوجود فجوة بين غرض وآخر وفي هذا يقول: «**فالّذي يجب أن يعتمد في الخروج من غرض إلى آخر أن يكون غير منفصل بعضه من بعض، وأن يحتال في ما يصل بين حاشيتي الكلام ويجمع بين طرفي القول حتّى يلتقي طرفا المدح والنّسيب أو غيرهما من الأغراض المتباينة التقاء محكما، فلا يختلّ نسق الكلام ولا يظهر التّباين في أجزاء النّظام؛ فإنّ النّفوس والمسامع إذا كانت متدرّجة من فنّ من الكلام إلى فنّ مشابه له، ومنتقلة من معنى إلى معنى مناسب له، ثمّ انتقل بها من فنّ إلى فنّ مباين له من غير جامع بينهما وملائم بين طرفيهما وجدت الأنفس في طباعها نفورا من ذلك ونبت عنه (...) وكذلك النّفوس والأسماع إذا قرعها المديح بعد النّسيب دفعة من غير توطئة لذلك، فإنّها تستعصيه ولا تستسهله، وتجد نبوة ما في انتقالها إليه من غير احتيال وتلطّف في ما يجمع بين حاشيتي الكلام ويصل بين طرفيه الوصل الّذي يوجد للكلام به استواء والتئام**»[2]. ومن هذا المنطلق يمكن القول أنّ القرطاجنيّ استطاع بحسّه

[1]– ينظر: عمر فارس الكفاوين، نظريّة الإبداع الشّعريّ عند حازم القرطاجنّي، مجلّة الرّأي الأردنيّة، تاريخ النّشر: 26 فيفري 2016، الرّابط على الشّبكة العنكبوتيّة: alrai.com/article/770946.html

[2]– حازم القرطاجنيّ، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: الحبيب بن خوجة، دار الغرب الإسلاميّ، بيروت، لبنان، ط3، 1986، ص318-319.

النّقديّ أن يؤسّس لنظريّة في الإبداع الشّعريّ، تنظر إلى النّصّ الشّعريّ نظرة شموليّة، أكّد من خلالها على أنّ تحقّق الانسجام في النّصّ يتحقّق من خلال التّرابط أوّلا، ثمّ من خلال تناسب الألفاظ مع المعاني ثانيا؛ ممّا يؤثّر بقوّة في نفس المتلقّي؛ فتتحرّك على إثرها خيالاته، لأنّ النّصّ الشّعريّ خطاب جماليّ يستهدف إشراك المتلقّي في التّفاعل مع حركيّة الخطاب.

من خلال هذه المحطّات يمكن القول أنّ الفكر العربيّ القديم قد استطاع أن يرسي ملامح ماهية النّصّ، ولم يتوقّف البحث في فضاء النّصّ عند حدود الجملة أو البيت الشّعريّ الواحد، بل استطاعت تنظيرات النّقاد واللّغويّين وتطبيقاتهم في هذا المجال أن تصل إلى البنية الكلّيّة للقصيدة والخطبة وغيرهما من أشكال التّعبير النّصّي، غير أنّ الاجتهاد في تحديد رؤية أدّق للنّصّ توقّفت، وربّما كان هذا التّوقّف انعكاسا لما أصاب الحياة العامّة من ركود في المجتمع العربيّ في تلك الفترة، وربّما أضحى الاجتهاد النّقديّ والطّرح النّظريّ في مجال الأدب متوقّفا بسبب ما أصاب النّصّ شعره ونثره في تلك الحقبة من ركود أيضا، ولم يعد النّصّ بتلك القوّة والمتانة الّتي تغري الدّارسين بالبحث في مكنوناته وخباياه، ولم تتحرّك الدّراسات والبحوث العربيّة في مجال دراسة النّصّ – أي الدّراسة الشّموليّة – إلّا بعد تطوّر البحوث الغربيّة في مجال اللّسانيّات المعاصرة بمختلف اتّجاهاتها وما أسفرت عنه من تطوّر للعلوم المهتمّة بدراسة الخطاب ونضج آلياتها التّحليليّة كالسّيميّائيّات والأسلوبيّة والتّداوليّة وغيرها.

لقد وقفت تلك الآليّات عند النّصّ الأدبيّ باعتباره ظاهرة لغويّة، فتساءلت: ما الّذي يحدّد ماهيّة النّصّيّة؟ وما مقوّماتها وعناصرها الأدبيّة؟[1]، وهي التّساؤلات الّتي يبدو أنّ الإجابة عنها كانت سببا في بروز كثير من المدارس، حيث سعت كلّ مدرسة للإجابة عن هذه التّساؤلات بما يتوافق مع توجّهها الفكريّ والمذهبيّ؛ لذلك سنتتبّع بشيء من التّفصيل أهمّ الإبدالات الّتي تناولت مفهوم النّصّ في المدارس الغربيّة.

[1]– ينظر: يوسف الإدريسيّ، النّصّ في التّراث النّقديّ عند العرب: المفهوم والإبدالات، مجلّة جامعة أمّ القرى لعلوم اللّغات وآدابها، العدد 17، ماي 2016.

1-4- النّصّ في الدّراسات الغربيّة الحديثة:

يحمل الحديث عن تحديد ماهيّة النّصّ إلى الحديث عن خصائص النّص بشكل عامّ، لأنّ النّصّ هو عبارة عن ترجمة لغويّة عن مكنونات النّفس؛ لذلك فإنّ الحديث عن خصائص النّصّ لا تتوقّف عند دراسة الخصائص الدّاخليّة له، بل لا بدّ من تجاوز ذلك إلى دراسة السّيّاقات الخارجيّة بكلّ مكوّناتها، هذه السّياقات الّتي أسهمت بشكل كبير في التّحكّم في نشأة النّصّ، وهو ما تشدّد الدّراسات الحديثة في مجال النّصّ عليه، ومن ذلك المنهج التّداوليّ الّذي يولي للسّياق أهمّيّة كبيرة، لأنّه هو المتحكّم في إنتاج الخطاب وتأويله.

وما يجب الإشارة إليه هو أنّ النّصّ يظلّ في الثّقافة الإنسانيّة – على اختلاف تعريفاته – مرتبطا بمصطلحات كالظّهور والارتفاع والانتظام والارتباط والتّناسق والمتانة...، وهذا ما وجدناه في المعاجم العربيّة، وكذلك في نظيرتها الغربيّة، فما يوحي إلى مصطلح نصّ من دلالات نجده لا يخرج عن منظومة هذه المعاني، حيث نجده حاضرا في مجالات الحياة العامّة، وليس أدلّ على ذلك ما نقرأه في كتاب **"مدخل إلى علم اللّغة النّصّيّ"**، حيث يقول مؤلّفاه: «**ويعلم الجميع بالحدس تقريبا ماذا يمكن أن يُسمَّى نصّا (من اللّاتينيّة textus)، وتعني أصلا "النّسيج" أو "الأسياخ المضفّرة" من الفعل اللّاتينيّ texere، ويعني "نسج" أو "جدلت شعرها"**»[1]، فكما أنّ نسج الخيوط وضمّها إلى بعضها يؤدّي إلى تشكيل وحدة منسّقة، فإنّ ضمّ الجمل والملفوظات بشكل منسّق يؤدّي إلى تشكيل وحدة لغويّة متماسكة لسانيّا ودلاليّا.

غير أنّ الّذي يجب أن يُشار إليه هو أنّ الوقوف على تعريف موحّد للنّصّ هو ضرب من المغالطة المعرفيّة، وذلك لأنّ اختلاف التّوجهات المعرفيّة والتّحليلات الفلسفيّة هي ما يتحكّم في تحديد المقاربات النّظريّة، لذا نجد النّصّ في الثّقافة الغربيّة يأخذ عديد المفاهيم والتّصوّرات لدى الغربيّين، نحدّدها فيما يلي:

[1]– فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النّصّيّ، ترجمة: فالح بن شبيب العجميّ، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السّعوديّة، د.ط، 1999، ص4.

أطلق مصطلح النّصّ في الثّقافة الغربيّة في بداية الأمر على النّصوص الدّينيّة، ومع تطوّر الأبحاث اللّسانيّة أضحى هذا المصطلح حاضرا في كلّ المجالات، بعدما أصبح يُنظر على أنّ كلّ شكل لغويّ ملفوظ أو مكتوب هو نصّ، جملة كان أو رسالة أو عملا أدبيّا، تتحدّد نصيّته في إطار تفاعله مع العالم الخارجيّ في زمن إنتاجه، وهذا ما قال به **دي بوجراند Robert de Beaugrande**، حيث يعرّف النّصّ على أنّه : «**كلّ وحدة كلاميّة تخدم غرضا اتّصاليّا**»[1]، فالغرض من الكلام هو تحقيق البعد التّواصليّ الّذي لا يُشترَط فيه الحضور الكمّي للملفوظ أو المكتوب، ويلتقي هذا الطّرح بما قال به العالم اللّسانيّ **هلمسليف (Louis Hjelmslev)**، حيث يؤكّد أنّ النّصّ يرتبط بالملفوظ اللّغويّ المحكيّ أو المكتوب طويلا كان أو قصيرا،...، فإنّ عبارة: Stop أي قف هي في نظره "نصّ"[2]، وبالتّالي فهو لا يحكم على النّصّ من منطلق كمّيّ، فكما قد يكون النّصّ جملة، أو كتابا كاملا، فقد يكون لفظة منفردة، فالّذي يضفي على الملفوظ سمّة النّصّيّة هو قدرته على تحقيق البعد التّواصليّ النّفعيّ.

وفي تصوّر آخر لمفهوم النّصّ، نجد **تودوروف (Tzvetan Dodorov)**، وهو أحدّ أهمّ أعلام النّقد الشّكلانيّ يذهب في تعريفه للنّصّ مذهبا بنيويّا، حيث يرى أنّ ماهيّة النّصّ تتحدّد من خلال انغلاقه على ذاته في إطار العلاقة القويّة بين مختلف وحداته، ومن منطلق هذا الطّرح نجده في تعريفه للنّصّ يتوسّع بشكل يجعله يرفض وضع النّصّ في نفس مستوى الجملة، حيث دعا إلى التّمييز بينه وبين الفقرة إن كانت جزءا منه، ولا يمكن أن تُعدّ نصّا – حسب رأيه – لأنّ اقتطاعها من النّصّ يؤدّي إلى تفتيته وتشوّش رسالته، ولكن إن كانت مستقلّة بذاتها فهي نصّ، وفي هذا يقول: «**إنّ مفهوم النّصّ لا يقع مع مفهوم الجملة في مستوى واحد. وبهذا المعنى يكون النّصّ متميّزا عن الفقرة، الوحدة المكوّنة من عدّة جمل ... النّصّ يمكنه مطابقة جملة أو كتابا كاملا**»[3]، وبهذا الشّكل يتبيّن أنّ النّصّ عند تودوروف بشكله المتكامل يؤلّف كتلة دلاليّة

[1]– روبرت دي بوغراند و لفغانغ دريسلر، مدخل إلى علم لغة النّصّ، ترجمة: علي خليل محمّد، مطبعة دار الكتاب، ط1، 1992، ص30.

[2]– ينظر: يسري نوفل، المعايير النّصّيّة في السّور القرآنيّة، دار النّابغة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2014، ص18.

[3]– نقلا عن محمّد محمود: تدريس الأدب (استراتيجيّة القراءة والإقراء)، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المملكة المغربيّة، ط1، 1993، ص30.

تسهم في تفعيل حركيّة الفعل التّواصليّ؛ لذا فمن غير المنطقّيّ أن تُفتَّت بنيته إلى أجزاء، لأنّ النّصّ تشكيل ينتج معناه من خلال التّفاعل المستمرّ بين أجزائه.

وأمّا النّاقدة **جوليا كريستيفا** (**Julia Kristiva**)، فترى أنّ النّصّ هو مكوّن دلاليّ تسهم في إنتاجه الذّات القارئة الّتي لها الحقّ في هدم النّصّ وإعادة بنائه باستثمار نصوص شتّى، ونقصد بذلك التّناص، ففي فضائه تتقاطع أقوال عديدة مأخوذة من نصوص أخرى؛ ممّا يجعل بعضها يقوم بتحييد بعضها الآخر ونقضه[1]، ومن خلال هذا المنظور تكون جوليا كريستيفا قد أصّلت لنظرة جديدة في مجال النّصّيّة، مفادها أنّ النّصّ هو مجال خصب لتلاقي ما لا يحصى من نصوص أخرى، بل إنّ الذّات القارئة هي النّصّ نفسه.

وفي نفس الاتّجاه يسير **رولان بارت** (**Roland Barthes**)، فيعرّف النّصّ على أنّه مجموعة من الاقتباسات المجهولة والمقروءة، والاستشهادات الاستنساخيّة، وهي الّتي تضمن إنتاجيّة النّصّ وممارسته الدّالّة عبر نسيجه المتشابك، والنّسيج هو الأصل الاشتقاقيّ للنّصّ[2]، فهذا التّعريف الّذي قال به صاحب نظريّة موت المؤلّف يحيلنا إلى القول بأنّ النّصّ بنية مترامية الأطراف لا نهائيّة الأبعاد، يعمل القارئ على تمديدها في إطار القراءة الواعية؛ ممّا يجعله يصير طرفا منتجا له وعنصرا فعّالا في صياغة جمله ومعانيه، بمعنى آخر: النّصّ طاقة متجدّدة، وروح متمرّدة تأبى أن تعيش حبيسة في جسد ضيّق، وبهذا يمكن القول: إنّ للنّصّ – حسب بارت – مظهران، مظهر لغويّ يتمثّل في البلاغ المكتوب، ومظهر دلاليّ مجرّد تجعل القراءة آفاقا لا تتوقّف عند حدّ، ولا يمكن أن يتحقّق ذلك إلّا بوجود قارئ مثقّف قادر على ملء ما تركه المؤلّف من بياض داخل نصّه.

أمّا عند **كلاوس برينكر** (**Klows Brinker**)، فالنّصّ هو تتابع متماسك من الجمل، وهي المعْلم الرّئيسيّ في تدرّج الوحدات اللّغويّة المتماسكة[3]، فمن خلال هذا التّعريف يُلاحَظ أنّ

---

[1]– ينظر: جوليا كريستيفا، علم النّصّ، ترجمة: فريد الزّاهي، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط2، 1997، ص12.

[2]– ينظر: نور الدّين السّدّ، الأسلوبيّة وتحليل الخطاب، دار هوما، الجزائر، د.ط، 1997، ج2، ص98.

[3]– ينظر: كلاوس برينكر، التّحليل اللّغويّ للنّصّ، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مؤسّسة المختار للنّشر والتّوزيع، الجزائر، د.ط، 2005، ص24-25.

كلاوس يعتبر الجملة هي الوحدة المكوّنة للنّصّ، لكن لا ينظر إليها – أي الجملة – على أنّها هي النّصّ، ولا يمكن أن تكون كذلك إلّا بارتباطها بجمل أخرى، بل إنّ هذا التّتابع هو الضّامن الرّئيسيّ لتماسك الوحدات الصّغرى، أي أنّ النّصّ في نظر كلاوس وحدة كبرى تتأسّس في سياق تتابع وحدات صغرى هي الجمل.

ويعرّف **جان ماري سشايفر (Jean – Marie Schaeffer)** النّصّ في إطار التّداوليّة بأنّه: «**سلسلة لسانيّة محكيّة أو مكتوبة، تشكّل وحدة تواصليّة، ولا يهمّ أن يكون المقصود هو متتاليّة من الجمل، أو جملة وحيدة، أو جزء من الجملة**»[1]، وهو بهذا التّعريف ينحو نحو دي بوجراند الّذي لا يعترف بالبعد الكمّيّ للنّصّ، فالمهمّ عنده هو تحقّق البعد التّواصليّ.

ورغم هذا الزّخم التّنظيريّ حول ماهيّة النّصّ إلّا أنّ النّقاد الغربيّين لم يستقرّوا على مفهوم موحّد له؛ وهذا بسبب تعدّد المدارس النّقديّة واختلاف أفكارها؛ ممّا ولّد جملة من المصطلحات المختلفة في الممارسة النّقديّة، ونفس الأمر حدث في السّاحة العربيّة قديما، حيث رأينا أنّ السّعي لإيجاد مفهوم محدّد لم يتحقّق، لأنّ العقل العربيّ طيلة فترة ليست بالقليلة لم يستطع الاستقلال في دراساته اللّغويّة والأدبيّة عن سلطة القرآن الكريم والحديث الشّريف، لأنّ معانيهما متجدّدة، وأسرارهما عميقة.

وفي سيّاق هذين المعطيين لم تتحدّد ماهيّة النّصّ، لأنّ النصّ الأدبيّ الّذي هو شكل من أشكال الإبداع يختلف تماما عن مفهوم النّصّ القرآنيّ أو النّصّ النّبويّ؛ لذا كلّه سنجد في فترات لاحقة أنّ مفهوم النّصّ في الثّقافة العربيّة قد نحا مناحيَ أخرى، كان نتاجها تأثّر العقل العربيّ بنظيره الغربيّ، وليس هذا عيبا لأنّ «**معرفة اليوم معرفة مفاهيم أكثر ممّا هي معرفة أشياء**»[2]، فصار الفكر النّقدّي في السّاحة العربيّة يبحث عن مفهوم آخر للنّصّ خارج المنظومة المرجعيّة التّراثيّة، وفي هذا أضحى النّصّ يُتناول بوصفه تجربة فنّيّة قابلة للتّحليل والمناقشة.

---

[1]– حسني عبد الباري عصر، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، المكتب العربيّ الحديث للطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، مصر، ط1، 1998، ص100.

[2]– عمر الشّاريّ، المفهوم في موضعه أو في العلاقة بين الفلسفة والعلوم، دار الجنوب، تونس، د.ط، 1992، ص16.

غير أنّ هذا التّوجّه وُجد أنّه يمارس على النّصّ فلسفة الانغلاق والفناء وواحديّة القراءة، وهو ما لم يستسغه كثير من النّقّاد في الغرب، وسار النّقاد العرب على خطاهم، فتبنّوا نظرّيات أخرى في دراسة النّصّ اعتبرته فضاء مفتوحا، تدور في فلكه قراءات متمايزة، كلّ قراءة تحاول إلغاء ما سبقها من قراءات.

ولعلّ ما يهمّنا في هذا السّيّاق هو الوقوف على جملة المقولات الّتي استطاعت تحديد ماهيّة النّصّ في الثّقافة العربيّة في العصر الحديث.

1-5- النّصّ في الثّقافة العربيّة المعاصرة:

سبق لنا أن ذكرنا أنّ تحديد مفهوم النّصّ في الثّقافة العربيّة هو محصّلة ونتاج ما وفد إلينا من نظريّات غربيّة، فمثلا لم يقدّم **صلاح فضل** تعريفا صريحا للنّصّ، غير أنّنا نجده في سيّاق حديثه عن ماهيّة النّصّ أنّه لم يَحِدْ في ذلك عن إفرازات النّظريّات الغربيّة، حيث يظهر جليّا في هذا الإطار إيمانه بأنّ أيّ دراسة تخصّ النّصّ يجب أن تنبنيَ على معطيات البنيويّة، وفي هذا يقول: «**علينا أن نبنيَ مفهوم النّصّ من جملة المقاربات الّتي قدّمت له في البحوث البنيويّة والسّيميولوجيّة الحديثة دون الاكتفاء بالتّحديدات اللّغويّة المباشرة، لأنّها تقتصر على مراعاة مستوى واحد للخطاب، هو السّطح اللّغويّ**»[1]، غير أنّنا إذا دقّقنا النّظر في هذه المقولة نجد صلاح فضل يتجاوز في حديثه عن النّصّ المنهج البنيويّ إلى السّيميائيّ، وهو ما يشي بأنّ الرّجل يقف موقفا وسطا بين المنهجين، من منطلق أنّ التّحديد المفاهيميّ المطلق للنّصّ لم يتحدّد بعد، ولا يمكن بأيّ حال من الأحوال أن ننظر إلى موقفه الوسط بين المنهجين بأنّه مسْك للعصا من وسطها، بل ما قال به هو من باب الحكمة، لأنّ تحديد ماهيّة النّصّ تتطلّب استحضار غير واحد من المناهج، وهو ما يقود إلى الكشف عن كثير من الجوانب الّتي يشتغل عليها النّصّ.

أمّا **عبد المالك مرتاض** فينظر إلى النّصّ على أنّه «**شبكة من المعطيات اللّسانيّة والبنيويّة والإيديولوجيّة، تتضافر فيما بينها لتكوّن خطابا، فإذا استوى مارَسَ تأثيرا عجيبا، من**

[1]- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّصّ، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد164، 1992، ص211.

أجل نصوص أخرى، فالنّصّ قائم على التّجدّديّة بحكم مقروئيّته، وقائم على التّعدّديّة بحكم خصوصيّة عطائيّته، تبعا لكلّ حالة يتعرّض لها في مجهر القراءة، فالنّصّ من حيث هو ذو قابليّة للعطاء المتجدّد بتعدّد تعرّضه للقراءة»[1]، ويبدو من خلال تعريفه للنّصّ بهذا الشّكل أنّه ينزع في ذلك نزعة غربيّة صريحة تتمثّل قناعته بأنّ النّصّ مجال رحب قائم على التّجدّد رغم ثبات بنيته، فالدّلالات المتجدّدة لا تخضع عند مرتاض لسلطة الألفاظ، وهو ما يوحي بتأثّره بنظريّات القراءة وجماليّات التّلقّي.

وإذا نظرنا إلى تعريف عبد المالك مرتاض من زاوية أخرى نجده يفرّق بين النّصّ والخطاب، إذ لا ينظر إلى الخطاب على أنّه نصّ، لأنّه من العسير التّقبّض على معانيه، وذلك لأنّ المعانيَ خاضعة لمعطيات لا يمكن للنّصّ أن يبسط يده عليها. هذا من جهة، أمّا من جهة أخرى فهو القارئ، إذ لا يمكن أن ينغلق النّصّ على دلالة واحدة ما دامت صلته بالقارئ لم تنقطع.

وفي نفس المضمار يسير **منذر عيّاشيّ** حيث يشبّه النّصّ بالعين الّتي لا تنضب، وفي هذا يقول: «**النّصّ دائم الإنتاج لأنّه مستحدث بشدّة، ودائم التّخلّق لأنّه دائما في شأن ظهورا وبيانا، ومستمرّ في الصّيرورة لأنّ متحرّك، وقابل لكلّ زمان ومكان، لأنّ فاعليّته متولّدة من ذاتيّته النّصّيّة، وهو إذا كان كذلك، فإنّ تعريفه يلغي الصّيرورة فيه، ويعطّل في النّهاية فاعليّته النّصّيّة**»[2]. فمنذر عيّاشيّ لم يقدّم تعريفا صريحا للنّصّ، لأنّه يعتقد أنّ وضع تعريف له هو نوع من المغالطة المنهجيّة؛ من منطلق أنّ النّصّ – في رأيه – متجدّد بالقوّة في دلالته، متحرّك عبر الزّمان لا يقبل الرّكون، فالنّصّ الواحد يمكن أن يقال في أزمنة متنوّعة وأمكنة مختلفة، وفي سيّاقات مختلفة ولا يؤدّي معنى واحدا، وهذا الكلام هو من بين أهمّ القواعد الّتي تأسّست عليها **اللّسانيّات التّداوليّة**، حيث أنّ اللّفظة الواحدة أو الجملة الواحدة تنفتح على ما لا نهاية من الدّلالات الّتي تتوضّح من خلال تحليل الحيثيّات والملابسات الّتي قيل في فضائها هذا الكلام.

---

[1]– عبد المالك مرتاض، دراسة سيميائيّة تفكيكيّة لقصيدة "أين ليلاي" لمحمّد العيد آل خليفة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، د.ط، د.ت، ص55.

[2]– منذر عيّاشي، النّصّ: ممارساته وتجلّياته، مجلّة الفكر العربيّ المعاصر، ع96-97، 1992، ص55.

أمّا النّاقد المغربيّ **محمّد مفتاح** فينطلق في تعريفه للنّصّ من سؤاله: ما هو النّصّ؟ ويبدو أنّ هذا السّؤال ناشئ عن أبحاث طرقها الباحث في ماهيّة النّصّ، فوجد أنّ المقولات الّتي تناولت النّصّ كثيرة، لذا نجده في تعريفه للنّصّ يرتكز على مقولات البنيويّة والسّيّمائيّة، ومن خلالهما يؤسّس لمفهوم النّصّ، حيث يقول: «**النّصّ متتالية من الجمل بينها علاقة من العلاقات، ومتى انعدمت هذه العلاقة لا يبقى هناك نصّ**»[1]، ويقصد بالعلاقات الرّوابط الدّاخليّة الّتي تحقّق انسجاما داخليّا بين الألفاظ؛ وبالتّالي انسجاما بين اللّفظ والمعنى، وهو كلام من صميم البنيويّة، غير أنّه لم يتوقّف عند هذه المحطّة حيث يظهر في مواطن أخرى في تعريفه للنّص يتجاوز البنيويّة؛ فيعتبر النّصّ بنية متولّدة من أحداث تاريخيّة ونفسانيّة ولغويّة[2]، ولا بدّ من استحضار هذه الرّوافد في تحليل النّصّ .. ويقصد بالتّولّد التّجدّد والتّناسل، فالنّصّ رغم أنّه مغلق كتابيّا إلّا أنّه لا نهائيّ؛ وهو ما يحمل على القول أنّ الرّجل مؤمن بما طرحته نظريّة التّناص، وليس معنى ذلك أنّه قد تراجع في نقده عن نظريّة لحساب أخرى، بل هو عمّق منهجه بالمزاوجة بين عديد المناهج، رغم ما في ذلك من مشاقّ ومخاطر ومزالق.

يبدو من هذه الوقفات أنّ البحث العربيّ في تحديده لماهيّة النّصّ لم يكن أوفر حظّا من نظيره الغربيّ، ولم يستطع تجاوز ما جاء به الفكر الغربيّ لأنّه ظلّ يسير في فلكه، ولم يستطع الخروج عن دائرة المفهوم التّقليديّ للنّصّ في كونه بنية لغويّة تستند إلى عناصر النّظام العلائقيّ، وعليه لا يمكن أن يقال إلّا أنّ النّصّ هو وسيلة لترجمة الأفكار ونقلها إلى الآخرين، وبذلك لا يمكن عدّه هدفا بحدّ ذاته، وإنّما هو طريق للخطاب، منطوقا كان أو مكتوبا، شعرا كان أو نثرا، مفردة كان أو نصّا.

---

[1]- محمّد مفتاح، التّحليل السّيميائيّ: أبعاده وأدواته، مجلّة دراسات سيميائيّة أدبيّة لسانيّة، فاس، المملكة المغربيّة، عدد1، 1987، ص17.

[2]- ينظر: محمّد مفتاح، تحليل الخطاب الشّعريّ: استراتيجيّة التّناص، المركز الثّقافيّ العربيّ، بيروت، لبنان، ط3، 1992، ص120.

لم يتوقّف البحث اللّسانيّ في فضاء النّصّ، حيث قفزت البحوث ويمّمت وجهها شطر نوع آخر من الدّراسات النّصّيّة خالفت اللّسانيّات الوصفيّة في تناولها للنَّصّ، فظهر ما عرف باللّسانيّات النّصيّة الّتي أصبحت رائدة في معالجة النّصوص، وصارت مستغلّة في كثير من الميادين، ومنها ميدان التّعليم، وبخاصّة تعليميّة اللّغات، من منطلق أنّ «**نظريّة علم النّصّ تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف العامّة من تعليميّة وغيرها، تتلخّص أهمّها في: وصف النّظام الدّاخليّ لمختلف أنواع النّصوص، وطرائق بنائها، والكشف عن القوانين والمعايير الّتي يستقيم بها النّصّ، لتحقيق غرض أشمل**»[1]، وذلك لأنّ النّصّ تتحدّد قيمته من خلال اتّساق بنياته وتوضّح أهدافه ، لأنّها مهمّة في تحقيق الوظيفة الأساسيّة له، ونقصد بذلك الوظيفة التّواصليّة، ولا يمكن أن يتأكّد توضُّح ذلك ما لم يتحقّق في النّصّ نفسه جملة من الشّروط تقوم نظريّة اللّسانيّات النّصّيّة برصدها؛ وهو ما يجعل لهذه النّظريّة أهمّية وحضورا في تعليميّة اللّغة من خلال ضبطها للإطار النّصّي الّذي سيحدث في فضائه التّعلّم، لأنّ المناهج التّعليميّة الحديثة لم تعد تركّز على نقل المعارف، وإنّما الحرص على إتقان اللّغة واستعمالها بطريقة تناسب الموقف الّذي يتواجد فيه المتعلّم.

2- النّصّ التّعليميّ في المقاربات الحديثة:

ابتعدت المقاربات البيداغوجيّة الحديثة في مجال تعليميّة اللّغات عن تلقين القواعد الجاهزة للمتعّلمين، من منطلق أنّ المتعلّم يبني معارفه بنفسه، ولم يعد المعيار الّذي يُحتكم إليه في تقويم المتعلّم هو معيار إتقان تلك القواعد؛ لذلك صار يُنظر إلى أنّ التّعلّم الصّحيح للّغة يحدث في إطار اللّغة نفسها، فنحن «**نتعلّم اللّغة لنستعملها في التّعامل مع النّاس وقضاء الحاجات، أي لتحقيق أهداف نفعيّة محدّدة**»[2]، وعليه فإنّ نموّ كفاءة التّواصل لدى المتعلّم لا يمكن أن تتحقّق

[1]- محمّد الأخضر الصّبيحيّ، مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقه، الدّار العربيّة للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص200.

[2]- سالم عمّار، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، مؤسّسة الرّسالة للطّبع والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ص7.

إلّا إذا كان هذا المتعلّم واعيا باستخدام فروع اللّغة في وضعيّات تواصليّة حقيقيّة، ونقصد بذلك توظيف رصيده اللّغويّ مشافهة وكتابة، وهذا ما أضحت المناهج التّعليميّة الحديثة تركّز عليه؛ وقد وجدَتْه محقّقا في بيداغوجيا المقاربة النّصّية الّتي تدعو إلى تناول اللّغة في مظاهرها الدّاخليّة، أي في مستوياتها وأنظمتها (الصّوتيّة، المعجميّة، التّركيبيّة، الدّلاليّة) وربطها بالسّيّاق تداوليّا وإنتاجا، وبهذا يصير تعليم اللّغة ضمن هذه المقاربة قائما على فهم المعنى في حدود السّيّاق الّذي نشأت فيه اللّغة؛ ممّا يعزّز في الصّفّ الواحد تعدّد القراءات والفهوم للخطاب، ويشجّع على نموّ وتطوّر كفاءة التّواصل الحجاجيّ والتّفسيريّ لدى المتعلّم.

وقبل التّطرّق إلى تعريف المقاربة النّصّية، وجدنا أنّه من الضّروريّ الوقوف على تحديد مفهوم المقاربة في الإطار البيداغوجيّ، فالمقاربة في أدقّ تعريف لها تعني «**الخطّة الموجّهة لنشاط ما، يكون مرتبطا بتحقيق أهداف معيّنة في ضوء استراتيجيّة تربويّة تحكمها جملة من العوامل والمعارف**»[1]، ففي مجال تعليميّة اللّغة، فإنّ الهدف المرتبط بخطّة تعليمها هو تنمية كفاءة التّواصل عند المتعلّم، من خلال نصوص يُحتكم في اختيارها إلى طبيعة المتعلّم، ومستواه العقليّ، وبيئته، كما يجب مراعاة مدى صلاحيّة النّصّ نفسه من خلال التّركيز على سلامة لغته، وصلاحيّة مفرداته وأبعاده المعرفيّة.

أمّا المقاربة النّصّيّة فهي «**طريقة أو منهج لدراسة النّصّ من منظور ديداكتيكيّ، تمكّن المتعلّم من تفكيك النّصّ، وفهمه، واستثمار بنياته الدّلاليّة وتراكيبه، بما يتناسب ورصيده المعرفيّ وقدراته الفكريّة، أي أنّ النّصّ سيصبح بؤرة العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة**»[2]، ومعنى ذلك أنّ النّصّ من منطلق تماسكه يجعل كلّ الأنشطة اللّغويّة الّتي سيدرسها المتعلّم حاضرة في فضائه، فلا يضطرّ المعلّم إلى استحضار أمثلة في كلّ نشاط، هذا من جهة، أمّا من جهة أخرى

[1]– تعليميّة مادّة الأدب العربيّ، سند تكوينيّ لفائدة أساتذة التّعليم الثّانويّ، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية، الحرّاش الجزائر، 2004، ص13.

[2]– وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة 2 من التّعليم المتوسّط (الجيل الثّاني)، ص22.

فإنّ المقاربة النّصّيّة هي الوسط الّذي يشتمل على جميع الموارد المبرمجة في المقطع التّعلّميّ*، وبالتّالي يجعله المتعلّم نموذجا في التّأليف، وفضاء لإدماج الموارد المنفصلة في مواقف تواصليّة دالّة؛ ممّا يسمح له من التّفاعل مع الآخرين والاسترسال في الحديث والتّواصل معهم.

وقد تأسّست هذه القناعة لدى معدّي المناهج التّعليميّة، حينما أصبحوا على يقين بأنّ المناهج السّابقة لم تستطع الوصول بالمتعلّم إلى توظيف تلك المعارف الّتي اكتسبها، أو إلى تمثّل تلك القيم الّتي غذّي بها، ويعود السّبب في ذلك إلى أنّ تلك المناهج لم تكن ترى في المتعلّم سوى وعاء يمكن ملؤه بمختلف المعارف في كلّ حين، حيث تترسّب تلك المعارف في ذاكرته، ولكن إذا ما اعترضه موقف ما عجز عن مواجهته، أو التّعبير عن المواقف الّتي يتواجد فيها.

إضافة إلى ذلك فقد تمّ اللّجوء إلى هذا التّوجّه البيداغوجيّ – أي المقاربة النّصّية – بعدما لوحظ بأنّ المتعلّمين صاروا نمطا واحدا في تفكيرهم، حيث تكوّن لديهم عجز في التّحليل والتّركيب والاستنتاج، ومردّ ذلك إلى استخدام المعلّمين للتّمارين البنيويّة، والأسئلة البسيطة، إذ لم يكن همّهم إلّا الوصول بالتّلميذ إلى الجواب الصّحيح.

وبتفعيل المناهج الحديثة للمقاربة النّصّية في تعليميّة اللّغة العربيّة، سيحدث تأصيل للبعد التّواصليّ الّذي «**يرتبط ارتباطا وثيقا بالنّظريّة المعرفيّة، الّتي تهتمّ كثيرا بالقدرات العقليّة للمتعلّمين، وتستلهم من النّظريّة اللّسانيّة الّتي ظلّت تؤكّد على أنّ اللّغة وسيلة وظيفيّة، وحيويّتها الوظيفيّة إنّما تصدر من التّعبير عن الحاجات؛ أي التّواصل**»[1]، فالوصول بالمتعلّم إلى التّواصل مع الآخرين، معناه الوصول به إلى تكوين ملكة لسانيّة تظهر في خطاباته، شفويّة كانت أو كتابيّة، والوصول به إلى تحوير البنى اللّغويّة وفهمها في ظلّ السّيّاق الّذي نشأت فيه.

---

*– المقطع التّعلّميّ مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمَهمّات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرّج لولبيّ يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبليّة لتشخيصها، وتثبيتها، وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلّم قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشّاملة (دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة 2 من التّعليم المتوسّط (الجيل الثّاني)، ص40.)

[1]– وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة 2 من التّعليم المتوسّط (الجيل الثّاني)، ص23.

وتعليم اللّغة تواصليّا معناه الوصول بالمتعلّم إلى امتلاك المهارات اللّغويّة الأربع (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)، وهو ما يُصْطلح عليه في مناهج الجيل الثّاني بميادين اللّغة: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (الإصغاء والتّحدّث)، ميدان فهم المكتوب (قراء النّصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها)، وأخيرا ميدان الإنتاج الكتابيّ (وتتناول حصّته تقنيّة من تقنيّات التّعبير الكتابيّ)[1]، وبتظافر هذه الميادين أسبوعيّا يتمكّن المتعلّم من التّزوّد بآليّات تهيّئه للتّفاعل مع الآخرين، والتّواصل معهم وفهم رسائلهم، وهنا لا تصبح القواعد اللّغويّة هي اللّغة نفسها، وإنّما مجرّد وسائط تساعد المتعلّم على أداء وظائف اتّصاليّة في مواقف مختلفة، يتدرّب عليها من خلال التّنوّع النّمطيّ للنّصوص التّعليميّة، هذه الأنماط الّتي تحضر بقوّة في الكتاب المدرسيّ، سواء في مرحلة التّعليم الابتدائيّ أو المتوسّط.

3- أنماط النّصوص التّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ومؤشّراتها:

تتّخذ النّصوص التّعليميّة في هذه المرحلة أنماطا متنوّعة*، وهذا راجع لعدّة اعتبارات: أوّلها الغايات والملامح الّتي حدّدها النّظام التّربويّ، وثانيها طبيعة المتعلّم ومستواه العقليّ والمعرفيّ، لذا فقد اختارت المناهج التّعليميّة المؤسّسة على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لتلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط أنواعا من النّصوص، سواء منطوقة أو مكتوبة**، تنوّعت بين الإخباريّة والتّوجيهيّة والحواريّة والسّرديّة والوصفيّة والتّفسيريّة والحجاجيّة.

ومنطق التّنوّع هذا نابع من قناعة منظّري المناهج التّعليميّة بأنّ قيمة اللّغة لا تتحقّق إلّا إذا أصبح بمقدور مستخدميها تطويعها لتصبح مناسبة للمواقف؛ لذا صار التّنوّع في إدراج النّصوص ضمن هذه المناهج ضرورة ملحّة؛ من منطلق أنّ كلّ نمط يهدف إلى نقل رسالة تختلف عن الرّسالة الّتي ينقلها النّمط الآخر؛ وهو ما يُمكّن المتعلّم من تنمية كفاءته التّواصليّة، لأنّ الهدف من تعليميّة

---

[1]- ينظر: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة 2 من التّعليم المتوسّط (الجيل الثّاني)، ص42.

*- النّمط: هو الطّريقة المستخدمة في إعداد النّصّ لغاية يريد الكاتب تحقيقها (الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة - مرحلة التّعليم المتوسّط - 2016، ص5).

**- نقصد بالمنطوقة نصوص ميدان فهم المنطوق، أمّا المكتوبة فتخصّ نصوص القراءة.

اللّغة هو الوصول بمتعلّميها إلى استعمالها استعمالا يحقّق الفهم والإفهام، ويمتّن عرى التّواصل بين المتحاورين؛ ومن هذا المنطلق يمكننا القول: أينما وجدت اللّغة وجد الإنسان، ونقصد باللّغة لغة التّواصل.

وبتنويع أنماط النّصوص في مرحلة التّعليم المتوسّط، نجد منهاج اللّغة العربيّة في هذه المرحلة يخصّ كلّ مستوى بنمطين اثنين، ويستثني في ذلك المستوى الأخير (الرّابعة متوسّط)، حيث يفرد له جميع الأنماط، والجدول أدناه يوضّح ذلك[1]:

الطّور	الطّور الأوّل	الطّور الثّاني		الطّور الثّالث
السّنة	الأولى	الثّانية	الثّالثة	الرّابعة
النّمط الغالب	السّرد والوصف	التّوجيه والحوار	الحجاج والتّفسير	كلّ الأنماط

غير أنّ الّذي يجب توضيحه، هو أنّه يندر وجود نصّ أحاديّ النّمط، أي أنّنا نجد أحيانا المزاوجة بين نمطين في نفس النّصّ، أمّا إطلاق النّمط على نصّ ما، فمعناه أنّ النّمط الغالب في ذلك النّصّ هو مثلا نمط سرديّ أو وصفيّ أو غيرهما من الأنماط، ويستطيع المتعلّم تحديد نوع النّمط من خلال جملة من المؤشّرات.

يتحدّد نمط النّصّ في مرحلة التّعليم المتوسّط، سواء كان منطوقا أو مكتوبا تبعا لمجموعة من المؤشّرات نحدّدها في الآتي:

3-1- النّمط السّرديّ:

ينبني النّصّ السّرديّ على عنصريّ الزّمان والمكان، سواء كان نصّا واقعيّا أو من نسج الخيال، حيث تتسلسل فيه الأحداث وتتعالق بقوّة بفعل التّراتبيّة الزّمنيّة، ويتوضّح نمطه من خلال مجموعة من المؤشّرات، هي كالتّالي[2]:

- استعمال عنصري الزّمان والمكان الّذي جرت فيهما الأحداث.
- بروز الشّخصيّات المؤثّرة في الأحداث الرّئيسيّة والثّانويّة.

[1]- وزارة الّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة - مرحلة التّعليم المتوسّط - 2016، ص5.

[2]- ينظر: وزارة الّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة - مرحلة التّعليم المتوسّط - 2016، ص6.

- غلبة الزّمن الماضي على الأحداث، ويكثر الرّاوي من استخدامها لأنّها تسهم في تطوير الأحداث نحو نهايتها.
- الإكثار من استخدام أدوات الرّبط المتعلّقة بالزّمان، من ظروف وحروف دالّة على المفاجأة (ذات صباح، حينئذ، عندما، ما إن ...)
- هيمنة الجمل الخبريّة إثباتا ونفيا.

ويتحدّد النّصّ السّرديّ في فضاء: القصّة، الرّحلة، السّيرة، المثل، المسرح، الفلم، ...

3-2- النّمط الوصفيّ:

يأخذ النّصّ سمة الوصفيّة حينما يصبح مصوّرا لإنسان أو حيوان أو شيء ...، حيث يقوم المؤلّف في هذا النّوع من النّصوص بذكر صفات المراد وصفه من خلال الألفاظ والعبارات، حيث يصير نصّه شبيها بلوحة فنيّة، ويُستدلّ على هذا النّوع من النّصوص من خلال جملة من المؤشّرات، هي كالتّالي[1]:

- التّركيز على الشّيء الموصوف، من خلال وصف شكله الخارجيّ أو طبيعة حديثه أو طبيعته الدّاخليّة ...
- غلبة الصّور البلاغيّة في الوصف، وخاصّة الاستعارة والكناية والتّشبيه.
- غلبة الجمل الإنشائيّة (التّعجّب، النّداء، الاستفهام).
- إثراء النّصّ بالنّعوت والأحوال والظّروف.
- كثرة استخدام المشتقّات: اسم الفاعل، اسم المفعول، الصّفة المشبّهة، ...
- استخدام الجمل الفعليّة الّتي تتضمّن بشكل خاصّ الأفعال المضارعة، والّتي تعبّر عن الحركة والحيويّة أو تعبّر عن حالات نفسيّة: قلق، فرح، دهشة ...

ويتحدّد النّمط الوصفيّ في فضاء: بعض القصائد، بعض المقالات، القصص، الجرد، خرائط أو مخطّطات، نشرات الأحوال الجويّة.

[1]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة - مرحلة التّعليم المتوسّط - 2016، ص6.

وقد اعْتُمِدَ النّوعان: السّرديّ والوصفيّ في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم المتوسّط بكثرة، وذلك لأنّ المتعلّم في هذا المستوى بطبيعته يميل إلى السّرد والوصف، وبانتقاله إلى مرحلة الطّور الثّاني (السّنتان الثّانية والثّالثة) يتغيّر نمط النّصوص، حيث يصادف المتعلّم نوعا آخر يتمثّل في النّصوص التّوجيهيّة والحواريّة (السّنة الثّانية)، والتّفسيريّة والحجاجيّة (السّنة الثّالثة).

3-3- النّصّ التّوجيهيّ:

يتأسّس النّصّ التّوجيهيّ لغاية واحدة، هي التّوجيه والإرشاد لحثّ فرد أو مجموعة أفراد للقيّام بمَهمّة ما أو نهيهم عن الإتيان بأمر ما؛ لذلك نجده يتميّز بالتّرتيب المنطقيّ، وفيه يبتعد المؤلّف عن الكلام العاطفيّ، لأنّه في مقام نصح وإرشاد، ويُستدلّ على هذا النّوع من النّصوص من خلال جملة من المؤشّرات، تتمثّل فيما يلي[1]:

- غلبة الجمل الإنشائيّة، وخاصّة الجمل الّتي تتضمّن النّداء والأمر والنّهي.
- استخدام ضمائر المخاطَب وأساليب النّفي والإغراء والتّحذير.
- استخدام ألفاظ دالّة على الصّيغ الطّلبيّة (ينبغي، يجب، يقتضي، يلزم، ...).
- تواتر الأفعال المضارعة الدّالّة على المستقبل.
- لغته واضحة ودقيقة، تكاد تخلو من الصّور البلاغيّة.

كما أنّنا نجد هذا النّوع من النّصوص مرفقا بصور توضيحيّة، ورسومات إرشاديّة، واستخدام الأرقام، وظهور بعض العبارات وبروزها عند الطّباعة، وكلّ هذا لأجل شدّ انتباه القارئ. وتتمثّل موضوعاته في الآتي: تعليمات وتوجيهات دالّة على نوع التّصرّف الواجب القيّام به في الزّمان والمكان، كما توجد في أغلب النّشريّات الملصقة على المنتجات.

4-4- النّمط الحواريّ:

يتلقّى المتعلّم في السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط نوعا آخر من النّصوص، يتمثّل في النّصوص الحواريّة، وقد أُدرج هذا النّوع في هذا المستوى، وذلك لغرض تدريب المتعلّم على المحاورة

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص6.

والرّدّ على المحاور في جوّ يسوده الهدوء والودّ بعيدا عن التّعصّب والصّراخ، أو الإجبار والإكراه، ومن مؤشّراته[1]:

- استخدام الجمل الحواريّة القصيرة والواضحة.
- غلبة ضمائر الخطاب (أنت، أنتما، أنتم، ...).
- غلبة الأساليب الإنشائيّة (استفهام، تعجّب، أمر، نهي، نداء، ...).
- تواتر أسماء الأعلام.
- الرّجوع إلى السّطر.

وتتمثّل مواضيعه في ما يلي: القصص، الحكايات، الرّوايات، المسرح، التّحقيقات، المقابلات، الاستجوابات.

3-5- النّمط التّفسيريّ:

في نهاية الطّور الثّاني من مرحلة التّعليم المتوسّط (السّنة الثّالثة) يكتشف المتعلّم نوعا آخر من النّصوص، يتمثّل في النّصّ التّفسيريّ، حيث يكون المتعلّم قد وصل إلى سنّ تمكّنه من التّعامل مع هذه النّوع من الخطاب الّذي يرقى عن التّعابير الشّخصيّة وإبلاغ المعلومات إلى تفسيرها وشرحها، ومن مؤشّراته ما يلي[2]:

- استخدام لغة موضوعيّة بعيدة عن الذّاتيّة، تهدف إلى شرح الفكرة بأسلوب علميّ يبتعد فيه المخاطِب عن الميل إلى أهوائه الشّخصيّة.
- استخدام أساليب التّوكيد والنّفي والإثبات والاستفهام بهدف إضفاء جوّ من العلميّة والموضوعيّة على خطابه.
- استخدام أدوات التّحليل المنطقيّ الدّالّة على الأسباب: بما أنّ ... فإنّ، لكي ... فإنّه.
- استخدام الأدوات الدّالّة على النّتائج: بناء على، من هنا، لذا، لذلك، هكذا، ...

[1]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة - مرحلة التّعليم المتوسّط - 2016، ص5.

[2]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة - مرحلة التّعليم المتوسّط - 2016، ص7.

- استخدام الأدوات الدّالّة على التّعارض: لكن، غير أنّ، بيد أنّ، ...
- استخدام الأفعال المضارعة الدّالّة على الحقائق.
- استخدام الجمل الخبريّة.
- استخدام الجمل الاسميّة الدّالّة على الاستمراريّة.
- غيّاب الرّأي الشّخصيّ، وعدم حضور المتكلّم في النّصّ.

وتتمثّل موضوعاته في: المقال، الموسوعات، الوثائق، الأخبار.

3-6- النّمط الحجاجيّ:

يسعى النّصّ الحجاجيّ إلى الإقناع من خلال إقامة الحجّة والبيان والدّليل، وقد تمّ إدراج هذا النّوع من النّصوص في مناهج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط في السّنة الثّالثة؛ وذلك لأنّ المتعلّم في هذه المرحلة أصبح بإمكانه التّعامل مع الآخر بلغة المحاججة لإثبات صحّة رأيه والدّفاع عن أفكاره، لذا نجد أنّ دراسة النّصوص الحجاجيّة ستنتقل معه على مدار سنين التّعلّم المقبلة. وتحدّد النّصوص الحجاجيّة من خلال جملة من المؤشّرات هي كالتّالي[1]:

- استخدام أساليب التّوكيد والنّفي والتّعليل والاستنتاج والتّفصيل والمقابلة.
- طرح القضيّة ودعمها أو دحضها بالبراهين والأدلّة.
- استخدام ضمير المتكلّم.
- استخدام خطاب مباشر ضمن جمل قصيرة.
- الاستعانة بالبراهين والأدلّة من المصادر والمراجع التّاريخيّة أو الفكريّة.
- استخدام أدوات الرّبط، وأسلوب الشّرط.

ويتمظهر النّصّ الحجاجيّ في موضوعات هي: المقالات، الإعلانات، الشّعارات، النّصوص النّقديّة.

[1]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة - مرحلة التّعليم المتوسّط - 2016، ص7.

ومن خلال اعتماد المناهج التّعليميّة على هذا التّنوّع في النّصوص، سينفتح أمام المتعلّم فضاء يتمكّن من خلاله من إغناء رصيده اللّغويّ، وإنماء كفاءته التّواصليّة، والوصول إلى الاستخدام السّليم لمفردات اللّغة بما يتوافق مع السّيّاق الّذي يلفّ العمليّة التّواصليّة، ولا يمكن أن يحدث ذلك كلّه إلّا إذا اعتمد النّصّ إطارا كلّيّا في تعليميّة اللّغة، ومحطّة يُنطلق منها في تناول الظّاهرة اللّغويّة، وهي الاستراتيجيّة الّتي يُصطلح عليها في علوم البيداغوجيا كما ذكرنا بـ "المقاربة النّصّيّة".

4- المقاربة النّصّية ودورها في تنمية الكفاءة التّواصليّة:

لا يتوقّف دور المقاربة النّصّية على تنمية المهارات اللّغويّة للمتعلّم فقط، بل يصل ذلك إلى تنمية كفاءة التّواصل لديه، ويتعدّى إلى اندماجه في اكتساب المعارف بطريقة سلسة، فيصير شريكا في صناعتها، من خلال الاقتدار على تفسير خطاب أستاذه، والتّفنّن في محاورته، سواء بالإجابة عن السّؤال، أو بإنجاز مهام يقصدها الأستاذ؛ وبهذا يستطيع هذا المتعلّم تحقيق جملة من المهارات في آن واحد في إجاباته، وهو ما يصطلح عليه في المقاربات الحديثة بالكفاءات العرْضيّة[1]، فيتمكّنَ من ممارسة اللّغة في بعدها التّواصليّ محقّقا بذلك هدفين أوّلهما معرفيّ يتمثّل في الوصول إلى الجواب، وثانيهما سلوكيّ يتمثّل في حسن صياغة الجواب في قالب لغويّ صحيح.

وينجح التّواصل بين المعلّم والمتعلّم محقّقا بعده التّعليميّ، إذا أحسن المرسل استخدام ألفاظ وعبارات، الهدف منها الإبقاء على التّواصل، وبهذا يتأكّد بما لا يدع مجالا للشّكّ أنّ للّسان أهمّيّةً كبيرة في تقوية وشائج الصّلة بين المتحاورين، من خلال تبادل الكلمات البسيطة.

ونمثّل لذلك بما يلي[2]:

[1]- الكفاءات العرْضيّة: تتكوّن من القيم والمواقف والمساعي الفكريّة والمنهجيّة المشتركة بين مختلف الموادّ، الّتي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم الّتي نسعى إلى تنميتها. والرّبط بينها وبين كفاءات المادّة يُساهم في فكّ عزلة المادّة وفي تدعيم نشاطات الإدماج (الإطار العامّ لمنهج التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، 2016، ص07).

[2]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة 2 من التّعليم المتوسّط (الجيل الثّاني)، ص60.

عنوان المقطع	عنوان النّصّ	الأسئلة (أفهم وأناقش)
	أرض الوطن، ص32.	1.الفصل يعني قطع العلاقة، فما هو ضدّه في اللّغة؟ 2.هل الشّعور بالوحشة والانقباض في الابتعاد عن الوطن، يدلّ على انفصال في العلاقة؟
الثّاني **حبّ الوطن**	تحيّة العلم الوطنيّ، ص37.	1.اضبط بالشّكل المختلف كلمة (العلم)، واكتشف معانيها المختلفة. 2.ما الكلمة الّتي استخدمها الكاتب في نسْب العلم إلى الوطن؟ 3.أضف الحروف المناسبة لكلمة (الوطن)، واذكر المعانيّ المختلفة الّتي تكتشفها.
	الوطن الحبيب، ص42	1.نسب الشّاعر الوطن إلى نفسه، فماذا قال؟ لو نسب نفسه إلى الوطن، ما الّذي كان سيقوله؟ 2. ما المعنى المشترك بين كلمتي (خصيب) و(سنيّ)؟ أعد قراءة العبارتين باستبدال الكلمة بالأخرى في محلّها.

ففي النّصّ الأوّل، نجد المعلّم قد وطّد لسؤاله، من خلال تزويد متعلّمه بقيمة إخباريّة، قد تكون ربّما معلومة لدى هذا المتعلّم، غير أنّه استخدم هذه الاستراتيجيّة لأنّها تقويّ علاقة التّواصل بين المرسل ومتلقّي الرّسالة، وهو ما يؤكّده رومان جاكبسون (**Roman Jackobson**)، حيث يقرّ بأنّ «**هناك رسائل توظّف، في الجوهر لإقامة التّواصل وتمديده أو فصمه، وتوظّف لإثارة انتباه المخاطَب**»[1]، فالمعلّم بعد ذلك سيوجّه لمتعلّمه أمرا، يتضمّنه السّؤال، والأجدر إذًا هنا أن يستثير انتباهه قبل تكليفه بإنجاز المَهمَّة.

[1]– الطّاهر بومزبر، التّواصل اللّسانيّ والشّعريّة (مقاربة تحليليّة لنظريّة رومان جاكبسون)، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007، ص43.

كما أنّ استخدام الأستاذ للمفردة (الفصل) ضمن سيّاق لغويّ قبل طرحه للسّؤال، الهدف منه دفع المتعلّم للبحث عن ضدّ الكلمة بما يتوافق مع السّيّاق الّذي وردت فيه، وهنا سيضطرّ المتعلّم على العودة إلى النّصّ، بل وقراءة الجملة الّتي سبقت، لأنّها هي النّقطة الّتي ينطلق منها للوصول إلى الجواب، فيصل إلى أنّ عكس كلمة (الفصل) هو (الارتباط) مثلا، ودليل ذلك القرينة اللّغويّة (وحشة وانقباض) في سيّاق قول الكاتب: «**ها أنذا أحسّ من فوري شعور وحشة وانقباض**»[1]، فكأنّ الكاتب يشبّه نفسه – دون أن يصرّح بذلك – بالطّفل الّذي يُفصَل عن أمّه بالقوّة، ومع أنّه لم يصرّح بذلك، إلّا أنّ العبارات المشحونة بالألم تفسّر ذلك، وكلامه هذا يحمل بعدا تداوليّا يتمثّل في الاستلزام العرفيّ[2]، فهو يقصد بكلامه أكثر ممّا صرّح به، وهنا يأتي دور المتلقّي الّذي يستطيع دون عناء اكتشاف حجم الألم الّذي يكابده الكاتب جرّاء فصله عن وطنه، وما كان ذلك ليحدث إلّا بفعل قوّة خارجة عن إرادته، والدّليل على ذلك استخدامه للفعل المبنيّ للمجهول (فُصِلْتُ)، ولو كان ذلك عن إرادة منه لوجدناه استخدم الفعل المزيد (انفصلت).

وبنفس المنهجيّة يتعامل مع بقيّة النّصوص، إذ نجده في كلّها يدفع بالمتعلّم من خلال الأسئلة للعودة إلى النّصّ للإجابة عن الأسئلة، أي يحقّق فعلا إنجازيّا يتولّد عنه فعل تأثيريّ يتمثّل في البحث عن الإجابات.

من خلال الأمثلة الّتي سقناها، يتأكّد لدينا بما لا يدع مجالا للشّكّ، بأنّ الرّهان في فهم الخطاب، وتحليله يرتكز مبدئيّا على السّيّاق اللّغويّ الّذي يعضد السّيّاق غير اللّغويّ في إضاءة الجوانب المظلمة في النّصّ؛ وبهذا يمكن القول بأنّ النّصّ يحدّده طرفان: داخليّ وخارجيّ، إذ يرتبط هذان الطّرفان بطريقة تجعل تفسير كلّ منهما لا يتمّ إلّا بالرّجوع إلى الآخر، وبهذا لا تصير اللّغة

[1] – كتاب اللّغة العربيّة – السّنة 2 من التّعليم المتوسّط – 2017، ص32

[2] – قسّم غرايس الاستلزام إلى نوعين: استلزام حواريّ، واستلزام عرفيّ، وهذا الأخير قائم على ما تعارف عليه أصحاب اللّغة من استلزام بعض الألفاظ دلالات بعينها، لا تنفكّ عنها مهما اختلفت السّيّاقات، فالوحشة والانقباض لا تكون إلّا حيث يفتقد الإنسان الأمان

مجرّد ملفوظات فقط، وإنّما تتوسّع وظيفتها لتكون محصّلتها تحقّق أفعال، وفي هذا نقول: إنّ التّحليل النّصّيّ يرتبط أساسا بالتّرابط الّذي يحقّق نصّيّة النّصّ، أي العلاقات بين أجزاء النّصّ في انسجامها الخطّيّ والدّلاليّ، وهذا ما اهتمّت اللّسانيّات النّصّيّة بدراسته.

5- اللّسانيّات النّصّيّة وعلاقتها بتعليميّة اللّغة:

ظلّت الدّراسات اللّسانيّات ردحا من الزّمن تتعامل مع اللّغة من خلال اللّغة نفسها، مهملة في ذلك كثيرا من الجوانب، ومنها البحث في ما وراء الجملة، وهو ما جعل البحث اللّسانيّ يتجاوز التّحليل التّقليديّ ضمن فضاء الجملة إلى دراسة النّصّ باعتباره جملة كبيرة ترتبط أجزاؤه بعضها ببعض، وهو ما تقوم عليه اللّسانيّات النّصيّة، وعليه يمكن تعريف اللّسانيّات النّصّيّة أوعلم اللّغة النّصّيّ على أنّه «**العلم الّذي يبحث في سمات النّصوص، وصور التّرابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدقّ صورة تمكّننا من فهمها وتصنيفها، ووضع نحو خاصّ لها؛ ممّا يسهم في إنجاح عمليّة التّواصل الّتي يسعى إليها منتج النّصّ ويشترك فيها متلقّيه**»[1]، وبهذا يمكن القول: إنّ النّصّ – مهما كان – نوعه ذو شقّين، الأوّل لغويّ تتشكّل داخله جوانب تركيبيّة وأخرى دلاليّة، والثّاني نفعيّ يشترط على محلّلي النّصوص الوقوف على المعطيات الاجتماعيّة، والتّاريخيّة، والنّفسيّة للمرسل لغرض فهم قصده.

وقد ازدادت نظريّة تحليل النّصّ نضجا بما قدّمه زيلج هاريس (**Harris**) من إسهامات في هذا المجال[2]؛ وهو ما جعل التّحليل يتجاوز البنية الدّاخليّة للنّصّ إلى تحليل الخطاب، من خلال دراسة ظروف إنتاجه وطبيعة المشاركين فيه وتأثير الخطاب في المتلقّي، وكيفيّة اندماجه مع المرسل، وهو ما لا يمكن دراسته في الإطار الضّيّق للّغة.

---

[1]– حسام أحمد فرج، نظريّة علم النّصّ، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009، ص16.

[2]– ينظر: سعد مصلوح، العربية من نحو الجملة إلى نحو النّصّ، مقالة بمجلّة جامعة الكويت كليّة الآداب، 1989-1990، ص408.

ومن منطلق أنّ الخطاب معادلة تجمع بين النّصّ وظروف إنتاجه[1]، فإنّه من غير الممكن أن تنجح الدّراسات النّصّيّة دون تحليل ظروف وسيّاقات إنتاجه، وهو ما وجدته لسانيّات النّصّ متحقّقا في المنهج التّداوليّ، حيث استعانت ممّا انبثق عنه من أفكار لتؤسّس قواعد جديدة في تحليل النّصّ، وكلّ هذا ليصبح النّصّ – ولو كان جملة من المتواليات والمقاطع – قابلا لأن تتجدّد معانيه بتجدّد الظّروف وتنوّع أطراف الخطاب.

ولكي يتحقّق هذا التّجدّد في اللّغة قامت اللّسانيّات النّصيّة ضمن سيّاقها النّظريّ بتحديد جملة من المعايير الّتي ينبني عليها النّصّ، لأنّ لسانيّات النّصّ «**تبحث عن الآليّات اللّغويّة والدّلاليّة الّتي تساهم في انبناء النّصّ وتأويله**»[2]، فعمليّة التّأويل رغم أنّها تحدث باعتماد حيثيّات خارج النّصّ، إلّا أنّ نجاحها لا يمكن أن يتحقّق ما لم تتحقّق في النّصّ نفسه – كما ذكرنا – جملة المعايير الّتي تحقّق نصّيّة النّصّ، حيث تنقسم هذه المعايير إلى ثلاثة أقسام: معايير مرتبطة بالنّصّ (الاتّساق والانسجام)، ومعايير متعلّقة بالمرسل والمتلقّي (القصديّة والإعلاميّة والتّقبّليّة)، ومعايير مرتبطة بما هو خارج النّصّ (الموقفيّة والتّناص).

ومن هذا المنطلق أصبح النّصّ في المقاربات البيداغوجيّة الحديثة هو نقطة الانطلاق في دراسة مستويات اللّغة المقرّرة في المنهاج، وهو ما يصطلح عليه في المناهج المعاصرة كما ذكرنا سابقا بالمقاربة النّصّيّة، حيث لم تعد الجملة هي الكيان الّذي تنبني عليه تعليميّة اللّغة؛ بل صار «**إقحام النّصّ في الممارسة التّعليميّة التّعلّميّة لا يُعدّ استدراكا على نحو الجملة وحسب، ولكنّه تدخّل عاجل أفتت به لسانيّات النّصّ في السّيّاق الوظيفيّ التّواصليّ للّغة، وما تتطلّبه من فاعليّة الأطراف التّخاطبيّة، من منظور طروحات التّلقّي والقراءة إزاء الخطاب بوصفه بناء لغويّا تفاعلت عناصره داخليّا، لإخراجه إلى حيّز الوجود، فيُقرأ بآليّات لغويّة قراءة تحقّق فهم العلاقات الجامعة بين وحدات السّلسلة الكلاميّة، وتكشف عن المداليل الكامنة في**

[1]– ينظر: جميل حمداوي، محاضرات في لسانيّات النّصّ (مرجع سابق)، ص8.

[2]– المرجع نفسه، ص17.

ظواهر الخطاب اللّسانيّ»[1]، فتعاطي الفعل التّعليميّ التّعلّمي في فضاء النّصّ سيؤسّس لا محالة لدى المتعلّم إقبالا على تعلّم اللّغة، لأنّه سيحرّره من قيود الجملة إلى سعة النّصّ، حيث يمارس داخله أفعال الفهم والتّحليل والتّركيب.

وتناوُل أنشطة اللّغة العربيّة في فضاء النّصّ «**يمكّن المتعلّم من تجنيد موارده اللّغويّة من نحو وصرف وإملاء، وكذا موارد ثقافيّة متنوّعة تهيكلها نصوص مناسبة من أنماط مختلفة تعكس القيم والمفاهيم المقرّرة في المنهاج**»[2]، وبهذا يتمكّن المتعلّم من اكتساب جملة من المهارات؛ يتدرّب على إدماجها بشكل متكامل في سيّاق تواصليّ، فتنمو لديه كفاءة التّواصل في إطار منهجيّ، تجعله يتفاعل مع المخاطِب ضمن السّيّاق الّذي أورد فيه خطابه.

وهذا هو الّذي نادت به بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وهو لا يختلف تماما عمّا قالت به **التّداوليّة** الّتي تقوم أساسا على تحليل الخطاب في إطار السّيّاق الّذي نشأ فيه ذلك الخطاب، وعليه يمكن القول بأنّه من غير الطّبيعيّ أن تقدَّم للمتعلّم مادّة لغويّة مجتزأة عن سيّاقها مهما كان نوع هذا السّيّاق، لأنّ ذلك من شأنه أن يخلق متعلّما حائزا على معارف لا تمكّنه من التّعامل بإيجابيّة مع المواقف الّتي تعترضه، وعليه نقول: ليس تعليم اللّغة هو إكساب المتعلّم معارف، بل هو الوصول به إلى تنمية كفاءاته التّواصليّة، ولا يمكن أن يتحقّق ذلك إلّا إذا كان النّصّ هو المنطلق في تعليميّة اللّغة.

ولكي يحقّق النّصّ هذا الهدف كان لابدّ أنّ تتحقّق فيه جملة الشّروط والمعايير الّتي ذكرنا آنفا، غير أنّنا سنقف على عنصر الاتّساق، لأنّ مناهج اللّغة العربيّة لدينا، ركّزت على هذا الجانب؛ من منطلق «**أنّ العلاقات المنطقيّة والنّحويّة بين الكلمات والجمل هي أهمّ العلاقات، وترابطهما ضروريّ لتشكيل الكفاءة النّصّيّة، فبالاتّساق يتشكّل النّسيج الّذي هو**

[1]– غانم حنجار ورشيد بن يمينة، النّحو التّعليميّ بين الجملة والنّصّ – دراسة توصيفيّة لتأدية الفعل التّعلّميّ – ، مجلّة كرّاسات تربويّة، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، عدد 2، فيفيري 2016، ص97.

[2]– الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائيّ، الجزائر، طبعة 2016، ص9.

شرط لقيّام النّصّ»[1]، فاللّغة في فضاء النّصّ لا يمكن أن تحقّق مقاصدها ما لم يكن الجانب الشّكليّ للنّصّ متماسك الأجزاء، حيث يهتمّ المرسل في ثناياه بربط أجزائه بقوّة، لأنّ النّصّ ليس مجرّد متوالية لسانيّة غير منتظمة، بل هو بناء لسانيّ محكم، قويّ العرى تحدّدها جملة من المعايير، وهي ما تميّز النّصّ عن اللّانصّ، بل هي الّتي تحقّق نصّيّة النّصّ، فيصير بنية متّسقة شكلا ومعنى، وهذا ما يُصطلح عليه في اللّسانيّات النّصّيّة بالاتّساق.

6- الاتّساق النّصّي (Cohésion textuelle): ويطلق عليه أيضا السّبك والرّبط والتّماسك، ويُقْصد به «**ذلك التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكّلة لنصّ ما، ويُهتمّ فيه بالوسائل اللّغويّة (الشّكليّة) الّتي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب أو خطاب برمّته**»[2]، ونعني بالوسائل الشّكليّة الرّوابط النّحويّة بين الوحدات الصّغرى أو الكبرى للنّصّ والّتي تعني: الإحالة والاستبدال والحذف والوصل والاتّساق المعجميّ[3]، وتسمّى هذه الطّائفة بالرّوابط الدّاخليّة، وهي لا تكفي وحدها لتحقيق تماسك النّصّ؛ لذلك يضاف إليها نوع آخر من الرّوابط، ونعني بذلك المقام، والفصل بين الرّوابط الدّاخليّة والخارجيّة «**غير وارد بالنّسبة للمتلقّي**»[4]، وبهذا الشّكل يستطيع فهم الخطاب وقراءة الرّسالة الواردة إليه وتحويلها إلى أفعال.

ويحتلّ عنصر الاتّساق أهمّية كبرى في النّصّ، لأنّه يحقّق الوحدة الموضوعيّة كما أسلفنا الذّكر، بشرط أن يتدرّج المرسل في استخدام الوحدات الرّابطة؛ لأنّ ذلك يجعل المتلقّي «**يحسّ أنّ للنّصّ مسارا معّينا، وأنّه يتّجه نحو غاية محدّدة، ويجعله أيضا يتوقّع مرحلة ما من مراحل النّصّ، وما سيأتي بعدها**»[5]، فالانتظام بين المفردات والجمل لا يمكن أن يتحقّق في ظلّ عشوائيّة استخدام الأدوات الرّابطة؛ لأنّ ذلك يلغي سمة القصديّة ويضيّع هدف الرّسالة؛ وهذا ما يؤكّد أنّ

---

[1]- إسماعيل بوزيدي، تعليميّة النّصّ: نحو مقاربة ديداكتيكيّة لسانيّة، مجلّة الممارسة اللّغويّة، المجلّد5، العدد 25، ص35.

[2]- محمّد خطّابيّ، لسانيّات النّصّ مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثّقافيّ العربيّ، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص5.

[3]- ينظر: سعيد حسن بحيريّ، علم لغة النّصّ المفاهيم والاتّجاهات، الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر، القاهر، مصر، ط1، 1997، ص173.

[4]- سعيد حسن بحيريّ، علم لغة النّصّ المفاهيم والاتّجاهات، ص14.

[5]- محمّد الأخضر الصّبيحيّ، مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقه (مرجع سابق)، ص83.

دراسة الجملة في معزل عن سيّاقها اللّغويّ واعتبارها وحدة مهمّة في تعليميّة اللّغة غير كاف لفهم وشرح استخدام اللّغة، لأنّ مهمّة اللّغة ضمان حدوث تواصل بين المتكلّمين والّذي لا يمكن أن يتحقّق إلّا في فضاء النّصّ، لكن ليس معنى ذلك أنّ التّواصل قد لا يحدث باستخدام الجملة فقط، لأنّها – أي الجملة – قد تصير نصّا في سيّاقها المقاميّ.

– أدوات الاتّساق:

لا يمكن أنّ يمتلك أيّ نصّ مهما كان نوعه سمة النّصّيّة ما لم تتحقّق فيه جملة من الشّروط، سواء على المستوى التّركيبيّ أو الدّلاليّ، تُعرف بأدوات التّماسك، تتمثّل فيما يلي:

أ– **الإحالة (Référence)**: وتنقسم إلى قسمين: إحالة نصّية، وإحالة سياقيّة[1]، وتتمظهر الأولى من خلال الضّمائر وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وأداة التّعريف، ويُصطلح على هذا النّوع من العناصر الإحاليّة في الدّرس التّداوليّ بـ **"الإشاريّات"**، كما تتمّ الإحالة بحروف العطف، وبإعادة الذّكر أو التّكرار[2]، وتتفرّع الإحالة النّصّيّة إلى: إحالة قبليّة (référence anaphorique)، وإحالة بعديّة (référence cataphorique)، فأمّا القبليّة فيشير فيها العنصر المتأخّر إلى عنصر متقدّم، وأمّا البعديّة فيشير فيها العنصر المتقدّم إلى عنصر يلحقه، وأمّا السّيّاقيّة فيقصد بها الإشارة إلى غير مذكور في النّصّ، فبالإضافة إلى أثرها في اتّساق النّصّ، فإنّها تسهم بشكل كبير في اقتصاد الكلام واختزاله، وتجنّب المخاطب إعادة ذكر بعض العناصر.

– **الإحالة بالضّمائر**: يُعدّ الضّمير من بين أهمّ الرّوابط الّتي تسهم في تماسك النّصّ، وتوضيح دلالته، والكشف عن مقاصد المرسل، ومن أمثلة ذلك ما نقرأه في نصّ للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، بعنوان سليم الفطرة: «... **وجاءه سيّد قومه عتبة بن ربيعة فقال له يَعِدُه ويلاطفه: يا ابن أخي إنّك منّا حيث قدْ علمتَ، وإنّك قد أتيتَ قومك بأمر عظيم، فرّقتَ بهم جماعتهم، وسفّهتَ أحلامهم، وعبتَ آلهتهم، فاسمع منّي أعرضْ عليك أمورا تنظر فيها**

[1]– ينظر: إبراهيم خليل، في نظريّة الأدب وعلم النّصّ، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص300.

[2]– ينظر: يسري نوفل، المعايير النّصّيّة في السّور القرآنيّة، دار النذابغة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2014، ص40.

لعلّك تَقبل منّا بعضها ...»[1]. الشّاهد في النّصّ «**وجاءه سيّد قومه عتبة بن ربيعة**»، الّذي هرع إلى النّبيّ – صلّى الله عليه وسلّم – يساومه في أمر الدّعوة.

وما يهمّنا في هذا النّصّ، وبالتّحديد في هذه الجملة المقتطعة منه هو «**سيّد قومه عتبة بن ربيعة**» لغرض تحديد الاسم الّذي يعود عليه ضمير الغائب (**ـهِ**) في لفظة (**قَوْمِهِ**)، ويتّضح بما لا لبس فيه بأنّ الضّمير المتّصل في لفظة (**قَوْمِهِ**) يعود على المتأخّر رتبة، أي عتبة بن ربيعة، وهو ما يُعرف في النّحو بالمتأخّر لفظا المتقدّم رتبة، وقد أخّر الكاتب ذكر اسم عتبة بن ربيعة وقدّم صفة دالّة عليه (**سيّد قومه**)، وفي ذلك **جانب تداوليّ** تمثّل في تعظيم الرّجل لا لشخصه وإنّما لمنزلته، حيث أراد الكاتب أنّ ينقل للقارئ أنّ كفّار قريش يعلمون صدق رسالة النّبيّ – صلّى الله عليه وسلّم – وبالرّغم من ذلك فإنّهم قد منّوا أنفسهم بتحويله عن رسالته، فأرسلوا إليه عظيما من عظمائهم يساومه في أمر الدّعوة، وما اختير هذا العظيم إلّا لعظم المهمّة.

وقد يحدث لدى المتعلّم لبس في تحديد ما يعود عليه ضمير الغائب في النّوع الثّاني من الإحالة، أي الإحالة القبليّة، خاصّة إذا تعدّد في النّصّ غير واحد من المحال إليه – كما سبق وأن ذكرنا – ولا يمكن ردّ الضّمير إلى مرجعه إلّا إذا كان متلقّي الخطاب ماهرا في التّفسير، أو إذا أحسن الاحتكام إلى القرائن، مقاليّة كانت أو مقاميّة.

ومن أمثلة ذلك ما نقرأه في نصّ "**من أجل حياة أفضل**"، حيث يدور حوار بين جارتين في رواية الدّار الكبيرة، فتتحدّث إحداهنّ عن زوجها الّذي كان في تصرّفاته يشبه "حميد سراج" أحد المطارَدين من طرف قوّات الاستعمار الفرنسيّ، حيث تقول: «**كان زوجي مثل حميد. لا بدّ أنّ حميدا قال بعض الأشياء، لاشكّ أنّه قال أشياء كثيرة**»[2]، ففي هذا الفقرة احتمالان لما يعود عليهما ضمير الغائب في لفظة (**أنّه**)، فإمّا أنّه عائد على حميد أو عائد على زوج المرأة، غير أنّ الّذي يزيل اللّبس ويحدّد ما يُحال عليه ضمير الغائب (**ـهُ**) هو استرسال القارئ في قراءة النّصّ

[1] – كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط (الجيل 2) ص66، منقولا عن كتاب الرّسالة لمحمّد الصّالح الصّدّيق، ص19.

[2] – وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة 2 من التّعليم المتوسّط (الجيل الثّاني)، ص90.

كلّه، وهنا نجد الكاتب ببراعة يحدّد لنا أنّ الضّمير يعود على زوج المرأة، حيث تواصل حديثها، فتقول: «**مِثْلَ حَميدٍ تَمامًا**»[1]. لقد توضَّح من خلال هذا المثال بما لا يدع مجالا للشّكّ أنّ اقتطاع الخطاب من سيّاقه اللّغويّ ومحاولة دراسته لن يحقّق أيّ فائدة في فهم نوايا ومقاصد المرسل.

وعليه فإنّ التّرويج لفكرة دراسة اللّغة خارج سيّاقها اللّغويّ نوع من المغالطة المعرفيّة؛ وذلك لأنّ «**المكوّنات الدّلاليّة لأيّ نصّ لا تظهر إلّا من خلال السّيّاق، ومن ثمّ فإنّ المعنى لا ينكشف إلّا من خلال تسييق الوحدة اللّغويّة، أي وضعها في سيّاقات مختلفة سواء كانت هذه السّيّاقاتُ لغويّةً أم اجتماعيّةً**»[2]، وهذا ما يؤكّد أنّ تعليميّة اللّغة لا يمكن أن تكتمل صورتها إلّا في سيّاق المقاربة النّصّيّة، وعليه فإنّ تحليل النّصّ لا يتوقّف على جزء منه، بل يؤجّل إلى النّقطة الّتي انتهى عندها المبدع، وهذا ما فهمه اللّغويّون العرب، وفي هذا يقول ابن الأنباريّ (ت 328 هـ): «**إنّ كلام العرب يصحّح بعضه بعضا، ويرتبط أوّله بآخره، ولا يُعرف معنى الخطاب منه إلّا باستيفائه، واستكمال جميع حروفه**»[3]، فلا محصول للكلام ولا فائدة مرجوّة من الخطاب ما لم يعلّق المتلقّي أوّله بآخره وآخره بأوّله، وفي هذا إشارة أيضا لما قال به عبد القاهر الجرجانيّ (ت 474 هـ) صاحب نظريّة النّظم.

- **الإحالة بأسماء الإشارة:** تعمل أسماء الإشارة عمل ضمائر الغائب، حيث تقوم بربط سابق بلاحق أو العكس[4]، إذ قد يحيل اسم الإشارة الواحد إلى جملة أو فقرة أو نصّ كامل؛ وبهذا فهي – أي أسماء الإشارة – تسهم بشكل كبير في تماسك النّصّ، ويرى الباحثان هاليداي ورقيّة حسن أنّ هناك عدّة آليّات لتصنيف أسماء الإشارة، وذلك «**إمّا حسب الظّرفيّة: الزّمان: (الآن، غدا ...)، والمكان (هنا، هناك ...)، أو حسب الحياد (ال التّعريف)، أو الانتفاء (هذا،**

---

[1]- المرجع نفسه، ص90

[2]- أحمد عفيفي، نحو النّصّ (اتّجاه جديد في الدّرس النّحويّ)، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص47-48.

[3]- أبو بكر الأنباريّ، الأضداد، تحقيق: محمّد أبو الفضل إبراهيم، وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت، د.ط، 1960، ص2.

[4]- ينظر: محمّد خطّابيّ، لسانيّات النّصّ – مدخل إلى انسجام الخطاب (مرجع سابق)، ص19.

هؤلاء ...)، أو حسب البعد (ذاك، تلك ...)، والقرب (هذه، وهذا ...)»[1]، وتعدّد أنماط أسماء الإشارة يعطي للمرسل إمكانيّة استخدام النّوع المناسب للمقام الّذي يجري فيه الخطاب، ويعطي في الوقت نفسه للمتلقّي فرصة فهم مقاصد صاحبه من خلال اللّغة الّتي استخدمها بما يتناسب مع ذلك المقام.

إنّ الّذي يهمّنا في دراسة المحيلات – على اختلاف أنواعها – هو البحث عن مقاصد المتحدّث من وراء استخدامها، أي تحديد البعد البراغماتيّ لها. ومن أمثلة ذلك ما جاء في نصّ **"أرض الوطن"**، حيث يورد الكاتب خطابا على لسان مهاجر، يرسم فيه صورة مشحونة بمشاعر التّأثّر الشّديد لفراقه وطنه، حيث يقول: «**وأشرعت البصر من الطّاق، ورجع بي الخاطر إلى المطار ... ها أنذا أُحسُّ من فوري شعور وحشة وانقباض، لقد أيقنت الآن أنّي فُصلت عن الوطن**»[2]، فالمتأمّل لهذه الفقرة يلحظ أنّ الكاتب على لسان المهاجر قد استخدم عنصرا إشاريّا معجميّا (**المطار**)، حيث ينقل متلقّي الخطاب إلى فضاء المطار، ولم يكن ذكره لهذه الكلمة، إلّا ليجعله يعيش معه لحظات فراقه لمودّعيه من أهله في ذلك المكان، فالكاتب بهذا قد أحال القارئ إلى مواقف خارج النّصّ، وهو ما يُطلق عليه **الإحالة المقاميّة**، وهذا النّوع من الإحالة يؤكّد أنّ هناك تفاعلا بين اللّغة والموقف، إذ لا يُمكن أن نحكم على النّصّ بأنّه متماسك من خلال الآليّة الشّكليّة فقط، وإنّما في كثير من الأحيان نجد أنّفسنا نسبح خارجه بغية استجلاء مقاصد المرسل.

وبالعودة إلى النّصّ نستطيع في هذا السّياق أنّ نقول إنّ الكاتب قد برع في إشراك المتلقّي في إضاءة تلك الزّوايا المعتمة في نصّه، فقارئ النّصّ لن يقف عند حدود الدّلالات اللّغويّة للكلمات، وإنّما سيجد نفسه يساهم في تصوّر تلك الأحداث الّتي لم يصرّح بها الكاتب، ومن ذلك على سبيل المثال رسم صورة حيّة عن لحظات الفراق وما يرافقها من حزن وتفجّع، فالقارئ في لحظات كهذه لن يكون مجرّد قارئ لما هو مذكور أي قارئا مستهلكا، بل سيكون صانعا لأحداث لم تذكر.

---

[1]– المرجع نفسه، ص19.

[2]– وزارة التّربية الوطنيّة،كتاب اللّغة العربيّة – السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، 2017، ص32.

وفي هذا السّيّاق نستحضر ما قال به هاليداي ورقيّة حسن، حيث اعتبرا أنّ الإحالة المقاميّة «**تساهم في خلق النّصّ، لكونها تربط اللّغة بسيّاق المقام**»[1]، واعتماد مثل هذه القراءات في تعليميّة اللّغة، تسهم بقدر كبير في تطوير كفاءة المتعلّم الإنتاجيّة، وهذا من خلال إخراج النّصّ من حالة الانغلاق إلى حالة السّيّاق لاستجلاء مقاصد مسكوت عنها.

- **الإحالة بالأسماء الموصولة:** يُعَدّ الوصل من بين أهمّ الوسائل الضّروريّة في تحقيق بنية النّصّ، حيث تعمل أدوات الوصل على طمس المساحات داخل النّصّ؛ ممّا يسمح بربط الألفاظ بعضها ببعض، من خلال إحالتها للاحق، وبالتّالي تحقيق تلاحم وتماسك في النّصّ، ولا يُمكن في كثير من المواضع تحقيق ذلك إلّا بوجود هذا النّوع من الأسماء، خاصّة إذا استرسل المرسل كثيرا في كلامه.

وتُعَدُّ الأسماء الموصولة خالية من أيّ معنى في ذاتها، لذلك أطلق عليها النّحويّون قديما اسم المبهمات[2]، وأطلق عليها **التّداوليّون** مصطلح **الإشاريّات**، وقالوا في شأنها ما قال به النّحاة، أي أنّها ليست ألفاظا مستقلّة بذاتها بل تعود على عنصر آخر سبق ذكره في النّصّ [3]. ويستخدم المتحدّث الأسماء الموصولة في ثنايا الخطاب لتحقيق أبعاد غير الّتي تصوّره اللّغة الظّاهرة، بل قد يستخدمها قاصدا من ورائها أغراضا أخرى، كالتّهكّم أو التّوقير أو الالتماس أو غيرها من الأغراض حسب ما تقتضيه ظروف الخطاب، وهذا ما يُصطلح عليه في اللّسانيّات التّداوليّة بـ"**الاقتضاء**" الّذي يُعَدُّ إحدى أنماط **متضمّنات القول التّداوليّة Implicites pragmatiques**، حيث تُسهم هذه الأخيرة بشكل كبير في جعل النّصّ كتلة واحدة، وهذا ما يؤكّده "**ديكرو**" **Oswold Ducrot** بقوله: «... **أمّا الاقتضاءات فإن كانت لها وظيفة فهي تمثّل الشّرط الأساسيّ للتّماسك العضويّ للخطاب، وأنّها تضمن بأنّ الأقوال تنتمي إلى**

[1]- محمّد خطّابيّ، لسانيّات النّصّ مدخل إلى انسجام الخطاب (مرجع سابق)، ص17.

[2]- ينظر: ابن يعيش، شرح المفصّل (مرجع سابق)، 372/2.

[3]- ينظر: الأزهر الزّنّاد، نسيج النّصّ، بحث فيما يكون فيه اللّفظ نصّا، المركز الثّقافيّ العربيّ، ط1، 1993، ص118.

الحوار، وإنّها تمثّل نصّا واحدا وليس مجموعة أحاديث مستقلّة، وحتّى وإن اعتبرناها حشوا فإنّ دورها لا يُستهان به في إنجاح العمليّة التّواصليّة، وفي حفاظ الخطاب على تماسكه»[1]، لذلك إذا أردنا فهم مدلولات الوحدات المشكّلة للخطاب وجب علينا نقل هذا الخطاب إلى الفضاء الخارجيّ، أي ربط اللّغة بسياقها.

وللتّدليل على ذلك نمثّل بقطعة من نصّ **"درس في الوطنيّة"** من دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، حيث ينقل لنا الكاتب حديث أستاذ لتلامذته يحدّثهم عن الوطن، فيقول الكاتب في ذلك – على لسان الأستاذ – : «... **إنّ الوطن ليس الأرض الّتي نعيش فوقها فحسب، بل هو كذلك كلّ ما على هذه الأرض من سكّان، وكلّ ما فيها بوجه الإجمال»**[2]، الشّاهد في هذه الفقرة هو الاسم الموصول **(الّتي)**، حيث تحيل هذه اللّفظة إلى جملة سابقة هي أرض الوطن، والاسم الموصول هذا رغم أنّه يقوم بالرّبط الاتّساقيّ ويقوّي المعنى فإنّه لا يمكن أن يؤدّي أيّ معنى لوحده ما لم يرتبط بجملة تأتي بعده، ونقصد بذلك صلة الموصول، الّتي تصنع ربطا مفهوميّا بين ما يسبق الاسم الموصول (الّتي) وما بعده.

وبقراءة معمّقة لهذا الخطاب، وبالتّحديد في سيّاق استخدام الكاتب للاسم الموصول، يمكن أن نستشفّ عدّة مسائل، أوّلها أنّ المرسل كان يقصد أرضا بعينها، أي الجزائر، وإلّا لكان في وسعه أن يقول مثلا: إنّ الوطن ليس أرضا نعيش فوقها فحسب، وهذا ما يدفعنا إلى القول بأنّ كلامه يتضمّن كلاما غير الّذي صرّح به، وهو ما يُصطلح عليه في اللّسانيّات التّداوليّة بالفعل المتضمّن في القول**Acte illocutoire**، يسعى من خلاله إلى تحقيق فعل آخر يُسمّى بالفعل النّاتج عن القول**Acte perlocutoire**[3]، ولو تتّبعنا هذا الخطاب في سياقه الّذي ورد فيه لوجدنا أنّه خطاب وليد حقبة الاستعمار الفرنسيّ للجزائر، لذلك فإنّ المخاطِب كان يسعى للتأثير على مشاعر المخاطَب، وهذا ما سمّاه أوستين: **الفعل النّاتج عن القول**.

---

[1]– قدّور عمران، البعد التّداوليّ والحجاجيّ في الخطاب القرآني، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، إربد،ط1، 2012 ،ص69.

[2]– وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة – السّنة 2 من التّعليم المتوسّط، سبتمبر 2017، ص92.

[3]– ينظر: مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب (مرجع سابق)، ص42.

ب- **الاستبدال:** يعرّف الباحث المغربيّ محمّد خطّابيّ الاستبدال بأنّه: «**عمليّة تتمّ داخل النّصّ، إنّه تعويض عنصر في النّصّ بعنصر آخر**»[1]، وتتمّ عمليّة التّعويض على المستوى النّحويّ والمعجميّ، حيث يضمن هذا الفعل صورة من صور التّماسك النّصّيّ، وهذا من خلال العلاقة القائمة بين عنصر متأخّر وعنصر متقدّم عنه.

وقد قسّم الباحثون في مجال لسانيّات النّصّ الاستبدال إلى ثلاثة أقسام[2]:

- **استبدال اسميّ:** ويتمّ باستخدام عناصر لغويّة اسميّة عوضا عن سابقتها، ومن ذلك (آخر، آخرون، نفس، ...)، وقد يستعيض بها المرسل لغرض تحقيق **فعل إنجازيّ**، لا يمكن أن يقتفيَ المتلقّي آثاره إلّا إذا كان مالكا لثقافة لغويّة تؤهّله لذلك، ومثال ذلك في قوله تعالى: ﴿**قَدْ كَانَ لَكُمْ ءَايَةٌ فِي فِئَتَيْنِ ٱلْتَقَتَا ۖ فِئَةٌ تُقَٰتِلُ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَأُخْرَىٰ كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُم مِّثْلَيْهِمْ رَأْىَ ٱلْعَيْنِ ۚ وَٱللَّهُ يُؤَيِّدُ بِنَصْرِهِۦ مَن يَشَآءُ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُو۟لِى ٱلْأَبْصَٰرِ**﴾ [آل عمران: 13]، فقد وصف الله تعالى الفريقين بالفئتين، وذلك لاشتراكهما في الصّفات العامّة[3]، ثمّ أعاد القرآن وصف المؤمنين بالفئة وأسقط في وصفه للكفّار لفظة (الفئة)، فذكرهم بلفظة (أخرى)؛ وذلك لبيان أنّ الفئة الكافرة لا قيمة لها عند الله، لذلك لم تستحقّ الذّكر.

- **استبدال فعليّ:** ويتمّ من خلال استخدام الفعل (يفعل)، ومن ذلك قولك لمن يسأل: هل سيأتي فلان كما وعد؟، فتجيب: أجل، سيفعل .. فاستخدام كلمة (يفعل) بدل الإجابة بقولك: نعم سيأتي، تدلّ على القين بحدوث فعل المجيئ[4]، فالمرسل من خلال استخدامه لهذه اللّفظة يحقّق **فعلا إنجازيّا** ينتج عنه فعل **تأثيريّ**، فالإنجازيّ يتمثّل في التأكّد، والتأثيريّ يتمثّل في جعل المتلقّي يرتاح

---

[1]- محمّد خطّابيّ، لسانيّات النّصّ - مدخل إلى انسجام النّصّ (مرجع سابق)، ص19.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص20.

[3]- للاطّلاع على معنى كلمة (فئة)، ينظر: أحمد عمر مختار، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، المجلّد1، ط1، 2008، ص1660.

[4]- فعل الشّيء: عمله وصنعه، ﴿إِنَّ الله يَفْعَلُ ما يُرِيدُ﴾ - ﴿وَ كانَ أَمْرُ الله مَفْعولاً﴾: كائنا موجودا، واقعا لا محالة. ينظر: أحمد عمر مختار، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، ص1725.

لتحقّق الوعد، بل من خلال ذلك يرسم لدى المتلقّي صورة عن ذلك الشّخص الغائب، تتمثّل في حرصه على الوفاء بالوعد.

- **استبدال قوليّ**: ويتمّ من خلال استخدام كلمتي (ذلك، هذا، لا، نعم)، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿قَالَ أَرَءَيْتَ إِذْ أَوَيْنَآ إِلَى ٱلصَّخْرَةِ فَإِنِّى نَسِيتُ ٱلْحُوتَ وَمَآ أَنسَىٰنِيهُ إِلَّا ٱلشَّيْطَٰنُ أَنْ أَذْكُرَهُۥ ۚ وَٱتَّخَذَ سَبِيلَهُۥ فِى ٱلْبَحْرِ عَجَبًا . قَالَ ذَٰلِكَ مَا كُنَّا نَبْغِ ۚ فَٱرْتَدَّا عَلَىٰٓ ءَاثَارِهِمَا قَصَصًا﴾ [الكهف: 63-64]. الشّاهد في هذه الآية هو كلمة (**ذلك**)، حيّث استعاض بها موسى – عليه السّلام – عن إعادة ذكر الأحداث الّتي رواها غلامه، ويبدو أنّ نبيّ الله موسى من خلال هذا الرّدّ السّريع أراد أن يُسرع بالرّجوع إلى المكان، لأنّه كان مخبَرا من الله تعالى بأنّ وقوع هذه الأحداث هي أمارة عن الوصول إلى حيث يتواجد الخضر – عليه السّلام – وهو ما يُفسّره الفعل (ارْتَدَّا)، أي عادا ورجعا من حيث أتيا، كما أنّه باستخدام حرف العطف (الفاء) بدل (الواو) دلالة على الإسراع، إذ إنّ (الفاء) تربط بين فعلين متقاربين في الزّمن، وهما الحديث الّذي دار بين موسى وغلامه ورجوعهما بسرعة متّبعين آثار أقدامها قبل أن يمسحها الهواء، لأنّ هذه الآثار هي السّبيل لإيصالهما إلى بغيتهما.

وللتّمثيل أكثر نضرب بمثال من نصّ (**بين الآباء والأبناء**) من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، حيث يصف لنا الكاتب موقفا جرى بين أب وابنه، فيقول: «**أنهيت الصّلاة على استعجال، وركضت نحو شرفة منزلي المطلّة على باب العمارة ... فناديت ابني بلهجة حاسمة، طالبا منه العودة حالا، وبسرعة !.. حيث تفاجأت به بعد لحظة خاطفة، واقفا أمامي، وهو يلهث، ويسألني: ماذا تريد؟ ... فعرّجت به نحو حنفيّة الحمّام وكان ينساب منها خيط رقيق متواصل من الماء .. ! وقلت: وهذه لماذا لم تُحكم إغلاقها جيّدا؟ أم أنّ ذلك فوق طاقتك؟ !**»[1]، إنّ المتتبّع لهذا الفقرة يستطيع أن يتلمّس فيها مواقف لا تخلو من لغة العنف من أب تجاه ابنه الّذي أقدم على بعض التّصرّفات الّتي أغضبت الوالد، لدرجة أنّه

[1]– وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص26.

سارع لإنهاء صلاته من الأجل اللّحاق به لتوبيخه، حيث نجده في خطابه له قد استخدم ألفاظا (هذه، ذلك) للإشارة بالأوّل إلى الحنفيّة، وبالثّاني إلى ترك فعل الإغلاق، وهو ما يُصطلح عليه في اللّسانيّات النّصّيّة بـ **"الاستبدال القوليّ"**.

ونلحظ في هذا النّصّ جليّا أنّ الوالد في خطابه لابنه لم يُعد ذكر لفظة الحنفيّة، لأنّ خطابه هذا كان يدور في فلك الموجود، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ الحالة النّفسيّة الّتي كان عليها حتّمت عليه أن يقتصد في لغته ليطرق الموضوع مباشرة، لأنّه بصدد وضع المخاطَب في سيّاق الحدث مباشرة دون مقدّمات، بل إنّنا نجده قد استخدم نوعا من الاستفهام، لم يكن يقصد من ورائه الاستفسار، وإنّما الإنكار والزّجر، ومن خلاله التأثير على المتلقّي (الابن) للقيّام بأفعال في المستقبل تتوافق مع إرادة المرسل (الوالد)، إذ الكلام كما تذهب إليه أوركيوني **Orccchioni** ليس دائما فضاء لتبادل المعلومات، ولكنّه أيضا تحقيق لأفعال مسيّرة وفق مجموعة من القواعد، من شأنها تغيير وضعيّة المتلقّي وتغيير منظومة معتقداته و/أو وضعه السّلوكيّ[1]، ويكون نجاح المرسل محقّقا إذا استطاع استغلال المعطيات والوقائع في حينها، حيث يصبح قادرا على تحويل **الفعل الإنشائيّ** إلى **فعل تأثيريّ** يمتدّ بحيث يتجاوز اللّحظة الّتي قيل فيها.

ج- الحذف: يميل مستخدمو اللّغات الطّبيعيّة إلى حذف العناصر المتكرّرة في خطاباتهم، أو إسقاط بعض الألفاظ؛ وذلك إذا ما رأوا بأنّ السّامع يستطيع أن يصل إلى المعنى بالاعتماد على القرائن المتضمَّنة في الخطاب، أو السّيّاق الّذي يدور فيه هذا الخطاب، بل إنّ حذف بعض الكلام في بعض المواضع يكون أجدى من ذكره، وهذا ما يؤكده الجرجانيّ، حيث يقول: «**الحذف باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسّحر، فإنّك ترى به ترك الذّكر أفصح من الذّكر، والصّمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتمّ ما تكون بيانا إذا لم يتمّ**»[2]، وما قال به الجرجانيّ يفرض على المتلقّي لحظة تتبّع مقاصد

[1]- ينظر: عمر بلخير، مقالات في التّداوليّة والخطاب، دار الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزّو، الجزائر، د.ط، د.ت، ص165.

[2]- الجرجانيّ، دلائل الإعجاز (مرجع سابق)، ص177.

المخاطِب ألّا يكتفيَ في ذلك بتتبّع العلاقات النّحويّة بين العناصر المشكّلة للخطاب، بل لزام عليه أن يقرأ الخطاب خارج منظومة اللّغة المشكّلة له.

إنّ الحديث عن الحذف والّذي يُصطلح عليه في اللّسانيّات التّداوليّة بـ **"القول المضمر"** يحيلنا إلى البحث عن استجلاء المقاصد من وراء هذه الظّاهرة، ولا يمكن أن تُحَدَّد المقاصد إلّا بجمع جملة من المعطيات سواء ما تعلّق بالمرسل أو بالمتلقّي أو بالخطاب نفسه، إذ قد يُحجم المتحدّث عن قول بعض الكلام لأسباب تتعلّق باللّياقة، أو لخصوصيّات المجتمع المانعة من قول ذلك، أو وجود رقابة سياسيّة أو قانونيّة، أو للارتباط الثّقافيّ بين المتحدّث والمستمع؛ بحيث يجعل الأوّل يميل إلى الحذف لأنّه متيقّن بأنّ صاحبه يستطيع فهم مقاصده، وهذا ما يُصطلح عليه في اللّسانيّات التّداوليّة بـ **"الافتراض المسبق"**.

ومن أمثلة إضمار القول في نصوص الكتاب المدرسيّ لمرحلة التّعليم المتوسّط، ما نجده في نصّ **"حبّ الوطن من الإيمان"** للشيّخ عبد الحميد بن باديس، حيث يقول: «**كلمة تجري دائما على ألسنة المسلمين، لأنّ معناها صحيح ثابت في الإسلام. من الإيمان أن تُحِبَّ من أحسن إليك**»[1]. إنّ المتتبّع لهذه الفقرة الوجيزة الّتي هي جزء من نصّ طويل، يُدرك لا محالة أنّ الشّيخ ابن باديس يتحدّث عن شيء هامّ لا يمكن أن يكون بعيدا عن اهتمامات المتلقّي، خاصّة إذا رَدَّ المتلقّي الخطاب إلى السّيّاق الزّماني الّذي ورد فيه، حيث يستطيع بكلّ سهولة أن يدرك أنّ الشّيخ ابن باديس يدور خطابه كلّه حول الوطن، ويلاحظ القارئ أنّ الشّيخ لم يأتِ على ذكر لفظة (وطن)، حيث أشار إليه من خلال جملة من القرائن اللّفظيّة، لأنّه على يقين بأنّ المتلقّي يعي ما يريد المرسل قوله، لأنّهما – أي المرسل والمتلقّي – يعيشان نفس الظّروف، لذا فقد جعل خطابه في بدايته مضمرا، وهذا ما يُصطلح عليه في اللّسانيّات التّداوليّة كما قلنا بـ **"الافتراض المسبق"** المتفرّع عن **"متضمّنات القول"** (Les Implicites).

[1] – وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص32.

د- الوصل بأدوات الرّبط: يُعرَّفُ الوصل بأنّه «**اصطناع علاقة نحويّة باستعمال واسطة تتمثّل في أداة رابطة تدلّ على تلك العلاقة**»[1]، وتتجلّى أهمّيّة الوصل في قدرته على إنعاش الذّاكرة على استدعاء مسبوق بالذّكر، من خلال وسائل لفظيّة، تُعْرف بأدوات الوصل، غير أنّ الّذي يجب الإشارة إليه، هو أنّ أدوات الوصل في لسانيّات النّصّ لا تتوقّف على الحروف والأدوات فقط[2]، بل تتعدّاها إلى استعمال «**أسماء الإشارة، وأدوات التّعريف، والأسماء الموصولة، والزّمان والمكان**»[3]، كما نجد روابط أخرى، ومن جملتها مثلا: أداة التّعليل (لأنّ)، (من أجل أنْ)، (مع أنّ)، (بالرّغم من أنّ)، (نتيجة لذلك)، ... وتعمل كلّ الرّوابط على تحقيق هدف مقصود، لا يتوقّف على اتّساق النّصّ فقط، بل تتعدّاه إلى تحقيق أغراض أخرى كالإقناع مثلا، أو تأكيد قضيّة، أو شرح أمر التبس لدى المتلقّي.

ولتنوّع روابط الوصل، فقد ميّز الباحثون في مجال لسانيّات النّصّ الوصلَ في أربع مجموعات[4]:

- **إضافيّ (Additive)**: وتستخدم في هذا النّوع جملة من الأدوات: (الواو، أو، فاء العطف، أيضا، كذلك)[5]. غير أنّ لسانيّات النّصّ وسّعت من الأدوات المستخدمة في الوصل الإضافيّ، وذلك لما لها من دور في تحديد العلاقات بين متتاليات الجمل، وهو ما جعل الوصل الإضافيّ يتفرّع إلى: **التّماثل الدّلاليّ**، ومن ألفاظه (بالمثل)[6]، والّتي يؤكّد بها المتحدّث بأنّ القضيّة الجديدة تحمل نفس الأهمّيّة الّتي تحملها سابقتها، أمّا إذا أراد نفي قضيّة في مقابل أخرى فإنّه

[1]- مصطفى حميدة، نظام الارتباط والرّبط في تركيب الجملة العربيّة، مكتبة لبنان ناشرون، القاهرة، مصر، ط1، 1997، ص1.

[2]- ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النّصّ - الاتّجاهات والمفاهيم، الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر، القاهرة، ط1، 1997، ص123.

[3]- المرجع نفسه، ص123.

[4]- ينظر: محمّد خطّابيّ، لسانيّات النّصّ - مدخل إلى انسجام الخطاب، ص23.

[5]- ينظر: عزّة شبل محمّد، علم لغة النّصّ - النّظريّة والتّطبيق، مكتبة الآداب، مصر، القاهرة، ط2، د.ت، ص111.

[6]- ينظر: المرجع السّابق، ص23

يستخدم عبارات المقارنة المنفيّة، ومن ذلك (ومن ناحية أخرى، وعلى العكس، وبالمقابل)[1]، وهي العبارات يمهّد بها لتقديم الحجج والبراهين تقوية لطرحه، وتعزيزا لحضوره.

كما يتضمّن الوصل الإضافي علاقات أخرى، ومنها **علاقة الشّرح**، حيث يستخدم فيها المرسل بنى لغويّة، مثل: أعني، بتعبير آخر[2]، ... و**علاقة التّمثيل** المتجسّدة في تعابير مثل: مثلا، نحو[3]، ومثل هذه البنى تسهم في جعل الخطاب نسيجا واحدا، وهو ما يؤهّل المتحدّث ليشغل حيّزا مهمّا في العمليّة التّواصليّة، فيتفاعلَ معه المتلقّي، حينما يدرك أنّ المرسل واعٍ بحقيقة ما يتلفّظ به.

ويتجلّى الوصل الإضافيّ في نصوص مرحلة التّعليم المتوسّط في مواضع كثيرة، حيث تبرز أدواته في ثنايا النّصوص بصورة واضحة لتحقيق التّماسك بين متتاليات الجمل، وتحقيق الحضور النّحويّ والمنطقيّ والتّداوليّ الغائر في أعماق النّصّ، ولتوضيح ذلك نمثّل بفقرة من نصّ **"وليّ التّلميذة"** لأحمد رضا حوحو، حيث يقوم الكاتب من خلال هذا النّصّ بقراءة واعية لمنشأ الآفات الاجتماعيّة، وتأكيد مبدأ التّنافي بينها وبين صالح الأخلاق، فرغم أنّ وليّ التّلميذة كان سكّيرا إلّا أنّه وضع ثقته الكاملة في أستاذ ابنته، لأنّه يرى بأنّ الأستاذ يمثّل نموذجا للأخلاق الرّفيعة، بحيث لا يمكن أن يكون أستاذها إلّا مصدر أمان لابنته، ولعلّ الكاتب لم يصرّح بذلك، وقد ترك ذلك للقارئ ليقوله، جاعلا منه طرفا مشاركا في صناعة الأحداث المسكوت عنها، وفي هذا يقول: «**اطمأنّ الرّجل على ابنته بعدما وعَدتُه بمرافقتها بنفسي إلى المنزل؛ ففرح وأخذ يَهذي بخليط من كلمات الشّكر والحمد وانصرف يتأرجح في مشيته**»[4]، وفي هذه الفقرة نجد الكاتب قد استخدم أدوات ربط تمثّلت في حروف العطف، حيث نجده في البداية استخدم حرف العطف (الفاء) الّذي يفيد مع التّرتيب معنى السّببيّة، ونقصد بذلك أنّ سبب فرحة الرّجل هو اطمئنانه على ابنته في وجود رفقة آمنة كما ذكرنا.

---

[1]- ينظر: عزّة شبل محمّد، علم لغة النّصّ - النّظريّة والتّطبيق، ص111.

[2]- ينظر: محمّد خطّابيّ، لسانيّات النّصّ - مدخل إلى انسجام الخطاب، ص23.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص23.

[4]- وزارة التّربية الوطنيّة، اللّغة العربيّة - السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص17..

ويبدو أنّ الكاتب من خلال استخدامه لحرف العطف (**الفاء**) مع الفعل الماضي (**فرح**) يريد أن يصوّر للقارئ أنّ فرحة الرّجل كانت سريعة، حيث وافق دون تفكير. ومن خلال هذا المشهد يُمكن أن نقول أنّ الكاتب جعل متلقّي النّصّ يرسم عن مرافق البنت صورة لرجل ينظر إليه والدها على أنّه ممّن يستحقّ أن يؤتمن جانبه – كما ذكرنا –، وهذا المفهوم هو **إجراء تداوليّ** يتعلّق بجوانب ضمنيّة وخفيّة في الخطاب، وهو ما أشار إليه فان ديك van dijk بقوله: «**إنّ لغة التّخاطب الطّبيعيّ ليست صريحة، ذلك أنّه توجد قضايا لا يقع التّعبير تعبيرا شاملا، ولكن يُمكن استنتاجها من قضايا أخرى قد عُبِّرَ عنها تعبيرا سليما**»[1] وهذا الّذي قال به فان ديك هو ما يُصطلح عليه في اللّسانيّات التّداوليّة بـ "**متضمّنات القول**"، أي أنّ المرسل ليس مضطرّا دائما بالتّصريح، إذ أحيانا تفرض عليه الظّروف إضمار بعض الأقوال وحمل المتلقّي على التّفكير فيما يضمره.

- **عكسيّ** (**Adversative**): يتحدّد الوصل العكسيّ أو الاستدراكيّ في لسانيّات النّصّ من خلال الأدوات (لكن، مع ذلك، على الرّغم من، على أيّ حال، من ناحية أخرى، في نفس الوقت)، ويسمّيها **رفيال سلكي** (**Raphael salkie**) روابط التّضاد[2]، وتُعدّ تلك الأدوات من أهمّ الوسائل المستخدمة في الخطاب الحجاجيّ المتمثّل في الإقناع، حيث نجد المرسل يستخدمها لنفي قضيّة والسّعي لإثبات نقيضها.

وتحضر أدوات الوصل العكسيّ في النّصوص القرائيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط بقوّة، ومن ذلك – على سبيل التّمثيل – ما نقرأه في نصّ "**المهاجر إلى المجد**"، للكاتب أحمد رضا حوحو، حيث يقول فيه: «**قال ((دروت))**: **حدّثتني نفسي بالهجرة للمشاركة في المسابقة والالتحاق بهذه المدرسة الحربيّة، ولكن كيف يمكن ذلك وأبواي في غاية الفاقة والاحتياج؟ .. ولكن تحصّلت مع ذلك على ترخيص بالسّفر لتأدية الاختبار** ..»[3]، نجد الكاتب قد حرص بقوّة على تحقيق التّماسك بين جملتين في هذه الفقرة من خلال أداة الاستدراك (**لكن**)،

[1]– فان ديك، النّصّ والسّيّاق، ترجمة: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشّرق، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت، ص156.

[2]– عزّة شبل محمّد، علم لغة النّصّ – النّظريّة والتّطبيق (مرجع سابق)، ص111.

[3]– اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر – السّداسيّ الثّاني – ، الجزائر، 2017، ص157.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى أراد أن يرسم لنا مشهدا يتصارع فيه طموح شابّ إلى المجد وحالة العوز الّذي تعيشه عائلته، بل إنّنا نجده في حواره مع نفسه يشفق كثيرا على والديه ، ومع هذا فهو يحاول الخروج من هذا الصّراع من خلال استخدامه لأداة الاستدراك (لكن) مرّة أخرى، وبهذا نستطيع القول بأنّ هذه الأداة قد قطعت تسلسل الخطاب على مستوى واحد، لتدخل فيه حركيّة تشي بتعدّد مواقف المهاجر.

وفي جانب آخر نجد الكاتب قد برع إلى حدّ بعيد في تمرير رسالة أخرى إلى القارئ، من خلال أداة الاستدراك المتكرّرة، حيث أراد عن طريقها – دون أن يصرّح بذلك – أن يُظهر للقارئ أنّ المدرسة الحربيّة لا تشترط في أن يكون المنتسبون إليها من علية القوم، بل أبوابها مفتوحة لكلّ من يثبت تفوّقه في الدّراسة، وهذا المسكوت عنه هو ما يصطلح عليه في النّظريّة التّداوليّة بـ **"متضمّنات القول"**.

- **زمنيّ (Temporal)**: أُطلق على هذا النّوع من الوصل هذه التّسمية وذلك لأنّه يشير إلى علاقة التّدرّج أو التّعاقب الزّمنيّ بين أجزاء النّصّ، ويكون أكثر في السّرد، ويتمّ بواسطة أدوات خاصّة، ومن تلك الأدوات: قبل ذلك، عندما، على حين، بعد ذلك، إثر ذلك[1]، فإضافة لما تؤدّيه هذه الأدوات من ربط بين الجمل والفقرات، فإنّها تضفي على النّصّ جماليّة تظهر من خلال التّخلّص من التّكرار وإعادة ذكر ما تمّ ذكره.

ومن أمثلة ذلك ما نقرأه في نصّ "متعة العودة إلى الوطن"[2]، حيث يقول الكاتب: «**عندما سمعت النّاس في فرنسا يقولون لي: عد إلى بلادك يا بيكو، عندئذ أدركت أنّ لي وطنا وأنّني سأُعْتبر دائما أجنبيّا في غيره من الأوطان، وقد غفلت عن هذه الحقيقة الخفيّة عشرين سنة**». يسوّق لنا الكاتب من خلال هذا النّصّ حالة من ضياع، يعيشها مغترب لم يتفطّن لحقيقة موقعه في مجتمع يعتبره غريبا، رغم سنواته الطّوال الّتي عاشها بين أفراده، ويأتي سرد الكاتب لهذا الحدث في سلسلة من الجمل تولّد بعضها عن بعضها، وتعالقت من خلال ألفاظ

[1]– دي بوجراند، النّصّ والخطاب والإجراء، ترجمة: تمّام حسّان، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2007، ص346 – 347.

[2]– وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص36.

جعلت المتأخّر من الألفاظ يُحال على المتقدّم بكيفيّة مكّنت من ترابط الأحداث واتّساقها، وقد برع الكاتب في إحداث هذه المزيّة في خطابه من خلال استخدامه لأدوات الرّبط الزّمنيّ، وهو ما تشي به اللّفظة (عندئذ).

لقد أراد الكاتب من خلال هذه الرّابطة (**عندئذ**) أن يرسم للقارئ ردّة الفعل السّريعة الصّادرة عن ذلك المغترب، الّذي كاد ينسى أنّ له وطنا غير هذا الّذي يقيم فيه، وهو ما تفسّره انتفاضته ويقظته، ومن خلال استخدام الكاتب لتلك اللّفظة؛ أراد أن يجعل المتلقّي يعيش لحظة انتفاضة المغترب الّتي سيعقبها لا محالة قرار بالعودة إلى وطنه، وهو قرار مشحون داخل الرّابط الزّمنيّ المذكور آنفا.

- **سببيّ (Casuel)**: يضمن هذا النّوع من الوصل تحقّق الارتباط المنطقيّ بين جملتين أو أكثر، في علاقة تدرّجيّة، ونجد الوصل السّببيّ متضمّنا في علاقات خاصّة مرتبطة بالسّبب والنّتيجة والشّرط،...[1] لذا فإنّه يستلزم للتّعبير عنه أدوات تناسب ذلك مثل: لهذا، بهذا، لذلك، لأنّ، لأجل ذلك، لهذا السبب،...، وهي الأدوات الّتي تحضر بقوّة في النّصوص التّفسيريّة؛ لأنّ المرسل في مقام توضيح وتأكيد الحقائق، والتّدليل المنطقيّ والعلميّ على صحّتها، وعرض الأسباب وتقدير النّتائج.

ومن أمثلة ذلك ما نقرأه في نصّ "**محاورة الطّبيعة**"، حيث يقول الكاتب: «**عند الفجر، قُبيل بزوغ الشّمس من وراء الشّفق، جلست في وسط الحقل أناجي الطّبيعة، وبينما كنّا على هذه الحالة، مرّ النّسيم بين الأغصان متنهّدا تنهدَّ يتيم يائس، فسألته مستفها، لماذا تتنهّد أيّها النّسيم اللّطيف؟ فأجاب: لأنّني ذاهب نحو المدينة مدحورا من حرارة الشّمس، إلى المدينة حيث تعلق بأذيالي النّقيّة مكروبات الأمراض، من أجل ذلك تراني حزينا**»[2]، إنّ الملفت في هذه الفقرة هو أنّ الكاتب قد استخدم ببراعة وصلا سببيّا في نهاية الخطاب الّذي جاء على لسان النّسيم، وقد أحسن اختيار الأداة (**من أجل ذلك**)، فربط اللّاحق من الكلام بسابقه

[1]- جاسم علي جاسم، علم اللّغة النّصّيّ وتحليل الخطاب، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت، ص21.

[2]- وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص122، ص136.

ربطا جعله يظهر متناسقا ومقنعا، واستطاع من خلال هذه الأداة أن يجعل الكلام يسير بطريقة مرتّبة، هذا من جهة، أمّا من جهة أخرى فإنّ الموقف الشّديد الّذي سيواجه النّسيم بمجرّد وصوله إلى المدينة الملوّثة، حتّم على الكاتب استخدام هذه الأداة بدل أداة أخرى، مثل: لأنّ أو لذلك، ... وكأنّ النّسيم باستخدامه لهذه الأداة الطّويلة يريد أن يطيل البقاء مع الكاتب الّذي يجلس في مكان نقيّ وهادئ يشكو إليه حاله، ومعنى ذلك أنّ أداة الوصل السّببيّ المستعملة في هذا الخطاب، بقدر ما توفّره من تنضيد للخطاب، فإنّها في شقّ آخر تخزّن معنى آخر، وهو ما يصطلح عليه في اللّسانيّات التّداوليّة بالمعنى المستلزم في الخطاب الّذي أشار إليه الفيلسوف "غرايس".

هـ- الاتّساق المعجميّ: يُعَدُّ الاتّساق المعجميّ آخر مظهر من مظاهر اتّساق النّصّ[1]، ويتحقّق الاتّساق المعجميّ في مظهرين، هما: التّكرار، والتّضام.

- **التّكرار**: على غرار بقيّة اللّغات، يسعى مستعملو اللّغة العربيّة إلى الخفّة والاختصار، لذلك نجدهم يستعملون لهذا الغرض الضّمائر، لأنّها تفي بذلك. غير أنّ الضّمائر في بعض المواقف لا تحقّق هذه الوظيفة، بل إنّها قد توقع المستمع في لبس، ولتفادي ذلك يقوم المخاطِب بإعادة ذكر الاسم بدل الاستعاضة عنه بضمير، ففي قولنا: أكرمت أخا محمّد وهو، قد يلتبس على المتلقّي تحديد المقصود بالضّمير (هو)، خاصّة في ظلّ غياب المقصود، وهنا يكون إعادة الذّكر أجدى من الضّمير، فنقول: أكرمت أخا محمّد ومحمّدا، وهذا النّوع من إعادة الذّكر هو ما يُصطلح عليه في لسانيّات النّصّ بالإحالة المكرّرة.

ويميل المرسل إلى التّكرار بإعادة ذكر ألفاظ بعينها، أو مقاطع جمل، لأهمّيّة المعاد ذكره، أو لتجديد العهد بعد الفناء، أي إذا أحسّ أنّ المتلقّي يكاد يذهب إلى نسيان ما قيل في أوّل الكلام. كما نجد تكرارا آخر لا يكون بإعادة الملفوظ السّابق نفسه، وإنّما هو تكرار لنظم الجمل وتركيبها النّحويّ على كيفيّة واحدة، أي تكرار للطّريقة الّتي تُبنى بها الجملة وشبه الجملة، مع اختلاف الوحدات المعجميّة الّتي تتألّف منها الجمل، وهذا ما يُعرف في اللّسانيّات النّصّيّة

[1]- ينظر: محمّد خطّابيّ، لسانيّات النّصّ (مرجع سابق)، ص24.

بالتّوازي، ويعني ذلك وجود تطابق بين نصّين أو سردين أو اختلافهما من خلال العلاقات التّسلسليّة، وتشابههما في النّهايات الصّوتيّة[1]، وهذا النّوع من التّكرار هو ما نجده حاضرا في الشّعر، كما تختصّ به بعض النّصوص النّثريّة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ إعادة العنصر اللّغويّ لا يُشترط أن يكون ذاته، بل قد يكون بمرادفه أو ما يشبهه، أي أنّ «**إعادة العنصر المعجميّ أو إيراد مرادفه، أو ما يشبهه لا يُشترط فيه التّطابق في الصّيغة، أو الكمّيّة، فقد يكون الأوّل مثلا اسما، ويكون الثّاني فعلا، وربّما كان الأوّل مفردا والثّاني جملة، وهكذا**»[2]، وبهذا يمكن القول أنّ التّكرار يُؤتى به على وجه مخصوص لأنّه يعمل على ملء الفراغات وتحقيق الرّبط بين مكوّنات النّصّ، بطريقة تجعل آخره متعلّقا بأوّله.

ومن أمثلة التّكرار في النّصوص القرائيّة ما تتضمّنه الفقرة الأولى من نصّ "**درس في الوطنيّة**"، حيث يقول الكاتب على لسان أستاذ يشرح لطلّابه معنى الوطن: «**الوطن هو أرض الآباء، هو البلد الّذي نسكنه منذ أجيال ...، إنّه كلّ ما على هذه الأرض من سكّان، وكلّ ما فيها بوجه الإجمال**»[3]، إنّ المتأمّل لهذه الفقرة يجد الكاتب قد استخدم معاني مختلفة تدلّ كلّها على معنى الوطن (أرض الآباء – البلد – السّكّان)، ورغم أنّ الألفاظ مختلفة فإنّها تشترك في نفس الدّلالة، وهو ما يُعرف بتكرار المعنى واختلاف اللّفظ[4]، ونلحظ أنّ الأستاذ عدّد هذه المعاني، لتحقيق تأثير في طلّابه، وجعْلهم يعيشون ارتباطا روحيّا بوطنهم، لأنّه على يقين بأنّ المناهج التّعليميّة الاستعماريّة فتحت أعينهم على فرنسة الجزائر، لذا نجده في خطابه يمارس على طلاّبه تأثيرا عاطفيّا، من خلال تذكيرهم بملكيّة آبائهم لهذه الأرض منذ أزل بعيد.

ويبدو أنّ خطاب الأستاذ قد حقّق بغيته، أي نتج عن خطابه ردّة فعل، وهو ما يُعرف في الدّراسات التّداوليّة بالفعل النّاتج عن القول[5]، وقد ظهر تأثير خطاب الأستاذ في ذلك الصّراع

---

[1]– ينظر: إبراهيم الخطيب، نظريّة المنهج الشّكليّ، الشّركة المغربيّة للنّاشرين المتّحدين، ومؤسّسة الأبحاث العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 19982، ص229.

[2]– زاهر مرهون الدّاوديّ، التّرابط النّصّيّ بين الشّعر والنّثر، دار جرير، عمّان، الأردن، ط1، 2010، ص57.

[3]– وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة – السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط – ص91.

[4]– ينظر: زاهر مرهون الدّاوديّ، التّرابط النّصّيّ بين الشّعر والنّثر (مرجع سابق)، ص55.

[5]– ينظر: فيليب بلانشيه، التّداوليّة من أوستن إلى غوفمان (مرجع سابق)، ص59.

الدّاخليّ الّذي حدث عند أحد طلاّبه، حيث كان يخاطب نفسه في دهشة، لأنّه لم يكن يعرف معنى الوطن، وظلّ يردّد في داخله جملة جعلته يعيد حساباته بقوله: «**المعلّم يقول هذا؟ كلّ هؤلاء يُعَدَّون من الوطن؟ .. وحمّيد سرّاج أيضا؟**»[1]، ونلحظ أنّ عمليّة التّأثير قد حدثت بفعل الخطاب القويّ للأستاذ، واسترساله في تعداد معاني الوطن، إذ لم يجعل من الوطن مجرّد رقعة جغرافيّة، بل خلق لدى تلامذته نوعا من الارتباط العاطفيّ بهذه الأرض، من خلال تذكيرهم بأزليّة ملكيّة أسلافهم لها، بل ولم يدع لهم أدنى شكّ في أنّه ليس وطنهم، حينما ختم خطابه لهم بقوله: هو ما فوق هذه الأرض بوجه الإجمال.

- **التّضام:** يعرّف التّضام بأنّه «**المصاحبة اللّغويّة بين أجزاء الجملة الواحدة، أو أجزاء النّصّ، وهو نوع من الاتّساق المعجميّ، وهو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوّة نظرا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك ... ويكون بالتّضاد، أو التّرادف، أو الكلّيّة والجزئيّة، وغيرها من العلاقات بين الكلمات أو بعضها**»[2]، ومن خلال هذا التّعريف الموسّع للتّضام؛ نستطيع القول بأنّ هذا المبدأ يعمل على توسيع النّصّ، ويعطي للمرسل إمكانيّة الإفصاح بقوّة عن نواياه، فيكسب خطابه قوّة وإيضاحا، سواء أكان معتمدا على التّرادف أو التّضاد أو غيرهما، وقد قيل قديما: من الأضداد تتّضح المعاني.

ويمكن أن يتحدّد التّضام بشكل آخر، وهو ما يُعرف بالتّلازم، أي أن يستلزم عنصر نحويّ عنصرا آخر[3]، بل إنّ الأخير يسهم بقوّة في تحقيق وحدة النّصّ وتقوية المعنى.

ويمكن أن نستدلّ على ورود آليّة التّضام في النّصوص القرائيّة في كثير من الأماكن، سواء ما تعلّق بالعلاقة الجزئيّة أو العلاقة الكلّيّة، أو ما تعلّق بالتّرادف، أو ما تعلّق بالتّضاد، ومن ذلك ما نجده في نصّ "**وجبة بلا خبز**"، حيث يقول الكاتب: «**صبّت عيني في طبق معدنيّ الحساء**

---

[1]- وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة - السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط - ص91.

[2]- صبحي إبراهيم الفقيّ، علم لغة النّصّ بين النّظريّة والتّطبيق - دراسة تطبيقيّة على السّور المكّيّة - دار قباء، القاهرة، ط1، 2000، ج1، ص42.

[3]- ينظر: يوسف محمود سليمان حسين الهواوشة، أثر عناصر الاتّساق في تماسك النّصّ (دراسة نصّيّة من خلال سورة يوسف)، رسالة ماجيستير، جامعة مؤتة، سنة 2008، ص94

المغليّ الّذي في الحلَّة .. إنّه حساء بالشّعيريّة المفتّتة والخضار. ولا شيء غير هذا .. ما كان يوجد خبز»[1]. إنّ المتمعّن في هذه الفقرة يجد أنّ الكاتب قد رصّعها بألفاظ، تكاد لوحدها تصوّر ضنك العيش وضيق الحال الّذي تعيشه العائلة، بل وجعل الألفاظ يستدعي بعضها بعضا بشكل منتظم[2]، يوحي بعبقريّة الكاتب في رسم صورة عن حالة البؤس الّتي تعيشها الأرملة عيني رفقة أبنائها.

لقد استهلّ الكاتب فقرته بكلمة (صبّت)، والّتي تعني سكب وأراق من أعلى، فالأمّ لم توزّع الحساء على أوان بقدر عدد أبنائها، لأنّه لم يكن بالقَدْر الكافي الّذي يسمح لها بذلك، فقامت بإفراغه دفعة واحدة، وكأنّها كانت تستعجل التّخلّص من شيء ثقيل، ولم تكن تلك الطّريقة الّتي أفرغت بها الحساء إلّا دليلا على ذلك.

ويواصل الكاتب تصوير هذا المشهد البائس ببراعة، فيذكر لنا أنواع الأواني الّتي كانت في بيت الأرملة (طبق معدنيّ وحلّة)، وهي من الأواني الرّخيصة الّتي تقابلها في بيوت المترفين الأطباق والقدور، وممّا زاد المشهد بؤسا أنّ الحساء المقدّم لم يكن معه خبز.

لقد استطاع الكاتب من خلال هذا المشهد البائس أن يصوّر لنا نفسيّة أمّ قلقة، تتصرّف بطريقة عنيفة من خلال صبّها للحساء بتلك الكيفيّة، إنّها أمّ تحسّ بثقل المسؤوليّة لأنّها لم تجد ما تطعم به صغارها، سوى ذلك الحساء القليل الّذي لا يكاد يطعم فردا فكيف به يطعم أسرة كاملة؟، وقد تمكّن الكاتب من توفير التّرابط بين عناصر النّصّ؛ فجعل الأحداث والوقائع تسير بطريقة منظّمة، ومثل هذه البراعة تحافظ على استقرار النّصّ.

في الأخير نقول: إنّ توفّر شروط الاتّساق في النّصّ سيجعل منه فضاء يمارس فيه المتعلّم الفعل التّعلّميّ بكيفيّة تجعله يستحضر اللّغة بشكل قويّ ويفعّلها في العمليّة التّواصليّة بنجاح؛ ممّا يمكّنه من الاسترسال إذا كان متحدّثا، أو الاستيعاب والفهم إذا كان مستمعا، بل إنّه سيصل إلى درجة الاقتدار على تقويم المنتج اللّغويّ الّذي يتلقّاه من خلال عرضه على تلك الآليّات المساهمة

[1]– وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة – السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط ، ص87.

[2]– يطلق على هذا النّوع من التّضام بالتّلازم .. ينظر: تمّام حسّان، اللّغة العربيّة معناها مبناها، ص216.

في اتّساق النّصّ، كما لا يمكن أن تنمو الكفاءة التّواصليّة لديه إلّا إذا كان حدث فعل التّعلّم داخل فضاء النّصّ، أو ما يُصطلح عليه في البيداغوجيا الحديثة بالمقاربة النّصّيّة.

الفصل الرّابع:

الخطاب التّعليميّ التّداوليّ في سياق المقاربة النّصّيّة.

1- قواعد التّواصل في تعليميّة الأساليب اللّغويّة:

- ✓ تقديم المبتدأ.
- ✓ تقديم الخبر.

2- الوظائف التّداوليّة للأساليب اللّغويّة:

- ✓ الوظيفة التداوليّة لأسلوب النّداء.
- ✓ الوظيفة التّداوليّة لاسم الفاعل.
- ✓ الوظائف التّداوليّة لأسلوب الاستفهام.

يُعَدُّ الحديث عن تعليميّة اللّغة العربيّة في جميع الأطوار الّتي يمرّ بها المتعلّم، حديثا عن تناول الّظاهرة اللّغويّة في جميع مستوياتها، التّركيبيّة والصّرفيّة والمعجميّة والدّلاليّة، والّتي تُعْتَبَر الأساس في تنمية الكفاءة التّواصليّة للمتعلّم، ولا يمكن أن يتّحقّق ذلك ما لم يكن واقع المتعلّم وبيئته حاضرين في سيّاق العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، لأنّهما مصدر مهمّ يزوّد المتعلّمين بكثير من المفردات الّتي يمكن استخدامها لإنتاج اللّغة؛ لذا لم تعد المناهج التّعليميّة الحديثة تركّز على الإطار الشّكليّ للملفوظات، بل صارت غايتها الوصول بالمتعلّم إلى فهم مقاصد المرسل ضمن السّيّاق الّذي أنتج فيه الخطاب.

وعليه فإنّ تأطير المتعلّم وتكوينه على فهم الخطابات بهذا الشّكل هو ما يعطي للّغة أصالة وقوّة، فتصيرَ كيانا متجدّدا، وفضاء ممتدّا يضمن للمتعلّم التّحرّر والانعتاق من ضيق الألفاظ إلى سعة المعاني، لأنّ «**القواعد وحدها لا تكفي لكي يتمكّن الإنسان من استخدام اللّغة في مجتمعه بصورة صحيحة ملائمة، إذ لابدّ للفرد لكي يقال أنّه يتقن لغته حقّ الإتقان، من اكتساب قدرات أخرى تتمثّل في اكتساب القدرة على التّواصل الاجتماعيّ**»[1]؛ لذلك صار الهدف الّذي تعمل المناهج الحديثة على الوصول إليه في سيّاق تعليميّة اللّغة هو تكوين متعلّم يستطيع ردّ اللّغة وتطويعها لصالحه مستنيرا في ذلك بالظّروف والمواقف الّتي تحيط به.

لأجل ذلك كلّه جاءت المناهج التّعليميّة في ثوبها الجديد لتجعل المتعلّم يطلق طاقته ويتحرّر من ضيق التّنظيرات اللّغويّة الجافّة إلى سعة الإنتاج، فيصيرَ – وإن استخدم الألفاظ نفسها – قادرا على التّأثير في الطّرف المتلقّي إن كان مرسلا، وفهم الخطاب إن كان متلقّيا، متّكئا في ذلك كما ذكرنا على الظّروف الّتي يدور في فلكها التّراسل؛ وبهذا تتغيّر نظرته تجاه اللّغة من اعتبارها مجرّد قواعد وقوالب ينسج على منوالها خطابه، إلى الإيمان بأنّ اللغة فضاء لا نهائيّ، تتجاوز فيه هذه اللّغة الإطار الشّكليّ إلى الإطار التّداوليّ، حيث تُستخدم الألفاظ لتحقيق بعد نفعيّ، فيصير للخطاب قوّة مؤثّرة في المتلقيّ تؤثّر فيه للقيّام بما يرمي إليه المتلقّي.

[1] – خرما نايف وحجّاج علي، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة، عدد 126، جويلية 1988، الكويت، ص71.

وعلى هذا الأساس، وتحقيقا لتعلّم يصير فيه المتعلّم قادرا على تطويع اللّغة لتحقيق تواصل أنجع، صار من الضّروريّ إقحام المنهج التّداوليّ في تعليميّة اللّغة، لأنّه يقوم في الأساس على دراسة «**المنجز اللّغويّ في إطار التّواصل، وليس بمعزل عنه، لأنّ اللّغة لا تؤدّي وظائفها إلّا فيه. وبما أنّ الكلام يحدث في سيّاقات اجتماعيّة، فمن المهمّ معرفة تأثير هذه السّيّاقات على نظام الخطاب المنجز**»[1]، وليس معنى ذلك أنّ المنهج التّداوليّ يهمل الجانب التّقعيديّ للّغة، إذ لا يُمكن أن يحدث الفهم والإفهام إلّا بتحقّق شرط الصّواب اللّغويّ، ولكن الّذي يُقْصَدُ إنّما هو ردّ المنتج اللّغويّ إلى السّيّاق الّذي ورد فيه لغرض دراسته دراسة صحيحة، إذ لا يمكن أن تُحَدَّد النّوايا والمقاصد بعيدا عن الظّروف الّتي نشأ فيها الخطاب، فلربّما قُصِدَ بالملفوظ نفسه في مقام ما غير الّذي قُصِدَ به في مقام آخر.

أمّا من جانب آخر، فلسنا في حديثنا عن تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال استثمار المنهج التّداوليّ نتقصّد البحث عن طرائق جديدة في تعليميّها، إنّما الّذي نريد أن نقف عنده لا يخرج عن إطار دراسة وتتبّع المقاصد ومحاولة فهمها، وكشف نوايا المرسل من وراء استخدامه لذلك النّوع من الأساليب، أو الصيغ والمفردات، أو الاستراتيجيّات، بدل نوع آخر، بل إنّ توصّل المتعلّم إلى استقصاء المستعمَل من اللّغة سيؤهّله لا محالة إلى الاقتدار على تحليل الخطابات، ويجعله قادرا على التّصرّف في المنظومة اللّغويّة، فيوظّفَها لصالحه بما تقتضيه الظّروف الّتي سيتواجد فيها، فتتطوّر قدرته التّواصليّة، وتتأسّس لديه ملكة لغويّة تنصهر داخلها علوم اللّغة بأكملها، دون أن يكلّف نفسه عناء استحضار قواعدها، لأنّها ستكون حاضرة بالقوّة في خطابه، وهو ما يحوّل المتعلّم من مجرّد متلقّ إلى صانع للمعرفة.

وعليه: فإنّ الأمر في تعليميّة اللّغة لم يعد متعلّقا بمجرّد تلقين بنى لغويّة وتحفيظ القواعد الضّابطة، بل صار مرتبطا بتوفير وسائط لسانيّة تتيح للمتعلّم الاختيار بين مختلف الأقوال وذلك حسب ما يقتضيه المقام[2]، وتتمثّل تلك الوسائط في النّصّ، سواء أكان مكتوبا أو منطوقا، لأنّه

[1]– عبد الهادي بن ظافر الشّهريّ، استراتيجيّات الخطاب مقاربة لغويّة تداوليّة (مرجع سابق)، ص23.

[2]– ينظر: جيلالي دلّاش، مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة (مرجع سابق)، ص46.

هو الفضاء الأوحد الّذي يمكّن المتعلّم من تطوير ملكته اللّغويّة؛ بما يسمح له مستقبلا بإنتاج نصوص من مختلف الأنواع، أو القدرة على فهم الآخر بطريقة صحيحة من خلال ردّ الملفوظ إلى الحيثيّات والظّروف الّتي قيل فيها، ومعرفة طبيعة قائلها.

ولعلّنا في هذا السّيّاق نجد أنفسنا في مواجهة سؤال، لطالما ظلّ يراود المهتمّين بتعليميّة اللّغة العربيّة، وهو: ما هي الأسباب الّتي أدّت إلى تفشّي ظاهرة الضّعف اللّغويّ عند المتعلّمين؟ .. ولعلّ الأسباب في ذلك كثيرة، فمنها ما يتعلّق بالمتعلّم، ومنها ما يتعلّق بالمعلّم، ومنها ما يتعلّق مع تعاطي النّظام التّعليميّ في هذا المجال مع أدوات وطرائق غير ناجعة؛ وعليه فإنّه من الضّروريّ أن يكون العمل من أجل ترقية تعليميّة اللّغة، بإعادة النّظر في كلّ ذلك، بدءا بالاهتمام بالتّكوين النّوعيّ للأستاذ، وصولا إلى مراجعة المناهج المعتمدة في تعليميّة اللّغة والطّرائق المتّبعة في ذلك، لأنّ اللّغة ليست مجرّد أنشطة صفّيّة يُطلب من المتعلّم إنجازها، إنّما هي مهارات يكتسبها، ويطوّرها ليجعل منها وسيلة يؤثّر بها في الآخرين، وينسج عن طريقها علاقات مع أفراد بيئته، أي الانتقال من القدرة اللّغويّة إلى القدرة الخطابيّة.

وعليه فإنّ تطوّر القدرة الخطابيّة للمتعلّم تأتي بالتّدرّج، ولا يمكن أن تكون إلّا بعد تمكّنه من معرفة قواعد اللّغة الّتي يتواصل بها مع غيره، لأنّها هي المعيار الضّامن للاستخدام الصّحيح للّغة؛ ممّا يمكّنه «**من إنتاج خطابه وتنظيمه طبقا لمتطلّبات المقام ووفقا للمقاصد الّتي يروم بلوغها**»[1]، فاكتمال القدرة الخطابيّة للمتعلّم لا يمكن أن تتحقّق إلّا من خلال الاستخدام الصّحيح للقواعد الضّابطة للّغة أوّلا، ثمّ الاستخدام الأمثل للألفاظ والتّراكيب المناسبة والموافقة للمقام ثانيا؛ لذلك لا يجب أن يُنظر إلى اللّغة على أنّها مجرّد ظواهر تُستقى من دراستها قواعد، بل هي خطاب يحدث نتيجة تفاعل بين الألفاظ والأحداث، وعليه فإنّ تعليميّة اللّغة لا يجب أن تتوقّف على دراسة البنية اللّغويّة منعزلة، ولكن دراستها حين استعمالها في المقامات المختلفة، لأنّ اللّغة تنتقل من التّعبير إلى التّأثير إلى التّغيير، أي تصير في النّهاية أداة للتأثير، لا مجرّد كلام مستنسخ عن كلام مثله.

[1]– عزّ الدّين البوشيخيّ، التّواصل اللّغويّ: مقاربة لسانيّة وظيفيّة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص15.

وعلى هذا الأساس، فإنّ الفكر القائم في تعليميّة اللّغة العربيّة ضمن الإطار التّداوليّ، سيحيلنا إلى دراسة وظائف البنى داخل التّركيب، ومحاولة تتبّع مقاصد المرسل وفهمها، وهذا بالوقوف في خطابه على بعض العلامات دون غيرها، والّتي تُعتبر مؤشّرا يعين المتلقيّ – ونقصد بذلك المتعلّم – على استنباط الحقائق وفهم المقاصد، ولا يمكن ذلك كما أسلفنا إلّا بمعالجة اللّغة ضمن سيّاقها، لأنّ اللّغة «**في استطاعتها أن تعبّر عن الفكرة المتعدّدة من خلال تطويع الكلمات وتأهيلها للقيّام بعدد من الوظائف المختلفة، وبفضل هذه الوسيلة تكتسب الكلمات نفسها نوعا من المرونة والطّواعيّة، فتظّلَ قابلة للاستعمالات الجديدة من دون أن تفقد معانيها القديمة**»[1]، وهذا هو نفسه الّذي قال به غرايس **Grice** صاحب **نظريّة الاستلزام الحواريّ**، حينما قدّم تصوّره عن فلسفة الحوار، حيث لم يقف في ذلك عند حدود النّظام الشّكليّ للغة المستعملة في التّخاطب، بل ذهب إلى أبعد من ذلك، فصرّح بأنّ النّاس كما أنّهم قد يقولون ما يقصدون، فإنّهم أحيانا يقصدون أكثر ممّا يقولون، وقد يقصدون عكس ما يقولون، وهذا ما يجب أن تركّز عليه المناهج المعتمدة في تعليميّة اللّغة، إذ لا يجب أن تقتصر فلسفتها في هذا المجال على الجانب النّظريّ فقط، فذلك لا يؤدّي إلى تحقّق كفاءة لغويّة، بل ما يمكن أن يُطلق عليه كفاءة هو قدرة المتعلّم على فهم المقاصد، ثمّ قدرته على استعمال اللّغة وتطويعها لصالحه في ظلّ الاستعمال والتّواصل، بكيفيّة تجعله يؤثّر في المتلقّي؛ فيقتنعَ بوجهات نظره؛ فينتج عن ذلك حصول **أفعال تأثيريّة** من جهة ذلك المتلقّي.

وحصول الكفاءة اللّغويّة لدى المتعلّم، والّتي هي المقصد الأوّل والأخير في تعليميّة اللّغة، لا يمكن أن تتحقّق إلّا إذا تمكّن هذا المتعلّم من معرفة القواعد التّداوليّة؛ وهو ما يمكّنه من إنتاج اللّغة السّليمة الموافقة للسّيّاق، كما لا يمكن أن يتحقّق ذلك إلّا إذا استطاع المعلّم أن يوصل معلّميه إلى إدراك العلاقة بين القواعد الصّوتيّة، والصّرفيّة، والتّركيبيّة، والدّلاليّة بالقواعد التّداوليّة؛ وعليه فإنّ الظّاهرة اللّغويّة في جانبها التّواصليّ ينبغي أن يُنظر إليها على أنّها كلام محدّد موجّه إلى مخاطب محدّد في ظروف محدّدة لأداء فعل محدّد، ومن هذا المنطلق لا بدّ أن يكون منطق التّعليم مرتبطا بآليّة الاستعمال لا بآليّة التّلقين.

[1]– ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللّغة، ترجمة: كمال بشر، مكتبة الشّباب، القاهر، مصر، د.ط، 1988، ص130.

ومن جانب آخر، فإنّ الاستعمال التّداوليّ للّغة يؤكّد على علاقة البنى بالاستعمال، سواء على المستوى النّحويّ، أو الصّرفيّ، أو المعجميّ، أو الدّلاليّ، وهذا هو الّذي سبق إليه علماء البلاغة قديما فجعلوا البنية تَبَعا للوظيفة، فمثلا في استخدام المعرفة والنّكرة في الموضع الّذي يتطلّب استخدام أحدهما بدل الآخر نجد السّيرافيّ (ت 368 هـ) يقول: «**اِعلم أنّ المعرفة تشارك النّكرة في موضعين، وإنّما يكون التّعريف والتّنكير فيهما على قصد المتكلّم**»[1]، فالغرض إذا والمقصد مع مراعاة ظروف الخطاب هي الشّروط الّتي من خلالها تتحدّد البنيات، أي أنّ الوظيفة التّواصليّة هي المحدّد لنوع اللّفظ، ومثل ذلك ما نادى به الجرجانيّ (ت 471 هـ)، حيث رأى أنّ اللّفظ والمعنى وجهان لعملة واحدة، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، فكانت نظريّة النّظم مؤسّسة على ذلك، وفي هذا نجده يقول: «**إنّ الألفاظ والمعاني تناسقت وتناسبت دلالتها، وتلاقت معانيها على الوجه الّذي اقتضاه العقل**»[1]، والعقل طبعا لا يقتضي إلّا ما تقتضيه الظروف والسّيّاقات على اختلاف أنواعها: اجتماعيّة، ثقافيّة، سياسيّة، لغويّة.

ولتوضيح هذا المعنى أكثر نضرب بمثال من القرآن الكريم، يتحدّث فيه الله – عزّ وجلّ – عن القسمة الغريبة الّتي قسّمها المشركون، حيث نسبوا لأنفسهم الذّكور ولله الإناث، وفي هذا يقول القرآن الكريم: ﴿ **أَلَكُمُ ٱلذَّكَرُ وَلَهُ ٱلۡأُنثَىٰ. تِلۡكَ إِذٗا قِسۡمَةٞ ضِيزَىٰٓ**﴾ [النّجم: 21-22]، الشّاهد في قوله تعالى كلمة ﴿**ضِيزَى**﴾، فقد استخدم القرآن هذه اللّفظة المستهجنة المستثقلة بدل كلمة (**غريبة**) أو غير منصفة رغم أنّ ذلك الاستعمال صحيح نحويّا، إلّا أنّ استعمال الكلمة السّابقة كان أنسب، وذلك لغرابة الفعل الّذي جاء به المشركون، وبهذا فقد ناسبت اللّفظة المعنى واتّحدت معه، بحيث سارت معه وفق نظام حركيّ متوازن ضمن المعنى السّياقيّ للموقف.

ومن هذا المنظور، أي المنظور الّذي يصير فيه السّيّاق صانعا للّغة، نجد أنفسنا من جديد نؤكّد على أنّ تعليميّة اللّغة لا تتوقّف عند حدود البنية الشّكليّة للملفوظات، وإنّما تتعدّاها إلى

[1] – إبراهيم مصطفى، إحياء علوم النّحو (مرجع سابق)، ص176.

دراسة الأسباب الّتي جعلت المرسل يختار ذلك النّوع من الألفاظ دون غيرها، وهو ما يحتّم على المناهج التّعليميّة إعادة النّظر في الآليّات المعتمدة في تعليميّة اللّغة؛ ممّا يجعل المقاربات الموظّفة من خلال هذه الفلسفة في تعليميّة اللّغة تصبح أكثر فائدة، حيث تنطلق اللّغة من ضيق التّقعيد إلى سعة الاستعمال، ويصير المتعلّم مالكا لكفاءة تواصليّة تظهر قيمتها حينما يحسن اختيار اللّفظ الموافِق للموقف، وفي هذا السّيّاق يقول عبد الرّحمن الحاج صالح: «**وضعت اللّغة للتّبليغ والاتّصال قبل كلّ شيء، فإذا لم يفهم ذلك المعلّم وقصد تعليم الأساليب الّتي يجدها في النّصوص، في ذاتها ولنفسها، أي كنماذج الأساليب الجميلة، ودون مراعاة الاحتياجات التّعبيريّة الحقيقيّة الّتي يشعر بها المتكلّم عند استعماله الفعليّ للّغة في مختلف الأحوال الخطابيّة الّتي تثيرها الحياة اليوميّة فإنّه يكون بذلك أخطأ الغرض والأساس، بل جمّد بذلك استعمال اللّغة العربيّة وقصره على الجانب الأدبيّ الجماليّ ليس غيره**»[2]، فاللّغة ليست مجرّد أساليب ونماذج لاستنباط القواعد كما ذكرنا، بل هي ألفاظ حاملة لمعنى قصده المرسل، أي هي خطابات مخصوصة تجري في مقامات مخصوصة، ولهذا فإنّ تعليميّة اللّغة من هذا المنظور يجب أن تستقصد إكساب المتعلّم القدرة على تبليغ أغراضه بعبارات صحيحة في مختلف المواقف، وفهم الخطابات المكتوبة أوالمسموعة.

إنّ هذا الّذي تهدف إليه تعليميّة اللّغة، هو ما تسعى التّداوليّة إلى دراسته في ميادين مختلفة، منها: السّيّاق، أفعال الكلام، متضمّنات القول، نظريّة الملائمة، القصديّة، الاستلزام الحواريّ، وغيرها من الميادين، حيث تفرض هذه المعالجة الانتقال من دراسة اللّغة في جانبها الشّكليّ والدّلاليّ إلى دراستها في سيّاق الاستعمال، ممّا سيجعل تعليميّة اللّغة في سيّاق تدريس مستوياتها تنحو نحوا يجعل مقصديّة الخطاب تتحدّد وفق ظروف الاستعمال، ولا يمكن أيضا أن

---

[1]– عبد القاهر الجرجانيّ، دلائل الإعجاز (مرجع سابق)، ص40.

[2]– عبد الرّحمن الحاج صالح، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعيّ، المجلّة العربيّة للتّربية، صادرة عن المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، تونس، العدد2، 1985، ص22.

يتحقّق ذلك إلّا من خلال استيعاب فكرة أنّ اللّغة أكبر من أن تحدّها الألفاظ والدّلالات المجتزأة؛ وعليه فإنّ الانتقال في تعليميّة اللّغة بهذا الشّكل، سيجعلها تتوسّع من كونها مجرّد أشكال وأنماط إلى كونها منظومة متجدّدة بتجدّد المواقف وتغيّر الظّروف، وهذا ما سيقودنا إلى اعتماد التّداوليّة مرجعا مهمّا في الانتقال بالنّحو والصّرف والمعجم والدّلالة والبلاغة وإخراجها مخرجا تداوليّا، لنصل إلى توظيف نظريّات النّحو التّداوليّ والصّرف التّداوليّ والبلاغة في شكلها التّداوليّ منطلقا لإعادة النّظر في الأساليب والإجراءات الّتي استعملت والّتي لازالت تستعمل عند كثير من المعلّمين.

وبإدماج المكوّن التّداوليّ في تعليميّة اللّغة سينتقل الدّرس اللّغويّ إلى مجال أرحب يوفّر مع الوقت أمام المتعلّم فرصة لتوظيف تقنيّات التّواصل والتّفاعل، واستخدام آليّات الاستدلال، لأنّ الغاية الّتي تهدف إليها تعليميّة اللّغة هي «**تحصيل المتعلّم على القدرة العمليّة على تبليغ أغراضه بتلك اللّغة، وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة، أي من تلك الّتي تنتمي إلى ما تعارفه النّاطقون بها أوضاعا ومقاييس**»[1]، ومعنى ذلك أنّ الاقتدار على استخدام اللّغة استخداما سليما لا يعني تحقيق جانب الصّواب في نطق الكلمات فقط، بل هو إلى جانب ذلك الاقتدار على استخدام لغة موافقة للمقام.

وعليه فإنّ المنطلق الأصوب في ذلك هو أن يعي المعلّم أنّ علاقة البنى بالوظيفة هو الباب الّذي يلج من خلاله ليصل بالمتعلّم إلى اكتساب القدرة على التّواصل مع الآخرين، لأنّ البنية هي تبع للوظيفة – كما أسلفنا – فإن كان الحذف أو الزّيّادة أو الإدغام أو الفكّ، أو اختيار لفظ دون ذلك أو العدول عنه إلى غيره، أو استخدام صيغ البلاغة دون الأفعال أو العكس، إنّما هي لغاية قد ترتبط بالمقام أو بالمرسل أو بالمستقبل، فإن وعى ذلك وعى على إثره المتعلّم أنّ حسن اختيار الكلام بما يتوافق مع المواقف هو البلاغة نفسها؛ وهذا ما قد يتحقّق إذا ما نأت مناهج التّعليم باللّغة إلى وظيفتها الحقيقيّة، أي وظيفة التّواصل.

[1]– عبد الرّحمن الحاج صالح، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعيّ (مرجع سابق)، ص19.

وعليه نقول: إنّ الاقتصار على البنى السّطحيّة دون الوقوف على سياقات الخطاب لا يمكن البتّة أن يحقّق أيّ فائدة للمتعلّم، لأنّ ما يقال ليس كلّه هو ما يُقصد، لذلك يجب أن يُتوسّع في تعليميّة اللّغة نحو دراسة مقاصد المرسل من خلال تحليل الخطاب الّذي استخدمه، وشكل الألفاظ الّتي تخيّرها، وهذا ما سيقودنا في تعليميّة اللّغة للبحث عن علاقة البنية بوظيفتها داخل التركيب لا خارجه، أي داخل النّصّ الّذي ورد فيه اللّفظ، بل إنّ ذلك سينقلنا في النّحو للحديث عن الإعراب التّداوليّ، وفي الصّرف عن أثر الوظيفة التّواصليّة في البنية الصّرفيّة، وفي البلاغة عن سبب استخدام ذلك الأسلوب عن غيره، لأنّ اللّغة صنيعة مواقف لا حبيسة قوالب.

وتسعى تعليميّة اللّغة في فضاء اللّسانيّات التّداوليّة إلى الانتقال بالمتعلّم للمشاركة في صناعة الموقف التّعلّميّ بنفسه، وذلك من خلال جعله طرفا رئيسيّا في الحوار الّذي يكون طرفه الأوّل هو المعلّم، حيث يتخلّص هذا الأخير من سلطته المعرفيّة، أي من اعتبار المتعلّم مجرّد وعاء يُطلب ملؤه إلى اعتباره صانعا للمعرفة، لأنّ التّعليم ما هو إلّا عمليّة تواصليّة بين المعلّم والمتعلّم.

ويتحقّق التّواصل المثمر بين المعلّم والمتعلّم عن طريق الحوار، حيث يحدث في سيّاق ذلك تبادل للأدوار بين المتحاورين، فكما قد يكون المعلّم مرسلا فإنّه يصير مستقبلا، أي مستقبلا لإجابات المتعلّمين، بعدما يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة على الطّلّاب، للوصول بعقولهم إلى المعلومات الجديدة، ولا تحصل ثمرة ذلك إلّا بعد أن يجعلهم يكتشفون نقصهم بأنفسهم[1]، فمحاورة المتعلّم تفتح آفاقه وتوسّع مداركه، وتوفّر له فرصة لاستخدام اللّغة ومناقشة الآخرين، وهو ما يخلق جوّا من التّنافس بين المتعلّمين، وبخاصّة إذا أحسّ المتعلّمون بأنهم هم من يصنع المعرفة، وليس المعلّم من يقدّمها لهم جاهزة.

وعليه فإنّ دور المعلّم يقتصر على التّوجيه، أمّا المتعلّم فإنّه يصير هو الفاعل الأساسيّ في التّكوين الذّاتي؛ ويستلزم العمل على تحقيق هذا المبتغى الانتقال بالدّرس اللّغوي – بجميع تفريعاته – والتّوجّه به الوجهة الصّائبة، حيث تصير فيه المعرفة سبيلا إلى تحقيق المنفعة للمتعلّم، يستخدمها

[1]- ينظر: عبد اللّطيف حسين فرج، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2005، ص96.

ليواجه بها المواقف الّتي تعترضه؛ حيث تصير اللّغة حاضرة في حياته، يستخدمها بكيفيّة تمكّنه من دفع الآخرين إلى تحقيق أفعال، أو تجعله هو نفسه يقدم على إنجاز أفعال من خلال قدرته على فكّ شيفرة الخطاب الّذي يصله.

ومن هذا المنطلق يجب أن تقوم المناهج التّعليميّة على إكساب المتعلّم القدرة على تحليل الخطاب، واعتبار المعنى هو الأصل، والمبنى تابع له وليس العكس؛ ممّا سيفتح أمام الدّرس اللّغوي مجالا للإفادة من النّظريّات الحديثة، ويجعل تعليميّة النّحو والصّرف والبلاغة وغيرها من علوم اللّغة لا تنفصل عن النّصّ، لأنّها ليست هي اللّغة وإنّما هي جزء منه، وعليه فإنّ التّوسّع في تعليميّة اللّغة يجب أن يرتكز على تدريب المتعلّمين على تحليل الملفوظ في سيّاق الظّروف الّتي نشأ فيها.

وينبغي في سيّاق العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ألّا تفصل فروغ اللّغة عن بعضها، فمثلا لا يجب فصل الدّرس النّحويّ عن الدّرس البلاغيّ، وبالتّحديد عن علم المعانيّ، وذلك لارتباط كلّ منهما بالآخر؛ فهما «**كالعملة الواحدة ذات الوجهين، لا ينفصم أحدهما عن الآخر، فمثلا في مسألة فصل درس النّحو عن علم المعاني نجد المتعلّم يتعلّم قاعدة "تقديم الخبر وتأخيره"، غير أنّه يجهل ارتباط التّقديم والتّأخير بالمعنى، ويحفظ قاعدة "نائب الفاعل"، ولكنّه لا يعرف لم تَصرف العربيّة النّظر عن الفاعل وتأتي بما ينوب عنه ...، وهكذا لابدّ من مراعاة ما يطرأ على أجزاء الجملة أثناء التّأليف من تقديم وتأخير "ترتيب"، وإظهار وإضمار، وما يعرض لها من معان عامّة تؤدّيها أدوات التّعبير**»[1]، فهذا التّرابط الّذي يحدث بين فروع اللّغة في سيّاق تعليميّة اللّغة سيؤسّس لا محالة لفهم واع للخطاب؛ ممّا سيُنتج في الأخير متعلّما واعيا باستخدام اللّغة وفهمها في جميع الأحوال والظّروف.

وما يزيد من التّمكين لتعليميّة اللّغة في حضور المنهج التّداوليّ بهذا الشّكل هو التّوسع في استخدام قواعد الخطاب وآليّات التّواصل، لأنّ التّداوليّة تُعنى بوصف كيفيّة تأثير ظروف التّواصل في الشّكل اللّغويّ الّذي يستخدمه المتكلّم (المعلّم) لتبليغ مقاصده إلى المتلقّي (المتعلّم).

[1] – دفّة بلقاسم، تعليميّة النّحو العربيّ في ضوء المنهج الوظيفيّ، مجلّة المخبر، جامعة بسكرة، العدد الرّابع، 2008، ص47.

1- قواعد التّواصل في تعليميّة الأساليب اللّغويّة:

في سيّاق الحديث عن قواعد التّواصل، يحضر النّصّ بقوّة إذ لا بديل عنه (مكتوبا أو منطوقا) وسيطا في تعليميّة اللّغة، لأنّه يفتح أمام المتعلّم فرصة ليمارس فعل التّواصل أثناء مناقشة الدّرس مع معلّمه أو أقرانه، ويفهم دلالة ومقاصد المتكلّمين، والمغزى من استخدام مثل ذلك النّوع من الخطاب دون غيره، فالأمر كما أسلفنا، «**لم يعد متعلّقا بتلقين بنية معيّنة، بل إنّه مرتبط بتوفير وسائط لسانيّة تتيح للمتعلّم الاختيار بين مختلف الأقوال وذلك حسب المقام**»[1]، فحضور النّصّ في تعليميّة اللّغة يفتح إمكانيّة التّوسّع في استخدام الملفوظات، ويجعل من اللّغة كائنا متجدّدا بتجدّد المواقف وتنوّع الأشخاص، إذ من الممكن أن يحمل الكلام دلالة غير الّتي يحملها في مواقف مغايرة، ولا يمكن أن يحدث هذا التّوسّع إلّا في سيّاق النّصّ، فاللّغة ليست مجرّد قوالب تُستقى منها القواعد، وإنّما هي ممارسات تتحدّد في إطارها إنجازات يحقّقها المتلقّي الّذي يكون واعيا بأسرار تلك اللّغة.

لذلك جاءت التّداوليّة لتطمس الهوّة الحاصلة بين الاستعمال اللّغويّ والتّأصيل النّظريّ، حيث سعت في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة إلى جعل كلّ استعمال لغويّ هو المؤسّس للجانب النّظريّ، وفي هذا لا بدّ أن يكون المنطلق للتّأسيس النّظريّ اعتماد المقاربة الحواريّة بين المرسل (المعلّم) والمتلقّي (المتعلّم)، لأنّها السّبيل الأنسب لتحقيق تعلّم يكون فيه المتعلّم هو من يبني معارفه بنفسه ولا يتلقّاها جاهزة؛ ممّا يجعلها تترسّخ في ذهنه، فيُحسن استخدامها في المواقف الّتي تتطلّب ذلك؛ لذا وجب أن يكون هناك توافق بين المرسل والمتلقّي، حتّى تتمّ عمليّة التّواصل بكيفيّة تحقّق الفائدة المرجوّة من الدّرس المقدّم، وهذا ما اقترحه "غرايس" في مبدأ التّعاون الّذي يقوم على أربع مسلّمات:

- ✓ **مبدأ الكمّ**: اجعل إسهامك في الحوار بالقدر المطلوب، فلا تزد عليه ولا تنقص.

[1] – المنهاج التّربويّ للسّنة الثّالثة متوسّط، الدّيوان الجزائريّ المطبوعات المدرسيّة، جويلية 2004، ص5.

- ✓ **مبدأ الكيف:** لا تقل ما تعتقد أنّه غير صحيح.
- ✓ **مبدأ المناسبة:** اجعل كلامك ذا علاقة مناسبة بالموضوع.
- ✓ **مبدأ الطّريقة:** كن واضحا محدّدا، فتجنّب الغموض واللّبس وأجز ورتّب كلامك.

فاعتماد هذه المبادئ بشكل كلّيّ يسهم في تقوية عرى التّواصل بين المتكلّم والمخاطب، فيقول المتكلّم ما يريده، ويصل المخاطب إلى ما قصد المتكلّم[1]، وتطبيق هذه المبادئ في حقل تعليميّة اللّغة يؤدّي إلى انفتاح قنوات التّواصل بين المعلّم والمتعلّم، ويجعل من العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة عمليّة تشاركيّة، يتبادل فيها الطّرفان الأدوار؛ ممّا يتيح للمتعلّم ممارسة اللّغة بكيفيّة مستمرّة تؤدّي به إلى تحصيل كفاءة لغويّة، وتحقّق له فرصةٌ لاستعمال اللّغة في بناء المعارف في مجالات أخرى.

وللتّوضيح أكثر، سنمثّل بدرس التّقديم والتّأخير في النّحو العربيّ؛ ومن خلال ذلك نوضّح قواعد استراتيجيّة يمكن أن تسحب على جميع دروس اللّغة، هذه الاستراتيجيّة الّتي تنصهر في بوتقتها عناصر التّواصل التّربويّ: المرسل (المعلّم)، الرّسالة (المحتوى)، المتلقّي (المتعلّم)، القناة (التّفاعلات اللّفظيّة وغير اللّفظيّة)، الوسائل التّعليميّة (المنهاج والمقرّر والوسائل، ...)، المدخلات (الكفاءات والأهداف)، السّياق (المكان والزّمان)، المخرجات (التّقويم)، وأخيرا التّغذية الرّاجعة (تصحيح التّواصل وإزالة مشوّشات سوء الفهم)[2]، وهذه العناصر لا يمكن أن تحقّق غرضها في غيّاب أيّ عنصر، لأنّها حلقات لسلسلة واحدة.

1-1- في تعليميّة النّحو العربيّ:

يُعرَّف النّحو العربيّ على أنّه «**انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتّثنية، والجمع، والتّحقير، والتّكثير، والإضافة، والنّسب، والتّركيب، وغير ذلك**»[3]، ومعنى

---

[1]- ينظر: محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر (مرجع سابق)، ص35.

[2]- ينظر: بن قطّاية بلقاسم، دور اللّسانيّات في تعليم اللّغة العربيّة في الطّور الأوّل "الابتدائيّ، (رسالة ماجيستير غير مطبوعة)، إشراف: لبّوخ بوجملين، 2009-2010، ص35.

[3]- ابن جنّيّ، الخصائص، تحقيق: محمّد علي النّجّار، دار الهدى للطّباعة والنّشر، بيروت، د.ط، د.ت، ج1، ص34

ذلك أنّ كلام العرب هو النّموذج الّذي يخضع له كلّ ملفوظ عربيّ، لغرض ضبط أواخر الكلمات؛ الشّيء الّذي جعل علماء النّحو في العصور المتقدّمة يعتمدون كلّ ما قالت به العرب لإنشاء منظومة نحويّة صارت مع الأيّام هي المعيار والضّابط لكلّ ملفوظ عربيّ، بل وصار في ذلك تعسّف من بعضهم، جعلهم يركّزون على العلامة الإعرابيّة، وحصروا دراسة المعنى فيها، وجعلوها أوفر القرائن دلالة[1]، ومن خلال ذلك قُسّموا النّحو إلى أبواب بحسب اختلاف العلامات الإعرابيّة، لا بحسب ما تتناوله تلك الأبواب من معان، وما تحقّقه من وظائف داخل التّركيب في نطاق ما يُسمّى في اللّسانيّات التّداوليّة بانفتاح اللّغة على اختيارات تتّصل بمقاصد المتكلّمين.

وسنتناول في هذا المبحث تعليميّة النّحو من باب انفتاح تعليميّتها على قوانين التّخاطب، وعناصر التّواصل.

1-1-1- في باب التّقديم والتّأخير:

يُعَدُّ التّقديم والتّأخير في اللّغة العربيّة من الأبواب الّتي وسّعت التّصرّف في الكلام العربيّ، حيث يتغيرّ ترتيب الألفاظ وتتبدّل مواضعها، وفي هذا العدول مقصد ينشده المتكلّم، ومن ذلك تنبيه السّامع، أو لأهمّيّة المقدَّم، ولا يكون في التّقديم والتّأخير تغيير في الحكم، لأنّ المرسل لم يقصد ذلك، ومن أمثلة ذلك تقديم المفعول به، وفي هذا يقول الجرجانيّ: «... **وقد يكون من أغراض النّاس في فعل ما أن يقع بإنسان بعينه، كمثل ما يُعْلَمُ من حالهم في حال الخارجيّ يخرج فيعيث ويفسد، ويكثر به الأذى، أنّهم يريدون قتله، ولا يبالون من كان القتل منه، ولا يعنيهم منه شيء. فإذا قتل، وأراد مريد الإخبار بذلك، فإنّه يقدّم ذكر الخارجيّ، فيقول: قتل الخارجيَّ زيدٌ، ولا يقول: قتل زيدٌ الخارجيَّ، لأنّه يعلم أن ليس للنّاس في أن يعلموا أنّ القاتل له (زيدٌ) جدوى وفائدة، فيعنيهم ذكره ويهمّهم ويتّصل بمسرّتهم**»[2]، فالغرض المقصود

[1]- ينظر في هذه المسألة: ابن مضاء القرطبيّ، كتاب الرّد على النّحاة، تحقيق: شوقي ضيف، دار الفكر العربيّ، القاهرة، د.ط، 1947.

[2]- عبد القاهر الجرجانيّ، دلائل الإعجاز (مرجع سابق)، ص 106.

إبلاغ المتلقّي خبر قتل الخارجيّ، ويظهر في كلام الجرجانيّ مقاصد المتكلّم من خلال التّقديم والتّأخير، إذ يعلم أنّ النّاس يتشوّقون لمقتل الخارجيّ، ولا يهمّهم من قتله، فهو شرٌّ يراد أن يستراح منه.

ومن أبواب التّقديم والتّأخير المقرّرة في منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ثلاثة: تقديم المبتدأ، تقديم الخبر، تقديم المفعول به، حيث سنتناول بالدّراسة تقديم المبتدأ، وتقديم الخبر (تأخير المبتدأ).

1-1-1-1- تقديم المبتدأ:

من المعلوم أنّ بنية الجملة الاسميّة تتأسّس على ترتيب، يكون فيه المبتدأ سابقا على الخبر، حيث يُؤْتى بالأخير ليتمّ معنى الجملة؛ وبهذا يُقدّم المبتدأ عليه، ولكن قد يتغيّر هذا التّرتيب، فيصير الخبر مقدّما على المبتدأ، إمّا لاقتضاء سياقيّ أو لخصيصة في اللّفظة، وهذه الأخيرة هي ما سنتناولها في هذا المبحث من خلال تفعيل أدوات الخطاب التّعليميّ.

ومن منطلق أنّ تعليميّة اللّغة العربيّة في إطار المنهج التّداوليّ، ترتكز في الأساس على المقاربة النّصّيّة، مهما كانت طبيعة المادّة الّتي سيدرسها المتعلّم؛ لأنّ تعلّم اللّغة وتعليمها، بات ينطلق من النّصّ بأبعاده الاجتماعيّة والثّقافيّة، وبيئته اللّغويّة، ليتمكّن المتعلّم من التّفاعل الإيجابيّ مع وضعيّات تعلّميّة نابعة من وسطه.

وفي هذا الصّدد فإنّ تحديد حالات تقديم المبتدأ المدرجة في منهاج مرحلة التّعليم المتوسّط، وبالضّبط في نهاية المرحلة، أي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط سيجعلنا مبدئيّا ننطلق من النّصّ؛ وهو ما سيتيح في سيّاق هذا الدّرس أو غيره من الدّروس حدوث عمليّة تواصل بين المرسل (المعلّم) والمتلقّي (المتعلّم)، حيث يصير الحديث في إطار ذلك منتظما في ثنائيّة (سؤال – جواب)، وهو ما تشير إليه اللّسانيّات التّداوليّة بمصطلحي: **الفعل الإنجازيّ والفعل التّأثيريّ**.

ويرتكز الأستاذ في هذا السّياق على ما تطرحه النّظريّة التّداوليّة من مبادئ مختلفة، كالافتراض المسبق، أفعال الكلام، الاستلزام الحواريّ، «**فالأمر لم يعد متعلّقا بتلقين بنية نحويّة**

معيّنة، بل إنّه مرتبط بتوفير وسائط لسانيّة تتيح للمتعلّم الاختيار بين مختلف الأقوال، وذلك حسب المقام»[1]، فالوعي بطرحٍ كهذا هو المنطلق الّذي يؤسّس لفكرة أنّ المتعلّم يمتلك كمّا معرفيّا يؤهّله للتّجاوب مع أستاذه في بناء المعرفة، لذا لم يعد المطلوب في تعليميّة اللّغة العربيّة الاقتصار على حفظ بعض النّماذج البلاغيّة، ولا معرفة بعض القواعد النّحويّة والصّرفيّة، بل جعْل المتعلّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك، واستعماله للغة صحيحة في سيّاق التّواصل اليوميّ، وفي هذا على المعلّم أن يزوّد متعلّمه بالآليّات الّتي تعينه على بناء المعرفة والوصول إلى استعمال اللّغة بشكل سليم، وبأسلوب منطقيّ منسجم واضح، يترجم من خلاله أفكاره وعواطفه وميولاته، وهو الصّورة النّهائيّة لعمليّة الإدماج.

ومن هذا المنطلق فإنّ الحالات الّتي تحدّد تقديم المبتدأ على الخبر، لا يتلقّاها المتعلّم جاهزة، بل تتحدّد في إطار الحوار الدّائر بينه وبين أستاذه باعتماد النّصّ منطلقا، لأنّه البنية الكبرى الّتي تضمّنت جميع الحالات الّتي توجب التّقديم، وفيما يلي تفصيل ذلك:

ضَمِنَ منهاج اللّغة العربيّة حضور درس تقديم المبتدأ في نصّ القراءة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، المعنون بـ **"سيّارة المستقبل"**[2]؛ وهو ما يقتضي اعتماد هذا النّصّ في تقديم هذا الدّرس، حيث يشرع المعلّم في طرح الأسئلة على المتعلّمين، وتُعدّ هذه الأسئلة من جملة الأفعال الإنجازيّة الّتي من خلال الإجابة عنها يصير المتعلّم مشاركا في تنشيط الحصّة، وفي هذا يقول باشلار **Bachelard** " في كتابه تكوين العقل العلمي: «**لا شيء يُمنح، بل كلّ شيء يُبنى... كلّ معرفة هي جواب عن سؤال**»[3]، فكلّ تعلّم هو من بناء المتعلّمين انطلاقا من المواد القاعدية التي تخزّنها عقولهم.

---

[1]- جيلالي دلّاش، مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة (مرجع سابق)، ص46.

[2]- كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، صادر عن وزارة التّربية الوطنيّة، ص10

[3]- غاستون باشلار، تكوين العقل العلميّ، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1981، ص64.

ومن خلال الإجابة عن الأسئلة الموجّهة يتمّ بناء الأمثلة، ويتمّ في ضوء ذلك الوقوف على كلّ حالة توجب تقديم المبتدأ على حدة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

ينطلق الأستاذ في تقديم درس "تقديم المبتدأ"، حسب القواعد التّداوليّة، حيث يفترض امتلاك المتعلّم لمعارف سابقة، إذ لا «**يمكن تعليم معلومات جديدة إلّا بافتراض وجود أساس يتمّ الانطلاق منه والبناء عليه**»[1]، فيكون تقديمه للدّرس بالشّكل التّالي:

الأستاذ: ما أركان الجملة الاسميّة؟

الطّالب: تتكوّن الجملة الاسميّة من ركنين، هما: المبتدأ والخبر.

الأستاذ: عد إلى نصّ "سيّارة المستقبل" واستخرج جملة اسميّة.

الطّالب: السّيّارة جاهزة للانطلاق.

الأستاذ: كيف جاء ترتيب عناصرها؟

الطّالب: ابتدأت الجملة باسم معرّف، هو المبتدأ.

نلاحظ في بداية النّشاط أنّ المرسل (الأستاذ) اعتمد افتراضا مسبقا، مفاده أنّ المتلقّي (المتعلّم) يمتلك كمّا معرفيّا يؤسّس لبداية ناجحة لعقد مناقشة تشجّع على مواصلة الأستاذ للعمليّة التّعليميّة وفق منهجيّة (سؤال – جواب)، وهذا ما يمكّن في سيّاق ذلك أيضا تقديم "تغذية راجعة" Feed Back فوريّة للمتعلّم أثناء الحصة[2]، فالمواقف التّعليميّة الّتي يكون محور الاتصال فيها هم التلاميذ تعطي لهم الفرصة للتعبير عن آراءهم وأفكارهم.

ويواصل الأستاذ تنشيط الحصّة بنفس المنهجيّة (سؤال – جواب)، ممّا سيوسّع دائما فرصة مشاركة المتعلّمين في بناء معارفهم، حيث لا يتعدّى دور الأستاذ حدود توجيه الأسئلة، مع اعتماد

---

[1]– مسعود صحراويّ، التّداوليّة عند العلماء العرب (مرجع سابق)، ص32.

[2]– "التّغذية الرّاجعة هي مجموعة من المعلومات والإرشادات الّتي توجّه من المعلّم إلى المتعلّم، سواء أكان ذلك قبل الأداء، أم بعده، أم في أثنائه؛ وذلك بغرض تعديل أداء المتعلّم وتطويره"، هداية هداية إبراهيم، استراتيجيّات حديثة وتطبيقات عمليّة في تعليم اللّغة العربيّة، ص11.

استراتيجيّة التّغذية الرّاجعة كما ذكرنا. فاستمرار الأستاذ على هذا النّهج سيحدث لديهم تكيّفات تتواءم مع الضّغوط المعرفيّة الممارسة على خبرتهم المعرفيّة[1]؛ ممّا يجعلهم يتفاعلون باستمرار مع نشاط الحصّة، بكيفيّة تنقلهم من دائرة التّلقّي إلى دائرة بناء المعرفة.

يطلب الأستاذ بعدها من المتعلّمين تقديم أمثلة، تُنسج على منوال المثال السّابق؛ وذلك بغية الانتقال إلى حالات أخرى تحقّق تقديم المبتدأ وجوبا أو جوازا، ويكون هذا الانتقال بطرح الأسئلة الّتي تثير لديهم تساؤلات، حيث يقول:

هل هناك مواطن أخرى يجب أن يتقدّم فيها المبتدأ ويتأخّر الخبر؟[2].

إنّ طرح سؤال بهذا الشّكل سيفتح أمام المتعلّم فرصة أخرى، ليبحث في مخزونه المعرفيّ عن الجواب، وفي هذا السّياق نجد أنّ الأستاذ يقوم باستثارة المتعلّم للإجابة عن سؤاله، معتمدا كما قلنا على موارده المعرفيّة السّابقة، حيث يفترض أنّ المتعلّم سيعود إلى تحديد أنواع الخبر، وهو من الأبواب النّحويّة الّتي كان قد درسها في السّنة السّابقة، ويعتمد الأستاذ في تحديد ذلك على ملمح التّخرّج[3]، لأنّه السّبيل الأنجع لرصد مختلف الموارد الّتي يمتلكها المتعلّم.

ويتمّ تسيير هذه الجزئيّة بمطالبة المتعلّمين بالعودة إلى النّصّ السّابق لاستخراج جمل اسميّة، حيث يقومون بتحديدها، وإن عجزوا عن ذلك قام الأستاذ بتوجيههم عن طريق السّؤال، وهو ما يمكّنهم من تحقيق أفعال تأثيريّة تتمثّل في بنائهم للجمل الّتي كان يتقصّدها الأستاذ، ونقصد بذلك الجمل الّتي يكون فيها المبتدأ متقدّما على الخبر، وكلّما وصل المتعلّمون إلى الجملة المقصودة دوّنها الأستاذ على السّبّورة، ويكون ذلك كالآتي:

الأستاذ: ابتدأ الكاتب نصّه بجملة فعليّة، الغرض منها الإخبار. حوّلها إلى جملة استفهاميّة!.

---

[1]– هداية هداية إبراهيم، استراتيجيّات حديثة وتطبيقات عمليّة في تعليم اللّغة العربيّة (مرجع سابق)، ص5

[2]– كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص11.

[3]– ملمح التّخرّج هو ترجمة للكفاءات الشّاملة الّتي حدّدها القانون التّوجيهيّ كصفات وخاصيّات مسندة للمدرسة، ومهمّتها تنصيبها لدى المتعلّم، باعتباره رجل الغد ينظر: اللّجنة الوطنيّة لإعداد المناهج، الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج، طبعة 2016، ص48.

الطّالب: ماذا قدّم العلم للإنسانيّة؟

الأستاذ: إنّ سهولة ظروف الحياة مرتبطة بتطوّر العلم. عبّر عن ذلك بعبارة أخرى!

الطّالب: متى تطوّر العلم سهلت ظروف الحياة.

الأستاذ: تحدّث الكاتب عن حجم الاختراعات الّتي تحقّقت في هذا العصر. عبّر عنه بأسلوبك!

الطّالب: كم اختراعات ظهرت في هذا العصر!

الأستاذ: تثير المعلومات الواردة في النّصّ دهشة القارئ، عبّر عن دهشتك حول ما قرأت!.

الطّالب: ما أعجب إفرازات التكنولوجيا في عصرنا الحديث!

الأستاذ: لو أردت أن تؤكّد صدق طرح الكاتب حول ما قاله عن التّكنولوجيا في هذا العصر، فماذا تقول؟

الطّالب: لهو صادق فيما يقول.

الأستاذ: كيف باتت تكنولوجيا السّيّارات؟

الطّالب: تكنولوجيا السّيّارات باتت متقدّمة جدّا.

الأستاذ: ربط الكاتب كثرة الاختراعات باجتهاد الإنسان وقوّة ذكائه، فماذا قال؟

الطّالب: إنّما كثرة الاختراعات دليل على ذكاء الإنسان.

نلاحظ أنّ كلّ الجمل الّتي تضمّنتها إجابات المتعلّمين كانت نتاجا لفتح قناة تواصل بين الأستاذ وتلميذه؛ ممّا وفّر للأخير فرصة لينتج اللّغة، وليس لتلقّي الأمثلة جاهزة، وفكرة الإنتاج هذه هي ما أضحت المناهج التّعليميّة الحديثة تعمل على تحقيقها، لأنّها سبيل لجعل المتعلّم يمارس نشاطه التّعلّميّ ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرّة الّتي تمكّنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار والاستقلاليّة في القرار الشّخصيّ.

إنّ استراتيجيّة التّواصل الّتي تقود إلى إنتاج المعرفة هي ما سيزوّد المتعلّم بكفاءات حقيقيّة يكون فيها الأستاذ منشّطا لعمليّة التّعلّم وموجّها لها[1]، وهو المنهج نفسه الّذي طرحته بيداغوجيا

[1]– ينظر: منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التّعليم الأساسيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جوان 2004، ص29.

المقاربة بالكفاءات، حيث جاءت ردّة فعل على بيداغوجيا المحتويات وبيداغوجيا الأهداف، فصار يُنظر إلى التّلميذ على أنّه هو الفاعل في بناء المعارف، وأنّ كفاءة المتعلّم لا تظهر إلّا من خلال تحقيقه لهذا المبتغى، وهو الشّيء الّذي يفرض على المتعلّم تحمّل قسط كبير في صياغة القاعدة، أو استنتاج قانون، أو إصدار أحكام؛ وهذا ما رأيناه من خلال الأمثلة السّابقة، إذ مدار الأمر كلّه سيتأسّس على عمليّة التّواصل الّتي تحدث بين الأستاذ والطّالب، حيث يتبنّى الأوّل دور المرسل والثّاني دور المستقبل المحقّق لأفعال ناتجة عن أفعال إنجازيّة.

ويواصل الأستاذ تنشيط الحصّة بنفس المنهجيّة – أي منهجية التّحاور – حيث يواصل بناء المعارف، مع التّركيز دائما على المعارف السّابقة للمتعلّم، الّتي هي المنطلق لإرساء المعارف الجديدة، ويكون التّركيز في هذه المحطّة على الجمل الّتي توصّل الطّلّاب إلى صياغتها.

الأستاذ: ما نوع هذه الجمل؟

الطّالب: هي جمل اسميّة.

الأستاذ: لماذا سمّيت جملا اسميّة؟

الطّالب: لأنّها ابتدأت باسم.

الأستاذ: حدّد نوع الاسم في كلّ جملة!.

في هذه اللّحظة يمكن للأستاذ أن ينتقل إلى طريقة أخرى من طرائق التّدريس، وبالتّحديد التّعليم التّعاونيّ[1]، حيث يتيح هذا النّوع من التّعليم للطّلاب فرصة للتّحاور؛ ممّا يمكّنهم من الوصول أو الاقتراب من الجواب الصّحيح، ويمكن أن يطرحوا إجاباتهم في شكل جداول كالآتي:

الجمل	ج1	ج2	ج3	ج4	ج5	ج6	ج7
نوع الاسم							

[1]– التّعلّم التّعاوني هو نموذج تعليميّ يتطلّب من التّلاميذ العمل والتّعلّم مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم لما يتعلّق بالمادّة الدّراسيّة. وأثناء هذا التّفاعل الفعّال تنمو لديهم المهارات الاجتماعيّة والشّخصيّة الإيجابيّة (أمل عبد الفتّاح سويدان، ومنال عبد العال مبارز، التّقنية في التّعليم، دار الفكر، الأردن، ط1، 2007، ص76).

وتُعتبر هذه الاستراتيجيّة فرصة لممارسة فعل التّواصل بين المتعلّمين، حيث يطرح كلّ واحد فكرته مقدّما مبرّرا لما عرضه، وهنا نجد أنّ الأستاذ انتقل بطلّابه من فلسفة التّعليم إلى فلسفة التّعلّم، حيث سيتمكّن المتعلّم في سيّاق ذلك من توظيف مكتسباته وخبراته في اكتساب المعرفة.

يقوم المتعلّمون بعد هذه الخطوة بعرض إجاباتهم، ومن خلال ذلك يتمّ تقديم حجج ومبرّرات حول ما توصّلوا إليه، وفي هذا المرحلة تنعكس ثنائيّة التّواصل، فيصير الأستاذ مستقبلا والطّالب مرسلا، منتجا للّغة، وفي هذا السّياق سيتدرّب المتعلّم على إتقان المهارات اللّغويّة والقواعد النّحويّة والصّرفيّة، ممّا سيساعده على إنماء لغته، واكتساب سلوكيّات إيجابيّة، كالثّقة في النّفس والمبادرة في الحديث وتوجيه الأسئلة والإجابة عندما يُطلب منه ذلك[1].

بعد هذه المرحلة، يستثير الأستاذ تلامذته بسؤال، وهو ما سيحدّد الحالات الّتي توجب تقديم المبتدأ

الأستاذ: لماذا تقدّم المبتدأ على الخبر؟

الطّالب: لأنّ المبتدأ اختصّ على الخبر ببعض الخصائص[2].

الأستاذ: حدّد الحالات الّتي يتقدّم فيها المبتدأ على الخبر وجوبا.

أثناء توجيه هذه التّعليمة، يعود المتعلّمون للعمل في نظام الأفواج؛ ممّا يوفّر لهم فرصة أخرى للتّحاور وتبادل الأفكار، حيث يقومون بضبط هذه الحالات، من خلال تحديد خصائص الاسم الّذي ابتدأت به الجملة، ثمّ يعرضون إجاباتهم بشكل منظّم، في جدول كالآتي[3]:

ج1	ج2	ج3	ج4	ج5	ج6	ج7
ابتداء	ابتداء	ابتداء	ابتداء	دخول لام	وقوع	وقوع

[1]- ينظر: إسماعيل زكريّا، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، القاهرة، مصر، 2005، ص72.

[2]- إذا عجز الطّلّاب عن الإجابة، يقدّم لهم الأستاذ الجواب.

[3]- يتمّ التّطرّق إلى بعض حالات وجوب التّقديم الّتي تضمّنها منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، ينظر: مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مارس 2016، ص46

الجملة بأداة استفهام	الجملة بأداة شرط (متى)	الجملة بـ (كم) الخبريّة	الجملة بأداة تعجّب	الابتداء على الاسم الّذي ابتدأت به الجملة	الخبر جملة فعليّة	المبتدأ بين إنّما والخبر

بعد عرض الأفواج لإجاباتهم، يطلب منهم الأستاذ تلخيص الحالات الّتي يجب فيها تقديم المبتدأ على الخبر، حيث تكون إجاباتهم خلاصة لما جمعوه في الجداول، ولا يتدخّل الأستاذ إلّا للتّصويب، حيث يصلون إلى القاعدة التّالية:

يتقدّم المبتدأ على الخبر وجوبا في حالات منها:

- ✓ إذا كان المبتدأ اسما من أسماء الاستفهام أو اسما من أسماء الشّرط، أو ابتدأت الجملة بـ (ما) التّعجّبيّة، أو (كم) الخبريّة.
- ✓ إذا كان المبتدأ مصحوبا بـ (كم) الخبريّة.
- ✓ إذا كان الخبر جملة فعليّة.
- ✓ إذا وقع المبتدأ بين (إنّما) والخبر.

بعد تحديد هذه الحالات، ينتقل الأستاذ في سيّاق هذه العمليّة – بناء المعارف – إلى نوع آخر من التّقويم، وهو ما يُصطلح في البيداغوجيا بالتّقويم التّكوينيّ[1]، وفي هذا السّيّاق يطلب من المتعلمين تقديم أمثلة تتضمّن الحالات الّتي توجب تقديم المبتدأ على الخبر، والطّالب في هذا «**بعد شعوره بصحّة القاعدة وجدواها نتيجة للأمثلة التّفصيليّة الكثيرة حولها، يمكن أن يطبّق هذه**

[1] – ويسمّى أيضا التّقويم التتبّعيّ أو البنائيّ، وهو إجراء عمليّ يمكّن من التّدخّل لتصحيح مسار الفعل التّعليميّ، يتمّ خلال التّدريس، ويقيس مستوى التّلاميذ والصّعوبات الّتي تعترضهم أثناء العمليّة التّعليميّة ليقدّم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن تطوّرهم أو ضعفهم، ويحدّد سرعة تعلّمهم؛ ممّا يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللّازم في الوقت المناسب (دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، وزارة التربية الوطنيّة، الجزائر، سبتمبر 2018، ص35).

القاعدة، ويكون ذلك بإثارة الأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابيّة أو التّمثيل لها في جمل مفيدة، وما إلى ذلك من القضايا التّطبيقيّة الّتي لها علاقة بفحص القاعدة، واكتشاف نضجها في أذهان الطّلبة»[1]، وهذا النّوع من التّقويم يعمل على كشف درجة الاستيعاب؛ ممّا يسمح للأستاذ بتحديد ومعالجة أوجه القصور الفرديّة أو الجماعيّة لدى المتعلّمين؛ ويجعله يتّخذ قرارات حول الخطوات التّالية في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

1-1-1-2- تقديم الخبر على المبتدأ وجوبا:

من شأن المبتدأ – كما أسلفنا – أن يتقدّم على الخبر، ولكن إذا تأخّر فذلك لعلّة قصد إليها المتكلّم، وهي العناية والاهتمام بشأن الخبر، أو لضرورة في الألفاظ أجازت تقديمه، وفي هذا يقول الزّمخشريّ (ت 538 هـ): «**ويجوز تقديم الخبر على المبتدأ، كقولك: تميميّ أنا، ومشنوء من يشنؤك، وكقوله تعالى: سَوَآءٌ عَلَيۡهِمۡ ءَأَنذَرۡتَهُمۡ أَمۡ لَمۡ تُنذِرۡهُمۡ. المعنى سواءٌ عليهم الانذار وعدمه، وقد التزم تقديمه فيما وقع فيه المبتدأ نكرة والخبر ظرفا**»[2]، فما ذكره الزّمخشريّ من تقديم الخبر على مبتدئه هو حالة من جملة من الحالات، وقد تضمّن منهاج اللّغة العربيّة لمستوى السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط حالات أخرى، حيث تلت درس تقديم المبتدأ، وفي هذا السّيّاق يعتمد الأستاذ مع طلّابه لاستجلاء تلك الحالات الاستراتيجيّة السّابقة، أي (سؤال – جواب)، باعتبارها الطّريقة المثلى الّتي تقوم عليها المقاربات البيداغوجيّة الحديثة.

ولتحديد الجمل الّتي تتضمّن تقديم الخبر، لا بدّ في كلّ ذلك من الارتكاز على النّصّ، حيث يبني – كما أسلفنا – الأستاذ درسه عن طريق ما يُصطلح عليها في اللّسانيّات التّداوليّة بـ **"الأفعال الإنجازيّة"**، وهي من صيغة الأمريّات (Directives)، والّتي غرضها الإنجازي محاولة

---

[1]– طه حسين الدّليميّ وكامل محمود نجم الدّليميّ، أساليب حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004، ص64.

[2]– أبو القاسم محمود بن عمر (الزّمخشريّ)، المفصّل في النّحو، ص8، نسخة بدون معلومات محمّلة من الشّبكة العنكبوتيّة (الرّابط: pdf كتاب-المفصّل-في-النّحو/noor-book.com)

المتكلّم توجيه المخاطَب إلى فعل شيء ما[1]، وهذا النّوع من الأفعال يعتمد من بداية الدّرس، أي من التّقويم التّشخيصيّ إلى غاية المحطّة الأخيرة، أي محطّة التّقويم التّحصيليّ.

وعلى غرار درس "تقديم المبتدأ وجوبا" يتمّ تناول درس "تقديم الخبر وجوبا"، ويؤطّر ذلك كالآتي:

الأستاذ: عدّد الحالات الّتي يتقدّم فيها المبتدأ على الخبر.

الطّالب: يذكر الحالات السّابقة.

الأستاذ: مثّل لكلّ حالة.

الطّالب: يقدّم أمثلة.

وتحضر الأفعال المستخدمة – أي الأفعال الإنجازيّة – في كلّ محطّات الدّرس، وضمنها المحطّة الأولى، محطّة التّقويم التّشخيصيّ، ويركّز فيها الأستاذ على التّعلّمات السّابقة الّتي تمّ فيها تناول تقديم المبتدأ، وذلك لارتباط الدّرسين بعضهما ببعض، حيث يُعَدُّ هذا النّوع من التّقويم فرصة لمعالجة الاختلالات الّتي تظهر عند الطّلّاب، وفي ذلك كلّه يعتمد استراتيجيّة التّغذية الرّاجعة، لأنّها الأنسب والمتّفقة مع نظرّيات التّدريس الحديث.

يتدرّج الأستاذ بعد ذلك في درسه، حيث ينتقل مع تلامذته إلى المرحلة الثّانية، أي مرحلة بناء التّعلّمات، معتمدا في ذلك على الطّرائق النّشطة، ومن ذلك التّعلّم التّعاونيّ – كما ذكرنا سابقا – حيث يُؤطَّر عمل الأفواج من خلال الأسئلة، تنتج عنها أفعال تأثيريّة من لدن المتعلّم، وفي هذا يطلب منهم الرّجوع إلى نصّ القراءة **"المدينة الحديثة"**[2]، حيث يقوم بطرح الأسئلة الّتي تؤسّس لبناء المعرفة الجديدة، ونشير هنا أنّ منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لم يحدّد كلّ الحالات الّتي يتقدّم فيها الخبر على المبتدأ، من منطلق أنّ نماء الكفاءة في مجال معرفيّ ما لا يمكن

[1]– ينظر: محمّد مدور، نظريّة الأفعال الكلاميّة بين التّراث العربيّ والمناهج الحديثة، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، العدد 16، 2012، ص52.

[2]– كتاب اللّغة العربيّة للسّنة 4 من التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2017، ص19.

أن تتحقّق في شكلها الكلّيّ والمركّب، لأنّ ذلك من التّحدّيّات الّتي يصعب إن لم نقل يستحيل تحقيقها، لذا سنقف في درس تقديم الخبر على المبتدأ على الحالات الّتي تضمّنها المنهاج، أمّا بقيّة الحالات فسيتمّ تناولها في مرحلة التّعليم الثّانويّ.

ويُستحن كما أسلفنا الاعتماد على العمل الفوجيّ، باعتباره إحدى الطّرائق النّشطة في البيداغوجيا الحديثة، ويُؤطّر كلّ ذلك من خلال توجيه أوامر وأسئلة دقيقة، ويكون ذلك كالآتي:

الأستاذ: استخرج من نصّ "المدينة الحديثة" الجمل الاسميّة.

الطّالب: يحدّد الطّلّاب هذه الجمل.

يقوم الأستاذ بتسجيل الجمل، ويركّز هنا على تدوين الجمل الّتي تتضمّن الظّاهرة النّحويّة المقصودة، غير أنّ ما يجب الإشارة إليه، هو أنّ المتعلّم يصعب عليه تحديد بعض الجمل الّتي تتضمّن حالات لتقديم الخبر، لذا «**يمكن أن يزوّدهم الأستاذ ببعض التّعليمات، أو الإشارات الّتي تيسّر الإجابة، دون أن يعطيهم الإجابة كاملة، إلّا إذا اتّضح له أنّهم عاجزون تماما عن الإجابة الصّحيحة**»[1]، وهذا ما قد نجده في حالتين: إذا كان الخبر محصورا في المبتدأ بإلّا أو ما، أو إذا كان الخبر من الأسماء الّتي لها الصّدارة، فما يعوّل عليه في المقاربات الحديثة، ألّا تُقَدَّم للمتعلّم المعلومة جاهزة، وإنّما يدفع للوصول إليها، وهو ما يتمّ عن طريق أسئلة موجّهة كما ذكرنا، حيث تستنتج الجمل التّالية:

- للعلم فضل.
- للحضارة مساوئها.
- ما مخرج الإنسانيّة ممّا تتخبّط فيه إلّا الفضائل.
- من المتسبّب في تعقيد الحياة؟

بعد تدوين الجمل، تصير هذه الأخيرة محورا للمناقشة الّتي ستفضي إلى تحديد الحالات الّتي يتوجّب فيها تقديم الخبر على المبتدأ، ويتمّ تركيب الدّرس في هذه المحطّة دائما عن طريق السّؤال والجواب.

[1]– وزارة التّربية الوطنيّة، دليل الأستاذ للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص18.

يواصل الأستاذ إذا تسيير حصّته حسب القواعد التّداوليّة، مبتدئا بالمثال الأوّل، وذلك بالشّكل التّالي:

الأستاذ: ما نوع هذه الجملة؟

الطّالب: جملة اسميّة.

الأستاذ: تتركّب الجملة الاسميّة كما ذكرنا سابقا من المبتدأ والخبر، حدّد كليهما في هذه الجملة.

الطّالب: المبتدأ (فضل)، والخبر (للعلم).

الأستاذ: ما ترتيب كلّ من المبتدأ والخبر؟

الطّالب: وقع المبتدأ في المرتبة الثّانية، والخبر في المرتبة الأولى.

الأستاذ: كيف جاء كلّ من المبتدأ والخبر؟

الطّالب: جاء المبتدأ نكرة، والخبر شبه جملة.

الأستاذ: لوقلنا: فضل للعلم، فهل دلّت الجملة على معنى؟

الطّالب: لم تدلّ على معنى.

يقول الأستاذ: يجوز أن نقدّم المبتدأ (فضل)، على الخبر (للعلم)، وذلك في المثالين التاليّين: (فضل كبير للعلم)، (فضل التّقدم للعلم)، وبهذا يكون للكلام معنى.

ثمّ يطرح السّؤال التّالي: كيف جاء المبتدأ في هاتين الجملتين؟

الطّالب: جاء المبتدأ في الجملة الأولى موصوفا، وفي الثّانية مضافا.

الأستاذ: إذا، متى يتقدّم الخبر على المبتدأ وجوبا

الطّالب: يتقدّم الخبر على المبتدأ وجوبا، إذا جاء نكرة غير موصوفة وغير مضافة، وجاء الخبر شبه جملة.

ولتأكيد هذه القاعدة يقول الأستاذ: فلو قلنا: **قيمة للحياة** وسكتنا التبس على السّامع القصد، وهذا من باب «**أنّ النّكرة هنا غير موصوفة، وغير مضافة والخبر شبه جملة فوجب**

تقديم الخبر. وتأخير شبه الجملة يجعل السّامع لا يعرف هل أنت تصف المبتدأ بها، فينتظرَ الخبر، أم أنت تخبر بها، ومنعا للالتباس وجب تقديم الخبر»[1]، فمثل هذا التّعليل قد لا يصل إليه المتعلّم، لذا يتدخّل الأستاذ ليكون تركيب القاعدة محكما ولغتها صحيحة.

ومن خلال هذا التّفسير الّذي عرضه الأستاذ، يتأصّل لدى التّلميذ الاستيعاب، فيحفظ القاعدة بعد حدوث الفهم، لأنّ تعليميّة اللّغة في المقاربات الحديثة لم تعد تنظر إلى النّحو على أنّه قواعد جافّة يُطلب حفظها؛ لذا صار التّركيز على الفهم أسبق من التّخزين دون وعي.

بعد عرض هذه القاعدة، وقبل الانتقال إلى الجملة الثّانية يستخدم الأستاذ استراتيجيّة التّقويم التّكوينيّ، حيث يطلب منهم تأليف جمل على منوال الجملة السّابقة، وهو ما يسمح له بقيّاس درجة استيعابهم لهذه الجزئيّة، فيعزّز بذلك الفهم لدى فئة، ويعالج ما وجده من قصور لدى الفئة الأخرى.

وبعد حصر الأخطاء ومعالجتها، وتعزيز الفهم وتأصيله، يتمّ الانتقال إلى الجملة الثّانية (للحضارة مساوئها)، حيث تتمّ دراستها بنفس المنهجيّة السّابقة.

الأستاذ: ممّ يتركّب كلّ جزء من الجملة؟

الطّالب: يتركّب الجزء الأوّل من جار ومجرور، والثّاني من مضاف ومضاف إليه.

الأستاذ: اجعل الجزء الثّاني مقدّما على الأوّل.

الطّالب: لا يمكن ذلك

الأستاذ: ماذا يمثّل الجزء الثّاني من الجملة؟

الطّالب: يمثّل المبتدأ.

الأستاذ: كلمة (مساوئ) مبتدأ، وقد أضيفت إليها (الهاء)، فعلام يعود هذا الضّمير؟

الطّالب: يعود (الهاء) على مساوئ.

[1] – وزارة التّربية الوطنيّة، كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص21.

الأستاذ: رأينا أنّه يتعذّر تقديم المبتدأ على الخبر في حالة كهذه، فما علّة ذلك؟

قد يرى الطّالب أنّ علّة تأخّر المبتدأ هو كونه مضافا، وهو تعليل غير صحيح في حالة كهذه، هنا يتدخّل الأستاذ ليقول: إنّ تأخّر المبتدأ على الخبر، هو أنّ الخبر شبه جملة، وفي المبتدأ ضمير يرجع إلى الخبر[1]، وممّا يفسّر تدخّل الأستاذ في تعليل تقدّم الخبر على مبتدئه هو عدم قدرة المتعلّم على تقديم تعليل كامل كما لاحظنا، وقد تدخّل الأستاذ للتّعليل من منطلق أنّ تفسير المتعلّم لا يفي بالغرض.

بعد تقديم هذه القاعدة يطلب الأستاذ من متعلّميه تكوين جمل على شاكلة الجملة السّابقة، ممّا يقويّ لدى الطّلّاب الاستيعاب، ويوفّر للأستاذ فرصة لمعالجة الخطأ الّذي يقع فيه المتعلّمون من فوره.

بعد تحديد الحالة الثّانية الموجبة لتقديم الخبر على المبتدأ، ينتقل الأستاذ بعد ذلك إلى الجملة الثّالثة، وممّا يلاحظ في دراستها، أنّ المتعلّمين قد يعجزون عن تحديد الحالة الموجبة لتقديم الخبر؛ لذا يتدرّج الأستاذ مع طلّابه للوصول بهم في الأخير إلى تحديد دواعي تقديم الخبر في هذه الحالة.

يرتكز الأستاذ في تقديم ذلك على مخرجات درس أسلوب الحصر المقرّر في السّنة السّابقة – الثّالثة متوسّط – لاستثمار الموارد السّابقة في بناء معارف جديدة، وهو ما يُصطلح عليه في اللّسانيّات التّداوليّة بـ **"الافتراض المسبق"**، حيث يطلب منهم التّأشير على المبتدأ والخبر في هذه الجملة، وهو ما يستطيعون تحديده بسهولة، حيث المبتدأ (الفضائل)، والخبر (مخرج)، ثمّ يطلب منهم حذف أدوات الحصر، وتغيير ترتيب أركان الجملة.

الطّالب: الفضائل مخرج الإنسانيّة ممّا تتخبّط فيه.

الأستاذ: هل يمكن تغيير ترتيب أركان الجملة في وجود أدوات الحصر؟

[1]– أحمد محمّد فارس، أضواء في قواعد اللّغة العربيّة، دار الفكر اللّبنانيّ، د.ط، د.ت، ص146

الطّالب: لا يمكن ذلك.

الأستاذ: لم تقدّم الخبر على المبتدأ في الجملة السّابقة؟

الطّالب: لأنّ الخبر محصور بين ما وإلّا.

وهو جواب مقبول، وقد استطاع المتعلّم تحديد حالة وجوب تقديم الخبر على المبتدأ من خلال الارتكاز على تعلمّاته السّابقة فيما يتعلّق بأركان الجملة في سيّاق أسلوب الحصر، ولضبط القاعدة بكيفيّة صحيحة يتدخّل الأستاذ ليقول: يتقدّم الخبر على المبتدأ وجوبا إذا كان الخبر محصورا في المبتدأ بإلّا أو ما.

بعد ضبط القاعدة يطلب الاستاذ من المتعلّمين ضرب أمثلة عن حصر الخبر، وذلك لغرض تقوية الفهم ومعالجة الاختلالات.

وبنفس الوتيرة ونفس المنهجيّة يتم الانتقال إلى المثال الأخير، حيث يفتح معهم حوارا أفقيّا يؤدّي في الأخير إلى استنباط القاعدة.

وبنفس المنهجيّة الّتي تمّت بها دراسة الجمل السّابقة، يتمّ الانتقال إلى الجملة الأخيرة (مَنِ المتسبّب في تعقيد الحياة؟).

الأستاذ: ما نوع هذه الجملة؟

الطّالب: جملة استفهاميّة؟

الأستاذ: عيّن في هذه الجملة المبتدأ.

الطّالب: المبتدأ هو (المتسبّب).

قد يُظنّ من الوهلة الأولى أن المتعلّمين غير قادرين على تحديد المبتدأ في الجملة الاستفهاميّة، غير أنّ ذلك سيزال، إذا ما عرفنا أنّ درس الجمل الاستفهاميّة قد تمّ التّطرّق إليه في

السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، وهو المنطلق الّذي اعتمده الأستاذ، وهذه المنطلقات لم يصرّح بها الأستاذ؛ لأنّها تشكّل خلفيّة التّبليغ الضّروريّة لنجاح العمليّة التّعليميّة[1].

الأستاذ: كيف جاءت رتبة المبتدأ؟

الطّالب: جاءت متأخّرة.

الأستاذ: حدّد الخبر في هذه الجملة.

الطّالب: الخبر هو اسم الاستفهام (مَنْ).

الأستاذ: لماذا تقدّم الخبر على المبتدأ في هذه الجملة؟

قد يكتفي الطّالب عند تبريه بقوله: تقدّم الخبر على المبتدأ لأنّه من أسماء الاستفهام، وهو جواب مقبول، لذا يضيف الأستاذ قائلا: لأنّه من أسماء الصّدارة، وأسماء الصّدارة هي الأسماء الّتي تذكر في صدر الجملة، ومنها: أسماء الاستفهام، وأسماء الشّرط، وما التّعجّبيّة، وكم وكأيّن الخبريّتين، والاسم الموصول المتضمّن معنى الشّرط.

إنّ هذه الإضافة الّتي قدّمها الأستاذ، ستمكّن المتعلّمين من تركيب جمل تتضمّن تقديم الخبر على المبتدأ وجوبا؛ ممّا يقويّ لدى الطّلّاب الاستيعاب، ويوفّر للأستاذ فرصة لمعالجة الخطأ الّذي يقع فيه المتعلّمون من فوره.

بعد هذه المرحلة، يتوجّه الأستاذ إليهم بسؤاله: ما هي الحالات الموجبة لتقديم الخبر على المبتدأ؟

الطّالب: يتقدّم الخبر على المبتدأ وجوبا في الحالات التّالية:

- ✓ إذا كان المبتدأ نكرة غير موصوفة وغير مضافة، وكان الخبر شبه جملة.
- ✓ إذا كان في المبتدأ ضمير يعود على الخبر.
- ✓ إذا كان الخبر محصورا في المبتدأ بإلّا أو ما.

[1]- خولة طالب الإبراهيميّ، مبادئ في اللّسانيّات (مرجع سابق)، ص160.

✓ إذا كان الخبر من الأسماء الّتي لها الصّدارة.

وتُعدّ الآليّة الّتي اعتمدها الأستاذ في تقديم دروسه في ضوء اللّسانيّات التّداوليّة هي نفسها تلك الإجراءات الّتي تركّز عليها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، لأنّها تنأى بالأستاذ عن تقديم المعلومات جاهزة للمتعلّم، إذ أثبتت هذه الأخيرة بما لا يدع مجالا للشّكّ بأنّها غير ناجعة، لأنّ المتعلّم لم يسهم في بناء المعرفة، وما يفتأ أن يفقدها مع مرور الزّمن.

إنّ مساهمة المتعلّم في بناء المعارف تتأسّس – في إطار الفعل التّواصليّ – ضمن المبادئ الّتي حدّدها غرايس، الّتي مفادها «**أنّ التّبادلات والتّفاعلات الحواريّة تبلغ مقاصدها بمقتضى التّعاون القائم بين أطراف الحوار، وهو يتطلّب أن يكشف المتخاطبون عن مقاصدهم أو على الأقلّ التّوجّه العام لهذه المقاصد**»[1]، والمقاصد في سيّاق العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة تقوم على ثنائيّة مرسل – متلقّ، ممّا يؤدّي إلى تحقيق الغاية من الفعل التّعليميّ، وضمن ما قدّمه غرايس يستلزم من الطّرفين (الأستاذ والمتعلّم) حينما يكونا مرسلَيْن اتّباع مبادئ الخطاب الغرايسيّ: الكمّ، الكيف (النّوعيّة)، الهيئة[2]، حيث لا يجب خرق أيّ مبدأ وإلّا خرج الحوار عن غرضه التّواصليّ التّعليميّ، إلى غرض آخر إبلاغيّ ليس ذلك موضعه.

وهكذا، ومن خلال اتّباع قواعد التّخاطب التّربويّ؛ نجد أنّ المتعلّم قد توصّل إلى الحالات الموجبة لتقدّم المبتدأ على الخبر، حيث طُبِّقت القواعد التّداوليّة السّابقة كالآتي:

✓ **الكمّ**: وجدنا أنّ كلا الطّرفين (الأستاذ/المتعلّم) قد استخدما قدرا معقولا من الكلام، فالأستاذ كانت أسئلته موجزة دقيقة، والطّالب كانت إجابته موافقة لما طُلب منه، حيث ناسب الخطاب ما يدور في فلك وجوب تقديم المبتدأ، وهذا الالتزام كفيل بتوفير الوقت وربح الجهد.

[1]– حسن الباهي، الحوار منهجيّة التّفكير النّقديّ، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، د.ط، 2004، ص126.

[2]– طه عبد الرّحمن، اللّسان والميزان (مرجع سابق)، ص238.

- ✓ **الكيف:** فقد توصّل المتعلّم إلى تحديد الحالات السّابقة، ولم يكن طرحه اعتباطيّا، بل كان معلّلا.
- ✓ **الهيئة:** فقد كان الكلام مباشرا سواء ما تعلّق بالسّؤال، أو ما تعلّق بالجواب، حيث كانت الجمل واضحة وصريحة بعيدة عن الغموض والتّحايل اللّغويّ المجازي.

إنّ اعتماد مبدأ التّعاون بتحقيق قواعده السّابقة، يمكّن من إنجاح عمليّة التّواصل بين الطّرفين؛ فيجعل المعرفة تنتقل إلى المتعلّم بطريقة سلسلة، وخاصّة إذا راعى فيها الأستاذ ما يلي[1]:

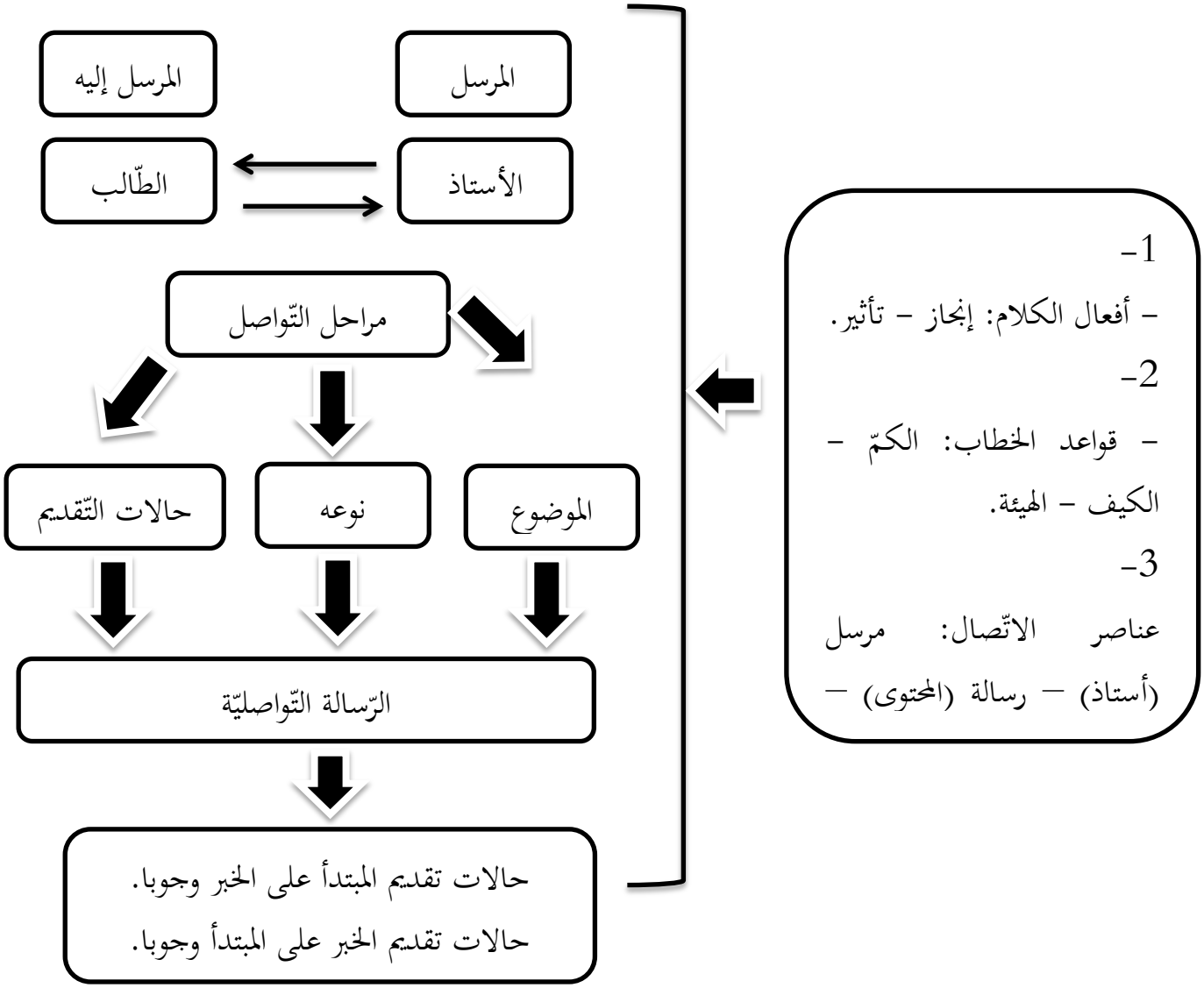
- ✓ انتقاء الخطاب التّواصليّ، ويتم ذلك من خلال تحديد المعارف الّتي يحوزها المتعلّمون، والإلمام بالحمولة السوسيو ثقافيّة الّتي ينبغي مراعاتها داخل فضاء المحتويات التّواصليّة.
- ✓ كيفيّة بناء خطاب تواصليّ إيجابيّ مع المتعلّمين، ويتمّ ذلك من خلال إثارة اهتمامهم إلى الموضوع لدمجهم فيه بالتّدرّج، مع اعتماد في سيّاق ذلك لغة تواصليّة تناسب مستواهم.
- ✓ كيفيّة تبليغ الخطاب التّواصليّ، ويتم ذلك من خلال طرح الأسئلة التّالية:
  - ما هو الهدف الّذي أسعى لتحقيقه مع المتعلّمين؟.
  - ما هي الأفكار العامّة والأفكار الجزئيّة الّتي أناقشها مع المتعلّمين؟.
  - ما هي المقاربات المنهجيّة الّتي أسلكها مع المتعلّمين؟.
  - ما هي الدّعامات البيداغوجيّة المساعدة في العمل؟.
- ✓ كيفيّة تقويم حصيلة المعارف النّاتجة عن الخطاب التّواصليّ.

في ظلّ هذه الشّروط، وما ينضوي تحتها من تساؤلات تبرز بقوّة فاعليّة الدّرس التّعليميّ الّذي تسعى التّداوليّة إلى تحقيقه بكيفيّة تجعل المتعلّم هو محور العمليّة التّعليمية التّعلّميّة.

[1]- ينظر: كوثر العثماني، أثر التّواصل في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة، شبكة الألوكة، الموقع على الشّبكة العنكبويّة: alukha.net/social/0/85735، تاريخ الإضافة: 2015/04/27

ومن خلال استرتيجيّة التّواصل تلك، توفّرت فرصة خلقت تفاعلا وحركيّة بين الأستاذ وطلّابه، من أجل تحقيق غاية، وهي الوقوف في النّهاية على جميع الحالات المقرّرة في المنهاج التّعليميّ والّتي تتعلّق بوجوب تقديم كلّا من المبتدأ والخبر وجوبا.

ويمكن أن نلخّص مقاربة الدّرسين السّابقين تداوليّا وفق المخطّط التّالي:



لم تتوقّف اللّسانيّات التّداوليّة في تعليميّة اللّغات على رسم معالم الجانب الإجرائيّ في بناء المعارف، فمن منطلق أنّ التّداوليّة «**تهتمّ بدراسة اللّغة أثناء الاستعمال، اعتمادا على العلاقة الموجودة بين المتكلّم والمخاطَب، مع مراعاة ما يحيط بهذه العلاقات من ملابسات وظروف مختلفة**»[1]، فإنّ السّعي في سيّاق التّعليميّة إلى استثمار مبادئ التّداوليّة سيمكّن المتعلّم من تنمية ملكته اللّغويّة، وقدرته في التّواصل مع المخاطِبين في مواقف متنوّعة، ولا يتأتّى ذلك إلّا بتدريب المتعلّم على قراءة ما وراء اللّغة، سواء ما تعلّق في مساره التّعلّميّ بالمنطوق أو المكتوب.

وسنسعى في هذا المبحث إلى عرض جملة من الخطابات في فضاء المقاربة النّصيّة، لغرض تحليل بعض الخطابات، واستجلاء أبعادها الوظيفيّة ضمن السّيّاق الّذي وردت فيه، وسنقف في هذه الدّراسة على بعض مستويات اللّغة [نحو – صرف – بلاغة (علم المعاني)]، أي الاقتصار على أمثلة محدّدة، والّتي تُعتبَر قيّاسا في دراسة الأساليب اللّغويّة بمختلف أنماطها.

2- الوظائف التّداوليّة للأساليب اللّغويّة:

ذكرنا فيما سبق أنّ المنهج التّداوليّ في المجال التّعليميّ يُعدّ فرصة لتدريب المتعلّم على تفسير الخطابات بشكل جيّد، وذلك من خلال تزويده بقواعد تمكّنه من قراءتها قراءة واعية، وفهم الرّسالة بشكل صريح، لأنّ «**الوصول إلى طبيعة متضمّنات القول لن يتمّ دون معرفة قوانين الخطاب، بمعنى آخر أنْ نفهم الجانب الضّمنيّ والخفيّ من الكلام يستلزم منّا أن نكون على معرفة ضمنيّة بالقواعد الّتي من شأنها أن ينتظم بها الكلام**»[2]، فقد أثبتت الدّراسات أنّنا نتواصل بأفعال إنجازيّة غير مباشرة أكثر من تواصلنا بأفعال إنجازيّة مباشرة، تتولّد عنها أفعال تأثيريّة؛ تتفاعل اللّغة في سياقها بشكل يجعلها تنطلق لأداء وظيفتها وتكتسب قيمتها من الدّور الّذي يؤدّيه.

---

[1]– حسين بن عائشة، تداوليّة الخطاب التّعليميّ المنطوق بين المنهج والإجراء، مجلّة التّعليميّة، جامعة الجيلالي اليابس، بلعبّاس، الجزائر، المجلّد5، العدد14، ماي 2018، ص135.

[2]– طه عبد الرّحمن، اللّسان والميزان (مرجع سابق)، ص312.

2-1- الوظيفة التّداوليّة لأسلوب النّداء:

يُعَدُّ أسلوب النّداء من الدّروس المبرمجة في هذه المرحلة بداية من السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، وقد أدرجه المنهاج في محطّتين، الأولى تتعلّق بالتّعرّف على النّداء وبعض أدواته[1]، والثّانية تتعلّق بأنواع المنادى[2]، حيث تمّ التّدرّج في تناول هذا الموضوع على مرحلتين؛ لأنّه من المواضيع الجديدة الّتي لم يسبق للمتعلّمين دراستها.

ويُعْتبر أسلوب النّداء من الأساليب الّتي تستحضر في ثناياها قراءة ضمنيّة تتجاوز القراءة الشّكليّة، لذا نجد كثيرا من اللّغويّين قديما قد خصّوه بالدّراسة، على غرار سيبويه والمبرّد والسّيرافيّ[3]، وغيرهم من علماء اللّغة، حيث تجاوزوا البعد الإعرابيّ والبعد البلاغيّ إلى البعد التّداوليّ، فعُدَّ النّداء من الأساليب الّتي تتجاوز وظيفة التّواصل إلى وظيفة التّأثير في المنادى، لأنّ اللّغة ذات وظيفة تأثيريّة في السّلوك الإنسانيّ، يراد من خلالها إحداث تغيّرات في الآراء والمواقف.

وبالوقوف على النّماذج الّتي وردت في منهاج مرحلة التّعليم المتوسّط في باب النّداء، نجده قد أورد خمس أدوات نداء، هي: **الهمزة، يا، أيا، هيا، أيّها**[4]، رغم أنّ الأدوات الّتي تستعمل الآن في البنيات النّدائيّة هي: **"أيّها، يا، أ"**[5]، ومن منظور تداوليّ مخالف لمنظور النّحاة، نجد أنّ التّداوليّين يعتبرون **"أيّها"** أداة نداء على عكس النّحاة الّذين يعتبرونه منادى مبنيّ على الضّمّ في محلّ نصب.

ويرجع اعتبار التّداوليّين **"أيّها"** على أنّها أداة نداء إلى اشتراطهم في المكوّن المنادى أن يحيل على كائن حيّ؛ لذا امتنع عندهم أن يكون **"أيّها"** منادى لأنّه لا يشير إلى كائن حيّ بذاته، وتحتّم

---

[1]- كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط (الجيل الثّاني)، وزارة التّربية الوطنيّة، 2018، ص124

[2]- المرجع نفسه، ص144.

[3]- ينظر: كتاب سيبويه (مرجع سابق)، 229/2، وشرح كتاب سيبويه، أبو سعيد السّيرافيّ، 12/8، تمّ اعتمادها في باب النّداء، الفصل الثّاني.

[4]- المرجع السّابق، ص124.

[5]- ينظر: أحمد المتوكّل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة (مرجع سابق)، ص166.

أن تكون "**أيّها**" أداة نداء[1]، فلو قلت: "**أيّها الفلّاح، أشكر الله**" كان المنادى هو "الفلّاح"، حيث نجدهم من خلال هذا الطّرح يجوّزون استخدام أكثر من أداة في نفس السيّاق، أي إدخال أداة نداء على أداة نداء أخرى، من مثل ما جاء في الجملة التّالية: "**أيا هند هل تسمعين؟**"، فـ "**أيا**" تُعتبر عند التّداوليّين أداتان: "**أ**" و"**يا**"، وكذلك في قولنا: "**يا أيّتها الفتاة، هل تسمعين؟**"، فهي أداتان: "**يا**" و"**أيّها**"، وفي الجملة القائلة: "**أيا أيّتها الفتاة، هل تسمعين؟**" حيث تواردت ثلاث أدوات نداء[2]، ومسوّغ توارد هذا الكمّ من أدوات النّداء عندهم، المسافة بين المتكلّم والمنادَى، فإن كانت المسافة بعيدة استخدم المنادي أكثر من أداة، وإن كانت متوسّطة أو كانت المسافة ذات سمة دنيا استخدمت أداتين أو أداة نداء واحدة[3]، ولا يُقصد بالمسافة البعد الفيزيائيّ، بل يتعدّاها إلى نوع آخر من المسافات: الاجتماعيّة، المفهوميّة، الاتّفاقيّة، وعلى مدى قرب المستمع أو بعده يحدّد المتحدّث الأداة، ويحدّد المتلقّي مقاصده.

ومن أمثلة ذلك ما ورد في نصّ "**محاورة الطّبيعة**"[4] للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، حيث استخدم الكاتب بعض الأدوات الّتي حدّدها البحث التّداوليّ (يا، وأيّها)، وفي هذا السّيّاق لا يمكن أن نفهم مقاصد المخاطِب من استخدامه لهذا النّوع من الأدوات بدل الأدوات الأخرى، دونما قراءة النّصّ كلّه، لأنّ بتر أيّ جملة ومحاولة قراءتها خارجها سياقها اللّغويّ لا شكّ أنّها ستضيّع علينا فرصة فهم رسالته، ومنطلقنا في ذلك هو تحديد موقع جلوس المخاطِب بالنّسبة للمخاطَبين، أو ما يُصطلح عليه في اللّسانيّات التّداوليّة بـ "**الإشاريّات المكانيّة**"، إذ لا يمكننا فهم غرض المرسل من استخدام هاتين الأداتين ما لم نتمكّن من تحديد المسافة الفاصلة بين المرسل والمتلقّي لحظة التّلفّظ.

---

[1]- ينظر: أسيل سامي أمين، النّداء بين التّداوليّة وآراء النّحاة والبلاغيّين العرب، مجلّة دراسات إسلاميّة معاصرة، جامعة كربلاء، العراق، العدد السّادس، السّنة الثّالثة، 2012، ص264.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص266.

[3]- المرجع نفسه، ص266.

[4]- كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط (مرجع سابق)، ص122.

في نصّ **"محاورة الطّبيعة"** يسوق لنا الكاتب ببراعة حوارا دار بين شخص اختار ذات صباح الجلوس في حقل لمناجاة الطّبيعة، حيث استهلّ نصّه بقوله: «**عند الفجر، قُبيْل بزوغ الشّمس من وراء الشّفق، جلست في وسط الحقل أناجي الطّبيعة**»[1]، وممّا يلفت النّظر في هذه المقدّمة استخدامه لكلمة (**أناجي**) والّتي تعني إسرار الحديث إلى الغير[2]، فكأنّما يريد أن يُفهم القارئ بأنّه يحمل في نفسه أسرارا كثيرة لم يجد أفضل من الطّبيعة للبوح بها، بل وقد تخيّر وقت الفجر حيث لا حركة تشوّش خلوته، ولا عين تترصّد حركته.

ووبراعة، تمكّن الكاتب من جعل جمل نصّه تتراصّ بشكل متين؛ ممّا حوّل النّصّ من مجرّد جمل صغيرة متتابعة إلى جملة كبيرة، حيث لن يحقّق النّصّ بغيته إلّا باستكمال قراءة أحداثه، وهذا ما يصطلح عليه في لسانيّات النّصّ بوحدة الموضوع، وهو ما توضّحه اللّواحق من الجمل، حيث يواصل الكاتب سرد الوقائع بدقّة دون إخلال بوحدة الموضوع، مستخدما لغة مشحونة بأدوات الرّبط، أو بما يُعرف في لسانيّات النّصّ بأدوات الإحالة، وهو ما يتحقّق في قوله: «**وبينما كنّا على هذه الحالة، مرّ النّسيم بين الأغصان متنّهدا تنهّد يتيم يائس، فسألته مستفهما: لماذا تتنهّد يا أيّها النّسيم؟**»[3]، فالضّمير (نا) الوارد في كلمة (كنّا) يحيل إلى سابق، وهو الكاتب (المناجي)، والطّبيعة (المناجى)، حيث جعلت هذه الإحالة من تراكيب النّصّ ترتبط ترابطا متينا؛ ممّا يثبت قطعا أنّه لا يمكن قراءة الجملة الموالية قراءة واعية إلّا بالعودة إلى ما سبقها من تراكيب.

وبالعودة إلى أسلوب النّداء الّذي اعتمده الكاتب، نجد أنّه كرّر النّداء بـ **"يا أيّها"** أربع مرّات، ولم يستعمل غيرها، وما دعاه إلى ذلك هو سعيه إلى تحقيق فعل إنجازيّ يتجلّى في النّداء، قوّته الإنجازيّة تتمثّل في التأثير في المخاطَبين وتهيّئهم لتلقّي الخطاب.

في هذه الفقرة ينتقل بنا الكاتب ببراعة من سيّاق المناجاة إلى سيّاق المناداة، حيث نجده قد استخدم أداة النّداء **"يا"** ثمّ أتبعها بأداة النّداء **"أيّها"**[4]، وبهذا التّتابع أراد أن يستوقف النّسيم

---

[1]– كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط (مرجع سابق)، ص122.

[2]– أحمد عمر مختار، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، المجلّد الرّابع، ص2175.

[3]– المرجع السّابق، ص122.

[4]– ينظر: ينظر: أحمد المتوكّل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة (مرجع سابق)، ص166.

ليحاوره، ونفس الأدوات كما ذكرنا استخدمها كلّما أراد أن ينادي، فها هو ينادي أيضا الأزهار والجدول والأطيار بنفس الأداة، بل وبنفس الأسلوب، ونجده قد ابتدأ كلّ من ناداه بسؤاله عن وجهته، فبرع في استوقاف كلّ من ناداه، حيث استخدم لكل منادى وصفا جميلا، فوصف النّسيم باللّطيف، والأزهار والأطيار بالجميلة، والجدول بالعذب، ليجعلها تلبّي نداءه وتستأنس لخطابه، بل وأشعرها بحزنه على رحيلها، وهو ما يتّضح من خلال لغته المشحونة بعبارات الأسى.

لقد استطاع الكاتب من خلال هذا الحوار مع هذه المخلوقات رسم صورة مأساويّة عمّا تحدثه يد الإنسان من دمار وتخريب للبيئة الّتي تضمن له بقاءه، حيث وجدناه قد استخدم لغة قويّة مزج فيها الاستفهام والنّداء وألفاظ الشّجن، فصارت لغته بهذا التّمازج لغة قويّة مؤثّرة، أراد من خلالها التّأثير في المتلقّي ليعيَ ما تقترفه يداه وما تلحقه من دمار تجاه الطّبيعة، ولأنّه بصدد التّأثير في المتلقّي؛ فإنّه حقّق في خطابه قواعد التّواصل الّتي رسمها "غرايس": قاعدة الكمّ، وقاعدة الكيف، وقاعدة العلاقة، وأخيرا قاعدة الجهة[1]، لأنّ اللّغة هي ممارسة أفعال تهدف إلى تحقيق إبلاغ ومقصديّة، تقابلها مقبوليّة تتحقّق لدى المتلقّي، ومن هذا المنطلق نقول: إنّ اللّغة هي القيّام بأفعال قصد التّأثير، وهو ما يتطلّب أن تكون عباراتها مفهومة ومعانيها صادقة.

2-2- الوظيفة التّداوليّة لاسم الفاعل:

يندرج اسم الفاعل في منظومة اللّغة العربيّة ضمن نطاق الصّيغ الصّرفيّة، وباعتبار الأخيرة رافدا ثانيا لمعنى الكلمة كان بديهيّا أن تُحظى بالعناية الّتي حظيت بها دلالة الكلمة معجميّا، وأن ينهج علماء الصّرف نهج علماء المعجم في تقفّي دلالات البنى والصّيغ فيما يمكن أن نسمّيه المعجم الصّرفيّ.

ويعرّف ابن الحاجب (ت 646 هـ) اسم الفاعل بقوله: «**اسم الفاعل ما اشتقّ من فعل لمن قام بمعنى الحدوث، وصيغته من الثّلاثيّ على وزن فاعل، ومن غير الثّلاثيّ على صيغة**

[1]- ينظر : طه عبد الرّحمن، الميزان والتّكوثر العقليّ (مرجع سابق)، ص261.

المضارع بميم مضمومة وكسر ما قبل الآخر»[1]، ولا يدلّ هذا الاشتقاق أنّ استعمالاته ثابتة، بل تتراوح بين الدّلالة على الثّبوت، والدّلالة على الماضي، والدّلالة على الحال والاستقبال، والدّلالة على تثبيت الوصف، ومعنى ذلك كلّه أنّ استعمالاته إنّما ترجع إلى المخاطِب والظّروف الّتي يتواجد فيها.

ويصاغ اسم الفاعل من الثّلاثيّ على وزن (فاعل)، ومن غير الثّلاثيّ على وزن الفعل المضارع مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل الآخر، على نحو: يدحرج – مُدحرِجٌ، يسبّح – مُسبِّحٌ، يتقدّم – مُتقدِّمٌ[2]، ويعمل اسم الفاعل عمله فعله، فهو يرفع الفاعل إذا كان فعله لازما، مثل: هذا الأستاذ البارزُ أثرُه، وينصب مفعولا به إذا كان الفعل متعدّيا لمفعول واحد، مثل: الصّحافيّ قائلٌ الصّدقَ، ويرفع فاعلا وينصب مفعولين إذا كان الفعل متعدّيا لمفعولين، مثال: العلم مانحٌ البشريّةَ منفعةً.

ومع ما يؤدّيه اسم الفاعل من عمل مشابه لفعله، إلّا أنّ هناك دواعي تحيل المتحدّث إلى استخدامه بدل فعله، ويتجاوز في ذلك الاستخدامِ الصّيغةَ الواحدةَ إلى الصّيغ المتعدّدة لاسم الفاعل لعلمه بقوّتها في تمتين المعنى، وشدّ انتباه المتلقّي، وهذا ما نلمسه في النّصّ القرائيّ للسّنة الرّابعة متوسّط "**أسرى الشّاشات**"[3]، حيث تضمّن النّصّ ثلاثة أوزان لاسم الفاعل، جاءت على صيغة: **فاعل، مُتفعِّل، مُفعِّل**، وهذا لا يعني أنّ المنهاج يلغي تناولها، بل لا بدّ من تناول جميع أوزان اسم الفاعل، استكمالا لما تمّ تناوله في السنوات السّابقة، غير أنّنا سنركّز دراستنا على الصّيغ الثّلاث الواردة في النّصّ.

وردت صيغ اسم الفاعل في الفقرة الأولى من نصّ "**أسرى الشّاشات**" وهذا نصّها: «**باتت السّهرات العائليّة يتخلّلها بعض الأحاديث العابرة، الّتي يدور أغلبها حول ما شاهد**

[1]– الرّضيّ الاستراباديّ، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق وشرح: نور الحسن، ومحمّد الزّفزاف، ومحمّد محي الدّين عبد الحميد، دار الفكر العربيّ، بيروت، لبنان، د.ط، 1975، ج2،ص198.

[2]– ينظر: عبده الرّاجحيّ، التّطبيق الصّرفيّ، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت، ص76-77.

[3]– كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط (الجيل الثّاني)، وزارة التّربية الوطنيّة، 2019، ص36.

أو قرأ على النّت، ولا يتمّ إلّا بتواصل الإمساك بالهاتف ليعود الصّمت مُتسلِّلا مجدّدا، والعيون مسلَّطة على الشّاشات الصّغيرة للهواتف الذّكّيّة، الّتي تقدّم لك ما شئت من ألعاب إلكترونيّة واتّصال على الشّبكة العنكبوتيّة ووسائل التّواصل الاجتماعيّ، فتحسَّ كأنّها نافذتك على الحياة، وتنسى وأنت مُحدِّقٌ بها لون السّماء وطلاء جدران البيت، ولمعة الحزن أو التماعة الفرح في عيون من هم قربك»[1]. لقد تضمّنت الفقرة ثلاث صيغ لاسم الفاعل: (**العابرة، مُتسلِّل، مُحدِّقٌ**)، وقد اختارتها الكاتبة دون غيرها من الصّيغ المشابهة لها، أو دون استخدام فعلها بدلا عنها، ولو استخدمت في التّركيب الأفعال، فإنّ ذلك سيضطرّها على تغيير التركيب الّذي ورد فيه اسم الفاعل كليّة، وهذا ما يُسمّى بالاختيار النّحويّ التّركيبيّ، أي أنّ الاختيار تتحكّم فيه مقتضيات التّعبير والعلاقات النّحويّة بين الكلمات والعبارات[2].

ومن جانب آخر، يمكن أن نقول أنّ اختيار الكاتبة لصيغ اسم الفاعل بدل أفعالها، جعل الكلام أبلغ، فالاختيار من أساسيّات البلاغة، وشرط من شروط تحقّق بلاغة الكلام، وخاصّة أنّنا نجد في هذه الفقرة كثرة استخدام الأفعال، والاستمرار في ذلك يخلق نوعا من التّراكميّة، فتغيب بلاغة الخطاب، وقد قيل قديما: البلاغة تخيّر اللّفظ، لأنّ ذلك سبيل لتحقيق التّأثير وحسن الإفهام.

أمّا من الجانب الإبلاغيّ فإنّ استخدام اسم الفاعل بدل فعله، يُعطي للخطاب قوّة لا يمكن أن يكتسبها لو استخدِم الفعل بدلا عنه، لأنّ هذا الأخير يدلّ على الثّبات وديمومة الموقف، فالكاتبة تريد أن تطرح قضيّة مهمّة، أصبحت من القضايا الّتي لابدّ من معالجتها، وهي الانسياق الفظيع لإنسان هذا العصر وراء شبكة التّواصل، ممّا أفقده متعة مجالسة أفراد أسرته، حتّى صار عالمه الّذي يحيط به غريبا عنه.

تُعَدّ هذه الفقرة جزءا من نصّ ذي نمط تفسيريّ، حيث اعتمدت الكاتبة على الشّرح والتّحليل، وعرض الشّواهد والأمثلة، كما اعتمدت على عنصر التّعليل من خلال تقديم الفكرة ثمّ

[1]– كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط (الجيل الثّاني)، ص36.

[2]– ينظر: عبد الحميد هنداوي، الإعجاز الصّرفيّ في القرآن الكريم، المكتبة العصريّة، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص88.

إتباعها بتعليل يدعمها، وهي مع هذا كلّه تقوم بتوجيه المتلقّي، فقارئ هذا النّصّ يحسّ أنّ الكلام موجه إليه، لأنّه يتعامل مع هذه التّكنولوجيا، ولا بد أنّ يكون تصرّفه هو نفس التّصرّف الّذي تتحدّث عنه الكاتبة، ومن خلال هذا الخطاب تقدّم للمتلقّي توجيهات **Directives** غرضها الإنجازيّ إحداث تغيير في سلوكيّاته المتلقّي وهذا لترك أفعال وممارسة أفعال أخرى، تتمثّل في فكّ ارتباطه – ولو جزئيّا – بالشّبكة العنكبوتيّة، لأنّ استخدامها بشكل مفرط سبيل إلى انفصال الفرد عن عالمه الواقعيّ.

2-3- الوظائف التّداوليّة لأسلوب الاستفهام:

يأخذ أسلوب الاستفهام في فلك الدّراسات التّداوليّة حيّزا كبيرا؛ باعتباره أحد أهمّ الأساليب خروجا عن الملفوظ، أي خروجه عن مقتضاه، فالاستفهام وإن كان ظاهريّا إلّا أنّ المعنى الّذي يخرج إليه داخليّ عميق يؤثّر في الدّلالة[1]، أي أنّ التّركيب وإن أتى على وجه الاستفهام، إلّا أنّ مقصد المخاطِب يتحوّل عن ذلك إلى مقاصد أخرى، يجلّيها السّيّاق الّذي نشأ فيه الخطاب.

ويحفل الكتاب المدرسيّ لمرحلة التّعليم المتوسّط بكلّ صنوف الاستفهام الحقيقيّ والاستفهام المجازيّ الّذي يخرج عن ظاهر الاستفهام إلى معان أخرى، كالأمر والتّعجّب والنّهي والزّجر والتّفجّع والتّقرير ...، وفيما يلي تفصيل لذلك:

2-3-1- مجيء الاستفهام بمعنى الانكار:

ينحو الاستفهام منحى الانكار حينما ينكر المخاطِب على المتلقيّ قيامه بتصرّف مذموم، أو إهماله لأداء ما طُلِب منه، كقولك لمن توقّف عن الكتابة: ألا تكتب؟.

ومثل هذا النّوع من الاستفهام نجده حاضرا في نصوص الكتاب المدرسيّ، ومن ذلك نصّ "**درهم سلّ**"[2]، حيث يجري حوار بين ابن ووالده، هذا نصّه:

---

[1]- ينظر: عبد الله خلف القرارعة، بنية الأساليب في الأداء القرآنيّ، رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة، الأردن، 2013، ص51.

[2]- وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، سبتمبر 2017، ص52.

- **أبي، طلب منّا المعلّم أن نحضر غدا درهما واحدا فقط؛ لنشارك في مكافحة داء السّلّ.**
- **يبدو أنّك جننت! ألم أقل لك دائمّا المعلّم لا يخاطبك إنّه يخاطب غيرك؟ إنّي محتاج إلى درهم منه، مشاركة في مكافحة فقري.**
- **أبي، أمّي مريضة منذ أكثر من سنة بهذا المرض.**
- **ألم أحذّرك مرارا من الحديث معي هكذا؟ أنا لا أريد أن أشارك في مكافحة أيّ شيء، إنّي فقير ألا تعلم هذا؟.**

يشتمل هذا الحوار على ثلاث جمل جاءت على صيغة الاستفهام الإنكاريّ، حيث تدلّ كلّ جملة استفهاميّة على استنكار الوالد لما طلبه منه ولده، ويبدو أنّه استخدم هذا النّوع من الاستفهام لأّن الولد كثيرا ما كان يطلب من والده أشياء يعجز هو عن تحقيقها، أو يفعل أشياء لا يرضاها الوالد؛ لذلك استخدم الاستفهام الإنكاريّ مستنكرا ما يصدر عن ولده، وهو في سيّاق ذلك يوجّه له جملة من الأوامر، ففي قوله: « **ألم أقل لك دائمّا المعلّم لا يخاطبك إنّه يخاطب غيرك؟**»، يطلب منه ألّا ينسى بأنّ المعلّم لا يقصد أمثاله بهذا المشروع، وفي قوله: « **ألم أحذّرك مرارا من الحديث معي هكذا؟**»، رغم أنّ الولد لم يسئ الأدب في حديثه معه، إلّا أنّه يزجره ويقرعه بمجرّد تذكيره بمرض والدته، كأنّه يريد أن يقول له: لا تذكّرني مرارا بمرضها، فهو يريد أن يهرب من واقع مؤلم لم يجد منه فكاكا، تكشف عنه تلك الألفاظ الّذي استخدمه مع ولده منذ بداية.

ويواصل الوالد استخدام نفس اللّهجة في خطابه، أي لهجة الاستفهام الإنكاريّ، فهو لا يريد أن يتوقّف من خلال ذلك على ما طلبه منه ابنه هذه المرّة فقط، بل يريد أن يوقفه نهائيّا عن طلب المال منه، لذلك نجده يقول له: «**إنّي فقير، ألا تعلم ذلك؟**»، ونلاحظ في هذه العبارة أنّه جعل الفقر من صفاته لوحده، ولم ينسبها لعائلته، حيث لم يقل مثلا: نحن فقراء، وكأنّه بذلك

يريد أن يقول لابنه: إنّك لا تحسّ بما أعانيه، فهو يذكّره بما يعانيه من فقر وعوز، رغم أنّ الولد يعيش نفس الظّروف الّتي تعيشها عائلته.

لقد انطوت هذه الاستفهامات على جملة من الأفعال الإنجازيّة من قبيل الأمريّات Directifs، وهي رهينة التّحقّق، وهو لا يقتضي التّحقيق على أرض الواقع، فهو بمجرّد النّطق به يعتبر فعلا متحقّقا، والآثار رهينة استجابة المتلقّي، وإنّ أفعال الإنكار في هذا الحوار تفرض على المتلقّي (الابن) القيّام بفعل معيّن، هو في هذا المقام كما أسلفنا الذّكر يتعلّق بالكفّ عن طلب المال من الوالد.

2-3-2- مجيء الاستفهام بمعنى التّعجّب:

عبّر النّحاة عن التّعجّب بقولهم: «**هو ما كان على ما أحسن زيدا!، وما أكرم عمرا!، وأحسن بزيد!، وأكرم بعمرو!، فما كان وفق هذا النّمط كان داخلا ضمن أسلوب التّعجّب**»[1]، ولثراء اللّغة وسعة دلالة ألفاظها؛ لم تتوقّف العرب على استخدام هذه الصّيغ في التّعجّب فقط، ومن ذلك استخدامهم لأدوات الاستفهام، وهم لا يقصدون بها الاستفهام وإنّما غرضهم التّعجّب، ومن ذلك استخدامهم لأداة الاستفهام (كيف)، أو الهمزة، أو (هل) وغيرها من الأدوات، وكثيرا ما تُستخدم هذه الأدوات في سيّاق التّوبيخ أو الاندهاش.

ويحضر هذا النّوع من الاستفهام في كثير من نصوص الكتاب المدرسيّ لمرحلة التّعليم المتوسّط، ومن ذلك ما نقرأه في نصّ "**درس في الوطنيّة**"[2]، حيث ينقل لنا الكاتب أحداث خطاب توعويّ لمعلّم أيّام الثّورة التّحريريّة، يقوم من خلال ذلك بتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى تلامذته عن معنى الوطن، تلك المفاهيم الّتي غرسها الاستعمار الفرنسيّ في عقول المتعلّمين الجزائريّين عن الوطن، حيث يقول المعلّم:

[1]- المبرّد، المقتضب (مرجع سابق)، ص136.

[2]- وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص91.

«– الوطن هو أرض الآباء، هو البلد الّذي نسكنه منذ أجيال، إنّ الوطن ليس الأرض الّتي نعيش فوقها فحسبُ، بل هو كذلك كلّ ما على هذه الأرض من سكّان، وكلّ ما فيها بوجه الإجمال.

– المعلّم يقول هذا؟!، كلّ هؤلاء يُعَدّون من الوطن؟!، .. وحميد سرّاج أيضا؟!».

يُعدّ النّصّ الّذي اقتطعت منه هذه الفقرة امتدادا لنصوص سابقة له، وتتحدّث كلّها عن معاناة الجزائريّين إبان فترة الاستعمار، ولا يمكن أن نحدّد مقاصد الكاتب إلّا بقراءة النّصوص الثّلاثة سويّة، هذا من جهة أمّا من جهة أخرى فإنّ الشّخصيّات المذكورة في النّصّ الثّالث هي نفس الشّخصيّات المذكورة في النّصّ الأوّل والثّاني، لذا لا يمكن للقارئ أن يتفاعل مع الأحداث والشّخصيّات ما لم يقرأ النّصوص الثّلاثة معا.

وبالعودة إلى دراسة نوع الاستفهام المتضمّن في الفقرة، فإنّ القراءة الواعية للنّصوص كلّها كما ذكرنا هو ما يحدّد ذلك، فنحن أمام ثلاث جمل استفهاميّة، ومن المغالطات المعرفيّة محاولة تحديد دلالتها في سيّاق القراءة المجتزأة سواء للجمل عن الفقرة أو عن بقيّة النّصوص.

جمعت الفقرة كما أسلفنا ثلاث جمل استفهاميّة تعجّبيّة، فاتحةُ ذلك الجملة الأولى «**المعلّم يقول هذا؟!** »، حيث نلمح في خطابه دهشة، لأنّه أمام أمر لم يتوقّع حدوثه، وخاصّة من شخص كان يراه من الوجهاء، بل كان يراه أقرب إلى الفرنسيّين منه إلى الجزائريّين، وهو ما يكشفه قوله في قرارة نفسه: «**إنّ المعلّم من الوجهاء، بينما حميد سرّاج شخص تلاحقه الشّرطة، أيّ الاثنين هو الوطنيّ؟**»، فهذا القول يكشف لنا أمرا آخر، حيث يرسم لنا الكاتب من خلاله صورتين لشخصيّتين في نظر الطفل متناقضتين، الأولى لمعلّم تدلّ ملامحه – رغم جزائريّته – على أنّ هواه فرنسيّ وليست له أيّ صلة بوطنه، والثّاني لشخص مطارد يمثّل نموذج الوطنيّ الصّادق في اعتقاد الطّفل، فقد عاش بهذا المعتقد إلى أن صُعِق بخطاب المعلّم حيث كان يعتقد أنّ الوطنيّة لا يمكن أن تتجلّى في هؤلاء الوجهاء، بل عنوانها أولئك المطاردون من أمثال جارهم "حميد سرّاج".

لقد استطاع الكاتب بهذه المقارنة الّتي خامرت عقل التّلميذ أن يجعل القارئ – دون أن يصرّح بذلك – يعي بدقّة أنّ الاستعمار الفرنسيّ كان يصوّر للجزائريّين أنّ هؤلاء المطاردين هم خارج القانون، وهم جماعة من اللّصوص، وإلّا فلماذا هم مطاردون؟، وهذا ما يصطلح عليه في اللّسانيّات التّداوليّة بـ **"الأقوال المضمرة"**، لأنّ اللّغة كثيرا ما تتمظهر في شكل تأويلات مصدرها الاستنتاجات الّتي تحدث في ذهن الإنسان كلّما حدثت هناك عمليّة تبليغيّة[1].

وبالانتقال إلى الجملة الثّانية «**كلّ هؤلاء يُعَدّون من الوطن؟!**»، نجد الكاتب ينتهج نفس الأسلوب على لسان ذلك الطّفل الّذي لم يعد يصدّق ما يسمع، فلم يتوقّف في تساؤله عند شخصيّة المعلّم، بل تجاوز الأمر إلى شيء آخر، وهو معنى الوطن، إذ أراد الكاتب أن يطرح فكرة أخرى وهي ضبابيّة دلالة الوطن لدى النّاشئة، ومن خلال هذا الاستفهام ساق أمرا في غاية الأهميّة، وهو أنّ الاستعمار الفرنسيّ كاد ينجح في اجتثاث انتماء الجزائريّين لوطنهم.

والكاتب من خلال ذلك ارتكزّ على واحدة من أهمّ قواعد النظريّة التّداوليّة، ونقصد بذلك مسلّمات قواعد التخاطب (مبادئ التّعاون) الّتي حدّدها غرايس والّذي تندرج ضمنه أربع قواعد ضمنيّة[2]:

- **قاعدة الكمّ**: حيث نجد أنّ الكاتب استخدم قدرا معقولا من الكلمات تكفي لوصول الرّسالة.
- **قاعدة الكيف**: حيث جاءت العبارات دالّة على صدق دهشة الطّفل، فالكاتب أورد تلك العبارات وهو يعلم أنّ القارئ يصدّق ما يقوله.
- **قاعدة العلاقة**: حيث تعلّق التّساؤل بالمقام الّذي طُرح فيه.
- **قاعدة الجهة**: حيث ارتبط هذا التّساؤل بما يريد الكاتب قوله، وما يريد قوله نجاح الاستعمار الفرنسيّ في فكّ ارتباط فئة من الشّعب الجزائريّ بوطنهم.

[1]– ينظر: عمر بلخير، مقالات في التّداوليّة والخطاب (مرجع سابق)، ص237.

[2]– ينظر: طه عبد الرّحمن، اللّسان والميزان (مرجع سابق)، ص121.

إنّ احترام هذه القواعد تضبط مسار الخطاب، بحيث تجعل المخاطب يبلغ مقاصده -كما هو الشّأن في خطاب هذا المعلّم لتلامذته - ، وكلّ خروج عنها أو عن إحداها سيؤدّي لا محالة إلى اختلال العمليّة التّواصليّة، وهنا سيتحتّم على المتلقّي – أي التّلاميذ – نقل كلام معلّمهم من معناه الظّاهريّ إلى معناه الخفيّ، وهو ما لم يحدث في هذه التّجربة، حيث وجدنا أنّ الطّفل استطاع أن يفهم مقاصد أستاذه، رغم ما أظهره من دهشة.

وبالانتقال إلى الجملة الثّالثة، نجد أنّ الطّفل يستحضر في تساؤله شخصيّة حميد سرّاج، والقارئ لنصّ **"درس في الوطنيّة"** لا يمكن له أن يتفاعل مع الأحداث إلّا إذا كان قد تتبّع ذلك من خلال قراءته للنّصّين السّابقين له، نصّ **"المطاردة"** ونصّ **"من أجل حياة أفضل"** الّذين يتضمّنهما دليل استخدام كتاب "اللّغة العربيّة" للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، والمواصلة في القراءة هو ما يؤكّد أنّ النّصّ وحدة لسانيّة، وهذه الوحدة هي الأساس الّذي به يتحقّق التّواصل، ولا يهمّ حجمه.

2-3-3- مجيء الاستفهام بمعنى التّقرير:

من المعاني الّتي يخرج عنها الاستفهام عن معناه الحقيقيّ إلى معنى مجازيّ التّقرير، ويُعرّف هذا الأخير على أنّه «**حملك المخاطَب على الإقرار والاعتراف بأمر قد استقرّ عنده نفيا أو إيجابا؛ لأنّه أوقع في النّفس، وأدلّ على الالزام**»[1]، فليس المراد من هذا الاستفهام طلب العلم؛ لأنّه صادر ممّن لا يعلم إلى آخر يعلم، لكنّ المقصود به هو حمل المخاطَب على الإقرار والاعتراف بما يعرف.

وتتضمّن نصوص القراءة لمرحلة التّعليم المتوسّط الكثير من مثل هذا النّوع من الاستفهام، ومن ذلك ما نقرأه في نصّ **"أسرى الشّاشات"**، في فقرته الأخيرة المقتطعة من هذا النّصّ، والّذي تتمظهر فيها مؤشّرات النّصّ الحجاجيّ، حيث نجد الكاتبة قد اعتمدت على خاصيّة الاستدلال

[1]- الزّركشيّ، محمّد بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: يوسف المرعشليّ وآخرون، دار المعرفة، بيروت، د.ط، 1964، الجزء2، ص436.

المنطقيّ وطرح الأسباب الوجيهة ونتائجها بشكل واضح، وهذا ما يتجلّى في الفقرة محلّ الشّاهد، حيث تقول: «**لو استطعنا حساب الفترة الزّمنيّة اليوميّة الّتي نقضيها في تصفّح سريع لشاشات هواتفنا الذّكّيّة ومواقع التّواصل الاجتماعيّ لأصابتنا صدمة، ووصلت إلينا مرارة الإحساس بهدر الوقت، لكنّنا اعتدنا التّخفيف من هول الصّدمة والّتقليل من أهمّيّة الأمر، باعتبار أنّ التّصفّح سريع ودونه نشعر بالوحدة، وأنّ الجميع يقومون بذلك. فهل الانزواء على الشّاشات يمثّل هروبا من الوحدة أم أحد أسبابها؟**»[1].

يتّضح للقارئ من خلال هذه الفقرة أنّ الكاتبة تخاطب فئة محدّدة، وهي فئة المدمنين على استخدام شبكات التّواصل الاجتماعيّ، معتمدة في خطابها على إحدى أهمّ مبادئ اللّسانيّة التّداوليّة، ونقصد بذلك "**الافتراض المسبق**"؛ لأنّ المحتويات المصوغة في هذا الخطاب هي معروفة سلفا ومقبولة من المرسل إليه، ومستمدّة من معرفته الموسوعيّة الخاصّة، ويتشاطر بديهيّاتها مع المرسل (الكاتبة)؛ وعليه فإنّها تشكّل قاعدة متينة لبناء خطاب وتقرير مسلّمات.

إنّ هذه الافتراضات في خطاب كهذا أحكمت نسيج الكلام، وجعلت تساؤل الكاتبة يحقّق تفاعلا بين القارئ والنّصّ، من منطلق أنّها أوردت تساؤلها بعدما حدّدت في خطابها خطورة هدر الوقت في تصفّح وتقليب صفحات مواقع التّواصل الاجتماعيّ، وقد ساقت الكاتبة تساؤلها لا لغرض الاستفهام، وإنّما لتنبيه المتلقّي لتقرير هذه الحقيقة، فتساؤلها **فعل إنجازيّ** ينتج عنه **فعل تأثيريّ** من طرف المتلقّي يتمثّل في التّقليل من الجلوس إلى شبكات التّواصل الاجتماعيّ.

بعد كلّ هذا لا يسعنا إلّا القول: إنّ تعليميّة اللّغة من خلال هذا الطّرح سيفتح أمامنا آفاقا جديدة، تجعلنا ننظر إليها على أنّها أوسع من أنّ تحدّها الأبواب النّحويّة أو الأوزان الصّرفيّة أو الأساليب البلاغيّة، ولا يمكن أن يتأصّل لدى المتعلّم تحديد المقاصد إلّا إذ كان على وعي بأهمّيّة الوقوف على الظّروف الّتي تشكّل فيها الخطاب، وهو الشّيء الوحيد الّذي يكشف نوايا ومقاصد المرسل، وميله إلى اختيار ذلك النّوع من الخطاب.

[1]– كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط (الجيل الثّاني)، وزارة التّربية الوطنيّة، 2019، ص37.

خاتمة

خاتمة:

بعد الفراغ من بحثي المتواضع الموسوم بـ "**التّداوليّة وتعليميّة اللّغة العربيّة، المقاربة النّصّيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا** "، والّذي تطرّقت فيه إلى مبادئ التّداوليّة، وأهميّتها في تحليل الخطاب؛ وهو ما يمكن استثماره في تعليميّة اللّغة العربيّة؛ من منطلق أنّ اللّغة ليست مجموعة من الألفاظ والقواعد الجامدة، بل هي وسيلة للتّعبير عن أحاسيس ومشاعر ونوازع كامنة، وأداة الفكر ووعاء تراث الأمّة، وبها يتمّ التّواصل بين بني البشر؛ وهذا ما تسعى المناهج الدّراسيّة إلى تأصيله، وذلك بالوصول إلى تكوين متعلّم يحسن استخدام اللّغة بشكل صحيح في حياته اليوميّة.

إنّ الهدف من هذه الدّراسة لم يكن تنظيرا باستحداث طرائق جديدة في تعليميّة اللّغة العربيّة، إنّما الهدف كان مجرّدَ استقراء للّسانيّات التّداوليّة، من خلال محاولة استخدام مبادئها، وتطبيق آليّاتها في التّواصل البيداغوجيّ القائم على التّبادل والتّشارك وتشجيع ثقافة الحوار، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تدريب المتعلّم على استخدام تلك المبادئ في تحليل النّصوص، وقد خلصت من هذا البحث إلى النّتائج التّالية:

- إنّ النّهوض بمشروع تعليميّة اللّغة العربيّة يتطلّب الاستفادة من الأبحاث والعلوم المتعدّدة، ومن ذلك الأبحاث اللّسانيّة الّتي تشهد تجدّدا بين الفينة والأخرى.
- يجب على معلّم اللّغة العربيّة الاطّلاع على النّظرّيات اللّسانيّة، وتكييفها مع الطّرائق الّتي ينتهجها في التّعليم؛ ولا يمكن أن يتحقّق ذلك إلّا إذا تلقّى تكوينا قاعديّا في اللّسانيّات، وإنّ استيعابه لمفاهيم تلك النّظريّات يجعله يهتمّ بالجانب التّطبيقيّ أكثر من الجانب النّظريّ في تعليم اللّغة.
- من منطلق أنّ اللّغة وسيلة تواصل؛ يجب أن يمتلك المعلّمون المهارات والقدرات التّواصليّة التّداوليّة، وكذلك القدرة على خلق الموقف التّواصليّ المناسب؛ لنقل ذلك إلى المتعلّمين لتحصيل فائدة، ألا وهي استعمال اللّغة العربيّة تواصليّا.
- إنّ التّواصل الشّفويّ هو أهمّ وسيلة يمارس بها المتعلّم اللّغة، وهو أهمّ مجال لارتجال اللّغة في مواقف تواصليّة يبتكرها المعلّم وفق المحتوى التّعليميّ للّغة، وهو ما يصبو إليه المنهج

التّداوليّ في تعليميّة اللّغة العربيّة؛ لذلك وجب زيادة السّاعات المخصّصة للتّعبير الشّفويّ؛ حتّى يجد المتعلّم فرصة أكبر لاستعمال اللّغة تحت توجيه معلّمه.

- لا بدّ أن يتأسّس مشروع تعليميّة اللّغة العربيّة على إكساب المتعلّمين مادّة لغويّة كافية ومناسبة تمكّنهم من تأدية الأغراض التّبليغيّة؛ وهذا بإدراج وضعيّات ذات معنى، تتصّل بواقعهم المعيش.
- في كثير من الأحيان نجد أنّ المتعلّمين لم يستطيعوا التّخلّص من العاميّة في تواصلهم مع الأستاذ؛ لذلك وجب على أساتذة المواد المدرسّة باللّغة العربيّة فرضها لغة تواصل داخل حجرة الدّرس، ولا يمكن أن نصل إلى ذلك إلّا إذا كان الأستاذ سبّاقا إلى استخدامها.
- يختلف استخدام اللّغة داخل نسيج الأمّة الواحدة بين شعب وآخر؛ لذا فإنّه من الخطأ في التّعليم نقل تجارب وثقافة الآخرين حرفيّا ومحاولة تطبيقها على متعلّمين آخرين، فالنّقل – وإن كان منه بدّ – يجب أن يراعي خصوصيّة وبيئة المتعلّم، وخاصّة فيما يتعلّق بالنّصوص، بل يجب أن تخضع تلك النّصوص إلى التّحديث والتّجديد تماشيا مع المستجدّات الّتي تشهدها الحياة في كلّ المجالات.
- إنّ اكتساب مهارات لغويّة لا يعني بالضّرورة حفظ كمّ هائل من البنى والقواعد، وإنّما يعني تمكّن المتعلّم من استخدام اللّغة بشكل صحيح في مواقف تواصليّة؛ وعليه فإنّ تعليميّة اللّغة تفرض أن تكون العلاقة بين المعلّم والمتعلّم علاقة تتوضّح فيها من طرف المعلّم المقاصد، حيث يكون خطابه واضحا صادقا في ظلّ استخدامه للقدر المطلوب من الكلمات دون تزيّد فيها، ويكون كلامه ذا صلة وثيقة بالموضوع المتناول، والابتعاد عن الحشو والاستطراد.
- إنّ تطبيق المنهج التّداوليّ في تدريس اللّغة العربيّة من شأنه أن يرفع من مستوى التّحصيل المعرفيّ للمتعلّم؛ وذلك من خلال إتاحة فرصة له للمشاركة في فعل التّعليم، بالإضافة إلى ذلك إمكانيّة استثمار كثير من الوقت والجهد الّذي يبذله المعلّم، والّذي قد يبذله أحيانا في طرائق ووضعيّات تجعله يفشل في الوصول إلى أهداف الدّرس.
- من منطلق أنّ التّداوليّة تولي السّيّاق أهميّة كبرى؛ فإنّ خلق وضعيّات تعلّميّة يتجلّى فيها حضوره، سيجعل المتعلّم يقبل على تعلّم اللّغة، ويتمّ ذلك باستثمار الأحداث الرّاهنة،

لأنّ معطياتها تكون حاضرة؛ وهو ما يسهّل على المتعلّم التّعبير الوظيفيّ بنوعيه: الشّفويّ والكتابيّ.

بعد عرض هذه النّتائج؛ نقول: إنّ المنهج التّداوليّ يسهم بشكل كبير في القضاء على مشكلات تعليم اللّغة العربيّة؛ من خلال وضعها في سياقها الواقعيّ؛ وهو ما يجعلها قريبة من المتعلّم. كما أنّ المنهج التّداوليّ يغني الجانب الدّيداكتيكيّ ببعض الآليّات؛ فيفرض على عناصر التّواصل التّلاؤم لتحقيق الغاية من تعليم اللّغة العربيّة، ونعني بذلك تعليمها استعمالا في سياقات مختلفة؛ فتصبح بذلك اللّغة حاضرة في حياته اليوميّة.

مصادر

ومراجع

- القرآن الكريم.

1. أبو الحسن الآمديّ، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: عبد الرّزّاق عفيفي، المكتب الإسلاميّ، بيروت، ط2، 2012.
2. إبراهيم الحصريّ، جمع الجوامع في الملح والنّوادر، تحقيق: علي محمّد البجاويّ، دار الكتب المصريّ، د.ط، 1954.
3. إبراهيم الشّيرازيّ، شرح اللّمع في أصول الفقه، تحقيق: عبد الحميد تركي، دار الغرب الإسلاميّ، بيروت، د.ط، 1988، ج2.
4. إبراهيم أنيس، اللّغة بين القوميّة والعالميّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1970.
5. إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، مؤسّسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، القاهرة، رقم إيداع: 2014/10097.
6. ابن تيميّة، (تقيّ الدّين أبو العبّاس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السّلام)، اقتضاء الصّراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق: ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرّشد، الرّيّاض، المملكة العربيّة السّعوديّة، د.ط، د.ت، المجلّد1.
7. ابن خلدون، (عبد الرّحمن بن محمّد)، المقدّمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، منشورات مؤسسة الأعلميّ، بيروت، لبنان، ط3، 1982.
8. ابن رشيق القيروانيّ، العمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده، تقديم وتحقيق: صلاح الدّين الهوّاريّ، هدى عودة، دار مكتبة الهلال، بيروت، ط1، 1996، ج1.
9. ابن عبد ربّه، أحمد بن محمّد الأندلسيّ، العقد الفريد، تحقيق: مفيد محمّد قميحة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ج1.
10. ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، تحقيق: محمّد محي الدّين عبد الحميد، دار الطّلائع للنّشر والتّوزيع والتّصدير، القاهرة، ج1، ط1، 2004.
11. ابن فارس، (أبو الحسين أحمد بن زكريّا)، معجم مقاييس اللّغة، تحقيق: عبد السّلام هارون، دار الجيل، ط1، 1991، ج2.

12. ابن مضاء القرطبيّ، كتاب الرّدّ على النّحاة، تحقيق: شوقي ضيف، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط1، 1947.

13. ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 3، 1994، المجلّد 11.

14. أبو عمرو الدّانيّ، المحكم في نقط المصحف، تحقيق: عزّة حسن، مطبعة دمشق، د.ط، 1960.

15. أحمد المتوكّل، المنحى الوظيفيّ في الفكر اللّغويّ العربيّ: الأصول والامتداد، دار الأمان، الرّباط، ط1، 2006.

16. أحمد المتوكّل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب الأقصى، ط1، 1985.

17. أحمد المتوكّل، الوظيفة بين الكلّيّة والنمطيّة، دار الأمان للنّشر، الرّباط، د.ط، 1989.

18. أحمد المتوكّل، قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيّات الوظيفيّة (البنية التّحتيّة أو التّمثيل الدّلاليّ التّداوليّ)، دار الأمان، الرّباط، د.ط، 1995.

19. أحمد أمين، ضحى الإسلام، الجزء2.

20. أحمد عمر مختار، محاضرات في علم اللّغة الحديث، منشورات كليّة الدّراسات الإسلاميّة والعربيّة، الإمارات العربيّة المتّحدة، ط2، 2013.

21. أحمد محمّد فارس، النّداء في اللّغة والقرآن، دار الفكر اللّبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1989.

22. أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 1985.

23. أحمد مؤمن، اللّسانيّات: النّشأة والتّطوّر، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ابن عكنون، الجزائر، ط2، 2005.

24. أسعد خلف العواديّ، سيّاق الحال في كتاب سيبويه دراسة في النّحو والدّلالة.

25. آن ربول و جاك موشلار، التّداوليّة اليوم علم جديد في التّواصل، ترجمة: سيف الدّين دغفوس ومحمّد الشّيباني، مراجعة: لطيف زيتونيّ، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، دار الطّليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2003.

26. الأنباريّ (أبو البركات عبد الرّحمن بن محمّد)، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السّامرائيّ، مكتبة المنار، الزّرقاء، الأردن، ط3، 1985.

27. الأنصاريّ، ابن هشام، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك، د.ط، 1972، ج1.

28. أوستين، كيف ننجز الأشياء بالكلمات؟، تر: عبد القادر قينيني، إفريقيا الشّرق للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، المغرب، د.ط، د.ت.

29. باتريك شارودو و دومينيك منغو، معجم تحليل الخطاب، ترجمة: عبد القادر المهيدي و حمّادي صمود، المركز الوطنيّ للتّرجمة، دار سيناترا، تونس، د.ط، 2008.

30. باديس لهويمل، مظاهر التّداوليّة في مفتاح العلوم للسّكّاكي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2014.

31. الباقلّانيّ أبو بكر بن محمّد، إعجاز القرآن، تحقيق: السّيّد أحمد صقر، القاهرة، د.ط، 1963.

32. البخاريّ، (أبو عبد الله محمّد بن إسماعيل الجعفيّ)، صحيح البخاريّ، كتاب العلم، ج1، دار الهدى للطّباعة والنّشر، عين مليلة، الجزائر، ط1، 1992.

33. بريجيتيه بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان بول حتى ناعوم تشومسكي، ترجمة: سعيد حسن بحيري، د.ط، د،ت..

34. بسيوني عبد العظيم، من قضايا علم اللّغة، مكتبة المنصورة، مصر، د.ط، 1997،.

35. بشرى البستانيّ، التّداوليّة في البحث اللّغويّ والنّقدي، مؤسّسة السّيّاب للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، لندن، ط1، 2012 .

36. بشير إبرير، آليّات تحليل الخطاب في كتاب سيبويه، مجلّة كليّة الآداب واللّغات، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، الجزائر، عدد ، مجلّد.

37. بشير إبرير، توظيف النّظريّة التّبليغيّة في تدريس النّصوص بالمدارس الثّانويّة الجزائريّ، رسالة دكتوراه، (جامعة عنّابة، الجزائر، السّنة الجامعيّة 1999-2000).

38. بيار أشار، سوسيولوجيا اللّغة، ترجمة: عبد الوهّاب ترّو، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط1، 1996.

39. تمّام حسّان، اللّغة العربيّة معناها و مبناها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 6، 2009.

40. ج.يول، و ج.براون، تحليل الخطاب، ترجمة وتعليق محمّد لطفي الزّليطيّ ومنير التّريكيّ، جامعة الملك سعود، الرّيّاض، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1997.

41. الجاحظ، البيان والتّبيين، تحقيق: عبد السّلام هارون،القاهرة، مكتبة الخانجيّ، ط4، 1975، ج2.

42. جاسم علي جاسم، تأثير الخليل بن أحمد الفراهيديّ والجرجانيّ في نظريّة تشومسكي، مجلّة التّراث العربيّ، اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، العدد116، جانفي 2009.

43. جاك موشلر، آن ريبول، القاموس الموسوعيّ للتّداوليّة، ترجمة مجموعة من الأساتذة والباحثين، المركز الوطنيّ للتّرجمة، تونس، ط2، 2010.

44. الجرجانيّ، (عبد القاهر بن عبد الرّحمن بن محمّد)، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمّد رشيد رضا، بيروت، لبنان، ط1، 2001.

45. الجرجانيّ، علي بن محمّد السّيّد الشّريف، معجم التّعريفات، تحقيق ودراسة: محمّد صدّيق المنشاويّ، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، د.ط، د.ت.

46. جمال حمّود، مسألة المعنى ونشأة التّحليل في الفلسفة المعاصرة، مجلّة المواقف للبحوث والدّراسات في المجتمع والتّاريخ، العدد رقم09 ديسمبر 2014.

47. جميل بن معمر، ديوان جميل بثينة، دار بيروت للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، د.ط، 1982.

48. جميل حمداوي، التّداوليّات وتحليل الخطاب، منشورات شبكة الألوكة.

49. جنان التّميميّ، النّحو العربيّ في ضوء اللّسانيّات الحديثة، دار الفارابيّ، بيروت، لبنان، ط1، 2013.

50. جورج يول، التداوليّة، ترجمة: قصي العتابيّ، دار الأمان، الرّباط، المغرب، ط1، 2010.

51. جون سيرل (المعنى)، محمّد العبد، النّصّ والخطاب والاتّصال، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعيّ، القاهرة، مصر، د.ط، 2014.

52. الجوهريّ، (إسماعيل بن حمّاد)، تاج اللّغة، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، دار الملايين، ط4، 1990، المجلّد 4.

53. الجيلالي دلّاش، مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة، ترجمة: محمّد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، د.ط، 1992.

54. حافظ إسماعيل علوي، اللّسانيّات في الثّقافة العربيّة المعاصرة، دار الكتاب الجديدة المتّحدة، بيروت، ط1، 2009.

55. الحطيئة، ديوان الحطيئة برواية وشرح ابن السّكّيت، دراسة وتبويب: مفيد محمّد قميحة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

56. حيدر حاتم فالح، النّظريّات الفطريّة في اكتساب اللّغة، شبكة جامعة بابل، الموقع على الشّبكة العنكبوتيّة:
http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=1&depid=4&lcid=12625&1، تاريخ الإضافة: 5/26/2011 7:37:22 AM

57. خالد بن عبد الكريم بسندي، المخاطَب والمعطيات السّيّاقيّة في كتاب سيبويه، المجلّة الأردنيّة في اللّغة العربيّة وآدابها، المجلّد8، العدد2، أفريل 2012.

58. خالد ميلاد، الإنشاء في العربيّة بين التّركيب والدّلالة "دراسة نحويّة تداوليّة"، المؤسّسة العربيّة للتّوزيع، تونس، ط1، 2001.

59. خليفة بوجادي، في اللّسانيّات التّداوليّة، بيت الحكمة للنّشر والتّوزيع، العلمة، الجزائر، ط1، 2009.

60. خليل أحمد عمايرة، في نحو اللّغة وتراكيبها (منهج وتطبيق)، عالم المعرفة للنّشر والتّوزيع، جدّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، د.ط، 1984.

61. خولة طالب الإبراهيميّ، مبادئ في اللّسانيّات، دار القصبة للنّشر، الجزائر، ط1، 2000.

62. ديان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللّغات، ترجمة: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرّيّاض، الملكة العربيّة السّعوديّة، د.ط، 1995.

63. ديوان المهلهل، مرجع سابق.

64. ديوان لقيط بن معمر الإياديّ على رواية هشام بن الكلبيّ، شرح وتحقيق: محمّد التّونجيّ، دار صادر، بيروت، ط1، 1998

65. ذهبيّة الحاج حمّو، لسانيّات التّلفّظ وتداوليّة الخطاب، دار الأمل، تيزي وزّو، الجزائر، د.ط، 2005.

66. راضية خفيف بوبكري، التّداوليّة وتحليل الخطاب (مقاربة نظريّة)، مجلّة الموقف الأدبيّ، العدد 399، جويلية 2004.

67. الرّمّانيّ، (ابو الحسن عليّ بن عيسى)، النّكت في إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن الكريم، تحقيق: محمّد خلف الله وحمد زغلول سلام، دار المعارف، ط3.

68. الزّاوي بغورة، العلامة والرّمز في الفلسفة المعاصرة (التّأسيس والتّجديد)، عالم الفكر، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس 2007، العدد 3، المجلّد 35.

69. الزّمخشريّ، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزّمخشريّ، الكشّاف، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط3، 2009، ج1.

70. الزّمخشريّ، الكشّاف عن حقائق التّنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التّنزيل، دار المعرفة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، د.ط، ج2.

71. زهران البدراويّ، عالم اللّغة عبد القاهر الجرجانيّ، دار المعارف، القاهرة، د.ط، 1987.

72. السّكّاكيّ، أبو يعقوب يوسف بن محمّد، مفتاح العلوم، تحقيق: عبد الحميد هنداويّ، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

73. سلمان عبّاس عبد، الأبعاد المعرفيّة للعمل النّحويّ عند سيبويه في ضوء معطيات الخطاب، منشورات مجلّة كليّة العلوم الإسلاميّة، جامعة بغداد، كانون الأوّل 2014، العدد40، الجزء2.

74. سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجيّ، القاهرة، ط3، 1988، ج1.

75. شاكر الفحّام، نظرات في ديوان بشّار بن برد، مطبوعات مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، سوريا، ط1، 1978.

76. صلاح إسماعيل عبد الحقّ، التّحليل اللّغويّ عند مدرسة أكسفورد، دار التّنوير للطّباعة والنّشر، بيروت، ط1، 1993.

77. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّصّ، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت.

78. طاهر الجزائريّ، أشهر الأمثال، مؤسّسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، القاهرة، د.ط، د.ت.
79. طرفة بن العبد، ديوانه، شرح الأعلم الشّمنتريّ، تحقيق: دريّة الخطيب، ولطفي الصّقّال، مطبوعات مجمع اللّغة العربيّة، دمشق، 1957.
80. طه عبد الرّحمن، الدّلاليّات والتّداوليّات "أشكال الحدود"، سلسلة ندوات ومناظرات، مطبعة النّجاح الجديدة، الرّباط، المملكة المغربيّة، ط1، 1984.
81. طه عبد الرّحمن، تجديد المنهج في تقويم التّراث، المركز الثّقافيّ العربيّ، الدّار البيضاء، المغرب، ط2، د.ت.
82. عاصم شحادة، اللّسانيّات المعاصرة للدّارسين في الجامعات الماليزيّة، مركز البحوث للجامعة الإسلاميّة العالميّة، ماليزيا، 2009.
83. عبد الحكيم خرشوش، أسلوب التّهكّم في عيون البصائر للشّيخ البشير الإبراهيميّ (دراسة تداوليّة)، مذكّرة لنيل شهادة الماجيستير في الآداب واللّغة العربيّة، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016.
84. عبد الحميد السّيّد، دراسات في اللّسانيّات العربيّة، دار الحامد، الأردن، د.ط، 2004
85. عبد السّلام محمّد هارون، الأساليب الإنشائيّة في النّحو العربيّ، مكتبة الخانجيّ، القاهرة، مصر، ط5، 2001.
86. عبد العال سالم مكرّم، القرآن الكريم وأثره في الدّراسات النّحويّة، دار المعارف، سوسة، تونس، ط1، 1965.
87. عبد العزيز عتيق، علم المعاني، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، د.ط، 198.
88. عبد القادر الفاسي الفهريّ، اللّسانيّات واللّغة العربيّة (نماذج تركيبية ودلاليّة)، دار توبقال، الدّار البيضاء، المملكة المغربيّة، ط4، 2000، ج1.
89. عبد الله المسدّي، المعرفة اللّغويّة وأثرها في مقاييس الاختبار اللّغويّ، منشورات كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة بالرّباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم31، 1994.
90. عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ، من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1973.

91. عبد المقصود محمّد، دراسة البنية الصّرفيّة في ضوء اللّسانيّات الوصفيّة، الدّار العربيّة للموسوعات، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

92. عبد الهادي بن ظافر الشّهريّ، استراتيجيّة الخطاب ، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

93. علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة، دار المعارف، مصر، د.ط، 1999

94. علي آيت أوشان، اللّسانيّات والبيداغوجيا "نموذج النّحو الوظيفيّ"، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، 1998.

95. علي عزّت، الاتّجاهات الحديثة في علم الأساليب وتحليل الخطاب، شركة أبو الهول للنّشر، ط1، 1996.

96. علي محمود حجّي الصّرّاف، الأفعال الإنجازيّة في العربيّة المعاصرة: دراسة دلاليّة ومعجم سياقيّ، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2010.

97. علي مزيان، الأساليب النّحويّة في ضوء القرآن الكريم، دار أساريا للطّباعة والنّشر، الزّاوية، ليبيا، د.ط، 2001.

98. العيّاشي أدراوي، الاسلزام الحواري في التّداول اللّسانيّ، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011.

99. غانم حنجار ورشيد بن يمينة، النّحو التّعليميّ بين الجملة والنّصّ – دراسة توصيفيّة لتأدية الفعل التّعلّميّ – ، مجلّة كرّاسات تربويّة، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، عدد 2، فيفيري 2016.

100. فاضل السّامرائيّ، الجملة العربيّة، تآليفها وأقسامها، منشورات المجمع العلميّ العراقيّ، بغداد، د.ط، 1998.

101. فرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداوليّة، تر: سعيد علّوش، مركز الإنماء المغربيّ، المغرب، د.ط، 1986.

102. الفرزدق، شرح ديوان الفرزدق، ضبط معانيه وشروحه وأكملها إيليا الحاوي، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، لبنان، ج2، ط1، 1983.

103. فولفجانج هانييه وديتر فيهيفجر، مدخل إلى علم اللّغة النّصيّ، ترجمة: فالج بن شبيب العجميّ، جامعة الملك سعود، الرّيّاض، المملكة العربيّة السّعوديّة، د.ط، 1998.

104. فيليب بلانشيه، التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحبّاشة، دار الحوار للنّشر والتّوزيع ، اللّاذقية، سوريا، ط1، 2008.

105. القزوينيّ، (جلال الدّين محمّد بن عبد الرّحمن)، التّلخيص في علوم البلاغة، ضبطه وشرحه: عبد الرّحمن البرقوقيّ، دار الكتاب اللّبنانيّ، د.ط، د.ت.

106. كلاوس برينكر، التّحليل اللّغويّ للنّص، مدخل إلى المفاهيم الأساسيّة والمنهج، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مؤسّسة المختار للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2005.

107. لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، جامعة بشّار، الجزائر.

108. مازن الوعر، قضايا أساسيّة في علم اللّسانيّات الحديث، دار الطّلاس، دمشق، ط1، 1988.

109. محمّد الصّغير بنانيّ، المدارس اللّسانيّة في التّراث العربيّ في الدّراسات الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، د.ط، 1985.

110. محمّد الطّاهر بن عاشور، تفسير التّحرير والتّنوير، الدّار التّونسيّة للنّشر، تونس، د.ط، 1984، ج11، ص189

111. محمّد العبد، النّصّ والخطاب والاتّصال، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعيّ، مصر، ط1، 2014

112. محمّد بدري عبد الجليل، تصوّر المقام في البلاغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، د.ط، د.ت.

113. محمّد بلقاسم، الأثر، مجلّة الآداب واللّغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد8، ماي 2009.

114. محمّد سويرتي، اللّغة ودلالتها، تقريب تداوليّ للمصطلح البلاغيّ، مجلّة عالم الفكر، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، مجلّد28، عدد3، مارس 2000.

115. محمّد صاري، تيسير النّحو: موضة أو ضرورة؟، بحث منشور في أعمال ندوة تيسير النّحو، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2001.

116. محمّد صلاح الدّين الشّريف، النّظام اللّغويّ بين الشكل و المعنى من خلال كتاب تمّام حسّان اللّغة العربيّة معناها م مبناها، حوليّات الجامعة التّونسيّة، عدد 17، 1989.

117. محمّد عيد، أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 1989.
118. محمّد عيد، في اللّغة و دراستها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، د.ط ، 1974.
119. محمّد محمود أبو الحسن، الدّرس التّداوليّ في ضوء علم اللّغة الحديث، مكتبة دار الفكر، القاهرة، د.ط، 2010.
120. محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، ط1، 2002.
121. محمود درويش، ديوان أوراق الزّيتون ج1، دار العودة، بيروت، ط14، 1994.
122. محمود عكاشة، النّظريّة البراغماتيّة اللّسانيّة: دراسة المفاهيم والنّشأة والمبادئ، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2013
123. مختار الطّاهر حسين، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، (الهرم: الدّار العالميّة)، ط1، 2011.
124. مروان العطيّة، المعجم المفهرس لمواضيع القرآن الكريم، قدّم له وراجعه مروان سوار، دار الفجر الإسلاميّ، ط7، 1995.
125. مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، دار الطّليعة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 2005.
126. مصطفى الغلاييني، جامع الدّروس العربيّة، دار الحديث، القاهرة، ج1، 2005.
127. منذر عيّاشي، الأسلوبيّة وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاريّ، سوريا، ط1، 2002.
128. مهدي المخزوميّ، في النّحو العربيّ: نقد و توجيه، دار الرّائد، بيروت، لبنان، ط2، 1986.
129. ميشال زكريّا، الألسنيّة التّوليديّة والتّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986.
130. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1984.

131. النّابغة الذّبيانيّ، ديوان النّابغة الذّبياني، شرح وتقديم: عبّاس عبد السّاتر، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط3، 1996.

132. نايف حزما، أضواء على الدّراسات اللّغويّة المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت.

133. نزار قبّانيّ، منشورات فدائيّة على جدران إسرائيل، الموسوعة العالميّة للشّعر العربيّ، تاريخ التّصفّح: 2017/06/23 ،متوفّر على العنوان: http://www.adab.com/modules.php?name=Sh3er&doWhat=shqas&qid=10

134. نعمان بوقرّة، اللّسانيّات: اتّجاهاتها وقضاياها الرّاهنة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009.

135. نعمان بوقرّة، المصطلحات الأساسيّة في لسانيّات النّصّ وتحليل الخطاب (دراسة معجميّة)، جدار للكتاب العالميّ، عمّان، الأردن، د.ط، 2009.

136. نعمان بوقرّة، محاضرات في المدارس اللّسانيّة المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنّابة، 2006.

137. نهاد الموسى، نظريّة النّحو العربيّ في ضوء مناهج النّظر اللّغويّ الحديث، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، بيروت، لبنان، د.ط، 1980.

138. نوّاري سعودي أبو زيد، في تداوليّات الخطاب، المبادئ والإجراءات، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2009.

139. هادي نهر، الكفاية التّواصليّة والاتّصاليّة دراسة في اللّغة والإعلام، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2003.

140. الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائيّ، الجزائر، طبعة 2016.

141. وزارة الّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة – مرحلة التّعليم المتوسّط – 2016.

142. وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة 2 من التّعليم المتوسّط (الجيل الثّاني).
143. وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط (الجيل الثّاني).
144. كتاب اللّغة العربيّة للسّنة 4 من التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2017.
145. وليد إبراهيم القصّاب، أثر المتلقّي في التّشكيل الأسلوبيّ في البلاغة العربيّة، ندوة الدّراسات البلاغيّة –الواقع والمأمول–، 2011.
146. يحي بعيطيش، نحو نظريّة وظيفيّة للنّحو العربيّ، أطروحة دكتوراه دولة في اللّسانيّات الوظيفيّة الحديثة، مخطوط، جامعة منتوري، قسنطينة، 2005–2006.
147. يسمينة عبد السّلام، نظريّة أفعال الكلام في ظلّ جهود أوستين، مجلّة المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، عدد10، جوان 2014.

فهرس

الموضوعات

مقدّمة أ – و

مدخل .....

الاتّجاهات المعتمدة في تعليميّة اللّغة 04

- أوّلا: الاتّجاه المعياريّ 05
- ثانيا: الاتّجاه الوصفيّ 12
- ثالثا: الاتّجاه التّوليديّ التّحويليّ 20
- رابعا: الاتّجاه التّواصليّ 28

الفصل الأوّل

1- مفاهيم حول التّداوليّة و أبعادها الابستمولوجيّة في العمليّة التّواصليّة 34

1-1- حول المصطلح 35

1-1-1- التّداوليّة لغة 35

1-1-2- التّداوليّة اصطلاحا 38

2- نشأة اللّسانيّات التّداوليّة 44

3- علاقة التّداوليّة بالعلوم الأخرى 50

3-1- علاقة التّداوليّة باللّسانيّات البنيويّة 50

3-2- علاقة التّداوليّة بعلم الدّلالة 52

3-3- علاقة التّداوليّة بالنّحو الوظيفيّ 53

3-4- علاقة التّداوليّة باللّسانيّات النّفسيّة واللّسانيّات الاجتماعيّة 55

3-5- علاقة التّداوليّة بتحليل الخطاب 57

3-6- علاقة التّداوليّة بلسانيّات النّصّ 58

3-7- علاقة التّداوليّة باللّسانيّات التّعليميّة 59

4- ركائز اللّسانيّات التّداوليّة 62

4-1- الإشاريّات 62

4-1-1- الإشاريّات الشّخصيّة 63

4-1-2- الإشاريّات الزّمانيّة 65

4-1-3- الإشاريّات المكانيّة 66
4-1-4- الإشاريّات الاجتماعيّة 69
4-2- متضمّنات القول 72
4-2-1- الافتراض المسبق 73
4-2-2- الأقوال المضمرة 74
4-3- الأفعال الكلاميّة 74
4-3-1- تصنيف الأفعال الكلاميّة عند أوستين وسيرل 75
4-3-1-1- عند أوستين 75
4-3-1-2- عند سيرل 81
4-4- الاستلزام الحواريّ 85

الفصل الثّاني:

تجلّيّات البعد التّداوليّ في مدوّنات التّراث اللّغويّ العربيّ

1- عناصر الخطاب 92
1-1- المخاطِب 92
1-2- المخاطَب 95
1-3- الخطاب 96
1-4- السّياق 97
2- التّداوليّة في التّراب العربيّ 99
2-1- النّحاة 99
2-1-1- في باب اختيار الرّفع 101
2-2-2- في باب الحذف 104
2-2-2-3- في باب التّقديم والتّأخير 109
2-2- البلاغيّون 112
2-2-1- الأبعاد التّداوليّة للاستفهام 115
2-2-2- الأبعاد التّداوليّة للأمر 123

2-2-3- الأبعاد التّداوليّة لأسلوب التّمنّي 132
2-2-4- الأبعاد التّداوليّة لأسلوب النّداء 136
2-2-5- الأبعاد التّداوليّة لأسلوب النّهي 139

الفصل الثّالث:

مواصفات النّصّ التّعليميّ في ضوء اللّسانيّات النّصّيّة

1- مفهوم النّصّ 148
1-1- النّصّ لغة 148
1-2- النّصّ اصطلاحا 148
1-3- ماهية النّصّ في التّراث العربيّ 149
1-4- النّصّ في الدّراسات الغربيّة الحديثة 155
1-5- النّصّ في الثّقافة العربيّة المعاصرة 159
2- النّصّ التّعليميّ في المقاربات الحديثة 162
3- أنماط النّصوص التّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ومؤشّراتها 165
3-1- النّمط السّرديّ 166
3-2- النّمط الوصفيّ 167
3-3- النّمط التّوجيهيّ 168
3-4- النّمط الحواريّ 168
3-5- النّمط التّفسيريّ 169
3-6- النّمط الحجاجيّ 170
4- المقاربة النّصيّة ودورها في تنمية الكفاءة التّواصليّة 171
5- اللّسانيّات النّصّيّة وعلاقتها بتعليميّة اللّغة 174
6- الاتّساق النّصّي 177
- أدوات الاتّساق 178
أ- الإحالة 178
ب- الاستبدال 184

ج- الحذف 186
د- الوصل بأدوات الرّبط 179
هـ- الاتّساق المعجميّ 193

الفصل الرّابع:

الخطاب التّعليميّ التّداوليّ في سيّاق المقاربة النّصّيّة

1- استراتيجيّات التّواصل في تعليميّة الأساليب اللّغويّة 208
1-1- في تعليميّة النّحو 209
1-1-1- في باب التّقديم والتّأخير 210
- تقديم المبتدأ 211
- تقديم الخبر 219
2- الوظائف التّداوليّة للأساليب اللّغويّة 230
2-1- الوظيفة التّداوليّة لأسلوب النّداء 231
2-2- الوظيفة التّداوليّة لاسم الفاعل 234
2-3- الوظيفة التّداوليّة لأسلوب الاستفهام 237
2-3-1- مجيئ الاستفهام بمعنى الإنكار 237
2-3-2- مجيئ الاستفهام بمعنى التّعجّب 239
2-3-3- مجيئ الاستفهام بمعنى التّقرير 242

خاتمة 245

قائمة المصادر والمراجع 240

فهرس الموضوعات 262