الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

البعد التداولي لتعلمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه الطور الثالث **LMD**

تخصص: تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب: جنيدي الطيب
إشراف الأستاذ الدكتور : عابد بوهادي

أعضاء لجنة المناقشة :

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة	الجامعة
قوتال فضيلة	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة تيارت
بوهادي عابد	أستاذ التعليم العالي	مقررا	جامعة تيارت
دحماني حبيب	أستاذ محاضر أ	مساعد المقرر	جامعة تيارت
موفق عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة تيارت
جبالي فتيحة	أستاذ محاضر أ	ممتحنا	جامعة تيارت
طيبي أمينة	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة سيدي بلعباس

السنة الجامعية: 2022 م/2023م

بِسْمِ اللَّـهِ الرَّحْمَـٰنِ الرَّحِيمِ

الإهداء

إلى من بذلا كل نفيس من أجل تربيتي و تعليمي... والدي الكريمين ـ تغمدهما الله برحته ـ

إلى من تجشمت معي صعاب الحياة، وسلكت معي دروبها و شاركتني حلوها ومرها ... زوجتي الكريمة .

إلى حبي و أملي ... أبنائي وبناتي .

إلى كل الشموع التي توقد لتضيء للآخرين ... طلبة العلوم و المعارف .

أهدي هذا العمل .

شكر وتقدير

أحمد الله وأشكره على توفيقه وامتنانه

وأول من يستحق الشكر والعرفان ـ بعد الله تعالى ـ هو أستاذنا الفاضل المبجل المشرف: عابد بوهادي على رحابة صدره وتوجيهاته المفيدة وتصويباته السديدة خلال مسيرة هذا البحث حتى استوى على سوقه.

كما أجه الشكر الجزيل إلى الأساتذة الفضلاء : د. حبشي التجاني، ود. جنيدي عبدالرزاق، و أ. د . محمد خليفة، و د . إبراهيمي إبراهيم على نصائحهم وتوجيهاتهم القيمة.

والشكر والتقدير موصولان إلى أعضاء لجنة المناقشة .

مقدمة

اللغة وسيلة الإنسان لنقل الأفكار والمشاعر، و المعارف والعلوم، بها يتواصل الناس وعن طريقها يعربون عن أغراضهم و يُبِينون عن مقاصدهم، و لولاها لتعذر التواصل ولبقيت أفكار الناس حبيسة أذهانم، فهي وعاء الفكر وأداة التواصل، ووسيلة الإعراب عن الحاجات والنيات، ولأهميتها هذه في الحياة وُجد أصلها مع أول إنسان خُلق، حيث خص الله تعالى آدم ـ عليه السلام ـ بتعليم الأسماء كلها . وظلت العلاقة بين اللغة و الانسان على درجة كبيرة من التلاحم والتفاعل، و التأثير و التأثر، يزدهر بازدهارها وتتطور بتطوره، فحالها مع حال الأمة الناطقة بها كحال المثاقيل التي توضع في مقابل الموزون، فبحسب ما ينقص من حال اللغة ينزل ما يقابلها من حال الأمة إلى درك الشقاء، فهي مصدر التفكير الاجتماعي فيها، وهي مرآة صقيلة، ينعكس على أديمها عادات الإنسان وقيمه وتقاليده، وتتبلور فيها أنظمة المجتمعات ومثلها.

ولما كانت اللغة بهذه الأهمية فقد نالت حظا وافرا من اهتمام الناس، حيث أجالوا فيها الفكر ـ عبر التاريخ ـ في كل ذات موضوع ذي صلة بها، و بَدَوا في ذلك وأعادوا، فتطورت بذلك الدراسات اللغوية عبر العصور، ومن خلال الحضارات التي تعاقبت على البشرية، وضربت كل أمة في ذلك بنصيب، حتى انتهت إلى اللسانيات الحديثة المتمثلة في اللسانيات الآنية Synchronic Linguistique، التي تعنى بوصف اللغة و تحليلها كما هي موجودة في نقطة معينة من الزمن، وعرفت باللسانيات الوصفية أو البنوية، لأنها تدرس بنية اللغة أونظامها لذاته، وسيطرت على الدراسات اللسانية عقودا من الزمن، قبل أن توجه لها سهام النقد و القصور، بسبب انغلاقها على نفسها داخل النص، و اتخاذ الجملة المعزولة عن سياقها حدا أقصى للدراسة، واقصائها للخطاب أوالكلام من الدراسة، وإهمالها لملابسات الخطاب والظروف المساهمة في إنتاجه، فكانت التوزيعية لهاريس تمهيدا لميلاد توليدية وتحويلية تشومسكي التي جعلت اللسان ـ باعتباره ملكة يتميز بها الانسان ـ موضوعا للسانيات، وأعتبرت ـ في ذلك الوقت ـ فتحا جديدا في الدراسات اللسانية، لكنها لم تتجاوز لسانيات الجملة، لذلك أصبحت الآن ـ هي الأخرى ـ محل انتقاد وإبعاد من رواد اللسانيات التداولية والتواصلية والوظيفية ولسانيات النص من أمثال" لايبوفLabov " و" فان

دايكVan D و"هايمسHymes" الذي جاء بمشروع القدرة التواصلية، التي تتعلق باشتغال السلوك اللغوي في شموليته وواقعيته في مختلف السياقات و المقامات، وكان لهذا التطور اللساني ودراسات مابعد الجملة تأثير كبير على حقول معرفية مختلفة كالفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع و التعليمية وغيرها، ونشأت بين هذه الحقول علاقات أخذ وعطاء، وتأثير وتأثر، وأصبح بعضها مسرحا لتطبيق نظريات البعض الأخر، فأضحت التعليمية- مثلا- ميدانا خصبا لتطبيق نظريات ومبادئ اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع، والبيداغوجيا وعلوم الاتصال وغيرها، فنجم عن ذلك بروز حقول معرفية جديدة مثل تعليمية اللغات أواللسانيات التعليمية، وكل تطور في اللسانيات العامة أو في العلوم التي تتقاطع الاهتمام باللغة إلا ويلقي بظلاله على مباحث هذا الحقل الفتي، وفي بحثنا هذا الموسوم بـ " **البعد التداولي لتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية** " سنسلط الضوء على أحدث حلقات هذا التطور وهذا التأثير، متمثلا في علاقة التداولية ولسانيات النص بالتعليمية العامة، وتعليمية اللغات خاصة، وتعليمية اللغة العربية بصورة أخص، ذلك لأن التداولية ولسانيات النص/الخطاب تعتبران آخر ما انتهت إليه البحوث اللسانية، كما تعتبر المقاربة التواصلية والمقاربة النصية آخر المقاربات المعتمدة أوالمقترحة في المنظومات التربوية، وإذا نظرنا في أثر التداولية في الدراسات اللغوية العربية نجده يتجلى في ثلاثة مسارات وهي :

1- بحوث تعتمد مبادئ التداولية لإعادة وصف ظواهر اللغة العربية.

2- بحوث تنقّب في التراث من أجل الكشف عن الأبعاد والمبادئ التداولية فيه . وبيان ريادة الأسلاف من لغويين وغيرهم في هذا الميدان .

3- وأخرى تهدف إلى استثمار المنجز اللساني التداولي الوظيفي في تعليمية اللغة العربية وتقريبها إلى متعلميها من الناطقين بها و غير الناطقين بها .

فمن أصحاب المسار الأول "طه عبد الرحمان" في دراساته التداولية التي تعالج الخطاب والحوار والحجاج من وجهة نظر فلسفية وأخرى لغوية، حيث تصدى لعرض كثير من القضايا التداولية فعكست مؤلفاته في المنطق وفلسفةاللغة والتداوليات استراتيجية علمية

تعتمد التأصيل في وضع النظريات، وتقويم التعريفات الغربية، وصياغة المناهج وتطبيقها على الخطاب في التراث العربي .

ومنهم أيضا أحمد المتوكل الذي قام مشروعه على تطبيق الجهاز التحليلي الذي اقترحه (سيمون ديك Simon Dik) على اللغة العربية متخذا من النحو الوظيفي إطارا عاما لدراسته، وظهر ذلك في أعمال كثيرة له، منها على الخصوص كتابه " الوظائف التداولية في اللغة العربية " و"اللسانيات الوظيفية مدخل نظري "، وقد حاول من خلال مشروعه الوظيفي التداولي التوفيق بين الدراسات العربية القديمة والدراسات الغربية الحديثة .

ومن أصحاب المسار الثاني: " مسعود صحراوي " في كتابه " **التداولية عند العلماء العرب** دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي" حيث سعى من خلاله إلى توضيح كيف جرى استثمار أبرز مفاهيم التداولية ألا وهو مفهوم الفعل الكلامي في قراءة الموروث اللساني العربي عبر حقول معرفية متعددة، كعلم البلاغة وعلم أصول الفقه وعلم النحو وغيرها، ليؤكد في أكثر من موضع أن مظاهر العبقرية عند العرب تتمثل في أنهم لم ينظروا إلى اللغة على أنها مجرد نظام من القواعد فحسب، بل هي أيضا ألفاظ معينة يؤديها متكلم معين إلى مخاطب معين في مقام معين لأداء غرض تواصلي إبلاغي معين، لذلك كان من أهداف البلاغة والنحو عندهم إفادة المخاطب معنى الخطاب، وإيصال الرسالة إليه على أكمل وجه وأوضحه، وأثبتت دراسته أن ما وصل إليه العرب في البحوث التداولية واللسانية لا يقل أهمية عن أحدث الدراسات الغربية التداولية للظواهر اللغوية والخطابية.

أما المسار الثالث فمن أصحابه "علي آيت أوشان" وهو من الأسماء البارزة في ميدان اللسانيات البيداغوجية والتعليمية بما قدمه من أبحاث وأعمال في ما سماها باللسانيات التربوية ومن ذلك كتابه " **اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية** " حيث سعى فيه إلى إبراز كيفية انفتاح منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي الشعبة الأدبية في المدرسة المغربية على الدرس اللساني الحديث، متمثلا في النحو الوظيفي.أما بحثنا هذا فيأتي ضمن مسار الدراسات التي تعنى بإبراز مظاهر الدرس

التداولي وأبعاده في الدرس اللغوي العربي، محاولين من خلاله الجمع بين المسلكين السابقين ـ الثاني والثالث ـ وذلك عبر التنقيب عن الأبعاد التداولية في تعليمية اللغة العربية وإمكانية استثمار هذه الأبعاد في تعليمها . حيث حاولنا الكشف عن الأبعاد التداولية في التعليمية عموما، وفي تعليمية اللغة العربية خاصة، متخذين تعليمية أنشطة مقرر السنة الثالثة ثانوي ـ شعبة الآداب والفلسفة ـ أنموذجا تطبيقيا لحصر البحث وعدم تشعبه، وكان وراء **اختيار** هذا الموضوع وهذا المستوى دوافع **ذاتية** وأخرى **موضوعية** :

ـ من الدوافع **الذاتية** : الرغبة في الاطلاع على مستجدات البحث اللساني و الإلمام بالأبعاد التداولية ولسانيات النص وإمكانية استثمارها في التعليمية لما لذلك من أهمية لي كأستاذ في طور التعليم الثانوي، ومنها الحرص على التمرس على العمل الأكاديمي و البحث العلمي واثرائه بما يمكن أن يفيد تعليم وتعلم اللغة العربية .

ـ ومن الأسباب **الموضوعية:** أن هذا العنوان من جملة المواضيع المحددة التي حصرت فيها الوزارة البحث، ومنها أيضا تعلق هذا الموضوع بمستجدات البحث اللساني المتمثلة في: التداولية ولسانيات النص والتعليمية والبحث فيها يواكب مستجدات البحوث اللسانية والتربوية، أما تعلق الجانب التطبيقي بالمرحلة الثانوية فلأنها الميدان الذي أشتغل فيه كأستاذ في التعليم الثانوي فهي وثيقة الصيلة بعملي، كما أنها مرحلة هامة يكون فيها التلميذ قد بلغ من النضج والتعليم ما يؤهله لتحقيق الكفاية النصية والتداولية تلقيا وانتاجا، وبالتالي فهي مرحلة تعليمية تتجسد فيها الأبعاد التداولية و النصية أكثر من غيرها.

والهدف من هذه الدراسة **معالجة إشكالية** ترى أنه " لكي نُوجِد تعليم فعّال للغة العربية ينبغي الانطلاق من تراث هذه اللغة وما فيه من ملامح ومعالم للدرس اللساني الحديث، من أجل تجاوز الآليات التقليدية اللغوية والموضوعية في التعامل مع النصوص والأنشطة اللغوية المقررة في تعليم المرحلة الثانوية، واستثمار منجزات هذا الدرس، ليكون تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة تعليما وظيفيا يحقق المتعلم من خلاله القدرة على التواصل بهذه اللغة واستعمالها في مختلف المواقف " .

و يمكن تفريغ هذه الإشكالية في أسئلة كما يلي :

ـ ماهي اللسانيات التداولية ؟ وما أسباب نشأتها ؟ و ما أهم أبعادها ؟

ـ ما علاقة التداولية بالتعليمية ؟ و ما هي نقاط التضائف و التقاطع بينهما ؟

ـ ما أثر اللسانيات في تعليمية اللغات و تعليمية اللغة العربية خاصة ؟

ـ ماالذي قدمته اللسانيات النصية و التداولية لتعليميةاللغة العربية ؟

ـ ما القصور الذي اكتنف تبني (المقاربة النصية) في المناهج التربوية الجزائرية في مرحلة التعليم الثانوي، خاصة في مقرر السنة الثالثة آداب وفلسفة ؟

ـ كيف يمكن استثمار الدراسات اللسانية النصية و التداولية في تعليم /تعلم النصوص الأدبية وروافدها اللغوية في المرحلة الثانوية ؟

ـ كيف يمكن تمكين المتعلمين من الاسترسال في التعبير؟ خاصة الشفوي منه، لتكوين قدرتهم على الاستعمال الصحيح للغة العربية، و توظيفها في مختلف السياقات ومقامات التواصل ؟

و اقتضت الإجابة عن هذه الإشكالية أن تتكون خطة البحث ـ بعد المقدمة ـ من مدخل، وأربعة فصول، تناول المدخل التطور اللساني من اللسانيات الوصفية إلى اللسانيات التفسيرية، لينتهي بنا إلى اللسانيات التداولية والنصية وتحليل الخطاب، تمهيدا للولوج إلى مباحث التداولية . ثم يأتي الفصل الأول بعنوان : التداولية، النشأة والتطور والمفاهيم الأساسية، في مبحثين، الاول تناول نشأة التداولية وتطورها والثاني مفاهيمها الأساسية أي أبعادها . ثم كان الفصل الثاني بعنوان : التعليمية، نشأتها وتطورها وأهم مفاهيمها في أربعة مباحث وهي: نشأة التعليمية وتطورها، المفاهيم الأساسية للتعليمية، علاقة التعليمية بالتداولية، تعلمية اللغاة وعلاقتها بالعلوم الأخرى . أما الفصل الثالث فحمل العنوان : تعلمية اللغة العربية في ضوء المقاربات البيداغوجية واللسانية الحديثة، وتضمن المباحث التالية : . تعليمية اللغة العربية والمقاربات البيداغوجية، تعليمية اللغة العربية والمقاربات اللسانية الحديثة، تجليات البعد التداولي لتعليمية اللغة العربية والفصل الرابع جاء بعنوان: التداولية وواقع تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، تناول تطبيق المقاربات اللسانية ذات

الأبعاد التداولية في تعليمية اللغة العربية، متخذا مقرر السنة الثالثة ثانوي ـ شعبة آداب وفلسفة ـ أنموذجا، وذلك في ثلاث مباحث هي : . النص الأدبي والخطوات المقترحة في تحليله من خلال المستندات البيداغوجية، تحليل تداولي لنص أدبي من مقرر السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، متمثلا في قصيدة **(منشورات فدائية على جدران إسرائيل)، لنزار قباني،** ثم دراسة ميدانية متمثلة في استبيان حول المفاهيم التداولية والمقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية، في المستوى والشعبة المذكورين . لينتهي البحث بخاتمة تناولت أهم النتائج والاقتراحات . وقد اعتمدنا في تجسيد فصول ومباحث هذه الدراسة المنهج التاريخي من خلال آليتي الوصف والتحليل، والمنهج الإحصائي وذلك بوصف مختلف القضايا والعناصر المكونة لموضوع البحث كالأبعاد التداولية والمفاهيم الأساسية للتعليمية، و تتبع نشأة التداولية ورصد إرهاصات ظهورها في الدراسات الغربية، وتجلياتها في البحوث العربية وكذلك الشأن بالنسبة للتعليمية، كما وظفنا المنهج الإحصائي في تحليل النص الأدبي وفي تحليل الاستبيان في الفصل التطبيقي، ومن الدراسات السابقة ذات الصلة بهذا البحث نذكر:

ـ " تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي " أطروحة (دكتوراه دولة) قدمها الطاهر بن لوصيف، قسم اللغة و الأدب العربي النصوص و، جامعةالجزائر، سنة 2007م .

ـ "المناهج اللغوية و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي " (دكتورة دولة)، قدمها محمد الأخضر الصبيحي، كلية العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، سنة 2005 م .

ـ " البعد النصي التداولي في النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي (مقرر السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة ـ أنموذجا ـ) " أطروحة (دكتوراه دولة) قدمها إبراهيمي براهيم، كلية اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2، الموسم الجامعي 2019- 2020م .

وأهم **المراجع** التي استعنت بها:

ـ المرجع في التعليمية لعبد القادر لورسي.

ـ لسانيات النص ، مدخل إلى انسجام الخطاب لمحمد خطابي

ـ الوظائف التداولية في اللغة العربية لأحمد المتوكل .

ـ المقاربة التداولية ، لفراسواز أرمينكو ، ترجمة :سعيد علوش

هذا وقد واجهتنا بعض االصعوبات منها ضبابية العنوان و زئبقيته مما نجم عنه عدم وضوح موضوع البحث: هل المقصود بِـ (البعد التداولي لتعليمية اللغة العربية) بحث الأبعاد التداولية في تعليميتها؟ أم بحث استثمار الأبعاد التداولية في ذلك؟ أم هما معا؟ ومنها أيضا قلة المصادر والمراجع الملمة بهذا البحث نظرا لحداثته، خاصة في جوانبه التطبيقية، وقد استطعنا التغلب على هذه العقبات بفضل الإرشادات والتوجيهات السديدة من طرف الأستاذ المشرف، ومن خلال تباحث الموضوع مع بعض الأساتذة الفضلاء .

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أشكر أستاذي المشرف : عابد بوهادي على توجيهاته القيمة خلال مسار هذه الدراسة، وكل من مد لي يد العون من أجل أن يصل البحث إلى صورته الحالية .

جامعة ابن خلدون ـ تيارت : يوم: 15 / 09 / 2022

الطالب : جنيدي الطيب

مدخل

التطور اللساني من الوصف والتفسير إلى الوظيفية والتداولية ولسانيات النص والخطاب

1ـ اللسانيات البنوية الوصفية .

2ـ اللسانيات التفسيرية التوليدية التحولية .

3ـ اللسانيات الوظيفية ، التداولية ، التواصلية ولسانيات النص .

مدخل: التطور اللساني من الوصف والتفسير إلى الوظيفية والتداولية ولسانيات النص .

كل من تأمل البحث اللساني الغربي يدرك أنه في تطور مستمر، يعمل فيه اللاحق على سد الثغرات وملءالفجوات التي خلفها السابق على مر التاريخ، من أجل تقديم دراسات جديدة تفيد من سابقتها وتجتنب قصورها وأغلاطها. فنجم عن ذلك أن كل تمركز بحثي تأخذه نظرية علمية ما، في فترة من الفترات لا يأتي من فراغ بل هو ثمرة تسديدات وتصويبات لدراسات سابقة وبناء عليها من خلال مراجعات وتحليلات نقدية لها . وهذا ما قام به اللساني السويسري " دي سوسير Ferdinand de saussure" في نقده للنظرية التاريخية في التحليل اللساني من أجل إيجاد مركزية لسانية أخرى، انطلاقا من الدراسات الفيلولوجية المقارنة، فكانت الوصفية المقترحة من قبله بديلا للتاريخية، والفعل نفسه مارسه اللساني الأمريكي أفرام نعوم تشومسكي Avram Noam Chomsky على وصفية " دي سوسير" فأفرز ذلك توليديته وتفسيريته للغة، هذه الأخيرة لم تسلم هي الاخرى من انتقادات وتصويبات الوظيفيين والتداوليين من أمثال " هايمسHymes" و" لايبوفLabov" و "ديك Dick" فيما أصبح يعرف اليوم بالدرس اللساني التواصلي الوظيفي التداولي . وهذه الحركية والانتقادات الذاتية المتتالية للعقل الغربي الحيوي النشط أفرزت ثلاث محطات هامة وهي : اللسانيات الوصفية واللسانيات التفسيرية و اللسانيات الوظيفية والتداولية .

لقد توقف " دي سوسير " في كتابه الشهير: محاضرات في اللسانيات العامة Cours de Linguistique general على مراحل البحث اللساني قبل عرض مشروعه الجديد (اللسانيات الحديثة)، منتقدا، محللا ومحاولا ملء البياضات وسد الثغرات في جهود اللسانيين الذين سبقوه ليستقيم له هذا المشروع .

ومراحل الدرس اللساني التي تناولها " دي سوسير" بالنقد والتحليل هي :

1/ مرحلة النحو(Grammaire) : حيث يرى "دي سوسير" أن هذه المرحلة بدأت بجهود اليونان ثم الفرنسيين لاسيما ما نجده مجسدا في نحو "بور روايال" (Porte Royal) وجهود "فريديك أوكست،وولف (O.Woolf) .

2/مرحلة الفيلولوجا (La philologie) : وهي الدراسة القائمة على تحليل وتفسير النصوص القديمة، متخذة دراسة اللغة وسيلة وليس غاية، مهتمة بالخطاب المكتوب على حساب المنطوق .

3/ مرحلة الفيلولوجيا المقارنة (La philologie de comparee) : وهي الدراسات التي ظهرت بعد اكتشاف الأوربيين للعلائق الموجودة بين اللغات القديمة (السنسكريتية؛ اليونانية؛ واللاتينية)، وأصبح هم البحث اللساني في هذه المرحلة هو الكشف عن الصفات المشتركة بين هذه اللغات، كما يظهر ذلك في جهود كل من : ماكس مولر، أوغست شلايشر، فرديرخ شليجل، و رسموس راسك وغيرهم[1]، لكن مع نهاية القرن التاسع عشر الميلادي ظهرت نتائج اللسانيات التاريخية في شكل بحوث تعنى بصتنيف اللغات، وتقنين التغيرات الصوتية، وقد اتضح للدارسين أن هذه التغيرات لا تتحكم فيها أسباب مضبوطة، ولا تسير وفق اتجاه محدد، وبالتالي يصعب ضبطها ودراسة المادة اللغوية وفقها دراسة علمية مقنعة، فبدأ اللسانيون يعزفون عن اللسانيات التاريخية وينتقدونها، يتقدمهم في ذلك اللساني السويسري "فرديناد دي سوسير" رائد اللسانيات الحديثة المشروع البديل عنها، ثم الفرنسي أندري مارتيني (Andre Martinet) الذي يرى أنه من الطبيعي أن نبدأ دراسة أداة ما كاللغة مثلا بدءا من وظيفتها قبل البحث عن سبب وكيفية تغيرها عبر الزمن ، والدانماركي يسبرسن (Jespersen) الذي هاجم اللسانيات التاريخية لأنها انطلقت من اللغة السنسكريتية حيث قال : " بالنسبة لعلم اللغة الحقيقي، فإن البدء بالسنسكريتية كان بدءا بالطرف السيء مثله في ذالك مثل الشروع في دراسة علم الحيوان انطلاقا من علم الإحاثة"[2]، وفي هذا المدخل سنتطرق إلى مراحل البحث اللساني بعد الفيلولوجيا المقارنة وهي ثلاث مراحل :مرحلة البنيوية الوصفية، مرحلة التوليدية التفسيرية، ومرحلة الوظيفية والتداولية .

واللسانيات البنيوية الوصفية تشمل **الوصفية الأوربية** و **الوصفية الأمريكية** :

1. اللسانيات البنيوية الوصفية

1-1- البنيوية الأوربية :

بعد أن وقف دي سوسير على الصعوبات الموجودة في المادة اللغوية المتباينة في اللسانيات التاريخية، قرر أن يختار " اللسان " كنظام موضوعا للدراسة دون مظاهر اللغة الأخرى، حيث يقول في محاضراته : " وبالنسبة لموقفنا، فإنه لا يوجد إلا حل واحد لجميع هذه الصعوبات : ذلك أنه يتعين علينا أول الأمر أن نضع أقدامنا وأن نثبتها على أرض

---

[1] حنيفي بناصرومختارلزعر، اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ط 2009 ص 42،43

[2] أحمد مومن :اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،ط 2008 ص 116

اللسان وميدانه فنجعله معيارا لجميع المظاهر الأخرى للغة . ولاشك أن اللسان وحده، من بين كثير مما له ثنائية،يكون قابلا متهيئا لتعريف مستقل، فيطمئن بذلك فكرنا إلى قبول هذا الإسناد وهذه الدعامة التي يقدمها لنا اللسان "[1]

فاللسان هو موضوع الدراسة اللغوية لدى دي سوسير لأنه يتوفر على النظام الذي تتحقق فيه الدراسة العلمية وفي ذلك يقول : " فيما يخصنا فإننا نفرق بين اللسان(La langue) وبين اللغة (Langage)، فليس اللسان إلا جزءا محددا من اللغة ... وتأبى اللغة أن تصنف في أي صنف من أصناف الظواهر الإنسانية، ذلك لأننا نجهل الكيفية والجهة التي بها نستخلص وحدتها، أما اللسان فهو بخلاف ذلك عبارة عن كل قائم بذاته وهو مبدأ للتصنيف [2]، فاللسان شيء مجرد ونظام قائم يستطيع البحث حصره وعزله ودراسته دراسة علمية . لذلك يحصر دي سوسير مهمة اللسانيات في ثلاثة أمور، حيث قال : " أما مهمة علم اللسان وغايته فيصبح من شأنها :

1/ أن تصنف وتؤرخ لجميع أصناف اللغات التي يمكن أن تتوصل إليها، مما يقتضي التأريخ للغات الفردية ذات القرابة المشتركة، وإعادة بناء اللغات الأصلية الأم لكل أسرة لغوية على قدر المستطاع .

2/ وأن تبحث عن القوى والأسباب المتعارضة بشكل دائم وكلي في جميع اللغات، وأن نستخلص القوانين العامة التي يمكن أن ترد إليها جميع الظواهر الجزئية في التاريخ .

3/ وأن تحدد أخيرا نطاقها بأن تصل إلى تعريفها الخاص . " [3]

تؤكد المهمة الأولى والثانية للساني في مشروع دي سوسير أنه لا يلغي الدراسات السابقة وإنما ينقحها ويكملها ويضيف إليها، و هو الشأن في كل مشروع نقدي تصحيحي .

أما المهمة الثالثة في هذا المشروع فهي الجديد الذي جاء به دي سوسيروهو أن اللسان يحدد نفسه بنفسه .

و يمكن تسجيل أهم ماجاء في بنيوية دي سوسير(مشروعه اللساني) فيما يلي :

1. التاريخية والآنية : فرق دي سوسير بين الدراسة التاريخية للغة، والدراسة الآنية، حيث يرى أن دراسة اللغة ووصفها وتصنيفها في فترة زمنية محددة هي الدراسة المجدية،وهي

---

[1] فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، تر : عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق المغرب، 2008، ص23

[2] المصدر نفسه ص 23 .

[3] المصدر نفسه ص 18 .

الأصوب والأسهل تحكما في المادة اللغوية، أما الدراسة التاريخية فهي على خلاف ذلك .يقول دي سوسير : "سيختص علم اللسان التزامني السانكروني بدراسة العلاقات المنطيقية والسيكولوجية، إذ تربط هذه العلاقات الحدود المتقاربة في الوجود وتشكل نسقا ارتباطيا، يكون بالصفة التي تراها عليه الجماعة ويدركها وعيها الجماعي (ضميرها الجمعي)، أما علم اللسان الدياكروني فسيدرس خلافا لذلك العلاقات التي تربط الحدود المتعاقبة المتواترة، فلا يدركها الشعور الجماعي،وهذه الحدود قد يحل بعضها محل بعض بدون أن تكون نسقا فيما بينها "[1]

2. اللسان ظاهرة اجتماعية ذهنية:

وهو الوضع الذي تم الاصطلاح عليه في مجتمع من المجتمعات، ويقابله الكلام: التأدية الفردية للسان التي تخضع لعوامل مؤثرة اجتماعية ونفسية وتاريخية، ويوضح دي سوسير هذا التقابل بقوله:

" اللسان هو رصيد مستودع في الأشخاص الذين ينتمون إلى مجتمع واحد بفضل مباشرتهم للكلام، وهو نظام نحوي يوجد وجودا تقديريا في كل دماغ أو على الأصح في أدمغة المجموع من الأشخاص

لأن اللسان لا يوجد كله عند أحد منهم، بل وجوده بالتمام لا يحصل إلا عند الجماعة ... وبفصلنا اللسان عن الكلام، نفصل في الوقت نفسه ماهو اجتماعي عما هو فردي، ما هو جوهري عما هو إضافي أوعرضي في بعض الأحيان . "[2]، و يقول أيضا " و بهذا الاعتبار يكون اللسان في ذات الوقت انتاجا مجتمعيا حادثا عن ملكة اللغة " [3]

3- اللسان نظام : فهو عبارة عن مجموعة من النسب والعلاقات الصورية التي تندرج فيها الوحدات اللغوية على مختلف مستوياتها من أصغرها (الصوت) إلى الجمل، يقول دي سوسير : " إن اللسان نظام ترتبط جميع أجزائه ببعضها البعض على أساس اتحاد الهويات واختلافها " [4] حيث لايمكن تحليل الظواهر اللغوية بعزلها عن غيرها في هذا النظام، فهي أجزاء في نسق أكبر، وفي تشبيه دي سوسير لنظام اللغة بلعبة الشطرنج إشارة الى ماهية

---

[1] فرديناند دي سوسير، مرجع سابق، ص 148 .
[2] خولة طالب الإبراهيمي،مباديء في اللسانيات، دار القصبة للنشر الجزائر، 2006،2000، ص 12
[3] فرديناند دي سوسير، مرجع سابق، ص 23 .
[4] خولة طالب الإبراهيمي، مرجع سابق، ص 11

هذا النظام، فاللسان له ترتيب خاص وبنية خاصة، ووصف اللغة بالنظام من طرف "دي سوسير"، يعتبر أهم نقطة تميز مشروعه اللساني، لذلك يرى أن موضوع علم اللسان الوحيد هو هذا النظام حيث يحلل ويدرس لذاته ومن أجل ذاته، وهدف اللساني هو الكشف عن أسرار هذا النظام، يقول "دي سوسير" في آخر محاضراته: " الفكرة الأساسية التي تقوم عليها محاضرتنا وهي أن موضوع علم اللسان الحق والوحيد: إنما هو اللسان معتبرًا في ذاته ولذاته"[1]

4ـ اللسان ظاهرة منطوقة أصلا ومظهره الصوتي هو الأول : وهذه النقطة غيرت التناول اللساني رأسا على عقب، حيث أعطى علماء اللسان الأولوية لدراسة هذا المظهر الصوتي، وما دراسة الصورة المكتوبة للسان إلا فرعا للدراسات اللسانية[2]، لان اللغة في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروف مكتوبة، والخط تابع للفظ وملحق به

أهم المدارس البنوية:

كان لمشروع "دي سوسير" أثر كبير على الدرس اللساني إذ لم يبق تحليله اللساني محصورًا في بيئة معينة بل احتفى به كثير من الباحثين الأوربيين، استجلابًا وتطويرًا، فنشأت بسبب ذلك مدارس ضمن الاتجاه البنوي مثل: مدرسة جنيف، وحلقة براغ والمدرسة الغلوسيمية، والمدرسة الوظيفية التركيبية، وغيرها وفيما يلي نبذ عن أهم هذه المدارس البنوية.

1- مدرسة جنيف: تعتبر امتدادًا لمشروع " دي سوسير" ومن روادها: "شارلز بالي Charles Bally" و "هنري فراي Henri Fleisch" .

2- المدرسة الغلوسيمية أو الغلوسيماتيكية glossematique:

وهي نسخة أوروبية أخرى للسويسرية ظهرت في "كوبنهاجن"، وتمثلها جهود " لويس هيلمسليف Louis Hjelmslev," و " فيجو بروندال v. Brondal" وابتعدت عن الدراسات المتأثرة بالفلسفة، محاولة تنظيم لسانيات علمية رياضية، متبنية مبادئ وتصورات دي سوسيرفي حد ذاتها، وتميزت بالإغراق في التجريد والصورية، وقد حاول رائدها هيلمسليف

---

[1] فرديناند دي سوسير، مرجع سابق، ص 343

[2] خولة طالب الإبراهيمي، مرجع سابق، ص 11

عصرنة الدراسات اللغوية بإستخدام مناهج علمية رياضية، مقترحا مستويات أربعة للغة،وهي : شكل التعبير، مادة التعبير، شكل المحتوى، مادة المحتوى[1] :

شكل التعبير ـ مادة التعبير
العلامة
شكل المحتوى ـ مادة المحتوى

أ. شكل التعبير (الفونولوجيا)

ب . مادة التعبير (الفونتيك)

ج . شكل المحتوى (البنية التركيبية والمعجمية)

د. مادة المحتوى (الأفكار) .[2]

ومهمة اللساني في نظر الغلوسيمية هي دراسة علاقة شكل التعبير بشكل المحتوى ووصفهما، لذلك يعتبرها الدارسون اتجاها يهتم بوصف البنية الشكلية للغة .

3- حلقة براغ:تأسست سنة (1926م) ببراغ، من قبل اللساني التشيكي : "فلام ماثيزيوس" Vilem Mathesius وطلابه ثم انضم اليها كثير من اللسانيين من أمثال "رومان ياكبسون Roman Jakobson"، "كارسفسكي Karcersky"، "مارتيني Martinet "،ثروبتسكويNikolai troubetskai، وتميزت بالأعمال الفونولوجية وقدمت دراسات وظيفية من مبادئها:

-عد اللغة واقعا فعليا ما خاضعا لظروف التواصل

- الإعتداد كثيرًا بالمنهج التزامني في تحليل اللغة

- دراسة الوحدات الصوتية وظيفيا

. دراسة نظام اللغة الكلي بمستوياته المختلفة دراسة وظيفية محضة .[3]

---

[1] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع،بيروت، لبنان،ط 1، 2004،ص 22

[2] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور ص 162

[3] أحمد مومن، مرجع سابق، ص 136

4- مدرسة الوظيفية التركيبية: التي يعنى البحث فيها بالوظيفة التواصلية للغة، ومؤسسها هو اللساني الفرنسي"أندري مارتيني" ومن أهم اسهامته، مفاهيمه وأراؤه التي أسس بها اللسانيات الوظيفية على المستوى التركيبي للغة .

ومن أهم ماتناوله مارتيني في هذا الصدد، وظيفة للغة، مبدأ التقطيع المزدوج، مبدأ الاقتصاد اللغوي، مبادئ التحليل الوظيفي.... وينظر مارتيني الى اللغة على أنها ظاهرة تبليغية ووظيفتها الأساسية من العديد من الوظائف هي التبليغ .

1ـــ2ـ اللسانيات البنيوية (الوصفية) الأمريكية:

اذا كانت اللسانيات الأوروبية الدي سوسورية جاءت لتحليل واقع تمزق اللغات والانتشار الهائل للهجات، فإن اللسانيات الأمريكية ـ كما يقول طيب د به ـ " قد قامت استجابة لتوجهات أنتروبولوجية تسعى ـ في ظل شروط معطيات البحث العلمي البراغماتي ـ إلى دراسة اللغات الهندية الأمريكية بغرض التعرف على البنية الفكرية والنفسية للهنود الحمر [1] ورغم اختلاف المنطلقات بين المشروعين اللسانيين، فإن الجامع بينهما هو منهج الدراسة، فكلاهما كان يحلل اللغة ويدرسها بطريقة وصفية بنيوية، وقد يعود ذلك إلى الإنتشار الواسع ب لنظرية "دي سوسير" حيث انتشرت في أوروبا وهيمنت على الدراسات اللغوية كما يظهر ذلك عند بلومفيلد الذي كتب عرضا عن دروس في اللسانيات العامة سنة (1924م) وقال عن سوسير " لقد أمدنا بالأساس المنهجي لعلم اللغة الانسانية "[2]، وأهم رواد الدراسات الأمريكية الوصفية البنيوية: "فرانزبواس" و "ادوارد ساپير" و "ليونارد بلومفيلد"، "فبواس" عني باللغات المنطوقة المنتشرة في أمريكا، واعتنى "ساپير" بدراسة اللغة تحليلا مجردًأ من كل أحكام سابقة، أما "بلومفيلد" فهو رائد المدرسة الوصفية الأمريكية من خلال كتابه "اللغة" الذي اعتبرانجيل اللغة، وقد أسس لدراسة اللغة علميا انطلاقا من مبادئ سلوكية، وانطلاقا من نزعة فلسفية وضعية لاتؤمن إلا بالمرئي التجريبي، وقد عد الدلالة في اللغة أصعب شيء يدرس لأنه مبحث يتعلق بالمعنى[3]

---

[1] الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنيوية ـ دراسة تحليلية إبستمولوجية ـ دار القصبة، الجزائر 2001،ص132

[2] مبارك حنون، مدخل للسانيات سوسير، دار توبقال، الدار البيضاء المغرب، 1979،ص37

[3] خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية ـ مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2012 ـ ص 27

وبسبب المشروع السوسيري البنيوي، فقد غدا القرن العشرين ـ في مجال اللغة ـ وصفيا بنيويا خلافا للقرن التاسع عشرالذي كان تاريخيا.

2ـ اللسانيات التفسيرية التوليدية التحويلية :

2ـ1ـ التوزيعية تمهيد(أرضية) للتفسيرية التوليدية التحولية :

لم يكن النحو التوليدي التحويلي ليظهر في حقل الدراسات اللسانية لو لم توجد أرضية مهدت لظهوره وتطوره، وتمثلت هذه الأرضية في الاتجاه اللساني الوصفي الذي تزعمه " هاريس Harris " والمعروف بالتوزيعية Le distributionalism وهو اتجاه يدعو إلى وصف اللغة مستقلة عن المعنى الفضفاض وغير المحدد،معتمدا على العلاقات الموجودة بين الكلمات ليحصر مجموع السياقات أو المواضع التي ترد فيها الوحدات اللغوية الدالة (الكلمات) عن طريق استبدال كلمة بأخرى من أجل تحديد توزيعها . فالتوزيع عند هاريس، هو مجموع السياقات التي يرد فيها مكون لغوي ما، ومدى تأثير هذه السياقات على هذا المكون سواء أكان فونيما أو مورفيما .وهو مذهب في التحليل اللساني ظهر أولا مع "بلومفيلد" ثم تطور على يد " هاريس " إلى ما يعرف بالتحليل إلى المكونات المباشرة Analyse aux constituants immediats [1]، لكنه عند ما تأكد من بعض نقائص التحليل التوزيعي حاد عنه، ولجأ إلى فكرة التحويل، مطالبا في مقال له سنة 1952 بعنوان " Transformar grammar " بضرورة تحديد رموز الفئات النحوية Les categories grammaticales داخل المكونات المباشرة، وطور مفهومي الجملة النواة (Kernel sentence) والتركيب المحول، اللذين تبناهما تشومسكي فيما بعد، وبذلك أوجد "هاريسHarris " أرضية لثورة في مجال البحث اللساني تجسدت في النحو التوليدي التحويلي لنعام تشومسكي N.CHomsky [2]

2ـ2ـ اللسانيات التوليدية التحويلية (التحويلية):

قامت اللسانيات التوليدية التحويلية على أنقاض التوزيعية التي تبنى أساسا على توزيع العناصر اللغوية التي ترد داخل السياقات التركيبية، فهي عملية وصفية تتم على مستوى الجانب السطحي فقط من البنية اللغوية دون مجاوزتها إلى البنية العميقة . فهي

---

[1] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية، ص 34، 35، وأحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور ص 200

[2] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص200،شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية ص36

تسقط من حساباتها التنظيم الذهني والعقلي للغة، ومن ثم رفض تشومسكي الوصف القائم على الملاحظة الشكلية للظاهرة اللغوية،لأن التحليل العلمي للحدث اللغوي ليس بوصف خارجي له فحسب، وإنما هو تعليل وتفسير العمليات الذهنية التي بواسطتها يمكن للإنسان أن يتكلم بجمل جديدة . [1]، لذلك جعل "تشومسكي " موضوع اللسانيات هو اللسان لا بعده نظاما موجودا في أدمغة الجماعة من الناس كما في لسانيات دي سوسير بل باعتباره ملكة يتميز بها الإنسان في هذا الوجود، من أجل توضيحها وتفسير الكيفية التي ينتج بها ويفهم بها متكلم مثالي لغته، مبعدا ـ هو الآخر ـ في الوقت ذاته الإنجاز (الكلام) ومايلحقه من ظروف مقامية من الدراسة، لاعتقاده عدم جدوى دراسته دون إدراك معمق للمعرفة الضمنية لدى مستعمل اللغة يقول تشومسكي : " إن الموضوع الأول للنظرية اللسانية هو المتكلم المستمع المثالي المنتمي إلى عشيرة لغوية متجانسة كليا والذي يعرف لغته، وعندما يطبق معرفته هذه في إنجاز فعلي فإنه لا يخضع للشروط النحوية غير الملائمة كقصور الذاكرة أوعدم الانتباه أو الأخطاء " [2]، ويعتبر كتابه " البنى التركيبية " الصادر سنة 1957 حدثا هاما في تاريخ التحليل اللساني، يقول "جون ليونز" " لعب تشومسكي في ميدان اللسانيات الحديثة دورا بالغ الأهمية في تاريخ هذا العلم، فقد أحدث كتابه الأول الذي صدر عام 1957 ثورة كبرى في دراسة اللغة دراسة علمية " [3]، حيث تعتبر المرحلة التوليدية التحويلية في تاريخ الألسنية شبيهة بمرحلة نشوء الألسنية البنيوية على يد دي سوسير، من حيث تأثيرها على الدراسات اللغوية، و كماثبتت مؤلفات دي سوسير وأتباعه المنهجية الوصفية للغة، ثبتت مؤلفات تشومسكي وتلاميذه المنهجية الوصفية التفسيرية لها، لذلك فإن ما جاء به تشومسكي مفارقة منهجية بين النزعة العقلانية والنزعة التجريبية، من حيث أنه أعاد الاعتبار للطابع العقلي للغة، مؤسسا هذا التحول المنهجي في البحث اللساني على النزعة العقلانية في الفلسفة الديكارتية . [4]، و الملاحظ على النظرية التوليدية التحويلية أنها مارست على نفسها نقدا ذاتيا، فتشومسكي في " البنى التركيبية " 1957 ليس هونفسه في " مظاهر النظرية التركيبية " 1965 وهو غيره في " في دراسة الدلالة في القواعد التوليدية

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2009 ص 25 .

[2] مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية ـ من النموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة ـ عالم الكتب الحديث،إربد الأردن 2010، ص45

[3] جون ليونز، تشومسكي، تر: محمد زياد كبة،النادي الأدبي بالرياض ط1، 1988، ص8 .

[4] أحمد حسان، مرجع سابق، ص25 .

"1972، فالنظرية التوليدية التحويلية لم تظهر دفعة واحدة بل نضجت وتطورت على مراحل، كما يقول " ميشال زكريا " : " نجد من الضروري التشديد هنا على أن النظرية لم يتم وضعها على الشكل التي هي عليه حاليا دفعة واحدة، بل مرت في تطورها الذاتي بالمراحل التالية :

1/ مرحلة " البنى التركيبية "

2/ مرحلة النظرية الألسنية النموذجية

3/ مرحلة النظرية الألسنية النموذجية الموضحة [1]"

2ـ3ـ وأهم النقاط والمصطلحات في اللسانيات التوليدية التحويلية :

2ـ3ـ1ـ اللغة عند تشومسكي :

عرفها في" البنى التركيبي" بقوله : " سأعتبر منذ الآن، اللغة مجوعة (محدودة أوغير محدودة) من الجمل،كل جملة فيها محدودة في طولها،قد أنشئت من مجموعة محدودة من العناصر، فجميع اللغات الطبيعية في صيغها المنطوقة أو المكتوبة هي لغات بهذا المفهوم، طلما أن كل لغة طبيعية لها عدد محدود من الفونيمات (الوحدات الصوتية) أو(حروف الألف باء)، ويمكن تمثيل كل جملة بمتوالية محدودة من هذه الفونيمات (أوالحروف)،مع وجود عدد كثير غير محدد من الجمل " [2]

2ـ3ـ2ـ التوليد Generation

وهو قدرة المتكلم السامع على الإنتاج غير المحدود للجمل وفهمها في لغته الأم .

2ـ3ـ2ـ الملكة (أو الكفاءة) La competence: هي معرفة المتكلم السامع للغته.

2ـ3ـ4ـ التأدية أو الأداء La performance :هو الاستعمال الفعال الفعلي للغة في المواقف الحقيقية .

2ـ3ـ5ـ البنية العميقة La structure profonde

هي التركيب الباطني المجرد، الموجود في ذهن المتكلم وجودا فطريا. أو هي التفسير الدلالي الذي تشتق منه البنية السطحية .

---

[1] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان،ط2، 1985،ص99

[2] نعوم تشومسكي، البنى التركيبية، تر: يؤيل يوسف عبد العزيز، منشورات عيون بالاشتراك مع دار الشؤون الثقافية العامة، الدار البيضاء، ط2، 1987،ص17

2ـ3ـ6ـ البنية السطحية La structure de surface

تتمثل في التركيب التسلسلي السطحي للوحدات الكلامية المادية، المنطوقة أوالمكتوبة . إنها تمثل الجملة كما هي مستعملة في عملية التواصل .

2ـ3ـ7ـ التحويل La transformation

هو نقل البنى العميقة إلى بنى متوسطة أو سطحية

البنية العمية التحويلات البنية السطحية

المعنى الشكل المستعمل في التواصل [1]

3ـ اللسانيات الوظيفية، التداولية، التواصلية،ولسانيات النص :

3ـ1ـ اللسانيات الوظيفية، التداولية والتواصلية :

وهذه أحدث حلقة في البحث اللساني، موضوعها ليس اللسان البنية المجردة للغة كما عرفه دي سوسير، ولا القدرة المتوفرة لدى المتكلم المثالي كما هو عند تشومسكي، ولكنه دراسة اللغة كما يتواصل بها داخل الحياة اليومية، أو دراسة اللغة في الاستعمال، وأصبح البحث اللساني في الكلام مشروعا وأساسيا منذ أواسط السبعينيات، بل صار قطب رحى الدرس اللساني، بعد أن كان منبوذا وفرعيا، وقدم " هايمس " مشروع القدرة التواصلية بدل القدرة التوليدية، حيث يقول : " إن ما يتميز به الفرد المتكلم هو امتلاكه لقدرة أكبر و أشمل وأكثر وظيفية مما يقترحه النحو التوليدي، وهي القدرة التواصلية (competence communicative) التي لاتمكن من القدرة على انتاج وفهم مالا حصر له من الجمل النحوية فقط، بل تتعلق باشتغال السلوك اللغوي في شموليته وواقعيته، وهي مختلف السياقات والمقامات الممكنة لتحقيق كل أغراضه التواصلية في أبعادها الفردية والجماعية [2]،وقد انتقد تشومسكي في مقال له سنة (1971) قائلا : " إن نظرية تشومسكي القائمة على الجمل اللغوية المختلفة صحيحة تماما، إذا كان المقصود منها وصف اللغة ككيان مستقل بذاتها، بعيدا عن المواقف الاجتماعية، والحياة التي تستخدم فيها اللغة، لكن اللغة لا قيمة لها ككيان مستقل ... فهي ليست قوالب وصيغا وتراكيب مقصودة لذاتها، و إنما هي موجودة للتعبير

[1] أحمد مومن اللسانيات النشأة والتطور ص 207

[2] مصطفى غلفان، مرجع سابق، ص14

عن الوظائف المختلفة : كالطلب والترجي والأمر والنهي و الدعاء والوصف والتقرير ...وغير ذلك من الوظائف اللغوية ." [1]، وهكذا بانتقاد " لايبوف " و " هايمس " و شنهما هجوما على كل وصف وتوليد أعيد الاعتبار للسانيات الوظيفية والسياقية التداولية ودخلت مجال اللسانيات بقوة، مثل نظرية أفعال الكلام لفلاسفة اللغة العادية، ونظريات التداول والتلفظ، ونظريات النحو الوظيفي، وغدت بذلك الدراسات اللغوية تهتم بالطبقات المقامية، أي باللغة أثناء استعمالها . و هو مجال التداولية . " أي باعتبارها كلاما محدداصادرا من متكلم محدد وموجها إلى مخاطب محدد بـ " لفظ محدد" في مقام تواصلي محدد، لتحقيق غرض تواصلي محدد " [2]

واللسانيات الوظيفية تعود إلى أعمال وبحوث لسانية مختلفة، في فترات مختلفة ولأكثر من باحث، وأكثر من مدرسة لسانية، فكانت بداياتها مع أعمال البراغيين،عند ما ميزوا بين علم الأصوات وعلم الأصوات الوظيفي الذي يقوم على مفهوم الفونيم، واهتموا بالوجهة الوظيفية للجملة، من خلال دراستها ضمن مفهوم التواصل،الذي يعتبر وظيفة أساسية في النشاط اللغوي عند الإنسان، كما تستمد الدراسات الوظيفية من أعمال المدرسة النسقية بلندن التي تعتبر اللغة ظاهرة بشرية متكاملة وأن دراستها على مستوياتها الجزئية يفقدها طابعها التواصلي، لذلك دعت إلى الاعتناء بالأبعاد الثقافية والاجتماعية والنفسية للظاهرة اللغوية، وفي هذا الاطار تأتي النظرية السياقية (La Theorie de contexte) لـ"فيرث Firth " التي تهتم بالأحوال والمحيط المتضمن للأحداث الكلامية، كما تأتي جهود وبحوث "أندري مارتيني " في الاطار نفسه، حيث يرى أن الوظيفة الأساسية للغة هي العملية التواصلية القائمة بين أفراد المجتمع على اختلاف اتجاهاتهم وتصوراتهم، وتقوم الوظيفة التركيبية عند مارتيني على العناصر التالية :

1. الصلات القائمة بين العناصراللغوية : أي علاقات المونمات فيما بينها داخل السياقات التركيبية

---

[1] يحى بعيطيش، نحو نظرية وظيفية للنحوالعربي، أطروحة دكتوراه في اللسانيات الوظيفية الحديثة، جامعة منتوري، قسنطينة،2006،ص13)

[2] مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب ـ دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ـ ص26 .

2. موقع العناصر اللغوية : وهو انتظامها داخل السياقات التركيبية يكسبها وظيفة أخرى تقوم بها

3. المحتوى الدلالي للعناصر اللغوية : ويتعلق بالجانب الدلالي الموجود في المنام داخل الجملة،أي: " بقدر مايكون للمنام دلالة خاصة به و مستقلة عن دلالة غيره من المونمات تكون علاقته بالجملة علاقة مستقلة . أي يؤدي بالنتيجة وظيفة مستقلة داخل الجملة التي يندرج فيها " [1]، وصفوة القول أن الوظيفيين يعتبرون أن دراسة اللغة هي البحث عن الوظائف Les fonctions التي تؤديها في المجتمع أثناء تواصل أفراده .وكان من ثمرات الدراسات الوظيفية والتداولية ظهور النحو الوظيفي في السبعينيات، الذي يهتم بوظيفة اللغة الأساسية (التواصل)، ويعتبر أن موضوع اللسانيات هو وصف القدرة التواصلية لدى المتكلم والسامع، وهو _ كما يقول المتوكل _ محاولة لصهر بعض من مقترحات نظريات لغوية (النحو العلائقي، نحو الأحوال الوظيفية، ونظريات فلسفية (نظرية الأفعال اللغوية)) [2]، وتقدم في هذا المجال بحوث سيمون ديك وأحمد المتوكل، وتتلخص المبادئ الأساسية المعتمدة في النحو الوظيفي فيما يلي :

1. وظيفة اللغات الطبيعية الأساسية هي التواصل .
2. موضوع الدرس اللساني هو وصف القدرة التواصلية للمتكلم والمخاطب
3. النحو الوظيفي نظرية للتركيب والدلالة منظور إليهما من وجهة نظر تداولية .
4. يجب أن يسعى الوصف اللغوي الطامح للكفاية إلى تحقيق أنواع ثلاثة من الكفاية :

أ. الكفاية التداولية : والمقصود بها أنه لا يكفي الاقتصار على القواعد التي تضمن سلامة بناء الجمل أو النصوص، بل لابد من رصد القواعد والشروط التي تجعل تلك الجمل أو النصوص مقبولة وملائمة للموقف التبليغي الذي تكون مسرحا له [3] .

---

[1] حنيفي بناصر ومختار لزعر، اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ص 79، 80، شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص16، خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص 31 .

[2] أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، منشورات الجمعية المغربية للتأليف و الترجمة و النشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985م، ص09)

[3] يحيى بعيطيش، مرجع سابق، ص 84 .

ب . الكفاية النفسية : وتعني أن النحو الوظيفي يحاول أن يكون مطابقا للنماذج النفسية التي تنقسم إلى نماذج انتاج وهي التي تحدد كيف يبني المتكلم العبارات وينطقها، ونماذج فهم، وهي التي تحدد كيفية تحليل المخاطب للعبارات اللغوية وتأويلها . [1]

ج . الكفاية النمطية : ويراد بها أن النحو الوظيفي يطمح إلى أن يطبق على أكبر عدد ممكن من اللغات الطبيعية، ذات البنى اللغوية المتباينة، فيرصد ما يؤالف بينها نمطيا ومايخالف .[2]

3ـ2ـ لسانيات النص/الخطاب :

3ـ2ـ1ـ أسباب أو مسوغات الإنتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص :

تشترك اللسانيات الوظيفية والتداولية مع لسانيات النص في كثير من أسباب الظهور ومسوغاته، كقصور التحليل اللساني البنيوي والتوليدي بسبب اقتصاره على الجملة، ذلك" أن الجمل المفردة الصحيحة نحويا لا يمكن أن تفسر بأي حال من الأحوال على أنها وحدات تامة من الناحية الاتصالية دائما، مثل الجمل التي تتضمن بعض الإحالات،" لكن صعوبة الفهم الناشئة عند تلقي تلك الجمل المبتورة تزول إذا أكملت تلك المنطوقات بجمل تحدد كنه علاقات الإحالة المتضمنة ...فقد خصصت بعض وسائل نحوية فيما يبدو لتحديد مثل تلك العلاقات الإحالية المتجاوزة حدود الجملة ." [3] فكان تجاوز فضاء الجملة إلى النص أمرا ملحا، حيث يرى شارول (Charoul) أن الحاجة إلى تأسيس نحو يتجاوز الجملة ظهرت حينما بدا أن النحو التوليدي غير قادر على معالجة بعض الظواهر اللسانية مثل الإضمار (Pronominalisation) وتحويل الصلة (La relativisation) والتعريف (La definitivation)[4]. ويرى (إيوالدلانغ E. Lang) أن المبرر الأكثر رجاحة للانتقال من نحو النص إلى نحو الجملة هو ما ينماز به النص عن الجملة من خصائص، وذلك في مقال له بعنوان: Quand une Grammaire de texte est – elle plus adequate qu'uneGrammaire de phrase? حيث يقول : " سأعدد الآن

---

[1] أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، الأصول و الامتداد، دار الأمان، الرباط، المغرب ط1،2006 ص 66.

[2] يحيى بعيطيش، مرجع سابق، ص 88.

[3] هاينه مان، فولفجانج،وفيقهر، ديتر: مدخل إلى علم اللغة النصي،تر: فالج بن شبيب العجمي،السعودية، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، د،ط، 1999/1419 ص23 .

[4] مفتاح بن لعروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، رسالة دكتواه دولة في لسانيات النص، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الأداب واللغات، جامعة الجزائر، 2008/2007 ص 22.

خصائص مركب لساني أسميه :النص، وتبدو لي مميزة له باعتباره وحدة مختلفة عن الجملة، لأني سأستعمل الجملة عنصرا لتعداد هذه الخصائص :

إن دلالة نص (أو المعلومات التي يقدمها) هي أكبر من مجموع دلالات الجمل التي تكونه . وهذه الزيادة في الدلالة ترتبط بالخصائص الآتية :

أ/ النص هو الإطار الذي يزول داخله لبس الجمل

ب/ النص يحتوي على افتراضات أخرى، واقتضاءات أخرى، غير افتراضات واقتضاءت الجمل المكونة له .

ج/ للنص امكانيات أخرى لإعادة الصياغة، غير الإمكانيات التي للجمل (ينظر امكانيات الاختزال إلى حدود الملخص الأدنى " [1]، وعلى هذا الأساس جاءت لسانيات النص/ الخطاب القائمة على عنصري التواصل والتماسك النصي،جامعة بين المناهج النقدية الحديثة، على اعتبار اشتراكها في العنصر اللساني وتكاملها بحيث تصيب الخطاب في كليته[2].

3ـ2ـ2ـ مراحل تحول التحليل اللساني من الجملة إلى النص :

وقد مر هذا التحول اللساني بالمراحل التالية :

3ـ2ـ2ـ1ـ إرهاصات التحول من نحو الجملة إلى نحو النص :

يمكن رصد هذه الإرهاصات في الأعمال التالية :

أ/. ذكر سعيد بحيري أن " **دريسلر Dressler**" يرى أن الإرهاصات الأولى . التي تبلورت كأفكار . مرجعها إلى العمل المبكر الذي قام به " **قايل H.Weil**" عام (1887)، وكذلك عمل الباحث الأمريكية (I.Nye) في رسالتها التي قدمتها للدكتوراه عام (1912) .

يقول سعيد بحيري . معلقا على هذين العملين . : « وهكذا، فإن ثمة دراسات سابقة على أعمال (**زليج هاريس Z.Harris**) يمكن أن تعد بحق البدايات الفعلية في تحليل الخطاب، هذه الدراسات قدمت بعض الأفكار النصية الجوهرية، ولكنها كانت متناثرة ومحدودة بشكل لا يسمح بتتبعها بدقة » [3]

---

[1] إيوالد لانغ، متى يكون نحو النص أكثر ملاءمة من نحو الجملة ؟ تر : مفتاح بن لعروس (مقال غير منشور) ص 5- 6)

[2] أحمد مداس، لسانيات النص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط2 / 2009 ص 13

[3] سعيد حسن بحيري : علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، والشركة العالمية للنشر، لونجمان، القاهرة،ط1، 1997، ص 17- 18)

ب/. أعمال (**زليج هاريس Z.Harris**)، وكانت له اليد الطولى في هذه الإرهاصات، متمثلة في مقاله الذي نشره سنة 1952م، بعنوان : تحليل الخطاب " Discourse Analysis"، ويعتبر أولى الأعمال التي تكلمت بصراحة عن وحدة أكبر من الجملة، وسماها تارة **النص** (Texte)، وأخرى **الخطاب** (Discours)، و ثالثة **القول المتتابع** (Enonce Suivi) [1]، يقول (**هاريس**) في هذا السياق : " إن تتابع الجمل في خطاب يشكل في المقابل مجالا محبذا لمناهج اللسانيات الوصفية ؛ لأن هذه الاخيرة لها كموضوع التوزيع النسبي للعناصر داخل قول تتابعت جمله مهما كان طوله " [2]، لكن مستوى الإجراء والتطبيق بقي تحليله جمليا، لذلك وضعت أعمله في الإرهاصات ولم توضع في التأسيس والتقعيد .

3ـ2ـ2ـ2ـ التقعيد والتأسيس للسانيات النصية :

أما المؤسس الحقيقي لعلم اللغة النصي فهو الهولندي (**فان دايك Van Dik**)، الذي قال : " لقد توقفت القواعد واللسانيات التقليدية غالبا عند حدود وصف الجمل ... وأما في علم النص فإننا نقوم بخطوة إلى الأمام، ونستعمل وصف الجمل بوصفه أداة لوصف النصوص، وما دمنا سنتتبع هنا المكونات المعتادة للقواعد، وسنستعمل النصوص المستخدمة بغية وصف الجمل، فإننا نستطيع أن نتكلم عن قواعد النص " [3]، فكانت البداية الفعلية للسانيات النص على يد **فان دايك**، حيث كان " يسعى لإقامة لسانيات نصية تدرس البنية النصية، ومظاهر التماسك في النص، ويأخذ بعين الاعتبار كل الأبعاد البنيوية والسياقية والثقافية " [4]، وذلك من خلال كتابه : بعض مظاهر أنحاء النص Som Aspects of Text grammar سنة 1972م ثم كتابه : النص والسياق Text and context سنة 1977م حيث انطلق في تحليل " سيكو لساني للخطاب والنص رابطا بين الدلالة والتداولية"[5]

3ـ2ـ2ـ3ـ مرحلة الاستقلالية والانتشار(التوسع) : بلغت لسانيات النص أوجها في على يد اللغوي الأمريكي " **روبرت دي بوجراند** " (Robert De Beau grand)، من خلال

---

[1] مفتاح بن عروس : الاتساق والانسجام في القرآن ص 6

[2] مفتاح بن عروس، المرجع نفسه، ص 07

[3] تون .أ.فان دايك، النص بنى ووظائف، مدخل أولي إلى علم النص تر: منذر عياشي، ضمن كتابه العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي،بيروت الدار البيضاء،المغرب، ط1، 2004، ص147 .

[4] سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي:النص ـالسياق، المركز الثقافي العربي،بيروت والدار البيضاء،ط1، 1989،ص15 .

[5] المرجع نفسه ص14.

كتابه " النص والخطاب والإجراء " (Text , Discourse and Process) ثم كتابه " مدخل إلى لسانيات النص " (Introductiona La Linguistique Textuelle) سنة 1981م الذي أِشاد فيه بجهود " **فان دايك** " وريادته في هذا الميدان، ثم توالت الجهود في هذا المجال، وتزايدت حركة التأليف وتسارعت وتوسعت في هذا النوع من التحليل اللساني، وبرزت فيه أسماء لغويين آخرين مقتدرين من أمثال : هاليداي Halliday، ج . م . آدم J. M. Adam، جليسون Gleason، هارفيج Harweg، برينكر Brinker، وفاينريش Weinrich، وغيرهم . [1]، وقد عد " **دي بوجراند De Beau grand** " النص حدثا (فعلا) كلاميا تواصليا يجب أن تتوفر فيه سبعة معايير ليكون نصا وهي :

1. السبك(الاتساق) أوالربط النحوي (Cohesion) : ويقصد به الكيفية التي يتم بها ربط العناصر اللغوية على مستوى البنية السطحية (الروابط الشكلية)، بحيث يؤدي السابق منها إلى اللاحق .

2. الحبك (الانسجام) أو التماسك الدلالي (Coherence) : ويقصد به الروابط الضمنية التي يتم فيها ربط التراكيب على مستوى البنية العميقة للنص .

3. القصدية أوهدف النص (صاحب النص) Intentonalite : وتعني النص حدث لغوي مخطط له،و ليس رصفا اعتباطيا للجمل والكلمات، إنه بنية لغوية متسقة ومنسجمة، من أجل تحقيق غرض منشئها .

4. القبول (ويتعلق بموقف المتلقي) Acceptabilite : ويتعلق بموقف المتلقي من النص، أي مراعاة مقبولية المتلقي للنص من طرف المرسل (منشئ النص) .

5. الإخبارية أو الإعلامية Informativite : وهو أن كل نص من النصوص يجب أن يتضمن قدرا من المعلومات،تختلف طبيعتها باختلاف نوع النص .

6. المقامية أو رعاية الموقف (وتتعلق بمناسبة النص للموقف) Situationnalite` : ويسمى أيضا بالسياق، وينقسم إلى سياق لغوي،وسياق غير لغوي، وهذا الأخير يحيل إلى خارج النص ويشمل السياق الثقافي والديني والاجتماعي، فمراعاة السياق أو المقام يسهم في بناء النص وتكوينه .

---

[1] محمد الأخضر الصبيحي : مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقاته، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان،ومنشورات الاختلاف، الجزائر ظ1، 2008، ص63.

7. التناص (`Intertextualite) : و يتعلق بالعلاقات بين نص ما ونصوص أخر، سابقة أومعاصرة له، بحيث يصبح النص بنية مقتطعة من بنيات أخرى، ومن ذلك ما يعرق عندنا بالاقتباس والتضمين .[1]

من خلال وصف النص بأنه (حدث كلامي) ومن خلال هذه المعايير المشروطة لنصية الخطاب/النص نجد أن اللسانيات النصية تقع ضمن الدرس التداولي لأنها تعنى بتحليل النص/ الخطاب، الذي هو تجسيد لـ " دراس اللغة قيد الاستعمال " وهو عينه موضوع التداولية، فلسانيات ما بعد الوصفية و التفسيرية هي عبارة عن تنوع أوتفرع في دراسة اللغة أو الخطاب أثناء التوظيف أو الاستعمال والظروف المحيطة المؤثرة في ذلك، وقوانين هذا التوظيف أو هذا الاستعمال .

[1] ليندة قياس، لسانيات النص، النظرية والتطبيق، مكتبة الأداب، القاهرة، ط1، 2009، ص23- 24 .

الفصل الأول : التداولية : النشأة والتطور والمفاهيم الأساسية (الأبعاد التداولية الرئيسية)

1ـ نشأة التداولية و تطورها

2ـ المفاهيم الأساسية للداولية (أبعادها الرئيسية)

1ــ نشأة التداولية و تطورها

كان من نتائج التطور اللساني الذي تعرضنا له في المدخل التمهيدي السابق بروز اتجاهات ومقاربات لسانية وعلمية جديدة مثل التداولية ولسانيات النص وتحليل الخطاب والتعليمية وغيرها وفي هذا الفصل سنتعرض لنشأة التداولية وتطورها وأهم مفاهيمها وعلاقتها بالعلوم الأخرى ما عدا علاقتها بالتعليمية لأننا سنخصص لذلك مبحثا خاصا في آخر الفصل الثاني نذكر فيه أوجه التضائف والتلاقي بينهما وأبعاد التداولية في التعليمية، وقبل أن نتطرق إلى نشأة التداولية و تطورها لا بد أن نعرج على مفهومها في اللغة والإصطلاح

1.1ـ مفهوم التداولية :

يعتبر مفهوم التداولية من المفاهيم الحديثة التي تضاربت فيها الآراء واختلفت في تحديدها وجهات النظر، وذلك بسبب تشعب منطلقاتها الفكرية فهي تقع في مفترق طرق البحث بين مجموعة من العلوم، حيث تلتقي فيه اللسانيات بالمنطق والسيمائيات وعلم النفس وعلم الاجتماع . [1]

وهذا ماتشير إليه " فرانسواز أرمينكو Francoise Armingand حيث ترى أن التداولية :" ليست درسا منكفئا على نفسه... " و أنها " مفترق طرق غنية لتداخل اختصاصات اللسانيين، المناطقة السيميائيين، الفلاسفة، السيكولوجيين، والسوسيولوجيين فنظام التقاطعات هو نظام للتقاءات وللافتراقات "[2]

والبحوث العلمية تولي اهتماما كبيرا لتحدد المفهوم أوالمصطلح لما له من دور فعال في بناء النظريات وتجلية المواضيع المدروسة، لذلك نحاول قدر الإمكان تحديد المعنى اللغوي والاصطلاحي للتداولية، لأن التحكم في المصطلح هو تحكم في المعرفة المراد ابلاغها:

1.1.1ـ التداولية لغة :

تتفق المعاجم العربية على أن أصل اشتقاق كلمة التداولية من الجذر(دول) حيث جاء في لسان العرب لابن منظور:(الدولة والدولة: العقبة في المال والحرب سواء.... يقول

---

[1] علي آيت أوشان، السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء المغرب، ط1 2000 ص: 56،57 .

[2] فرانسو أرمينكو: المقاربة التداولية: ترجمة، سعيد علوش، مركز الإنماء القومي،الرباط، 1986، ص 10-11 .

الجوهري، الدولة بالفتح في الحرب أن تدل إحدى الفئتين على الأخرى، يقال: كانت لنا عليهم الدولة والجمع الدول والدولة، بالضم في المال، يقال: صار الفيء دولة بينهم تبادلوه مرة لهذا ومرة لهذا، قال أبوعبيدة: الدولة بالضم،اسم للشيء الذي يتداول به أي مداولة الأمر، قال سبويه: وإن شئت حملته على أنه وقع في هذه الحال، ودالت الأيام أي دارت، والله يداولها بين الناس، وتداولته الأيدي أخذته هذه مرة وهذه مرة.... الأعرابي: يقال دوليك من تداولوا الأمر بينهم يأخذ هذا دولة وهذا دولة، وقولهم دواليك أي تداولا بعد تداول،[1].

وفي مقاييس اللغة لأبي فارس (395هـ)،أن " الدال والواو واللام أصلان: أحدهما يدل على تحول شيء من مكان إلى مكان، والآخر يدل على ضعف واسترخاء، فأما الأول فقال أهل اللغة: اندال القوم أي تحولوا من مكان إلى مكان، ومن هذا الباب تداول القوم الشيء بينهم إذا صار من بعضهم إلى بعض، فالدولة والدولة لغتان ويقال: بل الدولة في المال والدولة في الحرب، وإنما سمي بذلك من قياس الباب، لأنه أمر يتداولونه، فيتحول من هذا إلى ذاك ومن ذاك إلى هذا "[2].

ويرى" الفروز آبادي أن لفظ" تداولوه:أحذوه بالدول،أي مداولة على الأمر أو تداول بعد التداول" [3]

_ وفي أساس البلاغة: دالته الدولة، ودالت الأ يام بكذا وأدال الله بني فلان من عدوهم: جعل الكثرة لهم عليه، والله يداول الأيام بين الناس مرة لهم ومرة عليهم، ويقال الدهر دول وعقب ونوب، وتداول الشيء بينهم، أي مرة لهذا ومرة لذاك والماشي يداول بين قدميه، أي يراوح بينهما" [4]

من خلال ماسبق ندرك أن معنى التداولية في اللغة لا يخرج عن التحول و الانتقال والتبدل سواء تعلق ذلك، بالأمكنة أو بالأحوال أو بالمال، وكذلك هي اللغة متحولة ومتبادلة بين متكلم وسامع، فتكون عند المتكلم تارة ثم تنتقل لتصير عند السامع، تارة أخرى.

---

[1] أبو الفضل جمال الدين، محمد بن مكر (ابن منظور): لسان العرب، تخفيف، عامر أحمد حيدر، راجعه عبد المنعم خليل ابراهيم، منشورات محمد علي يبحثون، دار الكتب العلمية بيروت لبنان ط1، 2005، مج 06 ص350

[2] أحمد ابن فارس: مقاييس اللغة: ت.ع. السلام هارون دار الجيل بيروت، لبنان د.ت المجلد 2 ص 314

[3] مجد الدين محمد بن يعقوب (الفيروز آبادي)، القاموس المحيط، تحقيق: أبو الوفا نصر الهوريني المصري الشافعي، دار الكتاب الحديث (القاهرة، الكويت، الجزائر، ص 1014.

[4] الزمخشري، أبوالقاسم محمود بن عمر، أساس البلاغة، دار صادر، بيروت، لبنان، ط2، 2009، ص 303

وفي المعاجم العربية الحديثة يفيد المدخل المعجمي(د، و،ل)تبديل الأحوال إلا أنها تنفرد ببعض الدلالات الحديثة حيث جاء في المعجم الوسيط: " أدال الشيء جعله متداولا، ودال كذا بينهم جعله متداولا، والمداولة في القضاء إجالة الري في القضية قبل الحكم فيها، وتداول كذا بينهم جعله متداولا تارة لهؤلاء وتارة لهؤلاء " [1]

ولعل هذا المعنى المعجمي للتداولية هو الذي دفع الباحث المغربي طه عبد الرحمان إلى أن يختاره ترجمة لمصطلح (pragmatics) قائلا: " ومن جملة مافعلت أني وضعت مصطلحات كثيرة تبناها زملائي عن رضى وعن اقتناع علمي، منها المصطلح الذي نتناوله اليوم وهو التداولية، فإني وضعت هذا المصطلح منذ سنة 1970م، في مقابل (pragmatique) ولو أن الغربيين علموا بوجود هذه اللفظة في العربية لفضلوها على لفظة (pragmatisme) لسبب واحد، وهو أنها تفي بالمقصود من علم التداول، فلفظة التداول تفيد في العلم الحديث الممارسة (...) تفيد تماما الممارسة، وهي مقابل المصطلح التاريخي، وتفيد التفاعل في التخاطب ـ في عملية الخطاب تفيد التفاعل ـ ثم بالإضافة إلى ذلك إنها من مادة واحدة ولفظة الدلالة نفسها، يعني أن التداول سوف يرتبط بالدلالة، فإذن هذا هو التبرير العلمي، الأولي للمصطلح التداولية " [2]

1ـ1ـ2ـ المعنى الاصطلاحي للتداولية:

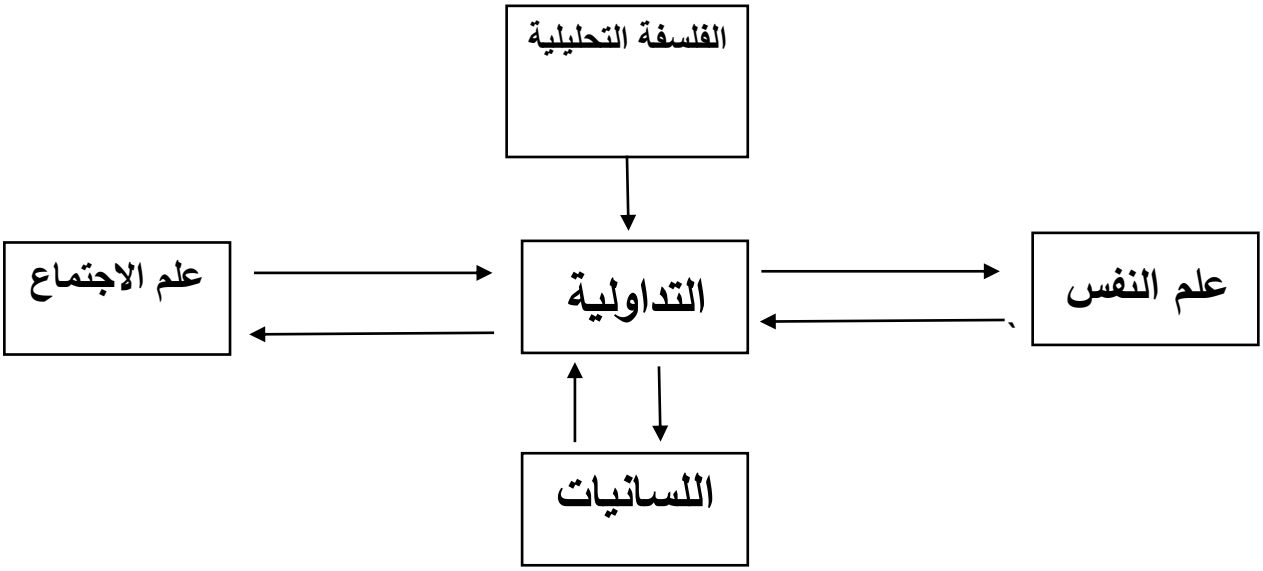
ليست التداولية مستوى من مستويات الدرس اللغوي المعروفة (الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية)، ولا هي مستوى جديد يضاف إلى هذه المستويات، لأن تلك المستويات أنماط تجريدية ووحدات تحليلية تختص بجانب محدد من جوانب اللغة، أما التداولية فلا تقتصر على دراسة جانب محدد من جوانب اللغة، بل تستوعبها جميعا. و كذلك لا تنضوي التداولية تحت أي علم من العلوم التي لها علاقة باللغة، بل تتداخل معها في بعض جوانب الدرس، ومن هذه العلوم: علم الدلالة(semantics) وعلم اللغة

[1] مجمع اللغة العربية، إبراهيم أنيس، وعطية صوالحي، وعبد الحكيم منتصر، ومحمد خلف الله أحمد المعجم الوسيط، المجلد الأول، دار الفكر، ط2 د.ت ص (304-305)

[2] طه عبد الرحمان، البحث اللساني والسميائي، الدلالات والتداوليات،أشكال وحدود (ندوة سنة1981)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ط1، 1984، ص 299 .

الإجتماعي.(sociopinguistics) وعلم اللغة النفسي (psychoeinguistics) وتحليل الخطاب (discours amalysis).

ويمكن تجسيد هذا التداخل بين التداولية وبين هذه العلوم فيما يلي :



وكان من نتيجة هذا التداخل أن اتسعت مجالاتها وتنوعت، وأصبح من العسير وضع تعريف لها جامع مانع، إذ أنها " كمبحث في قمة إزدهاره، لم يتحدد بعد في الحقيقة، ولم يتم بعد الاتفاق بين الباحثين فيما يخص تحديد افتراضاتها واصطلاحاتها، فهي تقع في مفترق الطرق، حيث تلتقي اللسانيات والمنطق والسيميائيات والفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع "[1] إلا أن ذلك لم يمنع بعض الباحثين من تقديم تعريفات للتداولية، لم يسلم تعريف منها من النقائص والمآخذ[2] ومن بين هذه التعريفات :

1-1-2-1 تعريف آن ماري دير (Anne Mare Diller)وفرانسواز ريكاناتي (Francoise Reconati)

فقد عرفاها بقولهما :" التداولية دراسة استعمال اللغة في الخطاب، شاهدة في ذلك على مقدرتها الخطابية " [3]

[1] آيت أوشان علي، السياق و النص الشعري، من البنية إلى القراءة، الدار البيضاء، ص57 .

[2] محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2002م، ص10،11.

[3] فرانسواز أرمينيكو، المقاربة التداولية ترجمة سعيد علوش، منشورات مركز الإنماء القومي، ط1987،1م، ص08

فالتداولية من خلال هذا التعريف:

_ علم يهتم بدراسة اللغة الإنسانية في الاستعمال

_ تسعى إلى الكشف عن المقدرة الإبلاغية التي تحققها العبارة اللغوية

_ بحث الدلالات التي تفيدها اللغة في الاستعمال [1]

1ـ1ـ2ـ2ـ تعريف فرانسيس جاك (F. Jacques) :

أما "**فرانسيس جاك** " فيرى أن التداولية " دراسة اللغة بوصفها ظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية في الوقت نفسه " [2] فاللغة عنده ظاهرة اجتماعية تتحقق باستعمال العلامات بين شخصين، استنادا إلى قواعد موزعة تخضع لشروط إمكانية الخطاب والتداولية عنده تمثل شروطا قبلية للتواصلية.

1ـ1ـ2ـ3 ـ تعريف أمال– سفز) (I.sfez) :

يقول أمال سفز عن التداولية : " هي الدراسة أو التخصص الذي يندرج ضمن اللسانيات، ويهتم أكثر باستعمال اللغة في التواصل" [3]

فجعل الدراسة التداولية جزءًا من اللسانيات، وحصرها في الاستعمال اللغوي أثناء التواصل.

ولعل أوجز تعريفات التداولية و أقربها للقبول هو تعريف " **جون يول**" و هو أن التداولية هي : " دراسة اللغة في الاستعمال in use، أو في التواصل in interaction، لأنه يشير إلى أن المعنى ليس متأصلا في الكلمات وحدها، ولايرتبط بالمتكلم وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول negociation اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد (مادي واجتماعي ولغوي) وصولا إلى المعنى الكامن في كلام ما " .[4] ويتبين من خلال هذا التعريف مدى اتساع وتشعب ميدان الدراسة التداولية، إذ أنها تشمل مجالات عديدة مختلفة، تصل أحيانا إلى حد التنافر، منها ما هو لغوي، ومنها ماهو اجتماعي، ومنها ماهو نفسي، ومنها ماهو

---

[1] عبد الحليم بن عيسى، النص التراثي وآليات قراءته التداولية (نقد النثر لقدامة بن جعفر أنموذجا، مجلة أبحاث، ع : 4، ديسبر 2016م ص44 .

[2] فليب بلانشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار للنشر و التوزيع، سوريا، ط1، 2007، ص19 .

[3] فليب بلانشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة ص 19

[4] محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ، 2002، ص 14 .

فلسفي أومنطقي . فقد تداخلت في التداولية تخصصات عديدة زادتها تعقيدا، لكن تقاطع هذه العلوم في التداولية لم يكن عيبا بقدر ما كان تجسيدا لما تشهده الساحة العلمية اليوم، في ميادين شتى، من زوال للحواجز بين التخصصات، وهو ما وسع آفاق مختلف العلوم وجعل دراساتها للظوار أكثر عمقا وأكثر شمولية . [1]

أما تعريفها في الدرس اللغوي العربي المعاصر، فنجد محمد عناني يستخلص مفهومها مما تناولته الدراسات الغربية فيقول: " دراسة استخدام اللغة في شتى السياقات والمواقف الواقعية، أو تداولها عمليا، وعلاقة ذلك بمن يستخدمها تفريقا لها عن مذهب العلاقات الداخلية بين الألفاظ syntactics وعلاقة الألفاظ بالعالم الخارجي أو دلالتها semanetics [2]

وأما صلاح فضل فيعرفها بأنها: " تعنى بالشروط والقواعد اللازمة والملائمة بين أفعال القول ومقتضيات المواقف الخاصة به، أي العلاقة بين النص والسياق " [3]

والملاحظ أن مفهوم التداولية مرتبط بفكرة الاستعمال التي لم يخلُ منها تعريف بشكل أو بآخر، فالتداولية هي دراسة اللغة التي تركز الانتباه على المستعملين وسياق استعمال اللغة بدلا من التركيز على المرجع أو الحقيقة، أو قواعد النحو، فهي تدرس استعمال اللغة في السياق، وتوقف شتى مظاهر التأويل اللغوية على السياق، فالجملة الواحدة يمكن أن تعبر عن معان مختلفة أو مقترحات مختلفة من سياق إلى سياق [4] ويرى رودولف كارناب RU (Rudolf Carnab) أن التداولية هي قاعدة اللسانيات، وهي درس جديد وغزير لا يمتلك حتى الآن حدودًا واضحة، ولها صلة بالفلسفة والأبحاث اللسانية، إذ أنها محاولة للإجابة عن

---

[1] محمد الأخضر صبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ،ع :3، أفريل 2007، ص39 .

[2] عيد بلبع، التداولية البعد الثالث في سيميوطيقا موريس من اللسانيات إلى النقد الأدبي والبلاغة، مجلة فصول، عدد 66، القاهرة، مصر، 2005، ص 03 .

[3] صلاح فضل بلاغة الخطاب وعلم النص، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والاداب، ط 1992م، ص 24،25 .

[4] نعمان بوقرة، ملامح التفكير التداولي البياني عند الأصوليين، مجلة إسلامية المعرفة، ع : 54، 1429هـ /2008م، ص 01 .

أسئلة تطرح نفسها على البحث العلمي، ولم تجب عنها المناهج الكثيرة، وقد لاتسلم من المشكلات، حالها حال أي منهج لدراسة اللغة، [1]

وترى فرانسواز أرمينكو (Francoise Armengaud) أن الدرس التداولي يسعى إلى الإجابة عن أسئلة كثيرة من قبيل [2]

- ماذا نصنع حين نتكلم؟
- ماذا نقول بالضبط حين نتكلم؟
- لماذا نطلب من جارنا حول المائدة أن يمدنا بمايونيز الثوم، بينما يظهر واضحا أن في إمكانه ذلك؟
- فمن يتكلم إذن وإلى من يتكلم؟
- من يتكلم ولأجل من؟
- ماذا علينا أن نعلم حتى يرفع الإبهام عن جملة أو أخرى؟
- ماذا يعني الوعد بشيء؟
- كيف يمكننا قول شيء آخر غير ماكنا نريد قوله؟
- هل يمكننا أن نركن إلى المعنى الحرفي لقصد ما؟
- ماهي استعمالات اللغة؟
- أي مقياس يحدد قدرة الواقع الإنساني اللغوي؟

1-2- نشأة التداولية و تطورها في الفكر الغربي :الأسباب، والخلفيات :

ظهرت الإرهاصات الأولى للداولية في الولايات المتحدة الأمريكية في القرن التاسع عشر الميلادي مع وليام جيمس (WilliamJames)(1942- 1910م) الذي اهتم بالجانب المنفعي والمصلحي، حيث ربط الفكرة بطابعها المنفعي في الواقع، إذ كان "وليام جيمس" يربط الفكر بالواقع العملي والممارسة الواقعية، بالتركيز على المصلحة والمنفعة والإنتاجية، بغية بناء مستقبل عملي زاهر . وكذلك مع شارس ساندرس بيرس (Peirce S. Charles) (1834- 1914م) الذي اهتم بتداولية سيميائية قائمة على

[1] فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش . ص 11 .

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة .

نظام العلامات، حيث ميز بين الرمز، الإشارة، و الأيقون . وبدأ في تفريعها إلى أقطاب سيميائية ثلاثية ذات طابع منطقي ووجودي و أنطلوجي .

ثم تظافرت بعد ذلك أسباب وتهيأت ظروف وتلاقت اهتمامات باللغة لتيارات فكرية مختلفة أدت إلى ظهور اللسانيات التداولية، يمكن إجمالها في ما يلي :

1.2.1. إهمال المعنى في المقاربات اللسانية السابقة :

كان قصور الدراسات الشكلية وإهمالها لكل مقاربة لغوية تهتم بالمعنى وبالعناصر غير اللغوية سببا في لجوء اللسانيين إلى البحث التداولي يقول " ليفنسون " في هذا الصدد : " إن الأساس الأول في نشوء المنهج التداولي كان بمثابة ردة فعل على معالجة تشومسكي للغة بوصفها شيئا تجريديا،أو قصرها على كونها قدرة ذهنية بحتة،غفلا من اعتبار استعمالها ومستعملها ووظائفها " [1]، وإذا كان الأوروبيون قد درسوا اللغة لا الكلام، فإن الأمركيين قد درسوا مايقابل الأداء، والذي سماه تشومسكي بالكفاءة مهملين مايقابلها وهو الأداء، فكان تشومسكي بذلك قد أبعد كل اعتبار يخص استخدام اللغة ووظيفتها لأنه يهتم بنظرية الكفاءة على حساب نظرية الأداء، فاللسانيات عنده تهتم بالنواحي العقلية وتبتعد عن كل أثر للاستعمال والسياق .

2.2.1. ظهور الفلسفة التحليلية وتمييزها بين اللغة العلمية واللغة العادية:

جاء الفيلسوف الألماني غوتلوب فريجه Gotlob Frege (1848م ـ 1925م) فأسس الفلسفة التحليلية بمفهومها العلمي الصارم في كتابه " أسس علم الحساب "[2] وسار على نهجه برتراند رسل B.Russel، وأهم الأفكار التي جاء بها "فريجه" ودعمها رسل تتمثل في حرصه الشديد على تمييز اللغة العلمية التي تهدف إلى تحديد الحقيقة،عن اللغة العادية التي تصبو إلى نجاح التواصل، إذ تتميز الأولى بثبات المعنى، والدقة العالية في الروابط المنطقية، وبالاستقلالية عن علاقات التفاعل والتشخيص، بينما تتصف الثانية بالإبهام لتأدية وظيفتها، وعدم الدقة في الروابط المنطقية، بل تدع ذلك فضفاضاوغير محدد، وهي أيضا خاضعة لعناصر التفاعل مشحونة برغبة الإقناع والتأثر، مستغنية بقواعد البلاغة والإنفعال[3] . لقد أكدت الفلسفة التحليلية أن أولى مهامها

---

[1]- عبد الهادي بن ظافر الشهري : استراتيجيات الخطاب،مقاربة لغوية تداولية،دار الكتاب،لبنان ط1،2004،ص21

[2] - محمد محمد يونس علي:مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب،دار الكتب الجديدة المتحدة،بيروت،لبنان ط1،2004م ص 15

[3] - فرانسواز أرمينكو :المقاربة التداولية،ت :سعيد علوش، ص 19

البحث في اللغة وتوضيحها،وعد فلاسفتها ذلك هو نقطة القوة في منهجهم، فلا يمكن فهم علاقتنا بالعالم ومافيه من كائنات بشرية إلاعبر اللغة واللغة وحدها " إن جميع الحالات الموضوعة لشؤوننا وجميع العلاقات الذاتية مع الأفراد والمجتمع، مع تاريخ الجنس البشري قائم على أساس لغوي إن أردنا أن يكون له معنى، فالطابع اللغوي مرتبط دائما وأبدا بالفهم، مادام المعنى تنقله لنا اللغة لايصير ملموسا إلا على هذا النحو، فالوجود الذي يكون مفهوما أولا هو اللغة " [1]

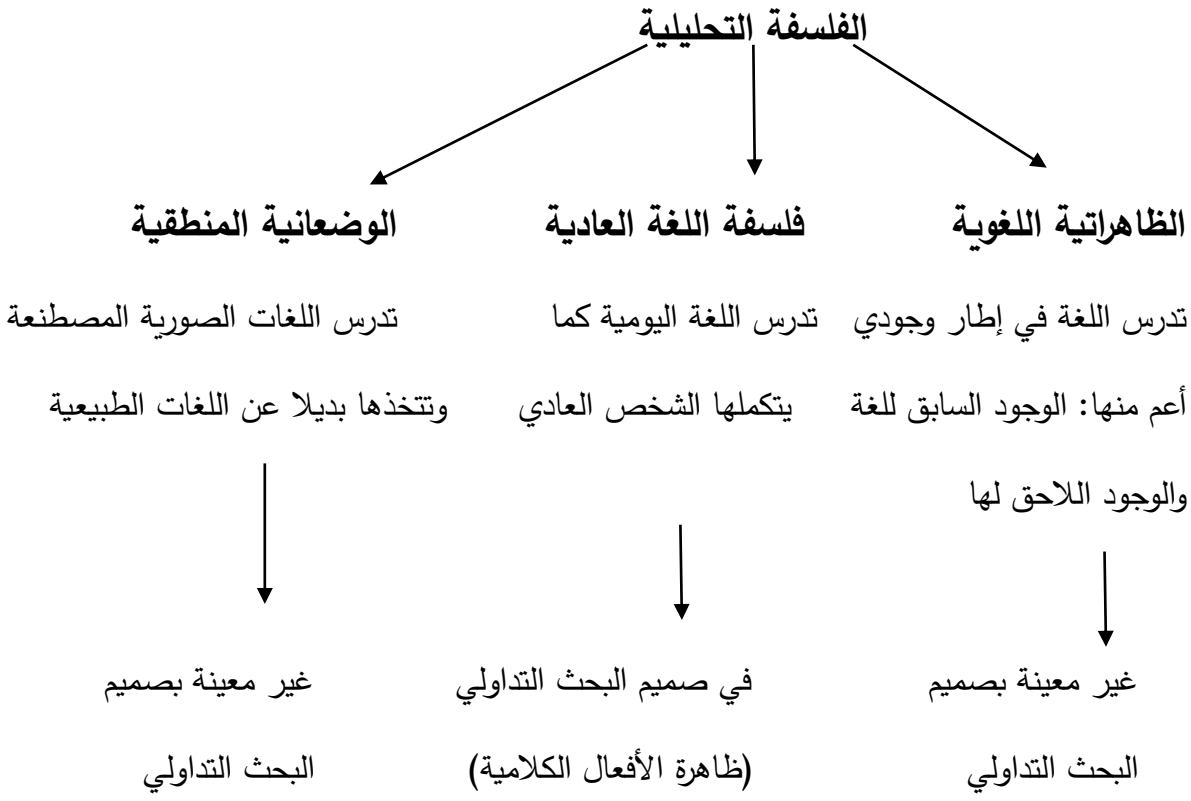
والفلسفة التحليلية تفرعت إلى ثلاثة اتجاهات وهي :

- **الوضعانية المنطقية Postivisme Logique** بزعامة "رودولف كارناب Rudolf Carnap
- **الظاهراتية اللغوية Phenomenologie du Lanque** بزعامة إدموند هوسرلEdmund Husserl
- **فلسفة اللغة العادية Phelosophie du Langue Ordinaire** " فيتغنشتاين" Witgenstei

وهو فيلسوف إنجليزي من أصل نمساوي،عاش بين سنتي (1889م و1951م) وفي أحضان هذا الفرع الأخير نشأت نظرية الأفعال الكلامية . أبرز مباحث التداولية. بزعامة أوستين ثم سيرل.

[1] - فان دايك،النص والسياق،استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي،ت:عبد القادر قنيني،إفريقياالشرق، بيروت،لبنان،2000م ص37

ويمكن تلخيص هذه الاتجاهات وموقع التداولية منها في المخطط التالي[1] :



ويرى فيتغنشتاينWitgenstei أن جميع مشكلات الفلسفة تحل باللغة " فاللغة هي المفتاح السحري الذي يفتح مغاليق الفلسفة، بل كان يعتقد أن الخلافات والتناقضات المنتشرة بين الفلاسفة سببها الأساسي سوء فهمهم للغة أو إهمالهم لها، وراح يطور

[1] مسعود صحراوي :التداولية عند العرب،دراسة تداولية لظاهرة (الأفعال الكلامية)في التراث اللساني العربي،دار الطليعة بيروت،ط1،سنة 2005م ص 18 .

فلسفتها الجديدة التي توصي بمراعاة الجانب الاستعمالي في اللغة فالاستعمال هو الذي يكسب تعليم اللغة واستخدامها"[1]

ومن أفكاره الأساسية :**فكرة ألعاب اللغة Jeux du Langue** ومعناها أنه لاتوجد طريقة واحدة لاستخدام جملة ما، بل ثمة عدد غير متناه من الطرق التي تتيح لمستعمل اللغة اختيار مايراه مناسبا.[2] وهذه الفكرة مرتبطة بفكرة أخرى تسمى القاعدة، حيث يرى فيها "فيتغنشتاين" أنه يجب على مستعمل الكرة أنه لا يجب على الكرة أن تجاوزه، فإن هذا الأمر يصدق كذلك على من يشارك لعبة اللغة، حيث يتعين عليه أن يتمثل القواعد الأساسية ويراعي التواضع والاصطلاح الاجتماعي القواعدي، فكما أن لعبة الشطرنج لها قواعدها، فكذلك اللغة، إلا أنه " يقيد معنى القاعدة الذي لايعدو كونه لعبة من ألعاب اللغة، ونظرا لعدم وجود قواعد معينة تلزم لاعب التنس بارتفاع معين، أي الاصطلاحات الاجتماعية، بيد أنه لايجب أن تجهل القواعد غير الأساسية،بعبارة أخرى القواعد الفردية،والحال أن هذه القواعد هي نماذج ومثل صالحة لعدد من الأحوال والمتكلمين " [3] فالفلسفة التحليلية هي السبب الرئيس في ظهوراللسانيات التداولية، ولكن "الفلسفة التحليلية لا تعنينا لذاتها،ولكن ما يهمنا منها هو انبثاق ظاهرة الأفعال الكلامية من قلب التحليل الفلسفي ثم ماانجر عن ذلك من ولادة التيار التداولي في البحث اللغوي،لأن الفلسفة التحليلية هي السبب في نشوء اللسانيات التداولية" [4]

1-2 -3- توظيف شارل موريسCharles Moris لمصطلح التداولية الحديث :

تشير الدراسات الغربية إلى أن أول من استعمل مصطلح التداولية هو الفيلسوف الأمريكي تشارل موريس Charles Morris،حيث استعمل هذا المصطنلح بمفهومه الحديث سنة 1938م،وأطلقه على أحد فروع علم السيمياء الثلالة وهي : علم التركيب،وعلم الدلالة،

[1] المرجع السابق ص 23

[2] الجيلالي دلاش:مدخل إلى اللسانيات التداولية،ت :محمد يحياتن،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر 1992م ص 20 .

[3] المرجع السابق ص 19.18 .

[4] مسعود صحراوي :التداولية عند علماء العرب،ص 17

وعلم التداولية، وعرفه بأنه : " دراسة علاقة العلامات بمفسريها، ثم عمم هذا التعريف ليصبح علاقة العلامات بمستعمليها " [1]

والعلاقة بين هذه المجالات الثلاث هي علاقة تكامل، وليست علاقة تواز أو إبدال، لأن الفهم التام للملفوظات القولية لا يتم إلا إذا راعيناها جميعا دون إقصاء لأحدها.وفي هذا يقول موريس: " تفترض اللسانيات التداولية مسبقا كلا من الدراسة التركيبية والدلالية ...لأن المناقشة الحصينة السديدة لعلاقة الأدلة بمؤوليها تستلزم معرفة علاقة الأدلة بعضها ببعض،وكذاعلاقة الأدلة بالأشياءالتي يحيل عليها المؤولون" [2]

1-2-4- "أوستينAustin " و "سيرلSearle " و" غرايس Grice" وتطوير أهم المباحث التداولية:

ثم قام على تطوير المباحث التداولية ثلاثة من فلاسفة اللغة،وهم "أوستين "وسيرل"وغرايس" وكلهم من مدرسة فلسفة اللغة الطبيعية أو العادية،في مقابل مدرسة اللغة الشكلية أو الصورية التي يمثلها "كارناب"

أ. جون لانجشو أوستين والأفعال الكلامية،نواة البحث التداولي،(مرحلة التأسيس للنظرية) ثم جاء جون لانجشو أوستين Jhon Lanshaw Austin البريطاني (1911م . 1960م) أستاذ الفلسفة بجامعة أكسفورد فوضع أساس التداولية اللسانية المتمثلة في نظرية أفعال الكلام،حينما ألف كتابا بعنوان : How to do things with words " كيف ننجز أفعالا بالكلمات " وهو محاضرات ألقاها في جامعة هارفارد سنة 1955م ضمن برنامج سمي بـ :" محاضرات وليام جيمس Wiliyam James "

وكان هدفه منها الرد على فلاسفة (الوضعية المنطقية)،الذين يرون أن اللغة مجرد وسيلة لوصف الواقع الموجود في العالم الخارجي، بعبارات إخبارية يمكن الحكم عليها بالصدق أوالكذب بحسب مطابقتها للواقع وقد تمخضت هذه المحاضرات على أمرين هامين :

أحدهما: رفض ثنائية الصدق والكذب

[1] محمد محمد يونس علي :المعنى وظلال المعنى،أنظمة الدلالة في العربية،دار المدار الإسلامي،بيروت لبنان،ط2007،2مص 137)

[2] الجلاني دلاش،مدخل إلى اللسانيات التداولية،مرجع سابق ص 11 .

فقد أنكر **أوستن** أن تكون الوظيفة الأم للتعابيرالكلامية هي الإخبار، وهي وصف حال الواقع وصفا يحتمل إماالصدق و إما الكذب،وسماه بالمغالطة الوصفية،وراح يثبت إلى جانب التعابير الوصفية قسما آخر من العبارات،لايصف الواقع،ولايحتمل الصدق أوالكذب،فميز بذلك بين نوعين من الجمل:

جمل إخباريةconstatie تصف العالم الخارجي،وتحتمل الصدق والكذب .وأخرى أدائية performative ،وتستخدم لإنجاز فعل ما ولاتوصف بصدق ولاكذب بل تكون موفقة happy أو غير موفقة unhppy، كالتسمية والوصية والأمر،والوعد،والإعتذار وغيرها،ولاتكون الأفعال الأدائية موفقة عنده إلا إذا تحققت لها شروط الملاءمة felicity،التي يؤدي تخلفها إلى إخفاق الأداء،وشروط قياسية regulative،ليست لازمة لأداء الفعل،لكن عدم تحققها معيب ومسيء له[1] **فأما شروط الملائمة** فهي :

1. وجود إجراء عرفي مقبول،وله أثرعرفي معين كالزواج أو الطلاق
2. أن يتضمن الإجراء نطق كلمات محددة،ينطق بها أناس معنيون في ظروف معينة.
3. أن يكون الناس مؤهلين لتنفيذ هذا الإجراء.
4. أن يكون التنفيذ صحيحا .
5. أن يكون التنفيذ كاملا

وأما **الشروط القياسية** فهي :

1. أن يكون المشارك في الإجراء صادقا في أفكاره .
2. أن يكون المشارك في الإجراء صادقا في مشاعره.
3. أن يكون المشارك صادقا في نواياه .
4. أن يلتزم بما يلزم نفسه به . [2]

وقد لاحظ أن هذه الجمل أوالعبارات لاتستعمل لوصف الواقع بل لتغييره " فهي لاتقول شيئا عن حالة الكون الراهنة أو السابقة،وإنما تغيرها أو تسعى إلى تغييرها، فقد فكر في جمل من قبيل (آمرك بالصمت)،أو (أعدك بأن آتي غدا).ففي هذه الجمل لا نقول شيئا

[1] –محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 44 .

[2] صلاح اسماعيل عبد الحق،التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد .دار التنوير،بيروت،1993م ص 143، ومحمود أحمد نحلة آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ص 45 .

عن حالة الكون،إنما تسعى إلى تغييره،فقائل : (آمرك بالصمت) مثلا يسعى إلى فرض الصمت على مخاطبه، فيحتمل أنه يسعى إلى الانتقال من حالة الضجيج في الكون إلى حالة السكون فيه " .[1]

الثاني : كل قول هو عبارة عن فعل أوعمل : توصل أوستين في بداية أمره إلى أن الجمل الإنشائية تتميز عن الوصفية بجملة من الخصائص منها : أنها تستند إلى ضمير المتكلم في زمن الحاضر وتتضمن فعلا،مثل "أمر " "وعد" "قسم" "حكم"، ويفيد معناه إنجاز عمل ما، ولكنه لاحظ أن المقابلة بين الجمل الوصفية والجمل الإنشائية ليست بهذه السهولة،فجملة " رفعت الجلسة " لم تسند إلى ضمير المتكلم، ولاهي في زمن الحاضر، ولاتتضمن فعلا ومع ذلك فهي تغير واقعا وتحدث أثرا، وتقوم بوظيفة إنجازية أدائية، وقد دفعته هذه الملاحظة إلى تمييز جديد مازال مقبولا إلى يومنا هذا.[2]

فقد رفض المقابلة التي أقامها بين نوعي الأقوال وخلص إلى أن كل قول فعل ولا يوجد إن أمعنا النظر جمل وصفية . [3]

فكل عبارة تامة مستعملة لابد أن تتضمن إنجاز فعل أو عمل لغوي واحد على الأقل،وميز أوستين بين ثلاثة أنواع من الأفعال،تعد جوانب مختلفة لفعل كلامي واحد،ولايفصل أحدهاعن الآخر إلا لغرض الدرس وهي :

1. **فعل القول أوالفعل اللفظي** : locutionary act :

وهو الأصوات المنتظمة في تركيب نحوي صحيح ينتج عنه معنى محدد وهو المعني الأصلي، وله مرجع يحيل إليه، ويقع مع كل قول، لكنه ـ وإن أعطي معنى ذلك القول ـ يظل غير كاف لإدراكنا أبعاده ومعانيه، فإذا قال ـ مثلا ـ شخص ما لصديقه : إنها ستمطر، فإنه سيدرك معنى فعل القول اللفظي هذا، إلا أنه لايمكنه أن يدرك ماإذا كان هذا القول إخبارا، أم تحذيرا، أم طلبا لاتخاذ الإحتياط قبل الخروج من البيت، لأن ذلك يتوقف على قصد المتكلم .

---

1 آن روبول،وجاك موشلار،التداولية اليوم علم جديد في التواصل،ت:شمس الدين دقفوس ومحمد الشيباني،مراجعة لطيف زيتوني،المنظمة العربية للترجمة،دار الطليعة للطباعة و النشر، بيروت،لبنان ط 2003،1م ص 30 .

2 آن روبول وجاك موشلار، مرجع سابق، ص 30. 31 .

3 الجيلالي دلاش،مدخل إلى اللسانيات التداولية،مرجع سابق ص 23 .

2. **الفعل المتضمن في القول أو الفعل الإنجازي illocutionary act :**

وهوما يؤديه الفعل اللفظي من معنى إضافي يكمن خلف المعنى الأصلي، وهذا الصنف هو المقصود بالنظرية كلها، حيث سمى أوستين الوظائف اللسانية الكامنة خلف هذه الأفعال المتضمنة في القول بـ(القوة الإنجازية). فالقوة الإنجازية للقول السابق : (إنها ستمطر) تختلف باختلاف الظروف والمقامات التي ترد فيها، إذ يكون لها في موضع معين (قوة الخبر)،وفي موضع آخر (قوة التحذير)...وهكذا[1]

3. **الفعل الناتج عن القول أو الفعل التأثيري pelocutionary :**

ويقصد به الأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازي على السامع، أو المخاطب و " التسبب في نشوء آثار في المشاعر والفكر، ومن أمثلة تلك الآثار: الإقناع،التضليل،الإرشاد، التثبيط ... " [2]

وعلى الرغم مما بذله أوستين من جهد في التمييز بين الفعلين الوصفي (الإخباري) والإنشائي (الأدائي)، إلا أنه قد اقتنع أخيرا أن معالم التمييز بينهما ماتزال يكتنفها الغموض، وفي محاضرته الأخيرة وهي الثانية عشرة، قام بتقسيم الأفعال الكلامية ـ على أساس من قوتها الإنجازية illocutionary force ـ إلى خمسة أصناف ـ رغم تصريحه بأنه غير راض عنها ـ وهي :

1. أفعال الأحكام verdictives : و هي التي تعبر عن حكم يصدرعن حاكم
2. أفعال القرارات exercitive : وهي التي تعبر عن اتخاذ قرار ما كالإذن والطرد،والحرمان والتعيين
3. أفعال التعهد commissives:وهي التي تعبر عن تعهد متكلم بأمر ما،كالوعد والضمان
4. أفعال السلوك behabitives :وهي التي تعبر عن رد فعل اتجاه سلوك الآخرين كالإعتذار ،والشكر

[1] جون أوستين، نظرية أفعال الكلام العامة،كيف ننجز الأشياء بالكلمات، ترجمة عبد القادر قنيني،إفريقيا الشرق، الدارالبيضاء،المغرب 1991م ص 17.16 .

[2] جون أوستين، مرجع سابق، ص 123 .

5. أفعال الايضاح expositives : وهي التي تستعمل لتوضيح وجهة نظر ما،وذكر الحجة كالإثبات،والإنكار ،والاستفهام،وغيرها [1]

ب . جون روجرز سورل J.R.Searle وبناء نظرية الأفعال الكلامية :إن ما وضعه **أوستين** لم يكن كافيا لوضع نظرية متكاملة للأفعال الكلامية، لكنه يعد نقطة اطلاق، ونواة تأسيس لهذه النظرية، وذلك لتحديده لعدد من المفاهيم الأساسية فيها، خاصة مفهوم الفعل الإنجازي . وجاء من بعده تلميذه " **جون سورل** Searle. J " الأستاذ بجامعة بركلي Berkeley بكاليفورنيا فبنى على ما أسسه أستاده " أوستين " فأحكم هذه النظرية، ووصلت معه إلى درجة النضج، ويمكن تلخيص ماقام به سيرل فيما يلي :

1/ ذهب إلى أن الفعل الإنجازي هو الوحدة الصغرى للاتصال اللغوي، وأن للقوة الإنجازية دليلا يسمى دليل القوة الإنجازية illocutionary force dicator يبين لنا نوع الفعل الإنجازي الذي يؤديه المتكلم بنطقه للجملة، مثل نظام اللغة، والنبر،،والتنغيم، وغيرها

2/ الفعل الكلامي عنده أوسع من أن يقتصر على مراد المتكلم، بل مرتبط أيضا بالعرف اللغوي والاجتماعي

3/ طور شروط الملائمة عند أوستين فجعلها أربعة وهي :

أ. **شروط المحتوى القضوي proposition content** : ويتحقق بأن يكون للكلام معنى، والمحتوى القضوي هو العنى الأصلي للقضية، ويتحقق شرط المحتوى القضوي في فعل الوعد مثلا إذا كان دالا على حدث في المستقبل يلزم به المتكلم نفسه .

ب . **الشرط التمهيدي preparatory** : ويتحقق إذا كان المتكلم قادرا على إنجاز الفعل.

ج . **شرط الإخلاص sincerity** : ويتحقق حين يكون المتكلم مخلصا في أداء الفعل فلا يقول غير مايعتقد.

د . **الشرط الأساسي essential** : ويتحقق حين يحاول المتكلم التأثير في السامع لينجز الفعل .

[1] محمود أحمد نحلة :آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 60. 70 .

4/ . قدم تصنيفا بديلا لما قدمه أوستين من تصنيف للأفعال الكلامية يقوم على ثلاثة أسس منهجية هي :

أ. الغرض الإنجازي illocutionary point

ب . اتجاه المطابقة direction of fit

ج . شرط الإخلاص sincerity condition [1]

ويتكون هذا التصنيف أيضا من خمسة أنواع وهي :[2]

1. **الإخباريات أوالتقريريات assertives** والغرض الإنجازي منها وصف واقعة معينة من خلال قضية proposition وأفعال هذا الصنف كلها تحتمل الصدق والكذب،واتجاه المطابقة فيها من الكلمات إلى العالم، بحيث يكون القول مطابقا للوقائع الموجودة في العالم الخارجي، وشرط الإخلاص فيها يتمثل في النقل الأمين للواقعة والتعبير الصادق عنها.

2. **التوجيهيات** أو **الطلبيات directives** : وغرضها الإنجازي محاولة المتكلم توجيه المخاطب إلى فعل شي معين، واتجاه المطابقة فيها من العالم إلى الكلمات (القول)،وشرط الإخلاص فيها يتمثل في الرغبة الصادقة، ومن أمثلتها الأمر، والنصح والإستعطاف،وغيرها .

3. الالتزاميات أوالوعديات commissives : وغرضها الإنجازي هو التزام المتكلم بفعل شيء في المستقبل، واتجاه المطابقة فيها من العالم إلى الكلمات،وشرط الإخلاص هو القصد، و تشمل الوعد والوصية.

4 . التعبيريات أو الإفصاحيات :expressives وغرضها الإنجازي هو التعبيرعن الموقف النفسي تعبيرا يتوافر فيه شرط الإخلاص، وليس لهذا الصنف اتجاه مطابقة،فالمتكلم لايحاول أن يجعل الكلمات مطابقة للعالم ولا العالم مطابقا للكلمات، وتشمل الشكر، والتهئة، والاعتذار وغيرها

[1] محمود أحمد نحلة، مرجع سابق ص 48 . 49

[2] محمود أحمد نحلة، المرجع نفسه 78. 79

5. الإعلانيات أوالتصريحيات declarations : الغرض الإنجازي منها إحداث تغيير في العالم الخاجي، وأهم ما يميزها عن الأصناف الأخرى أنها تحدث تغيير في الوضع القائم، فضلا عن أنها تقتضي عرفا غير لغوي .واتجاه المطابقة فيها قد يكون من الكلمات إلى العالم،أومن العالم إلى الكلمات،ولايحتاج إلى شرط الإخلاص .[1]

5/ استطاع سيرل أن يميز بين الأفعال الإنجازيةالمباشرة والأفعال الإنجازية غير المباشرة، فبين أن الأفعال الإنجازية المباشرة هي التي تطابق قوتها الإنجازية مراد المتكلم،أي كون مايقوله مطابقا لما يعنيه،أما الأفعال الإنجازية غير المباشرة فهي التي تخالف فيها قوتها الإنجازية مراد المتكلم، وقد ذكر سيرل المثال الآتي بيانا للأفعال الإنجازية غير المباشرة :إذا قال رجل لرفيق له على المائدة :هل تناولني الملح؟ فهذا فعل إنجازي غير مباشر،إذ قوته الإنجازية الأصلية تدل على الاستفهام الذي يحتاج إلى جواب، وهو مصدر بدليل الاستفهام "هل" لكن الاستفهام غير مراد للمتكلم،بل هو طلب مهذب يؤدي معنى فعل إنجازي مباشر هو : ناولني الملح [2]

ج . بول غرايس Paul Griceونظرية الاستلزام الحواري conversational implicature(من أهم الجوانب في الدرس التداولي) : ثم جاء الفيلسوف الإنجليزي " بول جرايس " Paul Grice . وهو من فلاسفة أوكسفورد المتخصصين في فلسفة اللغة الطبيعية . حيث دُعي إلى إلقاء محاضرات في جامعة هارفارد سنة 1967م فقدم فيها تصوره لهذا الجانب من الدرس، والأسس المنهجية التي يقوم عليها، وقد طبعت أجزاء مختصرة من هذه المحاضرات سنة 1975م بعنوان :المنطق والحوار Conversation Logicثم وسعه في بحثين نشرا سنة 1978،وسنة 1981 تحت عنوان : دراسات في طريق الكلمات Studies in The way words . [3]

ويمكن تلخيص ماجاء به جرايس في موضوع الاستلزام الحواري فيما يلي[4]:

---

[1] فليب بلانشيه،التداولية من أوستين إلى غوفمان،مرجع سابق، ص 66، ومحمد أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ص 50 .

[2] محمود أحمد نحلة، مرجع سابق، ص 51 .

[3] محمود أحمد نحلة، المرجع نفسه، ص 32،وصلاح إسماعيل،نظرية المعنى في فسفة بول جرايس،الدار المصرية،القاهرة،2005م ص 13.12.

[4] المرجعان نفساهما 34.33، و14.13،على التوالي .

01 . رأى أن الناس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون،وقد يقصدون أكثر مما يقولون،وقد يقصدون عكس ما يقولون،فجعل كل همه إيضاح الاختلاف بين مايقال what is said،و ما يقصد what is meant،فما يقال هو ماتعنيه الكلمات والعبارات بقيمها اللفظية،وما يقصد هو ما يريد المتكلم أن يبلغه السامع على نحو غير مباشر، اعتمادا على أن السامع قادر على أن يصل إلى مراد المتكلم بما يشتركان فيه من أعراف الاستعمال ووسائل الاستدلال، فأراد أن يربط بين ما يحمله القول من معنى صريح وما يحمله من معنى متضمن،فنشأت عنده فكرة الاستلزام implicature

02. والاستلزام عند جرايس نوعان : استلزام عرفي conventional implicature واستلزام حواري conversational implicatur فالاستلزام العرفي قائم على ما تعارف عليه أصحاب اللغة من استلزام بعض الألفاظ دلالات بعينها مهما اختلفت بها السياقات وتغيرت التراكيب مثال كلمة "لكن " تستلزم دائما أن يكون ما بعدها مخالفا لما قبلها مثل غني لكنه بخيل،وأما الاستلزام الحواري فهو متغير دائما بتغير السياقات التي يرد فيها .

03. مبدأ التعاون The coopirative principle : لقد تساءل جرايس كيف يكون ممكنا أن يقول المتكلم شيئا ويعني شيئا آخر ؟ وكيف يمكن أن يسمع المخاطب شيئا ويفهم شيئا آخر؟وقد وجد حل هذا الإشكال فيما سماه بـ " **مبدأ التعاون** " بين المتكلم والمخاطب حيث يقول فيه " اجعل اسهامك التخاطبي كما يتطلبه ـ عند المرحلة التي تكون فيها ـ الغرض، أو الاتجاه المقبول لتبادل الكلام الذي يشارك فيه " [1]

ويشتمل مبدأ التعاون عنده على أربعة مباديء فرعية وهي :

ـ **مبدأ الكم** Quantity : اجعل اسهامك في الحوار بالقدر المطلوب من دون أن تزيد عليه أوتنقص منه .

ـ **مبدأ الكيف** Quality: لاتقل ماتعتقد أنه غير صحيح،ولاتقل ما ليس عندك دليل عليه.

ـ **مبدأ المناسبة** Relevance : اجعل كلامك ذا علاقة مناسبة بالموضوع .

[1] صلاح إسماعيل: نظرية المعنى في فلسفة بول جرايس، مرجع سابق 87 .

ـ **مبدأ الطريقة** manner : كن واضحا ومحددا : فتجنب الغموض، وتجنب اللبس،وأوجز، ورتب كلامك.

هذه هي المباديء التي يتحقق بها التعاون بين المتكلم والمخاطب وصولا إلى حوار مثمر [1].

والمراد بمدأ التعاون عند جرايس هو أن الحوار بين الناس يقوم على ضوابط، وتحكمه قواعد يدركها كل من المخاطب والمتكلم، كما يوضح ذلك المثال التالي بين رجل (أ) وزوجته (ب) :

أ. أين مفاتيح السيارة ؟

ب . على المائدة

حيث يظهر أن مبدأ التعاون والمبادئ الحوارية المتفرعة عنه متحققة كلها في هذه المحاورة القصيرة، فقد أجابت الزوجة إجابة واضحة (الطريقة)، وكانت صادقة (الكيف) واستخدمت القدر المطلوب من الكلمات دون زيادة (الكم)، وإجابتها وثيقة الصلة بسؤال زوجها (المناسبة)، ولذلك لم يتولد عن قولها أي استلزام، حيث قالت ما تقصد .

وهذه المبادئ التي يجري عليها الحوار كثيرا ماتنتهك بل إن نظرية الاستلزام الحواري قائمة على ذلك، فانتهاك مبادئ الحوار هو الذي يولد الاستلزام مع التركيز على مراعاة الإخلاص لمبدأ التعاون، وذلك بأن يكون المتكلم حريصا على إبلاغ المخاطب معنى بعينه، وأن يبذل المخاطب الجهد الواجب من أجل الوصول إلى المعنى الذي يريده المتكلم وأن لا يريد أحدهما خداع الآخر أو تضليله .[2]

وإذا انتهك المتكلم مبدأ من مبادئ التعاون في الحوار أدرك المخاطب الفطن ذلك وسعى إلى الوصول إلى هدف المتكلم من هذا الانتهاك .ومن أمثلة ذلك :

1. في حوار يجري بين أم (أ) وولدها (ب)

أ. هل اغتسلت ووضعت ثيابك في الغسالة ؟

ب . اغتسلت.

[1] روبرت دي بوجراند،النص والخطاب والإجراء،ترجمة تمام حسان،عالم الكتب،1998م ص 495 .

[2] محمود أحمد نحلة، مرجع سابق، ص 35 .

إن في هذا الحوار انتهاك لمبدأ (الكم)،لأن الأم سألته عن أمرين فأجاب عن أمر واحد، أي أن إجابته أقل من المطلوب. ويستلزم هذا أن تفهم الأم أنه لم يضع ثيابه في الغسالة، وأنه لم يجب بنعم حتى لا تشمل شيئا لم يقم به، ولم يرد أن يواجهها بتقاعسه عن وضع ثيابه في الغسالة .

2. في حوار بين تلميذ (أ) وأستاذ (ب)،وكلاهما إنجليزي :

أ. طهران في تركيا، أليس هذا صحيحا يا أستاذ ؟

ب . طبعا، ولندن في أمريكا.

في هذا الحوار انتهك الأستاذ مبدأ (الكيف) الذي يقتضي ألا يقول إلا ما يعتقد صوابه، أن لا يقول مالا دليل عليه . وقد انتهكه الأستاذ عمدا ليظهر للتلميذ أن إجابته غير صحيحه، ويؤنبه على جهل كهذا، والتلميذ قادر على الوصول إلى مراد الأستاذ، لأنه يعلم أن لدن ليست في أمريكا، وذلك يستلزم أن الأستاذ يقصد بقوله شيئا غير ما تقوله كلماته، وهو أن قول التلميذ غير صحيح .

3. في حوار بين رجلين :

أ. أين زيد ؟

ب . هناك سيارة صفراء تقف أمام منزل عمرو، وماقاله (ب) ليس إجابة عن السؤال، فهو ينتهك مبدأ (المناسبة) للموضوع، لكن السامع في ضوء المبادئ الأخرى للتعاون يسأل نفسه ما هي العلاقة الممكنة بين وقوف سيارة صفراء أمام منزل عمرو وسؤاله عن مكان زيد، ثم يصل إلى أن المراد بهذا القول إبلاغه رسالة مؤداها أنه إذا كان لزيد سيارة صفراء فلعله عند عمرو .[1]

1ـ3ـ مهام التداولية:

نظرا لاتساع مجال التداولية،حيث يشمل جميع جوانب اللغة، فإنه يصعب تحديد مهامها الرئيسية، لكن لعل المتفق عليه أن مهمتها تأكيد فعل السياق في العملية التواصلية، وأهميته في الكشف عن المغيبات المتضمنة داخل الخطاب والتي كان لها الأثر الكبير في تحديد معاني النصوص، لهذا كان هدفها السعي لفهم العوامل خارج لغوية لتوظيفها من أجل

[1] محمود أحمد نحلة، مرجع سابق، ص 37 .

فهم أعمق للخطاب، انطلاقا من حاجة البحث اللغوي لما يحيط به ويؤثر فيه خارج النص، وما ورد فيها من رد على ما جاءت به اللسانيات البنيوية، وما جاء في طروحات تشومسكي من أن اللغة أداة تجريدية قابلة للإنفصال عن مستعمليها وعن استعمالاتها، فضلا عن أهمية عملها في ردم الهوة التي كانت قائمة بين البنى اللغوية المجردة ونظريات التواصل وما يتبع ذلك، ليس من إعادة اللغة إلى مسرح الحياة فحسب،بل ومن إعادة نبض الحياة للغة التي هي واحدة من أهم مظاهر الوجود الإنساني والكشف عن دواخل هذا الوجود،والإيحاء بمضمراته والإعلان عن أهدافه . و انطلاقا من التحديدات والتعريفات السابقة للتداولية يمكن إضافة الأهداف التالية :[1]

1. تعنى بتتبع أثر القواعد المتعارف عليها، من خلال العبارات الملفوظة وتأويلها

2. تهتم بتحليل الشروط التي تجعل العبارات جائزة ومقبولة في موقف معين، بالنسبة للمتكلمين بتلك اللغة.

3. دراسة اللغة أثناء الاستعمال في الطبقات المقامية المختلفة، أي باعتبارها " كلاما محددا" صادرا من "متكلم محدد" وموجها إلى "مخاطب محدد" بـ "لفظ محدد" في "مقام تواصلي محدد" لتحقيق "غرض تواصلي محدد"،" " فالتلفظ هو النشاط الطبيعي الذي يمنح استعمال اللغة طابعها التداولي " [2]

4. دراسة شروط نجاح العبارات، وصياغة شروط ملائمة الفعل لإنجاز العبارة، ومدى ملائمة كل ذلك لبنية الخطاب، يقول (فان ديك Van Dik) : "إن أحد مهام التداولية أن تتيح صياغة شروط إنجاح إنجاز العبارة، وبيان أي جهة يمكن بها أن يكون مثل هذا الإنجاز عنصرا في اتجاه مجرى الفعل المتداخل الإنجاز، الذي يصبح بدوره مقبولا أو مرفوضا عند فاعل آخر وبهذا الاعتبار فإن المهمة الثانية : تقوم في صياغة مبادئ تتضمن اتجاهات مجاري فعل الكلام المتداخل الإنجاز،،الذي ينبغي أن يستوفى في إنجاز العبارة حتى تصبح ناجحة، المهمة الثالثة : أنه لما كانت معطيات التجربة متاحة بأوسع ما تكون،في صورة العبارة فقط، فيجب أن تكون من الواضح في التداولية كيف تترابط شروط نجاح العبارة

[1] صلاح إسماعيل عبد الحق، مرجع سابق، ص 30 .

[2] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 27 .

كفعل إنجازي، وكمبادئ فعل مشترك الإنجاز التواصلي مع بنية الخطاب وتأويله " [1] فالتداولية تسمح للمتكلم بإنجاز العبارات اللغوية بكل دقة ونجاح،بمراعات سياقات ورود العبارات اللغوية واستعمالها.

5 . بيان أسباب أفضلية التواصل غير المباشر وغير الحرفي على الحرفي المباشر .

1ـ4ـ درجات التداولية :

يعتبر الهولندي هانسون(Hansson) أول من حاول التوحيد النسقي بين مختلف مكونات التداولية سنة 1974 حيث ميز بين ثلاث درجات للتداولية تتفق في اهتمامها بالسياق وتختلف في كيفية توظيفية وهي [2]

تداولية الدرجة الأولى:وهي دراسة الرموز الإشارية، أي التعابير المبهمة ضمن ظروف استعمالها، حيث تهتم التداولية بما يحيل إلى المتكلمين والزمان والمكان، محددة مرجعيتها ودلالتها من السياق، فالسياق الوجودي والإحالي هو سياق الدرجة الأولى، وتعد عناصر " الأنا " و" الهنا " و " الآن " من مكوناتها عند هانسون ويطلق عليها مصطلح " الإشاريات " Deictiques Deixis، وهي تعابير تختلف إحالتها بحسب ظروف استعمالها، أي وفق سياق تلفظها.

ومنها الصريح ومنها الضمني وغالبا أن تكون الإشاريات ضمنية، فالخطاب اللغوي لايتضمن دائما هذه الاشاريات في البناء السطحي، بل يبقى عليها في البناء الضمني الموجود عند جميع المتكلمين بشكل موحد، أي تبقى في المكون البلاغي الذي يتولى تفعيلها بشكل ضمني [3]

تداولية الدرجة الثانية: تعد حسب هانسون دراسة الطريقة التي ترتبط بها القضية بالجملة المعبرة عنها، إذ يجب أن تميز القضية المعبر عنها في كل حالاتها عن المعنى الحرفي للجملة، فهي تدرس كيفية انتقال الدلالة من المستوى الصريح إلى المستوى التلميحي (الضمني) وتهتم بقوانين الخطاب ومبادئ المحادثة، والحجاج، والأقوال المتضمنة.... وغيرها.

---

[1] النص والسياق،لفان ديك ص 292 .

[2] فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش ص 52،53 .

[3] فرانسواز أرمينكو، مرجع سابق ص 54 .

كما تعني بسُلمية الخطاب، وتعتبر أن إنتاج الملفوظات اللغويةلايمكن أن يكون نهائيا في دلاله، لأنه يؤدي دائما الى وجود اقتضاء يتضمن في ثناياه اقتضاء تداوليا آخر، أو ما يسمى عند الجرجاني بمعنى المعنى، فالتداولية لاتنظر الى اللغة على أنها طبقة نهائية من الإنتاج الخبري، بل إن كل منطوق يحمل في ثناياه طبقة دنيا وطبقة عليا، فعند ما يقول شخص لآخر(أنا متوسط الطول)، فإنه يلغي من ذهن السامع تأويلين اثنين هما: لست فارع القامة (درجة عليا)، ولست قصير القامة(درجة دنيا)، فكلما أنتج المتكلم ملفوظا كانت تحته درجة أضعف و فوقه درجة أخرى أقوى منه دلالة .[1]

تداولية الدرجة الثالثة: وتتمثل في نظرية الأفعال الكلامية التي تنطلق من الاعتقاد القائل إن الوحدة الدنيا للتواصل(اللساني) ليست هي الجملة، ولا أي تعبير آخر، بل هي إنجاز بعض أنماط الأفعال، حيث يعتقد أوستين رائد هذه النظرية أن الأقوال المتلفظ بها لاتصف الحالة الراهنة للأشياء فقط، بل إنها تنجز أفعالا سواء كانت صريحة أو ضمنية، والسياق الاجتماعي هو الذي يحدد ماهية هذه الأفعال هل تفيد الأمر أو النهي أو الاستفهام... إلخ ؟، وقد برزت عدة تداوليات، مثل التداوليات وفلسفة الفعل (أبوستيل)، التداولية المعقلنة (كاشير)،التداولية الاستراتيجية (هيرمان)، التداولية المتعالية (اينل)، التداولية العالمية (هابرماز)، التداولية الحوارية (فانسيس جاك) ... [2]، كما نجد محمود أحمد نحلة يقسم التداولية إلى :

أ- التداولية الاجتماعية : وتهتم بدراسة شرائط الاستعمال اللغوي المستنبطة من السياق الاجتماعي .

ب ـ التداولية اللغوية : وتدرس الاستعمال اللغوي من وجهة نظر تركيبية .

ج ـ التداولية العامة : وهي التي تهتم بالأسس التي يقوم عليها استعمال اللغة استعمالا اتصاليا .[3]

---

[1] فطومة لحمادي، تداولية الخطاب المسرحي " مسرحية عصفور من الشرق لتوفيق الحكم أنموذجا " مجلة الحياة الثقافية، عدد ديسمبر 2007 ص:80، وفرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش ص:68 .

[2] فرانسواز أرمينكو، مرجع سابق ص:80، وصابر الحباشة، مغامرة المعنى من النحو إلى التداولية، ص36 .

[3] محمود أحمد نحلة، مرجع سابق، ص15 .

1ـ5ـ علاقة التداولية بالعلوم الأخرى :

مادامت التداولية تهتم بدراسة اللغة فإنها تتجاذب هذا الاهتمام مع كل العلوم التي تعنى بالظاهرة اللغوية، كاللسانيات وعلمي الدلالة والنحو وعلمي الاجتماع والنفس وعلوم التربية والتعليمية، والفلسفة وغيرها، ورغم تعدد مصادر التداولية وتنوع جذورها، وتشعب عناصرها فهي " ليست مفصولة عن حركية التفكير المعاصر الذي أصاب مجموع العلوم الإنسانية والاجتماعية والتي تبدو أنها تشكل الهدف الأساسي لنظرية التواصل ." [1]

1ـ 5-1ـ علاقة التداولية باللسانيات :

تعتبر اللسانيات أقرب حقل معرفي إلى التداولية، وإذا كان موضوع التداولية هو نفسه موضوع اللسانيات، وهو اللغة، فإن طريقة المقاربة فيهما مختلفة، وهذا التداخل المبدئي بينهما، هو الذي جعل فيلسوف اللغة (رادلف كارناب) يصف التداولية بأنها قاعدة اللسانيات أو أساسها الذي تستند إليه، إلا أن الدراسة اللسانية تضع أيدينا على الفروق والحدود بين الحقلين، فبمجرد أن ينتهي عمل اللساني في دراسة اللغة كبنية معزولة، يأتي إسهام التداولي في تقصي الأبعاد الحقيقية لتلك البنية المغلقة، لتنفتح على الأبعاد النفسية، والاجتماعية، والثقافية للمتكلم، والمتلقي، والجماعة التي يجري فيها التواصل مع مراعاة مجموع السنن الذي يحكمه .[2] وهذا مايجعل التداولية ـ كما يرى بعض الباحثين ـ امتدادا للسانيات، نحوى جانب جديد أسماه (بنفنست) لسانيات التلفظ، الذي ينتقل بموجبه الاهتمام من ثنائية اللغة والكلام إلى ثنائية الملفوظ (le dit) الذي يحمل المضمون أو الدلالة وفعل التلفظ، أو القول في حد ذاته (l'action de dire) .[3] وذهب (فرانسوا لاترافاس) في كتابه (البراغماتية، تاريخ ونقد) إلى صعوبة التمييز بين اللسانيات والتداولية لكون اللسانيات علم يشتمل على عدد كثير من النظريات والمذاهب المترابطة، بما في ذلك التداولية، فنظرية التركيب مثلا يمكن أن تعرف إلى جانب بعدها التركيبي،ببعدها التداولي، اعتدادا بمعطيات اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية، وكذلك بالنسبة إلى المجالات الأخرى .[4] لكنه يعترف ـ مع ذلك ـ بأن التداولية

---

[1] ذهبية حمو الحاج، التحليل التداولي للخطاب السياسي، منشورات مختبر تحليل الخطاب، دار الأمل، العدد الأول، ماي 2006، جامعة معمري تيزي وزو، ص15 .

[2] نواري سعودي أبوزيد، في تداولية الخطاب الأدبي المبادئ والإجراء، بيت الحكمة، الجزائر . ص21 .

[3] المرجع نفسه ص21 .

[4] خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص28 .

تتموقع خارج النظرية اللسانية اسانادا إلى ما قدمه " تشومسكي " في مفهوم (الكفاءة) و (الأداء)، حيث تمثل الكفاءة الموضوع الأول للسانيات بدراسة نظام لغوي لدى(متكلم أو سامع) مثالي، خيالي، تصوري، ينتميان إلى مجموعة لسانية مشتركة كليا، تعرف لغتها كاملة، و حين تؤديها في الواقع لا تتأكد باعتبارات غير مرتبطة بالموضوع، أو خارجة عن حدود النظام المشترك . [1]

أما بالنسبة للأداء فهو الاستخدام الفعلي للغة في حالات واقعية ملموسة، ويمكن تأكيد مقولاته باعتبارات غير واضحة في الظاهر من القول . ومن المعلوم لدى الباحثين في هذا المجال أن مجموع النظريات اللسانية من البنيوية إلى التوليدية، كانت تحصر أهمية اللسانيات في دراسة نظام اللغة (صوتيا، صرفيا نحويا ودلاليا)، وذلك لأن اللسانيين لم يضعوا مجالا للتداولية مقارنة بالفروع اللسانية الأخرى، وقد لخصوا مهمة اللسانيات في دراسة طرق التنظيم بين مجموع الأصوات ومجموع المعاني، بين الشكل وبين المعنى بشكل أوجز [2]، أما البعد التداولي في دراسة اللغة فإنه يتجاوز منوال(الشكل والمعنى) إلى مجالات أخرى لايحكمها هذا المنوال، نحو الملفوظية والحجاج، ومظاهر الاستدلال في اللغة، والتضمين، والاقتضاء، وغيرها، حيث تحكم هذه الموضوعات حالات خاصة، ومقتضيات تجعلها متجاوزة لوصف علاقة شكلها بمعناها .[3] وهكذا فإذا كانت اللسانيات تدرس اللغة في شكل نظام من العلاقات المجردة، فإن التداولية تقوم بدراسة اللغة باعتبارها ممارسة عملية ونشاط تواصلي .

1ـ5ـ2ـ علاقة التداولية بعلم الدلالة :

تتداخل التداولية بعلم الدلالة بسبب اشتراكهما في تناول المعنى فكلاهما يستهدفه بالدراسة لكونه أساس التواصل، وهذا هو الذي أحال بين اتفاق اللسانيين على التفريق بينهما وبيان حدود كل منهما على الرغم من وجود ملامح التمايز بين الحقلين، على خلفية أن علم الدلالة، مثل التداولية يحاول تبيين معنى كلمة أوجملة أوعبارة، لكن علم الدلالة يعالج المعنى ويحدده في إطار الشبكة السياقية اللفظية مركزا على المعنى الحرفي

[1] المرجع نفسه ص 125 .

[2] خليفة بوجادي، مرجع سابق، ص 125 .

[3] المصدر نفسه 126.

والمعجمي، بعيدا عن مقاصد المتكلمين، بينما تهتم التداولية بالمعنى وتحدده في سياق الاستعمال ومقامات التخاطب، إذ يوجد فرق بين ماقيل، وهو الدلالة اللغوية التواضعية للجملة، و ما تم نقله أوتم تبليغه(تأويل القول)، فالدلالة هي ما قيل، والاستلزام الخطابي (المعنى التداولي) هو ماتم تبليغه، و يختلف ماتم تبليغه عما قيل .[1] وهكذا فإن علم الدلالة والتداولية، وإن اشتركا في الموضوع (دراسة المعنى)، فقد اختلفا في بعض مستوياته . فالمعاني اللغوية تدخل ضمن اهتمامات علم الدلالة، أما مقاصد المتكلمين فلا يتم التوصل إليها إلا بمعرفة السياقات التي قيل فيها الكلام ومعرفة حال كل من المخاطِب والمخاطَب و إعمال القدرات الاستنتاجية التي يمتلكها المخاطِب عند التعامل مع الكلام . وذلك هو اهتمام التداولية، وعلى الرغم من هذا التداخل بين علم الدلالة والتداولية، فإن شارل موريس هو أول من فرق بينهما، من خلال المقابلة بين مجالات العلوم الثلاثة المكونة للسمياء وهي :

أـ المجال النحوي أو التركيبي :

وهو مجموعة القوانين التي تضبط عملية الصحة النحوية للكلام، من أجل أن يكون مقبولا لدى مستخدمي اللغة المستعملة في التعبير، وبعبارة أخرى، فإن دور هذا المستوى هو الإشراف على مجموع العلائق التي يمكن أن تحدثها الكلمة مع نظيراتها في التركيب، بالإضافة إلى القوانين التي تسهر على سلامة تحويل الجملة، أو العبارة إلى نظير لهامولد جديد . [2]

ب ـ المجال الدلالي :

و يدرس " مجموع العلائق القائمة بين المعاني والأشياء التي تعنيها في إطار سياق اللغة، أو باعتبارها جملة، مفصولا ذلك عن سياق الاستعمال، غير أن المعنى المتوصل إليه في هذا المستوى، قد يحمل بعض الزيف، لاسيما إذا راعينا انقطاع الإحالة، وغياب المراجع، وحضور المجاز بمختلف أنواعه، في الخطاب الأدبي على وجه الخصوص . [3]

ج ـ المجال التداولي :

---

[1] زرال صلاح الدين، الخطاب الأدبي من منظور لساني تداولي، مجلة الأداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، العددالسادس، السداسي الأول، 2008،ص52 .

[2] نواري سعودي أبوزيد، مرجع سابق، ص22ـ 23.

[3] هنريش بليث، البلاغة والأسلوبية، نحو نموذج سيميائي لتحليل النصوص، ترجمة محمد العمري، افريقيا الشرق، المغرب، د ط، 1999، ص100

ويتاول هذا المجال بالدراسة علاقة العلامات باستعمالاتها ومقاماتها، وأطرافها التداولية، أو دراسة العلاقة بين اللغة وبين الناطقين بها، والمؤولين لها، ويمكن أن يكون موضوع التداولية هو نفس موضوع الدلالة، مضافا إليه سياق الاستعمال . [1]

ومما سبق ذكره من مجالي اشتغال كل من علمي الدلالة، والتداولية نستطيع القول أنهما علمان متكاملان في دراسة المعنى والوقوف على الحقيقي منه، فتبدأ التداولية من حيث انتهى علم الدلالة، إذ يهتم علم الدلالة بتفسير الملفوظات وفق شروطها وقيودها النظامية، وتحديد معانيها الحرفية، مع إشارة على أدنى مقاماتها، خدمة للنظام اللغوي، لا لمقاصد المتكلمين، وتصف الكلمات ومعاني الجمل، كما تقوم بربطها بالصدق أوالكذب أحيانا، نحو المعنى الدلالي الحقيقي . بينما تهتم التداولية بما وراء ذلك، حيث تربط مقاصد المتكلم أوالكاتب بالبحث عن المقام المناسب والشروط التي تضمن نجاح العبارة، دون الاهتمام بصدقها أوكذبها، بل بنجاحها أو أوإخفاقها، وتتجاوز الربط بين معاني الكلمات فيما بينها إلى الربط بين النص كاملا وسياق أدائه .[2]

1ـ5ـ3ـ علاقة التداولية باللسانيات الاجتماعية :

تشترك التداولية واللسانيات الاجتماعية في ظروف نشأتهما، إذ أن كليهما جاء نتيجة اهمال البنيوية لكل ماهو خارج نظام اللغة أوبنيتها، لذلك تتداخل التداولية واللسانيات الاجتماعية من خلال بيان أثر العلاقات الاجتماعية بين المشاركين في الحديث على موضوعه، وبيان مراتبهم وأجناسهم، و أثر السياق اللغوي في اختيار التنوعات اللغوية البارزة في كلامهم. [3]

ويعتبر إنشاء العلاقات الاجتماعية من الأهداف النفعية للاستعمال اللغوي، فكثيرا ما تتبلور علاقات الناس من انجازهم لأفعالهم اللغوية . كما تعتبر اللغة نشاط اجتماعي يخدم ما يسميه " سابير " بالتشارك الاجتماعي وهي التي تفصح عن العلاقات الشخصية والقيم الحضارية والاجتماعية، فهي الوسيلة الوحيدة للافصاح عن هذه العلاقات وتلك القيم، فقد

---

[1] المرجع نفسه، ص23.

[2] فان ديك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة وتعليق محمد سعيد البحيري، جمهورية مصر العربية، القاهرة، ط1، 2001، ص116 .

[3] الجيلالي دلاش، مرجع سابق، ص46.

انصبت جهود علماء اللغة الاجتماعيين على دراسة هذا الجانب المهم من اللغة . وكل ذلك يساهم في إيضاح المعنى ومعرفة مقاصد المتكلمين والوقوف على أغراضهم الخطابية .[1] ويوضح يلمسيلف دور اللغة في الحياة الانسانية بقوله : " تعين على اللغة بوصفها نسقا من الرموز، أن تشكل منفذا إلى النسق المفهومي إلى النفس الانسانية، وبوصفها مؤسسة اجتماعية تتخطى الفرد، يجب أن تسهم في تعيين ميزة الأمة وبما يطرأ عليها من التغيير والتطور وجب أن تفتح الطريق لمعرفة الأسلوب الشخصي، ولمعرفة أقدم ظروف الأجيال الغابرة، وبذلك احتلت اللغة موقع المفتاح الذي يشق آفاقا في اتجاهات كثيرة، وتتحول إلى وسيلة لمعرفة تكمن خارج ذاتها.[2] وهكذا فالتداولية ليست بنظرية خاصة بقدر ماهي تشابك للعديد من التيارات التي تشترك في العديد من أمهات الأفكار والاهتمامات .

1ـ5ـ4ـ علاقة التداولية بالنحو الوظيفي

يعد النحو الوظيفي أهم رافد من روافد الدرس التداولي، إلى جانب الفلسفة والنظريات اللسانية الحديثة، وهناك من الدارسين من جعل الوظيفة في عموم معناها، تقابل التداولية . من مبدإ أن بنيات اللغة الطبيعية تتحدد من ظروف استعمالها، ويجمع النحو الوظيفي المقترح من قبل " سيمون ديك " في السبعينيات من المقولات النحوية المعروفة، وبين ما عرضته نظرية أفعال الكلام، وإذا عد تداول اللغة مظهرا من مظاهرها إلى جانب المعجم والتراكيب، فإنه بالإمكان أن نقول أن النحو الوظيفي، وهو يحدد أهدافه في تحقيق كفاية نفسية، كفاية تداولية، كفاية نمطية، يقدم دعائم مهمة للتفسير التداولي للخطاب.[3] وقد أشار "سيمون ديك " مرارا إلى ضرورة إدراج النحو الوظيفي في إطار أعم كان يسميه النظرية التداولية الموسعة، دون أن يحدد معالمه أو بنيته، و تأخذ نظرية النحو الوظيفي، داخل هذا الاطار العام الوضع الصحيح الذي يمكنها من أن تربط بنظريات أنساق تواصلية أخرى لم تكن تربطها بها أي صلة، وتأخذ هذه المزية معناها كاملا حين تتفاعل مختلف النظريات في

---

[1] هادي نهر، علم اللغة الاجتماعي عند العرب، مطعبة جامعة المستنصرية، بغداد، ط1، 1988، ص25 .

[2] يلمسيلف، مقدمات لنظرية لسانية، ص10.

[3] أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985، ص08، 09.

عملية تواصل واحدة، أي حين يتعلق الأمر بما يسمى بالأنساق المركبة .[1] وتشكل الكفايات الثلاث : النمطية والنفسية والتداولية المعايير التقويمية لنظرية النحو الوظيفي، ويعرف "سيمون ديك" الكفاية التداولية كما يلي :

على النحو الوظيفي أن يستكشف خصائص العبارات اللغوية المرتبطة بكيفية استعمال هذه العبارات وأن يتم هذا الاستكشاف في إطار علاقة هذه الخصائص بالقواعد والمبادئ التي تحكم التواصل اللغوي، يعني هذا أنه يجب أن لا نتعامل مع العبارات اللغوية على أساس أنها موضوعات منعزلة، بل على أساس أنها وسائل يستخدمها المتكلم لإبلاغ معنى معين في إطار سياق تحدده العبارات السابقة و موقف تحدده الوسائط الأساسية لموقف التخاطب [2]

1-5 -5- علاقة التداولية بلسانيات النص :

تعتبر التداولية مشروعا واسعا في اللسانيات النصية، ففي مطلع السبعينيات بدأت تظهر معالم لنظرية تداولية تتناول النص موضوعا للدراسة ويرى "الأزهرالزناد " أن لسانيات النص، تدرس النص من حيث هو بنية مجردة تتولد بها جميع ما نسميه ونطلق عليه لفظ " نص" ويكون ذلك بالقيام برصد العناصر القارة في جميع النصوص المنجزة، مهما كانت مقاماتها وتواريخها ومضامينها، وهي في هذا تتقاطع في موضوعها مع جميع العلوم التي تهتم بدراسة النص، فلا تهتم بالمضمون وإنماتبحث فيما يكون به الملفوظ نصا .[3]

وبذلك فاللسانيات النصيةهي التخصص الذي يكون موضوعه هو النصية ."textualite "، أي خصائص الاتساق والانسجام التي تجعل النص عبارة عن تسلسل للجمل . وفي نظرية الأفعال الكلامية لم يعد يظهر النص على أنه تتابع جملي مترابط نحويا، بل على أنه فعل لغوي، معقد يحاول المتكلم أو الكاتب أن ينشئ به علاقة تواصلية مع السامع أوالقارئ.[4] انطلاقا من هذا يكون النص منطوقا لغويا في حالة اتصال وعلاقة مباشرة بين المبدع والمتلقي و فعالية كتابية ينطوي تحتها كل من الكاتب والقارئ . ولا بد

[1] أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية،ص56 .

[2] أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، مرجع سابق، ص56 .

[3] الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993،ص18 .

[4] كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص95 .

للنص أن يستجيب لمعايير مترابطة : معيار الاتساق، الانسحام، القصدية، القبول (الاستحسان)، بالاضافة إلى هذا هناك معيار التناصية، إذ لا يكتسب نص ما دلالته إلا من خلال علاقته بغيره من النصوص، وكذا معيار الإخبارية والمقامية .[1]

ولابد من التأكيد هنا أن غياب أي معيار من هذه العايير يفقد النص خاصيته التبليغية والتواصلية وتجعل منه لا نص nontexte وتكمن أهميلة هذه المعايير في كونها تجسد العلاقات التبادلية بين العناصر النصية، وتلك العناصر ذات الأبعاد التداولية .[2] وهكذا فإن مجال اللسانيات النصية يتجاوز دراسة الخطاب باعتباره نصا إلى عده نشاطا فاعليا أساسا، يعتمد المعارف المقامية والسياقية، وذلك من المجالات الثرية للدرس التداولي [3].

1-5-6- علاقة التداولية بالتراث اللغوي العربي(البعد التداولي في التراث اللغوي العربي) :

إن الحديث عن التداولية وعلاقتها بالتراث ليس تأصيلا للمفاهيم اللسانية الحديثة بقدر ماهو تقديم لجانب مهم من الأفكار الرائدة التي طرحها علماء العربية قديما، والتي تدل على أن جل المبادئ التداولية الحديثة حاضر في تراثنا العربي، ولو بمصطلحات مغايرة أحيانا، أوغير منضبطة في أحيان أخرى، و ذلك منذ بداية طلائع الدرس اللغوي مع الخليل و سبويه، وصولا إلى النقاد والبلاغيين المتأخرين .

إن دراسة اللغة في التراث العربي ميزتها بعض السمات التي تعتبر من أهم المبادئ التداولية الحديثة، فقد تناول الدارسون القدماء مثلا :

- أن التكلم يتم لغايات وأهداف أو إشباع حاجات أو الحصول على فائدة .
- تستعمل اللغة للأغراض والمآرب ذاتها .
- يضفي المتحاورون على الملفوظات دلالات أخرى غير ظاهرة لا تطابق الدلالات المعجمية .
- لا تغفل البلاغة ذلك بل إنها تعتمد مبدأ : " لكل مقام مقال " [4]

---

[1] دومنيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، دار الاختلاف، 2008، ص126، 128 .

[2] عمر بلخير، قراءة في كتاب اللسانيات النصية، لجان ميشال آدم،مجلة اللغة والأدب، العدد17، جانفي 2006، جتمعة الجزائر ،ص303 .

[3] خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص134، 135 .

[4] خليفة بوجادي، المرجع نفسه، ص 114 .

يقول "محمد سويرتي" حول أسبقية العلماء العرب لمعرفة أصول ومبادئ الدرس التداولي : " إن النحاة والفلاسفة المسلمين، والبلاغيين والمفكرين مارسوا المنهج التداولي قبل أن يذيع صيته بصفته فلسفة وعلما، رؤية واتجاها أمريكيا وأوربيا، فقد وُظف المنهج التداولي بوعي في تحليل الظواهر والعلاقات المتنوعة " [1]، وقد اعتبر أحمد المتوكل الانتاج اللغوي العربي القديم يؤول في مجموعه(نحوه وبلاغته و أصوله وتفسيره) إلى المبادئ الوظيفية [2]، ومن أهم ملامح ذلك : أن جل العلوم اللغوية والشرعية تخص القرآن الكريم، وهو موضوع دراستها، وبذلك فالوصف اللغوي آنذاك لم يكن منصبا على الجملة المجردة من مقامات إنجازها، بقدر ما نظر إلى النص بعده خطابا متكاملا، وبالنظر إلى طبيعة الموضوع المتناول، كان الوصف اللغوي يربط بين المقام والمقال، وبين خصائص الجمل الصورية وخصائصها التداولية .[3] ويميز في الدراسات القديمة بين قسمين من البحوث، قسم يعتمد على الاهتمام بالخصائص التداولية تأويليا، مطابقة المقال لمقتضى الحال،مثل (مفتاح العلوم) للسكاكي، و الآخر يعتمد على الاهتمام به توليديا، بمعنى أن الخصائص التداولية ممثل لها في الأساس ذاته، نحو (دلائل الإعجاز) للجرجاني .[4] و من أهم مصادر التفكير التداولي اللغوي عند العرب، علم البلاغة، علم النحو، والنقد، والخطابة، إضافة إلى ما قدمه علماء الأصول الذي يمثلون ـ إلى جانب البلاغيين ـ اتجاها فريدا في التراث العربي، يربط بين الخصائص الصورية للموضوع وخصائصه التداولية . [5]

وفي مايلي بعض التفصيل لعلاقة التداولية في أهم علمين من علوم اللغة العربية، ألا وهما علمي النحو والبلاغة وأبعادها فيهما لما لذلك من صيلة بموضوع بحثنا (الرسالة) :

1ـ5ـ6ـ1ـ علاقة التداولية بالنحو العربي (البعد التداولي في النحو العربي)

النحو عند علماء العرب الأوائل لم يكن مجرد قواعد تضبط أواخر الكلمات، وإنما هو منظومة متكاملة من الرؤى الشاملة الواسعة للغة، ويتضح ذلك من خلال مختلف تعريفاتهم

---

[1] محمد سويرتي، اللغة ودلالاتها، تقريب تداولي للمصطلح البلاغي (مقال)، مجلة علم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دولة الكويت، مج28، ع 3، يناير/ مارس، 2000، ص 30،31 .

[2] أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية،مدخل نظري منشورات عكاظ، الرباط، المغرب، ط1، 1989، ص 35 .

[3] المرجع نفسه ص35 .

[4] خليفة بوجادي، مرجع سابق، ص115 .

[5] أحمد المتوكل، مرجع سابق، ص35 .

للنحو العربي، من ذلك تعريف ابن جني بأنه : " انتحاء سمت كلام العرب، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها " [1] فهو السبيل والمنهج الذي يعتمد عليه ويسلكه من أراد أن يتعلم طرائق العرب في الكلام وأساليبها في استعمال اللغة للتعبير عن المقاصد والغايات، كما يدل على ذلك لفظا الانتحاء والسمت. ففي لسان العرب : " تنحى وانتحى اعتمد ... قال الأصمعي : الانتحاء في السير الاعتماد على الجانب الأيسر، ثم الاعتماد في كل وجه " [2]
و"السمت: حسن النحو في مذهب الدين،والفعل سمت يسمت سمتا، وإنه لحسن السمت أي حسن القصد والمذهب في دينه ودنياه ... السمت الطريق، يقال : الزم هذا السمت " [3]
فهذان اللفظان الواردان في تعريف ابن جني يوحيان بأن علم النحو يوقفنا على أحسن ما تكلمت به العرب ودار على ألسنتها وتداولته في خطاباتها المختلفة، فهدفه وظيفي يتلخص في مصطلح " الأداء "، فمجاله اللغة التي استعملتها العرب في واقعها، وليس الألفاظ وهي معزولة عن الاستعمال والأداء، مجاله الألفاظ وهي حية متحركة في استعمال العربي (المتكلم المثالي)، يقول ابن السراج : " النحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب " [4] وقال ابن فارس : " ولذلك سمي نحو الكلام، لأنه يقصد أصول الكلام، فيتكلم على حسب ما كانت العرب تتكلم " [5] ، فشمولية الدرس النحوي العربي في مفهومه العام لجميع مستويات الدراسة اللغوية، وكل مجاتات استعمالها يجعله درسا تداوليا بامتياز، إذ لم يفصل بين مستويات اللغة : الصوتية،والصرفية،والتركيبية، والدلالية، ولا بينها وبين سياقات استعمالها، فهو يعنى بكل هذه المستويات في طور الاستعمال، وأجل شاهد على ذلك الكتاب لسيبويه، الذي ظهر كموسوعة في النحو والصرف واللغة ولم يقتصر فيه على على رسم أِشكال وقوالب متحجرة للنحو العربي، بل هو عرض يزخر بالأمثلة الحية' وبلغ

---

[1] أبوالفتح عثمان بن جني، الخصائص، الهيئة المصرية للكتاب، دت، ط4، ج1، مصر، ص35 .

[2] ابن منظور محمد أبوالفضل، لسان العرب ، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1414 هـ ج15 ص311 .

[3] ابن منظور ، المرجع نفسه، ج7، ص249 .

[4] ابن السراج، أبوبكر محمد بن السري، الأصول في النحو، ت : عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1996م ص11 .

[5] ابن فارس أحمد بن زكرياء القزويني، معجم مقاييس اللغة، ت : عبد السلام هارون، دار الفكر، 1399 هـ/ 1979م ج5، ص403 .

الإعجاب بشمولية الكتاب أن قال فيه أبوعمر صالح بن اسحاق الجرمي(ت 225ه) : " أنا منذ ثلاثين سنة أفتي الناس في الفقه من كتاب سيبويه"[1]، وهذا يدل على أن المفهوم القديم للنحو كان شاملا لكل القضايا، التي يتناولها الكلام العربي على اختلاف مجالاتها، وأنه عندهم الخطاب التواصلي الفعلي الذي كان سائدا في عصر الاحتجاج، في مستوياته المختلفة،ولم يكن خطابا افتراضيا لا صلة له بالواقع والتداول . قال الشاطبي ـ موضحا قول الجرمي السابق ـ : " والمراد بذلك أن سيبويه وإن تكلم في النحو فقد نبه في كلامه على مقاصد العرب وأنحاء تصرفاتها في ألفاظها ومعانيها، ولم يقتصر فيه على بيان أن الفاعل مرفوع والمفعول منصوب ونحو ذلك، بل هو يبين في كل باب ما يليق به، حتى إنه احتوى على علم المعاني والبيان ووجوه تصرفات الألفاظ والمعاني، ومن هنالك كان الجرمي على ما قال، وهو كلام يروى عنه في صدر كتاب سيبويه من غير إنكار "[2] . وهذه الشمولية في المرحلة المبكرة للنحو العربي، جعلت كثيرا من الدارسين المحدثين يشيد بمزاياها، يقول الدكتور حمزة المزيني : " وقد اكتشف المتخصصون في اللسانيات الحديثة ... هذا الغنى النظري في النحو العربي المبكر، وهو ما دعا هؤلاء إلى القول بأن النحو العربي في صورته تلك يتشابه مع الدراسات الحديثة،إن لم يكن يتماثل معها في الأهداف وفي طريقة البحث، وفي الوصف والتفسير "[3]، ويقول يوهان فك : " لقد تكفلت القواعد التي وضعها النحاة العرب في جهد لا يعرف الكلل، وتضحية جديرة بالإعجاب، بعرض الفصحى وتصويرها في جميع مظاهرها ... على صورة محيطة شاملة "[4] . وهذا ما يراه عبد عبد القاهر الجرجاني حينما عرض تصوره للنحو في مطلع كتابه دلائل الإعجاز " ومفاد نصه أن النحو الذي يعنى بالإعراب ومشاكله من المسائل اللفظية، لا يمكن أن يعد نحوا، وأن النحو هو الوصف الذي يجاوز رصد الخصائص اللفظية إلى رصد العلاقات القائمة بين اللفظ والمعنى باعتبار المعنى مجموع الوسائط التي تتفاعل في تحديد الصورة التركيبية

[1] الزجاجي أبو القاسم، مجالس العلماء، ت: عبد السلام هارون،مكتبة الخانجي، القاهرة، دار الرفاعي بالرياض ط2، 1983م ص191.

[2] الشاطبي ابراهيم بن موسى، الموافقات، تح: أبوعبيدة مشهور بن حسن، دا ابن عفان،القاهرة، ط1، 199م، ج5 ص54 .

[3] المزيني حمزة، مراجعات لسانية، كتاب الرياض، ج2، العدد 75، الرياض، 2000م ، ص303 .

[4] يوهان فك، دراسات في اللغة و اللهجات و الأساليب، تر : رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، مصر، 1980م، ص14 .

للجملة " [1] فالنحو في نظر الجرجاني ليس مجرد علاقات بين عناصر البنية فحسب، بل هو العلاقات التي تربط هذه البنية بما يمكن أن تؤديه من وظائف وأغراض كلامية أثناء الاستعمال . و" بهذا المعنى يمكن أن تقول إن النحو الذي كان يدعو إليه الجرجاني (ومن حذا حذوه من البلاغيين والأصوليين) نحو (وظيفي) باعتبار قيامه على مبدأ ضرورة الربط بين اللغة والوظيفة التي تؤديها في التواصل .[2] ومن هنا يتجلى البعد التداولي للنحو العربي في مفهومه وفي شموليته وفي الغاية من وجوده، حيث أن الروايات التي ذكرها العلماء لظهور النحو تؤكد أن السبب الرئيس في حقيقته تداولي، حيث كانت أبعاده،دلالية، واجتماعية، ودينية، وسياسية، و تتمثل في اختلال نظام التواصل في المجتمع .[3] كما يظهر البعد التداولي في مباحث أصول النحو كالسماع والقياس، ومن خلال اعتناء النحوالعربي بالخطاب و طرفيه (المتكلم والسامع)، وما يزخر به من حجاج في كثير من مباحثه :

1ـ5ـ6ـ1ـ1ـ البعد التداولي في السماع :

حيث أخذ النحاة الأوائل اللغة من بيئتها سماعا وهي تؤدي وظائفها المختلفة، وذلك من خلال توجههم إلى المواطن الأصلية لهذه اللغة في البوادي العربية، أو من في المتكلم المثالي (الأعرابي) الذي انتقل إلى الحاضرة موطن النحوي، والحالة الأولى ألصق بالتداولية . ومما يدل على أخذ النحويين للغة سماعا وهي تتداول بين المتكلمين المثاليين (الأعراب) قول السيرافي : " حدثنا أبوبكر بن دريد قال : رأيت رجلا في الوراقين بالبصرة يفضل كتاب المنطق ليعقوب بن السكيت ويقدم الكوفيين،فقيل للرياشي وكان قاعدا في الوراقين، فقال : أخذنا اللغة عن حرشفة الضباب وأكلة اليرابيع، وهؤلاء أخذوا اللغة عن أهل السواد أصحاب الكواميخ وأكلة الشواريز" [4]

1ـ5ـ6ـ1ـ2ـ البعد التداولي في القياس:

وهو الأصل الثاني الذي يقوم عليه النحو العربي، والقياس من ناحية تداولية يقوم على مقيس (الاستعمال الجديد) وهو النموذج الحاضر الذي يراد له أن يكون نمطا متداولا،

[1] أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية ص87، 88 .

[2] أحمد المتوكل المرجع السابق ص88 .

[3] السيوطي، سبب وضع العربية، تح : مروان العطية،ط1، دار الهجرة، دمشق بيروت، م 1988م ص30 .

[4] السيرافي الحسن بن عبد الله، أخبار النحويين البصريين، تح : طه محمد الزيني، و محمد عبد المنعم خفاجي،دار مصطفى البابي الحلبي القاهرة،ط1، 1966م ص69 .

ومقيس عليه (الاستعمال المثالي) وهو الفصيح المطرد المنتمي إلى زمان ومكان الاحتجاج، فإن تطابق (الاستعمال الجديد) مع (الاستعمال المثالي) في المعايير أخذ حكم المقيس عليه ودخل في مجال التداول العربي الفصيح . يقول ابن جني : " واعلم أن من قوة القياس عندهم اعتقاد النحويين أن ما قيس على كلام العرب فهو عندهم من كلام العرب " [1]، ويقول شوقي ضيف : " وطبيعي أن يكثر القياس في كتاب سيبويه كثرة مفرطة، لأنه الأساس الذي يقوم عليه وضع القواعد النحوية والصرفية واطرادها، وهو يعتمد عنده في أكثر الأمر على الشائع في الاستعمال على ألسنة العرب" [2]، وذلك لإدراك النحويين الأوائل أن اللغة تخضع بحكم الاستعمال والتداول إلى عملية التوليد والتجدد والإبداع [3]

1-5-6-1-3- البعد التداولي للنحو من خلال الإعتناء بالخطاب وطرفيه(المتكلم والسامع) :

ويتجلى الاعتناء بالمتكلم من خلال النقاط التالية :

- النحو في مضمونه العام يهدف إلى الإبانة عما في نفس المتكلم من مقاصد،ولذلك يشترط علماء العربية قصد المتكلم في الكلام لتكون له دلالة معلومة معينة، ف " لا يكون كلاما حتى تحصل من الناطق إرادة توجهية إلى غيره، وما لم تحصل منه هذه الإرادة فلا يمكن أن يعد متكلما حقا " [4]، فالمتكلم هو الفاعل الاكبر في عملية بناء الكلام،والنية التي يضمرها تنعكس بوضوح على ما ينطق به من ألفاظ وعبارات [5]
- قصد المتكلم يؤثر في ضبط الوظائف الإعرابية وتحديدها، وهو " قرينة تساعد في تحديد الوظيفة النحوية للكلمة وبيان دورها في التحليل النحوي للجملة " [6]
- اعتمد النحويون العرب على قصد المتكلم بوصفه قرينة تداولية في توجيه كثير من المسائل النحوية،حيث أنهم " لم يتعاملوا مع النصوص على أنها مبتورة عن قائليها، بل اهتموا بقصد

---

[1] ابن جني، الخصائص، ج1 ص115 .

[2] ضيف، أحمد شوقي عبد السلام، المدارس النحوية، دار المعارف القاهرة، ص87 .

[3] بلقاسم محمد حمام، الملامح التداولية في النحو العربي،مجلة الأداب، م26،ع2،ص101،جامعة الملك سعود،الرياض (2014م/1435م

[4] اللسان والميزان والتكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، 1998م، ص214 .

[5] سارة عبد الله الخالدي، أثرسياق في العلاقات النحوية عند سيبويه، الجامعة الأمريكية، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص79

[6] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية ص200 .

القائل ونيته،حتى إنهم فسروا كثيرا من النصوص معتمدين في تفسيرهم على قصد على نية القائل " [1]

ـ إن " مفهوم القصد مفهوم يخرج النحو والإعراب من طبيعتهما الشكلية المجردة ليجعلهما ينبنيان على ما ينشئه المتكلم المعرب من علاقات مع الكون الخارجي في المقامات المختلفة، وهو مفهوم يقحم المتكلم في عمل الإعراب ويبوئه في مستوى الإنجاز مركزا محوريا عند إنشاء المعاني " [2]

ـ ماذكره النحويون وعلى رأسهم ابن السراج من أن موضوع علم النحو العربي هو الكلام العربي من خلال الوقوف على أساليب نظمه وتركيبه، التي تعبر عن مقاصد المتكلمين، ولذلك يقول ابن السراج في حد النحو : " النحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصد المبتدئون بهذه اللغة " . [3]

فقصدية المتكلم هي الأساس الذي يبنى عليه النحو العربي في كثير من أبوابه، كما صرح به كثير من النحويين، معبرين عن ذلك بأسماء مختلفة، مثل القصد والغرض والمعنى المراد،والنية وغيرها وهذا من أبرز الأبعاد التداولية التي تتجلى في النحو العربي .

1-5-6-1-4- البعد التداولي الحجاجي في النحو العربي :

الحجاج من الفعل حاج ويقصد به المنازعة في الحجة، ومنه أخذ المعنى الاصطلاحي وهو الإقناع، ويبرز الحجاج في " كتاب الإيضاح في علل النحو" حينما تكلم عن العلل التعليمية والقياسية والجدلية في الدرس النحوي، وهي تصنف ضمن السلالم الحجاجية . ومفهوم الحجاج يقع ضمن المحاور التالية :

1ـ ركنا الحجاج وهما السماع والقياس

2ـ مسالك الحجاج كتنقيح العمل والعلة والإجماع

3ـ مدونة النحو العربي كالاستدراك والاعتراض وتنقيح النص النحوي

---

[1] جزاء المصاروة ، أثرالبنية في الدرس النحوي عند القدماء، المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها، الأردن،ط2، 2006، ص25 .

[2] خالد ميلاد، الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالة، دراسة نحوية تداولية ص 237 عن رسالة القصدية في التوجيه النحوي .

[3] ابن السراج، الأصول في النحو1/35.

ويظهر الحجاج جليا أيضا في كتب أصول النحو مثل : الإيضاح في علل النحو للزجاجي، ولمع الأدلة في أصول النحو،والإغراب في جدل الإعراب، لابن الأنباري،والاقتراح للسيوطي، وارتقاء السيادة في علم أصول النحو للشاوي،وكذلك في كتب الخلاف كالإنصاف في مسائل الخلاف لأبي بكر الأنباري ومسائل خلافية العكبري .(الحجاج في الدرس النحوي)

ولا نبالغ إذا قلنا إن البعد التداولي يتجلى في معظم قضايا النحو العربي،بل إن هناك أبوابا كاملة وجدت وفق البعد الاستعمالي الوظيفي، ويظهر ذلك من خلال تسمياتها قبل الولوج مفاهيمها وماهياتها، ومن هذه الأبواب : باب النداء، وباب الندبة، وباب الاستغاثة، وباب التعجب، وباب الاختصاص،وباب المدح والذم وغيرها، وذلك لأن الأساس في التعاطي مع هذه الأبواب وغيرها، مراعاة العناصر التداولية كالقصد، والمقام،والمتكلم، والمتلقي

1-5-6-2- علاقة التداولية بالبلاغة العربية (البعد التداولي في علم البلاغة العربية)

1-5-6-2-1- مفهوم البلاغة :

البلاغة في اللغة تعني الوصول إلى الشيء وبلوغ نهايته، كما جاء في معظم المعاجم العربية : ففي المقاييس يفيد ابن فارس : " أن الباء واللام والعين أصل واحد و هو الوصول إلى الشيء تقول : بلغت المكان إذا وصلت إليه " وفي الصحاح " بلغت المكان بلوغا وصلت إليه " و في اللسان " بلغ الشيء بلوغا، وصل وانتهى " و في القاموس " بلغ المكان بلوغا، وصل أو أشرف "[1]

ويشير أبو هلال العسكري إلى هذا المعنى اللغوي رابطا بينه وبين المعنى الاصطلاحي بقوله : " البلاغة من قولهم :بلغت الغاية إذا انتهيت إليها،وبلغتها غيري،و مبلغ الشيء منتهاه، والمبالغة في الشيء الانتهاء إلى غايته، فسميت البلاغة بلاغة لأنها تنتهي بالمعنى إلى قلب السامع فيفهمه " .[2]

أما في الاصطلاح فيعرف أبو هلال البلاغة بقوله : " كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة وعرض حسن " [3]

---

[1] الصحاح للجوهري، واللسان لابن منظور، والقاموس للزبيدي، مادة (بلغ)

[2] أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، الكتابة والشعر، تح : مفيد قمحة،ط2، 1989م، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ص 13

[3] المرجع نفسه ص19

فهذا التعريف يشير إلى طرفي التواصل وهما : المتكلم والسامع،إلا أنه يركز على المتكلم الذي ينبغي أن يمتلك القدرة على التأثير على السامع،التي تتجلى في حسن استخدام الوسائل التعبيرية والبلاغية.

وقد أدرك السكاكي خصوصية مباحث البلاغة و افتراقها عن بعضها البعض، لاسيما بما يتصل بالمقامية وسياق الموقف، لذلك قسم السكاكي البلاغة إلى ثلاثة علوم وهي: علم المعاني، وعلم البيان، وعلم البديع، وهو تقسيم علمي رصين، وإن لم يشر إلى أسبابه، إلا أننا نستطيع استنتاج علة ذلك من خلال الخصوصية المقامية لهذه المباحث التي تقتضي تمييزها عن بعضها . وقد عرف هذه العلوم الثلاثة بما يلي[1] :

علم البيان : "هو تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة وما يتصل بها من الإستحسان وغيره، ليخترز للوقوف عليهما عن الخطأ في تطبيق الكلام على مايقتضي الحال ذكره "

علم المعاني : وعرفه بأنه:" معرفة إيراد المعنى الواحد في طرق مختلفة بالزيادة في وضوح الدلالة عليه، وبالنقصان ليحترز بالوقف على ذلك عن الخطأ في مطابقة الكلام لتمام المراد منه"

علم البديع : ويعني به " وجوه مخصوصة كثير مايصار إليها لقصد تحسين الكلام، فلا علينا أن نشير إلى الأعراف منها، وهي قسمان: قسم يرجع إلى المعنى،وقسم يرجع إلى التحفيظ ."

وبهذا التقسيم يقدم السكاكي نموذجاً علميًا تداولياً في كشف المعنى البلاغي .

1-5-6-2-2- علاقة التداولية بالبلاغة:

تعتبر البلاغة أهم العلوم العربية التي تتجلى فيها العلاقات التداولية في اللغة، لأنها تهتم بدراسة التعبير في مختلف مستوياته :اللفظية والتركيبية والدلالية، والعلاقات القائمة بينها،فإذا كانت التداولية: دراسة اللغة أثناء الاستعمال فإن البلاغة هي : معرفة فنون اللغة حين الاستعمال أو هي "فن القول" بالمعنى الأوسع لأن الفن يرتبط بالذوق والاستخدام الشخصي للغة، وآثار المتكلم على كلامه، وكيف يمكنه أن يعدل من موقف سامعه أو

1 السكاكي أبو يعقوب يوسف، مفتاح العلوم، ضبطه وكتب حواشيه وعلق عليه نعيم زرزور،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1987م،ص 161-162 و429

يؤثر فيه و هو مجال التداولية الواسع الذي حدده " بيرس بـ"علاقة العلامات بمستعمليها".[1]
وفي هذا دليل على أن اللغة التي اهتمت بها البلاغة العربية هي اللغة ذات المستوى العالي،ولذلك ميز البلاغيون بين لغة الخطاب العادي التي سميت بـ" لغة النحو"، أو "المعنى الأصلي" للكلام و بين لغة الشعر والأدب، وهذه تبدأ حيث تنتهي الأولى، وهذا ما يبينه أبوهلال العسكري بقوله :" وإنما جعلنا حسن المعرض وقبول الصورة شرطا في البلاغة، لأن الكلام إذا كانت عبارته رثة ومعرضه خلقا لم يسم بليغا،وإن كان مفهوم المعنى،مكشوف المغزى " [2]

ويضيف موضحا :" ومن قال أن البلاغة هي إفهام المعنى فقط، فقد جعل الفصاحة واللكنة والخطأ والصواب، والإغلاق والإبانة سواء ...فلما رأينا أحدهما مستحسنا، والآخر مستهجنا،علمنا أن الذي يستحسن البليغ، والذي يستهجن ليس ببليغ"[3]

إذن هناك تفريق واضح في الدرس البلاغي القديم بين لغتين : اللغة العادية، واللغة التي اهتمت بها البلاغة وهي لغة الأدب والشعر ،وهذه نقطة فارقة بين البلاغة والتداولية،لأن هذه الأخيرة تهتم باللغتين معا.

وأما "القول" فهو الأداء الفعلي للغة وهو عينه التداولية، أي أن البلاغة "فن الأداء الفعلي للغة وليست أداء عاديا ـ كما أسلفنا ـ فهي تداولية خاصة. ومن الباحثين من لم يفرق بين البلاغة والتداولية حيث يرى "ليتشLeitch" أن البلاغة تداولية،لأنها ممارسة الاتصال بين المتكلم والسامع [4]

وهونفس ما يراه محمد العمري،حين يقول : " وحديثا يعاد الاعتبار إلى البلاغة العربية في الدراسات السميائية تحت عنوان جديد هو :التداولية "[5]

وأما صلاح فضل فيرى أن التداولية تعنى" بالعلاقة بين بنية النص وعناصر الموقف التواصلي المرتبط به،بشكل منظم، مما يطلق عليه سياق النص، ويأتي مفهوم التداولية هذا

1 خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص 13

[2] أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين ص 20

[3] نفسه ونفس الصفحة

[4] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، أدبيات الشركة المصرية العلمية، ط 1996م، ص 114

[5] محمد العمري، البلاغة العربية، أصولها و امتداداتها، إفريقيا الشرق، المغرب، 1990م، ص214

ليغطي بطريقة منهجية منظمةالمساحة التي كان يشار إليها في البلاغة القديمة بعبارة (مقتضى الحال)، وهي التي انتجت المقولة الشهيرة في البلاغة العربية (لكل مقام مقال) "[1].

فكل من البلاغة والتداولية يركز على التشكيل اللغوي الذي يكون في الموقف المعين، وهذا ما يجعلهما تتفقان في اعتمادهما على اللغة كأداة لممارسة الفعل على المتلقي،على أساس أن النص اللغوي في جملته إنما هو نص في موقف .[2]

ومنه يتضح أن البلاغة تداولية في صميمها لأنها ممارسة الاتصال بين المتكلم والسامع،لحل إشكالات علاقتهما،من خلال وسائل تأثيرية محددة . ودراسة عملية الاتصال والتواصل قديمة في التراث البلاغي، تعود جذورها إلى التنظير البلاغي عند الجاحظ وأبي هلال العسكري،وابن قتيبة،وحازم القرطاجني وغيرهم،لكنها عندهم ذات طابع معياري،تهتم بالأثر الناتج مباشرة عن الرسالة والشروط التي تجعل الخطاب ناجحا،وفي هذا ملامح للداولية الحديثة،فكما ركز هؤلاء على المرسل والمتلقي وعلى الرسالة وعملية التأثير والتأثر والقصد ونوايا المتكلم والفائدة من الكلام والإفهام،فإنها أيضا تعد جوهر النظرية التداولية .[3]

و تظهر الأبعاد التداولية في البلاغة العربية من خلال اعتنائها بالخطاب ومقامه، و طرفيه: الملقي الذي يتجلى في علم البيان والمتلقي الذي يتجلى في علم المعاني .

1-5-6-2-2-1- الاعتناء بالمخاطِب (الملقي):

وهو الذي يقوم عليه علم البيان حيث يركز على الاهتمام بالموقف الداخلي للمتكلم، فيجعل من قصده مركز اهتمامه، لما لذلك من تأثير في استعمال اللغة واختيار الإستراتيجية المناسبة للخطاب .

وعلم البيان يتيح للمتكلم أشكالا من تركيب العلامات اللغوية وما تنتجه من صور جديدة تعينه على التعبير عن المعاني الدقيقة والعميقة، مما لا تستطيع أن تؤديها اللغة العادية فالصور البيانية والمجاز يعبران عن عن موقف متخيل وعوالم خاصة عند المتكلم،

---

[1] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص ص98

[2] المرجع السابق، ص 98

[3] التداولية وتحليل الخطاب الأدبي، مقاربة نظرية، راضية خفيف بوبكري، مجلة الوقف الأدبي، اتحاد كتاب العرب، دمشق، سوريا، ع : 339، ص 12-13

ولكنها بالإمكان أن تخاطب خيال المتلقي من خلال إقامة الموازنة بين العوالم المتشابهة (التشبيه والاستعارة)، أو المجاورة (المجاز والكناية)،فالبيان يعطي المعنى في صور حسية قابلة للإدراك والوصول إلى قصد المتكلم والتأثير على المتلقي،عن طريق المبادئ التداولية التي تجعل المستمع يفهم أكثر مما قيل له، من خلال فك الشفرات البيانية،اعتمادا على القرائن المقالية والحالية التي تميز الحقيقة عن المجاز .[1]

فالاعتناء بالمتكلم وبما يرتبط بنيته وقصده والظروف الخارجية للخطاب، مما تميزت به الدراسات اللسانية اللغوية العربية عموما منذ نشأتها عن الدراسات اللسانية الحديثة التي نِشأت متمركزة على البنية الداخلية للغة، غير معتدة بالبنية الخارجية بما فيها المتكلم أو منشئ الخطاب، ولم يهتم الغربيون بها إلا في المقاربات الأخيرة مثل التداولية ولسانيات النص والخطاب .

ومما يتعلق بمقام المتكلم ربط العرب القدماء الدلالة والقصد بحاله والملابسات التي يكون فيها، والتي سماها ابن جني بـ " الأحوال الشاهدة بالقصود،الدالة على ما في النفوس"، فيقول في ذلك : ألا ترى إلى قوله :

تقول وصكت وجهها بيمينها أبعلي هذا بالرحى المتقاعس

فلو كان حاكيا عنها (أبعلي ....) من غير أن يذكر صك الوجه،لأعلمنا بذلك أنها متعجبة منكرة، لكنه لما حكى الحال،فقال : (وصكت، علم بذلك قوة إنكارها وتعاظم الصورة لها)[2]. فالحال التي يكون عليها المتكلم جزء من تشكيل الدلالة العامة لحطابه .

وعند البلاغين العرب لا يكون المتكلم مكلما ما لم يقصد، يقول القاضي عبد الجبار:" إن المتكلم لغيره إنما يحصل مكلما له بأن يقصده بالكلام دون غيره، ويكون آمرًا له متى قصده بالكلام وأراد منه المأمور به"[3]

ويقول المسدي في ارتباط القصد باستعمال اللغة في التراث العربي: " " القصد " هو في كل لحظة من لحظات استعمال اللغة قصد لفائدة معينة طبقا لسنن المواضعة العامة في تلك اللغة، مع تكريس مظهر من مظاهرها العملية في الممارسة ..." [4]

[1] حميدي، البلاغة و المقاربات النقدية المعاصرة دار قرطبة، الجزائر، ص 223

[2] أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ت : عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوظيفية، 1418هـ، ص117

[3] القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد و العدل ،ج 17، ص72، نقلا عن خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية ص 136

[4] المسدي عبد السلام اللسانيات و أسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، أوت 1986 ص 136

ويرى (ابن سنان الخفاجي) أن المتكلم هو الذي يقع منه كلام " بحسب أحواله من قصده وإرادته واعتقاده وغير ذلك من الأمور الراجعة إليه حقيقة أو تقديرا" [1]

ويقول ابن خلدون في ذلك " اعلم أن اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام" [2]

وهذه الريادة في التفكير البلاغي العربي، لاتختلف عن ما عرضه (أو ستين) في بداية تأسيسه لنظرية الأفعال الكلامية.

1-5-6-2-2-2- الاعتناء بالمخاطَب (السامع أو المتلقي):

ويتجلى الاعتناء بالسامع أو المتلقي من خلال علم المعاني: الذي يتوخى الاعتناء بالمخاطَب في المواقف المختلفة، كما يظهر أيضا من خلال بحوث البلاغين حول " المقام " ومقتضى الحال، على اعتبار أن " البلاغة هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال " والمراد بالحال عند العلماء العرب هي حال السامع أو المخاطب حيث توظف مباحث التقديم والتأخير، والحذف، والالتفات، والوصل والفصل، والإيجاز والإطناب، والمساواة وغيرها فيراعي المتكلم في توظيفها أحوال المخاطبين، يقول الجاحظ في ذلك :

" ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها ويبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات " [3]

" فلا يكلم سيد الأمة بكلام الأمة، ولا الملوك بكلام السوقة، لأن ذلك جهل بالمقامات، ومايصلح لكل واحد منهما من الكلام" [4] لأن المقصود هو الفهم والإفهام .

و يقول أبو هلال العسكري: " وإذا كان موضوع الكلام على الإفهام، فالواجب أن تقسم طبقات الكلام على طبقات الناس، فيخاطب السوقي بكلام السوقة، والبدوي بكلام البدو، ولا يتجاوز به عما يعرفه لما لا يعرفه، فتذهب فائدة الكلام وتعدم منفعة الخطاب "[5]

---

[1] ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1982م، ص 44

[2] بن خلدون عبد الرحمان، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص 565

[3] الجاحظ، عمرو بن بحر، البيان و التبيين، تح : عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، ص 138- 139

[4] ابن وهب، البرهان في وجوه البيان، ت : حسن محمد شريف، مكتبة الشريف، مصر، ص 37

[5] أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، الكتابة والشعر، تح : محمد علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل ابراهيم، المكتبة العصرية، لبنان ص 39

ومن ذلك مراعاة حال المخاطب(السامع) بالخبر: فقد قسموا الخبر إلى أقسام بحسب حال المخاطب به، وهو ما يسمى بأضرب الخبر في البلاغة العربية:

فإذا كان المخاطب خالي الذهن من الحكم ألقي إليه الخبر مجردًا من التوكيد نحو (أخوك قادم) وإن كان مترددًا فيه كليا لمعرفته حسن توكيده مثل (إن أخاك قادم) وإن كان منكرًا له وجب توكيده بمؤكد أو أكثر حسب درجة الإنكار نحو (إن أخاك قادم) أو (إنه لقادم) أو (والله إنه لقادم)

فاهتمام البلاغة العربية بالمتكلم و المخاطب ومقام الخطاب يجسد فيها أهم الأبعاد التداولية ويجعلها تداولية في الصميم.

1-5-6-2-2-3-الإهتمام بالخطاب ومقامه :

مصطلح الخطاب وتحليله والإعتناء به يمثل آخر حلقات التطور في الدراسات اللسانية الحديثة من خلال لسانيات الخطاب ولسانيات النص التي تجاوزت لسانيات الجملة، ويكاد يستقر على مصطلح الخطاب مما له من دلالات أوسع من دلالات النص ومافيه من ايحاءات بالإستعمال والتداول. ويقرب مفهوم الخطاب في الدرس اللغوي الحديث من مطابقة مايدل عليه في الدرس العربي القديم،ومن شواهد ذلك ماذكره الزمخشري في تفسير قوله تعالى "وءاتيناه الحكمة وفصل الخطاب" [1]

حيث يفسرالزمخشري (الخطاب) بـ " البيّن من الكلام الملخص الذي تبينه من يخاطب به لايلتبس عليه ومن فصل الخطاب ملخصه: أن لايخطئ صاحبه مظان الفصل والوصل... وكذلك مكان العطف وتركه، والإضمار والحذف والتكرار.... وفصل الخطاب ... الفاصل من الخطاب الذي يفصل بين الصحيح والفاسد والحق والباطل والصواب والخطأ " [2].

ومن الشروط البيانية في الخطاب لدى البلاغين أن لا يخالف قواعد الفصل والوصل والعطف والإضمار، والحذف والتكرار.... إلخ وهي شروط يراعى فيها مقتضى حال المخاطب أو ما يعبر عنه البلاغيون بقولهم (لكل مقام مقال) حيث تقوم البلاغة برمتها على

[1] (الآية : 20 من سورة ص)

[2] الزمخشري أبوالقاسم محمود، الكشاف عن حقائق التنزيل و عيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق وتعليق محمد مرسي عامر، دار المصحف القاهرة، مصر، ط2، 1977م، ج5، ص 134

هذه الفكرة و في الإيضاح للقزويني قوله : " وأما بلاغة الكلام فهي مطابقته لمقتضى الحال مع خصائصه ". [1]

فمراعاة **مقتضى الحال** مما يتعلق بالخطاب من وجهة تداولية بل هو الصفة التي تتجسد فيها المطابقة بين التداولية و البلاغة

يقول صلاح فضل : " ويأتي مفهوم التداولية ليغطي بطريقة منظمة المساحة التي كان يشار إليها في البلاغة القديمة بعبارة (مقتضى الحال) وهي التي انتجت المقولة الشهيرة في البلاغة العربية (لكل مقام مقال) " [2]

ففكرة مقتضى الحال تداولية لأنها تقتضي مراعاة الشروط التي تكون فيها الخطاب مطابقا للحال التي يستخدم فيها بين المتكلم والسامع فتحصل الفائدة والقصد منه وتتحقق بلاغته وبيانه .

وفي ذلك يقول ابن خلدون: " إذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية في إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة " [3]

ومفهوم الحال لا يختلف عن مفهوم المقام الذي يشمل مجموعة الاعتبارات والظروف والملابسات المحيطية بالنشاط اللغوي،وتؤثر فيه، بحيث لا تتجلى دلالة الكلام إلا في ظلها. ويختلف مقتضى الحال باختلاف مقامات الكلام أو الخطاب، من مقام التنكير إلى مقام التعريف، ومن مقام الإطلاق إلى مقام التقييد ومن مقام التقديم إلى مقام التأخير، قال القزويني: "وهذا ـ أعني ـ تطبيق الكلام على مقتضى الحال هو الذي يسميه، الشيخ عبد القاهر النظم "[4]

[1] القزويني محمد بن عبد الرحمان : الإيضاح في علوم البلاغة، ش و تح محمد عبد المنعم خفاجي، منشورات دار الكتاب اللبناني بيروت، لبنان، ط5، ص80

[2] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص 26

[3] ابن خلدون، المقدمة ص 37

[4] القزويني، الإيضاح ص 80

وأورد الجاحظ من حديث بشير بن المعتمر: " وإنما مدار الشرف (شرف المعنى) على الصواب وإحراز المنفعة مع موافقة الحال، ومايجب لكل مقام من مقال " [1] ومبدأ المنفعة المشار إليه في كلام الجاحظ أحد أسس التداولية اللسانية الحديثة .

ومن أهم ما يدل على اعتناء البلاغيين باختلاف المقامات في الكلام ما أورده السكاكي وهو لا يختلف كثيرا عما يعرضه الدرس الحديث في نظرته إلى دلالة الخطاب بحيث لا تتحدد إلا في السياق والموقف الاجتماعي، والربط بين الخطاب والمقام، حيث يقول " لا يخفى عليك أن مقامات الكلام مختلفة، فمقام الشكر يباين مقام الشكاية، ومقام التهنئة يباين مقام التعزية، وكذا مقام الكلام الابتداء يغاير مقام الكلام بناء على الاستخبار أوالإنكار، ومقام البناء على السؤال يغاير مقام البناء على الإنكار، جميع ذلك معلوم لكل لبيب، وكذا مقام الكلام مع الذكي يغاير مقام الكلام مع الغبي، ولكل من ذلك مقتضى غير مقتضى الآخر " [2] إذن اهتمام البلاغة بمطابقة المقال لمقتضى الحال، يثبت البعد التداولي لها، حيث ربطت منذ نشأتها بين التشكيلات الكلامية والمقام وحال السامع والمتكلم.

1-5-6-2-2-4- الأفعال الكلامية عند علماء البلاغة (الخبر والإنشاء)

ظاهرة الأفعال الكلامية تقع ضمن مباحث "علم المعاني " وتحديدا ضمن الظاهرة الأسلوبية الموسومة بـ "الخبر والإنشاء "،وبذلك يمكن اعتبار " نظرية الخبر والإنشاء " عند العرب مكافئة لمفهوم " الأفعال الكلامية " عند المعاصرين .[3] فهي لا تختلف عما تعرضه هذه النظرية الحديثة التي قدمها أوستين وطورها سورل لأن البلاغيين تناولوا في باب المعاني " الخبر والإنشاء " وعلاقتهما بالخارج، فالخبر ما احتمل الصدق أو الكذب بالنظر إلى درجة مطابقته للواقع أو مخالفته،أما الإنشاء فلا يرتبط مفهومه بالصدق أو الكذب فهو يتميز بأن مدلوله يتحقق بمجرد النطق به، والطلبي منه " ما يستدعي مطلوبا غير حاصل وقت الطلب لامتناع طلب الحاصل " [4]

---

[1] الجاحظ، البيان والتبيين ج1، ص 136

[2] أبو يقوب السكاكي، مفتاح العلوم، ص 168

[3] مسعود صحراوي، التداولية عند العرب، ص49

[4] خليفة بوجادي، في اللسانيات التدولية، ص 162

وهذه نفس الفكرة التي طرحها " أوستين " أثناء تأسيسه لنظرية " أفعال الكلام " ثائرا على الفلاسفة الوضعيين،ومميزا بين الأفعال التقريرية و الإنجازية من حيث درجة تحققها في الخارج .

يقول أحمد المتوكل في هذا الصدد :" من المعلوم أن الفكر اللغوي العربي القديم يتضمن ثنائية (الخبر /الإنشاء) التي تشبه إلى حد بعيد الثنائية الأوستينية(الوصف / الإنجاز) كما يدل على ذلك تعريف القدماء للخبر والإنشاء " [1]

وقد ربط ابن خلدون من قبل بين مفهوم اللغة والفعل قائلا : " اعلم أن اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام،فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها،وهو اللسان "[2]

فاللغة مرتبطة بقصد المتكلم من حيث هي إنشاء لفعل على مستوى السامع أو غيره،فهي ليست أصوات تعبيرية فحسب،بل هي أفعال ناشئة عن قصود المتكلمين بإفادة الكلام،حتى أن المتكلم لا يسمى متكلما إلا بقصد الكلام الذي ينشئه ويؤديه.

وتظهر القيم التداولية في مفهومي الخبر والإنشاء من خلال تفريق البلاغيين بينهما انطلاقا من علاقتهما بالواقع،بالنظر إلى المقياس الذي يبحث في مدى مطابقة مدلول الكلام للواقع الخارجي من عدمه.

نخلص مما ذكرنا أن العلاقة وثيقة بين البلاغة العربية والتداولية، وقد تتميزت بالتداخل والتشابك بين عناصرهما المفاهمية،ذلك التداخل الذي يصل إلى حد التطابق أحيانا،مثل ما بين نظرية الأفعال الكلامية وظاهرة " الخبر والإنشاء " والاعتناء بطرفي الخطاب وظروفه وقصديته وهذا إن دل على شيء إنما يدل على ريادة أولائك الأفذاذ من البلاغيين واللغويين والأصوليين،في هذا الميدان،وريادة بحوثهم وأفكارهم التي تبقى حقلا ثريا للباحثين المنقبين عن درر التراث وكنوزه.

[1] أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري،ص37

[2] ابن خلدون عبد الرحمن أبوزيد، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، ص565

2ــ الأبعاد التداولية (المفاهيم الرئيسية):

نظرا لكون التداولية من الحقول المعرفية التي شاركت في نشأتها اتجاهات مختلفة ـ من منطق وقلسفة ولسانيات، وعلم النفس، وعلم اجتماع، وبلاغة وغيرها ـ فقد تعددت مباحثها و تشعبت أبعادها، و تنوعت مفاهيمها متمثلة فيما يلي :

1. الأفعال الكلامية
2. الاستلازم الحواري
3. متضمنات القول
4. القصدية
5. الإشاريات
6. نظرية الملاءمة
7. الحجاج
8. السياق
9. نظرية التلفظ

2ــ1ــ الأفعال الكلامية: وتعتبر أهم المباحث التداولية، وأبرز جوانبها التي تناولتها أقلام الباحثين بالشرح والتحليل،وقد عرضنا لها بشيء من التفصيل والبيان في مبحث السابق (نشأة التداولية وتطورها)، ونضيف هنا :

أـ مفهو الفعل الكلامي :

تمثل كتابات **أوستين** مرحلة التأسيس لنظرية الأفعال الكلامية، كما يعد ما كتبه سيرل مرحلة النضج والضبط المنهجي لها، إلا لم يرد فيما كتباه تعريف واضح للفعل الكلامي عنهما، لكن يرى الباحث الحاج براهيمي أنه من خلال تتبع أصل المفهوم في كتبهما يمكن تعريف الفعل الكلامي بأنه : " الفعل المنشأ عن طريق القول المتضمن قوة إنجازية من قبل متكلم يتمتع بصلاحيات معينة "

2ــ2ــ الاستلزام الحواري : كذلك تم شرح ماجاء به " **جرايس**" في " مبدأ التعاون" في المبحث المذكور، ونضيف هنا بعض المبادئ التي جاء بها باحثون بعده وهي :

2-2ــ1ــ مبدأ التأدب :

وهو من المبادئ التي يبنى عليها التخاطب، وجاءت به الباحثة الفرنسية **روبين لاكوف**، في مقالتها (منطق التأدب)[1] وصاغته على النحو التالي :

ـ لتكن مؤدبا

ويقضي هذا المبدأ بأن يلتزم المتكلم والمخاطب، في تعاونهما على تحقيق الغاية التي من أجلها دخلا في الكلام، من ضواط التهذيب أن لا يقل عما يلتزمان به من ضوابط التبليغ . [2]

وفرعت **لاكوف** عن هذا المبدأ ثلاث قواعد :

أ ـ قاعدة التعفف (التأدب بالآداب العامة) :

ومقتضاها:

ـ لا تفرض نفسك على المستمع

ب ـ قاعدة التخيير (التشكك) :

ونصها :

ـ لتجعل المخاطب يختار قراراته بنفسه .

ج ـ قاعدة التودد :

وتعني :

لتظهر الود للمخاطب [3]

2ـ2ـ2ـ مبدأ التواجه (الوجه للوجه) :

وظهر هذا المبدأ على يد البريطانيين : **بروان** و **ليفنسن** في دراستهما المشتركة (الكليات في الاستعمال اللغوي : ظاهرة التأدب) [4].

وينطلق هذا المبدأ من كون الوجه هو الرمز للكرامة التي يتمتع بها الإنسان بصفة عامة، ونصه :

ـ لتصن وجه غيرك .

---

[1] طه عبد الرحمان، اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي، ص240 .

[2] المرجع نفسه ص215 .

[3] براهيمي براهيم، البعد النصي التداولي في النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي، شهادة دكتوراه علوم، كلية اللغة العربية و آدابها جامعة الجزائر2، الموسم الجامعي 2019 ـ 2020، ص130 .

[4] طه عبد الرحمان،اللسان والميزان أو التكوثر العقلي ص243 .

ويقوم هذا المبدأ على مفهومين أساسين :

أـ الوجه (قيمة الوجه) :

يجب على المتكلم أن يصون قيمة وجه المخاطب، لأن الوجه هو عنوان الذات والكرامة التي يدعيها الإنسان لنفسه، ويتفرع هذا المفهوم إلى فرعين :

ـ الوجه الدافع : يرغب المتكلم ألايعترض الآخرون على أقواله وأفعاله .

ـ الوجه الجالب : يرغب كل متكلم أن تكون إرادته محترمة ممثلة في أقواله .[1]

ب ـ مفهوم التهديد (ما يهدد الوجه) :

يرى هذان اللسانيان أن في الأفعال الكلامية التي يفعلها المتكلم ما يهدد الوجه، وخصوصا التي تعوق بطبيعتها إرادة المستعملين، أو المتكلمين، (ولاسيما الأفعال الكلامية من قبيل الأمريات تهدد الوجه الدافع و أخرى (السخرية) تهدد الوجه الجالب . [2]

وتفاديا لهذه التهديدات، وضع الباحثان مجموعة من الاستراتيجيات التخاطبية تهدف إلى تخفيف آثار التهديد، وهي :

ـ الاستراتيجية الصريحة

ـ استراتيجيات التأدب الإيجابي

ـ استراتيجيات التأدب السلبي

ـ استراتيجيات التلميح

ـ استراتيجيات الصمت .

2-2ـ3ـ مبدأ التأدب الأقصى (الراقي)

أورده **ليتش** في كتابه (مبادئ التداوليات)، انطلاقا من نقده لمبدأ التعاون، الذي يكمن قصوره في انحسار دوره في تنظيم التواصل، والوقوف على المستوى التنظيمي للخطاب، مغفلا مبادئ التداول الاجتماعية والنفسية، وإذا كان الوجه عند **بروان** و **ليفنسن** هو رمز

[1] طه عبد الرحمان، مرجع سابق، ص243.

[2] المرجع نفسه، ص243.

التهديد في الخطاب، فإن الذات كلها أصبحت عند **ليتش** المحور الذي يتوجه صوبه الخطاب . [1]

وصنف **ليتش** الأفعال الكلامية في درجة سُلمية، وفقا لوظيفة كل صنف، وعلاقته بهدف الخطاب الاجتماعي الأساس،[2] فاستقرت الأفعال في أربع درجات، وهي :

أ ـ التنافس : يغلب فيها الهدف الانجازي على الهدف الاجتماعي، مثل الامر والسؤال .

ب ـ المناسبات : التي يتطابق فيها الهدفان الإنجازي والاجتماعي، مثل التهنئة، و الدعوة، والشكر .

ج ـ التعاون : لا تتأثر أهدافها الخطابية بالأهداف الاجتماعية، مثل التبليغ، و التعليمات، و التصريحات .

د ـ التعارض : تتعارض أهدافها مع الأهداف الاجتماعية، التهديد والاتهام . و منه فقد أعاد **ليتش** تصنيف أفعال الكلام عند سيرل، فأدرجها ضمن هذه الأصناف حسب الوظيفة الإنجازية، بدلا من معايير سيرل الكثيرة، وفرق في دراسته بين نوعين من أنواع التأدب، وهما التأدب النسبي، والتأدب الأقصى، فقننه في قواعد ذات صور ثنائية، فنتج عن ذلك ست قواعد هي [3] :

أ ـ قاعدة اللباقة :

وتعني :

ـ قلل من تكلفة الغير

ـ أكثر ربح الغير

ب ـ قاعدة السخاء :

وتعني :

ـ قلل ربح الغير .

ـ أكثر خسارة الذات .

ج ـ قاعدة الاستحسان :

---

[1] الشهري، عبد الهادي بن ظافر، استرتيجيات الخطاب، ص109 .

[2] المرجع نفسه ص109ـ 112 .

[3] براهيمي براهيم ، البعد النصي التداولي في النصوص الأدبية في مرحلة التعليم التعليم الثانوي، ص134ـ 135 .

وفحواها :

ـ قلل من ذم الغير .

ـ أكثر من مدح الغير .

د ـ قاعدة التواضع :

وتعني :

ـ قلل من مدح الذات .

ـ أكثر من ذم الذات

هـ ـ قاعدة الإتفاق :

وفحواها :

ـ قلل الاختلاف بين الذات وبين الغير .

ـ أكثر من موافقة الذات مع الغير .

و ـ قاعدة التعاطف :

و تعني :

ـ قلل كراهية الذات للغير .

ـ أكثر انسجام الذات مع الغير .

صاغ **ليتش** قواعده هذه وفق قانون الربح والخسارة، وبمفهوم الاقتصاد، انطلاقا من ربح الغير مقابل خسارة الذات فجعل قاعدة اللباقة هي القاعدة الرئيسية . [1]

2ـ3ـ متضمنات القول :Les implcites :

هو مفهوم تداولي يهتم برصد ودراسة جملة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب، تحكمها ظروف الخطاب وملابساته كسياق الحال وغيره.

وهناك أسباب كثيرة تجعل المتكلم يلمح ولايصرح، منها: المجتمع وما يحتويه من عادات وأعراف ودين.... الشيء الذي ينعكس على اللغة باعتبارها ظاهرة إجتماعية، بالإضافة إلى بعض المقامات التي يظطر فيها المتكلم إلى إستخدام متضمنات القول خشية خدش مشاعر المخاطب، أو أن يكون التلميح غاية في ذاته عملا بمقولة " التلميح أبلغ من التصريح "

[1] طه عبد الرحمان، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص247، و براهيمي براهيم، البعد النصي التداولي في النصوص الادبية، ص 136 .

وينطوي تحت هذا المفهوم التداولي الاجرائي: نمطين رئيسين منها: الافتراض المسبق، والقول المضمر.[1]

2-3-1-: الإفتراض المسبقPRE SUPPOSITION :

وهو مصطلح وضعه أول مرة الفيلسوف الألماني غوتلوب فريجة (G.FREG) بوصفه مشكلة من مشكلات علم الدلالة المنطقي المؤسس على الصدق، ثم أرسى دعائمه ـ فيما بعد ـ " ستراوسن " وهو أحد فلاسفة أكسفورد، ويشكل الافتراض المسبق الخلفية الأساسية لإنجاح العملية التواصلية (التبليغية) حيث ينطلق المتخاطبون أثناء حواراتهم من معطيات وافتراضات تكون مشتركة ومعلوم لديهم، لا يصرح بها المتكلمون وإنما تكون محتواة في القول .[2]

يقول أوركيوني: " إن الافتراض المسبق التداولي هو تلك المعلومات التي يحتويها الكلام والتي ترتبط شروط النجاح التي لابد أن تتوفر لكي يكون الفعل الكلامي المزمع تحقيقه قابلا لأن يفضى من الناحية التأثيرية " [3]

فالافتراضات المسبقة تشكل الخلفية التواصلية الضرورية لتحقيق النجاح في عملية التواصل، ففي الملفوظ(1)مثلا:

(1) أغلق النافذة

والملفوظ (2):

(2) لاتغلق النافذة

في الملفوظين كلاهما خلفية " افتراض مسبق " مضمونها أن النافذة مفتوحة [4]

وللتوضيح أكثر نفترض الحوار المثالي بين شخصين (أ و ب):

أـ هل تحسنت صحتك؟

---

[1] عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية ص111، 112، مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ص: 30

[2] صلاح حسنين: المدخل إلى علم الدلالة وعلاقته بعلم الأنريولوجيا، علم النفس، الفلسفة، دار الكتاب الحديث، الجزائر، القاهرة، الكويت، د.ط 2008 ص: 192 .

[3] عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في النظرية التداولية ص: 118 .

[4] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب ص: 31 .

فالافتراض المسبق لهذا السؤال هو أن الشخص (ب) مريض وأن الشخص (أ) يعرفه وعلى علم بمرضه وبالتالي يجيب (ب) على النحو التالي: (ب) نعم لقد تحسنت قليلا، شكرا على اهتمامك.

لكن اذا كانت هذه المعطيات غير مشتركة بين الطرفين وأن الشخص (ب)لايعرف الشخص (أ) أو أنه لم يكن مريضا فسيجيب بإحدى العبارات التالية:

ـ من قال أني مريض!

ـ أنا بصحة جيدة ولم أكن مريضا.

ـ من أنت أنا لاأعرفك.

وللافتراضات المسبقة أهمية كبيرة في عملية التواصل والإبلاغ ففي التعليمية Didactique تم الاعتراف بأهمية دورها منذ زمن طويل، إذ لا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة إلا بافتراض وجود أساس سابق يتم الانطلاق منه والبناء عليه، وما مظاهر " سوء التفاهم " المنطوية تحت اسم " التواصل السيء " إلا بسبب ضعف " الافتراضات المسبقة " الضروري لنجاح كل تواصل كلامي [1].

2ـ3ـ2ـ الأقوال المضمرة: LES SOURUS.ENTENDNS:

وهي النمط الثاني من متضمنات القول، وترتبط بوضعية الخطاب ومقامه، عكس الافتراض المسبق الذي يحدد على أساس معطيات لغوية، تقول أوركيوني: " القول المضمر هو كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحديث " [2]

مثال ذلك قول القائل:

" إن السماء ستمطر "

إن الذي يسمع هذا الملفوظ قد يعتقد أن القائل يدعوه إلى:

– المكوث في البيت

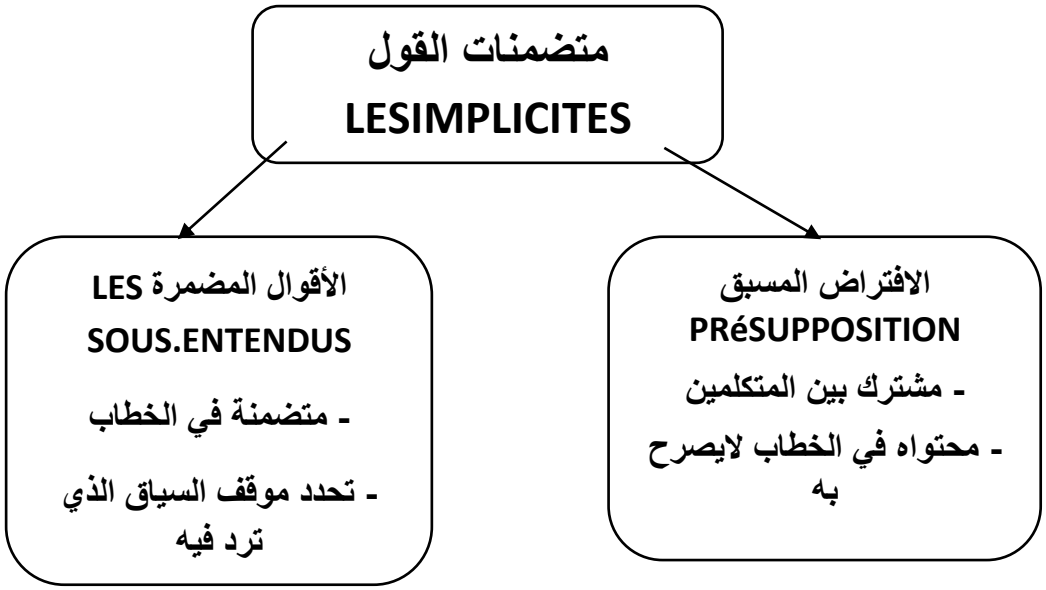
– أو الإسراع إلى العمل

[1] مسعود صحراوي مرجع سابق ص: 32 .

[2] مسعود صحراوي المرجع نفسه ص: 32

– أو الانتظار والتريث حتى يتوقف المطر

– أو عدم نسيان مظلته عند الخروج....وقائمة التأويلات مفتوحة مع تعدد السياقات والطبقات المقامية التي ينجز ضمنها الخطاب.



2-4- القصدية:

هو مفهوم أخذه أوستين عن " هوسرل، والظاهراتيين و أدخله في تحليلاته للظواهر اللغوية،

واعتبر أن كل فعل كلامي يقوم على القصدية ويهتم هذا المبدأ بـ" الربط بين التراكيب اللغوية ومراعاة غرض المتكلم والمقصد العام من الخطاب في إطار مفاهيمي مستوف للأبعاد التداولية للظاهرة اللغوية [1]

فالقصدية كما يعرفها سيرل هي " صفة للحالات العقلية والحوادث التي يتم بها التوجه إلى موضوعات العالم الخارجي وأحواله أو الإشارة إليها، فإذا كان هناك اعتقاد ما مثلا، فإنه لابد أن يكون خاصا بهذا أو ذاك أو أن تكون الحالة كذا وكذا، وحين أشعر بالخوف فلا بد أن يكون خوفا من شيء ما أو توقع حدوث شيء ما، وإن كانت لدي رغبة لابد أن تكون رغبة في حدوث شيء أو أن شيئا يجب أن يحدث، وحين يكون لدي قصد معين يجب أن يكون

[1] مسعود صحراوي ، التداولية عند العلماء العرب ، ص 10.

قصد الفعل شيء ما "[1] أما الشهري فقد تنال القصد بثلاثة معان، فقد يكون القصد: " دال على الإرادة، دال على المعنى، دال على هدف الخطاب "[2]

والقصدية تمثل لب العملية التواصلية، فمن المعروف أنه لاتوجد عملية تواصل عن طريق العلامات دون وجود توليف بيتها [3] ولكي تكون العملية التواصلية ناجحة والأفعال إنجازية يشترط أن تكون هناك أحوال ذهنية سابقة عند المتكلم وخاصة القصدية، فهذا المتكلم يستعمل فعل كلامي معين لغاية أو هدف أي قصدية يريد إبلاغها السامع والغاية من هذه القصدية تكون إما توجيها للمتلقي بعمل معنى وإما طلب لتغيير سلوكه[4]، والقصدية وثيقة الصلة باللغة حال الاستعمال، ذلك لأن " اللغة هي المجال الذي تتكشف فيه القصدية المقرونة بالتواصل بأعلى مظاهرها، ومادامت الحجة لا تفارق اللغة فإنها تنطوي على أقوى مظاهر القصدية " [5] و" فهم القصدية لا يتحقق إلا في حدود وعي المتكلم وإدراكه لطبيعة الحالات القصدية التي يعيشها العقل وينتجها خطابا فينجز أفعالا ويبني مواقف ويؤلف شعورا خاصا[6]

وتعرف جوليا كريستيفا القصدية بقولها " إرادة حول الحقيقة "[7]

أي القصد، والمعنى الضمني في الحدث الكلامي وهو نوعان:

أ- مقاصد موضعية:وهي تمثل القصد الذي يريده المتكلم ويلح عليه بصيغة مباشرة، تتطابق بين المعنى الحرفي والمقصد الذي يسعى إليه المتكلم، أي فهم الكلام من خلال البنية السطحية.

---

[1] جون سيرل، القصدية بحث في فلسفة العقل، ترجمة: أحمد الأنصاري، دار الكتاب العربي، لبنان، د.ط 2009 ص21 .

[2] عبد الهادي بن ظافر السكري، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب المتحدة، دار الكتب الوطنية، ليبيا ط1 مارس 2004 ص 188 .

[3] المرجع نفسه ص 183 .

[4] كاظم صادق، أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على السور المكية ص 136 .

[5] طه عبد الرحمان، اللسان والميزان ص259 .

[6] خليفة الميساوي، القصدية في الخطاب السجالي، ضمن كتاب: التداوليات وتحليل الخطاب، اشراف: حافظ اسماعيل علوي ومنتصر أمين عبد الرحيم، دار كنوز المعرفة العلمية: عمان ط1 2013، ص 311 .

[7] جوليا كريستيفا، علم النص، ت: فريد الزاهي، دار توبقال : المغرب ط1، 1991 ص45 .

ب- مقاصد إجمالية: وهي المعاني غير المصرح بها التي تحتاج إلى تأويل لفهم القصد من الكلام، وهي تمثل الأفعال الانجازية غير المباشرة عند سيرل، إذ أن سيرل يميز بين نوعين من القصد " القصد الذي يضطلع بتمثيل بعض الأفعال أو الأشياء في الذهن، والقصد الذي يضطلع بعملية التواصل: أي بإخراج هذا التمثيل الذهني ومقاصد، التواصل اللغوي "[1]

2ـ5 ـ الاشاريات: (DEIXIS):

هي وحدات لغوية تتواجد في جميع لغات العالم يعتمد في تفسيرها اعتمادا تاما على السياق الذي نستخدم فيه ولايستطاع فهمها بمعزل عنه، فإذا قرأنا جملة مثل: سوف ينجزون هذا العمل غداً لأنهم ليسوا هنا الآن . وجدناهاغامضة جداً لأنها تحتوي على كثير من العناصر الإشارية التي يعتمد تفسيرها اعتمادا تاما على السياق الذي وردت فيه، ومعرفة المرجع الذي تحيل إليه وهي: واو الجماعة، واسم الاشارة هذا، وضمير الغائبين (هم)، وظرفا الزمان غداً، والآن، وظرف المكان: هنا، ولايتضح معنى هذه الجملة إلا إذا عرفنا ماتشير إليه هذه العناصر،[2] فاتعبيرات الإشارية- كما يرى لفنسون- تذكير دائم للباحثين النظريين في علم اللغة بأن اللغة الطبيعية وضعت أساسا للتواصل المباشر بين الناس وجها لوجه، وتظهر أهميتها البالغة حين يغيب عنا ماتشير إليه فيسود الغموض ويستغلق الفهم .[3]

وأغلب الباحثين على أن الاشاريات خمسة أنواع وهي: إشاريات شخصية، وإشاريات زمانية، وإشاريات مكانية، وإشاريات اجتماعية، وإشاريات خطابية أو نصية، واقتصر بعضهم على الثلاثة الأوائل لأن كل خطاب لايتم إلا بوجودها، وفي ما يلي أنواع الاشاريات الخمسة :

2ـ5ـ1ـ الإشاريات الشخصية: PARSONAL DEIXIS:

تشمل الضمائر الشخصية الدالة على المتكلم وحده مثل أنا أو معه غيره مثل نحن والضمائر الدالة على المخاطب، مفرداً أو مثنى أو جمعًا، مذكرًا أو مؤنثا وضمائر الحاضر دائما عناصر إشارية، لأن مرجعها يعتمد اعتمادًا تامًا على السياق الذي تستخدم فيه، وهو الذي يميز المتكلم من المخاطب أما ضمير الغائب فيدخل في الإشاريات إذا كان حرًا أي

[1] خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسس المفهوم، دار الأمان، الرباط ط1، 2015ص 219 .

[2] محمود أحمد نحلة ، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر،ص 16.

[3] محمود نحلة المرجع نفسه ص: 17 .

لايعرف مرجعه من السياق اللغوي، فإذا عرف مرجعه في السياق اللغوي خرج من الاشاريات[1]

2-5-2- الاشاريات الزمانية TEMPORAL DEIXIS:

وهي كلمات تدل على زمان يحدده السياق، قياسا إلى زمن المتكلم، فزمان التكلم هو مركز الاشارة الزمانية في الكلام، الذي يجبر المرسل إليه على تحديده ليتمكن من تأويل باقي العناصر اللغوية المكونة للخطاب لذا " يجب أن نربط الزمن بالفعل ربطا قويا في مرحلة أولى، ونربط كذلك بين الزمن والفاعل لأهميته الكبرى في مرحلة ثانية " [2]

فإذا قلت: نلتقي الساعة التاسعة، فزمان التكلم وسياقه هما اللذان يحددان المقصود بالساعة التاسعة، صباحا أو مساء، من هذا اليوم أومن اليوم الذي يأتي بعده، وقد تحيل هذه الإشاريات إلى زمان يستغرق المدة الزمانية كلها مثل: اليوم الجمعة، وقد يستغرق بعضا منها مثل: قرأت درسا يوم الخميس، أي جزء محدد من اليوم كما يمكن أن يدل على زمان أوسع مثل: نبات اليوم، يشمل العصر الذي نعيش فيه ولايتحدد بيوم معين، وهذه العناصر الإشارية تدل على الزمان الكوني، كما تدل على الزمان النحوي اللذين يمكن أن يتطابقا على الرغم من اختلافهما أصالة في كثير من أنواع الإستعمال [3]

2-5-3- الاشاريات المكانية SPATIAL DEIXIS:

وهي ظروف المكان، ويعتمد استعمالها وتفسيرها على معرفة مكان المتكلم وقت المتكلم أو على مكان آخر معروف للخطاب أو للمخاطب أو السامع ومن أكثر الاشاريات وضوحا: هذا، ذاك، وظروف المكان: هنا، هناك، تحت.... إلخ، ويكون لتحديد المكان أثره في اختيار العناصر التي تشير إليه قربا أو بعدا أو جهة، ويستحيل على الناطقين باللغة أن يستعملوا أو يفسروا هذه الإشاريات دون الوقوف على ماتشير إليه قياسا إلى مركز الاشارة المكانية، فإن ذلك يعتمد على السياق المادي الذي قيلت فيه، وهذه التغيرات الاشارية أمثلة واضحة على أن أجزاءً من اللغة لاتفهم إلا في إطار المعنى الذي يقصده المتكلم فلو قال

[1] أحمد نحلة آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ص: 18 .

[2] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب ، ص 83 .

[3] أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ص 20 .

شخص: أريد أن أعمل هنا، كان قوله مبهما إلا إذا عرف قصده، فهل يقصد بقوله (هنا): المكتب، أم المؤسسة أم المبنى أم المدينة أم الدولة ؟

2ـ5ـ4ـ إشاريات الخطاب(DISCOURSE DEICTICS) :

تعد من خواص الخطاب وتتمثل في العبارات التي تذكر في الخطاب أو النص، مشيرة إلى موقف خاص بالمتكلم . مثل : ومهما يكن من أمر، لكن، أو بل فضلا عن ذلك، قيل، ثم ...إلخ، وقد تلتبس إشاريات الخطاب بالإحالة إلى سابق أو لاحق، لذلك أسقطها بعض الباحثين من الإشاريات، ومنهم من رأى أن الإحالة قصرا هي ضرب من إشاريات الخطاب أو هي أساس فيها ·

2ـ5ـ5ـ الإشاريات الاجتماعية SOCIAL DEIXIS:

وهي ألفاظ وعبارات تشير إلى العلاقة الاجتماعية بين المتكلمين والمخاطبين من حيث هي علاقة رسمية أو غير رسمية أو علاقة ألفة ومودة، حيث نجد العلاقات الرسمية تسورها صيغ التبجيل والتفخيم في مخاطبة من هم أكبر سنا وأرفع قدرًا ومستوى مثل استخدام (أنتم) للفرد و(نحن) للمفرد المعظم نفسه ونحو سيادة الرئيس، جلالة الملك، سمو الأمير....

أما العلاقات غير الرسمية فهي خالية من هذه الألفاظ ومتحررة من قيودها، كالنداء بالاسم مجردا أو مرخما أو إلقاء التحية الحميمة مثل صباح الورد أو الفل.... إلخ

وفي المجتمعات العربية نجد اشاريات اجتماعية تدل على طبقة اجتماعية معينة مثل: حرمة، قرينة، عقيلة،أهله، مراته.... إلخ، إشارة إلى الحياة الزوجية [1]

2ـ6ـ نظرية الملائمة théorie de de la pertinences:

تعد نظرية الملائمة التي أرسى معالمها العالمان: الفرنسي دان سبرير (d.sperber) والبريطاني ديدري ولسن (d.wilson) من الأبعاد التي يقوم عليها البحث التداولي، وترجع أهميتها التداولية في أمرين:

ـ أنها تنتمي إلى العلوم المعرفية الادراكية

ـ أنها تبين بدقة موقعها من اللسانيات، وخصوصا موقعها من علم التركيب[2]

[1] آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ص: 25)

[2] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب ص: 36 .

وهي تعني بوجود صلة بين الكلام وفهمه بالنسبة للمستمع، أي الموضوع وقصد المتكلم، فهي تحاول الاجابة عن " الأسئلة الفلسفية واللغوية بشأن المعنى والأسئلة السيكولوجية الخاصة بكيفية تكشف المعنى في ذهن المستمع " [1]

نشأت هذه النظرية من نقد العالمين المذكورين لنظرية (h.p.grice) التي تقوم على أربعة قواعد حيث يعتبران أن القاعدة الأخيرة ـ قاعدة المناسبة ـ كافية أثناء التواصل للتفسير، وهي شاملة لجميع القواعد التي ينهض عليها مبدأ التعاون الذي جاء به الفيلسوف جراس وهي قواعد الكم والكيف أو الطريقة التي سبق شرحها في موضوعها حيث أن مبدأ الملائمة (المناسبة) متوفر لأنه لو لم يكن هناك صلة بين الكلام والموضوع لن يكون هناك تواصل بخلاف القواعد الأخرى: الكم والكيف والطريقة، فإن التواصل يبقى موجوداً حتى وإن اختلت إحدى تلك القواعد، كما يتضح ذلك من خلال المثال التالي:

الأستاذ: أين أصدقاؤك يا أحمد؟

أحمد: لقد ذهبوا إلى المكتبة لإحضار بعض الكتب من أجل المطالعة والاستفادة منها لأن الامتحانات على الأبواب ففي هذا المثال اختراق لقاعدة " الكم " غير أن المناسبة بين سؤال الأستاذ وإجابة أحمد موجودة والتواصل متحقق وتحدد نظرية الملائمة من خلال أمرين يمثلان الأساس الذي تقوم عليه وهما:

2ـ6ـ1ـ الإفتراض والسياق:

أثناء عملية التواصل يستدعي السامع عددًا من الافتراضات المسبقة تساعده في عملية التأويل، فالمستمع يربط ماهو جديد بما هو قديم ليصل إلى قصد المتكلم، وهذا الإفتراض يعبر عنه الباحثان بالتأثير السياقي حيث:

" يقوم المستمع باستدعاء أو تكوين عدد من الافتراضات ثم معالجتها " [2] فهذه التأثيرات وغيرها تنجز بواسطة عمليات ذهنية سواء كان من خلال الحدس ـ المعرفة المباشرة للأشياء ـ[3] أو التخمينات

---

[1] دان سبيرير وديدري ولسون، نظرية الصلة والمناسبة في التواصل والادراك، تر: هشام عبد الله الخليفة، مراجعة: فراس عواد معروف، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان ط1، 2016، المقدمة .

[2] دان سبيرير وديدري ولسون، نظرية الصلة والمناسبة ص 211)

[3] المرجع نفسه ص 220 .

2-6-2- الجهد المعرفي:

إن بعض التأثيرات السياقية التي تنتج من خلال عمليات ذهنية تنتج بعد جهد معين، ولهذا الجهد المعرفي دور في توقع مدى ملائمة الأقوال، وفي تقويم ماهو جديد بما هو قديم، حسب المبدأ: " كلما قل الجهد المعرفي المبذول في معالجة الملفوظ ازدادت درجة " ملائمة " هذا الملفوظ، وكلما استدعى التعامل مع ملفوظ ما جهدًا كبيراً كانت ملائمته ضعيفة" [1]

وقد استفاد الباحثان المذكوران من النظرية القالبية modularity لفودور foldor 1983 التي تستمد من علم النفس المعرفي وذلك من خلال معالجته للعمليات الذهنية " فالذهن عنده يتكون من ثلاثة أنواع من القدرات (الملكات) هي النواقل (transduveteurs) والقوالب (modules) وأخيرا الأنظمة المركزية (systemescentraux) حيث تتفرغ عن هذه الأخير مجموعة من الأنظمة: النظام المداري، والنظام المركزي المتخصص، والنظام المركزي غير المتخصص، فالذهن البشري حسب الأطروحة الغالبية يتكون من نوعين من الأنظمة: الأنظمة المتخصصة، والأنظمة المركزية " [2]

وقد أولى سبرير وولسون أهمية خاصة للسياق باعتبار أن فهم قول معين لايتم إلا من خلال سياقه، فالسياق مفترض ومحدد بصورة فريدة في أي مرحلة معينة من مراحل المحاورة اللغوية [3]

ويحدد السياق من خلال افتراضات يستمدها من:

- الأقوال السابقة للخطاب نفسه سواء المعبر عنها بصورة صريحة أو تتضمن تلميحات، وهي تمثل اللواقط عند فودور [4]

- المحيط الفيزيائي: قد يشمل السياق أيضا كل تمثيل قضوي إنبثق من المكان الذي جرى فيه التواصل.

---

[1] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب ص 40 .

[2] عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2006، ص 28 .

[3] دان سبرير ودير ولسون، نظرية الصلة والمناسبة ص 234 .

[4] المرجع نفسه ص 236 ــ 237، ومسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب ص: 37 .

ـ ذاكرة النظام المركزي: من خلال استخدام المعلومات التي تحتويها عن العالم في السياق التأويلي[1]

2ـ7ـ الحجاج:

2ـ7ـ1ـ مفهوم الحجاج لغة واصطلاحا:

2ـ7ـ1ـ1ـ مفهوم الحجاج لغة:

جاء في لسان العرب لإبن منظور: " يقال: حاججته أحاجه حجاجا ومحاجة حتى حججته أي غلبته بالحجج التي أدليت بها.... والحجة البرهان، وقيل الحجة مادافع به الخصم، وقال الأزهري: الحجة الوجه الذي يكون به الظفر عند الخصومة، وهو رجل محجاج أي جدل، والتحاج: التخاصم، وجمع الحجة حجج، وحاجة محاجه وحجاجًا نازعه الحجة.... واحتج بالشيء اتخذه حجة.... والحجة الدليل والبرهان" [2] فالحجاج الجدل والخصومة بواسطة الأدلة والبراهين الكلامية والجدل ـ عند ابن منظورـ مقابلة الحجة بالحجة، والجدل اللدد في الخصومة والقدرة عليها، وقد جادلته مجادلة وجدالا.... وجادلت الرجل فجدلته أي غلبته، والجدل شدة الخصومة.... والمجادلة المخاصمة والمناظرة [3]

فابن منظور يرادف بين الحجاج والجدل من خلال قوله هو رجل محجاج أي جدل، وهو مايراه كثير من المتقدمين كالزكشي في البرهان[4] والسيوطي في الاتقان [5]

" إذ وسما الفصل الذي عقداه لهذا العلم بـ (جدل القرآن) أكثرا داخله من استخدام ألفاظ (المحاجة والحجاج) (والاحتجاج) على أنها مرادفة للفظ الجدل وتسد مسده " [6]

لكن ابن عاشورـ رحمه الله ـ في تفسيره التحرير والتنوير يرى أن بين الحجاج والجدل فرقا دقيقا يتمثل في أن الجامع بين اللفظين (الحجاج والجدل) هو معنى المخاصمة لكنها في

---

[1] مسعود صحراوي المرجع السابق 39 .

[2] ابن منظور، لسان العرب، عناية وتصحيح أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان ط 3 1999ج3 مادة "حجج" .

[3] المرجع نفسه ج2 مادة " جدل " .

[4] بدر الدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن تح : محمد أبو الفضل إبراهيم، ج2 ص 24

[5] السيوطي الاتقان في علوم القرآن، تعليق مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة، ناشرون، بيروت ط1 2008 ص 679 .

[6] عبد الله صولة، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية دار الفارابي، بيروت، ط1، 2001 ص 13 .

الحجاج قائمة في الغالب على الباطل نحو قوله تعالى: {ألم تر إلى الذي حاج إبراهيم في ربه أن آتاه الله الملك} [1]

فمعنى {الذي حاج إبراهيم} أنه خاصمه خصاما باطلا في شأن صفات الله رب إبراهيم في حين أن المخاصمة في الجدل منها ماهو قائم على الحق نحو قوله تعالى:{وجادلهم بالتي هي أحسن}[2]، ومنها ماهو قائم على الباطل كما في قوله تعالى:{ولا تجادل عن الذين يختانون أنفسهم إن الله لايحب من كان خوانا أثيما} [3] [4]

ويرى (عبد الله صولة) أن مجال الحجاج أوسع من مجال الجدل فكل جدل حجاج ولاعكس، كما أن الحجاج هو القاسم المشترك بين الجدل والخطابة، من حيث أن الجدل والخطابة قوتان لانتاج الحجج، وهذا يعني أنه يوجد على الأقل حجاجان: جدلي وخطابي، أما الجدل الحجاجي فهو من قبيل ماعرض له أرسطو في كتابه (الطوبيقي) ومداره على مناقشة الأراء مناقشة نظرية محضة لغاية التأثير العقلي المجرد، وتمثله في التراث العربي الإسلامي مناظرات (علم الكلام) والمناظرات الفقهية، وعادة مايكون هذا النوع من الحجاج بين طرفين يحاول كل منها إقناع الآخر بوجهة نظره، أما الحجاج الخطابي فهو من قبيل ماعرض له أرسطو في كتابه (الخطابة)، وهو حجاج موجه إلى جمهور ذي أوضاع خاصة في مقامات خاصة، وهو ليس لغاية التأثير النظري العقلي فحسب، وإنما يتعداه إلى التأثير العاطفي وإلى اثارة المشاعر والإنفعالات، وإلى إرضاء الجمهور واستمالته ولو كان ذلك بمغالطته وإيهامه بصحة الواقع[5]

ولايكاد يختلف المعنى اللغوي في المعاجم الغربية عنه في المعاجم العربية حيث نجد معجم (legrand robert) الفرنسي الحجاج يقابل لفظ (argumentation) وتعني:

ـ القيام باستعمال الحجج

ـ مجموعة من الحجج التي تستهدف تحقيق نتيجة

ـ فن استعمال الحجج أو الاعتراض بها في مناقشة معينة (1)

---

[1] (البقرة 258)

[2] (النحل 125)

[3] (النساء 107)

[4] ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر،تونس ج3 ص 32 .

[5] عبد الله صولة، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ص: 17ـ18.

وفي معجم (longman) الانجليزي نجد الحجاج يقابل اللفظة (argument) والتي تشير إلى وجود اختلاف بين شخصين أو طرفين، يحاول كل منهما أن يقنع الآخر بوجهة نظره، فيقدم المبررات التي تؤيد رأيه وتدحض رأي خصمه

2ـ7ـ1ـ2ـ المفهوم الاصطلاحي للحجاج:

تتجاذب المفهوم الاصطلاحي للحجاج حقول معرفية مختلفة منها: اللسانيات والمنطق والفلسفة وغيرها، فكل منها يتناوله تناولاخاصا به، ويعتبر شاييم بيرلمان (ch.perlman) من منظري نظرية الحجاج المعاصرة حيث يشير عنده هذا المصطلح إلى الخطاب الصريح أو الضمني الذي غايته الاقناع والإفحام [1]

وفي هذا الصدد يقول"ماييير":" يعرف الحجاج عادة بكونه جهدا إقناعيا(إفحاميا) ويعتبر البعد الحجاجي بعدا جوهريا في اللغة لكون كل خطاب يسعى إلى إقناع من يتوجه إليه" [2]

عرف الحجاج في النظرية الحجاجية من عدة أوجه لعل أقربها إلى جوهر الحجاج وجهان وهما:

01ـ توفر الاستمالة كأبرزعنصر في النص الحجاجي كما هو عند بيرلمان (perlman) وتيتكا (tytca) وسيلارز (silarze) إذ الحجاج عندهم: طائفة من تقنيات الخطاب التي تقصد إلى استمالة الملتقين إلى القضايا التي تعرض عليهم، أو إلى زيادة درجة تلك الاستمالة [3]

02ـ اعتبار الحجاج فعلا لغويا أو عملية اتصالية أو جنسا من خطاب تفاعلي كما هو عند (أوتس ماس، utze mass) حيث يعرف الحجاج بأنه" سياق من الفعل اللغوي تعرض فيه فرضيات وادعاءات مختلف في نشأتها تشكل مشكل الفعل اللغوي في الموقف الحجاجي"، أما ديبورا شيفرني (deborah schiffrin)فالحجاج عنده جنس من الخطاب تبنى فيه جهود الأفراد عامة ومواقفهم خاصة في الآن ذاته الذي يدحضون فيه دعامة موقف خصومهم أما عند هانيمان (heinemann)وفيفجر (veihweger) فهو عملية اتصالية تعرض من خلالها

[1] حبيب أعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي " عناصر استقصاء نظري " علم الفكر، جويلية، 2001، ص 49 .

[2] دلال وشن،القصدية في الموروث اللساني العربي، رسالة دكتوراه علوم جامعة محمد خيضر، بسكرة ، السنة الجامعية 2015 ـ2016 ص38 .

[3] محمد العيد، النص الحجاجي دراسة في وسائل الاقناع ص 02 .

ضروب البراهين التي تعلل الفرضيات والدوافع والإهتممات [1] ويعرفه الأستاذ طه عبد الرحمان بأنه " كل منطوق به موجه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الإعتراض عليها " [2] والهدف من الحجاج هو تحقيق الإقناع، بل يعتبره الشهري أبرز آلية لغوية يتحقق بها الإقناع،وذلك في قوله: " الحجاج هو الآلية الأبرز التي يستعمل المرسل اللغة فيها،وتتجسد عبرها استراتيجية الإقناع "[3]

فغاية الحجاج إقناع المخاطب والتأثير فيه، حيث يستعمل من أجل تحقيق أهداف نفعية، فقد يستعمله التاجر لترويج بضاعته، أو المترشح للانتخابات لحمل الناخبين على اختياره دون غيره، أو غير ذلك [4] كما يعتمد فيه المنطق للتأثير في الآخرين، لذلك يعرفه كل من أندرسون (andersen) ودوفر (dover) بأنه: " طريقة لاستخدام التحليل العقلي والدعاوى المنطقية، وغرضها حل المنازعات والصراعات واتخاذ قرارات محكمة والتأثير في وجهات النظر والسلوك " [5]

2-7-2- الحجاج في التداولية:

ذكرنا سابقا أن الحجاج تتجاذبه عدة حقول معرفية: فلسفية ومنطقية وبلاغته، ولسانية وغيرها ففي كل منها للحجاج نصيب، لكننا سنسلط الضوء على الحجاج في التداولية لصلة ذلك بموضوع البحث:

الحجاج في هذا المجال نوعان :

2-7-1- حجاج بلاغي منطقي :

وهو حجاج عاد عند البلاغيين الجدد، يستعمل آليات و تقنيات بلاغية و منطقية، وهي تشمل مجمل الاستراتيجيات التي يستعملها المتكلم من أجل إقناع مخاطبه . وقد ارتبطت البلاغة الجديدة بالحجاج ارتباطا وثيقا، فاستعملت تقنيات البلاغة في عملية الإفهام والإقناع، عند كل من **بيرلمان(Perelman)** و **أولبريشت تيتيكا**(Tyteka) في كتابهما المصنف في الحجاج : **البلاغة الجديدة** (1958م)، وقد ركز بيرلمان كثيرا على مبدأين

---

[1] محمد العيد المرجع نفسه 02

[2] طه عبد الرحمان، اللسان والميزان ص 226.

[3] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب 456.

[4] المرجع نفسه ص 445.

[5] محمد العيد، النص الحجاجي العربي ص 43.

رئيسيين هما : القصد والمقام [1]، ويساعد هذا التصور الحجاجي التقليدي على " اكتساب خبرة مناهجية دقيقة في تحليل نصوص ذات طبيعة حجاجية قوية، كالنصوص القضائية و السياسية و الفلسفية، بناء على تصور تفاعلي بين الذات المتكلمة والمخاطبين، وعلى الرغم من مميزات هذا التصور، فإنه يقصر الحجاج على بعض التقنيات و الآليات البلاغية و المنطقية، و هو ما يدفعه إلى تقسيم الخطابات إلى خطابات حجاجية ذات طبيعة إقناعية، كالمناظرات و المجادلات الدينية و الفلسفية و السياسية و القانونية، و أخرى غير حجاجية، بينما يتبنى التصور التقني للحجاج تقسيما آخر تصير بمقتضاه كل الخطابات المختلفة التي تستعمل لسانا طبيعيا خطابات حجاجية بدرجات مختلفة "[2].

2ـ7ـ2ـ2ـ حجاج لساني لغوي :

وهو الحجاج الذي يعتمد على الروابط اللغوية في عملية الإقناع و المحاججة، ويمثل هذا الاتجاه كل من **أوزوالد ديكرو** في كتابه (**السلالم الحجاجية**) (1989م)، و أنسكومبر (Anscobre)، ويسمى أيضا بالحجاج داخل اللغة، و هو امتداد للمقاربة التلفظية عند إميل بنيفنست .

إن التحليل اللساني للحجاج يسعى إلى صياغة قواعد ومعايير تساعد على قراءة النص الحجاجي لسانيا بصرف النظر عن حقله الأصلي [3].

وقد حاولت اللسانيات معالجة الحجاج لظاهرة لسانية نصية تفسر بإبراز مراتب المتكلمين وأدوارهم من خلال الأفعال الكلامية الصادرة عنهم وبالوقوف على الروابط الحجاجية كأدوات لسانية مساعدة على التحليل، ثم تشريح المنطوقات والأقوال واستنتاج العلائق والمراتب الحجاجية بينها في شكل سلالم حجاجية[4].

وبدأت بذور هذا التحليل مع بينفينست (Benvmste) ثم تطورت مع أ.ديكرو(O.Ducrot) وغيره .حيث يرى بينفينست أن اللغة لاتتحقق إلا بالتلفظ

[1] جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، منشورات الألوكة، ط1، 2015م، ص29

[2] رضوان الرقبي، الإستدلال الحجاجي التداولي و آليات اشتغاله، مجلة عالم الفكر، العدد 2، المجلد4، أكتوبر ـ ديسمبر 2011م، ص85

[3] حبيب أعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي، عناصر استقصاء نظري،ص 100 .

[4] القصدية في الموروث اللساني العربي، ص 40 .

(Enomciatum)،فهي به خطاب يصدر عن ذات متكلمة في شكل صورة ناطقة، تستهدف ذاتا أخرى مستمعة تبعث تلفظا آخر ارتجاعيا [1]

أما ديكرو فيري أن المتكلم هو المصدر والمسؤول عن الخطاب بصفة عامة وعن الحجاج داخل الخطاب بصفة خاصة، وأن المعنى لا يحدد من دون العودة إلى مقاصد القول وحجاجه، وحجاج الخطاب يتجلى في العلاقات بين المنطوقات والأقوال[2] وأما في الدرس اللساني العربي الحديث فنجد الباحث المغربي أبو بكر العزاوي الذي يؤيد في مؤلفاته وحواراته من يقول : أن اللغة تحمل بصفة ذاتية وجوهرية وظيفة حجاجية بقصد التأثير والإقناع، وينطلق في ذلك من مبدأ عام هو:(لاتواصل من غير حجاج، ولا حجاج من غير تواصل)

كما يؤكد على الطبيعة الحجاجية للغة العربية، وقدم تعريفا للحجاج اذ يعتبره إنجاز المتكلم لخطاب يعتمد آليات التقديم والتسلسل والترتيب والإستنتاج بهدف التأثير والإقناع .[3] وقد تناول في كتابه (اللغة والحجاج) الروابط الحجاجية في اللغة العربية، كما تناول ظاهرة الإستعارة وبين المظهر الحجاجي لبعض أنواعها، وقد ركز على مفاهيم السلم الحجاجي، والقوة الحجاجية، ودافع عن فكرة مفادهاأن القول الإستعاري له قوة حجاجية أعلى من الأقوال اللغوية العادية.

كما بين في كتابه (الخطاب والحجاج) أن مجال الحجاج << ليس هو القول أو الجملة، وإنما مجاله الحقيقي هو الخطاب والحوار، حيث تتجلى طرائق اشتغاله وتظهر وجوه استعماله " [4]

والنظرية الحجاجية عموما تقوم على حسن توظيف الأساليب المتعلقة بأهداف المتكلم، وبما يراه مناسبا للمقام، من اختيار الحجج الفعالة الملائمة التي تضمن التأثير على الجمهور المستهدف بالخطاب، وتلك الحجج ليست من قبيل البرهنة المنطقية، بل تقوم على أدلة ظنية وترتكز بالأساس على ما يستسيغه الحس المشترك و لها أهداف واقعية، فالمعيار

[1] حبيب أعراب، المرجع السابق ص104 .

[2] حبيب أعراب، المرجع نفسه ص104.

[3] العزاوي، أبوبكر، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، 2006 ن ص8 .

[4] الغزاوي،أبوبكر، الخطاب والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت، ط1، 2010، ص125 .

المعتمد في انتقاء هذه الجج أو تلك، إنما مدى إمكانية إحداثها التأثير المنشود في الجمهور المستهدف، ويعني الحجاج بمعناه العادي طريقة عرض الحجج، ويستهدف التأثير في السامع، فيكون بذلك الخطاب ناجحا فعالا، وهذا معيار أول لتحقيق السمة الحجاجية، غير أنه ليس كافيا، إذ يجب ألا نهمل طبيعة السامع المستهدف، فنجاح الخطاب يكمن في مدى مناسبته للسامع، ومدى قدرة التقنيات الحجاجية المستخدمة على إقناعه، فضلا على استثمار الناحية النفسية في المتلقي من أجل تحقيق التأثير المطلوب فيه . [1]

وتكمن وظيفة الحجاج في التوجيه، الذي يحصل في مستويين : مستوى السامع ومستوى الخطاب نفسه، مع ما بين المستويين من تداخل، الآية في توجيه السامع أننا حين نتكلم إنما نروم في العادة التأثير في هذا السامع، أومواساته أوإقناعه، أو جعله يأتي عملا ما أو إزعاجه وغير ذلك .[2].

الروابط والعوامل المنطقية وغير المنطقية :

يعرف العامل بأنه وظيفي يكون حده قضية بسيطة أو ذرية، أما الرابط فهو وظيفي يكون حده زوجا مرتبا من القضايا .[3]

ـ الروابط والعوامل المنطقية :

يعرف الرابط المنطقي تركيبيا بأنه دالة حدها مجموعة مرتبة من القضايا (ب ج) وقيمتها قضية جديدة (س)، وهو ما يمكن تمثيله بالترقيم الآتي : (ب ج) ـ س، وتتمثل دلالة رابط ما في إسناد قيمة الصدق للقضية (س) بالنظر إلى قيم الصدق المعينة للقضايا ب و ج.[4]

ــ الروابط والعوامل غير المنطقية :

لا علاقة لها بشروط الصدق ومن خصاصها:

ـ تتمثل خصائص الروابط غير المنطقية في جملة من التعليمات التداولية، التي تتحدد باعتبارها زوجا من شروط الاستعمال وشروط التاويل، أما شروط الاستعمال فهي مجموعات

[1] براهيمي إبراهيم، البعد النصي التداولي في النصوص الأدبية ، ص 121 .

[2] عبدالله صولة، الحجاج في القرآن، ص34 .

[3] المرجع نفسه ص185.

[4] المرجع نفسه 186.

الشروط التي ينبغي أن تلبيها عناصر كل سلسلة، و أما شروط التأويل فتحدد الاستدلالات التي يستلزمها شروط الرابط .

ـ للروابط حيز متغير لا يطابق ضرورة الأجزاء التي تقع على يسار الرابط أو على يمينه .

ـ تغيير أطراف العلاقة لروابط الألسنة البشرية، فهذه الأطراف المرتبطة يمكن أن تكون تباعا مضمونا قضويا، أو قوة متضمنة في القول، أو إلقاء قول، وتتغير الدلالة بتغير السياق، فالروابط المنطقية لها دلالة صدقية قارة لاتتغير حسب المضمون والسياق، أما الروابط التداولية فهي على عكس ذلك، فهي تتأثر بالمضمون وترتيب المقطوعات النصية والسياق، وهي العناصر التي ينبغي تأويل القول وفقها[1] .

2ـ7ـ2ـ2ـ1ـالعوامل والروابط الحجاجية :

تعتبر الروابط والعوامل الحجاجية مفاهيم أساسية في الحجاجيات اللسانية، وهي تدخل في إطار كيفية تجاوز مضمون الخطاب الثابت، حيث لا تكتفي بنظام اللغة في الخطاب والتواصل فقط، وإنما تفرض قيودا دلالية على التأويل .[2]

2ـ7ـ2ـ2ـ2ـ مفهوم العوامل و الروابط الحجاجية :

يرى **رودولف قيقليون (R. Ghiglione)** العوامل الحجاجية أدوات، وذلك عند دراسته لتأثير الخطاب، حيث يقول : " يمكن اعتبار كل خطاب ذا مدى تأثيري، تضمن أدوات لغوية تساعد المتقبل على اكتشاف ما يعتبره الباحث واقعيا وصحيحا ". [3]، كما اعتبرها أساس العملية الخطابية، حيث يقول : " تمثل العوامل فيما نرى محركا رئيسيا من ضمن المحركات التي تقوم عليها عملية التخاطب " [4]، فالعوامل الحجاجية عناصر لغوية تنتظم لغاية واحدة، و تحقيق الخطاب للإقناع في عملية التواصل . وقد قسم العوامل إلى أربعة أقسام وهي :

ـ العوامل الدلالية .

ـ العوامل الإعرابية .

---

[1] إبراهيمي براهيم ، البعد النصي التداولي في النصوص، ص 122 .

[2] عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، ص82 .

[3] عز الدين الناجح، العوامل الحجاجية في اللغة العربية، صفاقس، مكتبة العلاء للنشر والتوزيع، تونس، 2011، ص16 .

[4] المرجع نفسه ص 17 .

ـ العوامل الحجاجية .

ـ العوامل المنطقية .

و عد بعض العوامل مثل مثل : (بل، لكن، إنما ...) في الروابط، لأنها في نهاية المطاف توفر للملفوظ بعده الجاجي . [1]، لكن **ديكرو** يقترح مفهوما حجاجيا جديدا للروابط والأدوات، باعتباره بديلا للوصف التقليدي، وذلك بالبحث عن قيمتها الحجاجية، فقد اعتبر الرابط الحجاجي عبارة عن كلمة (مورفيم)، وليس عبارة أو جملة أو شيئا آخر، ويحدد و ظيفته في قوله : " لا تتمثل و ظيفة الرابط الحجاجي في الربط بين الملفوظات، ولكن في الربط بين العناصر الدلالية التي تحيل إليها الملفوظات، حيث يمكن لهذه العناصر أن تلعب دور حجة أو دور نتيجة، وهي ذات طبيعة متنوعة، وقضايا أفعال إنجازية " [2]، كما أكد على ضرورة التمييز بين ضنفين من المؤشرات الحجاجية، وهي :

ـ الروابط الحجاجية .

ـ العوامل الحجاجية .

حيث أن الروابط تربط بين قولين أو بين حجتين على الأكثر على الأصح، وتستند لكل قول دورا محددا داخل الاستراتيجية الحجاجية العامة، ويمكن التمثيل للروابط بالأدوات التالية : (بل، لكن، حتى، لاسيما، إذن، لأن، بما أن، إذ) . أما العوامل الحجاجية فهي لا تربط بين متغيرات حجاجية، أي بين حجة ونتيجة أو بين مجموع حجج، ولكنها تقوم بحصر وتقييد الإمكانات الحجاجية التي تكون لقول ما . وتضم أدوات من قبيل (ربما، تقريبا، كاد، قليلا، كثيرا ما، إلا، وجل أدوات القصر) .[3]

أما **دومنيك ما نغونو** فله تصور آخر للروابط الحجاجية ليس بعيدا عن تصور **ديكرو** حيث يرى أن الراط الحجاجي هو كل وحدة لغوية تحقق الوظيفة المزدوجة الآتية :

ـ تربط بين وحدتين دلاليتين، أي أنها تربط بين القضايا .

ـ تعطي دورا حجاجيا للوحدات الدلالية التي تربط بينها، حيث تلعب القضية الأولى دور حجة، والقضية الثانية دور نتيجة، ولذلك فإن وظيفة الرواط عنده في الربط بين الملفوظات،

---

[1] عزالدين الناجح المرجع السابق، ص 21 .

[2] إبراهيمي إبراهيم، البعد النصي التداولي في انصوص الأدبية، ص124 .

[3] أبوبكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص27 .

ولكن ليس هذا هو الحال دائما، بل يمكن له أيضا أن يربط بين وحدات غير متجانسة، كأن يربط ملفوظا بعملية التلفظ أو حدثا غير لغوي مع ملفوظ أو عنصرا ضمنيا مع عنصر ظاهر .[1]

ويعتبر الحجاج من موضوعات التداولية لأن الخطاب الحجاجي يتضمن أفعالا حجاجية ترتبط بالسياق والمتخاطبين وهو يخضع – كغيره من الخطابات – إلى شروط المقامية والتلقي، وتظهر فيه القصدية والتأثير والفعالية وهذا مايشير إليه طه عبد الرحمان حينما يعرف الحجاج بقوله:"وحد الحجاج أنه فاعلية تداولية جدلية، فهو تداولي لأن طابعه الفكري مقامي واجتماعي، إذ يأخذ بعين الإعتبار مقتضيات الحال معارف مشتركة ومطالب إخبارية وتوجهات ظرفية، ويهدف إلى الإشتراك جماعيا في إنشاء معرفة عملية....وهو أيضا جدلي لأن هدفه إقناعي قائم بلوغه على إلتزام صور استدلالية أوسع وأغنى من البنيات البرهانية الضيقة [2] "لذلك يتجلى البعد التداولي في الخطاب الحجاجي في عدة مستويات حيث يظهر على مستوى أفعال الكلام المتداولة في الحجاج، فهناك الأفعال، المستعملة لعرض وشرح بعض المفاهيم مثل: أذكر ،وأكد، وأجاب واعترض، وفسر ...وغيرها وعلى مستوى السياق نجد أدوات وتعابير توحي بحجاجية خطاب ما (فنجد تعابير إنجازية موجهة إلى ربط قول مابباقي الخطاب وبكل السياق، المحيط من هنا نعثرعلى: أجيب، استنبط، استخلص، وأعترض ...وتأتي هذه التعابير لتربط القول بالأقوال السابقة وأحيانا بالأقوال اللاحقة [3] ويتجلى البعد التداولي للخطاب الحجاجي بصورة أكثر في " الحوارية " إذ " تعد الحوارية مكونا لكل كلام، وتعرف كتوزيع لكل خطاب إلى لحظتين توجدان في علاقة حالية، ويقدم المبدأ الحواري من خلال الحدود التالية: كل تلفظ يوضع في مجتمع معين، لابد أن ينتج بطريقة ثنائية، تتوزع بين المتلفظين الذين يتمرسون على ثنائية الإصاتة وثنائية العرض، على حد تعبير فرانسيس جاك f.Jacques " [4]

[1] إبراهيمي إبرهيم البعد النصي التداولي في النصوص الادبية، ص 125 .

[2] طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب ط2 2000 ص65 .

[3] فرانسواز أرمينكو،المقاربة التداولية، تر، سعيد علوش، ض62 .

[4] فرانسواز أرمينكو، المرجع نفسه ص 85 .

وقسم طه عبد الرحمان الحوارية إلى: الحواروالتحاور والمحاورة وقال" فكل منها يخضع لمنهج حجاجي استدلالي وآلية خطابية معرفية وشواهد نصية" [1] والحوارية تمثل العلاقة التخاطبية بين المخاطب والمخاطب،التي تتغير وتتنوع فيها الأدوات في ظاهرتي:

أ- التشخيص: خاصية تلفظية تتميز بحدة العلاقة الخطابية مع الشريك، سواء أكان حقيقيا أو متخيلا فرديا أوجماعيا،أي هو تجريد ذات ثانية ينزلها المخاطب من نفسه منزلة المعترض على دعواه،وهو نوعان : صريح وضمني .

ب - المقام : وهو مفهوم تجريدي يدل على الموقف التواصلي، وتلتقي فيه جميع العناصر الحجاجية من مقدرات برهانية وحقائق فعلية وقرائن بلاغية .وهو شرط تداولي يعنى بضرورة موافقة أفعال القول لمقتضى الحال والموقف الخاص به .[2]

2-8- السياق Contexte:

2-8-1- مفهوم السياق :

- **لغة** : جاء في مادة (س.و.ق) من لسان العرب " وقد انساقت وتساوقت الإبل تساوقا إذا تتابعت، وكذلك إذا تقاودت فهي متقاودة ومتساوقة ...والمساوقة المتابعة كأن بعضها يسوق بعضا، والأصل في تساوق تتساوق كأنها لضعفها وفرط هزالها تتخاذل، وتتخلف بعضها عن بعض "[3].

وذهب ابن فارس إلى أن : " السين والواو والقاف أصل واحد وهو حذو الشيء، يقال : ساقه يسوقه سوقا، والسيقة : ماستيق من الدواب، ويقال سقت إلى امرأتي صداقها، وأسقته، والسوق مشتقة من هذا، لما يساق إليها من كل شيء، والجمع أسواق، والساق للإنسان وغيره، والجمع سوق، وإنما سميت بذلك لأن الماشي ينساق عليها " [4]

---

[1] طه، عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص61 .

[2] هاجر متقن،آليات تشكيل الخطاب الحجاجي بين نظرية البيان ونظرية البرهان، مجلةالأثر مجلة جامعية محكمة العدد5، جامعة ورقلة، 2006،ص174 .

[3] ابن منظور، لسان العرب ، مج 3 ص2154 .

[4] ابن فارس أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، ص498 .

وقال الزمخشري في أساس البلاغة : " وهو يسوق الحديث أحسن سياق، وإليك يساق الحديث، وهذا الكلام مساقه إلى كذا، وجئتك بالحديث على سوقه : على سرده " [1]

فالسياق في اللغة هو التتابع والتسلسل في الكلام وغيره والمشتقات المتعددة في المصادر السابقة هي وصف للأسلوب والغرض والغاية، ثم توالي وتتابع مكونات النص، وهو التتابع المفهوم من سوق الإبل أو القافلة . والسياق من خلال المعاجم اللغوية يدل على انتظام متوال في الحركة والحديث لبلوغ مقصد معين .

ـ **اصطلاحا** : يستعمل السياق في اللسانيات الحديثة مقابلا للمصطلح الإنجليزي Context الذي يطلق ويراد به المحيط اللغوي الذي تقع فيه الوحدة اللغوية سواء أكانت كلمة أو جملة في اطار العناصر اللغوية أو غير اللغوية، ويرى هاليداي M.Halliday أن السياق " هو النص الآخر أو النص المصاحب للنص الظاهر، وهو بمثابة الجسر الذي يربط التمثيل اللغوي ببيئته الخارجية "[2]، وتقول بروس أنغام " السياق يعني واحدا من اثنين : أولا السياق اللغوي، وهو ما يسبق الكلمة وما يليها من كلمات أخرى، وثانيا السياق غير اللغوي أي الظروف الخارجية عن اللغة التي يرد فيها الكلام "[3]. و في المعاجم الحديثة يعرف السياق بأنه : " بيئة الكلام ومحيطه وقرائنه " [4]، وبعد توسع الدراسات التداولية أصبح السياق عبارة عن " مجموعة الظروف التي تحف حدوث فعل التلفظ بموقف الكلام ... " [5]

ويقول أولمانS.Ullmann : " وكلمة contex قد استعملت حديثا في معاني مختلفة، والمعنى الوحيد الذي يهم مشكلتنا في الحقيقة هومعناها التقليدي أي : النظم اللفظي وموقعها من ذلك النظم بأوسع معاني هذه العبارة، إن السياق على هذا التفسير ينبغي أن يشمل لا الكلمات ولا الجمل الحقيقية السابقة واللاحقة فحسب بل والقطعة كلها والكتاب كله، كما يعني أنه يشمل بوجه من الوجوه كل ما يتصل بالكلمة من ظروف وملابسات والعناصر غير

---

[1] الزمخشري : محمود بن عمرو بن أحمد، أساس البلاغة : تحقيق : محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ط 1، 1998، 434/1 .

[2] خلود العموش، الخطاب القرآني : دراسة في العلاقة بين النص والسياق، عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن،ط1، 2008،ص 51

[3] المرجع نفسه 51 .

[4] المرجع نفسه 25 .

[5] الشهري، عبد الهادي بن ظافر، استراتيجات الخطاب ، ص 40 .

اللغوية المتعلقة بالمقام الذي تنطق فيه الكلمة لها هي الأخرى أهميتها البالغة في هذا الشأن "[1]

2ـ8ـ2ـ أنواع السياق :

فالسياق في الاصطلاح نوعان :

2ـ8ـ2ـ1ـ السياق اللغوي : وهو تلك الأجزاء من النص أو الخطاب التي تحيط بالكلمة في المقطع، وتساعد في الكشف عن عن معناها، أي أن السياق اللغوي هو تجسيد للتتابعات اللغوية في شكل الخطاب، من وحدات صوتية، وصرفية، ومعجمية، وما بينها من ترتيب وعلاقات تركيبية . ويشير دوسوسير F.De saussure إلى أن دلالة الكلمة تجنى من من موقعها في السياق اللغوي حيث يقول : " والكلمة إذا وقعت في سياق ما لا تكسب قيمتها إلا بفضل مقابلتها لما هو سابق لها ولما هو لاحق بها، أو لكليهما معا " [2]

2ـ8ـ2ـ2ـ سياق التلفظ أو سياق الحال أو سياق الموقف : و هو مصطلح ابتدعه " برونسلا مالينوفسكي " ونقله عنه " فيرث " (J.R.Firth) إلى مجال الدراسات اللغوية، ويقصد به " جملة العناصر المكونة للموقف الكلامي (أو الحال الكلامية)، ومن هذه العناصر المكونة للحال الكلامية مايلي :

1ـ شخصية المتكلم والسامع، تكونهما " الثقافي " وشخصيات من يشهد الكلام غير المتكلم والسامع ـ إن وجدوا ـ وبيان ما لذلك من علاقة بالسلوك اللغوي، ودورهم أيقتصر على الشهادة أم يشركون من آن لآن بالكلام، والنصوص الكلامية التي تصدر عنهم .

2ـ العوامل والظواهر الاجتماعية ذات العلاقة باللغة وبالسلوك اللغوي لمن يشارك في الموقف الكلامي، كحالة الجو إن كان لها دخل، والوضع السياسي، ومكان الكلام ....إلخ

3ـ أثر النص الكلامي في المشاركين، كالإقناع، أو الألم، أو الإغراء، أو الضحك ....إلخ[3].

و يرى طه عبد الرحمان أن السياق يقتضي " عناصر مختلفة، أولا عنصر ذاتي فما هو ؟ هومعتقدات المتكلم، فكل متكلم له معتقدات، وأيضا مقاصد المتكلم، فهو حين يتكلم يقصد

---

[1] أولمان ستيفن، دور الكلمة في اللغة ط 2، 1997، ت: كمال بشر،دار غريب، القاهرة ص 68 .

[2] دوسوسير فريدناند، دروس في الأسئلة العامة، ترجمة صالح القرمادي، الدار العربية للكتاب، تونس،1985،ص 188/187 .

[3] محمود السعران، علم اللغة ـ مقدمة للقارئ العربي، دن،ط، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دن ت ص339 .

شيئا، وكذالك اهتمامات المتكلم، فقد تكون له أهداف، فينبغي أن تدخل هذه الاهداف أيضا في تحديد الظاهرة اللغوية، ثم ينبغي أيضا أن نراعي في هذا العنصر رغبات المتكلم . فإذن هناك الاهتمامات والرغبات والمقاصد، والمعتقدات، كلها تدخل كعنصر ذاتي لتحديد السياق(...) ثم العنصر الثاني و أسميه عنصرا موضوعيا فما هو ؟ هو الوقائع الخارجية التي تم فيها القول، يعني الظروف الزمانية والمكانية، يعني أن هذه العوامل أيضا تدخل في تحديد السياق، ثم العنصر الذواتي، يعني ما بين ذوات المخاطبين، وأقصد به المعرفة المشتركة بين المتخاطبين (...) فهذه المعرفة المشتركة هي معرفة معقدة التركيب " [1]

فالعنصر الشخصي من أهم عناصر السياق، ويمثله طرفا الخطاب : المخاطب والخاطب، وما بينهما من علاقة بالإضافة إلى مكان التلفظ وزمانه، ومافيه من شخوص وأشياء، ومايحيط بهما من عوامل حياتية : اجتماعية، أوسياسية، أوثقافية، وأثر التداول الخطابي في أطراف الخطاب .

2-8-3- السياق والتداولية :

يعتبر السياق الخارجي أوسياق الحال معطى أساسي من معطيات التداولية، وذلك لأن هدف التداولية وموضوعها الأساس هو دراسة اللغة ورصد معاني الكلمات والجمل والخطاب أثناء الاستعمال، ولايمكن تحديد المعنى الحقيقي للملفوظات أو الكلمات أو الخطاب أثناء الاستعمال إلا بالرجوع إلى السياق، ويأتي تعريف " إيلوار" للتداولية ليؤكد هذا، حيث يقول عن التداولية : " إطار معرفي يجمع بين مجموعة من المقاربات تشترك عند معالجتها للقضايا اللغوية في الاهتمام بثلاثة معطيات لما لها من دور فعال في توجيه التبادل الكلامي وهي :

- المتكلمون (المتكلم والمخاطب)
- السياق(الحال/ المقام)
- الاستعمال العادي للكلام، أي الاستعمال اليومي والعادي للغة في الواقع " [2]

[1] طه عبد الرحمان، البحث اللساني والسميائي، ندوة الدلالات والتداوليات (أشكال وحدود) كلية الأداب والعلوم الإنسانية بالرباط،جامعة محمد الخامس،ط1، المغرب، 1984، ص 302 .

[2] خولة طالب الابراهيمي : مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2000م، ص 176 .

فالمعنى في المنظور التداولي ليس شيئا متأصلا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول (negociation) اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد(مادي، واجتماعي، ولغوي) وصولا إلى إلى المعنى الكامن في كلام ما"[1]

2ـ9ـ نظرية التلفظ :

التلفظ ترجمة للمصطلح الفرنسيènonciation وهو من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها التداولية " فالتلفظ إذن أساس التداولية في الشكل الظاهري للخطاب، إذ بدون الأولى لا تتحدد الثانية كعملية، وكلتا العمليتين (التلفظ والخطاب) تخصان عامل السياق، الإطار المجهول الذي يبحث عنه في تبعية الخطاب، وفي غياهبه، حتى نتمكن من فهم الكلام، والغرض منه " [2]

بعد أن ميز " دي سوسير" في ثنائته المشهورة ـ(اللغة/الكلام) ـ بين اللغة والكلام، قصر اهتمامه على اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية، مؤكدا على الطابع التجريدي لها من حيث هي نظام من الأدلة، مهملا الجانب الفردي لها المتمثل في الكلام، الذي يخرجها من حيز الكمون إلى التجلي والاستعمال . لكن كثير من الباحثين لم يوافقوا " دي سوسير " على هذا التمييز بين اللغة والكلام، ولا على إهماله لهذا الأخير، مؤكدين على أهمية التلفظ (الكلام)،منهم " أندري مارتيني A.Martinet " الذي يعتبر معالجة الكلام (التلفظ) من الوسائل التي تؤدي إلى معرفة اللغة، حيث يقول : " إن هذا التمييز بين اللغة والكلام ... قد يؤدي إلى الإعتقاد أن نظام اللغة ونظام الكلام مستقلان عن بعضهما البعض ... والحال أنه ينبغي أن نقتنع ونسلم أن الكلام هو الذي يجسد نظام اللغة ولا يمكن التوصل إلى معرفتها دون معالجة الكلام "[3]

و قد أقر بعض الباحثين من بينهم " هلمان Hellman" أنه من الأفضل أن نتحرر من الثنائية (اللغة/الكلام) عن طريق لغة وسيطة هي اللغة الفردية التي تقوم بإنشاء الفعل

---

[1] أحمد نخلة محمود : آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص14 .

[2] ذهبية حمو الحاج، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر ط2، ص 119 .

[3] (1- A.Martinet, Elements de linguistique generale Armand Colin Editeur,Paris1970,25)
(نقلا عن حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب ص 85)

اللساني باتباع العلاقة الحركية بين المتكلم واللغة الفردية، فالفرد الذي يتكلم ويستمع يستعمل نظاما واضحا ينسبه إلى ذاته، استطاعت تجربته أن تنشئه في فكره، وهو نظام ينتمي إلى لسانيات جديدة تعالج الكلام تختلف عن اللسانيات التي تعالج اللغة .وقد بلور هذه النظرية اللساني الفرنسي إميل بنفنيست Emile Beniveniste (1902 ـ 1976) الذي استطاع أن يجمع بين معطيات لسانية متفرقة وبين مفاهيم لغوية ليبلور هذه النظرية، لقد عالجت لسانيات التلفظ اللغة على أساس أنها نشاط كلامي، بعدما حدد " بنفنست " وظيفتها ضمن التلفظ الذي يعرفه على أنه إجراءاللغة بمقتصى فعل فردي في الاستعمال . [1] كما يعرف بنفنيست Benveniste الخطاب باعتباره الملفوظ منظورا إليه من وجهة آليات و عمليات استغلاله في التواصل، والمقصود به الفعل الحيوي لإنتاج ملفوظ ما، وهذا الفعل هو عملية التلفظ، حيث يجد الخطاب متسعا في التأويل : " كل تلفظ يفترض متكلما ومستمعا وعند الأول هدف التأثير على الثاني بطريقة ما "[2] فمعنى الخطاب هنا يشمل الملفوظ وعملية التلفظ، على حد سواء، وأن لعملية التلفظ مرجعيات يشار إليها من داخل الملفوظ، وتتمثل في : المتحدث، والمخاطب، والبيئة الزمانية والمكانية للملفوظية، أما مرجعية الملفوظ فيمكن تعريفها بأنها : " علامات تحيل إلى ملفوظياتها . ويقال أحيانا أنها تفترض وجود متحدث ومخاطب وهي تتموضع في الزمن عند لحظة محددة " [3] . فلسانيات التلفظ إذا تقوم على هدف وصف العلاقات التي تنسج بين الملفوظ وبين مختلف العلاقات المكونة للإطار التلفظي عندئذ تستعين لسانيات التلفظ وتتداخل مع تحليل الخطاب، وذلك بالنظر إلى : محركات الخطاب (المرسل والمرسل إليه)، والمرسل هنا هو المتكلم الذي يحتل " مكانة هامة في لسانيات التلفظ حتى أنه دعي بمتكم صانع الأقوالScrirpteur ـ Locuteur، يتداخل في الخطاب كبعد في إطار شروط معينة لتحقيقها، وبحاجة إلى مستمع يتحول بدوره إلى متكلم بفعل خاصية التناظر، أحيانا ما يكون هو المتكلم ذاته "[4].

[1] حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب ص92

[2] حمو الحاج ذهبية ص 94

[3] الملفوظية، جان سيرفوني، ترجمة : قاسم المقداد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، د. ط . ت 1998 ص27.

[4] لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب ص88.

وبنظرية التلفظ وغيرها أعادت التداولية الاعتبار للعوامل غير اللغوية (السياق) و أبانت عن دورها المهم في أسباب انتاج النصوص (الأقوال) وشروطه، فما يحيط بالحديث أو النص يشكل مجموعة من العوامل الهامة التي تصبح قوانين أو شروطا لنجاح العملية التخاطبية أو التواصلية، ذلك لأن التواصل لا يعني نقل المعلومات من طرف إلى آخر (الإخبار) كما يعتقد البنويون، بل هناك أمور كثيرة يرمي إليها المخاطب (المتكلم)، كإجبار الغير (السامع) على التغيير من سلوكه، تشجيعه، حثه، مواساته ...إلخ

الفصل الثاني، التعليمية : النشأة، التطور، المفاهيم الأساسية

1ـ نشأة التعليمية وتطورها

2ـ المفاهيم الأساسية للتعليمية

3ـ علاقة التعليمية بالتداولية (الأبعاد التداولية في التعليمية):

4ـ تعليمية اللغات وعلاقتها بالعلوم الأخرى .

1ـ نشأة التعليمية وتطورها:

استخدمت كلمة تعليمية منذ بداية القرن السابع عشر،وأخذت تتطور دلاليا إلى اليوم،وهي في اللغة العربية مصدر لكلمة " تعليم " التي اشتقت من "علم" والتي تعني وضع علامة أو سمة لشيء ما. أما في اللغة الفرنسية فكلمة Didactique صفة مشتقة من الأصل اليوناني.

Didaktitos وتعني فالنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا،واستخدمت في التربية لأول مرة سنة 1613 من قبل كل من كشسوف هيلفج K.Helwig وبوخيم يونج J.jang إثر تحليلهما لأعمال المفكرالتربوي فولفكانج راتكيي.

Wulfgang Ratke(1571–1635) في بحثهما حول نشاطات راتكي التعليمية التي ظهرت بعنوان (فن التعليم عند راتكي) وقد استخدما مصطلح التعليمية مرادفا لفن التعليم وهي تعني عندهما نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات، وبنفس المعنى استخدمه يان أموس كومنيسكي كمونيس jan amus kakamenski(1592–1670) سنة 1649 في كتابه (الديداكتيكا الكبرى didactica magna) كما ذكره جونايرت (jonaert) حيث يقول إنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع كل شيء. [1]

استمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أن جاء الفيلسوف ألماني " فريد ريك هيربات " hirport (1770–1841) الذي وضع الأسس العلمية التعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، فالوظيفة الرئيسية للتعليمية تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

وفي القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة، بزعامة " جون ديوي" dewey(1859–1952) فأكد على أهمية النشاط الحي الفعال للمتعلم في العملية التعليمية واعتبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم، وانحصرت وظيفتها في تحليل نشاطات المتعلم، وأن التعلم هو نفسه وظيفة من وظائف التعليم، ويتضح ذلك في المقولة الشهيرة لديوي Dewey" ليس الطفل وعاء نملأه وإنما هو مصباح نوقده " وكنتيجة لتطور المفاهيم وتراكم الخبرات التربوية العلمية ظهر بوضوح خطأ الفصل بين التعليم والتعلم، بل هما كل متكامل، حيث أن نشاطات كل طرف في العلمية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي

[1] لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، 2016، ص 20

مع الطرف الآخر، بل تفاعل كلا الطرفين: التعليم والتعلم مع المعرفة،في ما اصطلح عليه بالمثلث التعليمي كما سيأتي الكلام حوله في مفاهيم التعليمية .[1]

لقد تخلق الديداكتيك ضمن مجال اشتغال علوم التربية، لذلك هناك من يرفض أن يكون علماً مستقلاً،خاصة من بعض علماء الرياضيات وعلى رأسهم (بروسو) في حين يعتقد بعض علماء التربية أنه فرع معرفي جدير بأن يكون علماً، ولكن في اطار علوم التربية،من أمثال غاستون ميا لاري وأفانزيني،لكن المتأمل في مسار الديداكتيك يدرك أنه أخذ منذ فترة يستقل بنفسه،ويصطبغ بالصبغة العلمية التي تقوم على :موضوع الإشتغال، والمنهج، والمنظومة الإصطلاحية وهو مايتوفر عليه علم الديداكتيك أو التعليمية .[2]

2.1ـ مفهوم التعليمية

– يعرفه غانيون Gagnon) بأنه[3]

أ–تأمل وتفكير في طبيعة المادة التعليمية، وكذا طبيعة وغايات تعلمها .

ب– يحاول صياغة فرضياته الخاصة انطلاقاً من المعطيات التي تتحدد وتتنوع باستمرار، واستعان بكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الإجتماع ...

ج– دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس هذه المادة أو تلك .

– يحدده فرنيو Vergniou) بأنه :" ميدان علمى وظيفته صياغة المفاهيم والطرائق التي تشكل في مجموعها دراسة علمية "[4].

– ويرى ميلاري(1979) أنها:مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعلم.[5]

ـ أما بروسو (1983) فيرى أن التعليمية تعنى بدراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح على التلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية، أو بفرضها، و يقول " إن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين "، و في سنة

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص 20

[2] عبد القادر لورسي، المرجع نفسه، ص 22 .

[3] علي، آيت أوشان، اللسانيات و اليداكتيك، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البضاء، المغرب ، ط1، 2005م، ص 20

[4] أبوزيد نواري سعودي، اللغة و بناء الإنسان، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2016م، ص 97

[5] وزارة التربية الوطنية، التعليميةوعلم النفس، الجزائر، 1999، ص 02 .

1988 يقول بأن" التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية وعقلية أووجدانية أونفس حركية"[1]

– من أهم التعريفات الشائعة تعريف لافال (Lavalle) للديداكتيك بأنه "الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها من يتربى من أجل الوصول إلى هدف معرفي أو وجداني أوحركي...[2]

ـ ويذهب محمد الدريج إلى أن المقصود بعلم الديداكتيك أو ما يسميه بعلم التدريس هو: "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم،التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أوالوجداني أو الحسي حركي "[3]

وفي موضع آخر قال :" وهو بالضبط دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم، ومختلف الشروط التي توضع أمام التلميذ لتسهل ظهور التمثلات لديه، وتوظيفها أوإبعادها،أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لخلق تصورات وتمثلات جديدة " [4]

من خلال مجموع هذه التعاريف والتحديدات يتضح أن التعليمية هي تلك الدراسة التي تطبق مبادئها على مواد التعليم، وهي تقدم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي وكل وسيلة تعليمية، إنها مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده من أجل تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات واستثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المختفة.

1ـ3ـ موضوع التعليمية و تطوره :

طرأت على موضوع التعليمية تحولات وتجاذبته نظريات و توجهات، حيث مر تاريخيا بثلاث مراحل، ساد في كل مرحلة منها نمذج بيداغوجي تعليمي :

أــ مرحلة الستينات :

حيث كان التركيز في التعليمية على التعليم، و كان النمذج التعليمي متمركزا حول المعلم، أو ما عرف بالتعليم بالمحتويات، وتدعى النماذج التعليمية المتمركزة على المعلم في

[1] المرجع السابق، ص 02

[2] نواري سعودي أبوزيد، اللغة وبناء الإنسان ، ص 21

[3] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، 2003، ص26

[4] محمد دريج،مدخل إلى علم التدريس،قصر الكتاب،كلية علوم التربية،الرباط،المغرب 2000،ط2،ص13.

الأدبيات السيكو- بيداغوجية النماذج التركيبية (modéles instructionnistes)، و هي كثيرة و مختلفة، منها نماذج "التعليم المباشر" (Modéles d`enseignement direct)، و "التعليم الصريح " (Modéles d`enseignement explicité) . إن وظيفة المعلم في هذا المنظور من التعليم تكمن في تقديم أو نقل الأهداف و مضمون الدرس إلى المتعلم، ووضع هذا المضمون إلى جانب المضامين المعرفية السابقة التي اكتسبها، كما يقوم بتوجيه المتعلم في تمارينه التعليمية و تقييمه .[1]

كما يدعى هذا النموذج البيداغوخي بطريقة العرض أو المحاضرة، وفيها ينقل المعلم المعلومات و المعارف إلى المتعلم الذي يظل في حالة سلبية، ويقل أو يغيب تفاعله مع المعلم . و من سلبيات هذا النوع المتمركز على التعليم أو المعلم مايلي :

ـ أنه لا يراعي الأساليب المتنوعة للتلاميذ و الفروق الفردية بينهم خلال تعلمهم، فالمدرس يرسل مضمونا واحدا إلى جميع التلاميذ الذين ينبغي عليهم فهمه .

ـ أنه نظام تعليمي يفترض وجود إيقاع واحد في التعلم لدى جميع التلاميذ ،

ـ يقدم فيه العمل التعليمي ـ التعلمي وفق الوتيرة التي يفرضها المعلم، بينما لا تؤخذ وتيرة تعلم التلاميذ بعين الاعتبار أو لا تحصل إلا على قليل من الاهتمام .

ـ يقوم على الإسراع في إنهاء المقرر، الذي يكون غالبا على حساب فهم التلاميذ و استيعابهم لمضامينه .

ـ يجعل هذا النموذج التعليمي التلاميذ في حالة سلبية كأوعية تُملأ وليسوا كمتعمين يبنون معارف ويكتسبون مهارات لتوظيفها في حياتهم .

ـ أنه نظام تعليمي لا ينمي التفكير النقدي لدى التلاميذ، إذ أنهم ينصنتون إلى المعلم أكثر مما يقومون بتحليل و فهم مضمون ما يقدمه إليهم .[2]

ب ـ مرحلة السبعينات و الثمانينات :

حيث تحول التركيز في التعليمية على النشاط التعلمي، حيث اعتمد النموذج التعليمي المتمركز حول المتعلم، الذي يقوم فيه المتعلم بتدبير تعلماته بنفسه ـ والمعلم موجه فقط ـ فهو يقوم باكتشاف المعومات و بناء التعلمات بنفسه عن طريق و ضع الفرضيات و

[1] أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال، منشورات علوم التربية، العدد (39)،الدار البيضاء، ط1، 2015م، ص119

[2] المرجع نفسه ص 24

إجراء التجارب و تحليل و تركيب المعلومات و حل المشكلات ـ الوضعيات، ذلك حسب مكتسباته القبلية، فهو نموذج تعليمي يمكن التلميذ من التفاعل مع التعلمات، وطرح الأسئلة و البحث عن أجوبتها، مما يساعد على تنمية سيروراته الذهنية وبناء معارفه، ويرى ريشارد(Richard 1995) أن هذا النوع من التعليم يساهم في تنمية الفكر النقدي و تحقيق الشخصية المستقلة لدى التلميذ . و قد تم استيحاء العديد من البيئات التعليمية من هذا النوع من التعليم، مثل التعليم المفتوح، التعليم المنفتح على الواقع، التعليم عن طريق حل المشكلات، بيداغوجيا الأهداف، إلخ . و القاسم المشترك بين هذه البيئات التعليمية التي يوفرها التعليم المتمركز حول المتعلم، أنها جميعا تساعد على جعل المتعلم يبني معارفه بنفسه، فالتلميذ يبني معارفه بنفسه، ويتعلم في بيئات تعلمية بنائية، تقوم سيروراتها التعليمية التعلمية على نظرية العمل التي تجعل المتعلم يكد بنفسه لاكتشاف المعلومات. وهي بيئات مختلفة كل الاختلاف عن البيئات التي التي يوفرها التعليم المتمحور حول المعلم.[1]

ج ــ مرحلة التسعينات المستمرة إلى وقتنا الحالي :

وهي التي تتبنى النموذج البيداغوجي المتمركز حول التفاعلات، حيث أصبح التركيز في التعليمية على التفاعل القائم بين النشاط التعلمي و النشاط التعليمي و المحتوى التعليمي، ومنه يتضح أن موضوع التعليمية ـ حاليا ـ هو دراسة الظوار التفاعلية بين معارف ثلاث و هي المعرفة العلمية التي تحتويها المؤلفات و الكتب، و المعرفة الموضوعة للتدريس والتي ينقلها المعلم، والمعرفة التي يحصل عليها المتعلمين، أي التي تتكون لديهم، أو هو دراسة التفاعل الحاصل بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية وهي : المعرفة والمعلم والمتعلم، وذلك في إطار فضائي زمني محدد .[2]

1ـ4ـ أنواع التعليمية:

لقد ميز الدارسون في مجال التعلمية بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما التعلمية العامة والتعلمية الخاصة :حيث تهتم **التعلمية العامة** بجوهر العملية التعليمية والمبادئ العامة التي تستند إليها، والعناصر المكونة لها، وكل مايجمع بين مختلف المواد الدراسية، وما يرتبط بأساليب وأشكال التدريس والوسائل والتقنيات البداغوجية الموظفة،

[1] أحمد أوزي التعليم والتعلم الفعال، ص 118

[2] لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، ص 25

ومما تتناوله التعليمية العامة من المفاهيم المشتركة بين مختلف التعليمات (المواد) مفهوم الوضعية التعليمية SituationDidactique ومفهوم التصورات Conception ou Représentation ومفهوم النقلة التعليمية Transposition Didactique ومفهوم الهدف العائق Objectif Obstacle . فعلاقة التعليمية العامة بالتعليمية الخاصة تشبه علاقة الطب العام بالطب الخاص كما شبهها بذلك " غالسيون " [1]

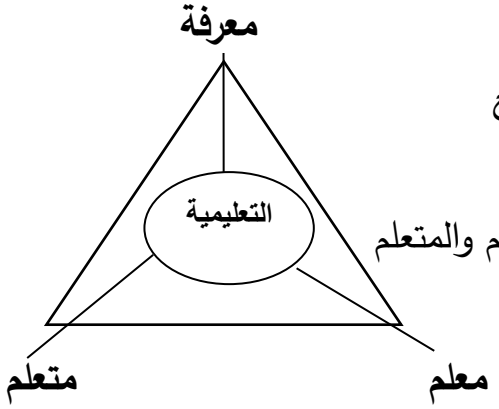
أما بالنسبة للتعليمية الخاصة أو ديداكتيك مادة ما، فتهتم بما يخص تدريس مادة معينة من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.وهكذا يمكن أن نتحدث عن تعليمية اللغة،ونعني بذلك كل ما يتعلق بتدريس مكونات اللغة : كالقراءة والتعبير والكتابة والنصوص،وغيرها .[2]

2ـ المفاهيم الأساسية للتعليمية :

وفي هذا الصدد يرى " جوناري" (P.Jounaeri) أن هناك قواسم مشتركة بين تعليمية المواد،وهي التي تشكل الجهاز المفاهيمي لهذا العلم (التعليمية) وتتمثل في ما يلي :

2ـ1ـ المثلث الديداكتيكي:

2ـ1ـ1ـ مفهومه ومكوناته



و هو المثلث الذي اقترحه ايف شوفلار ليضع التعليمية في قلب مثلث يتألف من المعارف ومن المعلم والمتعلم

" المثلث التعليمي أو الديداكتيكي"

[1] عبد القادر لورسي،المرجع في التعليمية دار الجسور الجزائر .ص27ـ 28 .

[2] علي آيت أوشان،اللسانيات والديداكتيك ، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية ، ط1، دار الثقافة،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،2005،ص 21.

حيث تتأسس العملية التعلمية على ثلاثة عناصر أساسية يتمحور حولها الفعل التربوي الذي ينشأ من مجموع العلاقات التفاعلية المتداخلة بين هذه الأطراف، حيث يستمد الفعل التربوي أهميته من مدى تفعيل دورها والعناية بها كلها، وهذه العناصر هي: المتعلم والمعلم والمعرفة ويطلق عليها مجتمعة المثلث الديداكتيكي أو(التعلمي).

أ-المتعلم:

يعتبر المتعلم الركن الأساسي في العملية التعليمية، بل هو سبب وجودها، ومع بروز مصطلح "التعليمية " كعلم مستقل انتقل المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعلمية، ولفهم هذا التحول العميق لابد من إدراك التغير الذي طرأ على نظريات التعلم، فقد جاءت البنائية constructivisme لتكشف لنا أن التلميذ لا يتعلم المعارف،إلا إذا أعاد بناءها بنفسه وفي هذا الصدد يقول الفيلسوف الفرنسي قسطون باشلار في كتابه نشأة الروح العلمية (1970) :" تمثل كل معرفة بالنسبة للعالم جوابا عن سؤال مطروح .ولولا وجود المشاكل لما وجدت المعرفة العلمية. ويمكن أن نقول هنا أنه لا وجود لشيء معطى أو لمعرفة مجانية وبديهية،لأن كل المعارف تبنى "[1] لذلك ينبغي معرفة قدرات المتعلم ووسطه، ومشروعه الشخصي ويمكن الاستفادة في هذا المجال من علم النفس المعرفي والاجتماعي وغيرهما من العلوم التي تعين على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلم.

ب-المعلم:

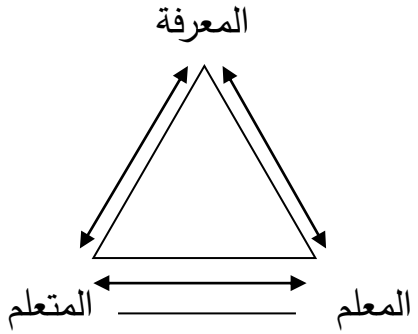
ينبغي أن يتصف بمواصفات تتناسب المهمة المسندة إليه وأن تكون له القدرة على التخطيط والقابلية لتحديد مستواه المعرفي باستمرار، مستفيدا من علوم اللغة كاللسانيات وعلوم التربية ونظريات التعلم وغيرها.

ج-**المعرفة:** وهي المادة التعليمية المقررة في ظل المنهاج التربوي المختار، وينبغي أن تتميز بالتدرج في مفاهيمها وفق نمو المتعلم الجسمي والمعرفي.

[1] أنطوان طعمة وآخرون،تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2009م،ص17

2ـ1ـ1ـ2ـ العلاقات التفاعلية بين مكونات المثلث الديداكتيكي :

تتعدد التداخلات والتفاعلات بين الأطراف الثلاثة المكونة للمثلث التعليمي،لأنها تشتغل كليا وبشكل مترابط ومنسجم،فلا يمكن الفصل بينها كيفما كانت الوضعية التعليمية موضوع التحليل،ولذلك نكون أمام مجموعة من التفاعلات يمكن التمثيل لها بالشكل التالي :



وهذه التفاعلات تعكس ثلاث علاقات هي [1] :

2ـ1 ـ1ـ2ـ1ـ علاقة المعلم بالمتعلم: ويطلق عليها العقد الديداكتيكي (Le contrat didactique) :

يمثل علاقة المعلم والمتعلم وهي بمثابة التزام يربط بين الطرفين للقيام بما يخدم العملية التعليمية ويعمل على تنشيطها، وهو (العقد الديداكتيكي): مجموعة القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية الديداكتيكية، كما ينظم مختلف التفاعلات بينها . استعمله بروسو (Brrusseau) الذي يرى أنه يهتم بسلوكات المدرس المتوقعة من التلاميذ، وكذا سلوكات التلاميذ المتوقعة من المدرس، وعلاقة الاثنين بالمعرفة، ويعرفه بأنه " مجموعة القواعد التي تسير النشاط بين مختلف المتعاملين في الوضعية التعلمية، والعلاقة التعليمية تعتمد على جوانب غير مصرح بها"، لذلك فالعقد التعليمي يمنح هذه الجوانب لضمنية قيمة أكبر من تلك المصاغة ظاهريا، ولايظهر العقد الديداكتيكي إلاعندما يخترق المعلم والمتعلم العلاقة التعلمية، ويتخلى عن تحقيق ماهو مطلوب منه.[2]

[1] علي آيت أوشان،اللسانيات والديداكتيك ص 24 .

[2] المرجع في التعليمية ص 146 .

2-1-1- 2- 2- علاقة المتعلم بالمعرفة :التمثلات (Les représentations) :

التمثل هو الكيفية التي يوظف الفرد بها معرفته السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة، وبالتالي فالتمثلات هي منظومة معرفية تسمح للفرد بتفسير الظواهرومواجهة المشاكل التي يصطدم بها في محيطه.[1] تتشكل التمثلات المعرفية حسب برونر (Bruner) عبر ثلاث مراحل[2]:

. المرحلة العلمية : وهي مرحلة تشكيل المفهوم،وتتأسس على الفعل الحسي ـ الحركي،وعلى التفاعل المباشر مع الأشياء.

. المرحلة الأيقونية :وتبنى على الصورة الداخلية أو الذهنية للأشياء،حيث يستحضر الفرد المتعلم صورة الأشياء عوض المفاهيم .

. المرحلة الرمزية :وهي مرحلة التجريد واستخدام الرموز وتركيز الخبرات المكتسبة،وتكثيفها في معادلات رياضية رمزية،أو في جمل وعبارات ذات دلالات رمزية . ويميزأزبيل بين مرحلتين لتشكل التمثلات المعرفية :

. مرحلة تشكيل المفهوم.

. مرحلة تعلم اسم المفهوم.[3]

وقد حاول جيوردان (Giordan) تحديد مفهوم التمثل فيما يلي :

. المشكل : وهو عبارة عن مجموعة الأسئلة التي تستدعي توظسف التمثلات .

. الإطار المرجعي : ويتشكل من مجموع المعارف التي يوظفها المتعلم أثناء تفاعل تمثلات سابقة مع التمثل الرئيسي .

. العمليات الذهنية : وهي مجموع الأنشطة الذهنية التي يتحكم فيها المتعلم.

. الشبكة الدلالية : وتعني كل ما يسمح بإعطاء معنى للتمثل، وذلك انطلاقا من الإطار المرجعي،والعمليات الذهنية المشار إليها آنفا.

الدوال : وهي مجموعة العلامات والرموز الموظفة خلال مرحلة إنتاج التمثل .

---

[1] علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، ص 30 .

[2] المرجع نفسه، ص نفسها .

[3] المرجع في التعليمية، ص 34 .

ومن خلال ما سبق ندرك أن التمثلات هي نتاج من جهة، وسيرورة نشاط وبناء للواقع في الذهن من جهة أخرى، ويتم ذلك عبر ما يكتسبه المتعلم عن طريق الحواس، وعن طريق العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد والجماعات خلال حياته، والتي تصبح راسخة في ذهنه .[1] ويتفق برونر (Bruner) وبياجيه (Piaget) على أن ما يحصل في العقل يجب أن يكون قد تم بناؤه من قبل الفرد المتعلم عن طريق المعرفة والاكتشاف مع التركيز على عمليتي التمثل (Assimilation) والتكيف (Acommodation) للمعرفة، واللتان تقودان إلى التوافق (Adaptation) :

تمثلAssimilation ←——— تكيفAcommodation ———→توافقAdaptation

2-1-1-2-3- علاقة المعلم بالمعرفة : النقل الديداكتيكي (transposition didactique):

يحتل موضوع النقل التعليمي مكانة هامة في ميدان العلوم، وترجع أصول هذا المفهوم إلى ديداكتيكا الرياضيات حيث ظهر أول مرة على يد كل من "شوفلر"(Yves Chevallard) و "جوزيا" (M .A Jouhsva) في مقال لهما بعنوان :مثال تحليلي عن التحويل التعليمي: مفهوم المسافة، وقد استعملاه لدراسة إشكالية تكييف المعارف مع مستويات التعليم التي تدرس فيها، أي تحليل مراحل تحولها من معارف مرجعية (Savoir savant) إلى معارف مدرسية (Savoir scolaire)

ويعرف شوفلر (chevalard) النقل الديداكتيكي بأنه "مجموعة من التغيرات التي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها ".[2] فالمدرسة لا تدرس أبدا المعرفة العلمية وهي المعرفة الخام، بل تقدم المحتوى الدراسي الذي هو المعرفة الموضوعة للتدريس، والنقل التعليمي بالنسبة

[1] عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد39،العدد02، 2012ص 372. 373 .

[2] علي آية أوشان اللسانيات والديداكتيك ص 34 .

للمعلم هو استخراج معطى معرفي من سياقه لأجل بنائه حسب سيرورة القسم وفي إطار الوضعية التعليمية، ويمكن تجسيد هذه العملية في الشكل التالي[1]:

موضوع المعرفة ← موضوع للتدريس ← موضوع التدريس (التعلم)

Objet d enseignement Objet à enseigner Objet de savoir

والمعرفة العلمية تمر بعدة تحولات حتى تصبح محتوى معرفيا صالحا للتعليم وهذه التحولات يحصرها شوفلر في أربع مراحل هي:[2]

أـ مرحلة المعرفة العلمية:

تتميز بكونها مفتوحة ومبينة على مفاهيم مجردة ومعقدة، فهي معرفة المتخصصين ولذلك يصعب على المتعلمين تمثلها.

ب ـ مرحلةالمعرفة الواجب تدريسها:

وهي التي يجب أن تدرس للمتعلمين، وهي المدونة في البرامج الرسمية والمناهج التربوية، والمتداولة في الكتب المدرسية، وهي مأخوذة من المعرفة العلمية بواسطة النقل الديداكتيكي.

ج ـ مرحلة المعرفة المتداولة في الصف:

وتتمثل فيما يدرسه المعلم في الصف للمتعلمين، وتستقي هذه المعرفة محتواها من المعرفة الواجب تدريسها، كما تستمد أيضا من مواضيع الامتحانات ونصائح المفتشين والمرشدين التربويين ومن اللقاءات البيداغوجية وحلقات التكوين، وتخضع بدورها لطابع الأستاذ الخاص وموضوعاته الشخصية.

والتخطيط التعليمي من طرف المعلم يمر بدوره بثلاث أزمنة هي :

1ـ قيام المعلم باختيار مشكلة تمنح فرصة للتعلم، وهذا الاختيار يرتبط بتصور المعلم للأهداف التربوية وبثقافته العامة، وبتجربته للمادة المدرسة وبمفهوم التخطيط الذي بحوزته.

[1] عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي ص 174 .

[2] علي آية أوشان اللسانيات والديداكتيك ص 34.36 .

2 ـ صياغة المشكلة وكذلك الحل المستهدف مع الإجابات المحتملة للمتعلمين .

3 ـ تنفيذ الخطة وتقويمها .[1]

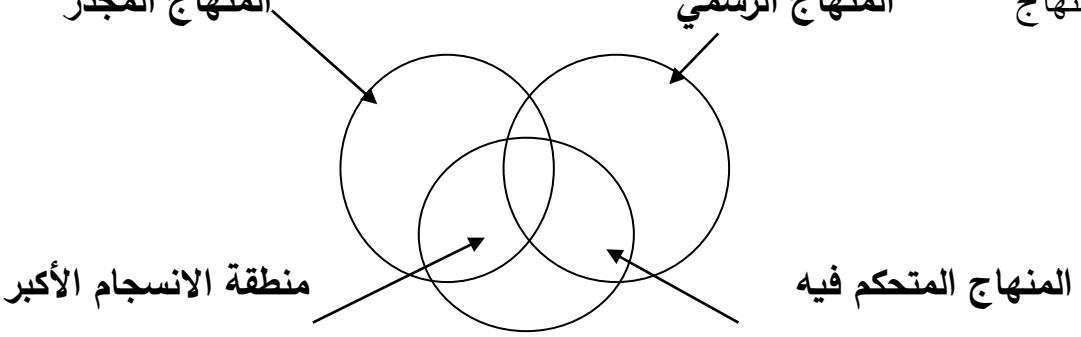
وبهذا التخطيط يبني المعلم منهاجه الشخصي مع أو داخل المنهاج الرسمي، وهذا الاخير ذو أشكال وتوجيهات انبثقت من أعمال كل من : جونايرت Jonnaret.P واتايبي M، Ettayebiو ودفياز Defise. R وهي كالتالي :

ـ **المنهاج الرسمي** :وهو المعرف في النصوص الوزارية والمواثيق الرسمية.

ـ **المنهاج المجذر** : وهو نتيجة تأويل المنهاج الرسمي من طرف المعلم، فهو تابع لفهمه واختياراته .

ـ **المنهاج المتحكم فيه** : ويتشكل من أجزاء المنهاج المجذر التي بها يبني المتعلمون كفاءاتهم وينمونها.

ويبين الرسم الآتي ـ الذي وضعه جونايرت ورفقاؤه ـ التقاطعات بين الأشكال المذكورة للمنهاج[2]



مستويات المنهاج الثلاث عن:(2009)[3] Jonnaert.P,Ettayebi.M ,Defise.R .

والوضعية التعليمية المثالية هي الوضعية التي تشهد تطابقا كاملا بين المنهاج الرسمي والمنهاج المجذر والمنهاج المتحكم فيه .

د ـ مرحلة المعرفة التي يكتسبها المتعلم:

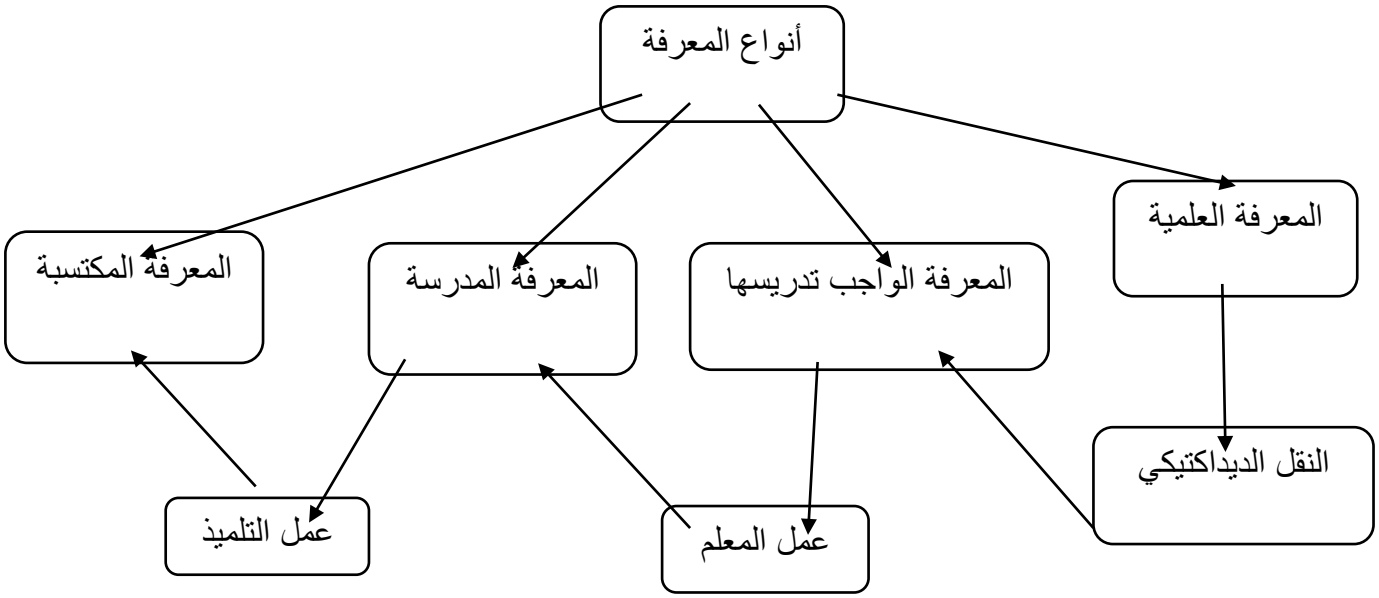
[1] لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية ص 164 .

[2] لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية ص 164 .

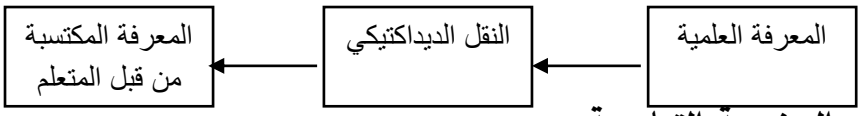
[3] بواسطة المرجع في التعليمية ص 165 .

وهي لا تعكس بالضرورة ما درسه الأستاذ، لأن التلميذ يمارس عملية ذهنية على كل ما يقدمه له الأستاذ، فهو يؤول ويعيد تنظيم مكتسباته السابقة، وفق تصور جديد من أجل دمج ماتم تحصيله.

ويمكن تجسيد هذه المراحل في الشكل التالي: [1]



ويمكن قصر النقل الديداكتيكي في الإنتقال من المعرفة العلمية إلى المعرفة المكتسبة من قبل المتعلم :



2-2ـ الوضعية التعليمية:

هي مفهوم طوره بروسو Brousseau بتميزه للوضعيات التي رهانها الفعل وتلك التي رهانهاالصياغة الواضحة للرسالة أو المعرفة، والوضعية التي رهانها التصديق أي تصديق حكم أو اسم دلالة، والوضعية التعليمية كما حددها بروسو هي: " مجموع العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين المتعلم أومجموعة من المتعلمين ووسط ما يحتوي على أدوات أو

[1] بوهادي عابد، تحليل الفعل الديداكتيكي، ص 375 .

أشياء ونظام تربوي يمثله المعلم بغية اكساب هؤلاء المتعلمين معرفة مشكلة أوفي طريق التشكل "[1].

2-2-1- أنواع الوضعيات التعلمية :

من خلال التمييز السابق لبروسو بين الوضعيات التعليمية يمكن تقسيم الوضعيات التعليمية إلى ثلاثة أنواع وهي :

2-2-1-1- وضعية الفعل:

وتتميز هذه الوضعية باللجوء إلى دفع المتعلم إلى إنجاز عمل بناء على ممارسته وباستثمار طاقته الفكرية وتعبئة قدراته الشخصية، والجانب المستهدف هنا هو الأداء الناجح،وفيها يجد المتعلم نفسه في مواجهة مشكل، ومن خلال بحثه عن الحل يلجأ إلى إنتاج أفعال بإمكانها أن تكسبه مهارة ما.

2-2-1-2 وضعية الصياغة:

وتتميز بالصياغة الواضحة للرسالة أو المعلومات، انطلاقا من كون التعلم تفرضه ظروف مختلفة تحتم ظهور تبادل المعلومات واللجوء إلى لغة معينة لضمان نجاح هذا التبادل وتبرير المواقف . وفي هذه الوضعية تكون للمعرفة و ظيفتان الأولى تبريرية بالنسبة للأفعال و الثانية رقابية .

2-2-1-3- وضعية التصديق:

ويميزها استخدام البراهين والحجج لإثبات حكم أو استدلال وتراهن هذه الوضعية على المعارف المكتسبة ودور عملية الفهم. وفيها يطالب المتعلم بأن يبرهن على ما يقول بشواهد من اجتهاده الخاص . [2]

2-3- الأهداف العوائق Les objectifs obstacles :

خلال بناء المعرفة يلاحظ المتعلم وبصفة دورية أن المعرفة والتصورات التي مكنته في الماضي من حل بعض المشكلات لم تصبح بنفس الجدوى في وضعية جديدة،أي لم يبق لها المفعول نفسه الكافي للمساعدة على إيجاد الحل في الوضعية الجديدة،وذالك ما يسمى

[1] لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، ص 133

[2] لورسي عبدالقادر،المرجع غي التعليمية ص 135 .

بالهدف العائق حسب تعبير باشلار Bachelard1977، وهذه العبارة تلتقي مع مفهوم التوازن المعرفي Déséquilibre épistémologique الذي جاء به بياجيه.[1]

وهذا ما يتضح في تفسير باشلار Bachelard للمعرفة بقوله :"إننا نعرف عن طريق مجابهة معرفتنا بمعرفة سابقة، بهدم المعارف غير السوية بتجاوز ما يشكل في الذهن عائقا".[2]

فالهدف ـ العائق هو الذي يسمح ببناء وضعيات التعلم في نفس الوقت انطلاقا من المادة المدرسة وانطلاقا من رصيد وتحديد تصورات المتعلمين وأنماط تفكيرهم. ولا يمكن تحديد الأهداف إلا بالنظر إلى صعوبات تغيير التصورات المرتبطة هي نفسها بالعوائق الإبستيمولوجية،كما وصفها باشلار Bachelard وقد اقترح كل من أستولفي وديفيلاي Astolfi et Duvelay منهجية بناء وضعية تعلم تعتمد على مفهوم العائق وتتمثل في[3]:

. رصد العوائق .

. تحديد التدرج الذهني .

إنتقاء المفهوم المطلوب تجاوزه بالنظر إلى مستوى المتعلمين .

. تحديد الهدف انطلاقا من هذا العائق .

. موقعة الهدف بالنسبة لصنافة .

. ترجمة هذا الهدف في عبارات إجرائية .

. تصميم استراتيجية .

. تصور إجراءات المعالجة .

و مما تقدم يتبين أن الأهداف العوائق تمكن الطرفين المتعلم والمعلم من تحقيق غرضين مهمين :

الأول: تمكين المتعلم من خوض القفزة المعرفية المنتظرة منه بشكل جيد .

[1] لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية ص219 .

[2] المرجع نفسه ص221 .

[3] المرجع السابق ص 159 .

الثاني : تسمح للمعلم بالقيام بصياغة أهدافا انطلاقا من النواة الصلبة للمادة التي تمثل صعوبة مفهومية conceptualisation قصوى بالنسبة للمتعلمين.[1]

كما أن الأهداف العوائق . على مستوى التطبيق . تساهم في تنظيم وضعيات التعلم .فهي تمكن من تنظيم مقاطع التعلم حول وضعيات مشكلة تستلزم معالجتها إعادة توزيع نشاطات التعلم في مقاطع زمنية أطول وأكثر تمايزا.

3ـ علاقة التعليمية بالتداولية (البعد التداولي في التعليمية)

التداولية ـ كماعرفنا من خلال المباحث السابقة ـ علم جديد، يعنى بدراسة الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال، كما جاء في القاموس الموسوعي للتداولية بأنها : " دراسة استعمال اللغة مقابل دراسة النظام اللساني الذي تعنى به تحديدا اللسانيات[2] " فهي تبحث الاستعمال اللغوي والتواصل في مختلف المواقف و المقامات الاجتماعية، من خلال دراسة اللغة أثناء ممارستها إحدى وظائفها الإنجازية والحوارية والتواصلية . كما تعتبر التداولية حلقة وصل بين علوم كثيرة، منها علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية والتواصل وغيرها، التي تمثل مصادر أساسية للتعليمية، كذلك فإن وظيفة التداولية ـ حسب كارتين أوركيوني F. C.Orecchioni ـ تكمن في استخلاص العمليات التي تمكن الكلام من التجذر في إطاره الذي تشكله الثلاثية التالية : المرسل (المخاطب)، المتلقي (المخاطب)، الوضعية التبليغية، ونجد هذه الثلاثية نفسها في التعليمية أو في الخطاب التعليمي المتمثل في الأستاذ أو المعلم (المخاطب أو المتكلم)، والتلميذ أو المتعلم (المخاطب أو المتلقي) والدرس أو المعرفة المدرسية (الوضعية التبليغية)، والتفاعل الإيجابي بين العناصر الأساسية للتعليمية (المعلم والمتعلم و المعرفة) يساير المباحث التداولية التي تلغي المعيارية وتجعل من عناصر القصد والتعاون والمعنى والاستعمال أكثر حضورا، فهي تتماشى مع مقاصد وأهداف المقاربات التعليمية الحديثة في مختلف مفاهيمها

وتتجسد بينهما خاصية التقارب، وأحيانا التقاطع والتداخل بين جملة من مفاهيم ومضامين الحقلين (التداولية ـ التعليمية)، كما أن علاقة التداولية بالتعليمية يجسدها الاستعمال

[1] لورسي عبد القادر،المرجع في التعليمية ،ص 160،

[2] جاك موشلر و آن ريبول: القموس الموسوعي للتداولية،تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين من الجامعات التونسية،إشراف عز الدين المحجوب،مراجعة خالد ميلاد،دار سيناترا، تونس. دط : 2010.ص21 .

وضرورة ربط المدرسة بالحياة اليومية، والبحث عن أنجع الطرق لنقل المعرفة المدرسية بمفهومها المكتسب إلى المعرفة المطبقة في الحياة، لذلك يعتبر البعد التداولي أحد أهداف العملية التعلمية، إذ أن التعليم تجاوز " مهمة التلقين لتحصيل كفاءة، إلى مهمة تحصيل الأداء بتوفير حاجات المتعلم وتعليمه مايحتاج إليه، والاستغناء عما لايحتاج إليه من أساليب وشواهد تثقل ذهنه، كما أن البحوث التداولية أسهمت في مراجعة مناهج التعليم، ونماذج الاختبارات والتمارين وفق الظروف السابقة، وعدت البعد التداولي للغة (ممارستها واقعا) أحد أهداف العملية التعليمية، كما ساهمت التداولية واللسانيات الوظيفية عموما بشكل كبير بناء التعليم وبروز أحدث مقارباته في تعليمية اللغات، كالمقاربة التواصلية، وذلك بعد انتقاد طرق تدريس اللغات التي تتعامل مع لغات مثالية، وأناس مثاليين في مواقف مثالية، بعيدا عي أي سياق اجتماعي وتقديم البديل بتجاوز أنماط الترميز (القواعد اللغوية) إلى تدريس أنماط التأطير[1] ويمكن رصد البعد التداولي في التعليمية من خلال مايلي :

3-1- الاعتناء بالمتلقي(السامع) :

حيث تضع المقاربة التداولية المتلقي كعنصر أساسي في العملية التواصلية، وهي صفة تمتاز بها التعليمية في مختلف الوضعيات والسياقات التعليمية، حيث أصبح المتعلم هو مركز العملية التعليمية التعلمية خاصة مع المقاربة بالمقاربات الحديثة المعتمدة ذات التعليم التفاعلي، سواء المقاربات البيداغوجية كالمقاربة بالكفاءات أو المقاربات اللسانية كامقاربة التواصلية والمقاربة التداولية

3-2- الاعتناء بالملقي (المتكلم) :

إذ أنه مصدر الخطاب - سواء كان معلما أوغيره - الموجه للمتلقي - سواء كان متعلما أو غيره - ومقصديته بالخطاب هي الهدف الذي يسعى المخاطَبُ إلى فهمه و الوقوف عليه

[1] صالح اسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول غراس، الدار المصرية السعودي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة دط، 2005 .

3ـ3ـ مبدأ التعاون في التداولية،والتعليم التعاوني في التعليمية :

ومبدأ التعاون هو مبدأ فلسفي أدخله " غرايس " إلى التداولية حيث يؤدي هذا المبدأ إلى من التواصل التفاعلي بين المتخاطبين والوصول إلى حوار مثمر و صيغته : " اجعل تدخلك مطابقا لما يقتضيه الغرض الحوار الذي تساهم فيه في المرحلة التي تتدخل فيها " [1]
ويبنى "**مبدأالتعاون** " على أربع قواعد تخدم مراعاتها العملية التعليمية وهي :

أ. **مبدأ الكم** : اجعل مساهمتك ابلاغية بقدر ما يطلبه الأمر (الغرض الحالي للتبادل)، لا تجعل مسا همتك ابلاغية أكثر من مما يتطلبه الأمر. تساهم في الحفاظ على الوقت المخول للدرس.

ب ـ مبدأ الكيف : لا تقل ما تعتقد أنه زائف، ولا تقل ما ينقصك الدليل الكافي عليه .
يعين على بناء الثقة بين المعلم والمتعلم، ويساهم في أخذ التلاميذ ماهو صحيح من التعلمات و ترك ماليس كذلك.

ج ـ مبدأ المناسبة : كن وثيق الصيلة بالموضوع .تساهم مراعاته في العملية التعليمية في دفع التشويش عن المتعلمين، و تجنب الزلل والخلل عن المعلم، وتحافظ على الوقت المحدد للحصة .

د ـ مبدأ الطريقة : تحاش غموض التعبير، تحاش اللبس،كن موجزا،كن منظما .[2]، يحقق الالتزام به في العملية التعليمية الفهم السليم و الاستعاب السريع للمادة المدرسة .
ويتداخل هذا المبدأ مع التعليم التعاوني في ميدان التعليمية، كما تتواجد الحكم الحديثية لـ "غرايس " خلال الممارسة التعليمية التعلمية التي يتقاسم فيها المعلم والمتعلم أطراف الحوار والخطاب بما يتماشى مع مختلف الوضعيات والعلاقات التواصلية بينهما. والتعليم التعاوني أو الجماعي أو طريقة الأفواج تجعل المتعلم يطرح أفكاره وتصوراته بأفكار زملائه وتصوراتهم، فيتعلم منهم ويتعلمون منه، ويكسبه ذلك قيم التعاون والتعاضد والتسامح، وطريقة المناقشة والحجاج والإقناع، المرتبطة بالاستلزام الحواري الذي يفرض وجود مجموعة من القواعد تهدف في مجملها إلى نجاح العملية الحوارية التواصلية بين مختلف أطراف الخطاب،

---

[1] أحمد المتوكل : اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت،لبنان، ط1، 1987م ص26 .

[2] جيني توماس،المعنى في لغة الحوار مدخل إلى البراغماتية (التداولية)، تر: نازك إبراهيم عبد الفتاح، دار الزهراء الرياض، السعودية، ط1، 1431هـ، 2010 م ص82 ـ 83 .

وهذه القواعد التداولية تهدف إلى إعطاء معنى لكل ممارسة خطابية أو حوارية أيا كان نوعها لتحقيق مختلف المقاصد، ولذلك تتواجد في مختلف السياقات والوضعيات التعليمية :

ـ فقاعد **الكم** التي ترتبط بكمية المعلومات اللازم توفرها حيث تراعي الحظ المطلوب من الكلام، فهي تهدف إلى الحيلولة دون أن يزيد أو ينقص المتحاورون من مقدار الفائدة المطلوبة . وهذا ما ينسجم مع مختلف الوضعيات التعليمية التي تتطلب الالتزام بمضمون المعرفة المراد تدريسها من أجل التمكن من انجاز وحدات المنهاج الدراسي قصد تحقيق أهداف التعلم .

ـ أما قاعدة **الكيف** : فهي تقوم على مبدأ البرهنة والصدق وأن " لا تصرح بما تعتقد أنه كاذب إلا بما تستطيع البرهنة عليه " فهي تفرض على المدرس الإقناع والصدق والإثبات، كي يتمكن من الوصول إلى عقول المتعلمين . والاهتمام بالجانب الكيفي أصبح من مطالب المناهج التعليمية الحديثة .

ـ ثم تأتي قاعدة الملاءمة أو المناسبة التي تمنع من الخروج عن مقاصد الخطاب وأهدافه، أي يجب أن يراعي علاقة المقال بالمقام وتكون هذه القاعدة ليناسب مقالك مقامك. ولمراعاة هذه القاعدة التداولية دور كبير في إحداث التوازن بين المعرفة المدرسة ومستوى المتعلمين،وكذا قدراتهم الذهنية وفق مختلف السياقات التعليمية،حتى تكون المعرفة العلمية من مستوى المتعلمين من جهة، وملائمة لغايات المناهج وأهدافها من جهة أخرى .

3ـــ4ـ الافتراض المسبق التداولي والمكتسبات القبلية التعليمية:

ـ مفهوم المكتسبات القبلية : يقول أوزبيل Ausbel لو كان لي أن ألخص دور المدرسة لأجملته في عبارة واحدة هي المكتسبات القبلية . والمكتسبات القبلية هي المعارف أو القدرات الضرورية لخوض تعلم معين، وهي تعبر عن الخلفية العلمية للمتعلم . فهي تدل على القاعدة الفكرية أو جملة المعلومات التي يتطلبها بناء مفهوم معين، أي ما يرتكز عليه المتعلم من أفكار أو معلومات مستمدة من حلقة من حلقات تسلسل المنهاج الدراسي عبر سيرورة التمدرس . [1]

[1] لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية ص143 .

وهذا المفهوم في حقل التعليمية يكاد يطابق مفهوم الافتراض المسبق الذي يعد أحد المكونات الأساسية للمفاهيم التداولية، حيث ينطلق من التواصل القائم بين الملقي والمتلقي، الذي يستوجب وجود افتراض مسبق بينهما، يتعلق بمواضيع اجتماعية ومعرفية وثقافية وتعليمية، وهو أمر يفترضه المتكلمون ويسبق تفوههم بالكلام، وهو لا يكمن في كلمة أو عبارة، والمتكلمون وحدهم هم أصحاب الافتراضات المسبقة، إيمانا منهم بأن المستمعين عارفون بتلك المعلومات التي تعتبر جزء مما يتم فهمه من قبل المتلقي دون قوله من طرف الملقي، فـ " عند كل عملية من عمليات التبليغ ينطلق الأفراد المخاطبون من معطيات أساسية معترف بها،لايصرح بها المتكلمون، وهي تشكل خلفية التبليغ الضرورية لنجاح العملية التبليغية . " [1]، وهذه المعطيات الأساسية المعترف بها بين المتخاطبين هي الافتراضات المسبقة في التداولية و التي توازيها وتشبهها المكتسبات القبلية في مجال التعليمية .

3ـ5ـ الأفعال الكلامية :

مفهوم الفعل الكلامي:

ظهر هذا المفهوم مع الفيلسوف البريطاني جون أوستين (Jonn Austin) وعمل على تطويره تلميذه (J.R.Searle)، وخلاصة هذا المفهوم حسب ما يراه أوستين " أن كل ملفوظ يعد عملا، وميز بين نوعين من الملفوظات الثابتة التقريرية، والتي تمثل حالات أشياء، وهي قابلة لأن تكون حقيقية أو خاطئة، والملفوظات الإنجازية وترتبط بشروط تحقيقها التي تحملها حال النطق بها، بمساعدة بعض الشروط الظرفية الأخرى : نحو أعلن عن افتتاح الجلسة، وبذلك فهو يعارض مبدأ الصدق والكذب الذي يحكم الجملة عموما لدى المناطقة " [2] . وحدد مسعود صحراوي الفعل الكلامي بأنه " يعني التصرف أو العمل الاجتماعي أو المؤسساتي الذي ينجزه الإنسان بالكلام، ومن ثم فالفعل الكلامي يراد به الإنجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بلفظة معينة، ومن أمثلته : الأمر والنهي والسؤال والتعيين و الإقالة والتهنئة فهذه كل أفعال بملفوظات كلامية " [3]

[1] الجيلالي، مدخل إلى اللسانيات التداولية،ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،1992م ص34 .

[2] خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص ، 53،54 .

[3] مسعود صحراوي، التداولية عند العرب، ص8، 9 .

وفي مجال التعليمية يعني الفعل الكلامي كل الأسئلة التعليمية التي يطرحها المعلم قصد التدرج في التعلمات وبنائها وفق مراحل، كما يعني إجابات المتعلم في التواصل مع المعلم والمتعلمين .

3ـ6ـ الحجاج (argumentation) في التعليمية:

يرتبط مفهوم الحجاج بالإقناع والدفاع عن الفكرة بشتى الوسائل، لذلك يعرف الحجاج بأنه: " الدفاع بواسطة الكلام أو الكتابة عن فكرة أو عن شخص أو موقف أو عقيدة، والرفع من قيمة الشيء المدافع عنه، والعمل على التأثير في شخص أو مجموعة أشخاص لكي يتبنوا فكرة أو إقناعهم بعد تبنيها،[1] فالحجاج يرتبط بالإقناع، والدفاع عن الفكرة بشتى الوسائل، فهو أسلوب تواصلي، قائم على تقديم الأدلة والبراهين قصد إقناع المتلقي (المتعلم) بفكرة ما من خلال الأمثلة الواقعية والشواهد (الحكم، الآيات القرآنية، الأحاديث النبوية.... وغيرها)، أو السعي لتعديل وجهة نظره، لأن الهدف من العملية التعلمية اقناع المتعلم بأهمية المادة المأخوذة فالخطاب التعلمي الصادر عن الأستاذ أو المعلم خطاب حجاجي يستهدف توصيل المعلومة للمتعلم بحجج وبراهين مقنعة مؤثرة فلاتخلو العملية التعلمية من الأساليب والعناصر الحجاجية. ويتجلى الحجاج في تعلمية النصوص خاصة الحججية منها.

3ـ7ـ الاعتناء بالسياق في التداولية والتعلمية:

مراعاة السياق في كل عملية تخاطبية تبليغية تواصلية من أهم شروط نجاح الفعل للمتخاطبين، والسياق التعلمي يتسع مفهومه ليشمل مختلف العلاقات القائمة بين مختلف أطراف الخطابات، ويسمى سياق كل مايجسد وضعية تعليمية في نطاق زمني معين بين الأستاذ والتلميذ من أجل تحقيق مقاصد وأهداف معرفية متوحاة من محتوى دراسي معين، ومن ثم فأهداف المعرفة تتحقق من خلال المشاركة الفعالة المرتبطة بعنصر السياق الذي يعبر عن مفهوم كل وضعية تعليمية تعلمية حيث يكون التواصل الناجح عاملا مهما لتحقيق مقاصد كل مقاربة تعلمية.

وتتضح الأبعاد التداولية في التعلمية بشكل كبير في جل الممارسات التخاطبية التي تبني على سياق الموقف الذي يهدف إلى تحقيق التواصل الناجح بين الملقي (المعلم أو المتعلم)

[1] محمد ولحاح، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والانشاء، الدار العالمية للكتب، الدار البيضاء،ط1، 2005، ص75 .

والمتلقي (المتعلم أو المعلم) والذي يستدعي استعمال اللغة في المواقف المناسبة، وربط المعارف السالفة باللاحقة لتحقيق التواصل المعرفي في كل موقف تعليمي يستوجب استحضار مختلف المكتسبات لبناء كفاءات جديدة واستثمارها بما يحقق مقصد كل عملية تعليمية تعلمية ناجحة، حيث أن عملية استرجاع المعارف في التعلم الموقفي تكون مؤشرات نجاحها مرتفعة، لكونها مستقرة في البنية المعرفية التراكمية،على عكس التعلمات القائمة على الاستظهار فإنها تكون عرضة للوقوع في المفاهيم المتداخلة والمقاربة لها ما يعجل فشلها في أغلب الأحيان [1]، فكلما كانت عناصر التفاعل السياقي حاضرة في الوضعيات التعليمية التعلمية كلما انعكس بالإيجاب على المتعلمين من خلال تحقيق الربط بين الكفاءات المكتسبة والكفاءات المستهدفة، وفق ما تقتضيه السياقات والوضعيات التعلمية .

4ـ تعليمية اللغات (Didactique des langues) وعلاقتها بالعلوم الأخرى .

4ـ1ـ نشأة تعليمية اللغاة وتطورها :

تعليميةاللغة من التعليميات الخاصة التي تتعلق بتعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين بها وهي مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء أتعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية (Linguistique Appliquée) حيث كان هذا الأخير يضم كثيرا من المباحث :كتعليم اللغات،والتعدد اللغوي،والتخطيط الغوي،وعلم اللغة الاجتماعي،وعلم اللغة النفسي،وعلاج أمراض الكلام،والترجمة،والمعجم،وعلم اللغة التقابلي،واللسانيات الحاسوبية وغيرها .[2] ومع كثرة مجالات اللسانيات التطبيقية إلا أن المجال الذي يكاد يغلب عليها هو مجال تعليم اللغات،وقد دعا ذلك بعض الباحثين إلى اقتراح مصطلح آخر حتى يكون مقصورا على تعليم اللغة حيث اقترح Mackey تسميته :علم تعليم اللغة Language Didactics، ودعا سبولسكي Spolsky إلى تسميته بـ :علم اللغة التعليمي Educational linguistics ،و لذلك تساءل أحد الدارسين قائلا : " لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات (La didactique Des langues) بدلا من اللسانيات التطبيقية linguistique

[1] دوجلاس، براون أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر : عبدة الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت،لبنان، 1994م،ص 91 92 .

[2] عبده الراجحي علم اللغة التطبيقي ص 9

(Appliquèe ؟ فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة الخاصة التي تستحقها " [1] وقد فتح هذا السؤال المجال واسعا لتكثيف البحوث والدراسات لأجل إعطاء هذا العلم حقه واستقلاله عن اللسانيات التطبيقية وعن العلوم الأخرى، بل إن عددا من فروع اللسانيات التطبيقية قد أصبح علوما مستقلة، مثل علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistics وعلم اللغة النفسيPsycholinguistics .لقد بدأت تتضح معالم علم تعليمية اللغات، وأخذ ينفتح على حقول مرجعية مختلفة، طورت مجالات البحث فيه ديداكتيك اللغات، وأصبحت تهتم بتغيرات عديدة من متغيرات العملية التربوية،منها :

ـ **المتعلم** : من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة، والأخطاء التي يرتكبها، وآليات استيعاب وفهم اللغة وإنتاجها .

ـ **المحيط الاجتماعي** : وبالأخص علاقة اللغة بالجماعات وأساليب استعمالها في المجتمع،ووصفها ضمن لغات أخرى.

ـ **المادة التعليمية** : وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية،ومحاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات .

ـ **التدريس** وما يرتبط به من تكوين المدرسين والطرائق التعليمية،واستعمال الوسائط وأساليب التقويم .

4ـ2ـ علاقة تعليمية اللغات بالعلوم الأخرى :

تعتبر تعليمية اللغات همزة وصل تجمع بين اهتمامات لعلوم مختلفة، وتخصصات متنوعة،فهي ميدان تطبيق يقتضي المشاركة الفعالة لكثير من الباحثين ذوي الاختصاصات المتباينة، ذلك لأن تعليمية اللغات لاتهم الباحث اللساني فحسب، بل هي مجال يجمع بين اللساني والنفساني والتربوي والاجتماعي وغيرهم[2]

---

[1] Denis Gérard .Linguistique Appliquée et Didactique des Langues .Paris .Armand .Colin .p 09، نقلا عن سامية جبار ي، اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات، الممارسات اللغوية، ج 3 عدد 03، سبتمبر 2012 م ص98 .

[2] أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية . حقل تعليمية اللغات . ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر ص 139 .

4-2-1- علاقة تعليمية اللغات بعلم النفس :

إذا كان التطور في علم اللغة (اللسانيات العامة) قد واكبه أيضا تطور في علم النفس، من غير أن تخلو تلك المواكبة من التأثير والتأثر، فإن العلاقة بين تعليمية اللغات وعلم النفس كانت أكثر تجليا وتجذرا نظرا لأنهما يتقاسمان الاهتمام نفسه بالظاهرة اللغوية،حيث يعنى علم النفس اللغوي أو اللسانيات النفسية بدراسة السلوك اللغوي Language Behavior الذي يتمثل في الاكتساب اللغوي Acquisition Linguistics والأداء اللغوي Performance، ويتم الوصول إلى ذلك بمعرفة الأنظمة المعرفية Cognitive Systems عند الإنسان. [1]

والأداء اللغوي نوعان :

أـ أداء إنتاجيProductive : يركز على إنتاج الإنسان للغة في الصورة الشفهية أو المكتوبة .

ب ـ أداء استقبالي Receptive : ويقصد به استقبال اللغة بالصورة المسموعة أو المكتوبة. كما يعنى علم النفس بالعوامل النفسية التي ترتبط بأمراض الكلام وعلاجها كالحبسة و أنواعها، ومراعاة المعلم لحاجات المتعلم ودوافعه، والقضايا التي تخص شخصيته كالذكاء، والذاكرة، والإدراك، والترسيخ والنسيان، والتوازن النفسي...

4-2-1-1- المرتكزات السيكولوجية للتعليمية،أو نظريات اكتساب اللغة و تعلمها :

تتغذى التعليمية من مجموعة من العلوم تشكل المرتكزات الفكرية التي عن طريق مستجداتها البحثية تستطيع إرساء قواعدها، وتبلور موضوعها، وتحكم مسعاها وتفتح آفاق تطورها، وهذه المرتكزات الفكرية تتمثل أساسا في البراديغمات السيكولوجية، وهي علم النفس السلوكي وعلم النفس المعرفي وفروعه.[2]

4-2-1-1-1- علم النفس السلوكي أو السلوكية ***Behaviorism*** :

وهو البرديغم الذي يجعل من السلوك الملاحظ أو القابل للملاحظة موضوعا لعلم النفس،والأداء اللغوي أو الممارسة اللغوية سلوكا كباقي السلوكيات الانسانية، ويعتبر المحيط أو البيئة العنصر الأساسي لتحديد وتفسير تلك السلوكيات، مما جعل السلوكية تطبع علم

[1] عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م ، ص 20 .

[2] لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، ص 33 .

النفس بالصبغة العلمية البحتة، محدثة قطيعة مع التقاليد الفلسفية الإستبطانية، مشكلة أول محاولة لإعطاء قاعدة تجريبية لدراسة السلوك البشري القابل للملاحظة، و متجاهلة ما سوى ذلك، وما هو قابل للملاحظة لا يعدو أن يكون مثيرا أو استجابة لهذا المثير [1] . لذلك فالتعلم من وجهة النظر السلوكية هو إعطاء استجابة ملائمة لمثير معين، فهو انتقاء للاستجابات الملائمة.

4-2-1-1-1-1- أهم رواد السلوكية :

ـ ثورنديك Thorndike : أحد رواد السلوكية،حيث أقام سنة 1898 قانون الأثر Loi de leffet الذي ينص على أن السلوك محكوم بتوابعه، فالسلوك إذا تبعته نتيجة سارة يتجه نحو التكرار في وضعية مشابهة أي أن انتقال أثر التدريب يحدث موقف من مواقف التعلم وموقف آخر على أساس ما يوجد من عناصر متماثلة في الموقفين.وكلما زادت هذه العناصر زاد انتقال أثر التعلم وكلما قلت قل هذا الانتقال[2]

ـ بافلوف Pavlov : حيث أقام سنة1907 قوانين الإشراط الكلاسيكي أو الاستجابة وهو نموذج" مثيرـ استجابة" وذالك بتجاربه حول سيل اللعاب عند الكلب.

ـ واتسون Watson : مؤسس السلوكية سنة 1913 بنشره لمقال يقترح فيه أسس مدرسة جديدة في علم النفس تسمى السلوكية [3]

ـ سكينر Skinner : الذي أقام قواعد الإشراط الإجرائي أي نموذج "مثير ـ استجابة ـ نواتج"، واحتمال ظهورسلوك مشروط بالنواتج المنتظرة لهذا السلوك: فالنتيجة التي تزيد في مقدار سلوك تم إرساؤه أو تحافظ عليه تسمى مدعم أو معزز، أما التي تنقص منه فتدعى عقاب.

فالمثيرات حسب "سكينر" تفيد في كونها مقدمات للسلوك إذ تضع الشروط لحدوثه، والنتائج هي آثار السلوك وهي التي تحدد إمكانية تكرار هذا السلوك. ولذالك فإن ما قد يحدث في العقل أثناء التعلم لا يؤثر في فهمه أو وصفه . [1]

---

[1] المرجع نفسه ص 51 .

[2] ميبلز،ماري إف، ووبيستر،جوان إم "نظرية الارتباط لثورندايك"في نظريات التعلم،سلسلة عالم المعرفة،عدد 70 ص 23 .

[3] لورسي عبد القادر المرجع في التعليمية ص 53 و أيوب دخل الله،التعلم ونظرياته،دار الخلدونية، الجزائر،ص 117

4ـ2ـ1ـ1ـ1ـ2ـ التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية:

– استخدام عملية الاقتران في تعليم الأطفال بعض الكلمات والمصطلحات تماما كما يحدث عند اقتران الأشكال المألوفة بالكلمات الدالة عليها.

– استخدام مبادئ التمييز والتعميم في تفسير كثير من مظاهر التعلم، الربط بين الصور المتشابهة بين مجموعة صور الحيوانات وصور أجهزة كهربائية وصور أدوات مكتبية(تعميم) ووضع دائرة على الأشكال المختلفة عن مجموعة الصور(تميز).

– يمكن استخدام مبدأ التعزيز الجزئي والكلي في بعض المواقف التعليمية والاكتساب وقد يكون مناسبا مع الأطفال المتأخرين دراسيا.

– يمكن استخدام مبدأ الاشراط المضاد في تكوين استجابات جديدة محل الاستجابات غير المرغوب فيها.

– بروز التعليم المبرمج الذي يقوم على أساس تشكيل السلوك واستخدام التعزيز، حيث يمر تشكيل السلوك بالخطوات التالية:

أـ تحديد الهدف النهائي بدقة.

ب ـ معرفة قدرات التلميذ.

ج ـ تجزئة الهدف النهائي إلى مجموعة من الخطوات.

د ـ تدعيم الخطوات الناجحة.

4ـ2ـ1ـ1ـ2ـ علم النفس المعرفي:

يتمحور البحث في علم النفس المعرفي حول تحليل وفهم وإعادة إنتاج عمليات معالجة المعلومات فهو يسعى لتحديد ووصف كيف يدرك البشر، كيف يسيرون تفاعلاتهم مع المحيط، كيف يفهمون ويتعلمون، كيف يتوصلون إلى إعادة استعمال المعلومات التي رسخت في ذاكرتهم طويلة المدى، وكيف يحولون معارفهم من وضعية إلى أخرى[2].

لذالك فإن علم النفس المعرفي ينشغل من جهة بفهم استراتيجيات التعلم وميكانيزمات البناء التدريجي للمعرفة في الذاكرة وشروط إعادة استعمال هذه المعارف، ومن جهة أخرى ينشغل

---

[1] التعلم ونظرياته ص 210 وأبوعلام،رجاء محمود،التعلم أسسه وتطبيقاته، دار ميسرة، عمان، الأردن، ط 1، 2004م، ص 51 -52 .

[2] لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية ص 55

بفهم استراتيجيات التعليم الأكثر قابلية لمساعدة البناء التدريجي لمعرفة المتعلم، والمركبات الوجدانية والمعرفية والماوراء معرفية (الميتامعرفية) لهذا البناء [1]. وعلم النفس المعرفي اتجاهان : الاتتجاه المعرفي الصرف، الاتجاه المعرفي الاجتماعي

4ـ2ـ1ـ1ـ2ـ1ـ أهم أعلام علم النفس المعرفي:

ـ جان بياجيه Jean piaget (1896_ 1980) :

وهو عالم السيكولوجيا والبيولوجيا والمنطق والابستيمولوجيا، الذي ركز في أبحاثه على النمو المعرفي، وتعد أعمال بياجيه من أكبر الاسهامات في علم النفس المعرفي، الذي تهدف مقاربته إلى الوقوف على السيرورات والتمثلات الذهنية التي يوظفها الفرد لإنجاز العمليات المعرفية، والمشروع الابسيمولوجي لبياجيه يرمي إلى إقامة جسر بين النمو البيولوجي ونمو المعارف العلمية، لذلك يقترح نموذجا عالميا حيث يشكل نمو الطفل الوسيلة لدراسة تكوين المعارف العلمية والنقطة المركزية في أعمال بياجيه كما أوضح ذلك هنرى مونيوت (Moniot) هي بناء المعرفة من طرف الفرد في نواتجها وفي وسائلها، وهذا النشاط هو الذي يتحكم في إكتساب المعارف والقدرات، وليس هناك بنيات معرفية فطرية، وعند الاحتكاك بالمحيط والواقع والأشياء يتمثل الفرد المعطيات بواسطة البنيات الداخلية التي بناها سابقا وإذا عجز و لم يتمكن من ذلك فإنه يلائم بنياته بتغييرها وإثرائها، وهكذا فالفرد يهيكل المحيط بالعمل على تنظيمه في قالب فكري في سياق انشغالات عملية أوعقلية بواسطة الادماج في أطره الذهنية، والمحيط بدوره يهيكل الفرد باضطراره إلى تغيير وتطوير بنياته التمثلية، هذا العمل الثابت لعمليتي التمثل"assimilation" والملائمة أو التكيف "accommodation" هوالذي يحكم نمو البنيات الذهنية ونمو القدرات المعرفية ذلك أن استعمال آليتي التمثل والتكيف يقودان إلى التوافق (adaptation) .

تمثل (assimilation) ←ـــــ ملائمة(acomodation) ←ـــــ توافقadaptation

يرد بياجيه مصدر النشاط القائم على التمثل والتكيف إلى مسارات التوازن التلقائي، حيث يقوم الكائن الحي البشري بتكوين البنية العامة لمعارفه باستمرار أثناء تعلمه، وذلك حفاظا على توازنه، ومن ثم فهو يواجه كل العوارض والاضطرابات التي تعوق عملية نموه المعرفي، وذلك بواسطة آلية تنظيمية(systéme de régularisation).

[1] المرجع نفسه ص 55

إن بناء المعرفة وتكونها في نظر بياجيه، يكون في آخر مرحلة من مراحل النشاط التعليمي وهو نشاط لا ينقطع ولا تنتهي دورته إلا لتبدأ له دورة جديدة .

كما أن مرحلة التوافق (Adaptation) هي في رأيه مرحلة أخيرة لكل نشاط تعلمي، حيث يقوم فيها الفرد بإزالة كل مظاهر التنافر وعدم التوازن في النظام المحصل عليه.[1]

ـ التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه:

– مراحل النمو لدى بياجيه انعكست على عمل المربين في التخطيط للمناهج، وعلى اختيار المادة العلمية من قبل المدرس حسب العمر العقلي للمتعلم وليس حسب العمر الزمني.

– أوضح بياجيه أهمية اللغة، ولهذا أوصى بتدريب الطفل على الكلام لأن اللغة تساعد الطفل على إستخدام المفاهيم.

– يوصي بياجيه أن يبدأ التعليم بالمفاهيم المحسوسة وينتهي بالمفاهيم المجردة.

– من أهم تطبيقات نظرية بياجيه امتيازات جديدة تستعمل في البحوث وفي علم النفس النمو بشكل عام مثل مقياس تقييم المفاهيم من أجل معرفة العمر الذي يحتفظ أو يثبت عنده المفهوم لدى الطفل

4ـ2ـ1-1ـ2ـ ليف سيمينوفتش فيجوتسكيLev Semiovith vigotski(التيار التفاعلي الاجتماعي) :

من الباحثين الذين ينتمون إلى اتجاه البنائية الاجتماعية، وإذا كان بياجيه قد أسس البنائية المعرفية فإن فيجوتسكي أسس البنائية الاجتماعية، حيث رسم تطورًا تاريخيا للنمو الفردي، ويتميز هذا التاريخ بديناميته، وتناقضه، ويعتقد فيجوتسكي أن العقل ينمو مع مواجهة الأفراد لخبرات جديدة ومحيرة مع كفاحهم لحل التعارضات التي تفرضها هذه الخبرات، وفي محاولة لتحقيق الفهم يربط الأفراد المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة ويبينون أويشكلون معنى جديدا. [2]

---

[1] حفيظة تازوروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري ص68، الطاهر الوصيف، منهجية تعليم اللغة العربية وتعلمها، مقارنة نظرية تؤسس تعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجيستر، اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر سبتمبر 1996ص 249

[2] لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية ص79

إن الإمكانات الفكرية، وطرق التفكير الخاصة بالفرد، لا تتحد حسب فيجوتسكي مسبقا من قبل عوامل فطرية كالذكاء المتوارث أو القدرات العقلية، وإنما تنتج مستويات وطرائق التفكير هذه من المؤسسات الثقافية التي ينمو فيها الفرد، فتاريخ المجتمع الذي تربى فيه الطفل، والنمو الخاص بهذا الطفل، والمرتبط بتجاربه داخل هذا المجتمع، هي العوامل التي تحدد الطريقة التي يكون قادرًا على التفكير بها [1]

إذا فالفرضية المركزية لفيجوتسكي حول التعلم، تتلخص في الوظيفة الأساسية التي يقوم بها ما هو اجتماعي وثقافي بالنسبة للإنسان... حيث يتجه نمو التفكير حسب فيجوتسكي من الاجتماعي إلى الفردي، فالأدوات العقلية التي يمتلكها الفرد تكونت لديه قبل كل شيء من خلال التفاعل والتبادل، إن هناك ـ على حد تعبير فيجوتسكي ـ بناء مضاعفا للوظائف النفسية العليا، بحيث تنمو وتتشكل كل وظيفة مرتين، تنمو أولا كفعالية جماعية، مما يجعل ما هو اجتماعي وظيفة نفسية تفاعلية، ثم الفاعلية الثانية وهي الفاعلية الذاتية، ومعنى ذلك أن سيرورات التفاعل ستدخل وتصبح بنيات التفكير الذاتي، وذلك تحت شروط عمل معين.[2]

التطبيقات التربوية لنظرية فيجوتسكي (التيار التفاعلي الاجتماعي) :

– التعلم في المدرسة لا ينطلق من نقطة الصفر، فكل طفل في فترة ما قبل المدرسة حصيلة، وإن اختلفت من طفل لآخر، وهنا يتساءل عن العلاقة بين النمو والتعلم، وعن الميزات الخاصة لهذه العلاقة في سن الدخول المدرسي.

– التعليم مرتبط بمستوى نمو الطفل، والدليل على ذلك أن تعليم القراءة والكتابة للطفل لايبدأ إلا في سن معينة[3]

– إدخال طرائق جديدة في التعلم تسند إلى مبادئ اجتماعية، مثل مقاربة التعلم التعاوني، والعمل بالمجموعات، ومقاربة التعلم القرني.....إلخ، وهي كلها مقاربات تحضر وتشجع التعلم في مواقف اجتماعية تخلق نساخًا مولدًا ومنميا لقدرات المتعلم[4]

---

[1] حفيظة تارزوتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص74 .

[2] أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال، نحو بيداغوجية منفتحة، على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ منشورات مجلة علوم التربية العدد(39)، الدار البيضاء، ط2015،1، ص

[3] حفيظة تارزوتي، اكتساب اللغة العربية ص83 .

[4]

" تعود قيمة مجهودات فيجوتسكي في علاقتها بالتربية في تجذرها إلى حد بعيد في نظرته بأن التعلم والنمو عمليات دينامية، ثقافية تاريخية اجتماعية بطبيعتها، وأنها توليدية في علاقة تلك العمليات ببعضها. وهو يقر بأن المتعلمين يعدون أعضاء نشطين في علاقاتهم الاجتماعية والتبادلية فيما بينهم في مواقف التعلم ." [1]، وهذه النظرة تبتعد كثيرا عن النظر للمتعلم على أنه شخص منعزل أو وحيد، وأنه ميال تكوينيا إلى أن ينمو ويتصرف بذاته في بيئته .

4-2-2- علاقة تعليمية اللغات بعلم الاجتماع اللغوي (اللسانيات الاجتماعية Sociolinguistique):

اهتم الدرس اللساني الحديث منذ الخمسينات كثيرا بدراسة العلاقة الموجودة بين اللغة ومحيطها الاجتماعي والثقافي حتى أثمر هذا الاهتمام إرساء دعائم أساسية لفرع جديد من فروع اللسانيات أطلق عليه اللسانيات الاجتماعية La linguistiquesociale أو La sociolinguistique ويعرفه فيشمان Fishman بأنه " علم يبحث التفاعل بين جانبي السلوك الإنساني : استعمال اللغة و التنظيم الاجتماعي للسلوك "[2] فهو يدرس كل ما له صلة باللغة والمجتمع : فيعنى بالمتكلم واللغة التي يستعملها،والمتكلم إليه،وزمن التكلم،وما ينتهي إليه الكلام، فاللسانيات الاجتماعية تدرس اللغة في علاقتها بالمؤسسة الاجتماعية التي أشار إليها دو سوسير في محاضراته، مشيدا بدور العامل الاجتماعي في وظيفة اللسان باعتباره ظاهرة بشرية اجتماعية غرضه التواصل .

والدراسة الاجتماعية للسان البشري تعنى أكثر من غيرها بوصف العلاقة القائمة بين النظامين اللغوي والاجتماعي وتأثير أحدهما في الآخر.

وتلتقي اللسانيات التعليمية أو تعليمية اللغات مع اللسانيات الاجتماعية في هذا الاعتناء بالظاهرة اللغوية، ولكن بهدف اكتساب اللغة وتعلمها، ويمكن أن تفيد اللسانيات التعليمية منها بما يلي :

---

[1] نفس المرجع ص53

[2] Fishman.J.A: the sociology of language.in.Society Rowley.new buvy House.1972.p1

أـ تمدها بطرق ووسائل مجدية في تعليم اللغات المختلفة من خلال إبراز الصعوبات اللغوية ذات الطبيعة الاجتماعية التي تواجه المتعلمين والمعلمين، مما يسمح بوضع مناهج دراسية أكثر نجاعة في تعلم اللغة .

ب ـ اللغة والثقافة : المجتمع هو ثقافته،واللغة هي المعبر الأهم عن هذه الثقافة، ويترتب على ذلك أن تعليم اللغة لأبنائها لابد أن يكون نابعا من ثقافة المجتمع، كما أن تعليمها لغير أهلها لابد أن ينقل المتعلم الأجنبي إلى فهم ثقافة هذا المجتمع .

ج ـ الوظائف اللغوية : إذا كانت هناك وظائف عامة بين اللغات فإن في الأغلب والأعم أن هناك وظائف خاصة بكل لغة، لأنها تعبر عن نظام خاص بالمجتمع الناطق بها، فوظائف التوجيه والإحالة والإبلاغ والمجاملة مثلا ليست واحدة في كل المجتمعات، كما أن لغة التحية والشكر لا تؤدي وظائف واحدة في المجتمعات جميعها. [1]

ومن خلال ما سبق نجد أن البحث في تعليمية اللغات Didactique des langues قد تطور حيث نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية L'inguistique Appliquèe مهتمة بطرق تدريس اللغات ثم انفتحت على حقول معرفية مختلفة كاللسانيات وسيكولوجيا التعلم والبداغوجيا وعلوم الاتصال وغيرها، وبذلك تم الانتقال من تعليمية اللغة التي تحصر الفعل اللغوي في مستوى لغوي أصغر La microl`inguistique إلى الاهتمام بالوظيفة الداخلية والخارجية للنظام اللغوي :العوامل السيكولوجية والسوسيولوجية والثقافية،أي دراستها في مستوى لغوي أ كبر La macrol`inguistique انطلاقا من أسئلة ملحة من قبيل :

ـ ماذا ندرس(المحتوى)؟

ـ لماذا(الأهداف) ؟

ـ كيف(التعلم) ؟

ـ لمن (البنية السيكولوجية) ؟

ـ أين (البنية السوسيولوجية) ؟

ـ بواسطة ماذا(الوسائل) ؟ .

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص26 .

4-2-3- علاقة تعليمية اللغات باللسانيات :

4-2-3.1- اللسانيات الحديثة وأهم اتجاهاتها:

اللسانيات اسم يطلق على العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية، وقد ظهر هذا المصطلح لأول مرة في ألمانيا (istik Lingu)،ثم استعمل في فرنسا ابتداء من سنة 1826،ثم في انجلترا من سنة 1885.[1]،ثم تبلور هذا العلم على يد العالم السويسري فريدنان دي سوسير f.De Saussure(1913.1857) الذي أحدث بكتابه " محاضرات في اللسانيات العامة " أثرا بالغا في الدراسات اللغوية الحديثة،حيث كان حدا فاصلا بين الدراسات اللغوية السابقة والدرس اللغوي الحديث، وأصبحت اللسانيات الحديثة تعنى بدراسة اللسان البشري دراسة علمية موضوعية، إنها كما يقول دي سوسير:"دراسة اللسان منه وإليه " [2] وقد تطور ت اللسانيات الحديثة إلى ثلاثة اتجاهات متعاقبة وهي :

أ- الاتجاه البنيوي :وهو الاتجاه الذي بدأ عند دي سوسير في أوربا، وازدهر مع بلومفيلد Bloomfield في الولايات المتحدة الأمريكية،و تتميز اللسانيات البنيوية بأنها لسانيات :

- وصفية تقف عند حدود ملاحظة الظواهر اللغوية ووصفها .
- سانكرونية تهتم بوصف اللغة في حالتها الثابتة.
- تعطي الأسبقية للمنطوق من اللغة على المكتوب .
- تهتم بالنسق اللغوي، فلا قيمة للعنصر خارج النسق.[3]
- تهدف إلى وصف اللغة وصفا علميا بصرف النظر عن الفوائد العملية لهذا الوصف .
- دراسة اللغة في إطار سلوكي، كما يرى كل من "سابير"Edward Sabir و" بلومفيلد" و "سكينر" B.F.Skinner الذي جمع بين علم اللغة وعلم النفس وبدأ في تطبيق الأبحاث اللسانية في تعليم اللغة. ويؤكد هؤلاء أن أي فعل أو حدث لغوي لا يفهم إلا في ضوء "المثير "Similus والاستجابة "Reponse والاستجابات التي يمكن ملاحظتها هي وحدها التي يمكن أن تكون موضعا للدرس، و قد أفضى ذلك إلى أن يكون المنهج البنيوي منهجا

---

[1] خولة طالب الإبراهيمي،مبادئ في اللسانيات،ص 09 .

[2] المرجع نفسه ص 9 .

[3] علي آيت أوشان، اللسانيات والبداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1،1998م، ص 32 .

استقرائيا Inductive يبدأ أولا بجمع المادة، ويصل بعد ذلك إلى القاعدة أو النظرية .[1]،فاللغة عند البنيوي يمكن أن تفكك إلى أجزاء أو وحدات صغيرة، وأنها يمكن أن توصف وصفا علميا، ثم تضم لتشكل الكل مرة أخرى .

ب ـ الاتجاه التحويلي التوليدي :

يتوعم هذا الاتجاه تشومسكي Chomsky الذي يرى أن اللغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان، وهي الخصيصة الأولى له، ولا يمكن الوصول إلى طبيعة اللغة عن طريق " المادة الملموسة " الظاهرة أمامنا، وإنما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على السطح، ومن ثم كان التوجه إلى دراسة الفطرة اللغوية،باعتبار أن لدى كل إنسان "قدرة" Competence على اللغة، وهي قدرة فطرية تولد مع الإنسان، وهي واحدة عند الناس جميعا، ولذلك تتشابه اللغات في أشياء كثيرة أساسية مما يعرف بـ "الكليات اللغوية "Universals وهذه القدرة على اللغة تؤكد أن اللغة الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير وإلا كانت نشاطا " آليا "، وإنما اللغة إبداعية Creative،تتكون من عناصر محدودة يمكن حصرها، لكنها تنتج جملا لا تحصر، وهذا ما يظهر في إنتاج الإنسان كل يوم لمئات الجمل التي لم ينتجها من قبل. [2]

أما الأداء اللغويPerformance عند تشومسكي فهو ما يتحقق أمامنا فعلا، ولا يفهم إلا في ضوء معرفتنا الفطرية اللغوية،ومن هنا ظهر مصطلح البنية العميقة Deep structure وهي بنية صورية ذهنية مجردة، والبنية السطحيةSurface structure وهي التي تتحقق عن طريق تطبيق مجموعة من القواعد (التحويلات :اختيارية وإجبارية،بسيطة ومعقدة).[3]

[1] عبده الراجحي علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، ص 28

[2] المرجع السابق، ص 29

[3] وعلي آيت أوشان، اللسانيات و البيداغوجيا، ص 36 .

ج ـ الاتجاه الوظيفي والتداولي :

تأسس هذا الاتجاه من المناهج اللسانية التي اهتمت بالجانب الأثنولوجي والسوسيولوجي والتداولي للغة، ويجمع الوظيفيون على أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، ويربطون بين النظام اللغوي وكيفية استعمال هذا النظام .[1]

ونظرت النظرية الوظيفية إلى مسألة الاستخدام في بحث عملية اكتساب اللغة أي السياقات التداولية Pragmatic Centex، أي أن ما يمكن من اكتساب اللغة هو القدرة التواصلية Communication Competence، وليست القدرة النحوية كما تقول التوليدية، أي أن اللغة تكسب في محيط اجتماعي يتفاعل الطفل فيه متعلم اللغة فيه . ويعتبر "سيمون ديك" مؤسس نظرية النحو الوظيفي Functional Gramar وكان كل نموذج من هذا النحو يتطور على النموذج الذي قبله، متجنبا أوجه القصور الوصفية والتفسيرية في النموذج السابق، من دون تغيير في في المبادئ الرئيسية التي يقوم عليها النحو الوظيفي .

وقد ميز المتوكل في نموذج النحو الوظيفي بين ثلاث مراحل، بحسب مستوى التطور الذي حدث في إطار هذه النظرية وهي :

1ـ مرحلة النموذج ماقبل المعيار (ديك :1978) :وهي مرحلة بروز النظرية إلى حيز الوجود في الدرس اللساني .

2ـ مرحلة النموذج المعيار (ديك :1997) :مرحلة بناء الأسس وتأطير النظرية.

3ـ مرحلة ما بعد النموذج المعيار: وهي المرحلة التي ساهم فيها الباحثون العرب في تطوير هذه النظرية كما عند (البوشيخي : 1998) و (المتوكل:2003) و(2005) .

وقد بني النحو الوظيفي اعتمادا على جهاز واصف له، وضعت أسسه الأولى بإنشاء النموذج النواة لهذه النظرية، ثم نمت هذه النظرية تدريجيا وأغني بناءها وأحكم، والهدف من هذا الإغناء والإحكام، بلوغ الكفاية التداولية أولا، فالكفاية النمطية ثانيا، ثم الكفاية النفسية .[2]

وكان لتحقيق هذه المطالب منهج تطويري بلغت مدته ثلاثة عقود، وآخر نموذج أضاف إلى هذه النظرية هو نموذج النحو القالبي الموسع[3].

---

[1] المرجع نفسه ص 39 .

[2] المنهج التواصلي في تعليم اللغات ص 136.

[3] (أحمد المتوكل :2011)

والذي يجدر التنبيه إليه في هذا السياق هو أن نظرية النحو الوظيفي تبحث في اكتساب اللغة عند الأطفال من خلال تفاعلهم مع المقامات التداولية الوظيفية، وأن للطفل قدرة تمكنه من إنتاج واستقبال اللغة في تلك المقامات التواصلية .

4ـ2ـ3ـ2ـ علاقة تعليمية اللغات باللسانيات :

العلاقة بين اللسانيات وتعليميات اللغات علاقة وطيدة ومتجذرة لأن اللسانيات علم نظري يسعى إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره، بينما تعليمية اللغات علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات، سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو باللغات الأجنبية، لذلك يظهر مدى الصلة القوية القائمة بين الحقلين، فكل منهما في حاجة إلى الآخر، إذ اللساني يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العلمية، والمعلم في المقابل يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسانيات الحديث، وعلى استثمار منجزات هذا الحقل العلمي الهام، فاللسانيات العامة قدمت ولازالت تقدم الكثير من الأدوات المعرفية لتعليمية اللغات فاللساني المشهور بلومفيلد Bloomfield يعتقد أن فائدة اللسانيات تكمن في التأهيل العلمي للعمل التطبيقي في تعليم اللغات وممارستها[1]، و يقول كوردر: " إن بين أيدينا زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية ووظائفها لدى الفرد والجماعة، بأنماط اكتساب الإنسان لها... وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية " .[2]

4ـ2ـ3ـ3ـ أثرالتطور اللساني على تطوير تعليمية اللغات :

استفادت تعليمية اللغة بقدر كبير من التطور العلمي الذي يشهده العالم اليوم، الذي شمل الدرس اللساني والعلوم ذات الصلة باللغة كعلم النفس والفلسفة، وعلم الاجتماع، حيث أخذت تعليمية اللغات من كل هذه العلوم، وتقاطعت معها الاهتمام باللغة، وكل تطور يطال هذه العلوم إلا ويلقي بظلاله على ديداكتيك اللغة، ولما شهدت اللسانيات العامة التطور الهام المتمثل في انتقال التحليل اللساني من لسانيات الجملة (الوصفية والتفسيرية)

[1] أحمد شامية، في اللغة، دراسة تمهيدية منهجية في مستويات البنية اللغوية، دار البلاغ للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2002م ص 195

[2] سامية جباري، مرجع سابق ص 108

إلى لسانيات النص/ الخطاب (الوظيفية والتداولية)، تطورت تعليمية اللغة كذلك وانتقلت من التمارين البنوية التي تطبق على مستوى الجملة، إلى المقاربة النصية التي تستند إلى أحدث حلقات التطور اللساني، المتمثل في لسانيات النص واللسانيات الوظيفية و التداولية .

لذا ما انفكت اللسانيات العامة الحديثة عبر مراحل تطورها تمد تعليمية اللغة بالنظريات والأفكار و الطرائق المختلفة المفيدة التي ساهمت وتساهم في ازدهار التعليمية Didactique بصفة عامة، وتعليمية اللغات بصورة خاصة . ومن آثار هذا التطور ما يلي[1]:

4ـ2ـ3ـ3ـ1ـ أدى التمييز بين اللغة واللسان والكلام إلى منظور ديداكتيكي يرى أن ممارسة الكلام تعلم للغة، يؤدي إلى التحكم في النسق اللغوي العام.فيجب التقليل من النصوص القديمة، وتقليص النشاط الكتابي بإعطاء الأولوية لاستعمال الكلام والتركيز على اللغة أثناء الاستعمال دون الاهتمام بتطورها، وتعتبر الطريقة المباشرة مثالا لطرائق تعليم اللغات التي تأثرت بهذه المفاهيم، ودعت إلى تعويض النحو بالاتصال المباشر باللغة في وضعيات ملموسة .

4ـ2ـ3ـ3ـ2ـ من خلال نظرية الدليل اللغوي، يتم إقصاء الترجمة كوسيلة لتعليم اللغة،فتستعمل الإشارات والحركات والإماءات، والاتصال مباشرة باللغة الهدف، دون المرور باللغة الأم، وقد قاد هذا المبدأ إلى توظيف وسائل جديدة في تعليم اللغة، كالصور والوسائل السمعية البصرية، ذلك لأن اللسانيات اهتمت في أبحاثها بالدليل اللغوي(السيميولوجيا)،وبرزت نتيجة لذلك طرائق جديدة لتعليم اللغات، من أهمها الطريقة السمعية البصرية.

4ـ2ـ3ـ3ـ3ـ توجه الاهتمام في لسانيات ما بعد الجملة إلى النص كأساس لتعليم اللغة وتعلمها، فقد ظلت لسانيات الدليل والجملة مهيمنة على التفكير الديداكتيكي مع البنيويين والتحوليين من خلال التركيز على بنى الجمل والتحويلات داخلها،إلى أن ظهرت لسانيات النص والخطاب،والمقاربات ذات الاهتمام بسياق التواصل ووضعياته، بالعوامل التلظية كالتداولية والوظيفية .

[1] أحمد حسان، دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليم اللغات ـ ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م، ص 132،،133، و سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، ص 131 و ما بعدها

4ـ2ـ3ـ3ـ4ـ إعطاء الأولوية للمنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، حيث يقوم الخطاب اللساني في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين: نظام اللغة المنطوقة، ونظام اللغة المكتوبة، لأن الأصل في الظاهرة اللغة أنها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة، لهذا يجب الاهتمام بالأداء المنطوق والتركيز عليه، إذ تعليمية اللغة تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير اللغوي، والاستعمال الصحيح للغة لأنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي .

4ـ2ـ3ـ3ـ5ـ تكون اللغة وسيلة اتصال تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية، لذلك يسهل على متعلم اللغة اكتساب المهارات المختلفة بإدماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابد منها لتحقيق النجاح المتوخي من تعلم اللغة بصفة عامة واللغة الأجنبية بصفة خاصة .

4ـ2ـ3ـ3ـ6ـ يؤكد اللسانيون وعلماء النفس المهتمون بالظاهرة اللغوية شمولية الأداء الفعلي للكلام، حيث أن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل في الممارسة الفعلية للحدث الكلامي،وهو ما يوضح أهمية المقام وظروف الخطاب في فهم مقاصد المتكلم والوقوف على الدلالة المقصودة من الكلام.

4ـ2ـ3ـ3ـ7ـ نظرا للطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية، فإن العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، والبعد عن اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الأجنبية .

4ـ2ـ3ـ3ـ8ـ أهم ما قدمته اللسانيات البنيوية في مجال تعليمية اللغات هو التمارين البنوية القائمة على السؤال والجواب (المثير والاستجابة)، وربط المتعلم بالمثيرات الكلامية المتمثلة في أوامر من المعلم تثير في التعلم استجابة خاصة تتجسد في إعادة النموذج بعدد من التغييرات والإضافات أو الحذف وهذه العمليات التعليمية تحصر في برنامج متدرج أي على عدد معين من المراحل تسمى بالمراحل الصغرى .

ويركز التعليم البنيوي للغات على العناصر الداخلية للغة (المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي) ويتم تدريس اللغة بمعزل عن الإنتاج والاستعمال، وعن التأثيرات الثقافية والاجتماعية والمقامات التي تجري فيها اللغة . والأساس في الطرائق البنيوية هو شكل

الرسالة و إعطاء الأولوية للبنية على حساب المعنى، لذلك تدرس التراكيب اللغوية المجهزة والتي ينبغي أن تثبت وترسخ عن طريق التقليد والتكرار والممارسة في حدود سؤال المدرس وجواب المتعلم، وذلك إقتداء بما تنص عليه اللسانيات البنيوية وعلم النفس السلوكي اللذان يركزان على الأشكال اللغوية دون الولوج إلى الجانب العميق لتراكيبها .

4ـ2ـ3ـ3ـ9ـ من أهم آثار اللسانيات البنيوية على تعليمية اللغة ظهور طرائق تدريس اللغات، والتي تعتبر ـ في الأصل ـ طريقة واحدة، تطورت على مراحل بتطور الدرس اللساني، وهي :

أ ـ مرحلة الطريقة المباشرة Methode directe : تقوم على المباشرة مع اللغة الهدف، وعدم الترجمة إلى اللغة الأم، معتمدة على الحركات والصور، ومركزة على الجانب الشفوي، والتدريب على الاستعمال الصحيح بدل الحفظ، منطلقة من مبدأ سوسيري وهو: أن اللغة في الأساس شفوية .

ب ـ مرحلة الطريقة السمعية الشفوية Methode audio ـorale : تركز على مهارتي الاستماع والتحدث باللغة الهدف، وتستند إلى الوسائل السمعية والمرئية، وتستمد أسسها من اللسانيات البنيوية، حيث تتأثر تعليمية اللغة في هذه الطريقة بـ " نظرة اللغويين الوصفيين، فكل لغة تبدو من خلال تنظيمها الخاص. ويتكون هذا التنظيم من مستويات عديدة صوتية وصرفية ونحوية، ولكل مستوى أشكاله المميزة"[1] وتأثرت الطريقة السمعية الشفوية بنظرة اللغويين التوزيعيين خاصة، وبالتحليل الشكلي الذي مارسه بلومفيلد على اللغة، الذي يقوم على محوري : التركيب والاستبدال،فطورت على إثرها التمارين البنيوية التي تدرب التلميذ على تركيب بنيات اللغة وعلى استبدال عناصرها .

ج ـ مرحلة الطريقة السمعية البصرية Method audio ـvisuelle : اعتمدت توظيف الوسائط السمعية البصرية في تعليمية اللغة، كمخابر اللغة، والمسجلات الصوتية وجهاز الفيديو، والأفلام المرئية والمسموعة وغيرها .

د ـ الطريقة الكلية السمعية البصرية Method Globale ـstructure Audio ـvisuelle : تشكل هذه الطريقة المرحلة الأخيرة من تطور الطرائق السمعية البصرية، ظهرت في

[1] ديان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في التدريس، تر : عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود،الرياض، 1994م ص 51

إنجيلترا ثم تطورت في فرنسا، وتميزت بخاصية الكلية، وهي عدم تدريس الكلمات وهي معزولة عن سياقها وعن النحو انطلاقا من مبدأ الكلية وضرورة التركيز منذ بداية التعلم على الإدراك السمعي للأقوال وعلى الفهم الكلي، كما أقصت الترجمة كليا، وركزت على لغة التداول لغرض التعليم الوظيفي للغة .

4-2-3-3-10- في الاتجاه الوظيفي أصبح التركيز على الاهتمام باحتياجات المتعلم والاهتمام بملكة التبليغ والقدرة الاتصالية La compétence commicationnelle،أي القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض .

4-2-3.3-11- من أثار لسانيات النص والخطاب والتداولية على تعليمية اللغة اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة وتعلمها، حيث تجعل من النص محور كل الأنشطة التعليمية اللغوية، من أجل تمكين المتعلم من كشف معطيات النص الدلالية والنحوية واللسانية، ليتم اكساب المتعلم ملكة لغوية تؤهله للتواصل مشافهة وكتابة .

4-2-3-3-12- من آثارها أيضا ظهور المقاربة التواصلية

وقد تنتج عن انفتاح تعليمية اللغات على اللسانيات أيضا ما يلي:

أ- تقليص المسافة المعرفية بين القراءة المنهجية والدرس اللغوي تجسيدا لمبدأ وحدة وتكامل وترابط مواد اللغة.

ب - الانتقال من دراسة المواد اللغوية إلى دراسة الظواهر اللغوية فلم تعد المادة اللغوية، أبوابا في البلاغة والعروض مفصولة، وإنما أصبحت ظواهر لغوية.

ج - الاهتمام بمجموعة من الكفايات الخاصة كالكفاية التواصلية للتلميذ، فالعديد من المفاهيم المعتمدة في الدرس اللغوي تجد سندها النظري في الاستعمال الوظيفي للغة، الذي يسعى إلى تمكين التلميذ من توظيف اللغة في سياقات عديدة، نفسية، اجتماعية، وثقافية، من أجل تجاوز القواعد المعيارية والصورية[1].

من خلال هذا العرض الموجز للتطور اللساني وآثاره على تطور درس تعليمية اللغات ندرك أن التطور اللساني وتطور تعليمية اللغة يسيران بشكل متوازي تحت تأثير الدرس اللساني وفق مراحل متعاقبة كما في الجدول التالي :

[1] علي آيت أوشان، اللسانيات و البيداغوجيا، ص25

المرحلة	الأصول اللسانية	المبادئ النظرية	أهداف التعليم والتعلم	الأنشطة للتعليم العلمية
المعيارية	اجتهاد علماء نحو اللغة ونماذج النحو	يتم اكتساب اللغة بالتحكم في نسقها الشكلي المتمثل في القواعد النحوية	اكتساب المتعلم قدرة نحوية تجعله يتحكم في النسق الشكلي للغة	نشاط القواعد الوصفية للغة . حفظ القواعد وتطبيقها اعتماد المتن اللغوي المكتوب
الوصفية والتفسيرية	اللسانيات الوصفية والتفسيرية	ممارسة الكلام يقوم على التحكم في النسق اللغوي العام –أساس اللغة هو بنيتها التي تتكون من فئات وعلاقات ثابتة – اللغة سلوك يتجسد بالتعود والتمارين . الوحدة الأساسية في اللغة هي الجملة	القدرة اللسانية للمتعلم يتحكم في الآليات اللغوية عن طريق التمارين	التركيز على التطبيقات اللغوية – توظيف مهارة تعميم نتائج القواعد – المقارنة بين الظواهر اللغوية . الانطلاق من الجملة للدراسة اللغوية
الوظيفية التداولية والتواصلية	–لسانيات النص – التداولية – لسانيات الخطاب والتلفظية	التبادلات اللغوية تجري داخل سياقات مختلفة –تعلم اللغة لا يتم بمعرفة بنية الجمل بل باستعمالها في موافق تواصلية – الوحدات الأساسية في اللغة هي أفعال الكلام	اكتساب المنظم قدرة تواصلية تستجيب لموافق ومقامات مختلفة	. الاعتماد على الاستعمال الشفوي –الاعتماد على تنويع الأساليب اللغوية حسب وضعيات التواصل – اتخاذ النص أو الخطاب منطلقا لدراسة الظواهر اللغوية نظريا وتطبيقيا

فالتفكير اللساني جزء من الاستراتيجية الديداكتيكية، لأنه يمدها بحقل من المفاهيم و بمنهج التحليل ومنظور التفكير، ويستمد منها في نفس الوقت من فرضياته و مواضيع اشتغاله .

الفصل الثالث : تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في ضوء المقاربات البيداغوجية واللسانية الحديثة .

1ـ تعليمة اللغة العربة والمقاربات البيداغوجية الحديثة

2ـ تعليمية اللغة العربية والمقاربات اللسانية الحديثة

3ـ تجليات البعد التداولي لتعليمية اللغة العربية في المقاربات المعتمدة .

1ـ تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية والمقاربات البيداغوجية :

لقد تباينت الطرائق والمقاربات التي اعتمدت وتعاقبت على تعليمية اللغة العربية في بلادنا منذ أن أنعم الله على الأمة الجزائرية بالاستقلال ورحيل الاستعمار الفرنسي، فكانت المنظومة التربوية الحالية بذلك وليدة عدة تطورات وتغيرات، وخلال عقود تقتفي التطوير والتحسين، انطلاقا من بيداغوجيا المعارف والمضامين La pedagogie des connaissances مرورا بيداغوجيا الأهداف LA pedagogie des objectifs وصولا إلى بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات L` approche par conptence المطبقة حاليا وفق الجيل الأول والثاني . مع ظهور أصوات لبعض الباحثين تنادي بمقاربة جديدة ذات جذور تراثية وهي المقاربة بالملكات وعلى رأس هؤلاء الباحثين محمد دريج، كما نادى آخرون باعتماد المقاربة التداولية والتواصلية في تعليمية اللغة العربية، و هذا ينم على حرص المعنيين بقضايا اللغة و التعليم على كل جديد جادت به قرائح الباحثين والمفكرين من أجل النهوض بتعليمية اللغة العربية لما في ذلك من دور كبير في نهضة الأمة و ازدهارها . و في ما يلي أهم هذه المقاربات .

1ـ1ـ بيداغوجيا المعارف La pedagogie des connaissances :

وهي المقاربة التي تعتبر تلقين المعلومات الهدف الأساسي لها، ويشكل المعلم الركيزة الرئيسية في منهجها التربوي، فهو مصدر المعلومة، حيث يحرص على نقل المحتوى المعرفي من خلال العملية التعليمية إلى المتعلمين معتمدا طريقة الإلقاء، ثم يطلب بعد ذلك من التلاميذ استرجاع تلك المضامين بعد أن أخذوها تلقينا، فيكون تركيز المتعلمين على حفظ ما لُقنوه، من غير التفات منهم إلى مراميه أو الغوص في معانيه، ولا إلى فعاليته وجدواه في حياتهم، ففي درس "اسم الفاعل" مثلا يلقن المعلم تلامذته التعريف ب "اسم الفاعل " ودلالته، وصياغته، وإعرابه، وعمله، ثم يأتي بعد ذلك دور المتعلم في حفظ المادة المدرسة واستظهارها أمام معلمه، وعلى هذا النمط تُدرس بقية الأنشطة من بلاغة وعروض وغيرها فهذه المقاربة تجعل من المتعلم عنصرا ثانويا في العملية التعليمية التعلمية، مما يفقده

دوره في في التحليل والاستنتاج والنقاش والإبداع [1]، ومما يعاب على هذه المقاربة أيضا افتقارها إلى الأهداف التربوية Les objectifs pedagogies، وما " يمكن أن تلعبه من أدوار في الرقي بالعملية التعليمية " [2]، و التدريس بالمضامين أو عن طريقة التلقين منهج ورثناه عن أسلافنا، فقد خصه ابن خلدون بشيء من التفصيل قي مقدمته في معرض حديثه عن طريقة التعليم، حيث قال : " اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين، إنما يكون مفيدا، إذا كان هذا التدريج شيئا فشيئا . يلقي عليه مسائل من كل باب ... ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ... حتى ينتهي إلى آخر الفن ... ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين، ويخرج عن الإجمال " [3] .

[1] علي تعوينات وآخرون، قراءات في الأهداف التربوية، كتاب الرواسي 2، جمعية الإرشاد والإصلاح التربوي، باتنة، الجزائر، 1992 ص64 .

[2] المنهاج التربوي للسنة الثالثة متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، يليو2004م،ص5 .

[3] عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دار العودة، بيروت، ص 443، 444 .

2.1. بيداغوجيا الأهداف (ذات الخلفية السلوكية) La pedagogie des objectifs :

اجتهد منظرو هذه المقاربة من أجل تجنب سلبيات المقاربة السابقة، مركزين في تنظيرهم على الأهداف التربوية خلال الفعل التعلمي، تلك الأهداف التي تعرف في مجال التربية بأنها صياغات صريحة للتغيرات المتوقعة لدى التلاميذ خلال سيرورة تربوية (B.Blom)، أو أن الهدف التربوي : هو قصد مصرح به يصف التغيرات التي تطرأ على التلميذ، وما سيفعله عندما ينتهي تعليمه بنجاح (مجر Mager 1972)، فالهدف التربوي هو نتيجة مصرح بها بغض النظر عن الوسائل المؤدية إليها [1]، والتعرف المسبق على الأهداف المحددة يمكن المعلم من معرفة المراحل الواجب المرور بها، والوسائل التي تمكنه من قطعها، وتوقع الصعوبات التي يمكن أن تعرقلها،وبالتالي الاستعداد لها والعمل على تذليلها وتجاوزها.

وفي هذه المقاربة يلجأ المعلم إلى تقسيم درسه إلى مراحل محددة، يبتغي في نهاية كل مرحلة الوصول إلى هدف معين عبر تقويم مرحلي، يصبو من خلاله إلى تحقيق أهداف إجرائية . وهذه الطريقة ذات خلفية سلوكية إذ تعتمد على فكرة المثير والاستجابة، حيث تنهض على سؤال المعلم وجواب المتعلم، فيكون سؤال المعلم مثيرا جواب المتعلم استجابة، وبعد التقويم المرحلي وتحقيق الهدف الإجرائي يصبح استيعاب المتعلم مثيرا للمعلم لينطلق إلى المرحلة الموالية من الدرس وهكذا يستمر الحال إلى نهاية الدرس (النشاط)، والمهم في هذه المقاربة ظهور الاهتمام بالمتعلم، من خلال مشاركته في الدرس المقدم، فلم يعد وعاء يملأ بالمعارف ليستظهرها فيما بعد، كما كان في المقاربة السابقة، بل بدأت في هذه الطريقة ملامح تحول التركيز من الأستاذ إلى التلميذ تدريجيا، مما يتاح له، إمكانية المبادرة والحركة والتصرف لاستثارة حوافزه الداخلية، من أجل تنمية شخصيته، وتطوير أساليب التعارف والتواصل لديه، غير أنه يعاب على هذه البيداغوجيا افتقارها إلى أهداف ختامية مجملة، إذ تبقى الأهداف

[1] عبد الكريم غريب وآخرون، معجم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك،دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب،ط1994،1،ص235 .

الإجرائية مفككة الأوصال، مما يفقد الدرس تماسكه المطلوب، وكذلك فإن مقارعة المعلم لأجوبة المتعلمين التي قد تجانف السياق المرجو، وتجعل سيرورة الدرس تحيد عن مضماره الذي يفترض إتباعه [1]

1. 3. بيداغوجيا الإدماج La pedagogie d'integratin أو المقاربة بالكفاءاتL'approche par competence ذات الخلفية البنائية :

لم يعد تعليم اللغة العربية وتعلمها مجرد حشو أذهان المتعلمين بمعلومات عن هذه اللغة، أو تزويدهم بأفكار تتعلق بها، وإنما هو تنمية قدرات المتعلم العقلية ومشاعره و ميولاته نحو هذه اللغة وإدراكه لأهميتها ومكانتها، والاهتمام بإكسابه مهارات اللغة المختلفة، وأن تعليمها عملية جماعية تتلاقى فيه جهود أطراف مختلفة من أسرة ومعلم وإعلام ومجتمع بكل أطيافه المختلفة وأدواره الفاعلة التي تتجلى في الحيثيات اليومية العادية أو الفعاليات والتظاهرات المعلنة من أجل النهوض بهذه اللغة الهامة في حياة العرب والمسلمين، والذود عن حياضها وتيسير انتشارها [2]، وقد أدى بروز ضروريات الحياة الحديثة وزخم المعارف وتسارع المتطلبات الاقتصادية بالمنظرين للتربية والتعليم إلى التفكير في طرق ومقاربات تعليمية جديدة تواكب ـ في أهدافها ومحتوياتها ووسائطها ـ هذه التطورات المتلاحقة، و تتناسب مع متطلبات الحياة الحديثة، من أجل بناء النموذج البشري الفعال، المتكيف مع الواقع، القادر على حل مشكلاته، معتمدا على كفاءاته المعرفية والاجتماعية والسلوكية . فكانت المقاربة بالكفاءات أو الكفايات اختيارا تربويا للعديد من الدول السائرة في طريق النمو ومنها بلادنا ـ في إطار إصلاح منظوماتها التربوية منذ بداية هذا القرن، بعد أن تعرض المنهاج التربوي الكلاسيكي في العصر الحديث إلى هجوم عنيف وانتقادات واسعة من طرف

[1] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهارات، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2005، ص50 .

[2] د. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعومها،المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان ط1، 2010، ص07 .

علماء التربية وعلم النفس وغيرهم، لكونه أغفل في أسسه وأهدافه مجال اهتمامات التلاميذ، و فرقاتهم الفردية، و إمكاناتهم الذاتية، ودوافعهم النفسية .

وقد ظهر مفهوم الكفاءة أو الكفاية في بداية الأمر في الخطاب المرتبط بعالم المقاولة والشغل وفي المؤسسات العسكرية التي تؤكد على ضرورة التوفيق بين الجانب النظري والتطبيقي المهاري في الميدان، ثم انتقل بعد ذلك إلى عالم الدراسة والتعليم عن طريق التكوين المهني الأساسي والمستمر لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينيات من القرن العشرين[1]، بعد هذه الإشارة إلى ظهور مفهوم الكفاية وانتقاله إلى الخطاب البيداغوجي المعاصر، فما المقصود بالكفاية وما مدلولها في الأدبيات البيداغوجية وفي القرارات الرسمية التربوية ؟

الكفاية مفهوم إدماجي Integrateur، يهتم بمحتويات و أنشطة يتم إنجازها داخل وضعيات معينة . ونظرا لأهمية التدقيق في تحديد هذا المفهوم، فقد قدم كثير من الباحثين تعريفات وتحديد له، وقبل أن نورد أهمها نقف على هذا المفهوم في اللغة العربية، حيث يقول ابن منظور (و الكفىء : النظير، وكذلك الكفيء،والمصدر الكفاءة، والكفاءة : النظير أو المساوي . يقول الله تعالى : " لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفؤا أحد " ويقال : كفأت القدر وغيرها إذا كببتها لتفرغ ما فيها، الخدم : الذين يقومون بالخدمة جمع كاف، وكفى الرجل كفاية، فهو كاف،إذا قام بالأمر .)[2] :

. يرى لجيرار و روجيرس Gerard et Roegiers أن " الكفاية مجموعة من القدرات المدمجة التي تسمح بمواجهة وضعية معينة و إيجاد حل لها، بشكل عفوي "[3].

[1] عبد اللطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، الدارالبيضاء، عالم التربية، ص 34 .

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، بيروت،ج3، ص269 .

[3] عبد اللطيف الجابري ، إدماج وتقييم الكفايات الاساسية، ص 17 .

ـ أما دوكتيل Deketele فيعرف الكفاية بأنها : " مجموعة من القدرات (الأنشطة) المرتبة والتي يتم توظيفها وممارستها حول محتويات معينة، لأجل مواجهة وضعية من الوضعيات المشكلات و إيجاد حلول لها " [1]

ـ والكفاية عند لوبو طيرف Leboterf عبارة عن : " دراية عملية تحاول إدماج وتحريك وتحويل مجموعة من الموارد (معارف، درايات، براهين، مواقف ...) في سياق معين لمواجهة مختلف المشكلات أو لإنجاز مهام معينة "[2].

ويمكن تركيب تعريف للكفاية أو الكفاءة ليشمل ما ورد في التعاريف السابقة وهو أن الكفاءة : قدرة الفرد على تجنيد مجموعة من الموارد المدمجة لحل أو مواجهة نوع معين من الوضعيات (المشكلات) .

وتسمى المقاربة بالكفاءات ببيداغوجيا الإدماج La pedagogie d'integration، و الإدماج هو : " توظيف المتعلم مختلف مكتسباته بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة أي التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة ". وفيه يعمل المعلم على إدماج معارف التلميذ ومكتسباته القبلية و إدماجها لتصبح وظيفية، من خلال دوره التوجيهي والإرشادي وتنوع طرقه المثيرة لعملية التعلم . وفي هذا الصدد يقول " إربك جونسن " في كتابه " التدريس الفعال " " كانت مهمة المعلم هي أن يحشو رؤوس طلابه بالمعرفة مثل الحاوية الفارغة، لكن مهمته الفعالة اليوم هي أن يكون وسيطا بحيث يكتسب الطالب حبا للتعلم والمعرفة لكيفية التعلم على الحد الأمثل " [3]

مستويات الكفاءة خلال مراحل التعلم : تتنوع مستويات الكفاءة المدمجة حسب مراحل التعلم وفتراته خلال مسار التعلم، ففي العام الدراسي يسعى المتعلم إلى تحقيق الكفاءة القاعدية فالكفاءة المرحلية فالكفاءة الختامية .

---

[1] المرجع نفسه ص17 .

[2] نفس المصدر، ص18 .

[3] إربك جونسن، التدريس الفعال، مكتبة جرير، الرياض، السعودية، ط1، 2006،ص 85 .

أـ الكفاءة القاعدية : وهي التي تنجز فيها المعارف ونواتج التعلم خلال وحدة تعلمية، ومثاله في مادة اللغة العربية للتعليم الثانوي : النص الأدبي، والنص التواصلي، والمطاعة الموجهة، والروافد : قواعد (النحو والصرف)، والبلاغة والعروض والنقد الأدبي، حيث يتعرف المتعلم على صاحب النص وأسلوبه، ومدرسته الأدبية و مضامين الكتابة وبيئة عصره، كما يتعلم لونا بيانيا ويتمكن من رافدي النحو والصرف .

ب ـ الكفاءة المرحلية : ويتم من خلالها تحويل المعارف والمكتسبات إلى ممارسات تعلمية أو اجتماعية (إدماج المكتسبات في وضعيات مختلفة)، وقد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا كاملا و الكفاءة المرحلية تبنى من مجموعة من الكفاءات القاعدية : ك.م= ك.ق+ .ك.ق + ك.ق ... مثال ذلك تعلم كتابة نص وفق النمط المدروس، توظيف المفدات والمصطلحات، المحافظة على تنسيق الأفكار، القدرة على استخدام الخيال، التأثر بالشواهد البلاغية والنحوية وتوظيفها .

ج ـ الكفاءة الختامية : وهي مجموع الكفاءات المرحلية التي بناؤها خلال السنة الدراسية، حيث يتمكن الطالب بها من كتابة نص أو مقال وفق الأنماط المدروسة، والتمييز بين تلك الأنماط، و توظيف المعارف النحوية والصرفية والبلاغية بشكل سليم، كما يستطيع بهذه الكفاءة إبداء مشاعره ومواقفه تجاه القضايا الحياتية والدفاع عن أرائه بتوظيف هذه المكاسب مشافهة وتحريرا .

د ـ الكفاءة المستعرضة : وتتجلى على مستوى مجموعة من المواد والمناهج .

2ـ تعليمية اللغة العربية والمقاربات اللسانية :

أدى التطور اللساني إلى تطوير طرائق ومناهج تعليمية اللغات، وبرزت آثار هذا التطور في المقاربات اللسانية التي تبناها حقل تعليمية اللغات عبر مراحل متعاقبة مثل المقاربة البنوية والمقاربة التداولية التواصلية والمقاربة النصية، ولم تكن اللغة العربية بمعزل عن ذلك، بل كان لهذه المقاربات أثر بالغ على تعليميتها في المدرسة الجزائرية وفي غيرها .

2ـ1ـ تعليمية اللغة العربية والمقاربة البنوية :

كان للسانيات البنوية انعكاسات واضحة على تعليمية اللغات، و ظهرت محاولات جادة لتطبيق المفاهيم البنوية في حقل تعليمية اللغة وتعلمها، وأصبحت هذه الأخيرة ميدانا خصبا لذلك، وكان التعليم البنوي يهدف إلى التحكم في التراكيب اللغوية، من أجل تحقيق الطلاقة، وإعداد المتعلم للحياة اليومية .

2ـ1ـ1ـ أسس اللسانيات البنوية في تعليمية اللغات :

قامت المقاربة البنوية في تعليم اللغات على جملة من الأسس والمبادئ نجملها فيما يلي :

ـ التركيز على تنمية مهارتي السمع والتحدث قبل مهارتي القراءة والكتابة، حيث تغيرت تلك " النظرة التقليدية إلى لغة الحديث الشفوي على أنها لغة وضيعة الشأن لما تتصف به من تلقائية وعدم تهذيب، وعلى إنها صيغة ممسوخة من صيغ لغة الكتابة تلك التي كانت تعد النموذج الأرقى للكلام "[1].

ـ انطلاقا من تعريف "دي سوسير" للغة بأنها نظام (بنية) . يتكون من بنيات (مستويات) مختلفة(صوتية، صرفية، نحوية، ودلالية) . اهتم الديداكتيكيون بالبنية وبالكيفية التي تترابط بها الوحدات فيما بينهالأن تحديد تلك الأبنية وما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرسة معالجة بيداغوجية مخصوصة يراعى فيها

[1] محمد صالح بن عمر،كيف نعلم العربية لغة حية ؟ بحث في إشكالية المنهج، ط1، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، 1998ص 15

التدرج من البسيط إلى المعقد والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له، وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين وتيسير عملية استحضارها من قبلهم كلما شعروا بالحاجة إلى ذلك .[1] ويستغل المدرس مفهوم البنية باعتباه ترابطا داخليا للوحدات اللغوية، لتظهر لتلاميذه هذه البنية اللغوية متماسكة دون عزل أوتفريق بين عناصرها، و ظهر استغلال مفهوم البنية من طرف اللسانيين التطبقيين من خلال ما عرف **بالتمارين** البنوية التي تقوم على " مفاهيم التقابل (opposition) والتشابه (Analogie) والاختلاف (contraste) .

ـ كشف مفهوم الدليل اللغوي من طرف دي سوسير نقائص طريقة النحو والترجمة، التي تجعل من اللغة الأم وسيلة أولى لتعليم اللغات الأجنبية، حيث تلجأ إلى الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم، و هوما يشكل " حالة سلبية ينجر عنها حتما التفكير باللغة الأم والتعبير باللغة المدرسة، فيكون استعمال اللغة الثانية متعذرا دون الإتكاء على اللغة الأصلية . وذلك مخالف لقوانين الكلام الطبيعي وآلياته ".[2] وتجنبا للمشاكل التي يسببها التداخل اللغوي و ابتعادا عن سلبيات طريقة النحو والترجمة دعا المهتمون بتعليمية اللغات إلى المباشارة مع اللغة الهدف، و ظهر على إثر ذلك ما عرف **بالطريقة المباشرة**، والتي من مبادئها الأساسية إقصاء الترجمة، مما تطلب توظيف بدائل منهجية جديدة في تعليم اللغة، مثل استعمال الإشارات و الحركات والإيماءات (طريقة حدسية) والصور والوسائل السمعية البصرية، حيث توجه الاهتمام إلى العناصر غير اللغوية لتعليم اللغة، لأن اللسانيات بدورها اهتمت في أبحاثها بالدليل غير اللغوي (السيميولوجيا)[3]، وقد مهد ذلك إلى ظهور الطرائق السمعية البصرية التي أشرنا إليها في مبحث سابق .

---

[1] المرجع السابق ص 16

[2] المرجع نفسه ص75

[3] الفاربي عبد اللطيف، خطاب اللسانيات في التربية ـ حول الأصول اللسانية لداكتيك اللغات، مجلة ديداكتيكا، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1992م، ع3، ص42

ـ تأثرت اللسانيات البنوية بزعامة **بلومفيلد (Bloomfield)** بعلم النفس السلوكي واعتبر منظروهما اللغة جزءا من السلوك الكلي للإنسان، وصاغوا نظريتهم في اكتساب اللغة مركزين على الجوانب القابلة للملاحظة، وهي الاستجابات الملموسة المرتبطة بمثيرات المحيط، معتبيرين السلوك اللغوي الفعال هو الذي ينتج استجابة صحيحة لمثير ما،و ينبغي تعزيز مثل هذه الاستجابات لكي تتحول إلى عادات سليمة تلازم المتعلم طيلة حياته . وقد شكلت نتائج العلمين النماذج النظرية للبحث والتطبيق، حيث استطاع مدرسو اللغة من تطبيقها الفعلي في قاعات الدرس لتدريب المتعلمين على إنتاج عدد لا حصر له من التراكيب وفق النمط نفسه، وذلك باعتماد تقنيتي الاستبدال والتحويل، وتقسيم اللغة إلى أجزاء ليتمرن المتعلم عن طريق التكرار من أجل إتقانها بإحكام . و تطور ذلك فيما عرف بالتمارين البنوية كوسيلة مهمة اكتسحت تعليم اللغات وفيما يلي التعريف بهذه التمارين وبيان أهميتها في تعليم اللغات ومنها اللغة العربية .

2ـ1ـ2. التمارين البنوية و أهميتها في تعليمية اللغة :

2ـ1ـ2ـ1ـ مفهوم التمارين البنوية:

التمارين عموما هي إجراءات نقوم بها لاختبار أو تدريب المتعلم بمهام معينة، يكون موضوعها منصبا في الغالب على التطبيق والمعالجة، وهي أداة فعالة في الخطاب المدرسي، خاصة في تثبيت البنيات النحوية، تسمح باكتساب عادات لغوية جديدة وتؤدي بالضرورة إلى تألية Automatisation ردود أفعال كافية لجعل مجهود من يتكلم قادرا على الارتكاز على تواصل فكره .[1]

أما **التمارين البنوية** : فهي تلك التي تعتمد في مادة القواعد، وتستعمل المقاربات الوصفية التصنيفية في تدريس اللغات، حيث تنطلق من مبدأ تمهير المتعلم على استعمال مكثف للغة، وتبيت السلكات اللغوية بإيجاد آليات للاستعمال المألوف، وتتضمن مجموعة

[1] صالح بلعيد، مقاربات مناهجية، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص69 .

المواضيع الصرفية والنحوية والمعجمية . [1]، وكان مشروع التدريس بالتمارين البنوية هو ثمرة اجتهاد رواد المنهجية السمعية الشفوية في الولايات المتحدة، بسبب ظروف ألزمت الجيش الأمريكي خلال الحرب العالمية الثانية على تعليم لغات كثيرة في زمن محدد، وبعد محاولات متعددة، نجحت التجربة في اعتماد تدريبات مكثفة على أنماط اللغة الهدف لإتقان بنياتها الأساسية، وتمكنوا باستغلال هذه التمارين من توليد بنيات جديدة، تساعد على الكلام باللغات الهدف، وبعد نجاح هذا المشروع في أمريكا تنافس اللغويون على تكييف التمارين البنوية مع تعليم اللغات الأم، حيث اعتبرت هذه التمارين من أهم الوسائل المتداولة لترسيخ بعض الأنظمة والقواعد اللغوية لدى التلميذ، وذلك بالتركيز على تقنيتي الاستبدال والتحويل المرتبطان بالتحليل الشكلي للغة الذي اعتمده بلومفيلد في نظريته التوزيعية، والذي يتم على محوري : الاستبدال والتركيب[2]، وعندما يختار المدرس النمط الذي سيدرب عليه تلاميذه يبدأ في تكرار النمط، ثم يعمد إلى تقنيات أخرى متنوعة، بعضها يتعلق بالتحويلات المختلفة القائمة على التقابلات النحوية، وبعضها الآخر يتعلق بالاستبدالات المختلفة باختلاف أهداف الدرس، وتساهم هذه التمارين في تعليم البنيات الأساسية (النحوية والصرفية الصوتية والأساسية) للغة، خاصة أثناء تعلم لغة جديدة للمتعلم أو لغة أصلية غير متداولة في الإستعمال اليومي كحال اللغة العربية.

فإن هذه التمارين تعين على تنمية الملكة اللغوية حيث تعتمد على مايلي :

-التركيز على بنية أساسية معينة، وتكرارها حتى تستضمر ثم الانتقال إلى بنية أخرى جديدة.

-التدرج من البسيط إلى المعقد، أي تثبيت البنيات السهلة نحويا ودلاليا ثم الأكثر تعقيدا، وتعليم البنيات القصيرة ثم الأكثر طولا.

[1] المرجع السبق ص70 .

[2] المصطفى بوشوك، تعليم و تعلم اللغة اللغة العربية و ثقافتها، ط2،الهلال العربية،الرباط،1991م، ص 80

– التركيز على تنمية المهارة الشفوية، لذا سميت أيضا بالتمارين الشفوية منطلقة من فكرة إستحالة القراءة والكتابة قبل اكتساب عادات الفهم والتعبير الشفوي .

– استغلال المواقف الطبيعية لجعل منها مثيرات، حتى يتمكن المتعلم من اكتساب اللغة بشكل طبيعي .

– الحرص الشديد على تصحيح الّأخطاء، و الأداء الجيد، وتعزيز الإجابات الصحيحة.

– تعمل التمارين البنوية على ترسيخ الملكة اللغوية بإستعمال القواعد اللغوية بشكل آلي وعفوي دون الشعور بذلك ولا التعرض لمصطلحاتها، التي تعقد على المتعلم سير العملية التعلمية، وهذا مايسمى بالتعليم الضمني للقواعد، إذ النحو الضمني La grammaire Implicite هو تعليم استقرائي غير صريح بالقاعدة النحوية الخاصة للغة المراد تعاملها، ويقول "دولاتر" في هذا الصدد : " إن بالتمارين البنيوية لايعلم النحو بطريقة مباشرة بإعتماد القواعد، وإنما بطريقة غير مباشرة بإعتماد التقابلات البنوية (Les opposition structurelles) التي توضح القاعدة بطريقة غير مباشرة، وتلقنها إلى حد الآلية عن طريق تمارين التبديل والتحويل، لأن معرفة القاعدة النحوية في الواقع لا تعني القدرة على صياغتها، لكن التمكن من تطبيقها بدرجة عالية من الآلية " [1] فالقاعدة النحوية ليست مجموعة من العبارات المجردة التي يجب حفظها وتطبيقها وإنما هي فهم لا شعوري من السياق، على غرار مافعله أولئك الذين تعلموا بالسليقة .

2-1-2-2- أنواع التمارين البنوية :

ومن أنواع التمارين النبوية ما يلي:

أ. تمارين الإعادة والتكرار exetcicede reperttion

وهوأبسط التمارين البنوية، حيث يعتمد فيه على محاكاة نماذج وتكرارها قصد تثبيتها، وتستعمل لمساعدة المتعلم على التذكر سواء تعلق ذلك بالجانب الصوتي أو النحوي أو

[1] P.Delattre,Les différents types d'exercices structuraux,p.13 نقلا عن أ. كايسة عليك،المقاربة البنوية في تعليم اللغات وتعلمها، الممارسات اللغوية، ج1، رقم 04، ص94

المعجمي فكلما تضاعفت الإستعمالات وتكاثرت، ساعد ذلك على إكتساب عادات لغوية لتعليم اللغة الهدف، وكلما أجاب المتعلم عن السؤال انتقل به المعلم إلى السؤال التالي بعد حصوله على تعزيز[1] وهو نوع من المحاكاة Extcice dimitation ويمكن التمثيل له بالتمارين البسيط التالي :

المعلم : الكتاب في المحفظة، التلميذ الكتاب في المحفضة وفي مرحلة أخرى يمكن أن يوجه المعلم التلميذ إلى استكناه مخزونه دون تقليد بإعتماد تمرين أعلى مثل: المعلم :الكتاب أمامي، التلميذ : الكراس أمامي، وفي مرحلة ثالثة يمكن للمعلم أن يدفع درجة الإستيعاب لتعليم أنماط نحوية مقصودة مثل تعليم المبني المجهول .

مثل: المعلم : يستعد التلاميذ للإحتفال بيوم العلم، يحتفل بيوم العلم

المعلم : يستعد المسلمون للإحتفال بعيد الأضحى

التلميذ : يحتفل بعيد الأضحى ... وهكذا .

ب ـ تمارين التحويل Exercice de transformation

وهي من أهم التمارين البنوية لأنها تكسب المتعلم القدرة على التصرف في مختلف البنى اللغوية ولاتتم تمارين التحويل على محور الإستبدال، فلا يتم استبدال عنصر بآخر وإنما يتم على محور التركيب، حيث لايبقي العناصر ثابتة في مكانها بل يجعلها تتحرك بفضل تقنيات التحويل التي تمارس على البنيات اللغوية، ويلحق بها التغيير، وباعتماد التقابلات النحوية المختلفة، ويتم التحويل بإدخال عناصر جديدة على الجملة أو تغيير الصيغة ويتعلم التلميذ من خلالها علامات نحوية بكيفية ضنية ومن أمثلة ذلك :

. التحويل من الإثبات إلى النفي :

كان الأستاذ حاضرا ← لم يكن الأستاذ حاضرا

. التحويل من الإثبات إلى الاستفهام

[1] صالح بلعيد مقاربات منهجية ص70 .

فتحت المكتبة ←هل فتحت المكتبة ؟

. التحويل من الإثبات إلى التعجب :

هذا المنزل واسع ← ما أوسع هذا المنزل

– التحويل من الماضي إلى المضارع أو العكس :

اجتهد الطلاب من أجل النجاح ← يجتهد الطلاب من أجل النجاح

–التحويل من المؤنث إلى المذكر أو العكس :

هذه الموظفة طيبة← هذا الموظف طيب

. التحويل من المفرد إلى المثنى أو الجمع والعكس :

يخرج الفلاح كل صباح الى حقله ← يخرج الفلاحان (الفلاحون) كل صباح إلى حقلهما (حقلهم)

– التحويل من الصيغة الدالة على القرب إلى الدالة على البعد :

توجد المدرسة هنا ← يوجد المسجد هناك .

ج ـ تمارين التدريب على الربط الموسع :

وهو نوع من التمارين البنوية التي يطلب فيها من المتعلم الربط بين جملتين بسيطتين لتكوين جملة معقدة، وهي وسيلة لتدريب التلاميذ على استعمال الروابط حسب المقامات مثل : (أكلت الطعام (و) شربت الماء) (لقيت معلمي (ف) حييته) (وددت النجاح (لو) تساعدني) (أسير معك (لكن) لاتسرع) ...

كما تتم هذه التمارين عن طريق زيادة أو إضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصلية للحصول على

جملة فرعية طويلة . الحياة نعمة / إن الحياة نعمة / إن الحياة لنعمة / نعمة الحياة هي الهدوء ...[1]

[1] صالح بلعيد المرجع السابق ص71 .

د ـ تمارين الزيادة (Exercice dexponsion) :

يساعد على الإنتقال من التراكيب البسيطة إلى المعقدة، وذلك بزيادة عناصر جديدة على البنية الأساسية المكتسبة سابقا، ويتم هذا التمرين مثلما يجري تمرين الإستبدال بالزيادة .

أمثلة:

أـ رجع التلاميذ

ب ـ من المدرسة

ج ـ مسرعين

د ـ رجع التلاميذ من المدرسة

هـ ـ رجع الأطفال من المدرسة مسرعين .

هـ ـ تمارين تبديل وتغير المحور التركيبي Exercice de cambination

توظف في تمارين لغوية صرفية ونحوية، فيطلب من المتعلم جمل معينة عن طريق أسئلة شفاهية في عمومها، مثلا : خرج الرجل، جملة نواة، نأتي بما يعمل على تغيير البنية الصرفية لهذه الجملة :

–الرجال ... / خرج الرجل في سيارته متمهلا / خرج يمشي على عجل ...

– متمهلون ...الرجال

– خرجوا ... [1]

و ـ تمارين التدريب على الحوارية الموجهة :

اللغة في نظر البنويين سلوك وكل سلوك لغوي يكتسب بواسطة الانجاز عن طريق ممارسة اللغة، ومن هنا تعتمد التمارين البنوية على الحوار الموجه قصد توجيه المتعلم إلى بنيات مطلوب ترسيخها أو تدعيمها، وهذا النوع من الأسئلة مثل : كيف دخلت المدرسة ؟

[1] صالح بالعيد المرجع نفسه ص 72 .

إذا سقط المطر في ساحة المدرسة أين تختبئ ؟ لماذا تأتي إلى المدرسة يوميا ؟كم كتاباً تملك ؟ ماذا قرأت البارحة ؟ و هنا نجد المعلم قد وجه إظهار بنية : الحال / المفعول فيه ؟ المفعول لأجله / التمييز/ المفعول به / وربما تكون رغبة في تعزيز باب المنصوبات [1] .

ومن خلال ماسبق ندرك أن التعليم البنوي يركز على العناصر الداخلية للغة أو المستويات اللغوية (الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي)، ويتم فيه تدريس اللغة بمعزل عن الإستعمال وظروف الانتاج والمقامات التي يجري فيها الخطاب، وأعطى للجانب الشفوي الأولية بإعتباره الغاية القصوى من تعليم اللغة، وتنمية الملكة اللغوية، وكان للتمارين البنوية الدور الفعال في ذلك وفي ترسيخ البنية اللغوية .

2-2ـ المقاربة التداولية ـ التواصلية :

أصبح تعليم اللغة العربية تعليما وظيفيا تواصليا مطلبا ملحا من طرف الغيورين على هذه اللغة من أجل إرجاعها إلى حياة الناس بمختلف ميادينها ومجالاتها، وصار من الضروري تجاوز تعليم القواعد المجردة والتعريفات والأمثلة المعزولة عن الاستعمال، إلى مستوى أعمق يركز على تعليم التواصل باللغة، وممارسة التواصل على الصعيدين الشفوي والكتابي ممارسة عفوية فعلية ذات معنى في حياة المتعلم تمكنه من نقل خبراته اللغوية المكتسبة في التعليم إلى ميدان حياته العملية والمهنية المستقبلية، كما أن التعليم التواصلي والتداولي للغة يتجاوز مركزية المعلم الذي ظل يشكل في الطرائق التقليدية محور العملية التعليمية التعلمية، ليتمركز حول المتعلمن ويجعل من أنشطته التعلمية وحاجته في ذلك هدفه و غايته، و ليكون تعليما تفاعليا بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية المتمثلة في : المعلم والمتعلم والمعرفة . وفي هذا الصدد يرى إليس رود (Ellis Rod) أن المتعلم يمكن أن يكتسب اللغة من خلال التواصل، بمعنى أنه يكتشف النظام اللغوي حين يمارس الأنشطة التي يتعلم منها كيفية التواصل باللغة، وليس من خلال تعلم الأنظمة اللغوية ثم استخدامها

[1] صالح بلعيد، المرجع السابق 73 .

في عملية التواصل، وبذلك يمتلك المتعلم الكفاءة اللغوية التي تعني : " قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي " [1].

2.2ـ1 . مفهوم المقاربة التواصلية :

يقصد بالمقاربة التواصلية – كما جاء في معجم علوم التربية – " مجموع المناهج والطرائق والاستيراتيجيات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللغات، التي تنطلق من من المنظور الوظيفي لتعليم اللغات وتعلمها. والمقصود بالمنظور الوظيفي تمكين المتعلم من التواصل باللغة واستعمالها في سياق سوسيوثقافي، وفي وضعيات تواصلية محددة قصد أداء نوايا تواصلية ". [2]

وهي مقاربة لسانية تعليمية وظيفية، انبثقت عن اللسانيات التداولية، فهي ذات آليات تداولية تعنى باكتساب المتعلمين للكفاءات التواصلية، و قد ظهرت هذه المقاربة في أوربا ثم في أمريكا، لغايات تعليمية وظيفية واجتماعية، تمثلت في تعليم اللغات الأجنبية (اللغة الثانية) لغير الناطقين بها قصد اكسابهم الكهاية التواصلية من أجل التواصل مع مختلف الشعوب، وبعد بلورة مفاهيمها أصبحت تعتمد في تعليمبة اللغة الأم، وكان من أسباب ظهورها في حقل تعليمية اللغات قصور الدراسات البنوية وقصرها للدراسة على الجملة ولوظيفة التواصل في اللغة على الإعلام أو الإخبر، ولهذا يرى" أ. ديكرو" ـ منتقدا البنيوية ـ أن من شأن هذه النظرة الضيقة للغة أن تجعل المتكلم والمخاطب جهازي إرسال واستقبال ميكانيكيين، أحدهما يبث أو يرسل والثاني يتلقى . كما بين " ديكرو " من خلال دراسته لبعض الصيغ اللغوية كالأمر، والاستفهام، أنه بالإمكان تحليل هذه الصيغ وتفسيرها وفق المنهج السوسيري، فيكون

[1] رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل ناقة، تعليم اللغة العربية اتصاليا بين المناهج و الاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) 2006 ص52 .

[2] عبد اللطيف الفرابي و آخرون، معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك – سلسة علوم التربية 9-10، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، ومطبعة النجاح الجديدة، المغرب 1994، ص22

الاستفهام إبلاغ الغير عدم تأكدي من شيء ما، غير أننا إذا تبنينا هذا التفسير، واعتبرنا أمثال هذه الصيغ إبلاغا غير مباشر، فسوف لن يتسنى لنا فهم هذه الصيغ على حقيقتها أبدا .[1]، كما نجد الانتقاد نفسه من طرف " بنفنست " للبنويين في تبسيطهم لوظيفة اللغة التواصلية وحصرها في الإخبار، حيث يؤكد أن التواصل ليس مجرد عملية بث واستقبال، بل هو أعمق وأعقد من ذلك، فهو يجمع بين طرفين أو أطراف يمثل كل طرف ذاتا قائمة، وذلك بكل ما تحمله كلمة " ذات " من دلالة (خصائص نفسية واجتماعية، و أديولوجية، ونوايا ومقاصد ...)، وأن عملية التخاطب هي عبارة عن تداخل بين هاتين الذاتين، وهذا ما يجعلنا نجزم بأن اللغة ليست مجرد وسيلة لنقل معلومات، بل هي أعقد من هذا التصور المبسط، إنها حسب " بنفنست "، إطار يلتقي فيه المتكلمون الذين تجمع بينهم علاقة شديدة التشابك، يحاول فيها كل واحد أن يثبت ذاته، ويفرض نفسه ويقنع غيره . [2]، أما رفض التداوليون لمركزية الجملة في الدراسات اللسانية، فيرجع إلى تركيزهم على الوظيفة التواصلية للغة، ذلك لأن التواصل والتفاعل بين المتكلمين لا يتحققان، في نظرهم عن طريق جمل أو عبارات معزولة عن سياقها، وظروف انتاجها، وإنما يتم ذلك بواسطة إنجازات كلامية أكبر وأشمل و هي الخطاب أوالنص .

2-2-2ـ مبادئ المقاربة التواصلية ـ التداولية :

تقوم هذه المقاربة على جملة من المبادئ، يمكن اجمالها فيما يلي :

ـ تركز المقاربة التواصلية على المحورية المركزية للتواصل داخل القسم، والوحدة الأساس لهذا التواصل هي الخطاب، أي " فعل الكلام " [3]، و تعنى بالتواصل اللغوي بنوعيه،الشفوي

---

[1] (. Ducrotro(Oswald) .Dire et ne pas dire .paris :Herman .1972 , p23 نقلا عن محمد لخضر صبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ، ع3 أفريل 2007 ص42 .

[2] محمد لخضر صبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات،مجلة منتدى الأستاذ،ع (3) أفريل 2007، ص 42 .

[3] الحسن زاهدي، التواصل : نحو مقاربة تكاملية للشفهي،دط،إفريقيا الشرق الدارالبيضاء، المغرب، 2011، ص30 .

والكتابي،كما تهتم بفهم المنطوق و فهم المكتوب معا، من أجل تحقيق القدرة على التواصل الاجتماعي .

ـ تعلم اللغة في منظور المقاربة التواصلية هو القدرة على التحكم في الكفاية النصية، وهي " القدرة على انتاج خطاب متناسق الأجزاء ومنسجم " [1]، وهذا يقتضي تبني المقاربة النصية في تعليم اللغة وتعلمها، وهو ما فعله القائمون على الإصلاح الأخير للمنظومة التربوية الجزائرية، حيث اعتمدوا المقاربة النصية كاختيار منهجي تعليمي، والمقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي [2]، وعرفت المقاربة النصية بأنها : " خطة عملية موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانبها النصي باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية ."[3]، والكفاية النصية جزء من كفاية أعم وأشمل وهي الكفاية التواصلية .

ـ الهدف من المقاربة التواصلية. التداولية هو تحصيل الكفاية التواصلية التي تشمل القواعد اللغوية اللسانية وقواعد الاستعمال المتعلقة بالمعايير الاجتماعية للتواصل، وليس معرفة قواعد اللغة ومستوياتها بعيدة عن الاستعمال .

ـ الاهتمام بدمج المهارات اللغوية التواصلية الأربع في الأنشطة التعليمية للغة، من أجل التمكن من تحقيق الكفاية التواصلية المطلوبة . وهو ما أكده " ويداوسن " " H.G.Widdowson " فلا بد للأنشطة اللغوية المختلفة أن تتضمن مهارات فهم الخطاب الشفوي، والتكلم، والقراءة والكتابة [4]، ويمكن تحقيق ذلك باعتماد المقاربة النصية، التي تبنتها الإصلاحات الأخيرة في تدريس اللغة العربية في المنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية،

---

[1] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم اللغة العربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك . سلسلة علوم التربية، ص22.

[2] الكتاب المدرسي،3ثا صفة التقديم فقرة 02 .

[3] أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني للتكوين، الحراش، الجزائر، ص05 .

[4] صليحة طلحاوي، استثمار مبادئ المقاربة التواصلية وآلياتها التداولية في تعليمية اللغة العربية، مجلة العربية ع 11م05، 2018،ص207 .

لأن إتقان تلك المهارات اللغوية الأربع لا يمكن أن يتم إلا بالممارسة الفعلية في مختلف المواقف والسياقات التواصلية الاجتماعية .

ـ تركز المقاربة التواصلية ـ التداولية على جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية،التي تمثل عناصر العملية التواصلية، تركزعلى المعلم باعتباره موجه وقائد العملية التواصلية (التعليمية)، وعلى المتعلم بكونه محور العملية التواصلية (التعلمية)، مراعية قدراته وميولاته ومايختص به من فروقات عن زملائه، كما تهتم بالمحتوى الدراسي باعتباره محتوى العملية التواصلية، وتجسيد مخرجاته في واقع المتعلمين هو هدف المقاربة التواصلية . التداولية .

ـ تهدف المقاربة التداولية ـ التواصلية إلى تمكين المتعلم من إكتساب القدرة على استعمال اللغة في مختلف المواقف الاجتماعية التي تعرض له في حياته، فالقائمون على وضع طرائق تدريس اللغة العربية. إن أرادوا أن يكسبوا المتعلم القدرة على التواصل بهذه اللغة . يجب عليهم معرفة " مواقف الحياة التي تعرض للناس في الاتصال لأداء وظائف معينة، وكل موقف من هذه المواقف له خصائص معينة، يمكن أن نتخذها غاية لنا في تعليم التعبير والإنشاء، فبدلا أن ندير تعليم التعبير على أساس من الموضوعات التي تجري في فراغ و التي ليس لها موقف طبيعي لغوي اجتماعي تجري فيه، يمكن توجيه تعليم التعبير والإنشاء نحو هذه الألوان من النشاط اللغوي " .[1]

ـ كذلك تعتمد المقاربة التواصلية على مبدأ التدرج الوظيفي التواصلي، الذي يقوم على اختيار المحتوى التعليمي، من خلال البحث عن طبيعة الوظائف اللغوية التي ينبغي للمتعلم أن يتعلمها ويفهمها حتى يتمكن من استخدام اللغة في مختلف المواقف الحياتية . وقد اقترح " فان برين " و " كاندلين " خمسة معايير أساسية لاختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه في إطار المقاربة التواصلية وهي :

أ. التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية للمتعلم .

[1] رشدي خاطر محمد وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة،ص15 .

ب . عرض المادة بطريقة دائرية، وليس بطريقة خطية، مما يساعد على تنمية معارف المتعلم وتعزيز قدراته التواصلية .

ج . تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغوية

د . استمرارية التعلم عن طريق النشاطات المتعددة داخل الوحدة التعلمية الواحدة .

هـ . قيام عملية التعلم على أساس تفاوضي بين المتعلمين، أو بين المتعلمين والمعلم أوبين المتعلم والكتاب أو المادة .

ـ وعلى العكس مما يراه البنيويون من أن تحصيل الكفاية اللغوية يجب أن يسبق الكفاية التواصلية، فإن المنهج التداولي ـ التواصلي يوجه منذ البداية إلى أن تقدم المادة اللغوية من خلال مختلف مواقف استعمالها، كما ينبغي تقديم سجل لغوي متنوع لتمكين المتعلمين من تطوير واختبار استنتاجاتهم حول تراكيب اللغة واستعمالها . ويرى أصحاب الاتجاه التواصلي أنه ينبغي أن يعتمد في إعداد المادة التعليمية، على المبادئ التالية :

أ. تخصيص وقت كافي لإسماع مادة لغوية مستمدة من الواقع، تجسيدا لأفعال كلامية لمواقف تواصلية لها صلة باهتمامات المتعلم واحتياجاته، لأن المتعلم يكتشف تدريجيا قواعد اللغة من خلال استعمال اللغة في المادة المقدمة إليه .

ب . حث المتعلمين على أن يعبروا بكل حرية كلما أحسوا بالحاجة أو الرغبة في ذلك

ج . لتوفير الشروط الملائمة لتطوير التعبير الحر، وتسهيل تحصيل الكفاية التواصلية يتعين التساهل مع الأخطاء التي قد يقع فيها المتعلم أثناء أدائه اللغوي، لما يمثله الخطأ من وسيلة هامة يختبر بها المتعلم صحة بعض الفرضيات التي كونها لنفسه، كما يتمكن من خلاله من قياس مدى صحة بعض القواعد .

د . تقديم المادة التعليمية بطريقة تبعث على الملاحظة والتفكير، لما في ذلك من دور كبير في اكتشاف سنن اللغة وقواعدها وترسيخها في الأذهان .

2ـ3ـ المقاربة النصية :

إن تبني المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الإصلاح التربوي الجديد هو انتقال من تعلم اللغة في صورة نظام وجمل معزولة عن ظروف الإنتاج وسياقات الاستعمال ومقامات التواصل، إلى تعلمها أثناء التواصل والاستعمال و التداول من خلال نصوص تعليمية مختارة، وهو تصور أملته مستجدات البحوث في علم النفس التربوي اللغوي، وعلم نفس النمو، وكذا علم النفس المعرفي، فضلا عن البحوث اللسانية التي عرفت تطورا كبيرا بدء من البنوية إلى الأسلوبية فالسميائية التي ترى في النص علامة متكاملة، فلسانيات النص وتحليل الخطاب التي تجاوزت حدود الجملة لتتوقف على دلالات النصوص وصولا إلى التداولية التي ترى أن مفهوم البنية وظهور المعنى متوقف على السياق والعلاقات داخل النص .

2ـ3ـ1. مفهوم المقاربة النصية :

. لغة : المقاربة : من مادة قرب قربا وقربانا : دناه :حادثه بكلام حسن في الأمر : ترك الغلو والقصد والسداد والصدق [1]

. أما **اصطلاحا** : ف " مقاربة "(Approch) تعني " الكيفية العامة التي يجري بمقتضاها إدراك ودراسة، أو تناول مشروع أو حل مشكلة أو بلوغ غاية " [2]، أو هي " أساس نظري يتكون من مجموعة مبادئ تبنى على أساسها برامج دراسية واستراتجيات تعليمية وتقويمية " [3]

. أما المقاربة النصية فهي : " مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بداغوجيا لأجل أغراض تعلمية " [4]، فالنص وفق هذه المقاربة " منطلق عمل بيداغوجي لغوي و ثقافي كما

[1] مجموعة من المؤلفين :المنجد في اللغة والإعلام، دار الشروق، بيروت،1987،ص 617 .

[2] بدر الدين بن تريدي،قاموس التربية،منشورات المجلس الأعلى للغلة العربية،الجزائر 2010، ص 323 .

[3] محمد بوعلاق والطاهر بن يونس : مقاربة الكفاءات بين النظري والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC) الجزائر،2014، ص 92 .

[4] نفس المرجع ونفس الصفحة .

هو في الوقت ذاته نقطة انطلاق عدة أنشطة " [1]

2ـ3ـ2ـ المرجعية اللسانية للمقاربة النصية :

المرجعية اللسانية للمقاربة النصية المعتمدة في تدريس اللغة العربية في مناهج المقاربة بالكفاءات هي لسانيات النص، وهي علم حديث النشأة في السبعينيات من القرن الماضي ويسمي أيضا بنحو النص والذي يبحث في إنشاء نحو قادر على إدراك الكفاءات النصية لمرسل ما في لغته الأم، وتتخذ لسانيات النص من النصوص ميدانا لدراسة اللغة يتجاوز الجملة . وذلك لأن الفهم الصحيح للظاهرة اللغوية يوجب دراسة اللغة دراسة نصية، وليس دراسة أجزاء منها والبحث في نماذج معزولة عن سياق استعمالها وتهميش دراسة المعنى .

2ـ3ـ3ـ أهداف لسانيات النصية

بعد أن أصبح الاعتماد على الأبنية اللغوية وحدها عاجزا عن تفسير النص بدقة، ظهرت الحاجة إلى الاستعانة بعناصر خارجية غير لغوية كربط النص بالسياق الاتصالي، وتأثير في المتلقي، فإذا كانت اللسانيات الوصفية تضطلع بمهمة تطوير أنحاء لغات طبيعية بإجراء المقابلات بين الأنظمة الإفتراضية، أي بين الوحدات الصوتية والوحدات الصرفية والنحو بصفة خاصة، فإن لسانيات النص " قد أخذت على عاتقها مهمة تحديد الملامح أو السمات المشتركة بين النصوص ووصفها وتحليلها استنادا إلى معايير مختلفة " [2]، ويمكن تلخيص أهداف لسانيات النص في النقاط التالية :

ـ جاءت لسانيات النص لتثبت نصية نص ما من عدمها، إذ تفيد في التفريق بين ماهو نص يعتمد في الدراسة والوصف والتحليل، وما ليس بنص، فهي غربال يكتشف به ترابط النص والتحام أجزائه وتعالق وحداته لتشكل وحدة كلية شاملة، أو يبين عدم الترابط والالتحام بين

[1] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية و مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 345 .

[2] سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر (لونجمان)،ط1، مصر، 1997، ص01

هذه الأجزاء والوحدات. ذلك لأن لسانيات النص تسعى إلى " تحليل البنى النصية واستكشاف العلاقات النسقية المفضية إلى اتساق النصوص و انسجامها، والكشف عن أغراضها التداولية، فهي فرع من علم اللغة الذي يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى، وذلك بدراسة الترابط أو التماسك و وسائله و أنواعه، و الإحالة أو المرجعية و أنواعها، والسياق النصي ودور المشاركين في النص المنطوق و المكتوب على حد سواء.[1]

ـ تسعف لسانيات النص الباحث في " معرفة آليات تماسك النص موضوعيا وعضويا، وكيف تتحقق القراءة المتسقة والمنسجمة، وكيف تتحدد حوارية النص و أبعاده التناصية، وكيف ينشأ تشاكل النص، وما الوظائف التي يؤديها النص، هل يسعى هذا النص إلى تحقيق الوظيفة التواصلية أوالوظيفة التعبيرية أو الوظيفة التأثيرية أو الوظيفة المرجعية، ومن ثم يرتبط هذا كله بمعرفة السياق النصي، والمقصديات المباشرة وغير المباشرة، والتركيز على وظيفة الإقناع والتبليغ والتأثير "[2]، فلسانيات النص تهدف إلى معرفة كيفية بناء النص و إنتاجه مهما كانت طبيعته الخطابية، واستجلاء مختلف الأدوات والآليات والمفاهيم اللسانية التي تساعد على فهمه ووصفه وتأويله، باستكشاف مبادئ الاتساق والانسجام و وسائلهما، مما يجعل النص نصا أو خطابا، والتمكن من مختلف الآليات اللسانية في تصنيف النصوص وتبيين مكوناتها الثابتة وتحديد سيماتها المتغيرة .[3]، وفي هذا الصدد يرى فان دايك أن أهم مهمة لنحو النص هي " صياغة قواعد تمكننا من حصر كل النصوص النحوية في لغة ما بوضوح، ومن تزويدنا بوصف للأبنية . ويجب أن يعد مثل ذلك النحو النصي إعادة بناء شكلية للكفاءة اللغوية الخاصة بمستخدم اللغة في إنتاج عدد لا نهائي من النصوص "[4]

---

[1] صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2000، ج 1، ص36 .

[2] جميل حمداني، محاضرات في لسانيات النص، ط1، 2015، 82 .

[3] المرجع نفسه، ص 57 .

[4] سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص 135 .

ـ تهدف لسانيات النص إلى تحليل البنى النصية، واستكشاف العلاقات المفضية إلى اتساق النصوص وانسجامها والكشف عن أغراضها التداولية، يقول صبحي إبراهيم الفقي : " مهام لسانيات النص تتجلى في إحصاء الأدوات والروابط التي تسهم في التحليل، ويتحقق هذا الأخير بإبراز دور تلك الروابط في تحقيق التماسك النصي مع السياق وأنظمة التواصل المختلفة "[1] و" ينبغي إذا أن يكون لكل نص هدف وبناء محكم وسياق، ومن ثم لا ينبغي أن نصف بناء ما بالنصية ما لم يحقق خاصيته المهمة وهي وروده في الاتصال" [2] فالمقاربة النصية تصور تعليمي منطلقه ومرتكزه المرجع النظري الذي وفرته اللسانيات النصية . وهي مقاربة " تهتم بدراسة النص ونظامه حيث تتوجه إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة، إذ أن تعليم اللغة هو التعامل معها من حيث أنها خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر، ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام وما عداهما من معايير النصية، التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى " [3] وبذلك أصبح البعد النصي هو مرد المواقف التعليمية للغة والأدب تحقيقا لكفاءة نصية عالية في جميع الأنشطة اللغوية حيث باندماجها وتكاملها تحقق الغرض الوظيفي التواصلي المنشود . فالمقاربة النصية هي مقاربة أو طريقة تكاملية في التعليم، لا تختص بتدريس نشاط من أنشطة اللغة بفرده، بل تتجاوزه إلى تعلم اللغة بأنشطتها المختلفة، من قواعد و بلاغة وتعبير وعروض وغيرها من خلال النصوص الأدبية، شعرا أو نثر، فيتلقى المتعلم من خلال هذه المقاربة اللغة بوصفها وحدة متماسكة.

[1] الفقي صبحي إبراهيم، علم لغة النص، دار قباء للطباعة و النشر والتوزيع، ط1، 2000م، ص56

[2] أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في دراسة النحو العربي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001، ص286

[3] وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى آداب وفلسفة من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص 15

2-3-4- أهمية المقاربة النصية :

تظهر **أهمية المقاربة النصية** في أنها تمكن المتعلم من رصد العناصر المكونة للنص، ومن احتكاكه بها بفهم معاني النص، واستعاب مضامينه، و أنها تحقق وظيفتين أساسيتين هما :

أ. التلقي والفهم : حيث أن المتعلم من خلال دراسة النصوص يتعرف على مضامينها وقصدية أصحابها ويدرك الآليات المتحكمة في تعلق البنيات النصية، كما يتلقى اللغة حال استعمالها في صورة النصوص من خلال ملكة السماع الذي هو أبو الملكات كما يقول ابن خلدون، و هو يشبه ما كان يفعله العرب الفصحاء ـ قاطني المدن ـ بأبنائهم حيث يرسلونهم إلى البوادي لتقي اللغة من الأعراب الذين لم تخالط ألسنتهم لوثة الأعاجم، كما يشبه ما يعرف حديثا بالحمام اللغوي .

ب . الإنتاج :

يستثمر حسن التلقي والفهم للنصوص في إعادة بنائها و التمكن من إنتاج و إنشاء موضوعات مطابقة للأنماط والنماذج النصية، فهدف المقاربة النصية هو تحقيق كفاءتي التلقي والإنتاج ليستطيع المتعلم إدماج مستويات اللغة (الصرفي، النحوي، الدلالي ...) والمعارف التي يتلقاها في مختلف الوضعيات، بل أكثر من هذا في حياته اليومية لأن التعليم المنشود من المقاربة النصية هو تعليم **وظيفي** بالدرجة الأولى " ومما لاشك فيه أن التعليم الوظيفي يركز أساسا على الإفادة، لأنها قيمة أساسية لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، ولاسيما إذا كان التعليم للغة مرتبطا بالحياة المهنية، وفي هذا السياق لا ينبغي أن يوجه اهتمام المتعلمين إلى معرفة نظام اللغة، إنما إلى التحكم في استخدامها "[1] وفي هذه المقاربة ربط بين الكفاءات التعليمية مع مراعاة التوازن فيما بينها، وذلك حتى تجعل منها صورة من الإدماج اللغوي الصحيح والمرتبط بالمواقف الحياتية . وينظر إلى النص في

[1] شريف بوشحدان، لغة وظيفية أم تعليم وظيفي، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد حيضر، بسكرة، الجزائر، ع 03، أكتوبر 2002، ص140

المقاربة النصية على أنه مستويات مختلفة لا تتجزأ، تمكن المتعلم من إنتاج اللغة حسب المواقف والأنشطة التعليمية، ولا يكون تعلم هذه الأنشطة غاية في ذاته، فدرس النحو والصرف والبلاغة والعروض من أجل ضبط الأساليب وبناء الجمل لتحقيق كفاية التواصل والإنتاج الصحيح للغة في مختلف المواقف، وقد أشار ابن خلدون إلى مثل هذا في كتابه " المقدمة " . عندما فرق بين ملكة اللسان وصناعة العربية قائلا : " إن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا ... وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل، وليس هو نفس العمل "[1]، ثم بين ابن خلدون دور السماع وممارسة النص اللغوي وأهمية الاستعمال في تحقيق الملكة ـ القدرة على التواصل باللغة في المواقف المختلفة ـ قائلا : " فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله له يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم . هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال "[2] ويخبرنا ابن خلدون بطريقة مثلى كانت معتمدة في تعليم اللغات في الأندلس تقترب من مفهوم المقاربة النصية، وذلك في قوله : " وأهل صناعة العربية بالأندلس ومعلموها أقرب إلى تحصيل هذه الملكة، و تعليمها من سواهم لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم والتفقه في الكثير من التراكيب في مجالس تعليمهم، فسيق إلى

[1] ابن خلدون، و لي الدين عبد الرحمان بن محمد، تح : عبد الله الدرويش، ط1، دار يعقوب، دمشق، 2004، ج2، ص385

[2] المرجع نفسه والصفحة

المبتدئ كثير من الملكة أثناء التعليم فتنقطع النفس لها وتستعد إلى تحصيلها وقبولها "[1]، ويظهر من خلال ما ذكرناه عن ابن خلدون أنه تفطن إلى أهمية الاستعمال اللغوي في تعليم اللغة وتحقيق الملكة، وأن مفهوم الملكة عنده يقترب من مصطلح الكفاية اللغوية في اللسانيات الحديثة خاصة عند تشومسكي.وتأصيله لطريق الوصول إلى الملكة اللغوية وكيفية تحصيلها التي تقوم على الاستعمال اللغوي وكثرة سماعها من المتقنين لها (المتكلم المثالي عند تشومسكي) يشبه ما اعتمده علماء اللسان المحدثين وما اصطلح عليه بالحمام اللغوي أو الانغماس اللغوي Language immersion الذي يعتمد على ملكة السماع الذي اعتبره ابن خلدون أبا الملكات. ذلك لأن الإنسان يسمع قبل أن يتكلم، ويسمع أكثر مما يتكلم، وهو ما يجعل علماء اللسان الحديث يهتمون بالمكتوب المسموع قبل المقروء المكتوب .

2ـ3ـ5ـ البعد التداولي للمقاربة النصية :

في رصد و إظهار الأبعاد التداولية في المقاربة النصية اظهار لهذه الأبعاد في تعلمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، لأن هذة المقاربة اللسانية قد تبنتها مناهج تعليم اللغة العربية في الاصلاح الأخير . و مادام قطب الرحى في المقاربة النصية هو النص فقد تجسدت فيها جميع الأبعاد التداولية ويتضح ذلك من خلال ما يلي :

2ـ3ـ5ـ1ـ النص في حد ذاته

المقاربة النصية هي دراسة النص الذي يمثل مظهرا من مظاهر استعمال اللغة و بالتالي فهي تجسيد لمفهوم التداولية و تطبيق لمقاربتها، إذ التداولية : دراسة اللغة أثناء الاستعمال.

. ما يتضمنه النص الأدبي من أبعاد تداولية : إذ لا يخلو نص أدبي من حجاج لغوي حيث يؤكد أوزفالد ديكرو و وجون انسكومبر على أن الحجاج يكمن داخل اللغة دون سواها . كما أنه قائم على القصدية، قصدية مؤلفه و إلا ما كان نصا . كذلك فإن النص الأدبي لا يخلو

[1] المرجع نفسه ص386

من افتراضات مسبقة، ولا من استلزامات حوارية، فبينه و بين متلقيه مكتسبات قبلية تمدهم بكفاءة التلقي، وافتراضات مسبقة وأفق للتلقي حسب الوعاء اللغوي و الثقافي و الاجتماعي المشترك بين المؤلف و المتلفين . و من أهم الأبعاد التداولية التي تزخر بها النصوص الأدبية الأفعال الكلامية، فكل نص . وفق النظرة الإجمالية . هو فعل كلامي يمارس فعل التأثير على المتلقين فيغير من أفكارهم و سلوكهم و نظرتهم للعالم . بالاضافة إلى ما يتضمنه من أفعال انجازية متمثلة في ما يرد فيه من أوامر ونواهي و استفهام و غيرها .

إن الكفاءة اللغوية . المعرفية منها والتواصلية . لا تتحقق إلا إذا تماهت مع الخواص التركيبية (النحوية) أو ما يسمى (الاتساق) والدلالية (الانسجام) والاتصالية (التداولية) للنصوص، لأن البحث النصي يتحقق على مستويات ثلاث وهي : المستوى النحوي، والمستوى الدلالي، والمستوى التداولي . بالمفهوم الواسع له، ولا يمكن الفصل بين هذه المستويات[1] .

أما المستوى النحوي (الاتساق) أو الترابط على المستوى السطحي (الشكلي) للنص، فيتمثل في مؤشرات لغوية، مثل أدوات العطف والوصل والفصل وعلامات الترقيم وأسماء الإشارة، و أدوات التعريف و الأسماء الموصولة و أبنية الحال والزمان والمكان، وغيرها من عناصر الربط التي تعنى لسانيات النص بتحديدها، وتقوم بوظيفة إبراز العلاقات السببية أو البينية بين العناصر المكونة للنص في مستواه الخطي المباشر للقول نفسه[2]

فهدف اللغة تحقيق وظيفة التواصل، و إذا فقدت صفة الترابط فقدت هذه الوظيفة، ذلك لأن النص الذي يأتي مفكك الوصال لابد أن يصحبه تفكك دلالي .

وأما المستوى الدلالي (الانسجام) فهو ذو طبيعة دلالية تجريدية تظهر من خلال علاقات وتصورات تعكسها الكلمات و الجمل أيضا، وهو يمثل البنية التحتية لأدوات الربط الظاهرة فهو أعم من الاتساق كما أنه أعمق منه يطلب من المتلقي صرف الاهتمام جهة

[1] إبرهيمي إبراهيم، تعليم اللغة العربية في ضوء لسانيات النص في المناهج الجزائرية بين الطرح النظري و الواقع التعليمي، مجلة المورث، ع 03، 2014، ص234

[2] المرجع نفسه ص 234

العلاقات الخفية التي تنظم النص و تولده، فالانسجام خاصية دلالية للخطاب، تعتمد على فهم كل جملة مكونة للنص في علاقتها بما يفهم من الجمل الأخرى[1]

أي أن النص يعالج موضوعا محددا ويدور حول قضية بعينها، ولا يكون نصا إلا بذلك، يقول "**فان دايك** " " إن مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع ما يصعب إيجاد رابط بينها، وبالتالي لا يمكن أن تكون نصا "[2]

أما المستوى الثالث فهو البعد التداولي في النص الذي يظهر من خلال كون التداولية تعنى بالعلاقات بين بنية النص وعناصر الموقف التواصلي المرتبطة بشكل منظم مما يطلق عليه سياق النص، وهي تعنى أيضا بالشروط والقواعد اللازمة الملائمة بين أفعال القول وتقنيات المواقف الخاصة به، أي بالعلاقات بين النص والسياق، وهي تعنى أيضا بالشروط اللازمة لكي تكون الأقوال اللغوية مقبولة وناجحة وملائمة في الموقف التواصلي الذي يتحدث فيه المتكلم[3] . والتداولية .كما يقول ج . بول . هي : " دراسة اللغة في الاستعمال أو في التواصل، خاصة أنه يشير إلى أن المعنى ليس شيئا متأصلا في الكلمات وحدها ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا بالسامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد (مادي، واجتماعي، ولغوي) وصولا إلى المعنى الكامن في كلام ما "[4] وأفضل ما يظهر الاستعمال اللغوي ويتجسد في النصوص والخطابات المختلفة، وأحسن نموذج يتحقق فيه مفهوم التداولية السالف الذكر هو المقاربة النصية، حيث تدرس اللغة بمختلف أنشطتها ومقاصدها انطلاقا من النص ورجوعا إليه .

[1] صلاح فضل، بلاغة الخطاب، وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، 1992م، ص34

[2] إبراهيم خليل، الأسلوبية و نظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، عمان، ط1، 1997م، ص145

[3] سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم و الاتجاهات، ص 112

[4] أحمد نحلة محمود، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 14

2ـ3ـ5ـ2ـ الخصائص التداولية للنص الأدبي :

النص الأدبي هو مصدر جميع التعلمات في المقاربة النصية حيث تعتبر الأنشطة المقررة (من نحو وصرف وبلاغة وعروض) روافد له، تؤخذ منه وهي ظواهر لغوية مجسدة (مستعملة) في ثناياه، وهو ذو خصائص تداولية يتصف بها في مواقف مختلفة، ومن خلال أنواع من الاستعمال، ومن هذه الخصائص :

2ـ3ـ5ـ2ـ1ـ النص الأدبي خطاب لغوي تواصلي :

إذا كانت اللسانيات البنيوية ـ بمختلف توجهاتها ـ والتوليدية التحويلية في كل مراحلها قد اتخذت من الجملة منطلقا لها في دراسة اللغة وتحليل مستوياتها، فإن التداولية بكل أنواعها تجاوزتها إلى دراسة النص والخطاب، وخاصة مع لسانيات النص واللسانيات الوظيفية عند " **فان دايك**" في كتابه (النص والسياق) (1977) [1]، و **هاليداي** و **رقية حسن** في كتابهما (الاتساق في اللغة الإنجليزية) (1976)، وتعاملت التداولية مع النص الأدبي كخطاب و ملفوظ لغوي ذي كلية عضوية، سواء أكان خطابا شفويا أو كتابيا، حيث تربط ملفوظاته بالوظيفة والسياق المقامي، والأداء الإنجازي، وتربطه بالمقصدية والإحالة والتفاعل والتخاطب التداولي ... فهو خطاب يتضمن وظائف ومقاصد سياقية، تتشابك فيه الدلالة بالمعاني السياقية والرسائل الظاهرة والمضمرة، فلغة النص الأدبي وظيفية تداولية تواصلية . ولذلك " فالنص الشعري ـ مثلا ـ ليس لعب ألفاظ، وليس نقل تجربة ذاتية وحسب و إنما يهدف فوق ذلك كله، إلى الحث و التحريض . وبهذا المفهوم الاخير تشمله نظرية : الكلام فعل، أو التداولية، وتعني هذه النظرية : أن التحدث يقصد به تبادل الأخبار، وفي الوقت نفسه، يهدف إلى تغيير و ضع المتلقي، وتغيير نظام معتقداته، أو تغيير موقفه السلوكي "[2].

2ـ3ـ5ـ2ـ2ـ النص الأدبي إبلاغ وتواصل

[1] فان دايك، النص والسياق، ت: عبد القادر الفاسي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء،المغرب، ط1، 1999م

[2] محمد مفتاح، في سيمياء الشعر القديم، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1989م، ص 55

على عكس المقاربات البنيوية والتوليدية التحويلية التي حصرت وظيفة اللغة في الإخبار أو الإبلاغ، فإن المقاربات التداولية ترى أن النص الأدبي يرتكز على مجموعة من الوظائف أهمها الوظيفة التواصلية . وممن يمثل التيار التواصلي الذي يرى أن النص الأدبي إبلاغا وتواصلا : رمان جاكبسون الذي ذكر في مقاربته التواصلية الوظيفية ستة عناصر في عملية التواصل : المرسل ووظيفته انفعالية، والمرسل إليه ووظيفته تأثيرية، والرسالة ووظيفتها جمالية، والمرجع وو ظيفته مرجعية، والقناة ووظيفتها حفاظية وتواصلية، و اللغة ووظيفتها وصفية تأويلية تفسيرية . أم التداولي هاليداي فيركز على ثلاث وظائف للغة وهي : الوظيفة التمثيلية (الإحالة على العالم الداخلي والخارجي للذات المتكلمة)، والوظيفة التعالقية (اتخاذ دور من الأدوار الاجتماعية بالنسبة للمخاطب كدور المخبر، ودور السائل، ودور الآمر) والوظيفة النصية (تنظيم الخطاب حسب مقتضيات مقام إنجازه)، وهذه الوظائف مستقلة رغم أنها تصب في وظيفة واحدة و هي وظيفة التواصل . ويرى فان دايك أن المعلومات ثلاثة أقسام : معلومات عامة ترتبط بالعالم أو بأي عالم ممكن، و المعلومات الوقفية التي ترتبط بما يتضمنه الموقف الذي يتم فيه التواصل، والمعلومات السياقية المستقات من الخطاب المتبادل سلفا بين الشخصين المتواصلين " ويتم تغيير المعلومات التداولية إما بالنظر إلى العلاقة القائمة بين المتكلم والمخاطب (تواصل علاقي)، أو بالنظر في فحوى الخطاب ذاته . في هذه الحالة الثانية، يكون القصد من الخطاب حمل المخاطب على القيام بفعل ما (تواصل توجيهي)، سواء أكان الفعل المطلوب عملا (تواصل أمري)، أم قولا (تواصل استفهامي)، كما يكون القصد منه الإخبار عن شيء (تواصل إخباري)، أو التعبير عن إحساس (تواصل تعبيري)، أو استثارة إحساس (تواصل استثاري)[1]

2-3-5-2-3- النص الأدبي تخاطب وتداول :

[1] أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، ص :55 -56

يكمن إخفاق النموذج التقليدي في تقديم تفسير ناجح لعملية التخاطب في كونه تعامل مع التخاطب معزولا عن السياقات الفعلية التي تستخدم فيها اللغة، وصبغ عملية التخاطب بطابع مثالي تجاهل فيه قضايا اللبس، والخروج عن المواضعات اللغوية، و قصر وظائف اللغة على عملية الإبلاغ، مع إهماله للأصول التخاطبية المفسرة لمقاصد المتكلمين[1] . لذلك جاءت الدراسات التخاطبية امتدادا لجهود المدرسة الوظيفية وعلاجا لهذا الإخفاق . و ترى النظرية التخاطبية أن النص الأدبي تخاطب وتداول يجمع بين أطراف ثلاثة هي : المرسل المتكلم الذي قد يكون كاتبا أومؤلفا أو ساردا أو شخصية، والمرسل إليه الذي قد يكون شخصا مخاطبا، كأن يكون قارئا أومتلقيا أو مستمعا مقابلا للمتكلم، و هناك العنصر الثالث الذي يتمثل في الخطاب التداولي أو الرسالة . وينبني التخاطب بين أطراف التكلم على مجموعة من مبادئ المحادثة والتخاطب، جمعها بول كرايس هربرت (Paul Grice Herber) في قاعدة التعاون الذي يقتضي أن المتكلمين متعاونون في تسهيل عملية التكلم والتخاطب

2-3-5-2-4 - النص الأدبي أفعال كلامية :

النص الأدبي ليس مجرد خطاب لتبادل الأخبار والأقوال، بل يهدف من خلال مجموعة من الأقوال والأفعال الإنجازية إلى تغيير وضع المتلقي، وتغيير معتقداته، أو تغيير موقفه السلوكي من خلال ثنائية افعل ولا تفعل، و هذا يعني أن النص الأدبي أو الخطاب في مفهوم التداولية التحليلية - التي ظهرت في سنوات الخمسين من القرن العشرين مع أوستين، كما في كتابه الذي أسس فيه لنظرية أفعال الكلام (1962م) وسورل في كتابه (أفعال اللغة) (1969م) . - عبارة عن أفعال كلامية تتجاوز الأقوال والملفوظات إلى الفعل الإنجازي والتأثيري الذي يتركه ذلك الإنجاز. حيث تبنى نظرية أفعال الكلامية على ثلاثة

[1] محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ظ1، 2004م، ص 98

عناصر رئيسية وهي : **فعل القول** : ويقصد به إطلاق ألفاظ في جمل مفيدلة سليمة التركيب . الفعل **المتضمن في القول** : وهو الفعل الإنجازي، وهو الذي يحدد الغرض المقصود بالقول، كصيغة الأمر في جملة : انتظرني هنا . والعنصر الثالث، **الفعل الناتج عن القول** أو **الفعل التأثيري** : وهو كل ما ينتج عن القول من آثار المخاطب أو المتلقي، كإقناعه، أو حثه، أو إرشاده، أو توجيهه، أو تضليله ...[1] فالنص الأدبي أنواع متعددة من الفعل الكلامي الذي يتضمن هذه العناصر الثلاثة، ففيه من أساليب الطلب كالأمر والنهي والاستفهام ... و أضرب الخبر وغيرها و أدوات الإقناع والحجاج الشيء الكثير مما ينتج عنه أفعال تأثيرية متنوعة تجعل من جعله وسيلة تعليمية أمرا مبررا بل وملحا .

2-3-5-2-5- النص الأدبي حجاج و إقناع :

فالنص الأدبي - في نظر التداولية - عبارة عن روابط لغوية حجاجية، ورائد المقاربة الحجاجية اللسانية هو أوزوالد ديكرو (Ducrot)، الذي أدخل البعد التداولي ضمن الوصف اللساني، باعتباره أحد مكوناته الأساسية إلى جانب التركيب والدلالة، كما ذهب إليه شارل موريس قبله . و هذا يعني أن البعد التداولي للملفوظ يوجد في اللغة نفسها، وليس مرتبطا بسياق تلفظي ما، ومن ثم فالعلاقات الموجودة بين الملفوظات هي علاقات حجاجية، و ليست منطيقية استنباطية، فالقواعد الحجاجية هي التي تتحكم في ترابط ملفوظات النص، وتسلسلها في علاقاتها بمعانيها، وبالتالي تؤدي إلى اتساقه وانسجامه، مثل الضمائر، وحروف العطف، والأسماء الموصولة، و أسماء الإشارة، ورواط الإثبات والنفي، والاستنتاج، والاستدراك ... ولذلك اهتم ديكرو كثيرا بالروابط التعبيرية التي تحقق اتساق النص و انسجامه، واهتم أيضا بالتفصلات الحجاجية التي تساهم في إيجاد النص الحجاجي .[2] و الغرض من هذا الحجاج هو الاقناع و التأثير والتداول و التواصل و التخاطب .

[1] جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، الألوكة للنشر، ط1، 2015م، ص 24

[2] جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب ص29

فالنص الأدبي، يمكن مدارسته ـ في ضوء المقاربة التداولية الحجاجية ـ من خلال استكشاف الروابط الحجاجية اللغوية التي تتحكم في بناء النص وترابطه، و ابراز البعد التداولي الحجاجي والاقناعي في النص، مع التركيز على السلم الحجاجي الذي يبين مسار الحجاج انطلاقا من قول الحجة إلى نتيجتها .

2ـ3ـ5ـ2ـ6ـ النص الأدبي استلزام حواري :

النص الأدبي أو الخطاب الأدبي استلزام حواري حيث يشتمل على الدلالات الصريحة والضمنية، والاستلزام الحواري يتعلق بالدلالات الضمنية التي يستلزمها السياق الكلامي، فهو يرتبط بنظرية الأفعال الكلامية التي جاء بها أوستين وسيرل . إذ ينتقل الكلام في النصوص ـ خاصة النص الأدبي ـ من نطاق حرفي وقضوي مباشر إلى معنى حواري استلزامي غير مباشر، يخضع إلى المقام أو السياق التداولي[1]. ولماكانت جمل اللغة الطبيعية قد لا تدل على معانيها القضوية المباشرة والحرفية، بل تخرج إلى دلالات سياقية إنجازية لذا صاغ **غرايس** قانون التعاون بمبادئه الأربعة ـ التي ذكرناها في مبحث سابق ـ : مبدأ الكم، و مبدأ الكيف، ومبد التعبير، ومبدأ المناسبة، ويسمي **غرايس** هذا النوع من الجمل الإنجازية التي تحمل معاني سياقية ضمنية بالاستلزام الحواري، ويتحقق هذا الاستلزام حينما تخرق إحدى القواعد الأربعة السابقة الذكر، مع احترام مبدأ التعاون . ويبين أحمد المتوكل نوعي العباراات اللغوية الموجودين في كل خطاب أونص فيقول : " تنقسم الحمولة الدلالية للعبارة اللغوية إلى معان صريحة و معان ضمنية، وتعد معاني صريحة المعاني المدلول عليها بصفة الجملة ذاتها. في حين، تعد ضمنية المعاني التي لا تدل عليها بصيغة الجملة .

[1] جميل حمداوي، المرجع السابق ص 31

1ـ تشمل حمولة المعاني الصريحة : (أ) المحتوى القضوي (معاني مفردات الجملة مضموما بعضها إلى بعض)، و (ب) القوة الإنجازية الحرفية (القوة الإنجازية المشار لها بصيغة الجملة كالاستفهام والأمر والإخبار...)

2ـ المعاني الضمنية صنفان : معان عرفية و معان حوارية (أو سياقية)، تعد معاني عرفية المعاني المرتبطة بالجملة ارتباطا يجعلها لا تتغير بتغير السياقات، في حين تعد معاني حوارية المعاني التي تتولد طبقا للسياقات أو المقامات التي تنجز فيها الجملة . من المعاني المتضمنة عرفا المعنى المقتضى أو الاقتضاء، و المعنى المستلزم منطقيا أو الاستلزام المنطقي . أما المعاني الضمنية المتولدة عن السياق، فهي نوعان : المعاني الناتجة عي سياق خاص والمعاني البالغة من العموم أنها لم تعد مرتبطة بسياق خاص أو بطبقة معينة من السياقات . يصطلح كرايس على تسمية هذين النوعين من المعاني الضمنية " الاستلزامات الحوارية الخاصة " و "الاستلزامات الحوارية العامة " على التوالي "[1]

2ـ3ـ5ـ2ـ7ـ النص الأدبي مقصدية وتفاعل :

اهتمت الدراسات التداولية بمقصدية الخطاب/ النص وتفاعليته، فعنيت بمقصدية الكلام والمتكلم و المتلقي، إذ لم تخل كتابة من الإشارة إلى القصد والقصدية والمقصدية . و لكن هناك من قصرها على ما ورد فيه جذرها صراحة أو ضمنا(هرمان باريت Parret)، ومنهم من جعلها مسبقة (كريماص Greima)، كما أن منهم من جعلها ميكانيكية موجهة (أوستين Austin، و سرل Searle، و كرايس Grice) . بيد أنها لا تقتصر على المتكلم، ولكنها تشمل المخاطب أيضا. و لهذا فقد تتفق المقصديتان درجات من الاتفاق، و قد تختلفان درجات من الاختلاف (نظرية التلقي)، مما أدى إلى طرح إشكاليتها الفلسفية و المناهجية، باعتبار أنهاغالبا ما لا تكون ظاهرة في النص، و إنما يفترض أنها تكمن خلفه . لذلك، بذلت محاولات لصورنتها (بتيطوJean Petito/ و أبوسطل Leo Apstel)

[1] أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، ص28

للخروج بها من ميدان علم النفس إلى مجال اللسانيات إنها ـ مهما اختلفت و جهات النظر في كيفية تناولها ـ مجمع على وجودها . كأنها تكسب الكلام دينامية و حركة، بل هي منطلق الدينامية[1]. هذا والنص الأدبي باعتباره جملا وملفوظات لغوية يحوي مجموعة من المقاصد المباشرة والضمنية التي يعبر عنها المتكلم أو المتلقي أوهما معا، و من خلال كونه لوحة من لوحات الإبداع فإن المبدعين من الأدباء والشعراء يوظفون كلمات و تعابير و أسماء أعلام لها مقصدية مباشرة وغير مباشرة، قد تدرك بطريقة مباشرة ظاهرة، أو تفهم بالتضمين و التلميح، و تظهر هذه المقصدية في الشعر العربي المعاصر أكثر من الشعر العربي القديم، إذ أن الشاعر العربي المعاصر يوظف اللغة في ضوء سيميائية قصدية تتحول قصائده من خلالها إلى علامات ورموز وإشارات وأيقونات تنطوي على دلالات قصدية على المتلقي استكشافها عبر آليات التفكيك والتحليل والتأويل، وهكذا يتجلى النص كمقصدية سياقية ينبغي استحضارها من أجل تأويل النص تاويلا صحيحا وسليما[2]. أما كون النص تفاعل (Interaction) فهذا يتجلى ـ حسب النظرية التفاعلية ـ خلال استحضار المتكلم (النص/الخطاب) والمتلقي اللذين يدخلان في علاقة تفاعلية دينامية إيجابية أو سلبية حسب منطق السلطة، والتفاوت الاجتماعي والمعرفي والطبقي، ويشترك المتكلم (النص) والمتلقي في السلطة التفاعلية عبر التفاعل الضمني الإيجابي و التعاون التداولي المثمر، يقول محمد مفتاح : " نقصد بالتفاعل علاقة المرسل بمتلقيه، سواء أكان ذلك المتلقي فردا أو جماعة، موجودا بالفعل أو بالقوة . ومن شأن هذه العلاقة أن تسلب السلطة المطلقة من المرسل على إصدار خطابه بعجرفة أو لا مبالاة نحو الآخرين، وأن تدخله في دائرة القواعد الضمنية أو العلانية، و أن تجعله يكيف خطابه على قدر متلقيه ليحصل التفاعل، وكسب استمالة المتلقي، و نيل رضاه ."[3]

[1] محمد مفتاح، دينامية النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1987م، ص 38 ـ 39

[2] جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، ص27

[3] محمد مفتاح، دينامية النص، ص 50ـ51

2ـ3ـ5ـ3ـ البعد التداولي في المعايير النصية :

وهي المعايير النصية التي جاءت بها لسانيات النص والتى توزعت بين الاعتناء بالخطاب (النص) وعناصره (متكلم، مخاطب ...) و ظروفه (السياق : زماني، مكاني، اجتماعي، ثقافي ...)، وقد تضمن كتاب " دي بوجراند و دريسلر Introduction to text linguistique رؤية أكثر شمولا ونضجا لمفهوم النص، حيث جمع بين الجوانب اللغوية والجوانب التداولية من خلال وضع سبعة معايير للنصية هي : الانسجام، الاتساق، الموقفية، القصدية، المقبولية، الإعلامية، التناص .

ويرى سعد مصلوح أنه يمكن تقسيم هذه المعايير إلى ثلاثة أصناف : صنف يتصل بالنص ويشمل معياري الاتساق والانسجام، وصنف يتصل بمنتج النص ومتلقيه، ويندرج ضمنه المقصدية والمقبولية، وصنف يتصل بظروف إنتاج النص وتلقيه ويندرج ضمنه معايير السياق (الموقفية) والإعلامية (الإخبارية) والتناص[1] . وهذه المعايير تعمل بشكل شمولي قائم على اتحادها كلها في الأطر المتتابعة للنص، فعندما نحدد عناصر الاتساق فإن ذلك يمثل البنية السطحية القائمة على بنية تحتية تعمل كأساس لها، وهي الانسجام. والانسجام نفسه يستمد وجوده الفعلي من الشق الآخر للنصية، المتمثل في الموقف والقصد والقبول[2] . ومن خلال هذا التصنيف الثلاثي للمعايير النصية يتجلى البعد التداولي فيها، حيث تعتبر كلها معايير تتعلق بظروف إنتاج الخطاب ومقاصد منتجه وشروط قبوله .

وفي المقاربة النصية يتم معاملة النص على أنه مظهر من مظاهر استعمال اللغة و أنه كل ملتحم ذو بعدين هما بعدا المعنى والمبنى، فضلا عن أبعاد أخرى تتعلق بمؤلف النص، وبيئته، ومقصده، والسياق الزمني والمكاني الذي ظهر فيه . وفي المقاربة النصية أيضا خروج بتعلم اللغة من وضعيات مصطنعة والدخول بها إلى وضعيات طبيعية تظهر فيها

---

[1] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون،بيروت، 2008،ص 81،82

[2] حسام أحمد فرج، نظرية علم النص، مكتبة الآداب القاهرة، ط2، 2009، ص19

أنشطة اللغة (أو اللغة) في حال الاستعمال، انطلاقا من نصوص تعتبر بؤرة العملية التعليمية التعلمية بكل أبعادها في تعلم اللغة بمقاربة تواصلية، لذلك فالمقاربة النصية تهدف إلى جعل النص محور جميع التعلمات والأنشطة اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وعروض ...إلخ، حيث تنجز هذه الأنشطة انطلاقا من النص وبواسطته، مما يجعل المتعلمون يدركون أن اللغة كل متكامل لا تجزئة فيها، وأنهم يدرسون اللغة أثناء استعمالها في وحدة لغوية تسمى النص .

2ـ3ـ5ـ4ـ المقاربة النصية طريق لتجسيد الكفاية النصية (تلقي وانتاج) :

ظهر مفهوم الكفاية على يد اللساني الأمريكي " نعوم تشومسكي " الذي قصد به قدرة المتكلم على فهم و اصدار عدد لا متناه من الجمل، و كان ذلك ردا على الاتجاه السلوكي الذي يرى اللغة شبكة من العادات التي يكتسبها الإنسان بالتكرار و التعزيز، لكن لم يلبث هذا المفهوم أن انتقل إلى الدراسات اللسانية التطبيقية في حقل تعليم اللغات مع الاتجاه الوظيفي الذي سيطر على الساحة اللغوية منذ بداية ستينات القرن العشرين، الذي ركز على الوظيفة التواصلية للغة، حيث اهتم بتنمية قدرة الفرد على التواصل، مما كان سببا في ظهور مفهوم هام سيحتل مكانة متميزة في ميدان تعليمية اللغات وهو مفهوم **الكفاية التواصلية La competence de communication**، التي يعرفها " **ديل هايمز**" في دراسة له سنة 1971 بأنها " المعرفة بالقواعد النفسية والثقافية والاجتماعية التي تتحكم في استعمال الكلام في إطار مجتمع ما " [1] وقد أكد " هايمز" أن استعمال اللغة في مختلف المعاملات الاجتماعية يتطلب كفاية تواصلية من قبل الأفراد، وأن هذه الكفاية لا تقف عند حدود إصدار جمل وعبارات صحيحة نحويا، بل يجب أن تكون هذه العبارات مناسبة للوضعية أو للموقف الذي تصدر فيه[2] يظهر مما ذهب إليه **هايمز** في مفهوم الكفاية التواصلية أنه لا

[1] R. Gallsson.Coste .Dictionnaire de didactique des langues librairie Hachette 1976, p106

[2] محمد الأخضر الصبيحي، الكفاية النصية مفهوم جديد في تعليمية اللغات، مجلة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية ع2 ص203 .

يكفي تمكن الفرد تمكنا جيدا من اللغة، بل لا بد أن يصحب ذلك معرفة بتنويع أساليب الكلام وفق ماتقتضيه مختلف المواقف والوضعيات االتواصلية في المجتمع، فلا تكفي الصحة النحوية للجمل والعبارات إذا لم تصحبها صحة في التداول والاستعمال لتلك الجمل والعبارات . وتحت تأثير هذا المفهوم وظروف ظهوره برز مفهوم آخر لا يقل عنه أهمية في مجال التواصل و إنتاج الخطاب ألا وهو مفهوم **الكفاية النصية** La competence de textuelle ويقصد به تلك الملكة التي يكتسبها شخص ما عن طريق تلقيه المستمر والمتكرر لكم هائل من النصوص، وهي كفاية تمكن مكتسبها من استيعاب النصوص واستعمالها في شتى وضعيات الخطاب والتواصل، ويمكن تحديدها بأنها :" قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية، فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبدلاتنا، فإننا نستعمل في الواقع نصوصا، لأن الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباط بجمل سابقة أو لاحقة، وتحيل على مراجع معينة " [1]، ويمكن ترجمة الكفاية النصية في مجال البيداغوجيا وتعليم اللغات بالهدف الختامي المندمج (objectif terminal d integration) وهو مجموع القدرات والمهارات والمعارف المتعلقة بالنصوص المدروسة التي اكتسبها المتعلم و أصبح يتحكم فيها ويوظفها مدمجة بعد مستوى دراسي معين أو مرحلة تعليمية، لحل مشكلات قد تعترض له مستقبلا، خاصة تلك الوضعيات الشبيهة بالوضعيات التي تمرس عليها في برنامج دراسي محدد . وقد صاغ منهاج اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي . شعبة آداب وفلسفة . الهدف الختامي المندمج كما يأتي : " في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج . مشافهة أوكتابة . أنماط متنوعة من النصوص التي تتوفر على بعدي الاتساق والانسجام، لتحليل فكرة، أو التعبير عن موقف أوإبداء رأي، بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الإندماج في وسط

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكلوجية،ج1، مطبعة النجاح الجديدة،ط1، الدار البيضاء، 2006، ص82 .

مهني " [1] وتتمظهر هذه الكفاءة لدى مكتسبها عبر بعدين اثنين : بعد خطي، شكلي، يتم من خلاله إنجاز متواليات كلامية على هيئة جمل مستقلة، وبعد ترابطي، دلالي، تداولي، يتجسد في مجموع العلاقات الرابطة بين العلامات اللسانية و ماتحيل إليه في عالم الأشياء و الواقع والافكار . وبعد ما رفض التداوليون والوظيفيون عموما الجملة كموضوع للبحث اللساني من خلال تركيزهم على الوظيفة التواصلية للغة، حيث يرون أن التواصل أو التفاعل بين المتكلمين لايتم عن طريق كلمات أو نتف منها، وإنما يتأتى ذلك عن طريق إنجازات كلامية أوسع وأشمل هي الخطاب أو النص، حيث أدرك علماء اللسان أن اجتزاء الجمل يجعل اللغة الحية فتاتا وتفاريق من الجمل المصنوعة البعيدة عن سياق استعمالها، لذلك فإن موضوع البحث الذي يناسب التصور الجديد لدراسة اللغة وتعليمها وتعلمها هو النص . والكفاية النصية تأتي على مستويين : المستوى القرائي أو التلقي، والمستوى الانتاجي .

1-1. الكفاية النصية على مستوى التلقي :

إن المتأمل لنصوص تم إنتاجها في ظروف متشابهة ولغايات واحدة (خطابات سياسية مثلا) يمكنه أن يكشف بسهولة تكرار عناصر معينة (معجمية وتركيبية) إلى درجة تجعله يتوقع وجودها في نصوص أخرى تنتمي إلى ذات النوع، كما أنه من شأن تكرار الوقوف على طريقة بناء واشتغال نمط معين من النصوص أن يساهم في وضع استيراتيجيات معينة للقراءة والتحليل، بحسب طبيعة كل صنف، و هو ما يجعلنا ندرك أن تعرض التلميذ إلى نصوص عديدة من صنف واحد مع التمرس المستمر على تحليلها يكسبه كفاية نصية عالية على المستويين القرائي والكتابي معا، لذلك يرى الباحثون في ميدان البيداغوجيا أنه من أجل البلوغ بالتلميذ إلى الكفاية النصية بأيسر الطرق وأسهلها علينا إطلاعه على عينة كافية من كل نوع من أنواع النصوص، ونظرا لكون ذلك متعذر لمحدوية الحجم الساعي الممنوح لكل مقرر دراسي، ولكثرة أنواع النصوص وتشعبها، إذ يوجد منها

[1] وزارة التربية الوطنية، المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية ـ منهاج اللغة العربية و آدابها، شعبة آداب وفلسفة، 2011،ص16 .

السردي، الذي يندرج تحته كل أنواع السرد، والشعري الذي يضم جميع أنواع الشعر، و الإعلامي الذي يشمل التصريحات والتحقيقات والاستجاوابات ... والإداري كالتقارير والمحاضر وغيرها والنصوص المتخصصة كالمداخلات والمقالات العلمية ...إلخ

لذلك يرى بعض البداغوجيين أنه بالإمكان إعتماد تصنيف آخر للنصوص يقوم على أساس المهارة النصية (La competence textuelle)، التي نريد تعليمها للتلميذ لفائدة هذا التصنيف وعدم تشعبه، إذ أن المهارات النصية محدودة مقارنة مع أنواع النصوص، وحسب التصنيف المهاري يمكن تصنيف النصوص في كتاب القراءة والنصوص كما يلي :

- تصوص وصفية أو يغلب عليها الطابع الوصفي .
- نصوص سردية أويغلب عليها الطابع السردي .
- نصوص إنشائية أو يغلب عليها الطابع الانشائي .
- نصوص حجاجية أو يغلب عليها الطابع الحجاجي .

و لا يخلص نص لمهارة واحدة ليس فيه غيرها .

إن التلميذ إذا استوعب ميكانيزمات نوع معين من أنواع النصوص من خلال تعامله مع نماذج كثيرة منه، فإنه يكسب كفاية (مهارة) نصية تيسر له التعامل مع أي نص آخر، ويكون بإمكانه تكهن أو توقع أشياء في النص قبل الوصول إليها[1] ولا يمكن للتلميذ أن يصل إلى الكفاية النصية على مستوى التلقي (القرائي) إلا إذا جمعته بالنص علاقة حميمة من خلال قراءة تفاعلية، يتم فيها التلاحم بينه وبين نصوص أدبية كاملة، وليس من خلال تعامله مع مقطوعات نصية مبتورة عن أصولها بطريقة عشوائية، و قراءة استهلاكية جافة . و لا يمكن أن نقول بأن قارئا ما قد اكتسب كفاية نصية عالية، إلا إذا أصبح له من القدرة ما يمكنه من الاشتغال تفسيريا على مستوى النص، بما يضاهي أو على الأقل يقارب

[1] الصبيحي محمد، الكفاية النصية مفهوم جديد في تعليمية اللغات، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية ج19 ع02 ص 212

القدرات التي يشغلها الكاتب على المستوى الإبداعي [1]، وهذه القدرة لا يتم تحصيلها إلا إذا توفر عاملان أساسيان وهما :

ـ توفر خبرة نصية لدى القارئ من خلال تجربة طويلة مع القراءة .

ـ ضرورة تزود القارئ بثقافة موسوعية متميزة .

2-1. الكفاية النصية على مستوى الإنتاج :

إن الاكتساب الحقيقي للغة يمر حتما بممارستها مشافهة وكتابة، لأن هذه الممارسة تتيح للتلاميذ الفرصة لاختبار تجربة اللغة داخليا و خارجيا (صامتة وناطقة)، يقول أحد الباحثين : " يعرف الجميع أن هناك علاقة تفاعل وترابط وظيفية وطيدة تجمع فيما بين مهارتي القراءة والكتابة، ذلك أن التفاعل المتبادل بينهما هو الكفيل بضمان نمو متدرج في القدرات والانجازات اللغوية للمتعلمين " [2] و من أجل ضمان تعليم فعال للكتابة يجب الانطلاق من أسس نظرية قوية، و اتباع طريقة علمية مناسبة ويمكن تحديد بعض المعارف والمهارات التي تتعلق بالكفاية النصية على مستوى التلقي والإنتاج فيما يلي :

ـ معرفة ماهية النص والشروط التي تجعل منه نصا .

ـ معرفة أنواع النصوص .

ـ القدرة على قراءة نص مكتوب وتحليله وفهمه وبناء معناه .

ـ القدرة على تصنيف النص اعتمادا على مؤشرات معينة .

ـ القدرة على تحديد مواصفات النص الأدبي و اعتمادها في التحليل .

ـ القدرة على تصميم نص مكتوب يتوافر على معايير النصية .

ـ القدرة على انتاج نص مكتوب أو شفوي (الكفاية النصية الإنتاجية) .

ـ القدرة على تفكيك نصوص وفهمها وتصنيفها بحسب نمطها وجنسها .

---

[1] علي آيت أوشان، السياق والنص الشعري، من البنية إلى القراءة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2000، ص109 .

[2] المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم العربية و ثقافتها، الهلال العربي للطباعة والنشر، الرباط، 1991، ص270 .

ـ القدرة على كتابة نص يتوفر فيه بعدا الاتساق والانسجام، مع مراعاة مناسبة المقام التواصلي التداولي (الكفاية النصية والتواصلية) .

تمثل هذه المعارف والقدرات، عناصر تتكون منها الكفاءة (الكفاية) النصية في المقرر المدرسي تلقيا وانتاجا، فهي الأدوات الواجب توفرها لدى المتعلم في نهاية المرحلة الثانوية ليقوم بتفعيلها وتوظيفها بالشكل المناسب . فلا بد للمتعلم مع معرفة المعجم والقواعد الصرفية والتركيبية من معرفة نصية تواصلية تداولية موازية توجه مستعمل اللغة إلى إدراك البنيات التركيبية المناسبة لقصده التواصلي، ولطريقة تنظيم النص المناسبة لسياق معين . ومن هنا يمكن حصر الكفاءة النصية في ثلاث وظائف متعددة المستويات والأوجه، تتمثل في : الوظيفة التواصلية المرتبطة بالقصد التواصلي، والوظيفة التنظيمية للنص أوما يمكن أن يسمى بتلاحم النص، والوظيفة التداولية المرتبطة بإنتاج النص في ضوء شروطه ومحدداته السياقية .

2ـ3ـ5ـ5ـ المقاربة النصية تجسيد للأبعاد التواصلية والتداولية من خلال القراءة المنهجية التفاعلية .

القراءة المنهجية كما يقول " **ميشيل ديسكوت .Discotes. M** " هي :" قراءة متأملة للنصوص تساعد المتعلمين على ردود أفعالهم وتأكيدها أوتصحيحها، وبكونها تفسيرا للنصوص على نحو مضبوط الخطوات والاختيارات، تنطلق من اعتبار فاعلية القارئ في علاقته بالنص موضوع القراءة، فهو الذي يضفي عليه معناه وينتج دلالته " [1]، كما عرفها الباحث المغربي " محمد محمود" بأنها " نشاط ديداكتيكي يستدعي بناء معنى النص في سياق تواصلي قائم على توظيف عمليات ذهنية حدسية لوضع فرضيات قرائية ولالتقاط العناصر النصية بغرض تمحيص الفرضيات المنطلق منها، ويأخذ هذا النشاط شكل تفاعلي بين متلق يتوفر على كفايات خاصة (موسوعية، لسانية، منطقية، تداولية)، وموضوع

[1] موسى فارس، تلقي النص الأدبي المدرسي في المرحلة الثانوية، مجلة الباحث، ج12، عدد01،ص87

اشتغال دال، يمثله الأثر المادي المكتوب (النص/ الخطاب) "[1] فالقراءة المنهجية تصور يحاول تقليص المسافة بين النص المقروء والمتلقي المتعلم، يقوم على تمثل منفتح وحديث للقراءة، توظف فيه في الميدان التربوي كنشاط تفاعلي متعدد الأبعاد ... يتمكن فيه المتعلم من مهارات القراءة فهما ونقدا وتذوقا وإنتاجا و إبداعا، عبر تفاعله مع النص، وينتقل من خلاله الفعل القرائي من المقاربة التفاعلية المجردة إلى المقاربة البيداغوجية التطبيقية، أي من نظرية القراءة إلى بيداغوجية القراءة التي تقوم على : قارئ متعلم و نص موضوع تعلم و سياق تعليمي، وهي عناصر تشكل بتفاعلها متغيرات قراءة النصوص وتدريسها، وذلك وفق النموذج التفاغلي Modile intragtif، الذي يصف القراءة كعملية تتفاعل فيها خصاص كل من القارئ والنص، ذلك أن الإشارات المتوفرة في النص تحدث توقعات وفرضيات لدى القارئ وتدفعه إلى تجربتها و البحث عن أدلة تساندها أو تنفيها، كما أن القارئ بدوره يوظف معارفه معارفه وميولاته و أهدافه وتوقعاته وتصاميمه في انتقاء الإشارات الموجودة داخل النص، فتستمر العملية القرائية في أخذ ورد وتفاعل مستمر، تتأكد من خلاله أهمية تعاون النص والقارئ وتفاعلهما في توليد المعاني وتوليد نص تنازلا وتصاعدا وبتأثير من سياق القراءة هدفا وزمانا ومكانا[2] إن محاولة تحليل الفعل القرائي المدرسي وفهمه ووصفه، يجعل القارئ المتعلم موضوعا للدراسة الملموسة والموضوعية، في ضوء تصور يفترض أن يؤدي فهمه وتطبيقه وتفعيله إلى الاستجابة للتوجه البراغماتي لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تراهن على تحقيق الهدف الختامي المندمج والكفاءة النصية شفويا وكتابيا، تلقيا وانتاجا . وقد حاول منهاج اللغة العربية وآدابها " أن يتبنى منظور القراءة المنهجية الذي يستمد عملياته العقلية وأدواته من القراءة التفاعلية، إلا أن الممارسة الفعلية الحالية لفعل القراءة في

[1] حمود محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، 2003، ط1، ص134

[2] عبد الباري، شعبان عبد الباري، سيكولوجية القراءة و تطبيقاتها التربوية، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن، ط1، 2010، ص56

الفصول الدراسية لازالت أسيرة عادات قرائية، يمكن أن تسيئ إلى فعل القراءة وتدمر مستقبله "[1] فلا تكاد تقف على التفاعل المطلوب بين المادة المقروءة وقارئها الذي لم يعد يتبين معنى القراءة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، فأصبح يعتقد أنه يقرأ من أجل القيام بأداء واجب مدرسي ثقيل لا رغبة في القراءة، لاسيما أنه يتلقاه نشاطا تلقينيا جافا يحرص على كم المعلومات أكثر من حرصه على القراءة المتفاعلة، مما ترتب عنه وقوف المتعلمين عاجزين عن مواجهة وضعيات مشكلة إما على مستوى الصف المدرسي أوعلى مستوى تعاملهم الاختباري مع الوضعيات التعلمية المدرسية أوعلى مستوى مختلف المواقف التواصلية في حياتهم اليومية. لذلك يتفق الباحثون على أن القراءة نشاط ديناميكي يتوقف تحقيقه على حضور متغيرات ثلاثة هي : **القارئ، النص، السياق،** وتفاعلها فيما بينها تأثيرا وتأثرا .

أـ القارئ المتعلم :

وهو قارئ متعلم يتحدد مفهومه من خلال معرفة دوافع وحاجات و أهداف القراءة كيفيتها و طرائقها و استيراتيجياتها ووسائلها، والقارئ المتعلم يختلف عن القارئ العادي، فهو قارئ فاعل ومتفاعل مزود بجملة من القدرات والاستعدادات و الخبرات الماضية، ما يؤهله للانخراط في أي عملية قرائية، وممارسة أنشطتها بقدر من كاف من الفعالية و الديناميكية ليكون قادرا على التعامل مع النصوص المكتوبة تفكيكا وفهما وتأويلا وانتاجا[2] و القارئ في المرحلة الثانوية هو قارئ متعلم، قد تجاوز التعرف على الرموز، ونطقها وفهم معانيها إلى تحليلها ونقدها والتعامل مع المقروء بالرضى أو الرفض، وتوظيف المقروء حياتيا.

2ـ2ـ النص موضوع التعلم :

[1] اليعقوبي، البشير اليعقوبي، القراءة المنهجية للنصوص، النصان الحكائي و الحجاجي نموذجا، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار اليضاء، المغرب، أوت 2006، ط1، ص13

[2] الجابري عبد اللطيف و آخرون، تدريس القراءة، دليل نظري الكفايات و الاستيراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005،ص43

يتحدد موضوع النص من خلال الإجابة عن السؤال (ماذا يقرأ)، وهو رسالة مكتوبة بإشارات أو علامات لسانية دالة، كتب حتى يستطيع القارئ أن يكتبه وينتجه، وهذا يقتضي تأويلا مستمرا ومتخيرا في كل قراءة، وبذلك يتحول دور القارئ إلى دور المنتج الباني، و هو دور إيجابي نشط، و يشارك فيه – إن لم يتتجاوز– الكاتب في إنتاج النص، فالنص المكتوب فاعلية نشطة للغة، وهو عملية إنتاج وليس مادة قابلة للاستهلاك، وهو مفتوح وليس مغلقا[1]، وقراءته تعني التفاعل المباشر مع تلك الرسالة الحاملة لأفكار المرسل وتصوراته، سواء بالقبول أو الرفض . فالنص الأدبي: " بنية تتفاعل داخلها مجموعة من العناصر النصية مع بنيات أخرى خارج نصية، باعتباره متوالية من العلاقات اللغوية تنتظر من القارئ ألا يقف عند حدود الإدراك البصري لهذه العلاقات، أو التحليل المحايث للبنيات اللغوية المشتغلة داخل النص، بل يستثمر ذلك ويتجاوزه في نفس الآن بالقيام بعمليات تحيينية "[2]

ولذلك و ضع القائمون على إعداد المناهج الدراسية مجموعة من المعايير التي ينبغي الاحتكام إليها في اختيار النصوص التي يتفاعل معها القارئ و أهمها[3]:

ـ تنويع المصادر التي يمكن أن تنتقى منها النصوص القرائية حتى يتسنى للمتعلمين العثور على نصوص من الواقع اليومي .

ـ أن تكون النصوص المنتقاة شاملة لجميع حقول المعرفة .

ـ أن تكون مستوفية للشروط الديداكتيكية التي يتطلبها تعليم القراءة في مختلف المراحل الدراسية، و أبرزها التدرج في الصعوبة، ومراعاة قوانين المقروئية من تنظيم وتهوية وطول مناسب ووضوح خط .

[1] شعبان ماهر عبد الباري، إستراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية و تطبيقاتها العلمية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ط1، 2010، ص52

[2] عبد اللطيف الجابري، تدريس القراءة، ص21

[3] المرجع السابق ص 62

ـ أن تكون مناسبة للمستوى النمائي للمتعلم و للكفاءات المستهدفة من تدريس تلك النصوص.

ـ أن تشتمل تلك النصوص القرائية على قيم ومعايير سوسيوثقافية إيجابية .

ـ أن تكون ذات بناء جيد ومتماسك، لأن النص ذا التركيب اللغوي المنظم يساعد المتعلمين على بناء ذهنيات منظمة تمكنهم من التعلم بمنهجية ونجاح .

2ـ3ـ السياق التعليمي (التداولي) :

و يشمل السياق الزمان والمكان و ما يحيط به، و هو جملة العناصر المادية والاجتماعية والثقافية التي لا تخلو من تأثير هام في النشاط القرائي، و يتكون من الموقف الإتصالي الذي يحيل إليه النص، ويسمى أحيانا (مرجعية النص)، ويحتوي السياق (المكون المادي، المكون الفضائي، المكون الاجتماعي، المكون الثقافي) على عناصر لا تشكل جزءا عضويا من النص ولا ترتبط مباشرة ببنيات القارئ أو عملياته، ولكنها تتدخل بشكل مباشر إحداث التفاعل المنتج للقراءة الجيدة[1] كالسياق الاجتماعي (تدخلات المدرس أو من يقوم مقامه)، والسياق الطبيعي المادي(فضاء القسم وأثاثه، هيئة القارئ المتعلم أثناء القراءة، كالوقوف أو الجلوس، ردود أفعال التلاميذ أثناء القراءة : الإنضباط وعدمه ...)، ويتنوع فهم المقروء بحسب درجة العلاقة القائمة بين هذه المتغيرات الثلاثة (القارئ، النص، السياق)، فكلما كانت العلاقة بينها قوية كان الفهم ميسرا وبناء المعنى محكما .

ويؤكد (براون) و(يول) في مجال تحليل الخطاب " أن الخطاب القابل للفهم والتأويل هو الخطاب القابل بأن يوضع في سياقه، إذ كثيرا ما يكون المتلقي أمام خطاب بسيط للغاية من حيث لغته، ولكنه قد يتضمن قرائن تجعله غامضا غير مفهوم من دون إحاطة بسياقه، ومن ثم فإن للسياق دورا فعالا في تواصلية الخطاب، وفي تحقيق انسجامه بالأساس، وما كان يمكن أن يكون للخطاب معنى لولا الإلمام بسياقه " [2]، فالسياق هنا من

[1] عبد اللطيف الجابري، تدريس القراءة، ص63

[2] علي آيت أوشان، المرجع السابق ص98 .

أوكد الضروريات ـ وهو بعد تداولي ـ لتحقيق التفاعل بين الذات والموضوع (أو القارئ والنص)، إنه الآلية الوحيدة التي تتسع لتشمل كل الأطراف المكونة لعملية التواصل، وتملك من القدرات الإجرائية ما يسهم في الفهم والتأويل في المجال الأدبي والإقرائي، فإذا كان النسق قد ارتبط ببنيات النص الأدبي الداخلية في المناهج الشكلانية والبنوية والتفكيكية وغيرها فإن السياق قد تعمق في المناهج التداولية والوظيفية وتحليل الخطاب كأداة إجرائية يمكنها أن توسع من فهم النص الأدبي و تأويله، وإخراجه إلى أفق أوسع، وتكثف أسئلة الكتابة و شروط التواصل، مما يعني استحالة تحقيق مقاربة نصية ما، بشكل أوسع أفقا وأكثر كثافة وأثقل حمولة وأوفر دلالة دون تجاوز الإيطار اللغوي المحض إلى السياق الاجتماعي والنفسي و الثقافي أو لنقل التداولي من خلال دراسة المكونات اللغوية وعلاقتها بالعالم الخارجي، أي علاقتها بظروف إنتاجها، حيث شروط التلقي و الإنتاج وعلاقتها بالبيئة ماضيا وحاضرا.[1] و هو ما يجعل البعد التداولي واضحا جليا في القراءة المنهجية التي هي أهم عناصر المقاربة النصية .

3ـ تجليات البعد التداولي لتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية :

تعليمية اللغة العربية من التعليميات الخاصة التي تشتمل على الأبعاد التداولية التي ذكرناها للتعليمية العامة في مبحث (علاقة التداولية بالتعليمية)، حيث يتواجد الاعتناء بالخطاب التعليمي وأطرافه (معلم ومتعلمين ...) و ظروف انتاجه و نجاحه (السياق التعليمي المادي والاجتماعي والتربوي ...)، كما يتجسد مبدأ التعاون بكل قواعده في صور من التعليم التعاوني التفاعلي وتمظهرات للأفعال الكلامية بين عناصر العملية التعليمية التعلمية، مصحوبة بالافتراض المسبق الذي يكاد يطابق المكتسبات القبلية التي يقوم عليها كل تعليم أوتعلم، وبأنواع الإستدلال وأدوات الحجاج التي لا يخلو منها خطاب تعليمي أوغيره، لأن كل خطاب هو خطاب تواصلي من أجل التأثير والتغيير، ولا تأثير من غير

[1] عيسى العابد، المقاربة النصية بين حتمية التواصل ومهارات التلقي والإنتاج، مجلة علوم اللغة العربية و آدابها، ج12، ع02، ص156 .

إقناع وحجاج، ومع تبني المناهج التعليمية في الإصلاح الأخير للمنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية للمقاربة النصية المنفتحة على المقاربات الوظيفية (تواصلية، تداولية ...)، والمقاربة بالكفاءات كمقاربة تفاعلية تركز على المتعلم (المتلقي) لتجعل منه بؤرة (محور) العملية التعليمية التعلمية، كل ذلك جعل تعليمية اللغة العربية تزخر بالمظاهر التداولية ومفاهيمها التواصلية، وهو ما سيتجلى من خلال :

ـ اعتماد المقاربة النصية ذات الأبعاد التداولية في تدريس الأنشطة اللغوية في المدرسة الجزائرية .

ـ اعتماد المقاربة بالكفاءات وهي مقاربة تفاعلية تعيد الاعتبار للمتعلم

ـ انفتاح المنهاج والمستندات البيداوغوجية الأخرى على المقاربات اللسانية الأخرى كالمقاربة التداولية ـ التواصلية ـ الوظيفية .

3ـ1ـ اعتماد المقاربة النصية ذات الأبعاد التداولية لدراسة الأنشطة اللغوية في المدرسة الجزائرية :

جاء في منهاج السنة الثالثة للتعليم الثانوي ما يلي :

" لقد استقر الأمر على أن النص الأدبي ـ في مرحلة التعليم الثانوي . يدرس دراسة كلية اعتمادا على كون النص ظاهرة لغوية متعددة الأبعاد، معقدة في تشكيلها و مضامينها الأمر الذي يجعل معالجة النص تستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النصية أي النظر إلى النص على أنه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة تحكمها جملة من المبادئ، منها الانسجام والتماسك أو الاتساق . ولتحقيق هذا المبدأ في تناول النص، تظهر حاجة المتعلم إلى التحكم في دعائم فهم النص من حيث بناؤه الفكري والفني . ومن هذه الدعائم : قواعد النحو والصرف، والبلاغة والعروض، وهذه الدعائم ينشطها الأستاذ انطلاقا مما يتوافر عليه النص من معطيات النحو والصرف والبلاغة والعروض . "[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي ـ شعبة آداب وفلسفة ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص19

فالمنهاج في هذه الفقرة من التقديم يصرح بأن معالجة النص تستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النصية وهي مقاربة لسانية مرجعها النظري هو اللسانيات النص/الخطاب التي تولي اهتماما كبيرا لسياق النص والعناصر الخارجية المساهمة في فهم مراميه ومعانيه . و لم يحصر المنهاج معالجة النص في المقاربة النصية بل جعلها منفتحة على غيرها من المقاربات ـ كما يدل عليه لفظ : منها ـ خاصة مقاربات ما بعد البنيوية كالمقاربة التواصلية والتداولية، كما يقتضيه التعليم الوظيفي الذي تدعو إليه المستندات التعليمية للإصلاح الأخير . و ينظرالمنهاج إلى النص " على أنه وحدات لغوية وظيفية تواصلية تحكمها جملة من المبادئ، منها الانسجام والتماسك أو الاتساق . " (الفقرة أعلاه من المنهاج) والبعد التداولي في هذه الجملة واضح لا يحتاج إلى بيان . كما يقرر أن قواعد النحو والصرف والبلاغة دعائم وروافد تعين على تحليل النص وفهمه والوقوف على مقاصده تدرس انطلاقا مما يتوافر عليه النص من معطيات هذه الظواهر اللغوية . فهو يجسد دراسة اللغة أثناء استعمالها وهذه هي التداولية في أبرز تجلياتها.

وفي الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي ـ شعبة آداب وفلسفة ـ ورد فيما يخص المقاربة النصية ما يلي :

" لاشك في أن الأستاذ قد أدرك ـ من خلال الحديث عن المقاربة النصية في الوثائق المرافقة السابقة ـ أن أهمية التركيز على النص قد ظهرت من حيث هي دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ، وذلك بعد فشل الطرائق التي أتخذت من الجملة مرتكزا لها " [1]

وفي موضع آخر : " إن النص يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا توجهت عناية المربين اللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد المتماسك للنصوص، لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية

[1] وزارة التربية الوطنية،مشروع الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية ـ شعبة آداب و فلسفة ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 02 .

منظمة قادرة على التعامل المنهجي و المنطقي مع المعارف والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي . " [1]

أما الكتاب المدرسي فقد جاء في تقديمه حول المقاربة النصية ما يلي :

" يعد الكتاب امتدادًا لكتابي السنتين الأولى والثانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم مختلف النشطات، و في ذلك نية عدم التشويش على ذهن المتعلم من جهة، والتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة أخرى . ويشتمل على اثني عشر محورًا، ينجز كل محور في أسبوعين، ويتضمن نصين أدبيين ونصا تواصليا و آخر للمطالعة الموجهة، وهي نصوص متصرف فيها لغايات تربوية، وفي النصين الأدبيين تتم المعالجة الأدبية و النقدية، ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية، بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين، و لم تكن الومضات النحوية و البلاغية والعروضية دروسا مستقلة، و إنما هي معارف مستمدة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص، وبمعنى آخر فإن الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي .

وقد تعمدنا معالجة هذه المادة اللغوية والبلاغية لكل محور انطلاقا من نصين مختلفين بغرض دفع الملل عن التلاميذ و تزويدهم بأكبر عدد من النماذج النصية . "[2]

يتجلى من هذا التقديم تبني الكتاب للمقاربة النصية التي تجعل النص مركز جميع التعلمات و الأنشطة اللغوية منه تبدأ و إليه تعود، و النص حدث لغوي اتصالي تداولي، تشترط في نصيته معايير في مجملها تداولية وهي : الاتساق والانسجام و القصدية و الإعلامية والمقامية والتناص . ولم يشر المنهاج و الكتاب و لا المستندات البيداغوجية الأخرى، إلا إلى ثلاثة من هذه المعايير و هي : الاتساق و الانسجام و التناص عبر

[1] منهاج اللغة العربية ص07 .

[2] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية و آدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين : آداب /فلسفة، لغات أجنبية،صفحة التقديم

إشارات مقتضبة لم تتجاوز التسمية أو أسئلة حول معياري الاتساق و الانسجام مما أبقى على المقاربة غامضة المعالم والمعايير في تصور الأساتذة فضلا عن التلاميذ .

- وفي ادعاء التقديم التزام الكتاب المدرسي بالمنهاج المدرسي نظر إذ نجد المنهاج يقرر وجود نص أدبي واحد متبوعا بنص تواصلي، بينما نجد الكتاب قد تضمن نصين أدبيين متبوعين بنص تواصلي، ويبرر التقديم لهذه المخالفة الصريحة للمنهاج بغرض دفع الملل عن التلاميذ و تزويدهم بأكبر عدد من النماذج النصية !!

وبسبب هذا التناقض أصدرت مديرية التعليم الثانوي العام في نهاية الموسم الدراسي 2008/2007 ـ على أساس تحقيق ميداني قامت به مديرية التقويم والتوجيه والاتصال ـ وثيقة صادقت عليها اللجنة الوطنية للمناهج جاء فيها : " إن ماحدث بالنسبة إلى ترجمة منهاج هذه السنة إلى كتاب مدرسي، هو أن المؤلفين جانبوا الصواب حيث لم يتمكنوا من جعل محتويات الكتاب المدرسي تتطابق مع المنهاج، والنص التواصلي يرفق بالروافد اللغوية . وفي حين أن المنهاج ينص على أن نصا أدبيا واحدا يكون مدعوما بنص تواصلي يشرحه ويعمقه ـ في المرحلة التعليمية ـ نجد المؤلفين يوردون نصين أدبيين، ومن هنا وقعت إشكالية نسبة النص التواصلي للمنهاج غير أنه لا يمكن الاستغناء عنه لارتباطه برافد من الروافد المقررة، وفي انتظار مراجعة الكتاب ورد محتوياته إلى جادة الصواب ـ أي موافقته للمنهاج ـ و إبعادا للشعور بالحيرة والاضطراب عن الأساتذة، في جدوى إيراد النص الأدبي الثاني، الذي طرح إشكالية تدريسه، حيث أنه نص زائد بالنظر إلى المقرر، فإن اللجنة تقترح الآتي في توزيع النشاطات تغطية لعجز تدريس النص الأدبي الثاني "[1]. ثم سردت قائمة التعديل الذي مس كل نشاطات اللغة . وفي الموسم الدراسي 2009 ـ 2010 صدرت طبعة جديدة منقحة لهذا الكتاب، أقرتها لجنة الإعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث والتربية . تم فيها تصحيح أغلب الأخطاء المطبعية، وأسندت فيها النصوص إلى مصادرها وأستبدل نص أدبي

[1] وزارة التربية الوطنية ،وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي العام،ص07

واحد بآخر لنفس الكاتب، من مجموع أربعة وعشرين نصا أدبيا وزعت على اثني عشر محورا بما يساوي نصين أدبيين لكل محور، أي بقي النصان الأدبيان في الكتاب كماهما متبوعين بالنص التواصلي ولم يحصل التطابق بين المنهاج و الكتاب .

وجاء في **دليل الأستاذ** حول المقاربة النصية تحت عنوان : "تحديد بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في المنهاج والوثيقة المرفقة " تحديدا للمقاربة النصية بما يلي : " المقاربة النصية : تعد رافدا قويا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته، ويعد النص محور الدراسة، وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضا "[1]

لكن من ينظر في الكتاب المدرسي يجد أن بعض التعلمات لا تتماشى مع المقاربة النصية، وهذا يتجلى في أنشطة القواعد الواردة في الكتاب، حيث لم يتخذ فيها النحو وسيلة لفهم النص كما تقتضي المقاربة النصية، وكما ذكر المنهاج، و إنما بقي تعليم القواعد منفصلا عن الأنشطة الأخرى، ويظهر ذلك في نوع التعلمات، وفي طريقة عرضها، و في الأمثلة التي تساق لها .

أما نوع التعلمات فمما جاء في المنهاج في محتوى النحو الصرف المعطيات التالية :

الإعرابالفظي والإعراب التقديري، إعراب المعتل الآخر، إعراب المضاف إلى المتكلم،إعراب المسند و المسند إليه، الفضلة وإعرابها، أحكام البدل وعطف البيان، نون التوكيد مع الأفعال، معنى الأحرف المشبهة بالفعل،الجمل التي لها محل من الإعراب، الجمل التي ليس لها محل من الإعراب، جموع القلة وقياسها، صيغة منتهى الجموع ... فهذه مواضيع مرتبطة بنحو الجملة لا تتماشى مع نحو النص .

وأما طريقة عرضها فإن هذه الظواهر اللغوية قد تمت معالجتها معزولة عن سياق استعماها في النص، وعن الدور الذي تؤديه في فهم النص، فمثلا في الإعراب اللفظي اكتفى واضعوالكتاب بتعريف الإعراب وذكر الحركات الإعربية، وكيف تكون هذه الحركات في

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية و آدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي ـ شعبة آداب وفلسفة ـ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ص07

الأسماء بأنواعها، وفي الأفعال بأقسامها وفي مختلف حالاتها، ولم يتعامل واضعوالكتاب مع هذه الظاهرة تعاملا نصيا، فلم يتيم ـ مثلا ـ الإشارة إلى الكلمات بحركاتها الإعرابية و هي في النص، و دورها في فهم النص،مما يدل على أن هذه المواضيع لا زالت معاجتها تدور في فلك نحو الجملة، و ليست ضمن نحو النص، أو وفق المقاربة النصية .

هذا بالإضافة إلى أن كثير من الظواهر اللغوية ـ سواء كانت نحوا أوبلاغة أو عروضا ـ تساق بعض أمثلتها و تجلب من خارج النص، لأن النص المقرر لم يسعف واضعيه بالأمثلة اللازمة، و هذا ما يتطلب إعادة النظر في اختيار النصوص لتجلب إلى المقرر النصوص المستوعبة للظواهر اللغوية المدرجة المنهاج التربوي .

3ـ2ـ المقاربة بالكفاءات مقاربة تفاعلية وظيفية تركز على المتعلم :

جاء في المنهاج : " تحقيقا للتربية المستدامة، والإستعداد للإندماج في مجتمع المعرفة، بنيت المناهج الجديدة كدعائم أساسية لضمان تعليم جيد يقوم على قاعدة التعلم الذاتي ويحقق النجاح للجميع في المدرسة وخارجها "[1] و جاء فيه أيضا " رغم محاولة ضبط المناهج وفق المقاربة بالأهداف ...(إلخ)، وبعبارة أخرى إن التعليم الإدماجي الموظف في المقاربة بالكفاءات يقوم على مبدإ هام هو : " الكل ليس مجموع الأجزاء "، وعملا بهذا المبدإ التربوي الهام صيغت المناهج الجديدة الخاصة بتلميذ التعليم الثانوي "[2]

من هذا الذي ذكرناه مما جاء في المنهاج يتضح جليا أن خيار المنظومة التربوية الأساس يتمثل في مبدإ بيداغوجي تربوي هو بيداغوجيا **الإدماج**، المعروفة **بالمقاربة بالكفاءات** .

و مهما تعددت تعاريف الكفاءة فإنها تجتمع على أنها معرفة أو مهارة مبنية على التجنيد والاستعمال الفعال لجملة من المعلومات و الوسائل، إنها فهم و إتقان المادة التعليمية حتى يستطيع المتعلم توظيف معارفها ومكتسباتها في حياته اليومية، و مادامت المادة التعليمية هي اللغة فإن الهدف الختامي لهذة المقاربة هو تحقيق الكفاءة التواصلية التي تمكن المتعلم

[1] منهاج السنة الثالثة ص03.

[2] المنهاج ص04.

من استعمالها وتوظيفها في مختلف المقامات و السياقات في الحياة اليومية، و هنا يظهر البعد التداولي للمقاربة بالكفاءات من إكساب المتعلم مختلف المهارات التواصلية للغة الهدف. إن هدف المنظومة التربوية من اعتماد هذه المقاربة هو منح المتعلمين القدرات والمهارات التي تسمح لهم بالتمكن من التعامل مع أنواع الوضعيات التي تعرض لهم خارج المدرسة ومواجهتها بكل كفاءة مهما تعقدت وتعددت، فهي تحيل وتدفع بتوظيف المتمدرسين لمهاراتهم الذهنية واللغوية والتواصلية في تلك الوضعيات و المقامات . والمقاربة بالكفاءات جديرة بتحقيق ذلك لأنها جلبت إلى ميدان التعليم من ميادين الشغل والمقاولة والإستعمال، فهي مقاربة عملية وظيفية .

و ثمت بعد تداولي آخر لهذه المقاربة يتمثل في تركيزها على المتلقي ـ وهو هنا المتعلم ـ حيث جعلته محور العملية التعليمية و قطب رحاها، وهو ذات الاهتمام الذي توليه له التداولية باعتباره أحد عناصر الخطاب الرئيسية.

الفصل الرابع : التداولية وواقع تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية : السنة الثالثة من التعليم الثانوي ـ شعبة آداب و فلسفة ـ أنموذجا .

1ـ الملامح التداولية في الخطوات المقترحة في المستندات التربوية لتحليل النص الأدبي

2ـ تحليل نص أدبي من مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي ـ شعبة آداب وفلسفة ـ وفق هذه الخطوات(قصيدة منشورات فدائية على جدران إسرائيل، لنزار قباني)

3ـ تحليل تداولي لنص أدبي لمقرر السنة الثالثة ثانوي ـ شعبة آداب وفلسفة ـ (قصيدة منشورات فدائية على جدران إسرائيل، لنزار قباني)

4ـ دراسة ميدانية تتمثل في استبيان حول الأبعاد التداولية والمقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي .

في هذا الفصل نتناول تطبيق المقاربات اللسانية ذات الأبعاد التواصلية والتداولية كالمقاربة النصية في المدرسة الجزائرية متخذين مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي – شعبة آداب وفلسفة – أنموذجا . حيث استهدفت هذه الدراسة التطبيقية إظهار الملامح التداولية في في تعليمية اللغة العربية من خلال الخطوات المعتمدة في تحليل النصوص الأدبية الواردة في المستندات البيداغوجية، مقترحين تحليلا تداوليا لنص أدبي من النصوص المقررة كنموذج لاستثمار الأبعاد التداولية في تحليل النص الأدبي، و قد وقع الاختيار على هذا المستوى لكونه يمثل مرحلة مهمة من المراحل التعليمية، فمرحلة التعليم الثانوي مرحلة أساسية في حياة المتعلم، إذ تمثل همزة وصل بين التعليم الجامعي والمرحلتين التين سبقته، منها ينطلق الطالب إلى مراحل عليا في التعليم الجامعي، أو يتوجه إلى الحياة العملية . حيث يكون المتعلم في هذه المرحلة قد اكتسب مختلف المهارات اللغوية بشكل فعلي وملموس، وتحصل على كفاءة لغوية و تواصلية يستطيع بها فهم و إنتاج النصوص المتسقة والمنسجمة و توظيفها توظيفا سليما في شتى المقامات الحديثية والتواصلية .

وعند الرجوع إلى المستندات البيداغوجية لمقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي – شعبة آداب وفلسفة – المتمثلة في المنهاج و الوثيقة المرفقة وكتاب النصوص ودليل الأستاذ نجد أن نصوصها تضمنت كثيرا من الملامح التداولية، وأن هذه النصوص والمقررات تستهدف تجسيد تعليما وظيفيا تواصليا، من أجل إكساب المتعلم الكفاية النصية والتواصلية أي كفايتي الإنتاج والتلقي، وهذا ما يظهر جليا من خلال الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة) حيث جاء

في المنهاج : " في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج ـ مشافهة و كتابة ـ أنماطا متنوعة من النصوص لتحليل فكرة، أو التعبير عن موقف، أو إبداء رأيه، بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني "[1]، و تتراءى لنا الأبعاد التداولية في هذه المستندات من خلال النقاط التالية :

1ـ الملامح التداولية في النص من خلال الخطوات المقترحة في تحليله :

في الفصل السابق ذكرنا أن النص الأدبي يتضمن العديد من الأبعاد التداولية منها أنه : فعل كلامتي، قصدية، استلزام حواري، تفاعل، حجاج ... فاعتماده ـ في المقرر ـ كمنطلق لتعليمية وتعلم أنشطة اللغة العربية يجعلها تزخر بهذه الأبعاد التداولية .

أما فيما يخص **المنهاج** فقد اشتمل على نصين أدبيين و آخر تواصلي :

1ـ1ـ النص الأدبي والنص التواصلي في المستندات البيداغوجية :

فيما يخص **المنهاج** فقد اشتمل على نصين أدبيين و آخر تواصلي :

و قد جاء في المنهاج حول هذا النشاط ما يلي : " يتوجه الأستاذ بالمتعلم إلى :

ـ تلخيص النص لمعرفة مدى قدرته على الفهم و التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية، وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النص بصورة محكمة صحيحة ...

ـ اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص وذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة .

ـ الشرح المعجمي وبناء المعنى، وذلك دون الإفراط في الشرح اللغوي للكلمات حتى لا يتحول الدرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النص و استثماره .

ـ استثمار المفاهيم النقدية للتعمق في فهم النص .

[1] وزارة التربية والتعليم، المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية والعلمية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2011- 2012، ص16

ـ وضع النص في مفترق الأنماط النصية ثم العمل على نسبه إلى النمط الذي ينسب إليه حقيقة "[1]

من خلال هذه الخطوات التي يقترحها المنهاج لدراسة وتحليل النص الأدبي، وهي خطوات مختصرة، تختلف في العدد والترتيب عن تلك التي وردت في الكتاب المدرسي (كتاب النصوص) – كما سيأتي بيانه – نستنتج بعض الملامح التداولية مثل الاعتناء بالمعطيات الخارجية للنص التي تشمل السياق الزماني والمكاني والثقافي والاجتماعي للنص و لمنتجه، ومنها أيضا الاهتمام بمعياري الاتساق و الانسجام الذين هما من أهم المعايير النصية التي تتحقق بها النصية، حيث يحقق الاتساق الترابط النصي على مستوى البنية السطحية، كما يجسد الانسجام و الحبك والترابط و الوحدة الموضوعية على مستوى البنية العميقة للنص، ومن الأبعاد التداولية التي ألمح إليها المنهاج الاهتمام والتركيز على المتعلم، و تنمية ذاتية التعلم لديه، وذلك من خلال جعل وظيفة الأستاذ وظيفة توجيهية لا تلقينية تتمثل في توجيهه والأخذ بيده للقيام بالخطوات المقترحة السابقة بفرده، كما تقتضيه المقاربة الجديدة المعتمدة : المقاربة بالكفاءات .

أماالنص التواصلي فهو " نص نثري رافد للنص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بشيء من التوسع والتعمق . والأستاذ في تدريسه لهذا النص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي "[2]، والملمح التداولي ظاهر في النص التواصلي من خلال تسميته التي تنم عن مقصديته التعليمية بالإضافة إلى خضوعه إلى نفس الخطوات التحليلية ذات الملامح التداولية السابقة .

1-2ـ خطوات تحليل النص الأدبي في الوثائق الرسمية التعليمية، وملامحها التداولية:

وردت خطوات تحليل النص الأدبي في المنهاج وفي دليل الأستاذ وفي الكتاب المدرسي و في المذكرة المقترحة لإنجاز نشاط **تحليل النصوص**، فما ورد في هذين الأخيرين منها يكاد يكون متطابقا، بخلاف المنهاج ودليل الأستاذ، حيث جاءت في الأول مقتضبة – كما

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي ـ شعبة آداب وفلسفة ـ ص 17
[2] المرجع نفسه ص19

ذكرناها سابقا – وجاءت في دليل الأستاذ مفصلة لكنها مختلفة عن تلك الواردة في الكتاب في بعض العناوين، وفي الترتيب، حيث جاء في **دليل الأستاذ** – تحت عنوان : خطوات لتحليل النص الأدبي ـ ما يلي : " بالرغم من إبقائنا على النمطية المألوفة في تحليل النص الأدبي، الواردة في كتب اللغة العربية وآدابها للسنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي الأدبية والعلمية، حتى لا يفاجأ المتعلم بنمطية جديدة، فإننا حاولنا أن نقدم بعض المستجدات في الدراسات النقدية المعاصرة، و لكن بشيء من التبسيط حتى نواكب وتيرة الحركة الفكرية و الأدبية "، ثم ذكر أهم الخطوات في معالجة النص الأدبي مرتبة كالتالي

ـ العنوان

ـ الحفر في طبقات النص

ـ دور الجمل الفعلية والاسمية في النص .

ـ نظريات التلقي والنص.

ـ الجماليات الشكلية للنص .

ـ الجماليات المعنوية للنص .

ـ الاتساق والانسجام.

ـ التناص .

وفي الكتاب المدرسي جاءت خطوات تحليل النص الأدبي كما هي في البطاقات الفنية أو المذكرات وهي المطبقة في تعليمية نشاط النصوص الأدبية وهي عشر خطوات مرتبة كالآتي:

ـ أتعرف على صاحب النص .

ـ تقديم موضوع النص.

ـ أثري رصيدي اللغوي .

ـ اكتشف معطيات النص.

ـ أناقش معطيات النص .

ـ بناء النص .

ـ أتفحص الاتساق والانسجام .

ـ التناص

ـ أجمل القول في تقدير النص .

ـ استثمر موارد النص وأوظفها.

في ما يلي بيان لهذه الخطوات المعتمدة مع الاشارة إلى أبعادهاالتداولية وبعض الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي التي تستهدف إيضاح هذة الخطوات التحليلية .

01- أتعرف على صاحب النص

نلاحظ صياغة الفعل الذي يتصدر خطوات التحليل بصيغة المضارع لتحفيز المتعلم على القيام بنفسه بفعل التعلم وتحقيق التفاعل وهذا بعد تداولي.

والهدف من التعريف على صاحب النص هو وضع المتعلم في الإطار الزمني والمكاني للخطاب وهو بعد تداولي جاء مع لسانيات ما بعد البنيوية يتمثل في ربط المتعلم بالسياق الذي أنتج فيه النص . ويكون بكلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره ؛ فيما له علاقة بالنص؛ لتكشف عن بعض الأحداث التي صاحبت ميلاد النص . لما في ذلك من مساعدة على فهم مراد المؤلف أو مخططاته في بناء دلاله النص.

02- تقديم موضوع النص

غايته الأساسية ؛ أن يعرف التلاميذ على نحو تقريبي معنى النص ؛ أو ما يدل عليه النص . ويتم التقديم لموضوع النص بقراءته قراءة سليمة مع مراعاة جودة النطق وحسن الأداء؛ وتمثيل المعنى؛ بحيث تكون قراءة نموذجية تفاعلية من طرف المعلم بنبرات واضحة تتوضح فيها معاني النص وهذا في مقام تواصلي دال يتيح للمتعلم اكتشاف الكفاءة المستهدفة عنده؛ ثم يقرأه

بعده تلميذ أو أكثر قراءة نموذجية يتم فيها تصويب الأخطاء الصوتية والنحوية دون خلق تقطعات قد تؤدي إلى إفساد المعنى أو تخل بانتباه التلاميذ و تؤثر على تركيزهم، والقراءة الصفية الجهرية من أهم ما ينمي الملكة اللغوية عن طريق السماع المتكرر للنصوص الأدبية المختلفة وقد ذكر في فصل سابق الأبعاد التداولية في القراءة الصفية التفاعلية ودورها في تحصيل الكفاءة النصية والتواصلية

وقد جاءت التقديم للنصوص المدرجة في الكتاب المدرسي بفكرة توضيحية لمضمون الخطاب أو بسؤال يجذب فضول المتعلم و يثير فيه الرغبة في قراءة النص ؛ ومعرفة ما جاء فيه ؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد التقديم لخطاب أحمد شوقي من خلال نصه "من وحي المنفى " يقول [1] كثيرا ما يلجأ الشعراء؛ وهم في الغربة ؛ إلى التخفيف من آلامهم وأشواقهم بإستحضار أوطانهم وأحبائهم للاستئناس بهم ؛ مثل ما فعل شوقي في النص الآتي فهذا التقديم يكاد يكشف المعنى السطحي للخطاب من عن الغربة والآلام والأشواق والأحباء ؛ وهو ما رسمه أحمد شوقي في نصه وفي تقديم نص " أغنيات الألم " لنازك الملائكة جاء ما يلي[2] الألم شعور إنساني يعبر عنه الإنسان في حالة المعاناة جسمية كانت أو نفسية ؛ و قد تكون المعاناة فردية أو جماعية . فما طبيعة معاناة الشاعرة ؟ ما حقيقة ألمها ؟ هل الألم عندها شعور فردي أم جماعي؟ هل هو عارض أم مزمن ؛ فلنتعرف على ذلك في قصيدتها هذه... فهذا التقديم جاء على شكل أسئلة هادفة مشوقة لمعرفة ما جاء في النص ؛ و تضع المتلقي في سياقه، كما تجعل الارتباط بقراءة النص ارتباطا انسيابيا ؛ ينتقل بالتلميذ من خطوه إلى أخرى دون من موانع أو عوارض وهذا ما يهدف إليه التقديم

4- أثري رصيدي اللغوي

الأستاذ في ظل المقاربة بالكفاءات موجه فقط ؛ ففي إثراء رصيد المتعلم " يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح ؛ مما يتوقف عليه فهم النص ؛ على أن يتم الشرح بذكر معنى أو معاني الكلمة واشتقاقاتها حسب المعجم ثم التعرض إلى ما توحي به دلالات انطلاقا من السياق الذي وظفت فيه (اللغوي والتداولي)[3]

[1] الكتاب المدرسي اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبة آداب وفلسفة تغليف أجنبيه ص 59
[2] المصدر نفسه ص 142
[3] الكتاب المدرسي س 2 ص 03

وهو ما يتدرج معه المتعلم في ثلاث نقاط (مستويات) أساسيه وهي

في معاني الألفاظ

في الحقل المعجمي

في الحقل الدلالي

من خلال هذه المحطات الثلاث يتمكن المتعلم من إثراء رصيده اللغوي بالبحث عن معاني الألفاظ الجديدة؛ أو التي اكتسبت معنى جديد غير معناها الأصلي من خلال السياق الذي جاءت فيه ويؤكد المنهاج المقرر على أن الشرح المعجمي وبناء المعنى يتم دون الإفراط في الشرح اللغوي للكلمات حتى لا يتحول الدرس الى شرح مفردات على حساب دراسة النص واستثماره[1] لكن الشرح اللغوي للمفردات يتم بشرح المفردات والتراكيب شرحا لغويا ونحويا وتفهم معاني الجمل والتراكيب متجاوزا المستوى المعجمي والدلالي إلى المستوى التركيبي والتداولي السياقي وعند النظر في الأسئلة المتعلقة بالحقل المعجمي الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة غالبا ما نجدها تهدف إلى إيجاد الألفاظ المشتركة في معنى واحد والمختلفة الأبنية أو التي ليست من جذر واحد و لها معنى واحد

ففي النص الأدبي الأول (نص البصيري) نجد السؤال التالي في الحقل المعجمي[2]

ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخلقية في النص ؟

ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخلقية ؟

ومثلها في نص ابن نباتة (في الزهد) ففي الحقل المعجمي نجد السؤال[3] اجمع من النص الألفاظ الدالة على الزهد في الدنيا.

ومن صميم الحقل المعجمي الأسئلة الواردة في نص (آلام) الاغتراب للبارودي[4] استخرج مختلف الأفعال ذات العلاقة العائلية مع الجذر "ذكر" وبين معانيها المختلفة

وفي نص (أغنيات للألم) لنازك الملائكه[5] ابحث عن معاني " رعى " من القاموس ووظفها في جمل حسب المعاني ويظهر الداخل بين الحقول المعجمية والحقول الدلالية في الكشف عن

[1] المنهاج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات ص 17

[2] الكتاب المدرسي ص 10

[3] الكتاب المدرسي ص 15

[4] المرجع نفسه ص 56

[5] نفسه ص 143

المعنى المقصود من خلال اللفظة الواحدة ونظرا لكون المعنى المعجمي قاصرا عن المعنى التداولي الاجتماعي) أو الدلالي الذي يعني الألفاظ حسب السبقات أو الحدث الكلامي و ما يحيط به من مجريات..... من التركيز على العنصر الثالث في إثراء الرصيد اللغوي ألا وهو الحقل الدلالي ذلك أن عن المعنى ليس بالأمر الهين نظرا لتدخل العناصر اللغوية في تحديده

إذن موضوع الدلالة هو المعنى اللغوي والمعنى اللغوي ينطلق من معنى المفردة من حيث حالتها المعجمية ومتابعة التطورات الدلالية والتغيرات التي تأخذها الكلمة في السياقات المختلفة إذ يصعب تحديد دلالة الكلمة لأن الكلمة في ذاتها دلالة مطلقة وإنما السياق هو الذي يحدد لها دلالتها[1] وهذا ما يبرز البعد التداولي في هذه الخطوة من خطوات تحليل النص الأدبي لأن المعنى في الحقل الدلالي بني على السياق الذي ترد فيه الكلمة و من الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي والتي تحيل على المعنى الدلالي وبعده اللغوي والنفسي والاجتماعي (التداولي) ما جاء في أسئلة الحقل الدلالي لنص (أغنيات الألم) لنازك الملائكة[2]

5- اكتشف معطيات النص

المقصود باكتشاف معطيات النص حسب ما ورد في الكتاب المدرسي هي " اعتماد الأستاذ على طائفة من الأسئلة من فهم النص باكتشاف ما يتوافر عليه من المعاني والأفكار والعواطف و التعابير الحقيقية والمجازية[3] و من منظور التدريس للكفاءات واستغلال الخطوات السابقة استغلالا منهجيا يتوجه الأستاذ بالمتعلم إلى اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها[4] وهذا من اجل إعطاء المعنى الدلالي الكلي الذي احله الأثر الأدبي، ويجب على الأستاذ أن يشرح ويناقش أفكار النص الأدبي انطلاقا من البنية المكونة له . ويقوم الشرح حسب علماء التربية[5] على مناقشة الطلبة في أغراض النص واستخلاص الأفكار التي يعرضها ؛ ويمكن أن تضمن مناقشة النص :

أ- نقسم النص حسب أفكاره العامة وبيان الصلة بينهما وبين بيئتهما

[1] كلود جرمان وديمون لونليون علم الدلاله نور الهدى لوشن دار الكتب الوطنيه بنغازي ط 1 1997 ص 08
[2] الكتاب المدرسي ص 143
[3] الكتاب المدرسي ص 147
[4] المرجع نفسه صفحه 147
[5] سعدون محمد الساموك وهدى على جواد الشمري منهاج العربية وطرق تدريسها دار وائل الاردن ط 1 2009 ص 218

ب- الإحساس والعواطف التي يعرضها النص وكيفية تمكنه من نقل تلك العاطفة إلى الناس

ج- أسلوب صاحب النص

د- خياله وتعابيره (المجاز والبيان والتشبيه والاستعارة والكناية) وأثر ذلك على النص.

هـ- النقد هل الأديب مبتكر مقلد مقتبس موقف في تعبيره وعاطفته متكلف؟ القيمة الأدبية لنصه مثلا

أسئلة اكتشاف معطيات النص لخطاب محمود درويش[1]

* ما الحالة التي يعيشها المواطن الفلسطيني من خلال النص ؟

* إلى أي حد وصلت معاناة المواطن الفلسطيني من خلال النص ؟

* هل يدعو الشاعر إلى الثورة ؟ فيم يتمثل ذلك ؟ عن بعض العبارات الدالة

* من يقصد الشاعر ب (الواقفين على العتبات) ؟ إلى ما يدعوهم ؟

* عين بعض العبارات الدالة على الاضطهاد والافتقار الصادر عن المحتل ؟

هذه الأسئلة تكاد تعرض المعنى العام للقصيدة بشيء من التفضيل الذي يمكن المتعلم من الوصول إليه عن التفاعل مع الأسئلة والإجابة عنها .

6- أناقش معطيات النص

مناقشه معطيات النص حسب - ما جاء في الكتاب المدرسي - هي مرحله تأتي بعد فهم النص " فيوجه الأستاذ أنظار تلاميذه إلى المناقشة التذوقية سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أم الأسلوب على أن يكون النقد إبداعا يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنية في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم ؛ و تتيح له الفرصة ليتناول ويتوغل باقتراحاته في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في النص كونه نصا إجماليا مفتوحا على قراءة متنوعة[2]

وهذه خطوه من خطوات تحليل النص الأدبي تجسيد الفعل التأثيري (من أفعال الكلام) للنص على المتعلم وتحقق التفاعل بينهما وهذا لا يتم إلا عن طريق المناقشة التذوقية للأدب ؛ والذوق الأدبي من أهم العناصر الفنية التي يجب تنميتها عند المتعلمين، والمتذوق للنص الأدبي لا بد له

[1] الكتاب المدرسي ص 103

[2] الكتاب المدرسي السنة الثالثة آداب ولغات ص 4

من " تماس مباشر ووثيق معه من خلال فعل القراءة التفاعلية المتكررة؛ ثم إبراز ثقافة المتذوق لتتفاعل مع معطيات النص ؛ ونتيجة لهذا التفاعل سيكون المتذوق قناعته الخاصة، والتي في بالضرورة ستكون مختلفة عن قناعات متذوق ثان وثالث ورابع، لأن ثقافة كل واحد منهم تختلف عن آخر وهذه الثقافة هي من ستتفاعل مع معطيات النص "[1] ومن أمثلة أسئلة (أناقش معطيات النص) ما جاء في (قصيدة) البصيري[2]

– هل أضاف لك هذا النص ملامح من شخصية النبي محمد صلى الله عليه وسلم كنت تجهلها؟ فيما تمثلت؟

– ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من خلال هذا النص ؟

– هل تحفظ أبياتا في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم لشاعر آخر؟ أذكرها و بين ما الأقوى عبارة أبيات القصيدة أم التي تحفظها ؟

– هل ترى مقارنة الرسول بباقي الأنبياء ومقارنته في بعض الخلق ما يخدم المدح ؟ وضح؟

– هل وصل الشاعر إلى إقناعنا بأن محمد صلى الله عليه وسلم أفضل مخلوقات الله ؟ علل؟

– هل تفاعل الشاعر عاطفيا مع ما قاله في النص ؟ وضح ذلك انطلاقا من الأساليب والألفاظ الواردة في النص.

– وصف الشاعر كثيرا من ألوان البيان، ما الصورة البارزة في النص ؟ و أين تكمن بلاغتها؟ مع التمثيل ؟

هذه الأسئلة المثارة (أفعال كلامية) تعرض المناقشة التذوقية(تحقيق فعل التأثير) في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم (الافتراض المسبق، معطى تداولي) وضحه السؤال الأول والثالث و ما تعلق بالأفكار والمعاني نجد السؤال الثاني، الرابع والخامس، أما ما يثير العواطف والأسلوب فإننا نجد السؤال السادس والسابع، وهذه الأسئلة المحددة أدت الغرض المنشود من مناقشة معطيات النص.

[1] نضال محمد فتحي، قراءة النص الأدبي مدخل ومنطلقات ص 21
[2] الكتاب المدرسي ص 10

7- بناء النص

هذا العنوان يحيل على هيكلة الخطاب/ النص الشكلية، لكن ما جاء في الكتاب المدرسي عن المقصود بهذه المرحلة هو أن " يتم تحديد نمط الخطاب واكتشاف خصائصه، ثم تدريب التلاميذ مشافهة وكتابة على إنتاج خطابات وفق النمط المدروس "[1]

ويؤكد ذلك المنهاج المدرسي من خلال : " وضع النص في مفترق الأنماط النصية ثم العمل على نسبة إلى النمط الذي ينتسب إليه حقيقة "[2]

فالمنهاج يركز على أهمية الأنماط باعتبار أن الميدان فسيح لتدريب المتعلمين على تمرس النصوص بختلف أنماطها، و من مظاهر هذا التدريب :

- تحديد نمط النص واستخراج خصائصه
- تحديد المقاطع السردية في النص الحواري
- تعيين المقاطع التفسيرية في النص الحجاجي
- تبيان المقاطع الوصفية في السردي الحجاجي
- تلخيص نص سردي أو حواري أو وصفي أو حجاجي
- جدولة النصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللغوية الرافدة لنمطها
- إبراز المؤشرات والروابط الجميلة التي تمكن من تحديد نمط النص
- الوقوف على وسائل التأثير في نمط النص .
- تحويل عكسي لأنماط النصوص .

[1] الكتاب المدرسي، الجديد في الأدب والمطالعة 2 ثانوي ص 5
[2] المنهاج التعليمية الأقسام السنة الثالثة ثانوي ص 17

- تكييف أداه قراءة النص حسب نمطه .

فعلى الأستاذ أن يجري من التدريبات ما يراه كافيا لجعل المتعلمين يتحكمون في إنتاج النصوص بمختلف أنماطها[1]

فبناء النص قائم على تحديد نمطه واكتشاف خصائصه ومن أمثله أسئلة (بناء النص) ما جاء حول خطاب محمود سامي البارودي[2]

- يعبر الشاعر عن حالته النفسية بعيدا عن وطن الأحبة، فما هو النمط النصي الذي تراه اختاره لذلك ؟ أذكر أمثلة.

- تأمل الأبيات 12، 13، 14. ما هو النمط النصي المتبع ؟ فيما يخدم النمط النصي الأساسي ؟

- أذكر الأبيات التي فيها إخبار .

- ماذا تستنتج من هذا المزج بين الأنماط ؟

فهذه الأسئلة كلها في صميم بناء النص قد عالجت قضية النمط واقفة عند تداخل الأنماط في تشكيل الخطاب الشعري، لكن التركيز دائما كان على النمط الغالب، وهو الذي يطبع الخطاب بخصائص و مميزات لغوية توجه نحو المتلقي، لإدراك النمطية النصية له.

8- أتفحص الإتساق والإنسجام في النص :

هذه المرحلة من أهم المراحل التي يتجلى فيها البعد النصي التداولي لأنها تركز على عنصرين هامين من عناصر نصية النصوص التي لا تتحقق بدونها ألا وهما الإتساق والإنسجام ذلك أن النص : منتوج مترابط في أفكاره متوافق في معانيه ومنسجم، ويظهر ذلك في طريقة عرض الأفكار وعلاقتها بالموضوع من جهة، وعلاقتها فيما بينها من جهة أخرى، كعلاقة المقدمة بالموضوع وعلاقة بداية الفقرة بخاتمتها، والطريقة المتبعة في الانتقال من فكرة إلى

[1] المرجع السابق ص 19
[2] الكتاب المدرسي ص 57

أخرى، وتكرار الأفكار وحسن التلخيص، كما يظهر في الوسائل اللغوية التي توصل بها العناصر المكونة للنص من عبارات و جمل " فالإتساق والإنسجام من أهم ما يتم به الترابط النصي حيث يختص الأول بالترابط الظاهر أو البنية السطحية بينما يتكفل الثاني بالترابط الداخلي أو البنية العميقة

" ونقصد عادة بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص/ خطاب ما،و يهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته، و من أجل وصف اتساق الخطاب/النص يسلك المحلل الواصف طريقة خطية متدرجا من بداية الخطاب (الجملة الثانية منه غالبا) حتى نهايته، راصدا الضمائر و الإشارات الإحالية، إحالة قبلية أو بعدية، مهتما أيضا بوسائل الربط المتنوعة كالعطف والإستبدال، والحذف والمقارنة، والاستدراك، كل ذلك من اجل البرهنة على أن النص/ الخطاب (المعطى اللغوي بصفة عامة) يشكل كلا متآخذا "[1]

ونظرا لأن المستندات البداغوجية المتعلقة بتعليمية اللغة العربية في التعليم الثانوي في المدرسة الجزائرية ركزت على الاتساق و الانسجام كأهم عنصرين في بناء النص من غير تفصيل في مفهومهما ولا في آليات تحقيقهما التي جاءت في باحث لسانيات النص ومقاربة النصوص، فإننا سنفصل بعض الشيء في أهم آلياتهما بعد أن ذكرنا مفهوم كل منهما .

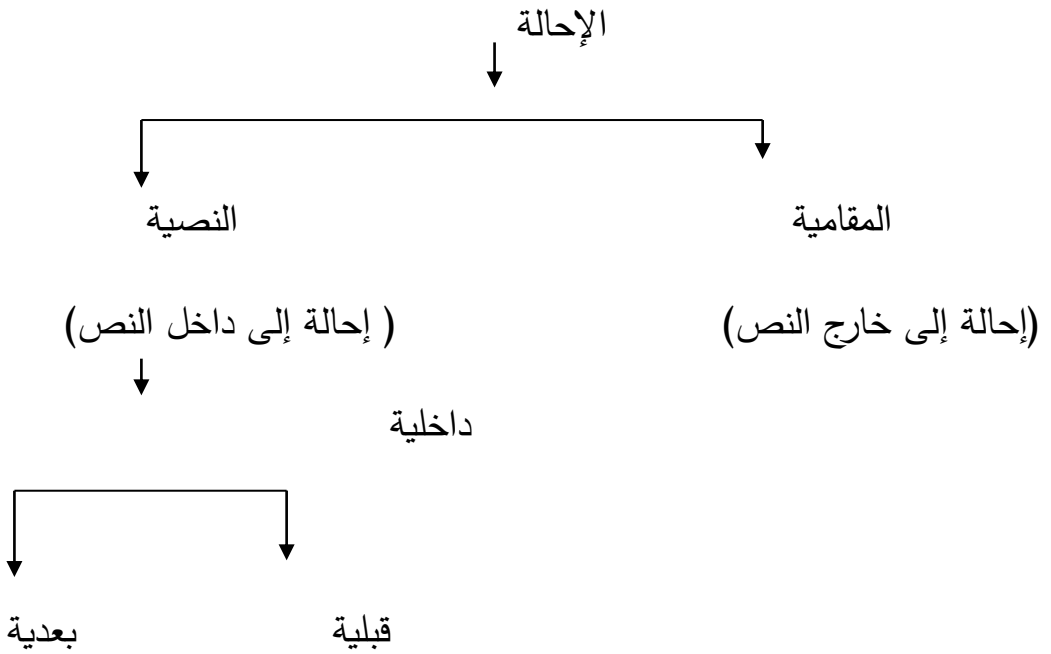
8. 1. أهم آليات الاتساق :

أ/ الإحالة référence :

تظهر الإحالة في النص من خلال الوسائل التالية : الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وأدوات المقارنة مثل التشبيه وكلمات المقارنة مثل: أكثر أقل ... و تنقسم إلى نوعين : إحالة مقامية، وإحالة نصية وتتفرع الإحالة النصية إلى إحالة قبلية وتعني إحالة إلى عنصر

[1] محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى إنسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت الدار البيضاء، ط 1، 1991 ص 5

سابق وإحالة بعدية ويقصد بها الإحالة إلى عنصر لاحق، وهذه الأنواع موضحه في المخطط التالي[1] :



ب/الإستبدال Substitution :

عملية تتم داخل النص، وهو تعويض عنصر بعنصر آخر، حيث يسهم الاستبدال في الترابط النصي، ويشمل المستوى النحوي والمعجمي بين مفردات أو عبارات، ويميز تجاه النص بين ثلاثة أنواع من الاستبدال وهي كالتآلي[2]

ج/الحذف Elimination :

و يقع الحذف في النص/الخطاب عند ما تكون هناك قرائن معنوية أو مقالية تدل عليه أو تومئ إليه . وهو وسيلة إتساقية تتيح للقارئ مساحة يمارس فيها فعل القراءة والتأويل، حيث تعمل على استحضار العناصر المحذوفة حتى يستكمل بها البنية السطحية للنص، والتي تبدو للوهلة الأولى متقطعة وغير مستمرة، والحذف عند هاليداي ورقية حسن أنواع توضحها من

[1] محمد الخطابي، لسانيات النص ص17

[2] أحمد عفيف، نحو النص، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص 133- 124

خلال ما يلي[1]:

الحذف الإسمي : حذف اسم داخل المركب الإسمي .

الحذف الفعلي : حذف داخل المركب الفعلي .

الحذف داخل شبه الجملة .

د/الوصل و الفصل Conjonction /Disjonction :

الوصل هو ربط سابق بلاحق وأشهر أدواته هي حروف العطف وصور الربط أو الوصل هي :[2]

* مطلق الجمع Conjunction : يربط بين صورتين أو أكثر متحديتين من حيث البنية ويمكن استخدام الواو، أو عبارة بالإضافة إلى علاوة على .

* التخيير Disjonction : يربط بين صورتين متماثلتين من حيث المحتوى ويقع الاختيار على محتوى واحد و أداته هي (أو)

* الإستدراك Contrajunction : و يضم صورتين من صور المعلومات بينهما علاقة تعارض، (يمكن إستخدام : لكن، بل، مع ذلك)

* التفريع Subordination : ويشير إلى العلاقة بين صورتين بينهما حالة تدرج وتحقق أحدهما يتوقف على حدوث الأخرى، ويستخدم فيه : لذلك، الآن، ما دام، من حيث، ولهذا.

* أما الفصل Disjonction : فيسهم في تماسك أجزاء النص عن طريق علاقات خفية قائمة بين جمل النص .

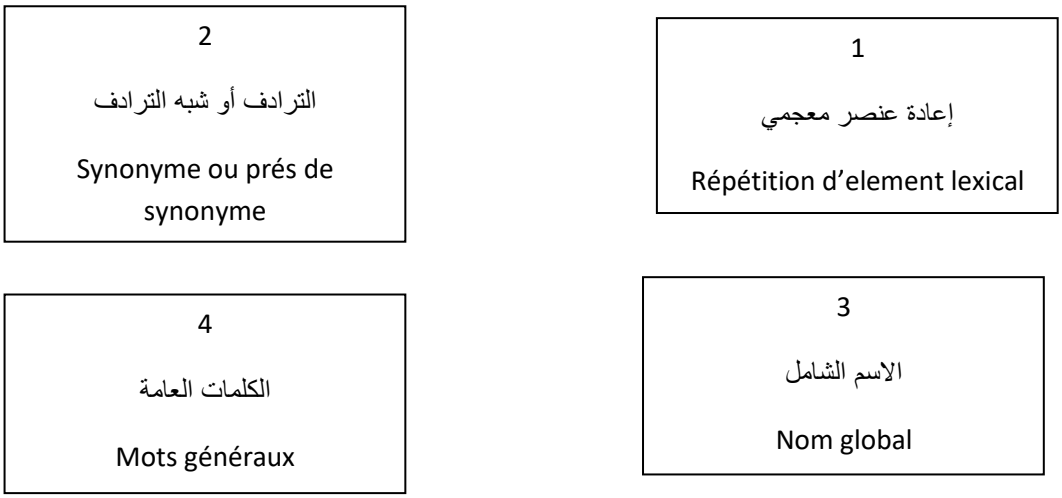
[1] محمد خطابي، لسانيات النص ص 22

[2] روبرت دي بوجراند : النص والخطاب والإجراء، ت: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر،ط1، 1998 م ص 346 - 347

هـ/ التكرار Récourrence :

ويقصد به إعادة عنصر من العناصر المعجمية المشكلة للنص، ويستخدم عادة للتوكيد والإيضاح، والتكرار عند هاليداي رقية حسن سلم مركب من أربع درجات، ويمكن توضيحه في المخطط التالي :[1]

[1] ليدة قياس، لسانيات النص، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1 2009 ص 31



و/ التظام Collocation :

يعد التضام من أدوات الاتساق المعجمي ويتمثل في " توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة تلك "[1] وهو علاقات متنوعة منها :

* التضاد الحاد : و يمكن التمثيل له بالعناصر المعدنية : ميتا/ حي، أعزب/ متزوج، ذكر /أنثى.

* التنافر : ويرتبط بالرتبة أو الزمن أو اللون مثل : أحمر، أخضر، أصفر.

* علاقة الكل بالجزء : مثل علاقة اليد بالجسم، و علاقة العجلة بالسيارة[2]

ويظهر البعد التداولي في معيار الاتساق لكونه لا يكون في النص فقط، وإنما يتعداه إلى القارئ الذي ينشئ معه علاقة حميمة يرصد من خلالها وسائل الربط النحوي التي جعلت من النص متسقا ومقبولا من الناحية التداولية .

[1] أحمد عفيفي، نحو النص ص 106
[2] فايز الداية: علم الدلالة العربي النظرية والتطبيق، دراسة تاريخية تأصيلية نقدية، دار الفكر، دمشق، سوريا ط1، 1996 ص 89 – 99

8ـ2ـ الانسجام و آلياته :

يرى فان دايك أن الانسجام هو " الأبنية الدلالية المحورية الكبرى وهي أبنية عميقة تجريدية بخلاف الاتساق الذي يتمثل في الأبنية النحوية الصغرى وهي أبنية تظهر على مستوى السطح " يتضح من التعريف أن الاتساق يتعلق بالجانب التركيبي بينما الانسجام يرتبط بالجانب الدلالي[1]

فالانسجام أعم من الاتساق كما أنه يعد أعمق منه بحيث يتطلب بناء الانسجام من المتلقي صرف الإهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده، بمعنى رصد المتحقق فعلا أو المتحقق أي الاتساق إلى الكامن (الانسجام)[2]

1/ ـ **التأويل** : يحتاج القارئ لكي يفهم النص المقروء إلى جهد تأويلي يمكنه من رصد العلاقات الخفية الرابطة بين أجزاء النص، خاصة إذا كان للفظ الواحد مفاهيم قد تتغير ولا يضبط مفهومها حتى يعرف السياق الذي وردت فيه، والتأويل كما قال صاحب اللسان (نقل ظاهر اللفظ عن وضعه الأصلي إلى ما يحتاج إلى دليل لولاه ما ترك ظاهر اللفظ) ولعله مفهوم معنى المعنى الذي ذهب إليه الجرجاني

2/- **السياق** : وهو يعني الانزلاق من المستوى التحليلي إلى مستوى آخر يتعلق بظروف إنتاج الخطاب، فالمرسل والمتلقي وزمان النص ومكان إنتاجه والحالة النفسية للمرسل أو المتلقي....

3/- **الفهم المحلي** : يرتبط بمفهوم السياق إذ أن المتلقي أو السامع يكون في هذا مجبرا على أن لا يوسع فهمه للسياق بل يجب أن يكون فقط وفق الذي يناسب المقام فهو يعتبر تقييدا للطاقة التأويلية لدى المتلقي.

4/- **العلاقات** : وهي العلاقات التي تجمع بين أطراف النص أو تربط بين متواليات (علاقات دلالية) مثل علاقات العموم والخصوص، السبب والمسبب، المجمل/ المفصل، وهي علاقات متواجدة عبر مساحه النص، محققة تماسكا دلاليا بين بنياته " يبدأن النص الشعري قد يوحي

[1] سعيد حسن بحيري، علم لغة النص ص 132
[2] محمد خطابي، لسانيات النص، ص 6

بعدم الخضوع لهذه العلاقات، ولكنه ما دام نصا تحكمه شروط الإنتاج والتلقي فإنه لا يتخلى عن هذه العلاقات"[1]

5/- **موضوع الخطاب** : ويعرف الموضوع على أنه " نواة مضمون النص،حيث يسمى مسار الأفكار القائم على موضوع أو عدة موضوعات في نص ما، و يتحقق موضوع النص إما في جزء معين من النص أو تجرده من مضمون النص وذلك بطريق العبارة المفسرة الموجزة المختصرة"[2]

إن موضوع الخطاب يعد مركزا أساسيا تدور حوله الأقوال التخاطبية التي تستمد منه عملية الإمداد عبر كامل النص " ونستطيع أن نحدد مفهوم (الموضوع) عبر حدسنا اللغوي الذي يمكننا من وصف ذلك المبدأ الجامع الذي يجعل من مقطع خطابي ما حديثا عن شيء ما "[3]

7 /- **الحالة المفترضة للعالم:** وذلك فيما يستعمل الشاعر أو الكاتب لفظا أو معنى في موضعه الأصلي فيكون بمعرفتنا القبلية للعالم دور في تأويله، ومعرفة المقصد الحقيقي لهذا الاستعمال الأدبي.

8/- **التغريض:** يعتبر العنوان وسيلة قوية للتغريض، فهو نقطة بداية قول ما، فالتغريض للخطاب يقوم بالبحث في العلاقة التي تربط موضوعه بالعنوان، لأن هذا الأخير وسيلة تعبيرية عن الموضوع.

9/- **البنية الكلية** : حيث يهتم التحليل النصي بالبنية الكبرى للنص المتحققة بالفعل وهي بنية مجردة تقارب بموضوع الخطاب الذي يعتبره فان دايك مفهوما عمليا وهي كامنة وحاضرة في البنية الموضوعية للنص،و تتسم بدرجة من الإنسجام والتماسك و هذا التماسك ذو طبيعة دلالية[4] وتحدد البنية الكلية عن طريق عناصر نصية تختلف باختلاف معارف واهتمامات القراء والمتلقين، لذلك تتغير البنية الكلية للنص من شخص لآخر بإختلاف المرجعيات الثقافية والنقدية

[1] محمد الخطابي، لسانيات النص ص 269
[2] كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص ت : سعيد حسن بحيري، ص 72
[3] براون ويول تحليل الخطاب ترجمة محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي ص 85
[4] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص ط1 2004 دار الكتاب ص 328

والمنهجية ويرى فان دايك أن الوصول إلى البنية الكبرى للنصوص يخضع إلى ثلاث قواعد هي: الحذف أو الاختيار، التعميم، التركيب أو البناء.[1]

ومن أمثلة أسئلة الإتساق والإنسجام في الكتاب المدرسي ما جاء في خطاب ابن نباته من عصر الضعف

- بعض المعاني تكررت في النص هل تجد لها مبررا؟ وضح
- لماذا انطلق الشاعر من ذاته التعبير عن أفكاره؟
- هل يمكن أن تحذف بعض الأبيات من القصيدة مع الإبقاء على الفكرة واضحة؟ على ما يدل ذلك؟

فمن خلال الأسئلة الثلاثة المتعلقة بالإتساق والإنسجام ندرك بأنها تدور حول المعنى فالتكرار ظاهرة لغوية غايتها توكيد المعنى والضمائر هي التي تؤدي إلى ارتباط المعنى، فجاء السؤال الثاني من أجل توضيح نوعية الضمير الذي وصفه الشاعر للبوح عن أفكاره ومعاينه أما الحذف للأبيات والإبقاء فإنه بلا شك يبين مدى تماسك النص وانسجامه.

9- التناص :

يكاد الدارسون يجمعون على أن باختين Michel Bakhtin هو أول من ابتدع مفهوم التناص والذي أخذه عن (شلوفسكي) حيث تناوله في كتابه الصادر عام 1929 الموسوم بـ " الماركسية وفلسفة اللغة، وقد أطلق عليه مصطلح (الحوارية)"[2]

وفي أواخر الستينات جاءت الناقدة الفرنسية من أصل بلغاري جوليا كريستيفيا التي تناولت المصطلح بتسمية جديدة وهي " التناص " في رسالتها للدكتورة حيث ترى " أن كل نص هو عبارة عن لوحة فسيفسائية من الاقتباسات،و كل نص تشرب وتحويل نصوص أخرى"[3]

والتناص بمفهومه الحالي ليس غريبا عن الدراسات البلاغية والنقدية العربية فقد عرف فيها بمسميات عديدة مثل: النقائض، والسرقات، والمعارضات والتضمين،و هو بالمفهوم الدقيق لا يعني ضم النصوص أو الشواهد بعضها إلى بعض ولكنه يعمل على إدخالها في شبكة من

[1] مجلة دراسات أدبية، دار الخلدونية، مركز البصرة، الجزائر عدد 2009،4 ص 101
[2] جمال مبارك، التناص وجمالياته في الشعر الجزائري المعاصر دار هومه للنشر والتوزيع الجزائر ط1 2003 ص 38
[3] حصة البادي، التناص في الشعر العربي، البرغوش نموذجا، دار المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان ط1 2009 ص 20

العلاقات الحية التي تربط الأوشاج المختلفة لثقافة معينة أو ثقافات متباينة. ويستخلص محمد مفتاح من تعريفات كريستيفيا، و لورانتا، و ريفاتير وغيرهم مقومات التناص فيقول :" هي فسيفساء من نصوص أخرى أدمجت فيه بتقنيات مختلفة، و معنى هذا أن التناص هو تعالق، أي الدخول في علاقة نصوص أخرى مع نص حديث بكيفيات مختلفة"[1]

ويرى سعيد يقطين أن التناص هو تعالق نصي يقصد به " مجموع النصوص التي يمكن تقريبها من النص الموجود تحت أعيننا، فالتناص يحقق وجوده في النص من خلال تجسيده في أشكال كثيرة منها تحويل النص السابق بعد تمثيله "[2]

2ـ تحليل نص أدبي في ضوء الخطوات المقترحة في المستندات البيداغوجية :

النص (منشورات فدائية على جدران إسرائيل . لنزار قباني)

1ـ لن تجعلوا من شعبنا

شعب هنود حُمر ..

فنحن باقون هنا ..

في هذه الأرض التي تلبس في مِعصَمها

إسورةً من زَهَر

فهذه بلادنا ..

فيها وجدنا منذ فجر العُمر

فيها لعبنا، وعشقنا، وكتبنا الشِعر

مشرّشون نحن في خِلجانِها

مثل حشيش البحر ..

[1] محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري مرجع سابق ص 121

[2] سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي، النص السياق المركز الثقافي العربي، المغرب، 1989، ص 82 – 83

مشرشّون نحن في تاريخها

في خبزها المرقُوق، في زيتونها

في قمحها المُصفر

مشرّشون نحن في وجدانها

باقون في آذارها

باقون في نِيسانِها

باقون كالحفر على صُلبانها

باقون في نبيّهاالكريم، في قرآنها ..

في الوصايا العشر.

2ـ لا تسكروا بالنصر ..

إذاقتلتم خالدا ..فسوف يأتي عمرو

إذا سحقتم وردةً ..

فسوف يبقى العِطر

المسجد الأقصى شهيد جديد

نضيفه إلى الحساب العتيق

وليست النار، وليس الحريق

سوى قناديل تضيء الطريق

3ـ لن تستريحوا معنا ..

كل قتيل عندنا

يموت آلافا من المرات ..

فالماء يبقى دائما في باطن الصخور

هزمتم الجيوش .. إلا أنكم لم تهزموا الشعور

قطعتم الأشجار من رؤوسنا .. وظلت الجذور

4ـ ياآل إسرائيل .. لا يأخذكم الغرور

عقارب الساعة إن توقفت ، لا بد أن تدور ..

إن اغتصاب الأرض لا يخيفنا

فالريش قد يسقط من أجنحة النسور

والعطش الطويل لا يخيفنا

5ـ ما بيننا .. وبينكم .. لا ينتهي بعام

لا ينتهي بخمسة .. أوبعشرة .. ولا بألف عام

طويلة معارك التحرير كالصيام

ونحن باقون على صدوركم ..

كانقش في الرخام ..

أنشطة التعليم:	أنشطة التعلم
1ـ تقديم النص : تكتسي قضية فلسطين أهمية واهتماما كبيرين في قلب وذهن كل مسلم، فهل تجد في هذه القصيدة ما يدل على ذلك ؟	نعم تزخر القصيدة بالدلائل و الإشارات اللفظية و المعنوية التي تثبت مركزية هذه القضية في انشغالات كل عربي ومسلم.

2ـ أتعرف على صاحب النص :

. من هو نزار قباني ؟	. هو نزار بن توفيق القباني ولد في 21مارس سنة (1923ـ1342)، وهو شاعر سوري ، عمل في السلك الدبلماسي .
عمن ورث الحس الفني ؟	ورث الحس الفني عن جده أبي خليل القباني المشهور في عام الفن المسرحي و التأليف .
بماذا اشتهر ؟	اشتهر بشعر الغزل و الشعر السياسي و القومي
ماهي أهم الأحداث التي عاصرها ؟	عاصر نزار نكبة اغتصاب اليهود لأرض فلسطين سنة 1948م ونكسة 1967م التي كانت الدافع الأول في تحول نزار إلى الشعر السياسي والقومي .

. ما هي أهم الأحداث التي عاصرها الشاعر؟	. أهم الأحداث التي عاصرها الشاعر هي: احتلال فلسطين سنة ثم نكسة هزيمة الجيوش العربية أمام اليهود سنة 1967م.
متى توفي نزار ؟	توفي في 30 أفريل سنة 1989م

3ـ أثري اللغوي رصيدي:

ـ في معاني الألفاظ :

. ما هي معاني الألفاظ التالية :

مشرّشون :	شديدو الالتصاق
المرقوق:	المدهون
آذار :	مارس
نيسان	أفريل

ـ في الحقل المعجمي :

أـ ما هي الألفاظ الدالة على

المفاهيم السياسية في النص ؟	. من الألفاظ الدالة على المفاهيم السياسية في النص

	: شعب هنود حمر. بلادنا، فجر العمر ، خبزها المرقوق، الأقصى، إغتصاب الأرض، هزمتم الجيوش، معارك التحرير .

ـ في الحقل الدلالي :

من خلال إلى العودة إلى المعجم ما معاني كلمة عتيق ؟	من معانيها : القديم من كل شيء ، الكريم ، العبد المتحرر من الرق ، البيت العتيق : الكعبة

4 ـ اكتشف معطيات النص:

إلى من يتوجه الشاعر بالخطاب ؟	يتوجه الشاعر بالخطاب إلى الكيان الصهيوني إسرائيل المزعومة .
نبرة التحدي ظاهرة في القصيدة فيم تتمثل ؟	تتمثل في الرفض القاطع للاحتلال الصهيوني ..
سجل الشاعر حقيقة تاريخية ، ما هي ؟ ـ و أخرى سياسية ماهي ؟	أن فلسطين لأهلها من العرب والمسلمين منذ فجر التاريخ . ـ هي مأساة الاحتلال الصهيوني لفلسطين، وأن الأرض اغتصبت من شعب ليس له وطن ولا أرض ..
أين يظهر في النص أن فلسطين مهبط الأديان السماوية ؟	يظهر ذلك في قوله : في صلبانها، في نبيها الكريم ، في الوصايا العشر ..
هل الشاعر ساخط عة إسرائيل وحدها؟ وضح	الشاعر ساخط على إسرائيل و الجيوش العربية التي انهزمت أمامهم و لم تسترد أرضها المغتصبة .
ما النمط الذي تفرضه طبيعة القصيدة ؟ علل ، واذكر مؤشراته .	نمط حجاجي ، فقد عرض الشاعر قضيته ثم سعى لإقناع مخاطبيه بأن فلسطين عربية وجب استرجاعها، وقد وظف الشاعر الدين والتاريخ ليبرهن على ضعف

	حجة اليهود وقوة حجته ومن خصائصه: ـ مخاطبة السامع : حين دعا إلى ضرورة التحرر. ـ إستعمال أدوات التوكيد (إن وأن). ـ الجمل التوكيدية " إن سحقتم ، إذا قتلتم"
. ما هي الفكرة العامة للنص ؟	الفكرة العامة للنص : هي تحدي اليهود المغتصبين وإقامة الدلائل على أحقية الفلسطنيين والعرب بالأرض واستنهاض الهمم لمواجهتهم.

5 . أناقش معطيات النص

ركز الشاعر على مفهوم الأصالة العربية . وضح هذا المفهوم من خلال النص.	ركز الشاعرعلى مفهوم الأصالة العربية ، وذلك من خلال تبليغه للعدو انتماء العرب إلى فلسطين منذ القدم ، وهم متمسكون بها باقون فيها.
وهل تراه فعالا في خدمة الهدف من النص ؟	كان هذا التركيز على الأصالة العربية ليثبت أن فلسطين عربية منذ فجر التاريخ عكس ما يدعي اليهود بأحقيتهم بالأرض تاريخيا. لذلك يعتبر هذا المنهج في طرح القضية الفلسطينية سليم ويخدم الهدف من النص. حيث يقابل الإدعاء اليهودي بالحجة الصحيحة .
هناك ضميران بارزان في النص ما هما؟	الضميران البارزان في النص هما : (نحن) ويقصد به العرب أصحاب القضية الفلسطينية، والضمير الثاني هو (أنتم) ويقصد به بني إسرائيل،حيث يخاطبهم ويوجه كلامه إليهم، والشاعر يركز على هذين الضميرين لأن القضية الفلسطينية هي صراع بين العرب واليهود .

هل ترى أن المقارنة بين المواقف (عرب/إسرائيل) تخدم موضوع النص وهدفه ؟	نعم في هذه المقارنة خدمة موضوع النص لأن الشاعر يحاول من خلالها إثبات أحقية الموقف العربي وانتمائه إلى الأرض الفلسطينية بمقارعة اليهود بالحجة المنافية لموقفهم وادعاتهم .
بطن الشاعر قصيدته بمفهوم التضحية في سبيل الله لاسترخاع الوطن المسلوب . عين بعض السياقات الدالة على ذلك و ابد رأيك فيها.	من العبارات الدالة على التضحية و الفداء قوله: إذا قتتم خالدا.. فسوف يأتي عمرو وليست النار، وليس الحريق سوى قناديل تضيء الطريق طويلة معارك التحريركالصيام ونحن باقون على صدوركم.. كالنقش في الرخام .. وهي عبارات تبين مدى التحدي الذي يتميز به العربي في سبيل استرجاع حقه المغصوب ، خاصة إذا كان هذا الحق هو الوطن .
. وظف الشاعر كثيرا من ألوان البيان، ما الصورة البارزة في النص وأين تكمن بلاغتها مع التمثيل ؟	. الصورة البارزة في النص هي التشبيه، و تكمن بلاغتها في توضيح المعنى وتجليته، و من أمثلة ذلك : باقون كالحفر، طويلة معارك التحرير كالصيام ، كالنقش في الرخام .

6 ـ أحدد بناء النص

أسلوب الخطاب طاغ في هذا النص لماذا ؟	لأن الشاعر يوجه كلامه بشكل مباشر إلى اليهود ويرد عليهم مزاعمهم بأن فلسطين أرضهم مثل : لن تجعلوا من شعبنا لا تسكروا بالنصر..

	لن تستريحوا معنا .. ياآل إسرائيل.. لا يأخذكم الغرور
هل عبر الشاعر عن موقفه الخاص أم تحدث بلسان كل عربي يصبو إلى العزة والكرامة ؟ وضح .	في هذه القصيدة عبر الشاعر على لسان كل عربي يرنو إلى العزة ودفع الضيم ، فهو أولا ليس فلسطينيا وإنما عربي تشغله قضايا الأمة كلها، وثانيا لأن القضية الفلسطينية مقدسة ، قضية كل عربي وكل مسلم.
عدد الصفات الصريحة و المكناة التي عرضها الشاعر لكشف الحقيقة التاريخية والسياسية .	من الصفات الصريحة في النص : المسجد الأقصى شهيد جديد إن اغتصاب الأرض لا يخيفنا هزمتم الجيوش .. إلا أنكم لم تهزموا الشعور أما الصفات المكناة فمنها : في هذه الأرض تالتي تلبس في معصمها إسورة من زهر قطعتم الأشجار من رؤوسنا.. وظلت الجذور
وظف الشاعر الدين و التاريخ الاسلامي، و أسقط ذلك على الحاضر . استخرج من النص ما يدل على هذا التوظيف .	وظف الشاعر الدين في ذكره للرسالات السماوية التي احتضنتها فلسطين ، و أسقطه على الحاضر ببقاء العرب و المسلمين في هذه الأرض، كما وظف التاريخ بذكره للوجود العربي في هذه الأرض منذ الأزل، و أسقطه على الحاضر بتمسك العرب بكل شبر من هذه الأرض .

7ـ أتفحص الاتساق الانسجام في تركيب فقرات النص :

بنى الشاعر قصيده على الإثبات و النفي ما تعليل ذلك ؟ اذكر أمثلة .	اعتمد الشاعر في قصيدته على الأثبات و النفي، لأنه في موقف الدفاع عن القضية الفلسطينية ليثبت أحقية العرب بأرض فلسطين و ينفي تمكن اليهود من طمس هوية فلسطين العربية والإسلامية، ومن أمثلة ذلك : ـ لن تجعلوا م شعبنا شعب هنود حمر ـ لا تسكروا بالنصر.. لن تستريحوا معنا ومن الأمثلة على الإثبات : ـ فنحن باقون هنا.. في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسورة من زهر ـ فهذه بلادنا ...
عنصرا الزمان و المكان بارزان في النص ، هات أمثلة، وبين إلى ماذا يوحي بذلك ؟	عنصر الزمان يتمثل في قوله : فيها وجدنا منذ فجر العمر مشرشون نحن في تاريخها باقون في آذارها ، في نيسانها وهو يوحي بأصالة وعراقة العربي في أرض فلسطين وانتمائه إليها قديما وحديثا. أما عنصر المكان فيتمثل في قوله : في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسورة من زهر مشرشون نحن في خلجانها

	مشرشون نحن في وجدانها ويوحي عنصلر المكان بقوة تمسك العربي بأرض فلسطين .
عبر الشاعر عن (الأنا) و(الآخر) في أكثر من سياق، ما المقصود بكل منهما ؟ وما هدفه من ذلك ؟	عبر الشاعر عن(الأنا) ويقصد به العرب، كما عبر عن (الآخر) وأراد به اليهود ، وهدفه من ذلك إظهار طرفي الصراع حول هذه القضية الهامة وهما : طرف غاصب معتد ، وطرف معتدى عليه وعلى أرضه ، مقاوم لهذا الإعتداء مصر استرداد أرضه ، مهما كلفه ذلك من ثمن .

8 ـ أجمل القول في تقدير النص

ما هدف الشاعر من هذه القصيدة التي وجهها إلى اليهود على شكل منشورات جدران إسرائيل ؟	الحقيقة التي يريد الشاعر إثباتهاهي أن فلسطين لها أهلها الذين يعمرونها ويدافعون عنها، ولها تاريخها العريق ، إذ هي مهبط الرسالات السماوية . أما عن جمال النص فقد تجسد أساسا في اللفظ الإيحائي القريب المنال (مشرشون في خلجانها، باقون في نيسانها، الريش قد يسقط عن أطنحة النسور) وفي الرموز الدينية التي يمكن استحضارها بسرعة .

9ـ أستثمر موارد النص و أوظفها :

قواعد اللغة :

أـ الجمل التي لا محل لها من الإعراب :

1ـ عد إلى النص و تأمل قول الشاعر : ـ لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر 1ـ عد إلى النص وتأمل قول الشاعر: ـ لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر ـ فنحن باقون ـ في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسورة	
كيف جاءت الجمل في هذه الأسطر ؟	جاءت هذه الجمل في هذه الأسطر كمايلي : ـ جملة ابتدائية ـ جملة معطوفة على جملة ابتدائية ـ جاءت بعد اسم موصول
2ـ بناء القاعدة : ماهي الجمل التي لامحل لها من الإعراب ؟	الجمل التي لا محل لها من الإعراب هي جمل مستقلة بذاتها، لا تمثل عنصرا إعرابيا داخل جملة تحتضنها وهي الآتية : ـ الجملة الإبتدائية ـ الجملة التفسيرية كقوله تعالى (هل أدلكم على تجارة تنجيكم من عذاب أليم : تومنون بالله ورسوله) ـ الجملة التعليلية نحو قوله تعالى (وصل عليهم إن

	صلاتك سكن لهم) ـ الجملة الإعتراضية : شرب علي ـ أظن ـ الحليب ـ الجملة الواقعة لقسم نحو قوله تعالى (و القرآن الحكيم إنك لمن المرسلين) ـ الجملة الواقعة صلة الموصول ـ الجملة الواقعة جوابا للشرط غير المقترن بالفاء أو الشرط غير الجازم نحو : إذا أنت أكرمت الكريم ملكته ـ الجملة المعطوفة على إحدى هذه الجمل .
ب ــ الخبر وأنواعه :	
مما تتكون الجملة الاسمية ؟	تتكون الجملة الاسمية من مبتدأ وخبر
ما حكم كل من المبتدأ و الخبر ؟	المبتدا والخبر مرفوعان إلا إذا دخل عليهما أحد النواسخ .

إلى ما يسند الخبر في الجملة الاسمية ؟	يسند الخبر في الجملة الاسمية إلى المبتدأ
هات مثالا على ذلك من النص .	قال نزار: فنحن باقون هنا ..

	نحن : مبتدأ أسند إليه الخبر باقون
ماهي أنواع الخبر؟	يأتي الخبر مفردا ويأتي جملة وشبه جملة .
اذكر أمثلة عن الخبر المفرد	الأدب فن جميل، فن خبر مفرد، أي كلمة واحدة الطلاب مجتهدون : مجتهدون خبر مفرد قلبه حجر: حجر خبر مفرد
اذكر أمثلة عن الخبر جملة وشبه جملة	يأتي الخبر جملة وشبه جملة : أـ الخبر جملة : وقد تكون جملة اسمية أوجملة فعلية: ـ جملة اسمية مثل : المؤمن (خلقه نبيل) ـ جملة فعلية مثل : فالريش(قد يسقط عن أجنحة النسور) ب ـ الخبر شبه الجملة : العلم (في الصدور) الملف(فوق الطاولة)

بعض الملامح التداولية في هذه الخطوات المقترحة في المستندات التربوية لتحليل النص الأدبي :

يمكن أن نسجل هنا بعض الملامح التداولية في هذه الخطوات فيما يلي :

ـ الطريقة الحوارية التي يدار بها النقاش بين الأستاذ الملقي (للأسئلة) والمتلقي (للأجوبة) وبين التلاميذ المتلقين (للأسئلة)، الملقين (للأجوبة)، فالأسئلة و الأجوبة أفعال كلامية متبادلة بين طرفي العملية التعليمية التعلمية .

ـ في تقديم النص والتعريف بصاحبه ملمح تداولي يستهدف وضع المتعلم في سياق النص والظروف الخاجية التي أدت إلى وجود النص و ظهوره، وهو مما تركز عليه لسانيات ما بعد البنيوية خاصة التداولية .

ـ في التركيز على اتساق و انسجام النص تركيز على أهم بعدين من الأبعاد النصية و التداولية و هذان البعدان يتستهدفان تأثير النص على المتلقي و إعانته أو حمله على الولوج إلى محتويات النص و استكناه مدلولاته و إيحائاته .

3ـ تحليل نص أدبي من مقرر السنة الثالثة ـ شعبة آداب و فلسفة ـ (قصيدة نزار السابقة) في ضوء الأبعاد التداولية :

هذا النموذج المقترح في التحليل التداولي للنص يستقى خطواته مما جاء في كتاب " **لسانيات النص**" لـ "**محمد خطابي**" الذي استمد أسسه من دمج بعض النماذج و الدراسات الغربية في :،" النموذج الانجليزي ممثلا بكتاب **هاليداي** و **رقية حسن، (الاتساق في اللغة الانجليزية)** والنموذج الألماني ممثلا في أعمال **فان ديك** و **فاينريش،** و نظرية تحليل الخطاب لـ **يون** و **براون،** و ما استنبطه هو من البلاغة و النقد الأدبي والتفسير وعلوم القرآن "[1]، من التداولية المدمجة التي تركز على محاولة دمج التداولية في الدلالة، وهو تحليل يراعي تكامل فروع مفهوم السيمياء التي جاء بها شارل موريس ويتم من خلال معالجة النص الأدبي على ثلاث مستويات و هي : المستوى الشكلي (الاتساق)، والمستوى الدلالي (الانسجام)، و المستوى التداولي .

3ـ1ـ المستوى الشكلي (الاتساق Cohesion) :

يتأسس مفهوم الاتساق على الترابط الشكلي للنص، أو ما يجعل سطح النص مترابطا يفضي أوله إلى آخره . ويحيل إلى الأدوات التي تسهم في الربط بين أجزاء النص الداخلية من جهة وبين النص والبيئة المحيطة به من جهة أخرى . و يشمل مستويين من النص وهما : المستوى المعجمي، والمستوى النحوي.

3ـ1ـ1ـ المستوى المعجمي :

ويعالج في هذا المستوى : **التكرار** و **التضام،** و يشمل التكرار على العلاقات التالية :

. التطابق

. الاحتواء

. الحصر والانفصال

[1] بوقرة، نعمان عبد المجيد، لسانيات النص بين التنظير الغربي والإجراء العربي،(مقال)، مجلة الاتحاد العام للأدباء العرب، ع (69)،2005 ، دمشق، الكاتب العربي، ص165

أما التضام فيشمل علاقات :

. التكامل

. التقابل

. الأسماء العامة

. الكل، الجزء /العام،الخاص / الترادف،شبه الترادف .[1]

و هذه العناصر المعجمية تساهم في تماسك أجزاء مهما كانت متباعدة . كما يقول هاليداي " هذه الوسائل ... تجعل ربط العناصر مهما كان حجمها ممكنا، سواء أكانت مترابطة بِنَويا أم لا "[2]

3-1- 2- المستوى النحوي :

ويشمل الإحالة بنوعيها (القبلية والبعدية) و قرائنها، كالضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والعطف والوصل، والحذف و الاستبدال، ويرى **محمد خطابي** أن هذا التحليل هو وسيلة لإبراز تماسك النص و اتساقه وليس غاية في حد ذاته، هذا الاتساق القائم على المعجم والنحو يعتبره **هاليداي** الحد الفاصل بين النص واللانص .[3]

3-2- المستوى الدلالي (الانسجام) :

يقول **محمد خطابي** : " إن السمة الدلالية للمفردات ... لا تتأثر فقط بالمجالات المعجمية ... بل تتأثر أيضا بالمقصد الدلالي الشامل الذي يحكم اختيار و استعمال الكلمات في (النص) "[4]،

فتحليل المستوى المعجمي والنحوي هو تحليل على مستوى البنية السطحية للنص يقودنا إلى تحليل البنية العميقة للنص التي يمثلها المستوى الدلالي، والذي يتطرق فيه إلى المظاهر التالية :

---

[1] محمد خطابي، لسانيات مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 211

[2] المرجع نفسه ص248

[3] براهيمي إبراهيم، البعدالنصي التداولي في النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي، ص 161

[4] محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب ص 2

. موضوع الخطاب

. التغريض

. العلاقات : الإجمال، التفصيل، العموم، الخصوص ...

. مبدأ الإشراك (الجامع العقلي والوهمي)

. البنية الكلية . والتي يقصد بها الكشف عن الموضوع أو المواضيع التي يتمحور حولها النص حتى يبلغ الموضوع الرئيس، وهذا التمحور هو الذي يسميه خطابي (التغريض)[1]، و يعرفه بـ " الحضور القوي و المستمر لذات تتخذ صورا متنوعة مختلفة "[2]، منها العنوان و الجمل الأولى أو الأخيرة من المقاطع لأنها . أحيانا . تحمل دلالات مرتبطة مباشرة بموضوع النص، وهناك العلاقات الخفية التي يستنبطها المتلقي، مثل علاقات العموم والخصوص، السبب والمسبب،المجمل و المفصل، و المطلق والمقيد ...إلخ، مما يحقق انسجام النص و تماسك بنيته العميقة، و عنها يقول محمد خطابي : " هي علاقات لا يكاد يخلو منها نص يحقق شرطي الإخبارية و الشفافية مستهدفة تحقيق درجة معينة من التواصل "[3]، و أما مبدأ الاشتراك فيقصد به : عطف عنصرين أو جملتين غالبا ما تكون المسافة بينهما مستحيلة أو شبه مستحيلة، مما يفاجئ المتلقي ولا يتوقعه (إعلامية مرتفعة)، أي خلق عالم نصي خاص تنشأ فيه ترابطات لا توجد في العالم الفعلي، وما على المحلل إلا الوصول إلى هذا التوليف . أما البنية الكبرى فهي نتاج مجموع متواليات جملية و معنوية يسميها **فان ديك** " الجمل الواقعة موضوعا "[4]، وتكمن أهميتها في أنها تمنح على وجه مباشر البنية الكبرى للمقطع بدل أن تترك تركيب البنية لحس المستمع / القارئ، أي أنها تسهل عملية الفهم .[5]

[1] براهيمي إبراهيم، البعد النصي التداولي في النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي، ص 162
[2] محمد خطابي، لسانيات النص ص 294
[3] المرجع نفسه ص269
[4] فان ديك، النص والسياق ص208
[5] براهيمي، إبراهيم، البعد النصي التداولي في النصوص الأدبية، ص 163

3ـ3ـ المستوى التداولي :

ويوجد عنصران أساسيان في هذا المستوى وهما : السياق وخصائصه، والمعرفة الخلفية ــ كما يسميها محمد خطابي وغيره من الباحثين ــ (الأطر، مقاصد النص، أفعال الكلام ...) .

3ـ3ـ1. السياق :

و تتمثل عناصره فيما ذكره **هايمس** و هي :

. المخاطِب : منتج النص

. المخاطَب : و هو المستهدف من إنشاء النص

. المشاركين : وهم مستمعون آخرون للنص يسهم وجودهم في تخصيص الحدث الكلامي .

. الموضوع : وهو مدار الحدث النصي .

. القناة : أي الواسطة التي تم من خلالها التواصل، كلام، كتابة، إشارة ...إلخ

. الحدث والمقصد : ما يراد تبليغه من النص أو الخطاب بنية و قصد .

ف " كلما توفر المخاطب (المتلقي) على معلومات عن هذه المكونات تكون أمامه حظوظ قوية لفهم الرسالة و تأويلها " [1] من خلال دمج هذه المعومات مع مكتسباته القبلية المناسبة لطبيعة الرسالة أو النص محل التأويل .

3ـ3ـ2ـ الأبعاد التداولية (المعرفة الخلفية):

يقول محمد خطابي : " إن المعرفة الخلفية تساهم بشكل فعال في تكسير العلاقة المتوترة بين القارئ و بين النص، وبالتالي تجعله يشعر بإمكان الفهم و التأويل "، وتشمل المعرفة الخلفية الأطر، مقاصد النص، أفعال الكلام، الإشاريات، التناص...

[1] محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص297

فالتحليل التداولي للنص يشمل كل العناصر المساهمة في تكوين النص، سواء الداخلية منها أو الخارجية و السياقية، و هو ما سنعمل عليه في تحليل النص السابق . (منشورات فدائية على جدران اسرائيل) . تحليلا تداوليا .

3ـ2ـ تحليل النص (قصيدة نزار منشورات فدائية على جدران إسرائيل السابقة) في ضوء الأبعاد التداولية :

ويبدأالتحليل التداولي للنص من وضع المتلقي (التلميذ) في صورة النص، لذلك لابد من تقديم النص أو التعريف به، و يشمل ذلك موضوع النص ونمطه .

3ـ 2ـ1ـ تقديم النص.

لقب نزار قباني بشاعر المرأة ، وعرف أيضا بشاعر الوطن والقومية ، فهل للقضية الفلسطينية من شعره نصيب ؟
تكتسي القضية الفلسطينية أهمية كبيرة عند العرب و المسلمين عامة و لها طابعا خاصا في السياسة الدولية ، لذلك تناولها شاعرنا في قصائد كثيرة يتحدى فيها الإحتلال الصهيوني ويستنهض الهمم لمقارعته في النزال و استرجاع أرض فلسطين المغصوبة، ومن هذه القصائد قصيدة : **منشورات فدائية على جدران إسرائيل** التي سنتاولها بالدراسة والتحليل في ضوء الأبعاد التداولية والنصية .

3ـ2 ـ1ـ1ـ موضوع النص :

مما لاشك فيه أن نكسة 1967م المتمثلة في هزيمة الجيوش العربية أمام الكيان الصهيوني كانت الزلزال الذي هز كيان كل عربي ومسلم و أثرت على تفكيره و توجهاته واهتماماته ولم يكن الشاعر نزار قباني بمنئى عن هذا الزلزال ، فقد صدمته النكسة بكل ما تولد عنها من انكسار وهوان ومرارة، وفجرت فيه طاقات كانت كامنة ، وأيقضت فيه مشاعر كانت نائمة ، وحولته من شاعر النساء والفراء والعطور إلى شاعر النضال والوطنية و المقاومة ، وكانت أولى طلائع هذا النضال قصيدته (هوامش على دفتر النكسة) التي كتبها عقب النكسة مباشرة معبرا عن حالة الإحباط والانكسار الذي أصاب العرب والمسلمين و عن أسباب الهزيمة المتمثلة في تخلف العرب والمسلمين وتفرقهم ، ثم توالت قصائده النضالية والسياسية ومنها قصيدتنا (منشورات فدائية على جدران إسرائيل) التي تضمنت الأدلة على أحقية العرب و الفلسطنيين بأرض فلسطين ودحض شبه اليهود ورد إدعاءتهم لملكيتها .

3ـ2ـ1ـ2ـ نمط النص :

يغلب على النص النمط الحجاجي لأن الشاعر يريد من خلال هذه القصيدة أن يثبت أن الأرض (فلسطين) للمسلمين وللفلسطنيين ، و يندرج النص في المجال السياسي القومي، لأن الشاعر يخاطب به العرب والمسلمين لاستهاضهم وبث روح المقاومة في نفوسهم، كما يخاطب اليهود بأنهم غاصبون و أنهم سينهزمون ويطردون من هذه الأرض التي لا يملكون منها شيئا، ولذلك تبنى القصيدة على ضميرين يتكرران كثيرا في جل كلمات ومقاطع القصيدة وهما (نحن ـ أنتم)

و التحليل النصي ـ التداولي للقصيدة أو لأي نص أدبي يتطلب الوقوف على العناصر المكونة لمستويات النص الأدبي الثلاثة وهي : المستوى الشكلي (الاتساق)، والمستوى الدلالي (الانسجام)، المستوى التداولي، بعد تقديم النص ووضع المتلقي في سياقه .

3ـ3ـ المستوى الشكلي (الاتساق) :

ويشمل الاتساق المعجمي و الاتساق النحوي .

3ـ3ـ1ـ الاتساق المعجمي :

3ـ3ـ1ـ1. التكرار :

وهو وسيلة للإفهام، والإفصاح و الكشف و التأكيد ، والتقرير والإثبات . ويكون بتكرار اللفظ كليا(تاما) أو جزئيا(ناقصا)، حيث يقوم على الاستعمال المختلف للجذر اللساني للمادة المعجمية نفسها، ويعتبر التكرار الجزئي أهم الآليات اللسانية التي تحقق الوظيفة الإيقاعية في النصوص الحجاجية ، ويكون التكرار أيضا بالترادف الذي يقع على مستوى اللفظة أو العبارة ، وللتكرار بأنواعه أثر كبير من خلال ما يتركه من انفعال في نفس المتلقي واثبات واقناع بالقضايا المطروحة في النص، خاصة النصوص الحجاجية مثل قصيدة نزار محل الدراسة .

ومن أمثلة التكرار التام في قصيدة (منشورات فدائية) نجد كلمة (باقون) وهي اسم فاعل دال على الاستقبال والاستمرار ، حيث يقول نزار :

باقون في آذارها

باقون في نيسانها

باقون كالحفر على صلبانها

باقون في نبيّهاالكريم ، في قرآنها..

وفي الوصايا العشر ..

فهذا التكرار المطرد للفظة (باقون) أفاد الربط الشكلي والمعنوي، حيث ربط بين هذه الجمل على مستوى البنية السطحية ، كماربط بين العربي أو الفلسطيني والزمان والمكان والأديان(الرسالات السماوية) في هذه الأرض الطيبة (فلسطين) ، وبذلك أفاد التحدي و الاصرار على أن أرض فلسطين لأهلها العرب والمسلمين وليست لليهود الغاصلبين، حيث أقام الشاعر هذا المؤشر ليربط بين البنية السطحية ويحيل إلى غرض كلامي (فعل كلامي) هو التأكيد على أحقية الفلسطيني بأرضه ، هذا التأكيد الذي يصل إلى آخر مراتبه و هو الإقناع .

ومن أمثلة التكرار التام أيضا تكرار كلمة (سوف) التي تدل تحدي الكيان الصهيوني، وتأكيد الشاعر على أن الشعب الفلسطيني صامد لا ينتهي بالقتل أوالتهجير ، فكلما قتل شهيد برز شهيد آخر أكثر خطورة على العدو وأشد إصرارا على الجهاد والاستشهاد ، وذلك في قول الشاعر:

إذا قتلتم خالدا **فسوف** يأتي عمر

و إن سحقتم وردة

فسوف يبقى العِطر

ويمكن رصد أنواع التكرار في القصيدة في الجدول التالي :

التكرار	نوعه	رقم المقطع
شعب ــ شعبنا	جزئي	1
هذه ـ هذه	تام	1
مشرّشون ـ مشرّشون	تام	1
باقون ـ باقون	تام	1
قتلتم ـ سحقتم	معنوي	2
النار ـ الحريق	معنوي	2
قتيل ـ يموت	معنوي	3
الأرض ـ الأرض	تام	1ـ 4
الحفر ـ النقش	معنوي	1ـ 5
هزمتم ـ تهزموا	جزئي	3
قتلتم ـ شهيد	معنوي	2
مشرّشون ـ باقون	معنوي	1
باقون ـ يبقى	جزئي	1ـ3
يبقى ـ ظلّت	معنوي	2ـ3
طويل ـ طويلة	جزئي	4ـ5

و يمكن أن نشير إلى أن التكرار أسهم في تحقيق الترابط النصي عبر أنواع منه مثل :

ـ التكرار التام أو المحض

. التكرار الجزئي

. التكرار بالمعنى أو الترادف

. تام . جزئي

و هكذا تكشف بنية النظام اللغوي للقصيدة عن وجود صور كثيرة للتكرار هدفها تدعيم التماسك النصي، سواء كان ذلك على مستوى المقطع الواحد أو على أكثر من مقطع أو على مستوى القصيدة ككل، ومن هذه الصور تكرار الضمائر المحيلة إلى المتكلمين(نحن) الذي يحيل إلى العرب والمسلمين، والضمير (أنتم) الذي يحيل إلى الإسرائيلين أو اليهود وأغلبها ضمائر متصلة

حيث تكرر الضمير (نحن) منفصلا في القصيدة (05) مرات، و تكرر متصلا و(09) مرات، كما تكرر الضمير (أنتم) مستترا (12) مرة لأن خطاب المقاومة والتحدي في هذه القصيدة موجه إلى هولاء اليهود الغاصبين المعتدين . وتكرر ضمير(هاء الغائبة) الذي يحيل إلى الأرض المغتصبة : أرض فلسطين(12) مرة . وهذه الضمائر الثلاثة ـ نحن ، أنتم ، هاءالغائبة ـ أكثر الضمائر تكرارا ليبين الشاعر من خلال ذلك حقيقة الصراع وعناصره (العرب والمسلمين ، اليهود ، الأرض(فلسطين))

3ـ3ـ1ـ2ـ التضام :

و يعني وجود توجه بعض الكلمات نحو التجاور مع كلمات أخرى في النصوص . ويعد من وسائل التماسك النصي والترابط على مستوى البنية السطحية للنص، حيث يتم ترابط الوحدات اللغوية بعلاقات دلالية مختلفة، ومن أمثلة ما ورد في هذه القصيدة من التضام ما يلي :

. التضاد : جديد ، عتيق / النصر، هزمتم ، تهزموا.

. التكامل : وجدنا، يبقى / باقون، مشرشون / نبيّها، قرآنها / آذارها ، نيسانها

. العلاقات الاتفاقية : باقون، مشرشون / وردة، العطر / يبقى ، ظلت

. الانتماء إلى المجموعة نفسها : آذارها، نيسانها / خالد، عمرو / خبزها، قمحها/ النار، الحريق

. الكل / الجزء : القمح، الخبز / الأشجار، الزيتون / الأرض ، الأشجار، الماء، المسجد

فكل علاقات التضام المذكورة و غيرها تساهم في تحقيق اتساق النص وترابطه .

3-3-2- الاتساق النحوي :

تتجلى أدوات الاتساق النحوي فيما يلي :

3-3-2-1- الإحالة :

إن ما يميز اللغات الطبيعية هو توفرها على عناصر تملك خاصية الإحالة . و تقوم الإحالة بوظيفة الربط بين كلمات النص (إحالة نصية أو داخلية)، وما يميز هذا النوع من الإحالة هو خضوعها لقيود دلالية من خلال وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه .[1]، كما تنقسم هذه الإحالة إلى نوعين وهما : إحالة قبلية حيث يربط فيها لاحق بسابق، و إحالة بعدية و هي التي يربط فيها سابق بلاحق، و هناك الإحالة الخارجية أو المقامية، و هي إحالة إلى خارج النص، ولها دور فعال في إبداع النص، فهي تربط اللغة بسياق المقام، كما أنها تعني العنصر المشار إليه المحدد في السياق، وهو هنا في قصيدة نزار(منشورات فدائية) ثلاثة أشياء: اليهود الغاصبون، العرب والمسلمون ، والأرض المغصوبة (فلسطين) و يمكن رصد الإحالة في هذه القصيدة من خلال الجدول التالي :

المحال عليه	الإحالة	نوع الإحالة
الكيان الصهيوني (اليهود)	تجعلوا، تسكروا، قتلتم، سحقتم، تستريحوا، يأخذكم، هزمتم، تهزموا، قطعتم . بينكم، صدوركم	إحالة مقامية خارج النص
العرب والمسلمين (الفلسطنيين)	شعبنا، نحن، وجدنا، لعبنا، عشقنا، كتبنا، معنا، عندنا، يخيفنا، بيننا	إحالة مقامية خارج النص
أرض فلسطين	هذه الأرض، معصمها،هذه بلادنا، خلجانها، تاريخها، خبزها، زيتونها، قمحها، وجدانها، آذارها، نيسانها،	إحالة مقامية خارج النص

[1] ليندة قياس، لسانيات النص، النظرية و التطبيق، ص98، و محمد خطاب، لسانيات النص ص 17

	صلبانها، نبيّها، قرآنها.	
المسجد الأقصى	نضيفه	إحالة نصية (قبلية)
الريش	يسقط	إحالة نصية (قبلية)
قناديل	تضيء	إحالة نصية (قبلية)

3-2-3 .2. الاستبدال Substitution:

و يتمثل ــ من حيث كونه وسيلة من وسائل التماسك النصي ــ في تعويض عنصر لغوي بعنصر آخر، ويتم على المستوى النحوي والمعجمي داخل النص، ويختلف عن الإحالة في كونها تقع على المستوى الدلالي، كما أنها أحيانا تحيل إلى أشياء خارج النص (إحالة مقامية)، كما يتميز عنها أيضا في أن معظم حالاته قبلية، وذلك أن العلاقة بين الكلمات فيه تكون بين عنصر متأخر وعنصر متقدم، و أما الاستبدال على المستوى النحوي فهو يتمثل في لجوء المتكلم أو الكاتب إلى استعمال تركيب نحوي بدل تركيب آخر . ويبرز دور الاستبدال في اتساق النص من خلال العلاقة بين العنصرين المستبدل والمستبدل منه، وهي علاقة قبلية بين عنصرين سابق في النص وعنصر لاحق عليه، وهذا ما يحقق نوعا من التلاحم والاستمرار في محيط التقابل . يؤدي الاستبدال وظيفة الاختصار والاقتصاد في استعمال اللغة، كما يجنب المؤلف تكرار العبارات نفسها، حيث يسمح بحفظ المعنى مستمرا ومتواصلا في ذاكرة القارئ، دون الحاجة إلى إعادة التصريح به مرة أخرى . وينقسم الاستبدال إلى استبدال اسمي، استبدال فعلي، وستبدال قولي . يتم الاستبدال الاسمي من خلال عناصر لغوي اسمية مثل : آخر آخرون، نفس، و اسبدال فعلي من خلال استخدام الفعل (يفعل)، واستبدال قولي باستخدام (ذلك، لا ...)[1]. وقد ظهرت عناصر الاستبدال في قصيدة نزار(منشورات فدائية) كما يوضه الجدول التالي:

[1] أحمد عفيفي، نحو النص، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص123

الاستبدال	نوعه	البيت
مشرشون / باقون	اسمي	1
النار ، الحريق/قناديل	اسمي	2
الجيوش/ الشعور	اسمي	3
الأشجار/الجذور	اسمي	3
وجدنا/لعبنا، لعبنا/عشقنا	فعلي	1
يبقى / ظلت	فعلي	3

3ـ3ـ2ـ3ـ الحذف Elimination :

يفيد الحذف إيجازا و اقتصادا للغة، وعدم تكرار مفرداتها، حتى لا يقع ثقل و ترهل في الكلام، ويتم الحذف عندما تكون هناك قرائن معنوية أو مقالية تدل عليه وتومي إليه، وهو وسيلة اتساقية تترك مساحة للقارئ ليمارس فعل القراءة، فيعمل على استحضار العناصر المحذوفة في ذهنه حتى يصل بها البنية السطحية للنص، التي تبدو للوهلة الأولى بنية متقطعة وغير مستمرة، فتستثير المتلقي من خلال بحثه عن العنصر اللغوي المفترض . و هو أنواع حيث يشمل الحذف الاسمي، الحذف الفعلي، و حذف الجملة أو شبه الجملة . وقد حصرت العناصر المحذوفة في القصيدة المدروسة و موضع الحذف و نوعه في الجدول التالي :

المحذوف	موضع الحذف	نوعه
أنتم	لن تجعلوا	لاحق
نحن	في خبزها المرقوق	سابق
نحن	في زيتونها	سابق
نحن	قمحها المصفر	سابق

نحن	باقون ...	سابق
المتلقي (اليهود)	لا تسكروا .. لن تستريحوا .. لايأخذكم .. هزمتم .. تهزموا	لاحق

و يدل هذا الجدول على دور و أهمية الحذف في تحقيق اتساق القصيدة، لأن المحذوف كالمذكور إذا دل عليه دليل .

4-2.3.3 ـ الوصل Conjonction

يعمل الوصل على إمكان اجتماع العناصر والصور وتعالق بعضها ببعض، فهو يربط سابق بلاحق، و من أشهر أدواته حروف العطف مثل : الواو، أو، ثم، الفاء ... حيث يؤدي وظيفة **الجمع** بين عنصرين أو صورتين، (و يستخدم الواو، بالإضافة إلى، علاوة على هذا) و**التخيير**، الذي يربط بين صورتين تكون متماثلتين من حيث المحتوى، ويقع الاختيار على محتوى واحد وأداته : (**أو**)، ويجمع بين صورتين من صور المعلومات بينهما علاقة تعارض، **والاستدراك** (و يستخدم فيه : لكن، بل، مع ذلك، ...)، و **التفريع**، ويشير هذا النوع من الوصل إلى العلاقة بين صورتين بينهما حالة تدرج و تحقق إحداهما يتوقف على حدوث الأخرى، و يستخدم فيه (لأن، مادام، من حيث، ولهذا، ...)، ويشكل و جود هذه الأنواع من الوصل ربط أول عنصر في النص بآخره، مما يحقق تماسك نسيجه وتلاحم أجزائه[1] . ويمكن حصر أدوات الوصل و تكرارها و وظيفتها في القصيدة من خلال الجدول الآتي:

الوصل	**تكراره**	**وظيفته**
الواو	10	يفيد مطلق الجمع أو الاشتراك
الفاء	6	يفيد الترتيب و السببية و التعقيب
من	4	تفيد التنويع
في	15	تفيد الظرفية

[1] ليندة قياس، لسانيات النص ص30

لن	2	تفيد النفي
لا	4	تفيد النفي
لا	2	تفيد النهي
لم	1	تفيد النفي والجزم
إن	1	تفيد التوكيد

فالوصل من خلال أدواته المختلفة يؤدي إلى ربط أجزاء الكلام بعضها ببعض، مما يضفي سمة التماسك الشكلي على النص، بالإضافة إلى ما تستقل به كل أدات من أدواته من وظيفة داخل كما يوضحه الجدول السابق .

3ـ3ـ3ـ الاتساق الإيقاعي :

من أهم الوسائل اللغوية الشكلية التي تعمل ــ مع الاتساق المعجمي والاتساق النحوي ــ على تماسك النص وترابط أجزائه إيقاعيا، خاصة النصوص الشعرية، وهو نوعان : اتساق ايقاعي داخلي، و اتساق إيقاعي خارجي

1.3.3.3. الاتساق الإيقاعي الداخلي :

أهم مظاهره التكرار، وحسن التقسيم، والجناس، والتصريع و التذييل، وغيرها من مظاهر الإيقاع الداخلي التي تلعب دورا كبيرا في اتساق النص الشعري و الأدبي عموما .

و فيما يلي أهم تمظهرات هذا الإيقاع في قصيدة نزار السابقة :

نوع الاتساق الداخلي	**تمظهره**
التكرار	على مستوى الكلمات : باقون/ باقون، /شعب/شعبنا، الأرض/ الأرض هزمتم/تهزموا ..
حسن التقسيم	باقون في آذارها ، باقون في نيسانها ، مشرشون في

	تاريخها ... مشرشون في وجدانها ، في نبيها في قرآنها ، لا يأخذكم الغرور... لابد أن تدور
الجناس	حمر /العمر ،العمر /الشعر ،وجدانها/نيسانها ،شهيد/جديد العتيق/الحريق/الطريق، الغرور /تدور، الصخور /الشعور الصيام/الرخام
الترصيع	استعمل الشاعر هذا العنصر الإيقاعي كثيرا من أمثلة ذلك : بعام–عام–الصيام–الرخام– ...
التذييل	ورد في معظم مقطع القصيدة ، إذ تأتي فيها جمل موسعة لمعنى ما قبلها من الجمل مثل قول الشاعر: لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر.. **فنحن باقون هنا**

3-3-2.3- الاتساق الإيقاعي الخارجي :

يتمثل في الوزن و القافية و التدوير، وهو إيقاع صوتي، يعتبر من أهم مقومات النص الشعري، وهو وسيلة إيحائية تعبر عن حالة الشاعر النفسية، و نزار قباني يدرك مدى تأثير هذه العناصر على نفس المتلقي من خلال الموسيقى الشعرية التى تجعل المتلقي يتذوق و يعجب و يتفاعل مع النص، لذلك اعتنى بها شاعرنا كما يوضحه الجدول التالي :

نوع الإيقاع الخارجي	**تمظهره**
الوزن	جاءت أبيات القصيدة على بحر الرجز(مستفعلن 06 مرات) ، إلا أن الشاعر تصرف في بعض الأبيات، مثل قوله :

	لن تجعلوا من شعبنا /0//0/0 /0//0/0 شعب هنود حمر /0///0 /00/0 الطي مفعول(علة القطع) فنحن باقون هنا //0//0 /0///0 الخبن الطي
القافية	تنوعت القافية في القصيدة منها القافية المتداركة (دانها، ذارها، سانها ، بانها، أآنها)، والقافية المترادفة : (الغرور، تدور ،نسور ، صخور ، شعور)
الروي	تعددت أحرف الروي في هذه القصيدة وتنوعت بين منها : النون، والراء، والميم، والدال ، والقاف ...

3ـ4ـ المستوى الدلالي(الانسجام) :

3ـ 4-1ـ وحدة الموضوع :

وحدة موضوع قصيدة (منشورات فدائية) ظاهرة لأن أسطرها في تكامل وترابط ، إذ نجد سطرها الأخير نتيجة منطقية لسطرها الأول،فقد تحدث الشاعر في بدايتها عن رفضه الشديد للرضوخ لليهود المغتصبين، وذلك في قوله :

لن تجعلوا من شعبنا

شعب هنود حمر..

وفي السطر الأخير أكد هذا الرفض بقوله :

ونحن باقون على صدوركم ..

كالنقش على الرخام ..

3ـ4ـ2ـ العلاقات Relations

والبحث عن الانسجام النصي يحيلنا أيضا إلى رصد مجموعة من العلاقات الدلالية، التي تهدف إلى جمع الأجزاء المتباعدة للنص، ومن هذه العلاقات :

3ـ4ـ2ـ1ـ الإجمال والتفصيل :

حضور هذه الظاهرة كثير في القصيدة، حيث نجدها أولا في عنوان القصيدة (منشورات فدائية على جدران إسرائيل) فقد أجمل فيه الشاعر موضوع القصيدة، إذ يدل هذا العنوان على الفداء والتضحية والإصرار على التمسك بالأرض مهما كانت العواقب ، وهو يوحي بأن إسرائيل هي المحاصرة ــ بتمسك أهل الأرض بها وإصرارهم على المقاومة ــ وليس الفلسطنيين، ثم فصل هذا الإجمال بأسطر القصيدة و كلماتها الدالة على هذا المعنى من بينها :

فنحن باقون هنا ، مشرشون نحن في خلجانها، مشرشون نحن في وجدانها، باقون كالحفر على صلبانها، لن تستريحوا معنا، كل قتيل منا يموت آلاف المرات ...

كما نجد الإجمال يقع في أسطر أو جمل ثم يفصله الشاعر في جمل أو أسطر تليها مثل قوله :

مشرشون نحن في تاريخها

وفصله في قوله :

في خبزها المرقوق، في زيتونها.

في قمحهاالمصفر.

كما أجمل في قوله :

باقون كالحفر على صلبانها

وفصل في قوله :

باقون في نبيها الكريم ، في قرآنها..

و في الوصايا العشر.

و هذا التفصيل بعد الإجمال أفضى على النص ترابطا و تماسكا وانسيابا على بنيته العميقة يستشعره المخاطَب وهو يتلقى هذا التحدي فيثير فيه الثبات والاصرار على المقاومة والعزم على

افتكاك الأرض من المحتل الغاصب إن كان هذا المتلقي من المسلمين ، ويقذف فيه الرعب والذعر و الاحباط، واليأس في البقاء إن كان هذا المُخَاطَب هم من اليهود المحتلين.

3ـ4ـ3ـ العموم والخصوص :

تتجلى هذه العلاقة من خلال العنوان (منشورات فدائية على جدران إسرائيل) فهو يحمل معنى العموم و الخصوص، إذ أن كلمتي (منشورات فدائية) تفيدان العموم فكأن الشاعر يريد أن يقول من خلال ذلك أن الفداء والتضحية لا يخص سكان الأرض من الفلسطنيين ، بل يشمل ويعم ويهم جميع المسلمين،كما نجد (جدران إسرائيل) تخصص الخطاب باليهود عن طريق الإضافة التي هي نوع من أنواع التخصيص، وخُص الخطاب باليهود لأنهم يعتبرون الخجر المسموم الذي غرسه الغرب الصليبي في قلب الأمة الإسلامية النابض (فلسطين)، لإضعافها وسلب أرضها واستباحة دماء أهلها ، فالخطاب في القصيدة فيه مايدل على العموم إذا توجه به الشاعر إلى كل عربي ومسلم مثل قوله : فنحن باقون هنا..، مشرشون في تاريخها... ، وفيه مايدل على الخصوص إذا توجه به إلى العدو الصهيوني مثل قوله: ياآ إسرئيل.. وهذه العلاقة في مختلف مقاطع القصيدة منحتها ترابطا و تماسكا دلاليا .

3ـ4ـ4ـ التغريض :

يعتبر التغريض من مبادئ الانسجام التي يبنى عليها التماسك النصي وهو تمحور النص حول كلمة مركزية تظهر إما في عنوانه أو فاتحه، أو تكون كلمة مكررة تحوم حولها جميع أجزاء النص، و تعود إليها كل أفكاره . جاء العنوان **(منشورات فدائية على جدران إسرائيل)** ليحمل في شطره الأول (منشورات فدائية) كل معاني النضال والتضحية والفداء ، فهو يستنهض الهمم ويشحذ العزائم ويبعث الأمل بل يغرس اليقين بالنصر على المعتدين الغاصبين ، كمايوحي في شطره الثاني (على جدران إسرائيل) بجبن العدو وذله الذي أخبر به القرآن الكريم ، حيث أنهم لا يقاتلون المسلمين إلا في قرى محصنة أو من وراء جدر، كما يدل عليه لفظ جدران .

3-4-5- التشابه :

لما كان موضوع النص الذي بين أيدينا- هو الشعر السياسي ـــ متعلقا بأعظم قضية تشغل بال المسلمين والعرب المعاصرين وتستحوذ على اهتمامهم فلا غرابة أن يتشابه مع نصوص أخرى لمن عايشوا الاستعمار الغربي واغتصاب الصهاينة لأرض فلسطين، ومن هولاء ابراهيم اليازجي، وأحمد مطر ، ومحمد درويش، ومحمد مهدي الجواهري وأبوالقاسم الشابي وغيرهم .

3-5- المستوى التداولي :

اللغة ـ من وجهة نظر التداولية ـ تتجاوز وظيفتها التخاطبية والتواصلية، إلى اعتبارها ووسيلة للتأثير في المخاطبين، و تغير مواقفهم و أفكارهم . و هذا المستوى يشمل :

3-5-1- سياق النص :

3-5-1-1- سياق داخلي (لغوي) :

موضوع القصيدة هو الشعر النضالي الوطني شكل ذلك بنية قارة أحدثت نوعا من العلاقات السياقية الداخلية (اللغوية) استمرت و لم تنقطع إلى آخر القصيدة، لأن المعنى اللغوي لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية، لأن ذلك يكسبها معاني مختلفة عن المعنى المعجمي (مثل : فنحن باقون هنا ...، فهذه بلادنا.. مشرشون نحن في تاريخها، لن تستريحوا معنا، ... إلخ

3-5-1-2- سياق خارجي (تداولي):

3-5-1-2-1- المخاطِب (منتج النص)

نزار قباني من الشعراء المعاصرين الذين تأثروا بالأحداث التي أصابت العالم العربي والإسلامي من استعمار غربي واغتصاب أرض فلسطين من طرف اليهود الصهاينة، وشاعرنا اشتهر بالغزل حتى لقب بشاعر المرأة، لكن الأحداث المشار آنفا غيرت بوصلة شعره، خاصة نكسة عام 1967م عندما هُزِمت الجيوش العربية أمام الصهاينة ، فكان ذلك سببا في تفجر قريحته بقصائد ثورية نضالية يستنهض فيها العرب والمسلمين للدفاع عن أرض فلسطين، ويحثهم على الثباب والصمود في وجه العدوالغاصب وأعوانه من المنافقين منها : هوامش على دفتر الهزيمة ، وأريد

بندقية، وقصيدة ياوطني الحزين ، وأطفال الحجارة ، وقصيدتناهذه: منشورات فدائية على جدران إسرائيل، وغريرها من القصائد التي تدلنا على نفسية الشاعر الثائرة ضد اليهود، وهو دبلماسي وحقوقي، وكل ذلك له دور فعال في فهم معنى النص، لأن كثيرا من النصوص والخطابات المتداولة تفهم في إطار مقاصد المخاطِبين، و تؤدي وظيفتها تبعا لمكانتهم في المجتمع .

3ـ5ـ1ـ2ـ2ـ المخاطَب (المتلقي) :

لطبيعة المخاطَبين(المتلقين) الدور الهام في تحديد نوعية النصوص والخطابات، ولذلك كانت نظرية التلقي في إطار مصطلحات أفق التوقع أو أفق الانتظار، و القارئ الضمني ... فالمخاطَب يدخل في صياغة الخطاب بوجه أو بآخر وبدرجات متفاوتة بحسب طبيعة المخاطَب و الخطاب في الآن ذاته، وعلاقة عناصر الخطاب ببعضها . وهو ما يظهر جليا في قصيدة نزار محل الدراسة التي يخاطب بها نزار طرفي الصراع على أرض فلسطين : اليهود المحتلون الذين يقصدهم بالضمير المستتر كثيرا(أنتم)، والمسلمون من عرب فلسطين المقاومين لهذا الاحتلال والذين يكثر الرمز إليهم بضمير المتكلمين (نحن) .

3ـ5 ـ1ـ2ـ3ـ زمان القصيدة :

زمان القصيدة هو زماننا الذي نعيشه، زمان تغول الغرب على المسلمين، واحتلال اليهود للأرض الطيبة، أرض فلسطين ، فكلماتها لا تزال حية تنبض تستنهص كل من يقرؤها من المسلمين، فضلا عن الفلسطنيين ، كما تخاطب الصهاينة الجاثمين على الأرض المقدسة ، بأنهم لن يهنأ لهم قرار فيها ولا يطيب لهم مقام ، حتى يخرج آخر صهيوني منها . فهي حية بموضوعها المعاصر وما تحمله من معان، وما تنطوي عليه من مقاصد، ومن تستهدفه من متلقين، وما حفلت به من حقائق دينية وتاريخية، وتنوع في الأفعال والصور البيانية كل ذلك أكسبها تأثيرا على القارئ ومقبولية، مشكلة معه حالة من التفاعل والانسجام.

3-5-1-2-4- مكان إنتاج القصيدة :

لم يشر الشاعر إلى مكان نظم القصيدة، إلا أنها نشرت في طبعتها الأولى من طرف منشورات نزار قباني ببيروت ـ لبنان، سنة 1970م ، لكن معانيها تبقى خطابا مقاوما لهذا المحتل ما بقي على شبر من أرض فلسطين .

3-5-1-2-5- مقام إنتاج القصيدة :

المقام الموضوعي للقصيدة هو الشعر السياسي المقاوم للاستعمار، لكن تعلقه بالأرض المقدسة مهد الرسالات السماوية يعطي له مقاما خاصا، أما الجانب العرفي للمقام فيما بين الشاعر وعامة المسلمين فإنه يشكل حالة من الانسجام الفكري لطبيعة موضوع القصيدة الذي يشكل إهتماما مشتركا بين المسلمين .

3-5-2- المعرفة الخلفية :

وتشمل الأفعال الكلامية، ومتضمنات القول، والافتراض المسبق، والأقوال المضمرة، والحجاج، والقصد .

3-5 .2. 1. الأفعال الكلامية

اللغة ــ من وجهة نظر التداولية ــ تتجاوز وظيفتها الأولى التخاطبية، والتواصلية، إلى اعتبارها وسيلة للتأثير في المخاطبين، وتغيير سلوكهم، من تحقيق وإنجاز عمل ما، وهو ما أعطى قيمة قصوى عند التداوليين، لمفهوم " **الفعل الإنجازي** " و " **الفعل التأثيري** "

فالتداولية تبحث في كيفية التأثير في الواقع وتغييره بواسطة التلفظ أو عن طريق الكلمات، وعن الكيفية التي تفعل بها الكلمات فعلها في المتلقي، و كيفية تلقيه لها، ومدى تأثيرها فيه.

و النص الأدبي وفق هذه المقاربة ليس مجرد خطاب لتبادل الأخبار، بل هو مجموعة من الأقوال والأفعال الإنجازية و التأثيرية التي تستهدف التغيير في و ضع المتلقي أو نظام قناعاته ومعتقداته، أو في سلوكه وتصرفاته .

الأفعال الكلامية في قصيدة : منشورات فدائية وفق ما جاء به أوستين (Austine) :

قسم " أوستين " الفعل الكلامي إلى ثلاثة أقسام ـ كما سبق في الجانب النظري ـ وهي :

ـ فعل القول : و يشتمل على : فعل صوتي، فعل تركيبي، و فعل دلالي .

ـ الفعل في القول (المتضمن في القول) أو الفعل الإنجازي

ـ الفعل بالقول أو الفعل التأثيري

و إذا نظرنا إلى القصيدة نظرة إجمالية في ضوء نظرية الأفعال الكلامية فإننا نعتبرها برمتها فعلا كلاميا . كما بينا في الفصل السابق من خلال الخصائص التداولية للنص الأدبي . يتضمن الأقسام السابقة وهي :

فعل القول :

ويشمل كل الأصوات المكونة للوحدات اللغوية المكونة لجمل مقاطع القصيدة، كما يشمل كل التراكيب السليمة نحويا لهذه المقاطع، بالإضافة إلى مدلولات تلك الألفاظ وتلك التراكيب و تلك الجمل المكونة لنسيج النص . فتتحقق فيها أقسام فعل القول المذكورة آنفا وهي :

. الفعل الصوتي :

وهو مجرد النطق الصوتي بالوحدات اللغوية والعبارات و التراكيب المكونة للقصيدة .

. الفعل التركيبي (النظمي) :

ويتحقق من خلال جمل القصيدة وأسطرها و تأليفها تأليفا لغويا سليما على سمت العربية وتركيبها.

. الفعل الدلالي (التبليغي) :

ويظهر من خلال ما تحمله العبارات والجمل من معان محددة، تتمثل في مقاومة المحتل الصهيوني وتذكيره بأنه لا حق له في هذه الأرض و لا بقاء.

الفعل المتضمن في القول أو الفعل الإنجازي :

حيث احتوت القصيدة في كثير من مقاطعها و أسطرها على أفعال إنجازية غير مباشرة مثل ما يتضمنه النفي في بداية القصيدة ثم النداء والنهي وغيرهما في أثنائها (لن تجعلوا من شعبنا.. لاتسكروا بالنصر.. ياآل إسرائيل ..) من تحد للمحتلين ودعوة للفلسطنيين والمسلمين عموما للثبات في مقاومتهم والتشبث بالأرض لأنهم أحق بها وهلها .

الفعل بالقول (الناتج عن القول) أو الفعل التأثيري :

و هو ما تحدثه القصيدة من أثر على المخاطبين من تثبيت للفلسطنيين واقتناع بملكية الأرض وامكانية هزيمة المحتل وطرده ، وكذلك الرد على مزاعم اليهود بأحقيتم بأرض فلسطين و تيئيسهم من الهناء والاستقرار باحتلالهم لها.

أما إذا نظرنا إلى الفعل الكلامي في القصيدة بشيء من التفصيل فإننا نجده قد تفرع إلى أفعال كلامية بأقسامه الثلاثة وهو متواجد في أشطر القصيدة ومقاطعها، ويمكن ذكر نماذج و أمثلة من خلال الجدول التالي :

فعل القول **(ص، ت، د)**	**الفعل في القول** **(الفعل الإنجازي)**	**الفعل بالقول** **(الفعل التأثيري)**
تحتوي القصيدة على مجموعة من الجمل الصحيحة نحويا، و تركيبيا، وصوتيا مثل:	وهي الأفعال المتضمنة في أشطر ومقاطع القصيدة كالتقريرات (الإخباريات)،والطلبيات(الاستفهام ،النفي ...):	أما الأفعال التأثيرية عن الأفعال المتضمنة في القول فتتمثل في الاقتناع بمأحقية المسلمين بأرض فلسطين ووجوب مقاومة المحتلين ، وأنهم لايملكون مقومات البقاء بها .
لن تجعلوا من شعبنا ...	يتمثل في النفي الذي يتضمن ثبات الشعب الفلسطيني على مقاومة المحتلين	اقناع المسلمين بخيار المقاومة والمحتل بعدم راحته وهنائه بالاحتلال

فنحن باقون هنا.	الفعل الإنجازي هو التقرير الذي يتضمن ثبات الفلسطيني على أرضه .	اقناع المحتل بأنه لن يسطيع تهجير الفلسطنيين من أرضهم .
ـ مشرشون نحن في تاريخها ... ـ باقون في آذارها ... ـ باقون في نبيها.. في قرآنها..	الفعل الانجازي هو التقرير(الاخبار) الذي دعوة المسلمين والفلسطنيين خاصة إلى الثبات ومقاومة اليهود .	إقناع المحتل بأن لا حق له في أرض فلسطين ، وإقناع الفلسطنيين عموم المسلمين بالمقاومة والجهاد .
. لاتسكروا بالنصر...	الفعل الإنجازي (طلبي) وهو النهي الذي يتضمن تحدي الصهاينة باستمرار مقاومتهم حتى طرد آخر جند منهم .	قذف الذعر والرعب في قلوب الصهاينة.
ـ ياآل إسرائيل.. لايأخذكم الغرور	الفعل الإنجازي من الطلبيات (النداء النهي) وهو يتضمن تبيه العدو الصهيوني أن تغولهم على المسلمين الفلسطيين وأحتلالهم للأرض المقدسة لن يدوم .	إلقاء الرعب في قلوب اليهود وتذكيرهم بأنه سيأتي اليوم الذي يهزمون فيه ويطردون .
ـ ما بيننا.. وبينكم.. لا ينتهي بعام...طويلة معارك اللتحرير ...	الفعل الانجازي من التقريريات يتضمن تذكير الصهاينة بطول المعركة معهم لأنها معركة تحرير.	تخويف اليهود باستمرارمقوتهم حتى تحرير فلسطين .

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن أنواع الفعل الكلامي الذي زخرت به القصيدة تتضمن غرضا إنجازيا عاما هو تحدي الشاعر لليهود الغاصبين واستهاض المسلمين لمقاومتهم وطردهم من أرض فلسطين .

3-5-2-2- القصدية :

القصد أو القصدية مبدأ استثمره أوستين في دراسة ظاهرة الأفعال الكلامية، وقام سيرل بنفس الصنيع حينما اتخذه معيارا أساسيا لتصنيف القوى المتضمنة في القول، وقصد الشاعر من هذه القصيدة هو إحداث التغيير على مستوى الواقع الفكري والسلوكي للمتلقي، فقد قصد الشاعر التأثير على المتلقين من المسلمين بإقناعم ـ من خلال ماذكره من حقائق تاريخية ودينية ـ بأحقيتهم بأرض فلسطين وبوجوب مقومة اليهود ، كما أراد تحدي اليهود الصهاينة وتذكيرهم بأنهم لن يستطيعوا القضاء على المقاومة والجهاد . وقد أختار الشاعر لتحقيق هذا الهدف الوسائل اللغوية الملائمة ، مثل التشبيه : باقون كالحفر على صلبانها، إن اغتصاب الأرض لا يخيفنا فالريش قد يسقط عن أجنحة النسور ، والاستعارة : في الأرض التي تلبس في معصمها..، لا تسكروا بالنصر، المسجد الأقصى شهيد، والكناية : باقون على صدوركم ...

3-5-2-3- متضمنات القول :

و هو مفهوم تداولي إجرائي، يبحث في بعض جوانب الخطاب الضمنية، والعلاقات والقوانين الخفية التي تحكم الخطاب، مثل المقام والسياق . وينقسم إلى قسمين هما : الافتراض المسبق، والأقوال المضمرة .

3-5-2-3-1- الافتراض المسبق :

الافتراض المسبق من أهم مفاهيم التداولية، وله أهميته في كل تواصل لساني، لأن هذا الأخير يعتمد دائما على معلومات مشتركة بين المتخاطبين، وبحسب **أوزفالد ديكرو** " فالافتراض جزء لا يتجزأ من معنى الجملة إذ لا أحد يمكن أن يتكلم دون أن يكون بكلامه افتراضا إلى درجة أن الافتراض يشكل الفعل الأساسي للكلام "[1].فهو ذو طبيعة لسانية، أي أنه يتم إدراكه عن طريق العلامات اللغوية التي يتضمنها القول . ففي كل عملية تواصلية ينطلق المتخاطبون من معطيات أساسية و افتراضات معترف بها أو متعارف عليها بينهم تمثل الافتراضات المسبقة، وهي افتراضات لا يصرح بها المتكلمون، و تشكل الخلفية التواصلية الضرورية لتحقيق نجاح

[1] هشام صويلح، الافتراض المسبق في الدرس التداولي، أنماطه و تطبيقاته مجلة المقال، جامعة باجي مختار، عنابة الجزائر، ع06، فبراير، 2018، ص141

العملية التواصلية، وفي التعليميات تحل محلها المكتسبات القبلية التي تنطلق منها العملية التعليمية . و هو بعد تداولي في التعليمية أشرنا إليه في الفصل السابق .

و من أمثلة الافتراض المسبق في قصيدة البصيري ما يلي :

ـ لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر (السطر1) : الافتراض المسبق العلم بتاريخ الهنود الحمر و أنهم أبيدوا من طرف سكان أمريكا.

ـ في نبيها الكريم .. في قرآنها (سطر19) : الافتراض المسبق : الإيمان بالنبي صلى الله عليه وسلم، عند الشاعر والمتلقي.

ـ لاسكروا بالنصر.. (سطر21) : وقوع هزيمة العرب المسلمين أمام اليهود المحتلين .

ـ المسجد الأقصى شهيد... (سطر25) الافتراض المسبق : احتلال المسجد الأقصى من طرف الصهاينة و محولاتهم المستمرة لهدمه وإقامة هيكلهم المزعوم .

3-5-2-3-2ـ الأقوال المضمرة :

إذا كانت الافتراضات المسبقة تتحدد من خلال أسس لغوية بحتة، فإن الأقوال المضمرة ترتبط ارتباطا وثيقا بوضع الخطاب و مقامه، وسياقه الثقافي، والاجتماعي، والنفسي ... فالقول المضمر هو جملة المعلومات التي يحتويها الخطاب، والتي تتعدد معانيها وتنفتح على جملة من التأويلات التي تسعفنا بها المعطيات السياقية والمقامية التي ينجز ضمنها الخطاب و الفرق بين الافتراض المسبق و القول المضمر أن الأول وليد السياق اللغوي (الداخلي)، والثاني ناتج عن السياق الخارجي أو ملابسات الخطاب .

و قد زخرت قصيدة (منشورات فدائية) بكثير من الأقوال المضمرة، يمكن الإ شارة إليها في الجدول التالي :

السطر	رقمه	القول المضمر
في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسورة من	04	الجمال الخلاب لأرض فلسطين

زهر...		
وجدنا فيها منذ فجر العمر... مشرشون في خلجانها ...	06	الوجود القديم للعرب والفلسطنيين في الأرض المقدسة
باقون كالحفر في صلبانها، باقون في نبيها الكريم، في قرآنها..	17- 18-19	أرض فلسطين مهد الرسالات السماوية
لا تسكروا بالنصر..، إذا قتلتم خالدا.. فسوف يأتي عمرو	20 21	انتشاء اليهود بالنصر استمرار المقاومة الفلسطينية
وليست النار، وليس الحريق ، سوى قناديل تضيء الطريق ...	27-28	لايزيد تقتيل اليهود للفلسطنيين إلا إصرارا على المقاومة .

ومجمل القول فيما أضمر من القول في هذه القصيدة أنها تضمنت الدعوة إلى تحدي اليهود المختصبين والاصرار على مقاومتهم والتشبث بأرض فلسطين .

3-5-2-4- الإشاريات :

وتشمل الإشاريات الشخصية والمكانية و الزمانية وكلها لها دور في تحديد المعنى ورفع الإبهام وكشف ملابسات الخطاب :

أ- **الإشاريات الشخصية**: وهي بشكل عام الإشاريات الدالة على المتكلم أو المخاطب أو الغائب، وتعد الأنا أو الذات المتلفظة محور التلفظ في الخطاب تداوليا، وإذا تأملنا قضيدة (منشوراتفدائية على جدران إسرائيل) نجد أن معظم الإشاريات الشخصية الموجودة فيها تنحصر في الضميرين (نحن و أنتم)، حيث يشير الضمير (نحن) إلى الإنسان العربي المسلم، ويشير الضمير (أنتم) إلى اليهود و معاونيهم الذين يحاولون الإيقاع بالعالم العربي والإسلامي وتمزيقه .

وقد استعمل نزار الضميرين (نحن وأنتم) نتيجة العداء بين المسلمين واليهود وهو عداء له أسبابه العقائدية والتاريخية والآنية (احتلال فلسطين) .

ب ـ **الإشاريات المكانية:**

و هي من العناصر اللغوية التي يقتضي الإلمام بها معرفة سياق التلفظ ومعرفة مكان التكلم ووقت التكلم ، ولتحديد المكان أثره في اختيار العناصر التي تشير إليه قربا أو بعدا أوجهة . ونلاحظ أن الشاعر كرر استعمال المؤشر الإشاري (هذه) مشيرا به إلى أرض فلسطين وهو يفيد قرب المشار إليه ـ مع أن الشاعر ليس من سكان فلسطين ـ ليدل به على تشبث كل مسلم بأرض فلسطين والتصاقه بها، كما يؤكد ذلك تكراره للفظتي: مشرشون وباقون بعدها، كما يجد المتأمل في أسطر هذه القصيدة أن الشاعر كرر حرف الجر (في) كثيرا مرتبطا بكل ما يحيط بالمسلم العربي من أماكن في أرض فلسطين (أرض ، مسجد ، خلجان ، أشجار الزيتون ...) ليثبت نزار من خلاله أن الأرض للمسلمين والفلسطنيين وليست لليهود .

ج ــ الإشاريات الزمانية :

وهي كلمات تدل على زمن يحدده السياق بالقياس إلى زمن التكلم، إذ هو مركز الإشارة الزمانية في الكلام (من ذلك قوله : فيها وجدنا منذ فجر العمر ...، باقون في آذارها، باقون في نيسانها...). وهي تدل على ارتباط الفلسطيني بأرضه منذ قديم الزمان ، وللشهرين المذكورين رمزية ودلالة خاصة لدى الفسطنيين، حيث يحيي الفلسطنيون في الثلاثين من آذار(مارس) يوم الأرض من كل عام ، كما ارتبط شهر نيسان (أفريل) بأمثال شعبية عريقة نظرا لنزول الغيث فيه وسرور الفلاحين به ومن هذه الأمثال : مطرة نيسان بتحيي الأرض والإنسان ، الشتوة في نيسان جواهر ما لها أثمان...

3ـ5ـ2ـ5ـ الحجاج :

يبنى الحجاج في الشعر السياسي على ما يتخذه الشاعر من مواقف، ويسعى جاهدا إلى إقناع المخاطبين بها، معتمدا على مختلف الآليات الحجاجية المتاحة منها ما تحمله الكلمات في حد ذاتها المختارة بعناية من شحنات حجاجية، ومنها الصور البيانية من تشبيه واستعارة وكناية وغيرها ، و هذا مانلمسه عند الشاعر نزار قباني في قصيدته (منشورات فدائية)، حيث اختار كلمات تحمل شحنات حجاجية مثل : **باقون، مشرشون** على صيغة اسم الفاعل الدال على

الاستمرار والاستقبال و كررهما ليثبت من خلال ذلك أن الأرض للفلسطنيين متشبثين بها ، ملتصقين بها لا ينفكون عنها. أما المحسنات البديعية فمنها التشبيه ، حيث يورده الشاعر على شكل حجج لنتيجة أو على شكل نتيجة لحجج يذكرها قبلها، من ذلك قوله :

فهذه بلادنا...مشرشون نحن في خلجانها، مشل حشيش البحر..، باقون كالحفر على صلبانها...

حيث تكون النتيجة : البقاء في فلسطين.

حجة (1) : مشرشون نحن في خلجانها مثل حشيش البحر.

حجة (2): باقون كالحفر على صلبانها.

حيث اعتمد الشاعر في كل حجة على مشبه به تظهر فيه صفة البقاء و الصمود والثبات.

وفي قوله :

ما بيننا ... وبينكم ..لاينتهي بعام

لاينتهي بخمسة ..أوعشرة .. ولا بألف عام

فهذه نتائج جزئية لنتيجة عامة هي : طول معركة التحرير التي تدور بين الفلسطنيين و اليهود، ثم استدل على ذلك بتشبيهين :

أحدهما مفرد : طويلة معارك التحرير كالصيام .

والثاني تمثيلي : ونحن باقون على صدوركم ..، كالنقش في الرخام.. فيكون هذا الحجاج كما يلي :

النتيجة: طول معارك التحرير بين الفلسطنيين وأعدائهم من اليهود الغاصبين وأعوانهم

حجة(1) : المعارك كالصيام

حجة(2) : الفلسطنيون على صدور الصهاينة كالنقش على الرخام

ومن الصور البيانية التي استعان بها الشاعر في الحجاج لإقناع مخاطبيه الاستعارة، ومنها قوله:

لا تسكروا بالنصر..

إذا قتلتم خالدا ..فسوف يأتي عمرو

و إن سحقتم وردة ..

فسوف يبقى العطر

حيث جاء بالإستعارة المكنية كنتيجة لحجج تأتي بعدها ليسلم بها المتلقي، فتكون النتيجة والحجج كما يلي :

النتيجة : لا تسكروا بالنصر..

الحجة(1) : إذا قتلتم خالدا.. فسوف يأتي عمرو

الحجة(2) : وإن سحقتم وردة..

فسوف يبقى العطر.

وفي ختام هذا التحليل التداولي لهذة القصيدة كأنموذج للنصوص المقررة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة، بعد أن عرضنا النموذج التحليلي المعتمد في المستندات البيداغوجية لنفس القصيدة ، يمكننا أن نقول إن الخطوات المقترحة في المستندات البيداغوجية لتحليل النص الأدبي تقتصر على مستويين من مستويات التحليل النصي وهما : المستوى الشكلي (الاتساقي) والمستوى الدلالي (الانسجام) مع عدم استفاء آلياتهما واستعاب عناصرهما، وتهمل المستوى التداولي الذي لايقل أهمية عن الجانبين : الاتساقي والانسجامي، لما لهذا المستوى من دور في كشف ملابسات الخطاب و الظروف المحيطة بانتاجه و الآليات التداولية التي تساهم في تكوين الكفاءة النصية تلقيا وانتاجا .

الدراسة الميدانية :

تتثل هذه الدراسة في اسبيان _ يتعلق بالخلفية اللسانية للأستاذ، وواقع تطبيق المقاربة النصية ــ التداولية _ وزع على عدد من ثانويات ولاية الجلفة طرحت أسئلته على عينة من أساتذة اللغة العربية و آدابها في هذه الثانويات المنتشرة عبر مجموعة من بلديات ودوائر الولاية المذكورة، وبلغت عينة البحث أربعين أستاذا موزعين على مؤسساتهم بالشكل التالي :

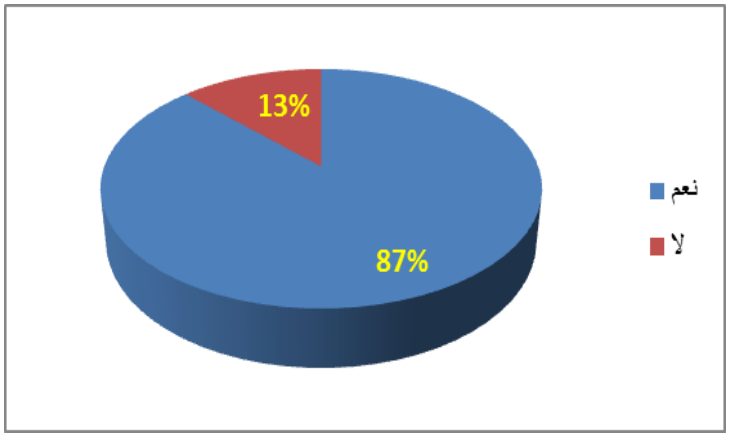
العدد	المؤسسة	مكانها في الولاية	عدد الأساتذة
1	ثانوية النعيم النعيمي	بلدية الجلفة	04
2	ثانوية أول نوفمبر	بلدية الجلفة	04
3	ثانوية النور	دائرة دار الشيوخ	04
4	ثانوية غيبش بن ثابت	بلدية المجبارة، دائرة عين الإبل	03
5	ثانوية حاشي عبد الرحمان	دائرة مسعد	04
6	ثانوية عبدالحميد بن باديس	دائرة حاسي بحبح	03
7	ثانوية أول نوفمبر	دائرة دار الشيوخ	04
9	ثانوية ابن خلدون	بلدية الجلفة	03
10	ثانوية الشيخ أحمد الزبدة	دائرة فيض البطمة	03
11	ثانوية مصطفى بن بوالعيد	دائرة مسعد	04
12	ثانوية النجاح	بلدية الجلفة	04

ـ تحليل الاستبيان :

1ـ الخلفية اللسانية للأستاذ :

1ـ1 ـ حول اللسانيات العامة في الجامعة؟

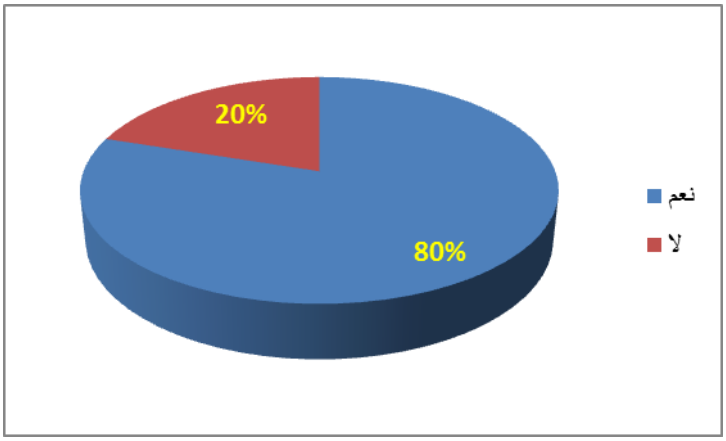
	نعم	لا
الإجابة	35	05
النسبة	% 87.5	% 12.5



تدل هذه الإجابة على أن معظم الأساتذة قد درسوا اللسانيات في الجامعة (87.5 %)، فهم يستطيعون استثمار درس اللسانيات العامة في تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة الهامة من حياة التلميذ التعليمية .

1ـ2 ـ حول اللسانيات الوظيفة.

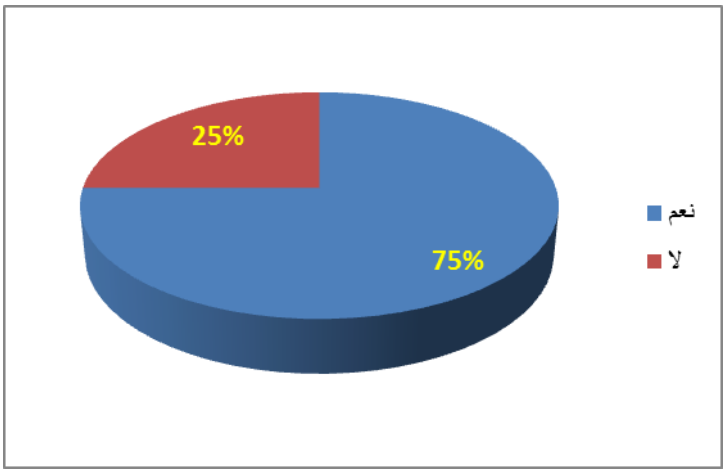
	نعم	لا
الإجابة	32	08
النسبة	%80	%20



تدل النسبة الواردة في هذه الإجابة أيضا(80%) على أن جل الأساتذة قد درسوا اللسانيات الوظيفية و بالتالي يستطيعون مواكبة التوجه التربوي الذي يستهدف استثمار اللسانيات الوظيفية لتجسيد تعليم وظيفي يعين المتعلم على مواجهة مختلف المواقف الحياتية باقتدار .

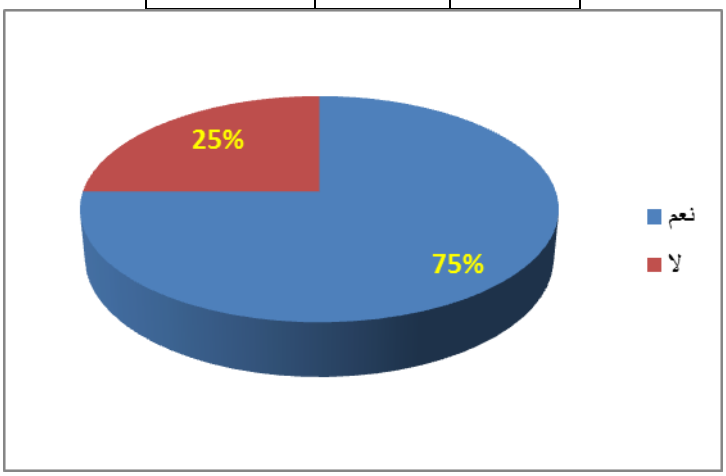
3.1ـ حول اللسانيات التداولية ؟

	نعم	لا
الإجابة	30	10
النسبة	%75	%25



1ـ 4ـ مدى معرفة الأستاذ للأبعاد التداولية (مفاهيمها الأساسية مثل : الأفعال الكلامية، القصدية،الاستلزام الحواري، الحجاج...إلخ) .

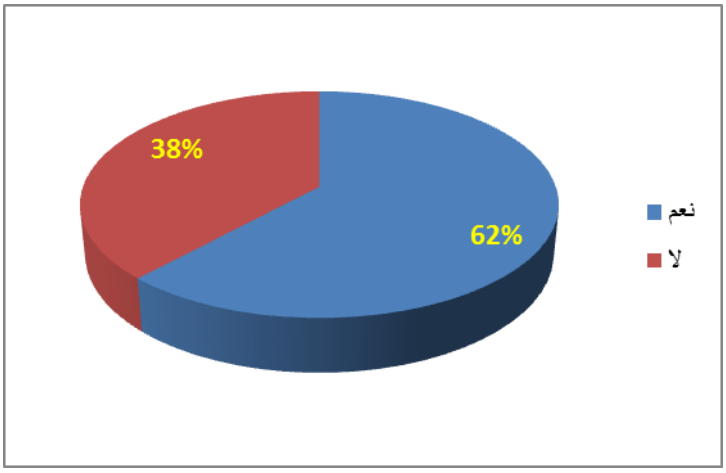
	نعم	لا
الإجابة	30	10
النسبة	%75	%25



يظهر من خلال إجابتي السؤالين (3و4) المتعلقين بخلفية الأستاذ عن اللسانيات التداولية و أبعادها أن أكثر الأساتذة (75%) على اطلاع بالدرس التداولي و مفاهيمه الأساسية ما يمكنهم مراعاة هذه الأبعاد أثناء تدريس أنشطة اللغة العربية، لكي يكون لتعليميتها منحى وظيفي، يمكن المتعلم من القدرة على التواصل بهذه في مختلف المواقف الحياتية .

1ـ5 ـ دراسة اللسانيات التعليمية .

	نعم	لا
الإجابة	26	16
النسبة	%65	%35



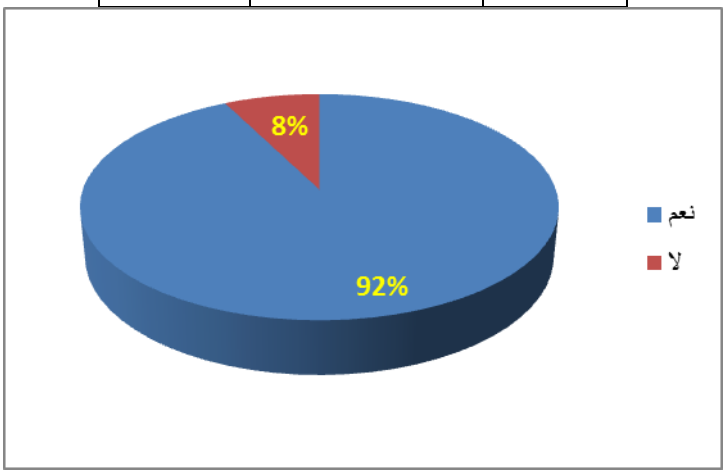
من هذه الإجابة يتبين لنا أن كثيرا من الأساتذة (35%) لم يدرسوا التعليمية و هذا لا شك له تأثير سلبي لضرورة اطلاع المعلم على مستجدات هذا الحقل المعرفي الهام،

التي تمده بالطرق و الأساليب الفعالة التي تمكنه من تسيير الوضعيات التعلمية بكفاءة و جدارة

2 ـ دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية :

2-1ـ مساهمة اللسانيات الحديثة في تيسير تعليم اللغة العربية .

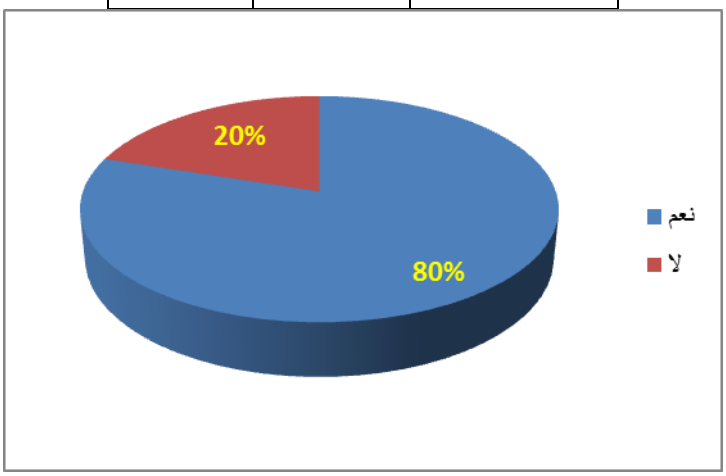
	نعم	لا
الإجابة	37	03
النسبة	%92.5	%7.5



جل الأساتذة يرون أن اللسانيات الحديثة يمكن أن تساهم في تيسير تعليم اللغة العربية وبالتالي يمكنهم استثمار مستجداتها في ذلك إذا توفر اللهم التكوين اللازم في هذا الشأن .

2-2- إمكانية استثمار منجز اللسانيات التداولية في تيسير تعليم اللغة العربية .

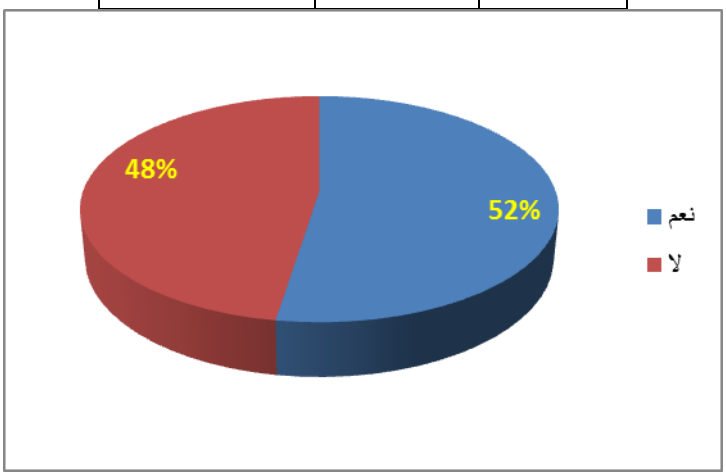
	نعم	لا
الإجابة	32	08
النسبة	%80	%20



تدل نسبة (80%) على أن أكثر الأساتذة يرون أنه يمكن استثمار ما جاء به الدرس التداولي في تيسير تعليم اللغة العربية والتواصل بها، لما لهذه المقاربة من اهتمام بطرفي الخطاب ومقاماته وشروط نجاحه، و العملية التعليمية التعلمية نوع من أنواع الخطاب و التواصل . وهو ما حاولنا توضيحه في مباحث الفصول السابقة خاصة الفصل الثالث (مبحث اللغة العربية و المقاربات اللسانية)

2-3- إدراك الأستاذ للأبعاد التداولية في أنشطة اللغة العربية أثناء تدريسها .

	نعم	لا
الإجابة	21	19
النسبة	% 52.5	% 47.5

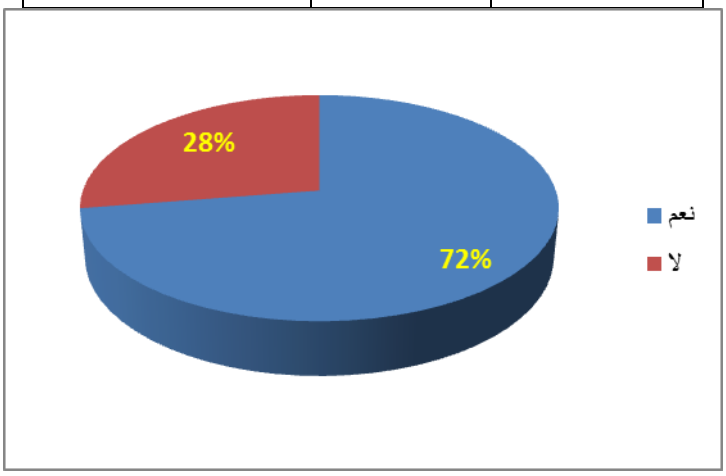


في هذه النتيجة عدد كبير من العينة (47.5 %) لا يدركون الأبعاد التداولية أثناء تعليمهم لأنشطة اللغة العربية، وهذا يدل على انفصام بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في الدرس اللساني لدى هؤلاء الأساتذة و نقص التكوين عندهم، لأن معظمهم أجاب بأنه درس اللسانيات التداولية(75.5 %)، و أنه يمكن استثمارها في تيسير تعليم اللغة العربية (80%) كما جاء الأجوبة السابقة .

3ـ حول المقاربة النصية

3ـ1ـ اطلاع الأستاذ على التطور اللساني من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص .

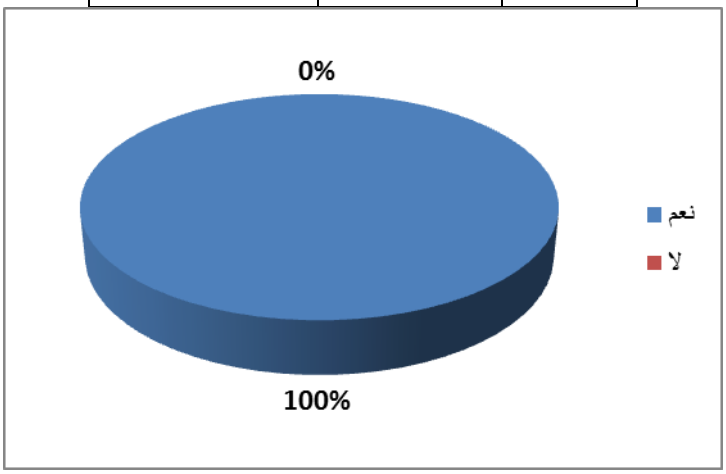
	نعم	لا
الإجابة	29	11
النسبة	%72.5	% 27.5



تدل النسبة (5. 72%) على أن أكثر أفراد العينة على دراية بااتطور اللساني من لسنيات الجملة إلى لسانيات النص أو الخطاب، مما يجعل اعتماد المقاربة النصية في الإصلاح الأخير أمرا مقبولا، لكن السبة التي أجابت بـ (لا) (5 .27 %) لا يستهان بها، لذلك لا بد لؤلاء من دورات تكوينية تعرفهم بهذا التطور اللساني و أثره في تطوير تعليمية اللغة العربية .

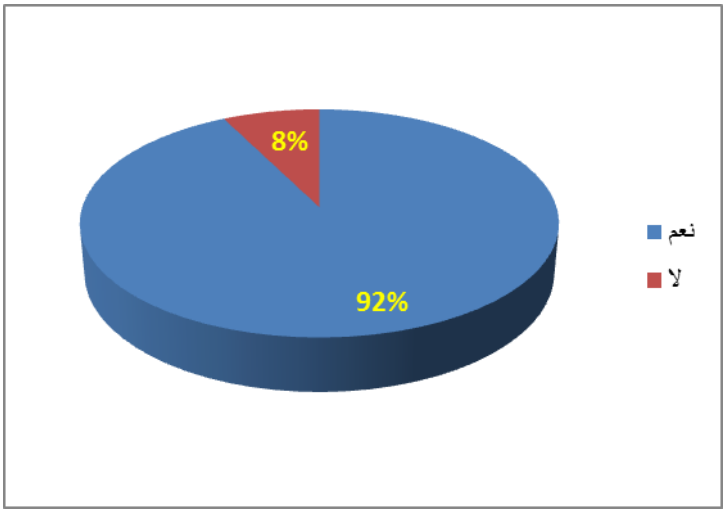
3ـ2ـ اعتماد المقاربة النصية في التعليم الثانوي يأتي لمواكبة هذا التطور اللساني .

	نعم	لا
الإجابة	40	00
النسبة	%100	% 00



3ـ3ـ اعتماد هذه المقاربة من شأنه إكساب المتعلم القدرة التواصلية و التوظيف اللغوي السليم في المواقف الحياتية المختلفة .

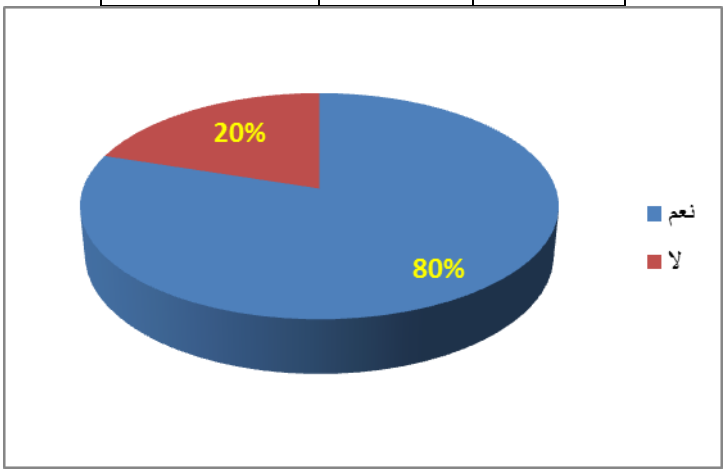
	نعم	لا
الإجابة	37	03
النسبة	% 92 .5	% 7.5



تدل النسبة العالية للإجابة بـ (نعم)(100% و5. 92 %) في السؤالين السابقين (2 و 3) على التوالي أن الأساتذة الذين يمثلون العينة محل الدراسة مدركون لأهمية المقاربة النصية، و أنها مقاربة لسانية من شأنها تمكين المتعلم منبناء القدرة التواصلية باللغة العربية وتحصيل النصية تلقيا و إنتاجا بهذه اللغة .

3ـ4 ـ المقاربة النصية تجسيد للتداولية .

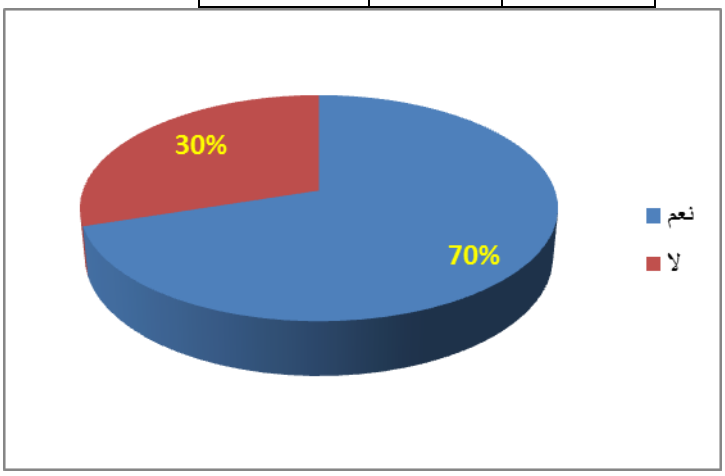
	نعم	لا
الإجابة	32	08
النسبة	%80	%20



في هذه الإجابة أغلب الأساتذة (80%) يرون في المقاربة النصية تجسيد لمفهوم التداولية الذي ينص على أنها دراسة اللغة أثناء الاستعمال، و المقاربة النصية تدرس فيها أنشطة اللغة وهي مستعملة في النص محل الدراسة، فهي صورة مجسدة للمعنى التداولي .

3-5- المقاربة النصية كما تعرضها السندات البيداغوجية تحقق أهداف هذه المقاربة اللسانية

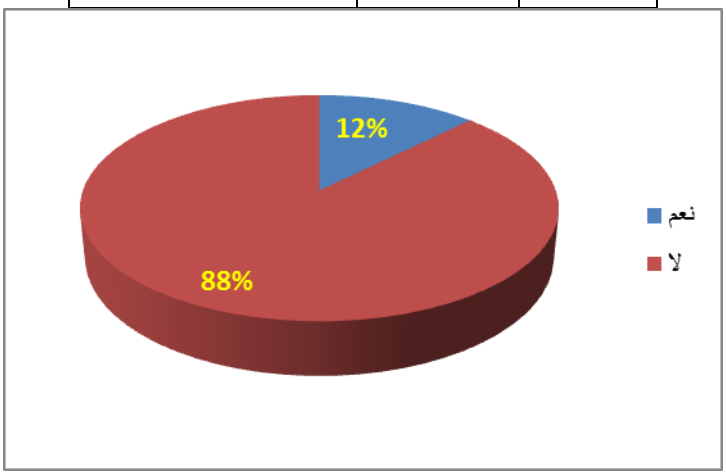
	نعم	لا
الأجابة	28	12
النسبة	%70	%30



نسبة (70%) من العينة أجابت بأن المقاربة النصية كما جاءت في السندات البيداغوجية الرسمية تحقق أهداف هذه المقاربة المتمثلة في تمكين المتعلم من تحصيل الكفاءة النصية تلقيا وإنتاجا، وبناء القدرة التواصلية باللغة العربية في مختلف المواقف، لكن من أجاب بـ (لا) (30%) نسبة لا بأس بها تدل على إدراك هؤلاء الأساتذة للثغرات الموجودة في هذه السندات، مثل عدم التعريف بالخلفية اللسانية لهذه المقاربة، لذلك لابد من دورات تكوينية لأساتذة اللغة العربية من طرف الباحثين المختصين و المفتشين .

3ـ6 ـ المقاربة النصية قد نالت حظها من البيان والإيضاح في المنهاج و السندات البيداغوجية الأخرى .

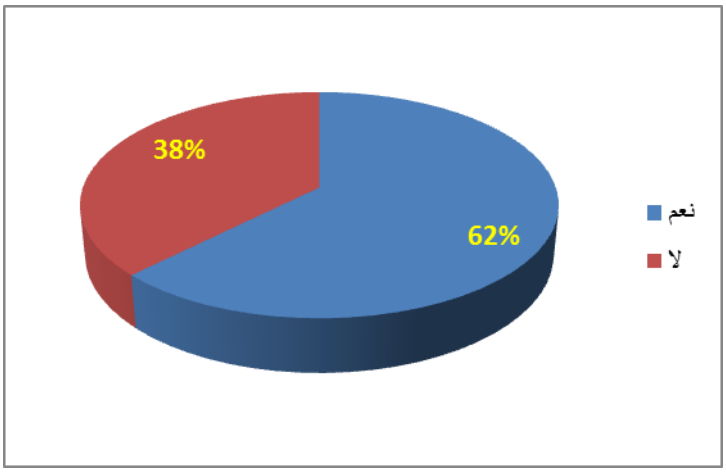
	نعم	لا
الإجابة	05	35
النسبة	%12.5	%87. 5



من خلال هذه النتيجة نلاحظ النسبة الأعلى (5 .87%) في الإجابة تجزم بعدم توضيح المنهاج والسندات الأخرى للمقاربة النصية وهو ما ذكرناه سابقا، إذ أن السندات البيداغوجية اكتفت بإشارات مقتضبة لم تزد على التعريف بهذه المقاربة، أو التنصيص على اعتمادها في المنهاج التربوي، فبقي الغموض سائدا حول المعايير النصية و الخلفية اللسانية لهذه المقاربة، حتى ما تم التركيز عليه من المعايير النصية مثل الاتساق و الانسجام، لم تعطه هذه المستندات حظه من البيان والإيضاح .

3ـ7. مدى استفاء الأمثلة الواردة في النص الأدبي للظاهرة اللغوية المعالجة .

	نعم	لا
الإجابة	25	15
النسبة	% 62 .5	% 37.5



من خلال النتيجة يجزم أكثر أفراد العينة (5. 62%) أن الأمثلة الواردة في النص الأدبي تستوفي الظاهرة اللغوية المعالجة، لكن (5. 37 %) من الأساتذة يصرحون بأن الأمثلة الواردة في النص الأدبي لا تستوفي الظاهرة اللغوية المدروسة، إذا رجعنا إلى الكتاب المدرسي، نجد بعض النصوص الأدبية لا تستوفي الأمثلة المستخرجة منها النشاط اللغوي المدروس، فيلجأ إلى جلب الأمثلة من خارجها، و هو ما يتنافى مع المقاربة النصية المعتمدة التي تجعل النص هو مصدر جميع الأنشطة اللغوية المعالجة، فمنه يبدأ و إليه يعود، و من أمثلة الظواهر اللغوية التي سيقت لها أمثلتها أو بعضها من غير النصوص محل الدراسة

في القواعد : إعراب المعتل، وإعراب إذ، إذا، إذن، حينئذ ... وفي البلاغة : التضمين، التقسيم، الكناية ....

الخاتمة

الخاتمة :

في ختام هذه الدراسة النظرية وماتبعها من دراسة تطبيقية لواقع تعليمية اللغة العربية في هذه المرحلة من التعليم الثانوي واستبانة تم توجيهها لأساتذة اللغة العربية، يمكن أن نسجل النتائج الآتية متبوعة بأهم المقترحات :

ـ كان للتطور المستمر للسانيات تأثير هام على تعلم وتعليم اللغات .

ـ تظهر أهمية التداولية في كونها مشروع شاسع، يهتم بالخطاب و بدراسة اللغة أثناء التواص والاستعمال بدء من إنتاج الملفوظ إلى تحديد مقاصد المتكلم فيه، إلى ما يمكن أن يحدثه من تأثيرات في السامع .

1ـ وفرت اللسانيات النصية والتداولية خطوات منهجية ومرتكزات نظرية، و أدوات إجرائية لها نجاعتها في تعليم/تعلم اللغة، لكنها في حاجة إلى مزيد من التنظير و التطبيق .

2ـ المقاربة النصية تسمح باكتساب الممارسة اللغوية في بعدها الشفوي و الكتابي .

3ـ المقاربة النصية مقاربة و ظيفية تداولية تواصلية، يجسد اعتمادها بشكل نظري و تطبيقي فعال إلى تعليم وظيفي للغة .

4ـ تهدف المقاربة النصية إلى التعامل مع النص كبنية واحدة و هذا ما يتوافق مع التعليم الإدماجي المتمثل في المقاربة بالكفاءات .

5ـ المستندات البيداغوجية لم تعرض المفاهيم اللسانية النصية و التداولية التواصلية بشكل واضح ومفصل، واكتفت ببعض الإشارات البسيطة التي تعلقت في أغلبها بالعطف والتكرار والضمائر، كما أنها لم تطرح أي نموذج تطبيقي من شأنه أن يوضح كيفية استثمار تلك المفاهيم أثناء تحليل النصوص، وتعليم الأنشطة اللغوية.

6ـ جرى تغليب الاهتمام بالمقاربة بالكفاءات على حساب المقاربة النصية، يظهر ذلك من خلال ماورد في المستندات من تفصيل في شرح مفهوم الكفاءة و أنواعها، ومحاولة

تجسيدها، على خلاف المقاربة النصية التي همشت نظريا فلم تعرض ولم تشرح مفاهيمها ولم تعط حقها من الإيضاح و البيان، وعمليا من خلال فصل الأنشطة بعضها عن بعض، و من خلال عدم استيعاب بعض النصوص المقررة لتلك الأنشطة والروافد اللغوية .

7ـ الطريقة التقليدية لم تبرح الممارسات التعليمية، رغم السعي لتركها والولوج إلى تعليم إدماجي تفاعلي يناسب المقاربات المعتمدة، بسبب عدم استيعاب الأساتذة لمفاهيم هذه المقاربات، وافتقارهم إلى نماذج تطبقية .

8ـ اتباع طريقة نمطية في تحليل النصوص الأدبية و التواصلية ـ وفق ما جاءت به المستندات البيداغوجية ـ تتكرر مع جميع النصوص رغم تعددها و تنوعها، يتنافى مع التعليم التفاعلي الإبداعي .

9ـ ما جاء في المنهاج و المستندات الأخرى من أهداف و كفايات و طرائق لازالت تعتريها الضبابية و الغموض لعدم مراعاة الفروق الفردية في إعداد النصوص و رسم الأهداف التي تنسجم مع كفاية المتعلم .

المقترحات :

من خلال النتائج المسجلة في نهاية هذا البحث يمكن تثبيت المقترحات التالية :

1ـ لابد لمعدي المناهج من الاطلاع على ماجد في ميدان اللسانيات بجميع فروعها (خاصة النصية و التداولية)، و تقديم جوانب نظرية و تطبيقية لها، تكون عونا وسندا للقائمين على تنفيذ تلك المناهج و البرامج .

2ـ ينبغي إخضاع النصوص الأدبية المقررة إلى معايير تعليمية و بيداغوجية تراعي تناسب هذه النصوص للأهداف المسطرة ومستوى التلاميذ و حاجاتهم و ارتباطها بواقعهم .

2ـ العمل على تكوين الأساتذة وفق استراتيجيات المقاربة النصية و التداولية ـ التواصلية، التي تعمل على ترسيخ دور النص الأدبي في تعليم اللغة و تحقيق توظيفها و تواصليتها .

3ـ تفعيل الندوات التنسيقية الداخلية و الخارجية لرفع مستوى كفاءة الأستاذ و صولا إلى المتعلم .

4ـ تفعيل دور القراءة المنهجية التفاعية في العملية التعليمية التعلمية لما في ذلك من دور في اكساب المتعلم كفايتي التلقي و الانتاج الشفوي و الكتابي .

5 ـ الاهتمام بالتعبير بشقيه الشفوي و الكتابي من خلال ربط مواضعه بواقع التلاميذ وحياتهم لما لذلك من دور في تمكين المتعلم من التوظيف العملي السليم للغة في مختلف المواقف .

6ـ ينبغي اختيار النصوص الأدبية و التواصلية بعناية فائقة مما يحقق المقاربة النصية فعليا من خلال احتواء النص على أمثلة للأنشطة المقررة حتى لا يلجأ إلى استجلاب أمثلة من خارج النص و هو مايتنافى مع المقاربة النصية في تعليم اللغات .

7ـ يجب في الروافد اللغوية المقررة في نشاط النص الأدبي أن تتماشى مع ماتقتضيه الوحدات التعليمية، وأن تعالج بطريقة لا تنفصم فيها مع النص الأدبي، بل تعين على فهمه و إظهاره كوحدة لغوية اتصالية متكاملة و يفترض أن تخضع الظواهر اللغوية لمعايير تعليمية دقيقة، تتسم بالشمولية في توظيف المكتسبات و إدماجها دون التركيز على رافد على حساب الروافد الأخرى،كالتركيز على القواعد على حساب البلاغة أو العكس، مع مراعاة السياقاة التي تقتضيها الوحدة التعليمية .

المصادر و المراجع

المصادر و المراجع :

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع .

1. إبراهيم خليل، الأسلوبية و نظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، عمان الأردن، ط1، 1997م .
2. إربك جوستن، التدريس الفعال، مكتبة جرير، الرياض، السعودية،ط1، 2006م .
3. أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني للتكوين، الحراش، الجزائر .
4. أحمد أوزي، التعليم و التعلم الفعال، منشورات مجلة علوم التربية، ط1، 2015م .
5. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر .
6. أحمد شامية، في اللغة، دراسة تمهيدية منهجية، في مستويات البنية اللغوية، دار البلاغ للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1، 2002م .
7. أحمد مداس، لسانيات النص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2، 2009م .
8. أحمد مومن،اللسانيات النشاة و التطور، ديوان المطبوعات الجامعية ط: 2008م، الجزائر .
9. الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي،ط1، 1993 م
10. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2009م .
11. أولمان ستيفن، دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال بشر، دار غريب،ط2، القاهرة 1997م .
12. أيوب دخل الله، التعلم و نظرياته، دار الخلدونية، الجزائر .
13. آن روبول، وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة شمس الدين دقفوس ومحمد الشيباني، مراجعة لطيف زيتوني، المنظمة العربية للترجمة، الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2003م
14. بدر الدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق، محمد أبوالفضل إبراهيم، دار التراث، القاهرة، مصر .
15. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010م .
16. برينكر كلاوس، التحليل اللغوي للنص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية و المناهج، تر : سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2005م .
17. تازوروتي حفيظة، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة، الجزائر .
18. تعوينات علي و آخرون، قراءة في الأهداف التربوية، كتاب الرواسي 2، جمعية الإصلاح و الإرشاد التربوي، باتنة، الجزائر، 1992م .

19. تون .أ. فان دايك، النص بنى ووظائف، مدخل أولي إلى علم النص، تر : منذر عياشي ضمن كتابه العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار اليضاء، ط1، 2004م .
20. الجابري عبد اللطيف وآخرون، تدريس القراءة دليل نظري، الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005م
21. الجابري عبد اللطيف، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب .
22. الجاحظ، عمر بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان .
23. جاك موشلر، و آن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، تر: مجموعة من الأساتذة و الباحثين من الجامعات التونسية، إشراف عزالدين المحجوب، مراجعة خالد ميلاد،
24. جان سيرفوني، الملفوظية، تر: قاسم المقداد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 1998م .
25. جزاء المصاروة، أثر البنية في الدرس النحوي عند القدماء، المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها، الأردن، ط2، 2006م .
26. جوليا كريستيفا، علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال، المغرب،ط1، 1991م .
27. جون أوستين، نظرية أفعال الكلام العامة، كيف ننجز الأشياء بالكلمات ؟ ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، الدارالبيضاء، المغرب، 1991م .
28. جون سيرل، القصدية بحث في فلسفة العقل، تر : أحمد الانصاري، دار الكتاب العربي، لبنان، 2006م . 14
29. جون ليونز، تشومسكي، تر: محمد زياد كبة، النادي الأدبي بالرياض،ط1، 1988م.
30. جيني توماس، المعنى في لغة الحوار، مدخل إلى البراغماتية (التداولية)، تر : نازك إبراهيم عبد الفتاح، دار الزهراء، الرياض، السعودية، ط1، 1431ه .
31. حسام أحمد فرج، نظرية علم النص، مكتبة الآداب القاهرة، ط2، 2009م .
32. حمداوي جميل، التداوليات وتحليل الخطاب، الألوكة للنشر، ط1، 2015م .
33. حمداوي جميل، محاضرات في لسانيات النص، ط1، 2015م .
34. حمود محمد حمود ن مكونات القراءة المنهجية، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء ط2003،1م .
35. حميدي خالد، البلاغة و المقاربات النقدية المعاصرة، دار قرطبة، الجزائر.
36. حنيفي بناصر و مختار لزعر، اللسانيات منطلقاتها النظرية و تعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ط : 2009م .
37. خالد ميلاد، الإنشاء في اللغة العربية بين التركيب و الدلالة، دراسة نحوية تداولية، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس 2001م .
38. ابن خلدون، عبد الرحمن أبو زيد، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2003 م،

39. خلود العموش، الخطاب القرآني، دراسة في العلاقة بين النص و السياق، عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2008م .
40. خليفة الميساوي، القصدية في الخطاب السجالي، ضمن كتاب : التداوليات وتحليل الخطاب، إشراف حافظ إسماعيل علوي ومنتصر أمين عبد الرحيم، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2013م .
41. خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية ــ مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر و التوزيع، ط2، 2012م، الجزائر .
42. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر و التوزيع، 2006م الجزائر .
43. دان سبيرير وديدري ولسون، نظرية الصلة و المناسبة في التواصل و الإدراك، تر: هشام عبدالله الخليفة، مراجعة عواد معروف، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان ط1، 2016م .
44. دبة الطيب، مبادئ اللسانيات البنوية ــ دراسة تحليلية إبستمولوجية ــ دار القصبة، ط : 2001م، الجزائر .
45. دريج محمد، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب، 2000م .
46. دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر : عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994م .
47. دومنيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، دار الاختلاف، 2008م .
48. ديان لارسن فيرمان، أساليب ومبادئ في التدريس، تر: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1994م .
49. الراجحي عبده، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،1995م .
50. رشدي أحمد طعيمة، و محمود كامل ناقة، تعليم اللغة العربية اتصاليا بين المناهج و الاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، ط:1427ه/2006م.
51. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب و الإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب 1998م .
52. سارة عبد الله الخالدي، أثر السياق في العلاقات النحوية عند سيبويه، الجامعة الأمريكية، بيروت، لبنان، ط1، 2006م .
53. ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري، الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتلى، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان ط3، 1996م .
54. سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم و الاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت و الشركة العالمية للنشر لونجمان، القاهرة،ط1، 1997م .
55. سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي :النص ـــ السياق، المركز الثقافي العربي، بيروت و الدار البضاء،ط1، 1989م .
56. ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط1، 1982م.

57. ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1982م
58. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة و النشر و التوزيع، ط1، 2004م، لبنان .
59. الشهري عبد الهادي بن ظافر، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية،دار الكتاب، لبنان ط1، 2004م .
60. صالح بلعيد، مقاربات مناهجية، دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، 2004م .
61. الصبيحي محمد الأخضر، مدخل إلأى علم النص و مجالات تطبيقاته، الدار العربية للعلوم ناشرون،لبنان، ومنشورات الاختلاف، الجزائر،ط1، 2008م .

62. صلاح اسماعيل عبد الحق، التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التنوير، 1993م
63. صلاح اسماعيل عبد الحق، نظرية المعنى في فلسفة بول جرايس، الدار المصرية السعودية للطباعة و النشر والتوزيع، 2005م.
64. صلاح حسنين، المدخل إلى علم الدلالة و علاقته بعلم الأنثروبولوجيا، علم النفس، الفلسفة، دار الكتاب الحديث، الجزائر، القاهرة، الكويت، 2008م .
65. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة أدبيات الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، إشراف محمود مكي علي، ط1، 1996م .
66. صولة عبد الله، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، دار الفرابي، بيروت، ط1، 2001م .

67. ضيف أحمد شوقي عبد السلام، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة .
68. طه عبد الرحمان، البحث اللساني و السميائي، الدلالات و التداوليات، أشكال وحدود (ندوة سنة 1981م)، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية بالرباط، 1984م .
69. طه عبد الرحمان، اللسان والميزان و التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، 1998م .
70. طه عبد الرحمان، في أصول الحوار و تجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2000م .
71. ابن عاشور محمد الظاهر، تفسير التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر تونس
72. عبد الباري شعبان عبد الباري، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن ط1، 2010م .
73. عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير،مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل و الحجاج، إفريقيا الشرق، المغرب، 2006م .
74. عز الدين الناجح، العوامل الحجاجية في اللغة العربية، صفاقس، مكتبة العلاء للنشر والتوزيع، تونس 2011م .
75. بوعلاق محمد و الطاهر بن يونس، مقاربة الكفاءات بين النظري و التطبيقي في النظام الجزائري، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية، الجزائر، 2014م.
76. أبوعلام رجاء محمود، التعلم أسسه و تطبيقاته، دار ميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2004م .

77. علي آيت أوشان، السياق و النص الشعري من البنية إلى القراءة، دار الثقافة للنش والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000م .
78. علي آيت أوشان، اللسانيات و الديداكتيك ــ نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية ــ دار مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار اليضاء، المغرب، 2005م .
79. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية و علومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2010م .
80. عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2003م .
81. غريب عبد الكريم و آخرون، معجم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، دار الخطابي للطباعة و النشر، المغرب،ط1، 1994م .
82. غلفان مصطفى، اللسانيات التوليدية ــ من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، مفاهيم وأمثلة ــ عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2010م .
83. ابن فارس بن زكرياء أبو الحسن أحمد، الصاحبي في فقه اللغة و سنن العربية في كلامها،تح : مصطفى الشويمي، مؤسسة . أ. بدران للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، 1963م .
84. ابن فارس بن زكرياء أبو الحسن أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان .
85. فان دايك، النص و السياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي و التداولي، تر : عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق،بيروت، لبنان،2000م .
86. فان دايك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة و تعليق محمد سعيد البحيري، جمهورية مصر العربية، القاهرة ط1، 2001م .
87. أبوالفتح عثمان بن جنى، الخصائص، الهيئة المصرية للكتاب، ط4، مصر .
88. فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، تر : سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، 1986م .
89. فردينارد دي سوسير، محاضرات في علم اللللسان العام، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا االشرق،2008م، المغرب .
90. فليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة،دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا،ط1، 2007م .
91. الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تح: أبو الوفاء نصر الهوريني المصري الشافعي، دار الكتاب الحديث، (القاهرة، الكويت، الجزائر) .
92. كاظم صادق، أسلوبية الحجاج التداولي و البلاغي، تنظير وتطبيق على السور المكية، منشورات ضفاف، دار الأمان للنشر و التوزيع ط1، بيروت، لبنان، 2015م .
93. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهارات، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2005م .
94. لجلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة : محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992 م .
95. لزجاجي أبو القاسم، مجالس العلماء، تحقيق عبد السلام هارون مكتبة الخانجي، القاهرة،

دار الرفاعي، الرياض، ط2، 1996م
96. لزمخشري أبو القاسم محمود بن عمر،
97. لزمخشري أبو القاسم محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق وتعليق محمد مرسي عامر، دار المصحف، القاهرة مصر، ط2، 1977 م
98. لزمخشري أبو القاسم محمود بن عمر، أساس البلاغة، دار صادر بيروت، لبنان ط2، 2009 م.
99. لسكاكي، أبو يعقوب يوسف، مفتاح العلوم، ضبطه وكتب حواشيه وعلق عليه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط2، 1987م .
100. لسيرافي، الحسن بن عبد الله، أخبار النحويين البصريين، تحقيق طه محمد الزياني، ومحمد عبد المنعم خفاجي، دار مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ط1، 1966م
101. لسيوطي، جلال الدين عبد الرحمان، الإتقان في علوم القرآن، تعليق مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة، ناشرون، بيروت ط1، 2001 م، تج، مروان العطية، دار الهجرة، ط1، دمشق 1988 م
102. لشاطبي، ابراهيم بن موسى، الموافقات، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن، دار ابن عفان، القاهرة ط1، 1997م
103. لعزاوي أبو بكر، الخطاب والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة،، ط1، 2010م
104. لعزاوي أبو بكر، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، المغرب بيروت 2006 م اللغة والحجاج
105. لقزويني محمد بن عبد الرحمان، الإيضاح في علوم البلاغة، شرح وتحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، منشورات دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان .
106. لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، جسور للنشر والتوزيع ط1، 2016م، الجزائر .
107. ليندة قياس، لسانيات النص، النظرية و التطبيق، مكتبة الآداب،القاهرة،ظ1، 2009م .
108. مبارك حنون، مدخل إلى لسانيات سوسير، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، 1997م .
109. المتوكل أحمد، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، منشورات عكاظ، الرباط، المغرب، ط1989،1م .
110. المتوكل أحمد، المنحى الوظيفي في الفكر في الفكر اللغوي العربي، الأصول و الإمتداد، دار الأمان،الربط، المغرب، ط1، 2006م .
111. مجمع اللغة العربية، إبراهيم أنيس، وعطية صوالحي، و عبد الحكيم منتصر، ومحمد خلف الله أحمد، المعجم الوسيط، دار الفكر،ط2.
112. محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان ط2، 2007م .
113. محمد محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان ط1، 2004م .

114. محمد مفتاح في سمياء الشعر القديم، دار الثقافة، الدار البيضاءالمغرب،ط1، 1989م .
115. محمد ولحاج، دليل تقنيات التواصل و مهارات التعبير والإنشاء،الدار العالمية للكتب، الدار البيضاء،ط1، 2005م .
116. محمود السعران، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .
117. محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2002م .
118. مسعود صحراوي، التداولية عند العرب ــ دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت،ظ1، 2005م.
119. المصطفى عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط2، الهلال العربي للطباعة والنشر والتوزيع الرباط، 1991 م .
120. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، تحقيق عامر أحمد حيدر، راجعه عبد المنعم خليل، منشورات محمد علي دار الكتب العلمية، بيروت،لثيان،ط1، 2005 م
121. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، لبنان،ط1، 1985م .
122. نعوم تشومسكي، البنى التركيبية، تر : يؤيل يوسف عبد العزيز، منشورات عيون بالاشتراك مع دار الشؤون الثقافية العامة، الدار البيضاء،ط1، 1987م .
123. نواري سعود أبوزيد، في تداوليات الخطاب الأدبي الميادئ و الإجراء، بيت الحكملة، الجزائر .
124. هادي نهر، علم اللغة الاجتماعي عند العرب، مطبعة جامعة المستنصرية، بغداد، ط1، 1988م .
125. هاينه مان فولفجانج و بفيقهر ديتر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالج بن شبيب العجمي، السعودية للنشر العلمي و المطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1419ه/1999م .
126. أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، كتاب الصناعتين، الكتابة و الشعر، تحقيق : مفيد قمحة، دار الكتب العلمية، ط2، 1989م، بيروت، لبنان .
127. هنريش بليث، البلاغة و الأسلوبية،نحو نموذج سيميائي لتحليل النصوص، ترجمة محمد العمري، إفريقيا الشرق، المغرب، 1999م .
128. وزارة التربية الوطنية، التعليمية وعلم النفس، الجزائر، 1999م .
129. ابن وهب اسحاق بن براهيم بن سلمان الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تحقيق محمد شريف، مكتبة الشريف، مصر .
130. اليعقوبي البشير اليعقوبي، القراءة المنهجية للنصوص، النصان الحكائي والحجاجي أنموذجا، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب 2006م .
131. يوهان فك، دراسات في اللغة و اللهجات و الأساليب، تر : رمضان عبد التواب،مكتبة الخانجي، مصر 1980م.

الرسائل الجامعية :

1ـ إيمان محمد سعيد حسين الحلاق، المنهج التواصلي في تعليم اللغات،اللغة العربية أنموذجا، رسالة ماجستير، كلية الآداب و العلوم، جامعة قطر، يونيو 2017م .

2ـ براهيمي براهيم، البعد النصي التداولي في النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه علوم، كلية اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر 2، الموسم الجامعي 2019ـ2020 م .

3ـ دلال وشن، القصدية في الموروث اللساني العربي، رسالة دكتوراه علوم، كلية اللغة العربية وآدابها، جامعة محمد خيضر، بسكرة،السنة الجامعية 2015ـ 2016م .

4ـ الطاهر الوصيف، منهجية تعليم اللغة العربية و تعلمها، مقارنة نظرية تؤسس لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، كلية اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، سبتمبر 1996م .

5ـ الطاهر الوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه دولة، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، سنة 2007م.

6ـ محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي، دكتوراه دولة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، سنة 2005م .

7ـ مفتاح بن العروس، الاتساق و الانسجام في القرآن الكريم، رسالة دكتوراه دولة في لسانيات النص، قسم اللغة العربية وآدابها كلية الآداب و اللغات، جامعة الجزائر،2007ـ2008م .

المجلات و الدوريات :

1. بلقاسم محمد حمام، الملامح التداولية في النحو العربي، مجلة الآداب م26، ع 02، جامعة الملك سعود، الرياض، 2
2. حبيب أعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي، " عناصر استقصاء نظري " عالم الفكر، عدد 01، جويلية 2001م .
3. ذهبية حمو الحاج، التحليل التداولي للخطاب السياسي، منشورات تحليل الخطاب، العدد 01، ماي 2006م، جامعة مولود امعمري تيزي وزو .
4. راضية خفيف بوبكري، التداولية و تحليل الخطاب الأدبي، مقاربة نظرية، مجلة الوقف الأدبي، اتحاد كتاب العرب، دمشق، سوريا، عدد339
5. زرال صلاح الدين،الخطاب الأدبي من منظور لساني تداولي، مجلة الآداب و العلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، العدد السادس، السداسي الأول، 2008م.
6. سامية جباري، اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات، الممارسة اللغوية، ج2، عدد3، سبتمبر 2012م .
7. شريف بوشحدان، لغة وظيفية أم تعليم وظيفي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة الجزائر،عدد03، اكتوبر، 2002م .
8. صليحة طلحاوي، استثمار مباديء المقاربة التواصلية و آلياتها التداولية في تعليمية اللغة العربية، مجلة العربية، عدد11، م5، 2018م .
9. عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، العلوم الانسانية و الاجتماعية، المجلد 39، العدد02، 2012م .
10. عبد الحليم بن عيسى، النص التراثي و آليات قراءته التداولية (نقد النثر لقدامة بن جعفر أنموذجا)، مجلة أبحاث، ع04، ديسمبر، 2016م .
11. عمر بلخير،قراءة في كتاب اللسانيات النصية، لجان ميشال آدم، مجلة اللغة و الأدب، العدد17، جانفي، 2006م .
12. عيد بلبع، التداولية البعد الثالث في سيميوطيقا موريس، من اللسانيات إلى النقد البلاغي، مجلة فصول، عدد66، القاهرة،مصر، 2005م .

13. عيسى العابد، المقاربة النصية بين حتمية التواصل ومهارات التلقي و الإنتاج، مجلة علوم اللغة العربية و آدابها، ج12، ع 02 .
14. فطومة الحمادي، تداولية الخطاب المدرسي، " مسرحية عصفور الشرق لتوفيق الحكيم أنموذجا " مجلة الحياة الثقافية، عدد ديسمبر، 2007م .
15. كايسة عليك، المقاربة البنوية في تعليم اللغات و تعلمها، مجلة الممارسات اللغوية، ج1،عدد 04 .
16. محمد الأخضر صبيحي، الكفاية النصية مفهوم جديد في تعليمية اللغات، مجلة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، عدد 02 .
17. محمد الأخضر صبيحي، اللسانيات التداولية و أثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ، ع 03، أفريل 2007م .
18. محمد العيد، النص الحجاجي العربي، دراسة في وسائل الإقناع، مجلة فصول، مكتبة الاسكندرية، ع 60 .
19. محمد سويرتي، اللغة ودلالاتها، تقريب تداولي للمصطلح البلاغي، مجلة علم الفكر، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والأدب، دولة الكويت، مج 28، ع 03، يناير/مارس، 2000م .
20. محمد مفتاح في سمياء الشعر القديم، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب،ط1، 1989م .
21. المزيني حمزة، مراجعات لسانية، كتاب الرياض، ج2، العدد75، الرياض، 2000م .
22. موسى فارس، تلقي النص الأدبي المدرسي في المرحلة الثانوية ن مجلة الباحث، ج12، عدد01 .
23. ميلز ماري إف و يبستر جوان إم،" نظرية الإرتباط لثورندايك " في نظريات التعلم، سلسلة عالم المعرفة، عدد70 .
24. نعمان بوقرة، ملامح التفكير التداولي عند الأصوليين، مجلة إسلامية المعرفة، ع 54، 1429هـ/2008م .
25. هاجر متقن، آليات تشكيل الخطاب الحجاجي بين نظرية البيان و نظرية البرهان، مجلة الأثر، العدد05، جامعة ورقلة، 2006م .

الوثائق التربويةالرسمية :

- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ـ شعبة آداب وفلسفة ـ (2005)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر .

ـ وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ـ شعبة آداب و فلسفة ـ(2005)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

ـ وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية و آدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي ـ شعبة آداب وفلسفة ـ (2005)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر .

ـ وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، اللغة العربية و آدابها، السنة الثالثة من التعليم التعليم الثانوي ـ شعبة آداب وفلسفة ـ (2005)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر .

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التعليم

العالي والبحث العلمي جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية

استبيان ملحق لمشروع مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في تعليمية اللغة العربية ، بعنوان :

" البعد التداولي لتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ـ مقرر السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة ـ أنموذجا .

اعداد : جنيدي الطيب **المشرف : أ . د . عابد بوهادي**

استفادت تعليمية اللغة بقدر كبير من التطور العلمي الحديث الذي يشهده العالم اليوم ، هذا التطور الذي شمل البحث اللساني (اللسانيات الحديثة) والعلوم ذات الصلة باللغة كعلم النفس (السلوكي والمعرفي) ،والفلسفة (خاصة الفلسفة التحليلية) ، و علم الاجتماع (اللسانيات الاجتماعية) ،حيث أخذت تعليمية اللغة من كل هذه العلوم ،فظهر ماعرف بتعليمية اللغات أو اللسانيات التعليمية ، التي تعتبر أحد الفروع التطبيقية للسانيات العامة ، وكل تطور يطال هذه الأخيرة إلا ويلقي بظلاله على تعليمية اللغة ، ولما شهدت اللسانيات العامة التطور الهام المتمثل في انتقال التحليل اللساني من لسانيات الجملة (اللسانيات البنيوية والتوليدية) إلى لسانيات النص/ الخطاب (اللسانيات الوظيفية والتداولية) ـ أي من دراسة اللغة كنظام معزول عن الاستعمال (الكلام) وملابسات الخطاب (ظروفه) إلى دراستها أثناء الاستعمال والتواصل في صورتها النصية أو الخطابية أو قيد الممارسة الكلامية ـ تطورت تعليمية اللغة كذلك وانتقلت من التمارين البنوية (تمارين التكرار ،الاستبدال ، التحويل ، التركيب ...) التي تطبق على مستوى الجملة (لسانيات الجملة)، إلى المقاربة النصية التي تستند إلى أحدث حلقات التطور اللساني ، المتمثل في لسانيات النص واللسانيات التداولية والتي اعتمدت في الإصلاح الأخير للمنظومة التربوية الجزائرية ،كخيار تعليمي مع المقاربة بالكفاءات كخيارتربوي ، لذلك جاء هذا الاستبيان ملحقا بالمشروع السابق الذكر، من أجل الكشف على مدى وعي أستاذ التعليم الثانوي بهذا التطور الجاري في تعليمية اللغة ، المرتبط بتطور الدرس اللساني الحديث ، ومدى إمكانية استثمار ذلك في تعليمية اللغة العربية في هذه المرحلة الهامة من مراحل التعليم (الطورالثانوي) .

استمارة الاستبيان

1ـ الخلفية اللسانية للأستاذ:

1 -1- هل درست اللسانيات الحديثة في الجامعة ؟

أ-نعم ☐

ب- لا ☐

2-1-هل درست اللسانيات الوظيفية ؟

أ- نعم ☐

ب- لا ☐

3-1- هل درست اللسانيات التداولية ؟

أ-نعم ☐

ب- لا ☐

4-1-هل درست اللسانيات التعليمية ؟

أ-نعم ☐

ب- لا ☐

5-1-هل درست الأبعاد التداولية (مفاهيمها الأساسية) (مثل: الأفعال الكلامية، القصدية، الاستلزام الحواري ، الحجاج.....إلخ) ؟

أ-نعم ☐

ب- لا ☐

2- دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية

1-2-هل يمكن أن تساهم اللسانيات الحديثة في تيسير تعليم اللغة العربية ؟

أ-نعم ☐

ب- لا ☐

2-2-هل يمكن استثمار منجز اللسانيات التداولية في تيسير تعليم اللغة العربية ؟

أ-نعم ☐

ب- لا ☐

2 -3-هل كنت مدركا للبعد التداولي في أنشطة اللغة العربية أثناء تدريسها؟

أ- نعم ☐

ب- لا ☐

3-حول المقاربة النصية :

3 -1- هل لديك اطلاع بالتطور اللساني من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص ؟

أ- نعم ☐

ب - لا ☐

3 -2- هل ترى أن اعتماد المقاربة النصية في التعليم الثانوي يأتي لمواكبة هذه التطور؟

أ- نعم ☐

ب - لا ☐

3-3- هل ترى أن اعتماد هذه المقاربة في تعليمية اللغة العربية من شأنه إكساب المتعلم القدرة التواصلية والتوظيف اللغوي السليم في المواقف المختلفة ؟

أ- نعم ☐

ب - لا ☐

3-4-هل ترى أن المقاربة النصية كما تعرضها المناهج البيداغوجية تحقق أهداف هذه المقاربة اللسانية؟

أ- نعم ☐

ب - لا ☐

3-5- هل ترى أن المقاربة النصية قد نالت حظها من البيان والإيضاح في المستندات البيداغوجية ؟

أ- نعم ☐

ب - لا ☐

3-6- هل الأمثلة الواردة في النص الأدبي قد استوفت الظاهرة اللغوية المعالجة ؟

أ- نعم ☐

ب - لا ☐

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الإهداء ..... ج

شكر وتقدير ..... د

مقدمة ..... ه

مدخل: التطور اللساني من الوصف والتفسير إلى الوظيفية والتداولية ولسانيات النص 4

الفصل الأول : التداولية : النشأة والتطور والمفاهيم الأساسية (الأبعاد التداولية الرئيسية) 22

1ـ نشأة التداولية و تطورها 23

1.1ـ مفهوم التداولية : يعتبر مفهوم التداولية من المفاهيم الحديثة التي تضاربت فيها الآراء واختلفت في تحديدها وجهات النظر، وذلك بسبب تشعب منطلقاتها الفكرية فهي تقع في مفترق طرق البحث بين مجموعة من العلوم، حيث تلتقي فيه اللسانيات بالمنطق والسيمائيات وعلم النفس وعلم الاجتماع 23

2.1ـ نشأة التداولية و تطورها في الفكر الغربي :الأسباب، والخلفيات : 29

3.1ـ مهام التداولية: 43

4.1ـ درجات التداولية : 45

5.1ـ علاقة التداولية بالعلوم الأخرى : 47

2ـ الأبعاد التداولية (المفاهيم الرئيسية): 70

2ـ1ـ الأفعال الكلامية: 70

2ـ2ـ الاستلزام الحواري : 70

2ـ4ـ القصدية: 77

2ـ6ـ نظرية الملائمة théorie de de la pertinences: 81

2ـ7ـ الحجاج: 84

2ـ8ـ السياق Contexte: 94

2ـ9ـ نظرية التلفظ : 98

الفصل الثاني، التعليمية : النشأة، التطور، المفاهيم الأساسية 103

1ـ نشأة التعليمية وتطورها: 105

2.1ـ مفهوم التعليمية 106

3.1ـ موضوع التعليمية و تطوره : 107

4ـ1ـ أنواع التعليمية: 109

2ـ المفاهيم الأساسية للتعليمية : 110

2ـ1ـ المثلث الديداكتيكي: 110

2ـ2ـ الوضعية التعليمية: 117

2ـ3ـ الأهداف العوائق Les objectifs obstacles : 118

3ـ علاقة التعليمية بالتداولية (البعد التداولي في التعليمية) 120

4ـ تعليمية اللغات (Didactique des langues) وعلاقتها بالعلوم الأخرى 126

4ـ1ـ نشأة تعليمية اللغاة وتطورها : 126

4ـ2ـ علاقة تعليمية اللغات بالعلوم الأخرى : 127

الفصل الثالث : تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في ضوء المقاربات البيداغوجية واللسانية الحديثة 146

1ـ تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية والمقاربات البيداغوجية : 148

1ـ1ـ بيداغوجيا المعارف La pedagogie des connaissances : 148

2.1. بيداغوجيا الأهداف (ذات الخلفية السلوكية) La pedagogie des objectifs : 150

1. 3. بيداغوجيا الإدماج La pedagogie d'integratin أو المقاربة بالكفاءات L'approche par competence ذات الخلفية البنائية : 151

2ـ تعليمية اللغة العربية والمقاربات اللسانية : 155

2ـ1ـ تعليمية اللغة العربية والمقاربة البنوية : 155

2ـ2ـ المقاربة التداولية ـ التواصلية : 163

2ـ3ـ المقاربة النصية : 169

1.1. الكفاية النصية على مستوى التلقي : 188

3ـ تجليات البعد التداولي لتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية : 196

3ـ1ـ اعتماد المقاربة النصية ذات الأبعاد التداولية لدراسة الأنشطة اللغوية في المدرسة الجزائرية : 197

3ـ2ـ المقاربة بالكفاءات مقاربة تفاعلية وظيفية تركز على المتعلم : 202

الفصل الرابع : التداولية وواقع تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية : السنة الثالثة من التعليم الثانوي . شعبة آداب و فلسفة . أنموذجا 204

1ـ الملامح التداولية في النص من خلال الخطوات المقترحة في تحليله : 206

2ـ1ـ خطوات تحليل النص الأدبي في الوثائق الرسمية التعليمية، وملامحها التداولية: 207

3ـ تحليل نص أدبي من مقرر السنة الثالثة ـ شعبة آداب و فلسفة ـ (قصيدة نزار السابقة) في ضوء الأبعاد التداولية :..... 241

2ـ3ـ المستوى الدلالي (الانسجام) : 242

3-2- تحليل النص (قصيدة نزار منشورات فدائية على جدران إسرائيل السابقة) في ضوء الأبعاد التداولية : 245
3-3- المستوى الشكلي (الاتساق) : 246
3-4- المستوى الدلالي(الانسجام) : 256
3-5- المستوى التداولي : 259
الدراسة الميدانية : 271
1- الخلفية اللسانية للأستاذ : 272
1-1 - حول اللسانيات العامة في الجامعة؟ 272
1-2 - حول اللسانيات الوظيفة. 272
1-3- حول اللسانيات التداولية ؟ 273
1- 4- مدى معرفة الأستاذ للأبعاد التداولية (مفاهيمها الأساسية مثل : الأفعال الكلامية، القصدية،الاستلزام الحواري، الحجاج...إلخ) 274
1-5 - دراسة اللسانيات التعليمية 274
2 - دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية : 275
2-1- مساهمة اللسانيات الحديثة في تيسير تعليم اللغة العربية 275
2-2- إمكانية استثمار منجز اللسانيات التداولية في تيسير تعليم اللغة العربية 276
2-3- إدراك الأستاذ للأبعاد التداولية في أنشطة اللغة العربية أثناء تدريسها 277
3- حول المقاربة النصية 278
3-1- اطلاع الأستاذ على التطور اللساني من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص 278
3-2- اعتماد المقاربة النصية في التعليم الثانوي يأتي لمواكبة هذا التطور اللساني 279
3-3- اعتماد هذه المقاربة من شأنه إكساب المتعلم القدرة التواصلية و التوظيف اللغوي السليم في المواقف الحياتية المختلفة 279
3-4 - المقاربة النصية تجسيد للتداولية 280
3-5- المقاربة النصية كما تعرضها السندات البيداغوجية تحقق أهداف هذه المقاربة اللسانية 281
3-6 - المقاربة النصية قد نالت حظها من البيان والإيضاح في المنهاج و السندات البيداغوجية الأخرى 282
3-7. مدى استفاء الأمثلة الواردة في النص الأدبي للظاهرة اللغوية المعالجة 283
الخاتمة : 285
المقترحات : 286

فهرس الموضوعات

المصادر و المراجع : 289

فهرس الوضوعات 304

الملخص : 309

الملخص :

استفادت تعليمية اللغة بقدر كبير من التطور العلمي الحديث الذي يشهده العالم اليوم، هذا التطور شمل البحث اللساني والعلوم ذات الصلة باللغة كعلم النفس، والفلسفة (خاصة الفلسفة التحليلية)، و علم الاجتماع، حيث أخذت تعليمية اللغة من كل هذه العلوم، فظهر ماعرف بتعليمية اللغات أو اللسانيات التعليمية، التي تعتبر أحد الفروع التطبيقية للسانيات العامة، وكل تطور يطال هذه الأخيرة إلا ويلقي بظلاله على تعليمية اللغة،ولما شهدت اللسانيات العامة التطور الهام المتمثل في انتقال التحليل اللساني من لسانيات الجملة (اللسانيات البنيوية والتوليدية) إلى لسانيات النص/ الخطاب (اللسانيات الوظيفية والتداولية) ـ أي من دراسة اللغة كنظام معزول عن الاستعمال وملابسات الخطاب إلى دراستها أثناء الاستعمال والتواصل في صورتها النصية أو الخطابية أو قيد الممارسة الكلامية ـ تطورت تعليمية اللغة كذلك وانتقلت من التمارين البنوية التي تطبق على مستوى الجملة، إلى المقاربة النصية التي تستند إلى أحدث حلقات التطور اللساني، المتمثل في لسانيات النص واللسانيات التداولية والتي اعتمدت في الإصلاح الأخير للمنظومة التربوية الجزائرية

لذلك جاء هذا البحث ليرصد بعد هذا التطوراللساني متمثلا في البعد التداولي في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المدرسة الجزائرية .

الكلمات المفتاحية :

تعليمية اللغة العربية ، التطور اللساني ، البعد التداولي

Abstract

Language education has benefited a great deal from the modern scientific development that the world is witnessing today. This development included linguistic research and language-related sciences such as psychology, philosophy (especially analytical philosophy), and sociology, where language education was taken from all these sciences, and what is known as language education emerged. Or educational linguistics, which is considered one of the applied branches of general linguistics, and every development that affects the latter does not cast a shadow on the teaching of language, and when general linguistics witnessed the important development of the transition of linguistic analysis from wholesale linguistics (structural and generative linguistics) to text/discourse linguistics (linguistics). Functional and pragmatic) i.e. from the study of language as a system isolated from use and the circumstances of the discourse to its study during use and communication in its textual or rhetorical form or under verbal practice - the teaching of the language has also evolved and moved from the structural exercises that are applied at the sentence level, to the textual approach that is based on the latest The episodes of linguistic

development, represented in text linguistics and pragmatic linguistics, which were adopted in the recent reform of the Algerian educational system Yeh
Therefore, this research came to monitor the dimension of this linguistic development represented in the deliberative dimension in teaching Arabic at the secondary stage in the Algerian school.
key words : Educational Arabic language, linguistic development, pragmatic dimension

Resume :
L'éducation aux langues a beaucoup bénéficié du développement scientifique moderne auquel le monde assiste aujourd'hui.Ce développement a inclus la recherche linguistique et les sciences liées au langage telles que la psychologie, la philosophie (en particulier la philosophie analytique) et la sociologie, où l'éducation aux langues a été prise de toutes parts. ces sciences, et ce qu'on appelle l'enseignement des langues a émergé, soit la linguistique pédagogique, qui est considérée comme l'une des branches appliquées de la linguistique générale, et tout développement qui affecte celle-ci ne jette pas d'ombre sur l'enseignement des langues, et quand la linguistique générale ont été témoins du développement important de la transition de l'analyse linguistique de la linguistique de gros (linguistique structurelle et générative) à la linguistique du texte/discours (linguistique). Fonctionnelle et pragmatique) c'est-à-dire de l'étude de la langue comme système isolé de l'usage et des circonstances du discours. à son étude lors de l'utilisation et de la communication sous sa forme textuelle ou rhétorique ou dans le cadre de la pratique verbale - l'enseignement de la langue a également évolué et est passé des exercices structuraux appliqués au niveau de la phrase à l'approche textuelle basée sur les dernières Les épisodes du développement linguistique, représentés dans la linguistique textuelle et la linguistique pragmatique, qui ont été adoptés dans la récente réforme du système éducatif algérien Ouais
Par conséquent, cette recherche est venue suivre la dimension de ce développement linguistique représentée dans la dimension délibérative dans l'enseignement de l'arabe au cycle secondaire à l'école algérienne.
Les mots clés: Enseignement de la langue arabe, développement linguistique, dimension pragmatique