آليات إنتاج الخطاب وتأويله لدى المعلم والمتعلم في العملية التعليمية

مقاربة في ضوء التّداولية العرفانية

الطالب: دروش عابد
إشراف: د/ محمد مصابيح
قسم اللغة العربية وآدابها-المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي-تيسمسيلت(الجزائر)
abed761@hotmail.com

ملخص البحث: يروم هذا البحث الكشف عن الإجراءات التداولية العرفانية التي تحدث بين المعلم والمتعلم أثناء تخاطبهما في جو العملية التعليمية؛ حيث لا يمكن أن نحلل عملية التخاطب هذه وهي في حالات التداول بمنأى عن جانبها الإضماري؛ كون الخطاب المتحقق في البعد المكاني والزماني ليس إلا مجموعة من التصورات والتمثلات والحقائق والمعاني والمفاهيم والدلالات المتراكمة في الذاكرة الجماعية للمعلمين والمتعلمين، والتي يقتطعون منها معارفهم المسبقة، ثم يوظفونها حسب الطبقات المقامية المختلفة للتواصل البيداغوجي، ولا تتحقق هذه الأمور حسب رؤية النظرية التداولية العرفانية إلا بعمليات إدراكية ذهنية أثناء إنتاج الخطابات أو تأويلها.

الكلمات المفتاحية: العملية التعليمية، الخطاب، العرفان، التداولية، المناسبة، التأويل، التمثلات.

ABSTRACT: This research aims at uncovering the cognitive-pragmatic processes that occur between the teacher and the learner during the educational process. We cannot analyze this process of communication without tackling its elliptical hidden side. The discourse achieved in the spatial and temporal dimension is only a set of concepts, representations, facts, meanings, concepts and connotations accumulated in the collective memory of teachers and learners, which is the source of their prior knowledge, and then they employ it according to the different classes of the pedagogic communication. This set of elements is not achieved according to the cognitive-pragmatics theory unless there are cognitive operations happening while producing the speech or interpreting it.
Keywords: educational process, discourse, recognition, pragmatics, appropriate, interpretation, representation.

المقال:

-مقدّمة: لقد أطلق على التداولية العرفانية التي أسسها كل من الفرنسي دان سبربر والبريطاني ديردري ولسون **(Dan Sperber and Deirdre Wilson) "نظرية المناسبة"**؛ وقد أسساها على أنقاض نقدهم للنظريات التي تعتمد النظام اللساني كشفرة أساسا في علاقة التواصل؛ حيث يريان أن نظريات التواصل منذ أرسطو(**Aristote**) إلى السيميائيات الحديثة قد أسست على نموذج التشفير[1]؛ (أي: السنن اللّغوي)، لكنهما غيّرا منهج بحثهما بالاعتماد على نموذج الاستدلال؛ الذي يعد في هذه النظرية منوالا يتم تفسيره انطلاقا من تعليمات قولية وأخرى سياقية[2]، وهو يشبه إلى حد بعيد الاستدلال المنطقي الذي يبنى على فرضيتين ونتيجة حتمية.

ويرتبط الاستدلال لديهم بالطرق الاستنتاجية التي يستعملها المتخاطبون لتأويل الكلام؛ وذلك وفق رؤية مفادها أنّ الفكر البشري(العرفان)هو جهاز مبني على مبدأ المناسبة(سيأتي مفهومه في: ص 4-5 من هذا البحث)، الذي استلهماه من نظرية المحادثة عند غرايس(**Grice**)، ولكنهما طوراه وجعلاه الأساس التّأويلي لكل العمليات التواصلية؛ حيث إذا اشترك المتخاطبان في محادثة فإن أقوالهما يجب أن تكون مضمونة التلاؤم حيال الفهم والتأويل عند كل منهما، فالتأويل إذا كان مقتنصا من آثار سياقية متوفرة في مقام التواصل، ولم يتطلب كثيرا من الجهد من الناحية العرفانية فإنه يكون مناسبا.

وهذه النظرية تعتمد من جهة على علم النفس العرفاني؛ بالخصوص نظرية فودور(**Fodor**) المنظوماتية التمثيلية، وتعتمد من جهة ثانية أيضا على النظرية النحوية التوليدية الدلالية؛ حيث تكون التمثيلات الدلالية للجمل في النحو التوليدي، دخلا لتأويلها أثناء التداول، كما تستعمل نظرية الملكات بمكونيها الطرفي والمركزي عند فودور جهازا لتأويل الخطابات؛ فالنظام الطرفي يتكفل بتأويل النشاط اللساني، والنظام المركزي يتكفل بتأويل النشاط المعرفي التداولي[3].

وحسب سبربر وولسون فإن عملية تأويل المحادثات تتم عبر ثلاثة أنساق للمعالجة؛ الأول ذهني يعالج المعطيات الإدراكية الدماغية للأقوال(الأفكار، القصد، ...الخ)، والثاني لساني يعالج المعطيات الإدراكية اللسانية(الصوتية، الصرف-تركيبية، الدلالية)، والثالث تداولي يعالج المعطيات الإدراكية المقامية(المراجع، اللبس، أحوال المخاطب...الخ)، و"يعتبر التحليل التداولي للأقوال المرحلة الأخيرة في سلسلة المراحل التي تكون العملية التأويلية للقول"[4]، فهو أساسي ولا يمكن الاستغناء عنه، وذلك من أجل فهم كيفية اشتغال الخطابات إنتاجا وتفكيكا. فما هي الآليات التي يستعملها المعلم والمتعلم في إنتاج الخطابات وتأويلها وفق الرؤية العرفانية التداولية؟

-تمهيد: ينطلق خطاب العملية التعليمية من تمثلات ومفاهيم يمتلكها المعلم، بِنَاءً على المنهاج المقرر والوثيقة الشارحة له والدليل المرفق والكتاب المدرسي والمراجع المثرية للمواضيع، والتي تكون في الغالب مراجع خارجية؛ فهو ينطلق من قاعدة معرفية ذهنية بحتة، تصل إلى المتعلم في شكل خطاب، ويقوم بدوره بتحليلها وفك شفرتها ورموزها بنفس الطريقة، التي ركب بها المعلم خطابه، فخطاب العملية التربوية: مهاده التمثل العرفاني، وحقيقته الأداء التداولي، وخاتمته التأويل الذهني عند المتعلم، مع أثر محصل بعد ذلك.

والجامع لهذه الأمور هو ما عرف في النظرية البنائية بالتمثلات، والتي قد تكون سابقة أو لاحقة، حيث يرى بياجيه(**Piaget**) من هذا المنطلق أن الأمر يستند إلى عوامل وظيفية هي: التمثل الذي يعيد إنتاج السلوك عمليا في ظل المعارف المسبقة ويدمج معه أهدافا جديدة، والتكيف الذي تخلقه هذه التمثلات مع نوعية الأهداف المستهدفة[5]، فحسن التمثل للمعارف، وسرعة التكيف مع البيئة المحيطة، يساهمان في تخليق الخطاب التعلمي الذاتي والإبداعي في نفس الوقت.

ويمكن تعريف التمثل بأنه "العملية التي يقوم بها الإدراك لاستخلاص المعرفة، وجعلها في متناول العقل، بناء على استدعاء المعلومات من الذاكرة لإعادة البناء المعرفي من خلال دمج مفردات وعناصر كثيرة تبعا لما يتطلبه موقف التمثيل، حيث يقوم الإدراك بمشابهة الواقع الحقيقي بصورة تكون مطابقة أو قريبة، في شكله العقلي، من الصورة الأصلية العيانية"[6]، فالمتعلم يستضمر ما تعلمه منذ ولادته ليجريه وفق معطيات التواصل في الوضعيات التعليمية، لأن التعليم النظامي يعكس في الغالب المعرفة الاجتماعية الحياتية المتعارف عليها وثقافة العادات والتقاليد، أو ما يعرف في أدبيات النظريات التداولية بالمعرفة المشتركة.

وحصول التمثلات عند المعلم والمتعلم دليل قاطع على وجود العملية التعليمية ونجاح طرائقها الخطابية خصوصا، لأن الخطاب لا ينطلق إلا من مجموعة من التمثلات، لذلك يمكننا أن نحكم على خطاب العملية التربوية بأنه عقد قران ديداكتيكي بين تمثلات المعلم وتمثلات المتعلم، وهي عبارة عن أمور ذات طابع نفسي عرفاني في التداولية تشمل: القصدية، والافتراض السابق، والأقوال المضمرة في القول، وعلى أساس هذه المرتكزات يمكننا تحليل الجانب العرفاني التأويلي للعملية التعليمية وفق روائز التداولية العرفانية.

1/ الخطاب بين قصدية المعلم وتأويل المتعلم:إن مفهوم القصدية يتجلى بوضوح فيما تنشده المنظومات التربوية من مخرجات؛ وتتمثل في الكفاءات والمهارات والقدرات المتنوعة التي سيحققها المتعلم على مدى سنة دراسية كاملة، وفي اللغة العربية تعد مهارات من قبيل: القراءة والكتابة والحفظ والاستظهار والأداء الخطابي وتوظيف قواعد اللغة بطريقة أسلوبية وفنية والتحليل والاستنباط والمقارنة والوصف والنقد على رأس الكفاءات المسطرة والمقاصد المنتظرة، ولكن هذه المقاصد العامة أثناء الممارسة الفعلية والفاعلة بين الخطاب التعليمي والخطاب التعلمي، تتبلور في مجموعة كلية من المقاصد، يمكن أن نجملها في ثلاثة مقاصد: المقصد الأول نية المعلم تبليغ تمثلات المعارف اللغوية العربية، والثاني قصده لأن يدرك المتعلم ذلك القصد الأول، والثالث قصده لكي يتحقق القصد الثاني عند المتعلم ككفاءة.

ومن هذا المنطلق يكون القصد الأول تأسيسي تنبني عليه مجريات الخطاب التعليمي إجراء، والقصد الثاني مرحلي تنبني عليه العمليات التأويلية عند المتعلم لخطاب المعلم، والقصد الثالث ختامي ينبني عليه إعادة إنتاج الخطاب التعليمي عند المتعلم بمهاراته وقدراته اللغوية وبأسلوبه الخاص، وإعادة الإنتاج هنا تحتمل أن يكون الخطاب المعاد تكوينه شفويا أو كتابيا أو مهاريا أو صفة أو خلقا، المهم أنه يترجم حقيقة الخطاب التعليمي، "فلا يمكن مثلا، رؤية الفهم أو المعرفة أو التفكير النقدي أو الاهتمام إلى غيرها(...) وأن ذلك لا يمكن إلاّ أن يستنتج من فعل سلوكي ظاهر وواضح"[7]، وذلك بأن تظهر آثاره وتبعاته مثلا في المهارات الحركية أو الهيئات السلوكية أو الخطابين الشفوي والكتابي.

ولأجل ما تلعبه القصدية من دور هام في عملية التأويل، صار مفهومها عند فلاسفة اللغة من مدخلات الفهم لكلام المُخاطِب وتحليل عباراته، فمقاصد المتكلم لها دور حاسم في تفسير المعاني[8]، ولن يستطيع المعلم عقد خطاب مع المتعلم دون الإعلان عن مجموعة من المقاصد تضيء لهم الطريق لتحقيق الأغراض النهائية(الكفاءات الختامية)؛ فمن ذلك مثلا تصريح المعلم الآتي: إن درسنا اليوم في القواعد البلاغية، وهو يعالج موضوعا من موضوعات المحسنات البديعية المعنوية، وهو ما يعرف بالمقابلة؛ فتعبير المتعلم عن عنوان الدرس ينم عن قصد، ومجريات التخاطب أثناء الدرس تعكس مجموعة من المقاصد، وتحقق فهم المقابلة عند المتعلم وتمكنه من توظيفه في لغته يعد قصدا متحققا.

إن الغاية القصوى التي يناط بها قصد المعلم هي فهم المتعلم، "ويشترط ليعبر المرسل عن القصد الذي يوصل إليه أن يمتلك اللغة في مستوياتها المعروفة، ومنها المستوى الدلالي، وذلك بمعرفته بالعلاقة بين الدوال والمدلولات، وكذلك بمعرفته بقواعد تركيبها وسياقات استعمالاتها، وعلى الإجمال معرفته بالمواصفات التي تنظم إنتاج الخطاب بها"[9]، وتساهم هذه المقاصد بشكل كبير في تنظيم بنية الخطاب التعليمي بما توفره اللغة العربية من آليات، فالمعلم قد ينوي التقديم أو التأخير، والفصل أو الوصل، والحذف أو الذكر، والقصر أو الحصر، والتخصيص وهكذا....

وتتكون عبارات الخطابات بصفة عامة وخطاب العملية التربوية خاصة من ثلاثة عناصر أساسية هي: الفحوى القضوي للخطاب(مضمونه)، والقصد من إنتاجه(استفهام، إخبار، أمر)، وموقف المُخاطِب من خطابه(يقين، شك، تعجب، إرجاف)[10]، وهنا ينبغي على المعلم عند إنشائه الخطاب، الأخذ بعين الاعتبار القصد من كلامه، هل ينوي الإخبار أم الإنشاء؟، وإذا قصد الإخبار هل يريد مجرد الإثبات أم الوصف أم التأكيد أم التقرير، وهكذا في الإنشاء يمايز بين أنواعه كالنداء والإستفهام والأمر والنهي، وبالتالي يكون الغرض من كلام المعلم تحقق الأهداف المسطرة وفق الثنائية الغرضية في خطاب العربية: **خبر/إنشاء**.

والفحوى القضوي للخطاب هو مجموع الألفاظ المتراصة خطيا بفعل القواعد الصرف-تركيبية في اللغة العربية، والتي تعد خرجا ومطية للقصد الذي ستحمله في طياتها، وليس لتمظهر هذا الفحوى الحامل للقصد شكل لغوي ثابت، بل

كل خطاب يتضمن في ثناياه نسبة معينة وحمولة مناسبة للقصد المراد، وهذا القصد بدوره يندرج في أشكال خطابية تختلف مرة حسب موقف المعلم من خطابه، ومرة حسب حال المخاطب، ولكن التأكيد على حال المتعلم ووعيه بالخطابات الملقاة إليه أولى في نظرية التداولية العرفانية، وهو الأساس أيضا في نظرية أفعال الكلام، لأنّه يحسن تقديرها ويصيب بإسقاطاته احتمالات مقاصدها[11]، فهنا تتجلى مهارات المتعلم الذهنية؛ التي تبتدئ بالتلقي وتنتهي بالفهم أو إعادة الإنتاج، مارة بالتفكيك والتحليل والتأويل.

إن الطبيعة التداولية للخطاب التعليمي، تقضي بدراسة أنواع الخلجات التأويلية التي تصاحب الأداء الخطابي للمعلم، وهكذا تتحول مدركات المتعلم إلى جملة من الأدوات التحليلية، التي تسبر المقاصد وتفككها في مختلف مراحلها؛ لأن الغرض من عملية تأويل الخطاب إدراك كنهه ومقصده، وذلك هو عين المعنى المترسب فيه والّذي قامت لأجله عملية التواصل الخطابي[12]؛ فالمتعلم عليه أن يبالغ في تقدير مقاصد المعلم، وأن يمارس الفهم في أعلى درجاته، ولكن هذا الأمر لا يتحقق إلا عند الطالب المتمكن من ناصية اللغة في مستوياتها المتنوعة، أي الذي تحققت له الكفايتان اللغوية والتواصلية. لذلك وجب على المعلم أن يراعي تفاوت المدارك عند المتعلمين، ويقدر اختلاف قدراتهم ومواهبهم، ومن ثم يخاطب كل واحد منهم بما يناسب عقله؛ لأن نسبة الفهم وسعة الإدراك تتفاوتان لدى المتعلمين، كما ينبغي عليه أن يراعي في مقاصده مبادئ التربية الحديثة، كالتدرج في تقديم المادة العلمية؛ فإذا قصد المعلم تقديم درس في النحو مثلا، فإن عليه أن يدرك هل للمتعلم معارف مسبقة بهذا الموضوع، وذلك عن طريق التقويم التشخيصي المرحلي أو التقويم التمهيدي اليومي، فقد يكون المتعلم درس الموضوع في طور المتوسط، ويعاد طرحه بصيغة موسعة في مقرر العربية لمرحلة الثانوية، فهنا يأخذ المعلم ذلك بعين الاهتمام ويبني قصده الذي يريد تحققه لدى المتعلم على ما سبق من تمثلات وإدراكات وعاها.

وبخصوص هذا الصدد يأخذ الخطاب أبعادا متعددة في جانب التدرج، فهناك من المعلمين من يقصد إلى تعليم درس النحو وفق طريقة الخطاب القياسي، والتي "تقوم على مبدأ انتقال الفكر من القانون إلى القضايا الجزئية(أي من الكل إلى الجزء)ومن المبادئ إلى النتائج"[13]، ولكنها طريقة صعبة لأن تأويل القاعدة اللغوية وفهمها لدى المتعلم ثم تطبيقها التطبيق الصحيح يحتاج إلى تركيز عال وبذل جهد كبير، و هناك من يستعمل طريقة الخطاب الاستقرائي، حيث ينطلق من الجزء لتحصيل الكل، وهذه الطريقة من أسهل الطرق على التلاميذ لأن العقل ينتقل فيها من الخاص إلى العام ومن الجمل والأمثلة إلى التعميمات، وهي تستحث تفكير الطلاب للوصول إلى الحقيقة فتنطلق من اللغة من أجل استنباط القواعد والأحكام وهذا أمر طبيعي[14]، حيث يعتمد التأويل في هذه الطريقة على المدركات القبلية المتأثرة بفعل البيئة والمرتبطة بالحواس؛ "وذلك أن في تعلم اللغات تكون العلائق الكائنة بين الأفكار والمراد تثبيتها في الذهن مقابلة لحقائق هي في الغالب من المصادفات"[15]، لذلك أثناء التلقي لتلك الأفكار تتدخل تركيبة الدماغ المتأثرة بالعوامل السابقة والخبرات المتراكمة في تأويل تلك الأفكار.

وهذه الطريقة تتناسب مع ما ترمي إليه التداولية العرفانية في تحقيق مبدئها العام وهو **"مبدأ المناسبة"**؛ ومفاده أن تكون الخطابات على مقاس مستوى الوعي الإنساني، ويستلزم لتحقق مفهومه ركنين أساسيين هما:

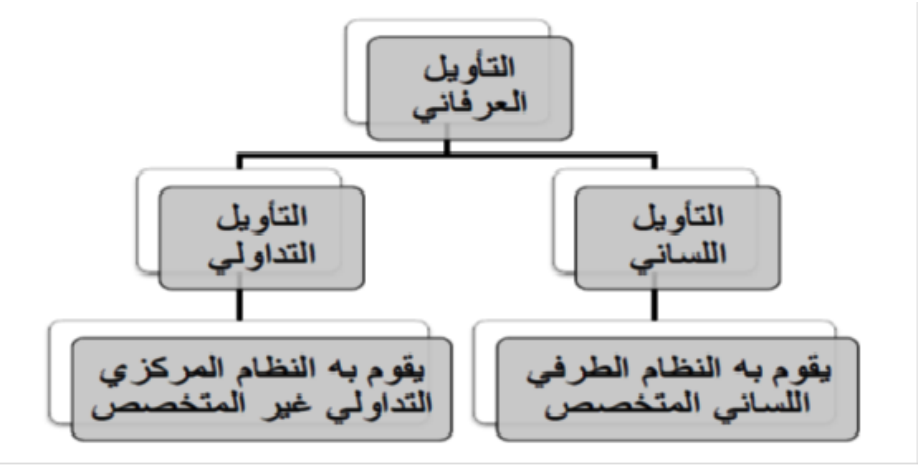
" أ-كلما أنتج القول آثارا سياقية أكثر كان ذلك القول أكثر مناسبة مع مراعاة ما يجب تغييره.

ب-من جهة ثانية كلما تطلب القول مجهودا أقل لمعالجته كان ذلك القول أكثر إفادة مع مراعاة ما يجب تغييره"[16]، وهنا تتجلى مقدرة المعلم ومهاراته في تهوين الخطاب، وجعله يستهدف مدركات المتعلمين بأقل جهد يستلزمه التأويل، وهذا أيضا يترتب عليه تغطية مساحة أكبر في الفهوم المختلفة لدى المتعلمين ودحض مشكل الفارقية.

ولأجل ذلك تناسب هذه الطريقة الأطوار التي يكون المتعلم مدركا فيها بنفسه للخطابات الملقاة إليه، كمراحل التعليم المتوسط والثانوي، وينبغي تجنبها مع الطريقة القياسية في مرحلة الطفولة، بل إن كثيرا من العلماء والمفكرين والمربين، يرون أن تعليم العلوم التي تتميز بالصرامة والتعقيد والصعوبة، كالنحو والعروض والبلاغة في الصغر أمر غير مناسب، لطبيعة هؤلاء المتعلمين الصغار الذين يميلون دوما إلى إدراك ماهو ساذج وبسيط؛ ومدركاتهم تعمل فطريا وفق مبدأ التدرج، ولمراعاة الموقف التأويلي المناسب للمتعلم "ليست علوم النحو والصرف والبلاغة مما يبتدأ به في تعليم الأطفال، ولكنها متمّمات ومكمّلات، فإنما هي قواعد تجمع من التمرين، وما هي إلاّ ثمرة الاستنتاج التي تجتنى بطول التأمل ومقابلة الحقائق[17]؛ فهي علوم تكتسب بالتداول والمراس على الخطاب، والتصرف فيه على المدى الطويل.

ومن الطرق التربوية الحديثة التي أثبتت نجاعتها المقاربة النصية في تعليم القواعد اللغوية الصارمة بطريقة وظيفية، ويستغنى بها عن التعلم بواسطة الجزئيات إلى التعلم بواسطة الكليات، فالدراسات النفسية أثبتت أن المتعلم يدرك الكليات قبل الجزئيات بطريقة تكاملية، ثم يشرع في إدراك التفاصيل، وهذه الطريقة أنسب في تحليل الخطابات وتفكيك النصوص إلى أجزائها: الفقرات، ثم الجمل، ثم المفردات، ثم الحروف، خصوصا إذا كانت النصوص من واقع المتعلم المعيش؛ لأن معرفة الشيء تضمن التأقلم معه وسهولة فهمه وتأويل أفكاره، وهذا ما ترمي إليه التداولية العرفانية في تبسيط عملية التأويل الجامعة بين الخصائص اللسانية والخصائص التداولية عند المؤول.

ويمكن أن نمثل لعملية التأويل العرفاني الذهني في نظرية سبربر وولسون بعد انتقالها من النواقل العصبية إلى الدماغ كالآتي:



وتتم معالجة الخطابات في المستوى الذهني وفق خطاطة تراتبية، تنطلق من النواقل العصبية إلى النظام المركزي التداولي مرورا بالقالب اللساني المتخصص، ويعالج كل واحد من هذه الأنظمة نوعا خاصا من المعلومات؛ فالنواقل العصبية تقدم القول في شكل يدخل على إثره في العملية العصبية، والقالب اللساني المتخصص يقدم القول في شكل منطقي أو متوالية من المفاهيم مستقرأة من الفونولوجيا والتركيب والدلالة، والنظام المركزي التداولي يعطيه الشكل النهائي للفهم من خلال استقراء معطيات السياق ودلالة الأقوال السابقة والمعلومات العامة المأخوذة من المحيط العام[18]، فذهن المتعلم يستقي من ثلاثة مصادر لتحقق عملية التأويل بنجاح وهي: المعرفة اللّغوية الفطريّة وهي بصمات ذهنيّة تولد معنا على رأي تشومسكي، والمعرفة اللغوية المكتسبة، والمعرفة التداولية السياقية.

وعلى هذا الأساس يكون تأويل المتعلم مبنيا على ملكتين؛ الملكة اللغوية اللسانية بشقّيها الفطري والمكتسب، والملكة التداولية التواصلية؛ فالأولى تستلزم توفر التشفير اللساني بكامل مقوماته: صوتا وصرفا ونحوا وبلاغة ودلالة، والثانية تستلزم توفر التشفير الاستدلالي السياقي بكامل ظروفه: تقدير زمان التخاطب ومكانه، واستحضار المعرفة المشتركة(المعارف العامة بالعوالم، والمعارف الخاصة بثقافة الشعوب، والمعارف الآنية السياقية الناشئة عند التخاطب)، وطبيعة المواد المدروسة، وعلاقة المعلم بالمتعلم، خاصة الوضع التخاطبي والتواصلي بينهما."إن التمييز بين هذين المجالين من شأنه أن يحدد وضع ووظيفة الذرائعيات، ويقع على عاتق هذا المجال المعرفي في توضيح الظواهر الخطابية المتنوعة بقدر تنوع رفع الالتباسات، أو توضيح المعاني الضمنية، أو تحديد المقاصد المرجعية، أو كذلك، القوة الإنجازية للملفوظات"[19].

وقد تكون ألفاظ الخطاب محتملة تؤول على عدة دلالات، يفترضها النظام الطرفي اللساني، ولأجل ذلك يقترح سبربر وولسون "أن النظام الطرفي اللساني يبني فعليا مختلف التأويلات لكل مكون من الجملة وأن هذه التأويلات تخضع مع تقدم التأويل اللساني شيئا فشيئا إلى النظام المركزي التداولي الذي يختار تأويلا واحدا في حدود ما يتوفر لديه من معلومات ضرورية"[20]، لذلك إذا طرح المعلم خطابا حَمَّالاً للعبة الدلالات فإن المتعلم الذي يستعمل التأويل المناسب هو الذي يدمج المعارف اللسانية السابقة المتعلقة بذلك الخطاب، مع المعارف الذريعية المتوفرة في المحيط السياقي، وهذا ما يقوده إلى بذل جهد غير متكلف عند المعالجة التأويلية لذلك الخطاب، ويسمح بفهمه الفهم الصحيح والسليم. إن"السياق الذي قد يجمع بين كل المعلومات المتعلقة بالمتصورات والتي تظهر في الصورة المنطقية للقول، وكل المعلومات المستخلصة من تأويل الأقوال السابقة، وكل المعلومات الإدراكية التي يمكن التوصل إليها في المحيط الفيزيائي، قد يكون سياقا ضخما جدا إلى درجة أنه لا يمكننا استغلاله. فالسياق إذن هو انتقاء لبعض المعلومات من كل هذه المعلومات المختلفة"[21]، والمبدأ الذي على أساسه يحدث الانتقاء هو مبدأ المناسبة في التداولية العرفانية، أو هو مبدأ الملاءمة والتكيف مع المحيط الخارجي عند النظرية التربوية البنائية.

2/متضمنات القول في خطاب العملية التعليمية: وفق رؤية عامة نحن نستقبل المعلومات المتنوعة عبر حواسنا، ونسعى لفهمها وفق المدركات المعلوماتية في أدمغتنا، لذلك عد الإدراك أساس المعرفة جميعا، ولكن اكتنازها في مخازن الذهن دون توظيفها تداوليا مدعاة إلى نسيانها، وهذا يستوجب من المعلم والمتعلم تفعيلها وتجديدها مع مرور الأيام، وأحسن الطرق كما قرره علماء التربية البنائية هو إدماج المعارف السابقة باللاحقة، لذلك وجب على القائمين على وضع المقررات في المناهج أخذ هذا الأمر بعين الاعتبار، فالمعرفة تكون في الغالب متسلسلة متداخلة يدعو بعضها إلى بعض، ويكمل بعضها بعضا، أو بلغة المناهج: تكون المعرفة إما كفاءات أفقية أو كفاءات عرضية؛ فالأولى تربط بين وحدات المادة الواحدة(كوحدات اللغة العربية)، والثانية تربط بين وحدات متنوعة في مختلف المواد المتشابهة(كالعربية والاجتماعيات والتربويات).

وفي خانة المعارف المسبقة تتجلى متضمنات الخطاب، التي تعد من جملة الترسبات الفكرية للغة، فهي تشمل "كلّ المعلومات القابلة للنقل عبر قول معيّن والتي يبقى تفعيلها خاضعا لبعض خاصيات السياق التعبيري الأدائي"[22]، وهذه المتضمنات معطيات كلامية مقتطعة مع مرور الأيام بفعل التخاطب الدائم، وتكون حصيلة ضخمة يتم تسجيلها على عقل الإنسان، ثم يتم إفرازها من جديد وفق مقامات ظروف التخاطب، لأن العقل يحدث عمليات الاقتران والمقايسة والمشابهة بين الأمور، فما سبق أن عالجه وخزنه في مستويات الذاكرة الثلاث، يعيد استدعاءه في نفس المقامات المماثلة.

والمعارف مهما تعددت يحكمها نمطان؛ المعرفة التداولية ومعرفة العوالم الممثلة، وهذا الأمر مدعاة إلى اعتبار تصور نسقي موحد عن الأنظمة والوحدات البانية لنموذج الفهم ونموذج الإنتاج في نفس الوقت، الأمر الذي يسمح لمؤولي الخطاب ومنتجيه بترسم نفس الاستراتيجيات حول المسائل المخصوصة[23]، فعمليات بناء الخطاب وعمليات تفكيكه لها نفس

التركيبات الذهنية والدماغية، "والحال أن إمكان وجود نشاط التواصل يفترض، على العكس، وجود تسوية ووجود هذه الحلقة الدوارة، أي إنتاج تنظيم نصي يتعرف عليه من قبل ذات أخرى كمنتوج أنتج ليدرك بوصفه قابلا للتأويل"[24]، وهذا التأويل تلعب متضمنات القول جزء كبيرا في تحقيقه، حيث تقلل من عملية الجهد التأويلي وتساعد في معالجة المعلومات بأقل كلفة يبذلها الدماغ. وتدرج هذه المعلومات-ومن ذلك المعرفة اللغوية-لدى المتعلمين في صنف المكتسبات ؛ وهي "كل ما تبقى لدى المتعلم مما سبق تعلمه في مواقف تعليمية، أو ما مر به من خبرات تربوية، لم يتعرض لعوامل التشتت أو النسيان"[25]، أو هي ما يعرف في النظريات التداولية بالافتراض المسبق، وهو مفهوم تنبني عليه المعرفة المشتركة بين بني البشر في تواصلهم ولا يمكن إدراكه إلا من خلال عملية التخاطب.

2-1/الافتراض السابق: لقد أثبتت الافتراضات المسبقة جدواها في عمليتي التعليم والتعلم، "فلا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة إلا بافتراض وجود أساس سابق يتم الانطلاق منه والبناء عليه"[26]، والافتراضات السابقة تخزن في الذاكرة البشرية كنسق معرفي مكتنز يمتح منه المعلم والمتعلم المعلومات حسب ظروف التخاطب، وقد ذهب روّاد النظرية التداولية العرفانية إلى أن ما تخزنه ذاكرة النظام المركزي، إنما هو مجموعة من التصورات، وتتوزع بين معلومات منطقية، أو معلومات موسوعية، أو معلومات معجمية.

وتقرر كاترين كيربرات أوريكيوني في كتابها "المضمر": أن مصطلح الافتراض السابق يتضمن كل علاقات القول التضمينية الضرورية والمستقرة في الخطاب بشكل ثابت ولو بنسبة دنيا[27]، فمثلا: عندما يتكلم المعلم في درس النحو عن المفرد الذي يطلق في مقابل التثنية والجمع، فلابد أن يوضح أيضا المفرد الذي يطلق في مقابل التركيب، وبالتالي يصبح في ذهن المتعلم مجموعة من الافتراضات القبلية التي يوظفها كلما تكرر الموقف التعليمي الذي يتحدث عن الإفراد والتركيب، فسيحتاج المعلم لذكر الإفراد فيما يقابل التراكيب الإسنادية والإضافية والمزجية والعددية، وبالتالي يصبح معطى الإفراد عاملا مهما في تسهيل عملية التأويل لدى المتعلم.

ولكن في كثير من الأحيان يكون المتعلمون مسلحين بمعارف مشوهة وناقصة يدركها المدرس الحاذق الذي يعرف أن المتعلم سيتأثر بالمعرفة التي يجلبها معه إلى الدرس، لذلك ومن خلال مساءلة المعرفة السابقة قبل إدخال مفاهيم جديدة يكون قد قيم تلك المعرفة[28]، وعلى إثر ذلك يأتي خطاب التغذية الراجعة الفوري الذي يبني في ذهن المتعلم افتراضا جديدا دقيقا صحيحا وغير مشوه. وبناء على ذلك تحدث تغيرات نوعية في مصادر إدراك المتعلم؛ منها الزيادة الحاصلة في نسبة المعلومات عن طريق اكتساب مجموعة جديدة من الحقائق، والتكييف الحادث في المعارف القديمة بفعل التعديل والتصحيح، وإعادة تشكيل المعرفة التي تحدث بعد استنباط بنيات إدراكية جديدة تتيح سبلا جديدة للتعلم؛ يقول أحمد المتوكل في كلامه عن شحنة المعلومات التي يتضمنها الخطاب: "يرمي المتكلم من وراء خطابه إلى تحقيق هدفين أساسيين: إما إضافة معلومة غير متوافرة في مخزون المخاطب أو تعويض إحدى معلومات المخاطب بمعلومة يعتقد المتكلم أنها المعلومة الواردة"[29]، ولا يمكن لخطاب المعلم أن يخرج عن هذين النمطين وإن تعددت الصور المندرجة تحتهما؛ فإضافة معلومة جديدة يدرج تحته كل الخطابات التي يقدمها المعلم أثناء تأديته لدروسه المختلفة، والتي تؤسس مع الافتراضات السابقة عند المتعلم معرفة متكاملة.

أما خطاب تعويض المعلومات؛ فهو خطاب يستهدف بالأساس الافتراضات الخاطئة والمشوهة، أو يستهدف الافتراضات القابلة للتقييد بأمر ما؛ فقد يكون القصد من خطاب المعلم تصحيح معلومة خاطئة أو توضيحها، وقد يكون هدفه تقييد إطلاق أو تخصيص عام أو تقليل كثير وهكذا، وعلى هذا الأساس يكون فحوى الخطاب حاملا لنوعين من المعلومات؛ المعلومات المتضمنة في القول، والمعلومات التي تفيد أن الأقوال صادرة بقصد معين من المتكلم[30]، وتبقى ظروف المحيط

السياقي أو المحيط العرفاني -كما يعرف في التداولية العرفانية-هي المجال التداولي الذي يساهم في تحديد مخرجات التأويل الحاسمة.

وتتضافر من أجل تشكيل التأويل السياقي-حسب سبربر وولسون-عدة معطيات تتراكم في النظام المركزي التداولي، الذي يضم أنواع الذاكرة الثلاث؛ ذاكرة العمل قصيرة المدى المتخصصة في تخزين معطيات السياق الآني، والذاكرة متوسطة المدى المتخصصة في تخزين تأويلات الخطابات المباشرة، والذاكرة طويلة المدى المتخصصة في تخزين المعلومات المفهومية المتراكمة منذ أمد بعيد[31]، وهنا يعد البعد الزمني عاملا مهما في درجة الاستحضار والتذكر عند المعلم والمتعلم على السواء، ويعد عونا أو عائقا في المعالجة التأويلية لحمولة الخطابات التعليمية حسب قربه أو بعده. وقد يساهم في عملية التداعي واستثارة الافتراضات السابقة من الذاكرة أي نوع من الارتباطات أو العلاقات؛ فقد "ثبت ارتباط الذاكرة وقدرتها بالنمط الثقافي، من ذلك أن التذكر يرتبط بشكل الثقافة، وهو في العموم أحسن عند أهل المشافهة منه عند أهل الكتابة، كما يتذكر أبناء ثقافة المشافهة القصص الشفوية أكثر من تذكرهم قائمة من الأسماء والعكس صحيح"[32]، لذلك مادام نمط التعليم السائد بين المعلمين والمتعلمين في السياق الآني هو الخطاب فإن التخزين للمعلومات سيكون في الذاكرة القصيرة أو المتوسطة المدى، أما الخطاب المكتوب ويتبعه الخطاب التقني فإن معلوماته تدون في الذاكرة بعيدة المدى.

والعمليات الإدراكية كالتذكر والاسترجاع والتفكير والفهم والتدبر والتركيز والتمثل والتحليل، تحتاج إلى طرق فاعلة تنقل المتعلم من حالة اللاوعي إلى حالة الوعي حسب البعد الزمني لعملية تخزين الافتراضات المسبقة، "فحين تتألف عملية الاتصال المتعلقة بالتعليم من توجيهات أو صيغ قواعد أو فقرات من نصّ منظم، فيستلزم تصميم التعليم الفعال أخذ حدود سعة الذاكرة القصيرة المدى في الاعتبار، ويمتدّ ذلك، أيضا إلى نوع مادة التعليم، ذلك أنه من المرجح ألاّ يستطيع المتعلم أن يتعامل في ذاكرته القصيرة المدى مع أكثر من أربع أو خمس مفردات أو خطوات أو عمليات، وحين يقتضي الأمر زيادة العدد والتكرار التي على فعاليتها ستتبع الأخرى زيادة الطلب على الانتباه"[33]، ومن أجل ذلك ينبغي على المعلم أن يتفادى في خطابه تكثيف المعلومات وحشدها لمعالجة عدة مواضيع في وضعية تعليمية واحدة، بل إن الأمر ينبغي أن يأخذ وحدات متسلسلة ومترابطة كل مفهوم يمهد للذي يليه أو يرتبط به بطريقة أو بأخرى.

ولنأخذ مفهوم الطباق الذي ينبني على التضاد في المعاني كمثال توضيحي؛ فإذا أدرك المتعلم أن الأضداد توضح المعاني وتؤكدها أكثر من مجرد طرحها وحيدة معراة، أو طرحها بطريقة الترادف أو الشرح المستفيض، فإن هذا سيولد لديه تعليمات استدلالية يستحضرها في درس المقابلة وتسهل في فهم مفهومها؛ لأن المقابلة طباق مركب من عدة متضادات، فالأبنية المعرفية للمواد التعليمية منظمة تنظيما تصاعديا أو تنازليا، من المفاهيم الشاملة العليا التي يصنف تحت إطارها المفاهيم الأقل شمولا، والتي تقدم فيها الأفكار العامة والكليّة أوّلا وتتبع بأفكار أكثر تحديدا وتفصيلا. وهذا الطرح المعرفي المتسلسل، يساعد المتعلم على تصنيف المعرفة الجديدة تحت المعرفة العامة والأقدم، ممّا يؤدي إلى وجود معارف ثابتة تأبى النسيان من جهة، وتسهل عليه تشغيل مصادره الإدراكية السابقة وإسقاطها الإسقاط الأمثل في المقامات السياقية المسايرة لتلك المعرفة.

وهنا يجب على المتعلمين أن يتقنوا استخدام الاستراتيجيات الإدراكية بنجاح في تأويل المعطيات المقدمة إليهم، بل"إن المطلوب الأهم هو أن يكون المتعلم فاعلا في الموقف التعليمي يعالج المعرفة، ويتعامل معها، ويمارس عمليات عقليّة عليا: يستنتج، ويعمّم، ويحلّل، ويركّب، ويقوّم، ويبتكر، لا أن يكون سلبياً متلقيا فحسب"[34]، وفي مثل هذه المواقف التعلمية يلعب خطاب المعلم دورا كبيرا في استثارة دافعية المتعلم من جهة، وفي لفت انتباهه وإدراكه من جهة ثانية، كي يكون مهيأ لتفعيل

تلك العمليات العقلية، ومن ذلك أن يستعمل خطاب التشويق، وخطاب الترغيب، وخطاب التلطيف، وخطاب الترويح، وذلك حسب نوع الوضعيات التعليمية؛ الوضعية المشكلة والوضعية البنائية والوضعية الختامية.

لذلك، عند وضع المتعلم في موقف تعليمي يتطلب حل مشكلة ما، فلا شك أن الخبرة المكتسبة وتوظيفها التوظيف الذهني الأمثل سيكون ناجعا في تحقيق الكفاءة المنشودة، "وتشير بعض الدراسات إلى أن الخبرة يتم استقبالها في المخ وتحليلها بتعاون بين الجانب الأيمن والأيسر للمخ، وأن أفضل وسيلة لتذكر المعلومات هي تفعيل دور الجانبين في التعامل مع المعلومات والأحداث الجديدة"[35]، فمثلا؛ الخبرة المعرفية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى مثلا تكون من صنف المفاهيم والعلاقات الرابطة بينها، والتي تأخذ شكل قوالب دلالية تركيبية تتضمن فاعلا ومسندا أو مفعولا[36]. وهذا النمط التركيبي هو نواة الجمل في اللغة العربية، والتي تقبل التوسيع عن اليمين في مكان الصدر وعن الشمال في مكان الذيل؛ فإن أدركها المتعلم ضمن النصوص فسيسهل عليه إدراك المفاهيم.

ومن مظاهر العلاقات الترابطية بين المفاهيم، الألفاظ والعبارات المنتمية إلى مجال ذهني خاص والتي تحيل بفعل أثر ما إلى مجال ذهني آخر، ومن ذلك علاقات المجاز المرسل والاستعارة والقياس وعلاقة القائمين بالأدوار بأدوارهم والروابط الحاصلة بين التمثلات ونظيرها المرجعي في الواقع[37]، فهذه القوالب والروابط الدلالية هي من جملة المعلومات التي يتداولها المتعلم مع معلمه دائما في الخطابات التي يتخاطبون بها، لأنها من المفاهيم الأساسية التي ينبني عليها علم النحو العربي والبلاغة وتشكل أنماط النصوص(الوصفية، والسردية، والإخبارية، والحوارية، والإيعازية...)، مما يترتب عليه سهولة استرجاع أو تركيب أو تفكيك المعرفة المتشكلة على ذلك النحو.

والدماغ يقوم بعمليات محدودة ولكنها ناجعة في عمليتي الإنتاج والتأويل، وتنجز بالقليل الشيء الكثير، "فالكم الهائل من الوحدات اللغوية(الأصوات والكلمات والأبنية الإعرابية والتوليفات المتنوعة)، لو حفظ كله في الذاكرة ما أمكن الدماغ أن يسعه لأنه محدود ماديا، كما أن التنوع في العبارات اللغوية وفي المتكلمين وفي أنماط الخطأ والصواب لا تمنع جميعها الطفل في مرحلة الاكتساب من اختيار الصحيح والاحتفاظ به"[38]، لذلك وجب أن تكون العمليات الإنتاجية والتأويلية لخطابات العملية التعليمية انتقائية تعميمية تصنيفية نمطية، كل نوع يضم شكلا كليا واحدا في الذاكرة، ولكنه يكون متعددا عند الإجراء يتماهى مع مختلف العلاقات الدلالية الترابطية المتشابهة، كما أن لعبة دلالات الخطابات تشتغل على وظيفة الاستبدال بين محوري العلاقات الأفقية والعلاقات الركنية، وتشمل عمليات مثل التوزيع أو التحويل أو التوليد وغير ذلك، المهم أن لا تكون شاذة أو ملحونة أو بالغة التعقيد ؛ أي أن يراعى فيها المناسبة القصوى كما قررته النظرية التداولية العرفانية.

وللافتراضات السابقة فائدة في الديناميكية الخطابية وفعاليتها، فهي "تشكل بالنسبة إلى الخطاب نوعا من أنواع قواعد البناء التي تبنى عليها المحتويات المقرّرة، وثانيا، إنها تؤمن بفضل الغطاء الافتراضي تماسك الخطاب وإطنابه الداخليين، في حين تتكفّل المحتويات المقرّرة بتدرّجه، وثالثا، إنّها تكوّن، على مستوى تفاعليّ أوسع، نوعا من اللحمة الاجتماعية(**ciment social**)؛ أي منطقة من "التوافق" بين المتكلمين المتفاعلين"[39]، لذلك يمكن عد التمثلات والافتراضات من الشروط التداولية الجوهرية التي تساهم في حصول فعلي التعليم والتعلم في أعلى درجات الجودة والإتقان.

2-2/الأقوال المضمرة: على غرار الافتراضات السابقة الفاعلة في نجاح خطابات العملية التعليمية إنتاجا وتأويلا، نجد الأقوال المضمرة؛ و "هي النمط الثاني من متضمنات القول، وترتبط بوضعية الخطاب ومقامه على عكس الافتراض المسبق الذي يحدد على أساس معطيات لغوية"[40]؛ أي أن الأقوال المضمرة لا تظهر إلا في حالة اشتغال الخطابات استنادا إلى ظروف

التواصل، لأنه لا يوجد مجموعة ثابتة من التمثلات (الافتراضات) تساهم دائما في تشكيل الخطابات التعليمية والتعلمية، ولكنه يوجد كثير من هذه التمثلات(الأقوال المضمرة) في ظل مرجعية استخدامها في موقف تعليمي سياقي، خاصة في وضعية بناء التعلمات.

وهذا يلزم عنه القول: بأن الافتراضات سابقة لعملية التعلم، والأقوال المضمرة آنية ومصاحبة لها من حيث الزمن، وما يجعلنا نقول أيضا: أن الافتراض السابق يعالجه النظام الطرفي اللساني المتخصص في التداولية العرفانية، كونه تمثلات وصور ذهنية وصور منطقية ترصدها معطيات النحو والصرف والبلاغة والدلالة، والأقوال المضمرة يعالجها النظام المركزي التداولي غير المتخصص، كونها معطيات وأثار سياقية تبينها ظروف المقام وفق منوال الاستدلال التداولي، وذلك راجع إلى تنوع مادة التمثلات؛ فمنها التّجريدي ومنها الإشاري. ويعد منوال الاستدلال التداولي عنصرا بارزا في نظرية التداولية العرفانية التي طورها سبيربر وولسون بناء على مراجعة أصناف القصد التواصلي عند غرايس[41]، وهذه الأصناف تحدث عند غرايس من خلال خرق قوانين التخاطب الأربعة التي تكون مبدأ التعاون؛ وهي قوانين الكم، وقوانين النوع، وقوانين الملاءمة، وقوانين الكيف، مما يحدث عن ذلك تواصل يستند إلى استلزام تخاطبي طبيعي(حرفي)، وتواصل يستند إلى استلزام تخاطبي غير طبيعي(مجازي).

والاستدلال التداولي عند سبيربر وولسون هو الناشئ من دلالات الخطاب اللغوية والمعلومات التداولية السياقية، وهو عموما ينتج عن محصلة نهائية كنتيجة انبنت على مجموعة من المقدمات[42]؛ حيث "يعكس التفكير سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، لذلك فإنه يمثل عملية بحث عن معنى في المواقف أو الخبرة، ويتطلب التوصل إليه تأملا وإمعان نظر في مكونات الموقف، أو الخبرة التي يمر بها الفرد"[43]، وهنا يشتغل الدماغ لتأويل الخطابات على صور مختلفة كـ: الفرضيات المنطقية، والفرضيات المقامية، والفرضيات المضمنة في نفس الخطاب، وكلها تقود إلى تحقيق مبدأ المناسبة أثناء التخاطب. وفي خضم هذا السياق التأويلي المحتمل يعد مبدأ المناسبة مفهوم سيكولوجي فارق بين المعلومات الملائمة وغير الملائمة أثناء التخاطب، وليس بالضرورة أن يستند في تحقيق التناسب على المعرفة المشتركة، بل إن المعرفة التي يستلزمها هي المعرفة الآنية السياقية وهي التي يدركها الإنسان فطريا ، وهكذا تكون شرطا متحققا في كل تواصل، وبالتالي يكون نجاح التخاطب إنتاجا و تأويلا مؤسسا على التصور الاستدلالي والمعرفي[44]، فإذا قدم المعلم مثلا خطابا مشحونا بالأقوال المضمرة المتعددة، فإن الفرضيات السياقية أو الطبقات المقامية والأحوال المصاحبة، تقلل من شحنة الدلالات المتراكمة في هذا الخطاب، وتوقف المتعلم على المقصود منها.

إن التصور التمثيلي للملفوظات المعبر بها يمكن تمثيله بطريقتين مختلفتين؛ فإذا كان التعبير مطابقا للواقع، وصحيحا بالنسبة لوضع من مواضعه؛ فهو تمثيل وصفي، وإذا كان التعبير عن فكرة معينة في الواقع؛ فهو تمثيل للتأويل الأول(الوصفي)؛ أي أنه تمثيل تأويلي[45]؛ والأمر كله مبني على تشابه تراكيب العبارات (الشكل القضوي للقول)، فقد تحمل صفة حالة معينة، أو تعبر عن فكرة باستعارة وصف الحالة الاولى أو نقلها، فيتشابهان في بنية التركيب، وهنا تنعدم المناسبة في الأقوال ونقع في لبس التأويل أو الشبه التأويلي[46]، والمثال التالي يوضح لنا الفرق؛ فلو صاغ المعلم لمتعلميه الأمثلة الآتية المتشابهة في شكل العبارة التركيبية فإنه يضعهم في لبس التأويل:

أ-إذا أردت غذاء فهو في الثلاجة.

ب-إذا أردت غذاء فهو في المسجد.

ج-إذا أردت غذاء فهو في المدرسة.

فالقول الأول هو وصف لصورة الغذاء الواقعة في الواقع على ما هي عليه، والقولان الثاني والثالث يشبهان الأول كثيرا ويوقعان المتلقي(المتعلم) في لبس التأويل، فهما تعبيران عن فكرتين يريد المعلم إيصالها إلى المتعلمين باستعارة وصف حالة التغذية؛ وهما غذاء الروح(الإيمان)، وغذاء العقل(العلم)، وهنا يحتاج المتلقي إلى مراعاة أحوال المتكلم والمقام والمرجع، ليظفر بالتأويل السليم للشبه الواقع في الصورة القضوية(دلالة الغذاء منطقيا ومعجميا وعرفيا على الشيء المأكول). والشبه التأويلي الذي تنجح معه عملية التواصل عند المتخاطبين هو الجزئي وهو المبني على التواصل غير الحرفي(المجاز، الاستعارة، الكناية)، ولا ينجح الشبه التأويلي في حالته المنعدمة، كما إنه يعد عاديا في حالته الحرفية[47]؛ لأن الاستلزامات حينئذ تكون في درجة الصفر(طبيعية)؛ أي أن الأقوال يفهمها الدماغ من ظاهرها وتعبيرها العادي اللغوي بواسطة النظام الطرفي اللساني، دون الحاجة إلى النظام الفكري التداولي.

وهذا راجع إلى أن اللغة العربية من جملة اللغات الموجهة تداوليا لا الموجهة دلاليا، فالتمثيل الدلالي المحتمل في اللغة العربية تحدده المعطيات التداولية، واللغة العربية-كما قرر أحمد المتوكل-تعد من نمط اللغات الموجهة تداوليا؛ لأنها تغلب أثناء الاستعمال المستوى البلاغي التداولي، وهذا طبعا ينعكس على المستوى التركيبي معجما وصرفا ونحوا من خلال الرتب المتنوعة التي تناسب المقاصد والأغراض التي يهدف المنشئ للخطاب تحقيقها[48]، ومما توفره الكفاية التداولية من تقنيات بلاغية في اللغة العربية أن مجال الصدر في اللغة العربية يكون مخصصا للوظائف التداولية؛ ومن ذلك مثلا مفهوم العناية والاهتمام ويعتمد على تقنية التقديم والتأخير، أي تقديم الأهم والمعني به وتأخير ما لا يهتم به، ومن ذلك أيضا مفاهيم التأكيد والقصر والحصر والتخصيص والحذف والذكر والفصل والوصل...الخ.

ويفسر هذا الأمر المحور الأساسي في النظريات الوظيفية والتداولية؛ وهو "مبدأ تبعية البنية للوظيفة"؛ أي أن ظروف التداول تحدد دائما بنية الخطاب الملائمة والمثالية، والتي يسهل إنتاجها عند المعلم أو تأويلها عند المتعلم وإعادة إنتاجها، وبناء على ذلك يستند المعلم في إنتاج خطابه على حال المتعلم(سعة الفهم، الفوارق الفردية، عوامل النضج)، والعلاقة التي تربطهما وطبيعة المادة المدروسة(أدب، نحو، بلاغة)، والمنهاج المقرر...الخ، وهكذا تكون عملية التأويل عند المتعلم تستند إلى المعارف السابقة(الخبرة)، والمعرفة السياقية الآنية المتوفرة(شرح المعلم، الكتاب المدرسي أو الخارجي، المعرفة التي توفرها الوسائل التقنية، المهارات الذاتية للمتعلم الخ). وهذا الأخذ والرد ينتج عنه مجموعة من الأقوال المضمرة، والتي تسمى في التداولية العرفانية: الآثار السياقية؛ وهي تعد من مخلفات عملية التأويل التي تتضافر على تحقيقها الصور المنطقية للخطاب[49] ومعطيات السياق التواصلي؛ وتكون هذه الآثار إما معلومات جديدة نستشفها من اقتران السياق بالقول أثناء التخاطب، أو تكونها إعادة النظر في التمثلات المسبقة وتغيير الرأي تجاهها، أو من خلال الأخذ بأقوى المعلومات عند تعارض المعلومات المخزنة بالذاكرة والمعلومات المقامية[50]، فمرجع الأمر في تحديدها دائما هو المقام التواصلي.

ولنأخذ على سبيل المثال من النوع الأول الدلالات الإيحائية التي نستشفها من خلال ظروف التواصل، فلفهم الخطابات ينبغي عقد مقابلة بين الدلالات الوضعية التقريرية(المعنى الأصلي) والدلالات التبعية الإيحائية(معنى المعنى)؛ فالدلالات الأولى تشكل ألفاظ الخطاب المحيلة على موضوعاتها المباشرة، والثانية تشكل قيما دلالية إضافية حافة وهامشية مقتنصة من ظروف اللغة أو السياق المرجعي[51]، ومن النوع الثاني ما تقوم به بعض المقولات النحوية كالتوابع من تقليل كلفة المعالجة التأويلية للخطاب؛ مثل البدل؛ ودوره تصحيح معطيات الخطاب أو توضيحها أو تغييرها جذريا، وعطف البيان؛ ودوره بيان معنى الخطاب أو المبالغة في توضيحه، والصفة؛ ودورها يتأرجح بين تقليل الموصوفين في الخطاب إلى وصف معين أو تخصيصهم بوصف خاص، ومن النوع الثالث الأخذ بأقوى المفهومين في الخطاب نظرا لتشابههما كالاستعارة

والمجاز المرسل، والطباق والمقابلة، أو الأخذ بالمفهوم الصحيح دون المفهوم المستدرك أو المضرب عنه الذي يترتب على إيراد المكونين المنطقيين: "لكن" و "بل".

-خاتمة: خلصت من خلال تشريح عمليتي الإنتاج والتأويل في خطاب العملية التعليمية بين المعلم والمتعلم وفق رؤية التداولية العرفانية إلى مجموعة من النتائج هي:

-كل خطاب تعليمي تعلمي إنما هو حضور وتشارك وتقاطع لمجموعة من التمثلات الذهنية، والتي تعد منطلق التدريس وسر نجاح خطابي التعليم والتعلم في أغلب المواقف التعليمية.

- خطاب العملية التعليمية: مهاده التمثيل العرفاني، وحقيقته الأداء التداولي، وخاتمته التأويل الذهني لدى المتعلم، مع تحصيل الكفاءات بعد ذلك.

-الخطاب التعليمي يستضمر المقاصد التربوية المتنوعة، ثم يوظفها وفق الطبقات المقامية المتنوعة بغية تحقيق الكفاءات المنشودة في المتعلم، الذي ينبغي عليه تحسين مهارات تواصله الخطابية والرفع من نسبة مداركه التأويلية.

-القصدية تلعب دورا هاما في عملية التأويل، لأنها من مدخلات فهم الخطابات وتحليل العبارات، وتساعد في تفسير المعاني المحتملة لدى المتعلم.

-ليؤدي المتعلم خطابا تعلميا ناجحا يلزم منه إتقان مهارات التلقي، واستخدام التأويل المناسب، و إعادة الإنتاج الأمثل وفق نسق النظام اللساني بمساعدة نسق المهارات التداولي.

-عملية التأويل التي لا تكلف المتعلم جهدا أكبر، تستلزم توفر المتعلم على مهارات التأويل الدلالي التي تستند إلى منطقة النظام اللساني المتخصص في الدماغ، وتستلزم توفر مهارات التأويل التداولي الختامي التي تستند إلى منطقة النظام المركزي غير المتخصص في الدماغ.

هوامش البحث:

1 ينظر: ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى(من النحو المقارن إلى الذرائعية)، تر: محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، مارس 2012م ، ص 385.

2 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول: القاموس الموسوعي للتداولية، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين، إشر: عز الدين المجدوب، مر: خالد ميلاد، منشورات دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، ط2، 2010م ، ص 100.

3 ينظر: ماري آن بافو وجورج إلياسرفاتي، المرجع السابق، ص 387.

4 جاك موشلر وآن ريبول: المرجع السابق، ص 144.

5 ينظر: جان بياجيه، البنيوية، تر: عارف منيمنه وأوبري بشير، منشورات عويدات، بيروت-باريس، لبنان-فرنسا، ط4، 1985م، ص53.

6 أحمد علي الحاج محمد: "العولمة والتربية: آفاق مستقبلية"،)"، سلسلة كتاب الأمة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، الدوحة، قطر، ع145، رمضان 1432هـ ، ص 70.

7 محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006، ص 40.

8 ينظر: وشن دلال، "القصدية من فلسفة العقل إلى فلسفة اللغة"، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة/الجزائر، ع06، جانفي 2010م، ص 2.

9 عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتجيات الخطاب(مقاربة لغوية تداولية)، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت/ لبنان، ط 1، مارس2004م، ص 183.

10 ينظر: أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي(الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط/ المغرب، ط1، 1427هـ-2006م ، ص 24-25.

11 ينظر: محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية(التداولية: دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ)، مكتبة الآداب، القاهرة/مصر، ط1، 2013م ، ص 26.

12 ينظر: إدريس مقبول، الأفق التداولي(نظرية المعنى والسياق في الممارسة التراثية العربية)، عالم الكتب الحديث، إربد/ الأردن، ط1، 1432هـ-2011م ، ص 25.

13 راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان/الأردن، ط2، 2007م-1427هـ، ص 129.

14 ينظر: المرجع نفسه، ص 127 فما بعدها.

15 هربرت سبنسر: التربية، تر: محمد السباعي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة/ مصر، د ط، 2012م، ص 37.

16 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول، المرجع السابق، ص 147.

17 هربرت سبنسر: المرجع السابق، ص 49.

18 ينظر: هاجر مدقن، "المقاربة التداولية، المصطلح والمنهج"، أشغال الملتقى الدولي الأول في المصطلح النقدي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة/ الجزائر، يومي 09-10 مارس 2011م، ص 373.

19 ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي: المرجع السابق ، ص 384.

20 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول، المرجع السابق، ص 151.

21 ينظر: المرجع نفسه، ص 145.

22 كاترين كيربرات أوريكيوني: المضمر، تر: ريتا خاطر، مر: جوزيف شريم، المنظمة العربية للترجمة، بيروت/لبنان، ط1، ديسمبر2008م ، ص 74-75.

23 ينظر: صابر الحباشة، لسانيات الخطاب(الأسلوبية والتلفظ والتداولية)، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية/ سوريا، ط1، 2010م، ص 16.

24 ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي: المرجع السابق، ص 305.

25 فريدة شنان ومصطفى هجرسي: المعجم التربوي، تص: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ، ص 07.

26 مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت/لبنان، ط1، يوليو2005م ، ص 32.

27 ينظر: كاترين كيربرات أوريكيوني، المرجع السابق، ص 48.

28 بوب سولو: تفعيل الرغبة في التعلّم، تر: مركز ابن العماد للترجمة والتعريب، مر: مركز التعريب و الترجمة، الدار العربية للعلوم ناشرون/بيروت، لبنان، ط 1، 2008م، ص 21.

29 أحمد المتوكل: المرجع السابق، ص 31.

30 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول، المرجع السابق، ص 146.
31 ينظر: هاجر مدقن، المرجع السابق، ص 374-375.
32 الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت/لبنان، ط1، 2010م، ص 22.
33 روبرت م.جانييه: المرجع السابق، ص 87.
34 محمد بن عبد الله الدويش: تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة، سلسلة كتاب الأمة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، ع158، ذو القعدة 1434هـ، السنة الثالثة والثلاثون، ص 76.
35 لطيفة حسين الكندري وبدر محمد ملك، تعليقة أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط3، 1429هـ-2008م, ص 242.
36 ينظر: روبرت م.جانييه، المرجع السابق، ص 88.
37 ينظر: الأزهر الزناد، المرجع السابق، ص 200.
38 المرجع نفسه، ص 26.
39 كاترين كيربرات أوريكيوني، المرجع السابق، ص 57.
40 مسعود صحراوي: المرجع السابق، ص 32.
41 ينظر: ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، المرجع السابق، ص 388.
42 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول، المرجع السابق، ص 99-100.
43 مجدي عزيز ابراهيم: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة/مصر، ط 1 ، 1430هـ-2009م، ص 439.
44 ينظر: هاجر مدقن، المرجع السابق، ص 373-374.
45 ينظر: ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، المرجع السابق، ص 389.
46 الشبه التأويلي: هو الشبه الحاصل بين الأشكال القضوية المتفقة في الاستلزامات التحليلية والسياقية بشكل نسبي، (للاستزادة ينظر: جاك موشلر وآن ريبول: القاموس الموسوعي للتداولية، ص 107 فما بعدها).
47 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول: المرجع السابق، ص 108.
48 ينظر: أحمد المتوكل، المرجع السابق، ص 82.
49 الصورة المنطقية تمثل كل الفرضيات الوضعية أو السياقية أو الاستدلالية مثل:بيان التصريح والتلميح، وتعيين المراجع بالإشاريات اللغوية والمقامية، وتحديد موقف المتكلم من خطابه(شك، يقين، تعجب)...الخ.
50 ينظر: جاك موشلر وآن ريبول، المرجع السابق، ص 148.
51 ينظر: إدريس مقبول، المرجع السابق، ص 12.