في سبيل تكريس المَلَكة التّواصليّة

أ يوسف مقران
أستاذ محاضِر
المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة . الجزائر

مُقدِّمة:

أمامَ رواج موضوع *المُقاربة بالكفاءات* الذي احتفى به مَسرحُ التَّربيّة والتَّعليم في الجزائر في وقتنا الرّاهِن، نرى أنّه يجب تعميق التَّفكير في مَوضوعٍ يُعَدّ . فيما يخصّ تعليم اللّغة (العربيّة) وتعلُّمها . أكثرَ اتِّصالاً بها مِن النّاحية الابستيمولوجيّة؛ ونعني **المَلَكة التَّواصليّة :** هذا المَفهوم الجوهري الذي اختفى نظريّاً وتطبيقيّاً. ذلك أنّنا كثيراً ما نصادِف ندواتٍ مَحفليّة تُنظَّم بهاجِس " مُناقشة " ذلك الموضوع الشائع (تلك المقاربة المستعجَل في تطبيقها) على أنّه شعارٌ أشبه ما يكون بأيديولوجية جوفاء محفوفة أحياناً بآمالٍ مخدِّرة، بينما تستشفّ المَلكة المَعنيّة عن أعراضٍ تُخفي وراءَها تخوّفاً من الموضوعات التابوهيّة (التَّواصل). العربيّة لغةُ تواصل مِن حيث المَبدأ. لكن نسأل سؤالاً مستفِزّاً: هل هي لغة تداول ؟ هذا السؤال برئ مِن ناحية واقِع هذه اللّغة على الرغم مِن الحرج الذي يثيره في الظّاهِر ! تُعنى مداخلتُنا، وفق هذا الطّرح، بقضيّة إرجاع الأمور إلى نصابها ولو بجرعةٍ خفيفة: 1. التَّواصل الذي وقع طمسُه ما فتئ يتعاظم شأنُه يوميّاً. 2. المَلكة التواصليّة لا المَلكة اللّغويّة، أو الأولى كقضيّة مِحوريّة والثانية تابِعة لها، ما دامتا غيرَ مُتنافِرتيْن على كلٍّ. 3. المقاربة بالكفاءات هي مسألة تحصيل للمَلكة اللّغويّة (ما يساوي المَلكة التواصليّة إذن)، أكثر ممّا تتعلّق بالتلقين؛ علماً أنّ ما يُعتدّ به، علاوةً على المَسألتين، هو مفهوم التملّك الذي يُنبِئ أكثر عن خلوص التعلّم.

I. قضايا التعريف والتأصيل:

I.I مُعالجة مُصطلحيّة:

I.I.I أصالة التملّك والتّلقين والتحصيل:

مِن الأولى أن نستبدل ثنائيّة (اكتساب / تعليم) بثنائيّة (تملّك / تلقين)، فيُحلّل بذلك *التملُّك* مَحلَّ *الاكتساب* كشقٍّ في ثنائيّة " صريحة أو ضمنيّة "، ويوضَع *التّلقين* موضِع *التّعليم* كشقٍّ آخر لذات الثّنائيّة؛ فيُسهِم هذا الصّنيع في حَلحَلة ما قام مشكِلاً حال دون نقل المفاهيم اللّسانيّة إلى مجال تعليميّة اللّغات بطريقة عمليّة فَطِنة.

أوّلاً: لأنّ ***الاكتساب*** سُخِّر مُصطلحاً في تعليميّة اللّغات مُقترِناً بسياقات حيث تتواتَر تَسميّة *لغة الأمّ*، والحال إنّ في ثنائيّة نعوم تشومسكي (Noam Chomsky (1928 .) (المَلَكَة والأداء) اللّغويّين، نقطةَ ضعفٍ لوحِظت جراء هذا الاستعمال إذ كيف للملَكة " الفِطريّة (الأمّ) " أن تُكتَسَب ! إنّما تُكتَسَب **المَلَكَة التّواصليّة** لا المَلَكَة اللّغويّة ما دامت هذه الأخيرة تعكِس القواعِد اللّغويّة الضمنيّة المتواجِدة بالقوّة : ليس مِن اليسر اجتثاث **الأداء** (استعمال فرديّ لوضع لغويّ من قبل فرد متكلّم) [1] مِن **المَلَكة** (قدرة فطريّة مُمكِّنة للتّواصل، متوقِّفة على الإنسان) [2]. هذا وجهٌ مِن أوجه انتِقاد هايمز Dell. H. Hymes لإسقاطات ثنائيّة تشومسكي على مجال تعليم اللّغات بدون تحفّظ ولا هوادة [3]. فحين استعمال التملّك نكون في صدد هذا المدّ التواصلي المُلَمْلِم (continuum)[4] أو ما أسماه الإمام عبده بـ (*Interlangue*, c'est-à-dire *interface*)[5] أو *اللّغة البينيّة* [6] بالتّعبير العربي المستوفي لبعض هذه القيود: (رصيد مكتسَب، أداة تواصل، وضع مكوّن من نظام قواعد يشترك فيها أفراد جماعة لغويّة محدّدة) أي أنّ وجودَه افتراضيٌّ، ليس له مستقَرّ في الفرد بقدر ما يقوم أفقيّاً (اجتماعياً) وعمودياً (تاريخياً) في آنٍ، على غرار السنن الموروثة.

تتجسّد آية التمييز (اكتساب / تعليم) ≠ (تملّك / تلقين)، في سياق هذا النصّ الذي اقتبسناه مِن عبد الرحمن الحاج صالح (1927 .) الذي يبدو أنّ مصطلح *التلقين* عزيزٌ إليه بوصفه مصطلحاً تراثياً:

« [...] إنّ اللّغة إذا صارت تُكتَسَب الملَكة فيها بالتلقين [التسطير مِن وضعنا] إذا اقتصر هذا التلقين على صحّة التعبير وجماله فقط (أو ما يبدو أنّه كذلك) واستهان بما يتطلّبه الخطاب اليومي من خفّة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ تقلّصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبيّة محضة وعجزت حينئذ أن تعبِّر عمّا تعبِّر عنه لغة التخاطب الحقيقيّة سواء كانت عامة أم لغة أجنبيّة [...] .[7] »

ثانياً: قبل مواصلة التحليل نسجِّل هنا تحفُّظًا مُؤدّاه أنّ مع اختِلاف الدّاعي الذي دفعنا إلى استِحضار مصطلح *التَّلقين* عمّا استنتجناه مِن هذا المقتبَس، فالشاهِد هو ما سطَّرنا فيه تحته: تُكتَسَب الملَكة فيها (اللّغة) بالتلقين؛ ثمّ يمعِن عبد الرحمن الحاج صالح بكلِّ أصالة في ذكر *ما يتطلّبه الخطاب اليومي من خفّة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ* [وإلاّ] *تقلّصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبيّة محضة وعجزت حينئذ أن تعبِّر عمّا تعبِّر عنه لغة التخاطب الحقيقيّة سواء كانت عامة أم لغة أجنبيّة* ، كلّ ذلك في مقابِل خطورة الاقتصار على *صحّة التعبير وجماله فقط* (أو ما يبدو أنّه كذلك) . كما يُعلِّق صاحِب النصّ الذي سنعود إليه لاحِقاً: فالتلقين إذن هو مسلك إلى الاكتساب الذي يؤولنا إلى التملّك. كما يُلاحَظ، في خصوص هذا الأخير، استدعاء أحدهما (تملُّك) الآخر (المَلَكة) باستنفار جناس تملُّك المَلَكة. كما يجوز قراءة تملُّك المَلَكة على أنّ الملَكة هي التي تتملّك الفرد برمّته (عقله وروعه). يجتاز في النصّ السّابِق ما نتحدّث عنه هنا، تحت تسميّة **الملكة التواصلية**، ويعبِّر اللّساني عنه بـ*لغة التخاطب الحقيقيّة*. والقرائن المحيطة تُثبِت ذلك إذ يقابلها بـ*لغة أدبيّة محضة* تلك الملكة اللّغويّة المستهدَفة مِن قِبل دروس الأقسام المَدرسيّة أي *صحّة التعبير وجماله* . كما يدقِّق، علاوةً على عبارة: *ما يتطلّبه الخطاب اليومي من خفّة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ*. وهي تنطبِق عندَه على *اللغة العامة و اللغة الأجنبيّة*.

ثالثاً: غالِباً ما يطرق باب اللّغة الثانية (الأجنبيّة) باستعمال تسميّة ***التعليم*** (التعلُّم): فمصطلح *التملّك* يُجنِّبنا اقتصار الحديث كلَّ مرّة عن أيِّ لغةٍ يتعلَّق الأمر ولاسيما لغة الأمّ؛ وكذلك يندمج في مصطلح *التَّلقين* مسار التعليم (التعلُّم). وعلى الرّغم مِن كثرة ورود مصطلح التّحصيل تراثياً بمعناه المعتاد أي " التّعليم والتلقين " . وهو ما سنحتفِظ عليه ضمنياً . فقد اشتققنا دلالة أخرى إذ وظَّفناه خلالَ المداخلة كمقابل للمصطلح الفرنسي (Actualisation) أي " التّحيين "[8]. وهذا يمثِّل خصوصيّة المَلَكَة التَّواصليّة باعتبارها مَلَكة لغويّة مُحصَّلة (acctualsée) في سياقٍ تواصليٍّ مُعتبَر . ريثما يُوفَّى هذا المَفهوم حقَّه مِن الإيضاح خلال المداخلة بكامِلها نستفيض شيئاً ما فيه عبر المَطلبين أدناه.

2.1.1 المَلَكَة ومُشتقّاتها في الكتابات العربيّة:

نشير إلى أنّ مفهوم (Compétence) المَصوغ بالفرنسيّة والذي يأتي بالإنجليزيّة مرّة تحت تسمية (Competence) ومرّة أخرى تحت تسمية (Skill)، تُطلَق عليه في اللّغة العربيّة عدّة مقابلات نذكر منها مصطلحيْ (مهارة) و(قدرة) إلى جانب مصطلح (كفاءة)، ولا بدّ في البداية مِن الحرص على التمييز بينها ولاسيما في حقل البداغوجيا. مِن الضّروري تناول التعبير على ضوء تعليميّة اللّغات التي تصنِّفه في بوتقة

الكفاءات / المهارات اللّغويّة الأربع، أي: الاستماع / الاستيعاب، والحديث، والقراءة، والكتابة . إليك هذا المقتبَس الذي نوضِّح أيضًا على ضوئه فاعلية هذا التقسيم:

« فالمهارات بأنواعها تُكتسب بعد الممارسة والتحصيل، لأنّه لا مهارة دون عمل أو أداء، سواء أكان هذا الأداء نظريًّا كالقراءة أم عمليًّا كالتدريب، والمهارة اللّغويّة تدخل ضمن هذه المهارات المختلفة، وترتبط بها وجوبًا المهارة العقليّة، لأنّ المهارات اللّغويّة بأنواعها تتطلّب استخدام العقل، فإذا قلنا أنّ اللّغة عمليّة إرسال واستقبال، فإنّ الإرسال يتضمّن الكلام أو الكتابة وكلاهما يحتاج إلى تفكير فيما يقال وفيما يراد كتابته، كذلك الاستقبال الذي يتكون من الاستماع والرؤية والقراءة، وكلٌّ منها يتدخّل العقل في ترتيب مكوّناتها، لذا يجب ألاّ نفرّق مطلقًا بين المهارة العقليّة والمهارة اللّغويّة لأنّه من التعبير عن مكنونات العقل باللّغة »[9].

فأبرز ما يميِّز هذا المقتطَف هو تركيزه على كون التعبير ممارسة تهدف إلى إكساب اللّغة إلى جانب غيره من "المهارات"، لكن قد يستتبع هذا مفهومًا آخر يتناول آلية وميكانيكيّة اكتساب اللّغة: لعلّ هذا المفهوم الأخير هو الذي دفع بصاحب هذا المقتطَف إلى ربط مهارة التعبير شفاهةً وكتابةً بما أسماه بالمهارة العقليّة حيث الانتباه والتفكير والرويّة. هكذا، وفي ظلّ هذه الملاحظة، وإذا جاز الرجوع إلى النظريّة التوليديّة التحويليّة وتفحّص أهمّ العيوب التي سجّلتها على البنويّة وأعلنتها في وجهها نذكر هنا ما ساد من اعتقادٍ لدى هؤلاء ولحقبة طويلة من أنّ اللّغة تكتسب بتخزين بناها وأنّه يكتفي المتعلِّم بتكرار تلك البنى وممارسة عمليّة الكلام في قوالب تلك البنى لكي يتعلّم اللّغة[10].

بلغ أمرُ شهرة الكفاءة كمصطلح تقنيّ إلى أن أصبح متداولاً في مجال التربية، وفرض نفسه في كل الميادين ، واعتمدته البلدان في أنظمتها التربوية، مسايرة لمقتضيات التحولات المختلفة وروح العصر. هذا حسب السياق الذي يستعمل فيه ولكن الذي يهمّ البحث هو مفهوم الكفاءة في المجال التعليمي التربوي، ونذكر لذلك بعض التّعريفات:

- مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية، ومن المهارات المعرفية، أو من المهارات النفسية الحس/حركية التي تمكّن من ممارسة دور ، وظيفة، نشاط، مهمّة أو عمل معقّد على أكمل وجه.
- مجموعة من المعارف ومن القدرات الدّائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال. هي الاستجابة الّتي تدمج، وتسخّر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعالية في وضعيات مشكلة، وظروف متنوّعة لم يسبق

للمتعلّم أن مارسه. مجموعة من السّلوكات المنظّمة الّتي تسمح للفرد بمواجهة وضعية ما إنّها نهائية.

- الكفاءة من منظور مَدرسي هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقّق في نهاية حصّة تعليميّة أو مرحلة دراسيّة، وتظهر في صيغة وضعيات تواصليّة دالّة لها علاقة بحياة التّلميذ. وقد تُجعل في علاقة تماس مع ما يدعى الكفاءة التعليميّة التي تخصّ المعلّم. عهدنا منذ زمنٍ قريبٍ لدى بعض الدارسين . وكذلك المكوِّنين والمتابِعين . وصف التعبير بكونه كفاءة، وذلك في ضوء ما أصبح يُعرَف بالمقاربة بالكفاءات وهم محقّون في ذلك، وهذا يعني أنّه على المعلِّم الذي يتولّى تلقين متعلِّميه مثل هذه المادّة أن يعرف أنّ مسعاه ينشقّ إلى شقّين أساسيّين: 1. تفعيل وتنشيط كفاءة التعبير وأساسيات البحث. 2. ولتحقيق المسعى الأوّل لا بدّ مِن تعليم الفنيات والتقنيات الموصِلة إلى ذلك.

مِن أجل صياغة أهمّ التقاطعات الكائنة بين التعريفات السابقة نستنتج أنّ **الكفاءة** « هي القدرة على توظيف مختلف المعارف والسّلوكات المقرَّرة والمرتبطة مباشرة بالوحدة التعليميّة حيث كلّ نشاطات التعلّم فيها تتمحور حولها وهي السلوك الظاهريّ القابل لملاحظة والقياس الذي يبلغ من خلال نشاط المتعلّم تعبيرًا عن حدوث فعل التعلّم »[11]. بينما **المَلَكة** تنطوي على خصوصيات ترجع إلى صلة الرَّحِم التي تقرِّبها مِن اللِّسانيات بامتيازٍ في ظلِّ التقاليد الموروثة عن الدّرس التوليدي الذي تولّى بزعامة تشومسكي زمامَ أمورِ هذا المَفهوم . في الأقلِّ نظريّاً وبطريقة استِثنائيّة . ويتّضح مِن المَطلب أدناه. لهذا كلّه فلا حرَج أن نستعمِل أحياناً مصطلح *كفاءة* كبديل وظيفيٍّ لمصطلح *مَلَكة* حينما يوحي بالمفهوم المتعلِّق بالتمرين المَدرسي الآيِل إلى تحصيل المَلَكة المَعنيّة تعليمياً وواقِعياً (في ظروف الحياة اليوميّة الملموسة)؛ وليس مِن قبيل التخليط. هذا، ما دام بإمكان كلّ باحِث أن يستثمِر هذه التعدّديّة في التسمية في سبيل تمييز المفاهيم الدّقيقة.

3.1.1 تعدّد أوجه المَلَكَة التّواصليّة:

المَلَكة التّواصليّة (Compétence communicative) هي، أوّلاً وقبل كلّ شيء، مَعرِفة إجرائيّة[12]: تحوي الأعرافَ الثقافيّة والاجتماعيّة، تلك التي تتحكّم في عمَليّة استعمال اللّغة (الكلام) في مَجموعة لغويّة ما؛ وتستشفّ عن الآليات النفسيّة الوجدانيّة (الانفعاليّة) التي تحكم تبادلَ الأحاديث في تلك المَجموعة. كما يُشَّدد عند ذكر مصطلحُ *المَلكة التّواصليّة* على **كفاءة** التّواصل بنجاعة في لغة ما (الأمّ أو الثانية أو الأجنبيّة): تبدو هذه **المَلَكَة** بِمثل هذا التّحديد واسِعةَ النِّطاق، فهي تنطوي وفق التّقديم السابِق على خمسة أنواعٍ في أقلّ تقدير:

1. **المَلَكَة اللّغويّة:** مَهارة استيعاب[13] قواعد وضعٍ (Code) لغويٍّ ما وتطبيقها في سياقٍ تواصليٍّ ما.
2. **المَلَكَة الاجتماعيّة اللّغويّة:** مَهارة استيعاب مُختلَف أنواع الخطابات وجعلها قيدَ الممارسة في موقِفٍ تواصليٍّ ما.
3. **المَلَكَة الاجتماعيّة الثّقافيّة:** مَهارة استيعاب موضوعاتٍ ثقافيّة مُرتبِطة بموقِفٍ تواصليٍّ ما.
4. **المَلَكَة المَرجعيّة:** مَهارة استيعاب مَجالات خبرة ما وأشياء العالَم ، وتملّك علاقاتها ضمن سياقٍ تواصليٍّ ما.
5. **المَلَكَة الاستراتيجيّة:** مَهارة استعمال استراتيجيّات تلفّظيّة وغير تلفّظيّة مِن أجل ردم أسباب التّواصل بين المتحدِّثين، وإحكام أمر التواصل بمقتضى نوايا أولئك المتحدِّثين المتوقَّعة بل بمَوجِب حتى أفعالهم المحتمَلَة.

قبل المرور إلى تطبيق هذه المفاهيم على موضوعنا، نبحث أوّلاً في الميادين التي يبدو أنّها أسهمت بشكلٍ ما في تقبّل هذا الجرد التسلسلي المُتصدِّي لمَشهد تشتّت الولاء المَدرسي الذي سيتغيّر وضعُه عندنا بحسم الفروق الكائنة بينها. فبناءً على التّعداد السّابِق، يُمكِن استخلاص جملة مِن مُلاحظات تفضي بنا إلى تحديد أهم الميادين المَعرفيّة التي تتدخَّل في تَدارس الملكة التواصليّة.

2.1 مَيادين التدخّل:

إنّ موضوع العلاقات الرّابِطة بين الأفراد والمَعارِف والمَلَكات هو مِن جِنس علم النفس المَعرفي لارتباطِه بقضيّة الاستيعاب والإدراك؛ وهو شأن تعليميّة اللّغات التي تحرص على سلامة مرور المفاهيم اللّسانيّة وغيرها نحو عالَم تعليم اللّغات. وكذلك يعدّ مسألة تابِعة ل علم الاجتماع، ذلك أنّ المعارف هي تمثيلات اجتِماعيّة وليست مجرَّد مُعطياتٍ تنعم بتواجدٍ خارجَ أولئك الأفراد، والنَّظر في اللّغات يُصاحِبه البحثُ في هويات المستعمِلين: إذ أنّ « تَملُّك اللّغة والثقافة منذ الطفولة، بسَيرورة فرديّة ضِمنيّة وبمراعاة تبادل الأقوال بين الأشخاص، هو بالتأكيد ما يبني أهمَّ شيءٍ في الهويّة الاجتماعيّة »[14]. تكتسِب الثقافةُ . في نظَر صاحِبيْ هذا المقتبَس . أعظم شرعيّة تُكفِّل لها أن تؤخَذ بعين الاعتبار ضمن تعليميّة اللّغات الأجنبيّة والثانية، انطِلاقاً من ارتِفاقها بمجال المرجعيات، الذي لا يمكن للإنجاز اللّغويّ أن يُحصِّل أيَّ معنى خارجَ إطاره[15].

1.2.1 اللّسانيات وتعليميّة اللّغات:

1.1.2.2 مِن زاوية تجميعيّة متقشِّفة:

إنّ المَلَكَة التَّواصليّة متعدِّدةُ الأوجه؛ وهي أوجهٌ فارِقة ومُتداخِلة في آنٍ، لكن لا بدَّ أن تخضع لقانون الانسِجام لكي تُشكِّل في آخر المَطاف شيئاً موحَّداً. فأيّ عطب يصيب إحدى هذه الملكات هو نتيجة اختلال للعلاقات الحساسة الكائنة بين هذه القوى التواصليّة. لهذا تصدّت **اللّسانيات** . في مَنحاها التقليصي للأسف . إلى صبِّها في قالب ثنائيّة (المَلَكة والأداء) اللّغويّين. ذلك لأنّ، في تصوّر بعض اللّسانيين . تبعاً لهمِّهم التَّنظيمي . ليس أفضل مِن تحقيق نوع مِن نِظاميّة تسجِّل توازناً أمامَ حالة تشتّت حلقة التّواصل[16].

لا يمكن التكفّل كما ينبغي بالمعضلات التي تعترض تملّك اللّغة أو اضطرابات استعمالها إذا لم نكن قد نجحنا في تناول طبيعة اللّغة ولو عمومًا [17]، ولا تقوم التحديدات التي تستهدف لغة الأمّ واللّغة الثانية إلاّ على أصلٍ من الوصف اللّساني. ولا بدّ أن تكون تلك الإحاطة في مستوى متطلّبات تـلقين تلك اللّغة وفي إطار علمٍ يعرف ماذا ينتقي من المجالات اللّسانية المختلفة وكيف يضعه في خدمة القائمين على تعليم اللّغات والمهتمّين بتعلّمها، مع تخصيص هامش يتناول كيفيّة انكباب المطبِقين والممارسين عليه:كذلك تتدخّل **تعليميّة اللّغات** ساعيةً إلى اقتراح ما يجدُر أن يُترجَم في هذا السياق إلى **ملكة التّداول اللّغويّة** التي مِن المؤسِف جدّاً أن نجد البعض يلخِّصها، مُغالين في تقدير مقام اللّسانيات طبعاً، في الملكة اللّغويّة البحتة في مقابل الأداء اللّغويّ الذي طالما غيِّب هو الآخر من ساحة الدراسات اللّغويّة . ولاسيّما إذا علمنا أنّ التعبير أداء (صنو التداول) . هذا ما عابه أحد الباحثين وهو هايمز . كما أشرنا أعلاه . على تشومسكي المفرِط في التجريد الذي يقصي العوامل الاجتماعية، ولجحوده لدورها في تدعيم ما كان سبّاقاً، على الرّغم من ذلك، إلى تسميته *الملكة اللّغويّة* [18]. وذلك مع شهرة **النحو التوليديّ** على الخصوص في تفصيله في قضيّة المعنى وعدم المعنى: إذ هو تفصيلٌ مرتبِط بالتّفسير المُستجِدِ . لا مَحالةَ . لسياق الحال بدورِه. لكن امتداد جذور هذا النحو إلى النحو الشامِل كما حدّده تشومسكي والمرتبِط بتصوّر الفلاسِفة والمناطِقة هو ما يتعيّن الاحتفاظ به.

لكن، على الرَّغم مِن القصور الذي ألمحنا إليه أعلاه في شأن نظريّة تشومسكي [19] وفيما يخصّ جعل المَلكة تتقوقع في مجرّد استظهار القواعِد الضمنيّة، ليس من الحكمة إنكار أهميّة لسانيّات تشومسكي فيما تنهض به من مهمّة وصف المَلَكة اللُّغويّة الخاصّة بِفردٍ معيّن، لا تِلك المُتعلّقة بِاللُّغات في حدِّ ذاتِها وما يتجلّى فيها مِن المظاهِر السُّلوكيّة اللّسانيّة، فلا يكفي عِند التّوليديِّين وصفُ اللُّغات فحسب، بل تمتدُّ نظراتُهم إلى مُحاولة تَفسير سبب الواقِعة اللُّغويّة الّتي تحدث، قبل الخوض في الكيفيّة؛ أيْ تُجيب عن أسئلةٍ من جِنس: لماذا ؟ (ثمّ) كيف ؟

ربط التوليديون الاقتصار على دراسة الملكة اللّغويّة بضرورة تحديد البنى النحويّة لكلّ لغة، وبالسعي . من جهة أخرى . إلى إثبات وجود نحو شامل. هذا، ثمّ إنّ أهمَّ ما عمَدت هذه النّظريّة إلى تنظيمه والّذي يَجِد .

لا محالةَ . مكانه في تعليميّة اللّغات، ولاسيما في الإحاطة بما يقوم عليه التعبير من كفاءتيْ الحديث والكتابة، هو الفِكرة القديمة الّتي تسلم بِوجود ما أشار إليه حنفي بن عيسى بِمُستوى المَعاني الكلّية [20] والمُشكِّلة لِلبُنى العميقة. « فهذه البنى الّتي تشترِك فيها البشريّةُ المُعوِّلة على قدرة الفِكر الإنساني، تُمثِّل العلاقات الثّابِتة الّتي تُعزِّزها المُقاربة المَعرفيّة الّتي يختصُّ بِها الإنسان والحادِثة بينما هو يُحاوِل استِيعاب الواقِع ذي المُستوى المُزدوج: المُتعلِّق بِالعالَم الحسّي لِلأشياء . موضوعات الواقِع المَحسوس، والعالَم المُجرَّد المُتَّصِل بِالأفكار . مَوضوعات العالَم الفِكريّ »[21]. فلا تَعتبِر النّظريّة التّوليديّة كمَوضوعٍ لِدراستِها تلك القواعِد النّحويّة الخاصّة، بل تلتمس موضوعَها في وصف الملكة اللُّغويّة وتحليلها. فيُؤدِّي بِذلك وصفُ اللُّغة مِن وجهةِ نظر اللّسانيات التّوليديّة إلى الإحاطة بِكلِّ هذه الجوانِب الأساسيّة: الوضع، والاستعمال الذي يقوم به المتحدِّثون، وطرق تعلّم وتعليم اللّغة. فَهذه النّظريّة يَنبغِي أنْ تَحتوي وصفَ مختلف العناصِر المُفسِّرة لِلمَلَكة اللُّغويّة بِاعتِبارها جملةً مِن المَعارِف اللُّغويّة الّتي استنبَطها المُتحدِّثُ بِأيّة لُغة، والّتي يَتمكّن عن طريقِها مِن بِناء واستيعاب ملفوظات لُغتِه. فهذه النّظريّة مِن شأنِها أن تُخبِرنا عن كلِّ القواعِد والوحدات والضّوابِط الّتي يتضمّنها نَحْوُ تِلك اللُّغة، وتوصَف بِداخِلها مختلفُ المُستويات اللُّغويّة الفنولوجيّة، المعجميّة، التّركيبيّة والدّلاليّة.

ثمّ إنّ خيرَ دليلٍ على إمكانية تأطير المَلكة التواصليّة علميًّا وعمليًّا وتعليميًّا هو ما عرفنا لدى فئة مِن المتخصِّصين في اللّغة وغير المتخصِّصين مِن التصدِّي لما يوسم عندهم بـ " الأخطاء اللّغويّة *الشائعة* "، وذلك لغرض تقويم اللّسان (التعبير) وإصلاحه[22]؛ وعلى الرغم ممّا يحدوهم مِن النزعة المعياريّة التي تُشرِف على مراقِبة ما يزعم روّاد الاتّجاه التوليديّ وأتباعُه مِن إبداعيّة الكلام فهي كفيلة بأن تشكِّل أحد العوامِل المعطِّلة لها في آنٍ واحِد، ما يحتويه الخطاب في سياق اللغة المتداولة، بل هناك عدد من الجمل والصيغ المتشابهة والمتضمنة نفس الدلالات مع اختلافات طفيفة ولّدها العصرُ وحركةُ التّجديد وأساليب التعبير المتنوِّعة؛ والبعض ينكبّ على دِراسة تلك " الأخطاء " أو ما عُدَّ كذلك لا لشيءٍ إلاّ من أجل تفهّم آلية التعبير لا آلة الكلام وحدها، مع العِلم أنّ هذه الأخيرة ذات أهميّة هي الأخرى حيث لا تُغيِّب الطابِع الصوتي النطقي للّغة التي بالغ بعضُ المغالين في تجريدها. لكن نجد آلةَ الكلام وآلية التعبير تمتزِجان لتفرضان بدورِهما على اللّغة نوعًا من حقائق نلمسها في تلاقي اللّغات تحت تأثير الاحتكاك الكلاميّ وفي ظلِّ ظاهِرة الاقتراض اللّغويّ مثلاً وهو الذي يدلّ على تداخُلٍ لغويٍّ يجري تطبيعُه في أساليب كلاميّة متنوِّعة لكنه سرعان ما يطال اللّغة. ففي ظلِّ كلّ هذه الإشكاليات المستنفِرة أخذ البعضُ بزمام المبادرة واتّجه إلى ما من شأنه أن يفسِّر بعض الظواهِر التعبيريّة التي قد تفوت اللّسانيات أو يبدو أنّ هذه الأخيرة قد همّشتها لأسبابٍ ما؛ فبينما أخذ البعضُ يتحدّث عن لسانيات التلفّظ (Linguistique de l'énonciation) يظلّ الآخر . الآن ومنذ عهدٍ قريبٍ نسبيًّا ومن دون أن تحدث حالة تقاطع حتميّة . مصرًا على الاستخدام المعهود لدى فئة

من الباحثين . وهم الذين ضاقوا ذرعًا من اختزالية وجهة نظر دي سوسير المصنوعة حول اللّغة والتي ليست كذلك في وضعها الفعليّ[23] . وانقاد البعض إلى تسمية " لسانيات الكلام " انقيادًا طبيعيًّا.

2.1.2.2 جدليّة العلاقة:

لقد أمضى المتخصّصون في الميادين النظريّة والعمَلَيّة المتّصِلة بالتَّواصل (اللّسانيات وعلوم الاتِّصال وتعليميّة اللّغات والاجتماعيات)، في تجريد مَفهوم المَلَكة التَّواصليّة وقتاً معتبراً؛ فابتعدوا شيئاً ما عن البحث في الكيفيات التي يتمّ بها تحصيلُه في أرض الواقِع، فصار الأمرُ بذلك إلى المُطبِّقين (المُمارِسين بل المتمرِّسين) الذين يُشرِفون على تعليم اللّغات فشاركوا مِن زاويتهم الخاصّة. إنَّ هؤلاء المُطبِّقين، مَع أنّهم أسهموا بجديّة بالِغة في الإمساك بتلك المَلَكَة لأنّهم لا يزالون يحقِّقون مواقِف **التَّحصيل** ويخلقون بيئة مَدرسيّة تعليميّة مُتطوِّرة، فلم يكن داعياً إلى خلوِّ مَجال العمل تفكيراً في وضع طرائق تعليم اللّغات التي يظلّون مُفتقِرين إليها. ذلك أنّ اللّغة والحديث عن اللّغة . مِن مَنظور ذلك الموقِف . يُعتبَر كلاهما من قبيل " العقل " الذي مُنِيَ به الإنسان ويُعدّ « أعدلَ الأشياء توزّعاً بين الناس »[24].

ثمّ إنّ خيرَ دليلٍ على إمكانية تأطير التعبير علميًّا وعمليًّا وتعليميًّا هو ما عرفنا لدى فئة مِن المتخصِّصين في اللّغة وغير المتخصِّصين مِن التصدِّي لما يوسم عندهم بـ " الأخطاء اللّغويّة *الشائعة* "، وذلك لغرض تقويم اللّسان (التعبير) وإصلاحه[25]؛ وعلى الرغم ممّا يحدوهم مِن النزعة المعياريّة التي تُشرِف على مراقِبة ما يزعم روّاد الاتّجاه التوليديّ وأتباعُه مِن إبداعيّة الكلام فهي كفيلة بأن تشكِّل أحد العوامِل المعطِّلة لها في آنٍ واحِد، ما يحتويه الخطاب في سياق اللغة المتداولة، بل هناك عدد من الجمل والصيغ المتشابهة والمتضمنة نفس الدلالات مع اختلافات طفيفة ولّدها العصرُ وحركةُ التّجديد وأساليب التعبير المتنوِّعة؛ والبعض ينكبّ على دِراسة تلك " الأخطاء " أو ما عُدَّ كذلك لا لشيءٍ إلاّ من أجل تفهّم آلية التعبير لا آلة الكلام وحدها، مع العِلم أنّ هذه الأخيرة ذات أهميّة هي الأخرى حيث لا تُغيِّب الطابِع الصوتي النطقي للّغة التي بالغ بعضُ المغالين في تجريدها.

2.2.1 " علوم " سياق التواصل:

نجد بعض الباحِثين يولي اهتمامًا كبيرًا وخاصًا لتملُّك الملكة اللغوية الاجتماعية[26] (Compétence sociolinguistique) وكيفيات نقلها جيلاً بعد جيل باعتبارها تؤدّي دورَ الاحتفاظ على التجلّيات الاجتماعيّة للّغة. وذلك تحت تأثير كلٍّ من الدراسات الدلاليّة وفلسفة اللّغة ، وبإيعازٍ من اللّسانيات الاجتماعيّة. كما تُعدُّ الأوجه المضبوطة أعلاه في الواقِع مظاهر تسمح لها بتجاوز فكرة اعتماد اللّغة التي

تتمركز حولها الأحاديث عادةً عندما يتعلّق الأمرُ بقناة صرف الكلام. ذلك أنّ هناك مَوارد خاصّة باللّغة وأخرى هي مِن اختصاص التّواصل. يُبالَغ في توسيع كلّ واحِدة مِن هذه المَلَكات ضمن اهتمامات شتى: نضرب مثلاً ما يخصّ **الملكة المَرجعيّة** التي قد تسمّى أيضاً *المَلَكة الإيديولوجيّة* التي هي بمثابة التحكّم في نظام المَرجعيات الاجتماعيّة مِن قبل أفراد. يُلاحَظ دوامة تكرار القيد التعريفي (سياق تواصليٍّ ما). يرتبِط هذا التكرار بأهميّة هذا الأخير؛ وهو ما يُنبئ بضرورة تطابق الكلام مضموناً وشكلاً مع مقتضى الحال: هذا المعيار الذي زُحزِح مِن موضِعه البلاغي فأصبح في ضوء نظريّة التواصل، قابِلَ التعميم على النِّطاق التَّواصلي[27]. ما يوحي به حدوث التنويع في القرائن المصاحِبة له وهي المسطَّر تحتها أعلاه كـ قواعد وضعٍ لغويٍّ و مُختلَف أنواع الخطابات مَجالات خبرة ما وأشياء العالَم ..الخ؛ ذلك نظراً لإمكانيّة فلاح الفرد في التعبير بشكلٍ مناسِب في مواقِفَ معيّنة وفشله في غيرها؛ فالموقِف مسيطِر، لكن هذا لا يمنع التحكّم في زمامه بل يُتطلَّب ذلك. والفكرة مُرتبِطة بقضيّة التأقلم. « ومراعاة السياق أو دراسته من جانب، أو تحليله في ذهن المرسل من جانب آخر، ليس بالأمر اليسير، لأهميّته ودقّته، ولذلك " يعترف (كارنب) أنّ التداولية درس غزير وجديد، بل يذهب إلى أكثر من هذا بقوله إنها قاعدة اللسانيات، إذ إنها محاولة للإجابة عن أسئلة تطرح نفسها على البحث العلمي، ولم تجب عليها المناهج الكثيرة، وقد لا تسلم من المشكلات حالها حال أي منهج لدراسة اللغة »[28].

أما أصحاب النظريات الاجتماعية التواصلية فقد جلبوا اهتمام التعليميين بمدى أهمية الجانب الاجتماعي الوظيفي للّغة وضرورة التركيز على الملكة التواصلية والتي تبقى الهدف الأسمى من تعليم اللغة، ذلك أن أصحاب هذه النظريات لا يهتمون بتعليم النظام الصوتي والصرفي والنحوي للغة فقط، بل أن الأمر يتعدى ذلك للتعرف على التوظيف الجيد لمعاييرها وقواعدها حسب القواعد الاجتماعية وسياقاتها واستعمالها وفق مقتضيات الأحوال المتنوعة. بمعنى آخر، توظيف اللغة حسب مقولة *لكل مقام مقال*.

تولي اللّسانياتُ الاجتماعية اعتبارًا للمعطيات الاجتماعيّة التي تلتصق بالمتكلِّمين (الأصل الإثني، المهنة، مستوى المعيشة، السنّ، الجنس ..الخ) وتتبيّن من خلال هذه المعطيات نوع الأداء اللّغويّ الذي ينزع إليه ذلك المرسِل أو يُجبَر آخرٌ على توظيفه. كما نجده تُولي اهتمامًا كبيرًا وخاصًا لاكتساب الملكة اللغوية الاجتماعية[29] وكيفيات نقلها جيلاً بعد جيل باعتبارها تؤدّي دورَ الاحتفاظ على التجلّيات الاجتماعيّة للّغة. نستخلِص مِن أنواع (المظاهِر) المَلكات التي حصرناها أعلاه . ولاسيما كلٍّ مِن المَلَكَة الاجتماعيّة اللّغويّة والمَلَكَة الاجتماعيّة الثّقافيّة . أنّ التَعرّف على المواقِع التي يلتقي فيها الناس ويجتمِعون، كالحيّ والشارع والمَدرسة والمقهى والمكتبات، أمرٌ لا يخلو مِن الفائدة، فكلام المَقهى هو غير كلام المَدرسة، هذا مِن أبجديات العقل الراشد . بيد أنّه لا يتوقَّف الأمرُ على المَلكة التواصليّة بهالتِها الباهرة، حيث يُمكن قلب

المَسألة، فنضع مُقدِّماتٍ حيث تُذكر المَلَكة اللّغويّة (التحكّم في اللّغة المّعنيّة) وكذا المَلَكَة المَوسوعيّة (الثقافة العارِفة: المَعرِفة حولَ العالَم) يمكن بالفعل الزعم أنّ أثناء تقدّم التفاعل الذي يجري بين الأفراد وبين وسطهم يؤدّي إلى ضرب دعائم بناء أكثر تنظيماً من المفاهيم والنظريات مزوّدة بخصائص شتّى من شأنها أن تنظِّم تلك المعارف والخبرات التي يشكِّلها أولئك الأفراد عن العالَم في نسقٍ محكمٍ[30].

2. تلقين المَلَكة التواصليّة:

1.2 شروط التّلقين:

نعني بالشروط ما ينبغي أن يتوفّر قبل التّلقين وأثناءَه. وهي تهتمّ بالإطار العام الذي يُصمّم فيه الدّرس المُتمحوِر حول **التَّواصل** ، قبل أن ينفَّذ في القسم المَدرسي كمادّة تَعليميّة (تلقيناً وممارسةً). لهذا اخترنا الوقوفَ عِند شروطٍ لإنبائها بالطابع الجمعي المُفترَض والذي لا يتموقع خارج حكم الاجتهاد الفردي بأيِّ شكلٍ، وهي التي تقوم على:

1.1.2 تمثّل الخبرات السّابِقة:

المَلكة التواصليّة بوصفها كامِنة في حاجة إلى نشاط الاستنفارِ: مِن هنا يُتحدَّث أكثر عن *تنشيط دروس اللّغة*. ما يستوجب التأقلم والتَّفاعُل وتمثّل الخبرات السّابِقة ..الخ. يتقاسم المتحدِّثون . من وجهة نظر عنصر **المرجِع** . معلوماتٍ عن العالَم إن لم تكن مشتركة بينهم لتفاوت الأفهام وسيادة الأوهام وقصور الإفهام، فهي تؤدّي دورًا تنظيميًّا معدِّلاً وتُعالِج سريرياً *المقاربة التقريبيّة* التي لا تعدمها أيُّ لغة ترد على الألسنة المعبِّرة. فجلُّ حظوظ النّجاح في التَّعبير بطلاقة موقوفة على الحسِّ المزدوج (الاستيعاب والإبداع). وهذا يستدعي مراعاة لغة الأمّ.

2.1.2 مراعاة لغة الأمّ:

لا ننسى أنّ الفردَ الذي يكون قد اكتسب لغةً ما، قادرٌ على أن يُنتج جملَها وأن يتفهّمها ويستوعِبها، وهو أيضًا قادرٌ على أن يحكم من خلال حدسه اللّغويّ على أصولية هذه الجمل ونحويّتها [31]. ويرى بعضُ الخبراء في تعليميّة اللّغة الثانية (الأجنبيّة) أنّ تلك الملكة **(لغة الأمّ)** التي تكون قد قامت في نفس متملِّكها ومُتكلِّمها، تشكِّل المنطلق لتملّك ما يُقبِل على تعلّمه من لغا تٍ ثانية؛ إلى أن يتمكّن من التعبير " في هذه الأخيرة ". بناءً على تلك الاستِعمالات الأصليّة المُتراكِمة . بل بكلِّ عفويّة و بالاقتصاد الذي « كان يعنيه

العلماء العرب قديمًا من كلمة الاستخفاف؛ وهي عبارة عن نزعة المتكلِّم الطبيعيّة إلى التقليل من المجهود العضلي أو الذاكري عند إحداثه لعباراته في حالة الاستئناس وعدم الانقباض. فكلّما كان المقام مقام أُنسٍ كان المتكلِّم إلى حذف ما هو غنيٌّ عنه لإبلاغ مراده أميلَ وأكثرَ ارتياحًا. وهذا هو بالذات ما يمنح للّغة حيويّتها »[32]. بيد أنّ الإلحاح على **مراعاة لغة الأمّ** سيطرح مشكِل تزامن أكثر مِن مَلَكَة، ذلك أنّ بعض العلماء يرون أنّ استهداف إكساب عادات جديدة، قد لا يُسهِّل عمليّة تزامُن لُغتيْن [33]. فما يُعدّ عامِلاً مُسالِماً ومساهِماً في عدم إهدار مجمل المجهود في تعلّم كلّ النظام الخاص با للّغة الثانية ، قد يُنظَر إليه على أنّه عائق وطرفٌ في صراعٍ قد يقاوِم ويحول دون الخروج عن طوع لغة الأمّ. لهذا نستفيد من مُفارقة تشجيع العفويّة رغم كلّ الصعوبات، درساً مؤدّاه **استبعاد الارتجال** نصوغه شرطاً في التَّلقين كالآتي:

3.1.2 استبعاد الارتجال:

حيث أنّ نزعة المتكلِّم الطبيعيّة هذه (الاقتصاد / الاستخفاف) مشروطة بعدم إخلاء السبيل للارتجال في مقام التلقين، على عكس ما يتوهّم بعض المنشِدين لتطبيق المقاربة بالكفاءات من إرخاء الحبل أمامَ المعبِّر يقول ما يشاء بدون رقيبٍ، بل إنّا ههنا في صلب أعظم الصعوبات القائمة في تطبيق تلكم المقاربة: كيف يمكن إدماج مباشرةً ما هو ثمرة الانغلاق على اللّغة، بما يفرضه همّ تلقين القواعِد، فيما ينبغي تمثيلُه على خشبة المسرح (المَدرسيّة) ؟ فالارتجال لا يُعوِّض أبداً عن حاجة اللّجوء إلى " العفويّة " الطبيعيّة كشرطٍ منبِئٍ عن السليقة. كذلك لا يعني الارتجال ما يُدعى إليه من ضرورة تحاشي التنميط الذي يتعاطى معه البرنامج المعدّ مسبقاً، والذي إن كان مفيداً في التوطين فهو مضرّ من جهة تعطيل نزوع المتعلِّم الإبداعي.

4.1.2 تدارس المحيط العام:

حينما يسعى مُهندِسو البرامج التعليميّة إلى تخطيط برامج ووضعها بمقتضى احتياجات التّواصل يُتحرّى الشّروع في ذلك انطِلاقاً مِن تدارس المحيط العام الذي تُستعمَل فيه تلك اللّغة لأغراض التّواصل استِعمالاً مَلموساً. « في البداية كان إدخال فكرة سياق الحال باعتبارها أساس الوسائل التعليميّة مُنزامِناً مع بعثِ معتبَرٍ لتعليم اللّغات، وهو بعثٌ جاء تحت إلهام النظريّة اللّسانيّة التي تدخّلت لتضع قطيعة بين ما ساد من واقع ما قبل اللّسانية التي عرفتها بيداغوجيا اللّغات (وقد عكستها البيداغوجيا المدعوة بالتقليديّة) وبين واقِع لسانيّ بارز حيث تعدّ الطريقة السمعيّة البصريّة إحدى تجسيداتها الأولى »[34]. ذلك أنّ اللّغة مَظهر مِن مظاهِرَ السّلوك الاجتِماعي تحتوي أكثر مِن مجرّد القواعد. وأهمّ خطوة في هذا التدارس هي التقاط الاستعمالات

المتبادلة بين الناس في مواقِف مختلِفة، بل إنّ وصف هذه الأخيرة لَيعكِس همّاً عملياً يتجاوز غائيّة الوصفيّة البحتة. وهذا يقتضي بدوره القيام بتحرياتٍ (مقابلات حواريّة مع الناس تستجلي الجديد مِن المستعمَل).

5.1.2 تمثُّل بيئة للاسترسال:

إنّ خلق بيئة للاسترسال في التعبير . ولاسيما الشفاهيّ منه . طبيعيّةً كانت أم مصطنَعة، أشبه ما يكون بإمداد عمليّة التواصُل بسياقٍ تُحصَّل فيه الدّلالات والإشارات التي كانت الكلماتُ تحملها كعناوين تقريبيّة، لهذا فإيجاد البيئة للتعبير لا يقلّ أهميّةً عن تدريس فنيات التعبير نفسها من الناحية النّظريّة، بل يُلتمَس جزءٌ كبيرٌ من هذه الأخيرة من تلك الأجواء التعبيريّة التي تسود؛ ولمّا كان القسم المَدرسيّ مِن شأنه أن يوفِّر جوًّا للتفاعل (التأثير والتأثّر) المتبادَل بين أفراده الذين ينطلِق كلٌّ واحِد منهم مِن وجوده ويخرج إلى عالَمه الخاصّ ويستوحي من الموجودات المحاطة به، ولما كان القسم ينشد دائمًا تعزيز سبُل التواصُل المحفِّزة للوظيفة التعبيريّة المنوطة باللّغة[35]، فإنّ أهمّ المبادئ التي يجب أن تسود عمليّة تعليم اللّغات . وكذلك الشأن بالنسبة لكلّ مواد التعليم الأخرى . هو إتاحة للتلاميذ كلّهم فرص امتلاك المعرفة وبالتالي يجدر بطرائق التعليم ألا تقف عائقًا منفِّرًا عن موضوع التعلّم وعليها أن تمانع الإيحاء إليهم بأنّه ثمّة مفاتيح لا يقوى على ناصيتها سوى نخبة من المتفقِّهين في اللّغات وأنّ بعضهم أنأى عن تناولها[36].

6.1.2 وضع استراتيجيات:

سبق أن تحدّثنا أعلاه عن المَلكة الاستراتيجيّة. يتعلّق الأمرُ ههنا بتكييف هذه الملكة لأغراض التّعلّم (التملّك) بمحكٍّ مع استراتيجيات إدارة المتعلِّم لمسار ذلك التملّك . إنّ التعبير بهدف التواصل مبادرة وإلهام، وعفويّة وسليقة: هذه الحدود الضمنيّة والصريحة تشير كلّها إلى النشاط الطبيعيّ والتلقائي؛ لكن هو عملٌ وصقلٌ وتهذيب أيضًا، وكما هو **صناعة** لا تفوتها **استراتيجية** إلاّ وسجّلتها؛ فلا تعبيرَ إلاّ وهو مؤسَّسٌ على جملة من **فنياتٍ** تتعهّد جوانبَه المختلِفة؛ وأحسن طريقة لاستخلاص الفنيات نجدها في التعبير نفسه بشقّيه: الشفلهيّ والكتابيّ، وكذا في المعبِّرين واحتمال تصنيفهم، وأيضًا في مقتضيات **التواصل** وسياقاته. على المعلِّم أن يشجِّع الأقلام المبتدِئة، جزء هامٌ من أسباب نجاح الكاتب يتأتى من اهتمام من يحيطون به بمشاركة أعماله. والطريقة الخلاّقة في التعليم هي التي تقوم على إشراك المتعلِّم. فعلى الرغم من ضعف الأسلوب لدى

التلاميذ والتردد في وضع الكلمات فعلى المعلِم أن يخلق جوًّا من تدعيم المبادرات. التعبير هو في حدّ ذاته حافز، فلا أحد ينسى الحاجة البشريّة إلى التعبير، فالأفضل أن تُحوَّل هذه الحاجة في ميدان تعليمية اللغات إلى مصطلحٍ أكثر ذهابًا في التقنية فيقال الحافز وهو يوجِّه الدرس وبه تتحدّد الأهداف، مع هذا التحديد تتّضح الأمور في عين المعلِّم، لأنّه مرّة نجد هدفًا سليمًا لكنّه غير محدّد، وقد نعثر على هدفٍ محدَّدٍ غير أنّه غير سليم، فكما هو الحال دائمًا فإنّ وضع الأهداف الواضِحة هو أكبر المهام أهميّة، فالمعلِّم يبحث عن اهتمامات المتعلِّم ويسعى إلى تطويرها. وهذا من شأنه أن يجعل ال مَخزون اللّغوي ينبعِث ويتدفّق مع ما يتعاطاه المعبِّر من تحويل التجربة الخاصة إلى أفكارٍ قابلة للصياغة بكل عفوية ودون العناية كثيرًا بوضع استراتيجيات[37]. إنّ التلميذ يعايش وقائع مختلفة، وذلك يشكِّل تجربة شخصيّة بإمكان المعلِّم أن يثيرها، لأنّه تبيّن لكثيرٍ من الدارسين أنّه عندما يُوفَّق التلميذ إلى التعبير عنها أو عن جزء منها يشكِّل ذلك سبيلاً من سبل التعلم، ذلك لأنّ فعل امتلاك المعرفة يقوم على استصدار الآراء ووضع الفرضيات أيضًا، واختيار واحدة منها ووضعها في محكّ التجربة.

2.2 أوجُه التّلقين:

1.2.2 الإلقاء:

لا يعني **الإلقاءُ** هنا مجرّدَ التصويت (إصدار الأصوات) من أجل إيصال الصّوت اللّغويّ. أو الكلِمة كما يحلو للبعض أن يستعمِل تحت إلحاح التداعيات اللّفظيّة. إلى مسامِع (المستمعين المتعلِّمين). إنّه حضورٌ في مواقِف الاتّصال ومباشَرة لعمليّة التطبيع أي بعث الكلام إلى فئة معيّنة وهو ما يقوم عليه التصويت ذاتها ومستلزماتها. ولعلّ القارِئ يفهم أنّ استقطاب الانتباه يساهِم كثيرًا في تحقيق الاستماع، هذا ضروريٌّ حقًّا ولا داعي لاستغراب الأمر بالقول إنّ الاستماع من مقتضيات التواصل البديهيّة التي لا تحتاج إلى أيّ ذكر ولاسيما في مقام الحديث عن التواصل ذاته إثر العمليّة الانعكاسيّة المطبَّقة على اللّغة في أحوال

التفكير في اللّغة. بيد أنّ استقطاب الانتباه والاستماع مُندمِج أحدُهما في الآخر بحيث أنّهما عقدا نوعًا من العلاقة لا تنفصِم أبدًا.

أهمّ ما يميِّز مفهوم الإلقاء أيضًا هو **القصديّة** التي تخضع لمعايير تقيِّدها والتي تمنح هامِشًا لوقف الاختيار على ملفوظاتٍ دون أخرى: فالوصيّ مثلاً يُصرّ في وصيّته على اعتماد كلّ الآثار الكلاميّة التي تحمل الموصَى على صدق الخبر الوارد في الجمل المراد تصديقها، وذلك علاوة على النبرة الإلقائية المحضة التي تفرضها جملة الأوامر والنواهي الإرشاديّة السائدة فيها بكثرة. ويمكِن التعبير عن القصديّة والكشف عن لثامها بصفّة عامّة بوصفها وظيفة لقياس الآثار ومنحها القيم التي تلائم كلّ توسّعٍ في الجمل أو تضييقٍ في مجالها[38]. وكذلك يُعدّ حضور المُلقي ضروريّاً جدًّا: وهو حضورٌ يسجِّله بفضل قنوات اتّصال لا تزال تمضي في بحثها عن وضعٍ علاماتيٍّ واضِحٍ بحيث تنصرِف نحو التقنين، ويمكِن تقديم فكرة عنها بالشكل الآتي: **بصوته:** نبراته الخاصّة التي تساهِم هي الأخرى في ترجمة الدّلالات وحتّى تعليلها وتعديله؛ و**بجسده** ووقفاته وقوامه (Stature): وهذه لا تزال تمضي نحو التقنين (كهزّ الكتفين وإمالات الرأس المختلِفة) رغم التنوّع (بما فيها هندامه وروائحه الكاشِفة عن بعض جوانب شخصِه)؛ و**بحركات** يديه ووجهه ونظراته وما تتجّه إليه العيون (الإشارات والملامح). فالملقي هو مَن ينطلِق مِن فهمه للأشياء فهمًا يشترِك فيه الغير فيصرِّح به أو يوحي إلى متلقيه الذي قد يسايِر ذلك الفهم أو يعترِض عليه.

2.2.2 العمل الجماعي:

إنّ تعويد المتعلِّم وترويضه بعيداً عن خلق أسباب التَّواصل لا يوصِل إلى نتائج ذات بالٍ في مجال تلقين اللّغة. لهذا يُعدّ العمل الجماعي أوّل مرحلة للتّزكية تثبت المحفوظات أو تلغيها. ينبغي أن يتجاوز الفردُ حدودَ نفسِه في سبيل التواصل والمحاورة والمناقشة والمساهمة بالتبادل وحلحلة مشكِل ما واتّخاذ قرار وتوصيله بالكلام: لا أحدَ يملِك مَفاتيح كلِّ المَواقِف لوحده. لهذا وضع تشومسكي النظريات الترابطيّة والجشطلتيّة والمعرفيّة جميعها على نفس المحور حينما انتقدها انتقادًا مسّ مساحاتها التجريبيّة، إذ وجد تركيزها على عامل العادة في التعلّم السبب الرابطَ الذي يربط بينها بقوّة، فجدّد حين ذلك الانتقاد رفضه الصارم للاعتبار الذي يرى أنّ تعلم اللّغة إنمّا هو مسألة لا تخرج عن دائرة العادة التي يعتادها المتعلِّم بفعل الترسيخ المعزّز

والترابط المعمّم، وهي مبادئ كثيرًا ما عزّ على أصحابها التراجع عنها[39]. نتساءل في هذا الصدد: فهل يُمكِن إذن الحديثُ عن مَلَكةٍ جماعيّةٍ أم أنّ الأمر يتعلّق بما يشبه سيمفونية تكون مِن إنتاج أفرادٍ مَدفوعين بحماس الإبداع ؟ فلا أملَ في الانجذاب أمامَ ما يتوارى وراء هذا الاستفهام من غير النزول عند التقويم الذي يُعتبر العمل الجماعي أحد أطره الطبيعيّة.

3.2.2 التقويم:

على التلقين أن يُوجَّه إلى الإنسان وإلى اللّغة، وألاّ يفصَل أحدهما عن الآخر ؛ وذلك لكون الاستعمال الحقيقي للغة . وفي الوسط الطبيعي حيث يتعامل الناس . هو الكاشف الأصيل عن عمل اللّغة؛ فوصف اللّغة يتيح عمليّة تملّكها، لكن الممارسة قد توجِّه مسار ت لقينها . لهذا وجدنا بعض الباحثين المهتمّين بتعليميّة اللّغات يسترشدون بما يتكبّده بعض الأفراد أثناء بحثهم عن حلولٍ لصعوبات التكيّف اللّغويّ وكذلك بمجموعات لغويّة يلاحَظ في كثيرها نزوعٌ معيّن إلى وضع استعمالات هي وليدة الاحتكاك الآني الذي لا يخرج بكافته عمّا هو نظام موروث ولا يتنكّر لتاريخيّته. لهذا يُستحسَن أن تُستوحى اختبارات التقويم مِن واقِع الاستعمال اللّغوي إذا شئنا جلب اهتمام المتعلّمين إليها. إذ كثيراً ما لوحِظ العزوف عن الاختبار ؛ وه عزوف غالباً ما يكون لأسبابٍ نفسانيّة وأخرى تنظيميّة، إذ يرجع . مِن جهة . إلى القلق الذي ينتاب المتحدِّث قبل الانطلاق في الحديث؛ ومِن جهةٍ أخرى . إلى قصور المؤسّسات التي كان من المفروض أن تسهر على أن تكون مدروسة مسبقًا بحيث تتناسب وحاجة الاحتكاك (وضع المتعلِّم في محكّ الخبرات الجديدة)؛ كما توضَع الاختبارات التي تقوَّم بها ملكة التّلميذ التواصليّة بعد إذ يكون قد اكتسب جملةً من المفاهيم. فإذا ما وقع المتعلِّم في أحبال الاختبار المشوِّق الذي أغراضه ليست اختباريّة أو تكليفيّة فحسب، انساق بنفسِه، بل عرف حلاوة الاختبار إذ يشعر أثناءَه أنّه في صدد تقويم كفاءاته: فيغدو التقويمُ بذلك بمثابة كفاءة ما دام يحقِّق له التّقدير الذاتي (النفساني) والغيري (الاجتماعي) بحيث أنّه يُقنِع المتعلِّم بأنّ التّقويم جزءٌ من التلقين. ذلك أنَّ سوء استعمال قواعد اللّغة ليس هو الأمر الوحيد الذي ينتج عنه تضييع المعنى أو سوء بنائه وهو ما يمكِن إجماله في مصطلح **الإبهام** ، لكن قد يُعزى السبب إلى سوء تطبيق القواعد الاجتماعيّة التي تُبنى عليها الملفوظات وتبادلها.

3. تملّك المَلَكة التواصليّة:

سبق أن رأينا ضمنَ المُعالجة المصطلحيّة (I.1.1) بعضَ مزايا مصطلح *تملّك* المؤدِّي للتعلّم (الذّاتي) والذي . إذا اكتفينا بالتذكير ههنا . يتضمَّن مفهومَ " التلقين " أيضاً. فهو ينطوي بذلك على مفهومٍ أشدّ ما

يكون في حاجة إلى بحثٍ يضبط له جملةً من آليات يترجمها المعلِّم والمتعلِّم على السواء في واقِع تمثيل التَّواصل وتمثّل هذه المرّة. ذلك على غرار ما قال به تشومسكي في *الملَكة اللّغويّة* التي يعكِس مفهومُها ما ينطبِع به الإنسان من الملكة الممكِّنة *لاكتساب* أيّ لغة ثمّ يأتي مَن يحفِّز تلك القدرة الطبيعيّة التي زُوِّد بها الفرد الناشئ وتبرمَج وفق نظامٍ من الأدلّة والعلاقات: فهذا المخطَّط الذي نعيد رسمَه هنا هو ما قاس عليه أصحاب النّظرة البعيدة في مجال الإعلام الآلي وميدان الترجمة كما سبقت الإشارة.

1.3 آليات التملُّك:

إذا استكملنا مبحث **ميادين التّدخّل** (2.1)، نقول إنّ الحديث عن **آليات التملُّك** مثل الاستقراء والاستنتاج والتحليل والتركيب ..الخ، هو مِن جنس ما يُتعرَّض إليه في ظلِّ منهجيات البحث ومنطق التفكير ومبادئه؛ ومِن شأنه كذلك أن يجعلنا نتناول آليات الوصف والسرد والتفسير والحجاج والحوار، وذلك بالوقوف عند الخصائص اللّغويّة لتلك الأشكال التعبيريّة (مُشافهةً وكتابةً) ومن حيث تحديد المعايير والمواصفات وخصائص الكتابة والأسلوب مع رصد رهانات النص، علمًا أن تلك المعايير والمواصفات تتحدد من خلال معرفة طبيعة المعيار البنيوي للمؤلّف ومعياره الشعري (الفني والأسلوبي) والأجناسي: ذلك كلّه من أجل توطين المتعلِّم على التعبير وإكسابه خبراتٍ خاصّة متقنَة.

يستند **التملّك** المقترِن بالمَلَكة التواصليّة إلى خطوتين أساسيتين وهما: *التفكيك والتركيب* . لهذا نكتفي . ما دمنا في مقام الاختصار . بتناول آليتيْن هما: **التحليل والتركيب** . وذلك تقديراً لتواجد المتلقّي الذي تُسنَد إليه مهمّة التركيب (الفراغات) وإعادة التركيب (النماذج = الجمل المَقاسات) تحقيقاً للتعلُّم الفاعل (**التملّك**)، بعدما يمرّ عبرَ خطوة التّحليل بمعيّة المعلِّم . وهو ما يؤثِّر في كفاءة التلميذ التّوليديّة والتّحويليّة اللّغويّة خصوصاً، وفي الإبداع على العموم: لعلّ هذا ما حدا بمؤلِّفي الكتب المَدرسيّة (مُختارات النصوص) ومُصمِّمي المناهج التَّعليميّة، إلى الإشارة مراراً إلى المقاربة بالكفاءات ك **اختيارٍ تربوي**.

1.1.3 آلية التحليل:

يُعدّ ما تنصبّ عليه **آلية التّحليل** إحدى الأطوار الأولى الضّروريّة والهادفة إلى جعل القضايا (الجُمل) أكثر وضوحًا وأبعد ما تكون عن كلّ إبهام. لهذا يسعى المحلِّل إلى تحديد الشّروط العامّة الّتي ينبغي أن يرضخ لها كلّ ملفوظ لغويّ لكي يتمتّع بفحوى ما. فهكذا يحاول إيجاد معيار من شأنه أن يميّز الجمل المزوّدة بالمعنى عن تلك المفتقرة إليه. وإذا ما نظرنا إلى الإبداع الأدبي خاصة والفكري عامة على أنه نشاط اجتماعي ينطلق فيه الأديب والمفكر من منطلقات خاصة بغية تكريس مفاهيم معينة فإنه يتعين الأخذ بمفهوم

المنهج الواسع في القراءة والتحليل الذي يرتكز على فنيات وإجراءات تمثل أدوات العمل لكل من يتناول إنتاجاً ما ساعياً إلى فهمه وسبر غوره والتوصل إلى كنهه.

ينبغي تجسيد آلية التحليل في قناة تعبيريّة. فلتكن قناة الشفاهي وقناة الكتابي، اللتين يمكِن انشطارُهما إلى أربع كفاءات، هي: 1. استيعاب الشفاهي، 2. التعبير الشفاهي، 3. استيعاب الكتابي، 4. التعبير الكتابي، وفق ما تنشده *بيداغوجيا الكفاءات*[40]. نقصد هنا بالكفاءات تلك القدرات التي يناط بالمعلِّم أن يلقِّنها تلاميذه وأن يسهر على تنميّتها، وذلك بتسخير جميع الوسائل المتاحة بما فيها الكتاب المدرسيّ الذي تودَع فيه النصوص المُراد تحليلها، وهي:

- الفهم والاستيعاب: النص خزين الدلالات، والبحث عنها يشغِّل الذهن ويقوّي كفاءة التفكير .. الخ.
- الكلام (المحادثة): اللّغة ممارسة، فالتعليق على النصّ (شكله ومضمونه) يعوِّد اللّسان على عبارات لغويّة أصيلة.
- القراءة: تتيح فرصة الإمساك ببنية النصّ وتعالقاته التي تتجلّى على المستوى التركيبيّ، وبالتالي التعويد على أداء البنى اللّغويّة، كما أنّ لمس النص عن طريق القراءة يساعد على تقويم الخطأ وملاحقته ..الخ.
- الكتابة: قد تكون غاية إدراج النصوص لقراءتها وفهمها والتعليق حولها وإثارة موضوعات جديدة على هامشها من أجل إبداع نصوص جديدة ..الخ.

I.1.1.3 تكثيف التمارين الشفاهيّة:

تُصمَّم تمارين بهدف تمليك كفاءتيْ الاستيعاب والتَّعبير. علينا أن نحدِّد أوّلا مفهوم التعبيرِ الذي يتعلّق الأمرُ به هنا ونتطلّع إلى تنظيم شؤونه التي تستمرّ في التنامي: إنّه يخصّ التعبير اللّغويّ بالدرجة الأولى وكلّ ما يمكِن أن يوضَع في خانته، أي ما يتّخذ من اللّغة أداةً للتواصل والإفصاح والتأثير والإبداع الفنّي، فيظلّ لغويًّا رغم ما يمكن أن يرفقه مِن العناصر الصوتيّة غير اللّغويّة ومن العناصِر التي تعضد عمليّةَ التواصل كحركات الأيدي وحركات الوجه وملامحه [41]. نعود مجدَّداً إلى ثنائيّة (الملفوظ والتلفّظ) أو (لغة التواصل وفعل التواصل) التي مهّدت لها مجالات: نظريّة التلفّظ والفلسفة التحليليّة ونظريّة أفعال الكلام، التي كثيرًا ما قدِّمت على أساس أنّها ثمرة:

1. علاقات المتحدِّث بملفوظه من حيث دوره ومكانته (وجوده) فيه وموقفه منه ◄ لغة التواصل.
2. العلاقات التي يقيمه المتحدِّث بالمتلقّي في إطار تبادل الحديث ◄ فعل التواصل.

وهي توجّهات لقيت ترجمة في الجهاز المفهومي الذي أقامته لسانياتُ الكلام بواسطة مصطلحات مثل: المدى، الوجه، والتوتّر. مثال: « أنا باعتباري مديرًا لا أرى مانعًا أن [...] ». فالملفوظ يحتوي وحداتٍ: باعتباري مديرًا [...] يمكِن أن يُواصَل بالقول: ◄ أنصحك أن تجابه المشكِل برويّة.

- المدى: ويمثِّل المسافة التي يجعلها المتحدِّث في وجه المتلقّي لكي ينبِئ بقدر المعنى المقصود من الكلام.
- فوحدة (باعتباري مديرًا) وضعت مسافة حاجزة عن تأويل المتلقّي نصيحة المتحدِّث تأويلاً غير مقصود أي (الحميميّة التي تنجم عن إسداء النصح والتوجيه).
- الوجه: كما قد يؤوَّل باعتبار نصيحته صادرة عن إنسانٍ ذي مراسٍ وهو المدير الحكيم. فهذا يدعى الوجه. وقد يرتقي المخاطَب في سلّم التراتبية المهنيّة إلى مجرّد الزمالة ليس أكثر، وهو ما تخوّف منه السيّد المدير.
- التوتّر: كما قد يرد في سياقٍ يدلّ فيه على توتّر العلاقة بين المتحدِّث والمتلقّي، وهذا يدعى علاقة التوتّر..الخ.

لهذا كان أحسن وسيلة لتنظيم حصص المشافهة، النصوص التي تستحضَر من أجل 1. قراءتها، و2. استيعابها، ثمّ 3. بعث التعبير بناءً عليها. إذ ينبغي أن تُتحرّى أهدافٌ من الأسئلة التي تختار لتُطرَح على التّلميذ؛ وأنّه يجدر أن تُدرَج من بينها الطّابع التّوجيهي، أي يليق أن تكون هادية وعبارة عن إضاءة لنوع القراءة المطلوبة من التّلميذ. يتمّ تميُّز النصّ من خلال المعلومات التي ييسِّرها للمتعلِّمين وتسيِّرها . بدورها . قوانين داخليّة متوقِّفة على ذلك النصّ ترمي إلى تحقيق مبدأ التوافق بين المعطيات الموضوعيّة والمقاصد النصيّة للكاتب. إذ يسجَّل النصّ ضمن علاماتٍ دلاليّة وورقيّة (نسبةً إلى تنظيم الورقة)، توحي كلُّها بأنّه ليس سديماً متواصِلاً مجرَّداً ممّا يمكن أن يُتعرَّف عليه من الشكل (Continuum amorphe)، بل ينطوي على *مدخلاتٍ ومخرجات* لافِتة لانتباه القارئ المتعلِّم [42]. ولاسيما إذا كان النصّ من النوع التربوي التعليمي التثقيفي، على غِرار ما يحتويه كتابٌ مدرسي موجَّه للمتعلِّمين. فلا بدَّ أن تتبيّن تلك العلامات أمامَ هذا القارئ المتعلِّم لعلّه يعي بأنّه إزاء كيانٍ قائمٍ (النص) يحمل معه علاماته الخاصّة . لأنّ النصّ هو ما سيصبح في مرحلة لاحِقة أنموذجاً يبني على معياره شيئاً مِن لغته الشفاهيّة و كثيراً مِن لغته الكِتابيّة . النصّ جسر وسيط بين التعبير الشفاهي والتعبير الكِتابي.

من الظواهر التي تطغى على التعبير الشفاهي التكرار الذي يمكن تفسيره انطلاقًا من دراسة حالات التبادل الشفهي المختلِفة، ويرجع عمومًا إلى عوامل نفسية تتعلّق بالأفراد المتخاطبين كما يرتبط بعادات

كلاميّة يتّصف بها بعض المتحدِّثين وتلازِم أشخاصًا يقرّون بأنّه ليس من اليسير التخلّص منها؛ وعلى كلٍّ فهي سمة غالبة على التعبير الشفهيّ تكاد ترتبِط بالعوامل المحيطة بالفرد المتكلِّم وإذ يستجيب للوظيفة التواصلية يهدف إلى شدّ الانتباه والتركيز على نقاط دون أخرى هي التي يبدو أنّها تتكرّر في عرض الحديث وطوله ويراد التأكيد عليها، وهذا التكرار يُكرَّس في التعبير الشفهيّ من قبل آليات كالاستدراج في حال توفّر عناصر ما يدور حوله الحديث والاستدراك فيما يخصّ الحديث الذي تتطوّر أفكارُه.

2.1.1.3 تكثيف التمارين الكتابيّة:

تهدف التمارين الكتابيّة فيما يتعلَّق بتحليل النصوص، إلى ضبط آليات فرعيّة لتعزيز كفاءة *استيعاب التعبير الكتابي* مِن: فهم استراتيجيات المؤلِّف المنصبَّة على تنظيم معطياته في قالب نصيٍّ، واستكشاف خلفياته وكيفيات صبّ أفكاره والتّنسيق بينها [43]. وفي سبل ذلك يُتحرى الإحاطة بالنص نظرًا لقدرته على التخطيط للتعبير رسومًا ومسارات، وحفر محطّات إذا وُصِفت أحسن وصفٍ وحلّلت ودرست تمكّنت من التنبّؤ بحدود التعبير. « والنّص الإبداعي . عادة . يتجاوز هذه المشكلة بمجرّد اختراقه للاصطلاح السّائد، وهذا التّجاوز الإبداعي هو تأسيس لنظام جديد ينبثق من داخل النّص تتحرّك به الدّوال نحو مدلولات تتشكّل كناتج إبداعي لعلاقات الدّوال بعضها مع بعض، فهي إذًا واقع مبني لا يسبق النّص ولا يلحق به، وإنّما ينتج عنه »[44].

فهكذا يستند التعبير إلى ركيزة **التحليل** ، فيُشرِف المعلِّم على ما يتوجّب عليه من ترسيخ المفاهيم الخاصّة بتحليل النصوص، ثمّ لا بدّ من إيجاد الوعي لدى التلميذ بأهمية الأدب، وإيجاد الوعي يكون عن طريق تقديم النصوص الرفيعة من منابعها الأولية، وترغيب التلميذ في الإفادة منها، مع محاولة ربطها بواقع الحياة المعاصرة، وتوفير الأشباه والنظائر إلى تلك النصوص، فلكي يكون العلم مَلَكة لدى المتعلِّم، لا بدّ له من الدراسة والممارسة، وهما أساس الإتقان والإبداع. ولقد قيل: " الممارسة أفضل معلِّم " واللغة العربية ليست بدعًا في الموضوعات الأخرى. « الرافد سارتو . فوكو لم ينفك هو الآخر في تحليل الخطاب كممارسة، والحفر في الرواسب العقلية التي تحجب جملة الاختلافات والتباينات التي تميز المنظومة المعرفية épistémé لكل عصر »[45].

وإذا أردنا أن نوطِّن التّلميذ على إنتاج النّصوص الشّعريّة، علينا أن نكشف له ما يميّز النّص الشّعري بالدّرجة الأولى مثل الوزن والقافية و.. الخ؛ ليس هذا فحسب، بل لا بدّ أيضا ونتحفّظ ألاّ نبعده من اللغة اليوميّة والعادية، ومهما تعاظم ميلُه إلى التذوّق الشعري، أي نكسبه القدرة على الإنتاج، ونزيح السّتار عن العناصر اللّغويّة التي تُسهم في تشكيل الملكة التّواصليّة التي لا تُبعِده عن الناس بقدر ما تجعله واحِدًا

منهم[46]، لأنّ بهذا فقط سيتمكّن من الاغتراف من خبراته الشّخصيّة: هذا ما يمكِن تناوله تحت تسمية التجربة الشّعريّة.

2.1.3 آلية التّركيب:

إنّ التّحكّم في قوانين الخطاب وفي أجناسه لهو من المكوّنات الأساسيّة لملكتنا التّواصليّة، أي قدرتنا على خلق الملفوظات وتأويلها بصورة تنسجم والحالات العديدة المحيطة بوجودنا. فينبغي « الاعتراف [على عكس ما يعمد إليه بعضُ المدرِّسين] أنّه لا يُكتفى لتعلّم اللّغة باكتساب الكفاءات الأربع، أي: استيعاب الجُمل، والتّلفّظ بها، وقراءتها، وكتابتها فحسب، لكن الأمر يتوقّف أيضًا على معرفة الكيفيّة الّتي تُستعمَل بها تِلك الجُمل لأغراضٍ تواصليّة »[47]. بيد أنّه لا تخضع الملَكة التّواصليّة لتعلّم بيِّنٍ، إنّما نتلقّاها عن طريق تمثّلها، في الوقت نفسه الّذي نُلقَّن فيه أنواعًا من السّلوكات في الوسط الاجتماعيّ. طبعًا لا يكفي التّحكّم في تلك الملَكة للمشاركة في نشاطٍ كلاميٍّ ما. بل لا بدّ من تعبئة « كفاءات » أخرى . كما يقول دومنيك مانقينو (Dominique Maingueneau) . من أجل خلق الملفوظات وتأويلها. بالتّأكيد لا مجالَ لإزاحة الملكة اللّغويّة، أي التّحكّم في اللّغة المعنيّة؛ لكن ينبغي من جهةٍ أخرى التّزوّد بمعارف معتبرة حول العالَم، أي الملكة الموسوعيّة[48]. اللُّغة مُحتوى عاكِس يمكن مقاربة العالم بناءً عليها: لَقد عمل أبو حامِد الغزاليّ على الرّبط بين اللُّغة ومَلكة الإنسان على التّمييز فجعل مِن اللُّغة مُحتوى عاكِسًا[49] وقسّم الدّلالة إلى أنواعٍ مُتراوحة بيْن التّخصيص والتعميم[50]. لهذا يُعدّ مرجِع معظم ما يمكِن أن يُدعى أنماط النصوص وأصنافها ، إلى قدرة النصّ على تنظيم المعطيات والأفكار والآراء وإتاحة الفرص أمامَ صاحبه أن ينفِّس عن مشاعره ويبوح بأسراره، فهذه النصوص المركَّبة مسبقاً بعد سلوك عدّة خطوات، تفتح آفاقًا واسِعة أمام التعبير الكتابي الذي يُعدّ مُنتهى تلك الخطوات.

1.2.1.3 تكثيف التمارين الشفاهيّة:

وهذا يقتضي مراعاة جملة مِن الأهداف كـ **المشافهة** التي تربط بين المعبِّر الملقي والمتلقّي المعبِّر هو الآخر، والإلقاء يفرض وجود مضمون يحصل عليه المتلقّي في آخر المطاف، قد يحدث بناء المضمون بصورة ارتجالية كما يحدث أن يكون المضمون قد سبق بناؤه ضمن نصٍّ ما . ولا يمنَع أن يكون مكتوبًا . فعنصر المشافهة متأتية من كون الإلقاء غير منفي لكن بشرط أن يسمّى الإلقاء آنذاك قراءة لنصٍّ مكتوبٍ؛ لكن القراءة كثيرًا ما تخضع لقوانين المشافهة كالنظر إلى المخاطَب والتباطؤ في القراءة والتكرار و ..الخ. وتصوّر **الجمهور** ، هذا المصطلح الذي اكتسب نوعًا من الشعبية في فنّ الخطابة، وقصدنا استعماله هنا

ليتميّز شيئًا ما عن مصطلح (المتلقي)، لأنّ الجمهور كثيرًا ما يستمِع من دون التعليق (الاستجابة الكلامية المباشِرة) كما يفعل المتلقّي (المتحدِّث الذي). فرغم ما نجد في الخطابة من أقوالٍ توحي أنّ الخطيب يلتمِس من جمهوره أجوِبة وردود أفعال، فهي إمّا مؤجَّلة أو استفهامات مجازية، فعليّ بن أبي طالب لما استفهم في إحدى خطبه وهو في موقِف المعاتب لم يقصد به أن يردّ عليه بقدر ما قصد النفي: « وهل أحدٌ أشدّ لها مِراسًا منّي ؟ » بمعنى: لا أحدَ أشدّ لها مراسًا من عليّ . رضي الله عنه، ولم يتجرّأ أحدٌ على أن يعارضه رغم ما قد ينتاب البعض أوّلاً: نظرًا لمقامه، ثانيًا: الكلّ يعرف أنّ الموقف لم يكن موقف السؤال والجواب، ثالثًا: هو يعاتب ويلوم ويوبِّخ. و **الإقناع:** وذلك بأن يوضِّح (المُتواصِل والمداخِل وصاحب العرض) رأيه للسامعين ويؤيّده بالبراهين ليأخذوا به، وليعتقدوه كما اعتقده قائله. و **الاستمالة:** وهي أن يثير المُتواصِل بنفوس سامعيه العاطفة المؤيِّدة لأفكاره، والمستنكرة ما يستنكره من آراء الخصوم، فيحرّك فيهم المشاعر، ويقبض على زمام عواطفهم، لما فيه مصلحة موضوع الرسالة، سارًا أم محزنًا، راضيًا أم منكرًا، داعيًا إلى الثورة أم السكينة، وهي إحدى وظائف اللّغة في نظريّة الإعلام.

2.2.1.3 تكثيف التمارين الكتابيّة:

إنّ **القراءة** نشاط ذهنيّ حركيّ يقوم المتعلم عند ممارستها بعمليات ذهنية كثيرة كالربط والإدراك والفهم والتنظيم والاستنباط. وهي ليست نشاطاً مستقلاً عن الأنشِطة الإدراكيّة الأخرى لأنها نقطة انطلاق من جهة، ونتيجة من جهة ثانية لكل دراسة نص؛ ذلك لكونها شرطا لاكتساب وسائل التعبير والتواصل. فلا يمكن أن يكون هناك تعبير إلا بدراسة مختلف أنواع النصوص والتي يدرك من خلالها المتعلم نمط النص، وأساليب الكتابة، وعليه ينبغي أن يتعلم كيف يقرأ نصًا، وكيف يفهم أفكاره، وكيف يحصل على المعطيات التي يشتمل عليها.

أمّا **الكتابة** نشاطٌ لغويٌّ أساسيٌّ نستخدمه في حياتنا اللّغويّة. فنحن نكتب عادةً لننقل إلى الآخرين أفكارَنا وأخبارَنا وخبراتنا، أو لنعبِّر عن مشاعرنا وأحاسيسنا وعواطفنا حيال الآخرين. فالكتابة إرسال والقراءة استقبال، وبين هذه وتلك تقع الرسالة التي نستخدم فيها اللّغة وسيلتنا في التواصل بين بني البشر. لكن علينا أن نعرف أنّ **الكتابة** شيءٌ واستهداف **وضع نصٍّ** قد يكون شيئًا آخر لكونه لا بدّ أن يستوي على فنياتٍ أدائيّة محقِّقة لما يُدعى النصيّة ومن شأنها أن تعضد عمليّة الكتابة ذاتها، فإذا كان الرّامي إلى إنشاء نصٍّ مغلوبًا

على أمره لأسبابٍ ما فهذا قد لا يمنعه من مواصلة الكتابة، أفلا يكتب الذين " يعانون من ضعف الأسلوب " في أداءاته م التعبيريّة (التعبير الكتابيّ) ؟ أمّا انهزامه أمامَ تأليف نصٍّ فقد يرجع إلى استعصاء بعض المعايير والخصائص التي يتمتّع بها كلُّ شكلٍّ تعبيريٍّ على حدة، كما يمكن إيعاز الصعوبة إلى الخصائص العامّة.

والمدرسة الجزائريّة تُلقِّن مَلَكة لُغويّة يسجِّلها الكِتابي بامتيازٍ، ولاسيما في الفترات المبكِّرة من التمدرس: هذا أمرٌ لم يعد موضوعاً للجدل؛ لكن التواصل يقتضي أكثرَ من تلك المَلكة ! إنّ تبادُل الحديث (التّواصل) المتكرِّر في مواقِف معيّنة يُفرِز استعمالاتٍ خاصّة تتفضّل **الكتابة** بتأديّة دور تثبيتها بوصفها عاداتٍ كلاميّة وفي أشكالٍ تعبيريّة معيّنة كالأمثال والحِكم على سبيل المثال [51]، وتتناقل من جيلٍ إلى آخر . إضافةً إلى الذّاكِرة الشعبيّة والتراث الشفاهيّ . عبر نواقِل وسيطة (Medium) هي مِن جنس التعبير الكتابي لا تقلّ أهميّة في ذاتها، إذ يمكِن تعليم ما هو روتيني (حواري) لكن يتمّ انتقاله عن طريق الكتابة إلى درجة الجماد (Figement)، على غرار الطقوس الدينيّة التي يُدمِجها فعل التفاعل بين الناس ضمن كليّاتٍ التعامل الكبرى: لهذا يُنصَح بتكثيف التمارين الكتابيّة في سبيل معرفة كيفيّة ذلك التثبيت. إنّ مِن أدوار المدرسة هو أن تعلِّم التلميذ أنّ المعرفة متيسِّرة، لكن عليها أن تفتح شهيّته لطلب المزيد منها، وإذا نظرنا إلى هذا الشعار من زاوية لسانية نجد أنّ الحفاظ على تعليم اللّغة هو مَطلَبٌ تفرضه الحاجة المتزايدة إلى إيصال تلك المعارف إلى أذهان التلاميذ لأنه لا ينبغي أبدًا أن يفوت عقول المعلّمين أنّ « اللُّغة تَتطوّر مع تطوُّر حاجات التّبليغ داخِلَ الجماعة الّتي تَستعمِل هذه اللُّغة. وطبيعيٌّ أن يَرتبِطَ تطوُّر هذه الحاجات بِعلاقة مُباشِرة مع تَطوُّر الجماعة على صعيد الفِكر والمُجتمع والاقتِصاد. ويَبدو هذا الأمر جليًّا في تَطوُّر المُفردات اللُّغويّة، إذ أنّ ظُهورَ سِلعٍ استِهلاكيّة جديدة يُؤدِّي إلى ظُهور تَسميّاتٍ جديدة، والتّقسيم المُتنامي لِلعملِ يَجلِبُ بِدوره أيضًا تَعابيرَ جديدةً تُوازي الوظائفَ المُستجدّة والتّقنيّات المُستحدثة »[52].

للتعبير أهميّة في إكساب سلوكيات البحث عن المعطيات العلمية التي سيأتي التلميذ على تنظيمها، إذ يُكسِب نماذج وقوالب لغويّة فعّالة في توليد الدّلالات، ومساعدة على التفكير، فبالتالي البحث عن المعلومات لكن على المعلِّم التذكّر دائما أنّ التعبير أوّلا وقبل كلّ شيء يأتي في نمط لغويّ، وأن جعل اللُّغة في مُقابِل غيرها مِن الأنظِمة العلاماتيّة أبرز خاصيّة الخطيّة الرّاجِعة في الأساس إلى الطّابِع الصّوتيّ لِلدّليل اللُّغويّ الّذي يَقتضي تسلسُلاً زمنيًّا لِوحداته الصّوتيّة وذلِك في هيأتها المَنطوق، أمّا في المَكتوب فيتحوّل ذلِك التّسلسُل إلى تسلسلٍ مَكانيٍّ. إنّ مقاربة القراءة / الكتابة تأخذ بيد التلميذ . المتعلِّم نحو التمكّن من نظامٍ ومن عمله، نظام العلامات الخطيّة والإملائيّة، لكن المسار المؤدّي إلى ذلك يحفر نقوشًا في حقل اللّغة المبرزة[53].

2.3 مَحاسِن التملّك:

1.2.3 على المستوى المَعرفي الثّقافي:

إنّ الثقافة . العارِفة منها والانتروبولوجية [54] . من منظور التعليميات، هي حقل المرجعيات الذي يمكِّن العرف اللّغويّ من أن يستحيل لغةً قائمة: إنّنا هنا إزاءَ الوظيفة الرمزيّة التي تنهض بها هذه المرجعيات التي تُقيم اللّغةَ لغةَ أمّ أو لغة ثانية أو لغة أجنبيّة، وتكيِّف الوظيفة التواصليّة. ثمّ لا بدّ أن تقوم هناك **ضرورة اعتبار الوظيفة الرمزيّة**، حيث أنّ اللّغة لا تصلح كأداة تبليغٍ فحسب، إذ يستشعر المرء هويّته باختياره تعلّم لغة بدلَ أخرى. فهكذا ينزل تساؤل: **أيّ ثقافة يجدر تعليمُها** ؟ فإذا جاز التسليم بوجود بنى أو كيانات لفظيّة تكون من جنس العرف اللّغوي، يمكن تعليمُها وتعلُّمها؛ فكذلك يجب الانسياق ولو نظرياً وراء الاعتقاد بإمكان الشيء عينه فيما يخصّ الكليات الثقافيّة. إنّ الصنيع المثالي سيكمن في الحصول على جردٍ وصفيٍّ للمفاهيم الثقافيّة التي يكون الفرنسيون أو الفرانكفونيون قد صاغوها، ثم توضَع في شبكات تمكِّن للمرء مِن بلوغها؛ أي في إنجاز نوعٍ مِن قواعِد نحويّة منتظَمة للثقافة. لكن مع غياب علمٍ صحيحٍ يكون مَعنياً بالثقافة، انتاب الكاتبين شكوك، وإن كان بعض المختصِّين في تعليميّة اللّغات مصرّين في السنوات الأخيرة على عدم حطّ السلاح، حيث تسنّى لهم عددٌ معيّنٌ من كلياتٍ تصنيفيّة جديرة بأن تؤسِّس هيكلاً من منهجيات الثقافة، تقول بها مادّة تعليميّة اللّغات.

2.2.3 على مستوى الاندماج الاجتماعيّ:

اللّغة تُمتِّع الطفلَ بالاستقلاليّة وفي آنٍ نفسِه تكتب له الانتساب إلى مجتمعٍ ما [55]. يُؤكِّد الخبرُ الأوّل من هذه الجملة الجانبَ النفسيّ للّغة والمتمثِّل في ارتباطها بشخصيّة الفرد تكوينًا وتطوّرًا وقوّةً وخفوتًا، ذلك أنّه بالنطق يتعيّن الشخص سلفاً حتى مزاجه تخونه كلمات؛ ويذهب الخبر الثاني من الجملة نفسِها إلى تمييز المظهر الاجتماعيّ في اللّغة وتحديد إحدى وظائفها الاجتماعيّة: اللّغة تقدِّر للفرد الدخولَ في صفوف مجموعة ما بكلّ مستوياتها المتنوِّعة وتباين أمكنتها التي يرتبط بها ارتباطًا ملازمًا وشبهَ روحيٍّ (أسرة، فئة، جماعة، روضة الأطفال، جمعيّة، وسط، مَعمَل، مؤسّسة، شارع، مدرسة، ملعب، مسجد، مجتمع ..الخ)، والارتباط بها وفق علاقات محدَّدة؛ كأنّ الخبرَ الأوّل يبيِّن مدى تحرير اللّغة للفرد والثاني يعكس كون اللّغة تقيِّده وتحيله دائمًا إلى صورٍ نمطيّة هي من نسج عقليات وذهنيات وأخلاقيات وأدبيات تلك المجموعة التي ينتسب إليها رغم ما يتكبّده من المحاولات الرّامية إلى الفرار عنها. واللّغة نظامٌ يلزم فرض علاقات اجتماعية ليس من أجل تسهيل عملية التواصل فقط، بل مِن أجل بناء ثقافة اجتماعيّة وأخرى علميّة لأنّه حتّى «

الأفكارَ حولَ الطبيعة تتشكّل اجتماعيًّا »[56]. بإمكانها أن تقوم بالرقابة ويمارس بها الفرد كذبه وعنفه واحتقاره لغيره وقمعه له وقهره: فهي تمثّل مجالاً للتّفريغ أو الكبت عن طريق الاستبطان واللاّمساس والتابوهات، وكذلك هي فسحة للرّغبة والمتعة واللّعب والتحدّي.

فهكذا تؤدّي اللّغةُ دورًا حيويًّا في اندماج الفرد في مجتمعِه، بل اكتساب اللّغة وإتقانها يؤثّران في سلوك الفرد وإحساسه وتفكيره. والاندماج مع المجتمع لا يتمّ إلاّ بتنمية القدرات اللّغويّة التي يعقبها تنميّة القدرة على الاتّصال بالغير. وتعتبَر عمليّةُ الاتّصال عامِلاً هامًّا مِن عوامِل النموّ اللّغويّ مِن جهة والفِكر مِن جهةٍ أخرى[57].

ثمّة مظهرٌ عظيم الشأن لمسار الاندماج الاجتماعيّ لدى الطّفل يقوم على اكتساب اللّغة التي تمكّنه من التواصل مع غيره من أبناء المجموعة اللّغويّة التي ينشأ فيها: وهو المظهر الإبداعيّ، ولم يفت تشومسكي الالتفات إلى هذه المهمّة الخطيرة والممكِنة في الوقت نفسه إذ تجاوب معها تجاوبًا أثَّر في وعيه بكبر شأنها تأثيرًا قويًّا على تطوّر جوانب النحو التوليدي وتكاملها وانسجامها. بالتأكيد إنّ النظريّة اللّغويّة، عند تشومسكي، لا بدّ أن تُنبئَ بإمكانية تعلّم الطّفل، في ظرف سنوات معدودة، كيفيّة تمييزه بنى لغة أمّه النحوية عن غيرها. يذكر في إشارات عديدة وجود استعداد طبيعيّ وبيولوجيّ لاكتساب اللّسان تحدّد عدد الاختيارات التي تَمْثُل للطّفل عند اكتسابه للغة معيّنة. وهو ما يحمل على الاعتقاد بإمكان وجود نحو لغويٍّ عالميّ (بشري) يتحكّم في ذلك.

4. تحصيل المَلَكة التواصليّة:

رأينا سالِفاً (I.I.I) كيف أنّ للملَكة اللّغويّة وجوداً افتراضيّاً إذ ليس لها مستقَرٌّ في الفرد بقدر ما تقوم أفقيّاً (اجتماعياً = الملَكة الاجتماعيّة / التَّواصليّة) وعمودياً (تاريخياً) في آنٍ، على غرار السنن الموروثة (التي يسلم فيها أسلوب التقليد). فإذا أراد المعلِّم تلقين المتعلِّم التعبيرَ بتلك اللّغة التي يكون قد اكتسب ملكَتَها . أي يروم تحصيلها في سياقات ما . فلا يعتمِد كثيرًا التّنميط بواسطة الشّواهِد وتقييده بالمشهور منها والّتي هدفها التّحفيظ فحسب. فهذا قد يسلم لفترة محدودة ما دام ينهض بملء الفجوات التي تدخل في حكم (المستحثّات)[58]، وإلى غاية توطين ذلك المتعلِّم؛ لكنّه مِن شأنه أن يتسبّب في تجميد الحاسّة اللّغويّة وتعطيلها بعضَ الشّيء أكثر ممّا يفعل في اتّجاه حمل ذلك المتعلِّم على إنتاج جملٍ جديدةٍ وإبداعها بحكم تواجده الاجتماعي، زِدْ إلى ذلك أفضليّة إعمال التّفكير من الاقتصار على التّذكير (التاريخي) الذي لا يعني أنّ ذلك بدون أهميّة تُذكَر: فالتفكير والتّذكر مشدودان إلى مقامات التّفاعل والتّواصل؛ بشرط ألاّ يطغى التاريخي على الاجتِماعي.

I.4 مواقِف التَّحصيل:

لتمثيل المخطَّط السابِق في مجال تعليم اللّغات وما يقوم به القائمون عليه مِن تقمّص دوريْ السّهر على المحافظة، والعمل على الابتِكار؛ نتمثّل ما يحدث في القسم المَدرسي من المناقشات والمحاورات المُطوِّرة **للمَلَكة اللّغويّة** والساعِية إلى تحصيلها **(المَلَكة التواصليّة)** وإشباع فضول التواصل. نتذكّر دائماً أنّ التعبير وسيلة تدفع كلَّ مَن يتواصل بغيره إلى تجسيم الفكرة ومنحها طابعًا ملموسًا إضافةً إلى الطابع البلاغي (الجمالي) الذي يتأتّى عن طريق اللّغة وسبل توظيفها في سياقاتٍ شتى. لهذا يُعدّ الفن الأدبي في جميع مذاهبه هادفًإلى تصوير المشاعر والتجارب الإنسانية في صورة تنبض بالحياة، وتنزلها من عالم التجريد إلى عالم التجسيد[59]. فمن هذه الناحية لا نستغرب إذا وجدنا من يجمع بين التداول والاتصال والفلسفة العمليّة للحديث عن العلامة المحصَّلة سياقيّاً[60].

I.I.4 المناقشة في القسم وعناصر تماسكها:

I.I.I.4 المناقشة الأفقيّة:

إنّ المعلِّم وهو يقدِّم درسَه في منوالٍ معيّن وإذ ينقل معطياتٍ علميّة بكلِّ تدرّج وإمعانٍ في الشّرح، يطرح في الوقت ذاته . أفكارًا لا يرمي إلى فرضها على المتعلِّمين بقدر ما يهدف إلى إثارة تشويقهم من أجل إدراكها بعد الفحص والنّظر، ثمّ يعمل بأسلوبٍ حكيمٍ على تحويلها إلى موضوع للمناقشة؛ لكن هذا الصنيع يفرض على مَن يريد الدخولَ في تلك المناقشة امتلاكَ تصوّر أو فكرة ولو بسيطة حول ذلك الموضوع الذي يتجاذب المتعلِّمون أطرافه عبر تلك المناقشة المعلَنة؛ وأثناء ذلك كلِّه يمكِن للمعلِّم أن يعلِّم تلامذته طرق شدّ الانتباه وطلب الكلِمة أو بالأحرى أخذ الكلِمة، وكذلك فنون المقاطعة، والدفاع عن الرأي، وهي الأحداث التي تشملها عمليّة التواصل لكونها تستجيب للوظيفة التواصليّة (Fonction phatique)[61]. إذ يبثّ المرسل خطابا (رسالة) يتلقّاه المتلقّي، ولكي يصبح ذلك الخطاب إجرائيّا حقّا لا بدّ أن يحظى بسياق يحيل إليه، ويقول عنه ر. ياكوبسون: « هو ما يطلق عليه " المرجع " وذلك في مصطلحيّة مبهمة شيئا ما »[62]. وتكمن أهميّة السّياق في كونه أمراً من شأن المتلقّي أن يمسك به، وهو إمّا أن يكون شفهيّا أو كفيلا بأن يُشافه عنه. ثمّ يكتسب الخطاب وضعا مشتركا في كليّته أو على الأقلّ في أجزائه بين المرسل والمتلقّي (أو بتعبير آخر،

بين منمّط [63] ومفكّك [64] ذلك الخطاب). وأخيرا يكتسب الخطاب اتّصالا أو قناة تضمن الحضور النّفسيّ والتّجاوب بين المرسل والمتلقّي، هو ذلك الاتّصال الّذي يسمح لهم بالاحتفاظ على عمليّة التواصل. يمكن تمثيل هذه العناصر الّتي لا بدّ أن تتواجد في عمليّة التواصل في المرسومة الآتية[65]:

السّياق

المرسل ..... الخطاب ..... المتلقّي

الاتّصال

الوضع

فللعادات التي يكتسبها المتعلِّم في حصص القراءة وتحت وصايا المطالعة الموجَّهة، من شأنها أن تكشف له الأدوات التي يذلِّل بها السبل الملتوية التي يسخِّرها صاحب النصّ، ولا يضير في شيء ما يبديه المتعلِّم من بعض التنازلات لصالح التعبير الشخصي الحامل للانفعالات كإبداء الإعجاب أو الإفراط في التحامل على رأيٍ ورد في النص ولا يتّفِق ومزاجه، عليه أن يسجِّل ذلك، وبعد أن تكون عاطفته قد هدأت يعيد النظر فيما قال، أو يمكن أن يدلي برأيه أمام الملأ بشرط تقبّل المناقشة التي يجريها المعلِّم داخِلَ قسمه وهي المناقشة الأفقيّة، أي بين المتعلِّمين بعضهم مع بعض، وبين المتعلّمين والمعلِّم أي يكون طرفًا مشارِكًا على غرار كلّ أفراد القسم.

2.4 المناقشة العموديّة:

بعد المناقشة الأفقيّة يتحلّى المعلِّم من جديد بحلّة المؤدِّي لثلاثة أدوار، هي:

- الموجِّه مُعتمِداً إجراء الوضعنة[66] (توجيه الاهتمام إلى الموضوع) (Objectivation)
- والمصوِّب والمقوِّم (Évaluation)
- والمُنمِّط (Normalisation)

الجميع يعلم أنّ اللّغة مختلفة من فردٍ إلى آخر ومتعدِّدة الأوجه، نجد شخصيْن تابعين لنفس الجيل يقطنان في نفس المنطقة يتكلّمان نفس اللّهجة نشآ في نفس الوسط الاجتماعيّ، لكن ليس لديهما نفس الطريقة في الأداء اللّغويّ (الكلام). إنّ الفحص الدقيق لطريقة أداء كلّ فرد سيكشف العديدَ من الاختلافات في العموميات وفي التفاصيل، هي فروق في اختيار الكلمات، في بناء الجمل، في استعمال معتاد نسبيًّا لهذه الكلمة أو تلك الجملة، في كيفيّة نطق خاصّة لهذا الصوت الصائت أو ذاك الصامت، في التنغيم والنبر؛ بل

حتى في اعتماد مستوى الكلام فوق القطعي، (Suprasegmental) أو التخلّي عنه؛ هذه كلّها هي التي تستمدّ منها اللّغة المنطوقة حيويّتها، وهي التي تشكّل الجانب الحيوي والنشِط للغة المنطوق[67].

يحتاج المتعلِّم أثناءَ المشاركة إلى نوعٍ متميِّزٍ من الاستراتيجيات، إنّه لا يعمد إلى التدخّل تلقائيًّا إلاّ إذا كانت الطريقة المفعَّلة ترمي إلى تنبيه التلقائيّة ذاتها، أقلّ ما يتميّز به فعل المشاركة أنّه مبنيٌّ على التفكير المسبَق وإعداد ما يمكِن إعدادُه ممّا يعدُّ أجوِبةً على أسئلة كان المعلِّمُ قد طرحها: فالأفكار حاضِرة أو مستحضَرة والمضمون متوفِّر ويبقى أن يُصاغ ويحتويه تعبيرٌ ما، فهو ليس مجرّد ملامِح بل هو بناء يعاد صياغته تعبيريًّا وعن طريق المشافهة. اللّغة كما يرى علماء الدراسات الاثنولوجية اللّغوية أداة تستعير من الواقِع تصوّراتها؛ والعالَم الواقعيّ نفسه يتَمفْصل حسب تصور مستعمليها وتفاوت نظراتهم إليه، وتتكون عبر استخدامها لشبكة تعبير يقوم على تصور خاص للعالم[68]. وتوجد تصوّرات مختلفة للعالم بقدر تواجد اللّغات وتنوّعها. لهذا عدّ بعضُ العامِلين في ميدان تعليميّة اللّغات التعبيرَ آلة مشغِّلة للّغة ومُكسِبة لها، وليس مجرّد الكلام إنّه بناء فكريّ ذي مستوى ثقافيّ نلفي أهميّته في مواقف الكلام اليومي حيث لا يُترَك السبيل أمامَ الفرد (المتعلِّم في المدرسة) والذي تجابهه مشاكِل يوميّة بحيث لا يقوى على صياغة الأفكار في مثل ما عهده في القسم المدرسيّ، لأنّ المدرسة تمكِّن من التعبير الشّفاهيّ الذي لا ينأى عن التعبير الكتابيّ (عنصر التحضير).

فاللّغة تختزن تجربتنا مع العالم؛ وتصوِّر كيف أدركناه، وكيف أوقعنا الأسماء على المسميات، وكيف صنفناها وبنينا الدلالات، وكيف ربطنا بين الدلالات في شبكات، وكيف ربطنا بين الشبكات الدلالية في أنساق من المفاهيم والتصورات. لذلك تُعد لغة الأمّ جزءا من كيان الذات، ومكونا من أهم مكونات الهوية، لا يمكن ادّعاء إقامَة غيرها من اللغات مقامها المتميِّز. يتّجه النشاطُ الذهنيُّ نفسَ الاتّجاه تقريبًا فيما يخصّ تحصيلَ المعرفة الخالِصة التي ما لبثت أن وجدت علاقتَها بمفهوم (اللّغة الواصِفة) [69] ضمنَ التداخلات الممكِنة بينه وبين ما يدعى في علم النفس المعرفيّ " الملَكَة المعرفيّة العالِمة " (Compétence métacognitive) أو (Métacognition). وهذه الأخيرة هي عبارة عن تعبئة الذات من أجل التحكّم في استراتيجيات[70] التحصيل، أي إطلاع المتعلِّم على آليات اكتسابه للمعرفة[71]. ونلمس أهميّة هذه الأخيرة في كون الإنسان باعتباره « نظامًا طبيعيًّا لمعالجة المعلومات »[72] قادِرًا على تمييز المعرفة الخالصة والطّريقة المسخَّرة لتحصيلها وكذا اللّغة الأداة التي تحصَّل بها، وذلك كلّه بالنظر إلى عاداته الذاتية. وهذه الملَكة حَرِيَّةٌ بالتشجيع ولاسيما في بعدها اللّغويّ. نعرف أنّ ممارستنا للّغة لا يُعدُّ نشاطًا تحليليًّا للّغة نفسها ولا مرتكِزًا على الشّعور أثناء إنتاجه (الوعي بالكيفيّة). وإذا أمكن لنا ذكر الحدس الذّي بؤرته اللّغة، ولاسيما إذا كان الأمرُ

يتعلّق بلغة الأمّ، فنجد الممارسة (سواء أثناء الإنتاج أم التّلقّي) متوفِّرة على الفور، مِن غير تدخّل التّحليل أو التّعليل[73]. فالممارسة هنا أشبه ما تكون بالانقياد.

2.4 إجراءات التَّحصيل:

يُفضَّل هنا ألاّ يُستنتَج ممّا سبق (2. التَّلقين 3. التملّك) أنّ للتواصل بنى خالصة ومتميِّزة تنفصل عن اللّغة انفصالاً كاملاً: فمثل هذه المقاربة مغالِطة، ولا يهمّنا كثيرًا في هذا المقام أن نثبت وجود تلك البنى أو ننفيه . فالمُداخلة لا تتّسع لهذا الموضوع[74] . بقدر ما نرغب في وضع الإصبع على التفاعل الناشئ والمستمرّ بين اللّغة والتواصل، وهو تفاعلٌ من شأن هذه المقاربة أن تُضعِفه، وبالعكس من ذلك على المعلِّم أن يفسح المجال أمامه بفضل ما ينهض به مِن مهمّة **التّلقين** . وهذه جزئيّة تعتريها علامات التقهقر الذي يأباه أيّ تحليل جدير بهذه التسمية، إذ تحمل معها ما يدعو في الظاهر إلى إعادة إقامة اللّغة مقام التواصل، وهو تجاوز في حقّ هذا الأخير خطير، ولردّ هذا المأزق المحتمَل ينبغي فحص الموضوع في النطاق الذي تسوء فيه الأوضاع ويحسّ المرء إزاءه أنّ تقدّم الأمور يستعصي عليه: كيف بإمكان الواحد الأخذ بيد المتعلِّم للخروج من مجرّد تخزين المعرفة اللّسانيّة ومن المعلومات التي تخصّ عمل هذه المعرفة في التواصل إلى الاستعمال العملي لتلك المعرفة في المواقِف المتنوِّعة وغير المتوقَّعة للتواصل ؟ هذا التساؤل راود الكثير من الباحثين [75]. فالتعبير محمولٌ على أن يخضع للقوانين اللّغويّة بشرط أن يتحقّق (يُحصَّل) تحت إلحاح التواصل. وإنّ الاشتغال عليه هو المقصود بعينه بالبحث عمّا يميِّز التواصل.

وإذا أردنا مسايرة منطق العلاقات المنطقيّة فنقول إنّ التعبير اللّغوي يشمل اللّغة ويشمله التواصل [76]. من السهل الاستِنتاج منذ اللّحظة في شأن تقاطع **الملَكة التواصليّة** مع الخطاب البيداغوجي بعينه، أنّ **اللّغة والتواصل** . اللّذ يِن يمكن وضعُهما بدورهما تحت مجهر المشاهدة لمعرفة ما يسري في جسم ذلك الخِطاب البيداغوجي هو من شأنه أن يرشِّحه في آنٍ إلى أداة تواصل وخلاصة التواصلات . يأخذان على التتابُع شكلَ *الملفوظ والتلفّظ* في إطار نظريّة الخطاب التي يُجمِع روادُها [77] على أن يُسنِدوا إلى مفهوم الخطاب ما هو حدث " إجراء (Procès) = (تلفّظ) زائد ما هو حصيلة ناتجة عن ذلك الإجراء (Résultat) = (ملفوظ). فكذلك الشأن بالنسبة لثنائية (**اللّغة والتواصل**): فهذان القطبان المتشابِكان والمتسايِران يغذّيان بعضَهما البعض ويضعان التعليم كخِطاب ضمن مشمولات التواصل الذي يحتكم لقواعد معيّنة ومن شأنه أن يُفرز استعمالاتٍ عدوليّة لا تلبث حتى تلتقِطها كفاءة تعبيريّة متفرِّعة (تابِعة) لكنها قابِلة للتطوّر نحو **ملَكة تواصليّة**.

1.2.4 إجراء التوجيه المُستقطِب:

وهو عبارة عن توجيه الاهتمام نحو موضوعٍ ما بكلِّ تركيزٍ، في سبيل التّعبير حوله وسط عدّة انشغالات . هذه المرّة . وفق أنماط تمّ تلقينها مسبقاً. ويشفع لهذا التوجيه تعزيز الثقة كلّما جدّت مناسبة للإفصاح عن المراد؛ ويسعى بذلك المعلِّم إلى تجديد المناسبات لكي لا يفقد المتعلِّم المتعة في التملّك. لقد كشفت نظريّة التفاعل (La théorie interactionniste) . وما انصبّ مِن اهتمامٍ على أمراض الكلام . أنّ عمليّة التواصل إذا ما تمّ تحريكها وظلّت حيّة كثيرًا ما توهِم المتعلِّم أنّه يؤّدي مهامًا معيّنة مثل الإقبال على حلِّ مشكِلٍ ما أو اتّخاذ قرارٍ أو تبادل الآراء مع غيره أو صوغ أفكارٍ كانت ملامحها غير واضحة[78]؛ ولا شيء يتلِف الخيط الواصل مثل الكفّ عن التعبير الذي يكرِّسه الانطواء والانسحاب من الحياة (حياة الناس)، لكن رغم ذلك فالتواصل يطارد المرء، بل ويُكسِب الفرد المنعزل إمكانية ضبط أفكاره وكذا عواطفه وأحاسيسه وانفعالاته، ذلك لأنّ العملية الكلامية تحتاج إلى نوع من التوافق الوظيفي بين مراكز إنشاء الكلام السمعي والبصري والحركي، وإلاّ لما حدث الكلام بالشكل المألوف ذي الدلالة، والذي يصبح أداة للتخاطب والتفاهم بين أفراد المجتمع [79]: لهذا يتّجه البعض إلى تدوين الأفكار عندما يُعطى انطباعًا بأنّ نتائج جهوده كانت سارّة ويعطى إحساسًا أنّ ظروفه قد تحسّنت أو تغيّرت مجرّد تغيّر ولم يعد في وضعه المتغيِّر ما يدعو إلى التزام الصمت، ونجد لدى بعضهم ميلٌ إلى ذلك يتجسد في تخصيص الكراريس، والمذكرات ..الخ، وكلّ ذلك يُشعِر المتعلِّم بمتعة المنجَز، والكتابة ملاذ إن لم يجد المرء في نفسه ما يرضيه يعيش في ذلك شخصيّة أخرى هو لا يزال يبحث عنها.

2.2.4 إجراء التمثُّل:

مهما تكن الطريقةُ التي يُتمثّل بها الواقِع (المَحسوس والمَعنوي) وكيفما يتسمَّى بها ما هو سابق الوجود (ما يمكِن الإشارة إليه)، يجِد المرءُ نفسَه واقِعاً في خضمِّ شبكة مِن الإكراهات الدّلاليّة كما الإيحاءات الفلسفيّة: ما يستدعي التشبُّث بعناصِر هي مِن جِنس ذلك الواقِع بعينِه إن لم نقل هي مِن وحيه. فالأفكار موجودة في العالَم المحسوس وكذلك في العالم المجرَّد [80]، فقد يساهِم التعبير شفاهياً كان أم كتابياً في تجسيدها كما يلعب دورًا في تجريدها مرّةً أخرى، فيأتي التعبير الشفهيّ يفكّك المفاهيم. يميل كثيرٌ مِن المتعلِّمين . وسط تطبيقات الإنشاء . إلى تمثُّل قصّة سبق أن تردّدت على آذانهم (مسامعهم) وعرفت طريقًا إلى أذهانهم؛ وهذا الميل محمودٌ في ذاته بإمكان المعلِّم أن يثمِّنه ويجعل له محلاً مِن الاهتمام ويأخذه على محمل الجدّ، قد تكون قصّة واقِعيّة مشهورة فتمارِس التأثير الملحميّ الواضِح وتطبع فيه قيمًا، أو قصّة خياليّة أخذت نصيبها من الشهرة: فإذا بادر المعلِّم إلى إجراء تجربة خاصّة فيسأل عن مصدر الأحداث التي يسردها

المتعلِّم، كلّ واحِدٍ منهم على انفراد، سيجد كلّ قصّة مرتبِطة عندهم بما ساد في مخيّلتهم من حكايات هي مِن شأنها أن تولِّد فيه الصور التي يُشغِّلها عن قصدٍ أو بدون وعيٍ منه.

3.2.4 إجراء الاستِثمار:

هو بمثابة تثمين طاقات اللّغة المفعمة بلطائف رائعة، في مواقف تواصل متنوِّعة: ما يتِيح للتواصل فرصة الاختلاف مرّةً أخرى عن مجرَّد مَقولة اللّغة أداة تواصل[81]. إذ من غير المؤسَّس أيضًا . علاوةً على ما جاء أعلاه حول علاقات اللّغة بالتواصل . زعم إنشاء علاقات تناظريّة مطَّردة بين التواصل واللّغة، فكلمة (شكرًا) تدلّ على *الثناء وعلى المطالبة بمغادرة المكان ونهاية المشوار أو الرغبة في وضع حدٍّ لحديث،* بل تدلّ أحيانًا على *الذمّ والتأنيب*؛ وهي كلّها مواقف تواصليّة مختلفة تتراكم في أسلوبٍ أدته في مثالنا كلمة واحدة يمكن . من جهةٍ محاولة تفهّم ذلك الزعم (التناظر) . الحفر فيها وفي مجاري دلالاتها المختلفة، لبعث المتراكم ونفض الغبار عن المدفون وتلمّس المحذوفات وإقامة التعليلات، وعقد التواصل بها يفرض قرائن (سياق الأحوال) تؤدّي أدوارًا كفيلة بإعادة الاعتبار لما ضيِّق من هامشه وهي بدائل تتخبّط الدلالات دونها، ومقامات التواصل هي التي تبرهن على أننا " لا نقول كلامًا فحسب بل نعني ما نقول " وهذا كلُّه سيظلّ يعيش في ذاكرة الكلمة؛ زِدْ إلى ذلك إمكانيّة استغلال قوة شخصيّة القائل أو ضعفها، ومراعاة ما يمتدّ إلى أذن السامع من الصوت الذي يأتي في نغمات ولهجات طبيعيّة أو أقنعةٍ ولتفادي الاعتقاد أنّنا بصدد حصر التواصل في القضايا المتعلِّقة بحسن الآداب وقوانينه الاجتماعيّة نقول على غرار ما تخوّف منه كتّاب " Apprentissage linguistique et communication " في حال تركيزهم . أثناء مناشدتهم الجاليات المغتربة إلى تعلّم التواصل . على أمثلة مستقاة مِن أسباب اللياقة في الحديث؛ إنّ الهدف من ذلك ليس تعليم العمال سبل الالتزام بالسلوك العمليّ اللاّئق بقدر ما تسهر على تلقين إجادة " فنّ " التبادلات الكلاميّة[82].

خاتِمَة:

بعد هذا الاستِعراض يمكن رفع التّخليط الحاصِل بين **الكفاءات** الجامِعة وبين **المَلَكة** التي يُراعى فيها ما يُحصَّل في مقامات مُعيّنة فحسب، وهو تخليطٌ لا ندَّعي أنّه يُشكِّل . على وجوده بالقوّة وبالفعل . ظاهِرةً عامّةً في مجتمع المتخصِّصين في شؤون التَّواصل (اللّغوي) ، مع أنّ الجزائر قد ولجت في المُراهِنة على تطبيق المقاربة بالكفاءات بشكلٍ اندفاعيٍّ مغيِّبٍ شيئاً ما للمفهوم الثّاني الذي تَبلور بطابعه التّقني إلى درجة أنّه استحوذ على فِكر جماعة مِن الباحِثين في مَيادين التربية وعلومها وتعليميّة اللّغات: هذا أوّل درسٍ يمكن إفادته. إنّ حاجة المدرسة إلى توحيد الاستعمال اللّغوي وتنميط الأداءات اللهجيّة أصبح فكرةً تفسِّر حرص

الكثير مِن الأولياء على إرسالِ أبنائهم إلى مقاعِد الدّراسة وتسجيلهم في الأقسام النموذجية وفي فروعٍ أدبيّة أو علميّة لمزاولة تعلّم نموذجٍ لغويّ ما، وهو نموذجٌ مِن الأجدر أن يُستوعَب لكونه يُعدّ الحيّزَ الأوّليّ الذي لا بدّ أن يتحرّك فيه المتعلّمون ويتفاعلون عن طريقه؛ وهذا الدور قد أدّته المدرسة، والتاريخ يشهد لها بالفضل في هذا الشأن، بل إنّ هذا يعدُّ السمة التي يقوم عليها أيّ منهاجٍ تعليميٍّ رغم ما ينطوي عليه من تعدّد مواده وتنوّعها، فالحصّة الوفيرة منه جُعلت لحساب اللّغة، وذلك لرفعِ مستوى التلاميذ اللّغويّ؛ والمدرسة تقدِّم في هذا الصدد خياراتٍ مختلِفة، لكنّها خيارات لا تعدو أن تكون مكرَّسة في سبيل **التوحيد اللّغويّ**.

الهوامِش والمراجِع:

[1] مَع العلم أنّ هذا القيد قد أسنِد في عرف اللّسانيين الميسّرين لـ (Langage) يُنظَر: Christian Baylan et Paul Fabre, Initiation à la linguistique (Avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés), Coll. Fac. Linguistique, Ed. Nathan, Paris, 1990, p.10.

[2] يحيل هذا القيد بدورِه، على الشقّ الثّاني مِن ثنائية دي سوسير التي تقابِل بين اللّغة والكلام. أي الفعل، الذي كان يُتصوَّر أوّلاً بوصفه فعلاً فرديّاً، ثمّ أصبح، منذ عهدٍ قريب جداً، يدلّ على فعل مشترك يتناول تشغيل اللّغة ويتولّد بإسهامٍ متبادَل. إنّ فروع اللّسانيات التي تهتمّ اليومَ بالكلام قد شهدت فتحاً معتبراً ضمن علوم اللّسان: اللّسانيات النفسيّة، والتداوليّة، واكتساب اللّغة [acquisition]، ولسانيات المحادَثة [linguistique conversationnelle]، وتحليل الخطاب. يُنظَر: Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, Quelques concepts organisateurs en didactique des langues, in Cours de didactique du français langues étrangère et seconde, Ed. PUG, Grenoble, 2005, (p.77-88), p.78-79.

[3] وهو تحفّظ يبدو أن تشومسكي بعينه قد التزم به وألزمه غيره مِن المنظِّرين والمطبّقين المشتغِلين في ميدان تعليميّة اللّغات الذين لا يتحرّجون في استثمار تأمّلاته اللّسانيّة قبل أن توضَع في محكّ التّجريب. فإذا أخذنا مثالَ الفرع الذي يمكِن أن يَزعم أصحابُه أنّه نشأ بمناسبة عقد قرانٍ بين علم النفس واللّسانيات تحت دواعٍ تطبيقيّة مرتبِطة بالبيداغوجيا والتعليم، فهما مجالان . عند تشومسكي . لا يملكان مفاتيحَ يُفتَحُ بها عالَمُ التربية وتعليم اللّغات وتسمح بإقامة *العلم المجين* الذي طالما استهدفه المتحمّسون له. فكما يقول فاتِحاً المجال للشكّ: « من سوابق الأحداث إعلان وجود معرفة نظريّة تُسخَّر كمرعى تُراعى فيه صناعاتُ اللّغات ». يُنظَر: Noam Chomsky, Théorie linguistique, in Le Français dans le monde, n° 88, Ed. Hachette/Larousse, Paris, 1972, p.06. كما أعيد نشرُ هذا المقال وهو يحمِل العنوانَ عينَه في: N. Chomsky, Théorie linguistique, In La pédagogie du français langue étrangère (Sélection & introduction de Abdelmadjid Ali Bouacha), Coll. F (Pratique pédagogique), Ed. Hachette, Paris, 1978, (p.49-57), p.49.

[4] (continuum) يعني: مجموعة اتصالية، مجموعة عناصر متجانسة، في الميسور الانتقال فيها باستمرار من واحد إلى آخر؛ وجدنا هذا الاستعمال مرفوقًا بهذا الشرح عند الأستاذ الجامعي الجزائري عبد الرزاق عبيد؛ يُنظَر: كرستيان ككنبوش، الذاكِرة واللّغة، ترجمة عبد الرزاق عبيد، سلسلة علم النفس (128)، دار الحكمة، الجزائر، 2002، ص.60.

[5] يُنظَر: Abdou Elimam, L'exception linguistique en didactique, Ed. Dar El Gharb, Oran, 2006, p.59-63.

[6] أو *اللّغة الوسطى* منا يطلق عليها؛ يُنظَر: إبراهيم الدسوقي، العربيّة لغة هجين على ألسنة الهنود (في سلطنة عمان)، علوم اللّغة، م.3، ع.2، دار غريب، القاهرة، 2000، (ص.157 ـ 219)، ص.157 ـ 158. حيث ورد هذا السياق: « [...] الشكل اللّغويّ لدى متعلّمي اللّغة الثانية، وهي ما يسمّى اللّغة الوسطى inter language حيث يجمع خصائص اللّغة الأمّ [يقصد لغة الأمّ]، وخصائص اللّغة الثانية [...] ».

[7] يُنظَر: عبد الرحمان الحاج صالح، اللّغة العربيّة بين المشافهة والتحرير (بحث قدّم لمؤتمر مجمع اللّغة العربيّة بالقاهِرة في عام 1990، ونُشِر في محاضِر هذا المجمع سنة 1992)، ضمن بحوثٌ ودِراساتٌ في اللّسانيات العَربيّة، ج.1، موفم للنّشر، الجزائر، 2007، (ص.64 ـ 83)، ص.68.

[8] يُنظَر هذا المقابِل فيما استعمله سعدي زبير من ترجمة: أندري مارتيني، مبادئ في اللّسانيات العامة، ترجمة سعدي زبير، دار الآفاق، الجزائر، 1999.

[9] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، القاهِرة، 2005، ص.89.

[10] يُنظَر: Sibylle Bolton, Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Trad. de l'Allemand par Yves Bertrand, Coll. Langues et apprentissage des langues, CREDIF, ENS de Saint-Cloud, Ed. Hatier, Paris, Juin 1987, p.19.

[11] خالد لبصيص، المرجع السابق، ص.142 ـ 143.

[12] ثمّةَ مَن وقف عند المعرفة بوصفها تنقسِم إلى ما هو تَقريري وما هو إجرائي. تُدرَج المِلَكَة التّواصليّة ضمنَ القسم الأخير نظراً لطابعها التعدّدي والتداخلي، ؛ يُنظَر: جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجيّة التّدريس والتّعلّم، سلسلة المراجع في التّربية وعلم النّفس، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 1999، ص.77 ـ 117.

[13] ورود مصطلح (استماع) في كثير من الكتب المتخصِّصة في تعليميّة العربيّة مرتبِط بتواجد المصطلح الإنجليزي (Listening) وأكثر ما يتّصل به هو الاستيعاب والفهم، يُنظَر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1992، الفصل الثاني (الاستماع). مِن المفروض أن يكون هناك مستمِعون / مُحاوِرون في كلّ دارة تخاطُب، مع العلم أنّ مصطلح (السامع) هو أكثر استعمالاً في نظريات التواصل المختلِفة.

[14] J.-P. Cuq & I. Gruca, Op. cit., p.83.

[15] يُنظَر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[16] وهي التي، على الرّغم مِن ذلك، فقد وصفها رولان بارت (Roland Barthes) المنشغِل أكثر بقنوات صرف الثقافات بما لا يمكِن الانفلات منه في مَدار كلّ احتكاكٍ؛ نقلناه عن: Catherine Kerbrat-Orecchioni, La conversation, Coll. MÉMO, Ed. Seuil, Paris, 1996, p.04.

[17] يُنظَر: Denise Sadek-Khalil, apport de la LINGUSTIQUE à la PEDAGOGIE : et apport de la PEDAGOGIE à la LINGUISTIQUE, Ed. Papyrus, Montreuil, France, 1997, p.02.

[18] يُنظَر: D. H. Hymes, Vers la compétence de communication, Trad. de l'Anglais par France Mugler, Coll. Langues et apprentissage des langues, CREDIF, Ed. Hatier, Paris, 1984, p.131-132.

[19] نُعيد إلى الأذهان في هذا السياق أنّ مؤلَّف تشومسكي الرّئيس Syntactic structures قد ترجمه يوسف عزيز من الإنجليزية إلى العربيّة؛ يُنظَر: نعوم تشومسكي، البنى النحوية... كما جاء عند أحمد مختار عمر عنوان (**التراكيب النحويّة**)، يُنظَر: أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللّغة الحديث، ط.*1*، عالم الكتب، القاهرة، *1995*، ص.161؛ وكذلك ترجمه . أو فصولاً منه . عبد الرزاق دوراري (باحِث جزائري)، حامِلاً عنوان (**البنى التّركيبيّة**).

[20] يُنظَر: حنفي بن عيسى، مُحاضراتٌ في عِلم النّفس اللُّغويّ، ط.2، الشّركة الوطنيّة لِلنّشر والتّوزيع، الجزائر، 1980، ص.42.

[21] C. Bouton, La linguistique appliquée, Coll. Que sais-je ?, 2 éme éd, PUF, Paris, 1984, p.63.

[22] ولا نريد بالخطأ اللّغويّ ما يلتفِت إليه الأخصّائيون في تصحيح أخطاء الكلام التي تمتّ . من جانبٍ ما . بصلة إلى موضوعنا هذا، يُنظَر: نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللّغويّ في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة: مشكلاته وحلوله؛ دراسة نفسيّة لسانيّة تربويّة، ديوان المطبوعات الجزائريّة، الجزائر، 2003.

[23] يُنظَر في شأن هذه الملاحظة: Oswald Ducrot, Le structuralisme en linguistique, Coll. Qu'est ce que le structuralisme ?, Ed. Seuil, Paris, 1968 ; & Oswald Ducrot, Logique, structure, énonciation : lecture sur le langage, Ed. de Minuit, 1989.

[24] العِبارة لديكارت متحدِّثاً عن (Le bon sens)؛ يُنظَر: رينه ديكارت، مقالة الطريقة، ترجمة جميل صليبا وتقديم عمر مهيبل، سلسلة العلوم الإنسانيّة، موفم للنشر، الجزائر، 1991، ص.03.

[25] ولا نريد بالخطأ اللّغويّ ما يلتفِت إليه الأخصّائيون في تصحيح أخطاء الكلام التي تمتّ . من جانبٍ ما . بصلة إلى موضوعنا هذا، يُنظَر: نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللّغويّ في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة: مشكلاته وحلوله؛ دراسة نفسيّة لسانيّة تربويّة، ديوان المطبوعات الجزائريّة، الجزائر، 2003.

[26] يُنظر فيما يخصّ هذه الملَكة ما أُوجز في كتاب: Marie-Louise Moreau, Sociolinguistique : Concepts de base, Ed. Mardaga, Liège, Belgique, 1997, p.21-23.

[27] يُنظَر: جعفر دك الباب، نظريّة عبد القاهر الجرجاني اللّغويّة (النّحويّة البلاغية) والبنويّة الوظيفيّة في النّقد الأدبيّ، حوليات جامعة الجزائر، ع.07، الجزائر، 1992. 1993، (ص.189 . 207)، ص.195 . 196. يُنظَر حول نظريّة التواصل: يوسف مقران، تبنّي تعليميّة اللّغات لنظريّة التبليغ المحتكّة بالمقاربة اللّفظيّة والمقاربة المفهوميّة، حوليات جامعة الجزائر، ع.16، ج.2، الجزائر، 2006، (ص.19 . 34)، ص.26.

[28] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب: مقاربة لغوية تداولية ، ط.1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2004، ص.23. نقلاً عن: فرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداولية، ترجمة سعيد علّوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، 1986، ص.07.

[29] يُنظر عن شؤون هذه الملَكة ما أُوجز في كتاب: M.-L. Moreau, Op. cit., p.21-23.

[30] يُنظَر: Jean-Paul Bronckart, Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse, Ed. Delachaux & Niestlé, Paris, 1985, p.28-29.

[31] يُنظَر: ميشال زكريا، الألسنيّة التّوليديّة والتّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة: (الجملة البسيطة)، ط.1، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، 1983، ص.20.

[32] يُنظَر: عبد الرحمان الحاج صالح، اللّغة العربيّة بين المشافهة والتحرير ..، ص. 68. وظاهِرة الاقتصاد والاستخفاف هذه، أملت فصولاً على اللّسانيين، باحِثين إلى أن اهتدوا إلى نحوٍ كمْ مِن تقاطعات بين اللّسانيات وعلم الاقتصاد ! يُنظَر ما يُتعرَّض إليه مِن أمثلتها: Emile Benveniste, Structure de la langue et structure de la société, in Problèmes de linguistique générale, T.2, Coll. Tel, Ed. Gallimard, 1974, p.101. (91-102), وهو يحيل على ما اكتشفه دي سوسير مِن ارتباط الموضوع بما أسماه *القيمة اللّغويّة* من جهة، وبالتواصل اللّغويّ من جهةٍ أخرى.

[33] يُنظَر: André Martinet, Le parler et l'écrit, in De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue (publié sous la direction de Jeanne Martinet), Coll. SUP, Ed. PUF, Paris, 1974, p.53-54.

[34] يُنظَر: Gisèle Gschwind-Holtzer, Analyse sociolinguistique de la communication et didactique : Application à un cours de langue ; De Vive Voix, Coll. Langues et apprentissage des langues, CREDIF, Ed. Hatier, Paris, 1981, p.06.

[35] وهي إحدى وظائف اللّغة الست حسب تقسيم رومان ياكوبسون.

[36] يُنظَر مثلاً: Michèle Bate, Techniques d'enseignement du français oral, In La pédagogie du français langue étrangère (Sélection & introduction de Abdelmadjid Ali Bouacha), Coll. F (Pratique pédagogique), Ed. Hachette, Paris, 1978, (p.137-148), p.137.

[37] يُنظَر: S. Bolton, Op. cit., p.32.

[38] يرجع مفهومُ (القصديّة) وما يتمحور حوله من النظريّات كلّما التقى موضوع اللّغة وما تدلّ عليه ملفوظاتها بالمنطِق؛ يُنظَر: Michel Galmiche, Sémantique linguistique et logique: un exemple; la théorie de R. Montague, Coll. Linguistique nouvelle, 1ere éd, PUF, Paris, 1991, p.51-53.

[39] يُنظَر: N. Chomsky, Théorie linguistique, In La pédagogie du français .., p.50.

[40] *بيداغوجيا الكفاءات* مصطلحٌ يدعو إلى وضع مسافة " صعبة المنال على كلٍّ "، بين موضوع **الكفاءات** مِن الناحية النّظريّة وبين تلقينها (من الناحية التطبيقيّة)؛ يُنظَر: Marie-France Daniel, La pratique philosophique et le développement de la pensée critique chez les futures enseignants en education physique, in Métacognition et compétences réflexives, coll. Théories & pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Montréal, Québec, 1998, (p.285-311), p.286.

[41] يُنظَر: C. Kerbrat-Orecchioni, Op. cit., p.23-27.

[42] يُنظَر: Abdelhaq Regam, Les marges du texte ou les franges de la fiction romanesque, Ed. Afrique orient, Casablanca, 1998, p.05.

[43] لهذا يُعدّ التّدريب على آليتيْ (الانسجام والاتساق) أهمّ مَبحث يرومه مهندسو الكتب المدرسيّة؛ يُنظر تعريف كلٍّ منهما: محمّد خطابي، لسانيّات النصّ: مدخل إلى انسجام الخطاب، ط.1، المركز الثّقافي العربي، بيروت . الدار البيضاء، 1991، ص.05 . 06. ينظَر أيضاً الإصلاح الذي عرفه الكتاب المدرسي الجزائري **المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة** : السّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ (جذع مشترك آداب) برعاية وزارة التّربية الوطنيّة ومن تأليف: حسين شلوف (مفتّش التّربية والتّكوين) وأحسن تليلاني (أستاذ بالتّعليم الثّانويّ) ومحمّد القروي (أستاذ بالتّعليم الثّانويّ). فالمشهد الذي تغيّر إليه الكتاب الجديد ضمّن عنصرًا عنونِ بـ **فحص الأسئلة**

الباحثة عن مظاهر الاتّساق والانسجام؛ كأن يُطرَح سؤال مثلاً: ما أثر « الشرط » في مطلع القصيدة (الفروسيّة: عنترة بن شدّاد العبسي) على ترابط أبياتها الستة الأولى؟

[44] عبد اللّه محمّد الغذّامي، تشريح النّص: مقاربات تشريحيّة لنصوص شعريّة معاصرة، ط.1، دار الطّليعة للطّباعة والنّشر، بيروت، 1987، ص.75.

[45] ميشال دو سيرتو، الاختلاف وحفريات الخطاب؛ النص: المركز والهوامش. مقاربة نقدية لآثار ميشال فوكو، ترجمة وتقديم الزين محمد شوقي، كتابات معاصرة، ع.33، م.09، بيروت، مارس. أفريل 1998، (ص.79. 88)، ص.79.

[46] يُنظَر: Groupe de recherche d'Ecouen (Coordination : Josette Jolibert, Christine Sraiki et Liliane Herbeaux), Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes, Coll. Pédagogie pratique à l'école, Ed Hachette éducation, Paris, 1992, p.24.

[47] H. G. Widdowson, Une approche communicative de l'enseignement des langues, Trad. de l'Anglais par Katsy & Gérard Blamont, Coll. Langues et apprentissage des langues, CREDIF, Ed. Hatier, Paris, 1981, p.11.

[48] يُنظَر: Dominique Maingueneau, Analyser les textes de communication, Ed. Dunod, Paris, 1998, p.27.

[49] يُنظَر: حلمى خليل، العربيّة والغُموض، ط.1، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، 1988، ص.75.

[50] طاهر سليمان حمودة، دراسة المعنى عند الأصوليّين، الدّار الجامعيّة للطّباعة، الاسكندريّة، 1983، ص.18.

[51] ما انفكّ دي سوسير يلحّ على ضرورة التفريق بين الكتابة والنطق وكان كلّما سُنِحت له فرصة التندّر بطغيان المدوّنات الكتابيّة على الدّراسات اللّسانيّة إلاّ وفعل، لكن مِن غير التنكّر لقيمة الكتابة الأثريّة التي لا تزال تصل الحاضِر بالماضي وتضمن النقلة نحو أجيال المستقبل؛ يُنظَر على سبيل المثال ما قاله في بدايات دروسه وأثناء تحديده لمادّة اللّسانيات: Ferdinand De Saussure, Cours de linguistique générale, Ed. préparée par Tullio De Mauro, Postface et trad. du l'Italien (Notes de T. D. Mauro) par Louis-Jean Calvet, Payot, Paris, 1985, p.20.

[52] أ. مارتيني، مبادئ اللسانيات العامّة، ترجمة أحمد الحمو، بإشراف عبد الرحمان الحاج صالح وفهد عكام، المطبعة الجديدة، دمشق، 1984- 1985، ص.176-177.

[53] يُنظَر: Jean Peytard, Pratiques de lecture / écriture et enseignement de la langue, in La langue écrite et son apprentissage, Roger Beaumont, Par Bernard Furet & Moïse Goureau avec la collaboration de Jean Peytard, Coll. Vivre par l'écrit, Ed. Magnard, 1983, p.a.

[54] مِن المؤكَّد أنّ الثقافة هي الأدب والموسيقى والفنّ التشكيلي، الخ، أي كافّة ما يمكِن أن يُجمَع، وفقَ التقليد الذي أرساه بيير بورديو Pierre Bourdieu، تحت تسمية الثقافة العارِفة *culture cultivée*. لكن تشمل كذلك طرق المعيشة وأنماط السلوك كلّها، التي تُحشَر في اسم الثقافة الانتروبولوجية *culture anthropologique*.

[55] يُنظَر: Collette Laterrrasse & Ania Beaumatin, La psychologie de l'enfant, Ed. Milan, Toulouse, France, 1997, p.40.

[56] ميكل تومبسون وريتشار إليس وآرون فيلدافسكي، نظريّة الثقافة، ترجمة علي سيّد الصّاوي، مراجعة وتقديم الفاروق زكي يونس، سلسلة عالَم المعرِفة، (223)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1997، ص.65.

[57] يُنظَر: زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، القاهِرة، 1999، ص.07.

[58] " الدخول في حكم (المستحثّات) " = (Fossilisation)، أي المرور مِن *لغة الأمّ* في صيغتها الكامِلة (المعياريّة) نحو *اللّغة الثانيّة عبرَ لغة بينيّة*: فيُعتبَر المتعلِّم ناجِحاً في تملّك تلك اللّغة كلّما انكمشت تلك اللّغة البينيّة (المِمَرّ)، ذلك أنّ **الاجتماعي لا ينسخ التاريخي**. بمفهوم النسخ الأضدادي. أي لا ينقله بحذافيره ولا يلغيه؛ ثمّ إنّ الابتِكار لا يأتي من الفراغ؛ يُنظَر هذا التشبيه: A. Elimam, Op. cit., p.88.

[59] يُنظَر: J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner & C. Orecchioni, Les Voies du langage : communication verbales, gestuelles & animales, Ed. Dunod, Paris, 1982, p.321.

[60] هذا ما يلخّص عادل فاخوري لقوله: « [...] بالطبع لا يمكن إنكار أنّ العلامة تتحقّق في عمليّة الاتّصال والتداول، التي تفيد الإفهام. وهي بالأحرى تندرج تحت فروع الفلسفة العمليّة »، يُنظَر: عادل فاخوري، الدلالة والتداول، الفكر العربي المعاصر، ع.48. 49 (النقد والمصطلح النقديّ)، مركز الإنماء القومي، بيروت / باريس، شباط 1988، (ص.115. 120)، ص.115.

[61] يُنظَر: C. Kerbrat-Orecchioni, Op. cit., p.05.

[62] ينظَر: Roman Jakobson, Essais de linguistique générale : Les Fondations du langage, T.1, Trad. de l'Anglais par Nicolas Ruwet, Coll. Arguments, Ed. Minuit, Paris, 1963, p.213.

[63] ينظَر مقابل (Encodeur): عبد السّلام المسدّي، قاموس اللّسانيّات: عربي . فرنسي، فرنسي . عربي (مع مقدّمة في علم المصطلح)، الدّار العربيّة للكتاب، تونس، 1984، ص.224.

[64] ينظَر مقابل (Décodeur): المرجع نفسه، ص.230.

[65] ينظَر: R. Jakobson, Op. cit., p.214.

[66] يدلّ مصطلح (الوضعنة) على إجراء يقوم على إثبات فكرة أو انطِباع في الواقِع المشهود، أو على تحويل صورة تمثيليّة محسوسة إلى صورة مجرّدة، أو تعبير مصاغ لتوضيح إحساس ذي وقعٍ.

[67] يُنظَر: Edward Sapir, Le langage : Introduction à l'étude de la parole, Tr. Fr. S. M. Guillemin, Ed. Petite bibliothèque Payot (104), Paris, (1970), p.144.

[68] يُنظَر: Benjamin Lee Whorf, Linguistique et anthropologie, Trad. de l'Anglais par Claude Carme, 2d éd. Denoël, 1969, p.132.

[69] يُنظَر حول ممارسة اللّغة الواصفة (Métalangage): Josette Rey-Debove, Le métalangage : étude linguistique du discours sur le langage, Coll. L'ordre des mots, Ed. Dic. Le Robert, Paris, 1986.

[70] يُنظَر: William littlewood, Foreign and second language learning, Cambridge Language Teaching Library, p.

[71] يُنظَر: Liliane Portelance, Enseigner en vue de développer la compétence métacognitive : comment et pourquoi ?, in Métacognition et compétences réflexives, coll. Théories & pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Montréal, Québec, 1998, (p.47-65), p.48.

[72] كرستيان ككنبوش، الذاكِرة واللّغة، ترجمة عبد الرزاق عبيد، سلسلة علم النفس (128)، دار الحكمة، الجزائر، 2002، ص.121.

[73] يُنظَر: Laurence Lentin, Apprendre à penser, parler, lire & écrire, 2d éd. ESF, Paris, 1999, p.55.

[74] يُنصَح . للمزيد من المعرفة . بالرجوع إلى: D. H. Hymes, Vers la compétence de communication, Trad. de l'Anglais par France Mugler, Coll. Langues et apprentissage des langues, CREDIF, Ed. Hatier, Paris, 1984, p.131-132.

[75] يُنظَر مثلاً: Wilga M. Rivers, Nos étudiants veulent la parole, In La pédagogie du français langue étrangère (Sélection & introduction de Abdelmadjid Ali Bouacha), Coll. F (Pratique pédagogique), Ed. Hachette, Paris, 1978, (p.123-136), p.124.

[76] كما يُعتدّ في تمييز أهمّ الكلمات المفاتيح الوارِدة في هذه الجملة على المادّة العضويّة المكوِّنة للتواصل والتي يُحمَل جهازُ التعبير على أن يَعتدّ بها باعتباره قناةً قابلة للتجزيء والتفريع وتقوم بدور التجميع والاستقطاب (Canalisation)، يمكِن الحديث عن ثلاثة مظاهِر يتميّز بسببها التعبيرُ الذي يروم التواصل شيئًا ما عن كلٍّ من اللّغة والكلام تميّزًا مجازيًا ومنهجيًا، وذلك باعتباره لا يتعالى على الواقِع الذي فيه حياة اللّغة مثلما يحدث أن يلاحَظ على هذه الأخيرة ولا يمعِن كثيرًا في العدول والانزياح والشذوذ كما يقع أن نجده ملازِمًا للكلام بحيويّته المفرِطة أحيانًا. وتلك المظاهِر تحدّثت عنها كاترين كربرات أوريكيوني وقصدنا اقتباسها من أكثر مؤلّفاتها تبسيطًا للمفاهيم التي صاغتها حول (المحادثة) على وجه الخصوص، ويجدها القارئ ملخَّصة ضمن سلسلة MÉMO التي تنشد تعميم المعرِفة ولاسيما اللّسانيّة منها؛ والمظاهِر هي : 1. مادّة الصوت اللّغويّ، 2. مادّة الصوت غير اللّغويّ، 3. المادّة غير اللّغويّة في الأساس كحركات الجسم؛ يُنظَر: C. Kerbrat-Orecchioni, Op. cit., p.23-27.

[77] تحت عنوانٍ فرعيٍّ تعرّض إبراهيم صحراوي لـ *مفهوم الخطاب في حقل الدراسات اللّغويّة في الغرب* ؛ يُنظَر: إبراهيم صحراوي، تحليل الخطاب الأدبي: دراسة تطبيقية (جهاد المحبين لجرجي زيدان نموذجا)، دار الآفاق، الجزائر، 1999، ص.09 . 15.

[78] يُنظَر: Carol A. Chapelle, Interaction, communication & acquisition d'une langue seconde en ELAO, In Apprendre une langue dans un environnement multimédia, Ed. Logiques, Québec, 2000, (p.19-51), p.30.

[79] يُنظَر: مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ط.3، مكتبة مصر، القاهرة، (د.ت)، ص.20 . 22.

[80] يُنظَر: ديان مكدونيل، مقدِّمة في نظريات الخطاب، ترجمة وتقديم عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديميّة، القاهرة، 2001، ص.133.

[81] يرى جون لاينز (John Lyons) أنّ تحديد اللّغة بوصفها أداة تواصل يعدّ حقيقة بديهيّة، وأنّ تكريرَه كلّ مرّة هو من باب الإطناب الذي لا طائلَ من ورائه، لكن من الصعب العثور على تعريفٍ يدور في مدار اللّغة ولا يعرج لحظةً على هذه الحقيقة عينها؛ يُنظَر: John Lyons, Semantics, v.1, Ed. Cambridge University Press, New York and Sydney, 1989, p.32. مع ما تحرص عليه هذه الملاحظة من ضرورة تحاشي تمييع فكرة (اللّغة والتواصل) نحوم بدورنا في محارمها لا لشيءٍ إلاّ لكي نثبت كم للتواصل والتفاهم من أهمية يتحتّم علينا اعتبارهما عاملاً من عوامل تعلّم / تعليم اللّغة: فالمرء لا بدّ أن يندمج في مجتمعٍ ما لكي ينشأ بصورة طبيعيّة، فيعقد علاقات مع غيره من أفراد مجتمعه، ويتبادل معهم الأحاديث ليفصح عن انشغالاته ورغباته وطموحاته وميوله، ويعبِّر عن أفكاره ومشاعره ..الخ؛ وليس في حوزة ذلك المرء أحسن وسيلة من اللغة (أداةً) أداءً لهذه المهمّة.

[82] ينظَر: T. C. Jupp, S. Hodlin, C. Heddesheimer & J.-P. Lagarde, Apprentissage linguistique et communication: méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés, Coll. Didactique des langues étrangères (Dirigée par Robert Galisson), Ed. CLE international. Paris, 1978, p.20.