استثمار الإستراتيجية التداولية في تعليمية اللغات وتعلمها-نحو مقاربة تداولية في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالجزائر

Investing the Pragmatic strategy in language teaching and learning—toward a Pragmatic approach to Teaching Arabic at the secondary level in Algeria

أ.حسين بوفناز

جامعة أمحمد بوقرة بومرداس، h.boufenaz@univ-boumerdes.dz

مخبر الممارسات الثقافية والتعليمية والتعلمية في الجزائر المركز الجامعي عبد الله مرسلي، تيبازة

أ.مراد بوكلوة

جامعة 8 ماي 1945 قالمة، Mourad21sb@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/07/10 تاريخ القبول: 2021/11/12 تاريخ النشر:2023/03/30

ملخص:

مرت العملية التعليمية في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا بمراحل عدّة، وفي كلّ مرحلة كان الاعتماد على منهجية معيّنة في طرائق التدريس. فكانت الانطلاقة من المقاربة بالمضامين لتأتي بعدها المقاربة بالأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفاءات. حيث كانت المدرسة الجزائرية إذ ذاك في مرحلة بحث دائم عن النتائج المرجوة وفق تلك المقاربات في الحقل التعليمي.

من هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة إلى طرح تصوّر جديد وبديل يعتمد على المقاربة التداولية للنهوض بالعملية التعليمية خاصة إذا علمنا أنّ التداولية تتقاطع مع التعليمية في عديد المفاهيم والإجراءات كمبدأ التعلم التشاركي ومبدأ التعاون وما يتفرع عنه من قوانين التخاطب التي تطرق إليها "غرايس" في إطار تفعيل العملية التواصلية.

بناء على ذلك جاءت هذه الدراسة لتطرح إشكالية مهمة فحواها: إلى أي مدى يمكن استثمار مبادئ المقاربة التداولية في تعليم اللّغة العربية في المرحلة الثانوية؟ وما هي الايجابيات والنتائج التي يمكن أن تترتب ميدانيا جرّاء هذا التوظيف التداولي الجديد في التعليم الثانوي بالجزائر؟

كلمات مفتاحية: التداولية، التعليمية، قوانين التخاطب، التعليم الثانوي، اللغة العربية

Abstract:

The educational process in Algeria has gone through several stages since independence to this day, and at each stage it has been a matter of methodology in teaching methods. The start of the approach was to be content, and then to approach goals to approaches with competencies. The Algerian school was then in a permanent search for the desired results according to those approaches in the educational field.

This study was designed to introduce a new and alternative approach based on the deliberative approach to the advancement of the educational process, especially as we know that the deliberative approach intersects with the educational system in many concepts and procedures, such as the principle of participatory learning, the principle of collaboration, and the laws of communication that Grays refers to in the framework of the activation of the communication process.

This study, therefore, presented an important problem: To what extent can the primary curriculum be invested in the development and enrichment of educational programs in secondary education in Algeria in particular? What could be the consequences on the ground of this new interventionist employment in the educational process?

Keywords: paragmatic, Didactique, Laws of communication, *secondary educatio,* the Arabic language.

1. مقدمة:

ممّا لا شك فيه أنّ هناك إجماعا من طرف المشتغلين في حقل تعليمية اللّغات وتعلّمها على ضرورة تطوير وتحديث الطرائق والمناهج التربوية المعتمدة في الجزائر منذ الاستقلال إلى غاية يومنا هذا، ذلك أنّ كل المقاربات التّي جُرّبت في المراحل التعليميّة المختلفة لها مزايا وعليها مآخذ، هذه الأخيرة حالت دون تحقيق الأهداف المسطرة من طرف المنظومة الساهرة على إعداد البرامج التعليميّة الخاصة بمختلف الأطوار التعليميّة وخاصة المرحلة الثانويّة بشكل خاص لما لها من أولوية، فمن خلالها ينتقل المتعلّم إلى مرحلة مغايرة تماما لما عهده.

فالمقاربة بالمضامين سمحت للمتعلّم من التزوّد بكم معتبر من المادة العلمية إلاّ أنّها حدّت من إبداعه العلمي وجعلت منه مجرد وعاء مُستقبل لا شخصا مُنتجا في حياته

بصفة عامة. أمّا المقاربة بالأهداف فقد أعطت للمتعلّم مساحة أكبر ليظهر قدراته الخلاّقة ويطلق حماسه العلمي إلاّ أنّ ذلك كان على حساب كمية المعرفة المقدمة له، في حين أنّ المقاربة بالكفاءات والتي يجري العمل بها حاليا، فقد راعت إعطاء المزيد من المعرفة وشجّعت المتعلّم في نفس الوقت على المبادرة حتّى يكون أكثر فاعلية لِيصبح المعلّم مرشدا وموجّها فقط لا مرسلا للمعلومات، إلاّ أنّ هذه الخطوة تتطلب وقتا أطول يصعب توفيره، فإنهاء المقرر الدراسي قد يتطلب ضِعف الوقت المخصص له.

من هذا المنطلق كانت الحاجة الملحة إلى تبني رؤية جديدة في حقل تعليمية اللغات تقوم على تقديم نموذج تعليمي يرتكز على استثمار النظريات اللسانية المعاصرة في تدريس اللغات وخاصة منها على وجه التحديد اللغة العربية. وذلك كلّه وفق منظور يُراعي التواصل بين عناصر المثلث الديداكتيكي ويضمن استعمالا فعّالا للّغة من طرف المتعلّم في مختلف الوضعيات التي تواجهه في الحياة العملية. وهذا -من وجهة نظرنا الخاصة- ما تنتجه المقاربة التداولية، فهي منج جديد قوامه دراسة اللّغة قيد الاستعمال لا دراستها حال التجريد والتقعيد، فالمنهج التداولي يفكّ العزلة عن اللّغة ويوثق الصلة بينها وبين مستعملها ممّا يزيد من ارتقاء اللّغة من جهة وتُمكّن المتعلّم من جهة ثانية من استعمالها وفق مقتضياتها وفهمها وفق سياقات ومقامات ورودها على النحو الصحيح وبالتالي تجنب مشاكل ومساوئ سوء الفهم أثناء العملية التعليمية أو التواصليّة.

بناء على ذلك كان الهدف من خلال هذه الدراسة هو السعي نحو المساهمة في تقديم البدائل ومعالجة النقائص دون أن نلغي ما تمّ إنجازه في المراحل السّابقة. مع الإشارة أنّ تركيزنا على المرحلة الثانوية بشكل خاص لم يكن اختيارا عشوائيا بل جاء بناء على تصوّر مفاده أنّ المرحلة الثانوية هي مرحلة سابقة بشكل مباشر لمرحلة التعليم الجامعي أين يكون فيها المتعلّم على قدر من الوعي والاستيعاب لمختلف المفاهيم والإجراءات التداولية.

وعلى هذا الأساس يمكننا طرح إشكالية هذه الدراسة على النحو الآتي: إلى أي مدى يمكن استثمار مبادئ المقاربة التداولية في تعليم اللّغة العربية في المرحلة الثانوية؟ وما هي

الايجابيات والنتائج التي يمكن أن تترتب ميدانيا جرّاء هذا التوظيف التداولي الجديد في التعليم الثانوي بالجزائر؟

2. التداولية، مفهومها ونشأتها:

تُعدّ اللسانيات التداولية فرعا لسانيا جديدا، ظهر على ساحة الدرس الحديث والمعاصر متأخرا عن بقية الفروع الأخرى خاصة البنيوية التي حصرت الدراسة اللغوية داخل حدود البنية الصورية «ممّا ألحق باللّغة نفسها العزلة وحرمانها من الخصوبة التي لا يمكن أن تنبض في الأعماق إلاّ من خلال تفاعلها الحيوي في الحياة ومرجعياتها»[1].

من هذا المنطلق جاء المنهج التداولي الذي يسعى -وعلى العكس من المنهج البنيوي- إلى دراسة اللّغة أثناء الاستعمال من طرف المتكلّمين في المقامات المختلفة.

1.2جذور الفكر التداولي:

تنوّعت الأطروحات التّي تناولت الدرس التداولي في الدراسات الحديثة والمعاصرة، فمن الباحثين من يؤرخ للتداولية منذ القدم حيث يربط كلمة "Pragmatics" الإغريقية وكلمة "Pragmaticus" اللاتينية اللتان تشتركان في الجذر "Pragma" بالمعنى الذي تدل عليه التداوليّة. أو هو الفعالية والعمل[2]. ومعلوم أنّ التداولية جاءت لتؤكد على فكرة أنّ اللّغة تجسيد في الواقع وليست حاملة فكر فقط.

ويذهب آخرون إلى أنّ ميلاد التداولية يعود بالأساس إلى إسهامات تشارلز موريس (1938م) من خلال تمييزه بين ثلاثة مظاهر في اللّغة الطبيعية، وهي: المظهر التركيبي، والمظهر الدلالي، والمظهر التداولي. وبذلك بشّر موريس بالمقاربة التداولية التي تعنى بالوضعية السياقية، وقد جاءت هذه المقاربة رد فعل على منهجية تشومسكي[3] الذي ركّز اهتمامه على التركيب وأهمل الوظيفة السياقية التي هي وظيفة ضرورية لاكتمال الفهم الحقيقي المتعلق باللغة الإنسانية[4].

2.2 تعريف التداولية:

إنّ تحديد مفهوم التداولية أمر يصعب ضبطه، ذلك أنّها مبحث لساني جديد تشترك في رسم معالمه مشارب عديدة ومتنوعة، ممّا جعل كل باحث ينطلق في تعريفه لها من مجال تخصصه فكثرت التعاريف المقدمة لها.

إنّ أول تعريف للتداولية يواجهنا هو ذلك التعريف الذي قدّمه تشارلز موريس (1938م) حين قال عنها: «أنّها تعالج العلاقة بين العلامات ومستعمليها»[5]، والعلاقة بين اللغة

ومستعمليها تتحدد من خلال الشروط المحيطة بإنتاج الحوار ذلك أنّ: «أي تحليل تداولي

يستلزم بالضرورة التحديد الضمني للسياق الذي تؤول فيه الجملة»[6].

وجاء في القاموس الموسوعي للتداولية لِجاك موشلار وآن روبول بأنّها: «دراسة الاستعمال اللغوي المقابلة لدراسة النظام اللساني الذي هو من اهتمامات اللسانيات بصفة خاصة»[7].

إنّ جاك موشلار وآن روبول يعيدان الكلام إلى ميدان الدراسة، وهذا على عكس سوسير من قبلهما الذي أقصاه وأبعده من ميدان الدرس اللّساني.

ويقدم لنا الباحث مسعود صحراوي تعريفا جامعا للتداولية حين حدّد مفهومها بقوله: «حدّ التداولية إيجاد القوانين الكليّة للاستعمال اللّغوي، والتعرف على القدرات الإنسانية للتواصل اللّغوي، وتصير التداولية من تمّ جديرة بأن تسمى علم الاستعمال اللّغوي»[8].

3.2 أهم مفاهيم الدرس التداولي:

يعتمد الدرس التداولي على جملة من المفاهيم الإجرائية التي تمكّنه من معالجة القضايا اللّغوية ضمن استعمالاتها المتعددة بتعدد سياقات ورودها في المقامات المختلفة.

ويكاد يجمع الباحثون على أنّ التداولية تقوم على أربع مكوّنات أساسية هي:[9] أفعال الكلام، متضمنات القول، الاستلزام الحواري، الإشاريات. وهذا إضافة إلى مجموعة من المفاهيم الأخرى كنظرية الملاءمة، ومفهوم القصدية، والسياق والحجاج.

4.2 أهداف التداولية:

تسعى التداولية للإجابة على جملة من التساؤلات من قبيل: من يتكلّم؟ من يقع عليه الكلام؟ ماذا نفعل عندما نتكلّم؟ أين يكمن الغرض في الكلام؟ لماذا نقول كلاما ونقصد آخر؟ متى يكون كلامنا مقنعا؟ متى يكون التلميح أبلغ من التصريح؟[10]

إنّ وظيفة التداولية تكمن في «استخلاص العمليات التي تُمكّن الكلام من التجدر في إطاره الذي يُشكِّل ثلاثية المرسل والمتلقي والوضعية التبليغية»[11]. فالتداولية تهدف إلى الإحاطة بمختلف الحيثيات المُرافقة للعملية التواصلية. ومن الأهداف التي تسعى التداولية إلى تحقيقها:[12]

أ. دراسة استعمال اللّغة في الطبقات المقامية المختلفة، أي بوصفها (كلاما محددا) صادرا عن متكلّم (محدّد) ومُوجّها إلى مخاطَب (محدّد) بألفاظ (محدّدة) في مقام تواصلي(محدّد)

لتحقيق غرض تواصلي(محدّد).

ب. شرح كيفية جريان العمليات الاستدلالية في معالجة الملفوظات مع بيان أسباب فشل المعالجة اللّسانية البنيوية في معالجة هذه الملفوظات.

3. التعليمية: مفهومها وظهورها وأركانها

1.3 مفهوم التعليمية وظهورها:

يعود ظهور مصطلح التعليمية Didactique في الفكر اللّساني المعاصر إلى العالم الهولندي مَاكَايْ الذي بعث من جديد المصطلح القديم للتعبير عن المنوال التعليمي[13]. وقد تعدّدت المصطلحات التي تشير إلى هذا الحقل المعرفي منها: علم التدريس، علم التعليم، الديداكتيكا التدريسية، التعليميات...الخ، إلاّ أنّ المصطلح الأكثر شيوعا واستعمالا هو مصطلح التعليمية.

وفي المعاجم الفرنسية يدل مصطلح التعليمية على كل ما له علاقة بالتعليم، فهي مجموع الوسائل التي يستند إليها المعلّم لتيسير عمليّة التعلّم، وهذه المستندات نوعان: يشمل النوع الأول الوسائل الماديّة، بينما يتعلّق النوع الثاني بالطرق والمنهجيات المعتمدة في الدرس[14] . أمّا في المعاجم اللّسانية فهي «العلم الذي يدرس طرائق تعلّم اللّغات»[15].

فالتعليمية هي الدراسة العلمية التي تُنظم الوضعيات التعليمية المختلفة الخاصة بالمتعلّم. يقول ميلاري: «هي الدراسة العلمية لطرق التدريس ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المسطرة»[16] . ويُعرّفها غانيون على أنّها: «دراسة نظرية وتطبيقية للنقل البيداغوجي المتعلّق بتدريس الدعاة »[17].

إنّ الهدف الذي تسعى إليه التعليمية هو جودة التحصيل التعليمي التعلّمي بمعنى «تحسين أداء المتعلّمين في أحسن الظروف، والغاية الثانية هي التفاعل بين البحث والعمل التعليمي تفاعلا يكسبها ذاتيتها واستقلالها عن المواد الرافدة لها»[18].

2.3 أركان التعليمية (عناصرها):

تتمثل أقطاب العملية التعليمية في كل من المعلّم والمتعلّم والمادة التعليمية، وتسمى بالمثلث الديداكتيكي (التعليمي)، والذي يمكن توضيحه من خلال الشكل الآتي:

1.2.3 المتعلّم: أصبح المتعلّم في المقاربات الحديثة محور العملية التعليمية التعلّمية، وهو يكتسب المهارات اللغويّة من خلال التدرج في التحصيل العلمي عن طريق تسخير قدراته العقلية لحل مختلف الوضعيات المشكلة التي يقدّمها له المعلّم، وهو بذلك يتدرب على إدماج معارفه لبناء الكفايات التي تسمح له بالتكيّف داخل محيطه الاجتماعي[19].

وتتفاوت قدرات المتعلّمين في التعلّم حسب قدراتهم العقلية من جهة وحسب رغباتهم في التعلّم من جهة ثانية.

وفي الوقت الحالي «تجعل المقاربة الجديدة من المتعلّم محورا أساسيا وتعمل على إشراكه في مسؤولية وقيادة وتنفيذ عملية التعلّم»[20].

2.2.3 المعلّم: إنّ مهمّة المعلّم في المقاربات الحديثة هو إدارة العملية التعليمية عن طريق «التنشيط الفعّال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة وتنويعها للوصول إلى الأهداف»[21]. وعلى المعلّم امتلاك الكفاية المعرفية الصحيحة للّغة التي يُعلّمها، كما يُشترط له درايته باللسانيات التطبيقية التي تساعده على فهم أسرار اللّغة ومعرفة آلياتها وفي هذا الصدد يقول الحاج صالح عبد الرحمن: «والمفروض على معلّم اللّغة أن يكون له تصور سليم للّغة حتّى يُحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلاّ إذا اضطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة والعربية بالخصوص»[22].

3.2.3 المادة التعليمية: وهي المحتوى المقدّم للمتعلّم قصد تعلّمه، أو هي كل النصوص المراد تعليمها، وما يرتبط بتعليمها، وهي تخضع في اعتمادها إلى «مجموعة من المبادئ الأساسية والتربوية والاجتماعية تتمثل في تلازم المضامين والمعاني التي تحويها النصوص مع البنى

المعرفية للمتعلمين بخاصة، جوانب القيم والأهداف والدوافع»[23].

4. التداولية وتعليمية اللّغات:

يُعدّ مجال تعليمية اللّغات مجالا منفتحا على مختلف الحقول المعرفية الأخرى، فهو يأخذ من علم النفس التربوي، وعلم النفس اللّغوي، ومن النظريات اللّسانية المختلفة، وهو أكثر استفادة من النتائج التي توصل إليها علماء التداولية الذين ركّزوا اهتمامهم على عنصر التواصل بين أقطاب العملية التخاطبية، وبما أنّ التعليمية هي عملية حوارية بامتياز فقد أمكن توظيف مبادئ التداولية في تعزيز وتقوية الدرس التعليمي.

يعتقد التداوليون أنّه «لا يكفي للمتعلّم أن يكون قادرا على قراءة جمل وكتابتها بطريقة سليمة مثلما هو الشأن مع الطريقة التقليدية، بل يجب اكتساب القدرة على استعمال الجمل والعبارات المناسبة لسياق لغويّ معيّن، ومناسبة أيضا لمواقف تواصلية معيّنة»[24].

وعليه فأهميّة السياق والمقام تدخل بقوّة في المقاربة التداولية التعليميّة «فالأمر لم يعد يتعلّق بتلقين بنية نحوية معيّنة بل إنّه يتعلّق بتوفير الوسائط اللّسانية التي تسمح للمتعلّم بإجراء اختيار بين مختلف الأقوال، وذلك بحسب المقام»[25].

إنّ هذا التصوّر يُعيد ربط المتعلّم بالحياة الواقعية حيث يكون قادرا على حل المشكلات والمواقف التي يعيشها في المجتمع.

لقد أصبح يُنظر للعمليّة التعليميّة على أنّها: "موقف تواصلي عادي" لذا أصبح من الضروري عند وضع المناهج التدريسيّة التركيز على المواقف التواصلية الحية والابتعاد عن التمارين التركيبية الجافة من قبيل: أعرب ما تحته خطن وحول من المفرد إلى الجمع وغيرها.

يقول محمد الأخضر الصبيحي: «وعليه فيما يتعلّق بتعليم اللّغة العربية مثلا في إمكاننا أن ندرس "كان وأخواتها"، أو أي مبحث نحوي أو بلاغي أن نعلّم التلاميذ مختلف صيغ طلب إرشادات ، ونلفت انتباههم إلى أنّ كل صيغة يتطلبها مقام معيّن وبذلك نمكنّهم من تحصيل كفاية بدل حفظ قواعد وتراكيب جامدة معزولة عن سياقها»[26].

وهو بذلك يُحيلنا إلى اعتماد الأفعال الكلامية التي جاء بها ج. أوستين وج.سيرل كعامل

أساسي في التعليم، إذ أنّ الاقتصار على تعليم صيغ الاستفهام والتقرير والتعجب والأمر دون تعليم التلميذ أنّها تفيد معاني غير تلك التي وضعت لها أصلا سوف يؤدي ذلك إلى تشويه الكفاية التواصلية للمتعلّم، وهذا ما أكّد عليه نهاد موسى بقوله: «إنّ الخروج عن السياق يعمل على تحصيل لغويّ شكليّ يقف من اللّغة عند حدود السطح الخارجي ويخلق في كثير ممّن يستعملون اللّغة لفظية جوفاء مهدورة ، تحول دون تفكير المتعلّم واستخدامه في حل المشاكل»[27].

5. نقاط التقاطع بين التداولية والتعليمية:

إنّ التعليمية مجال يتقاطع مع عديد العلوم المعرفية ويأخذ منها، وهو يلتقي مع التداولية كون هذه الأخيرة تدرس مختلف الخطابات بين الملقي والمتلقي في مختلف الوضعيات، والعملية التعليمية التعلّميّة هي عمليّة تخاطبيّة بامتياز حيث يُعدّ التواصل أهم أسباب نجاح أقطاب التعليم، ومن جملة الإجراءات والمفاهيم التي تتفق فيها التداولية والتعليمية نذكر:

1.5 مبدأ التعاون والتعليم التشاركي: يُعدّ مبدأ التعاون من أهم مكوّنات المقاربة التداولية، وقد صاغه غرايس مع جملة من القوانين التخاطبية التي تحكم الخطاب، ومفاده: «ليكن إسهامك بالقدر الذي يتطلبه سياق الحوار، وبما يتوافق مع الغرض المتعارف عليه، أو الاتجاه الذي يجري فيه ذلك الحوار»[28]. وتتفرع من مبدأ التعاون أربعة قواعد تحكم العملية التخاطبية، هي:

1.1.5 قاعدة الكم: مفادها أن نقول ما هو ضروري بالضبط، ولا نريد أكثر من الضروري.[29]

2.1.5 قاعدة الكيف: نقول ما ينبغي على أحسن وجه[30]. وتتفرع إلى:

- لا تقل ما تعلم خطأه.
- لا تقل ما ليس لك عليه دليل.

3.1.5 قاعدة العلاقة: نقول أشياء مفيدة للتفاعل، أشياء لها علاقة بالمحادثة[31]، وبعبارة أخرى: «ليناسب مقالك مقامك»[32].

4.1.5 قاعدة الجهة: نتكلّم بوضوح، بالنبرة الملائمة[33]، والهدف منها هو التزام الوضوح وعدم الوقوع في الغموض أو الخلط في الكلام.

وفي عملية إسقاط لمبدأ التعاون على التعليمية نجده يتماهى ومبدأ التعلّم التشاركي أو العمل في إطار جماعي، فعناصر العملية التعليمية يتقاسمون أطراف الحوار وفق القوانين التخاطبية، ذلك أنّ المعلّم يضبط ما يقدمه للمتعلّم وفق قاعدة الكم والكيف، ويدير الحصة وفق قاعدة العلاقة والجهة، أمّا المتعلّم فيستفيد من العمل مع زملائه بواسطة التعلّم التشاركي خاصة بطريقة الأفواج المعتمدة على التعاون.

فمصطلحا التعاون والتشارك متقاربان من حيث آلية العمل «ذلك أنّ صفة العمل الجماعي تجعل منها وجهان لعملة واحدة»[34]. وإنّ أي عمل جماعي يقوم على «قبول الرأي والرأي المخالف والمناقشة والحجّة»[35]. وكلّها سمات يمتاز بها المنهج التداولي.

وعموما فإنّ التعليم وفق المنهج التعاوني يهدف إلى «تحريك طاقات الطلبة بصورة نشطة في عملية التعلّم، ويساعد على التواصل فيما بينهم، وهذا من شأنه أن يجعل للأفراد تأثير على بعضهم بعضا ويمكن استغلال هذا التأثير بصورة جيّدة، علاوة على أنّ التعلّم التعاوني يتفق مع الطبيعة البشرية أكثر من غيره من أساليب التدريس»[36].

2.5 الافتراضات المسبقة وقاعدة التمثلات المعرفية: يُعدّ مفهوم الافتراض المسبق من جملة المفاهيم الإجرائية للدرس التداولي، وهو يمثل «الخلفية التواصلية الضرورية لتحقيق النجاح في عملية التواصل»[37]. فكل الأطراف المتحاورة تبدأ العملية الحوارية من افتراضات ومعطيات سابقة متفق عليها. ويُرجع الباحثون أسباب "سوء الفهم" إلى ضعف أساس الافتراضات المسبقة لنجاح كل تواصل كلامي.

وفي مجال التعليميات لا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة دون وجود أساس مسبق يتم الانطلاق منه[38].

أي أنّ الافتراض المسبق هو بمثابة وضعية انطلاقية في مختلف المراحل التعليمية كالوضعية التمهيدية أو الافتتاحية، أو الوضعية الأم، وهذه الوضعيات جميعها تفترض وجود معارف سابقة «حيث يعتبر عنصر التشابه المعرفي من صميم ربط المعرفة السابقة باللاحقة»[39] . فعلى سبيل المثال عندما ينطلق المتعلّم في درس "كان وأخواتها" لا بدّ له من أن يكون هناك تمثل وافتراض مسبق للمبتدأ والخبر ولعناصر الجملة الاسمية وحكمها الإعرابي وذلك في إطار الوضعية الانطلاقية.

وهذا ما يجعلنا نؤكد على العلاقة بين مفهوم الافتراض المسبق وقاعدة التمثلات المعرفية، هذه العلاقة هي الالتقاء في ضرورة وجود معرفة قبلية تمثلية سابقة مشتركة بين

المعلّم والمتعلّم في كل وضعية انطلاقية[40].

3.5 السياق التداولي وطريقة المشروع التعليمي: جاءت التداولية كرد فعل على المناهج السابقة التي اهتمت بشكل اللّغة فقط ومهملة لكل دور سياقي مقامي اجتماعي قد يحدّد مقاصد المتخاطبين، وعليه فالمقاربة التداولية في التعليم تعيد للتفاعل الاجتماعي مكانته وأهميته في الممارسات التعليمية التعلّمية، ولعلّ أهم الطرائق التي ترتبط بالواقع الاجتماعي طريقة المشروع التي «تجسد مبدأ العمل الجماعي والإنجازي في الوسط الاجتماعي ومحاولة تجسيده داخل المؤسسات التعليمية»[41] .

وتتأسس طريقة المشروع على مبدأ ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يعيشها المتعلّم، وذلك عن طريق خلق وضعيات أو مشكلات تتشابه وتلك التي قد يواجهها المتعلّم في الحياة، والهدف هو تمكين المتعلّم من معالجة وإدارة الأزمات والتعامل معها بحكمة، وهذا ما سعت إليه التداولية ونادت به، فطريقة المشروع «تقوم على رؤية فلسفية تربوية حديثة تريد من المتعلّم أن يكون إيجابيا في عملية التعلّم، وإنّ دور المعلّم لا يتعدى التوجيه والإرشاد»[42]. وهذا ما يعيدنا إلى النظرة البراغماتية الأولية التي انبثقت منها التداولية، إذ أنّ الجانب النفعي هو الذي تعطى له الأولوية في مثل هذه المقاربات.

وتتجسد طريقة المشروع عبر التعليم «بالمجموعات الديداكتيكية التي تهدف إلى تعلّم الكفاية التواصلية بصيغ متنوعة في حين تقدم الطرائق الكونية للمتعلّم قدرات جزئية»[43] . فعند القيام بمشروع على أرض الواقع يقوم المتعلّم بالتدوين والملاحظة والاستنتاج وتصحيح الأخطاء ومعاودة الكرة مرة أخرى فتحدث له التغذية الراجحة «كل ذلك يسهم في الارتقاء بهم أكاديميا ومهنيا وإمدادهم بمعرفة أعمق يدرسونها حيث يكتشف فيها الطلاب مشاكل وتحديات حقيقية في العالم المحيط بهم»[44].

6. تعليمية اللّغة العربية في المرحلة الثانوية وفق المقاربة التداولية:

1.6 تعليم نشاط النحو:

يختلف تقديم درس النحو في المقاربة التداولية عن تقديمه وفق الطرائق التقليدية التي كانت تعتمد على التلقين الحرفي للقاعدة النحويّة انطلاقا من أمثلة محدّدة ومعزولة. أمّا المنهج التداولي فيقوم بتوظيف المفاهيم اللّسانية الحديثة التي تضمن تواصلا فعّالا بين المعلّم والمتعلّم كمبدا التعاون وقوانين التخاطب والافتراضات المسبقة التي تختزل الوقت وتزيد من درجة الفعالية «فالأمر لم يعد يتعلق بتلقين بنية نحوية معيّنة بل إنّه يتعلق بتوفير الوسائل اللّسانية التي تتيح للمتعلّم إجراء اختبار بين مختلف الأقوال، وذلك بحسب المقال»[45].

1.1.6 الدرس المقترح: "لا النافية للجنس"

تصنيفه	وظيفته
حرف	**النفيّ، تعمل عمل إنّ وأخواتها**

ينطلق الأستاذ في تقديم الدرس مستعينا بالمبادئ التداولية موظفا عنصر الافتراض المسبق في البداية من خلال الوضعية الانطلاقية بإعطاء المثال الآتي: "إنّ الطالبَ مجتهِدٌ".

❖ **الأستاذ:** ماذا تعمل "إنّ" إذا دخلت على الجملة الاسمية؟

❖ **التلميذ:** تنصب المبتدأ ويُسمى اسمها، وتُبقي الخبر مرفوعا ويسمى خبرها.

✪ **ملاحظة: إنّ إجابة التلميذ هنا كانت وفق التمثلات المعرفية السابقة، حيث قام باستحضارها نتيجة الاستفهام الذي طرحه الأستاذ في شكل فعل إنجازي.**

❖ **الأستاذ:** (في خطوة لاحقة): ما رأيكم في هذه الجملة: "لا طالبَ مجتهدٌ".

❖ **التلميذ:** تشبه الجملة الأولى، غير أنّنا وضعنا "لا" مكان "إنّ".

❖ **الأستاذ:** وهل تغيّرت العلامة الإعرابية لـ "اسم إنّ ولخبرها"؟

❖ **التلميذ:** لا، لم تتغيّر، حيث بقي اسمها منصوبا، وخبرها مرفوعا.

❖ **الأستاذ:** (وفق مبدأ الاستلزام الحواري) يطرح التساؤل الآتي: إذن ماذا نستنتج؟

❖ **التلميذ:** تعمل "لا" عمل "إنّ".

❖ **الأستاذ:** (وفي حركة رجعية): لكن ألا ترى أنّ "الطالبَ" أصبحت نكرة "طالبَ".

❖ **التلميذ:** نعم يا أستاذ هذا ما تغيّر، لقد اختفت "أل" التعريف.

❖ **الأستاذ:** آآ، إذن تعمل "لا" عمل "إنّ"، إلاّ إذا كان اسمها نكرة.

❖ **الأستاذ:** وماذا أفاد دخول "لا" على الجملة؟

❖ **التلميذ:** لقد نفت صفت الاجتهاد عن جنس الطالب.

❖ **الأستاذ:** لهذا سميّت بـ "لا" النافية للجنس، أي أنّها تنفي خبرها عن كل جنس من اسمها.

❖ **الأستاذ:** من يعطينا مثالا آخرا لـ "لا النافية" للجنس؟

✪ **ملاحظة: إنّ الأستاذ بهذه الحركة يُفعّل مبدأ التعلّم التشاركيّ ويعطي الفرصة لأكبر عدد ممكن من التلاميذ قصد المشاركة والتعاون في ترسيخ موضوع الدرس.**

❖ **التلميذ:** لا كسولَ ناجحٌ.

نلاحظ أنّ العملية التواصلية بين المعلّم والمتعلّم قد تمّت بنجاح وفق قوانين التخاطب على النحو الآتي:

1. الكمّية: لقد كان الخطاب التعليميّ مضبوطا دون إطناب ممل، ولا نقص مخلّ، وذلك من خلال طريقة عرض الأسئلة من طرف المعلّم عرضا مقيّدا، ربحا للوقت، ودون إعطاء معلومات معقدة لا يحتاجها المتعلّم في هذه المرحلة.

2. النوعيّة: نوعية المعلومة المعرفية المقدمة صحيحة، ممّا أدّى إلى اكتشاف التلاميذ لموضوع الدرس وفق تراتبية ممنهجة.

3. الهيئة: الحوار كان واضحا ونبرة الأستاذ ملائمة، فلا خَلْطَ في الكلام الذي يشوش على ذهن المتعلّم.

كما نلحظ في تقديم هذا الدرس استخدام الأستاذ للأفعال الكلامية في إنجاح الدرس، حيث أنّ أسئلته كانت تحتوي على أفعال إنجازية مباشرة وغير مباشرة، الهدف منها إخراج ما لدى المتعلّم من قدرات تعلّميّة، وكذا جعله أكثر تركيزا أثناء الدرس، كل هذا وفق وقت زمني مُتَحَكّم فيه وهو الأمر الذي لم يكن متاحا في المقاربة بالكفاءات.

2.6 تدريس البلاغة تداوليا:

تُواجه البلاغة العربية في العصر الحديث تحديات كبيرة وصلت إلى حد المناداة بإلغائها من المقررات الدراسية، وذلك بدعوى صعوبة فهمها من طرف المتعلّمين لكثرة قواعدها المنطقية، والحقيقة أنّ البلاغة لم تكن يوما مشكلة تعليمية ولكن الإشكال الحاصل في تعليمها يرجع بالدرجة الأولى إلى تدني الذوق اللغوي، وبدرجة ثانية إلى طريقة تقديم الدرس البلاغي من طرف المعلّمين على منوال درس النحو بأمثلة وقواعد ممّلة وجافة «فلا يعقل أن تدرس البلاغة على أساس أنّها مجموعة من القواعد الصارمة يجب أن يتبعها المتعلّم فيكون بذلك استوفى درس البلاغة وأتقنه»[46].

لذا نحاول اليوم تقديم نموذج تعليمي للدرس البلاغي يرتكز على ضرورة إدراج المكوّن التداولي في شرح الصور البلاغية للطلاب وخاصة القيمة الحجاجية، فالصور البلاغية في استعمالاتها تؤدي «وظيفة لا جمالية بل تؤدي وظيفة إقناعية استدلالية، ومن هنا يتبيّن أنّ معظم الأساليب البلاغية تتوفر على خاصيّة التحوّل لأداء أغراض تواصلية ولإنجاز مقاصد حجاجية»[47]. يقول برلمان: «إذا ما تمّ إهمال الدور الحجاجي للصور البلاغية فإنّ دراستها سرعان ما تبدو بدون جدوى ومضيعة للوقت»[48]. ولعلّ هذا ما نجده عند العرب الأوائل الذين بيّنوا أنّ المجاز أقوى من الحقيقة وأنّ الاستعارة أقوى من التصريح وأنّ الكناية أقوى من الإفصاح بالذكر. وهذا ما يتفق مع ما ذهب إليه رولان بارت بقوله: «فلفظ البلاغة يمتلك دلالة مزدوجة، فهي أداة محاججة ووسيلة تفكير وتقنية للإبداع، إضافة إلى كونها فن القول وجودة الحديث»[49]

1.2.6 تقديم درس الاستعارة:

يمكن تقديم درس الاستعارة من خلال رؤية تداولية تجعل من الاستعارة وسيلة لغويّة تواصلية هدفها الأول هو استمالة المخاطَب إلى الإذعان والاقتناع، فهي تحمل في لفظها وظيفة حجاجية، أمّا الوظيفة الجمالية فهي ثانوية إذا ما قورنت مع الأولى، وهذا ما أشار إليه خيري مورغان في دراسته "تعليقات على تداولية الاستعارة" إذ سجل الفروق التي وضعها سيرل بين المعنى الحقيقي للجملة والمعنى اللفظي لها:[50]

إنّ الاستعارة كما يذهب إليه طه عبد الرحمن هي أول ضروب المجاز على ماهية الحجاج[51]. فالقول الاستعاري إذن:[52]

- قول حواري وحواريته صفة ذاتية له.
- قول عملي، وصفة العمليات تلازم ظاهره البياني والتخييلي.
- قول حجاجي وحجاجيته من الصنف التفاعلي.

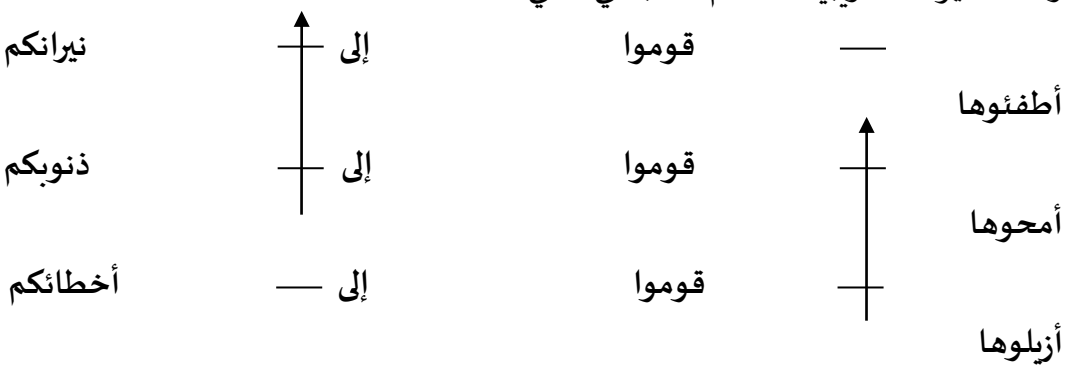
ولعلّ ما يُعزّز الجانب الحجاجي للاستعارة هو ذلك «الانتهاك للاستعمال المعياري للّغة، وهي مُخالفة تامة للّغة الإخبارية ذلك أنّ الاستعارة تخرق قواعد غرايس التخاطبية المتفرعة عن مبدأ التعاون»[53]، فالاستعارة «تخرق مبدأ الكيف: حاول أن تجعل مساهمتك صائبة وتستلزم الصدق والنية في تبليغ المعلومات. إنّ مستعمل الاستعارة يفعل عكس ذلك، كذلك الاستعارة تخرق مبدأ العلاقة أو المناسبة التي ترمي إلى حصر التحدث فيما هو مناسب للموضوع لأنّ مستعمل الاستعارة يهدف إلى معنى غير المعنى الحقيقي ويهدف إلى الازدواجية في المعنى، فإنّه يخرج عن الموضوع يُحضر أثناء كلامه شيئا خارج الموضوع، ويكون بذلك انتهك قاعدة المناسبة مع خرقها أيضا لمبدأ الجهة الذي حصره غرايس في بُعد الصّحة وصواب الطريقة والنهج في كيفية

المعاملة، فخلاصة أن تكون واضحا وتتجنب الغموض في التعبير وتبتعد عن ازدواجية المعنى وتتكلّم بإيجاز أي تبتعد عن الحشو، وأن تكون منظما، وهنا ما لا تحققه الاستعارة، كون التعبير الاستعاري يتميّز بعدم ظهور الدلالة بشكل جلي لأنّه يعتمد أساسا على ازدواجية المعنى ممّا يجعل التعبير في عمومه غامضا»[54].

2.2.6 نموذج حول التحليل الاستعاري وفق المقاربة التداولية

عن أنس رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلّ الله عليه وسلّم: «إنّ للّه ملكا ينادي عند كل صلاة: يا بني آدم قوموا إلى نيرانكم التي أوقدتموها فأطفئوها» . (الترغيب والترهيب، ج1، ص141).

لقد شبّه الرسول الكريم صل الله عليه وسلّم المعاصي والذنوب بالنّار، وهو قول استعاري الهدف منه ترغيب السّامع في الصلاة وترهيبه من المعاصي والآثام وذلك من خلال جعل المخاطَب يُدعن ويقتنع بالحجّة الموجودة في الاستعارة بدل القول العادين وهذا ما يوضحه ويُبيّنه السلّم الحجاجي الآتي:



7. خاتمة:

إن استثمار مبادئ المقاربة التداولية في تعليمية اللغات عموما وتعليمية اللغة العربية خصوصا بات أمرا ضروريا، فالمنهج التداولي هو البديل الإجرائي الذي يكفل النهوض بمستوى متعلمي اللغة العربية لأنه يرتكز على تعليمهم تعليما استعماليا عكس المناهج السابقة التي تعلم اللغة كمجموعة من الآليات اللغوية التي يجب على المتعلم حفظها.

ويمكن أن نجمل محاسن المقاربة التداولية بناء على ما توصلت إليه دراستنا هذه في النقاط الآتية:

- ربح الكثير من الوقت والجهد وذلك بتوظيف مبدأ التعاون وقوانين التخاطب.

- ضمان التواصل الناجح بين المعلّم والمتعلّم عن طريق الحوار التفاعلي التشاركي.
- إعادة بعث درس النحو باعتماد أسلوب مشوق قوامه معاني النحو أي تدريس العنصر النحوي ضمن سياق الاستعمال.
- عودة الروح للبلاغة العربية بعد أن هجرها الطلاب ، وذلك بتبني الوظيفة الحجاجية للصور البلاغية عند شرحها في سياق توظيفها.
- تجنب مشاكل التواصل وسوء الفهم أثناء التدريس الناتجة عن تحييد السياق في الشرح والتحليل، بعد أن أعاد الدرس التداولي بآلياته وإجراءاته للسياق دوره ومكانته الأساسية. كما أعادت المقاربة التداولية الاعتبار لجميع أطراف العملية التواصلية دون إقصاء أو تحييز لطرف على حساب آخر وهذا على عكس ما كان موجود في المقاربات التقليدية والتي كانت تعمل على إعطاء الأولوية والأهمية لأحد أطراف العملية التواصلية على حساب الطرف الآخر.

8. قائمة الإحالات:

[1] مؤيد آل صوينت، التداولية قراءة في النشأة والمفهوم، ضمن كتاب التداولية في البحث اللّغوي والنقدي، مؤسسة سياب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، (لندن، 2012م)، ص35.

[2] المرجع نفسه، ص34.

[3] جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، مكتبة المثقف، ط1، (2015م)، ص8.

[4] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الانماء القومي، (1986م)، ص43.

[6] عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، منشورات الاختلاف، ط1، (الجزائر، 2003م)، ص12.

[7] آن روبول، جاك موشلار، التداولية اليوم، علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس، محمد شيباني، المنظمة العربية للترجمة، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، (بيروت، لبنان، 2003م)، ص12.

[8] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، (بيروت، لبنان، 2005م)، ص15.

[9] مرجع نفسه، ص30.

[10] فرانسواز أرمينكو، مرجع سابق، ص11.

[11] مؤيد آل صوينت، مرجع سابق، ص37.

[12] مسعود صحراوي، مرجع سابق، ص27.

[13] أحمد حساني، دراسات في حقل اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، (1994م)، ص130.

[14] Le Ptit Robert, Dictionnaire de la Langue Francaise, imprémé en France, 2002, p572.

[15] J. Dubois et Autres, Grand Dictionnaire L'inguistique et science du langage, Paris, 2000, p147.

[16] علي تعوينات، التعليمية والبيداغوجيا، الملتقى الأول حول تعليمية الموارد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية، أفريل 2010، ص6.

[17] محمود صمود، مفهوم الديداكتيك، قضايا وإشكاليات، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، (الرباط، د.ت)، ص123.

[18] أنطوان طعمة، علم جديد لتجديد التعليم، تعلّمية المواد نحو تعلميّة للّغة والأدب، دار النهضة العربية، ط1، (بيروت، 2006م)، ص14.

[19] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (الجزائر، 2004م)، ص4.

[20] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، ص5.

[21] كيفوش ربيع، مجالات الإفادة من اللسانيات في تعليمية النصوص في مرحلة التعليم المتوسط، مجلة النص، ع22، (ديسمبر 2017م)، ص29.

[22] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، مجلة لسانيات، ع4، (جامعة الجزائر، 1973م)، ص41.

[23] كيفوش ربيع، مرجع سابق، ص30.

[24] محمد الأخضر الصبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللّغات، مجلة منتدى الأستاذ، ع3، (أفريل، 2007م)، ص44.

[25] الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، (الجزائر، د.ت)، ص46.

[26] محمد الأخضر الصبيحي، مرجع سابق، ص50.

[27] نهاد موسى، مقدمة في تعليم اللّغة العربيّة، المجلة العربية للدراسات اللّغويّة، (أوت، 1982م).

[28] عبد الهادي بن ظافر الشهري، إستراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديدةالمتحدة، ط1، (2004م)، ص96.

[29] فيليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، (اللاذقية، سوريان 2007م)، ص84.

[30] مرجع نفسه، ص85.

[31] مرجع نفسه، ص58.

[32] طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، المركز الثقافي العربي، ط2، (الدار البيضاء، المغرب، 2000م).

[33] المرجع نفسه.

[34] محمد صغير أحمد، إسماعيل بشوات، حدود التضايق والتقاطع بيم المباحث التداولية ومختلف المفاهيم التعليمية، مجلة العربية، العدد1، مجلد6، (2015م)، ص132.

[35] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[36] يحي أبو حرب، علي بن شرف الموسى، التعلّم التعاوني لمراحل التعليم العالي، مكتبة الفلاح، ط1، (2005م)، ص92.

[37] مسعود صحراوي، مرجع سابقن ص31.

[38] المرجع نفسه، ص33.

[39] محمد صغير أحمد، إسماعيل بشوات، مرجع سابق، ص136.

[40] المرجع نفسه، ص138.

[41] المرجع نفسه، ص140.

[42] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، (2006م)، ص117.

[43] محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، أفريقيا الشرق، ط1، (الدار البيضاء، المغرب، 2003م)، ص53.

[44] طارق عبد الرؤوف عامر، إيهاب عيسى المصري، التعلّم النشط، أطفالنا للنشر والتوزيع، د.ط، (الجزائر، 2016م)، ص43.

[45] الجيلالي دلاش، مرجع سابق، ص46.

[46] ياسين فرفوري، تدريس نشاط البلاغة العربية وفق اللسانيات التداولية، الاستعارة أنموذجا، مجلة لغة كلام، ع1، مج3، (غليزان، الجزائر، 2017م)، ص191.

[47] صابر الحباشة، التداولية والحجاج، مداخل ونصوص، دار صفحات للدراسات والنشر، ط1، (دمشق، 2008م)، ص50.

[48] الزماني، مقال ضمن كتاب التحليل الحجاجي للخطاب، إشراف وتقديم أحمد قادم، سعيد العوادي، ص464.

[49] رولان بارت، قراءة جديدة للتداولية القديمة، ترجمة عمر أوكان، أفريقيا الشرق، (1994م)، ص06.

[50] يوسف أبو العدوس، التشبيه والاستعارة من منظور مستأنف، دار المسيرة، ط1، (الأردن، 2007م)، ص198-199.

[51] طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص233.

[52] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[53] صابر الحباشة، صور المعاني بين أوستين والجرجاني، مجلة أفق، ع47، (تونس، 2004)، ص11.

[54] عيد بلبع، الرؤية التداولية للاستعارة، مجلة علامات، جامعة المنوفية، ع23، (مصر، 1994م)، ص191.