تعليمية اللغات ولسانيات التّلفّظ: مفاهيم وإجراءات

الدكتورة ذهبية حمو الحاج
جامعة تيزي وزو - الجزائر

مقدمة:

أصبحت التّعليمية Didactique عموما،وتعليمية اللغات Didactique des langues خصوصا مركز اهتمام الكثير من الباحثين في الفكر اللّساني الحديث، إذ تشكّل المجال الحيّ لتطبيق الحصيلة المعرفية للنّظريات اللّسانية، باستثمار وتوظيف النّتائج المحقّقة في مجال البحث اللّساني النّظري خدمة للّغة العربية في طرائق تعليمها سواء لأهلها أو لغير أهلها. لقد اكتسبت تعليمية اللّغات المبررات العلمية التي تسمح لها بأن تُصبح جزء من مباحث اللّسانيات، وتفعيل أدواتها في تطوير طرائق تعليم اللّغة، و"ما يُثير الانتباه حقيقة هو أنّ الوعي بأهميّة البحث في منهجية تعليمية اللّغات قد تطوّر بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، إذ انصرفت الهمم لدى الدّارسين على اختلاف توجّهاتهم العلمية، وتباين المدارس اللسانية التي ينتمّون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النّظرة والبيداغوجية السّاعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التّعليمية..."[1].

وفي الفكر اللّساني المعاصر، يعود ظهور مصطلح التّعليمية إلى ماكاي M.F.Makey، الذي بعثه من جديد ليدلّ به على الطّريقة التّعليمية، يقول أحد الدّارسين في تساؤلاته :"لماذا لا نتحدّث نحن أيضا على تعليمية اللغات، بدلا من

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2000، ص130.

اللسانيات التّطبيقية، فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللّبس ويعطي لتعليمية اللّغات المكانة التي تستحقها"[1]. ذلك أنّ اللّسانيات التطبيقية تعتبر مجالا مرتبطا بتدريس اللّغات، حيث إنّ منطلقاتها هي اللّسانيات العامّة، وبالأخصّ الدّراسات البنوية والدّراسات التي أثّرت على طرائق تعليم اللّغات....[2] إنّ التأكيد واضح على ضرورة وجود تعليمية اللّغات، نظرا للأسباب التي تُبرّر ذلك، وبقي معرفة كيف يمكن أن تستفيد هذه التّعليمية من النّظريات اللّسانية المعاصرة ، ومن بينها لسانيات التّلفّظ قصد تطوير وسائلها وأنماطها.

يعدّ مصطلح التّعليمية المستعمل حديثا من أقدم المصطلحات التي أطلقت على هذا العلم، إذ استخدمت في الجانب التربوي منذ القرن السابع عشر، وبالمقابل نلفت النظر إلى أن هذا المصطلح يُضمّ إلى جملة المصطلحات التي استحسن بعض الباحثين إطلاقها على هذا العلم، ومنها: التّدريسية، علم التّعليم، علم التّدريس، التّعليميات...

ويرجع الأصل اللغوي للتّعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك المشتقّة بدورها من الكلمة اليونانية ديداكتيتوسDidacticos الذي جاء من الأصل Didaskein، وهو يعني مجرّد "تعلّم" Enseignement وتكوين[3]. وقد تحدّدت التّعليمية على أنّها خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التّربوية، وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية محدّدة،

[1] -D. Girard, Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand colin / Longman, Paris 1973, P09.

[2] -صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ط4، دار هومه للنشر والتّوزيع، ، الجزائر 2009، ص12.

[3] - يُنظَر: Hachette, Le dictionnaire du Français, Ed. ENAG, Alger, 1992, p.494.

بينما يربطها بعض الباحثين بمجموعة من طرائق وأساليب وتقنيات التّعليم، أو بالدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التعلّم، التي يندرج فيها المتعلّم لبلوغ أهداف معرفية عقلية، أو وجدانية .

وفي المسار التّاريخي نجد معجما يعبر الاهتمام للعلوم الاجتماعية في تداخلها ويسند إلى مصطلح (Didactique) مفهومًا يجمع بين الفن والعلم يُعنى بالتعليم، كما أعدّه في معناه الضيّق منهجية في التعليم[1]، وفي أوائل القرن التاسع عشر للميلاد وضع العالم الألماني فردريك هيربارت F.Herbart (1770-1841) الأسس العلمية التعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد. وعلى الرغم من تعدّد المفاهيم المقدّمة لمصطلح التّعليمية، إلا أنّها تتلخّص في كلّ ما هو تعليمي تعلّمي، أي طريقة تعليم المعلّم، بالتّركيز على كيفية الوصول إلى ذهن المتعلّم، وتسهيل أهميّة البحث عن دراسة التّفاعل التّعليمي، الذي لا يتأتى إلاّ بالتّلفّظ.

1. من التّعليم بالأهداف إلى التّعليم بالكفاءات

شهد التّعليم انتقالا من الاهتمام بالمحتوى التّعليمي إلى الاهتمام بما يرتبط بقدرات المتعلّم المعرفية والاستيعابية، وهو في الحقيقة انتقال من فكرة شحن ذهن المتعلّم بأكبر قدر من المعلومات والمعارف دون الانتباه إلى جدوى أخذها وترجمتها في الحياة العلمية والعملية. مثلما حدث انتقال المنظومة التربوية الجزائرية في بداية الأمر إلى ما يعرف بالمقاربة بالأهداف، التي وُضعت قصد تطوير الأداء العلمي والتّعليمي، إلاّ أنّها شلت نظرا لعامل تجزيئ المعرفة، الذي لا يتلاءم مع امتداد المعرفة وبنائها، إذ كانت المعرفة تُؤخذ مجزّأة، ونتيجة لذلك ونظرا لتشتّت المعرفة،

[1] - يُنظَر: Madeleine Grawitz, Lexique des sciences sociales, 7e éd. Dalloz, Paris, 1999, p.125.

فالسلوكات المرتبطة بها لا تظهر على مستوى إنجازات وكفاءات تربط المتعلّم بحياته اليومية والعملية والوظيفية، ومرّة أخرى تفشل هذه المقاربة، ويتمّ التّفكير في مقاربة أخرى دُعيت بـــــــ: المقاربة بالكفاءات*، التي تتوجّه بالمتعلّمين إلى اكتساب القدرة على التّوظيف النّاجح لمجموعة من المهارات والسلوكات والخبرات لمواجهة الفرضيات الجديدة والتّكيّف معها، والتّوصل إلى الحلول المناسبة بسهولة، فيمكن القول إنّ التّعليم بوساطة هذه الكفاءات هو تعليم نحو الحياة والقدرة على مواجهة الإشكالات المطروحة فيها.

إنّ الهدف من هذه المقاربة الرّائجة في الآونة الأخيرة، يكمن في جعل المتعلّم محورا أساسيا وذلك بإشراكه في مسؤولية التّخطيط وتنفيذ التّعليم، كما تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات تمرّ من عملية التّعليم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكريّة وتسخير المهارات والمعارف الضّرورية لذلك[1]، ممّا يُخرج المعلّم من مهمّة التّلقين إلى مهمّة التنشيط والتّنظيم، ويدخل المتعلّم في عالم معرفي يكتسبه هو بذاته، بدمجه للمعارف الخاصّة مع المعارف الجديدة.

2. التّداولية PRAGMATIQUE

تحدّدت التّداولية PRAGMATIQUE على أنّها مجموعة من النّظريات مختلفة المرجعيات والمشارب، التي أجمعت على أنّ اللّغة نشاط يمارسه الأفراد ضمن

* تعدّ المقاربة بالكفاءات شكلا آخر لتطوير التربية والتّعليم. ينظر: عبد العزيز عميمر، مقاربة التّدريس بالكفاءات ما هي، لماذا، وكيف؟ منشورات تالة، الجزائر 2005، ص7-12.

[1]- ينظر: سليمة محديد، أثر المقاربة بالكفاءات في تحسين تعليم وتعلّم التّعبير التّحريري –السنة الثانية متوسّط أنموذجا-، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، تيزي وزو 2011، ص443.

سياقات محدّدة ومتعدّدة. والعودة إلى هذه السياقات يفضي بالتّداولية إلى خروجها إلى عالم أوسع، أين تُؤخذ كثير من العوامل المحيطة بالعملية التّخاطبية في الحسبان، وهو في الحقيقة خروج عن البنيوية التي عكفت على دراسة الجمل من حيث بناؤها، ومن حيث اقصاؤها لكلّ ما يمكن أن يُؤثّر على التركيب والمقاصد، والإبقاء على الجانب الجاف والمقنّن في اللّغة. ومن هذا المنطلق تبنّى الباحثون أفكار سوسور F.Dessausure المؤسّسة على الثنائيات،ومن بينهم لويس يامسلاف L.Hjelmslev،بلومفيلد L.Bloomfield،وتشومسكي Chomsky ... وبالخصوص ثنائية اللّغة والكلام والجدير بالذّكر في هذا المقام أنّ التّبني وصل حدّ التّقديس، متناسين أنّ سوسور ذاته كان يفرّق في أساس نظريته بين لسانيات اللّغة ولسانيات الكلام[1]، التي لم تحظ عنده بالاهتمام، إنّما سلّط الضّوء على لسانيات اللّغة لاعتبارات منهجية وعلمية.

تأسّست لسانيات التّلفّظ على فكرة لسانيات الكلام (مصطلح سوسور)، وهي في الأساس إعادة للنّظر في هذا العنصر المهمل عند سوسور، وباعتبار الكلام ظاهرة فردية متميّزة، فهي ترتبط لا محالة بالتّلفّظ، الذي يخصّ الفرد بالدرجة الأولى، فيمكن أن يُحدّد التّلفّظ على أنّه ممارسة اللّغة ضمن ظروف معيّنة، مثلما حدّد بكونه:" إجراء اللّغة بمقتضى فعل فردي في لاستعمال"[2]، وهنا تُثار مسألة تحويل اللّغة إلى خطاب، لأنّ الممارسة تقتضي التّخاطب، وتوظّف الوسائل

[1] -ذهبية حمو الحاج، لسانيات التّلفّظ وتداولية الخطاب، ط1، منشورات مخبر تحليل الخطاب، دار الأمل للنّشر والتوزيع، تيزي وزو 2005، ص83.

[2] -E. Benveniste, Problèmes de linguistique général, T2, Editions Gallimard, paris 1974, P80.

المساعدة على ذلك وهي الإشاريات أو المبهمات Deictiques، والأفعال،... كما ينبغي الإشارة والتّركيز على الجانب الفردي، الذي سوف يحيل إلى عنصر هام في هذه النّظرية وهي الذاتية Subjectivité، وفي هذا المستوى بالذّات، يقول بنفنيست E.Benveniste:" فالذّاتية التي يعكسها "أنا" باعتباره متكلّما ينطق بلفظ معيّن في زمان ومكان معينين، تُمثّل قدرة المتكلّم على أن يفرض نفسه كذات"[1]. يتمّ الاهتمام بدراسة الآثار التي يتركها هذا العنصر في الخطاب، إلى جانب عناصر أخرى كالعلامات الدّالة على المخاطَب والزّمان والمكان، وتعدّ مبهمة إذا كانت خارج السّياق، ولا تتحدّد مرجعيتها إلا من خلال هذا الأخير، ولهذا نجد فوسيون ولورونFossion et Laurent يقولان:" التّلفّظ هو ما تضطلع به الذّات المتحدّثة في ظروف زمانية ومكانية خاصّة"[2].

ومثلما أحال بنفنيست في تحديده للجهاز الصوري للتّلفّظ إلى العناصر: أنا، أنت، هنا والآن .....نجد ديكرو O.Ducrot يؤكّد على أهمية هذه الوحدات اللّغوية وطبيعتها المتنوّعة من حيث الدّلالة، وما يمكن أن تتركه من أثر أثناء الاستعمال. يقول في هذا الشأن:" عندما نتحدّث عن لسانيات التّلفّظ أو الحديث، فإنّنا نأخذ هذا المصطلح بمعناه الضيّق، فلا نأخذ المظهر الفزيائي لبثّ واستقبال الكلام... ولا التّحوّلات التي تطرأ على المعنى العام للكلام بسبب الوضعية، إنّما المقصود هو العناصر، التي تنتمي إلى اللّغة وتتنوّع دلالتها من كلام إلى آخر مثل: أنا، أنت، هنا، والآن،... وبتعبير آخر الشيء الذي تحتفظ به الدراسة اللّسانية هو

[1] - Ibid, P259.
[2] -Fossion et Laurent, Pour comprendre les lectures nouvelles, linguistique et pratique textuelle, 2eme Edition, Bruxelles 1981, P66.

الأثر الذي تتركه عملية التّلفّظ في الكلام"[1]. وحتّى يتّضح الأثر لابد من وجود مبهمات تُحيل إلى مرجعية ما، وهو الأمر الذي يحدث لكلّ الضّمائر دون استثناء، لأنّها دون ذلك ستكون عبارة عن قوالب فارغة، فينبغي أن يحدّدها السياق، وذلك يعني وجوب توظيفيها في موقف معيّن حتّى نتمكّن من رصد معالمها، ويؤكّد بنفنيست أنّ للغة عناصر مميّزة تتمثّل وظيفتها في تحويل اللّغة إلى خطاب.

3. مفهوم التّلفّظ:

تقوم النّظرية التّلفّظية على مفهوم الجهاز الصوري المتبلور في العناصر التالية: أنا، أنت، هنا، والآن... ويطلق عليها الإشارات أو المبهمات، يقول بنفنيست :"إنّه يمكن تحديد التّلفّظ بالنّسبة للّغة بوصفه حدث امتلاك للّغة، فالمتكلّم يمتلك الجهاز الصّوري للّغة، ويُعلن عن موقفه باعتباره متكلّما من خلال علامات خاصّة، لكن بمجرّد أن يقوم بذلك، يقوم في ذات الوقت بتنصيب الآخر قبالته أيّا كانت درجة الحضور التي يخوّلها للآخر"[2].

أنا: المرسل / المخاطِب الذي يصدر عنه الكلام.

- أنت: المرسل إليه / المخاطَب الذي يتلقى الخطاب.
- هنا: مكان حدوث العملية التّلفّظية، وبالأحرى مكان إنتاج الخطاب.
- الآن: اللحظة التي تحدث فيها العملية التواصلية، أو زمن إنتاج الخطاب.

[1] -O.Ducrot, T. Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Editions le seuil, Paris 1972, P 405.

[2] - E. Benveniste : Problèmes de linguistique générale.- Tome 1, Editions Gallimard, Paris 1966, P 214-242.

تتحدّد هذه العناصر في العملية التّلفّظية، مثلما تقوم بتحديد عنصر القصد في الملفوظ، وبالتّالي:

1. تتحدّد الأنا في جميع الضّمائر(المتكلّم والمخاطِب)، ويمكن أن تتحدّد بضمائر أخرى كـــ(نحن) في بعض المواقف والاستعمالات.
2. يتحدّد المكان (هنا) في جميع الضّمائر الدّالة على المكان من جميع أسماء الإشارة وظروف المكان.
3. يتحدّد الزّمان (الآن) في جميع الظروف الدّالة على الزمان، والتي يمكن أن تكون جلية أو مضمرة.

من الملاحظ أنّ التّلفّظ مؤسّس على هذه العناصر الثلاثة، ممّا يثبت على وحدة الملفوظ، وهي وحدة غير قابلة للتّقسيم، لأنّه في الأساس يتحدّد المرجع بواسطتها مثلما تتحدّد المقاصد، وبالتّالي فهي تعمل بشكل منسجم وفي ترابط بعضها بعضا، لأنّ العملية التّلفّظية تخضع لهذه العناصر في شموليتها، إذ عندما نقول: راجع دروسك، يمكن تصوّر العناصر التّلفّظية على هذه الشّاكلة:

- أنا أقول راجع أنت دروسك هنا والآن.
- المتكلّم (أنا)، المخاطَب (أنت)، الزمان والمكان (الآن وهنا)

والملاحظ من خلال المثال أنّ هناك إشاريات أو مبهمات ظاهرة وأخرى مضمرة، المبهمات الظّاهرة هي التي نُصرّح بها في الملفوظ، والمبهمات الضّمنية هي التي تبقى متمثّلة في الذّهن، وتستبدل بإيماءات صوتية أو سميائية تبرز من خلال السلوكات

وتساعد على فهم ما يقال(الملفوظ)، وهنا يمكن إثارة إشكالية الاقتصاد اللغوي[1]، الذي يحتكم إلى التّواصل بأيّ عدد ممكن من الألفاظ أو الوحدات، وينبغي الإشارة هنا أيضا إلى كفاءة المتخاطبين في الوصول إلى التّفاهم بالاعتماد على الخطاب اللّغوي، الذي لا يتضمّن دائما الإشاريات أو المبهمات في صورتها الظّاهرة،وإنّما التّمكّن من فهمها وهي في البناء اللّغوي الضّمني، ويمكن الحديث هنا عن الكفاءة الجماعية الموجودة عند جميع المتكلّمين،من حيث التّعامل مع الإشاريات أو مبهمات وهي قابعة في البناء اللّغوي الضّمني.

ولعلّ العودة إلى الصّياغة المذكورة عند بنفنيست في تحديده للجهاز التّلفّظي (أنا، أنت، هنا، والآن...) تُثير فكرة أنّ الملفوظ يشكّل وحدة متماسكة غير قابلة للتّجزيئ، وأساسها المرجع الذي تُحيل إليه، وهو لا يتحدّد إلا واجتمعت كلّ هذه الأجزاء أو الوحدات، ولكنّه متغيّر من لحظة إلى أخرى لأنّه مرتبط بآنية التّلفّظ، وفي هذا الإطار تُعدّ الكفاءة التّواصلية جدّ مهمّة،لأنّها تسمح للمتخاطبين بالوصول إلى درجة من الفهم والإفهام، دون الحديث عن الكفاءة اللّغوية، لأنّها تُعدّ منطلقا وتحصيل حاصل للعملية التّلفّظية، ولكن يمكن إثارة ما يدعى بالمكوّن البلاغي، الذي إذا تحدّد كونه إيصالا للمقاصد بأفضل الوسائل،فهذا سيربطه لا محالة بالتّلفّظ، إذ يرتبط كلاهما بنقل المعاني والأفكار.

[1]- ذهبية حمو الحاج، لسانيات التّلفّظ وتداوليات الخطاب، ص 99.

1.3. الضمائر:

تُؤدي الضّمائر* دورا مميّزا في ضمان انسجام الخطاب التعليمي، لأنّها تدخل في إطار ممارسة اللّغة وتداولها في هذا السياق، إضافة إلى أنّ ظاهرة الإضمار في اللّغة تجعل المتكلّمين يضطرّون إلى اكتساب قدرة الإحالة والإشارة إلى الأشياء المتحدّث عنها، وبذلك تمثّل هذه الكفاءة وظيفة مرجعية سواء أكانت حقيقية أم خيالية. والتّعبير بوساطة الضّمائر يعني أن تُجسّد المرجعية مجموعة من الآليات، التي تربط بين الوحدات من طبيعة مختلفة، تقول أوركيوني:" الضّمائر هي تلك الوحدات اللّغوية، التي يستلزم عملها المرجعي-الدّلالي الاهتمام ببعض العناصر المكوّنة لحال التّلفّظ، بالإضافة إلى الدّور الذي يؤديه المتخاطبون والحالة الزّمانية والمكانية للمتكلّم والمتلقي"[1]. والحديث هنا عن المتكلّم والمتلقي سيحيلان إلى ثنائية أنا وأنت، التي تُعدّ أساس العملية التّواصلية فبهما وعن طريقهما يتشكّل الحديث.

إنّ تحقيق الفعالية في ممارسة اللّغة يرجعنا إلى الضّمائر، التي تؤدي دورا في الانتقال باللّغة إلى نشاط وممارسة فردية، ذلك أنّ الفرد حين يملك اللّغة ويتحكّم فيها يُصبح مالكا للمرتبة العليا ضمن العملية الخطابية، لأنّه يجعل اللّغة من إمكاناته الشّخصية، ولا يتحدّث إلا بوجود/ حضور شخص ينصّبه قبالته سواء أكان هذا الحضور حقيقيا أم خياليا، ثمّ إنّ المتخاطبين كلاهما يملك هذه الإمكانية، لأنّ الخاصية التّناظرية تسمح لهما بأن يكونا متكلّمين بالتّناوب، يقول مانقونو:" عند

* تُرجم الضمير أو المبهم من الإنجليزية Schiffters وتشمل الضّمائر وظروف المكان والزّمان، وتُرجم إلى الفرنسية بـــــ Déictiques أو Embrayeurs.

[1] -C.K.Orecchion, L'énonciation de la subjectivité dans le langage, Armand Colin Editeur, Paris 1980, P 34.

استعمال "أنا" و"أنت"... فكلّ متكلّم يُرجع نظام اللّغة لفائدته، فـــــــــــ"أنا" و"أنت" ليست علامات لغوية لنمط خاص من المبهمات (الضّمائر)، إنّها قبل كلّ شيء عوامل تحويل اللّغة إلى خطاب"[1]. وإثارة ضمائر الشّخص "أنا وأنت"، يعني إثارة العلاقة المزدوجة في أثناء التّلفّظ التّعليمي:

1- أنا ≠ أنت

أنا ≠ أنتم

2- أنا (نحن) ≠ أنتم ≠ هو

من الملاحظ أنّه في الحالة الأولى أنا يمثّل خطابه، وفي الحالة الثّانية يمثّل أشخاصا آخرين، لأنّ الخطاب التّعليمي يفوّض الحديث باسم الباحثين والعلماء بمختلف تخصّصاتهم، ولكن ينبغي أن ترتبط هذه الحالة بمؤهلات المتكلّم التي خوّلت له ذلك. وإذا كانت ضمائر الشّخص بارزة بالطريقة المذكورة أعلاه، فذلك يُعزى إلى طبيعة الخطاب التعليمي، إذ يمكن أن يكون توظيف هذه الضّمائر بشكل أكثر أو أقلّ تبعا للأهداف المنتظرة من العملية التّواصلية. وإلى جانب هذه الضّمائر، نجد أسماء الإشارة التي دُعيت بالأسماء المبهمة، يقول ابن يعيش:"... يقال لهذه الأسماء مبهمات لأنّك تُشير بها إل ما بحضرتك وقد تكون بحضرتك أشياء، فتلتبس على المخاطَب، فلم يدر أيّها تُشير، فكانت مبهمة، ولذلك لزمها البيان بالصّفة عند الإلباس"[2]، فكثيرا ما تُستعمل هذه الإشارات في العملية التّلفّظية، واسم الإشارة

[1]-D.Mainguenau, Approche de l'énonciation en langues française, Paris 1981, P 34.

[2]- ابن يعيش : شرح المفصل، عالم الكتب –مكتبة المتبني – الجزء الثالث، المجلد الأول، القاهرة، ص126.

"هذا" بالخصوص مقارنة بالأسماء الأخرى التي تحتلّ المرتبة الثّانية، ذلك أنّ التّلفّظ يتمّ داخل القاعة ذي أبعاد محدّدة وضيّقة، والمتخاطبان يكونان قريبين من بعضها، وصيغة الإفراد أسهل مقارنة بالصّيغ الأخرى، وفي الآن ذاته يتمّ التّلفّظ باسم الإشارة (ذلك) للإحالة على أشياء مضت، وتُستعمل بكثرة أيضا في العملية التّعليمية لأنّ المخاطِب بحاجة إلى العودة لما هو سابق سواء من حيث النّظريات، أو الآراء، أو المواقف.

2.3. الشّفافية والعتمة:

إذا انطلقنا من فكرة أنّ الخطاب التعليمي خطاب علمي، فذلك يعزى إلى بعض المظاهر المرتبطة به والتي تُخرجه عن الطّابع التّفاعلي، نظرا لقلّة توظيف ضمائر الشّخص (أنا وأنت)، وغياب العلامات الدّالة على المكان والزّمان، وقلّة الصّيغ الدّالة على العلاقة الجدلية بين المتخاطبين (الأمر والاستفهام مثلا). وهنا نبتعد كلّية عن الجهاز الصّوري للتّلفّظ وما يفرضه من مقوّمات، وفي المقابل نجد العتمة التي تستند إلى كثرة ورود الضمائر وظروف الزّمان والمكان. وفي هذه الأحوال، إذا انصبّ اهتمامنا على التعليم بالكفاءات، فإنّ الخطاب المعتم هو الأكثر ملائمة، لأنّه المؤسّس على العناصر التّلفّظية، التي تؤدي إلى ضبط أخذ المعلومات واكتساب المعارف في ظروف ملائمة. ويمكن توضيح ذلك من خلال بعض الحوارات التي تجري في قاعة الدّرس، وهي من قبيل:

أ. هل حضّرت الدّرس؟

ب. لا، لم أحضّر الدّرس لأنّ كتابي كان مع زميلي محمد.

ت. وهل تعتقد أنّك ستفهم دون تحضير الدّرس؟

ث. لا، طبعا الأمر سيكون صعبا عليّ، معذرة أستاذي، سوف ألتزم الحذر مرّة أخرى.

من الملاحظ، أنّ الحوار يستلزم الاستعانة بضمائر الشّخص، الأمر الذي يجعل مثل هذه الخطابات معتمة، لأنّها تبتعد عن الخطابات العلمية الصرفة التي تعتمد على اللّغة الجافة، والمختلفة عن اللّغة المؤدّبة التي يلجأ إليها المتحاورون قصد إيجاد منفذ للفهم والتّفاهم.

4. المعلّم والموضوعية في العملية التعليمية والتّلفّظية:

يعدّ المعلّم الرّكن الأساس في العملية التّعليمية، وهو المتلفّظ الأوّل[1]، بينما يحتلّ المتعلّم أو المخاطَب منزلة المتلفّظ الثّاني، ذلك أنّ أغلب الملفوظات تصدر عن المتلفّظ الأوّل، وبالتّالي يمكن الحديث عن تلفّظية المعلّم، نظرا لما يخوّل له من صلاحيات يمارسها في حدود ما يسمح به القانون. يلجأ المعلّم إلى ممارسة مهامه التّعليمية انطلاقا من قدرته المعرفية، ممّا يسمح له بتنظيم معارف المتعلّم وتطويرها في بعض الأحيان، وفي هذه المهمّة الصّعبة وباعتباره المتلفّظ الأوّل عليه أن يتّسم بالموضوعية والمنطقية في نقل معارفه وتجربته، وهو ما يؤدّي إلى بناء خطاب موضوعي واضح إلى حدّ كبير، وقابل لاستيعابه من قبل المتعلّم، لأنّ هذا الأخير سوف يقوم بالتموضع في عالم محايد. والحديث عن الانسجام في التّلفّظات الصّادرة عن المعلّم تُفضي إلى تقبّلها بسرعة، ومن أجل ذلك ينبغي الالتزام بالتّسلسل

[1] - F. Yazid, Le Discours universitaire scientifique, analyse linguistique et pragmatique.- Thèse de magister, 1984, P 34.

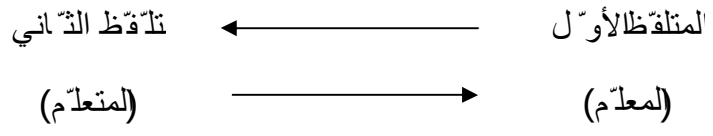
والانتقال من المعقّد إلى الأعقد، وهكذا... لأنّ المعلومة يمكن أن تُرفض إذا لم يتمكّن الذّهن بطريقة ما من استيعابها، رغم أنّ الرّفض يعدّ إشكالا حقيقيا، لأنّه يشكّل عقبة في مسار المعرفة، التي ينبغي أن يأخذها المتعلّم، وبذلك فهو لا يتوجّه مثل هذا التّوجّه، إنّما يترصّد المعلومة ويأخذ منها ما استطاع بنسب متفاوتة. والتّركيز على المتلفّظ الأوّل، في الحقيقة يعود إلى مكانته وأهميته في الجانب التّعليمي، فهو الذي ينقل المعارف، ويتّخذ في ذلك عدّة أشكال تعبيرية تحمل أهدافا تعليمية وتنظيمية، وتأتي على شاكلة:

5. ماذا تفعلون؟
6. لننتبه إلى الدّرس
7. يمكن أن يدخل هذا الدّرس في الامتحان.

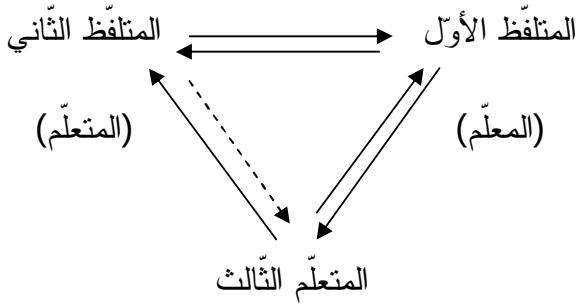
ترتبط هذه الصّيغ بمفهوم العتمة الذي أشرنا إليه، إذ لا تخلو من الورود الضمني لضمائر الشخّص، وضمير المتكلّم بالخصوص، لأنّه المسيّر الأساس للعملية الخطابية، وهي تتضمّن كذلك ما يمكن أن يبادر به المخاطَب (المتعلّم) من صيغ تحمل ضمائر الشّخص هي الأخرى، وذلك تطبيقا للصفة التّناظرية التي تحدّث عنها إميل بنفنيست E.Benveniste، وتطبيقا لمبدأ التّعاون الذي تحدّث عنه الفيلسوف بول جرايس P.Grice.

ويشكّل المتعلّم المتلفّظ الثّاني في العملية التّعليمية، وهو متلفّظ ثانوي في الحقيقة، إلا أنّ دوره مهمّ جدا في تسيير التّعليم، لأنّ الكلام يوجّه إليه، وعليه

الاستجابة والرّد، وبذلك تتشكّل العلاقة التّناظرية[1]، التي يمكن أن تتحوّل إلى متعدّية في أثناء تدخّل طرف ثالث في العملية التّلفّظية، ممّا يُحدث ربّما تشويشا في مسار التّواصل. ويمكن أن نُمثّل لذلك بهذا الأشكال:



الشّكل - أ -



الشّكل – ب -

إنّ هذين الشّكلين قابلان للتّطبيق مع المقاربة بالكفاءات، التي تحتكم إلى الجانب التّفاعلي عندما يكون في أوجّه، لأنّ الخاصّية التناظرية لا تنطوي دائما على ما يحدث بين المعلّم والمتعلّم، الذي يوجّه إليه الكلام، وإنّما تتجاوز ذلك إن تدخّل

[1]- ذهبية حمو الحاج، لسانيات التّلفّظ وتداوليات الخطاب، ص101.

متعلّم آخر في العملية التّواصلية، ممّا يخلق الخاصّية المتعدّية للكلام. وهنا تُثار إشكالية التّفاعلية ومدى فاعليتها في الجانب التّعليمي، إذ قد نتساءل: هل التّفاعل يساعد جميع المتعلّمين على أخذ المعلومة؟ وهل لهم الكفاءات ذاتها للاستجابة للتّفاعل والحصول على المردود ذاته؟

4. الجانب التّعليمي وإشكالية الفعل الكلامي

حدّدت الأفعال الكلامية في كون بعض الأقوال الصّادرة في وضعيات معيّنة تتحوّل إلى أفعال تحتمل عدّة أبعاد اجتماعية، وهي كذلك في الجانب التّعليمي، لأنّ المتعلّم يشارك في تحقيق هذه الأفعال مادامت موجّهة إليه، إنّها تعتبر نوعا من النّشاط اللغوي الذي يُشفع بالأفعال، وذلك تطبيقا لمقولة أوستينAustin "القول يساوي الفعل"*. ويمكن تجاوز الأساس، الذي يسمح لهذه الأفعال بالنّشوء، وكيف حاول أوستين وسورل وضع تحديد شامل لهذه الأفعال، والوقوف عند أكثرها جلاء في العملية التّعليمية.

1. الأفعال التّقريرية:

هي من الأفعال، الذي قدّمها أوستين في بحثه وربطها بالصّدق والكذب، صادقة إن كان الكلام مطابقا للواقع، وكاذبة إن كانت عكس ذلك. وإذا انطلقنا من هذه الفكرة، فإنّ هذه الأفعال أكثر ملائمة للجانب التعليمي، ذلك أنّ أغلب الأقوال

* الأفعال الكلامية التي يوضّحها أوستين في أعماله (1962) تتوجّه إلى فكرة أنّ كلّ ملفوظ حامل لبعد كلامي في ثناياه، ويقصد بذلك الفعل، الذي يُشكّله الحدث الكلامي بالذّات، وقد دُعيت الأفعال النّاتجة بالأفعال الإنجازية أو الإنشائية.

المستعملة تقريرية تعتمد على الوصف والخبر، فبواسطتها ينقل المعلّم معظم المعلومات، ويعرضها على المتعلّم بصيغة علمية تستند إلى تقرير الحقائق.

2. الأفعال الإنجازية:

هي أفعال مخالفة للأفعال التّقريرية، إذ تخرج عن صيغة الصدق والكذب، إنّما تحتمل صفة الإنجازية، بمعنى أنّ التّلفّظ يجعل المتعلّم يحقّق فعلا في الواقع، وهي مؤسّسة على فكرة التأثير، يقول أوستين :"لا يمكن أن يكون الفعل الإنجازي ناجحا تماما، دون أن يُحدث تأثيرا في المتلقّي"[1]، وتُصنّف إلى أفعال مباشرة وأخرى غير مباشرة.

أ- الأفعال المباشرة: تنقسم إلى:

1. أقوال استفهامية: وهي من قبيل: من عنده سؤال؟
   من يذكّرني بالدّرس السابق؟
2. أقوال إثباتية: وهي كثيرة ومن قبيل: قلنا إنّنا سنقدّم عروضا بداية الأسبوع . إذن، النتيجة التي نتوصّل إليها هي....
3. أقوال دالّة على الأمر: يبدو أنّ التّعليم يرتبط كثيرا بهذه الصّفة، من حيث إنّ المعلّم باعتبار المكانة التي خوّلت له، فهو مالك للمعرفة، وله سلطة الأمر، وأنّ شدّتها تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وتبقى مهمّة في مرحلة دون أخرى. وهي من قبيل:
   - راجعوا دروسكم.

[1] -J. Austin, Quand dire c'est faire, Traduction gilles Lane, Editions du seuil, Paris 1970, P124.

- حاولوا الحصول على مراجع.
- أغلق الباب.
- انتبه إلى المعلومات التي تأخذها.

4. الأفعال الإخبارية: إنّها الأفعال الأكثر استعمالا في الجانب التعليمي، لأنّها تقوم بنقل المعرفة من مصدر محدّد إلى المتعلّم، فهي تنقله من وضع معرفي إلى وضع معرفي جديد. وتأتي على شاكلة أخبار من قبيل:
   - لقد تحدثنا عن سوسور سابقا.
   - وأكّدنا على الطبيعة الاجتماعية للغة مع دوركايم.
5. أفعال العرض: لا يخلو أيّ تعليم من هذه الأفعال، لأنّ التّلفّظ بها يستهدف إقناع المتعلّم بالوضعيات والمعلومات الجديدة، وتتلخّص هذه الأفعال في: التأكيد، النّفي، التّعريف، الوصف، الشّرح، التّفسير، التأويل، والتّوضيح. ويمكن أن نُمثل لكلّ حالة بمثال كالآتي:
   - التأكيد: إنّ الصيام من صفات الإيمان.
   - النّفي: لا يمكنكم الحصول على المعارف ما لم تلتزموا بالمطالعة الكتب.
   - التّعريف: الجملة الفعلية هي كلّ جملة تبتدئ بفعل .
   - الوصف: الجزائر بلد ساحلي جميل، يمتلك ثروات كثيرة ومتنوّعة، فيه الجبال والسهول والصّحاري....
   - الشّرح: يكون الشرح منظّما بعناية بحيث يتمّ تقسيم الأفكار الأساسية والمفاهيم إلى أجزاء ذات معنى، ثمّ ترتّب هذه ترتيبًا متتابعًا منطقيًا.

- التّفسير: هو الإيضاح والتبيين بالاعتماد على علوم محدّدة، فتفسير ظاهرة لغوية ما ينبغي أن يتمّ على أسس علمية، يمكن أن تفسّر آية بالاعتماد على النّحو أو علم الدّلالة، أو علم الأصوات....
- التأويل: إذا قيل للمتعلّم: المطر يهطل بغزارة، فيمكن أن يؤوّل الجملة على أنّه ينبغي الإسراع إلى البيت، أو ضرورة امتلاك ما يحميه من المطر، أو....
- التوضيح: بمعنى الإيضاح، ويقترب من الشّرح. مثل توضيح المعلّم سبب اختياره لذلك الدّرس في ذلك اليوم .

ولو عدنا مرّة أخرى إلى العرض وأفعاله، نجد التّفسير، الذي يحتلّ مكانة مميّزة ذلك أنّ التّعليم والتعلّم يُضبطان به، لأنّ اكتساب المعارف في الأخير مرتبط بقدرة التّفسير لدى المعلّم، وقدرة الاستيعاب لدى المتعلّم، وطبيعة الملفوظات المستعملة في ظروف معيّنة، فالملفوظ يعدّ مفسّرا لملفوظ آخر، إذا اختلفت صيغتهما واحتفظا بالدّلالة ذاتها، ذلك أنّ التّفسير يحتكم إلى نقل المضامين بإخلاص، وبإمكان إحداث التّغيير في الشّكل والصّيغة، وكأنّنا نتحدّث عن الأمانة في نقل المحتويات من قالب إلى قالب آخر (الاحتفاظ بالجوهر)، ولا يخفى عن الباحثين أنّ التّعليم مؤسّس أغلبه على النّمط التّفسيري، لأنّها ربّما الطريقة الأفضل للفهم والإفهام[1]، إذ يلجأ المعلّم إلى استعمال الملفوظات التّفسيرية بغرض تقريب المفاهيم، وإزالة الغموض عن المصطلحات والمفاهيم الموظّفة، وفي هذا التّفسير يقتفي عدّة صيغ:

[1]- الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، ط5، مكتبة الخانجي، الكويت 1985، ص 76.

6. تعويض الاسم بتعريفه، مثل: التّداولية هي علم استعمال اللّغة في سياق معيّن.
7. تعويض صيغة بصيغة تعريفية أخرى، مثل: القول يعني الفعل، أي إنّ القول يعني إنجاز الأفعال.

وغالبا ما يستعمل المعلّم هذه الصيّغ التّفسيرية، معتمدا في ذلك على بعض الوحدات اللّغوية من قبيل: أي، يعني، معناه، بمعنى أنّ، بعبارة أخرى، المقصود بذلك،...

ونلحظ أنّ المعلّم وهو يروم شرح دروسه يلجأ إلى التّكرار، الذي يلحّ ابن خلدون على وجوده في حصول الملكات، فهو يقول:" فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكته اللّغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبيّ استعمال المفردات في معانيها، فيلقّنها أوّلا، يسمع التراكيب بعدها فيلقّنها كذلك. ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذا ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم[1]. ففي التّكرار يعمد إلى إعادة شرح المفاهيم بصيغ متعدّدة بغرض استيعابها من قبل المتعلّم، ويذهب في ذلك إلى ربط الكلام السّابق بصيّغ تسمح للمتعلّم بالمتابعة والتّمكّن من القبض على صيغة واحدة على الأقل، إذ يتشبّث بها لأنّها الأقرب إلى ذهنه، يقول جمعان بن عبد الكريم :"إنّ الرّبط بواسطة التّكرار بإعادة الكلمة نفسها أو بأنواعه الأخرى يحصل عندما يُحيل اللّفظ الثّاني المكرّر إلى اللّفظ الأوّل، ممّا يُحدث نوعا من الرّبط بين الجملتين التي حدث فيهما

[1]- ابن خلدون، المقدّمة، دار الفكر للطباعة والنشر ولتوزيع، بيروت، لبنان 2004، ص574.

التّكرار، وهو نوع من الرّبط البديهي، الذي يقوم في حقيقته على مبدأ التّشابه أو التّماثل حين تلتحق المتماثلات أو المتشابهات من الأشياء ببعضها"[1] . وإن كانت درجة الاستعانة بهذه الظّاهرة مختلفة من مرحلة تعليمية إلى أخرى، فإنّها تبقى أساس الإجابة عن التّساؤلات التي يطرحها المتعلّم خصوصا عندما يتعلّق الأمر بالمفاهيم الجديدة، ونظرا لأهمية التّكرار في التّعليم، يمكن اعتباره خطّة أو استراتيجية لابد منها مادامت تستهدف إقناع المتعلّم وترسيخ الأفكار في ذهنه.

ب- الأفعال الكلامية غير المباشرة:

يطلق عليها عادة الأفعال الإنجازية، وهي تلك الأقوال، التي تحمل معاني غير ما تقدّمه صيغتها في الأساس، وهي قليلة في الجانب التّعليمي، لأنّ المعلّم يلجأ إلى الأساليب المباشرة في الكلام، أكثر من الأساليب غير المباشرة التي لا تتلاءم مع المقام.

يمكننا أن نُلخّص ما قيل في هذه الأشكال:

ما يطرحه البنويون	ما يطرحه الباحثون في التّلفّظ
كيف ترتبط الصّيغ اللغوية فيما بينها، وذلك بالنّظر إلى الفونيمات، والمونيمات،والوحدات المعجمية.....	كيف تتموضع الصّيغ اللّغوية في سياق معيّن، وكيف يتكفّل بها المتلفّظون.

[1]- جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النصّ، دراسة لسانية نصّية، ط1، النّادي الثّقافي بالرياض والمركز الثّقافي العربي، بيروت 2009، ص359.

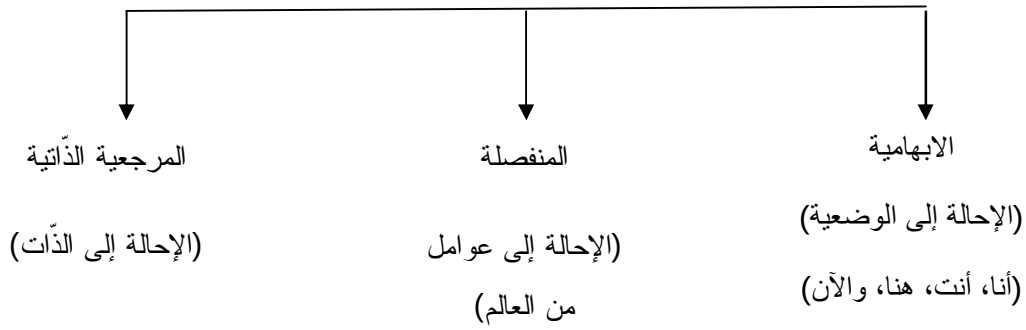
وينبغي أن نفهم من هذا التّقسيم أنّ التيار ما بعد بنيوي لا ينفي التيار التلفّظي، الملفوظ هو نتاج متلفّظ ما أثناء فعل تلفّظي معيّن في وضعية معيّنة.

لنعود إلى الفرق بين الجملة والملفوظ:

الجملة	صيغة تركيبية تحتوي على فعل
الملفوظ	نتاج متلفّظ أثناء فعل تلفّظي في سياق محدّد

ما يعتبر مهمّا وأساسيا في التّلفّظ، ليس التّفرقة بين الدّال والمدلول، ولكن الأساس هو المرجعية، بمعنى الإحالة إلى الأشياء الموجود في العالم، سواء تمّ الكشف عنها بالنسبة للوضعية أو منفصلة عن وضعية التّلفّظ، يمكن أن نُمثّل لذلك بهذا الشّكل:

المرجعية



ومن الأشكال الواردة، وممّا تقدّم ذكره، يمكن التّأكيد على أهمية الدّراسات الحديثة في معالجة قضايا الفرد والمجتمع، لاسيما ونحن نعالج المسألة التّعليمية لما لها من أهميّة في مسيرة المجتمعات ورقي الحضارات. تعدّدت التّعريفات المقدّمة

للتعليمية، إلا أنّها تجمع كلّها على الاهتمام بثنائية المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، وإن اختلفت وجهات النّظر إلى الطرّف الأكثر فعالية، إلا أنّ المعلّم والمتعلّم فُرضا ضمن ملابسات العملية الخطابية، تختلف درجة الاهتمام بهما لاختلاف الأهداف المنتظرة، فإذا كان الهدف كامن في الحجم المعلوماتي المقدّم، فيمكن النّظر إلى المعلّم وإلى قدراته على شحن الأذهان وتعبئتها بالمعارف، وإذا كان الهدف كامن في إكساب المتعلّم القدرة على التّصرف اللّغوي والاجتماعي والثّقافي، فيمكن النّظر إلى المتعلّم وإلى قدراته على حلّ المسائل ومواجهة الصّعوبات، ومسايرة الرّكب الحضاري والرّقي التكنولوجي.

وفي هذه التوجّهات، استطاعت لسانيات التّلفّظ أن تطوّر بعض المفاهيم التّعليمية، بمحاولة فهم كلّ جزئيات العملية الخطابية ، وكلّ الأدوات المساعدة على ذلك، لأنّها في الأساس تقدّم الآليات الحداثية التي جاءت بها التّداولية قصد معالجة اللّغة الإنسانية من جميع جوانبها الظّاهرة والخفيّة.

المصادر والمراجع:

1-باللغة العربية:

1- ابن خلدون، المقدّمة،دار الفكر للطباعة والنشر ولتوزيع، بيروت، لبنان 2004.

2- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2000.

3- الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، ط5، مكتبة الخانجي، الكويت 1985.

4- جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النصّ، دراسة لسانية نصّية، ط1، النّادي الثّقافي بالرياض والمركز الثّقافي العربي، بيروت 2009.

5-ذهبية حمو الحاج، لسانيات التّلفّظ وتداولية الخطاب، ط1، منشورات مخبر تحليل الخطاب، دار الأمل للنّشر والتوزيع، تيزي وزو 2005.

6-سليمة محديد، أثر المقاربة بالكفاءات في تحسين تعليم وتعلّم التّعبير التّحريري – السنة الثانية متوسّط أنموذجا،منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر،تيزي وزو 2011.

7-عبد العزيز عميمر، مقاربة التّدريس بالكفاءات ما هي، لماذا، وكيف؟ منشورات تالة، الجزائر 2005.

8-ابن يعيش : شرح المفصل، عالم الكتب –مكتبة المتبني – الجزء الثالث، المجلد الأول، القاهرة.

2- باللغة الأجنبية:

1- Austin, J. Quand dire c'est faire, Traduction gilles Lane, Editions du seuil, Paris 1970.
2- Benveniste, E. Problèmes de linguistique général, T2, Editions Gallimard, paris 1974.
3- Benveniste. E: Problèmes de linguistique générale.- Tome 1, Gallimard Editions, Paris 1966.
4- Ducrot,O. T. Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Editions le seuil, Paris 1972.
5- Girard. D, Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand colin / Longman, Paris 1973, P09.
6- Orecchion, C.K. L'enonciation de la subjectivité dans le langage, Armand Colin Editeur, Paris 1980.
7- Yazid, F. Le Discours universitaire scientifique, analyse linguistique et pragmatique.- Thèse de magister, 1984.
8-D.Mainguenau, Approche de l'énonciation en langues française, Paris 1981.
9-Fossion et Laurent, Pour comprendre les lectures nouvelles, linguistique et pratique textuelle, 2eme Edition, Bruxelles 198.
10-**Hachette**, Le dictionnaire du Français, Ed. ENAG, Alger, 1992.
11- Madeleine. Grawitz, Lexique des sciences sociales, 7e éd. Dalloz, Paris, 1999.