مجلة "مدارات في اللّغة والأدب" الصادرة عن مركز مدارات للدراسات والأبحاث، تبسة–الجزائر.

المجلد:02. العدد:01. السنة:2021.ص 215– 246
ISSN 2661-765x

تدريسية اللغة العربية من منظوري اللسانيات النصية واللسانيات التداولية

Teaching Arabic from the perspectives of textual linguistics and pragmatic linguistics

***ط/د.حنان الراجي را[1]، ط/د.فتيحة غلام[2]**

[1] جامعة ابن زهر، أكادير، المغرب. البريد الالكتروني: hanane-rajira@hotmail.com

[2] جامعة الحسن الثاني، عين الشق، الدار البيضاء، المغرب. البريد الالكتروني:fatihagholam@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2021/07/15	تاريخ القبول: 2021/08/30	تاريخ النشر: 2021/08/31

ملخص البحث

لعل تدريسية اللغة العربية قد عرفت مقاربات تعليمية عديدة، ولكن أحدثها المقاربة النصية، التي أحاطت مستويات النص اللغوية المختلفة، وراهنت على المتعلم باعتباره محورا للعملية التعليمية التعلمية، فصارت بذلك ثنائية النص والمتعلم ركيزة أساسية للتعلم.

ولكن فاعلية هذه المقاربة النصية في تدريسية النص الأدبي ستكون أقوى إذا كان التركيز كذلك على المقاربة التواصلية المستمدة من التداولية، والتي تبتغي اكساب المتعلم كفاية تواصلية تمكنه من استعمال اللغة التي يتعلمها في وضعيات ومواقف متباينة؛ فاستقصاء العلاقات المفضية إلى اتساق النصوص وانسجامها سيقود لا محالة إلى الكشف عن أغراضها التداولية.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات النصية– اللسانيات التداولية– النقل الديداكتيكي– تدريسية مكونات مادة اللغة العربية.

Abstract:

Teaching of Arabic language has known several educational approaches . The most recent one is the textual approach which surrouned Different language levels in the text, and focused on the learner as an axis of educational learning process.

The duality of the text and the learner thus became a fundamental support of learning.

* المؤلف المرسل: ط/د.حنان الراجي را hanane-rajira@hotmail.com

But the efficacy of this textual approach in teaching the literary text will be stronger if the focus is also on the communicative approach derived from pragmatics, which aims to provide the learner with communicative competence that enables him to use the language he learns in different situations. Highlighting the relations that lead to the cohesion and coherence of texts will necessary lead to the disclosure of their pragmatic purposes.

Key words: Textual linguistics - pragmatic linguistics - didactic transmission - teaching components of the Arabic language.

مقدمة:

يندرج موضوع بحثنا في سياق "اللسانيات وتدريسية اللغة العربية"؛ إذ يستند إلى عملية النقل الديداكتيكي لمختلف المكونات الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي، وذلك من خلال إبراز المقومات التي تؤطر علاقتها بالمقاربتين اللسانيتين النصية والتداولية.

لقد أثيرت لدينا منذ بداية التفكير في موضوع الدراسة إشكالية جوهرية نصوغها على هذا النحو: إلى أي حد يمكن أن تسهم المفاهيم الإجرائية للمقاربتين اللسانيتين النصية والتداولية في تيسير سبل النقل الديداكتيكي لمكونات مادة اللغة العربية؟

يتضح –إذن– أن الإشكالية المطروحة تستضمر تساؤلات فرعية كثيرة، وتستثيرها في الوقت نفسه، لا سيما عند أجرأة المرتكزات النظرية، بيد أننا نكتفي بإيراد بعضها وفق ما يلي:

– هل تستطيع الدراسة تطبيق الرؤية التصورية الجامعة بين تدريسية اللغة العربية والمعرفة العالمة المقترنة باللسانيات النصية واللسانيات التداولية دون النأي عن سمات المادة المقصودة؟

– كيف يمكن تنزيل المعرفة العالمة للمقاربتين اللسانيتين المقترحتين في واقع التدريس العملي لمادة اللغة العربية، وفي ظل التحديات التي يعانيها أساتذتها أثناء عملية النقل الديداكتيكي لمكوناتها؟

– ما الجدوى الاستشرافية المقترنة بالآفاق المعرفية والرهانات الديداكتيكية للتصور العمَلي المقترح؟

حري بنا أن نستحضر أهم الأهداف الموحية من حيث توجُّهات بعضها بعدد من الفرضيات التي حملتنا على الاعتقاد بأهمية بلورة الأسس المعرفية والديداكتيكية لهذه الدراسة، وهي ما تهمّ:

– تجربتنا المتواضعة في ميدان تدريس اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي قرابة تسع سنوات، واهتماماتنا الدراسية في سلكي الماستر والدكتوراه التي توقفت في محطات متعددة منها عند أسانيد البحث في اللسانيات النصية واللسانيات التداولية.

– توجيهنا الاهتمام صوب الرباط التساندي القائم بين اللسانيات النصية واللسانيات التداولية بوصفهما أنموذجين معرفيين معطاءين وتدريسية اللغة العربية باعتبارها مجالا تدريسيا خصبا.

– عدم استجابة أغلب التعلمات المدرسية للطرق التلقينية النمطية، واستلزام البحث عن توجهات عملية أخرى قابلة للأجرأة في ميادين الاشتغال المدرسي.

– استشرافنا وسم المعرفة اللسانية بطابعها التعليمي وفق مجموعة من المنطلقات العلمية التي من شأنها أن تسوغ لآفاق معرفية واعية.

– ترقب إحداث دينامية على مستوى تدريس مكونات مادة اللغة العربية بوساطة دعامات النقل الديداكتيكي.

– تكريس جدوى مراهنتنا على جعل عملية النقل الديداكتيكي مؤسِّسة مقترحاتٍ تنظيرية، يُرجى تصييرها أنموذجات إجرائية عند إحالتها على الواقع العمَلي.

وبالنسبة إلى المباحث، فإننا ارتأينا تفريعها على النمط الآتي:

01. النقل الديداكتيكي والمقاربتان اللسانيتان النصية والتداولية: مرتكزات نظرية ومفاهيم إجرائية.

1-1 النقل الديداكتيكي Didactic transmission

يحيل مصطلح النقل الديداكتيكي على «نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية؛ لتناسب خصوصيات المتعلمين النفسية، وتستجيب لحاجاتهم عن طريق تكييفها وفق وضعيات تعلّمية».[1] وعلى الرغم من أنه وُظف لأول مرة في ديداكتيك مادة الرياضيات من لدن شوفلار، فقد شمل بعد ذلك باقي المواد التعليمية؛[2] بفعل ارتباطه الوثيق بمفهوم التمثلات التي تعد، بموجبه، استحضارا للأشخاص أو الأشياء بواسطة الذاكرة أو الذهن في إطار صيرورة معرفية هي نتاج لها في آن واحد.[3] من ثمة، يتبدى دور الأستاذ في إكساب المتعلمين الكفاءات اللازمة؛ للتحكم في تعلمهم، والانتقال إلى مستوى أعلى من الفهم والتفكير.[4]

ومن أبرز المفاهيم التي يقوم عليها النقل الديداكتيكي، نلفي:

-التحويل: يقصد به تحويل المتعلم المعارفَ بعدما يوجِّهه المعلم إلى بناء معارف ميتا معرفية بوصفه متتبعا لفعله التعلمي، وهو نوعان: تحويل **عمودي** يجري في ميدان التعلم ذاته، وآخر **أفقي** يُعنى بالقدرة على استخدام المكتسبات المعرفية في جميع الأوضاع التي تقتضيها.[5]

1- بوخاتمي زهرة، "النقل الديداكتيكي"، التعليمية، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس- الجزائر، المجلد 5، العدد 15، 2018، ص. 51. تم إدراج علامات الترقيم.

2- المقال نفسه، ص. 5.

3- نفسه، ص. 54.

4- نفسه، ص. 59.

5- نفسه، ص ص. 55- 56.

–التطبيق: يعني «استعمال المعطيات الخاصة المجّردة في وضع خاص وملموس، هذه المعطيات الخاصة قد تكون أفكارا عامة، أو قواعد إجرائية، أو طرقا مألوفة».[6] وعليه، يتوقف الانتقال من مرحلة تجريد المعارف إلى أخرى تخص الممارسة الصفية.

–التعميم: يتحقق تفعيله عندما يُحتكَم إلى أوجه التشابه القائم بين وضعيتين؛ ابتغاء تحويل تعلم ما.[7]

–التعبئة: تستند إلى «توجيه مجموع عمليات ذهنية معقدة، حيث في مواجهتها بوضعيات ما تحول المعارف بدل العمل على نقلها»؛[8] فهي تتجاوز عمليتي الاستعمال والتطبيق إلى التمييز، والدمج، والتعميم، والتركيب، والتنظيم، والتنسيق.[9]

وتنتظم مراحل النقل الديداكتيكي ضمن نسق تعليمي تعلمي خاص؛ إذْ إنها تُستهَل باختيار المعرفة، وتبسيطها؛ لتتهيأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ثم يُنتقَل فيها إلى انتقاء اللغة الملائمة لمستوياتهم، لتختم بعرض المحتوى التعليمي، بناء على تحري التدرج من المعارف البسيطة إلى المركبة، ومنها إلى المعقدة.[10]

1–2 اللسانيات النصية Textual linguistics

أ– المقاربة النصية بين لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية:

– الاتساق النصي (cohesion) محورا لاهتمام لسانيات النص:

6– بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، . 311. تمت إضافة علامات الترقيم إلى النص الأصلي.

7– أحمد أوزي وآخرون، التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، مطبعة النّجاح، المغرب، 2007، ط 1، ص. 87.

8– المرجع نفسه، ص. 87.

9– بوخاتمي زهرة، المقال نفسه، ص. 57.

10– نفسه، ص. 58.

تحتل مسألة النصية مكانة كبرى في البحث اللساني، لأنها تبحث في الطرائق والأساليب التي تحقق اتساق النص وانسجامه، فتكشف عن تماسك الأبنية اللغوية، واتصالها، واستمراريتها التي تظهر على سطح النص، خالقة التلاحم بين مقاطعه وبناه. كما تهدف إلى وصف النصوص والخطابات نحويا ولسانيا، في ضوء مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية.. وبهذا المعنى، يتحدد اختصاص الدراسة اللسانية النصية في البحث في كل ما يجعل النص متسقا ومنسجما ومترابطا. دون التركيز على ما هو مكتوب فحسب، وإنما يمتد اختصاصها ليشمل النصوص الشفوية والملفوظات النصية القولية.

وللدراسة اللسانية النصية منهج مميز في عملية وصف النصوص وتحليلها، «ينطلق من نبذ النظرة التجزيئية، والتحرك في جميع الاتجاهات للكشف عن بنى النص المتضامنة ودلالاته وقرائنه ومعانيه النحوية وسياقه الخارجي».[11] فضلا عن أنه يهتم بالبحث في انسجام النص واتساقه باعتبار هذا الأخير عنصرا يميز النص عن اللانص. ليكون التركيز في هذا الإطار على ما يضمه النص من عناصر تحقق تلاحم أجزائه، وتراص بناه، وتعالق بعضه ببعض في صلابة وشدة، بعيدا عن أي تفكك، أو انحلال. ودون «الفصل بين المستويات اللغوية المختلفة حيث لا يعرف التجزئة، ولا يحده شيء» .[12] فلا يكتمل فهم بعضه إلا بالرجوع إلى البعض الآخر. وينشأ الترابط التام بين بداية النص ونهايته.

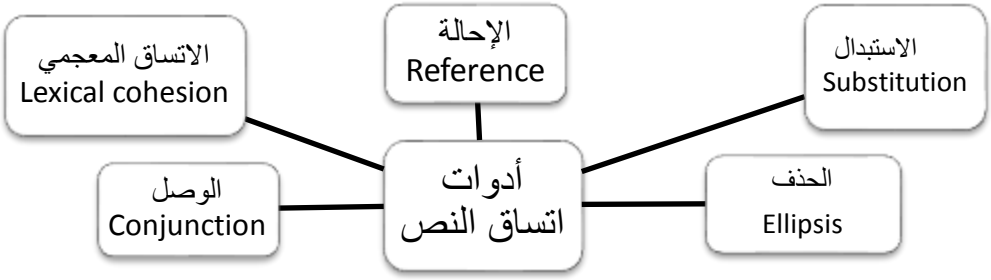
ولعل الحديث عن اتساق النص، يقود إلى الحديث عن تلك الظواهر التي تتجاوز إطار الجملة المفردة، لتفصح عن مجموعة من العلاقات التي تربط بين الجمل داخل النص، كونه شكلا متفردا، يحافظ على استقلاليته وتميزه عن مختلف الأشكال البنيوية الأخرى «باعتبار امتداده الطويل،

11- جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، شبكة الألوكة، الطبعة الأولى، 2015 م، ص. 70.

12- أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، (القاهرة)،الطبعة الأولى ، 2001م ص.96

بل بفضل اكتمال معناه وتحقيقه لوظيفته واستيفائه لملمح التلاحم بين أبنيته الداخلية» .[13] وهذا التلاحم، والتكامل بين أجزاء النص، إنما يعتمد على مجموعة من «العناصر اللغوية التركيبية الظاهرة مثل: الإحالة، والاستبدال، والحذف، والوصل، والاتساق المعجمي» .[14] فيكون النص تبعا لذلك، وحدة دلالية كبرى، تتحقق بوجود جمل مترابطة، ووسائل لغوية تخلق النصية .

وقد حددها هاليداي ورقية حسن في كتابهما: (Cohesion in English) في خمس أسر علائقية كبرى[15]، تجعل أجزاء النص تدخل في علاقات تمتد على طول النص، انطلاقا من ثاني جملة منه، حتى آخر جمله..



أدوات الاتساق بالنسبة لهاليداي وحسن

وكما يظهر الشكل، فأدوات الاتساق متنوعة، لكل منها دور متفرد:

13- محمد خطابي، لسانيات النص ،(مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ، ط2، 2006م. ص17

14- جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص. مرجع سابق، ص. 70.

15- للمزيد ينظر:

M.A.K HALLIDAY & RUQAIYA HASAN, Cohesion in English longman group, limited (LONDON) 1976 p. **4**.

– **الاستبدال:** وهو عملية تتم داخل النص، في المستوى النحوي- المعجمي بين كلمات أو عبارات. وهو «تعويض عنصر في النص بعنصر آخر» .[16] وهو مصدر أساسي من مصادر اتساق النص.

– **الحذف:** لا يخلو أي نص من محذوف. ولكنه على عكس الاستبدال لا يترك أثرا له في النص، ولا يحل محله شيء. إنه كذلك «علاقة داخل النص، وفي أغلب الأمثلة يتواجد العنصر المفترض في النص السابق».[17] ومن ثمة فهو علاقة قبلية.

– **الوصل:** إنه المظهر الاتساقي، الذي يختلف «عن كل أنواع الاتساق السابقة، وذلك لأنه لا يتضمن إشارة موجهة نحو البحث عن المفترض فيما تقدم أو ما سيلحق» [18]. ويجعل الوصل متتاليات النص المتعاقبة خطيا وحدة متماسكة، باعتماد روابط متنوعة تصل أجزاءه.

– **الاتساق المعجمي:**ويتم هذا النوع من الاتساق إما عبر التكرار أو التضام. والأول « شكل من أشكال الاتساق المعجمي يتطلب إعادة عنصر معجمي»[19] أو مرادف له. والثاني يتم عن طريق «توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك».[20]والأغلب أن تكون هذه العلاقة النسقية علاقة تعارض.

أما **الإحالة**، فهي ليست وسيلة مهمة لتحقيق اتساق النص، والربط بين بناه فحسب. بل إنها الأهم؛ إذ كانت أول ما بدأ به هاليداي ورقية حسن كتابهما، معتبرين أنها تلك العلاقة التي يقوم فيها تأويل عنصر ما، على عنصر آخر في الخطاب، بحيث يفترض كل منهما الآخر، فلا

16 نفسه، ص.88.

17 نفسه، ص. 144.

18محمد خطابي، لسانيات النص ، مرجع سابق، ص.22

19نفسه، ص.24.

20نفسه، ص.25.

يتسنى فهم الثاني إلا بالعودة إلى الأول[21]. كما أنها «علاقة دلالية، ومن ثم لا تخضع لقيود نحوية، إلا أنها تخضع لقيد دلالي وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه».[22] ولا يخفى على السائح بين مقاطع النص، والمتأمل في معانيه، ذلك الحضور القوي لعلاقات معنوية بين ألفاظ أو أسماء معينة، وما تحيل إليه إما داخل النص أو خارجه. فيورد المتكلم ألفاظا مبهمة في سياق لغوي أو غير لغوي؛ ليشير إلى ألفاظ أو عبارات أو مواقف أو أشخاص.. تكون سابقة أو لاحقة. والهدف من ذلك لابد شامل للاقتصاد في اللفظ، والجمع بين السابق واللاحق في صورة تتحقق بها الاستمرارية والتماسك داخل النص. بالإضافة الى المساهمة في انجلاء اللبس من النص، وتجلي المعنى.

وتقوم العلاقات الإحالية على اعتماد مجموعة من العناصر، كالضمائر، وأسماء الموصول، وأسماء الإشارة.. فتتشكل شبكة من العلاقات التي تجمع عناصر متباعدة، أو تستحضر عناصر غائبة، أو تزيل الغموض؛ مما يجعل أجزاء النص، المتقاربة منها وحتى المتباعدة، تتداخل وتتناسل لتولد معاني ودلالات يتميز بها النص عن غيره، فيحقق النصية لذاته. وتجمع الإحالة بين ما هو لفظي وما هو معنوي؛ أي ما يحقق جمال الشكل من خلال الترابط الرصفي، وما يخلق حسن المعنى من خلال الترابط المفهومي. وتضع المتلقي نفسه أمام تحد كبير، يجعله يُشغِّل طاقاته الذهنية؛ للسير في النص باتباع الخريطة التي رسمها كاتبه مسبقا.

– الرؤية اللسانية النصية مقاربةً للنقل الديداكتيكي:

تزامن ظهور المقاربة النصية في المناهج التعليمية مع ظهور البحوث اللسانية، وتطورها الكبير من الدراسات البنيوية التركيبية إلى الدراسات النصية وتحليل الخطاب، وساهم هذا التطور في إيلاء

21 M.A.K HALLIDAY & RUQAIYA HASAN, Cohesion in English, op.cit, p. **4**

22محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص. 17.

أهمية كبرى للنص باعتباره العنصر الأقوى والأقدر على تدريب المتعلمين على كفاءة القراءة والكتابة. وتدعو المقاربة النصية، التي تعد في الأساس مقاربة تعليمية لتدريس اللغة العربية، إلى اعتبار النص نسيجا، مترابط العناصر ومنسجم البنى، يمكِّن من التواصل بين مستعملي اللغات الطبيعية، و«ينقسم في الغالب إلى "جملة" و"مكونات خارجية"».[23] وبذلك، فهذه المقاربة تجعل الانتقال من مستوى الجملة إلى مستوى النص ونظامه، والاهتمام باتساقه وانسجامه، والبحث في الشروط المسهِمة في إنتاجه وفق بناء محكم، مطالبَ رئيسة؛ لدراسة النص، وفهمه. كما تعتبر النص محور الأنشطة التعليمية، فيتم الانطلاق منه؛ لتدريس جميع مكونات المادة الأخرى.

وقد ذهب المختصون إلى اعتبار كل متكلم يملك معرفة نصية لغوية واضحة فهما وإنشاء، يطورها شيئا فشيئا خلال مسار اكتسابه. صحيح أن هذا المتكلم قد لا يستشعر«الوسائل التي يصطنعها نظام لغته من أجل أن يبدو كلامه مترابطا محكما، ولكنه –على أية حال– يستطيع أن ينكر من الكلام ما يكون مفككا، لأنه في هذه الحال سيكون غير مفيد».[24] وهو بذلك يمتلك ملكة نصية، تساهم في إقداره على التعامل مع مختلف أنواع النصوص وفهم الكلام وإنتاجه في مواقف متباينة. وإدراك كون النص وحدة دلالية، وتضام الجمل والكلمات هو الوسيلة التي يتحقق من خلالها.

ويمكن التنويه بكون ممارسة التحليل النصي واستثماره يعرفان تقدما وازنا في البرامج التعليمية في الوطن العربي بشكل عام، وفي المغرب على وجه الخصوص، خاصة ما يتعلق بتدريس مختلف أنواع النصوص (شعرية–سردية–وصفية–حجاجية..)، وتركيز المتعلمين على بناها المقطعية، والدلالية، بالإضافة إلى دراسة الروابط بين وحدات النص، والعلاقات بين الجمل والمقاطع.. ومنه،

23علي أيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1998، ص.74

24– محمد حماسة عبد اللطيف، بناء الجملة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، (القاهرة)، 2003م. ص. 87.

جعل النص محور كل التعلمات، ومنطلق مختلف الأنشطة الصرفية والنحوية والبلاغية والإنتاجية. باعتباره وحدة غير قابلة للتجزئة. كما يمكن أن نشير إلى أن لسانيات النص بمنطلقاتها النظرية وحدودها الإجرائية، التي تكشف عن عمق منهجي في التعامل مع النصوص، قد ركزت على ثنائية النص والسياق اللذين كان لهما دور مهم في الممارسة التعليمية. فتكون بذلك أي معرفة لغوية قائمة على معرفة سياقية تداولية.

1-3 اللسانيات التداولية Pragmatic linguistics

تعد التداولية من أهم الاتجاهات اللغوية الحديثة التي عرفت ازدهارا واضحا إثر تبلورها؛ إذ تجاوزت الاقتصار على وصف النظام اللغوي، وتفسيره، وتحليل مستويات بنائه بشكل إجرائي محض إلى دراسة اللغة نفسها وهي تُستعمل في المقامات المختلفة من خلال مراعاة أغراض المتكلمين، وأحوال المخاطَبين.[25] وقد عرفت في القاموس الموسوعي بأنها «دراسة استعمال اللغة مقابل دراسة النظام اللساني الذي تعنى به تحديدا اللسانيات»[26] ويرجع ذلك إلى إضفائها سمة الخطابية على النصوص المستندة إلى توجهها المعرفي.

وإذا تم الاستناد إلى كون هذه المقاربة اللسانية مجالا رحبا «يستمد معارفه من مشارب مختلفة، فنجده يمتح من علم الاجتماع وعلم النفس المعرفي، واللسانيات وعلم الاتصال والأنثروبولوجيا، والفلسفة التحليلية»،[27] فإن تنوع خلفياتها الفكرية والثقافية يفضي إلى استعصاء

25-باديس الهويمل، "التداولية والبلاغة العربية"، مجلة المِخْبَر، جامعة محمد خيضر -بسكرة-الجزائر ، العدد 7، 2011، ص.155.

26جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ترجمة مجموعة من الأساتذة والباحثين من الجامعات التونسية، إشراف: عز الدين المجحوب، مراجعة خالد ميلاد، دار سيناترا، تونس، طبعة 2010، ص: 21.

27- باديس الهويمل، "التداولية والبلاغة العربية"، المقال نفسه، ص. 155.

تعريفها بصفة موحَّدة.[28] بناء عليه، هناك شبه اتفاق بين بعض الباحثين على تحديد سماتها التعريفية التي تميزها عن الاتجاهات اللغوية الأخرى في:

– «دراسة كل جوانب المعنى التي تهملها النظريات الدلالية».[29] أي أن الدلالة، بموجبها، تتخذ منحى شموليا.

– «دراسة جوانب السياق aspects of context التي تشفر شكليا في تراكيب اللغة، وهي عندئذ جزء من مقدرة المستعمل».[30] لذلك فإنها تحيط بمختلف الدلالات السياقية المتعلقة بالخصائص الاستعمالية للغة.

– «دراسة الاستعمال اللغوي»[31] على أساس أن «موضوع البحث فيها هو توظيف المعنى اللغوي في الاستعمال الفعلي من حيث هو صيغة مركبة من السلوك الذي يولد المعنى»[32]. ومن ثمة، يتبدى الرباط الوثيق بين الاستعمال والسلوك من جهة أولى، وبينهما وبين المعنى المستنبَط من جهة ثانية.

– دراسة «اللغة من وجهة وظيفية عامة (معرفية cognitive، واجتماعية social، وثقافية cultural».[33] فاختلاف وظائفها يتيح تعدد أسانيدها الدراسية.

هكذا، يتضح أن التداولية تستقصي الكامن دلاليا من خلال الظاهر لغويا؛ إذ تحيط بمختلف حيثيات تبلور الدلالات السياقية تركيبا واستعمالا، وهو ما يجعلها كفيلة ببناء نسق تصوري شمولي يرتقي بقيمتها علميا ومنهجيا.

فضلا عن ذلك، تنماز مبادئها بطابعها الإجرائي؛ حيث إنها تسعف الدارسين في التطبيق على النصوص الخطابية باعتبار جوانبها القرائية، واللغوية، والتعبيرية المتبدِّيَة جدواها انطلاقا من تتبع

28– المقال نفسه، ص. 158.

29– محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة– الإسكندرية، 2002م، ص: 12.

30– محمود أحمد نحلة، المرجع نفسه، ص: نفسها. ثمة تغيير في بعض علامات الترقيم.

31– نفسه، ص: 14.

32– نفسه، ص: نفسها.

33– نفسه، ص: نفسها.

السيرورة التعليمية- التعلمية لمكونات مادة اللغة العربية. لهذا، يعتبَر تضافرها مع النُّظم التربوية التدريسية كفيلا بإذكاء تعلمات التلاميذ، وتوجيهها صوب تحقيق مجموعة من النتائج القيّمة على الصعيدين المعرفي والمنهجي؛ حتى يتم تفعيل نفعية انفتاح المتعلمين على أحدث المناهج اللسانية، واستثمارهم إياها في ربط ما يتلقونه من نصوص قرائية، ودروس لغوية وتعبيرية بافتراضاتهم المسبقة، وبمواقفهم التواصلية الحية، وتمثلاتهم المنكبَّة على تحليل تعددية أنماط السياقات الخطابية؛ إذ إنهم يتوفرون على معرفة ضمنية تجعلهم قادرين على التوليد، وفهم عدد غير محدود من إنتاجات اللغة.[34]

ولن يتم التوقف إلا عند أبرز المفاهيم الإجرائية للتداولية مما يتلاءم وموجِّهات تدريس النص السردي وبعض المهارات التعبيرية التي تكتسي أهمية بالغة في مستوى النقل الديداكتيكي لمكون القراءة، وذلك ارتكازا على المحدِّدات الآتية:

- **السياق:** يمثل مفهوما مركزيا يحظى بطابعه التداولي، بيد أن «الصعوبة تأتي من عدم معرفتنا أين يبدأ أو أين ينتهي. ونلاحظ اتساعه شيئا فشيئا، بمقدار مانمر من درجة تداولية إلى أخرى.»[35] لذا، فإن تحديد السياق عمل تدرجي مستعصٍ؛ نظرا لقابليته للاتساع والتنوع في إطار النص الواحد. من هذا المنطلق، تُحتَّم مراعاة تصنيفيه إلى: **سياق ظرفي وفعلي ووجودي وإحالي:** يحيل على«هوية مخاطبين، ومحيطهم الفيزيقي، والمكان والزمان اللذين يتم بهما الغرض، وكل ما يندرج في الدراسة الإشارية»،[36] وبتعبير آخر، هو:«السياق وما يحويه من أفراد موجودين في العالم الواقعي»[37]، و**سياق موقفي أو تداولي** يجسد وسيطا ثقافيا، وموقفا يُعترف به اجتماعيا؛ بحيث يتضمن غاية أو غايات، ومعنى ملازما «تتقاسمه الشخصيات المنتمية إلى الثقافة نفسها. وبهذا تندرج الممارسات

34- فيليب جونايير، نحو فهم عميق للكفايات، تعريب: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات علم التربية، الطبعة الأولى 2005، ص. 32.

35- فرانسواز أرمينكو، **المقاربة التداولية**، ترجمة: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي- الرباط، 1986م، ص. 48.

36- المرجع السابق، ص. 48.

37- نفسه، ص. نفسها.

الخطابية في مواقف محددة ضمنيا تارة، وتارة من خلال إعلان خاص»،[38] و**سياق اقتضائي**: «يتكون من كل ما يحدُس به المخاطبون من اقتضاءات؛ أي: من اعتقادات، وانتظارات، ومقاصد»؛[39] فيكون أكثر إضمارا للتوجهات الدلالية، وأشد استثارة لتمثل مشيراتها.

- **الإشاريات**: يكاد يجمع أغلب الباحثين على عدها خمسة أنواع، تتحدد في: **الإشاريات الشخصية**، مثل: **ضمائر الحاضر** (المحيلة على المتكلم وحده أو مع غيره (أي: أنا/ نحن)، أو على المخاطب المفرد، أو المثنى، أو الجمع).[40] ويدخل النداء في باب الإشارة إلى الشخص أيضا،[41] و**الإشاريات الزمانية** التي توسم بوصفها «كلمات دالة على زمان يحدده السياق بالقياس إلى زمان التكلم »،[42] **فالإشاريات المكانية** المشيرة إلى أماكن يرتكز استعمالها وتوظيفها على معرفة مكان المتكلم وقت التكلم، أو على مكان آخر يعرفه المخاطَب أو السامع[43]، غير أنها لا تقتصر على أسماء الإشارة فحسب، وإنما تصنَّف ضمنها الأفعال التي فيها جانب إشاري يتحدد بواسطته معناها؛ كاستعمال الفعل "أتى"؛ للدلالة على اتجاه الحركة إلى مكان المتكلم، أو الفعل "ذهب"؛ تعبيرا عن اتجاه الحركة من مكان المتكلم إلى غيره، أو أفعال أخرى، نحو: خذ وهات، ويعطي ويأخذ...[44]، وتنضاف إليها عناصر الإشارة إلى المكان التي قد تنقل للإشارة المسافة العاطفية، وتسمى عندئذ الإشارة الوجدانية.[45] أما **إشاريات الخطاب**، فهي تلك الإشاريات التي قسمها الباحثون إلى: **إشاريات تسهم في إحداث المرجع، وإشاريات تُشير إلى موقف خاص**

38- نفسه، ص. نفسها.

39- المرجع نفسه، ص. 49. هناك تغييرات في بعض علامات الترقيم.

40- محمود أحمد نحلة، نفسه، ص ص. 17-18.

41- نفسه، ص. 19.

42- نفسه، ص. نفسها.

43- نفسه، ص. 21.

44- نفسه، ص. 23.

45- نفسه، ص. نفسها.

بالمتكلم؛ فالأولى كأن يشير المتكلم إلى مرجع جديد بقوله: "تلك قصة أخرى" ملغيا الحديث عن قصة سابقة، ويمكنه أن يستعين، في ذلك، بإشاريات الزمان أو المكان؛ مثل قوله: "الأسبوع الماضي"، أو "هذا النص" إشارةً إلى نص قريب، والثانية؛ مثل استدراكه ب "لكن"، أو "بل"، وتضعيفه رأيا بأن يقول عنه: "قيل"، أو أن ينتقل من ترجيح رأي إلى التأكد منه بواسطة عبارة: "ومهما يكن من أمر"...[46]، وتعني **الإشاريات الاجتماعية** الألفاظ والتراكيب الموجِّهة إلى العلاقة الاجتماعية بين المتكلمين والمخاطبين من حيث هي علاقة رسمية أو علاقة ألفة ومودة.[47]

– **القصدية**: المرتبِطة بالسياق ارتباطا وثيقا في ظل ما يخص مقاصد المتكلمين ونواياهم التي تفضي، بشكل أو بآخر، إلى توجيه الدلالات السياقية. وتختلف أنواع القصد التداولي بين **قصد إخباري** «يقصد إليه المتكلم من حَمْل لمخاطَبه على معرفة معينة»[48]، و**قصد تواصلي** يتميز بكونه ساعيا إلى تحديد مقصود القائل من جعل مخاطَبه عارفًا قصده الإخباري،[49] و**قصد بسيط وقصد مركب** يوحيان بأنه لا يمكن القول إن هناك قصدا واحدا بسيطا، بل توجد قصود متعددة ومركبة عند مراعاة دور المخاطَب في استيعاب القصد أو الابتعاد عنه إلى درجة اعتقاد بعض الدارسين بورود ما يصطلح عليه ب"قصد القصد"، أو "قصد قصد القصد".[50] وهناك قصدان آخران أيضا: **قصد آني** يعد فعلا قصديا؛ بمعنى أن القيام بالشيء يتسم بالقصدية،[51] **وقصد مستقبلي** يوجّه إلى الآتي

46- محمود أحمد نحلة، نفسه، ص ص. 24-25.

47- نفسه، ص. 25.

48-إدريس مقبول، «**في تداوليات القصد On the Pragmatics of Intentionality**»، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 28 (5)، 2014، ص. 1212.

49- نفسه، ص. 1213.

50- نفسه، ص. 1214.

51- نفسه، ص. 1216.

من الزمن؛ أي: قصد فعل الشيء استقبالا[52]. ويترابط هذان القصدان ترابطا سببيا؛ إذ إن القصد المستقبلي ينتهي بتحقق الفعل القصدي، فيصير قصدا آنيا في لحظة تلبسه بالفعل.[53]

- **متضمنات القول:** هي الجوانب الضمنية التي تحتوي عليها معظم الخطابات؛ لتترك فرصة الكشف عنها للمتلقي. وقد أشارت أوركيوني إلى ندرة استعمال التعبير المباشر، بل ذهبت إلى القول إنه من المحتمل ألا يستعمَل إطلاقا.[54] ويمكن أن تتشكل المتضمنات من **الافتراض السابق** المقصود به توجيه المتكلم «حديثه إلى السامع على أساس مما يفترض سلفا أنه معلوم له»،[55] أو من **القول المضمَر** الذي يعرَّف بأنه الأقوال التي لا يُصَرَّح بها، ولا يمكن فهمها إلا من خلال تأويل سياق الحديث.[56]

- **أفعال الكلام:** تتسم بكونها لا تصف شيئا من وقائع العالم الخارجي، ولا توصف بصدق أو كذب، ولا يترتب عن النطق بها إنشاء قول، بل تؤدي فعلا؛ لذلك تسمى "أفعال كلام"، أو "أفعالا كلامية"[57]، فلا ترتبط دلالاتها بالإخبار والإبلاغ فحسب، وإنما بسلوك أو موقف ما في إطار تداولي.[58]

ويرى أوستين أنها تتركب «من ثلاثة أفعال تعد جوانب مختلفة لفعل كلامي واحد، ولا يفصل أحدهما عن الآخر إلا لغرض الدرس»[59]، وقد حددها في:**الفعل اللفظي** المتألف من أصوات لغوية

52- نفسه، ص. 1215.

53- نفسه، ص. 1216.

54-Catherine Kerbrat-Orecchioni, **L'implicite**, Armand Collin, Paris; 1986, p. 5.

55- محمود أحمد نحلة، نفسه، ص. 26.

56- Catherine Kerbrat-Orecchioni, **L'implicite**, p. 39.

57- محمود أحمد نحلة، نفسه، ص. 43.

58-أوستين، **نظرية أفعال الكلام العامة: كيف ننجز الأشياء بالكلام**، ترجمة: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، 1991م، ص.14.

59- محمود أحمد نحلة، نفسه، ص. 45.

منتظمة في تركيب نحوي صحيح ينتج عنه معنى محدد هو المعنى الأصلي، وله مرجع يحيل عليه، و**الفعل الإنجازي** المتوقف على ما يؤديه الفعل اللفظي من معنى إضافي كامن وراء المعنى الأصلي، و**الفعل التأثيري** المتعلق بالأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازي في السامع.[60]

- **الاستلزام الحواري:** يتميز بتقديمه تفسيرا صريحا لقدرة المتكلم «على أن يعني أكثر مما يقول بالفعل؛ أي: أكثر مما تؤديه العبارات المستعملة»،[61] ويمكن تعرف ذلك من خلال قرينة معينة؛ مثل: جملة "ناولني الكتاب **من فضلك**" التي تخرج بها عبارة "من فضلك" من مقام الأمر إلى معنى الالتماس.[62] وذكر محمود أحمد نحلة أن غرايس حلّ مشكلة حمل الخطاب على غير مقصوده؛ بفعل جعله ظاهرة الاستلزام الحواري مرتكِزة على أربعة أسانيد يتحقق بها التعاون بين المتكلم والمخاطَب،[63] وهي: **مبدأ الكم** الذي يعني الإسهام في الحوار بالقدر المطلوب دون زيادة أو نقصان، و**مبدأ الكيف**؛ أي: عدم قول ما لا تُعتَقَد صحته، أو ما لا يتوفر عليه دليل، و**مبدأ المناسبة** الجاعل الكلامَ متعلقا بالموضوع، و**مبدأ الطريقة** المعني بتلافي الغموض واللبس، والإيجاز، وترتيب الكلام.[64]

60- نفسه، ص ص: 45-46.

61- العياشي أدراوي، نفسه، ص: 19.

62- نفسه، ص: نفسها.

63- محمود أحمد نحلة، نفسه، ص ص: 33-34.

64- نفسه، ص: 34.

02- أجرأة الطرح التفاعلي بين المقاربتين اللسانيتين والنقل الديداكتيكي لمكونات مادة اللغة العربية

1-2 النص الشعري بالسلك الاعدادي[65] مجالا لتطبيق المقاربة النصية

لقد وقع اختيارنا على النص الشعري الذي يعد من أنماط النصوص المدرسة بالسلك الإعدادي في مقررات[66] اللغة العربية؛ لكونه نصا غنيا، ومتراص البنى، وهو من النصوص التي يجد المتعلم في الغالب صعوبة في استيعابها، فيلاحظ تماسكه وتراص أبياته، وتكامل معانيه، لكنه لا يدرك سره، ويكون مطالبا بفهمه وتحليله وفق مجموعة من المنطلقات المنهجية التي تفرضها المقاربة النصية الباحثة في العلاقات الدلالية الضامنة اتساقه وتماسكه. ولا يمكن أن تتحقق قراءة هذا النوع من النصوص وفهمه إلا بتركيب الأجزاء المتناثرة، وإقامة علاقات الترابط[67] والتفاعل بين المكونات والعناصر؛ مما يعني أن القراءة المنهجية لهذا النص تنظر إليه باعتباره كلا غير قابل للتجزيء. سعيا

65 يلتحق بهذا السلك كما جاء في كتاب الحسن اللحية «المنتقلون من المدرسة الابتدائية والحاصلون على شهادة الدراسات الابتدائية..و..ترمي المدرسة الإعدادية إلى..التمرن على معرفة ممنهجة للوطن والعالم على المستوى الجغرافي والتاريخي والثقافي..» الحسن اللحية، الامتحانات المهنية، سلسلة المعارف البيداغوجية، دار النشر المعرفة، الرباط، طبعة 2011، ص.248

66 يعرف حسن اللحية في ص. ص. 241 242 من الكتاب نفسه، المقرر الدراسي بأنه «لائحة المواد الواجب تدريسها مصحوبة بتعليمات منهجية تبررها وتقدم مؤشرات حول الطريقة أو المقاربة التي ينظر إليها مؤلفوها بأنها الأحسن أو الأكثر دقة لتدريس تلك المحتويات .. وهو نفسه بالنسبة لجميع التلاميذ..»

67 الترابط النصي كما يعرفه نعمان بوقرة هو « من أهم الظواهر التي تتجاوز إطار الجملة المفردة.. تقوم على التصور الذي يجمع عناصر نحوية تقليدية مع عناصر مستقاة من علوم متداخلة مع النحو، وقد تم التمييز بين نوعين من الربط؛ أما أولهما فتحققه أدوات الربط النحوية (الروابط)، وأما ثانيهما فتحققه وسائل دلالية، وإذا كان الربط (الاتساق) يظهر في المستوى السطحي للنص من خلال الجمل فإن التماسك (الانسجام) يظهر في المستوى العميق للنص التي توضح طرق الترابط بين التراكيب التي ربما لا تظهر على السطح.» نعمان بوقرة، في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع وجدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، 2009م، ص.45

منا إلى أن نقيم «حوارا عميقا ومتجددا بين مكونات النص بدءا من أصغر وحداته ومرورا بأبنيته وأنساقه» [68] متتبعين تلك الأبنية في حوارها، للوصول إلى بؤرة النص، ومغزاه الكلي.

ومن بين القصائد المقررة في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة إعدادي، انتقينا قصيدة "غنيت مكة" لصاحبها سعيد عقل؛ لمقاربتها نصيا، والكشف عن أهم الأساليب الإحالية المعينة على اتساقها، خاصة وأن هذه العناصر (الضمائر- أسماء الموصول- أسماء الإشارة..) من الدروس المقررة لتلميذ السلك الإعددي في إطار تعرفه على المعارف في اللغة العربية، وسيتم التركيز من خلال هذه المقاربة على مجموعة من العناصر التي تمت الإحالة إليها إما كثيرا أو قليلا حسب أهميتها في القصيدة.

ونروم من خلال هذه الدراسة، نفي فكرة إمكانية الفصل بين ما هو نحوي نصي وما هو بلاغي أسلوبي بالنسبة إلى المتعلمين. خاصة أن أية قراءة صحيحة للنص الشعري يجب أن تقوم على «توازن دقيق بين إنجازات البحث الأسلوبي.. من ناحية، وبين انجاز النقد الأدبي من ناحية أخرى». [69] وسيكون الالتفات إلى أدوات الإحالة النصية التي تندرج في إطار العناصر المحققة لاتساق النص الشعري، سبيلا إلى بيان قدرة الشاعر على إحداث أبيات شعرية متماسكة، يحيل بعضها إلى بعض، ويرتبط بعضها بالآخر؛ لتؤدي المعنى المطلوب الذي يلتمس المتلقي بشكل عام، والمتعلم على وجه الخصوص، الاقتراب منه، وملامسة أغراضه.

68 فوزي عيسى، النص الشعري وآليات القراءة، دار المعرفة الجامعية، 2006م، ص.8

69نفسه، ص.ص. 9 .10

نص القصيدة:

غَنَّيْتُ مَكَّةَ [70]

غَنَّيـــتُ مَكَّـــةَ أَهْلَهَـــا الصِّيـــدا ... والعيـــدُ يَمْـــلَأُ أَضْـــلُعي عيـــدا
فَرِحـــوا فَـــلَألأ تَحْـــتَ كُـــل سَمـــا ... بَيْـــتٌ عَلَـــى بَيْـــتِ الْهُـــدَى زيـــدا
وَعَلَـــى اسْـــمِ رَبِّ العـــالمِينَ عَـــلا ... بُنْيـــانُهُمْ كَالشُّـــهبِ مُمْـــدودا
يـــا قـــارِئَ الْقُـــرْآنِ صَـــلِّ لَهُـــمْ ... أَهْلـــي هُنـــاكَ، وَطيـــبُ الْبيـــدا
مَـــنْ راكِـــعٌ وَيَـــداهُ آنَسَتـــا ... أَنْ لَـــيْس يَبْقَـــى الْبـــابُ مَوْصـــودا
أَنـــا أَيْنَمـــا صَلَّـــى الْأَنـــامُ رَأَتْ ... عَيْـــني السَّـــماءَ تَفَتَّحَـــتْ جـــودا
لَـــوْ رَمْلـــة هَتَفَـــتْ بِمَبْدِعِـــها ... شَـــجْوا لَكُنْـــتُ لِشَـــجْوِها عـــودا
ضَـــجَّ الْحَجـــيجُ هُنـــاكَ فَاشْـــتَبِكي ... بِفَـــمي هُـــنا يـــا وُرْقُ تَغْريـــدا
وَأَعِـــزَّ رَبِّي النَّـــاسَ كُلَّهُـــم ... بيـــضا فَـــلا فَـــرَّقْتَ أَوْ ســـودا
لا قَفْـــرَة إِلا وَتُخْصِبُهـــا ... إِلاّ وَيُعْـــطي الْعـــطْر لا عـــودا
الْأَرْضُ رَبِّي وَرْدَةٌ وُعِـــدَتْ ... بِـــكَ أَنْـــتَ تَقْطِـــفُ، فَـــارْوِ مَوْعـــودا
وَجَمـــالُ وَجْهِـــكَ لا يَـــزالُ رَجـــا ... يرُجـــى وَكُـــلٌّ سِـــواهُ مَـــرْدودا

- **أدوات الإحالة النصية في القصيدة، وعناصرها:**

أ- رب العالمين عنصرا محالا إليه:

الجملة	العنصر الإحالي	نوعه	المحال إليه	نوع الاحالة
أعز ربي	أنت	ضمير مستتر	الله عز وجل	إحالة داخلية، إلى لاحق

70 سعيد عقل، ديوان **كما الأعمدة**، المجلد السادس، منشورات نونليس. د.ت. ص:85. نقلا عن محمد اربيحي وآخرون، مرشدي في اللغة العربية، كتاب التلميذ للسنة الثالثة من التعليم الثاوي الإعدادي، أفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، 2005م، ص.40.

فلا فرقت	التاء	ضمير متصل	الله عز وجل	إحالة داخلية إلى سابق
بك أنت تقطف	الكاف-أنت	ضمير متصل-ضمير مستتر	الله عز وجل	إحالة داخلية إلى سابق
تخصبها	أنت	ضمير مستتر	الله عز وجل	إحالة داخلية إلى سابق
فارو موعودا	أنت	ضمير مستتر	الله عز وجل	إحالة داخلية إلى سابق
وجمال وجهك	الكاف	ضمير متصل	الله عز وجل	إحالة داخلية إلى سابق

ب- مكة عنصرا محالا إليه:

الجملة	العنصر الإحالي	نوعه	المحال إليه	نوع الاحالة
أهلها الصيدا	ها	ضمير متصل	مكة	إحالة داخلية إلى سابق
أهلي هناك	هناك	اسم إشارة دال على مكان	مكة	إحالة داخلية إلى سابق
ضج الحجيج هناك	هناك	اسم إشارة دال على مكان	مكة	إحالة داخلية إلى سابق
هنا يا ورق	هنا	اسم إشارة دال على مكان	مكة	إحالة داخلية إلى سابق

ج- المؤمنون/ أهل مكة عنصرا محالا إليه:

الجملة	العنصر الإحالي	نوعه	المحال إليه	نوع الاحالة
فرحوا فلألأ	الواو	ضمير متصل	أهل مكة	إحالة داخلية إلى سابق
بنيانهم كالشهب	هم	ضمير متصل	أهل مكة	إحالة داخلية إلى سابق
صل لهم	هم	ضمير متصل	أهل مكة	إحالة داخلية إلى سابق
من راكع	من	اسم موصول للعاقل	أهل مكة	إحالة داخلية إلى سابق
ويداه	الهاء	ضمير متصل	أهل مكة	إحالة داخلية إلى سابق
الناس كلهم	هم	ضمير متصل	أهل مكة	إحالة داخلية إلى سابق

د- الشاعر عنصرا محالا إليه:

الجملة	العنصر الإحالي	نوعه	المحال إليه	نوع الاحالة
غنيت مكة	التاء	ضمير متصل	الشاعر	إحالة مقامية إلى خارج النص
يملأ أضلعي	الياء	ضمير متصل	الشاعر	إحالة مقامية إلى خارج النص
أهلي هناك	الياء	ضمير متصل	الشاعر	إحالة مقامية إلى خارج النص

أنا أينما صلى الأنام	أنا	ضمير منفصل	الشاعر	إحالة مقامية إلى خارج النص
رأت عيني	التاء	ضمير متصل	الشاعر	إحالة مقامية إلى خارج النص
لكنت لشجوها	التاء	ضمير متصل	الشاعر	إحالة مقامية إلى خارج النص
فاشتبكي بفمي	الياء	ضمير متصل	الشاعر	إحالة مقامية إلى خارج النص

- **على سبيل الاستنتاج:**

⟵ وانطلاقا من استنطاق القصيدة، وتسليط الضوء على تركيز العناصر الاحالية فيها، يمكن استخلاص ما يلي:

- توزيع الشاعر الإحالة بين أبيات النص، بكثير من الدقة، النابعة من الحرص على الانسجام والتماسك؛ بحيث تظهر القصيدة للمتلقي في أبهى صور التواؤم والتضام.
- اعتماد الشاعر الإحالة الداخلية؛ أي إلى داخل النص بنوعيها: الإحالة الى سابق والإحالة إلى لاحق، مع التركيز على الإحالة القبلية؛ أي إلى سابق.
- التنويع في استعمال الإحالة بالضمائر، وبأسماء الإشارة، واسم موصول.
- اختيار الشاعر أن تكون الإحالة المقامية إلى خارج النص عائدة إلى ذاته، وربما يدل ذلك على أنه بعيد عن مكة آنذاك.
- الضمير بأنواعه (متصل – مستتر– منفصل) أكثر العناصر الإحالية استعمالا في هذا النص الشعري، مقارنة بأسماء الموصول وأسماء الإشارة.
- في القصيدة تقارب كبير في توزيع الشاعر الإحالة إلى العناصر المذكورة سلفا، إلى ذاته، وإلى مكة، وإلى الله عز وجل، وإلى أهل مكة. وذلك يدل على أهميتها جميعها في القصيدة.
- تقرب المقاربة النصية للنص الشعري المتعلم أكثر من بنية النص، وتفتح له مجالا أرحب لفهم معانيه، كما تساعده على استثمار الدروس اللغوية التي درسها في تحليل النص الشعري.

2-2 المقاربة التداولية وتدريس مكوني القراءة والتعبير والإنشاء (النص السردي نموذجا)

سبقت الإشارة إلى أهمية أجرأة مفاهيم اللسانيات التداولية في مضمار النقل الديداكتيكي لمكونات مادة اللغة العربية؛ لذلك، يعد اعتمادها أثناء تدريس المكونين القرائي والتعبيري أمرا مجديا للغاية. من ثمة، وظفنا عناصر تداولية النص السردي المعنون ب: **"رائحة الأرض"** في تكريس استثمار مكتسبات ثلاث مهارات تعبيرية[71] محدَّدة في: **تفسير فكرة وتوسيعها**، و**محاكاة الأدوار**، و**السرد والوصف**.

النص السردي:

بعض المقاطع من النص السردي: **رائحة الأرض**[72]

*«"المعطي" رجل ممتلئ، تساقطت بعض شعيرات جبهته التي كانت آثار الصلاة واضحة عليها، وامتلأ رأسه شيبا، رزق ثلاثة، وفدان أرض ورثه عن أبيه. اشتدت وطأة المرض عليه، فقرر أن يجمع أبناءه ليقدم لهم آخر نصائحه:

-اسمع يا محمد، وأنت يا مجيد، وأنت يا نجمة، لقد أنفقت أعوامي الطويلة متمسِّكا بالله والأرض، ليس هناك أجدى منهما: الأرض تضمن قوت الحياة الدنيا، والله يشملك برعايته ورحمته يوم الدين».[73]

*«نطق محمد بصوت كالهمس:

71- تدرَّس بالسلك الثانوي الإعدادي على اختلاف مستوياته التعليمية.

72- عبد الرحمن مجيد الربيعي، المواسم الأخرى، دار الطليعة، لبنان، الطبعة الأولى 1970، ص. 81، نقلا عن مصطفى عسو وآخرون، المرجع في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، الدار المغربية للكتاب للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، طبعة 2018، الصفحات: 155-156- 157.

73- النص نفسه، ص: 155.

-ولكننا لا نجد أحيانا ما نأكل يا والدي...

قالت نجمة محاولة ترضية أبيها:

-نحن طوع أمرك يا والدي.

ووقف مجيد حائرا، فقد أراد أن يغادر القرية مع من غادروها... لكن عزم أبيه وتصميمه وقوة تشبثه بالأرض، كانت أشبه بمعاول تقوض بناء ذلك الحلم».[74]

*«تساءل الأب:

-ألا يحدثك قلبُك بشيء يا مجيد؟

وانتفض مجيد قبل أن ينطق لسانه بما في قرارة نفسه:

-لن يحدثني قلبي إلا بطاعتك يا والدي».[75]

*«وهمس محمد:

-إن ذهب الجميع، فأبناء المعطي باقون هنا، أقدامهم راسخة في هذه الأرض، ولن تنام عيونهم إلا على ترابها.

قال المعطي بكبرياء ورضى:

أنتم أولادي حقا، ظلي الذي لن يطيق أحد انتزاعه مني».[76]

يمكن توجيه التلاميذ إلى السياق الذي تندرج ضمنه أحداث القصة بواسطة تحديد مشيرات أصنافه؛ فالسياق الإحالي والظرفي والفعلي والوجودي سيحيلهم على أن المتخاطبين قرويون يقطنون بمنأى عن الوسط الحضري، ويمثلون الناس البسطاء الذين عاشوا خلال فترة ماضية، ضاربة شيئا ما في القدم بالقياس إلى زمان التلقي وزمنه. أما السياق الموقفي أو التداولي، فهو ما سيبعثهم على

74- نفسه، ص: 155- 157.

75- نفسه، ص: 157

76- نفسه، ص: 157.

إدراك سمات ثقافةٍ بدوية خالصة، تؤمن بضرورة رد الجميل للأرض المشكِّلة مصدر قوت العيش، ومكمن الآمال البسيطة، والتقاليد المشروطة بمواعظ الآباء والأجداد. وفيما يتعلق بالسياق الاقتضائي، فإنه سيستثير انتظاراتهم المقترنة بترقب تحدث النص السردي عن حب موطن الانتماء، والحرص على تكريس قيمة الوفاء له. هنا، يحضرنا مفهوم التكيف الذي سيتأصل معناه في سلوكات التلاميذ من خلال تتبع سياقات النص المتعددة؛ باعتبار أنه معنيّ بتغيير سلوكهم الفردي وفق ضرورات التفاعل الاجتماعي، وبحكم حاجتهم إلى الانسجام مع سائر أفراد المجتمع[77] الذي يشكل أسس تمثلاتهم لموجهات النص السياقية.

إن تقريب مفهوم الإشاريات ومختلف مهامه الدلالية السياقية إلى أذهان المتعلمين، سيجعلهم يفكرون في عناصره التوجيهية المتخلِّلة الخطابَ الأدبي السردي المقترح؛ فبالإشاريات الشخصية سيتعرفون المقصود بخطاب الأب، سيما وأنه يوظف قرائن مجاورة؛ لتأكيد تعيين مخاطَبه، مثل قوله: "اسمع يا محمد، وأنت يا مجيد، وأنت يا نجمة..."، وستمكنهم إشاريات الخطاب من تبيُّن مواقف المتكلمين، كما رود في قول الابن محمد: "ولكننا لا نجد أحيانا ما نأكل يا والدي"؛ إذ عارض، بطريقة لبقة، صرامة موقف أبيه، مسوِّغا ذلك بأن الأرض ليست سبيلا؛ لتأمين الغذاء على وجه الدوام، ليقتنع في النهاية بالرأي السائد ذاكرا أنه: "إن ذهب الجميع، فأبناء المعطي باقون هنا، أقدامهم راسخة في هذه الأرض، ولن تنام عيونهم إلا على ترابها". فضلا عن ذلك، سيلاحظون سيادة الإشاريات الاجتماعية الموحية بعلاقة الألفة والمودة التي تربط الأبناء بأبيهم، من قبيل: " أنتم أولادي حقا، ظلي الذي لن يطيق أحد انتزاعه مني/ لن يحدثني قلبي إلا بطاعتك يا والدي...".

وفيما يتعلق بالقصدية، فإن الأستاذ مدعوّ، انطلاقا من مرحلة التحليل خصوصا، إلى حمل متعلميه على التمييز بين مختلف أضرب القصود الخطابية؛ ليوقنوا بأن هناك قصودا بسيطة؛

77محمد مصطفى زيدان، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، 1979، ص.147.

كحب الأرض، وعدم القدرة على الاستغناء عنها، والرغبة في إرضاء الأب، وأخرى مركبة؛ كتظاهر نجمة بمجاراتها أباها في التمسك بمبادئه، وفرض الأب على أبنائه الاقتناع بكلامه على الرغم من الإكراهات التي تواجههم في الوسط القروي، وقصودا آنية ترتبط بمحاولة المعطي ترسيخ بواعث التمسك بالأرض في نفوس أولاده وهو على فراش الموت، وغيرها مستقبلية تستشرف ما سيحدث بعد مماته. هكذا، يكون لزاما على المدرس التدخل والمشاركة في صياغة البرامج والمناهج التربوية[78] ابتغاء تحقيقه امتلاك وعي تام بتلك القصود التي يوجه متعلميه إلى استنطاقها.

وفي إطار التعالق الديداكتيكي بين مكوني القراءة والتعبير والإنشاء، تتبدى بعض مفاهيم التداولية أكثر إسعافا من حيث نقلها المعرفي- المنهجي بواسطة موجِّهات النص السردي؛ إذ تقوم مهارة تفسير فكرة وتوسيعها على استخراج المعاني المتضمنة في الفكرة المستهدفة، فالربط فيما بينها لتكوين ملخص مدعَّم بالرأي الشخصي. هكذا، يتبدى توظيف متضمنات القول مؤسِّسا؛ لإنجاح تطبيق المهارة باعتبار تشكل افتراضات مسبقة عديدة لدى التلاميذ تهم قضية الهجرة من القرى إلى المدن، وما يلازمها من الأوضاع المزرية التي قادت إلى اقتراحها، والآمال المعلقة على حياة المدينة، إضافة إلى تعبير انطباعاتهم الخاصة عن استكناههم مضمرات خطابية، تستنطقها القصود المركبة التي توضح تجاوزهم مرحلة الفهم إلى التحليل والاستثمار.

ومن ناحية أخرى، يقتضي إنتاج مهارة محاكاة الأدوار مواقف تواصلية استخدام المبادئ التعاونية المستلزَمة حواريا؛ نظرا لخضوع محاكاة أدوار شخصيات القصة لاختيار المقاطع المسهِمة في الحوار القائم بينها بالقدر المطلوب؛ فلا يعقل الإغراق في استحضار تفاصيل مجادلة مجيد أباه حتى ولو حدثت بصفة ضمنية، فضلا عن جدوى استخدام مبدإ الكيف الذي يستدعي تعلم التلاميذ كيفية الدفاع عن الآراء الشخصية بالدليل والبرهان من خلال الحجج المدعمة للموقف الأبوي المسيطر

78لعربي اسليماني، المعين في التربية: مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، كتاب للمترشحين والمتدربين والأساتذة، ب ت ص: 37

على الوضع، مع الوعي بأهمية مبدأي المناسبة والطريقة، وذلك عن طريق تعليق الحوار التخاطبي بموضوع الهجرة القروية، وتجنب التعبير الغامض أو العشوائي.

ومن الأسلم تقديم الأستاذ توضيحات مبسطة بشأن أفعال الكلام؛ ليستعملها تلاميذه في التدرب على مهارتي السرد والوصف؛ فالنص السردي **رائحة الأرض** هو بمثابة قالب مكين، يفضَّل اتخاذه نموذجا لصياغة قصة أخرى على منواله، تتحرى التوظيف المتيقظ للأفعال اللفظية، والإنجازية، والتأثيرية؛ حيث إن فعل "تساقط" في "تساقطت بعض شعيرات جبهته" لا يصف إلا حال المعطي الذي أَلمَّ به المرض، فتشير إلى معنى أصلي، في حين أن فعل "وقف" المعبر عنه ب "وقف مجيد حائرا" يفضي إلى معنى إضافي، يخص وقوف الحيرة التي تلبَّس بها فكر مجيد حينما انساق وراء أحلامه، بينما يقتضي فعل "يحدث" في عبارة "ألا يحدثك قلبك بشيء...؟" تأثير المعطي في مجيد أولا، ثم محمد ثانيا بعد تأكده من طاعة نجمة.

بناء على ذلك، يظهر التساند المتين بين المهارات القرائية ونظيراتها التعبيرية؛ مما يجعل مضاعفة عدد الساعات المخصصة لتدريس مكون التعبير والإنشاء أمرا مستحسنا[79] لا سيما إن صُوبت جدواه نحو تنمية الكفايات التواصلية لدى التلاميذ.

خاتمة:

على سبيل الختم لا الإنهاء، تبقى المقاربتان النصية والتداولية متسمتين بجدواهما الدراسية عند ربطهما بتدريس مكونات مادة اللغة العربية. وتتحدد أهم مخرَجات هذا المقترح البحثي النظري-التطبيقي في:

← استشعار المتعلم بعد قراءته للنص الشعري جمالية تنم عن انسجام وترابط بين الأجزاء، والمعاني؛ ليستقصي سر هذا التماسك الشكلي والدلالي، فيسبح بين مدائن النصوص الشعرية،

79عزيزة بوغرارة وجمال موسى، المنهج التداولي في تعليمية اللغة العربية، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، المجلد 6، العدد 14، جوان 2018، ص. 216

متسائلا عما يجمع شتاتها، ويؤلف بين ما تفرق منها، وتبدي ضرورة تعريفه بأسس المقاربة النصية التي تؤهله لسبر أغوار النص، والانطلاق في فهم التآلف الكائن بين أجزائه الداخلية؛ ابتغاء الوصول إلى استيعاب تام لسياقه الخارجي.

← تبيُّن الأهمية القصوى لاتساق النص cohesion بوصفه مبحثا من مباحث لسانيات النص في الكشف عن مظاهر اتساق النصوص، وأسبابه. ونرى بأن تلميذ الإعدادي يجب أن يتعامل مع هذا النوع من المباحث؛ ليتعود على تحليل النص انطلاقا من منظور المقاربة اللسانية النصية.

← اعتبار الإحالة من العناصر المهمة المسهِمة في اتساق النص، والتي تعرَّف المتعلم على أبرز الآليات المحققة لها في سنوات دراسته. لذا، يعد الدمج بين دراسة النصوص، واعتماد قواعد اللغة أمران لا محيص عنهما؛ إذ لابد أن ينميا معارف التلميذ، ويطورا مهاراته التعلمية.

← تشكيل الضمير أبرز الأدوات الإحالية تحقيقا للاتساق في النص الشعري المدروس، وأكثر هذه الوسائل ظهورا واستعمالا في جميع النصوص بشكل عام؛ فتكاد لا تخلو منه جملة في النص، بتمظهراته المختلفة؛ لأن له دورا بالغة أهميته في تحقيق نصية النصوص. وقد تنوعت أشكال ظهور الضمير من ظاهرة (متصلة–منفصلة) إلى مستترة... كما تعددت مواضيع إحالته، فكان المحال إليه تارة هو الشاعر، الذي لا وجود لما يدل عليه داخل النص، إلا ما يحيل إليه من ضمائر. وكان المحال إليه تارة أخرى هو مكة المكرمة، وأهلها، والمؤمنون... ليدرك المتعلم من استعمال الضمير في القصيدة مدى قرب المحال إليه أو بعده.

← إسهام التداولية في تحقيق انفتاح النص السردي المقروء على واقع التلميذ، وتمثلاته، ومواقفه، فتجعله أكثر تفاعلا معه.

← جعل التداولية النصوص مقيمة حوارات ضمنية بين المؤلِّفين المخاطِبين والتلاميذ المخاطَبين.

← ضرورة الارتقاء بالوعي المنهجي بالممارسة التداولية؛ لتخليصها من البدهية والمصادفة؛ ذلك لأن كثيرا من الأساتذة والتلاميذ أيضا يوظفون بعض مبادئ المنهج التداولي، لكن دون وضعها في إطارها اللساني المعرفي.

← نقل التداولية التطبيق على المهارات التعبيرية من مستوى التعلم إلى مستوى تمثُّل التعلم.

← إذكاء الممارسة التربوية الفاعلة التي تستشرف الآفاق المعرفية، وتبلور الرهانات الديداكتيكية في إطار تدريس مكونات مادة اللغة العربية.

قائمة المصادر والمراجع:

المصدران:

- عقل، سعيد، ديوان **كما الأعمدة**، المجلد السادس، منشورات نونليس. د.ت. ص:85.
- مجيد الربيعي، عبد الرحمن، **المواسم الأخرى**، دار الطليعة، لبنان، الطبعة الأولى 1970م. ص:81.

المراجع باللغة العربية:

الكتب:

- أحمد نحلة، محمود، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، دار المعرفة- الإسكندرية، 2002م.
- اربيحي محمد وآخرون، **مرشدي في اللغة العربية**، كتاب التلميذ للسنة الثالثة من التعليم الثاوي الإعدادي، أفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، 2005م.
- أوزي، أحمد وآخرون، **التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم**، مطبعة النّجاح، المغرب، ط 1، 2007م.
- علي أيت أوشان، **اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية**، دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1998م.
- بن تريدي، بدر الدين، **قاموس التربية الحديث**، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010م.
- بوقرة، نعمان، **في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع وجدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، 2009م.
- حماسة عبد اللطيف، محمد، **بناء الجملة العربية**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، (القاهرة)، 2003م.
- حمداوي، جميل، **محاضرات في لسانيات النص**. كتاب إلكتروني، شبكة الألوكة، الطبعة الأولى، 2015 م.

- اسليماني، العربي، **المعين في التربية: مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية**، كتاب للمترشحين والمتدربين والأساتذة، ب ت.
- عسو، مصطفى وآخرون، **المرجع في اللغة العربية**، كتاب التلميذ للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، الدار المغربية للكتاب للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، طبعة 2018م.
- عفيفي، أحمد، **نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي**، مكتبة زهراء الشرق، (القاهرة)، الطبعة الأولى، 2001م.
- عيسى، فوزي، **النص الشعري وآليات القراءة**، دار المعرفة الجامعية، 2006م.
- اللحية، الحسن، **الامتحانات المهنية**، سلسلة المعارف البيداغوجية، دار النشر المعرفة، الرباط، طبعة 2011.
- مصطفى زيدان، محمد، **معجم المصطلحات النفسية والتربوية**، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، 1979.

المقالات:

- بوخاتمي، زهرة، "**النقل الديداكتيكي**"، التعليمية، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس- الجزائر، المجلد 5، العدد 15، 2018، ص: 51.
- بوغرارة، عزيزة وموسى، جمال، "**المنهج التداولي في تعليمية اللغة العربية**"، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، المجلد 6، العدد 14، جوان 2018، ص: 216.
- مقبول، إدريس، «**في تداوليات القصد On the Pragmatics of Intentionality**»، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 28 (5)، 2014، ص: 1212.
- الهويمل، باديس، "**التداولية والبلاغة العربية**"، مجلة المخْبَر، جامعة محمد خيضر -بسكرة- الجزائر، العدد 7، 2011، ص: 155.

المراجع المترجمة إلى العربية:

- أرمينكو، فرانسواز، **المقاربة التداولية**، ترجمة: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي- الرباط، 1986م.
- أوستين، **نظرية أفعال الكلام العامة: كيف ننجز الأشياء بالكلام**، ترجمة: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، 1991م.
- جوناييز، فيليب، **نحو فهم عميق للكفايات**، تعريب: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات علم التربية، الطبعة الأولى 2005م.
- موشلر، جاك وريبول، آن، **القاموس الموسوعي للتداولية**، ترجمة مجموعة من الأساتذة والباحثين من الجامعات التونسية، إشراف: عز الدين المحجوب، مراجعة خالد ميلاد، دار سيناترا، تونس، طبعة 2010.

المرجعان باللغة الأجنبية:

-HALLIDAY, M.A.K & HASAN, RUQAIYA, Cohesion in English longman group, limited (LONDON) 1976 .

-Kerbrat-Orecchioni, Catherine, **L'implicite**, Armand Collin, Paris; 1986.