تعليمية الدرس النحوي
مقاربة تداولية

بوقصة عبد الله

جامعة الشلف-الجزائر

تتطرّق هذه الورقة البحثية إلى بعض الإشكالات المتعلِّقة بتعليمية اللغة العربية بـ"الجزائر" في مختلف مراحل التعليم على ضوء الدرس اللساني التداولي المعاصر. ونروم من خلالها إلى التأسيس لرؤى جديدة في إعداد الدرس اللغوي العربي في بلادنا، تقوم على استثمار اللسانيات التداولية في تعليمية اللغات، إذ ما فتئ الألسنيون الغربيون والعرب على حدّ سواء يطرحون مشاريع متعدّدة، يمكن الإفادة منها لتطوير اللغة العربية ومعالجة قضايا تدريسها من منظور لساني وظيفي.

Résumé: Cet article présente quelques problèmes liés à la didactique de la langue arabe en Algérie dans les différentes périodes de l'enseignement sous la lumière de la linguistique pragmatique contemporaine. Aussi bien que ce document vise à établir une nouvelle idée dans la préparation de la leçon de langue arabe dans notre pays, fondée sur l'investissement de la linguistique pragmatique.

مقدمة: تتطرّق هذه الورقة البحثية إلى بعض الإشكالات المتعلِّقة بتدريس اللغة العربية بـ"الجزائر" في مختلف مراحل التعليم على ضوء الدرس اللساني التداولي المعاصر. ونروم من خلالها إلى التأسيس لرؤى جديدة في إعداد الدرس اللغوي العربي في بلادنا، تقوم على استثمار اللسانيات التداولية في تعليمية اللغات. إذ ما فتئ الألسنيون الغربيون والعرب على حدّ سواء يطرحون مشاريع متعدّدة، يمكن الإفادة منها لتطوير اللغة العربية ومعالجة قضايا تدريسها من منظور لساني وظيفي.

فهل ثمّة علاقة تربط اللسانيات التداولية بالتعليمية عامة و بتعليم اللغة خاصة؟ وكيف السبيل إلى اعتماد هذا المنهج اللساني في منظومتنا التربوية؟ وإلى أي مدى يمكن للتداولية أن تسهم في تعليمية اللغة العربية في مدارسنا؟

والحال إنّ التداولية من شأنها أن تفيد الدرس اللغوي في المدرسة المعاصرة من جوانب شتّى، أهمها:

-تواصلية اللغة، لأنّ عملية التعليم في أنجع سبلها، هي تواصل ناجح بين الملقي (المعلِّم) والمتلقي (المتعلم)، ينهض على تكاتف جهود كلّ من الطرفين في خلق التشويق والإعجاب والإقناع والتأثير والتثقيف.

-أفعال الكلام، فلا بدّ للمعلّم أن يمرّن متعلميه على التفريق بين الأفعال التقريرية، والأفعال الإنجازية في الخطاب التعليمي، المتّصل بقواعد التداولية الثلاثة (الكمية، النوعية، الهيئة) بغية نجاح الفعل التعليمي التعلمي للدرس اللغوي.

وقد اقتضت منّا طبيعة الموضوع الاعتماد على **المنهج التداولي** خصوصا في محاولتنا التأسيس لرؤيتنا المستقبلية المتعلّقة بإمكانية تطبيق هذا المنهج في منظومتنا التربوية لترقية تعليمية اللغات، استنادا إلى التواصلية والحِجاج وأفعال الكلام وغيرها. كما لم نجد ضيرا من المراوحة بين بعض المناهج الأخرى على غرار **التاريخي** في معرض تأريخنا لأهم المراحل التي مرّ بها التعليم في الجزائر. وكذا **الإحصائي** لمّا رحنا نعدّد النتائج المحقّقة في كلّ مرحلة. و**المقارن** أثناء مقارنتنا بين هذه النتائج.

ونحن في هذا البحث لا ندّعي طرح مشروع تربوي جديد، بقدر ما نروم التأسيس لرؤى متجدّدة قصد تطوير تعليمية الدرس اللغوي في مدارسنا.

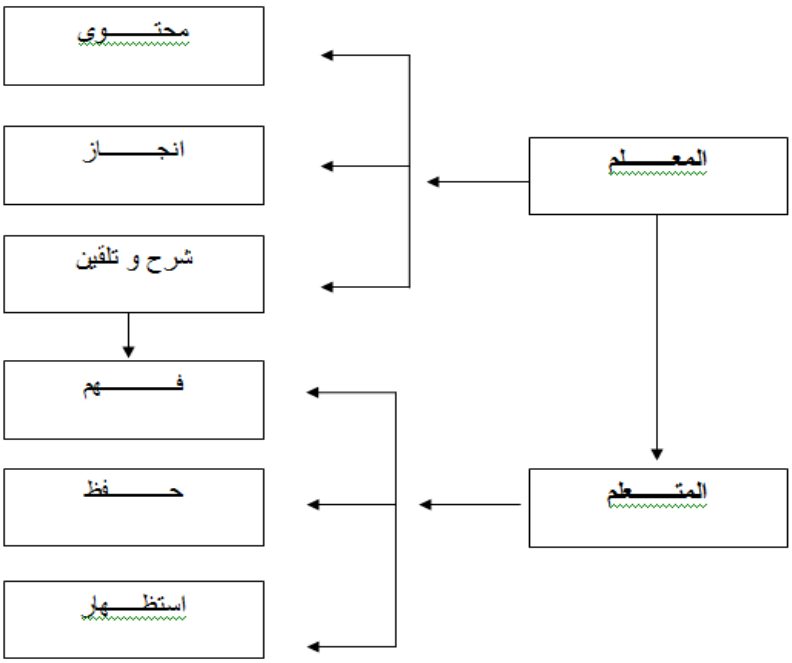
تعليمية اللغة العربية بين المنهج و اللامنهج: إنّ تدريس نشاطات اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم بالجزائر بعد الاستقلال، اتّسم بالعشوائية و التراكمية والمعيارية وفق مناهج وطرائق تربوية كلاسيكية، نحاول في هذا المقام التعريف بها، وتبيان إيجابياتها وسلبياتها. ويمكن حصر هذه الطرائق الثلاثة فيما يأتي:

1-بيداغوجيا المعارف أو المضامين (La pédagogie des connaissances)

يوظف المعلّم في هذا المنهج التربوي كما هائلا من رصيده المعرفي في العملية التعليمية التعلمية قصد تبليغه إلى المتعلمين، على أن يطالبهم لاحقا بحفظه واستظهاره. والمتعلم في هذا النوع التعليمي غير مطالب بالمساهمة في سير الدرس في جميع أنشطته، لأنّ المعلّم هو من يعرض المعارف، ويلقيها على تلامذته من عناوين وعناصر وقواعد وقضايا... وممّا يُعاب على هذه الطريقة التقليدية افتقارها إلى الأهداف التربوية (Les objectifs pédagogiques)، "وما يمكن أن تلعبه من أدوار في الرقي بالعملية التعليمية"[1]، لكنّ المتأمل في الشأن التربوي أنذاك، يمكن أن يعتبر قدرة المتعلم على الحفظ والاستظهار هدفا في حدّ ذاته، لأنّ "الأهداف هي تلك الغايات والمرامي الساعية إلى تحقيق إيصال و إدماج القيم المتعلِّقة بالاختبارات"[2]. لكنّ الهدف المغيّب في هذه الطريقة هو الإجراء التربوي، والملمح النهائي العام. وقد ورثنا هذا الأنموذج التدريسي من عصور سالفة، إذ خصّه ابن خلدون (ت808هـ) في مقدمته بشيء من التفصيل في معرض حديثه عن طريقة التعليم، إذ قال: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين، إنّما يكون مفيدا، إذا كان على هذا التدريج شيئا فشيئا. يلقي عليه مسائل من كلّ باب... ويقرّب له في شرحها على

سبيل الإجمال... حتّى ينتهي إلى آخر الفن... ثمّ يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين، ويخرج عن الإجمال"[3]. ممّا يوحي أنّ معلّم ذلك الزمان كان ينتقل في كلامه من الإجمال إلى التفصيل حتّى تصل معارفه إلى المتعلم الذي يتكفّل لاحقا بحفظها واستظهارها، أمّا عناصر التعليم في ظلّ بيداغوجيا المعارف هذه فهي: (المدرّس، التلميذ، الطريقة، المواد الدراسية، نمط التواصل، الحفظ، الاستظهار)، ومن المنظِّرين التربويين من يطلق على هذه الطريقة "التلقين المطلق" المرادف للتعليم بالحفظ عن طريق المنظومات العلمية المعروفة في الحضارة الإسلامية.

ففي درس "**اسم الفاعل**" على سبيل المثال، يلقن المعلّم تلامذته التعريف بـ"اسم الفاعل"، ودلالته، وصياغته، وإعرابه، وعمله، وبعد ذلك يأتي دور المتعلم في حفظ المادة المدروسة واستظهارها أمام معلّمه، وعلى هذا المحمل تحمل بقية أنشطة اللغة العربية على غرار البلاغة، والعَروض، وكذا الأنشطة الأدبية الأخرى كالنصوص والتعبير والمطالعة. هذا ولا يخرج المعلّم في تلقين درسه على هذا النمط الذي يمكن أن نمثّله في الخطّاطة التالية:



الخطاطة رقم 01 : بيداغوجيا المعارف

وهكذا يكون المتعلم وفق هذه الطريقة مستقبِلا متلقيا للمعرفة دون المشاركة فعليا في العملية التعليمية، فنسجّل غياب الأهداف الإجرائية والتقويم المرحلي، وكذا ندرة

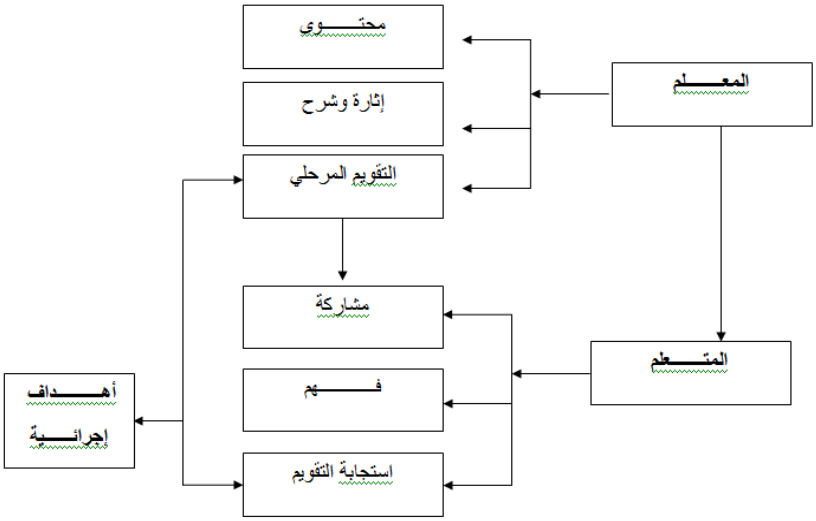
التقويم الذاتي Auto-évaluation بالنسبة للمتعلم، الذي يهدر وقتا طويلا في الحفظ دون الاستيعاب. كما لا يستطيع الربط بين المعرفة البعدية الجديدة ومكتسباته القبلية السابقة.

2-بيداغوجيا الأهداف La pédagogie des objectifs: في هذه الطريقة يلجأ المعلّم إلى تقسيم درسه إلى مراحل محددة، في كلّ مرحلة يقوم بإبلاغ معلومات معينة إلى المتعلم الذي من شأنه أن يشارك في التحصيل المعرفي. وبعد كلّ فترة يجري المعلّم اختبارا بسيطا خفيفا ليقف على مدى فهم واستيعاب المتعلمين وإمكانية تحقيق أهدافه. وهذا النوع من التقويم يطلق عليه منظِّرو التربية ورواد التعليمية "التقويم المرحلي"، "أمّا الاختبارات البسيطة الخفيفة فتسمى الأهداف الإجرائية"[4]. والمهم في هذه الطريقة هو مشاركة المتعلم في الدرس المقدم، إذ لم يعد مجرد وعاء يُملأ بالمعارف ليستظهرها فيما بعد، "لأنّ المناقشة بوصفها طريقة تعليم هي تنظيم محكم هادف وموجّه للحوار والحديث بين الأفراد، فليست دردشة عفوية، وإنّما هي تفكيك يبنى على أسس واضحة محددة"[5].

ولو شئنا تصنيف هذه الطريقة تصنيفا لسانيا لأدرجناها ضمن المدرسة السلوكية باعتبارها تنهض على سؤال المعلّم وجواب المتعلم، أي المثير والاستجابة.فيصبح سؤال المعلّم مثيرا للمتعلم الذي سرعان ما يستجيب بإجابته. وبعد التقويم المرحلي وتحقيق الهدف الإجرائي، يصير استيعاب المتعلم مثيرا للمعلّم لينطلق إلى المرحلة الموالية من الدرس، وهكذا دواليك إلى نهايته.

فلو كان المعلّم بصدد تدريس "البدل" على سبيل المثال، فلا يلقن المتعلمين التعريف مباشرة، بل يعرض عليهم جملة ورد فيها بدل، نحو: (الخليفة عمر أعدل الناس)، ثمّ يسأل متعلميه: ماذا يحدث لو حذفنا لفظ (الخليفة)؟ هل يختّل المعنى؟؟ فماذا نعتبر إذن لفظ (عمر) بالنسبة لفظ (الخليفة)؟ من هنا يستخلص المعلّم عنوان درسه "البدل"، ثمّ ينطلق في التعريف بالبدل، وطبيعته، وإعرابه، وعمله، وذلك وفق طريقة السؤال والجواب سالفة الذكر.

ويمكن تمثيل خطوات هذا المنهج التعليمي في الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم 02 : بيداغوجيا الأهداف: ففي هذا المنهج التعليمي يساهم المتعلم في العملية التعليمية مساهمة فعّالة، ولكنّها تفتقر إلى التقويم النهائي الشامل، إذ تقويمها يكون مرحليا.. وحتىّ وإن أجرى المعلّم على متعلميه تطبيقا شاملا في نهاية الدرس. فإنّ ذلك لا يحقّق النتائج المرجوة، لأنّ التطبيقات عادةً لا تشمل كلّ الدرس اللغوي والأدبي.

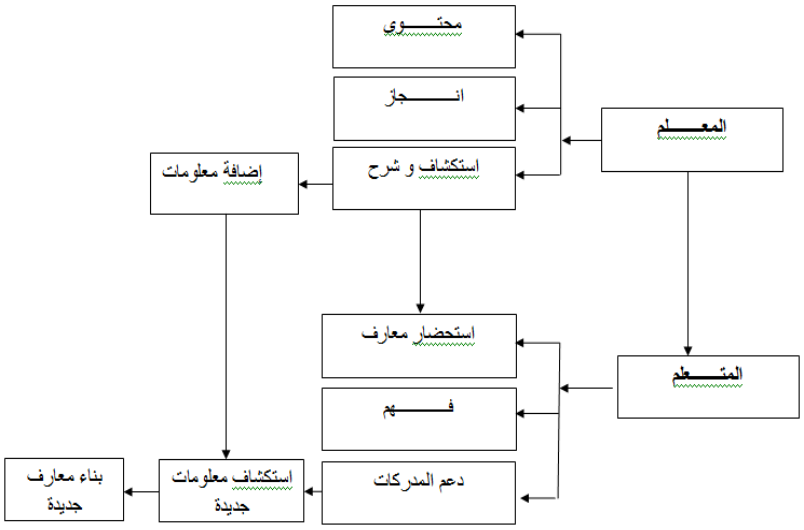
وممّا يُعاب على هذه الطريقة أيضا انتظار المعلّم إجابات المتعلمين، الذي غالبا ما يكون افتراضيا. فالمعلّم حين يصوغ أسئلته يفترض إجابات محددة مسبقا، وبناءً عليها يبني درسه. فلو جاءت إجابات المتعلمين عكس ما يفترضه المعلّم، فلا يستطيع تكملة درسه، أو يضطر إلى التلقين المباشر، ويهدر الوقت الذي يعدّ عنصرا مهما في عملية التعليم.

3-المقاربة بالكفايات L'approche par compétence: يستغلّ المعلّم في ضوء هذه المقاربة كلّ المدارك والمعارف التي يمتلكها المتمدرس، ليحقّق إدماج ذلك المتعلم، ليس بمشاركته في أطوار الدرس فحسب، بل بما اكتسبه من معارف قبلية، وما يتمتع به من كفايات مسبقة في العملية التعليمية. بهذا يعكف المعلّم في بناء مناهجه على خبرات فردية مسبقة لتلاميذه، في ظلّ إدماج العناصر المتعددة المترابطة والمتآلفة كي تصير وظيفية. ويطلق على هذه العملية في سياقها التربوي المحض بيداغوجية الإدماج La pédagogie d'intégration.

والإدماج هو "توظيف المتعلم مختلف مكتسباته بشكل متّصل في وضعيات ذات دلالة، أي التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة"[6]، أو بالأحرى هو الربط بين موضوعات دراسية مختلفة في مجالات معينة...، أو توزيع مرن ومتنوع للمواد في فصل دراسي ما، أو مدرسة

ما بكيفية تراعي قدرات وحاجات المتعلمين. فحينما ينبري المعلّم إلى تعليم درس النعت، أو البدل، أو التوكيد، أو العطف، يجب عليه أن يبحث أولاً في مخزون المتعلمين المعرفي عمّا يعرفونه عن التوابع في النحو العربي، وخصائصها، وعملها. ثمّ يشرع في الدرس موجِّها لنشاط المتعلمين الفعّال، ومهذِّبا لمساهماتهم المتنوعة عبر أطوار الدرس.

ويمكن أن نمثّل لهذه الطريقة بالخطاطة التالية:

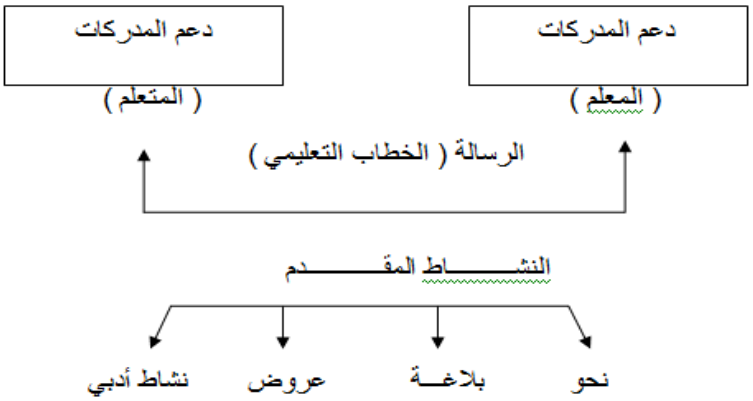


الخطاطة رقم 03 : بيداغوجيا المقاربة بالكفايات: وفي مثل هذه الطرائق، ينبغي للمعلّم أن يضيف معلومات إلى المتعلمين، زيادةً على الكفايات والخبرات المسبقة، لأنّ هذه القدرات والمكتسبات القبلية فردية ولا يمكن لها أن تبني منهاجا دراسيا عامّا. كما أنّ المعلّم قد يهدر وقتا ثمينا في اكتشاف الخبرات الفردية. وإدراكيا يعدّ هذا الوقت وقتا ضائعا من شأنه أن يعرقل إنهاء المقرّر الدراسي، ممّا يجبر المعلّم على العودة إلى الطرائق الكلاسيكية مثل: تلقين المعارف، وإجرائية الأهداف.

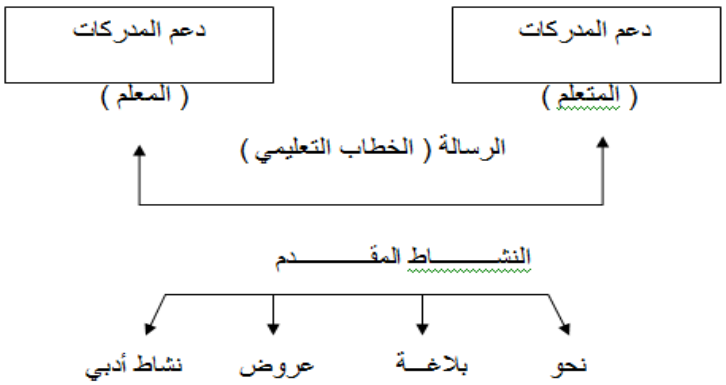
وهكذا فإنّ المتعلم لا يدمج في العملية التعليمية إدماجا ناجحا. ثمّ ينبغي أن نقرّ أنّ هذه الوضعية الإدماجية والوضعيات المشكلة التي يطرحها المعلم على تلاميذه قصد بناء المعرفة (فكريا،ولغويا، وفنيا)، لا يمكن الاعتداد بها كمنهج موحّد في تعليمية اللغة العربية. ذلك لأنّ المدركات القبلية التي ينهض عليها هذا النوع من التعليم أمر مختلف من متعلم إلى آخر، ومن منطقة إلى أخرى، بذلك نستشفّ أنّها لا تحقّق النتائج المرجوة ذاتها في المناطق المتعددة، ولا تمنح تكافؤ فرص التعلم بهذا القسم أو ذاك.

أبعاد اللسانيات التداولية في تطوير تعليمية اللغة: من التعريفات الشائعة للتداولية كونها "دراسة اللغة في الاستعمال و التواصل"[7]، كما أنّها منهج يصلح لقراءة النصوص، وإجراء المقاربات التي من شأنها أن توصل القارئ إلى فهم فعلي أعمق للنص وتعالقاته وقيمه. غير أنّ علامة الاستفهام الكبرى تُطرَح عن كيفية اعتماد التداولية في التعليمية عامة، وفي تعليمية اللغة العربية خاصة. وهنا نؤكّد أنّ التداولية تتعلّق بتحليل الخطاب ولسانيات النص، والخطاب غالبا ما يرتكز على ثنائية (ملقٍ/ متلقٍ) أو (مرسِل/ مرسَل إليه)، شأنه شأن العملية التعليمية التي تقوم أيضا على ثنائية (المعلم كمرسل/ المتعلِّم كمرسل إليه) على التوالي والتداول والتبادل.

ويمكن من هذا المنظور أن يكون المعلم ملقيا، والمتعلم متلقيا، وهو الأمر المعتاد. لكن قد يتبادل الطرفان الأدوار، فيصير المتعلم ملقيا والمعلم متلقيا. ويتجسّد ذلك في الخطاطتين التاليتين:



الخطاطة رقم 04 : بيداغوجية المقاربة التداولية « أ »



الخطاطة رقم 04 : بيداغوجية المقاربة التداولية « ب »

ففي **الخطاطة رقم 04 "أ"** تتمّ الرسالة بين طرفي الخطاب باعتبار المعلم ملقيا والمتعلم متلقيا، وهو الشكل الذي يطغى على الخطاب التعليمي. ولكن يمكن أن يتبادل الطرفان الأدوار، فيصبح المتعلم ملقيا والمعلم متلقيا كما في **الخطاطة رقم 04 "ب"**، وهذا حين يكون المتعلم في وضعية إجابة أو سؤال، أو يكون المعلم في تقويم نهائي لدرسه. هذا عن عملية التواصل القائمة على (الإلقاء والتلقي)، والتي تعدّ أساسَ المقاربة التداولية.

كما يمكن استعارة مبادئ أخرى من الدرس التداولي لاستغلالها في تعليمية اللغة على غرار ثلاثية (الكمية /الكيفية/ الهيئة) المساعدة على ربح الوقت كعنصر أساسي في عملية التعليم. ويحسُن أيضا استعمال أفعال الكلام (أفعال تقريرية/ أفعال إنجازية) خاصة في دروس البلاغة وأنشطة النصوص والمطالعة، فيصبح المتعلم متحكِّما في تمييز خطاب المعلم، فهل المعلم يُستجوَب ويُسأَل فيحتاج إلى إجابات، أو يقرِّر حقائق؟ وهذا يوفر الوقت المهم جدا في العملية التعليمية.

تعليمية الدرس اللغوي وفق المقاربة التداولية: إنّ اللسانيات التداولية قد فرضت نفسها كمنهج لقراءة النصوص الأدبية وتحليل الخطابات التواصلية بين الملقي والمتلقي كما أنّها "قد أحدثت الأثر الأكبر في التعليمية La didactique، سواء تعلّق الأمر بتعليمية اللغة الأم أو اللغات الأجنبية"[8]. وذلك باعتبار التداولية تبحث في كيفية تأويل الخطاب وكذا في علاقة الملقي بالمتلقي، وتنقِّب عن العلائق التي تربط العلامات اللغوية بمستخدميها، أي الأفعال الكلامية، التواصلية (المتكلم/السامع)، وعملية التعليم تقوم على التواصل بين ملقٍ (المعلم) ومتلقٍ

(المتعلم)، وتُستغَلُّ المواقف الكلامية، ممّا يجعلنا نفيد من التداولية كمبحث لساني في تعليمية اللغة العربية مثلا.

الدرس النحوي في ضوء التداولية: يُدرَس النحو -كما هو معلوم- على أنّه بنية لغوية مستقلّة، ويجب أن يتعلّم المتعلّم هذه البنية وقواعدها تعلّما صارما، سواء كان ذلك على سبيل بيداغوجيا المعارف وتلقينها، أو بيداغوجيا الأهداف والمساهمة في تحقيقها، أو المقاربة بالكفايات واستكشاف خبراتها، لكنّ التداولية لا تهتمّ بتلقين القاعدة النحوية هذا التلقين الصارم، "فالأمر لم يعد متعلّقا بتلقين بنية نحوية معينة، بل إنّه مرتبط بتوفير وسائط لسانية تتيح للمتعلّم الاختيار بين مختلف الأقوال وذلك حسب المقام"[9].

لنلاحظ كيفية تقديم نشاط النحو حسب المنهج التداولي:

الدرس المقترح: اسم الفاعل

تصنيفه: اسم

نوعه: مشتق (كيفية اشتقاقه وصياغته)

وظيفته: عامل+معمول (كيفية عمله)

الخلاصة: عملية تركيب ما سبق من عناصر الدرس.

يشرع المعلم في تقديم درسه حسب قواعد التداولية وذلك كالتالي:

-المعلم: إلى كم قسم تنقسم الكلمة العربية؟

-المتعلم: إلى ثلاثة أقسام، اسم وفعل وحرف.

-المعلم: ما صفات كلّ منها؟

-المتعلم: يذكر صفات كلّ قسم حسب القواعد المعروفة لديه.

-المعلم: في أي قسم يمكن أن نضع اسم الفاعل؟

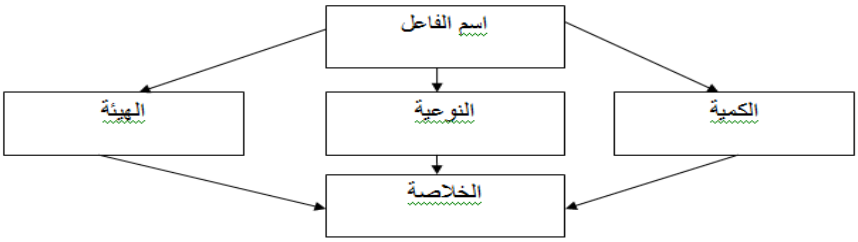
-المتعلم: في قسم "الأسماء".

وهكذا توصّل المتعلم في هذا الحوار إلى نوعية اسم الفاعل، ليس عن طريق التلقين ولا المناقشة ولا في مخزونه المعرفي السابق، بل أنّ هذا المسمى النحوي (اسم الفاعل) حمل في ذاته ماهيته، وقد طبقنا في هذا الحوار قواعد تداولية منها:

-الكمية: إذا كانت مساهمة طرفي التداول (المعلم/المتعلم) لم تتعدّ القدر الكافي من الكلام دون زيادة أو نقصان.

-**النوعية:** حينما يصل المتعلم إلى أنّ هذا المسمى النحوي (اسم الفاعل) يُصنَّف ضمن الأسماء، فإنّ هذا الكلام لا يكون اعتباطيا دون تبرير، فالمتعلم يمرّ إلى التحليل مباشرة دون سؤال من المعلم، حيث يذكر سبب تصنيف اسم الفاعل ضمن الأسماء (ال)التعريف والتصريف...وما إلى ذلك من صفات الأسماء.

-**الهيئة:** يكون الكلام موجزا ومنتظما وواضحا بعيدا عن اللبس والغموض، والتلاعب بالألفاظ. فلا ينطق المعلم من الكلمات إلاّ ما يخدم موضوعه. وهذه الخطاطة توضح ذلك:



الخطاطة رقم 05

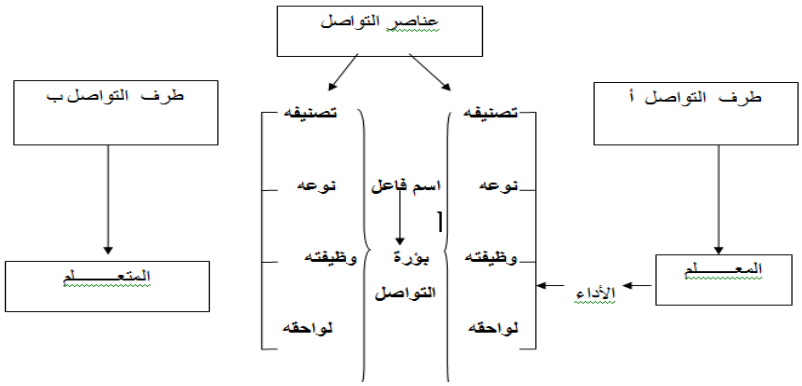
ونلاحظ ههنا تمكن بعض القواعد السلوكية من ضمان المحادثة وربط الموضوع بمبدأ التعاون، الذي يندرج ضمن مبادئ التواصل. لذا نرى أنّه من الممكن "تعميم اقتراح منهجية مثلى لبناء درس لغوي يتمحور حول التواصل، في وضعيات مختلفة، وحتى تلبي حاجات اللغة المكتوبة، كما في اللغة المنطوقة"[10] لذا كان لزاما على منظّري التربية البحث في المنهج اللساني التداولي الذي هو في أصله منهج تعليمي، إذ إنّ التواصل هو بؤرة هذا البحث، بينما درس "اسم الفاعل" هو بؤرة التواصل.

ولنلاحظ كيف يكون درس "اسم الفاعل" هو بؤرة التواصل:

درس (اسم الفاعل) ــ بؤرة التواصل

عناصر الدرس ــ عناصر التواصل

أطراف التواصل: المعلم (طرف التواصل الأول)+المتعلّم (طرف التواصل الثاني)



الخطاطة رقم 05

دأبت المدرسة الجزائرية على اعتماد منهج تعليمي معياري موحّد لتدريس جميع المواد من رياضيات وعلوم تجريبية واجتماعيات ولغات وغيرها. لكنّنا في هذا المضمار نشير إلى منهج لساني تداولي، وننبّه إلى فائدته في تعليم اللغات عامة بما فيها اللغة العربية خاصة قصد تحقيق نتائج على مستويات متعددة (المعارف والمعلومات، ومشاركة المتعلم، واستغلال عامل الوقت، والتقويم العام.) ذلك لأنّ تطبيق مثل هذا المنهج في تعليمية اللغات من شأنه أن يجعل المتعلم في جو لغوي وأدبي وتواصلي مع المعلم. فيكون التقويم حينئذ للغة باللغة. ممّا يتقاطع مع دعوة دوسوسير (F De Saussure) إلى "أنّ اللغة تدرس لذاتها وبذاتها"[11] لذا كان لابدّ من البحث عن منهج تعليمي لساني يحقّق مقاربة جديدة خاصة بتعليمية اللغات دون سواها.

وقد وجدنا في اللسانيات التداولية ما يمكن أن يفيدنا في ذلك، يكفي أنّها تبحث في آليات التواصل لتخدم التعليم كعملية تواصلية بالدرجة الأولى تنهض على ثلاثية **(تواصل، تعليم –إقناع-/ مستندة على استراتيجيات الحِجاج من روابط وعلاقات وسلالم/ تعلّم -اقتناع-)**. كما أنّها تستغلّ مبادئها من **كمية** (استعمال القدر الكافي من الكلام للإفهام والفهم)، و**نوعية** (تقديم الحُجة والدليل من طرف المعلم كمُفهِم والمتعلّم كفاهم)، و**هيئة** (كلام منتظم واضح مع حوامل خارجية كالحركات والإشارات). ولا تغفل تعليمية اللغة وفق المقاربة التداولية الإفادة من نظرية الأفعال الكلامية. فإذا أدى المعلم دور المرسل والمتعلم دور المرسل إليه، يكون الفعل التعليمي فعلا تقريريا. أمّا في حالة تبادل الأدوار، فيصبح المتعلّم مرسلا والمعلم مرسلا إليه، يكون الفعل التعليمي فعلا إنجازيا.

وكلّ من الفعلين التقريري والإنجازي يعدّ من الوظائف التداولية للخطاب التي تتمثّل "مهمتها في التأشير إلى الوضع الإخباري الذي تتخذه حدود المحمول داخل العبارة، باعتبار حمولتها المعلوماتية"[12] ففي تصنيف "اسم الفاعل"، **الفعل التقريري:** ذكر المعلم عنوان الدرس (اسم الفاعل)، و**الفعل الإنجازي**: قدرة المتعلم على تصنيفه باعتبار تسميته، إذ أنّه يحمل اسمه في مسماه.

ولأنّ نشاط تعليمية الدرس اللغوي في المدرسة الجزائرية حدّده منهاج اللغة العربية بـ"ساعة واحدة"، فلابدّ من تطبيق مبدأ آخر من مبادئ التداولية هو "مبدأ الاقتضاء". ذلك أنّ المعلم كمرسل يستبعد في خطابه التعليمي كلّ التعابير التي يمكن أن يتوصل إليها المتعلم كمرسل إليه من خلال كلام سابق. فإذا قال: "الملك السعودي رحّالة"، فهذا يعني أنّ السعودية مملكة. وهذا الاقتضاء الأخير لم يذكره المعلم إنّما أدركه المتعلم بمشاركته في عملية تأويل الخطاب، إضافة إلى أنّ المعلم يسعى إلى بلوغ درجة الإفهام الكلّي من خلال أمثلة غير لغوية. وبهذا الطرح فإنّه عندما يقدّم المعلم عنوان درسه "اسم الفاعل" مثلاً، ينبري المتعلم إلى طرح تساؤلات ذهنية سرعان ما تتحوّل إلى مقتضيات يتوصل من خلالها المتعلم إلى ماهيات الأشياء. وهذا يستوجب تدريبا في القراءة والتلقي والتأويل، بأن يشرع المتعلم في طرح الأسئلة المتعلقة بالعنصر المراد دراسته، ولا يبقى متلقيا سلبيا، ولا يضيّع وقته في محاولة العثور على الإجابة الصحيحة، ولا يبحث في مداركه السابقة، بل يركّز كلّ التركيز على الدرس المقدّم.

وبذلك يمكن له أن يحصّل المعلومات في أوجز وقت ممكن. فبمجرد ذكر المعلم عنوان الدرس "اسم الفاعل"، تتبادر إلى ذهن المتعلم خصائصه (نوعه: اسم، وظيفته: عامل ومعمول، صياغته: على وزن فاعل....)

خاتمة: وبعد هذا الاشتغال على موضوع تطور مناهج تعليمية اللغات عامة، وإمكانية تطبيق المقاربة التداولية في حقل تعليمية اللغة العربية خاصة، تسنّى لنا الوقوف على جملة من النتائج منها:

-إنّ بيداغوجيا المعارف من شأنها أن توفر معلومات هائلة للمتعلم، ولكنّها لا تحرّر تلقائيته المبدعة، ولا تسمح بتقويمه تقويما موضوعيا.

-أمّا بيداغوجيا الأهداف فإنّها تثير المتعلم ليستجيب بمشاركته في العملية التعليمية، لكنّها لا توفر المعلومات الكافية، كما لا تتحكّم في عامل الوقت كأساس من أسس التدريس.

-وفي المقاربة بالكفايات يمكن توفير المعلومات وضمان مبادرة المتعلم في بناء معارفه، لكنّ ذلك غالبا ما يكون على حساب عامل الوقت.

-لا ريب أنّ المقاربة اللسانية التداولية هي البديل الراهن المقترح في تعليمية اللغات، إذ إنّها توفر المعارف الهائلة في أقل وقت ممكن، كما تدرّب المتعلم على تعلّم اللغة في ظلّ الاستعمال والتواصل، وبإستراتيجيات دقيقة كالحِجاج الرامي إلى التأثير، المفضي إلى الإقناع والاقتناع.، وبأفعال تقريرية تارة وإنجازية تارة أخرى على التبادل والتداول بين المعلم والمتعلم، وفق مبادئ تجمع بين الكمية والكيفية والهيئة والتعاون والاقتضاء وغيرها من قواعد اللسانيات التداولية. وإذا تمّ الفعل التعليمي التعلمي في مثل هذه الظروف والمعطيات، فإنّه سرعان ما يرسخ في ذهن المتعلم، ويظهر في سلوكه قولا وفعلا، لأنّ اللغة رافد لكلّ العلوم، ووسيلة لتحصيل كلّ المعارف.

مراجع البحث وإحالاته:

1 محمد الدريج، التدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة، 2000م، ص53

2 المنهاج التربوي، للسنة الثالثة متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، يوليو 2004م، ص05

3 ابن خلدون (عبد الرحمن)، المقدمة، دار العودة، بيروت، ص443، 444

4 محمد الدريج، المرجع نفسه، ص54

5 سعاد عبد الكريم الوائلي،طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق، الأردن، 2004، ص61

6 إسماعيل غلمان، تعاريف تربوية، ص17

7 فراسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، تر سعيد علواش، مركز الإنماء القومي، الرباط، ص 08.

8 جيلالي دلّاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص46.

9 المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

10 H.C Jupp et autres, Apprentissage linguistique et communication, p 52.

11 Ferdinnand De Saussure, Cours de linguistique générale, p 21.

12أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص 82.