الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم–

كلية الأدب العربي والفنون قسم اللغة العربية

تخصص اللسانيات التطبيقية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه L.M.D في اللسانيات التطبيقية بعنوان:

آليات التواصل في ضوء تعليمية الخطاب الجامعي

ـ قسم اللغة العربية بمستغانم أنموذجا ـ

إعداد الطالب: إشراف الأستاذ الدكتور:

حاج علي خديجة مختار لزعر

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
جيلالي بن يشو	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	رئيسا
مختار لزعر	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
عبد الجليل مرتاض	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
محمد ملياني	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران1	عضوا مناقشا
عزّ الدين حفار	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2018م/2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د جيلالي بن يشو(رئيسا)	جامعة مستغانم
أ.د لزعر مختار (مشرفا مقررا)	جامعة مستغانم
أ.د عبد الجليل مرتاض (مناقشا)	جامعة تلمسان
أ.د محمد ملياني(مناقشا)	جامعة وهران
أ.د عزّ الدين حفار(مناقشا)	جامعة مستغانم

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع

*إلى نبع الحنان أمي الكريمة التي حفت بي دعواتها حتى رسى حلمي مطمئنا.

*إلى روح أبي الطاهرة-رحمه الله-الذي تعب وضحى و لم ير ثمار جهده تقطف في الحياة.

*إلى إخوتي الأحباء وأبنائهم وكل عائلة حاج علي.

*إلى فيض القلم، مصدر العلم والإلهام، أستاذي المشرف مختار لزعر جزاه الله خير جزاء،

إلى أساتذتي الكرام ذوي الوقار والاحترام.

*إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث المتواضع من قريب أو من بعيد.

خديجة

كلمة الشكر

الشكر ثم الشكر لله أولًا وأخيرًا على ما أنعم به علينا من قدرات، إذ جعل الصعب في أعيننا سهلا، والبعيد قريبا، فلولاه ما كنت لأصل إلى إتمام هذا البحث المتواضع، فقد ذلّل لي الصعاب وفتح لي الأبواب، وهيّأ لي سبل النجاح.

ثم الشكر للأستاذ المشرف "لزعر مختار" لقبوله الإشراف على بحثي وعلى مساعدته لي بتوجيهاته، كما أخص بالشكر الأساتذة الأجلاء اللذين شرفوني بمناقشة هذه الرسالة فتشرفت بهم، وسأستنير بتوجيهاتهم ونصائحهم السديدة التي تنير لي طريق العلم، وأشكر كل من قدم يد العون لي.

خديجة

المقدمة

المقدمة:

لقد أفرز الفكر اللساني المعاصر في سياق تفاعله مع مختلف العلوم الحديثة جملة من النظريات والإجراءات التي غزت جميع الحقول المعرفية الإنسانية، خاصة تلك الحقول التي تهتم باللغة البشرية، وبطرائق تعليمها وتعلّمها بين البشر.

ومن هنا كان للسانيات التطبيقية الأهمية الكبرى بين بقية العلوم المعرفية، نظرا لسعيها إلى حل المشكلات اللغوية القديمة والمستجدة التي تعترض مجالات اللغة، وتزداد أهميتها كلما تعلق الأمر بإعادة النظر في طرائق تعليم وتعلُّم اللغة الأم في ضوء الإجراءات النظرية واللسانية والتواصلية المعاصرة.

ويعد انعدام التواصل المعرفي بين الأستاذ والطالب داخل المنظومة التعليمية الجامعية أحد المشكلات المستجدة التي تقف حاجزا أمام ايصال المادة المعرفية للطلاب، والذي أدى إلى عدم فهمهم واستيعابهم لكثير من المفاهيم والمصطلحات المعرفية التعليمية، ويظهر ذلك في إخفاقاتهم المتكررة-سواء الكتابية منها أو الشفهية-أثناء محاولتهم استثمار المعرفة في الوضعيات التعلمية المختلفة (المحاضرات، التطبيقات، الامتحانات، بحوث التخرج...الخ).

وفي هذا السياق لفت انتباهي ما كتبه بعض الباحثين من محاولات للكشف عن أسباب هذه المعضلة، وتقديم مقاربات وحلول ناجعة: " تعليم النحو بين النظرية والتطبيق" لتمام حسان، "بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية" للزعر مختار، "واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية" لمحمد صاري ، وكذلك "تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة" خدير المغيلي، بالإضافة إلى ما كتبه نور الدين دحماني "معضلة تلقي المصطلحات البلاغية والنقدية لدى طلبة التدرُّج"...وغيرها من الإنتاجات الفكرية التي تهدف إلى الارتقاء بتدريس المعارف اللسانية في الجامعة الجزائرية.

ومن هنا جاءت محاولاتنا لاستكشاف العقبات التي تواجه تعليمية الخطاب الجامعي، سواء من جهة المفاهيم أو المصطلحات أو المناهج، نظرا لما نلحظه من تدني مستوى التحصيل العلمي لدى بعض الطلاب، وعجزهم عن توظيف بعض المفاهيم والمصطلحات والإجراءات المتعلقة بالدرس التعليمي داخل المنظومة التعليمية الجامعية.

وفي ظل هذه الإجراءات النظرية اللسانية والتواصلية المعتمدة في الوسط التعليمي الجامعي، والتي تهدف إلى تكوين جيل من الطلبة يتقنون اللغة العربية فهما واستيعابا لا حفظا وتلقينا، تُطرح إشكالات وتساؤلات عديدة بشأن وضعية الخطابات التعليمية ومناهج تعليمها في المنظومة الجامعية، بمعنى كيف يقرب الأستاذ مفاهيم ومصطلحات الخطاب التعليمي إلى ذهن الطالب؟ ولعل الإشكال المطروح هنا: هل الآليات التواصلية المتبعة في تعليمية الخطاب المعرفي الجامعي هي آليات ناجعة تتيح للطالب فرصة تنمية قدراته الإدراكية في أفضل صورة ممكنة؟ وفي ظل أي منهج يمكن تحقيق ذلك؟ وما هي الحلول الناجعة لتحسين كفاءة التعليم الجامعي في الوضع الراهن؟، وإلى أي مدى يسهم الدرس النحوي والبلاغي في تحسين الأداء المعرفي واللغوي لدى الطالب الجامعي؟.

وإنطلاقاً من هذه التساؤلات وغيرها، وقع اختيارنا على موضوع البحث، بغية توصيفه والوقوف على واقع تعليمية الخطاب التعليمي في منظومتنا الجامعية، ومن ثم البحث عن الآليات التواصلية الواجب الاستعانة بها في تيسير تعليمية هذه الخطابات، والإرتقاء بالمتعلمين إلى مصاف التعلم الإيجابي في مختلف ميادين المعرفة.

وأعترف بوجود صعوبات اعترضت طريقي أثناء عملية البحث منها:

- قلة المصادر والمراجع المتعلقة بهذا الموضوع.

-إن هذا النوع من البحوث يعتمد على الجانب التطبيقي أكثر من اعتماده على الجانب النظري...وغيرها من الصعوبات التي واجهتني في إنجاز هذا البحث، ورغم ذلك حاولت ولوج هذا الحقل بما توفر لدي من إمكانيات مادية ومعرفية ومعنوية، كتشجيع الأستاذ المشرف وغيرها إلى أن أكملت عناصره بتوفيق من الله.

وتحقيقا لهذه الغاية جاء بحثنا مشتملا على: مقدمة ومدخل وثلاثة فصول وخاتمة، وقائمة المصادر والمراجع وفهرس الموضوعات. أما المقدمة فقد أوجزت الحديث فيها عن عناصر الموضوع وأهميته، والأسباب والدوافع التي جعلتني أقتحم أغوار هذا الحقل المعرفي، إيمانا مني بأهميته في الدراسات اللسانية المعاصرة، خاصة في مجال اللسانيات التطبيقية. وفي المدخل تعرضت إلى الحديث عن اللغة بين التقعيد والاستعمال، وتناولت في الفصل الأول مفاهيم حول التواصل وعناصره، بدءا بالحديث عن مفهوم نظرية التواصل في اللسانيات العربية والغربية، ثم حددت أشكال التواصل ومعيقاته، وفي الأخير حاولت ضبط الآليات التواصلية.

وأما الفصل الثاني فخصصته في البداية للحديث عن مفهوم التعليمية وعناصرها، كما تناولت في المبحث الثاني واقع الخطاب التعليمي الجامعي، أما في المبحث الثالث فقد أشرت إلى الأبعاد التواصلية في تعليمية الخطاب الجامعي، وختمته بالحديث عن المناهج التعليمية في تدريس الخطاب الجامعي.

في حين خصصت الفصل الثالث للدراسة التطبيقية؛ تطرقت فيها إلى إجراء مقابلة مع أساتذة قسم اللغة العربية بجامعة مستغانم، حددت فيها مجال الدراسة، ثم عرضت تحليلا لفحوى المقابلات، وعرّجت على بعض المقررات التعليمية في درس النحو والبلاغة، ثم تناولت تعليمية الخطاب النحوي والبلاغي بين الواقع والمأمول، وختمت بحثي بالحديث عن أهم نتائج الدراسة. وقد اعتمدت في ذلك على مجموعة من المصادر والمراجع...الخ.

وكان بحثي معتمدا على المنهج الوصفي والتحليلي وعلى المقابلة، وأملي أن يلتمس لي القراء العذر الذي يرفع عني حرج القصور أو الخطأ، وأرجو أن أكون قد أضفت شيئا جديدا إلى جهود الأساتذة الكبار، وحسبي أني بذلت ما استطعت، فما كان في هذه الرسالة من هفوات فهي مني، وما كان فيها من صواب فهي من الله، فلله الحمد على ما أنعم وأكرم، وعلى ما فتح وألهم، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

الطالبة: خديجة حاج علي

الأحد:2018/02/04م

مدخل تمهيدي

لقد لازمت حالة الركود الدراسات اللسانية ردحا من الزمن، خاصة بعدما كانت تدور في بوتقة واحدة إثر تبنيها لمبدأ "دراسة اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها"[1] ، إلا أن التوجه العلمي الذي سلكته مؤخرا قد ألقى بظلاله على الإنتاج الفكري، فأحدث بذاك قفزة نوعية في مجال البحث اللغوي وأثر على سير البحث العلمي المعرفي.

لتتصدر بذلك اللسانيات مركزا مهما بين العلوم المعرفية الانسانية، وهذا ما تنبأ به «الأنثروبولوجي الفرنسي كلود ليفي ستروسCaude livistrauss عندما أشار إلى أن اللسانيات بحكم توجهها العلمي ستصبح جسرا تعبره جميع العلوم الإنسانية(علم اجتماع، وتاريخ، وفلسفة، وأدب...)في محاولة لتحصين مواقعها ونتائجها. وهذا ما حصل بالفعل في الغرب؛ فقد غدت اللسانيات رائدة العلوم الإنسانية بإطلاق»[2]، التجأت إليها كل العلوم المعرفية لاستخلاص حصيلة افرازات مادتها النظرية والمنهجية... الخ لمقاربة الظواهر اللغوية.

وهكذا نجد أن حركة الحصيلة العلمية المعرفية التي تقودها اللسانيات اليوم لا تقتصر على الدراسة الموضوعية للغة فقط، بل تجاوزت ذلك إلى النظر في تأصيل المناهج ووضع طرائق تنظيرها وسعت إلى تسليط أضواء البحث المعرفي على مكانة دراسة اللسان البشري في المجتمع، واتخذت من الدرس اللغوي موضوع التحليل.

لكن هذه المستجدات النظرية والنتائج العلمية التي طرحها الدرس اللساني المعاصر تحتاج للتطبيق، ويعد علم اللغة التطبيقي العلم الأنسب لأنه «علم متعدد الجوانب، يستثمر نتائج علوم أخرى كثيرة تتصل باللغة من جهة ما؛ لأنه يدرك أن تعليم اللغة يخضع لعلوم كثيرة؛ لغوية، ونفسية، واجتماعية، وتربوية»[3] بمعنى أن اللسانيات التطبيقية تسعى لاستثمار كل النتائج التي توصلت إليها المعرفة العلمية النظرية من أدوات ونظريات، وتجارب...الخ لمعالجة المشكلات اللغوية التي تواجه تعليم اللغة في مختلف المجالات.

---

(1) Ferdidinnad de Saussure, Cours de linguistique,p21

(2)حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديدة المتحدة بيروت، ط1، 2099م،ص:55.

(3)عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995م، ص:2.

وينبغي أن نشير إلى أن التعليمية تعد أهم المجالات الرائدة التي تعنى بالبحث عن الطرائق الناجعة لتعلم وتعليم اللغة لأن مادة بحثها هي "اللغة البشرية". فالمكانة العظيمة التي حظيت بها بين الباحثين والعلماء جعلتها«مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنها المجال المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين»[1].

ولعل أبرز وأهم ما ركزت عليه اللسانيات التعليمية هو تغيير النظرة العلمية لأهمية الدراسات اللغوية من جهة، ومن جهة أخرى سعيها للارتقاء بطرائق تعليم اللغة وتعلّمها، خاصة تعلم اللغة الأم من خلال الانتفاع بجل النتائج والإجراءات المعرفية، وأخر ما توصل إليه البحث العلمي المعرفي الإنساني حول وظيفة اللغة في المجتمع.

كما أن التعليمية «لا تهم الباحث اللساني فحسب، بل هي المجال الذي يشترك فيه اللساني والنفساني والتربوي، وذلك باسترفاد جهودهم للنهوض بمستوى النصوص التعليمية، ومن ثم تحقيق الكفاية اللغوية للمتعلم»[2]، عبر استغلال كل الجهود العلمية لكل من اللساني، النفساني والتربوي، والتي تتمحور حول:النظام اللغوي، وكيفيات استعمال اللغة في مختلف العمليات التلفظية، وضف إلى ذلك كل ما يعين على رصد الأخطار التي تهدد تعليم اللغة في العملية التعليمية التواصلية، والاهتمام بكل القضايا المرتبطة بعمليات فهم كيفية التعليم والتعلّم.

ويعد التوسع الفكري اللساني«وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى فتطبيق

---

[1] محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار العربية للعلوم ودار الأمان،الرباط،ط1، 2010م، ص:23. وينظر كذلك: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص:130.

[2] خدير المغيلي، تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، مقال مجلة الواحات للبحوث والدراسات،العدد8،الجزائر، 2010م، ص:362.

الأستاذ لأحدث النظريات اللسانية يعينه على إدراك وتحليل الأبعاد التلفظية للطالب حتى يتمكن من صياغة اللغة اللسانية المناسبة(الخطاب التعليمي)الموجه له(الطالب/المتحدث/المستمع)»[1].

ويجدر الإشارة هنا إلى أن توسع الفكر اللساني وطرحه لنظريات جديدة وتجاوزه للدراسة الموضوعية للغة قد أثر بشكل مباشر على طبيعة أدوار عناصر العلمية التعليمية التعلميّة التواصلية التي تتكون من:الطالب والأستاذ الخطاب التعليمي (المادة المعرفية) والطريقة. فأصبح الطالب محور العملية التعليمية التواصلية. في حين يعد الأستاذ الموجه والمرشد هدفه صياغة الخطاب التعليمي الأنسب لطبيعة الطلاب من محتوى الكم المعرفي الذي يمتلكه، ليتحقق الفهم والاستيعاب الكلي للمفاهيم اللغوية.

وبالتالي لابد على الأستاذ أن يفهم طبيعة الممارسات الكلامية لكي يحسن استخدام اللغة المناسبة والمفهومة في انتاجاته الخطابية أثناء العملية التلفظية التعليمية، لأننا«لو استخدمنا لغتنا على وجه تواصلي سليم، بحيث تقوم ألفاظها وعباراتها بوظيفة قصدية كاملة، لما نشأت لدينا مشكلات لسانية وغموض إفهامية تذكر»[2]، إذ أن نسبة نجاح التواصل بين المتكلم والمتلقي يتوقف على: وجود قصد لدى الأستاذ يجعله ينتج خطابا ما(شفويا، كتابيا)، يصوغه في قالب(نحوي، تركيبي وصرفي) ويرسله باتجاه الطالب، يقوم هذا الأخير باستقباله وتأويله في شكل خطاب من جديد، وفق استراتيجية بيداغوجية تقوم على عملية الفهم والإفهام والاستيعاب، يتوصل من خلالها الطالب إلى فهم مقصود الأستاذ من الخطاب،ولا يتأتى هذا إلا من خلال التحكم في اللغة المستعملة في العملية التعليمية التواصلية.

ولكن«ليس المقصود-وبكل وضوح هنا-بالتحكّم في اللغة كأداة للتواصل إمكانية القراءة والكتابة للجمل بصورة صحيحة مثلما درّسو لنا ذلك في التعليم التقليدي، أو فهم بسرعة وإنتاج آليا جمل صحيحة في جواب عن

---

[1]أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009م،ص:140.

[2]هيثم محمد مصطفى، ملامح من النظرية الوظيفية التواصلية عند ابن جني في كتابه(الخصائص)،ص:778-779.مقال بمجلة كلية العلوم الإسلامية، المجلد8، العدد (2/15)، 1435هـ-2014م.

بعض المنبّهات الأساسية مثلما نتعلم ذلك في مختبر اللغات. ولكن الغاية هي أن نمتلك القدرة على فهم وإنتاج تراكيب أفعال اللغة المناسبة لمقصدية المشاركين في الحدث التواصل، وتكون-أيضا-موافقة لمقام التفاعل»[1]. لأن تعليم اللغة لا يقتصر على المفهوم التقليدي الضيق؛ تلقين قواعدها النظرية وحفظها واسترجاعها أثناء التعلمات: قراءة وكتابة فقط، بل يتعدى ذلك إلى إدراك أهمية امتلاك القدرة على استعمال اللغة المناسبة استعمالا صحيحا بين المتخاطبين (الأستاذ/الطالب) في مختلف المواقف التواصلية.

وبهذا المعنى فإن اتقان الطالب للقواعد النظرية بعيدا عن الاستعمال الفعلي يخل من امتلاك الملكة اللغوية والتواصلية ولا يحقق الأهداف المرجوة من تعليمية اللغة العربية، لأن«صناعة العربيَّةِ إنما هي معرفةُ قوانين هذه الملكةِ ومقاييسها خاصةً فهو علم بكيفيَّةٍ، لا نفسُ كيفيَّةٍ. فليست نفسَ الملكةِ، وإنما هي بمثابةِ من يعرفُ صناعةً من الصنائعِ علماً، ولا يُحكمها عملاً»[2]، وهنا يتجلى لنا بوضوح الفرق بين من يعرف قوانين الملكة اللغوية وبين من يحسن استعمال تلك القوانين في المواقف التعليمية التواصلية، بحكم أن الأداء هو الحاكم الفصل في حصول الملكة لدى الطالب.

من هذا المنطلق يتضح لنا أن المناخ الفكري اللساني الذي ترعرعت فيه النظرة الضيقة لمفهوم اللغة لعقود من الزمن؛ بحصرها في العبارات والألفاظ الجامدة في القواميس، قد جردها حتى أصبحت لا معنى لها في الممارسات الكلامية الحياتية اليومية. وفي حقيقة الأمر هي صيغ ينتجها المتكلم لتؤدي وظائفها التواصلية المختلفة، وهي «أداة من أقوى الأدوات التي يستخدمها المتكلم لتبليغ مقاصده إلى المخاطب وللتأثير فيه بحسب هذه المقاصد؛ وبقدر ما تكون هذه الأسباب مألوفة للمخاطب وموصولة بزاده من الممارسة اللغوية، فهماً وعملاً،

[1] إيدي رولي، ترجمة أحمد عزوز، تعليم الكفاية التواصلية، معالم، العدد6، ص:120.

[2] ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت –لبنان-، 2010م، ج3، ص:579-580.

يكون التبليغ أفيد والتأثير أشد؛ وقد تفطن مفكرو الاسلام إلى ضرورة العمل بهذه الحقيقة التخاطبية، لكي يبلغوا مرادهم في الإفادة والإقناع»[1].

لقد نجم عن هذا التصور الفكري الجديد للغة-بعد تجاوزه النظرة الضيقة التي الصقت بمفهوم اللغة سابقا- ظهور نظريات جديدة تهتم بدراسة الظواهر اللغوية: كالنظرية التداولية، نظرية تحليل الخطاب، اللسانيات الاجتماعية...الخ، ويمكن اختصار القول أن مفهوم اللغة «يتسع ليشمل دورها في التواصل، فإن ميدان البحث اللساني أصبح يشمل لا القدرة النحوية فقط، بل القدرة التداولية أيضا. ويجد هذا الموقف سنده لدى عدد من فلاسفة اللغة عُرفوا "بمنظري التواصل" أمثال سورل وكرايس وشتراوسن. وكلهم يجمعون على أن التواصل هو الوظيفة الأولى للغة، وعلى عدم ورود الفصل في دراستها بين البنية والوظيفة»[2].

وهكذا يتبين لنا أن التحول الفكري الهام الذي شهدته الدراسات اللسانية، قد ساهم في تدارك جميع القضايا والمسائل اللغوية التي تواجه تعلم اللغة، فقد قدم خدمات كثيرة للغة بصفة عامة وللغة العربية بصفة خاصة حيث اخرجها من القوقعة التي حصرت فيها، وأعطاها وظيفتها الأساسية التي تستحقها.

كما أن الأبحاث التي طرحتها النظريات والمناهج اللسانية مؤخرا، هي أعمال إجرائية قائمة على مبدأ الاستعمال قبل كل شيء، وتنص على فكرة أنه «لابد أن ندرّب المتعلم على كيفية استعمال اللغة في قضاء أغراضه، لا أن نملأ دماغه بقواعد يكدّ ذهنه في حفظها وتخزينها دون أن يدرك سبل توظيفها»[3].

إن قضية -اكساب المتعلم كيفية استعمال اللغة (تنظيرا واستعمالا) في قضاء أغراضه -من القضايا التي لا تهم الباحث اللساني والمنظومة التعليمية الجامعية فقط، بل وحتى الأستاذ مكلف بهذه المهمة. فتمكّنه من المادة المعرفية وامتلاكه للكفاية اللغوية فقط، لا يكفيه لتقديم درسه بفعالية في الوضع التعليمي الجامعي، ولا يخوله

---

[1] طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2،ص:228.

[2] عز الدين البوشخي، التواصل اللغوي مقاربة لسانية تداولية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان-، ط1، 2012م،ص:31.

[3] عبد الخالق رشيد، أثر طبيعة اللغة العربية وطرق تعليمها في عملية التواصل التعليمي،ص:115،مقال بمجلة الموروث،العدد3،جانفي2014م.

لتحقيق الأهداف التعليميّة المسطرة. فهو مكلف بتوفير«الأدوات التي تساعد مستعمل اللغة على الانتقال من معرفة غير واعية للغة إلى معرفة واعية، ويعمل على تجديدها حتى تظل كافية وصفياً وفنياً ومنهجياً»[1]. من خلال ضبطه للآليات التي تعين مستعمل اللغة(الطالب)على إدراك وفهم واستيعاب أكثر للمفاهيم والمضامين الخطابية المعرفية.

وهذا ما أشار إليه ابن خلدون، حينما قال: «على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول الملكة»[2] الناتجة من كيفية اتقانه الوصول للحقيقة وليس جرد الحقائق فقط، وبالتالي الاستعمال الصحيح للغة في مختلف السياقات التفاعلية التواصلية.

إذا نحن سلمنا بأن كل من اللسانيات التعليمية ونظرية التواصل تبحثان في طبيعة العلاقة التواصلية بين (المرسل/ الأستاذ) و(المرسل إليه/ الطالب). فإن الوضع التعليمي المحاضرة أو الحصة التطبيقية...الخ يستدعي من الأستاذ امتلاك آليات تواصلية تبليغية تعينه على (تبسيط/توضيح/شرح) المعارف والمفاهيم الخطابية في الوضعية التعليمية التعلّمية، لأن «عملية إبلاغ الرسائل –خاصة اللفظية منها– تحتل موقعا أساسيا في العلمين. وقد توصلت اللسانيات إلى صياغة نماذج تجسد عناصر التواصل اللساني ومختلف آليات الإبلاغ والتلقي»[3].وفق عملية تواصلية تفاعلية تكاملية (تبادل الأدوار) بين الأستاذ والطالب، تهدف في الأخير الى الفهم والإفهام (اكتساب الاستخدام الصحيح للغة) أثناء التحصيل المعرفي.

من أجل ذلك بادرنا بالبحث في طبيعة العلاقة التواصلية المعرفية بين طرفي الخطاب داخل المنظومة التعليمية لحقل اللسانيات التطبيقية «عن هذه الآليات التواصلية في تعليمية الخطاب الجامعي حال استعماله وقد وجدنا في اللسانيات التداولية ما يمكن أن يفيدنا في ذلك، يكفي أنّها تبحث في آليات التواصل لتخدم التعليم كعملية

---

[1]عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية دلالية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء–المغرب–،ط1 ،1985م،ص:1.تصدير

[2]المقدمة، المرجع السابق، ص:404.

[3]عبد القادر غزالي، اللسانيات ونظرية التواصل رومان جاكوبسن نموذجا، دار الحوار، سوريا–اللاذقية–،2003م،ط1،ص:26.

تواصلية بالدرجة الأولى تنهض على ثلاثية (تواصل، تعليم-إقناع-/مستندة على استراتيجيات الحِجاج من روابط وعلاقات وسلالم/تعلّم-اقتناع-)»[1].

يتوقف إدراك الأستاذ للمعنى الحقيقي للمنهج التداولي القائم على دراسة اللغة حال الاستعمال على الاحاطة بجملة من الآليات التواصلية (اللسانية وغير اللسانية) ،ليبلغ مقصوده ويحقق غرضه التواصلي، وليضمن ترسُخ المعارف في ذهن الطالب. الأمر الذي يجعلنا فيما بعد التوقف عند بعض الضوابط الإجرائية المتخذة في تعليم الخطابات المعرفية الجامعية، بشتى الطرق الناجعة في الوسط التعليمي الذي اخترناه قسم اللغة العربية بجامعة مستغانم.

توصف الجامعة بأنها مؤسسة علمية اجتماعية تهتم ببناء وتكوين الطلاب وإعدادهم لأداء وظائفهم المستقبلية في شتى ميادين الحياة، ويعد المستوى التعليمي الجامعي-كما هو معلوم- آخر عتبة في التحصيل المعرفي لدى الطالب، بل هو المستوى الأنسب لإدراك الخطابات التعليمية من حيث المفهوم والمصطلح والمنهج. وهو ما يساهم في تخريج جيل ذي كفاءة قادرٍ على تجسيد الأهداف البيداغوجية المسطرة، ناهيك عن مساهمته في تكوين أجيال الأطوار التعليمية الثلاثة: الابتدائي، والمتوسط والثانوي.

إن الهدف الأسمى من العملية التعليمية التعلمية هو أن يمتلك الطلاب رصيدا من الكفايات النحوية والمعرفية التواصلية والاستراتيجية...الخ، التي تمكنهم من التواصل مع الاخرين، وتؤهلهم لطرح ومعالجة القضايا اللغوية والمعرفية والدفاع عن آرائهم في معترك الحياة بالبيان والحجة.

غير أن ما يعانيه طلاب أقسام اللغة العربية وآدابها بجامعة مستغانم من تفشي ظاهرة الاضطراب المعرفي ينبئ عن وجود معضلة لا يمكن تجاهل خطورتها على النظام التعليمي الجامعي، ويبرز هذا الاضطراب جليا في مستوى التحصيل العلمي الشفهي والكتابي لدى طلبة الليسانس والماستر من خلال تفاعلهم في حصة المحاضرات، وفي

[1]عبد الله بوقصة، اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية،ص:343.مقال بمجلة الموروث العدد3، الجزائر،جانفي2014م.

العروض المقدمة في الحصص التطبيقية، وفي الامتحانات وكذا البحوث الأكاديمية المنجزة بصفة عامة، وفي جميع المقاييس على امتداد فترة دراستهم الجامعية[1].

ولعل مرد ذلك إلى غياب الفاعلية المطلوبة أثناء عملية التدريس، من تغييب للضابط الإجرائي الوظائفي لغالبية المفاهيم المعرفية المقدمة في الخطاب التعليمي، مما يؤدي إلى عدم وضوح الرؤية لدى الطلبة فيما يخص فهم واستيعاب بعض المفاهيم والمصطلحات والإجراءات المتعلقة بالدرس أثناء عملية الاكتساب المعرفي داخل الحصة التعليمية[2].

وهذا ما دفع ببعض الباحثين والمهتمين بتدريس الخطاب التعليمي إلى البحث عن حلول للحد من تفاقم هذه الظاهرة في الوسط التعليمي الجامعي، وذلك من خلال إيجاد آليات تواصلية تساهم في تيسير الخطابات التعليمية وتقريبها من ذهن الطالب حسب ما تقتضيه طبيعة الحقل المعرفي للسانيات عموما، واللسانيات التطبيقية على وجه أخص.

يقصد بمصطلح الخطاب «كل ملفوظ/مكتوب يشكل وحدة تواصلية قائمة الذات»[3] بين المتخاطبين تهدف إلى توصيل الغرض الإبلاغي بينهما، وتستجيب لمقتضيات الإفهام والإبلاغ، إذ لا يقتصر تأثيرها على توضيح فكرة المخاطِب (الأستاذ) وشرحها للمخاطَب (الطالب)، بل يتعدى ذلك إلى محاولة الأستاذ التأثير في المتلقي وتبني فكرته وفق استراتيجيات خطابية معينة.

يشمل الخطاب التعليمي جميع المقاييس المستهدفة(اللسانيات، البلاغة، الصرف، النحو، معجم...وغيرها) لكننا في هذا البحث لا نخوض في جميعها لأن المقام لا يسعنا للتطرق لكافة المقاييس، لذلك سنسلط الضوء على بعض المقاييس المدرسة، وهذا لا يُنقص من أهمية المقاييس الأخرى، بل على العكس من ذلك إنما خوف منا في

---

[1] ينظر: نور الدين دحماني، معضلة تلقي المصطلحات البلاغية والنقدية لدى طلبة التدرج، ص:275.مقال بمجلة الموروث،العدد4 ،الجزائر، 2014م.

[2] ينظر: لزعر مختار، بين الاستعمال والمفاهيم النحوية مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها،ص:89،86.مقال بمجلة الموروث، العدد3،الجزائر،جانفي2014م.

[3] ينظر: أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، دار الأمان،الرباط،ط1431،1هـ-2010م،ص:24.

انقاص أحقية بعضها على الآخر من حيث الدراسة. لذلك سنحصر الدراسة التطبيقية على البحث عن الآليات الاجرائية المتخذة في تعليم الخطاب النحوي والخطاب البلاغي-باعتبارهما مادتين علميتين قابلتان للوصف والتحليل من جهة.

ومن جهة أخرى للأهمية التي يتميز بها كلا العلمين في صون اللغة العربية من اللحن والانحراف، ونتيجة لهذا لقيا في الآونة الأخيرة اهتماما كبيرا من قبل الباحثين اللغويين، لكونهما أحد العلوم الغائية المسخرة لخدمة غيرها. ثم أحدد مدى تماشيهما مع الطبيعة الاستعمالية للغة بحكم أن اللغة ظاهرة اجتماعية.

يعتقد غالبية أساتذة اللغة العربية أن هاتين المادتين من أكثر الموضوعات صعوبة في الطرح، نظرا لتعدد المصطلحات وكثرة التفريعات المفاهيمية، الأمر الذي شكل صعوبة لدى الطالب المتلقي في فهم واستيعاب المعارف والتراكيب النحوية والبلاغية، فضلا عن التمثيل لها في عالم الاستعمال. كما يواجه الخطابان المعرفيان على مستوى تعليمهما مشكلات جمة، ما يعني أن السبيل لإيصالهما للطالب لايزال أمرا بعيد المنال.

كما أن الواقع الحقيقي لملابسات تعليمية الخطاب النحوي والبلاغي في الوسط الجامعي يشير إلى أن النسق القاعدي المرصود الذي اكتسبه الطلبة في الوضعية التعليمية التعلمية لم يكن كفيلا برصد الكفايات المعرفية واللغوية والتواصلية لديهم، لأن «تعليم اللغة لم يعد مجرد مسألة تعنى بتلقين الطلبة القواعد المجردة، بل هو مسألة تعنى بتوظيف تعلم القواعد هذه في حياة الطلبة ممارسة وسلوكا»[1]. ومن هنا تظهر أهمية الممارسة الاستعمالية في تعليم الخطاب التعليمي لدى الطالب.

فالغاية إذن من تعلمية الخطابات هي فهم واستيعاب الوظائف التي تؤديها المفاهيم التعليمية لكل مقياس بغية تسهيل عملية إنتاج الكلام، وليس التصور المتوارث لدى غالبية الطلاب والأساتذة في أن المقاييس المدرسة

[1] سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، 2010/1/1م،ص:183.

تتعلم لذاتها أي؛ حفظ وتخزين القواعد واستظهارها في الامتحانات أو في الحصص التطبيقية فقط، لتختفي بعد ذلك من الذاكرة.

ومن هنا يتوجب على الأستاذ مراعاة سلامة أدائه أثناء إلقاء وإنتاج الخطابات الشفهية والكتابية، وهذا ما أقرّه ابن خلدون حينما قال: «إن كثيرا من جهابذة النحاة، والمهرةِ في صناعة العربية المحيطينَ علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودّتهِ أو شكوى ظلامةٍ أو قصدٍ من قصودهِ، أخطأ فيها الصوابَ وأكثر من اللحنِ»[1]. أي أن الإلمام بقواعد اللغة المجردة وقوانينها لا يؤدي بالضرورة إلى استعمال اللغة وإنتاج الكلام.

وكذلك من الوجهة اللسانية الحديثة لابد للأستاذ من استثمار الحصيلة المعرفية للسانيات النظرية والتطبيقية في الحقل التعليمي، خاصة مع ظهور مقاربة لسانية تداولية جديدة بأدواتها وآلياتها تعالج المواقف التعليمية الاتصالية المختلفة للارتقاء بتدريس المعارف النحوية في الجامعة الجزائرية، وللحد من الصعوبات التي تعترض الطلاب الجامعيين في إدراك محتوى محاضرات مقياس النحو، من ناحية المصطلحات والمفاهيم طبعا.

كما لابد عليه أيضا من اتخاذ الإجراءات اللازمة لتيسير وتقريب تعليمية مادة النحو والبلاغة من نفوس الطلبة فهما وإدراكا، من خلال إعادة النظر في الطريقة التعليمية المعهودة التي جمدت المعرفة النحوية وأخرجت اللغة من منطقها الاستعمالي، وبالتالي سببت للطلبة نفورا من تعلمها، رغم أنه «من واجب ما يمليه الضابط التعليمي/ التوجيهي أن نحبب المادة المعرفية للطالب الجامعي وبخاصّة إذا كنا في سياق تعليم اللغة العربية عن طريق ما تقوم عليه من مبادئ وضوابط نحوية يرتكز عليها من يريد التكلم بها وكتابتها كتابة صحيحة»[2].

---

[1] ابن خلدون، المقدمة، المرجع السابق، ص:579-580.

[2] لزعر مختار، بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو في لقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق،ص:79.

لذلك نريد التوقف عند تعليمية مادة النحو والبلاغة من خلال الاطلاع على البرنامج المتبع في شأن تدريسهما أي؛ كيفية تعليمهما للطالب (مصطلحيا، مفاهيميا، ومنهجيا) حسب الإجراءات النظرية اللسانية والتواصلية التي تعدّ أساس المقاربة التداولية، والتي أضحت منهجا لتحليل الخطابات التعليمية التواصلية بين طرفي الخطاب (الأستاذ والطالب الجامعي).

ثم نحاول تقديم رؤية نقدية تنطلق من خلفية ألسنية تواصلية (التواصل المعرفي بين الأستاذ والطالب)، وذلك للخروج بمنهج عملي يحد من العقبات والصعوبات التي الصقت بتعليم اللغة العربية في حدّ ذاتها حتى أصبحت مستعصية على أهلها بصفة عامة، وعلى طلابها بصفة خاصة.

وللحد من هذه العقبات التي تواجه الطلاب وتحول دون تحصيلهم المعرفي، ينبغي البدء بمعالجة سوء الفهم والاستيعاب لدى الطالب لمختلف المفاهيم الخطابية أثناء العملية التواصلية،لأن «العمليات العقلية الأخرى من تحليل وتطبيق وتركيب وتقويم لا يمكن لها أن تنمو من دون الاعتماد على قدرة الفهم والاستيعاب»[1]. نستخلص من هذا أن إيصال الطالب لأعلى مراتب العمليات العقلية (الاستنباط والتحليل والبناء والتركيب) لا يتأتى دون بلوغه مرتبة الفهم والإدراك المعمق لمختلف مفاهيم المادة النحوية المدروسة.

ولهذا يرى بعض الباحثين أن الفهم هو «حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط»[2] وبالتالي فإن بلوغ الطالب للمرحلة النهائية الكامنة في الاستيعاب لمختلف المعارف الخطابية يتم من خلال عملية الربط التدريجي: الإدراك والفهم والاستيعاب ثم التحليل ثم التطبيق، يليها التركيب وأخيرا التقويم الصحيح، الذي نفهم من خلاله أن الطالب قد استوعب كافة المعارف التعليمية المقدمة له.

مصادر الدراسة اللغوية:

---

[1] جازية كيران، محاضرات في المنهجية لطلاب علم الاجتماع، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2008،ص:14-15.نقلا عن أوريدة قرج، مستوى التحصيل من خلال مذكرة التخرج –موضوعات النجو أنموذجا–، مذكرة التحرج لنيل الماجستير، ص38.

[2] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديثة، مادة (فهم،الفهم)، ص:253.

أما فيما يتعلق بمصادر الدراسة فهي ثلاث مصادر:

أ/التراث العربي القديم الذي «يحفل بأعمال قيمة تضعه في مصاف الفكر العالمي الخالد، وتجعل منه معينا يستلهم منه الباحثون ما يعينهم على معالجة إشكالات لسانية متعدد، وإقامة نظريات وتحاليل جديدة تفي برصد الظواهر اللغوية وتفسيرها»[1]، فإذا ما رجعنا إلى تاريخ تراثنا وتصفحنا دراساته اللغوية سنلمس عدة زوايا من زوايا الطرح سواءً من ناحية المفاهيم أو المصطلحات، التصورات أو النظريات أو المناهج المتبعة.

لكن النظرة الضيقة لبعض أهل اللغة لاحقا حصرت علاقة كل من علمي النحو والبلاغة بالنظام اللغوي على الجانب القاعدي للغة فقط، وأهملت الجانب الاستعمالي (علاقة اللغة بالخطاب والمجتمع والتواصل) التي أشارت إليها الجهود العلمية الجبارة والمعارف اللغوية التي خلفها بعض العلماء اللغويين أمثال: ابن جني، الجاحظ، ابن خلدون وغيرهم والمتمثلة في دراسة اللغة في الخطاب أو أثناء التخاطب.

فقد اعتبروا اللغة أداة للتواصل تكمن وظيفتها الأساسية في التبليغ والتخاطب بين المخاطبين،وأشادوا بضرورة الجمع بين دراسة النظام اللغوي الداخلي وبين دراسة النظام اللغوي الخارجي (السياق)، لتقوم اللغة بوظيفتها التواصلية على أكمل وجه، لأنها صيغ«وأشكال يبدعها المتكلم أو المنشئ، فتدب فيها الحياة بكل مضامينها وليست عباراتٍ مسكوتةً، تحمل الطاقات التعبيرية حتى لو كانت في المعجم»[2].

إن هذا البناء التصوري الخاطئ أدى بالباحثين المحدثين إلى إعادة النظر فيما خلفته بعض الكتب الحديثة المعتمدة في التعليم الجامعي من نظام لغوي مفاهيمي تجريدي، ومن كيفيات لطرح مضامين هذا النظام للمتعلمين، ثم إن عملية البحث العلمي التي قام بها هؤلاء الباحثين في كتب علماء التراث العربي بالمناهج الحديثة أسفرت عن تولد تصور فكري جديد متمثلا في: وجود دراسات متعددة للظاهرة اللغوية في مؤلفات اللغويين القدامى، حيث

---

[1] التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية، المرجع السابق، ص:7.

[2] حسن خميس الملخ، رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، دار الشروق،عمان،الأردن،ط1، 2007م،ص:140-141.نقلا عن بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد7،جوان2010م،بسكرة(الجزائر)ص:4.

ركزت كل دراسة على جانب معين، وأسفرت كل دراسة عن وجود آليات تواصلية معينة قد استعان بها اللغويين في تحليل وتبليغ مادتهم اللغوية أثناء العملية التعليمية.

كما أن الدراسات والمناهج اللسانية الحديثة أشارت إلى ضرورة الاستعانة بآليات تواصلية في إطار تطوير طرق تعليم اللغة، وهذا إن دل فإنما يدل على وجود لسانيات عربية أصيلة، ويثبت لما لعلمائنا من أثر السبق إلى مثل هذه القضايا التي تبنتها اللسانيات بمفهومها المعاصر.

وهذا ما أشار إليه صبحي الصالح حينما قال: «ولنا بعد هذا الاحتراز أن نعود إلى بحوث أسلافنا لنستقي منها "أصول الألسنية" في كل موطن لم ينحصروا فيه ولم يحصُروا بسببه أحدًا في نطاق علم أفنوا فيه حياتهم وطبقوا مناهجه الخاصة أو خُيِّل إليهم أن في وسعهم تطبيقها وتعميمها على المنهج اللغوي العام. وحينئذٍ سنفاجأ بأطراف الآراء وأدقّ التعريفات التي أوضح نفر منهم عن طريقها طائفة غير يسيرة من الجوانب المميزة للغة في طبيعتها الصوتية التي هي مادتها الطبيعية، وفي وظيفتها الاجتماعية التي تنقل الأفكار وتصوّر التعابير»[1].

لذلك تطلب منا الأمر الوقوف وقفة تأملية وعرض أهم الأعمال التي خلفها النحاة واللغويين الأوائل أخص بالذكر المعارف اللغوية المتعلقة بالخطاب النحوي والبلاغي التي لا زال الغموض والإشكال يسيطر على كيفية تدريس مفاهيمهما للمتعلمين، كما أن البحث في هذه القضية قديم قدم التاريخ العربي، وذلك لغزارة الإنتاج الكتابي.

ب/ومن جهة أخرى نشير إلى ما قدمته الدراسات اللسانية الحديثة: باتجاهاتها المختلفة، ومناهجها الكثيرة والمتنوعة التي أحدثت ثورة في مجال تعليمية اللغات عامة، وفي تعليمية اللغة العربية خاصة. حيث «أصبح المربون المنشغلون بتعليم اللغات يتأثرون بالنظريات اللسانية ويقتنعون بأهميتها القصوى في ميدان اختصاصهم

[1] صبحي الصالح، أصول الألسنية عند النحاة العرب، مقال بمجلة الألسنية أحدث العلوم الإنسانية، ص:64.

وهكذا أدى التأثر المتزايد إلى ظهور العديد من المناهج في تعليم اللغات، وهي مناهج مبنية على نظريات لسانية»[1].

ورغم تعدد اتجاهات هذه المناهج والنظريات إلا أنها تسعى لتطوير اللغة من خلال البحث عن حلول للمشكلات التي تواجهه تعليمية اللغة. على سبيل المثال: اللسانيات الاجتماعية، نظرية تحليل الخطاب، المنهج الوظيفي، وآخرها المنهج التواصلي وبعده التداولي الذي يعد أساس «محاولاتنا التأسيس لرؤيتنا المستقبلية المتعلقة بإمكانية تطبيق هذا المنهج في منظومتنا التربوية لترقية تعليمية اللغات، استنادا إلى التواصلية والحجاج وأفعال الكلام وغيرها»[2].

وبما أن النظرية التداولية «لا تؤمن بمبدأ القاعدة المعيارية وإنما بمبدأ الذوق اللغوي الذي همّه الوحيد هو تحقيق عملية تواصلية إبلاغية بين طرفي الحدث الكلامي»[3] فإنها المنهج المناسب لدراسة اللغة، لأنها تجمع بين دراسة الجانب البنيوي والجانب الاستعمالي التواصلي للغة، وبالتالي تربط اللغة بالوظيفة التي تؤديها في المجتمع، وبالمقامات والظروف التي تنجز فيها.

كما أن المنهج التداولي أرسى معالم الدراسة اللغوية التي نادى بها بعض علماء التراث العربي–دراسة اللغة أثناء التخاطب أي في الاستعمال–،حيث ركزت هذه الدراسة على ضبط فعل التواصل من خلال التطرق إلى كل عنصر من عناصره بالتوضيح والبيان، وتحديد الاستراتيجيات التي يوظفها المرسل (الأستاذ) للتواصل مع المرسل إليه (الطالب)في العملية التعليمية التواصلية، والبحث عن الأدوات والآليات الإجرائية لتسهيل عملية الاستيعاب وتبليغ المعارف اللغوية (المفاهيم النحوية والبلاغية) في الوضعية التعلمية. بحكم الطبيعة الاكتسابية للطالب التي تميل للاستعمال لا للقاعدة.

---

[1]لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار،ص:7.

[2]اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية، المرجع السابق،ص:330.

[3]بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو في لقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق،ص:104.

ج/وصولا إلى استعراض محاولات المحدثين المعاصرين من نحاة وباحثين ومنظرين ولغويين لتيسير تعليمية الخطاب الجامعي. فعندما انطلقت ارهاصات التيسير سلك الباحثون مسالك مختلفة، وتعددت الآراء والاتجاهات حول تحليل وتفسير الظواهر اللغوية، والضوابط الإجرائية في مجال الدرس اللغوي.

ويمكن حصر هذه الآراء في ثلاث اتجاهات: الاتجاه الأول: يدعوا إلى ضرورة التأييد الكلي لكل ما تنص به المناهج والدراسات الغربية دون تصفية. وفي الجهة المقابلة نجد الاتجاه الثاني: أصحاب الرأي المعارض الذي يدعوا إلى ضرورة عدم المساس بالموروث اللغوي وما يحتويه من قضايا نحوية أو بلاغية، ونقل أفكارهم ومفاهيمهم وتعريفاتهم كما هي.

بينما يرى أصحاب الاتجاه الثالث بأحقية إعادة النظر في الموروث النحوي والبلاغي لتيسيره، وذلك بالاستعانة ببعض المناهج والدراسات الغربية. وعلى كل حال فإن الجهود التي بذلت لتيسير تعليمية الخطابات التعليمية مست المحتوى المعرفي فقط وطعنت أحيانا في قواعده ونظامه.

في حين اتجه بعض الباحثين العرب من أصحاب الاتجاه الثالث إلى ضرورة الجمع بين الدراسات التراثية العربية وبين الدراسات الغربية، فبحثوا في الفكر التراثي العربي عن المفاهيم والمناهج المتخذة من قبل الرعيل الأول من النحاة واللغويين في كيفية دراساتهم للسان البشري، وحددوا طريقتهم الاستعمالية المتبعة في جمع اللغة، واستنبطوا الآليات والطرائق المتبعة في تيسير تبليغ المعارف تعلّما وتعليما، واستخلصوا ما يتوافق والنظريات اللسانية الغربية المعاصرة في تحليل اللغة. وخرجوا بمنهاج جديد في ضوء الأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية.

واقترحوا اعتماد «مقاربة تزاوج بين فهم عميق لتراثنا في مجال تحليل الخطاب واستيعاب واسع للمناهج والنظريات التي عالجت الخطاب الإنساني مع الاقتدار على تطبيق آلياتها وتقنياتها ومناهجها. وهكذا اتجه اختيارنا

إلى المناهج التداولية المعرفية»[1] التي زودت الدرس التعليمي نظريا ومنهجيا بالمعارف والتقنيات قصد حل إشكالية توصيل مفاهيم الخطاب للوصول إلى «دراسة نحوية تعنى بالتركيب والتحليل وتحفل بدلالات الجمل، كما تختص ببيان المقاصد والغايات التي تصاحب الأداء انطلاقاً من أنماط المقامات التي تنجز فيها»[2].

[1]عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، المغرب،2006م،ص:7-8.

[2]عبد الحميد السيد، التراكيب النحوية من الوجهة التداولية،ص:58. مقال بمجلة مؤتة للبحوث والدراسات،المجلد16،العدد2، 2001م.

الفصل الأول

مفهوم التواصل وآلياته

تمهيد

لقد حظيت اللغة بكثير من الفحص والتحليل والتفسير بوصفها أهم وسيلة لتبليغ المعارف، وقد عرفتها اللسانيات على «أنها الكفاءة الملاحظة لدى كل الناس للتبليغ بواسطة أو من خلال ألسن des langues وهي مجموعة كل الألسن أو اللغات الإنسانية المأخوذة بعين الاعتبار في مزاجهم المشترك»[1]،ووسيلة لتبادل الأفكار ونقل الخبرات وفهم المعاني،يتواصل بها الأفراد مع بعضهم البعض في حياتهم اليومية.

وعليه فإن «النظر إلى اللغة في حالة الاستعمال أو في التواصل يبقى الغرض المتأصل والهدف المتضمن في كل إنجاز معرفي عن اللغة، لاسيما إذا كان التواصل في النهاية وسيلة وظيفية مهمة لاكتشاف مقاصد المتكلم»[2] ولتحقيق أهدافه وأغراضه التداولية وحاجاته المتعددة.

إذن يعد التواصل communication من أبرز الوظائف الأساسية للغة[3]،فهو التفاعل المتبادل بين طرفي العملية التواصلية، ويشمل التواصل اللفظي اللغوي والتواصل غير اللفظي: الصوت والصورة والحركة والإشارة... الخ.

وما يجدر بنا الإشارة إليه أولا هو التمييز بين التخاطب والتواصل(مفهوما واصطلاحا)بسبب الطرح الالتباسي الذي تقع فيه مجالات لسانية متعددة في تحديدهما وضبطهما، فالعملية التخاطبية تتم بين المتكلم والمستمع بواسطة قناة معينة، وفي مقام معين، أما بالنسبة للغة المستعملة فقد تكون لفظية(منطوقة أو مكتوبة)، وغير لفظية كالصور، الإشارات، أو الحركات...الخ، والتخاطب الذي يفضي إلى تواصل معين؛ أي فهم المستمع لمقصود المتكلم من الخطاب وفك شفرته يؤدي بالتالي إلى حدوث تواصل ناجح بين المتخاطبين.

---

(1) عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل إقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي والكتابي، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر،ط1، 2003م، ص:29.

(2) ملامح من النظرية الوظيفية (التواصلية) عند ابن جني في كتابه (الخصائص)، المرجع السابق، ص:779.

(3)Simon Dik: Fonctionnel Grammaire, North-Holland. Amsterdam, 1978- ينظر في هذا المجال ما كتبه: وأيضا: أحمد المتوكل التركيبيات الوظيفية قضايا ومقاربات، ص ص:25-28.

أما التخاطب الذي لا يفضي إلى تواصل بسبب خلل ما يمس أحد عناصر عملية التخاطب كالاضطرابات النطقية لدى أحد طرفي الخطاب، أو استخدام لغة غير مفهومة من أحد طرفي الخطاب، أو اختلاف الأداة التواصلية بينهما...، وغيرها من الاضطرابات التي لا تؤدي في النهاية إلى حدوث تواصل ناجح بين المتخاطبين، وبالتالي نستنتج أن كل تواصل هو تخاطب والعكس غير صحيح. فما هو مفهوم التواصل؟ وما هي عناصره، وما هي أشكاله ومعيقاته؟ وما هي آلياته؟

المبحث الأول

مفهوم التواصل وعناصره

1/مفهوم التواصل:

أ/لغة:

التواصل مشتق من الفعل "وصل" الذي يعني الصلة والاتصال وبلوغ الهدف، وهو «ضد الانفصال، ويطلق على أمرين: أحدهما اتحاد النهايات، وثانيهما كون الشيء يتحرك بحركة شيء آخر»[1].من هنا نستنتج أن التواصل ضد الهجران ويعني الارتباط والتبادل...إلخ.

ب/اصطلاحا:

للتواصل تعريفات عديدة، حيث يعرفه "جون ديبوا" في معجم اللسانيات على أنه «تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظا أو قولا موجها نحو متكلم آخر يرغب في السماع أو إجابة واضحة أو ضمنية وذلك تبعا للنموذج الذي أصدره المتكلم، والتواصل حدث ونبأ ينقل من نقطة إلى أخرى، ونقل هذا النبأ يكون بواسطة مرسلة استقبلت عددا من الرسائل المفكوكة»[2]، إذن التواصل هو نشاط تفاعلي بين المتكلم والمستمع، يتم وفق نموذج معين يصدره المتكلم لأغراض معينة كنقل المعلومات مثلا.

ويعرفه البعض على أنه« الميكانزيم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم، والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتليفون، وكل ما يشمله آخر ما تمّ من الاكتشافات في المكان والزمان»[3].وهو تعريف عام يضم التواصل اللفظي: الكتابة ...وغيرها، والتواصل غير اللفظي: الحركات، الصوت، ...الخ.

---

(1) محيط المحيط، بطرس البستاني، مكتبة لبنان، بيروت، 1987م، ص:973.

(2) John Dubois, Dictionnaire de linguistique, librairie Larousse, paris 1973, p96.

(3) أنظر: عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، عدد 9-10،دار الخطابي للطباعة والنشر، ط 1994،ص:43.

ويعتبره البعض الآخر:«تبادلا تفاعليا بين شخصين على الأقل، ويتم هذا التبادل عبر استعمال علامات لفظية وغير لفظية، ويتناوب الأشخاص على إنتاج واستقبال الرسائل»[1]،وهنا إشارة إلى أهم سمة من سمات التواصل؛وهي التفاعل المتبادل بين طرفا العملية التواصلية، حيث يتناوبان في أداء الأدوار، بحيث يصبح المتكلم متلقيا والعكس صحيح.

ويقصد بالتواصل أيضا كل«تبادل لغوي دلالي في شكل رسالة مترجمة إلى كلمات أو إشارات أو نصوص منطوقة أو مكتوبة أو مصورة بين المرسل والمتلقي عن طريق وسيلة أو أكثر من الوسائل التي تعمل كقنوات للتوصيل بغرض التفاهم أو التأثير في رأي أو فعل الآخرين أو تبادل الآراء والمعلومات والأفكار، وإحداث التجاوب وإشراك المستقبل في استيعاب المعلومات»[2] ليتحقق القصد من التواصل، والمتمثل في الفهم والافهام، وبالتالي التأثر والتأثير الذي يظهر على المستقبل من خلال تجاوبه في تبادل الأفكار مع المرسل.

وفي هذا السياق يقول صالح بلعيد التواصل«هو العملية التي تجري بين البشر بواسطة الفعل الكلامي، ولكي يتصل فيه القول لابد من استعراض منظورات ثلاثة عنه: الدال والمدلول والقصد لتحقيق دائرة الكلام»[3] ولضمان استمرارها.

وعليه فالتواصل هو«كل ما يمكن أن يصدر عن الإنسان من كلام وأقوال اتخذت مع تطوره أشكالا وأجناسا متعددة تبعا لغايات وأهداف معينة، فتعددت هذه الأشكال وانفرد كل منها عن الآخر بمميزات(ترتبط بالهدف منها)تختلف من جنس لآخر حسب طبيعته وحسب القضايا التي يطرحها والأدوات التي يتوسل بها. فللشعر وسائله وقضاياه وأدواته، وللقصة معاييرها وقضاياها وللخطبة تقنياتها وتفاعلاتها مع الآخرين»[4]، بمعنى أن

---

(1) أنظر: Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette Paris, 1990, p:10

(2) ينظر: محمد عبد العالي، الكتاب وسيلة اتصال، مقال مجلة عالم الكتاب، العدد46، 1995م، ص:13.

(3) أنظر: صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م، ص:42.

(4) عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:59-60.

الغاية من التواصل تختلف من فرد لآخر، كما أن الأدوات والتقنيات المتوسل بها في تبليغ الأفكار والأقوال تختلف أيضا باختلاف نوع الخطاب.

في حين يعرف معجم علوم التربية التواصل على أنه«كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين المدرّس والتلاميذ. إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين مدرّس(أو من يقوم مقامه)والتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان. وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي»[1]،وبالتالي فإن العلاقة التواصلية بين الأستاذ والطلاب، أو بين الطلاب أنفسهم في الحصة التعليمية، لا تهدف إلى تبادل المعارف وتبليغها فقط، بل إلى التأثير في المتلقي أيضا.

وبما أن التواصل في نظر علماء التربية عملية خارجية تتم بين شخصين يتبادلان من خلالها خبراتهم ومعارفهم وأحاسيسهم، فإنه من الناحية السيكولوجية-عند علماء النفس-التواصل هو عملية ذاتية داخلية، يتم فيها الاتصال بين الفرد وأحاسيسه وتجاربه[2].

ويتفق غالبية التداوليين على أن التواصل هو الوظيفة الأساسية للغة لأن«عاقد الكلام لا يسمى متكلما إلا إذا كان قاصدا التوجه بكلامه إلى مخاطب، ومتلقي الكلام لا يسمى مخاطبا إلا إذا كان قاصدا التوجه بسمعه إلى المتكلم، إذ السامع الذي يقع في الكلام في سمعه صدفة لا يسمى مخاطبا(...)فالتواصلية إذا كانت تعني من جانب المتكلم أن يكون للكلام معنى، فهي من جانب المخاطب أن يكون لهذا الكلام قيمة»[3] في نفسه.

يتطلب التواصل«عملاً فكرياً جسدياً ويخضع لرغبة ولضرورة، فأنا عندما أتواصل أُحوّل العناصر الصوتية والحركية والفكرية إلى معنى، أفك رموزها وأعيد تكوينها، إصغاء وتحدثًا وقراءة وكتابة»[4]وفق عملية تفاعلية تبادلية؛

---

(1) عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، المرجع السابق، ص:44.

(2)ينظر: تاعوينات علي، التفاعل والتواصل في الوسط المدرسي،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009م، ص:10.

(3) حافظ اسماعيلي علوي، التداوليات: علم استعمال اللغة، منشورات عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، 2011م، ص:124.

(4) انطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان،ط1، 1427هـ-2006م، ص:140-141-142.بتصرف

بمعنى يأخذ المتكلم دور المرسل من خلال تحويل عناصره الصوتية والفكرية والحركية إلى معنى، ودور المستقبل من خلال فك رموز الرسالة وإعادة تكوينها أو ما يعرف برد الفعل في آن واحد، وبالتالي تفعيل كل المهارات اللغوية أثناء عملية التواصل.

وهذا ما ذكره البعض في أن أهمية التواصل تكمن في تفعيل قوى التلقي لدى المتعلم، فالتفعيل هو الدفع والتحريض، بينما يقصد بالقوى القدرات السمعية والبصرية، في حين يقتصر التلقي على انفعال المتعلم أي تفاعله ذاتيا أو مع المعلم [1] أثناء الحصة التعليمية التعلمية.

ويتضح من خلال التعريفات السابقة أن التواصل هو التفاعل المتبادل للأفكار والتجارب والخبرات والمعارف بين الأشخاص المشاركين في الحدث الكلامي، قد يصل المتكلم من خلاله إلى درجة إحداث تغيير مقصود في سلوك وموقف الطرف الآخر، ويتم هذا الإجراء العملي بمساعدة آليات تواصلية تختلف باختلاف المواقف التواصلية والأطراف المتواصلة فيها.

2/ عناصر العملية التواصلية: يقتضي التواصل مرسلا ومستقبلا ورسالة وقناة.

أ/ المرسل:

هو الطرف المسؤول عن عملية إرسال الرسائل، وعن اختيار القناة المناسبة لتوصيل الرسالة المشفرة، إذ يعتبر في العملية التواصلية«الباعث الأول على إنشاء خطاب يوجه إلى المرسل إليه في شكل رسالة»[2] مفهومة، لذلك «ينبغي على المرسل استعمال اللغة الواضحة التي تكشف عن المعارف والأفكار حتى يدركها ويعيها المتلقي بكل سهولة كما يمكن أن تكون هذه اللغة المستعملة؛ أداة تصريح أو أداة إخفاء حسب الموقف التواصلي. لأن غياب

[1] ينظر: نصار أسعد نصار، طرق الاتصال التربوي (السمعية والبصرية)، مقال بمجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، العدد2، المجلد26، دمشق، 2010م، ص:428.

[2] الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، منشورات الاختلاف، ط1، 2007م، ص:24.

التواصل يؤدي إلى انعدام السلوك الإنساني»[1] بين الأفراد، فالتواصل يتطلب وجود مستقبل، بالإضافة إلى تمكن المرسل من معرفة لغوية وتداولية تعينه على تبليغ رسائله على أكمل وجه.

ب/ الرسالة:

هي المحتوى اللغوي الذي يتكون من المادة المعرفية المراد إيصالها للمرسل إليه، يصوغها المرسل من الأفكار والمعلومات والمعارف المتواجدة في مخزونه اللغوي، في شكل قالب كلامي(شفهي أو كتابي)أو إيحائي أو عن طريق الإشارة. ولابد أن يكون مضمون الرسالة واضحا من حيث المصطلحات والأهداف المسطرة، كما ينبغي على المرسل استخدام لغة سليمة تتناسب وقدرة المستقبل لضمان وصولها وفق مقصديته.

ج/ القناة

هي الوسيلة التي يعتمدها المرسل في إرسال رسالته، وتختلف القناة المستعملة باختلاف طبيعة المستقبل ونوع الرسالة، منها: رسالة لفظية، رسالة كتابية، رسالة رمزية...الخ، فمن خلال القناة«تصل الرسالة من نقطة معينة إلى نقطة أخرى»[2]مستهدفة ومقصودة.

د/ المستقبل:

هو الطرف الثاني في العملية التواصلية وهو مستقبل الرسالة، تقع على عاتقه عملية فك شفرة محتوى الرسالة وتأويلها مستعينا في ذلك على مخزونه الثقافي وتجاربه وفق استراتيجية مناسبة، ثم يعيد بعثها من جديد.

هـ/ السنن:

هو«نسق القاعدة المشتركة بين الباث والمتلقي، والذي بدونه لا يمكن للرسالة أن تفهم أو تؤوّل»[3]،لأن ضمان استمرارية العملية التواصلية بين المرسل والمستقبل تستدعي وجود سنن مشتركة بينهما تعين المستقبل على فهم مقصدية المرسل، وعلى تأويل رسالته تأويلا صحيحا، وتعتبر أيضا«القانون المنظم للقيم الإخبارية والهرم

---

(1) ينظر: رضوان القضماوي وأسامة العكش، النظرية التواصلية المفهوم والمصطلح، مقال مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والبحوث الإنسانية، المجلد29، العدد1، 2007م، ص:141.

(2) عمر أوكان، اللغة والخطاب، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000م، ص:49.

(3) اللغة والخطاب، المرجع السابق، ص:48.

التسلسلي الذي يُنتظم عبر نقاطه التقليدية المشتركة بين المرسل والمرسل إليه كل نمط تركيبي»[1]،بحيث يكون النظم على مستوى الكلمات والعبارات، والجمل وكيفية انتقائها ومدى ملاءمتها للغرض التواصلي أثناء العملية التواصلية (الكتابية أو الشفهية).

و/ السياق:

هو مجموعة المواقف الثقافية والفكرية والاجتماعية التي تنتج في خضمها الرسالة، يتوصل من خلاله المرسل إليه إلى فهم مقصود المرسل، وبالتالي سيرورة عملية التواصل بينهما.

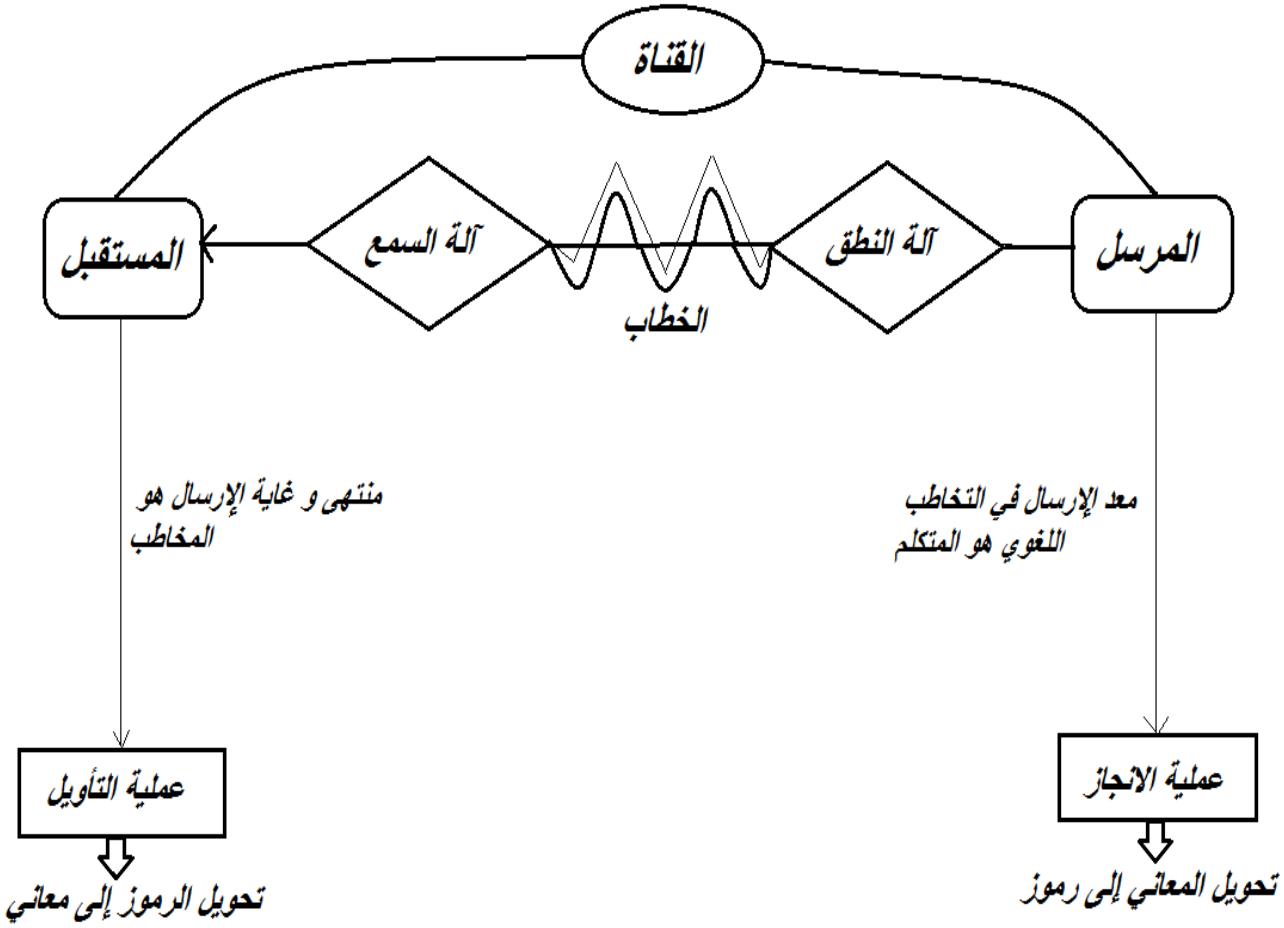
ي/ التغذية الراجعة(دورة التخاطب):

يقصد بها استمرارية عملية التواصل بين المتكلم والمتلقي؛ فدور المتكلم لا يتوقف عند إنتاج محتوى الرسالة وإرسالها للمتلقي، بل عليه التأكد من أن رسالته قد تم فهمها فهما صحيحا، ويتم ذلك من خلال مراقبته لردود الفعل التي يبديها المتلقي تجاه مضمون الرسالة، فإن قام هذا الأخير باستقبال الرسالة وتأويلها في شكل خطاب جديد، ثم بعثها نحو المتكلم من جديد، فإن هذا مؤشر على إتمام العملية التواصلية بنجاح، وتسمى هذه العملية دورة التخاطب(تبادل الأدوار بين طرفي الخطاب)،يصبح فيها المتلقي متكلما والمتكلم متلقيا.

ويمكن تجسيد عناصر دورة التواصل التخاطبية في النموذج التالي:[2]

[1] التواصل اللساني والشعرية مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، المرجع السابق، ص:28.

[2] التواتي بن التواتي، مفاهيم في علم اللسان، مطبعة رويغي، الأغواط، ط1، 2006م، ص:68.


القناة
المستقبل
آلة السمع
الخطاب
آلة النطق
المرسل
منتهى و غاية الإرسال هو المخاطب
معد الإرسال في التخاطب اللغوي هو المتكلم
عملية التأويل
تحويل الرموز إلى معاني
عملية الانجاز
تحويل المعاني إلى رموز

المبحث الثاني

النظرية التواصلية بين الدراسات الغربية والعربية

1/ النظرية التواصلية والدراسات اللسانية الغربية:

1/أ- نشأة النظرية التواصلية:

لقد ارتبطت نشأة نظرية التواصل بنموذج الرياضيين "كلود شانون" و"وارين ويفر"[1]،فقد ركزا أثناء تحليل الخطاب التنظيري للنموذج على قياس رياضي جبري للمعلومة كوحدة يمكن تقليصها إلى حدها الأدنى كي تنخفض تكلفة نقلها عبر التلغراف، وحددا التواصل في ست عناصر هي: المرسل، الجهاز المرسل به، الرسالة، مصدر التشويش، الجهاز المستقبل، هدف المعلومة وأخيرا المرسل إليه.

وقد ساهم رومان جاكبسون في تعميم هذا النموذج على كافة أشكال التواصل حتى تلك البعيدة كل البعد عن الأصل التلغرافي التقني، واحتفظ بالعناصر الست للتواصل وأعاد تسميتها لتلائم النص الأدبي، كما جزأ التواصل ككل إلى وحدات أولية كفيلة بحصر الدليل وضبطه، كاشفا بذلك عن نزعته البنيوية المعتمدة بشكل مغرق في الستينات من القرن الماضي، ليطغى بذلك هذا النموذج على كل تصوُّر مغاير للتواصل. بل طال مجموع كل أفعال التواصل كالنقاش اليومي الشفهي، بل حتى الأكثر تركيبا: كالسينما، المسرح، الصور الفوتوغرافية، الإعلانات الإشهارية...الخ، كما وجد له منبرا في الجامعات وأصبح يدرس به كوسيلة منهجية لمقاربة الأدب، والفنّ، والإعلان، والبيداغوجيا... الخ، من دون الانتباه إلى أصله التلغرافي الآلي غير الملائم لحاجة المحلل نفسه في التواصل اليومي[2].

---

[1]ينظر في ذلك ما كتبه: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م، ص: 76.

[2] حسن مستر، لا وعي التواصل، الكتاب الثالث "في غمار السياسة فكرًا وممارسة"، بإشراف محمد عابد الجابري، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، سلسلة مواقف: الأعداد 9-10-12، بيروت، لبنان، ط1، 2010م، ص:11-12.بتصرف

ثم جاء المنهج النسقي وقدم انتقادات لتجاوز الرؤية التلغرافية للتواصل، واستبدالها برؤية أكثر إنسانية؛ فقد أفرزت دراساته مفهوما ذا قيمة علمية أساسية مستفيدا من الدراسات الأنثروبولوجية التي قام بها "غريغوري باتيسون"[3]،لأن النموذج التلغرافي الآلي ينظر:

«-إلى الخطاب التواصلي على أنه كتابي في الأصل، ويعتبر اللغة الوسيلة الوحيدة للتواصل مغيبا بذلك كل المكونات غير اللغوية الاخرى.

-كما أنه نموذج خطي هدفه نقل معلومة ما من نقطة(أ)إلى نقطة(ب)، وهذا التصور يحذف إمكانية رجوع المعلومة، وفعل التواصل لا يكتمل بمجرد قول شيء لشخص آخر فنسقط هاهنا في تصور آلي لفعل ما.

-ويفترض أن المعنى ينبع من الخطاب الموجه إلى المستقبل، ولا ينبع من تفاعل الأفراد ولا من السياق المحدّد، حتى عندما استعمل رومان جاكبسون السياق استعمله من معناه الضيق.

- يعطى أهمية كبرى للرسالة كونها غاية للتواصل، بينما هناك أنماط أخرى من التواصل تنبني على "العلاقة" ومعناها لا يفرزه سوى فهم هذه العلاقة والطقوس الاجتماعية والعرف...الخ» [4].وغيرها من التصورات التي بنيت عليها الرؤية التلغرافية الاتصالية المناقضة تماما للتواصل الإنساني.

1/ب- الدراسات البنيوية (الشكلية):

لقد حدد "فردنان دي سوسير" دورة التخاطب بين طرفي الخطاب انطلاقا من تعريفة للغة على أنها«العلاقة بين (أ) و(ب)وهما يتبادلان حديثهما فيما بينهما »[5].وهنا إشارة إلى العناصر الأساسية في العملية التواصلية: المرسل، المستقبل، الرسالة، القناة.

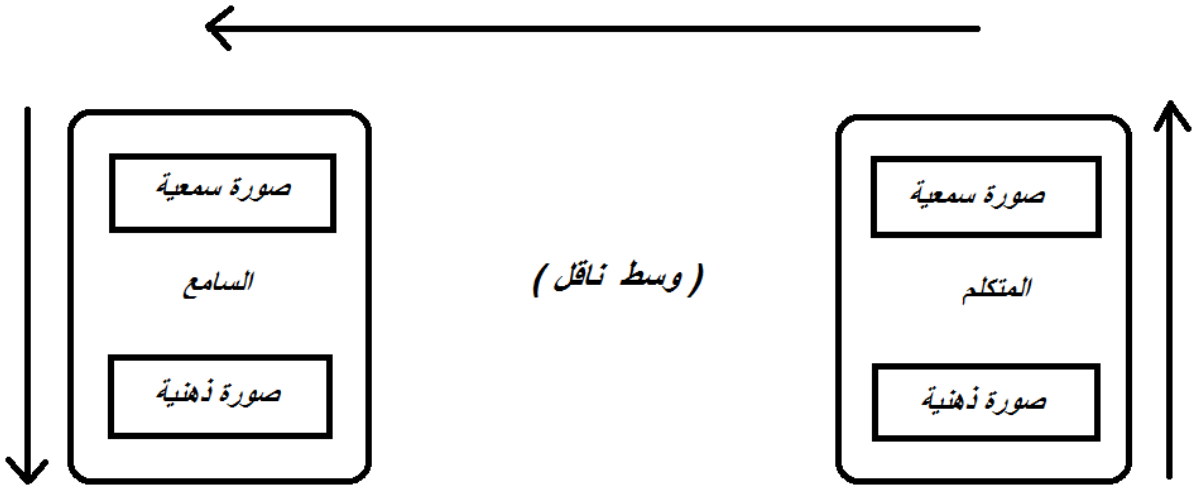
---

(3) ينظر: لا وعي التواصل، الكتاب الثالث "في غمار السياسة فكرًا و ممارسة"، بإشراف محمد عابد الجابري، سلسلة مواقف، المرجع السابق، ص:12.

(4) لا وعي التواصل، الكتاب الثالث "في غمار السياسة فكرًا و ممارسة"، المرجع نفسه، ص:12-13.بتصرف

(5) صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، ط6، الجزائر، 2011م، ص: 43.

ويمكن تجسيد مخطط التواصل في الرسم البياني التالي:



(6)

من خلال هذا الشكل يتضح لنا أن النموذج التبسيطي الذي قدمه "فردنان دي سوسير" كان بداية للتفسير اللساني للعملية التواصلية، حيث يرى أن دورة التخاطب تبتدئ من تصور لدى المتكلم يترجمه في شكل صورة كلامية تنتقل إلى سمع المتلقي في شكل صورة سمعية، يقوم هذا الأخير بتحويل الصورة السمعية الملتقطة إلى تصور مطابق لتصور المتكلم الذي أرسله، ويعيد ارسال تصوره من جديد إلى المتكلم في شكل صورة سمعية أيضا.

أما العالم اللغوي "رومان جاكبسون" فقد استلهم النظرية التواصلية من النظرية الاتصالية الرياضية(لكلود شانون 1948م)وطبقها على النظام اللساني اللغوي محددا بذلك عناصر التواصل الستة الأساسية: المرسل، المرسل إليه، الرسالة، السياق، القناة، السنن. إن ارتباط هذه العناصر فيما بينها يولد وظائف أخرى غير الوظيفة التواصلية، لأن وظيفة اللغة لا تقتصر على التواصل فقط، بل هناك ست وظائف أخرى فصل رومان جاكبسون القول فيها حينما أسس لنظرية التواصل وهي:[7]

---

[6] اللغة والتواصل إقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي والكتابي، المرجع السابق، ص:3.

[7] رومان جاكوبسون، قضايا الشعرية، ترجمة محمد الوالي ومباركة رضوان، دار توبقال للنشر، المغرب،ط1، 1988م، ص:28-29-30-31.بتصرف

1/ الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية fonctoin expressive ou emotive:

تحدد هذه الوظيفة العلاقة بين المتكلم والرسالة، فهي تظهر بوضوح عندما تتخذ الرسالة اللغوية من المرسل مركزا مباشرا، فتتضمن من خلالها(الرسالة)موقف المرسل إزاء كافة القضايا التي يتكلم عنها، وتهدف إلى تقديم انفعال أو انطباع معين من شخص إلى شخص بحيث يحس به الطرف الثاني سواءً كان صادقا أو مخادعا، بشعا أو جميلا.

2/ الوظيفة الإفهامية أو الندائية fonctoin conative:

تحدد هذه الوظيفة العلاقة بين الرسالة والمرسل إليه، وهي وظيفة تضمينية أو أمريه لأن الغاية من حدوث عملية التواصل هو حصول رد فعل أو استجابة من لدن المتلقي من خلال إثارة انتباهه والتأثير عليه.

3/ الوظيفة المرجعية fonctoin référenteille:

هي أساس كل تواصل، إذ أنها تحدد المرجع المشترك بين المرسل والمرسل إليه وتهدف إلى الإشارة إلى العلاقة القائمة بين الرسالة ومحتوى الموضوع، وتختلف المرجعيات باختلاف السياق الخطابي الذي يحيل إليها.

4/ الوظيفة الانتباهية fonctoin phatique:

تهدف هذه الوظيفة إلى ضمان تحقيق عملية التواصل بين المرسل والمرسل إليه، من خلال لفت انتباه المرسل إليه، وتعتمد الرسائل المستخدمة بينهما على عبارات ومفردات واصفة للغة من مثل: ألو! أتسمعني؟ أفهمت؟ استمع إليَّ!...الخ. تؤكد هذه التبادلات على أن المرسل إليه لا يزال مصغيا وبالتالي مواصلة الحوار، كما تؤدّي مهمَّة بارزة في كافَّة أشكال الصلات الاجتماعية: الأعياد والاحتفالات، الخطب، والأحاديث متنوّعة.

5/ الوظيفة البيانية أو ما وراء اللغة fonctoin métalinguistique:

تقوم هذه الوظيفة بدور أساسي في لغة التخاطب اليومي، ففي كل مرة يرى المرسل أو المستقبل أنّه من الضروري التحقق من استخدام الرامزة نفسها والتأكد من صلاحية القناة، كما يشغل شرح كافة استعمالاتها حيزا كبيرا من الخطاب، فالرسائل التي تتمحور حول اللغة نفسها تظهر وظيفة تعدي اللغة فيها.

6/ الوظيفة الشعرية fonctoin référentielle:

هي التي تحدد العلاقة بين الرسالة وذاتها، وتوجه التركيز على الرسالة بصفتها رسالة، ووصفها هو ما يحدد الوظيفة الشعرية للغة، كما أنها تعتبر الوظيفة الجمالية للخطاب حينما يهيمن شكل الرسالة في اللغة الأدبية.

لقد قدم جاكبسون نظرية وضائف اللغة[1] التي مفادها أن كل وظيفة تتحدد بالعلاقة بين كل عنصر من عناصر التواصل التالية: المرسل-المرسل إليه-الرسالة-السياق(المرجع)-قناة الرسالة-السنن(القانون).

بينما يرى مارتيني«أن إحدى وظائف اللغة الاتصال، وهي الوسيلة التي تسمح لمستعمليها الدخول في علاقات مع بعضهم بعض، وهي التي تضمن التفاهم المتبادل بينهم»[2]،بمعنى أن وظائف اللغة عديدة، إلا أن التواصل يعتبر من أهم وظائفها.

في حين عالجت النظرية السلوكية(الاتجاه التجريبي)بقيادة بلومفيد التواصل من وجهة نظر سلوكية« مفادها أن العملية التواصلية تبنى على مقومات ثلاثة هي:

أ/ الوضعية التي تسبق الكلام: ونقصد بها الحافز الناتج عن المؤشرات النفسية، الجسمية...الخ، التي تحرك إحساس المتكلم نحو عقد عملية التواصل.

---

(1) الوظيفة الإفهامية: تحدد العلاقة بين الرسالة والمستقبل، الوظيفة التعبيرية: تحدد العلاقة بين المرسل والرسالة، الوظيفة الانتباهية: تحدد العلاقة بين المرسل والمستقبل، الوظيفة المرجعية: تحدد العلاقة بين الرسالة والموضوع، الوظيفة البيانية أو الما وراء اللغة: تحدد نظام الرموز المستعمل بين المرسل والمستقبل، الوظيفة الشعرية: تحدد العلاقة القائمة بين الرسالة وذاتها.

(2) اللغة والتواصل إقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي والكتابي، المرجع السابق، ص:10-11.

ب/ الكلام: وهو رد فعل المتكلم والمتمثل في الطلب المباشر من شخص آخر أن ينفذ له رغبته، رغم قدرته على تنفيذ طلبه.

ج/ الوضعية التي تلي فعل الكلام: تتمثل في رد فعل الطرف الآخر واندفاعه تجاه تنفيذ طلب المتكلم»[1].وهكذا يتبن لنا أن بلومفيد يرى أن التواصل هو عبارة عن أداء فعلي كلامي لا يرتبط بالتفكير اطلاقا، يقدمه المتكلم كاستجابة للمثيرات التي تخضع لحافز اجتماعي أو نفسي أو بيئي.

أما الاتجاه التوليدي التحويلي الذي يمثله نعوم تشومسكي فقد قدم نموذجا معرفيا لإدراك الوقائع اللغوية منطلقا في ذلك من العوامل العقلية والنفسية، وقد اهتم بالأداء الكلامي؛ بمعنى كيفية استعمال الكفاية اللغوية بهدف التواصل، في حين نظر إلى اللغة على أنها مجرد تعبير عن الفكر لا أكثر على حد تعبير أحمد المتوكل في كتابه المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي.

والمتكلم المثالي في نظر تشومسكي هو الذي«يمتلك قدرة(Compétence)لغوية تمثّل استعدادًا فطريّاً لتمثّل بنيات الوحدات اللسانية غير المحدودة، فإنّه أيضا، وبقدر أكبر، يحوز رصيدا من الإواليات التوليديّة التواصليّة تؤّهله لإنتاج عملية تواصلية أولية. وإنما تفاعلت القدرات الثلاث: القدرة اللغوية، والفكرية، والتواصلية لاشتراكها المندمج في بلورة المسار التوليدي للنشاط الإنساني»[2]، إذن النظرية التوليدية التحويلية تسعى لإنتاج عدد لا متناه من التراكيب والجمل، ثم تحاول وضع تفسير وتعليل للوحدات اللسانية المنجزة في الواقع.

1/ج– الدراسات التواصلية التداولية:

نشأ الاتجاه التواصلي في بداية السبعينات من القرن العشرين على يد الأنثروبولوجي اللغوي "ديل هايمز"، الذي درس اللغة بوصفها نظام تواصلي اجتماعي، وسعى إلى تحقيق الكفاية الإجرائية التواصلية التي لا تدعوا إلى تعليل العبارات اللغوية انطلاقا من كونها«موضوعات منعزلة، بل على أساس أنّها وسائل يستخدمها المتكلم لإبلاغ

[1] ينظر: محمد الرغيني، محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء،(المغرب)،ط1، 1987م، ص:31-32.

[2]رفيق لبوحسيني، الأبعاد الرابطة بين اللُّغة العربية والتواصل، الكتاب الثالث" في غمار السياسة فكرًا و ممارسة"، بإشراف محمد عابد الجابري،ص:69.

معنى معين في إطار سياق تحدده العبارات السابقة، وموقف تحدده الوسائط الأساسية لموقف التخاطب»[1] ، متصديا بذلك للنظرية التوليدية التحويلية التي عزلت اللغة عن محيطها الاجتماعي، واهتمت فقط بالنظام اللغوي (القدرة اللغوية)محدثة بذلك خللا لدى المتلقي متمثلا في عدم إدراكه وفهمه للمعطيات والمعارف اللغوية.

وكما نعلم فإن عملية التواصل لا تنهض«بالقدرة اللغوية الصرفة وحدها بل تتضافر فيها قدرات أخرى منطقية ومعرفية واجتماعية وإدراكية وغيرها. فمستعمل اللغة الطبيعية يستخدم أثناء عملية التواصل؛ بالإضافة إلى ملكته اللغوية، ملكات ذات طبيعة غير لغوية تسهم في إنجاح هذه العملية»[2]، وهنا يظهر لنا أهمية الاتجاه التداولي في دراسة التواصل بشكل عام؛ عناصر التخاطب، ظروف إنتاج الخطاب، عناصر السياق...الخ.

لقد وصف "لازويل" (Laswell) ظاهرة التواصل من خلال«إجابته عن الأسئلة التالية من يقول؟ ماذا يقول؟ إلى من؟ بأيّ وسيلة؟ بأيّ مؤثرات؟ كل من هذه الأسئلة تساعد على تحديد قطب من ظاهرة التواصل، وكذا حقل التحرك الذي يناسبه»[3]، وتشير إلى أن هناك قواعد أخرى تحكم استخدام الأفراد للغة غير القواعد اللغوية، وبالتالي فإن الدراسات التداولية لا ترى أن التواصل«يعني التمكن من القواعد اللغوية فقط(صوتية وإملائية وتركيبية ومعجمية ودلالية)،وإنما يعرج على قواعد ومعايير تخاطبية تستحضر جوانب ثقافية واجتماعية، فلا يمكننا عزله عن السياق الاجتماعي»[4] الوارد فيه.

كما أن عملية إنشاء الكلام لا تهدف إلى الإخبار عن المعلومات والمعارف والتجارب الصريحة منها والضمنية فقط، بل إلى التأثير والتأثر بين طرفي العملية التواصلية(المتكلم والمتلقي)،وهذه التجربة التواصلية نطلق عليها اسم التبليغ؛بمعنى كل طرف من عملية التواصل يفهم ويؤول المقصود الصحيح والمطلوب من الطرف الآخر.

---

(1) أحمد متوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2006م، ص:64.

(2) أحمد متوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط2003م، ص:19.

(3)الأبعاد الرابطة بين اللُّغة العربية والتواصل، المرجع السابق، ص:66.

(4)مليكة بوراوي، الشفويّ والكتابيّ من التعبير إلى التواصل قراءة في منهاج اللغة العربية(السنة الرابعة متوسط)، مقال بمجلة الأثر، العدد23، ديسمبر2015م، ص:99.

في حين لا تصل تجربة النقل الآلي للمعلومات إلى هذه المرتبة، لأنها تقتصر على إخبار المعلومات الصريحة فقط، وبالتالي فإن تأويل المتلقي للرسالة ذاتي حيادي بحسب تأثر المثيرات لديه.

التواصل الناجح ومبادئه:

تتأسس عملية التواصل الناجح بين المتكلم والمتلقي على مجموعة من المبادئ التي تسمح بسيرورة العملية التواصلية واستمرارها بينهما، والتواصل الفعال ليس قائما في جميع العمليات التواصلية. مثال على ذلك: لو تكلم المتكلم كلاما ادى إلى سوء فهم تأويله من طرف المتلقي الذي يعيد بناء القول على ما قاله المتكلم انطلاقا من فهم سيء سواء قصده أو لم يقصده المتكلم[1] يؤدي ذلك بالضرورة إلى عدم نجاح عملية التواصل بينهما.

وهنا يعجز المنهج البنيوي عن تفسير كثير من الدلالات والمعاني التي يقصدها المتكلم في تواصله مع المتلقي، وقد تنبأ "جرايس" إلى هذا الوضع، فحدد مبادئ عامة[2]تسهم في ضبط وإنجاح عملية التواصل بين المشاركين في الحدث الكلامي، وتتمثل هذه المبادئ في مبدأين هما: مبدأ التعاون، ومبدأ التأدب[3].

أ/ مبدأ التعاون:

يعد من المبادئ الأساسية التي تساهم في استمرارية العملية التواصلية بين المتخاطبين، لأنه يجب«أن يتعاون المتكلم والمخاطب على تحقيق الهدف المرسوم من الحديث الذي دخلا فيه، وقد يكون هذا الهدف محدّدا قبل دخولهما في الكلام أو يحصل تحديده أثناء هذا الكلام»[4]، ويمكن اعتبار هذا المبدأ من الوسائل المعينة لكلا طرفي التواصل على الوصول للمعنى والغاية المقصودة من عملية التواصل.

ويرى جرايس أن التواصل الكلامي محكوم بمبدأ التعاون، الذي يرتكز على أربع قواعد هي:[5]

---

[1]ينظر: حسان الباهي، الحوار ومنهجية التفكير النقدي، إفريقيا الشرق، المغرب، 2004م، ص:118.

[2] ينظر: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، المرجع السابق، ص:13.

[3] طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي،ط1، 1998م، ص:238...240.بتصرف

[4] اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المرجع السابق،ص:238.

[5] ينظر في هذا المجال ماكتبه: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر،ص:35. طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص:238. وابن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص:96-97.

1/ مبدأ الكم: التكلم قدر الحاجة لضمان تحقيق الغرض من التخاطب.

2/ مبدأ الكيف: لا تقل كلاما خاطئا لا تستطيع البرهنة عليه.

3/ مبدأ المناسبة: يعني مناسبة الكلام لسياق الحال.

4/ مبدأ الأسلوب: ينص على الوضوح والإيجاز في الكلام، وتجنب الغموض.

لقد لقيت نظرية "جرايس" استقطابا من قبل الباحثين اللسانيين المعاصرين(التداوليين خاصة)،نظرا لما تقدمه لطرفي العملية التواصلية من مبادئ تكشف عن الغموض الذي يكتنف التركيب، وترفع الالتباس الذي يقف عائقا أمام إحداث تواصل ناجح وفعال بينهما.

ب/ مبدأ التأدب:

لقد أرست "روبن لاكوف" قواعد هذا المبدأ في مقالتها الشهيرة "منطق التأدب"، والتي دعت فيها طرفي عملية التواصل إلى الالتزام في تعاونهما للوصول للغاية من الدخول في الكلام[1].

3/ ملامح النظرية التواصلية عند علماء العرب:

من المعلوم أن نظرية التواصل من حيث التنظير–هي علم قائم بذاته–ليست حديثة النشأة، لكن من حيث الاستعمال هي قديمة قدم الإنسانية–دراسات متناثرة–أشار إليها بعض علماء التراث من خلال تحديدهم لوظيفة اللغة؛ المتمثلة في إحداث تواصل بين طرفي الخطاب أثناء التخاطب، فهم لم«يفهموا من اللغة أنها منظومة من القواعد المجردة فحسب، وإنما فهموا منها أيضا أنها لفظ معين يؤديه متكلم معين في مقام معين لأداء غرض تواصلي إبلاغي معين»[2].

---

[1] ينظر: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المرجع نفسه، ص:240.

[2] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب(دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي)، دار طليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، تموز (يوليو)2005م، ص:174.

ولعل هذا ما كان يقصده عبد القاهر الجرجاني بقوله أن اللغة لم«تأت لتحكم بحكم، أو لتثبت وتنفي، فالحكم بأن الضرب فعل لزيد، أو ليس بفعل له، وأن المرض صفة له، أو ليس بصفة شيء يضعه المتكلم، ودعوى يدعيها، وما يعترض على هذه الدعوى(...) فهو اعتراض على المتكلم، وليس اللغة من ذلك بسبيل، ولا منه في قليل أو كثير»[1].وفي هذا القول توضيح للفرق بين اللغة كأنساق مجردة وبين اللغة كاستعمال فعلي للمتكم أثناء عملية التخاطب، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يشير عبد القاهر الجرجاني إلى نقطة مهمة ألا وهي الصلاحية التامة التي يمتلكها المتكلم في التحكم في رفع الفعل أو جره أو...الخ.

ويتضح ذلك أكثر-مفهوم التواصل في التراث العربي-من خلال تعريفات اللغويين للغة والبلاغة والبيان، فقد أشار الجاحظ(ت255هـ) للتواصل من خلال تعريفه للبيان بقوله:«والبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون ضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كائنا ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأيّ شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع»[2].

يتبين لنا أن الجاحظ من خلال إبانته عن المعاني، قد أفصح عن عناصر العملية التواصلية: القائل، والسامع والرسالة والقناة(فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى)،والشفرة(كشف قناع المعنى وهتك الحجاب)،كما أشار إلى أن الوظيفة التواصلية التي تؤديها اللغة في الخطابات مبنية على غاية؛ الفهم والإفهام.

وبيّن المعتزلي بشر بن المعتمر(ت226هـ)-شيخ الجاحظ-قدر اللفظ وعلاقته بالمعنى، حيث أشار إلى ما ينبغي على المتكلم مراعاته ليؤدي وظيفته التواصلية بنجاح، فقال:«ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما،

---

(1) ينظر: عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، تحقيق رشيد رضا، ص:345،347.

(2) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ج1، ص:76.

حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، وأقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات»[1]،بمعنى على المتكلم أن يأخذ بعين الاعتبار المقامات والسياقات التي ينتج في خضمها كلامه.

وهو تقريبا ما نجده عند ابن سنان الخفاجي-التركيز على المتكلم-حينما حصر وظيفة اللغة في الوظيفة التواصلية والوظيفة الإفهامية، وبيّن أن من«شروط الفصاحة والبلاغة أن يكون معنى الكلام ظاهرًا جلياً، لا يحتاج إلى فكر في استخراجه، وتأمل لفهمه(...)والدليل على صحة ما ذهبنا إليه(...) أن الكلام غير مقصود في نفسه إنما احتيج ليعبر الناس عن أغراضهم ويفهموا المعاني التي في نفوسهم»[2].لقد اكتفى ابن سنان الخفاجي بالإشارة إلى شرط نجاح عملية التواصل بقوله على المتكلم استخدام لغة واضحة مفهومة صريحة أثناء التعبير عن أغراضه.

أما ابن جني فقد عرف اللغة(ت392هـ)بأنها:«أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[3]، نلمس من هذا التعريف منطلقين: أولا: اللغة المستعملة هي الأصوات المنطوقة أو اللغة السمعية، وهذا الأمر يحيلنا إلى طريقة جمع اللغة آن ذاك المتمثلة في الممارسة الشفهية السمعية، قبل أن تحدد على أنها نظام من الرموز والعلامات الصوتية. ثانيا: اللغة وسيلة يعبر بها المتكلم عن أفكاره وحاجاته الاجتماعية قصد تحقيق أغراض تواصلية معينة،وهنا إشارة إلى الوظيفة الثانية للغة ألا وهي الوظيفية الاجتماعية، فهي«أداة اجتماعية يوجدها المجتمع للرمز إلى عناصر معيشتة وطرق سلوكه»[4]، بمعنى أن اللغة وجدت للتعبير والتواصل بين أفراد المجتمع.

في حين نجد أبو هلال العسكري(ت395هـ) يحدد معنى البلاغة في قوله:«هي كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه من نفسه كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن»[5]،يتبين لنا من خلال هذا

---

(1) الجاحظ،البيان والتبيين ،المرجع السابق،ص:44.

(2)ابن سنان الخفاجي ، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1402هـ-1982م، ص:220-221.

(3)أنظر: أبو الفتح ابن جني، الخصائص، تحقيق علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، دت، ج1، ص:33.

(4)تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1994م، ص:28.

(5)أبو هلال العسكري، الصناعتين، تح: علي محمد البيجاوي محمد أبو إبراهيم، الناشر: عيسى البابي الحلبي، ط1، 1371هـ-1952م، ص:19.

التعريف أن العملية التواصلية الهادفة في نظر أبي هلال العسكري تتم عبر تركيز المتكلم على تمكين السامع من مقصده بصورة مقبولة.

بينما عرف السكاكي البلاغة على أنها«بلوغ المتكلم في تأدية المعاني حدّا له اختصاص بتوفيه خواص التركيب حقها»[1]،وهذا يعني أن عملية التواصل تستوجب استيفاء المتكلم حسن تركيب الخطاب لكي يفهم المستمع مضمون الرسالة الموجهة إليه.

ويتفق ابن خلدون مع ابن جني في كثير من تحديداته للغة وفي بيان وظائفها، إذ يقول:«اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد لإفادة الكلام فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم»[2]،وهو تعريف يقترب كثيراً من تعريفات المحدثين للغة، ويكشف عن أهم المبادئ التواصلية التي نادى بها المعاصرون، كمراعاة "قصد المتكلم"، أو "غرضه من الخطاب التواصلي".

وقد بيّن وظيفتها حينما قال:«اللغة ترجمان عما في الضمائر من تلك المعاني يؤديها بعض إلى بعض بالمشافهة في المناظرة والتعليم وممارسة البحث في العلوم، لتحصيل ملكتها بطول المران على ذلك»[3]، فاللغة ملكة يستطيع أي متكلم اكتسابها وتحصيلها من خلال الاستعمال الشفهي والكتابي والممارسة المتكررة لها في مختلف المواقف التواصلية: التعليم، المناظرة...الخ.

كما نجدهم قد حددوا كل عنصر من عناصر التواصل بالتحليل والتوضيح، إذ يقول السكاكي: «لا يخفى عليك أن مقامات الكلام متفاوتة فمقام التشكر يباين مقام الشكاية، ومقام التهنئة يباين التعزية(...)وارتفاع شأن

(1) أبو يعقوب السكاكي، مفتاح العلوم، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 2000م، ص:415.
(2) ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1431هـ-2010م، ص:565.
(3) المقدمة، المرجع نفسه، ص: 563.

الكلام من باب القبول وانحطاطه في ذلك بحسب مصادفة الكلام لما يليق به وهو ما نسميه مقتضى الحال»[1]، مبينا في ذلك ضرورة مناسبة الخطاب(الملفوظ الذي ينتجه المتكلم) للمقام ولمقتضى الحال.

من خلال ما سبق يتضح لنا أن جميع تعريفات علماء التراث للغة تركز على تحديد التواصل وعناصره الستة: المتكلم، السامع، الخبر، القناة(اللغة أو غيرها)،الشفرة، السياق(المقام أو مقتضى الحال)، ويرون أن معرفة المتكلم لعلوم البلاغة(البيان، البديع، المعاني) تكفل له صحة العملية التواصل.

[1] مفتاح العلوم، المرجع السابق، ص:168-169.

المبحث الثالث

أشكال التواصل ومعيقاته

1/ أشكال التواصل:

إن التواصل لا يقتصر على اللغة وحدها وإن كانت تعد أفضل وسيلة للتواصل بل هناك أشكال متعددة من التواصل:الكلمة، الإشارة، الصورة والحركة والكتابة...الخ، كما يمكننا الجمع بين شكلين من التواصل في الخطاب اللغوي الواحد، ويعرف بالتواصل المركب[1]،مثال على ذلك:الأفلام التعليمية، الخطاب الاشهاري، الصور واللوحات ويتفاوت التأثير بين هذه الأنماط تبعا للسياقات التواصلية. ويمكننا حصر التواصل في ثلاثة أشكال هي:

1/أ- التواصل اللفظي:

وهو الأكثر انتشارا بين المتخاطبين لأنه يتم عبر وسائل لغوية سهلة كالأصوات وجمل...الخ، ويعتمد في البيئة اللغوية عينها نسق القواعد نفسه الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال وإرسال وتحليل المرسلات اللغوية كافة، وهذا ما يحدث مبدئيا عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي»[2]المباشر. إذ يعتبر هذا النوع من التواصل أفضل الطرق لإرسال المعلومات، لأنه يقدم فرصة لكل من المتكلم والمتلقي تتمثل في: إمكانية المتلقي التأويل الفوري وإبداء رد الفعل حول محتوى الرسالة، وتتيح للمتكلم فرصة التأكد من إمكانية استيعاب المتلقي للرسالة.

1/ب- التواصل غير اللفظي:

يتم هذا النوع من التواصل عن طريق وسائل عديدة«يستخدمها الإنسان أو تصدر عنه بهدف نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر أو بهدف المساعدة على نقلها أو الدقة في التعبير عنها»[3]،فهو يندرج ضمن سلوكيات الانسان،ويتمثل في الصورة والإشارة والحركات والملامح والإيماءات والهيئات، الألوان والحلي والفنون

---

[1]ينظر: محمد نادر سراج، التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن، الفكر العربي المعاصر،لبنان،العددان:80-81، 1990م، ص:84.

[2] ينظر: محمد نادر سراج، التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن، المرجع نفسه، ص:84.

[3] محمود أحمد نحلة، أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2011م، ص:307.

التشكيلية والديكورات والزخارف...وغيرها من العلامات ذات الدلالة التي أشار إليها الجاحظ[1]،وبين دورها في الدلالة على المعاني أثناء العملية التخاطبية.

1/ج- التواصل الكتابي:

يتميز هذا النوع من التواصل بالتدوين إذ يعتمد على الألفاظ المكتوبة والجمل الواضحة في صياغة الرسالة الموجهة نحو المستقبل، ومن أبرز وسائله: الكتب والدوريات والمجلات...الخ.

وخلاصة القول يمكن أن يتم التواصل«عبر قنوات أخرى كالإشارة والصورة إلاّ أن التواصل عبر هذه القنوات لا يرقى قوَة ودقة إلى التواصل المتوَسل فيه باللغة»[2]،لذلك سنركز البحث على التواصل اللفظي والكتابي.

2/ معيقات العملية التواصلية:

هناك جملة من العوامل التي تحول دون نجاح عملية التواصل بين المرسل والمستقبل وهي:عوامل لغوية وغير لغوية

أ/ العوامل اللغوية:

تعاني البيئات العربية على اختلافها من تفشي ظواهر لسانية بين أفرادها أثناء تواصلهم اليومي، وقد اصطلح على هذه الظواهر اللغوية بـ: الازدواجية اللغوية، الثنائية اللغوية، التداخل اللغوي والمزج اللغوي. سنحاول الإشارة إلى هاته الظواهر من خلال تحديد ماهيتها، وبيان مدى تأثيرها على عملية التواصل بين المتكلم والمتلقي.

أ/1 الازدواجية والثنائية والتعدد اللغوي (Diglossie et Bilinguisme):

لقد فصل في تحديد مفهوم المصطلحين(الثنائية/الازدواجية)، حيث يقتصر«مصطلح الثنائية على الاستعمال الفردي للغتين، في حين شمل مصطلح الازدواجية الاستعمال الجماعي للغتين، ولكن بعد تعميم مصطلح الثنائية على الجماعة اللغوية، قرب هذا الأخير من مصطلح الازدواجية»[3].

---

(1) ينظر: البيان والتبيين، المرجع السابق، ص:81.

(2) حافظ إسماعيل علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، دار الأمان، الرباط، ط1، 1430هـ-2009م، ص:26.

(3)الحبيب النصراوي، في الازدواجية اللغوية والهوية العربية، مقال بمجلة الإذاعات العربية، اتحاد إذاعات الدول العربية، العدد4، 2013م، ص:12.

ويقصد بهذا المصطلح (الثنائية والازدواجية) الوضعية التي يستعمل فيها الفرد أو مجموعة من الأفراد تنوعين لغويين على مستوى اللغة الواحدة[1] فما نجده في المجتمعات العربية من تداخل بين الفصحى واللهجات العامية أو بين العربية الفصيحة واللغة الفرنسية، غدى عاملا مؤثرا في عملية التواصل، وقد يجعلها أحيانا تحيد عن أهدافها المرجوة.

أما التعدد اللغوي(Plurilingualisme) عند بعض الدارسين لا يخالف الثنائية اللغوية إلا في «عدد اللغات الذي يصبح أكثر من لغتين، وهو يطلق على الفرد الذي يستخدم داخل مجموعة لغوية واحدة عدَّة لغات حسب ظروف الخطاب(عائلية، رسمية...إلخ)؛كما يطلق على الجماعة اللغوية فيقال: إنها متعددة اللغات، عندما تستخدم عدّة لغات حسب أنواع الخطاب وظروفه»[2].

إذن الازدواجية والثنائية والتعدد اللغوي هي حالات «التنوع اللغوي أو اللساني ضمن مستوى اللغة الواحدة،ومثال على ذلك استعمال الشخص لمستويين من اللغة(اللهجات العامية والعربية الفصيحة أو العربية الوسطى و اللغة الفرنسية)في خطاباته اللفظية أو الكتابية»[3]،رغم تميز كل لغة عن الأخرى باختلافات على المستوى النحوي والصوتي والدلالي والتركيبي، الأمر الذي شكل صراعا لغويا لدى الأفراد أثناء تواصلهم مع بعضهم بعض.

---

[1]Galisson .R . Coste. D.Dictionnaire dedidactique des langue, (1976)Hachette, paris, p :504.

[2]في الازدواجية اللغوية والهوية العربية، المرجع السابق، ص:12.

[3]ينظر: ماكتبه عباس المصري وعماد أبو حسن، الازدواجية اللغوية في اللغة العربية،ص:41-42. مقال بمجلة المجمع،العدد8، 1436هـ- 2014م، وأيضا: مهى محمود العتوم، الازدواجية اللغوية في الأدب نماذج شعرية تطبيقية،ص:168،مقال بمجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب،المجلد4،العدد1، 2007م.

لتصبح هذه الظاهرة معضلة لغوية تعاني منها بعض المجتمعات العربية، بينما ينظر البعض لهذه الظاهرة بنظرة إيجابية، فيرون أن الازدواجية اليوم هي«الضامن لنجاعة التواصل بين الشعوب، والاستقرار اللساني الذي يسمح بالاستفادة من نتائج العلوم أينما أثمرت في العالم»[1].

أ2/ التداخل اللغوي (L'interférence Linguistique):

التداخل عبارة عن«دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم ومقدار»[2]،كتسرب بعض خصائص العناصر اللغوية(الألفاظ أو الصفات التركيبية أو المعجمية)لنظام لغة معينة وتسللها إلى لغة أخرى أثناء الاستعمال والممارسة، ويعد المستوى المعجمي من أكثر المستويات تعرضا لحدوث ظاهرة التداخل اللغوي [3].

أ3/ الانتقال والمزج اللغوي (L'alternance de codes le mélange linguistique):

إن المزج اللغوي هو«ظاهرة لغوية منتشرة بكثرة في المجتمعات الجزائرية، وتعني الانتقال الاستعمالي للمتكلم بين اللغتين العربية والفرنسية، ظهرت هذه الظاهرة(التنوعات المزجية)كابتكار فردي وجماعي ضروري نتيجة لعدم إجادة استعمال اللغة الفرنسية(لغة المحتل)»[4]،فلجأ المتكلم إلى هاته الظاهرة(استعمال نظام اللغة الثانية المكتسبة عندما يتعذر عليه إفهام فحوى رسالته بنظام لغته الأولى)في محاولته لتوصيل أفكاره للمستمع أثناء عملية التواصل.

وبالتالي يضطر المتكلم إلى الانتقال بين مستويات اللغة لتبليغ رسالته«هذا الخليط اللغويّ، قد يعدّ من أسباب ضعف التحصيل في اللغات خاصّة الفرنسية والعربية...إضافة إلى ما قد ينجرّ عنه من اضطرابات نفسيّة

---

(1) Mackey williams f : Bilinguisme et. contact des langues, p.p. 13-14.

نقلا عن الحبيب النصراوي، في الازدواجية اللغوية، ص:9

(2) علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان ناشرون، 2000م، باب التاء، ص:56.

(3) ينظر: عبد الجميد بوترعة، واقع الصافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللغوية "الخبر اليومي" والشروق اليومي" و"الجديد اليومي" نموذجا، مقال مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد8، سبتمبر2014م، ص:204.

(4)Khaoula Taleb Ibrahimi، Les Algériens et leur(s) Langue,p115

قد تؤثّر سلبا في النمو اللغوي والعقلي عند المتلقي»[1]،مما يسبب لديه غموضا لغويا يحول دون تلقيه الصحيح للغة الثانية.

ب/ العوامل غير اللغوية:

يدرس التواصل السلوك البشري الذي يعد من أصعب الدراسات لتأثره بمجموعة من العوامل: النفسية، الاجتماعية، والثقافية...وغيرها من العوامل، سنحاول التوقف عند بعض هذه العوامل بشيء من التفصيل والبيان.

ب1/ العوامل النفسو جسمية:

هي كافة الاضطرابات التي يعاني منها المتكلم أو المستقبل، منها: اضطرابات على مستوى: الانتباه، التفكير، الذاكرة، الانفعال...الخ، واضطرابات على مستوى الحواس: عيوب النطق، ضعف القدرة السمعية أو العقلية...وغيرها من الاضطرابات التي تؤثر سلبا على مجريات العملية التواصلية اللغوية التي قد يكتنفها نوع من التشويش الناتج عن عدم ترابط الأفكار، وبالتالي عدم وصول الرسالة للمتلقي بالشكل الصحيح.

ب2/ العوامل الاجتماعية:

إن العملية التواصلية لا يمكن أن تحدث لذاتها، ولكنها حصيلة التفاعلات الاجتماعية بين أفراد مجتمع ما، فعرف النظام اللغوي السائد بين جماعة لسانية يسهم في إحكام التواصل وإنجاحه، وأي خلل في هذا البناء اللغوي يؤدي إلى انقطاع التواصل، فنحن نتواصل مع بعضنا لنكوّن«علاقة اجتماعية مع الغير من أجل التأثير في مخاطبنا لتغيير منظومته الفكرية، أو من أجل إحداث بعض الآثار على إحساسات مخاطبنا أو أفكاره، أو تصرفاته أو أعماله، فالمتكلم يعمل دوما من أجل التأثير في مخاطبه وذلك باستحداث استراتيجيات خطابية محكمة تختلف باختلاف الوضعية التواصلية»[2] بينهما.

---

[1] عبد الحميد بوترعة، واقع الصافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللغوية "الخبر اليومي" والشروق اليومي" و"الجديد اليومي" نموذجا، المرجع السابق، ص:204.

[2]عبد السلام عشير، الكفايات التواصلية اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، الدار البيضاء، المغرب، منشورات top éditoin،ط1، 2007م، ص:27.

ب3/ العوامل الثقافية:

تشمل كافة العقائد والعادات والأعراف والتقاليد والطقوس والأفكار التي تميز كل مجتمع عن غيره من المجتمعات الأخرى، إذ يعرفها "بانزيو" بأنها «ذلك المجموع الكلّيّ لذلك النسق من الكلّيّ من المفاهيم والاستعمالات، والتنظيمات والمهارات والأدوات التي تتعامل بها البشرية مع البيئة لإشباع حاجاتها»[1] ورغباتها.

أما مالينوفسكي فيرى بأنها«ذلك الكلّ المتكامل الذي يتكوّن من الخصائص البنائية لمختلف المجموعات الاجتماعية من الأفكار الإنسانية والمعتقدات والأعراف والحرف والأدوات»[2] المشتركة بينهم.

وعليه فإن البنية الثقافية لنظام مجتمع ما تؤثر في تكوين أفراده سلوكيا وإدراكيا، حيث تتطور هذه البنية المعرفية لدى كل فرد لتشكل مهارات متداولة في كل مجتمع تعرف بثقافة الأفراد، وتؤثر هذه التركيبة الثقافية لكل فرد على عملية التواصل؛ لأن المحتوى الفكري للرسالة يتشكل من المخزون الثقافي لكل فرد، وبما أن نمط الثقافات بين البشر يختلف، فإن عملية التواصل بين المرسل والمستقبل يشوبها خلل لا محالة عند عدم دراية كل طرف بثقافة الطرف الآخر.

وخلاصة القول إن اطلاع طرفي عملية التواصل على العوامل النفسية والثقافية والاجتماعية لكل منهما، وأخذها بعين الاعتبار-أي توظيفها-أثناء وضع وتبليغ خطاباتهما، يؤثر بالإيجاب على عملية التواصل، لأن الأفراد بطبيعتهم يعيشون ملء تطلعاتهم الإنسانية والثقافية.

---

[1] فطيمة داود، كفاءة معلّم اللّغة العربيّة بين التواصل اللّغوي والسّياق الثقافي، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، بسكرة، العدد12، 2016م، ص:236.

[2] كفاءة معلّم اللّغة العربيّة بين التواصل اللّغوي والسّياق الثقافي، المرجع نفسه، ص:236.

المبحث الرابع

الآليات التواصلية

لقد أشرنا سابقا إلى أن ما يهمنا هو دراسة اللغة أثناء الاستعمال أي« كيف يمكن للغة، علمية كانت أو عادية (الكلام اليومي)أن تنتج المعنى؟ وبمعنى آخر كيف تنتج اللغة تأثيرا ما داخل سياق تواصلي انطلاقا من الاستعمال اللغوي؟ إنها أسئلة تدفع إلى البحث في الآليات التواصلية(ذهنية، معرفية،لسانية، منطقية...)الهادفة إلى إحداث التأثير والإقناع،والتي أصبحت تشكل تحديا لكل نظريات التواصل والقطاعات العلمية التي يكون التواصل حقلا من حقولها»[1]،وقبل التطرق إلى كيفية اشتغال هذه الآليات التواصلية، لابد أن نتوقف بشكل موجز عند مفهوم الآلية ثم نحدد خواصها التي على أساسها يمكننا الحكم على أي علم من العلوم بتميزه بخاصية الآلية.

إن فكرة«نظرية التواصل اللساني تنطلق من معرفة كيف يتم التواصل أكثر من معرفة ما يتم إيصاله، فهي رغم ذلك، تفتح بابا مهما لمعرفة الطرائق والآليات والتقنيات التي تتم بها صياغة الأقوال، ومن ثم فهي تطل على الكيفية التي يشتغل بها الذهن البشري، لترتيب الأفكار والتعبير بها عن المشاعر والمعتقدات، والتأثير بها في الآخرين»[2] ،أي أن نظرية التواصل اللساني تركز على الخلفيات التي تحكم كيفية اشتغال الذهن البشري أثناء تبادل المعرفة بين المتكلم والمستمع، وتتمثل هذه الخلفيات في مجموعة الآليات اللغوية والمنطقية والمعرفية والتداولية.

وهذا يحيلنا إلى حقيقة مفادها أن أثناء عملية التواصل، لابد أن يستعمل المتكلم«عدة آليات منطقية وغير منطقية في إنشاء الكلام وتأويله، انطلاقا من تجارب الأفراد وتفاعلاتهم مع محيطهم الخارجي(...)وكلما أفلح الفرد في حسن اختيار ما يناسب من هذه الآليات كان لخطابه وقع على مخاطبيه: استمالة أو إقناعا أو امتاعا. إذ تعمل جميعها (إذا أحسن استعمالها) على تسريع عملية تعديل موقف أو تغيير سلوك، أو الدفع إلى عمل، أو تغيير نظرة

---

[1] عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:22-23.

[2] عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع نفسه، ص:18.

اتجاه موضوع ما، أو حدث، أو شخص، أو فكرة» [1]،بمعنى كلما أحسن المتكلم استخدام الآليات التواصلية في صياغة وتوجيه خطاباته المتنوعة ثقافية كانت أو اجتماعية أو علمية كان لخطابه وقع إيجابي على متلقيه.

1/ تعريف الآلية:

يعرف مصطلح الآلية-في المناهج الحديثة-بـ«لفظ "الوسيلة" الذي غلب استعمالها كمرادف للفظ "الآلة"، فقيل علوم "الوسائل" بدل علوم "الآلة"، وقيل، في المقابل، علوم "الغايات" بدل علوم "المقاصد"»[2].وفي المقابل نجد طه عبد الرحمن يختار تسمية لـ «هذه الوسائل والكيفيات اللغوية المنطقية المنتجة للمضامين بـ"الآليات الانتاجية" أو "الآليات الأصلية" أو "الآليات التحتية"»[3].

بينما ورد مصطلح الآلية في التراث العربي مرتبطا«بالعلم؛ فيقال "العلم الآلي" في صيغة المفرد أو "العلوم الآلية" أو "علوم الآلة" في صيغة الجمع؛ والعلم الآلي هو عبارة عن العلم الذي لا يكون مقصوداً لذاته، أو قل ليس هو غاية في حد ذاته، بحيث لا يطلب إلا من أجل غيره، وبحيث لا يُنال هذا الغير إلا بواسطته، ومتى كان العلم الآلي يتعلق به غيره، نزل منزلة العلم الأسبق(مثال المنطق)،ونزل هذا الآخر منزلة العلم الأشرف، لكونه مقصوداً لذاته (مثال الطب)» [4].يتبين لنا من خلال هذا النص أن العلوم المتعارف عليها تنقسم إلى صنفين: علوم مقصودة بالذات، كعلم الطب، وعلوم هي وسيلة آلية كالمنطق، وهذا التقسيم أشار إليه ابن خلدون[5] بالتفصيل والبيان في احدى فصول المقدمة.

أما فيما يخص مفهوم خاصية الآلية فنجدها في التراث تنحصر في معنيين اثنين هما: معنى أعم ومعنى أخص، أما«معنى "الآلية الأعم" فهو أن تكون الآلية خاصية إضافية تلحق كل علم يشترك في تحصيل غيره، فيكون كل علم دخل في علم آخر بمنزلة آلة من آلاته(...)وهكذا تكون الآلية صفة تعرض للعلوم من جهة استخدامها في غيرها، بحيث لو صرف عنها هذا الاستخدام صارت علوما مقصودة لذاتها؛ فيكون بذلك كل علم

---

[1] عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:88.

[2] تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص:86.

[3] تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع نفسه، ص:14.

[4] تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع نفسه، ص:83-84.

[5] أنظر: المقدمة، المرجع السابق، ص:555.

من جهة مقصوداً لذاته، ومن جهة أخرى آلة لغيره. وأما معنى "الآلية الأخص" فهو أن تكون صفة ذاتية لبعض العلوم، أي صفة تختص بها دون غيرها، بحيث لا يمكن أن يصرف عنها وصف الاستخدام لغيرها حتى لو قصدناها لذاتها، لأن غاية هذا القصد أن ننظر في هذا الاستخدام لكي نزيد في تصحيحه وضبط قوانينه، وبحيث لا ينتقل هذا الوصف الآلي عنها حتى ولو لم يقع التوسل بها في تحصيل علوم أخرى»[1].

وانطلاقا من هذا التعريف نستنتج أن:

1/ صفة "الآلية الأعم" تضاف لبعض العلوم بمجرد استخدامها في تحصيل غيرها من العلوم، وتختفي هذه الصفة عن هذه العلوم فور صرف هذا الاستخدام عنها.

2/خاصية الآلية قد تلازم بعض العلوم حتى لو صرفت عنها وظيفة تحصيل علوم أخرى، وقُصد استخدامها لذاتها.

3/صفة الآلية ليست حكرا على حقل من الحقول المعرفية دون غيرها، بل تتصف بها كل العلوم المتباينة المقاصد.

وبما أن العلوم الآلية تهدف إلى تحصيل العلوم المقصودة بالذات، فإنه ينبغي على مستعملها التمكن منها، وضبط قوانينها لكي يستخدمها استخداما صحيحا، فالمتكلم الذي يتوسل بالعلوم الآلية لتوضيح وتبسيط معنى معين يخص مضمون العلوم المقصودة، تكون طريقة إلقائه وشرحه ذا تأثير قوي على ذهن المتلقي، الذي يُبدي تجاوبا وانفعالا نابعا من فهمه واستيعابه لحيثيات المضمون الإنتاجي الذي قدمه المتكلم.

وفي هذه الحالة تؤدي هذه العلوم دور الآليات التواصلية؛ بمعنى الآليات التي تسهم في تبسيط وتيسير محتوى المضمون الخطابي-بين المتكلم والمتلقي-أثناء عملية التلفظ، وبالتالي تقضي على المشكلات التي كانت تقف عائقا أمام نجاح عملية التواصل بينهما.

[1] تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص:84.

بما أن وظيفة الآلية هي تبسيط وتيسير المحتوى الكلامي بين طرفي عملية التواصل، فإن كل المصطلحات المتعددة في مختلف المناهج، والتي تؤدي نفس الوظيفة-ولها غاية واحدة؛ تحصيل العلوم المقصودة-تدخل في هذا الباب، ومن هذه المصطلحات-إضافة لمصطلح الآلية-هناك: الوسائل، التقنيات، الأدوات...الخ.

إن الحقل المقصود والمراد دراسته في بحثنا هنا هو(الحقل التعليمي)، وبالتالي فإن هذه الآليات التواصلية تساعد الأستاذ على تقديم إيضاحات وشروحات معمقة حول موضوع الدرس(الخطاب التعليمي)، وذلك لتحسين الرصيد المعرفي واللغوي للطلاب«ومن أجل ذلك دعا المربون إلى ضرورة استعمال وسائل الإيضاح في التدريس، لأنها توقظ اهتمام التلاميذ وتساعدهم على بناء معرفة مبنية على تصورات حقيقية»[1].

لقد سميت الوسائل المستخدمة في التعليم بتسميات متعددة منها: وسائل الإيضاح، الوسائل المعينة على التدريس، معينات التدريس، الوسائل السمعية البصرية، الوسائل التعليمية، الوسائل الحسية المتعددة، وسائل الاتصال التعليمية، وسائط التعليم، تكنولوجيا التعليم أو التدريس، الوسائل الاختيارية(تستعمل هذه الوسائل كأنشطة إضافية)، الوسائل الأساسية(وهي التي يجب استخدامها لتحقيق الأهداف التربوية للمنهج)، الوسائل المعيارية(تمثل جزْءاً لا يتجزأ من المواقف)، الوسائل الوسيطة، وهي التي تدل على ما يستعمله الأستاذ والطالب نفسه للمعاونة في إحداث التعلم، بمعنى أنها ليست جزءا من التعلم نفسه، وإنما هي معينة له ووسيطة...الخ[2].

وفضلا عن ذلك فالآليات التواصلية لا تنحصر في الوسائل التكنولوجية الملموسة باليد فقط، بل حتى الممارسات النظرية كالمنطق، والأفكار والمعتقدات-العقل-والفلسفة هي آليات تواصلية إجرائية. وهذه الحقيقة يجب أن لا يغفلها كل من يروم الخوض في دراسة الآليات التي تسببت في بناء القول في مختلف المواقف الخطابية

---

(1) خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة: ع/ بن،ردمك،ط1، 2005م، ص:84.

(2)يامنة اسماعيلي، دور الوسائل التعليمية في إثراء الموقف التعليمي بالجامعة، مقال مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص: الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العلي، ص:223-324.بتصرف

التواصلية، لأن فهم الأقوال الخطابية بين المتكلم والمستمع بطبيعة الحال يتطلب من كليهما معرفة تامة بالأداة المستعان بها أثناء القول.

2/ أوصاف الآلية: تتميز الآلية بالخاصيات الثلاث: الخدمة، العمل، المنهج.

2أ/ الخدمة:

هي صفة تتميز بها العلوم الآلية عن بقية العلوم الأصلية، كما أن «العلم الخادم هو ما كان آلة من الآلات التي يتوصل بها العلم المخدوم إلى تقرير أحكامه واستخراج مسائله، فيكون المنطق بحسب هذه الآلة أكثر العلوم آليةً، يليه في ذلك علم اللغة ثم الأمثل فالأمثل»[1]حسب درجة فاعلية هذا العلم كآلة واصفة للعلوم المقصودة.

2ب/ العمل:

تتميز العلوم الآلية بخاصية الصبغة العملية التي تظهر في الحالات الثلاث، أولا: من جهة انبنائها على الاجراءات أو بالأحرى تعلقها بكيفيات عمل، حيث تتحدد قيمة كل إجراء بالنتائج التي تترتب عليه والفوائد التي يأتي بها، ثانيا: من جهة تقويمها للسلوك؛ فوظيفة الآلية التمييز بين الصدق والكذب، إضافة للتمييز بين الخير والشر، ثم ثالثا: من جهة إقامتها للعلم على العمل، فكل معرفة عقلية نافعة، لابد أن تنتقل من مجرد مستوى التمييز النظري إلى مستوى التخلق السلوكي بها، ولو كانت لغة أو منطقاً أو حساباً [2]، وبالتالي فإن العلم الآلي يتميز بصفة التطبيق العملي كغيره من العلوم الأخرى.

2ج/ المنهج:

يقصد به«جملة الطرق والأساليب التي يُتوصل بها إلى نتائج معينة»[3]، تتصف العلوم الآلية كغيرها من العلوم الأصلية بخاصية منهجية يجب إدراكها وصياغتها، وهذا ما أشار إليه التهانوي في قوله: «إن ما يكون في حد ذاته آلة لتحصيل غيره، لابد أن يكون متعلقا بكيفية تحصيله فهو متعلق بكيفية عمل»[4]، بمعنى أن العلوم الآلية متعلقة بمنهج يحدد كيفيات عملها.

---

[1]تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص:84.

[2]تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع نفسه، ص:85-86.بتصرف

[3]تجديد المنهج في تقويم التراث المرجع نفسه، ص:86.

[4] التهانوي، كشاف اصطلاح الفنون، ج1، ص:5-6. نقلا عن طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص:86.

3/ استخدام الدراسات العربية والغربية للآليات(مصطلحا ومفهوما):

3أ/ الدراسات العربية:

إن الدارس للإنتاجات التراثية العربية يلاحظ أن تفكير غالبية علمائه طغت عليهم نزعة التوسل بالعلوم الآلية في نشاطاتهم العلمية، وذلك من أجل توضيح مضمون النصوص فهما وتفهيما، وإذا ما حاولنا معرفة أسباب نشأة أو بالأحرى استعانة الثقافة العربية بهذه الآليات في التفكير نجدها راجعة لسببن هما:

أولا: اعتماد الثقافة العربية في أول أمرها على كثرة النصوص وتشعبها التي حالت دون تقديمها حلولا جاهزة للمشكلات التي تعترض الناس، ثانيا: ما أثر عن اليونان من نظر عقلي لم يكن هو النموذج الوحيد للتفكير، بحيث لا يخرج عن إطاره نشاط عقلي مهما كان كما يعتقد البعض، بل إن النموذج الذي استعان به العلماء في التفكير في بداياتهم لم يكن منطق أرسطو، بل كان المنطق الطبيعي الذي كان نتاج تكوين العقل الإنساني الذي منحه الله للعرب واليونان وسائر الأمم والشعوب [1]، لقد كان لهذين السببين الأصل في ارتداء النشاط الثقافي العربي نعمة التفكير المنطقي الطبيعي المبني على الاجتهاد العقلي، بحيث يقوم هذا الاجتهاد على مناهج وأصول مضبوطة.

ولعل من أهم المؤاخذات التي ألصقت بالتفكير العربي هو تأثره بالفكر اليوناني، يقول تمام حسان في هذا الصدد: نكاد نجزم ذلك على المعتزلة لأننا «لا نستطيع تبرئتهم تماما من التأثر بالمنطق الأرسطي وإن كان تأثرهم لا يخرجهم في مرحلة متقدمة من تاريخ الثقافة العربية من الإطار العام الذي رسمناه لمسار الفكر العربي» [2]. ولكي نفهم الأشياء في سياقها لابد أن نطلع على الأسباب التي أدت إلى هذا التحول في الثقافة العربية آنذاك، والتي كانت وراء تأثر طائفة من العلماء بالفكر اليوناني.

---

[1] تمام حسان، لأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو-فقه اللغة -بلاغة، أميرة للطباعة، القاهرة، عالم الكتاب، 1420هـ-2000م،ص:46،49.بتصرف

[2]الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو -فقه اللغة – بلاغة المرجع نفسه، ص:51.

يُرجع تمام حسان هذا التأثر إلى فحوى الخلافات التي دارت بين فلاسفة الإسلام وبين المسيحيين حول المسائل الجدلية المثارة آنذاك كعدم اقتناع يحي الدمشقي بجدوى الاحتجاج بالنصوص القرآنية وبالأحاديث التي كان يستشهد بها المسلمون في الاستدلال أثناء المناقشات التي كانت تدور في البلاط الأموي، ويطالبهم باستعمال طرق المنطق وبراهينه كما شاع في أوساط بني جلدته من السريان، لتكون هذه المجادلات فيما يبدوا الدافع الأول لعلماء العقائد إلى التسلح بهذا المنطق، ليتمكنوا من الرد على أبناء الديانات الأخرى، فافْتَتَنَ بعضهم بهذا النظر العقلي، ولفقوا بين المنهج الإسلامي القائم على المنطق الطبيعي وبين طرق المنطق الصوري(من خلال تعاطي الأدلة العقلية إلى جانب الأدلة النقلية)وسموا أنفسهم المعتزلة، ليتحول بذلك مجرى سير الثقافة العربية بكل فروعها من طابع النقل إلى طابع النقل والعقل معا [1].

تعد الخلافات الجدلية من بين الأسباب التي كانت وراء تطبع أغلبية الأعمال الفكرية للفلاسفة والنحاة والبلاغيين بالصفة العلمية التي يمتاز بها المنهج الرياضي البرهاني، والمنطق الصوري، فقد اعتبروا القوالب الاستدلالية البرهانية التي يقدمونها معيارا تقويميا لمشروعية إعجاز أي نص.

لقد تأثر بعض النحاة العرب بالفكر اليوناني في المجالات التالية:

«1/مجال الحدود والتعريفات، إذ حاول النحاة أن يقدموا لأبواب النحو بحدود صورية تعتمد على تعريف النوع بالجنس والفصل، أو رسوم تعرفة بالجنس والخاصة على نحو ما يفرض المنطق الصوري من شروط لبناء التعريفات إلا إذا اعترض أحدهم على تعريف جاء به غيره ناقشه نقاشا منطقيا صرفا، كأن يدعي أن به دورا أو تسلسلا أو أنه غير جامع أو مانع أو أنه خالف صورية التعريف على نحو ما.

2/ اعتماد بعض النحاة في عرضهم مسائل النحو على القسمة العقلية، وقد يكون أحد طرفي القسمة لا وجود له في النحو فيشير النحوي إلى ذلك ويثبت الطرف الآخر.

[1] ينظر: الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو–فقه اللغة –بلاغة، المرجع السابق، ص:51.

3/ تعليقات الشراح وأصحاب الحواشي على عبارات المتون والشروح تشتمل على إشارات إلى الأقيسة المنطقية بأشكالها المحددة وأسمائها التي تعرف بها في متون المنطق»[1].

4/ استعمال مصطلحات المنطق في عرض المسائل وفي التقسيمات كقول الجزولي: «كل جسم قسم إلى أنواعه أو إلى أشخاص أنواعه أو نوع قسم إلى أشخاصه، فاسم المقسوم صادق على الأنواع والأشخاص وإلا فليست بأقسام له»[2].

سنورد بعض النماذج التي تبين تأثر بعض النحاة بالمنطق الصوري من كتاب «اقتباسات من الأصول لابن السراج:

أ/ "فتفهم هذه الأصول والفصول قد أعلنت في هذا الكتاب أسرار النحو وجمعته جمعا يحضره وفصلته تفصيلا يظهره ورتبت أنواعه وصنوفه" ص60

ب/ "وبالخبر يقع التصديق والتكذيب" ص67.

ج/ "وخبر المبتدأ يكون جواب ما وأي وكيف وكم وأين ومتى، يقول القائل: الدينار ما هو؟ فتقول حجر، ويقول: أي الحجارة هو؟ فنقول ذهب، فتجيبه بنوع من ذلك الجنس" ص77» [3]، وغيرها من النماذج التي تدل على تأثر النحو العربي بالمؤثرات اليونانية.

وبصنيعهم هذا قد «جرد النحاة اللغة في أحيان كثيرة، من منطقها وأخضعوها لمنطق عقلي مجرّد، ويؤخذ على الباحثين العرب خاصة، هذه النزعة التجريدية المطلقة في إقامة الحدود بين اللغوي والعقلي»[4]، ومنه نستنتج أن النحو نشأ استعماليا، قبل أن تحدد له المعايير والضوابط التقعيدية التي كانت نتاج تأثر بعض نحاته بعلوم أخرى.

---

[1] الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو–فقه اللغة –بلاغة، المرجع السابق، ص:52-53.

[2] النسخة التيمورية للقانون–الورقة الأولى، نقلا عن تمام حسان، الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو–فقه اللغة –، ص:53.

[3] الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو–فقه اللغة –بلاغة، المرجع نفسه، ص: 53.

[4] مالك المطلبي: الزمن النحوي. مجلة الفكر العربي المعاصر مركز الإنماء القومي لبنان، بيروت، ع40، 1986م، ص:85. نقلا عن بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو في لقسام اللغة العربية وآدابها، مقال بمجلة الموروث، ص:74.

كما لم ينشئ بعض علماء التراث مؤلفاتهم «بما اتفق لهم من الوسائل، سواء ضبطوها أم لم يضبطوها، بل كانوا على خلاف ذلك يتخيرون هذه الوسائل بحسب أغراضهم العلمية، فيعملون على تبين أوصافها وتملك أسرارها قبل الدخول في الاشتغال بها، ويتنافسون في تحصيلها وتوسيع قدراتهم فيها، بل يمارسون نقدها وتنقيحها، إظهارا لرسوخ معرفتهم بها، فتأتي خطاباتهم قائمة بشرائط العرض المدلل وبمقتضيات النظم المعلل»[1]، وبمختلف الأدلة والحجج والاستشهادات.

ومن أبرز ملامح–استخدام الآليات–في الدراسات اللغوية العربية قديما ما نلمسه في «جهود الأصوليين من الفقهاء استدلالا وقياسا وتعليلا ودلالة ألفاظ إلخ فإذا اخترنا مثالا لما نقول فلعل رأي الأصوليين في دلالات الألفاظ يُجزئ في هذا المقام إذ نصادف اعتمادهم في التقسيم على علاقات مثل: العموم والخصوص، والاقتضاء، ولازم المعنى، والمخالفة»[2] وغيرها من القواعد الأصولية التي تتضمنها الأساليب العربية، والتي تعين على الاستنباط الصحيح للأحكام اللغوية.

كما لم يقتصر علماء العرب على استخدام الآليات النظرية، بل استعانوا أيضا بالوسائل التوضيحية الملموسة في ممارساتهم التعليمية التعلمية لوصف الظواهر اللغوية، مثالا على ذلك«الحسن بن الهيثم مع طلابه في فناء المسجد يريهم كيف أن الأشياء تبدو منكسرة إذا ما وضعت في وسطين مختلفي الكثافة(الهواء والماء)،أما الإدريسي فقد نقش أول كرة أرضية من الفضة»[3]ليبيّن أن الكرة الأرضية كروية الشكل أثناء الممارسة التعليمية.

كما حث "ابن جماعة "على« استخدام الوسائل في التعليم، وقد أسماها في كتابه–تذكرة المتكلم في آداب العلم والمتعلم–وسائل التشبيه»[4]،إن استخدام الوسائل التواصلية الملموسة في الدراسات اللغوية العربية ليس أمرا حديث العهد، فقد شَكّل المجال التعليمي آنذاك دافعا قويا لابتكار وسائل تواصلية تصويبية تعين الطلاب على الفهم والاستيعاب.

---

(1) تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص:83.

(2)الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو –فقه اللغة – بلاغة، المرجع السابق، ص:49.

(3) سهل ليلى، دور الوسائل في العملية التعليمية، مقال بمجلة الأثر، العدد26، ديسمبر2016م، ص:147.

(4)محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص:2.

يسلم طه عبد الرحمن أن الآليات التي استحكمت مضمون النص التراثي استحكاما هي«آليات إنتاجية دقيقة ومتنوعة، تدل على أن واضع هذا النص متمهر في هذه الآليات بحيث لا يمكن فهم هذا النص التراثي حق الفهم ولا تفهيمه حق التفهيم بغير معرفة تامة بأصول وفصول هذه الآليات»[1]، وهذا ما يجب أن نلمسه في مضمون الخطابات التعليمية اليوم؛ تمرس الأستاذ في أصول وفصول الآليات التواصلية التي يستعين بها في الشرح والتحليل حق تمرس، ليضمن الاستخدام الصحيح لها.

وبالتالي فإن«الوسائل الإنتاجية التي تولدت وتكاثرت بها مضامين التراث، متنوعة الأصناف ومتفاوتة المراتب، هذه الأصناف والمراتب التي يحصرها طرفان متباينان هما: طرف الآليات المادية، مثل الوسائل التسديدية والتأنيسية وطرف الآليات الصورية، مثل الوسائل اللغوية والمنطقية، مع العلم أن إهمال الآليات المنطقية كان أظهر وأقوى في أعمال التقويم المنجزة بسبب تدهور القدرة المنهجية عند دارسي التراث وقصورهم عن تبين أساليب الادعاء والاعتراض التي بلغت بها» [2]الخطابات التراثية.

كما أن الباحثين المحدثين مطالبون بتحصيل«المستوى المنطقي والمنهجي الذي حصَّله المتكلمون في امتلاك وضبط المناهج العقلية بالتقويم من الأدلة المنطقية. ولابد لنا من استرجاع بعض محتويات علم الكلام واستعادة بعض الجوانب المنهجية فيه، لأن ذلك كفيل بإثراء قدرتنا على تمثل الدراسات النظرية الحديثة»[3]من جهة، ومن جهة أخرى إدراك كيفية اشتغال ذهن علمائنا في عملية الإنتاج الفكري.

فقد رجعوا في ذلك(صنع إنتاجاتهم الفكرية أو نقد إنتاجات بعضهم البعض)إلى إعمال ملكاتهم العقلية التي تأثرت بالفلسفة اليونانية وما يتصل بها من المنطق، مما دعم عقولهم للاستنباط، والتعليل...الخ.

---

(1) تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص:82.

(2) تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع نفسه، ص:82.

(3) طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000م، ص:127-128.

وهذا ما دعى إليه "هابرماس" إلى اتخاذ«الفلسفة أداة لتفكيك الأفكار والمعتقدات الرائجة ومحاكمة الفكر الوضعاني»[1]،لأن«الفلسفة الواعية بأصولها الطبيعية والتداولية التي ندعو إليها لا تبغي بمسالك الحجاج بديلا، لأنها وحدها الكفيلة في إطار مجال التداول ومقتضياته التفاعلية بأن تحصل الإقناع وتدفع إلى العمل»[2].وهذا يعني أن المعرفة العقلية تحتاج دوما لمنطق يضبطها.

3ب/ الدراسات الغربية:

صنفت الدراسات اللسانية الغربية بنظرياتها المتعددة إلى صنفين: الصنف الأول تمثله النظريات الشكلية بمناهجها المختلفة: المنهج البنيوي، المنهج التوليدي التحويلي، مهمته اكتشاف القواعد وتصنيفها وتفسيرها والتمثيل لها أثناء دراسة الظواهر اللغوية، باستعمال الآليات العقلية الصورية المجردة، أما الصنف الثاني فيمثله أصحاب المنهج التداولي الذي يدعو من وجهة نظر منطقية طبيعية إلى ضرورة إيلاء العناية الكافية لظروف السياق التواصلي المناسب عند استعمال اللغة.

سنورد بعض النماذج من التصورات التي دعا إليها كل اتجاه، أو بالأحرى الآليات التي تبناها كل اتجاه في دراسة ووصف وتفسير وتحليل الظواهر اللغوية.

الاتجاه الشكلي:

نأخذ تصور تشومسكي صاحب المنهج التوليدي التحويلي في دراسة اللغة كمثال على ذلك، لقد دعا هذا الأخير إلى تحول«اهتمام العالم من العناية بتغطية المواد والمعطيات إلى العناية بغور وعمق التفسير، وإفراز مفهوم دال للغة يصبح موضوع بحث عقلاني ينمَّى على أساس تجريدي(...). فما هي الآليات الدقيقة والأجهزة التصورية، المنطقية منها والإبستمولوجية والأنطولوجية التي يستعملها اللسانيون المتبنون لهذا الأسلوب؟»[3].هذا ما سنحاول تبيانه من خلال عرض أهم المبادئ والتصورات التي نادى بها تشومسكي ومناصريه.

لقد اعتمد تشومسكي في تفسيره للظواهر اللغوية على ثلاث آليات أساسية:

«1/ التجريد: فالبحث ذو الأسلوب الكليلي يقتضي بناء نماذج مجردة.

---

(1) هابرماس ومسألة التقنية،الكتاب الثالث "في غمار السياسة فكرًا و ممارسة"، بإشراف محمد عابد الجابري، المرجع السابق، ص:89.

(2) في أصول الحوار و أفعال الكلام، المرجع السابق، ص:66.

(3) اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية دلالية، المرجع السابق، ص:23-24.

2/ الطبيعة الرياضية: هذه النماذج المجردة ذات طبيعة رياضية.

3/المرونة الإبستيمولوجية:هذه النماذج الرياضية المجردة أكثر واقعية،إلى حد، من الإحساسات العادية للعلماء»[1].

يتبين لنا من خلال هذا النص أن تصور تشومسكي يصنف ضمن«إطار برنامج عقلاني يراهن،منذ ليبنز، على إيجاد مجموعة من القواعد الصورية التي ينبغي أن يخضع لها عالم البنيات الممكنة»[2]،والتي تساعد الدارس اللغوي على تفسير الظواهر اللغوية.

انطلاقا من هذا التصور المفاهيمي، نستنتج أن تشومسكي قد اتخذ من الأنساق اللغوية ميدانا تطبيقيا لدراسة البنيات الذهنية للعقل، باعتبارها(البنيات الذهنية للعقل)آليات مساعدة لممارسة التفاعلات البشرية، ويتم ذلك من خلال بلورة نماذج قائمة على قواعد ومبادئ لتحليل المعرفة اللغوية وتفسيرها.

ويقول "كروس" (1976م)أن تشومسكي أنشأ كل أعماله على فرضية مضمونها«أن أنحاء اللغات الطبيعية ينبغي أن تكون أنساقًا صورية، شبيهة بأنساق المنطق الرياضي، بمعنى أن تكون قواعد النحو قواعد لإعادة الكتابة»[3]، ويؤكد هذا التصور–ضرورة إدخال بنية المنطق الرياضي الصوري في دراسة الظواهر اللغوية–العديد من الباحثين اللسانين، حيث تبنوا هذا التصور كمنهج نظري، واستعانوا بالآليات العقلية الصورية في تقنين قواعدهم وتقعيد إنتاجاتهم الفكرية وإثبات صحة تعليلاتهم.

وقد حدد توم(Thomas)مبادئ نقل وتبليغ المعارف للمتعلم في«خمسة مبادئ هي:

1– التسلسل من المعلوم إلى المجهول.

2- ومن البسيط إلى المركب.

3– ومن المادي المحسوس إلى المجرد.

---

(1) اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية دلالية، المرجع نفسه، ص:24.

(2) التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية، المرجع السابق، ص:28.

(3) التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية، المرجع السابق، ص:28.

4- ومن الشيء الملاحظ إلى تعليل وجوده.

5- ومن الكل إلى الجزء»[1]، بمعنى لابد أن يتنقل الأستاذ أثناء عرض المادة التعليمية من المعرفة القبلية المكتسبة لدى الطالب وصولا إلى المعرفة المجهولة، ويتدرج في عرض المعارف من البسيطة إلى المركبة، ومن الكل(القاعدة العامة)إلى الجزء(القواعد الفرعية) لكي يستوعبها الطالب في ذهنه أكثر.

الاتجاه التواصلي:

في حين يسعى أصحاب الاتجاه الثاني(التواصلي)إلى تجاوز النظرة التجريدية الضيقة للغة، منطلقين في ذلك من تصورهم الداعي إلى تبني الآليات المنطقية الطبيعية في دراسة اللغة البشرية لضمان نجاح عملية التواصل، لأنه«لا تنهض بعملية التواصل القدرة اللغوية الصرف وحدها، بل تساهم فيها قدرات أخرى منطقية ومعرفية واجتماعية وإدراكية وغيرها. فمستعمل اللغة الطبيعية يستخدم أثناء عملية التواصل؛ بالإضافة إلى ملكته اللغوية، ملكات ذات طبيعة غير لغوية تسهم في إنجاح هذه العملية»[2].

أما فيما يخص استخدام الوسائل التواصلية التعليمية الملموسة، فقد كان لـ «كومنيوس "kominiu " وأعماله في عام 1600م أهمية في تطور الوسائل التعليمية،حيث نادى بتعليم الأشياء من خلال الحواس وفي بداية عام 1800م تأثر حقل التعليم بأفكار"جون بستالوزي" John pistalozi"الذي دافع عن التعليم عن طريق الحواس، حيث اعتقد أن الكلمات تكون ذات معنى إذا كانت ذات صلة بأشياء حقيقية»[3]،لأن طبيعة الإنسان تميل إلى المحسوس أكثر من المجرد، وبالتالي تساهم هذه الوسائل في حل المشكلات التي يعاني منها المجال التعليمي.

هكذا كانت بداية الحركة التعليمية السمعية البصرية، ولكن الأكثر دقة كان مولد الحركة في بدايات القرن العشرين، حيث استعمل في عام1908م مصطلح التعليم المرئي، عندما قامت شركة بطبع كتاب يدعى"التعليم

---

(1) محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 1999م، ص: 210.نقلا عن خدير المغيلي، تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، مقال بجلة الواحات للبحوث و الدراسات، ص:364.

(2) الوظيفة بين الكلية والنمطية، المرجع السابق، ص:19.

(3)محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2001م، ص:22.

المرئي"، وفي عام1910م تم طبع أول كتالوج للأفلام التعليمية [1].وتعد هذه التقنية من الوسائل التواصلية الأكثر نجاعة في التعليم عن بعد، والأستاذ الناجح هو من يحسن توظيف مثل هذه التقنيات في مختلف المواقف التعليمية.

وفي الأخير نشير إلى أن العلوم المقصودة لذاتها لم تعد وحدها كافية لفهم وتأويل البُنى اللغوية والمعرفة الخطابية، وبالتالي فإن المتكلم في حاجة ماسة إلى الاستعانة بآليات تواصلية توضيحية تقف على ظروف وملابسات إنتاجية الخطاب الكلامي، لكي يتسنى للمتلقي الوصول للفهم والاستيعاب الصحيح لمقاصده.

4/تحديد الآليات التواصلية و كيفية اشتغالها:

لقد بيّنا أن الآليات التي استحكمت الدراسات اللغوية العربية والغربية هي: الآليات العقلية والمنطقية، الآليات التكنولوجية والآليات اللسانية، والآليات التداولية.

4– أ/ آلية العقل:

العقل«مصدر عقل، يعقل، عقلاً، ومعقول» [2].

ويقول الجرجاني«أن "الخبر" وجميع الكلام معان ينشئها الإنسان في نفسه، ويصرفها في فكره، ويناجي بها قلبه، ويراجع فيها عقله، وتوصف بأنها مقاصد وأغراض»[3]،بمعنى أن المتكلم لا ينشئ كلاما عبثا، بل يزنه في نفسه وقلبه وتفكيره السوي(عقله)،وبعد تحكيم العقل يصل المتكلم للعلم والمعرفة الضرورية التي تحمل في جنبيها المقاصد والأغراض التي يريد تبليغها.

ومنه يمكننا القول أن العقل هو التفكير، أو هو أداة للتفكير، له «قوانينه الأساسية البديهية التي لا تحتاج إلى برهان على صدقها لأنها ضرورية، فليست هذه البديهيات من عمل العقل ولكنها من بنية العقل ومن تركيبه، فإذا نظرنا مثلا إلى قانون الهوية الذي يقضي بأن الشيء هو هو، وجدنا أن المرء لا يفتقر إلى منهج أرسطو ليعرف

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، المرجع نفسه، ص:22.

[2] لسان العرب، ابن منظور، ج11، ص:458.

[3] الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق عبد المنعم خفاجي، القاهرة، ط1969م، ص:528.

أن يده هي يده(...)وهو من البديهيات، وإذا نظرنا إلى قانون عدم التناقض الذي يقضي بأنه يمتنع أن يكون الشيء هو ولا هو وجدناه جزءا من تركيب عقولنا فلسنا بحاجة إلى اجتلاب ذلك من كتب اليونان، وكذلك إذا نظرنا إلى قانون الثالث المرفوع الذي يقول: إن الشيء إما أن يكون هو أو لا هو ولا ثالث لهما أدركنا أن أبسط العقلاء من العوام يفكر بهذه الطريقة ولا علاقة بينه وبين قدماء اليونان» [1]. وبالتالي نستنتج أن هناك قوانين بديهية تعد من بنية العقل، وقوانين أخرى عملية تعد من عمل العقل كالعمليات التي يقوم بها العقل والتي تحيلنا لإدراك التصورات الحقيقية للمعرفة.

كيفية اشتغال العقل:

يقوم المنهج العقلي على مبادئ لحل المشكلات العلمية وتبرير وجودها، وعلى أهداف حددها طه عبد الرحمن في ثلاثة هي:

« 1/ ليس هدف العقلانية أن تقتفي أثر التناقض لتقطع دابره، وإنما أن تظفر بالحقائق وتُكثر منها، فلو خيّرنا بين قدر قليل من المعارف يخلو من التناقض وآخر كبير يخالطه شيء من التناقض، لكنا أقرب إلى العقلانية باختيار الكثير المشوب بالتناقض من اختيارنا القليل الخالي منه.

2/ من العقلانية أن نعمل بمجموعة غير متسقة من القضايا إذا توافرت لنا الدواعي لقبول كل واحدة منها، ولم تمهلنا الضرورة العملية لانتظار الكشف عن سبيل لحذف بعض عناصرها حتى يحصل الاتفاق فيها أو يُعاد إليها.

3/ ليست العقلانية سوى توافر القواعد والمعايير الضرورية للتبرير والقبول، ومتى توافرت هذه الضوابط في قضايا يعتريها عدم الاتساق، فلا حرج في التمسك بها»[2].نستنتج أن طه عبد الرحمن يرى أن العقلانية تدعوا إلى: جني أكبر عدد من الحقائق حتى لو خالطها التناقض، كما تعمل على قبول كل القضايا حتى لو كانت غير متسقة، وتدعو أيضا إلى التمسك بكل القضايا حتى تلك غير المتناسقة والتي تتوافر على قواعد تبريرية.

---

[1] الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو–فقه اللغة – بلاغة،المرجع السابق، ص:46-47.

[2] في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المرجع السابق، ص:43.

4- ب/ آلية المنطق:

يقول أبو حيان التوحيدي على لسان أبي سليمان السجستاني: المنطق«آلة بها يقع الفصل والتمييز بين ما يقال هو حق أو باطل فيما نعتقد، وبين ما يقال هو خير أو شر فيما نفعل، وبين ما يقال هو صدق أو كذب فيما يطلق باللسان، وبين ما يقال هو حسن أو قبيح بالفعل»[1]. أي أن أهمية آلية المنطق تكمن في فتح المجال لعقولنا للتفكير الصحيح الذي يقودنا لتمييز الأفكار والأقوال والأفعال الصحيحة من الخاطئة.

بينما يعرف أبو الحسن العامري المنطق على أنه«آلة عقلية تكمل بها النفس الناطقة التمييز بين الحق والباطل في الأبواب النظرية، وبين الخير والشر في الأبواب العملية»[2]،فالمنطق يعد من القوانين العقلية، والمتكلم مطالب بالاستعانة به أثناء عملية التفكير للوصول إلى الحقائق والنتائج الصحيحة.

لقد تدققت وسائل علم المنطق«وتشعبت أبوابه وتعددت مستوياته واتسع مجاله، فاستعانت به مختلف العلوم في ضبط مناهجها وتنسيق نتائجها، واستفادت منه العلوم الإنسانية على وجه الخصوص طرقاً في البحث الدقيق والوصف المحكم»[3]، فقد تصدّر علم المنطق مؤخرا قائمة العلوم البحثية الإنتاجية، وذلك لارتدائه ألبسة ميدانية لسانية تسهم في تحليل الخطابات، وتحدد في ثلاثة ألبسة هي:

«أ/ لباس تركيبي: تتحدد على مستواه صحة الاستدلال بإمكان اشتقاقه من مسلمات مخصوصة بطريق قواعد مخصوصة.

ب/ لباس دلالي: تتحدد على مستواه صحة الاستدلال بإمكان صدقه في جميع التأويلات المسندة إليه داخل بنية دلالية مخصوصة، أو بتعبير آخر بامتناع التعرض له بالنقض.

ج/ لباس حواري: تتحدد على مستواه صحة الاستدلال بإمكان تحصيل مدعيها من المتحاورين طريقة مشروعة لإلزام خصمه. وبفضل اللباس الأخير الذي اكتساه المنطق منذ السبعينات، توثقت الصلات بينه وبين "الدرس

---

(1) المقابسات، رقم 22، ص 110. نقلا عن طه عبد الرحمن، في أصول الحوار و أفعال الكلام، ص:85.

(2) الإعلام بمناقب الإسلام،ص95 .نقلا عن طه عبد الرحمن، في أصول الحوار و أفعال الكلام، ص:85.

(3) في أصول الحوار وأفعال الكلام، المرجع نفسه، ص:21.

اللغوي" و"مبحث الخطاب" منه على وجه الخصوص»[1]. لقد كان للباس الحواري الذي اكتساه المنطق مؤخرا دورا في ربط الصلة بين الدرس اللغوي وآلية المنطق، فاستفاد منه مبحث الخطاب في وصف وتحليل وتنسيق نتائجه.

إن ما اكتسبه المنطق من معايير ضرورية لمعالجة اللغة وإنتاج المعرفة جعلت منه أداة إجرائية يستعين بها الباحث في الشرح العلمي لمختلف الآراء« وهكذا فأيا كانت الآراء التي تصاغ باللغة فإنها جميعا تخضع لنفس قوانين الفكر ولنفس مبادئ المنطق، وكما تستخدم اللغة للتعبير عن الآراء المختلفة، فإن الآراء المختلفة تستخدم هي أيضا نفس قوانين الفكر والمنطق»[2] المتعارف عليها.

لقد أفاد المنطق في جميع محاولات الوصف«العلمي أياً كانت فهو يمدها من جهة بأدوات لاستكشاف الظواهر التي تبحثها، ومن جهة أخرى بوسائل لاختبار الكفاية التنظيرية لأجهزة الوصف والنماذج النظرية التي تصطنعها. وإذا كنا استفدنا من المنطق على هذين المستويين في وصف الخطاب الطبيعي، فإننا راعينا خصوصيات هذا الخطاب وإمكاناته المضمونية المتكاثرة، فلم نقيده بشروط المنطق الصوري ولم نسقط عليه إسقاطا معايير البرهان الآلي(...)ولو فعلنا لانقطع الخطاب عن وظائفه، وانقلب إلى "لا خطاب" وانحبس في متوالية على غير النطق الإنساني»[3].هذا النطق الإنساني الذي يحدد صلاحية استفادة المتكلم من آلية المنطق في وصف الظواهر اللغوية بمدى ارتباط ومناسبة قوانين المنطق لشروط نطق الخطاب الإنساني الطبيعي، وهذا الأمر يحيلنا لتصور آخر وهو ضرورة التفريق بين المنطق كأداة للوصف وبين المنطق كواصف لهذه الأداة.

وننوه إلى أن هناك نوعين من المنطق: المنطق المادي أو الطبيعي، والمنطق الصوري.

---

(1) في أصول الحوار و أفعال الكلام، المرجع نفسه، ص:21-22.

(2) عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل و الحجاج، المرجع السابق، ص:88-89.

(3) في أصول الحوار و أفعال الكلام، طه عبد الرحمن، المرجع السابق، ص:22-23.

الفرق بين المنطق الطبيعي والمنطق الصوري:

سنحاول في البداية تحديد المفهوم الإجرائي لكل منهما، وذلك للخروج بجملة من الفوارق انطلاقا من مبدأ الوظيفة.

أ/ المنطق الطبيعي أو المادي:

هو تركيب العقل نفسه بما فيه من قوانين الفكر الأساسية(الهوية وعدم التناقض والثالث المرفوع)، وما فيه من إدراك الأشياء(وهو طريقنا إلى التصور)، وما فيه من إدراك العلاقات(وهو طريقنا إلى التصديق)، ثم ما فيه من قدرة العقل على الانتقال من حكم إلى حكم آخر(الاستدلال)، ويعنى بتطابق العقل مع الواقع. كما نحتكم فيه إلى التجربة العلمية، لأن بالمنطق الطبيعي يدرك المرء العلاقات بين التصديقات، فيعرف من علاقات الجمل بعضها ببعض علاقات مثل الترادف والاستلزام والتعارض وتحصيل الحاصل والاقتضاء والإخراج والإحالة [1]،بمعنى أن المنطق الطبيعي يمثل مجموعة القوانين والمعتقدات التي يحتكم إليها الذهن البشري-من خلال الملاحظة والتجريب- لتوجيه فكره نحو الصواب؛ ويُقوّم المنطق الطبيعي الفكر بقوانينه ليتوافق العقل مع الواقع ولا يناقضه بغية الوصول لتفكير صحيح.

ب/ المنطق الصوري:

إن المنطق الصوري هو نظام من المفاهيم غير المادية أو نسيج من الصور المجردة التي قوامها التصورات والتصديقات والأحكام والقواعد المرتبة ترتيبا خاصا، والذي تحكمه قوانين البناء الصوري المساوية للرياضيات "المجردة" و "الخالصة"، كما يعنى بتطابق العقل مع نفسه بواسطة قواعد عامة وأشكال محددة [2].

---

[1] ينظر: الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو-فقه اللغة -بلاغة، المرجع السابق، ص:46.

[2] أنظر: كل من طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وأفعال الكلام، ص22. وأيضا تمام حسان، الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو-فقه اللغة -بلاغة، ص:46،49.بتصرف

ويعتقد أصحاب هذا التوجه-من بينهم أرسطو-أن الأحكام المتحصل عليها من خلال ضبط حدود وماهيات وقضايا علم ما هي أحكام صائبة خالية من الخطأ والتناقض، لأنها خُضعت لمنهجية(قوانين وقواعد) المنطق الرياضي المسلم به، وبالتالي يجب احترامها وتصديقها، والالتزام بها ليتطابق العقل مع ذاته.

غير أن ما يعاب على المنطق الصوري اهتمامه بطريقة التفكير المتمثلة في الوصول للحقيقة، وإهماله لكيفيات إنتاج هذا المضمون وتحليله(كيفية جرد الحقائق)،كما أن القوالب البرهانية المنتجة نابعة عن ذات متجردة، فرغم دقتها إلا أنها تقبل الصواب أو الخطأ، بحكم عدم اتفاقية أفراد مجتمع ما عليها بمعنى؛ أن الحلول المقترحة عن البرهنة الرياضية بعد الملاحظة والتحقيق والإضافة والحذف هي حلول قابلة للتغيير، وبالتالي لا يحصل مع هذه الحلول اقتناع المستمع، لأن«الصفة البرهانية في القول ليست شرطاً كافياً لتحصيل الاقتناع العملي»[1].

والأصل في المنطق البرهاني أن يقدم حلولا للمشاكل النظرية المعرفية واللغوية وليس المفهوم المتعارف(تجريد المعارف)والتفريق بين الاستدلال الصحيح والفاسد.

وبالتالي نستنتج أن المتكلم هو من يمتلك القدرة على التوظيف الصحيح لهذه الآلية، فإن كان غرضه من استعمال آلية المنطق البرهاني الصوري هو إثبات صحة كلامه، فهذه العملية فاشلة لا محالة، لأن القول الخطابي هو قول طبيعي.

ذكرنا سابقا أن المنطق يتميز بمستويين أحدهما منطق طبيعي والآخر منطق صناعي، وإنما كان التفريق بينهما من وجهة نظر إجرائية منهجية، تعود إلى بؤرة اهتمام كل منهما، فالفرق هنا«هو فرق ما بين السلوك والحكم على السلوك، أو فرق ما بين الاستعمال والمعيار، أو فرق ما بين العقل ونقد العقل»[2]. لكن هذا الفرق قد غاب على بعض قدماء الفلاسفة، والتبس الأمر بصدده على بعض المعاصرين، فاعتقدوا أن ما يحتويه المنطق الصناعي من قوانين صورية ومسائل مجردة هي نفسها القواعد التي نفكر بها عمليا والدعاوي التي نتعامل بها يوميا؛ فقاسوا بها

[1]في أصول الحوار و أفعال الكلام، المرجع السابق، ص:65.

[2]تمام حسان، الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو-فقه اللغة -بلاغة، ص:46.

مقتضيات الخطاب الوارد باللسان الطبيعي، وصنفوا المتكلمين به فئات خطابية بحسب درجات التزامهم المزعوم بالقوانين المنطقية الصناعية [1].

وهذا ما يؤكد على أن المنطق الطبيعي الفطري القائم على مبدأ مطابقة العقل للواقع يصبو إلى جعل اللغة قيد الاستعمال، عكس المنطق الصوري الذي يدعو إلى جعل الظواهر اللغوية حبيسة العقل والتقعيد لا أكثر.

وفي حقيقة الأمر؛ في حياتنا نستعمل أثناء أحاديثنا اليومية قوانين منطقية طبيعة بديهية-ناتجة عن تكوين بنية عقولنا-دلالة على فهمنا وإدراكنا لمختلف العلاقات كالاستلزام والإحالة...الخ، مثالا على ذلك قول القائل «"أريد أن أؤلف هذا الكتاب" مشيرا إلى كتاب في يده لما في ذلك من الإحالة. ذلك هو المنطق الطبيعي الذي لا يعرف الأشكال والأقيسة الصورية والأدلة الصورية،وإنما يعتمد إلى نوع من الاستدلال الطبيعي على نحو ما استدل به النحاة بالسماع على القاعدة، فأوردوا من المسموع ما يشهد بصدقها-وسموه شاهدا-ويقوم دليلا عليها»[2].

لقد ساهمت علاقة الشاهد أيضا كما ساهمت علاقة الاستلزام وغيرها من العلاقات في وضع الكثير من التقدير في النحو وعن أحكامه الأخرى[3]، لتصبح هذه العلاقات الاستدلالية المنطقية موضة عصرهم، فتهافتت عقول النحاة واللغويين لاقتنائها والتسلح بها دفاعا عن آرائهم وأفكارهم، أو مجابهة لغيرهم في المحافل الجدلية.

وبالتالي لا نُخطئ كل من يظن أن التفكير النحوي«المتسلح بكل صنف من صنوف أسلحة المنطق، مقصور على بحث دون بحث، أو مسألة دون مسألة، بل شامل لكل بحث ولكل مسألة، وحرام على نحاة البصرة ونحاة الكوفة أن لا يختلفوا في كل صغيرة وكبيرة من قواعد اللغة»[4]،كما لا يمكننا التسليم بالحقيقة المزعومة حول تأثر

---

[1]ينظر: كل من:طه عبد الرحمن، في أصول الحوار و أفعال الكلام،ص:22.

[2]الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو-فقه اللغة -بلاغة،المرجع السابق، ص:48.

[3] ينظر: الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو-فقه اللغة -بلاغة، المرجع نفسه، ص:47-48.

[4] أمجد كامل عبد القادر، مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، مقال مجلة آداب البصرة، العدد59، المؤتمر الثالث لكلية الآداب، 2011م، ص:43.

منهج الثقافة العربية ككل بالمنطق اليوناني(المنطق الصوري)، إذْ أن بعض العلاقات الاستدلالية المنطقية هي علاقات بديهية(نابعة من تكوين العقل أو من عمله)، يدركها الإنسان ويستعملها منذ الأزل في محادثاته اليومية، ولا يحتاج لقواعد المنطق الصوري ليثبت صحتها.

وسنورد بعض الأمثلة التي تثبت صحة كلامنا، فكما نعلم أن إدراك التصورات هي جزء من عمل العقل الذي يدرك بحكم تركيبه ما كان مفردا أو مركبا وما كان كليا أو جزئيا، لذلك لا ينبغي أن ننسب كلامهم –العرب– عن الجزء والكل إلى أثر المنطق اليوناني على منهجهم، والكلام نفسه ينطبق على التفريق بين الحسي والمجرد، فهو أمر من عمل العقل يأتي بحكم تكوينه الطبيعي [1]، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، لو نظرنا إلى التقسيم التالي(المقولات العشر)التي وضعها أرسطو وحدد على نطاقها التفكير، وتأملنا«الأعرابي الذي يأتي في كلامه بالجمل الصحيحة ولا يعرف من قواعد النحو شيئا، ولو سألت الأعرابي عن الفعل والفاعل لأنكرهما، ولو سألت الإنسان المشار إليه عن الجوهر والكم والكيف ما درى مما تقول شيئا. كذلك بالنسبة للكليات الخمس إذ يجري إدراك المرء لعلاقتها ولا يدرى من أمر تنظيرها شيئا»[2]،وبالتالي فإن التفكير في إطار الحدود التنظيرية التي رسمها المنطق الصوري لنظام اللغة، يقضي على "الصفة الفطرية"(الطابع الاستعمالي) الذي تتميز به اللغة والفكر معا.

كذلك الأمر بالنسبة للتصورات التي تعتبر بمثابة معطيات معرفية وظيفية، يستعملها المتكلم لشرح الظواهر الملاحظة بغية ايصال الأفكار والمفاهيم للمتلقي، فبإدراكها«يمكن للمرء أن يلمح الترادف والتضاد والاشتراك اللفظي والعموم والخصوص. وبإدراك العلاقات التدريجية يستطيع أن يفرق بين "كبير" و"أكبر" و"صغير" و"أصغر"، وبإدراك العلاقات الانتسابية يستطيع أن يفرق بين لفظي "أب" و "ابن"، وبالعلاقات التقابلية

[1]ينظر: الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو –فقه اللغة – بلاغة،المرجع السابق، ص:47.

[2]الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو –فقه اللغة – بلاغة، المرجع نفسه، ص:47.

بين"شمال"و"جنوب""فوق"و"تحت"، وبالعلاقات التصنيفية"حيوان"و"نبات"و"جماد"،وكذلك "ذكر" و"أنثى"»[1]، وهذا الإدراك لا يعتريه حكم مهما كان نوعه: إثبات أو نفي لأنه من عمل العقل. كما أن الولوج في كيفيات حدوثها لا مصداقية لها في العالم الخارجي.

وفي هذا الشأن قدم ارسطو رؤية مغايرة للتصورات تتمثل في كونها«متسلسلة في الذهن بطريقة معينة، تخضع لقواعد عامة يسير عليها العقل. وهو يربط بين هذه التصورات بغض النظر عما تشير إليه هذه التصورات من واقع خارجي خاضع للتجربة. فهذه التصورات تترابط أولا مكونة القضايا الحملية منها والشرطية، والقضايا الحملية لها صور هي صورة الموضوع والمحمول، كما أن القضايا الشرطية متصلة وأخرى منفصلة، ولكل من هذين النوعين صورته وقواعده العقلية العامة. وإذا ما انتقلنا إلى ربط هذه القضايا فإننا نجد أنفسنا أمام القياس الأرسطي وهو بدوره له شروطه وقواعده وصوره، وله قالب يصب فيه هو قالب المقدمتين والنتيجة»[2].

تعد النظرة التحليلية العملية التي قدمها أرسطو والتي بموجها-في إدراكه-يمكن منطقيا استنتاج وإثبات صحة قضايا معينة، انطلاقا من تصورات معينة(التصورات هي مدركات معرفية بديهية في الذهن)،هي الإجراء العملي الذي قامت عليه جل النظريات الشكلية التقعيدية.

ونجمل القول بضرورة استخدام آليات المنطق والعقل معا بشكل متكامل في العملية التواصلية، فبالتفكير السليم والاحتكام إلى قوانين المنطق الطبيعي(أثناء ضبط المعارف الفكرية وتصويبها)،نضمن تواصلا فعالا بين الأستاذ والطالب، ونرفع مستوى الفهم والاستيعاب لمختلف المقاصد الخطابية التعليمية التعلمية في العملية التواصلية بينهما، وهذا ما نادت به غالبية الدراسات التداولية المعرفية الحديثة؛ يفترض في كل قول خطابي أن يحمل قصدا، وأن يؤدي فائدة جديدة للمتلقي.

---

[1] الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو -فقه اللغة – بلاغة، المرجع نفسه، ص:47.

[2] محمد علي أبو ريان وعلي عبد المعطي، أسس المنطق الصوري ومشكلاته، نقلا عن تمام حسان، الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو-فقه اللغة –بلاغة، ص:49.

كيفية اشتغال آلية المنطق: يستعمل المتكلم المنطق كآلية تواصلية أثناء إنشاء الخطاب وتأويله، وتتمثل هذه الآلية في الاستدلال ببنياته الداخلية والخارجية.

مفهوم الاستدلال:

نقصد به استثمار القوانين العقلية لإثبات معلومة أو قضية ما، وبالتالي هو منهجية عقلية منطقية، ينتقل فيها المتكلم من معلومة إلى أخرى، ويتميز الذهن البشري بقواعد استدلالية تتمثل في: القياس، الاستقراء، المشابهة، الاستنباط.

1/ البنيات الاستدلالية الداخلية(القياس):

بما أن القياس آلية أساسية من آليات الذهن البشري و«أيا كانت الصيغة التعبيرية التي يرد بها(القياس)-إن مقارنة أو تشبيها أو استعارة أو غيرها-فإنه يقوم في الربط بين شيئين على أساس جملة من الخصائص المشتركة بينهما»[1] للوصول إلى استنتاج ما.

ويعتبر القياس الطبيعي أكثر إجرائية في اللغة من القياس الصوري البرهاني، لأنه يتحكم في بناء الخطاب الطبيعي، وفي تكاثر النص، إذ به يتماسك الخطاب وتتركب الجمل فيما بينها لتنشئ قطعا خطابية موحدة[2] ومفهومة لدى المتلقي.

كما أن البنية الاستدلالية التي يستخدمها المتكلم في الخطاب اليومي ليست هي بنية القياس الصوري لأنه يستدل بمقدمات يختار إظهارها أو عدم إظهارها حسب ما تقتضيه مقامات القول، ويترك استعمال قواعد المنطق الشكلي الكامل أو الجزئي لبعض الحالات الخاصة، وكيفما كان الخطاب ليس من الضروري معرفة القياس من

[1] في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المرجع السابق، ص:98.

[2] اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي، المرجع السابق، ص:290.بتصرف

أجل التفكير، كما أنه ليس من الضروري معرفة اللسانيات من أجل الكلام [1]، وإنما الهدف من إنتاج أقوال خطابية هو عرض مفاهيم ومعلومات لأغراض تداولية خاضعة لسياق المقام ومقتضى الحال.

ومن خلال عرض الكيفية المنهجية لعمل تقنية القياس، يتبين لنا أن القياس أداة وظيفية فعالة لتوليد الخطاب الطبيعي وتماسكه، ولما كان «في صورته البسيطة مرتبط بنقل الصفات أو إثباتها أو نفيها سواء تعلق الأمر بالقول المجازي أو القول الحقيقي، استحق أن يكون بالفعل آلية تشتق بها الأقوال بعضها من بعض،وتتألف بعضها ببعض لتكوّن تراكيب مقبولة ومتسقة ومرتبطة فيما بينها، إنها آلية تشتغل إلى جانب آليات أخرى في تثبيت وإلحاق الصفات ،كما تتحكم في بناء الخطاب اعتمادا على دواعي فكرية أو لسانية أو حجاجية أو تداولية»[2].

إن الدراسات اللسانية التداولية المنبثقة من أعمال أوستين وسورل(الأعمال التحليلية للغة)وأعمال كرايس (القواعد الحوارية)التي بحثت في ميادين عديدة خاصة باللغة كدراسة أنواع أفعال الكلام وتسلسلها في الخطاب، وكذا«الوسائل اللسانية التي يمتلكها المتكلم من أجل إبلاغ فعل الكلام الذي يتحقق بصورة مباشرة (واضحة)،أو بصورة غير مباشرة(ضمنية)انطلاقا من تأويل فعل التكلم، أي التعرف المناسب من قبل المؤول على قصد المتكلم، المرتبط بحضور العلامات اللسانية، أو عن طريق سياق القول»[3] قد قدمت نظرة جديدة لمفهوم القياس.

فقد اعتبرته ممارسة استدلالية تجمع بين موضوعين (المقيس والمقيس عليه) أو ظاهرتين أو فكرتين تنتميان إلى مجالين متباعدين، ويتصف بالمغايرة لا بالمجانسة، ويحافظ على الاختلاف بين الطرفين ويثبت وجود مظاهر التشابه بينهما وفائدة القياس التداولي لا تكمن في حمل الخبر ونقله لمن لا يعلمه نقلا مستقلا، بل ترجع فائدته إلى محاولة المتكلم حمل المخاطِب على الاستفادة من القياس استفادة سلوكية معينة [4] تتجلى في رد فعل يبديه المتلقي إما الموافقة أو المعارضة بعد احتكامه لعقله.

---

[1] عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية لآليات التواصل و الحجاج، المرجع السابق، ص:92-93.بتصرف

[2] عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:91.

[3] عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية لآليات التواصل والحجاج، المرجع نفسه، ص:99.

[4] في أصول الحوار وأفعال الكلام، المرجع السابق، ص:107...112.بتصرف

ويرى عبد السلام عشير أن آلية القياس تمتلك تقريبا نفس الوظائف التي أسندتها النظرية المعرفية لآلية الاستنباط، وبما أن الذهن البشري يمكنه المزاوجة بين القياس والاستنباط دون أي صعوبة [1] فإنه يمكننا الاستعانة بالآليتين في نفس الوقت أثناء تحليل الخطابات.

2/ استخدام آلية النموذج والشاهد والتمثيل والمثل (بنيات الوقائع الخارجية):

إن كل من المثل والنموذج والشاهد والتمثيل هي ترجمان للتجارب الإنسانية الماضية ذات القيم المجتمعية، يستعين بها المتكلم في خطابه أثناء ممارسته لعملية الإفهام؛ شرح وتبسيط التعريف المتعذر الإدراك«على الناطق العادي ولا يفيده في المجال التداولي، وإنما كل وُسعنا أن نستحضر بعض "العيِّنات" التي تمثل مدلول اللفظ وخصائص هذا المدلول أحسن تمثيل، أو قل إنه ليس في الإمكان إدراك اللفظ إلاَّ بواسطة "نماذج مثلى" أو"حسنى" ننتقيها من مجموعة الأعيان المقترنة بمدلول اللفظ؛ ونصطلح على تسميتها بالشواهد»[2].

لابد–إذاً–أن يوظف الأستاذ الأدوات التبليغية التي يستعين بها في شرح درسه توظيفا محكما، مراعيا في ذلك السياق والمقام لتؤدي(الأدوات التبليغية)وظائفها التداولية على أكمل وجه. وتتمثل هذه الأدوات فيما يعده الأستاذ من الأسئلة التوجيهية، وما يصوغه من وضعيات تطبيقية، وما ينتقيه من عينات. فما هي هذه العينات؟

2/أ– النموذج:(Anti modele) والنموذج المضاد(Modele):

النموذج تقنية تعبيرية مستمدة من سلوك الأفراد أو الجماعات أو الأفكار، يستعملها المتكلم كمقدمات، يستخلص منها السامع نتائج معينة أو يدفعه الأمر إلى فعل شيء مستوحى من النموذج والاقتداء به،والطريقة التي تتصور بها النماذج هي التي تضمن تحقيق قيمتها. أما النموذج المضاد(مخالفة النموذج)فهو تقنية تعبيرية تستعمل في الخطابات عندما يفقد النموذج الأصلي قيمته وفعاليته، ويحوله في مجالات مقامية معينة إلى الهزل والسخرية [3].

---

(1) أنظر: عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:112.

(2) أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المرجع السابق، ص:101.

(3) عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:95-96.بتصرف

2/ب– الشاهد:

وأما الشاهد فهو طريقة تضمن تقوية وتأكيد موضوع القول، فالغرض من الشاهد لا يكمن في تعويض المجرد بالملموس فقط، بل يكمن(عمل الشاهد)أساسا في تحريك المخيلة لتجسيد الفكرة أو نقل أو تعديل موضوع القول من مجال إلى مجال آخر، وتأكيد حضورها في الذهن، لذلك يجب أن يعتمد المتكلم في انتقائه للشاهد على شروط معينة للتأثير في المخاطب وتسهيل عملية الفهم لديه [1].

ويرى الجاحظ أن الشاهد هو«استشهاد على شيء ما من قرآن أو حديث أو شعر أو مثل أو خبر مروي بهدف إثباته أو انكاره أو الاحتجاج له أو بطلانه أو نحو ذلك»[2]،وبالتالي لابد أن تكون للمتكلم «معرفة سابقة بالشاهد المقصود، وقدرة على تصوره ودراية بوجود أثره في مجال التداول»[3]لتتم عملية الإفهام على أكمل وجه.

2/ب– المثل:(EXEMPLE):

أما المثل فهو تقنية ناجعة للإفصاح عن المعلومات والحقائق، كما أنه«نوع من الاستدلال يقوم بنقلة نوعية خلال الجمع بين الاستقراء والمشابهة عن طريق الحدس،حيث يستعمل كقيمة رمزية أو بمثابة مسلمات قيمية تستجيب للقضايا المطروحة عن طريق المرور من العام إلى الخاص أو العكس، بهدف التدليل على قضية ما، أو المساهمة في تأسيس قاعدة خاصة تكون بمثابة حالة مجردة تجعل المستمع يستند خلالها إلى أطروحة معينة...ويتبين أن الهدف من المثل هو تقوية درجة التصديق بقاعدة أو فكرة أو أطروحة معلومة أو وحدات قولية، بالإضافة إلى تمكينها في ذهن المستمع»[4]، ويشترط في قيامه على علاقة المشابهة بقصد، في حين نجد أن أرسطو قد عرف المثال على أنه«الإخبار عن كل الأحداث التي وقعت لتأكيد موضوع القول»[5] أثناء عملية التخاطب.

---

[1]عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:96-97.بتصرف

[2] البيان والتبيين،ا لمرجع السابق، ص: 86/1.

[3]في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المرجع السابق، ص:111.

[4] عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:94.

[5] عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية لآليات التواصل والحجاج، المرجع نفسه، ص:95.

أما الزمخشري فيؤكد أن الأمثال«زيادة في الكشف وتتميما للبيان، تضرب العرب الأمثال لإبراز جليات المعاني، ورفع الستار عن الحقائق، حتى تريك المتخيل في صورة المحقق، والمتوهم في صورة المتيقن، والغائب كأنه مشاهد وفيه تبكيت للخصم، وقمع لسورة الجامح الأبي»[1]وغيرها من صور توضيح المعنى.

بينما يرى السيوطي أن الغرض من المثل هو«تصور المعاني بصورة الأشخاص لأنها أثبت في الأذهان، لاستعانة الذهن فيها بالحواس، ومن ثم كان الغرض بالمثل تشبيه الخفي بالجلي والغائب بالمشاهد»[2] تقوية للمعاني أثناء التعبير عنها.

2/ج –التمثيل:

هو وسيلة استدلالية طبيعية إبداعية تخييلية، تعمل على تحريك الذهن، كما أنه منبع للمعارف الجديدة، والغرض منه نقل الفكرة وإفهامها. وقد «وضع "رويريو" أربعة عناصر مميزة للتمثيل، يمكن حصرها فيما يلي:

1–يرتكز التمثيل على استدعاء صور تحكي أحداثا من أجل نقل أفكار مرجعية ذات قيمة رمزية.

2–تقوم العلاقة فيه على مماثلة تتحقق بين عناصر أو بنيات تنتمي إلى مجالات مختلفة.

3–يتجه نحو مخيلة الإبداع ويتجاوز اللغة وحدود الواقع، مما يتطلب معالجة دينامية وإبداعية.

4–إن الأساس في التمثيل يكمن في العلاقة بين الموضوع والحامل(وجه الشبه)» [3].نستنتج من التعريف أن التمثيل هو الناطق الرسمي لثراء الملكة اللغوية وتنوعها.

ويذهب عبد القاهر الجرجاني في ذكر مزاياه فيقول: «اعلم أن مما اتفق العقلاء عليه أن التمثيل إذا جاء في أعقاب المعاني أو برزت هي باختصار في معرضه ونقلت عن صورها الأصلية إلى صورتها كساها بهالة. ورفع من

---

(1) الكشاف، 204/1،نقلا عن عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية لآليات التواصل والحجاج، ص:95.

(2) الإتقان في علوم القرآن، 67/2،نقلا عن عبد السلام عشير، عندما نتواصل نتغير مقاربة تداولية لآليات التواصل والحجاج، ص:95.

(3) عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية لآليات التواصل والحجاج، المرجع نفسه، ص:98.

أقدارها وضاعف من قوامها في تحريك النفوس لها، فإن كان مدحا أبهى، وإن كان حجاجا كان برهانه أنور، وسلطانه أقهر، وبيانه أبهر»[1]في النفوس.

4/ج–الآليات المعرفية (الفرضيات، الاستنباط، الاستنتاج):

أ/ الفرضية:

هي معلومات يستعملها المتكلم كمقدمات في القياس، تحدد مواقف اتجاه التمثّلات التي تعبر عنها الرغبات والاعتقادات القائمة في هندسة العقل البشري، كما أن التفاعل بين الفرضيات القديمة والجديدة في قول ما يولد فرضيات جديدة ليست بالضرورة فرضيات حقيقة (مسلمات برهانية)إذ لا يمكن البرهنة عليها، لكن يمكن تأكيدها ودعمها أو رفضها واستبعادها والتقليل من شأنها، وتمثل خطاطة الفرضيات الموجودة في ذاكرة المتكلم، ذاكرة مفهومية لأكبر عدد من الفرضيات باعتبارها أشكالا منطقية، وظاهرة معرفية وليست نظام قواعد استنباطية منطقية صورية [2].

يكمن دور الفرضيات في تقديم المؤشرات حول القصد الإخباري للمتكلم، يقدمها هذا الأخير انطلاقا مما يتم بناؤه واستنتاجه من ذاكرته، في شكل أقوال لإثارة الإبداع الخيالي للمتخاطبين، الذين تعج ذاكرة كل واحد منهم بآلاف الفرضيات، ويبقى الاختيار المناسب مسألة ضرورية تعود للسياق.

ب/ الاستنباط:

إن التطور الذي شهده الاتجاه المعرفي في الآونة الأخيرة–بعد تبنيه لنتائج العلوم الإنسانية المختلفة(علم النفس المعرفي والرياضات...الخ)–قد تجاوز أطروحات المنطق التقليدي، وقدم مقاربات جديدة في محاولة منه لكسر هيمنة النماذج التقليدية التي غلب على مقدماتها الطابع الأنطولوجي المبني على منطق الحدود والماهيات، واللزوم والضرورات والثبات والعليات، وما تناسل عنها من نتائج. لتنطلق هذه النظرية المعرفية في التركيز على آلية

[1] أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق محمد الفاضلي، المكتبة العصرية، بيروت، ط2، 1999م، ص:88.

[2]عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:105-106-107-108.بتصرف

الاستنباط باعتبارها الحساب الآلي لمجموع الفرضيات، والتي تقوم بمعالجة تلك الفرضيات في سياق فرضيات أخرى بمصادرها الأربعة(الادراك، فك الترميز، خطاطة الفرضيات أو الفرضيات المحفوظة في الذاكرة، والاستنباط)، التي تخضع في تسلسلها لقواعد الاستنباط الذي أصبح عنصرا من الاستدلال غير البرهاني في تأويل الخطاب[1].

إن الاحتكار على القواعد الاستدلالية في العمليات الاستنباطية«وحدها فيه تقليص للقدرات العقلية والفكرية للإنسان، وفيه تغييب للآليات الأخرى التي يشغلها الذهن البشري، كآلية القياس وآلية الاستقراء، وآلية المشابهة، باعتبارها آليات تداولية. وقد يكون لهذا الحصر أسباب حسابية ترجع إلى كون هذه العملية الاستنباطية محكومة بقواعد الضبط والدقة الحسابية، في مقابل القياس والاستقراء والمشابهة التي تكون محكومة بالأبعاد التداولية. ولذلك تكون لهذه الآليات فعالية استدلالية أنجع في عمليات التخاطب داخل سياق معين، وعن طريقها يتم توظيف الاستنباط»[2] أحسن توظيف.

فالعقل البشري يحتوي على عمليات استدلالية لا تستطيع العمليات الاستنباطية المنطقية توضيحها، لأن تلك العمليات الاستدلالية لا تحتاج لا لحجة ولا لدليل لقبول نتائجها والتسليم بها أو إثبات صحتها في الحياة اليومية، وكلما كانت الخطابات والنصوص تستند إلى نماذج الصور الاستدلالية مجتمعة(القياس والاستقراء والمشابهة والاستنباط)، عُدت خطابات احتجاجية لا برهانية، وكانت أقرب إلى الإفهام لاستفائها للأغراض الإخبارية.

ج/ الاستنتاج:

هو عبارة عن آلية يشتغل بها الذهن للوصول إلى تأويل التضمينات والمعاني الخفية الموجودة في الأقوال الخطابية، بغية حل عقدها وضمان فهمها على الوجه الصحيح«ذلك أن الذهن البشري يمتلك آليتين يستعمل الأولى لحل الترميز والثانية للاستدلال ولا تختلفان إلا من حيث نظام الاشتغال، فآلية حل الترميز تتميز مثلا بأن التمثيلات التي ترتبط بين العلامات ليست بالضرورة تمثيلات مفهوميةconceptulle كما تتميز آلية الاستنتاج

[1]عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:109،108،105.بتصرف

[2] عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية لآليات التواصل والحجاج، لمرجع نفسه، ص:109.

بكون القواعد التي بواسطتها تربط هذه العلامات ليست بالضرورة قواعد استدلالية»[1].ومنه نستنتج أن الذهن البشري يشتغل في الواقع بآليتين، تكمل كل واحدة منها الأخرى.

وعليه فإن الاستعانة بالآلية الاستدلالية والاستنتاجية لفك شيفرة النص بات أمرا ضروريا أثناء بناء القول الخطابي أو تأويله لضمان الفهم الصحيح للمضمون الكلامي، لأن النص عبارة عن عدد معين من الجمل تربط بين عناصره علاقات استدلالية تتدرج في صورة مجموعة من المقدمات وصولا إلى النتيجة أو العكس.

أما فيما يخص الصور المنطقية التي تبين بنية النص الاستدلالية، قد تكون ظاهرة أو مضمرة حسب نوعية الخطاب، كما أن القول الخطابي المبني على التواصل الفعال بين المتكم والمستمع يعتمد على آليات استدلالية واستنتاجية طبيعية، عكس القول الخطابي الذي يعتمد على اتجاه واحد من المتكلم إلى المتلقي، فهو يعتمد على الاستدلال والاستنتاج الصوري، ويمتلك المتكلم القدرة على كيفية تشغيل الآليات الاستدلالية والاستنتاجية من خلال اكسابها الطابع الصوري أو الطبيعي.

4/د– الآليات التداولية:

المفهوم الإجرائي للتداولية:

لقد اتجهت مؤخرا العديد من الدراسات والحقول المعرفية من مختلف المجالات إلى تبني المبادئ والقضايا التي طرحها الاتجاه التداولي على الساحة العلمية، خاصة تلك القضايا المتعلقة بعناصر العملية التواصلية: المتكلم، المتلقي، الخطاب، الوسيلة، السياق والمقام.

ومن أهم الاجراءات المعرفية والفكرية التي تروم التداولية الخوض فيها هي:

أ/تحديد المعنى بنوعيه: المعنى الاستعمالي المقصود والمعنى الحرفي، وتهتم أكثر بالبحث في العناصر المساهمة في المعنى الاستعمالي.

ب/دراسة عناصر العملية التواصلية: المتكلم ومقاصده والمتلقي وحالته أثناء الخطاب وظروف وملابسات الخطاب.

[1]عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:43.

يعد الدرس التداولي من«أكثر الدروس حيوية في مفترق طرق الأبحاث الفلسفية واللسانية»[1]،وذلك لما يقدمه من أدوات إجرائية مفاهيمية في تحليل الخطابات اللسانية والمتمثلة في العناصر التالية: الأفعال الكلامية، السياق، القصدية متضمنات القول، مبدأ التعاون والحجاج[2]...وغيرها من الأدوات الاجرائية.

1/ الأفعال الكلامية:

يرى أوستن أن الأفعال الكلامية هي كل قول إنجازي تأثيري، يحقق أغراضا تتعلق بالمتكلم، وغايات تتعلق برد فعل المتلقي، كما صنفها إلى خمسة تصنيفات هي:[3]

أ/الحكميات: تقوم على الحكم، مثل: الفهم، التصنيف، الوصف، التشخيص...الخ.

ب/التنفيذيات: تقتضي إصدار قرارات وأحكام، مثل: التوسل، العزل، الطرد...الخ.

ج/الوعديات: أو الالزاميات تلزم المتكلم بإنجاز فعل معين، مثل: التعاقد، الوعد...الخ.

د/العرضيات: تختص بتبسيط وتوضيح الموضوع، وعرض مفاهيم هدفها: التأكيد، الإنكار، الإجابة...الخ.

هـ/السلوكيات: هي إبداء رد فعل تجاه سلوك معين، كالشكر، الاعتذار، التهنئة، والتعزية...الخ.

ونلاحظ من خلال هذا التصنيف أن أوستن قد حصر مفهوم الأفعال الكلامية في القول الإنجازي فقط، بينما نظر "سورل" تلميذه إلى هذا التصنيف على أنه غير كافٍ، وانطلق من أسس منهجية: الغرض الإنجازي، اتجاه المطابقة، شرط الإخلاص [4] لإعادة تصنيف الأفعال الكلامية المتمثلة في:[5]

أ/ التوكيدات: تلزم المتكلم بصحة محتوى إخباري معين.

ب/ التوجيهات: هدفها التأثير في فعل المستمع.

ج/ الإلزاميات: تلزم المتكلم بإنجاز فعل ما في المستقبل.

---

(1) المقاربة التداولية، فرنسوار أرمنيكو، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، المغرب، 1986م، ص:7.

(2) ينظر: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، المرجع السابق، ص:16وما بعدها.

(3) ينظر: التداولية من أوستن إلى غوفمان، فيليب بلانشيه، ت:صابر حباشه، دار الحوار، سورية، ط2، 2007م، ص:62.

(4) ينظر: آفاق جددة في البحث اللغوي المعاصر، المرجع السابق، ص:49.

(5)نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، طالب هاشم الطبطبائي، الكويت، ص:30،32.بتصرف

د/ التعبيرات: هدفها التعبير عن حالة نفسية محددة.

هـ/ الإخباريات: تهدف إلى حصول تناظر بين المحتوى والواقع.

ويمكن تلخيص هذه التصنيفات في الأفعال الكلامية المباشرة وغير المباشرة كالآتي:

أ/الأفعال الكلامية المباشرة: ونقصد بها مطابقة المعنى«لما يريد المرسل أن ينجزه مطابقة تامة ودالة على قصده بنص الخطاب»[1].

ب/الأفعال الكلامية غير المباشرة: تتمثل في كل الأقوال التي يعبر بها المتكلم«بشكل ضمني، عن شيء آخر غير المعنى الحرفي؛ مثلما هو الشأن في التلميحات والسخرية والاستعارة وحالات تعدد المعنى»[2].

ومنه نستنتج أن الخطاب الكلامي يحمل في طياته معاني ذات طابع خبري وأخرى إنشائي، حيث ينقسم الخطاب الخبري أو ما يعرف بالعبارة الخبرية إلى قسمين: خبر حقيقي وخبر مجازي بحسب مقصدية المتكلم، أما الخطاب الإنشائي أو العبارة الإنشائية فتنقسم إلى قسمين أيضا: الإنشاء الطلبي وغير الطلبي.

2/ متضمنات القول(Les Implicites):

إن الكلام الذي يدور بين المتكلم والمتلقي يتضمن معاني صريحة(ندركها من المظهر الحرفي للملفوظات)، وأخرى ضمنية نتوصل إليها من خلال الاستنتاج الناتج عن المعنى الحرفي، كمثال توضيحي: "أثناء العملية التعليمية التواصلية، يقوم الأستاذ بشرح نقطة معينة، وبعد الانتهاء يسأل الطلبة قائلا: هل فهمتم؟ تلقائيا يتبادر إلى ذهن الطلاب أن الأستاذ يريد جوابا صريحا(نعم أو لا)، وذلك لمواصلة إكمال بقية نقاط الدرس أو تقديم مدلولات أخرى تعين على الفهم.

---

(1) عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب مقاربة تداولية لغوية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط1، مارس2004م، ص:137.

(2) التداولية من أوستن إلى غوفمان، المرجع السابق، ص:68.

وتكمن مهمة متضمنات القول في«رصد جملة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب، تحكمها ظروف الخطاب العامة كسياق الحال وغيره»[1]، وذلك لإبانة المعنى الخفي للقول المضمر، والذي يعرف (القول المضمر) بأنّه«كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحديث»[2]الذي يتشكل فيه القول، والذي يحتمل المطابقة أو المخالفة للمعنى الحرفي.

وتقوم إبانة متضمنات القول على نوعين: الافتراض المسبق والقول المضمر.

2/ أ- الافتراض المسبق:

يهتم الافتراض المسبق بالافتراضات والمعلومات والمعطيات المشتركة والمعترف بها بين المتكلم والمتلقي، فقد عرفه ديكرو «على أنه العنصر الدلالي الخاص بالقول »[3]، مثال على ذلك: "أعطني قارورة الماء". الافتراض السابق: قارورة الماء موجودة، وبالتالي هناك مبرر يستدعي من المتلقي احضار قارورة الماء، رغم قدرة المتكلم على إحضارها، وهذا راجع لعلاقة المتكلم مع المتلقي ولسياق الحال[4] الوارد فيه القول، إذن على الدارسين التمييز بين«الاستعمال العام للفظ الافتراضي في لغة الحياة اليومية والاستعمال الاصطلاحي في الدرس التداولي»[5].

لقد ميز الباحثون بين نوعين من الافتراضات المسبقة هما:[6]

1/ الافتراض المنطقي المسبق: المبني على العلاقة التالية: إذا كانت الجملة أو الموقف "أ" صادق، فإن الجملة أو الموقف "ب" المفترض صادق أيضا والعكس صحيح.

---

(1) التداولية عند العلماء العرب (دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي)، المرجع السابق، ص:30.

(2) التداولية عند العلماء العرب (دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي)، المرجع نفسه، ص:32.

(3) عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، منشورات الاختلاف، ط1، 2003م، ص:113.

(4) ينظر: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، المرجع السابق، ص:26.

(5) آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، المرجع نفسه، ص:27.

(6)آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، المرجع نفسه، ص:27.بتصرف

2/ الافتراض التداولي المسبق: لا يتأثر لا بالصدق ولا بالكذب، أو النفي والصحة، فإذا قدمت جملة صحيحة ثم نفيتها فإن الافتراض المسبق يبقى قائما، مثال: لو قلت: "سيارتي جديدة". ثم قلت: "سيارتي ليست جديدة". فالافتراض المسبق في الحالتين: لديك سيارة.

2/ ب- الأقوال المضمرة:

نقصد بها «كل المعلومات التي يمكن للكلام أن يحتويها ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن الاستعمال»[1]، ويمكننا استخدام مصطلح قريب منه له نفس المفهوم وهو التلميح، ونقصد به قول المتكلم ما يرغب فيه دون أن يصرح بذلك.

ونجمل القول على أن الفرق بين الافتراض المسبق والأقوال المضمرة، يكمن في كون الافتراض المسبق يولده السياق التواصلي، في حين تتولد الأقوال المضمرة من ملابسات الخطاب[2].

إن نجاح الفعل التواصلي يعتمد على معرفة المتكلم لقدرة المتلقي على فهم الخطاب الذي يوجهه إليه، وعلى مدى اجتهاد المتلقي في إدراك مآل أقوال المتكلم، من خلال تعرفه على أداة "متضمنات القول" المتمثلة في الافتراضات المسبقة بنوعيها، والأقوال المضمرة التي تتعدد بتعدد السياقات التي تنجز فيها، وتظهر أهمية هذه الأداة أكثر في مستويات خاصة في دروس البلاغة.

3/ مبدأ التعاون:

يعد مبدأ التعاون بين المتكلم والمتلقي من أساسيات قيام التواصل، ونعني به«اندفاعك في الكلام على الوجه الذي يقتضيه الاتجاه المرسوم للحوار الذي اشتركت فيه»[3]،كما يساهم مبدأ التعاون«في الحوار بالقدر

(1) تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، المرجع السابق، ص:115.

(2) ينظر: التداولية عند العلماء العرب (دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي)، المرجع السابق، ص:32.

(3) أصول الحوار في تجديد علم الكلام، المرجع السابق، ص:103.

الذي يتطلبه الحوار، وبما يتوافق مع الغرض المتعارف عليه، أو الاتجاه الذي يجري فيه ذلك الحوار»[1]،من هنا يتبين لنا أن أهمية هذا المبدأ تكمن في المساهمة في بناء فعل الإنتاج لدى المتكلم، وفي تحقيق فعل التأويل عند المتلقي.

ويتحدد هذا المبدأ في أربعة عناصر:[2]

أ/ مبدأ الكم (Principle of quantity): نقصد به ألا تتجاوز مساهمة طرفي التواصل (المتكلم/ المتلقي) القدر المطلوب من الكلام دون زيادة أو نقصان.

ب/ مبدأ الكيف (Principle of quality): أن يكون كلامك صادقا صحيحا، وابتعد عن الكلام الذي لا تملك عليه حجة أو دليلا.

ج/ مبدأ المناسبة (Principle Relevance): اجعل كلامك في صلب الموضوع، ومناسبا له من حيث الوقت.

د/ مبدأ الطريقة (principle of manner): لابد أن يكون كلامك ملتزما بالشروط التالية: الاختصار، الإيجاز، الوضوح، التنظيم، وبعيد كل البعد عن كل أنواع اللبس والغموض وعدم الإطالة قدر الإمكان.

وبالتالي كلما استعان المتكلم في تأدية رسالته بهذه المبادئ السابقة الذكر والتي يمكن إيجازها في: الوضوح والصدق، استخدام القدر المطلوب من الكلمات دون زيادة أو نقصان، ارتباط الكلام بالموضوع المتناول والابتعاد عن الاطراد والحشو، مراعاة الجانب النفسي والثقافي والاجتماعي للمتلقي، والأهم من ذلك القصد في الفهم والإفهام، يجد من المتلقي التعاون في العملية التواصلية اصغاءً وانتباها وتركيزا.

---

[1] استراتيجية الخطاب مقاربة تداولية لغوية، المرجع السابق، ص:121.

[2] التداولية اليوم علم جديد في التواصل، آن ربول جاك موشلار، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص:55.بتصرف

4/ السياق:

ويقابله مصطلح المقام في التراث العربي، وهو كل المواقف الاتصالية بمكوناتها: الثقافية والفكرية...الخ، التي تتم بها سيرورة العملية التواصلية بين المخاطِب والمخاطَب، وهو«الإطار العام الذي يسهم في ترجيح أدوات بعينها واختيار آليات مناسبة لعملية الإفهام والفهم بين طرفي الخطاب، وذلك من خلال عدد من العناصر. فمن عناصره العلاقة بين المتخاطبين سواء أكانت سلبيّة أم إيجابيّة، ولذلك فعدم وجودها يُعدُّ توجيها للمرسل في اختياراته. كما أن الزمان والمكان اللذين يتلفّظ فيهما المرسل بخطابه من عناصره الهامّة؛ فما يصلح لزمان قد لا يصلح لآخر، وما يناسب مكاناً قد لا يناسب مكاناً آخر؛ فمعرفة عناصر السياق تسهم في عمليّة التعبير عن المقاصد والاستدلال لإدراكها. وعليه فإنّ اختيار الأدوات والآليّات اللغوية يعدّ انعكاساً للعناصر التي تشكّل في مجموعها سياقاً معيناً يبرز من خلال لغة الخطاب، وبمعرفته يمكن تفكيك هذه اللغة للوصول إلى المعنى المقصود أو الغرض المراد»[1]، فكل من الملابسات والظروف، والقرائن الخارجية المحيطة بعملية التواصل تتكاثف لتؤثر في دلالة الخطاب.

وتكمن أهمية السياق في تأطير الخطاب التواصلي بنوعيه الشفهي والكتابي، كما تأتي أهميته أيضا في كون العديد من الملفوظات لا يمكن تحديد معناها بدقة إلا بمعرفة السياق الذي وردت فيه، وإن إهماله سيؤدي إلى«عدم تمكين المتلقي من إدراك بعض ألوان المقام الذي قيلت فيه، فكلما كان التصور للمقام دقيقا كان إدراك النص أيسر وفهم علاقته متاحة للدارس والناقد»[2]معا.

5/ القصدية(الاستلزام الحواري):

يستقي مفهوم القصدية شرعية وجوده في نوايا المتكلمين أثناء التواصل والتبليغ، حيث«لا يتكلم المتكلم مع غيره إلا إذا كان لكلامه قصد»[3]، يكتسب الملفوظ من خلاله(القصد)دلالة تسمح بإمكانية وضوح المعنى في ذهن المتلقي.

ويدعوا أصحاب نظرية الاستعمال اللغوي-فلاسفة اللغة العادية(أوستن، سيرل...)-إلى«التخلي عن دراسة اللغة كبنية وعن دراستها كتراث من أجل اختزالها إلى الأفعال القصدية، فالمتكلم يريد تحقيق مسعى معين، أي أنه يقصد شيئا بكلامه، وحينما يتعرف القارئ والسامع على مراد المتكلم يكون قد توصل إلى فهم لغته، فالمفردات

---

(1) استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، المرجع السابق، ص:4المقدمة.

(2) البلاغة والأسلوبية، محمد عبد المطلب، الشركة المصرية للنشر لونجمان، مصر، ط1، 1994م، ص:304.

(3) آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، المرجع السابق، ص:92.

المجردة عن القصد مجرد لغو»[1]، أي أن الأفعال والأقوال الكلامية التي يبديها المتكلم تحمل في طياتها مقاصد معينة، يحاول المتلقي التعرف عليها، لتتضح له غاية المتكلم.

إن لهذا المبدأ(المقصدية) أهمية كبيرة في العملية التواصلية خاصة فيما يتعلق بتحليل الخطاب اللغوي، فهو مرتبط بالسياق، ويدعوا إلى إظهار الأداء الفعلي الإنجازي للمتكلم[2]،لأن فهم المتلقي لمعنى الخطاب الموجه إليه مرتبط بوضوح مقصدية المتكلم، وهذا الأخير مطالب بعدم استعمال العبارات الغريبة تجنبا لغموض المعنى.

لقد كان القصد مدار البحث عند البلاغيين فهو المركز في بيان الجاحظ ومعاني السكاكي، وهو الأحوال والمقاصد، وقد كان عبد القاهر الجرجاني من أكثر علماء التراث الذين استعملوا مصطلح القصد، إذ كان محور نظرية النظم عنده، وأشار في مواطن عديدة بأن القصد هو المعنى، بل كان يرى في أحيان كثيرة أن القصد يتجاوز المعنى إلى طريقة إثباته وتقريره[3].

6/ الحجاج:

يعد الحجاج النموذج الإبلاغي المناسب بين المتكلم والمتلقي، لأنه شكل من أشكال التواصل والخطاب والنقاش والحوار، لا يتبع نمطا معينا وليست له موضوعات محددة، بل موضوعاته هي قضايا تشمل كل المعارف الإنسانية المشتركة، والمطالب الإخبارية والتوجهات الظرفية لإنشاء معرفة عملية، حتى تلك التي تعد برهانية لا تخضع لحدود تفصلها عن كل العلوم الإنسانية(منطقية، تداولية، لسانية ومعرفية، فلسفية وغيرها). وهو كل الأشكال: المنطقية الصورية، الرمزية، والمعرفية والواقعية، يوظف منها ما يلائم بناءه ويؤسس قواعده وأدلته وحججه، وهو بقدر ما يوظف هذه الأشكال فإنه يُكيفها ولا يخرج عنها ولا يتجاوزها. إنه يتمحور بين شكل

---

(1) عز الدين الحكيم، الظاهراتية وفلسفة اللغة، تطور مباحث الدلالة في الفلسفة النمساوية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2003م، ص:28.

(2) ينظر: التداولية عند العلماء العرب، المرجع السابق، ص:201.

(3) أنظر: استراتيجية الخطاب مقاربة تداولية لغوية، المرجع السابق، ص:201.

العلم المعرفي(القوالب والأنظمة الذهنية)وبين العقل المتكلم(في نظرية المساءلة الفلسفية) [1].ويحتكم للطابع الفكري الاجتماعي، ويهدف إلى الإقناع بأكبر عدد ممكن من الصور الاستدلالية.

يعد الحجاج من الأساليب الإقناعية التعليمية، فهو يهدف إلى«استمالة المتلقي لما يعرض عليه، وأن يجعل العقول تدعى لما يطرح عليها، وأن يزيد في درجة إذاعتها باعتماد وسائل التأثير في عواطفه وخيالاته وإقناعه»[2]، وبالتالي تترسخ المعرفة في ذهن المتلقي استيعابا وإدراكا.

4/هـ- الآليات المجازية:

يقول عبد القاهر الجرجاني:« الكلام على ضربين، ضرب أنت تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده "خرج زيد"، وضرب آخر أنت لا تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، ولكن يدلك اللفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللغة، ثم تجد لذلك المعنى دلالة تصل بها إلى الغرض، ومدار هذا الأمر: الكناية والاستعارة والتمثيل(...)أولا ترى إذا قلت في المرأة: "نؤوم الضحى" فإنك لا تفيد غرضك الذي تعني من مجرد اللفظ على المعنى الذي يوجبه ظاهره، ثم يعقل السامع من ذلك المعنى على سبيل الاستدلال معنى ثانيا هو غرضك، كمعرفتك من "نؤوم الضحى" في المرأة إنها مترفة مخدومة لها من يكفيها أمرها»[3]،يوضح الجرجاني أن القيمة المجازية في الكلام هي شكل من أشكال التعبير الجيد عن الفكرة، فهي احدى شروط الاستدلال والإقناع والتأثير التي يصل من خلالها المتكلم إلى غرضه التواصلي.

وبما أن «الاستعارة باعتبارها مجازا تقوم على الجمع بين شيئين أو فكرتين انطلاقا من العلاقة التشبيهية من أجل تقديم صورة جديدة أو مخترعة تتدخل فيها عملية التخييل والإبداع، وتكون أجمل وأبدع حين تثير انتباه

---

(1) ينظر: كل من عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، ص: 12. وطه عبد الرحمن، في أصول الحوار وأفعال الكلام، ص:65.

(2) في اللسانيات التداولية، المرجع السابق، ص:86.

(3) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق عبد المنعم خفاجي، القاهرة، ط1969م، ص:262.

الآخرين وتلامس مشاعرهم من خلال الجمع بين المختلفين والمتباعدين في لوحة»[1]أدبية إبداعية ساحرة. فإننا سنحاول تقديم مفهوم يوضح الاستعارة أو ما يعرف بالآلية الإقناعية في الدراسات العربية والغربية بشكل مفصل.

تعد الاستعارة من الصيغ التعبيرية التي يرد فيها القياس، ولم يعرف هذا المصطلح استقرارا في المفهوم في أي عصر من العصور ابتداء من عصر أرسطو إلى يومنا هذا، فقد تعرض لانتقادات وإضافات يصعب معها مقاربته مقاربة شمولية[2]، غير أن بعض الاتجاهات اهتمت بالاستعارة وأولتها عناية خاصة في تحليل الخطابات باعتبارها كباقي الآليات تساهم في بناء الخطاب الحجاجي من مختلف النواحي الحجاجية(الاستدلال والتأثير والإقناع).

أ/ الاستعارة من المنظور العربي(بين الأصوليين والبلاغيين):

لقد انطلق الأصوليون في فهم المعنى والدلالات اللغوية من حقل تداولي يقوم على الاستعمال، فنظروا إلى الظاهرة اللغوية من خلال حقيقتين:

«-الحقيقة الوضعية: وهي اللفظ المستعمل أولا فيما وضع له.

-الحقيقة العرفية: وهي اللفظ المستعمل فيما وضع له في عرف الاستعمال، فأطلقوا عليه مصطلح المجاز. وهو يعني كل انتقال من معنى إلى آخر، لما بين المعنيين من تعلق، رد الآمدي هذا التعلق إلى المجاورة أو المشابهة»[3]. لقد بيّن الأصوليون من خلال دراستهم للمعنى ودلالته على وجود صنفين للحقيقة هما: الحقيقة الوضعية والحقيقة العرفية أو ما يعرف عند البلاغيين بالمجاز.

ب/ الاستعارة من المنظور الغربي(بين النظرية الدلالية والبنية التصورية):

الاستعارة هي«تركيب لساني سليم، تمثل خصوصية منطقية ليست دائما كاذبة، وتتميز عن عمليات المشابهة أو المماثلة لكونها تلتزم بوجود خصوصية مشتركة للقضايا المطروحة، كما تتميز بكونها متغيرا يختلف من

---

(1) عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:113-114.

(2)عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع نفسه، ص:112.بتصرف

(3)سيف الدين الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، ص36/1، وص120/1-111. نقلا عن عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، ص112-113.

شخص لآخر(الانفراد)، ولا يمكن الاتيان بمعادل معناها(يحل محلها)لأنها أصلا تستعمل في الحالات التي لا يستطيع قول آخر أن يؤدي نفس المعنى ونفس التأثير»[1]أثناء عملية التواصل.

لقد طعنت«النظريات المعاصرة(إيكو بالخصوص)المنهج الوضعي الأرسطي والمناهج الوضعية الجديدة التي تعاملت مع مفهوم الاستعارة انطلاقا من مرتكزات ومبادئ مسبقة وقواعد جاهزة كانت تصف بها القول المجازي وتعالجه وتقيمه انطلاقا من أحكام جاهزة تعتمد على الصلات المادية بين الأشياء، مما سمح بإنتاج استعارات ميتة أو عادية مع أن الأصل في الاستعارة هو الخلق أو الإبداع الأصيل» [2]. يتضح لنا من هذا التعريف أن الهدف من استخدام آلية الاستعارة في القول الخطابي هو الإبداع في إنتاج الأفكار، وليس إنتاج استعارات ميتة أو عادية تصف وتعالج وتقيم القول المجازي كما يدعو إليه المنهج الوضعي الأرسطي.

لقد تعددت الأفكار وتشعبت زوايا الطرح المفاهيمي التداولي في وصف الاستعارة وتفسيرها لدى النظريات الغربية، وتعد فكرة الفرق بين المعنى الحرفي والمعنى التداولي القضية الأساسية المثيرة للجدل في دراسة الاستعارة، سنحاول تناول هذه القضية عند كل من النظرية الدلالية لسيرل وإيكو والبنية التصورية لليكوف وفق رؤية وصفية.

ب/1– النظرية الدلالية عند سورل وإيكو:

عالج سورل الاستعارة من خلال التمييز بين المعنى النحوي والمعنى التداولي الذي يتخذ قصد المتكلم أساسا له «وأشار إلى أن التمييز بين الخطاب الحرفي والخطاب الاستعاري يتطلب استعمال مجموعة من الاستراتيجيات للوصول لقصد المتكلم، وميز في تحليله للاستعارة ين نمطين لمفهوم المقارنة يفسر ويؤكد بها معنى قول المتكلم ومعنى الجملة وهما: النمط الأول: دلالي يركز على تأكيد معنى القول أو يتضمن بشكل أو بآخر مقارنة ملائمة، النمط الثاني: تداولي يركز على تأويل الاستعارة يمر عبر إجراء مقارني لا يختلف عن الاجراء الذي يحقق مقارنة

---

(1) Dictionaries, Encyclopédique, de la pragmatique, p60. و Limites interpretation, p152.
نقلا عن عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل و الحجاج،ص:114-115.

(2) Limites de Linterprétatoin p152-153.
نقلا عن عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، ص:115.

ملائمة»[1]، فبما أن الاستعارة هي قول يحتمل التأويل للوصول إلى ما يقصده المتكلم عندما ينتج خطابا ما، فإن المعنى النحوي هو معنى الجملة أما المعنى التداولي فهو معنى قول المتكلم أي قصده.

ويمضي سورل في تقسيمه للمنطوق الاستعاري إلى ثلاثة أنواع هي[2]:

أ/المنطوق الاستعاري البسيط: تقوم الاستعارة فيه باستبدال محدد لكلمة ملفوظة بأخرى مضمرة، تمثل قصد المتكلم المجازي أساسا في المعالجة.

ب/المنطوق الاستعاري غير المحدد: تقوم الاستعارة فيه باستبدال كلمة ملفوظة بعدة ملفوظات مضمرة غير محددة، بمعنى يحمل البعد المجازي الاستعاري عدة دلالات مجازية.

ج/الاستعارة الميتة: يهمل المعنى الأصلي للملفوظ، ليكون المعنى المجازي الاستعاري هو الملفوظ.

بينما ركز إيكو على المستوى الأدبي والفني حينما دافع عن الاستعارة الإبداعية، وأكد«على أن الاستعارة تنتج إما من: الانفعال الذاتي الذي يتولد عن طريق حالات خاصة، أو من تأثير العوامل الخارجية التي تحدد طبيعة الاستعارات قصد التأثير في الغير»[3]واستمالته.

ومنه نستنتج أن الاستعارة«في الفهم الدلالي تستدعي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة مقارنة ما، سواءً من خلال التكافؤ الدلالي الذي تبرزه الاستعارة داخل القول، أو عن طريق افتراض عملية مقارنة لبعض الاستعارات»[4].

---

[1]عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:116.بتصرف

[2]ينظر: وشن دلال ولحمادي فطومة، تداولية الاستعارة الحجاجية "لنص الرثاء" مرثية متمم بن نويرة-أنموذجا-،مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، العدد5، 2009م، ص:133-134.

[3] عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص: 114-115.

[4] عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع نفسه، ص:116.

ب/2- البنية التصورية عند لايكوف(مستوى التواصل والتفاعل البشري):

ترتبط البنية التصورية عند لايكوف«بالعمليات التي ترتكز على التجربة والتفاعل الذي ينشأ من خلال تشغيل القدرات الذهنية والحسية، ومن خلال الاستعمال التأويلي تراهن الاستعارة في هذا الاتجاه على العلاقة التأويلية بين الشكل القضوي للقول والفكرة،التي يمثل لها على أن العلاقة التأويلية تقوم على تأويل علاقات المشابهة القائمة على الاختلاف وليس المطابقة والتماهي»[1]،لأن وظيفة الاستعارة في القول أو الخطاب الحجاجي هي ابتداع صور جديدة من خلال تحريك مخيلة السامع، عكس القول الحرفي الذي يتضمن معنى الجملة فقط.

وخلاصة القول لقد أدت الاستعارة دورها بامتياز كآلية من آليات التواصل في عملية التخاطب بين المتكلم والسامع، لأن الآليات الاستعارية في القول الحجاجي لا تقف عند حدود التمثيل أو المشابهة بين فكرتين، بل قد تحول البناء الحجاجي إلى بناء استعاري يستدعي فيه المعنى الأول معنى ثانيا لتشكيل الخطاب بالاعتماد على المقومات الأساسية: المقام والمستمع ومقتضيات تداولية إلى جانب الآليات اللسانية المنطقية التداولية [2].

4/و- الآليات اللسانية:

تتمثل في الأدوات اللسانية المعينة على توضيح الرسالة، كالتقديم والتأخير، التعريف والتنكير، الفصل والوصل...وغيرها من الآليات اللسانية.

أ/ التقديم والتأخير:

إن الغرض من استخدام التقديم والتأخير في إنتاج المقولات وتحليلها لا ينحصر في إبراز الفائدة من الكلام أو عدم الفائدة، بل تكمن وظيفته التداولية كمعين على تمييز المعاني الجديدة والمختلفة التي تدور في ذهن المتكلم والتي يريد إيصالها للمستمع.

وقد اهتم الجرجاني بهذه الآلية اللسانية وأبرز وظائفها السياقية والتداولية في القول، وبين قوتها في إنتاج الكلام، وفي التأثير في المتلقي، الذي يفهم من خلال ربط المعنى بالسياق الخارجي قصد المتكلم، مثالا على ذلك

---

[1] تداولية الاستعارة الحجاجية " لنص الرثاء" مرثية متمم بن نويرة-أنموذجا-، المرجع السابق، ص: 135.

[2]تداولية الاستعارة الحجاجية "لنص الرثاء" مرثية متمم بن نويرة-أنموذجا-، المرجع نفسه، ص:136.بتصرف

خطاب الاستفهام بالهمزة الذي ينجزه المتكلم مستفهما عن شك يخالجه فيقدمه في صدر الخطاب[1]دلالة على أهمية المعنى الجديد (الشك الذي يخالج صدره)المراد ايصاله للمتلقي.

ب/التعريف والتنكير في المبتدأ أو الخبر:

يستخدم المتكلم آلية التعريف والتنكير للدلالة على معاني ومقاصد تداولية معينة: أولا: كقصد المبالغة، ثانيا: تخصيص جنس المعنى كالوقت والحال، ثالثا: إقرار المخبر عنه في جنس غير جنسه دون أن ينكره أحد، ولا يشك فيه شاك لأنه أدى معنى تداوليا، رابعا: تحصيل معنى جديد للمخبر عنه لم يسبق للسامع علمه، كالمعاني التداولية[2]،وغيرها من الدلالات التي يريد المتكلم الإفصاح عنها.

ج/ الوصل والفصل:

يتم الوصل «عن طريق أدوات وحروف لسانية كالواو وثم و حيث و حتى...الخ. وهي أدوات لا تقوم بالربط فقط، بل تؤدي وظائف أخرى داخل القول، فالفاء تقوم بالربط والترتيب في نفس الوقت(...)، أما الفصل فهو طريقة أو وجه آخر للوصل بدون حرف أو أداة»[3]، أي أن أداة الفصل والوصل تعين المتكلم على الاسترسال في الحديث، كما تعين المستمع على إدراك المعنى المقصود.

وفي الأخير نجمل القول على أن علماءنا الأوائل قد أشارو للمقامات المتصلة بكل من: التعريف والتنكير، التقديم والتأخير، الفصل والوصل... وغيرها من الأدوات، وإلى كل الدلالات التي تربط بين الخطاب ومقتضيات المقام في مؤلفاتهم التراثية.

---

[1]ينظر في هذا المجال ماكتبه كل من: عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:74-75. واستراتيجية الخطاب مقاربة تداولية لغوية، ص:202.

[2] عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع نفسه، ص:78-79.بتصرف

[3]عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج المرجع نفسه، ص:80.

4/ي- الآليات التكنولوجية:

هي كل الوسائل والأدوات والتقنيات المخترعة حديثا، والتي لا يمكن التقليل من أهميتها في إنجاح عملية التواصل، خاصة في عصرنا الذي يشهد ثورة تقنية هائلة، على مستوى المعرفة العلمية، ومن هنا أصبح لزاما على المعنيين بالتعليم انتقاء هذه الوسائل واستعمالها في شرح محتوى الخطابات، وعدم الاكتفاء بوسيلة الكتب الورقية لوحدها في أداء هذه الوظيفة.

ويعرفها البعض بأنها«كل الأدوات التي تساعد التلميذ على اكتساب المعارف أو الطرائق أو المواقف»[1]، وهي«أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلّم، ولتوضيح معاني كلمات الدرس؛ لتوضيح المعاني أو شرح الأفكار»[2]، بغية توسيع الإدراك المعرفي عند الطالب.

كما يمكن تسمتها أيضا بالآليات التربوية التي يستعملها الأستاذ في تعليمية الخطاب(المحتوى المعرفي)،وهي مجرد وسائل مساعدة، فقد تكون هذه الوسائل في صلب المنهج أو جزءا منه، أو قد يعدها الأستاذ بنفسه لزيادة الفهم والإدراك والاستيعاب في ذهن الطالب كالحاسب الآلي، المختبر اللغوي، وأجهزة التسجيل السمعية [3].

ويمكن القول-بناء على ما تقدم-إن التقنيات المستخدمة في عملية التعليم هي مجموع التصاميم والإنتاجات والتقويمات المستحدثة التي تنشؤها الدراسات التعليمية واللسانية لحل المشكلات التعلّمية التي تواجه عملية إيضاح المعرفة أثناء العملية التواصلية في الوسط التعليمي الجامعي.

تصنيف الوسائل(الآليات) التكنولوجية:

تصنف الآليات التكنولوجية إلى: وسائل عرض، وسائل الأشياء، وسائل التفاعل[4].

---

(1) صالح بالعيد، دروس في السانيات تطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، المرجع السابق، ص:107

(2) أنظر كل من:محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في علم التعليم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م،ص:57. ومحمد محمود الحيلة ،أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، المرجع السابق، ص:25.

(3) ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص:47.

(4) دور الوسائل في العملية التعليمية، المرجع السابق، ص:151.بتصرف

أ/وسائل العرض: يقصد بها كيفية بث وعرض المعلومات بأشكال مختلفة، وقد قسمت حسب شكل العرض إلى ساكنة ومتحركة، ورسم وتصوير.

ب/وسائل الأشياء: وهي عبارة عن وسائل تكون المعلومات جزءا منها مثل: الحجم والشكل والكتلة والوزن واللون، ومنها أشياء طبيعية، حيّة وجمادات وأشياء مصنوعة، كأداة لعبة بناء.

ج/وسائل التفاعل: وهي وسائل تعرض معلومات، وفي الوقت نفسه تدفع المتعلم ليتفاعل معها،كأن يكتب شيئا ما أو يذكر شيئا ما، استجابة للمادة المعطاة، منها الكتب المبرمجة، الحاسوب والمختبرات وغيرها من الوسائل.

تسهم هذه الوسائل اسهاما فعالا في التحصيل المعرفي للطالب، وفي زيادة قابليته لاستيعاب المفاهيم أكثر فأكثر، وفي بنائها من جديد في ذهنه، وبالتالي تحسين جودة التعليم، كما تساعد الأستاذ على التحكم في عرض درسه، فبالوسائل يصبح الطالب مشاركا فعالا في العملية التعليمية التواصلية، فيتحرر من دوره التقليدي في الاستماع واستظهار المعلومات فقط.

أنواع الوسائل التكنولوجية:

أ/الوسائل السمعية:

هي الوسائل التي تتطلب حاسة السمع في استقبال مضمونها كاللغة اللفظية المسموعة(المحاضرات) والإذاعة التعليمية، إضافة لمختبرات اللغة وهي «عبارة عن غرف تبريد صغيرة لتعليم اللغات باستخدام وسائل سمعية وتكون هذه الغرف أو القاعات مصنوعة جدرانها من مواد عازلة للصوت، بحيث لا يسمع الدارس ما ينطق به زميله الجالس بجواره، وكل منها مزود بجهاز تسجيل ولاقطة الصوت وسماعة، ويجلس الطالب داخل الغرفة الصغيرة، حيث يستمع إلى البرامج التي تسمع له وعن طريق لاقطة الصوت يستطيع الاتصال بالمعلم، ويختلف عدد

الوحدات باختلاف سعة المختبر»[1]، تكمن أهمية هذا النوع من الوسائل في اكساب الطالب الملكة السمعية، فكما نعلم يعد «السمع أبو الملكات»[2].

ب/الوسائل السمعية البصرية:

هي الأدوات التي تعتمد على حاستي السمع والبصر معا في استقبال المعارف التعلمية، لذلك يسعى الأستاذ إلى رفع مستوى الطالب الجامعي من متلقي للمعلومات إلى مستنتج ومحاور ومناقش، عبر استخدامه للأجهزة السمعية البصرية في المحاضرات التعليمية.

ويُعد الحاسوب«أساسا منهجيا فعالا في إضفاء الطابع التقني على النصوص التعليمية، فهو يسمح بإمكانية برمجة المحتوى التعليمي للنصوص بصورة متتابعة سيكولوجيا ومنطقيا، وتوفير التفاعل المباشر للطالب مع النص المفرع مما يجعل دور الحاسوب أقرب إلى دور المعلم الخصوصي»[3]،لأنه يساعد على تقديم محاضرات تعليمية مباشرة ومفردة إلى الطلبة، وفي مكان تواجدهم، يتفاعلون مع هذه الوسائل وفق الطريقة التي تناسب قدراتهم وتلبي حاجياتهم المختلفة.

إضافة للحاسوب هناك البريد الالكتروني والقنوات الإلكترونية الحديثة، كالأنترنت التي غدت موسوعة ضخمة وضرورية لكل من الطالب والأستاذ، للاستفادة منها في مجال تطوير المعرفة(المادة الخطابية) إضافة للأقمار الصناعية التي تبث البرامج التليفزيونية المتنوعة، واسطوانات الليزر، وأقراص الكمبيوتر [4]،كالقرص المضغوط الذي يعد من الوسائل السمعية البصرية التعليمية، فهو يقدم للطالب فرصة لفهم وإدراك المحتوى المعرفي وتحليله ومناقشته، ويتيح للأستاذ فرصة لتوضيح الغموض وتصويب المعرفة للطلبة.

إن وسائل توضيح المادة العلمية كثيرة ومتعددة سنحاول تحديد بعضها بالشرح والبيان.

---

[1] دور الوسائل التعليمية في إثراء الموقف التعليمي بالجامعة، المرجع السابق، ص:346.بتصرف

[2] المقدمة، المرجع السابق، ص:621.

[3] حافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، ط1، 2000م، ص:226.

[4] ينظر: تنمية مهارات اللغة العربية، المرجع السابق، ص:259.

ب1/القرص المضغوط:

هو وسيلة كغيره من الوسائل السمعية البصرية يسمح بتحميل المادة العلمية المجمعة حول موضوع ما والموجودة أصلا في الأنترنت،كما يحتوي القرص المضغوط على دروس أو كتب في شكل PDF ،أو فيديو مصور حول درس ما في قاعة المحاضرات، بوجود الأستاذ ومجموعة من الطلبة يتناقشون ويتحاورون حول محتوى المحاضرة.

ويعتبر بديلا للكتب الورقية الموجودة في رفوف المكتبات، ووسيلة مساعدة لطرفي العملية التعليمية، كحالة وجود الأستاذ في مدينة والطلاب في مدينة أخرى، كما أنه في حالة تعذر الوسائل الأخرى على توضيح الدرس يستعان بمثل هذه الوسائل، لأنها تسهل للطالب عملية الفهم والاستيعاب.

غير أن عملية وضع وإنتاج الأقراص المضغوطة يبقى محدودا، لأن الهدف منها هو رفع مستوى الأداء اللغوي للطالب وإزالة الغموض والإبهام لديه، لذلك يجب الاعتناء باللغة المستعملة أثناء عرض محتوى الدرس المعرفي، وذلك يتطلب«إشراك المجامع لعلماء النحاة وأساتذة مختصين في وضع الأقراص، والتركيز على الأداء السليم وعلى التعبير السليم من حيث النحو والصرف والأداء الصوتي» [1].

ب2/جهاز عرض الشفافيات:

يعتبر«هذا الجهاز مفيدا جدا للمعلمين ولاسيما المعلمين الجدد في المهنة، إذ يضمن المعلم أن تكون معلومات الدرس موجودة على الشفافية، وبالتالي يمكنه قراءة هذه المعلومات مع طلابه»[2]أكثر من مرة، بفضل إمكانية إعادة تكرار عرض التوضيحات والبيانات حول الموضوع المتناول الموجود على الشفافية. *

ب3/ الفيديو التعليمي:

لقد ساهم الفيديو التعليمي في«تحسين مستوى التدريس وزيادة فاعليته، وذلك لما يتصف به من مرونة في انتقاء مكان وزمان العرض التعليمي، وكذلك اختيار البرامج التعليمية أيضا»[1]، وذلك من خلال إتاحة الفرصة لإعادة مشاهدة موضوع الدرس من جديد في أي وقت وفي أي مكان.

---

[1] فازية تيقرشة، تأثير القرص المضغوط الخاص بتعليم اللغات على العملية التعليمية-المحتوى والأهداف-، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو (الجزائر)، العدد الخاص: بأعمال ملتقى الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية، 7-8-9 ديسمبر 2010م، ص:438.

[2] عبد الله عمر الفرا،1999م، ص:46.نقلا عن يامنة اسماعيلي و عواطف مام، دور الوسائل التعليمية في إثراء الموقف التعليمي بالجامعة،ص:346.

ج/ الوسائل البصرية:

هي أدوات تخاطب حاسة البصر وتيسر للطالب فهم المحتوى المعرفي، كالسبورة التي تعد«وسيلة أساسية لا يستغني عنها المدرس. وفي ذلك بقول بعض المربين: "إن المدرس الذي يدخل الفصل، وهو لا يحسن استعمال السبورة، يساوي نصف مدرس»[2]، لأن السبورة تعتبر من اللوحات التعليمية، وهي نوعان: السبورة التقليدية المصنوعة من الخشب والتي يكتب عليها بالطبشور، والسبورة الحديثة البيضاء التي يكتب عليها بالأقلام الكحولية، إضافة إلى المجلات والكتب وغيرها.

إن استخدم الأستاذ للآليات التواصلية أثناء شرح مضامين الخطابات التعليمية، يساهم في رفع مستوى التحصيل المعرفي لدى الطالب الجامعي، كما أن تعدد الوسائل التكنولوجية يتيح للأستاذ فرصة استغلالها كلها أو بعضها أثناء تبسيط موضوع ما،وبالتالي الزيادة في الفاعلية التواصلية لدى الطالب.

وقد يقتصر الأستاذ على آلية واحدة في تبسيطه لدرسه، فتؤدي وظيفتها بشكل تام، وقد يوظف مجموعة من الآليات، تبعا للاستراتيجية التعليمية التي يضعها الأستاذ من جهة، ولطبيعة الطلاب أثناء عملية التواصل من جهة أخرى، فإذا«كان الدرس في الخط العربي مثلا لبيان أهميته وجماله واهتمام الناس به. فإن نماذج من هذا الخط يعرضها المعلم على تلاميذه، أو فلما يصور الزخرف الإسلامي»[3]يقرب المفهوم أكثر.

---

(1) دور الوسائل في العملية التعليمية في إثراء الموقف التعليمي بالجامعة، المرجع السابق، ص:150.

(2) محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص:46.

(3) دور الوسائل في العملية التعليمية في إثراء الموقف التعليمي، المرجع السابق، ص:151.

الفصل الثاني

تعليمية الخطاب الجامعي: المفاهيم والمناهج

تمهيد

لقد شهد القطاع التعليمي تغيرات كبيرة؛ فلم يعد اهتمامه منصبا على المعرفة فقط، بل على المتعلم (الطالب)الذي أصبح محور العملية التعليمية التعلمية، والأستاذ-بوصفه الموجه والمؤطّر لهذه العملية-الذي أصبح شغله الشاغل ليس ملء عقول الطلاب بالمعارف، بل اختيار الآليات التواصلية المناسبة لتبسيط المعرفة وتسهيل إيصالها للطالب لتترسخ في ذاكرته، وتصبح مع الوقت مهارة يستثمرها في مختلف الأنشطة التعلمية.

تقوم العملية التعليمية التعلمية على التواصل الفعّال بين الأستاذ وطلبته، إذ يعبر الطلاب من جهتهم عن أفكارهم وآرائهم، ويحرص الأستاذ من جهته على تفعيل جهودهم ورفع مستواهم بنقاشات وحوارات مهارية تتجاوز الكفاية اللغوية المحضة إلى كفايات تواصلية مختلفة، انطلاقا من اطلاعه على«إسهامات النظرية اللسانية في مجال وصف اللغة الإنسانية وتحليلها، وهو التحليل الذي يعمق معرفتنا باللغة البشرية»[1].

ويتطلب تحقيق التواصل الفعال في الميدان التعليمي؛أولا الإلمام بكل عناصره الأساسية: الأستاذ والطالب، المعرفة والوسائل التعليمية، الطريقة، وثانيا الاهتمام«بما يسمى بنظريات التعليم، ولقد تمخض هذا الاهتمام عن إيجاد ما يسمى بنماذج أو أنماط التعليم المتطورة إلى حد ما، وأن بناء أي نمط أو أي نموذج تعليمي يجب أن يعتمد على أصول سيكولوجية ذات علاقة وثيقة بالتعلم. والأصول السيكولوجية متعددة منها: الأصول المعرفية، والأصول السلوكية، والأصول الإنسانية، والأصول الاجتماعية، وأخيرا الأصل التوفيقي»[2].

ومن هذا المنطلق فإن تحقيق النموذج التعليمي الناجح يتطلب من الأستاذ الإلمام بكل هذه الأصول، أو ما يعرف بالسياقات الخارجية(النفسية، الاجتماعية، المعرفية، السلوكية، الثقافية...الخ)المتعلقة بكل من المتعلم والمحتوى المعرفي أثناء إنتاج أو صياغة خطابات تعليمية في مختلف المستويات التعلمية.

---

(1) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص:140.

(2) توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، ط1، عمّان، الأردن، 1432هـ_2002م، ص:139.

والمستوى التعليمي الجامعي كغيره من المستويات التعليمية الأخرى لابد له من فلسفة تربوية واضحة يشتق منها أهدافا محددة،ثم سياسة تعليمية مصنوعة بطريقة علمية سليمة تمكنه من ترتيب وتنظيم الأهداف [1] التعليمية المنشودة،لذا تسعى المناهج الجديدة إلى تغيير نظرتها المتبعة في كيفية التعليم، وذلك بالحد من تدخل الأستاذ، وتشجيع الطالب على المبادرة والتفاعل.

[1] ينظر: جامعة الدول العربية، مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية والعالمية-المؤتمر العلمي الرابع-، أفريل 1996م، ج2، ص:50-51.

المبحث الأول

مفاهيم عامة حول التعليمية.

1/مفهوم التعليمية:

في محاولتنا لتحديد مفهوم التعليمية اقتضى منا الأمر الإشارة أولا إلى المصطلحين: التعلّم،والتّعليم(مفهوما وموضوعا)،لاتصالهما المباشر بمصطلح التعليمية،ثم التطرق فيما بعد لتحديد مصطلح التّعليميّة.

أ/التّعلّم(Apprentissage):

لقد علم الله آدم الأسماء كلها،كما وضح الفرق في المنزلة بين الذين يعلمون والذين لا يعلمون،وعلم الانسان مالم يعلم؛إذ بعث بالغراب كقدوة ليعلم "هابيل" كيف يواري سوءة أخيه "قابيل"،كل«هذه المشاهد القرآنية تبين مدى مرونة التعلم وتحوله من تعلم صدمي إلى تعلم توقعي إلى تعلم فعال وتعلم متجدد وتشاركي»[1].

وبالتالي فإن التعلم هو عملية«دينامكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها»[2]وتوظيفها في مختلف العمليات التعليمية.

ويمكن تقديم تعريف آخر للتعلم فهو العملية التي«يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وينتج عن نشاط التعلم حصول تغير دينامي داخل الفرد، يتقبله عن رضى وطواعية، وعن رغبة في التطور،يؤدي إلى تشكيل تماثلات،وخلق تصورات جديدة لديه عن الواقع،لها قدر من الانسجام والثّبات،وذلك انطلاقا من إدراكه واستقباله لمختلف الاحساسات والمثيرات البيئية،ومن تفاعل المعطيات الداخلية والخارجية،ومن وعيه بمحيطه»[3].وهذا يعنى

---

(1) زردزمي محد، معنى التعلم وإشكالات التعليم في ظل التحولات المحلية والرهانات المستقبلية، الملتقى الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، ص: 25-26، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، أفريل2010م.

(2) أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، ص:120، مقال بمجلة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران، العدد6، 2002م.

(3) محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، ط2، مارس1991م، ص: 13. نقلا عن معوقات العملية التلفظية في الوسط التعليمي، بوصوار صورية، مذكرة ماجستر، ص: 9.

أن عملية التعلم مرتبطة بالمتعلم نفسه، ومن ثم فالخبرة التي يكتسبها من التعلم تؤثر على حصيلته المعرفية والسلوكية، وعلى مستوى أدائه الوظيفي والمعرفي مستقبلا.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد المعنى من التعلم، والمتمثل في«إكساب المتعلم معلومات وخبرات جديدة تؤهله لمواجهة التحديات ومنافسة المجتمع على أساس حقائق علمية»[1]،تعد هذه الحقائق جزءًا لا يتجزأ من كينونته ومن ثقافته الفكرية.

ب/ التعليم(Enseignement):

لقد عرف احمد حساني التعليم بقوله:«هو التغيير شبه الدائم في الأداء وفي سلوك الإنسان،واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد،ومعرفة عميقة بالمحيط الطبيعي والاجتماعي، الذي يعيش فيه»[2]،فهو عملية يعتمد من خلالها الأستاذ على مجموعة من الأساليب التنظيمية،مع مراعاة الظروف النفسية والاجتماعية والعلمية التي تعين الطالب على إدراك الواقع الخارجي الذي ينتمي إليه.

ومن هنا يعد التعليم المسؤول بشكل كبير عن ولادة التعلم،ولا يتوقف التعلم خلال توقف فعل التعليم، أي عندما ينتهي التعليم يبدأ التعلّم في الاستمرارية. [3] لأن التعليم نشاط عملي يهدف إلى تسهيل عملية التعلم، أما ضمان عملية استمرارية التعلم فهي مرتبطة بطبيعة الفرد المتعلم.

ومن خلال التعريفين السابقين نصل إلى نتيجة مفادها أن عملية التعليم ماهي إلا تخطيط وتوجيه وضبط وتنشيط لعملية التعلم، أو بعبارة أخرى إن عملية التعلم هي محصلة لعملية التعليم.

---

(1) معنى التعلم وإشكالات التعليم في ظل التحولات المحلية والرهانات المستقبلية، المرجع السابق، ص:28.

(2) دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات–،المرجع السابق، ص:46.

(3) ينظر: معنى التعلم وإشكالات التعليم في ظل التحولات المحلية والرهانات المستقبلية، المرجع السابق، ص:26.

كما أن فاعلية التعلم والتعليم تتأثران بمجموعة من العناصر مثل: صفات كل من الطالب والأستاذ، خصائص المادة التعليمية، المستوى التعليمي، البيئة التعليمية...وغيرها من العوامل التي تقف حجر عثرة أمام نجاح عملية التعليم والتعلم.

ج/التعليمية (Didactique):

إن التعليمية هي النظام العلمي الذي يهتم بدراسة عناصر العملية التعليمية: الأستاذ،الطالب،المادة التعليمية (الخطاب)،طرائق التعليم،والوسائل التعليمية. فهي تركز على التواصل التفاعلي بين الأستاذ والطالب بغية تحقيق غايات وأهداف تعليمية مسطرة،وتعرف التعليمية بأنها«مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة»[1].ومعنى هذا أن التعليمية تهتم بتفعيل قدرات المتعلم، وتهدف إلى جعله عضوا نشطا متفاعلا في العملية التعلمية.

وتتمثل اهتماماتها أيضا في«انتخاب المعارف الواجب تدريسها،ومعرفة طبيعتها وتنظيمها،وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث التحفيز، والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها،وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه وكيف يعرفون،ولماذا يتعثرون في معرفته،وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه»[2]،وذلك اعتمادا على حصيلة النتائج المعرفية للنظريات اللسانية، وكذا آخر المستجدات العلمية التطبيقية الفعالة في الوضعية التعلّمية.

ولتتبّع ملامح التعليمية في التراث العربي سنقتصر على عرض مفهوم ابن خلدون(ت808هـ)الذي أشار فيه إلى طريقة التعليم إذ قال: «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يلقى عليه أولا مسائل من كلّ باب...ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال...حتى ينتهي إلى آخر

(1) أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008م، ج2، ص:39.
(2) أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة، بيروت، 2006م، ج1، ص:14.

الفن...ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين...ويخرج عن الإجمال»[1].يرى ابن خلدون أن الطريقة الصحيحة للتعليم هي تلك التي تسير وفق مبدأ التدرج(الانتقال من الأعم إلى الأخص)أثناء تلقين المعارف للطالب، وذلك لما لها من أثر بالغ على ذهن المتعلم من ناحية الفهم والاستيعاب، وهي طريقة لا تختلف كثيرا عما تطرحه النظريات اللسانية الحديثة بشأن مسألة التعليم المفيد.

2/ عناصر العملية التعليمية الجامعية:

تتكون العملية التعليمية الجامعية من: الأستاذ،الطالب،المادة التعليمية،الوسائل التعليمية.

أ/الأستاذ:

يعد الأستاذ الموجه والمسير للعملية التعليمية،فهو المصمم والمنشئ للخطاب التعليمي في شكل رسالة مثيرة لفكرة التعلّم،وهو«الذات المحوريّة في إنتاج الخطاب؛لأنّه هو الذي يتلفّظ به من أجل التعبير عن مقاصد معينة، وبغرض تحقيق هدف فيه.ويجسّد ذاته من خلال بناء خطابه،باعتماده استراتيجية خطابية تمتد من مرحلة تحليل السياق ذهنيّاً والاستعداد له،بما في ذلك اختيار العلامة اللغويّة الملائمة،وبما يضمن تحقق منفعته الذاتية؛بتوظيف كفاءته للنجاح في نقل أفكاره بتنوّعات مناسبة»[2]،كما يسعى لإيصال المعرفة العلمية للطلاب باعتماد آليات تواصلية لغوية وغير لغوية قائمة على معرفته السابقة بسلوكياتهم.

ولهذا الغرض فإن نمط الخطاب التعليمي يفرض على الأستاذ«استعمال أكثر من استراتيجية في خطابه مع طلاّبه،لاختلافهم في التكوين ولتعدّد ميولهم،ودرجة استيعاب كل منهم في الفهم»[3]،فقد يلجأ أثناء تقديمه لمحاضرات مقياس معين إلى اعتماد المنهج التعليمي المناسب لطبيعة الخطاب التعليمي،مستعينا في ذلك بأحدث

---

(1) المقدمة، ص: 443-444.

(2) استراتيجيات الخطاب مقاربة تداولية لغوية، المرجع السابق، ص:53.

(3) استراتيجيات الخطاب مقاربة تداولية لغوية، المرجع نفسه، ص:2 المقدمة.

النظريات اللسانية وطرائق التعليم المختلفة،بغية تبسيط المفاهيم والمصطلحات العلمية الخاصة بالمقياس المدرّس للطالب،حتى يتسنى له أن يستوعبها ويستثمرها(عمليا)في حصص الأعمال الموجهة أو في الامتحانات.

وبهذا يتطلب الوضع التعليمي من الأستاذ شروطا تكوينية لغوية ومعرفية،تعينه على كيفية تبليغ معارفه للطلاب في حصة المحاضرة بطريقة مثلى. ويمكن إيجاز هذه الشروط فيما يلي:[1]

1/ التعلم والتجدد الدائم لمواجهة التغير الذي يشهده المجتمع لصالح اِهتمامات وتطلعات المتعلم(الطالب).

2/ تحديد كفايات التعلم المطلوبة مع التحديد الدقيق لكل كفاية من خلال كل حصة تعليمية.

3/ إدارة تعلم المتعلم(الطالب):من خلال إحياء معارفه ومهاراته وقدراته ودفعه وتحفيزه،وتعديل مواقفه.

4/القدرة على تحويل ونقل المعارف العلمية إلى معارف تعليمية قابلة للإدراك والتمثل من قبل المتعلمين(الطلاب).

5/ الاعتماد على المنتجات الحديثة للعلوم المرجعية لمواكبة محتويات المناهج ومضامين الكتب،وتقديم تفسيرات مقنعة.

6/ استثمار التقويم في عملية التعلم لمساعدة الطالب على إدراك مكامن نجاحه وإخفاقاته.

7/ الاعتماد على الممارسة التعلمية المفكرة المحكومة بالتفكير المتمهل،والتي تستدعي حلولا نابعة من التأني في دراسة الوضعيات التعلمية.

8/ كفاية نقد المفاهيم اللغويّة السائدة في الكتب للتأكد من صحة المفاهيم اللغوية ورضوخها لمعايير النقد الصارم.

9/ اطلاع الأستاذ على الأبعاد الثقافية والحضارية واستثمارها في العملية التعليمية.

10/ زرع شغف حب اللغة العربية وتأصيله في الطلاب،فالمتعلم لا يتعلم بشغف إلا إذا أحب ما تعلمه.

وعليه فإن الأستاذ الكفء هو الذي يحسن إدارة دفة التواصل والحوار لتحقيق تعلم ناجح، يتم ذلك من خلال اعتماده على كفاياته التواصلية واللغوية والمعرفية معا.

---

[1] ينظر: كل من: أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ط1، ج2، ص: 38...44. والتفاعل والتواصل في الوسط المدرسي، المرجع السابق، ص: 116.

ب/ الطالب(المتعلم):

هو الطرف الثاني ومحور العملية التعليمية التعلمية التواصلية، يستقبل ما يوجهه إليه الأستاذ من معارف، ثم يقوم بتفكيكها اعتمادا على رصيده المعرفي السابق،ويعد«مكونا أساسيا في العمليات التخاطبية والتواصلية وموجها ضروريا لطبيعتها وأهدافها،مما يتطلب معالجة نظرية وتطبيقية في نفس الوقت،لإبراز الجانب التعليمي(الأكاديمي) والجانب التداولي(العملي)»[1]للمادة العلمية المقدمة له.

و لكي يتمكن من فهم رسالة الأستاذ،عليه أن يتحكم في أنظمة اللغة،وبالتالي«يسهم في حركيّة الخطاب، بل يسهم في قدرة المرسل التنويعيّة،ويمنحه أفقا لممارسة اختيار استراتيجية خطابه.وهذا جلاء لدوره»[2]في العملية التعليمية التعلمية

إن انخراط الطالب(المتعلم)في الحصة التعلمية التواصلية يتطلب منه امتلاك كفايات تساعده على استقبال المعرفة والتفاعل معها،ومن هذه الكفايات:[3]

1/ الكفاية النحوية:معرفته الكافية بنظام اللغة تمكنه من التعبير السليم والفصيح الذي يراعي فيه قواعد النحو وصيغ الصرف،ودلالة الألفاظ والأساليب.

2/ الكفاية اللغوية الاجتماعية:القدرة على استخدام اللغة وتبادل المعلومات،والمشاركة مع الآخرين حسب السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله التواصل.

3/ كفاية تحليل الخطاب: تمكن الطالب من تكوين رصيد معرفي منتظم يحسن اِستعماله في إنتاج الخطابات وتحليلها،وذلك من خلال فهم بنية الكلام،وإدراك العلاقة بين عناصره،وطرق التعبير عن المعنى.

---

(1) عندما نتواصل نتغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:20.

(2) استراتيجيات الخطاب مقاربة تداولية لغوية، المرجع السابق، ص:55.

(3) ينظر: رشدى أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، القاهرة، ط1، 1425هـ-2004م، ص:174.

4/ الكفاية الاستراتيجية: نقصد بها قدرة الطالب على فهم العبارات اللغوية وإنتاجها،واشتقاق معارف معينة وتخزينها في الشكل المطلوب واستحضارها في تأويل العبارات اللغوية،واختيار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للبدء بالحديث أو ختامه،والاحتفاظ بانتباه الآخرين له،وتحويل مسار الحديث...وغيرها من الاستراتيجيات المهمة لإتمام عملية التواصل بنجاح.

إن العملية التواصلية-إذن-لا تقتصر على الكفاية اللغوية فقط،بل تساهم فيها كفايات أخرى يستعين بها الطالب على استقبال الخطابات المعرفية واستثمارها في خلق إنتاجات إبداعية،سواء في الأعمال الموجهة(البحوث) أو في الامتحانات أو في مختلف مواقف حياته.

وهكذا فإن الطالب الذي لا يحسن استعمال زاده المعرفي،ولا توظيفه في مختلف الوضعيات التعلمية والقضايا التي تهمه وتلبي حاجاته يخلق له فجوة معرفية بينه وبين لغته،وبالتالي يفقد القدرة على التعبير عن ذاته وعلى إظهار قدراته وإمكاناته الذهنية في مختلف المواقف والمجالات.

ومن هنا وجب الاهتمام بكيفية اكساب الطالب القدرة على فهم العبارات اللغوية،واشتقاق المعارف وتخزينها،ثم استحضارها عند الحاجة في عملية التأويل،قصد إنتاج خطابات معرفية جديدة في مختلف السياقات التواصلية.

ج/ المادة التعليمية:

تعد المادة العلمية مكونا أساسيا في العملية التعليمية الجامعية،فهي كل الأجزاء التي يتناولها فعل التعلم، والتي يعتمد عليها الطالب لاكتساب الكفايات السابقة الذكر،وتتمثل هذه الأجزاء في المعارف النحوية والصرفية، السلوكية والعلمية...الخ.

وهي أيضا كل المعارف بمفاهيمها ومصطلحاتها ومضامينها وموضوعاتها التي تتناولها عملية التعليم والتعلم، ينتقيها الأستاذ وفق معايير محددة،ويوزعها في شكل برامج(مقررات)تقدم للطالب،لأن هذا الأخير لا يدرك كل

المضامين المتعلقة بالدرس(مفهوما واصطلاحا)جملة واحدة انطلاقًا من قراءته للمؤلفات الخاصة بمحتوى المقياس المدَرس،بل من خلال حواراته الدائمة(مع أستاذ المادة أو أساتذة قسم اللغة العربية)يعيد تركيبها وبناءها على الوجه الصحيح فهما واستيعابا.

إن المسار الذي دأبت عليه العملية التعليمية التعلمية عقدا من الزمن(في اتجاه واحد)،أي من الأستاذ نحو الطالب،أثر على دلالة المادة العلمية وجعلها حبيسة الكتب التنظيرية.لكن اليوم ومع ظهور نظرية التواصل وتبني المجال التعليمي لتقنيات التواصل في منظومته التعليمية،أصبحت المعارف التعليمية تخضع للكم والكيف أثناء صياغتها وإنشائها،كما أنها تبنى على أسلوب التحاور وتبادل الأدوار أثناء العملية التعلمية.

د/ الوسائل التعليمية:

يعرفها أحمد حساني بأنها«كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة،ومع المتعلم من جهة أخرى»[1] بهدف تحسين كفاءة التعليم.

وبالتالي فإن أهمية الوسائل التعليمية تكمن في تقديم الايضاحات والشروحات المتعلقة بالمادة العلمية،والتي يعجز الأستاذ عن ايصالها للطالب.وما يزيد من أهمية هذه الوسائل التعليمية تصنيفاتها المختلفة؛السمعية منها والبصرية والسمعية البصرية،لذا ينبغي على الأستاذ الاستعانة بها أثناء العملية التعليمية التواصلية،وقبل ذلك عليه أن يتعرف على أصولها وفصولها،ويتقن استعمالها استعمالا يثمر نتائج إيجابية،ويحقق الأهداف التعليمية المرجوة من المادة العلمية.

د/ الطريقة:

هي المنهج المتبع في التعليم،والمبني على نظريات وإجراءات عملية،ففي المرحلة الجامعية يقوم على عاتق الأستاذ مهمة تبليغ المعارف التعليمية للطالب وفق المنهج المناسب للعرض،والمبني«على أساس التدرج الوظيفي

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص:152.

التواصلي، بحيث لا يصبح السؤال:ماهي القواعد اللغوية التي ينبغي تعليمها للتلاميذ؟وإنما يصبح السؤال:ماهي الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للتلاميذ حتى يتمكنوا من استخدام اللغة في الحياة؟»[1]استخداما صحيحا ينم عن فهمهم واستيعابهم لمختلف المفاهيم المعرفية-لأنهم اكتسبوها فهما وادراكا واستيعابا لا حفظا-وعن إدراكهم لكيفيات التدرج في تحصيل المادة اللغوية التي يقدمها الأستاذ في صورة استعمالية مفهومة.

وهكذا فإن لطرائق التدريس المحدّدة في:المرتكزات العلمية،فلسفة اللغة،ونظريات تعلمها والأبعاد الاجتماعية التواصلية للغة والأبعاد النفسية،وطبيعة المتعلمين(الفروق الفردية...) والأبعاد الثقافية وغيرها [2]، دورا في مساعدة الأستاذ على تبسيط المعارف لطلابه؛ فبمعرفته لهذه الأبعاد التواصلية يستطيع تحديد الآلية المناسبة لعرض محتوى الدرس.

كما أن التحضير المسبق لموضوع الدرس من قبل الطالب قبل ولوجه للحصة التعليمية لا يضمن له الفهم والإدراك الكامل لمحتوى الدرس، وإنما من خلال إعادة بنائه لتلك المعارف المكتسبة في حصة المحاضرات مع أستاذ المادة والأساتذة المختصين في المجال، وهذا ما يعرف بالتواصل الفعّال النشط بين أطراف العملية التعليمية التّعلمية.

ونشير في الأخير إلى أن الكثير من النظريات اللسانية المعرفية الحديثة قد دعت إلى التركيز على المتعلم أو بمعنى أصح احتياجات المتعلم، وليس على المادة اللغوية معزولة عنه، ويكون ذلك بضرورة الوعي بانشغالات المتعلمين ذات الصفة الموضوعية، وبتحليل رغباتهم المتعلقة بحياتهم العملية، بالإضافة إلى الرغبات ذات الصفة الذاتية [3] لضمان نجاح العملية التعليمية التواصلية.

---

[1] محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص:34.

[2] ينظر:حسنى عبد البارى عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2000م، ص:112.

[3] ينظر: لويس دبن، اللسانيات وتعليم اللغات، ترجمة: خولة طالب الإبراهيمي، مجلة اللغة والأدب، العدد2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص: 158.

وجملة القول أن عملية التواصل الفعّال بين الأستاذ والطالب-في العملية التعليمية-تقوم على: وجود هدف واضح، ألا وهو الفهم والاستيعاب لكافة المفاهيم، حيث ينتج الأستاذ خطابا تعليميا في موضوعات ذات حمولة معرفية تضم المفاهيم المعرفية والنظريات والشواهد...في قالب(شفهي، كتابي)يلقنها لطلبته، وفي المقابل يقوم الطلبة بتأويل الحمولة المعرفية بطريقة صحيحة في خطاباتهم(الامتحانات، حصة التطبيقات...الخ)،فيصبح الأستاذ متلقيا والطالب متكلما في عملية تواصلية تبادلية، كما أنه لا غنى للطالب الجامعي عن الكفاية التواصلية إلى جانب الكفاية المعرفية بحكم الواقع التعليمي الذي يفرض على الطالب امتلاك هاتين الكفايتين.

المبحث الثاني

مفاهيم عامة حول الخطاب التعليمي الجامعي

إن موضوع الخطاب في الدراسات اللغوية هو موضوع حديث النشأة، وهو في استفاضة دائمة: منهجا وموضوعا،ومفهوما،فقد ساهم طرفاه(المتكلم والمستمع)بشكل فعال في تكوينه وجعله خطابا متماسكا ومتشابكا.

1/تعريف الخطاب:

يختلف مفهوم الخطاب من تيار إلى آخر،حسب المجال الذي يُستخدم فيه،كما أن وضع الخطاب من النص لا يزال في جدل،إذ يقول ميشال فوكو:«بدل أن أقلص تدريجيا من معنى كلمة خطاب(Discours)وما لها من اضطراب وتقلب،أعتقد أنني في حقيقة الأمر أضفت لها معاني أخرى بمعالجتها أحيانا كمجال عام لكل العبارات،وأحيانا كمجموعة من العبارات الخاصة،وأحيانا أخرى كممارسة منظمة تفسر وتبرر العديد من العبارات»[1].ولعل ذلك راجع لصعوبة تحديد المصطلح المناسب والمقابل له(Discours)من المصطلحات التالية: الكلام،النص والملفوظ...وغيرها من المصطلحات.

يعد الخطاب ثمرة تآلف العناصر الثلاثة(المخاطِب،والمخاطَب والسياق)،ففيه تبرز الأدوات اللغوية والآليات الخطابية المنتقاة،ومن خلال تتبع خصائصه التعبيرية يمكن معرفة الكيفية التي يتعامل بها المخاطِب مع ذاته ومع المخاطَب،ومن جهة أخرى يسعى الخطاب من خلال وظيفته التعامليّة إلى التعبير عن مقاصد معينة وتحقيق أهداف محدّدة،إذ يبرز في الخطاب مقاصد كثيرة؛قد تظهر مباشرة من شكل الخطاب،وقد لا تظهر فيغدو الخطاب عندها علامة على مجموعة من هذه الانتظامات التي تعبّر عن التفكير النظري والإنجاز اللغوي الذي يرى المخاطِب أنّه الأمثل من بين الإمكانات التي تتيحها اللغة في جميع مستوياتها،وذلك للارتفاع بأداء القول وتحقيق ما يريده في خطابه[2].

---

[1]سارة ميلز، الخطاب، ترجمة: يوسف بغول، منشورات مخبر الترجمة في الأدب واللسانيات، جامعة متنوري، قسنطينة، الجزائر، 2004م، ص:5.

[2]استراتيجيات الخطاب مقاربة تداولية لغوية، المرجع السابق، ص:4- 5المقدمة، بتصرف.

وعليه فالخطاب وسيلة لتوصيل الأغراض الإبلاغية بين المتخاطبين،فهو يحتوي على أجزاء مترابطة ومتعلقة بعضها ببعض،كما وضح ذلك عبد القاهر الجرجاني في نظريته(نظرية النظم)،ويتمثل هذا الترابط داخليا في: النظام الصوتي،والصرفي والنحوي،والتركيبي...،وخارجيا: المخاطِب ومعتقداته وغاياته وافتراضاته وتجاربه،والسياق الذي تولد في خضمه الخطاب...وغيرها من العوامل التي تؤثر في طبيعة تشكيل المتكلم لمحتوى الخطاب،لكي يعبر الخطاب عن معنى واحد ألا وهو(مقصود المتكلم).

وفي هذا السياق يرى طه عبد الرحمن أنّ«الخطاب موجّه(من وإلى)أحد الطرفين،فلا يمكن فهم الخطاب دون استحضار صاحبه وكذا الموّجه إليه،فهما يعتبران ركنين أساسيين ومظهرين مهمين في الحالات التكلّمية»[1] التفاعلية. ويعد حضورهما أمرا ضروريا لتبادل المضمون الخطابي ولسيرورة عملية التواصل.

2/الفصل في اطلاق الترادف بين مصطلح الجملة والخطاب:

يشوب مصطلح الخطاب عند بعض النحاة كثير من الغموض واللبس،حينما يعتبرون مصطلح الجملة مرادفا لمفهوم الكلام(الخطاب)،بخلاف النظريات اللسانية الحديثة التي تميز بين المصطلحين من حيث المفهوم والوظيفة.وهذا ما ذهب إليه عبد الهادي بن ظافر الشهري حينما قال:«أما الخطاب بوصفه ما يتجاوز الجملة، فهو المفهوم الغالب في الدراسات الحديثة»[2]،فقد فرق بين الخطاب والجملة،معتبرا الخطاب أعم من الجملة أو بعبارة أخرى الجملة هي أصغر وحدة في الخطاب.

كما يرى هاريس أن الخطاب هو«ملفوظ طويل أو متتالية من الجمل»[3]مترابطة ومنتظمة فيما بينها.ويقول أحمد المتوكل في هذا الصدد:لقد تمت المقابلة بين الجملة والخطاب في النظريات الصورية،كالتوليدية التحويلية التي اعتبرت الجملة مقولة صرفية-تركيبية صورية شأنها في الصورية شأن المفردة والمركب،وعدت بهذا

---

[1] طه عبد الرحمن، البحث في اللساني والسميائي، الدلالات والتداوليات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، جامعة محمد الخامس،المغرب،ط1 ، 1995م، ص:302.

[2] استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية، المرجع السابق، ص:37.

[3] سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط4، 2005م، ص:17.

التحديد موضوع الوصف والتفسير لدى اللغويين.بينما يتميز الخطاب عن الجملة لاتسامه بسمتين:تعديه للجملة من حيث حجمه وملابساته لخصائص غير لغوية دلالية وتداولية وسياقية،وعلى هذا الأساس أدرج الخطاب في حيز الإنجاز واعتبر من مواضيع الدرس اللساني وسمي "لسانيات الخطاب" أو "تحليل الخطاب"، وأقصيّ بذلك من الدرس اللساني الصرف "لسانيات الجملة" لعدم ادراجه في حيز القدرة اللغوية[1].

وهذا يعني أن المعرفة اللغوية التي تتضمنها الجملة هي معرفة نسقية(معجمية،نحوية،صرفية...الخ)،أما المعرفة اللغوية التي يتضمنها الخطاب فهي معرفة نسقية،بالإضافة إلى كونها معرفة تداولية وسياقية ودلالية،كملابسات إنتاج الخطاب وتأويله...الخ.

3/ الفرق بين الخطاب والنص:

لمعرفة الفرق بين الخطاب والنص لابد أن نشير إلى المفاهيم الإجرائية لكل منهما؛وذلك من خلال توضيح الخصائص والسّمات التي يتميز بها كل نوع،والتطرق لكافة الاختلافات الموجودة بينهما.

يرى بعض الباحثين أن مصطلح"الخطاب"مرادف لمصطلح"النص"في الدلالة على ارتباط البنية النصية بسياقها التواصلي أثناء عملية الدراسة والتحليل[2].بينما نادى آخرون بضرورة التمييز بينهما انطلاقا من شكل المضمون والوظيفة التي يؤديها كلّ من الخطاب والنص على حدى.

وفي هذا السياق يرى بول ريكو أن النص هو كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة، بمعنى أن النص هو كل خطاب مكتوب، أو هو حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوفر له سبعة معايير للنصية هي: الاتساق، الانسجام، القصدية، المقبولية، المقامية، التناص، الإعلامية[3].

---

[1]أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، الرباط،ط1، 1431هـ-2010م، ص:21-22، بتصرف.

[2]نذكر منهم: تون.أ.فان ديك: النص والسياق، ترجمة: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط 1 ،سنة 2000م،ص19./ دي بوجراند، روبرت: النص والخطاب والاجراء، ت: تمام حسان، القاهرة، عالم الكتب،1998م،ص:4./محمد خطابي:لسانيات النصّ،مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط2، 2006م، ص:5

[3]مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، المرجع السابق، نقلا عن: دي بوجراند روبرت، ص: 6...12.بتصرف

وبالتالي فكل مكتوب«احتوى تلك الصفات وحقق تلك الغايات فهو نص،وهذا ما دأبت عليه بعض التقاليد الغربية: الفقرة من الكتاب نص وموضوع الدرس نص»[1]،بمعنى أن النص وحدة معرفية تتمثل حدودها النصية في الألفاظ والفقرات التي تتسم بصفة الكتابة فقط.

بينما الخطاب هو الحدث«الذي يستخدم فيه اللفظ كوسيلة لنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، هذا اللفظ قد يكون منطوقا يصل إلى المستقبل فيدركه بحاسة السمع، وقد تكون اللغة اللفظية مكتوبة»[2]،وهو ما ذهب إليه أحد الباحثين العرب بقوله:«يعد خطابا كل ملفوظ/مكتوب يشكل وحدة تواصلية قائمة الذات»[3]، بمعنى أن الحدث التواصلي يلزم لكونه خطابا أن يتوفر له شرطين هما: اللغة الملفوظة واللغة المكتوبة.

وبالتالي فإن الخطاب هو ما كانت لغته كلاما منطوقا ومكتوبا في آن واحد، ومن هذا المنطلق دخل «التدريس الجامعي في دائرة الخطاب، لأنه عبارة عن نص يكتبه الأستاذ ليلقيه على طلبته، يقدم فيه رأيه أو رأي غيره في الموضوع الذي يدرسه»[4]،ويشتمل الخطاب التعليمي الجامعي على نص مكتوب (المرجع)، وملفوظ منطوق يتخيره كل أستاذ على حدة، يبدي فيه آراءه أو آراء غيره المؤيدة أو المعارضة للنص المرجع.

بالإضافة إلى أن الخطاب التعليمي يتميز عن النص التعليمي في كونه«يكتسي طابعا تداوليا يجعل النص التعليمي بين لغتين، اللغة المرجعية واللغة التعليمية»[5].أي بين لغة الوضع الدالة على المعاني المجردة، ولغة الاستعمال الدالة على المعاني المقصودة.

---

(1) محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة–المغرب،1997م، ص:5.نقلا عن تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة،ص:361.

(2)سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي، أبعاد العملية الاتصالية، رؤية نظرية علمية وواقعية، المكتب الجامعي الحديث، إسكندرية، مصر، 1999م ، ص: 117.

(3) الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، المرجع السابق، ص:24.

(4) نوارة بوعياد، الخطاب التعليمي،www.aljahidhiya.asso.dz،2005/01/21.

(5) تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، المرجع السابق، ص:361.

4/ الفرق بين الملفوظ والخطاب:

يعرف بنفنيست الخطاب بأنه«كل تلفظ يفترض متكلما ومستمعا، وعند الأول هدف التأثير على الثاني بطريقة ما»[1]،أي: أن التلفظ هو فعل ذاتي، والملفوظ هو موضوع التلفظ.

وقد عرف هاريس الملفوظ بقوله«هو كل جزء من أجزاء الكلام يقوم به المتكلم»[2]،بمعنى أن الملفوظ هو إنجاز كلامي يقوم به المتكلم، لكن الخطاب-كما ذكرنا سابقا-هو قول يتطلب مراعاة السياق أثناء عملية التواصل، وبالتالي فالخطاب يشمل الملفوظ ومقام التواصل الذي يرد فيه التلفظ.

5/ تحليل الخطاب:

إن التحليل هو عملية إجرائية تسعى لتفكيك مضمون الخطاب المتماسك سواء كان مكتوبا أو منطوقا، قصد معرفة المرجعيات المعرفية والخلفية والنظرية التي ساهمت في إنتاجه، بالإضافة إلى مقاصد المتكلم، فمعالجة الخطابات تتطلب كيفيات للتحليل، حيث يتم هذا التحليل بعد القراءة والشرح والتفسير والتأويل.

5أ/ القراءة:

يعتبر القارئ مستهلكا ومنتجا في نفس الوقت، كما أن ما يقوم به من وصف وتركيب له فاعلية على النصوص التي تتميز بالعمق والتعقيد في الشكل والمعنى، بوصفها تبديدا ونشرا لمتجاورات لا يتأتى تحليلها إلا بوعي وإدراك؛ إذ تترك الارتباطات الباطنية والتداعيات لخيال القارئ، ومن خلالها يركب كل قارئ نصا مختلفا عن الآخر[3]، لأن النص يحتمل أكثر من قراءة، فلكل قارئ استراتيجيته الخاصة به للغور في سبر النص، لذلك تعتبر القراءة بوابة الفهم للدخول إلى عالم المعنى الناتج عن الشرح ثم التفسير فالتأويل.

---

(1) تحليل الخطاب الروائي، المرجع السابق، ص:19.

(2) تحليل الخطاب الروائي، المرجع نفسه، ص:17.

(3) ينظر: عاطف جود نصر، النص الشعري ومشكلات التفسير، الشركة المصرية العالمية للنشر، لوجمان، مصر،ط1، 1996م، ص:26.

5ب/ الشرح:

ونقصد به«الكشف، يقال شرح فلان أمره أي: أوضحه، وشرح مسألة مشكلة: بينها، وشرح الشيء:فتحه وبينه وكشفه...، وشرحت الغامض إذا فسرته»[1]، وبالتالي فالشرح هو ممارسة عملية للإبانة والتوضيح والكشف.

5ج/ التفسير:

يعتبر التفسير عملا للفكر يقوم على فك شفرة المعنى المحتجب للظاهرة، وحيثما يتعدد المعنى يوجد التفسير الذي يجعل هذه المعاني تتجلى وتتكشف[2]،ويعد التفسير من الضروريات الواجب المرور عليها للوصول للتأويلات، كما أنه يعبر عن فهم القارئ لمحتوى الخطاب المفسر، ويرى البعض أن لا فرق بين الشرح والتفسير لأن لهما نفس المقصدية والهدف.

5د/ التأويل:

يرى ابن منظور أن«التأول والتأويل هو تفسير الكلام الذي تختلف معانيه، ولا يصح إلا ببيان غير لفظه، وأولته تفسير ما يؤول إليه الشيء، وقد أولته تأويلا بمعنى،والتأويل المرجع والمصير.وتأوله(أوله):فسره والتأويل والمعنى والتفسير واحد»[3]،فالتأويل هو اجتهاد غايته إمداد القارئ بأكثر من معنى في حدود معطيات الخطاب[4].ويقوم به (القارئ)انطلاقا من رصيده المعلوماتي، وهذه العملية تكشف لنا عن القدرة الإدراكية الكامنة عند كل قارئ.

وفي الأخير نشير إلى أنّ الكيفية التي يستعملها القارئ في تحليل الخطابات تندرج ضمنها مجالات ودراسات عديدة تسهم في بلورة التأويل النهائي للخطاب، بل هي مرجعيات يلتجئ إليها القارئ(الطالب/الأستاذ)لتبرير

(1) ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثالث، ص:416.

(2) ينظر: النص الشعري ومشكلات التفسير، المرجع السابق، ص:38.

(3) ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، ص: 134.

(4) ينظر: صدوق نور الدين في النص وتفسير النص، الفكر العربي المعاصر (نص النقد/ نقد النص)، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1990م، العدد:76 / 77 ، ص:24.

دوافع شروحاته وتفسيراته، وهي بمثابة نظريات أو مناهج أو علوم منها: اللسانيات النفسية التي تهتم بالقضايا التي تربط اللغة بالإدراك، اللسانيات الاجتماعية التي تهتم بالتفاعل الاجتماعي...الخ.

ومن الأمثلة الدالة على ذلك قول الأستاذ: "اعتمدنا في مقاربتنا لتحليل الخطاب على مقاربة لسانية نفسية". يتبادر إلى ذهن القارئ المؤول أن الأستاذ إما أنه اقتصر على المقاربة اللسانية النفسية، أو أنه متخصص في اللسانيات النفسية...وغيرها من التأويلات.

6/ أنماط الخطاب:

تصنف الخطابات انطلاقا من المعايير الثلاثة: الموضوع، الآلية، البنية[1]

أ/ من حيث الموضوع: يتم تصنيف الخطاب إلى: خطاب ديني، سياسي، علمي، أيديولوجي.

ب/ من حيث الآلية: يتم التمييز بين الخطاب السردي، الخطاب الحجاجي، والخطاب الوصفي.

ج/ أما من حيث البنية: فتصنف الخطابات داخل ما يسمى "الخطاب الفني"(الإبداعي،الأدبي) إلى: القصة، القصيدة، الرواية.

7/ الخطاب التعليمي:

يشكل الخطاب التعليمي الحصيلة العلمية واللغوية في العملية التعليمية التعلميّة بين الأستاذ والطالب في الوسط الجامعي، وهو«خطاب قيل من قبل، سواء على لسان الآخرين أو على لسان الأستاذ الذي يحاول تبسيطه وجعله في متناول الطلبة(المتلقين).ففعل التعليم في الجامعة لا ينفصل بسهولة-كما نعتقد-عن علم المعرفة»[2]، لأنه عملية مستمرة تؤدي إلى اكتساب معارف ومعلومات وأفكار ومفاهيم جديدة، يصوغها الأستاذ في شكل قوالب: لغوية، نحوية وتركيبة...الخ، ليدركها الطالب بكل سهولة ويسر.

---

[1] ينظر: الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، المرجع السابق،ص:25.

[2] Berne, A.A. BOUACHA, Le discours universitaire (La théorique et ses pouvoirs) peter lang P64,detoi 1984 .361:نقلا عن تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة،ص

كما يستدعي الخطاب التعليمي«من المرسل امتلاك آليات التبليغ والاختزال لنقلها إلى المتلقي، فهو أساس جوهري لا يمكن الاستغناء عنه، إلا أنه لا يزال يعاني قصورًا معرفيا ولغويا كان عائقا أمامه لتحقيق أهدافه»[1]، لذلك يقتضي الوضع التعليمي من الأستاذ امتلاك آليات تواصلية لشرح وتبسيط الخطاب التعليمي(المضمون المعرفي واللغوي)أثناء عملية التدريس.

ويعد الخطاب التعليمي مكونا أساسيا من مكونات العملية التعليمية، ولهذا يجب أن يبنى على مقاصد نفعية تحقق للطالب الغرض المتوخى من التعليم التواصلي(الفهم والإفهام)، بحكم أنه«عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة(خطاب) ذات طابع تعليمي. وهو أيضا خطاب يتكرر فيه خطاب الآخر، وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي»[2]،والمتمثلة في الضميرين "أنا" أو "نحن"، وهي علامات شخصية قد تعبر عن–الفردية أو الثنائية– يستعملهما الأستاذ في تحديد وضبط المفاهيم، أو في اختيار التفاسير والتعليقات، أو في تقديم أفكار وآراء جديدة حول نظرة مغايرة لمضمون فحوى القول الملقى على الطلبة.

إن عملية تحويل المعارف العلمية إلى معارف تعليمية قابلة للإدراك والتمثل في ذهن الطالب، تقتضي أن يعتمد الأستاذ على استراتيجية تواصلية تزيد من قدرة الطالب على استيعاب مختلف المفاهيم، وحلّ المعضلات المتعلقة بالمادة المدرّسة.

ويكون محتوى الخطاب التعليمي هادفا«إذا اشتمل على مجموعة من المفاهيم والتعميمات، بالإضافة إلى ما يتضمنه من الحقائق والمعلومات»[3]النظرية والتاريخية، يستمدها الأستاذ من مختزن الإشارات والرموز عنده، ويصوغها وفق استراتيجيات محددة، وفي قالب كتابي أو شفهي، وبلغة مفهومة لفظية وغير لفظية.

---

[1] تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة ، المرجع السابق، ص:360.

[2]L.DABENE et AL, Variation et rituels en classe de langue, P52, Paris, Hatier. Credif, juin 1990..361 نقلا عن تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، ص:

[3] أساسيات النص التعليمي، المرجع السابق، ص:107.

ولا نعني بتعليمية الخطاب«تعليم النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة، وإنما تعليم لغة معينة يهدف بالأساس إلى إكساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية»[1]،كمهارة التحدث، الاستماع، القراءة، الكتابة...وغيرها من المهارات الأدائية واللغوية، التي تعين الطالب على تجسيد مكتسباته المعرفية في مختلف المواقف الحياتية. ولا يتأتى ذلك إلا بمراعاة الأستاذ«لحال الخطاب للوصول إلى اكتساب المهارة اللغوية، فنوايا المتكلم ومقاصده تطفو على سطح الخطاب على شكل إشارات لسانية تنصهر في اللغة»[2]التعليمية المستعملة.

كما يجب أن يخضع الخطاب التعليمي المقرر تدريسه للطلبة«لاختيار علمي دقيق، يأخذ في عين الاعتبار جملة من العوامل الخارجية، ويستند هذا الاختيار بصورة خاصة على المبادئ اللغوية التي أقرتها النظريات اللغوية المعاصرة»[3].

يتضح لنا مما سبق أن الخطاب التعليمي الجامعي لابد له أن يحقق في كل درس من الدروس اكتفاءً لغويا ومعرفيا من خلال مراعاة الجوانب الثلاثة: الكمية، النوعية، الهيئة. لأنه لا«يمكن للطالب أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كل محاضرة من المحاضرات التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة، وإلا أصابته تخمة ذاكرية، بل حصر عقلي خطير، قد يمنعه من مواصلة دراسته الجامعية للغة»[4]، وذلك لمحدودية قدرته العقليه-ذاكرته-على استيعاب كل المفردات والكلمات دفعة واحدة.

8/ استراتيجية تعليم الخطابات الجامعية:

يحتاج الأستاذ إلى وضع طريقة أو استراتيجية لتقديم المعلومات اللغوية والحقائق النظرية المتعلقة بموضوع الدرس،وذلك بهدف إكساب الطلبة الملكة اللغوية الأساسية؛ حيث يختار المؤلف المادة اللغوية المناسبة للنص

(1) ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، 1983م، ص:16.

(2) عبدالسلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، دط، 1986م، ص:138.

(3) عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد5، 1994م، ص:138.

(4) أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، المرجع السابق، ص:45.

التعليمي الجامعي الذي يحمل المضمون، والمدرس يقوم بتطبيق ذلك في الميدان [1]التعليمي، وفق برنامج مسطر وأهداف تعليمية محددة. إن هذا الإجراء العملي يعرف بالخطاب التعليمي، فهو يتضمن كل من المادة المعرفية واللغوية، ويحمل قصد الأستاذ في شكل دلالات معينة.

وبالتالي عليه(الأستاذ)أن يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من الأسباب أثناء تقديمه لدرسه منها:

1/ الاستعانة بـ «الوسائل التكنولوجية الحديثة والخبرة المعرفية اللسانية، بالإضافة إلى الخبرة التعليمية وطرائق التعليم، وذلك لتخطي العائق الذي يعترض إيصال المادة اللغوية وتحليلها إلى الطالب، هذا الأخير الذي يبقى عاجزا عن تحويل هذه المفاهيم والمصلحات اللغوية إلى إجراء عملي يتجسد من خلال التمارين المقدمة إليه أولًا، وفي الواقع الاجتماعي ثانيًا»[2].إن حسن استعمال الأستاذ لرصيده المعرفي أثناء عرض الخطابات وتحليلها، يساعد الطالب على فهم بنية الكلام، وعلى إدراك العلاقة بين عناصر الدرس، وبالتالي يحسن استثمار المعرفة المكتسبة في الجانب التطبيقي.

2/ التنويع في استخدام الآليات التواصلية حسب مقتضيات المحتوى المعرفي، ووفقا لطبيعة البرنامج المقترح للتدريس، ومن هنا عليه أن يستعين تارة بالآليات التي تنمي في الطالب قدرات إنتاجية إبداعية فائقة، وتارة أخرى يصطنع مواقف تحفيزية تُشعر الطالب بهدف تجاه تعلم المفاهيم الخطابية، لكي لا يضطر الطالب للحفظ فقط، بل يسعى إلى تحريك مخيلته وتفكيره الإبداعي بالدرجة الأولى.

3/ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في مختلف المواقف التعليمية، وهذا ما أشار إليه الجاحظ حينما قال:«ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما ولكل حالة من ذلك مقاما حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على

[1] ينظر: مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، المرجع السابق، ص:137.

[2] تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة،المرجع السابق، ص:360.

أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات»[1].لأن الطلاب(المتلقين)يختلفون عن بعضهم البعض من ناحية درجة الفهم والاستيعاب، والظروف الاجتماعية، ونسبة الذكاء،...وغيرها من الفروق الفردية التي ينبغي أن يحدد الأستاذ على ضوئها طبيعة ونوعية الخطاب التعليمي المستهدف.

4/ اعتماد الطريقة الصحيحة في طرح التساؤلات حول مقياس الدرس؛ بدءاً بإثارة المعارف السابقة المكتسبة وربطها بالمعارف المسطرة في الدرس الحالي، كما ينبغي عليه أيضا«أن يتحدث باللغة لا أن يدرس قوانينها من خلال استخدام اللغة مثل: توجيه الأسئلة، أو تسجيل المعلومات، أو تبادل الأفكار، أو التعبير عن المشاعر...الخ وبعبارة أخرى جعل المبادرة في زمام المتعلم»[2]، لأن مثل هذه المواقف التعليمية تنمي الملكة اللغوية والتواصلية لدى الطالب كونها تقوم على مبدأ الاستعمال والممارسة لا الحفظ الآلي.

5/ إن مقاصد وأهداف الأستاذ تتنوع بتنوع العناصر السياقية التي تفرض«عليه أطراً معينة لابد أن يستجيب لها؛ فإن كان هدفه الإقناع فإنّه يختار من الأدوات اللغويّة والآليّات الخطابيّة ما يبلّغه مراده؛ وإن كان هدفه السيطرة مثلاً، فإنّه يعتمد إلى الأدوات التي تكفل تحقيقها. وتنعكس هذه العوامل بشتى ضروبها في شكل الخطاب وآلياته، وتصبح عنصراً فعّالاً في تحقيق الخطاب آثاره ونتائجه»[3]، وبالتالي فإن السياق يساهم مساهمة فعالة في تحقيق الخطاب لأهدافه التعليمية المسطرة، لأنه يؤدي دورا أساسيا في تحديد نوع الآلية المستعملة، وفي ضبط شكل الخطاب المناسب.

6/ الابتعاد عن التعليم التلقيني الذي يهدف إلى ملء عقل الطالب بالمعارف اللغوية كي يخزنها في الذاكرة ويستثمرها وقت الامتحانات، لأن التقدم العلمي والمعرفي فرض على مبرمجي مناهج التعليم«جعل اللغة ذات مهمة وظيفية تمارس في الحياة اليومية، من خلال إعطاء المعارف المدرسية دلالة»[4]استعمالية في المجتمع.

---

[1] البيان والتبيين، المرجع السابق، ص:136.

[2] محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص:35.

[3] استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، المرجع السابق، ص:3المقدمة

[4] رافعي عبد الله، تعليم اللغة العربية من الأهداف إلى الكفاءات، ص:12، مقال بمجلة الأفق في اللغة والأديب، العدد1، غليزان، الجزائر، 2012م.

المبحث الثالث

الأبعاد التواصلية في تعليمية الخطاب الجامعي

إذا كانت العملية التعليمية هي عملية تواصلية بالدرجة الأولى، فإنه«يمكن اعتبار التعليم هو فن الاتصال بين الأستاذ والطالب، لذا فإن التأكد من سلامة عملية الاتصال التربوي في الموقف التعليمي الصفي صفاته أكيدة لتحقيق أهداف ذلك التعليم»[1]، والمتمثلة في إحداث تواصل فعال وهادف بين الأستاذ وطلابه أثناء حصة المحاضرة، وذلك تسهيلا لعملية اكتسابهم للمهارات اللغوية(التحدث، الكتابة...الخ)، وبالتالي فإن الموقف التعليمي يتطلب من الأستاذ بناء خطاباته التعليمية انطلاقا من أسس وأبعاد معرفية(نفسية، منهجية...) تتقاطع فيما بينها لتشكل المحتوى التعليمي، وتساهم في تقديم الرسالة المطلوبة.

ولهذا تعد عملية تحديد أبعاد التواصل الشغل الشاغل لعلوم التربية والتعليم، وذلك لما لها من انعكاسات على فهم العملية التعليمية خدمة لتعلم المتعلم[2]. إن إدراك الأستاذ لهاته الأبعاد التواصلية السالفة الذكر(نفسية ومعرفية ومنهجية)لا يتم إلا من خلال استعانته بأحدث النظريات اللسانية التي يتوصل بفضلها إلى تحديد المكونات اللسانية للخطاب(الحصيلة المعرفية التعليمية)أثناء عرضه للمحاضرة.

إن العملية التعليمية التعلميّة المؤطرة من قبل الأستاذ والطالب عبر تفاعلهما وتواصلهما النشط في الحصة التعليمية، تتطلب جملة من الشروط منها:

«-معرفة الأستاذ بالمحيط الطبيعي والاجتماعي للمتعلم، معرفةً تمكنه من العلم بالتحولات والتطورات الحاصلة فيه.

-أن يكون الأستاذ على وعي عميق بمضمون الرسالة.

---

[1] سالم عيد الجبار آل عبد الرحمان، هندسة الاتصال البشري وأثرها في الموقف التعليمي التربوي، المجلد26، العدد123، ديسمبر1997م،ص:294.

[2] ينظر:أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، المرجع السابق، ص:46-47.

– التأكد من التجانس التام في النظام التواصلي بين الأستاذ والمتعلم »[1].وغيرها من الضوابط التي تفضي إلى نجاح التواصل في العملية التعليمية.

وبما أن الأستاذ هو الموجه والمنتج للخطاب التعليمي فلابد عليه أن يعتمد على مرجعيات معينة أثناء بناء القول المعرفي التعليمي، كاللسانيات النظرية، اللسانيات النفسية(جانب سيكولوجي)،اللسانيات الاجتماعية(علاقة التعليم بالمجتمع)، واللسانيات التربوية(المناهج، تقنيات التدريس...الخ). وهذا ما يعرف بالأبعاد التواصلية التي يقتضي الوضع التعليمي منه مراعاتها أثناء تعليمية الخطاب الجامعي، والمتمثلة فيما يلي:

1/ البعد النفسي والتربوي:

لقد توصلت دراسات علم النفس إلى مبادئ حول طبيعة المتعلم وحاجاته واستعداداته، وبما أن الخطاب التعليمي يعبر عن محاولة جعل المادة المدرسة في الجامعة كالنصوص والتمارين والتراكيب والجمل والكلمات متوافقة مع حاجات الطلبة وميولهم وخبراتهم ومستوى إدراكهم [2]،فلابد على واضعي المناهج مراعاة«قابلية الطالب واستجابته للعملية التعليمية؛ إذ أن تجربة الطالب هي الأساس في نجاح العملية التعليمية »[3] التعلّمية.

2/ البعد المعرفي:

يعتبر الخطاب المعرفي العلمي واللغوي أهم مصادر الإدراك الإنساني، لما يحمله من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تنشأ لدى الإنسان المتعلم، نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به [4]، وبالتالي فإن معيار فلسفة المعرفة ذا أهمية بالغة في صياغة مضمون الخطاب التعليمي، لأنها (المعرفة)تعتبر حصيلة التجارب المتكررة التي يخوضها الإنسان(المتعلم)في محاولاته لفهم الظواهر المحيطة به.

---

(1) دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات –، المرجع السابق، ص:77.

(2) ينظر: خير الله عصار، محاضرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1980م.نقلا عن تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، ص:365.

(3) دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات–، المرجع السابق، ص:140.

(4) ينظر: أساسيات النص التعليمي، المرجع السابق، ص:109.

إذن على الاستاذ الإلمام بكل مصادر المعرفة، فلا يقتصر على كتاب معين باعتباره المصدر الوحيد لبناء المعلومة أثناء صياغة الخطاب التعليمي، بالإضافة إلى اتباع أسلوب سهل وبسيط يتلاءم مع قدرات المتعلم ومرحلته، مما يجعل اللغة التعليمية الملفوظة تساير اللغة المكتوبة [1] من ناحية التنظير والممارسة.

3/ البعد المنهجي:

يتمثل البعد المنهجي في الإجراء العملي الذي ينتهجه الأستاذ لتبسيط مضمون مقياس معين للطلبة فهما واستيعابا، فمثلا يتكون مقياس النحو التعليمي من وحدات تعليمية وكل وحدة مقسمة إلى مجموعة من الدروس، ويستدعي كل درس من الأستاذ استراتيجية معينة أثناء تقديمه للطلاب. لذلك تسعى المناهج التعليمية إلى رفع مستوى التعليم من خلال إدخال الوسائل التقنية في العملية التعليمية، كما أنها تدعو إلى تحقيق ثقافة نظرية التواصل في الجانب المعرفي والوجداني والحس حركي، لكنها تغاضت عن البحث في جانب الآليات التواصلية التي تساهم في تبسيط الخطابات التعليمية للطلاب.

[1] ينظر: أساسيات النص التعليمي، المرجع السابق، ص:109.

المبحث الرابع

المناهج التعليمية في تدريس الخطاب الجامعي

1/ مفهوم المناهج:

أ/ لغة:

المنهج والمنهاج هو«طريق نهج بيّن واضح وهو النهج...وأنهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا بينا واضحا»[1]لكافة الناس.

ب/ اصطلاحا:

لقد تعددت تعريفات المنهج من الناحية الاصطلاحية، ويمكننا استخلاص مفهوم شامل من خلال ما كتب بعض الباحثين في هذا الصدد. فالمنهج هو«وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة...،المنهج العلمي خطة منظمة لعدّة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها»[2]،أي أن المنهج العلمي هو نظام دقيق يتشكل من مجموعة من العناصر، ويسير وفق خطوات عملية متسلسلة أثناء عملية الكشف عن الحقائق أو البرهنة عليها بغية الوصول للأهداف والغايات المنشودة.

وفي هذا الصدد يقال مناهج البحث، أي« الطرق التي يسير عليها العلماء في علاج المسائل والتي يصلون بفضلها إلى ما يرمون إليه من أغراض»[3] فكرية وعلمية، وبالتالي فإن مناهج البحث هي الإجراء العملي الذي يتم وفقه دراسة نظرية علمية معرفية هادفة.

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، دار الفكر، بيروت، ط3، مج2، 1994م، مادة نهج.

(2) مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، 1979م، ج2، مادة نهج.

(3) علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة،مصر،ط7، 1972م، ص:33.

2/ المنهج التعليمي عند العرب القدامى:

يذكر الباحثون أنّ العرب في عصر صدر الإسلام، ومع اتساع رقعة الدولة الإسلامية ودخول أفواج كثيرة من غير العرب في دين الله، واختلاط هؤلاء بالمسلمين في الأمصار التي وصل إليها الفتح، أدى ذلك إلى تسرب(اللحن) إلى ألسن القوم على نحو أثر في سليقتهم اللغوية، وفصاحة ألسنتهم، فخشي المسلمون على لغة القرآن الكريم أن يدب فيها الفساد، ويعتريها الضعف،مما دفعهم إلى وضع ضوابط تصون لغة القرآن من اللحن[1].

كما«خشيَ أهلُ العلومِ منهم أن تفسُدَ تلك الملكةُ رأساً ويطولَ العهدُ بها، فينغلق القرآنُ والحديثُ على المفهوم؛ فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانينَ لتلكَ الملكةِ مطردةً، شبهَ الكليَّاتِ والقواعدِ، يقيسونَ عليها سائرَ أنواعِ الكلامِ ويلحقونَ الأشباهَ بالأشباهِ. مثل أنَّ الفاعلَ مرفوعٌ والمفعولَ منصوبٌ، والمبتدأ مرفوعٌ. ثم رأوا تغيُّرَ الدَّلالة بتغير حركاتِ هذه الكلماتِ، فاصطلحوا على تسميتهِ إعراباً، وتسميةِ الموجب لذلك التغيُّرِ عاملاً وأمثالِ ذلك. وصارت كلها اصطلاحاتٍ خاصةً بهم، فقيَّدوها بالكتاب وجعلوها صناعةً لهم مخصوصةً، واصطلحوا على تسميتها بعلمِ النحوِ»[2]،نستنتج من هذا أن الغاية التي سعى إليها النحاة واللغويون الأوائل من خلال وضعهم للبنة الأولى للنظام اللغوي العربي هي غاية نبيلة تتمثل في الحفاظ على القرآن الكريم من اللحن.

فقد أعان الله اللغويين الأوائل وهداهم إلى اكتشاف ووضع قواعد تضبط الحركات الإعرابية في أواخر الكلمات، لتعين غير العرب على تعلم اللغة العربية قراءةً وفهما(استيعاب معاني القرآن)، وبالتالي فإن العامل والدافع الأول لوضع النحو العربي وبقية علوم اللغة هو العامل الديني.

كما كان للظواهر الاجتماعية والسياسية والتمدن والتطور الحضاري وفتوحات الدولة الإسلامية دورا في تطور العلوم مع الزمن، ويرى أغلبية الباحثين أن هناك ثلاثة عوامل أدت إلى وضع علم النحو وبقية العلوم

---

(1) ينظر: خديجة الحديثي، المدارس النحوية، دار الأمل،اربد،الأردن،ط3، 1422هـ-2001م، ص:45.

(2) ابن خلدون، المقدمة، المرجع السابق، ص:566.

وتطورها، وهي: الدين، والقومية، والسياسية [1]،حيث سعى المسلمون–من غير العرب–ممن اعتنقوا الاسلام إلى وضع العلوم العربية، وذلك لإجادة العربية الفصحى وإتقان نطقها، رغبة في الوصول إلى مراتب في الدولة الإسلامية آنذاك، وهذا إن دل فإنما يدل على أن المسلمين درسوا لغتهم لأغراض تواصلية.

2 أ/ آلية جمع اللغة وتدوينها:

لم تكن الكتابة منتشرة عند العرب لا قبل الإسلام ولا في صدره حتى يتمكن معها تدوين التراث اللغوي والأدبي لهم. لذلك حين جاء وقت التدوين كان لابد من الاعتماد على ما دون(أولاً)وهو كتاب الله الكريم، وحديث رسوله صلى الله عليه وسلم ثم (ثانيا) على ما وعته ذواكر أهل اللغة[2].

لقد كانت اللغة موضوع البحث في مؤلفات علماء التراث اللغويين والنحويين على حد سواء، فقد تعرضوا لها من زوايا كثيرة كل بما جادت قريحته، واعتمدوا على الرواية والمشافهة والسماع في جمع ونقل المادة اللغوية «بما فيها من اضطراب وتباين واختلاف، فكانوا يجمعون المختلف ويقارنون بعضه ببعض وبما ورد في القرآن الكريم والحديث»[3]،لتصبح بذلك تلك الإجراءات العملية البادرة الاولى لإرساء معالم علوم اللغة.

وفي هذا الصدد يقول الجاحظ:«الإنسان لا يعلمُ حتى يكثُرَ سماعه...» [4]، لقد أثرت طريقة– السماع– أثناء التدوين على تواضع وتأصيل النحو وبقية العلوم الأخرى. وهذا مالا نلمسه عند الجيل الأول من النحاة ذوي السليقة الفطرية كأبي الأسود الدؤلي وأصحابه وتلميذيه: نصر بن عاصم ويحي بن يعمر، فلم«يُؤثر عنهم أنهم بنوا

---

[1] ينظر كل من: الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، ص:23 وما بعدها. المدارس النحوية، خديجة الحديثي، ص:50-51. والمدارس النحوية، شوقي ضيف، القاهرة، دار المعارف، 1968م، ص:11،13.

[2] ينظر:غنيم غانم عبد الكريم الينبعاوي، الدراسات اللغوية عند ابن مالك بين فقه اللغة وعلم اللغة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1418هـ، ص:203.

[3] طه الراوي، نظرات في اللغة والنحو، المكتبة الأهلية،بيروت،لبنان،ط1، 1382هـ- 1962م، ص:14-15.

[4] الجاحظ، الحيوان، تح. عبد السلام هارون، ط. الحلبي، القاهرة، 1948، ج1، ص:55.

عملا على مشافهة الأعراب أو الرحلة إلى الصحراء. وإذا كان لهم نظر أكثر من الكشف عن أقسام الكلم فلا بد أن يكون ذلك مبنيا على الملاحظة الذاتية»[1] النابعة من سليقتهم اللغوية.

لقد اعتمد الرواة في جمع المادة اللغوية من القبائل على السماع والرواية، بالإضافة إلى طرح الأسئلة المباشرة وغير المباشرة. لكن الخلاف بين المدرستين(الكوفة والبصرة)كان واضحا في حصر مفهوم الفصاحة، ويبدو واضحا تشدد البصريين في السماع والأخذ من القبائل المعروفة بالفصاحة دون غيرها(قيس وتميم، أسد وطيء)، في حين تتسع دائرة الفصاحة عند الكوفيين لتشمل القبائل السابقة الذكر وأعراب البادية النازحين إلى الكوفة-أعراب الحواضر-المعروفين عند البصريين بأصحاب الشواذ والنادر الذين لا يجوز الأخذ بأقوالهم والقياس عليها في وضع القاعدة النحوية، لعدم توفر شرط صحة الكثرة على عكس الكوفيين الذين بنوا على بعض أشعار المتحضرين "قواعد التوجيه"[2].

ويُعيب تمام حسان على النحويين واللغوين صنيعهم هذا-الاقتصار على قبائل دون غيرها في جمع المادة اللغوية-لأنهم بذلك قد ضيقوا مجال الظواهر اللغوية. في حين يرى آخرون أمثال مختار عمر أن النحاة واللغويين قد وسعوا في أخذهم من القبائل التي حصروا بها مجال اللغة لتوفر الكثرة الاستعمالية، وهي شرط من شروط القياس، عكس ما دعا إليه الخضرمي في تجريد القياس والتأسيس لنظام قواعدي على يد البصريين باعتماد تقنية الاستقراء.

2ب/ مرحلة التقعيد:

أما فيما يخص مرحلة التقعيد، فيقوم الراوي بجمع الألفاظ والكلمات، ثم يأتي دور علماء النحو والصرف للنظر ووضع القواعد الشاملة، لأن«اللغوي شأنه أن ينقل ما نطقت به العرب، وأما النحوي فشأنه أن يتصرف فيما ينقله اللغوي ويقيس عليه»[3]، وبالتالي فإن عملية جمع المادة اللغوية ساهم فيها كل من اللغوي والنحوي كل

(1) الأصول دراسة ابستيمولوجية، المرجع السابق، ص:32.

(2) ينظر كل من: الأصول دراسة ابستيمولوجية، المرجع السابق،ص:29-30. واللغة العربية معناها ومبناها، المرجع السابق، ص:15.

(3) أحمد أمين، ضحى الإسلام، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، دت، ط10، ج2، ص:289.

يقوم بدوره، فقد تجلى دور اللغوي في التنقل إلى البادية ونقل وجمع اللغة مشافهة، أما دور النحوي فيتمثل في تصنيف وتحليل ومراجعة وتهذيب المادة اللغوية المجمعة.

إن عملية التهذيب والتقنين والتصنيف في تأصيل وضبط اللغة العربية أدت إلى ظهور مدارس خلافية بين النحويين واللغويين في فترة كان يمتاز فيها البحث اللغوي العربي بالحيوية والاندفاع والدقة في التعبير والسعة والبلاغة في التصوير والقدرة على تكييف المعنى[1].

2ج/ أثر اللهجات في تواضع علوم اللغة العربية:

لقد كان لاختلاف المفردات والعبارات واللهجات آنذاك دورٌ في اختلاف المصادر التي استقى منها علماء اللغة والنحاة معارفهم، فقد اعتمدوا عليها في تدوين اللغة بما فيها من اضطراب وعدم تناسق في كتب النحو والمعاجم، فجاءت قواعد اللغة مضطربة[2].

كما ساهمت اللهجات المتعددة في ظهور اختلافات نحوية ولغوية«في المسألة الواحدة، لأن النحويين القدماء حين قعّدوا قواعدهم أقحموا اللهجات العربية بصفاتها وخصائصها المتباينة، ونظروا إليها على أنها صور مختلفة من اللغة المشتركة»[3]،فجاءت أحكامهم مرهقة شديدة ومضطربة، مدعمة بأقوال العرب من نثر أو شعر...الخ.

وهذه الخلافات لم تتعدى في بداياتها المذاكرة والأقوال المخالفة والرّد عليها، وفيما بعد اتسعت الخلافات فقد جرت بين المدرستين مشادات تفصح عن العصبية وحب النيل كتلك التي جرت بين الأصمعي والكسائي في

(1) ينظر: أنيس فريحة، تبسيط قواعد اللغة على أسس جديدة، بيروت، الجامعة الأمريكية، 1959م، ص:30.نقلا عن المفاهيم النحوية، ص: 30.

(2) مراد كامل، دلالة الألفاظ العربية وتطورها، القاهرة، معهد الدراسات العربية، 1963م، ص: 29...35.بتصرف

(3) جنان التميمي، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفارابي، بيروت، لبنان، كانون الأول2013م، ص:25.

حضرة الرشيد[1]، فالقواعد كانت في بادئ الأمر عبارة عن اجتهادات شخصية لتتحول مع الوقت إلى خلافات مذهبية تتضارب على وضع الأحكام.

وقد تميز كل مذهب بالتحيز لمنهجه(مصطلحاته ومفاهيمه)، وتبعهم في صنيعهم هذا اللاحقون من كل مدرسة، مما خلف انقساما وأثاراً سيئة على اللغة العربية بسبب كثرة التعقيدات والتعليلات والقواعد المتضاربة سواء على نية التعليم أو التعلم. وقد«كان من نتاج هذا التقسيم المعياري التقعيدي أن انحرف النحو عمّا كان عليه في مبدأ نشأته؛ فابتعد عن معانيه الحقيقية؛ الأمر الذي أسلمه إلى الجمود والتحجر، ولم تعد تُسيغه الأفهام أو تتمثله العقول... وهو ما أهّل من غالبية النحاة يحددون معنى النحو على أنّه علم يُعرف به أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء؛ فيقصرون بحثه على الحرف الأخير من الكلمة حتى سمّاه بعضهم: علم الإعراب، وهو من دون ريب تضييق شديد لدائرة الدرس النحوي، وحصر له في جزء صغير مما هو منوط به» [2] في عملية الدراسة اللغوية.

ويرى البعض أنه بالنظر إلى تعرض المفردات «للتباين والشذوذ والندرة والتحول مما يصعب معه ضبطها وإحكام التعبير عنها، لجأ العلم إلى تجريد أطر فكرية ثابتة مبرأة من العيوب السابقة، ليتمكن الباحثون من إحكام العبارة العلمية دون أن تتناقض هذه العبارة مع سلوك المفردات وعدم اطرادها، وهكذا تصبح الثوابت عونا على الاطراد والشمول»[3]. ويعني هذا أن النظرة الوجودية ؛أي الاعتماد على التجريد في وضع القواعد العلمية، التي لجأ إليها النحاة واللغويين الأوائل مبرأة مما لحق بالنحو واللغة فيما بعد من تناقضات واضطرابات.

وبالتالي فإن السياق المعرفي والواقعي فرض نفسه على النحاة واللغويين فجعلهم يدرسون«اللغة العربية كما شاءتها هي بذاتها، لا كما شاءوها هم؛ الأمر الذي دفع الكثير منهم إلى ركوب هذا الشطط من تركهم منطق اللغة

---

(1) في أصول النحو، سعيد الأفغاني، مديرية التربية والمطبوعات الجامعية، 1414هـ-1994م، ص:167...186.بتصرف

(2) بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق، ص:77.

(3) الأصول دراسة ابستيمولوجية، المرجع السابق، ص:17-18.

(السماع) إلى منطق القياس متغاضين عن كون روح اللغة تقدم الاستعمال اللغوي على كل منطق»[1] يجردها من وظيفتها الوجودية(الاستعمال).

ولعل من أهم المؤاخذات التي ألصقت باللغة العربية ما اتجه إليه«كثيرٌ من المتأخِّرين إلى اختصار الطرقِ والأنحاءِ في العلوم، يولعون بها ويدوِّنونَ منها برنامجاً مختصراً في كل علمٍ يشتملُ على حصرِ مسائلهِ وأدلَّتها، باختصار في الألفاظِ وحشوِ القليل منها بالمعاني الكثيرةِ من ذلك الفن، فصار ذلك مخلاً بالبلاغة وعسيراً على الفهم. وربما عمدوا إلى الكتبِ الأمَّهاتِ المطوَّلة في الفنونِ للتفسير والبيان؛ فاختصروها تقريباً للحفظِ، كما فعله ابن الحاجبِ في الفقه(وأصول الفقه)وابن مالكٍ في العربيةِ والخونجيُّ في المنطق وأمثالهم. وهو فسادٌ في التعليم وفيه إخلالٌ بالتحصيل، وذلك لأنَّ فيه تخليطاً على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعدَّ لقبولها بعدُ، وهو من سوء التعليم»[2]الذي أخضع كل من الدراسات النحوية واللغوية...وغيرها من علوم اللغة للمنهج المعياري التقعيدي تحقيقا لغايات معينة بعدما نشأت في ظل منهج وطابع استعمالي علمي معرفي[3].

ومنه يتضح لنا أن العرب المسلمين اعتمدو في بداياتهم على الجانب النحوي في دراسة اللغة، ثم اتجهوا إلى الجانب الفقهي في دراسة القرآن، فانبهرت عقولهم بالإعجاز القرآني، فتعمقوا في أسلوبه فنشأ ما يعرف بعلم البلاغة.

2د/ المدارس العربية:

لقد تميزت مؤلفات علماء التراث باختلافات على مستوى المنهج وعلى مستوى المسائل اللغوية المطروحة، مما أدى إلى انقسام المذاهب وتعددها إلى خمس مدارس هي: البصرية والكوفية والبغدادية والأندلسية والمصرية[4]. وقد كان لعلم النحو أهمية بالغة لدى علماء العربية آنذاك، فقد ألفوا كتبا«في جمعه وشرحه وتخريج مسائله،

---

(1) بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق، ص:75-76.

(2) ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت-لبنان-، 2010م، ص:551.

(3) ينظر:الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، المرجع السابق، ص:27-28.

(4) ينظر: المدارس النحوية، المرجع السابق، ص:6.

والتعليل فيها، وظهرت هناك العديد من المدارس النحوية، كالبصرية والكوفية، واستقلت كل مدرسة في آرائها عن الأخرى، وظهرت مذاهب كثيرة في النحو، مما أدى إلى تعقيده وصعوبته»[1] على متعلمي الأجيال اللاحقة.

2د/ 1- المدرسة البصرية:

نشأت البصرة عاصمة في عهد عمر ابن الخطاب، وكانت معسكرا لجند المسلمين، وكان أنس ابن مالك أشهر من وفد على البصرة، فقد كان غلاما حدثا لا يعي لصغر سنه وقلة رواياته. كما كان لتوسع الثقافات في البصرة من عرب، فرس، نبط، ويهود وسريان وغيرهم، أثر في توجيه ثقافة وأفكار أهل البصرة إلى النقل والعقل معا وظهور الاعتزال فيها وغلبة الطابع العقلي والفلسفي المنطقي على ثقافتها[2]، الأمر الذي ساهم إسهاما بارزا في توجيه عقول البصريين إلى السبق في التفكير لتقعيد وتحديد أصول علم النحو والعلوم الأخرى.

منهجهم:

لقد كان لعلماء البصرة السبق في تحديد الضوابط الإجرائية لوضع لبنة النظام النحوي، حيث«يقول ابن سلام: إن ابن أبي اسحاق "أول من بعج النحو ومد القياس وشرح العلل"»[3]، فقد شهد القرن الأول الهجري ميلاد النحو، وبدأ يحدد لنفسه منهجا ويجرد أصولا حتى اكتملت القواعد في أيدي النحاة وأصبحت في نظرهم آلة نحوية ومعيارا للصواب والخطأ، ووصل شغفهم بالقياس أن طبقوا هذه القواعد حتى على القراءات واختاروا منها- القراءات- ما يتناسب وقواعدهم رغم علمهم بأن القراءة سنة متبعة لا تحكم عليها القاعدة[4].

كما لم يسلم من طعن ابن ابي اسحاق حتى الشعراء لعدم توافق كلامهم مع ما سنه في منهجه القياسي لتقعيد النحو، متغاضيا بذلك عن كل مسموع من العرب، وتبعه في ذلك بعض تلامذته، وبتوجههم هذا قد غيبوا

(1) مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:37-38.

(2) ينظر: أصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، المرجع السابق، ص:29.

(3) الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، المرجع نفسه، ص:33.

(4)الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، المرجع نفسه، ص:33-34.بتصرف

عنصر السماع في استقرائهم أثناء جمع المادة اللغوية لضبط النحو، واحتفوا باستعمال العلل والعوامل لتثبيت صحة آرائهم«فشرعوا يتكلمون في الإعراب وقواعده حتى تم لهم مع الزمن هذا الفن، والذي تجمع عليه المصادر أن النحو نشأ بالبصرة وبها نما واتسع وتكامل وتفلسف»[1].ومن أشهر علماء المدرسة البصرية: ابن ابي اسحاق الحضرمي(ت117هـ)، وأبو عمر بن العلاء (ت154هـ)، سيبويه(ت180هـ)، يونس بن حبيب(ت182هـ) وغيرهم.

ليصبح بذلك «قانون القياس عاماً، وظلاله مهيمنة على كل القواعد إلى أقصى حد، بحيث يصبح ما يخرج عليها شاذاً، وبحيث تفتح الأبواب على مصاريعها ليقاس على القاعدة مالم يسمع عن العرب، ويُحمل عليها حملا، فهي المعيار المحكم السديد»[2] لتصويب أو تخطئة الشعراء والمؤلفين...الخ.

لقد انتصر البصريون لمنهج القياس، وكان تمسكهم«بهذا الموقف رغبة منهم في الوصول بالنحو إلى مرتبة الصناعة أو العلم المضبوط»[3]، فاعتمدوا في ذلك على الاستقراء«غير أن الاستقراء من نوعين أحدهما ناقص والثاني تام، والمقصود بالاستقراء الناقص: إجراء الملاحظة على نموذج مختار من جملة الظواهر المدروسة التي لا حصر لها، والاكتفاء بالقليل عن الكثير....أما الاستقراء التام فهو العد والاحصاء كالذي يحدث عند تعداد سكان البلاد أو عند إحصاء الكلمات الدخيلة في اللغة»[4]. إلا أن علماء اللغة البصريين اعتمدوا على الاستقراء الناقص أثناء وضع القواعد النحوية، لأنهم حصروا حدود الدراسة(ضبط الفصاحة)على منطقة جغرافية معينة.

ورغم ذلك فقد قدموا جهوداً«طيبة مستخلصة من استقراء المسائل والجزيئات والآراء. كانت تلك الأصول التي درسوها نتيجة ذلك الاستقراء بقدر ما أدى إليه اجتهادهم وفهمهم»[5]، هذا من جهة، ومن جهة أخرى

---

(1) في أصول النحو، المرجع السابق، ص:160.

(2) شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص:20.

(3) أصول دراسة ابستيمولوجية، المرجع السابق، ص:39.

(4) أصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، المرجع نفسه، ص:16.

(5) الدراسات اللغوية عند ابن مالك بين فقه اللغة وعلم اللغة، المرجع السابق، ص:203.

هناك حقيقة لا يجب التغاضي عنها وهي:«حقائق المعارف موضوعات للاستيعاب؛ وحقائق الصناعات موضوعات للقياس»[1]. والمعارف اللغوية كما نعلم في أصلها موضوعات للاستيعاب.

وفي هذا الإطار يرى خليل كلفت أن«النتيجة المنطقية لكل ذلك هي انفصال النحو عن الحياة، وعن لغة الحياة؛ ويؤدي انفصال النحو عن لغة الحياة وتعاليه عليها مع إقفال كل باب للاجتهاد إلى خلق وَهْم مؤداه أن النحو علم عُلوي لا يتصل بالجماعة اللغوية ولا يحتاج إلى العودة المتواصلة إليها»[2]، ولا إلى إعادة النظر في أحكامه المقننة.

وهكذا سبقت البصرة إلى حقل النحو باتجاهاتها العقلية الواضحة، وصبغت هذه الصناعة بصبغتها المعيارية، فلما«جاء الكوفيون وجدوا البناء قائما مكتملا والطريق معبدة مطروقة، فلم يكن أمامهم إلا أن يختاروا بين أمرين: أن يقبلوا النحو البصري كما تلقوه عن شيوخ البصرة، ويقفوا من البصريين موقف التلاميذ متناسين الفارق بين النزعة البصرية العقلية والنزعة الكوفية النقلية، أو أن يكونوا أمناء على طابعهم النقلي فيخالفوا البصريين في بعض الأصول التي يأباها هذا الطابع، وفي الفروع والمسائل المبنية على هذه الأصول. لقد اختار الكوفيون طريق الأصالة والخلاف»[3]. وهذا ما سنوضحه في العنصر التالي.

2د/ 2- المدرسة الكوفية:

لقد كان عبد الله بن مسعود أشهر من وفد على الكوفة،وكان من حفاظ القرآن ورواة الحديث، وقد رزق حسن الفهم في استخراج الأحكام الفقهية من النصوص، وهذا ما أثر في توجيه الثقافة الكوفية إلى النقل، فركزت

(1) أصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، المرجع السابق، ص:20.

(2) النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، المرجع السابق، ص:17.

(3) الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، المرجع السابق، ص:36-37.

على القراءات القرآنية وعلى رواية الأشعار، أما بوادر الالتفات إلى النحو وقواعده فكان في منتصف القرن الثاني الهجري[1].

وقد أشاعت القياس والرأي والاجتهاد في النحو، وكان ينقصها الشيء الكثير من التعميم والتعريف ووضع القواعد الكلية، ولم تعنى بالتحري والتثبيت فيما جمعت من أشعار، فتوسعت في الرواية والقياس فقاست على الشاذ والنادر. من أشهر علمائها: الكسائي(ت189هـ)،الفراء(ت207هـ)[2].

منهجهم:

إن نظرة النحاة الكوفيين للفصاحة لا ترتبط بالجغرافيا، لذلك أخذوا من أعراب البادية وقاسوا على أقوالهم بعض "قواعد التوجيه"، وأقاموا أعمالهم على مبدأ "كثرة الاستعمال تفيد ترك القياس والخروج عن الأصل"-وهذا مالا يقره البصريون بحكم أن أصل القاعدة النحوية هو مبدأ القياس فقط- مخالفين بذلك منهج البصريين في أصل القاعدة النحوية عندهم المبنية على القياس المنافية في بعض الأحيان لمبدأ كثرة الاستعمال[3].

بالإضافة إلى أن السماع يعد عند اللغويين الكوفيين مصدر من مصادر اللغة، أما«جنوحهم عن إتباع التأويلات البعيدة المتكلفة، والإمعان المنطقي وتعديلهم القواعد حتى تتلاقى مع المسموع وتفسيرهم النصوص القرآنية والنصوص اللغوية الأخرى تفسيرا لا يكاد يخالف الظاهر(...)ثم بناء كثير من أحكامهم على القراءات التي سبق للبصريين أن أكرهوا جانبا منها على قبول معنى خاص هدفوا إليه وأبعدوا جانبا آخر؛ لأنه استعصى على الخضوع لقواعدهم»[4]وأصولهم، وغيرها من مسائل الخلافية التي تؤكد على أن الكوفيين اختارو طريق الأصالة والخلاف.

---

(1) ينظر: الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، المرجع السابق، ص:29.

(2) ينظر:ابراهيم يوسف قاقيش، المفاهيم النحوية: تصنيفها وتطبيقاتها التربوية، رسالة ماجستير، الجامعة الامريكية، بيروت،1971م، ص:21.

(3)الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، المرجع السابق، ص:29-30.بتصرف

(4) علي زوين، منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، 1986م، ص:15.

2د3/ المدرسة البغدادية:

لقد نهج نحاة هذه المدرسة«في القرن الرابع الهجري نهجاً جديداً في دراساتهم ومصنفاتهم النحوية، يقوم على الانتخاب من آراء المدرستين البصرية والكوفية جميعاً...،وكان من هذا الجيل من يغلب عليه الميل إلى الآراء الكوفية ومن يغلب عليه الميل إلى الآراء البصرية»[1] أثناء معالجتهم لمختلف المسائل اللغوية والنحوية.

نزع أصحابها أولا إلى آراء المدرسة الكوفية، واكثروا من الاحتجاج لها والاستشهاد بآرائها وأمثلتها، لكنها تميّزت في النهاية بعلاقتها القوية بالبصرة مع فتح أبواب الاجتهاد والخلوص إلى الآراء المختلفة.أشهر علمائها: محمّد ابن أحمد بن كيسان(ت299هـ)،ابن جني(ت392هـ)[2].

2د/4- المدرسة الأندلسية:

صبّت عنايتها أولا على النحو الكوفي حتى القرن الثالث الهجري، ثم اعتنت بالنحو البصري وانغمست فيما بعد في النحو البغدادي. وتميّزت باستظهار آراء النحاة مع اجتهاد واسع في الفروع المختلفة، ووفرة في الاستنباطات والتعليلات والاحتجاجات، والنفوذ إلى الآراء الجديدة[3]،وقد كان نحاة القرن السابع الهجري«يأخذون من أصول المذهب البصري في كثير من المسائل النحوية مثل ابن مالك، وإن كان يستدل أحيانًا في مسائل جزئية بآراء الكوفيين»[4]، فقد عُرف ابن مالك بحسه في التفرد بالرأي في بعض المسائل النحوية، فلم يقتصر على النقل، بل غلب عليه وعلى أكثر علماء عصره الطابع العقلي والنقلي معا في النظر في المسائل النحوية. ومن أشهر علماء المدرسة الأندلسية: ابن الطراوة(ت528هـ)،ابن مضاء القرطبي(ت592هـ)وابن مالك(ت672هـ).

---

(1) شوقي ضيف، المدارس النحوية، المرجع السابق، ص:245.

(2) شوقي ضيف، المدارس النحوية، المرجع نفسه، ص:247-248.بتصرف

(3) المدارس النحوية، خديجة الحديثي، المرجع السابق،ص:7.وشوقي ضيف، المدارس النحوية، المرجع السابق، ص:291...299.بتصرف

(4) الدراسات اللغوية عند ابن مالك بين فقه اللغة وعلم اللغة، المرجع السابق، ص:189.

2د/5 المدرسة المصرية:

عرفت بالتضارب في اتجاهاتها فقد اتصلت بالبصرة أولا وبالكوفة ثانيا، ثمّ توجه بعض علمائها إلى بغداد الأمر الذي أدّى إلى تلاحمها معها، ولكنها أخذت فيما بعد تمزج الآراء النحوية المختلفة وتوازن بينها، فشاع التضارب في مسائل نحاتها، ومن أشهر علمائها: ابن الحاجب(ت646هـ)، وابن هشام(ت761هـ)، وابن عقيل (ت769هـ) [1].

ألف ابن هشام كتابا«استوفى فيه أحكامَ الإعرابِ مجملةً ومفصلةً. وتكلمَ على الحروفِ والمفرداتِ والجملِ، وحذف ما في الصناعةِ من المتكرّرِ في أكثر أبوابها "وسماهُ بالمغني في الإعرابِ"، وأشارَ إلى نكتِ إعرابِ القرآنِ كلِّها وضبطها بأبوابٍ وفصولٍ وقواعدَ انتظمتْ سائرَها؛ فوقفنا منه على علم جمٍّ يشهد بعلوّ قدره في هذه الصناعةِ ووفورٍ بضاعتهِ منها، وكأنه ينحو في طريقتهِ منحى نحاة أهل الموصلِ الذين اقتفوا أثر ابن جنّي، واتبعوا مصطلح تعليمهِ، فأتى من ذلك بشيءٍ عجيبٍ دالٍّ على قوَّةِ ملكتهِ واطلاعهِ»[2]على سائر الأحكام التي وضعها العلماء قبله باختلاف مدارسهم.

صحيح أن اللغويين العرب القدامى درسو اللغة وفق منهج صارم يعتمد على تطبيق قواعد تعصم اللاحنين من الخطأ أرسوا من خلاله علم النحو وبقية العلوم، لكن«أول ما نستحضره في أعمال النحاة أن منهجهم في وصف التراكيب في العربية قام من خلال إفراد باب لكل وظيفة، فصلوا فيه: قيودها الصرفية، والنحوية، وأبعادها المعنوية التي تتفاوت فيها هذه الوظائف، فمنها ما يبرز فيها الجانب الوظيفي أو التركيبي، وأخرى يبرز فيها الجانب الدلالي، وثالثة يبرز فيها البعد التداولي، كما نجد وظائف تجمع بين بعدين، ووظائف لها أغراض دلالية مختلفة»[3].

---

[1] ينظر:شوقي ضيف، المدارس النحوية، المرجع السابق، ص:7، 331.

[2] ابن خلدون، المقدمة، المرجع السابق، ص:567.

[3] التراكيب النحوية من الوجهة التداولية، ص:59.

نستنتج من هذا الوصف أن علماء التراث بنوا منهجهم(أثناء وضع لبنة النظام النحوي وأثناء دراسة التراكيب العربية)على مبدأ الوظيفة(الدلالية، التركيبية، التداولية...وغيرها من الوظائف الاستعمالية، وليس فقط على مبدأ القواعد المعيارية(التصور المتعارف المتوارث جيلا عن جيل)المتداولة في أغلب الكتب والمستخدمة حاليا في التدريس.

لقد أدرك النحويون القدماء والمتأخرون«صعوبة النحو على المتعلمين فألفوا المختصرات والمنظومات والشروح؛ محاولة منهم في تيسير النحو لطالبيه، ولكنها لم تخرج عن نطاق الشرح والاختصار والتقريب، واجتناب كثير من المسائل الخلافية. وهكذا خلت مؤلفاتهم من الإسراف في التفصيل والتفسير والولوع بالاستشهاد والاحتجاج والتعليل؛ ذلك أن همهم الوحيد هو تقريب النحو من المتعلمين»[1] فهما واستعمالا لا حفظا وتقعيدا، فلجأوا في ذلك إلى الاختصار والانتقاء وتجنب الإطالة والتفريعات في مؤلفاتهم، ولكن ما يعاب على هذه المختصرات أنها لم تُخرج علم النحو من دائرة التنظير إلى الاستعمال.

وفي الأخير نجمع القول على أن«التآليف في هذا الفنِّ أكثرُ من أن تحصى أو يحاطَ بها، وطرقُ التعليم فيها مختلفةٌ؛ فطريقة المتقدمينَ مغايرةٌ لطريقةِ المتأخرينَ. والكوفيُّونَ والبصريُّونَ والبغداديُّونَ والأندلسيُّون مختلفةٌ طرقهم كذلك»[2]باختلاف السياقات المعرفية والزمانية، وقد نشأت طرق التعليم بسبب كثرة المسائل الخلافية التي استعصى على المتعلمين ادراكها.

2هـ/ المشاكل الخلافية بين علماء التراث:

2هـ1/ العامل النحوي:

لقد بالغ النحاة في وصف فكرة العامل-اللفظي والمعنوي-فأخرجوا بذلك الدرس النحوي من منهجه التقريري إلى المنهج المنطقي الصوري القائم على الضوابط المطّردة من تعليلات وافتراضات عقلية، فقد اعتمدوا

(1) النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، المرجع السابق، ص:28.

(2) المقدمة، المرجع السابق، ص:566-567.

عليه «في كتبهم اعتماداً كلياً ،وجعلوه من قواعد النحو الأساسية وأشغلوا فيه أفكار المتعلمين، ولو نظر إليه على أنه إعمال للفكر في اللغة لا على أنه من قواعدها لكان خيراً وأفضل للمتلقين»[1] الذين لا يصل مستوى التفكير عند بعضهم إلى درجة التحليل الفلسفي المعمق لدى مشايخهم، وبالتالي أصبحوا يعانون من أزمة فهم القواعد النحوية في حد ذاتها.

وقد كثرت النزاعات بين المدرستين الكوفية والبصرية حول مسألة العامل، فقد جعلوا سبب كل حركة إعراب عامل لفظي أو معنوي، كمثال مسألة عامل رفع الفعل المضارع، ومسألة اجتماع عاملين على معمول واحد، أيهما أولى بالعمل التي أوردوا لها بابا سموه باب التنازع في العمل، واحتكامهم للعامل اللفظي، كما ظهرت مشكلة أخرى هي صعوبة وجود عوامل لفظية ظاهرة لكل حركة إعرابية، فلجأوا إلى كثرة التقديرات وأطنبوا فيها وأكثروا من المسائل الخلافية حولها فزادوا النحو تعقيدا على تعقيد[2] وأخرجوه من دائرة الاستعمال.

في حين يرى بعض الدارسين أن«فكرة العامل بريئة من كل ما ينسب لها من تعقيد، وأن المقصود منها التقريب والتيسير على الدارسين؛ حتى يسهل عليهم الربط بين اللفظ المعين وعلاقته بالألفاظ الأخرى»[3] داخل بنية الجملة أو بنية النص ككل بغية فهم المعنى الكلي.

2هـ2/ العلامة الإعرابية:

لقد أغرق النحاة الدرس النحوي بتركيزهم على العلامة الإعرابية«باعتبارها كبرى الدوال على المعنى، ثم إعطاؤها من الاهتمام الكبير ما دعا النحويين إلى أن يبنوا نحوهم كله عليها، بينما هي أداة من أدوات النحو المتعددة. وقد وقع النحويون ضحية اهتمامهم الشديد بالعلامة الإعرابية حين رأوا النصوص العربية تهمل الاعتماد

(1) مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:45.

(2) النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، المرجع السابق، ص:21-22-23.بتصرف

(3) السيد عبد الرحمن، النحو العربي بين التطوير والتيسير، ص:240، مقال بمجلة مجمع اللغة العربية،مصر،ج70،ماي 1992م. نقلا عن النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة،ص:21-22.

على الحركة أحياناً، فتضحي بها لأن المعنى واضح بدونها اعتمادا على غيرها من القرائن اللفظية والمعنوية»[1]التي أغنت عن قرينة العلامة الإعرابية في توضيح المعنى.

وهذا ما ذهب إليه تمام حسان حينما وضح أنه بإمكاننا أن«ندرك المعنى العام الذي ينبني على صلات الكلمات بعضها مع بعض دون الحاجة إلى التحليل، ودون الحاجة إلى دلالة العلامات الإعرابية، لأن قرائن أخرى قد أغنت عنها. ومن هذا نرى فداحة الخطأ الذي يكمن في اعتبار الحركات الإعرابية أهم ما في النحو العربي»[2]،بل والاقتصار عليها في محاولة فهم المعنى العام للنص، لأن الحركات الإعرابية تعد أداة من الأدوات العديدة لعلم النحو العربي.

فتحديد وفهم المعنى العام لخطاب ما لا يقتصر على ضبط الحركات الاعرابية أواخر الكلمة، لأنه بمقدورنا فهم محتوى موضوع ما انطلاقا من القرائن التي تربط الكلمات بعضها ببعض. لكن النحاة المتأخرين أهملوا«الوظيفة التي تشكّل اللبّ، وهو مالم يفعله الرعيل الأوّل من النحاة، كسيبويه الذي كان يُقرن في كثير من الأحيان بين طبيعة التركيب ومقامات الكلام عند العرب، فقد كان هو وشيخه ومن اهتدى بهديهما أقرب إلى ما تنادي به الاتجاهات اللغوية المعاصرة، ألا وهو التعامل مع اللغة من خلال السياق»[3] الذي وردت فيه.كما نجد ابن جني يعرف الاعراب وليس النحو بقوله«هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ»[4].وبالتالي فإن الحركات الاعرابية تساعد على الافصاح والكشف عن المعاني والأفكار لا أكثر.

2هـ3/ الشواهد النحوية والتوهم:

استشهد بعض النحاة في محتوى كتبهم النحوية بالشواهد الشاذة المجهولة النسب لتعزيز قواعدهم الشاذة، كما أثقلوا صفحات كتبهم بافتراضات لاوجود لها، فرفعوا غير المرفوع ونصبوا غير المنصوب وجروا غير المجرور توهما وافتراضا نابعا من عجزهم على رد مسألة من المسائل إلى أقيستهم[5].

---

(1) النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، المرجع السابق، ص:23.

(2) اللغة العربية معناها ومبناها، المرجع السابق، ص:236.

(3) اللغة العربية معناها ومبناها، المرجع نفسه، ص:236.

(4) ابن الجني، الخصائص، 35/1.نقلا عن مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، ص:35.

(5) ينظر كل من: مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، ص:44-45. النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، ص:24.

2هـ4/ التعليل والتأويل النحوي:

لقد أطال النحاة في تقديم كل من التعليلات والتأويلات النحوية التي تتوافق وقواعدهم النحوية[1]،والتي لا طائل منها لتأثرهم بالعلوم الأخرى كالفلسفة والمنطق، فأصبح النحو العربي لا يخلو من التعليلات والتأويلات«بعد أن داخلته الفلسفة وكثرت علله حتى ألفت كتب متخصصة في العلل، وأكثر النحويون من التفريعات والتأويلات، حتى استعصى على المعلمين قبل المتعلمين، ومقته العامة والخاصة، فتعالت الدعوات بتيسيره وتقريبه»[2]في ذهن متعلميه بغية رفع مستواهم اللغوي.

لقد تفاوت النحويون في اقتصارهم على العلل، فبعضهم يقتصر على العلة الأولى والثانية فقط كابي بكر بن السراج، في حين تجاوز بعضهم العلة وعلة العلة إلى العلة الثالثة فما فوقها، مثلما نجد عند أبي الحسن الورّاق. مثال: "ذهب الرجلُ". فيسأل: لما رفع الرجلُ؟ فيقال: لأنه فاعل مرفوع(العلة الأولى)، فيقول: لما رفع الفاعل؟ فيقال: للفرق بين الفاعل والمفعول(العلة الثانية)، فيقول: لماذا اختص الفاعل بالرفع والمفعول بالنصب؟فيقال: لأن الفاعل قليل فأعطي الأثقل الذي هو الرفع، والمفعولات كثيرة فأعطيت الأخف الذي هو النصب[3].

2هـ5/ الضرورة الشعرية:

أما فيما يتعلق بالضرورة الشعرية فقد جعل بعضهم منها«فأساً تكسر به قواعد اللغة، فللشاعر أن ينصب المرفوع إذا شاء، والعكس صحيح، وكتب النحو المنهجية مليئة»[4]بأمثلة الشعراء التي تجيز كسر قواعد اللغة بحجة الضرورة الشعرية.

إن الحاجة الماسة للتواضع على نظام لغوي عربي لغرض التلقين وتفاديا للحن جعل العلماء يسلكون منهجا ينافي طبيعة اللغة، وما«خلّفه القدامى من المفاهيم النحوية "القواعد" يهدي بالمرء إلى أنّ غالبية المفاهيم النحوية لم

---

(1) ينظر: مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:45.

(2) النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، المرجع السابق، ص:16.

(3) النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، المرجع نفسه، ص:19-20-21.بتصرف

(4) مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:46.

تخرج عن الإطار التقعيدي المعياري، إما في الحكم أو المنهج؛ الأمر الذي يؤهلنا سلفا لأن نقرّ إقرارا شبه جازم بأنّ النحاة–إلا من رحم ربّك–قد غيبوا الجانب الذوقي من واقع اللغة، وهو ما أسقطهم في كثير من التناقضات، سواء على نية الاكتساب أم على نية التعليم والتوجيه القائم في غالبية المدارس أو المؤسسات التعليمية، مما أدى بكثير من أبناء اللغة العربية إلى أن يكرهوا جانبها النحوي، ومن ثم الجوانب اللغوية كلها جملة وتفصيلا »[1].

2هـ6/ كثرة التفريعات:

يقول ابن خلدون:«اعلم أنه مما أضرَّ بالناس في تحصيل العلمِ والوقوفِ على غاياته كثرةُ التأليف واختلافُ الاصطلاحاتِ في التعليمِ،وتعدُّدُ طرقها،ثم مطالبة المتعلِّمِ والتلميذ باستحضار»[2]تلك التقسيمات والتفريعات التي وضعوها حفظا، مما ولد ضعفا جليا في المحصلة المعرفية للمتعلمين، بسبب نظرتهم الضيقة لوظيفة المفاهيم النحوية التي لا تقتصر إلا على الاعراب المعروف بحالات أواخر الكلم(الألفاظ)دون البحث في معانيها. كما أن«الأصل في الإعراب أن يضبط المعنى ويدل عليه، لكن اللغويين فصلوا النحو عن المعاني ووضعوا بينهما الحدود والأسوار...، وأنت تدرس في النحو الحكم الإعرابي للمبتدأ والخبر المقدّم، أما دواعي التقديم والتأخير فمنفصلة عن النحو الذي لا يتدخّل في اختصاص علم المعاني»[3]، هذا العلم الذي يعد جزءً من علم البلاغة، وتتمثل وظيفته في تحديد دلالة معاني الألفاظ.

2هـ7/ قضية المصطلحات:

أما فيما يخص قضية المصطلحات فقد غلب عليها طابع الاضطراب، بسبب الخلافات التي نوهنا إليها سابقا والتي أدت إلى تعدد«تعاريفها، وهذا يؤدي إلى اضطراب في المناهج وتشتيت في تفكير الطالب، ومن هذه المصطلحات المتعددة التعاريف: الاعراب، الجملة، النكرة، التمييز، وغيرها»[4].

---

(1) بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق، ص:76.

(2) ابن خلدون، المقدمة، المرجع السابق، ص:547.

(3) عائشة عبد الرحمان، لغتنا والحياة، دار المعرفة، (دط)،مصر القاهرة،1969م، ص:196.

(4) مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:53.

فتعدد المصطلحات للمفهوم الواحد«والتباسها؛ مما أدى إلى الاضطراب وعدم الوضوح(...)، لكن الخصومة بين البصريين والكوفيين في رفضهم لمصطلحات بعضهم جعلت الأمر أكثر سوءاً. فمثلاً نجد عند الكوفيين مصطلحات(الترجمة، والتبيين، والتكرير، والمردود)تسمى كلها بمسمى(البدل)عند البصريين، وسيبويه يسمي(عطف البيان)بدلا. ويطلق الفراء(التفسير)على ما عرف عند البصريين بمصطلح(المفعول لأجله)ويطلقه أيضا على التمييز»[1]. وغيرها من الاختلافات المصطلحية المتعلقة بالمسألة الواحدة.

لقد اتسمت تعريفات المصطلحات اللغوية خاصة النحوية منها بالتناقض والقصور في التعريف«ويبدو هذا القصور ظاهراً في جل كتب النحو، حيث يلاحظ أنها جاءت أحياناً خاطئة أو متناقضة أو تصادفها بعض الاستثناءات. ومن الحدود ما تعلق تعلقاً كبيراً بالجانب المنطقي الأرسطي، مما جعلها ترد في ثوب اصطلاحي معقد، وأحيانا تفتقر إلى الوضوح والدقة»[2]، في صياغتها وضبطها.

وبالتالي يجب إعادة النظر في المصطلحات النحوية والصرفية«لتداخلهما في كثير من الكتب النحوية، ومن أمثلة ذلك(النعت والصفة، الفعل الناقص، اسم الفاعل، اسم المفعول، الصرف والممنوع من الصرف، وغيرها)»[3] من الأمثلة الدالة على الالتباس المصطلحي في كتب النحو.

2و/ اتجاهات الدرس اللغوي القديم:

أشار بعض اللسانيين المحدثين من خلال البحث والتنقيب في الفكر اللغوي العربي القديم إلى وجود مقاربتين:«المقاربة الصورية تعد اللغة موضوعاً مجرداً، أي مجموعة من الجمل تربط بين مكوناتها علاقات صرفية تركيبية ودلالية. في هذا المنحى، تقارب اللغة على أساس أنها بنية مجردة يمكن أن تُدرس خصائصها في حد ذاتها، أي بقطع النظر عما يمكن أن تستعمل من أجله. أما المقاربة الوظيفية فتعتبر اللغة أداة تُسخر لتحقيق التواصل

(1) النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، المرجع السابق، ص:25-26.

(2) النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، المرجع نفسه، ص:26.

(3) مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:53.

داخل المجتمعات البشرية. من هذا المنظور تعد العبارات اللغوية، مفردات كانت أم جملاً، وسائل تستخدم لتأدية أغراض تواصلية معينة وتُقارب خصائصها البنيوية على هذا الأساس»[1]، وهذا يحيلنا إلى القول بأن التراث العربي يتميز بمقاربين مقاربة صورية ومقاربة تداولية.

تظهر ملامح المقاربة التداولية عند العرب في«بيان دور المتكلم في صياغة الخطاب وإنتاجه، والإلمام بكل العناصر الفاعلة في الإبلاغ، ومعيار الصدق والكذب في الأساليب والشعر، والمطابقة مع الواقع وعدمه، ذلك أن دراسة اللغة في التراث العربي، ميزتها بعض السمات التي هي من أهم مبادئ التداولية الحديثة»[2] كالسياق، والمقام والأفعال الكلامية...الخ.

ويتضح مما سبق أن دراسة اللغة ووصفها وتفسيرها وبيان خصائصها داخل المجتمعات البشرية في الفكر اللغوي العربي القديم قد نحا منحيين-كما يقول المتوكل-:منحى شكليا، وهو ما أشار إليه دي سوسير بقوله دراسة اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها، فالمنحى الأول يركز على الكفاية لغوية. في حين المنحى الثاني يركز على الكفاية التواصلية. إلا أن الجمع بين هذين الاتجاهين؛ أي امتلاك المتكلم للكفايتين(اللغوية والتواصلية)يعد أمرا ضروريا حتى يتمكن من إنتاج خطابات تواصلية مفهومة.

ويمكن اختصار القول بأن العرب الأوائل اعتمدوا المنهج الوصفي الاستعمالي في رصد الظواهر اللغوية كالاستعانة بتقنية المشافهة والسماع، ثم اقتضت الضرورة أن ينتهجون منهجا مغايرا، هو القياس استقراءً وتقعيدا للأحكام التي تضبط اللغة المستعملة خوفا من تزايد اللحن، وحفاظا على الفصاحة. لكن التابعين من بعدهم -إلا من رحم ربك- أوغلوا في التجريد والتقعيد والأحكام والمعايير المقاس عليها حتى أخرجوا اللغة من منطقها الاستعمالي الذي فطرت عليه.

---

[1] حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات التطبيقية، دار الأمان، الرباط، ط1430،1هـ- 2009، ص:25-26.

[2] اللغة ودلالتها تقريب تداولي للمصطلح البلاغي، المرجع السابق، ص:30.

ويرى البعض أن بسبب تجريد القواعد النحوية من بابها الواسع، لم تعد تحقق اللغة غرضها الوظيفي المتمثل في إنتاج الطلبة لخطابات شفهية وكتابية صحيحة، لأن اللغة «سماعية تقوم على محاكاة العبارات والنصوص السليمة الفصيحة، ولم يقم علم النحو إلا بعد أن بدأت سلائق الناس اللغوية تفسد»[1]. فلجأ علماء اللغة إلى وضع قواعد تحمي اللغة من الفساد اللغوي.

فألفوا كتبا نحوية«معتمدين أساليب الجمع والاستقراء والاستنتاج فجاءت القواعد أمينة لمستوى عصرهم ومستوى فهمهم للغة، وهو مستوى عال، وفي المراحل التالية اتسعت الهوة بين القواعد واللغة وأصبحت القواعد بناء نظرياً مستقلا، ولعل هذا ماتعاني منه اللغة والقواعد، ما يعاني منه المعلمون والمتعلمون، وأوضح مثل على ذلك حال بعض المعلمين والمتعلمين الذين يتقنون القواعد ويستظهرون شواردها أو واردها قياسها وشواذها، ولا يتقنون اللغة ذاتها، ولا يتحسسون روحها وعبقريتها ولا يحسنون التعبير عنها»[2]. وهذا ما أكدته الدراسات اللغوية العربية القديمة حينما أشارت إلى أن دور اللغة هو الفهم والإفهام والتبليغ والإبلاغ، وليس التلقين الآلي للقواعد واجترارها وقت الامتحانات من غير فهم ولا إدراك لها.

لأننا إذا قلنا أن اللغة وليدة المجتمع جاز لنا التعديل في كيفية تلقينها لأفرادها بحكم اختلاف السياقات التواصلية التعلمية من جيل إلى جيل.

3/ المناهج اللسانية الحديثة(مناهج الدرس اللغوي الحديث):

اهتمت اللسانيات الحديثة بوصف نظام اللغة وتحليل عناصرها، ويُعتبر دي سوسير رائد المنهج الوصفي البنيوي، فهو أول من وصف اللغة بأنها نظام من العلامات، وغيرها من الآراء التي نادى بها ليشيع صيته بين الدارسين، وتصبح فيما بعد القواعد والمبادئ التي أرسى معالمها الأسس المنهجية التي تقوم عليها كل المدارس والمناهج اللسانية الوصفية.

---

(1) مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع و المأمول، المرجع السابق، ص:41.

(2) مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع و المأمول، المرجع السابق، ص: 34-35.

صُنفت النظريات اللسانية وفق مبدأ الوظيفة إلى نظريات غير وظيفية ترصد الخصائص الصورية للغات الطبيعية وتفسرها انطلاقا من داخلها بمعزل عن الوظيفة، أيّ أنّها عدّتها انساقا مجردة يمكن وصفها بمعزل عن وظيفتها التواصلية[1]، وأخرى وظيفية تعتمد مبدأ الوظيفية في دراستها للغة، لأنّها ترى بأن اللغات الطبيعية بنيات تحدد خصائصها وظروف استعمالها في إطار وظيفتها الأساسية؛ وظيفة التواصل[2]،واتبعت كل نظرية لسانية منهجا معينا في دراسة اللسان البشري.

ومن هنا نرى أن البحث اللغوي اللساني سلك اتجاهين: الاتجاه الأول يمثله أصحاب الاتجاه الشكلي الذي يضم كلا من البنيوية والتوليدية التحويلية، فالبنيوية تعنى بدراسة المنجز في صورته الآنية بغض النظر عن السياق الذي أنجز فيه أو علاقته بالمرسل وقصده، ويتم ذلك بتحليل مستويات اللغة بوصفها كيانا مستقلا وذات بنية كلية، ثم إيجاد العلاقة بين هذه المستويات بدءا بتحليل الأصوات والصرف والتركيب وصولا إلى مستوى الدلالة، وفي خضم ذلك أقصت الكلام بوصفه إنجازا فرديا. أما التوليدية التحويلية فتهتم بتفسير الظاهرة اللغوية في عمقها قبل الانجاز، متجاوزة بذلك الوصف من خلال تركيزها على الكفاءة اللغوية مقابل الأداء إلى التفسير[3].

أمّا الاتجاه الثاني فيمثله أصحاب المنهج التداولي(الوظيفي)الذي يراعي في التبادل الخطابي بين المتكلمين والمستمعين السياق بما يشتمله من مقتضيات الحال والمقام(زمن الفعل التواصلي ومكانه)، ومحتوى الكلام وقنوات التبليغ(مشافهة،كتابة أو إشارة)، والسنن وطبيعة المرسلة التي ترتبط بمحتوى الكلام، وضرورة توافر القصد حتى يتسنى للمحاور أن يبسط مرسلته بين يدي شريكه في الحوار[4].

---

(1) ينظر: أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985م، ص:8.

(2) ينظر: إميل بينفيست، سيميولوجيا اللغة، ترجمة سيزا قاسم، الهيئة العامة للكتاب، مجلة فصول،القاهرة،عدد3، 1981م، ص:8.

(3) استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، المرجع السابق، ص:7-8.بتصرف

(4) أحمد يوسف، سيميائيات التواصل وفعاليات الحوار، مختبر السيميائيات وتحليل الخطاب، وهران، الجزائر،ط1، ص:80.بتصرف

3أ/ المنهج البنيوي:

لقد نظر "دي سوسير" إلى اللغة على أنها نظام ومؤسسة اجتماعية، والكلام إنتاج فردي إرادي، وحدد الفرق بين اللغة واللسان والكلام، وركز في دراسته على اللسان البشري كهدف في حد ذاته، واعتبره نظاما من العناصر (الصوتية والنحوية والدلالية)المتواضع عليها في التبليغ. وهكذا نجد أن التحليل البنيوي يبدأ من المستوى الصوتي ثم المستوى الصرفي وصولا إلى المستويات اللسانية الأخرى.

كما اهتم المنهج اللساني البنيوي«بالمادة اللغوية فقط جاعلاً من الدرس اللساني مجموعة من الخطوات لوصف التراكيب اللغوية، ولم يحفل بطرائق التوليد اللغوي، كما أنه أبدى اهتماماً ضعيفاً بوظائف المكونات داخل الجملة، وبهذا تظل مهمة المنهج البنيوي دراسة المنجز في صورته الآنية بغض النظر عن السياق الذي أنتج فيه»[1]، أي أن البنيوية تهتم بتحليل مستويات اللغة(الصوتي،الصرفي،النحوي)بوصفها كيانا مستقلا وذات بنية كلية، وتسعى لإيجاد العلاقة بين هذه المستويات، مركزة على الأجزاء والوحدات المنتظمة ضمن نظام السلسلة الكلامية الواحدة (الجملة)، مهملة بذلك دراسة السياق الخارجي.

كما يعتقد أصحاب الفكر البنيوي أن«اللغة بنية منظمة متكاملة، تعنى بتصريف الكلمات، وصلاتها الاشتقاقية وصورها الإسنادية والإضافية، من حيث الفصل والوصل مع إبراز الطابع العضوي لأنماط اللغة، وما يترتب عن ذلك من فكرة المعاقبة في الموقع، ثم الربط بين الصورة والوظيفة التي تؤديها الصورة في النظام»[2]. وبهذا تظل مهمة الاتجاه البنيوي الشكلي هي وصف نظام اللغة، واكتشاف القواعد وتصنيفها والتمثيل لها فقط.

ومن هنا نرى أن النظرية البنيوية برعت في«تقطيع مادة البحث وعزل الوحدات الدالة والوحدات الصوتية الصغرى غير الدالة في السلسلة المتصلة التي تشكل مادة البحث، كما تمكنت من التعرف على السمات المميزة التي بواسطتها تقابل الوحدة كافة الوحدات الأخرى الواقعة في المستوى نفسه(المورفيمي أو الفونيمي)...، إضافة

---

[1] التراكيب النحوية من الوجهة التداولية، المرجع السابق، ص:74.

[2] تمام حسان، تعليم النحو بين النظرية والتطبيق، مج المناهل، المغرب، ط1، 1967م، ص:114.

إلى إنشاء مراتب من الكلمات المحددة بشكل أفضل مما هي عليه أجزاء الخطاب في القواعد التقليدية»[1]، ويتمثل هذا النوع من العلاقة الترابطية بين كلمات الجملة الواحدة في كون أصوات الكلمة الواحدة تضفي على كل وحدات السلسلة الكلامية معنى إضافيا.

وظل اهتمام المنهج البنيوي منصبا على دراسة السلسلة الكلامية للجملة ليقف البحث اللساني في حدود هذا النطاق، وبالتالي لم يخرج في إطار بحثه عن التصور المفاهيمي الذي بناه دي سوسير في دراسته للسان البشري، وما يلفت الانتباه هنا هو أن دي سوسير اتبع طريقة وصفية آنية في دراسة اللغة(تهتم بوصف النظام الصوتي والصرفي للغة فقط)، مستبعدا بذلك بقية العناصر الأخرى الداخلة في نظام اللغة، كالعنصر الدلالي مثلا، وما تتميز به اللغة من ظواهر لغوية كالتقديم و التأخير، الحذف والإضافة...وغيرها من العناصر التي تحدد تموقع العلامات والوحدات في السلسلة الكلامية، كما نجده–الاتجاه البنيوي–يعتمد على الدراسة التعاقبية التاريخية، واقتفى أثر هذه الطريقة نفر من اللغويين أمثال: بلومفيلد رائد المدرسة السلوكية...الخ.

3ب/ المنهج التوليدي التحويلي:

لقد ابتدع العالمان اللغويان "نعوم تشومسكي وهاريس" المنهج التوليدي التحويلي الذي يهتم بوصف «الظاهرة اللغوية دلالياً؛ وذلك بردّ بنيتها السطحية المنجزة فعلاً إلى بنية عميقة،دون اعتبار البعد الخارجي للظاهرة، من موقف المتكلم والمخاطب والظروف الكلامية التي تكتنفها»[2]،وبصنيعهم هذا(تفسير الظواهر اللغوية تفسيرا منطقيا)قد طعنوا في المنهج الوصفي البنيوي لقصوره وعجزه عن تفسير العلاقات بين الجمل، وإهماله لعلاقة التوليد اللغوي.

ويعد هاريس رائد الجانب التحويلي، حيث كان يهتم بالعلاقات التي تنشأ بين عناصر الجملة الواحدة، وبين جمل النص الواحد، والتحويل نعني به قابلية تغير ترتيب عناصر الجملة الواحدة. أما الجانب التوليدي رائده

---

(1) جان سرفوني، الملفوظية، تر: قاسم المقداد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، الغرب، دط، 1998م، ص:12.

(2) التراكيب النحوية من الوجهة التداولية، المرجع السابق، ص:74.

تشومسكي فيرى بأنه يمكننا توليد عدد لا متناهي من الجمل، وهذا دلالة على خاصية قدرة المتكلم على ابتداع وتوليد جمل جديدة أثناء إنتاج الكلام.

لقد اهتم التحوليون بمسألة أساسية في دراسة الظاهرة اللغوية، هي الأداء اللغوي الفعلي، وما يتميز به من (البنية السطحية)، و(البنية العميقة)للكلام، ويؤدي التحقق الفعلي للقدرة في مواقف تواصلية معينة إلى وضع نظرية الانجاز(الأداء)موازية لنظرية الكفاءة اللغوية [1]، بمعنى كيف يركب المتكلم كلاما مستمرا انطلاقا من توليد الجمل وتحويلها من البنية العميقة(التي تعتبر عنصرا ضروريا لإنتاج الجمل)إلى البنية السطحية(التي تعكس العمليات التركيبية في عمق الظاهرة)أثناء عملية الأداء اللغوي.

لقد استعانت النظرية التوليدية التحويلية بالآليات المنطقية الرياضية في تحديد كيفية تمثيل قدرة المتكلم على إنتاج جمل جديدة وصحيحة انطلاقا من القواعد النحوية، واهتمت«بوصف وتحليل وتفسير الظاهرة اللغوية في عمقها قبل الإنجاز، متجاوزة بذلك الوصف إلى التحليل من خلال تركيزها على البنية اللغوية مقابل الأداء»[2].

كما طبق تشومسكي منهجه على النحو، وتصور أن النحو عملية آلية تولد التراكيب بواسطة قواعد تحويلية فحسب، ولم يقدم أو يعطي أي تبرير وظيفي لحدوث هذه التحولات في مراحل مختلفة من توليد الجملة[3]، بمعنى أن النحو التحويلي يرى أن اللغة مجموعة من الجمل يمكن أن يتفرع منها عدد من الجمل التي يتم تحليلها هي أيضا إلى مستويات(صوتية،تركيبية)،والمستوى المعنوي لتحديد العلاقة بين الصوت/ التركيب/ المعنى، متجاوزا بذلك الوصف إلى التفسير والتأويل.

وهذا ما يجعل المنهج التحويلي غير مناسب للدرس النحوي العربي، نظرا لما تمتاز به اللغة العربية من خصائص كثيرة، كما أن النحو وسيلة تساعد على فهم اللغة وتعلمها، وليس علما يدرس في حد ذاته، أو مجرد

---

[1] ينظر: أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، منشورات عكاظ، الرباط، (المغرب)، 1989م، ص:74.

[2] استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية، المرجع السابق، ص:7-8.

[3]ينظر:يحي أحمد، الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، ص:70، مقال بمجلة عالم الفكر، مج20، عدد3، الكويت، 1979م. نقلا عن التراكيب النحوية من الوجهة التداولية،ص:75.

قواعد تحويلية تلقن للمتلقي. كما أن«التحليل الإجرائي لا يساعدنا على فهم الكيفية التي يصل بها العقل العلمي الفردي إلى المنتوجات التي تغذي فيما بعد السطح الإجرائي، ولا على فهم كيف ينمو العلم ويتغير»[1]. لمسايرة الواقع الاجتماعي، بحكم أن اللغة ظاهرة اجتماعية.

وفي الأخير، ورغم كل المرحل التي مر بها كل من المنهج البنيوي والتوليدي التحويلي في معالجة اللغة، إلا أنه وقف عاجزا عن تطويرها وجعلها لغة الفكر بسبب تجريدها وعزلها عن الواقع، وكما نعلم«لا يمكن استعمال التراكيب المجردة بمعزل عن الدلالة، ولا يمكن إنتاج الخطاب وفقا لما يقتضيه هذان المستويان فحسب، وإلا لأصبح بإمكاننا إنتاج مالا معنى له من توفر صحاه النحوية. وكذلك لا يمكن إنتاج الخطابات ذات صحة دلالية تكتفي بصدق أو كذب قضاياها في ذاتها؛ لأنه لا يمكن أن ينتج الخطاب دون مرسل له، ولا يمكن أن ينتجه المرسل في غموض على المرسل إليه»[2]، ولا دون مراعاة للسياق الذي أنتج فيه.

لو توقفنا في دراسة اللغة عند ما يسنه أصحاب المنهج البنيوي والمنهج التحويلي التوليدي-الاقتصار على حدود البنية اللغوية في دراسة اللسان البشري-لوقفت لغتنا عاجزة عن تلبية رغباتنا وعن مواكبة التطور المجتمعي، ولا ظلت حبيسة الكتب والحصص التعليمية، ولا تجرد منها أهلها مع الوقت، ولهم الحق في المطالبة بلغة بديلة تلبي أغراضهم. فالبحث والتعمق في سبل إنتاج عدد لا متناهي من الجمل الصحيحة نحويا والتي لا معنى لها في الحياة التعليمية واليومية هو تقصير في حق اللغة العربية التي تتميز فطريا بالطابع الاستعمالي.

3ج/ المنهج الوظيفي:

وفي ظل اهتمام الدراسات اللغوية بالمنهج البنيوي والتوليدي والتحويلي ظهر الاتجاه الوظيفي متجاوزا الكفاءة اللغوية الصرفة التي سعى الاتجاه التوليدي لتحقيقها إلى كفاءة أخرى هي الكفاءة الإجرائية التواصلية (Communicative compétence)[3].

---

(1) اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية دلالية، المرجع السابق، ص:18.

(2) استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية، المرجع السابق، ص:22.

(3) ينظر: التراكيب النحوية من الوجهة التداولية، المرجع السابق، ص:75.

ويضم هذا الاتجاه جميع النظريات التي تستند«إلى البعد التداولي للغة، بحكم أنها وسيلة تواصل، ويتميز الاتجاه الوظيفي من بين الاتجاهات الأخرى»[1] بمبادئ وقواعد توجيهية، وطرقا للاستخدامات اللغوية في الطبقات المقامية المختلفة،بحسب أغراض المتكلمين والإفادات التي يجنيها المستهدفون بالخطاب والشرعية الاجتماعية للمتكلمين والمخاطبين...إلخ[2].

إن الينبوع المعرفي والحصن الفكري لنشوء المفهوم التداولي هو "الفلسفة التحليلية"، فهي تصور فكري جديد جاء ليوجه الثقافة الغربية التي ساد تفكيرها الدراسات الفلسفية الكلاسيكية والمثالية لفترة طويلة، وتنقسم الفلسفة التحليلية إلى ثلاثة اتجاهات هي:[3]

أ/الوضعانية المنطقية: بزعامة"رودولف كارناب Rudolph Carnap"،التي تشترط مقياس الصحة والكذب للحكم على دلالة جملة ما. وبهذا الحصر أصبحت العبارات اللغوية عبارة عن عبارات خبرية فقط.

ب/الظاهراتية اللغوية:بزعامة"هوسرل Husserl"

ج/ **فلسفة اللغة العادية:** بزعامة"فينغنشتاين Wittgnestein"التي ظهرت في أحضانها نظرية الأفعال الكلامية كنواة مركزية في التيار التداولي، نظرا لما تقدمه من فوائد للبحث اللغوي.

ونتبين من هذا أن«على هذه القاعدة الفلسفية، تقوم كل الأنحاء الوظيفية، وتعمل بمقتضى مبدأ عام يعتبر البنية اللغوية انعكاسا للكيفية التي يتم بها استعمال الكلام في التفاعل الاجتماعي. ويعتقد فان ديك(1986)أن فهم بنية اللغة فهما عميقًا يتوقف على ربطها بمختلف الأهداف التداولية التي تستعمل من أجلها،وأن موضوع اللسانيات الوظيفية هو القدرة التواصلية، تلك القدرة التي تمكِّن المتكلم من التفاعل الاجتماعي بواسطة

(1) أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي(الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2006م، ص:46.

(2)ينظر: مسعود صحراوي، أدوات تداولية في فهم النص عند الأصوليين، مداخلة في ملتقى علم النص "التداولية توظيف وتطبيق"، الجزائر، 2006م، ص:3

(3) ينظر كل من: التداولية عند العلماء العرب، المرجع السابق، ص:31-32. وآفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص:42.

اللغة»[1].ويتضح من خلال هذا النص أن اللسانيات الوظيفية غيرت وجهة البحث المعرفي الضيق، المتمثل في كون اللغة مجرد تراكيب ودلالات إلى اعتبارها وسيلة للتواصل والتفاعل الاجتماعي.

وقد أفرزت المعرفة الحديثة نظريات ومفاهيم لغوية متباينة في الأسس المعرفية، انبثقت عنها«تيارات لسانية جديدة منها التيار التداولي، وهو مذهب لساني يدرس علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه، وطرق وكيفيات استخدام العلامات اللغوية بنجاح، والسياقات والطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها "الخطاب"، والبحث عن العوامل التي تجعل من "الخطاب" رسالة تواصلية"واضحة"و"ناجحة"، والبحث عن أسباب الفشل في التواصل باللغات الطبيعية»[2]، لقد قدم التيار التداولي انجازات تذكر للغة، حينما غير نظرة البحث اللغوي التقليدية(تجريد اللغة أثناء تلقينها)إلى دراستها حال الاستعمال.

إن الدراسات المتعلقة باللغة تعددت منذ الأزل إلى يومنا هذا، وكل دراسة ركزت على جانب معين، وآخر ما توصل إليه البحث اللغوي العلمي هو دراسة اللغة في سياقها التواصلي الاجتماعي، وقد أرست معالم هذه الدراسة تيارات ومناهج مختلفة منها: التداولية، تحليل الخطاب، اللسانيات الاجتماعية، ورغم تعدد اتجاهات هذه التيارات إلا أنها تركز على الجانب التواصلي، وتحاول ضبط فعل التواصل واستراتيجياته التي يوظفها المرسل للتواصل مع الآخرين.

3ج1/ مفهوم التداولية:

إنه لمن«الصعب الحديث عن التداولية، لأن هذا التعبير يغطيه العديد من التيارات من علوم مختلفة، تتقاسم عددا من الأفكار. واللسانيون ليسوا وحدهم المعنيين بالتداولية، بل تعني الكثير من علماء الاجتماع والمناطقة، وتتجاوز اهتماماتها بمجموع الأبحاث المتعلقة بالمعنى والتواصل، وتطغى على موضوع الخطاب لتصبح نظرية عامة

(1) عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2012م، ص:31.

(2) التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث العربي، المرجع السابق، ص:1المقدمة.

للنشاط الإنساني»[1]،وبهذه الخاصية انساقت إلى التيار التداولي العديد من العلوم المعرفية التي تتخذ من التواصل واللغة موضوعا لبحثها.

لقد غيرت النظرية التداولية أنظار العديد من الباحثين اللغويين اتجاه دراسة اللغة، بعدما كانت حبيسة آراء النظرية البنيوية الشكلية لعقود من الزمن، فقد دعا التداوليون إلى ضرورة إعادة تفحص ما طرحته الدراسات الشكلية والتوجه نحو المنهج التداولي ليمدهم برؤى متعدّدة، نتيجة لقصور الدراسات الشكلية، وإهمالها لمقاربة اللغة في تجليها الحقيقيّ، أي في الاستعمال [2]، لقد اعتمد كل من وليام، جيمس وسورل وغيرهم من الباحثين على المنهج التداولي في دراسة الظواهر اللغوية للنص أو الخطاب، نظرا لاقتصار التيار الشكلي على تحليل الجمل باعتبارها القاعدة الأساسية للممارسات الكلامية.

في حين تهتم التداولية بدراسة وتحليل الملفوظ بمكوناته: المتكلم والمتلقي، الخطاب، السياق، الوسيلة، الطريقة، أثناء عملية التواصل. وتعد التداولية في الآونة الأخيرة من أكثر المناهج اللسانية استقطابا، لكونها تهتم بالخطاب والتواصل، ويبدو هذا واضحا جليا عندما لا«يتوقف المخطط التواصلي عن التعقيد، ولا عن فصل المتكلم عن السامع، كما يستمر الاستعلام عن الصيغ التي تعين المتلفظ مثل صيغ الزمان والضمائر، والتنميط في التشكل في صيغة لغة »[3] مفهومة تلبي أغراضا معينة.

أ/ التداولية لغة:

لقد اقترح طه عبد الرحمن مفهوم "المجال التداولي" لتقديم منهج التقريب التداولي في دراسة التراث الاسلامي فقال:«إن الفعل"تداول"في قولنا:(تداول الناس كذا بينهم)،يفيد معنى(تناقله الناس وأداروه بينهم) ،»[4]في كلامهم أو في معاملاتهم.

(1) خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم،بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر،ط2، 2012م، ص:52.

(2) ينظر: استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، المرجع السابق، ص:29-30.

(3) يوسف مقران، خطاب اللغات المتخصصة بيير لوراه، دار الأمل للطباعة والنشر مجلة الخطاب، تيزي وزو،العدد3، ماي2008م، ص:386.

(4) تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص:243.

كما فسر الزمخشري قوله تعالى:« ما أَفَاءَ اللَّهُ عَلَىٰ رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَىٰ فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنكُمْ» [1] قائلا:«كي لا يكون الفيء الذي حقّه أن يعطي الفقراء ليكون لهم بلغة يعيشون بها. جدا بين الأغنياء يتكاثرون به. لا يكون دولة جاهلية بينهم ومعنى الدولة الجاهلية أن الرؤساء منهم كانوا يستأثرون بالغنيمة لأنهم أهل الرياسة والدولة الغلبة...» [2].

ب/ اصطلاحا:

التداولية هي دراسة المعنى التواصليّ، أو معنى المرسل في كيفيّة قدرته على إفهام المرسل إليه بدرجة تتجاوز معنى ما قاله [3] من خلال دراسة اللغة المستعملة في إنجاز الفعل الكلامي، وكما نعلم أن«الدرس اللغويّ التداوليّ يدرس المنجز اللغوي في إطار التواصل، وليس بمعزل عنه، لأنّ اللغة لا تؤدي وظائفها إلاّ فيه، فليست وظائف مجردة. وبما أن الكلام يحدث في سياقات اجتماعية، فمن المهمّ معرفة تأثير هذه السياقات على نظام الخطاب المنجز»[4] كظروف وملابسات الواقع الفعلي لاستعمال اللغة أثناء الكلام، أغراض ومقاصد المتكلم، حال المتلقي(مفرد، جماعة)...الخ.

بينما يعرفها طه عبد الرحمن بأنها«وصف لكل ما كان مظهرا من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامة الناس وخاصتهم»[5]، فالتداولية تهتم بدراسة مظاهر التواصل، كاللغة حال الاستعمال.

لقد تجاوز البعد التداولي الدراسة الشكلية للغة لأنه«مذهب لساني يدرس علاقة النشاط اللغوي بنجاح، والسياقات والطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها الخطاب كرسالة تواصلية واضحة وناجحة» [6]،كما يعالج

---

[1] سورة الحشر، الآية 7.

[2] الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيوب الأقاويل في وجوه التنزيل، دار المعارف للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ج1، ص:466.

[3] ينظر: استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، المرجع السابق، ص:31.

[4] استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، المرجع نفسه، ص:32.

[5] تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص:244.

[6] التداولية عند علماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، المرجع السابق، ص:5.

العلاقة بين اللغة(حال الاستعمال)وأبعادها الخارجية الاجتماعية والمقامية التي ينتج في خضمها الخطاب، وهذا يدل على أنه يركز على الجانب التواصلي بكل عناصره أثناء بناء القول.

وانطلاقا من هذا تعد التداوليات المعاصرة من بين النظريات اللسانية الحديثة النشأة، إذْ ارتبطت«أساسا بأفعال الكلام أو الأفعال الإنجازية، حيث أولت الجانب الإنجازي مكانة خاصة في تحليل الكلام(القول)وفق متغيرات الوضع المقامي والخلفيات النفسية والمعرفية للمتكلم وعلاقته بالمستمع ومقتضيات المقام»[1].وهكذا نجد أن التداولية اختصت بدراسة الكلام المتلفظ به والمتشكل من العناصر التالية: المتكلم وخلفياته(النفسية، المعرفية...الخ)،المتلقي(علاقته بالمتكلم)،الخطاب أو القول المنجز،الوضعية التبليغية وما يكتنفها من تغيرات سياقية، مقامية.وهذه العناصر نجدها في الخطاب التعليمي متمثلة في:الأستاذ،الطالب،الدرس أو المحتوى،الوضعية التعليمية، الآلية التبليغية المتخذة من قبل الأستاذ الذي يقوم بتحويل وتبسيط المعرفة العلمية إلى محاضرات تعليمية للطلبة.

وخلاصة القول يعنى المنهج التداولي بدراسة التواصل بشكل عام بدءا من ظروف إنتاج الخطاب (التعليمي)، مقصدية المتكلم(الأستاذ)ودوره في إنتاج الخطاب، التأثيرات في المستمع(الطالب)،عناصر السياق وغيرها. ويتطلب ألفاظا وعبارات واضحة المقصدية لبلوغ تواصل سليم.

3ج2/ اسهامات المنهج التداولي في الخطاب التعليمي الجامعي:

إن ما تقدمه الدراسات الوظيفية وبعدها التداولية من كيفية دراسة اللغة أثناء الاستعمال كحل للقضية اللغوية التي عمّرت ردحا من الزمن في كنف البنيويين،قد غير«توجّه اهتمام الدّارسين إلى العناية بكلّ هذه القضايا المتعلقة بالكيفية التي تستعمل بها اللغة بالكيفية التي تتحقق بها اللغة بالفعل عند الاستعمال عند التخاطب، وتندرج هذه القضايا كلّها في إطار تيّار من الدّراسات والنظريات تسمى عند أهل الاختصاص بالتداولية والتي

[1] عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:69.

تعنى بصفة خاصّة بالكيفية التي تستعمل بها اللغة عند الحديث أو في الحديث»[1]، أو بمعنى آخر دراسة اللغة حال الاستعمال.

تعد العملية التعليمية عملية تواصلية بالدرجة الأولى بين الأستاذ والطالب حول معرفة معينة، أو درس أو فكرة أو محاضرة في مجملها(خطاب)، وكما ذكرنا سابقا أن التداولية تعنى بتحليل الخطابات. انطلاقا من هذا المبدأ لجأ المجال التعليمي إلى المنهج التداولي ليمده بآليات تحليل الخطاب(المادة العملية)«وذلك باعتبار التداولية تبحث في كيفية تأويل الخطاب وكذا في علاقة الملقي بالمتلقي،وتنقب عن العلائق التي تربط العلامات اللغوية بمستخدميها أي الأفعال الكلامية التواصلية(المتكلم/السامع)وعملية التعليم تقوم على التواصل بين ملقٍ(المعلم)ومتلقٍ(المتعلم)، وتستغلُّ المواقف الكلامية، ممّا يجعلنا نفيد من التداولية كمبحث لساني في تعليمية اللغة العربية مثلا»[2].

لقد أحدثت اللسانيات التداولية-إذن-«الأثر الأكبر في التعليمية La didactique،سواء تعلّق الأمر بتعليمية اللغة الأم أو اللغات الأجنبية»[3]،نظرا لما تقدمه من بحوث علمية معرفية في معالجة المشكلات اللغوية التي تواجه المتعلمين.

وقد استفاد المجال التعليمي من اللسانيات التداولية في إثراء التعليم، كما استفاد سابقا من إفرازات المدارس اللسانية الشكلية، إلا أن اللسانيات التداولية قد ركزت على أنّ التعليم لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للطالب(المتعلم)بالتعرف على قيّم الأقوال وكميّات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها وأغراض المتكلم ومقاصده، وعدّت البعد التداولي للغة(ممارسة اللغة في الواقع)أحد أهداف العملية التعليمية [4] التعلمية الناجحة.

---

(1) مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر، الجزائر، ص:158.

(2) اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية، المرجع السابق، ص:339.

(3) جيلالي دلاّش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص:46.

(4) ينظر: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، المرجع السابق، ص:133.

تلعب مقصدية الأستاذ دورا أساسيا في عملية التأويل؛ لأن العمليات التأويلية وعملية الانتاج النهائي للخطابات التعليمية لدى الطالب(المتعلم)تبنى على مقصدية الأستاذ؛ أي نيته من تبليغ المعرفة اللغوية: الإخبار، الإنشاء، الوصف، التقرير، الإثبات، وهكذا فحمولة الخطاب تتضمن في ثناياها القصد المراد ايصاله للطالب المتلقي الذي يمارس عملية الفهم انطلاقا من مدركاته التحليلية، فيفكك الخطاب، ثم يؤوله انطلاقا من كفاياته السابقة، وبالتالي يأخذ الخطاب أبعادا متعددة في جانب التدرج.

كما تلعب متضمنات القول دورا كبيرا في تحقيق عملية التأويل؛ فهي تساعد الطالب على معالجة المعلومات انطلاقا من المعرفة اللغوية القبلية التي تتجلى فيها متضمنات القول أو ما يعرف بالترسبات الفكرية المدركة والمخزنة في الذهن، والتي تحتاج إلى التفعيل والإدماج والتداخل مع المعرفة المقدمة(المكتسبة)في الدرس ليكمل بعضها البعض، فيدركها عقل الطالب في صورة متسلسلة ومترابطة.

وتظهر أهمية المنهج التداولي أكثر في إجابته على الأسئلة التالية: من يتكلم، إلى من يتكلم، ماذا نقول عندما نتكلم، كيف نتكلم بشيء ونريد شيئا آخر؟،فليس بالأمر الغريب أن يعد المنهج التداولي المنهج الأنسب لتحقيق تواصل فعال في الوضعية التعليمية، بحكم أنه يحدد وظائف اللغة من منظور استعمالي قبل كل شيء.

وعلى هذا المفهوم ندعو إلى تعليم الخطاب الجامعي وفق منهج تداولي خاصة«في محاولتنا التأسيس لرؤيتنا المستقبلية المتعلقة بإمكانية تطبيق هذا المنهج في منظومتنا التربوية لترقية تعليمية اللغات، استنادا إلى التواصلية والحجاج وأفعال الكلام وغيرها»[1]من الأدوات التداولية.

وبما أن التداولية تستند على«الدلالة الاستعمالية التي لا تؤمن بمبدأ القاعدة المعيارية وإنما بمبدأ الذوق اللغوي الذي همّه الوحيد هو تحقيق عملية تواصلية إبلاغيه بين طرفي الحدث الكلامي»[2]. فإنها المنهج المناسب

(1) عبد الله بوقصة، اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية، ص:330، مقال بمجلة الموروث، العدد3، الجزائر،جانفي2014م.

(2) بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو في أقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق، ص:104.

لتحليل الخطابات التعليمية؛ فهي تدرس بنية اللغة انطلاقا من وظيفتها التواصلية، كما أن المبادئ الإجرائية التي تقوم عليها تساعد الأستاذ على تجاوز التعليم التلقيني أثناء التدريس المعرفي، وبالتالي اكساب الطالب كفايات لغوية وتواصلية ترفع من مستوى أدائه المعرفي.

وقد أكد هذا التصور العديد من الباحثين«لذا كان لزاما على منظّري التربية البحث في المنهج اللساني التداولي الذي هو في أصله منهج تعليمي، إذ إن التواصل هو بؤرة هذا البحث»[1]، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى فقد ساهمت البحوث التداولية في إعادة النظر في مناهج التعليم ونماذج الامتحانات، وعدت البعد التداولي للغة أي ممارستها في الواقع أحد أهداف العملية التعليمية[2].كما قدم هذا الاتجاه للعملية التعليمية آليات تواصلية تعين على لفهم وتحليل الخطابات التعلّمية، أما فيما يخص تعليمية القواعد النحوية فإنه يقدم العامل الوظيفي للغة على العامل النحوي القاعدي، وبذلك يعطي انطباعا للطلاب بأن اللغة تتميز بالطابع الاستعمالي في المقام الأول.

ويجدر بنا الإشارة هنا إلى أنه يمكننا«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»[3]. وقد أشرنا إلى هذه المبادئ في الفصل الأول وسميناها بالآليات التواصلية التداولية التي تعين الأستاذ على شرح وتوضيح محتوى الدرس(الخطاب التعليمي).

كما ينبغي على الأستاذ«أن يمرّن متعلميه على التفريق بين الأفعال التقريرية، والأفعال الإنجازية في الخطاب التعليمي، المتّصل بقواعد التداولية الثلاثة(الكمية، النوعية، الهيئة)بغية نجاح الفعل التعليمي للدرس اللغوي.»[4] بين الأستاذ والطالب، وبالتالي تثمر العملية التواصلية بالاستيعاب والفهم في ظل سياق الخطاب التعليمي.

---

(1) اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية، مجلة الموروث، المرجع السابق، ص:341.

(2) ينظر: اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية، المرجع نفسه، ص:344.

(3) اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية، المرجع السابق، ص:339.

(4) اللغة العربية في ضوء اللسانيات لغوية تداولية، المرجع نفسه، ص:330.

إن البحث في كتب التراث العربي بالمناهج اللسانية الحديثة عن آليات تساعد الأستاذ في عملية تدريس الخطاب التعليمي بات ضرورة ملحة يجب أن يقف عندها الباحثون والدارسون بالنظر والاهتمام، كونها تساعد الطالب للوصول إلى فهم المعنى الكلي، فاللسانيات التداولية مثلا منهج تبحث« في آليات التواصل لتخدم التعليم كعملية تواصلية بالدرجة الأولى تنهض على ثلاثية تواصل، تعليم-إقناع/ مستندة على استراتيجيات الحجاج من روابط وعلاقات وسلالم/تعلم-اقتناع-)»[1]. وتقدم تفسيرات مقنعة لوظيفة اللغة في الواقع، وتهتم بدراسة الخطاب ككل، وتركز على الآليات الأدائية الواجب اعتمادها من قبل لأستاذ أثناء تلقين الخطابات التعليمية للطلبة.

4/ الدراسات اللغوية العربية الحديثة وقضية التجديد:

لقد كان لظهور الأبحاث اللسانية الغربية وتطورها، وكثرة الشكاوي من قبل الأساتذة والطلاب معا في جميع المراحل التعليمية خاصة المرحلة الجامعية أثرا في بروز الدعاوي المطالبة بتجديد الموروث العربي ومحاولات تيسيره.

وقد برزت على الساحة العلمية مصطلحات عديدة ترادف مصلح التجديد؛ فنجد مصطلح الإحياء ورد في الثلث الأول من القرن العشرين في كتاب "إحياء النحو" لإبراهيم مصطفى، في حين ورد مصطلح الإصلاح في وزارة المعارف المصرية، ومصطلح التبسيط ورد في الثلث الأول من القرن العشرين مقال بعنوان "تبسيط قواعد اللغة العربية" لحسن الشريف، ومصطلح التجديد ورد في منتصف القرن العشرين في كتاب شوقي ضيف "تجديد النحو"[2].

إن التجديد أو التيسير هدفه تقريب النحو من نفوس الطلبة، هذه الفكرة هي باب المعالجة، وباب لطرح التصورات المؤدية لنتيجة فعلية. وليس التجديد الذي دعا إليه المستشرقون في عدة قضايا، والذي يمس طبيعة اللغة وقواعدها، ويدعم ركائز الدراسة الشكلية لنظام اللغة.

---

[1] اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية، المرجع نفسه، ص: 343.

[2] ينظر: النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، المرجع السابق، ص:29.

وفي هذا السياق يرى عبد الرحمن الحاج صالح أن مفهوم تجديد النحو هو:« تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين، فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته»[1].بمعنى التجديد يكون على مستوى الكيفية(طريقة التعليم)لا على مستوى بنية نظام النحو.

إن قضية التجديد«ليست وليدة العصر الحديث، بل كانت موجودة على وقت النحويين القدماء معاصرة لهم؛ نجدها متناثرة في كتب التراث تدعو إلى تيسير النحو وتتذمر منه ومن مسائله العويصة، حتى صار الناس يتندرون على النحويين ويسخرون منهم ومن حججهم»[2] التي أثقلت النحو وجعلته مستعصي الفهم.

لجأ النحويون القدامى على نية التعليم وتبسيط النحو للطلاب وللعامة إلى استخدام تقنيات العلوم المجاورة آنذاك كالفلسفة والمنطق والعقل. لكن بعضهم زاد النحو تعقيدا وصعوبة، لأنه لم يستعن بعلم الفلسفة والمنطق كأداة واصفة للنحو، بل توغل فيهما حتى أخرج اللغة من منطقها الاستعمالي، مما ادى إلى تزايد الشكاوي من الطلاب آنذاك، ومطالبتهم بإعادة النظر في تيسير تعليمية القواعد النحوية وتسهيلها لتستمر بذلك دعوات تيسير النحو إلى يومنا هذا، بل أصبحت من الضروريات، لأن«جيلنا يختلف بكل جزئياته وطبائع ثقافاته عن الأجيال المتقدمة، والسؤال هنا، هل طلابنا اليوم يتمتعون بتلك العقلية التي كان يتمتع أبناء القرن الرابع أو الخامس أو السادس الهجري وما بعده؟ بالتأكيد إن الجواب(لا)، لأن أهل تلك العصور كانوا يدركون اللغة بسليقتهم»[3].

وما نلاحظه في محاولات التجديد هو بقاءها حبيسة الكتب، لا أكثر ولا أقل، كما أنها لا زالت حبرا على ورق، مست جوانب متعددة، لكن لم تُأتي تلك الجهود ثمارها، وخير مثال على ذلك تزايد تدني المستوى اللغوي والمعرفي للخريجين الجامعيين، فكيف نأمل من هذه الدفعات أن تقدم للمتعلمين القادمين كيفيات لتعلم اللغة.

---

(1) أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، المرجع السابق، ص:22-23.

(2) النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، المرجع السابق، ص:7التقديم.

(3) مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:44.

إضافة إلى أن المحاولات التي قام بها المحدثون الداعية إلى تيسير النحو وإنساب الصعوبة إلى ذاتية علم النحو لم تأتي أكلها هي أيضا، ولم تحقق الغاية المنشودة لأن«أي علم ليس قابلا للتسهيل أو التيسير، وإنما طريقة تقديمه للمتلقي هي القابلة للتطوير والتيسير، والمنهج له أثره الواضح والكبير في ذلك»[1]. وبالتالي فإن ما يحتاج إلى المعالجة وإعادة النظر هو المنهج المتبع في التعليم، وكذا الآليات الإجرائية المتخذة في تعليم هذا المضمون التراثي.

إن الوعي بأهمية البحث في المدونة التراثية العربية قد تطور مؤخرا؛ حيث انصرفت أذهان الباحثين وتزايد الإقبال على دراسة وتصفح البدايات اللغوية عند علماء العرب، وبرز الاهتمام بتطبيق الدراسات اللسانية الحديثة على الثقافة العربية، وتعد جهود طه عبد الرحمن[2] من بين الجهود الجادة في هذا المجال.

يذكر الباحثون أن التطور العلمي والمعرفي ظهر مع بدايات القرن الثالث الهجري« وبلغ مستوى عالٍ في أواخر القرن الرابع الهجري فعلا شأن حركة التأليف النحوي واشتهر أمرها في القرن الخامس والقرون الأربعة التي تلته»[3] فظهر علماء كثر ألفوا كتبا، ثم تبعهم التابعون بشرح مسائلهم بكثير من التعليل والإطالة والاطناب ليصبح بعدها تدوين القواعد والأحكام من مظاهر الحياة الفكرية، ومجالا للفلسفة والقضايا العقلية المعيارية. رغم أنه «يجب أن تكون أحوال القواعد كأحوال أوائله بسيطة سهلة»[4] ليتلقاها ويتقبلها عقل المتلقي ويستوعبها.

وسنعرض جانبا من الأفكار الرائدة لبعض العلماء المحدثين الذين احتفوا بالتراث العربي(كتحديد أصوله المعرفية، تحديد آراء علماء التراث على اختلاف مشاربهم...)وغيرها من القضايا التي أولاها الباحثون المحدثون

---

(1) مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:41.

(2) في كتبه المشهورة "تجديد المنهج في دراسة التراث"، "في أصول الحوار وتجديد علم الكلام" ...وغيرها من الكتب، فقد استند إلى كل من الفلسفة والمنطق واللسانيات في دراسة التراث العربي. ويرى أن اللسانيات تتكون من ثلاثة مجالات:

1/ الداليات: تتمثل في العلوم الثلاثة: الصوتيات، الصرفيات والتركيبيات، والتي تعنى بدراسة الدال الطبيعي فقط.

2/ الدلاليات: قصد بها كل الدراسات التي تعنى بعلاقة الدوال بمدلولاتها.

3/ التداوليات: تشمل كل الدراسات التي تعنى بعلاقة الدوال الطبيعية بمدلولاتها مع الدالين: كمقاصد المتكلم، أغراض الكلام، وقواعد التخاطب.

(3) محمد المبارك، فقه اللغة دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية، مطبعة الجامعة السورية، دمشق، سوريا، 1960م، ص:13. نقلا عن المفاهيم النحوية، ص:29.

(4) ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، دار الفكر العربي، القاهرة، 1947م، ص:42.

بالاهتمام لبيان امتداد بعض المعرفة اللسانية الحديثة في المدونة العربية. بمعنى أن الأفكار التي عرضها القدماء والدراسات التي تناولوها اتسمت بالمبادئ التي دعت إليها الدراسات اللسانية الحديثة بمناهجها المختلفة، مثالا على ذلك ما تطرق إليه بعض العلماء القدامى من: الاهتمام بالخطاب، طريقة أداء المخاطِب، إضافة إلى طريقة تلقي المخاطَب، مبدأ "لكل مقام مقال"، وزد على ذلك أن اللغة تستعمل لأغراض ومآرب ولإشباع حاجات معينة ...وغيرها من المسائل الرائدة في التفكير التداولي اليوم.

لقد اعتبر أحمد المتوكل التفكير العربي القديم بكل مصادره: نحو، بلاغة، تفسير، نقد، خطابة، أصول هو تفكير وظيفي وما يدل على ذلك ما ذكره:[1]

– الوصف اللغوي للعلوم المذكورة سابقا، لم يكن منصبا على الجملة المجردة، بقدر ما نظر إليه على أنه خطاب متكامل.

– تميز الإنتاج اللغوي العربي بالربط بين المقام والمقال، وبين خصائص الجملة الصورية منها والتداولية.

– تميزت الدراسات القديمة بالاهتمام بخصائص التداولية تأويلا(مطابقة المقام لمقتضى الحال)،على سبيل المثال كتاب "مفتاح العلوم" للسكاكي، من ناحية، ومن ناحية أخرى، الاهتمام به توليديا؛ الخصائص التداولية ممثلا لها في الأساس ذاته،مثل كتاب "دلائل الإعجاز" للجرجاني...الخ.

– اهتمام البلاغيين والنحاة بدراسة أغراض الأساليب، من الدلالة الحقيقية إلى دلالات يقتضيها المقام.

– اهتمام الأصوليين بدراسة العلاقة بين اللفظ وما يحيل عليه؛ من معنى مفرد أو معاني متعددة. وغيرها من القضايا التي تعرضت لها الدراسات اللغوية العربية والتي تثبت نضجا في الطرح الفكري لدى علمائنا، وتبين إلى حد بعيد مدى تداخل الدرس اللساني الحديث بتراثنا الفكري اللغوي.

وتبرز أهم نقاط التلاقي بين الفكر العربي سابقا وما تتناوله الدراسات الحديثة بالبحث في ما يلي:[2]

---

[1] ينظر: اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، المرجع السابق، ص:35وما بعدها.

[2] ينظر كل من: اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، أحمد المتوكل، ص:84وما بعدها. وفي أصول الحوار وتجديد الكلام، طه عبد الرحمن، ص: 37-38.

- تحليل العبارات اللغوية حسب نوع إحالتها.

- دراسة أفعال الكلام.

- ربط خصائص البنية بالأغراض المستهدفة، ودراسة مجالات الترابط بين البنية والوظيفة. هذا ما فعله البلاغيون والأصوليون في دراسة اللغة، فدرسوا وظائف: التخصيص، التقييد، التوكيد...الخ.

- تمييز الأصولي بين دلالة مطلقة تتقاسمها جميع اللغات، وبين دلالة تابعة، خاصة بلغة بعينها.

- يُجمع علماء الأصول والبلاغيون أن موضوع الدراسات اللغوية هو دراسة خصائص البنية وعلاقتها بالمقامات المنجزة.

كما لم«يكن معين الطلاب غالبا سوى تلك المجالس التي كانوا يتحلقون من خلالها حول شيخ عالم يصغون إلى حديثه ومن هنا نفهم سرّ إعلائهم شأن السماع حتى عدوّه منهجا لتأصيل المباحث اللغوية، وتقعيد النحو والصرف»[1]، لنتبين من ذلك أن بعض القضايا اللغويّة والأدبية السائدة التي تناولها علماء التراث بالطرح والمعالجة في المؤلفات العربية، هي في عمقها فكر وظيفي، وبالتالي فإن الدرس الوظيفي هو امتداد لأصوله اللغوية العربية.

وما جاء به تشومسكي في نظريته التحويلية التوليدية(قضية البنية العميقة والبنية السطحية)هو نفسه ما تطرق إليه عبد القاهر الجرجاني في بعض المفاهيم التي أوردها في مؤلفاته، حيث دعا«تشومسكي إلى تحديد الفروق الدقيقة بين العميق وغير العميق من عناصر الجمل، حين فرق بين النّظم والترتيب والبناء والتعليق، فجعل النظم للمعاني في النفس، وهو تماما البنية العميقة عند تشومسكي، أمّا البناء فهو البنية السطحية الحاصلة بعد التركيب بواسطة الكلمات كما أن التعليق هو الجانب الدّلالي من هذه الكلمات التي في السياق»[2].

---

(1) نور الدين دحماني، معضلة تلقي المصطلحات البلاغية والنقدية لدى طلبة التدرُّج، ص:277 مقال بمجلة الموروث، العدد4، مستغانم، الجزائر، نوفمبر2014م.

(2) تمام حسان، تعليم النحو بين النظرية والتطبيق، مج المناهل، المغرب،ط1، 1967م، ص:114.

يقول عبد القاهر الجرجاني في هذا الصدد«ليس الغرض بالنظم أن توالت ألفاظها في النطق بل أن تناسقت دلالتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل... وأمّا ترتيب المعاني في النفس، فهو إذن نظم يعتبر فيه حال المنظوم بعضه مع بعض وليس هو النظام الذي معناه ضمّ الشيء كما جاء واتفق»[1].إن فكرة نظرية النظم التي جاء بها عبد القاهر الجرجاني تحيلنا إلى قضيتين هما: ترتيب الألفاظ في النطق الجانب الشكلي(بنية سطحية)، وترتيب المعاني في النفس الجانب معنوي (بنية عميقة)، وهي نفس المفاهيم التي جاء بها تشومسكي من بعده.

ويرى محمد الصغير بناني أن«النظم كما شرحه عبد القاهر الجرجاني في كتابه أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز يشبه في كثير من جوانبه ما يقول هلمسليف في نظريته La glossématique التي تعني بنسق المعاني ونسج التراكيب»[2].

كما أننا إذا رجعنا إلى تاريخ الدراسات العربية نجد أن«قراءة القرآن عن طريق التلقي والعرض أسبق من وضع كتب تحدد منهج القراءات، كان التفسير بالأثر أسبق من غيره من ألوان التفسير وأسبق من التأويل، وكان الفقه أسبق من الأصول، ومن هذا التطور العام نستطيع أن نتصور تطور الدراسة اللغوية عند العرب، بحيث نراها بادئة بما هو عملي(استعمالي)، من حيث جمع الألفاظ وضبطها، ثم دراسة التراكيب اللغوية قبل الوصول إلى منهج عام في دراسة اللغة»[3].وغيرها من الإثباتات التي تدعم صحة قول أحمد المتوكل والذي نؤيده وهو أن التراث العربي مليء بالقضايا اللغوية المعالجة علاجا عمليا استعماليا.

وما ذكره أيضا السيوطي في كتابه "الاقتراح في أصول النحو"«إذا أتاك القياس إلى شيء ما، ثم سمعت العرب قد نطقت فيه بشيء آخر على قياس غيره، فدع ماكنت عليه»[4]،أي دع ما كنت تقيس عليه واتبع ما

---

(1) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص:49،51.

(2) محمد الصغير بناني، المدارس اللسانية في التراث العربي والدراسات الحديثة، دار الحكمة، الجزائر، 2001م، ص:28.

(3) عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية، دار المعرفة الجامعية، 1998م، ص:33.

(4) السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، تحقيق محمد حسن إسماعيل الشافعي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ص:116.

سمعته من العرب، وهذا إعلاء لشأن السماع في تأصيل القاعدة، هذه الأمثلة وغيرها تُظهر قيمة الاستعمال في تحديد طرق ضبط الأداء اللغوي عند بعض النحاة واللغويين القدامى.

وبالتالي يتبين لنا أن بعض الدراسات الفكرية التراثية كانت«أقرب إلى الجانب العلمي التطبيقي منها إلى الجانب الفكري النظري، وكانت ألصق بضبط النص منها بالتفكير في تكوين اللغة العربية باعتبارها هيكلا وبنية»[1]. ويظهر ذلك جليا في الهدف الذي اكتشفت من أجله الحركات الإعرابية ألا وهو ضبط النص القرآني لتوضيح معانيه للمتعلمين لا أكثر. حيث«فطن أبو الأسود و أصحابه: عنبسة الفيل ونصر بن عاصم وميمون الأقرن وعبد الرحمن بن هرمز ويحي بن يعمر إلى التفكير في تغير أواخر الكلمات بحسب اختلاف المعنى، فأصبح هذا التغير هو المشكلة الكبرى في نظرهم، وقد كانت مشكلة تدعو إلى الخروج من طابع العمل إلى طابع النظر»[2] في دراسة الظواهر اللغوية.

كان النحو في بدايات نشأته-الجيل الأول-استعمالي وأصبح مع الوقت تقعيدي، بسبب ما قام به اللاحقون من الباحثين من الجيل الثاني من النحاة واللغويين بوضع قواعد تنظيرية، فأخرجوا اللغة من طابعها الذي فطرت عليه.

وما يمكننا أن ننوه إليه هو أن«المعرفة التراثية معرفة خادمة لغيرها، وأنها معرفة عملية(استعمالية)تنبني على مبدأ الإجرائية وتمارس تقويم السلوك وتنقل مضامينها إلى حيز التطبيق، وأنها معرفة منهجية تقوم على الاستقراء والاستدلال والاستنباط»[3]. فبتصفحنا لكتب بعض القدامى في كيفية تناولهم للقضايا المعرفية نجد أن طريقتهم استعمالية وظيفية قائمة على السماع واستقراء كلام العرب ثم استنباط الأحكام.

---

[1] الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، المرجع السابق، ص:31.

[2] الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، المرجع نفسه، ص:32.

[3] تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق،ص:87.

وخير مثال على ذلك تحليل«اللغويين الأوائل أمثال الخليل وسيبويه وابن جني على سبيل المثال لا الحصر، قد حللوا اللغة من منطلقات علمية بالإمكان اعتبارها متطورة جدا بالنسبة لعصرهم. مما يبين لنا أن المفاهيم الألسنية المتطورة ليست دخيلة على التراث اللغوي العربي. فالمطلوب الآن هو إعادة النظر مجددا في طرائق التحليل اللغوي العربي، على ضوء التطور العلمي الحاصل في مجال الألسنية الحديثة، والسعي إلى إيجاد ألسنية عربية تغدو قادرة على تفهم قضايانا اللغوية»[1]،أو بالأحرى البحث عن لسانيات عربية لما لعلمائنا من أثر السبق إلى مثل هذه القضايا التي تبنتها اللسانيات الغربية الحديثة.

وانطلاقا مما سبق يتبين لنا أن بعض النحاة والبلاغيين والفلاسفة مارسوا«المنهج التداولي قبل أن يضيع صيته بصفته فلسفة وعلما،رؤية واتجاها أمريكيا وأوروبيا،فقد وظّف المنهج التداولي بوعي في تحليل الظواهر»[2] اللغوية آنذاك.

[1] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 140هـ-1986م، ص5.

[2] اللغة ودلالتها تقريب تداولي للمصطلح البلاغي، محمد سويرتي، ص:30-31، مقال بمجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مجلد28، العدد3، مارس2000م.

الفصل الثالث

دراسة ميدانية في الوسط الجامعي -قسم اللغة العربية بمستغانم أنموذجا-

تمهيد

حاولنا في هذا الفصل التوقف عند أهم الخطوات المنهجية والإجرائية المتخذة في تعليم الخطاب الجامعي داخل المنظومة التعليمية الجامعية بقسم اللغة العربية بمدينة مستغانم، وذلك حسب ما تقتضيه طبيعة الحقل المعرفي والمنهجي للسانيات عموما، واللسانيات التطبيقية على وجه أخص، من خلال تسليط الضوء على تعليمية الخطاب النحوي والبلاغي، حسب الاجراءات النظرية اللسانية والتواصلية، سواء من جهة المفاهيم أو المصطلحات أو المناهج.

ولهذا الغرض قمنا بجولة ميدانية وصفية تقييمية لواقع تعليمية الخطاب الجامعي في قسم اللغة العربية بجامعة مستغانم، وبحثنا من خلالها عن كيفية تدريس المفاهيم المعرفية والمصطلحية للطالب الجامعي، بغية الوصول إلى تحديد المعايير التي تتماشى وطبيعة الطرح التصوري الإشكالي المبلور في قضية بحثنا، وذلك تحقيقا للأهداف المبتغاة من البحث، معتمدين في ذلك على تقنية المقابلة والملاحظة وجمع البيانات وتحليلها تحليلا علميا.

ثم حاولنا تقديم رؤية نقدية تنطلق من خلفية لسانية تواصلية(التواصل المعرفي بين الأستاذ والطالب)، في محاولة منا لتحديد مدى نجاعة تعليمية محتوى الخطاب النحوي والبلاغي في الوسط الجامعي-من حيث المصطلحات ولمفاهيم والإجراءات- والمقدم من قبل أساتذة مادة النحو والبلاغة، وذلك للوقوف على التحديات التي تواجه الطالب الجامعي أثناء تلقيه للمادة العلمية، وكذا الصعوبات التي تعيق سبيله في كيفية استثمارها وتطبيقها.

المبحث الأول

تحديد مجال الدراسة–المقابلة–

1/ تعريف المقابلة:

تعد المقابلة أحد تقنيات جمع المعطيات والمعلومات ميدانيا، وهي«نظام من المساءلة المرنة والمراقبة؛ في متناول المتخصص إذا ما احترم المعايير الرئيسة... تسعى هذه المنهجية إلى تسهيل التعبير على المستجوب بتوجيهه نحو مواضيع تعد أوليّة للدراسة؛ مع السماح له بشيء من الاستقلالية»[1].

كما تهدف المقابلة إلى التعرف على الواقع المعاش من خلال الاحتكاك المباشر بأولائك الذين يعيشونه، وبالتالي فإنه يمكننا توظيفها كأداة من أدوات البحث العلمي في الجانب التعليمي للحصول على بعض البيانات الموضوعية.

2/ أهمية تقنية المقابلة:

لقد وقع اختياري على تقنية المقابلة عوضا عن التقنيات الأخرى–أثناء جمع البيانات من الأساتذة المختارين–لأن هذه التقنية تمكن من تجميع معلومات دقيقة، وتتيح إمكانية شرح الأسئلة وتوضيحها، كما توفر إمكانية الحصول على إجابات من معظم من تتم مقابلتهم بنسبة 95% وربما يزيد إذا ما قورنت بالاستبيان بدون متابعة [2]. كما يضمن لنا تسلسل الأسئلة إجابة المستجيب بتسلسل منطقي من سؤال إلى آخر وذلك لأننا نتحكم في طرح الأسئلة... وغيرها من المزايا التي تختص بها تقنية المقابلة.

---

[1] أنظر: أميرة منصور، "المقابلة" رؤية منهجية في بحوث تعليم اللغة العربية، ص: 215. مقال بمجلة الأثر، العدد26، ديسمبر2016م.

[2]ينظر: عامر قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2008م، ص:178.

ورغم ذلك فقد واجهتنا صعوبات في جمع البيانات، نظرا لرفض غالبية الأساتذة التسجيل الصوتي للمقابلة، بل ورفض بعضهم إجراء عملية المقابلة حتى من دون تسجيل، واقترح آخرون علينا عمل استبيان بحجة إتاحة الفرصة لهم للتفكير في الإجابات على الأسئلة في البيت.

2/ تحديد مجال الدراسة:

إن لكل دراسة مهما كانت طريقة معالجتها وطبيعة تخصصها مجال(بشري وزمني ومكاني)تتم فيه عملية البحث.

2أ-المجال البشري:

إن المجال البشري الذي اخترناه في دراستنا التطبيقية هو أساتذة قسم اللغة العربية بجامعة مستغانم، الذين لديهم خبرة واسعة في مجال التعليم الجامعي، وذلك لتزويدنا بالآليات التواصلية التي يستعينون بها في تبسيط محتوى الخطاب التعليمي للطلبة. كما قمنا بالتواصل والاستشارة مع بعض الأساتذة خارج مجال الاختصاص لتوسيع الاستفادة والوصول إلى الغاية المرجوة.

2ب-المجال الزمني:

أما فيما يخص المجال الزماني، فقد دامت هذه الدراسة سنتين، انطلاقا من العام الثالث لتسجيلي في الدكتوراه سنة 2015م،حيث قمت في الفترة السابقة(السنة الأولى والسنة الثانية)بجمع المادة النظرية من كتب ومقالات وملتقيات حول آليات التواصل في ضوء تعليمية الخطاب الجامعي-قسم اللغو العربية بمستغانم أنموذجا-.

2ج_المجال المكاني:

أما بالنسبة للمجال المكاني الذي أجريت فيه المقابلة، فهو مدينة مستغانم، وهي إحدى المدن الساحلية التي تقع في الغرب الجزائري.

3/ المنهج المستعمل:

اعتمدنا في هذه الدراسة على منهج التحليل الكيفي[3]للمعلومات المجمعة، فهو إجراء عملي منظم يركز على الفهم مع التحديد الدقيق والواضح لوحدة التحليل والملاحظة، كما يهتم باختيار الأدوات المناسبة لجمع المعطيات الميدانية فيما تتناسب وتحقيق هذا الهدف والمتمثلة في الملاحظة بالمشاركة والمقابلة، ويقوم على إتباع خطوات ومبادئ ذهنية وفكرية دقيقة ومنظمة بهدف الوصول إلى الأحكام النهائية[4].

4/ أدوات جمع البيانات:

المقابلة المقننة[5] الفردية[6]والملاحظة التشاركية(التي تعتمد على التفاعل المباشر بين الباحث والأساتذة)، وذلك لغرض مسح آراء القائمين على العملية التعليمية، وهم الأساتذة. أما محتواها؛ فيكون محصورا في عدد من الأسئلة التي تخدم موضوع بحثنا قمنا بطرحها على الأساتذة المتمثلين في العينة المختارة، مع العلم أن مدة كل مقابلة تتراوح ما بين ساعة ونصف إلى ساعتين، في أقصى تقدير، استوفينا خلالها كل أسئلة المقابلة بكل ارتياح.

كما أن عملية المقابلة مع كل أستاذ تكررت من مرة إلى ثلاث مرات، وذلك لإعطائنا رؤية واقعية واضحة حول الواقع المعرفي لطلبة قسم اللغة العربية بجامعة مستغانم، من جهة، ومن جهة أخرى الاطلاع على أهم الآليات التي يستعين بها الأساتذة– المعنيون بالمقابلة – في تبسيط وتقريب المفاهيم والمصطلحات المجردة في ذهن الطالب فهما واستيعابا.

---

(3) "يعتبر منهج التحليل الكيفي أحد أنواع البحوث التي يتم اللجوء إليها في سبيل الحصول على فهم متعمق ووصف شمولي للظاهرة الإنسانية". أنظر: محمد مسفر القرني، منهج البحث الكيفي والخدمة الاجتماعية العيادية، جامعة أم القرى، السعودية، ط1، 2009م، ص:5.

(4) ايناس بوسلحة، الدراسات السوسيولوجيا في الجزائر بين التحليل الكمي والكيفي(الهدف، الموضوع، وحدة التحليل)،ص: 190-191. مقال بمجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد24، جوان2016م. بتصرف

(5) "المقابلة المقننة: هي المقابلة التي يلتزم فيها الباحث بتقديم أسئلة محددة في صياغتها، تشمل الموضوعات التي تتصل بمشكلة بحثه، يوجهها للأشخاص المعنيين بالمقابلة قصد الحصول على المعلومات التي تخدم هدفه". أنظر: رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2004م، ص:212-213.

(6) "المقابلة الفردية: نقصد بها المقابلة التي تتم بين الباحث وأحد الأعضاء المعنيين بالمقابلة فقط، فالباحث يقوم بإجراء المقابلة مع الأعضاء المختارين للمقابلة كلّ على حدا". أنظر: البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، عامر قنديلجي، المرجع السابق، ص: 175.

5/ تحديد العينة:

لقد قمنا باختيار عينة الدراسة(مجموعة من الأساتذة)عن مقصدية لاشتراكهم في الخصائص التالية:

-خبرة مهنية ومسار تعليمي أكثر من 5سنوات في التعليم الجامعي.

- مراعاة التخصص، وقد أجرينا المقابلة مع الأساتذة المختصين في المقاييس التالية: النحو والبلاغة.

وعلى هذا الأساس لجأت إلى هذه العينة أثناء إجراء عملية المقابلة، والتي تعد ذات أهمية كبيرة في الحصول على معلومات كافية ومستوفية حول الموضوع الذي قمنا بدراسته، فقد أشادوا بما قمنا بملاحظته عند أغلبية الطلبة، من تفشي ظاهرة الاضطراب(المفاهيمي والمصطلحي)،كما تبينت منهم الأسباب والعوامل المؤدية إلى تفشي هذه الظاهرة، والتي أضحت معضلة تواجه النظام التعليمي الجامعي، وزودوني بمختلف الآليات التواصلية التي يستعينون بها في تعليمية الخطاب النحوي والبلاغي للحد من هذه الظاهرة، وذلك في إطار البحث اللساني التطبيقي.

6/جدول المقابلات:

الرقم	الأستاذ المعني	خبرته المهنية في التعليم الجامعي	مكان المقابلة	نسبة الإجابة على الأسئلة
1	بن/ع	10سنوات	الجامعة	%100
2	هـ/ر	9سنوات	الجامعة	%90
3	ح/ع	10سنة	الجامعة	%100
4	د/ن	16سنة	الجامعة	%100
5	إ/ب	11سنة	الجامعة	%100

6	بن/ح	8 سنوات	الجامعة	%100
7	ش/ل	10 سنوات	الجامعة	%80
8	غ/ش	6 سنوات	الجامعة	%95
9	ك/أ	9سنوات	الجامعة	%100
10	س/ح	6 سنوات	الجامعة	%90

لقد أجرينا كل المقابلات مع الأساتذة المعنيين في مكان عملهم (جامعة عبد الحميد بن باديس)كما هو موضح في الجدول. واعتمدنا على الأسئلة المفتوحة التي تعد من الأدوات الخاصة بالبحث الكيفي، والتي تسمح للمبحوث بالشعور بالحرية في إجابته (تقديم التعليقات والتفسيرات) سواء من ناحية المدة أو من ناحية المحتوى[7]، كما حرصنا على أن تكون الأسئلة شاملة لكل جوانب الموضوع، مختصرة وواضحة قدر المستطاع.

7/دليل المقابلة:

يمثل دليل المقابلة نقطة التلاقي بين البناء المفهومي لمشكلة البحث والواقع المراد دراسته، ويتضمن جملة من الأسئلة التي يتم تحضيرها بشكل محكم؛ تماشيا ومشكلة البحث[8].

الأسئلة المطروحة على الأساتذة المعنيين:

– ما رأيك في مستوى الأداء المعرفي للطالب الجامعي بقسم اللغة العربية بمستغانم؟.

[7]ينظر: "المقابلة" رؤية منهجية في بحوث تعليم اللغة العربية، أميرة منصور، المرجع السابق، ص:224.

[8]ينظر: "المقابلة" رؤية منهجية في بحوث تعليم اللغة العربية، أميرة منصور، المرجع السابق، ص:224.

- هل يلم الطالب الجامعي بجوهر المصطلحات والمفاهيم عند شرحك لموضوع الدرس؟.

- هل تلمس تطورا في وعي الطالب لمختلف المصطلحات والمفاهيم النحوية والبلاغية؟ وما مدى امكانية توظيفها واستثمارها في قضايا أخرى؟.

- هل فهم واستيعاب الطالب للمصطلحات-في ضوء قضايا معينة-مرتبط بمعرفته للعوامل التاريخية والفكرية التي نشأ في ظلها المصطلح؟.

- هل تواجه عقبات أثناء تدريس الخطاب النحوي أو البلاغي من ناحية المفهوم والمصطلح؟.

- بماذا ينبئ واقع تمثل المصطلحات والمفاهيم النحوية والبلاغية والنقدية لدى الطلاب من حيث الفهم والاستيعاب؟.

- ما هي الأسباب-في نظركم-التي أدت إلى هذا الاضطراب المفاهيمي والمصطلحي؟.

- يتلقى الطالب في المرحلة الجامعية مفاهيم تصورية معينة حول مادة النحو أو البلاغة.فهل تعد تلك المفاهيم مكملة للمفاهيم التي تلقاها في المرحلة الثانوية؟.

- ما هي الشواهد التي تثبت وجود الاضطراب المفاهيمي والمصطلحي لدى الطالب أثناء عملية الطرح التعليمي؟.

- ماهي أهم الخطوات المتبعة في تقديم الخطاب التعليمي الجامعي النحوي والبلاغي؟.

- الثابت في الحقل النحوي والبلاغي التجريد،فهل يمكن الاكتفاء بهذه الآليات(الموازنة والضد، التشبيه والمثال)وحدها في تبسيط الدرس النحوي أو البلاغي دون اللجوء إلى آليات أخرى قد تقرب المفاهيم والمصطلحات إلى ذهن الطالب أكثر؟.

- إذا كانت الإجابة لا، فما هي أهم الآليات التواصلية الأخرى التي تستعين بها كأستاذ جامعي في تقريب المادة المجردة إلى ذهن الطالب؟.

المبحث الثاني

تحليل فحوى المقابلات

تتكون العملية التعليمية التعلّمية من:الأستاذ والطالب،المادة العلمية والطريقة.حيث يعد الطالب محور العملية التعليمية التعلمية،والأستاذ الموجه والمرشد لها.إن ما نلحظه من اضطراب والتباس في فهم واستيعاب واستثمار الطلبة لمختلف المصطلحات والمفاهيم المعرفية،وذلك من خلال تتبع مداركهم معرفيا ومنهجيا،وتقويم مستوى التحصيل العلمي لديهم في الوضعية التعليمية التعلمية ينمّ عن معضلة حقيقية[9]،لا يمكن تجاوز خطورتها على مستوى فهم واستيعاب المفاهيم النحوية البلاغية لدى الطلبة من بابها الواسع،مما جعلهم يتخبطون في دائرة العجز المعرفي.وعليه يستدعي الأمر من المعنيين السعي لاتخاذ الاجراءات اللازمة للحد من هذا المشكل العويص، ولتقريب المعارف التعلمية من ذهن الطالب فهما واستيعابا.

ومن خلال تحليلنا لإجابات الأساتذة الموقرين توصلنا إلى:

السؤال الأول:ما رأيك في مستوى الأداء المعرفي للطالب الجامعي بقسم اللغة العربية بمستغانم؟.

تباينت إجابات الأساتذة عن هذا السؤال،وقد صنفناها إلى فئتين:

الفئة الأولى:لقد أجمع غالبية الأساتذة على أن الطلاب الجامعيين بقسم اللغة العربية يعانون من ضعف وعجز كبير على مستوى الأداء المعرفي، وهذا الأمر للأسف الشديد ينذر بالخطر.

الفئة الثانية:أقرّت بأن مستوى الأداء المعرفي للطالب الجامعي لا بأس به، وهو في تحسن ملحوظ، خاصة في المجال التنظيري، نتيجة لتوفر المرجعية(الكتاب،مادة التخصص،...)التي تمكن الطلاب من إثراء رصيدهم المعرفي، وتحسين

---

[9] يرجع في ذلك إلى ما كتبه كل من لزعر مختار، بين الاستعمال والمفاهيم النحوية مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، ص 76. ونور الدين دحماني، معضلة تلقي المصطلحات البلاغية والنقدية لدى طلبة التدرج، ص: 275مقال بمجلة الموروث،العدد4. حول واقع تمثل المصطلحات والمفاهيم النحوية والبلاغية والنقدية في ذهن طلبة التدرج من حيث الفهم والاستيعاب.

مستواهم العلمي الذي يسمح لهم بمناقشة أمور كثيرة تتعلق بالنحو والدلالة...الخ، ولتوفر الكفاءة العالية للأساتذة التي تمكن الطالب من الوصول لمختلف المعارف.

السؤال الثاني: هل يلم الطالب الجامعي بجوهر المصطلحات والمفاهيم عند شرحك لموضوع الدرس؟.

اتفق كل الأساتذة على إجابة واحدة وهي عدم إلمام غالبية الطلبة -إلا من رحم ربي- بجوهر المصلحات والمفاهيم، فهم يلاحظون من خلال تصحيح أوراق الامتحانات، الحصص التطبيقية، الأسئلة المباشرة المقدمة في حصة المحاضرة، مذكرات التخرج...الخ، أن غالبية الطلبة يعانون من غموض ومشاكل إفهامية على مستوى توظيف المصطلحات والمفاهيم، وهذا نابع من سوء إلمامهم وادراكهم واستيعابهم لمختلف المفاهيم والمعارف النحوية والبلاغية، والتي أثرت على تحصيلهم المعرفي وعلى مستوى أدائهم.

أما الفئة القليلة-فئة المتميزين-أي الذين كوّنوا أنفسهم بأنفسهم، فهم مولعون بالقراءة، ويملكون امكانيات داخلية تسمح لهم بالإلمام بمعظم المصطلحات والمفاهيم أثناء شرح الدرس.

السؤال الثالث:هل تلمس تطورا في وعي الطالب لمختلف المصطلحات والمفاهيم النحوية والبلاغية؟ وما مدى امكانية توظيفها واستثمارها في قضايا أخرى؟.

توحدت آراء الأساتذة في الإجابة على هذا السؤال، وأجمع الكل على أن قضية الوعي والتوظيف متفاوتة من طالب إلى آخر، ومن مجموعة إلى أخرى، فقد تجد في بعض الأفواج طلبة ممتازين يستوعبون المصطلحات اللغوية والأدبية والنقدية ويحسنون توظيفها، وهناك إبداعات من بعضهم تنم عن قدرة جيدة على استيعاب المصطلح والمفهوم وحسن استعماله.

السؤال الرابع: هل فهم واستيعاب الطالب للمصطلحات-في ضوء قضايا معينة-مرتبط بمعرفته للعوامل التاريخية والفكرية التي نشأ في ظلها المصطلح؟.

كل الأساتذة اتفقوا على إجابة واحدة وهي: نعم، فمن الضروري أن يتطرق الأستاذ لكافة العوامل التاريخية والفكرية المرتبطة بظهور أي مصطلح من المصطلحات، سواء المصطلحات النحوية أو البلاغية، لأن في ذلك زيادة لمستوى إدراك واستيعاب الطالب للمصطلح.

السؤال الخامس:هل تواجه عقبات أثناء تدريس الخطاب النحوي أو البلاغي من ناحية المفهوم والمصطلح؟.

كلّ الأساتذة أجابوا بنعم،نواجه عقبات تقف حاجزا أمام ايصال المادة التعلمية المعرفية(النحوية أو البلاغية)للطالب،وتتمثل هذه العقبات فيما يلي:

1/اشكالية المصطلح المترجم،إن تعدد الترجمات للمصطلح الواحد يشتت ذهن الطالب،ويفقده القدرة على ضبط المصطلحات وتحديد مدلولها،فمثلا:يدرس الطالب في السداسي الأول عند أستاذ ما مصطلحا وفق ترجمة معينة، وفي السداسي الثاني يدرس عند أستاذ آخر ترجمة مغايرة للمصطلح نفسه،هذا الاختلاف يسبب انعكاسا سلبيا على الأداء المعرفي الطالب.

ويبقى هذا الإشكال مستمرا إلى حين وجود أكاديمية موحدة،أو مرجعية موحدة أو مؤسسات تعمل على ترجمة المصطلح وتوحيده في المنظومة التعليمية،لتفادي الاضطراب المفاهيمي والمصطلحي لدى الطلاب.

2/ غياب الوعي النظري الفلسفي العام الذي يؤطر زاوية تلقي المصطلح والمفهوم عند الطالب،بمعنى كيف يفهم الطالب هذه المصطلحات والمفاهيم(النحوية والبلاغية)المتداخلة فيما بينها،فهناك مصطلحات متداخلة بين النقد والبلاغة أو بين النحو والصرف يعجز الطالب عن التمييز بينها.

السؤال السادس:بماذا ينبئ واقع تمثل المصطلحات والمفاهيم النحوية والبلاغية والنقدية لدى الطلاب من حيث الفهم والاستيعاب؟.

صرح غالبية الأساتذة أن الواقع التعليمي الجامعي ينبئ عن فقر مفاهيمي ومصطلحي ناتج عن عدم الاهتمام بتعليم المصطلحات والمفاهيم في السنوات المتقدمة الأولى والثانية،مما تولد عنه نتائج سلبية في السنوات الموالية، خصوصا المقاييس المشبعة بالمصطلحات والمفاهيم والموضوعات الجديدة التي لا يعرفها الطالب.

فقد يضطر الأستاذ للوقوف عند هذه النقطة مطولا لشرحها(المصطلحات والمفاهيم)والإفاضة فيها،ويكون ذلك على حساب الوقت والبرنامج،إذ لا يمكن للأستاذ إنجاز محاضراته(14)كلها في وقتها المحدد.

السؤال السابع:ما هي الأسباب-في نظركم-التي أدت إلى هذا الاضطراب المفاهيمي والمصطلحي؟.

اختلفت الإجابات بين الأساتذة حول هذا السؤال، لكن يمكننا حصرها في ثلاث إجابات:

القسم الأول:يرجع سبب هذا الاضطراب المفاهيمي والمصطلحي إلى أحد طرفي العملية التعليمية،ألا وهو الطالب الذي يقف حجر عثرة في عدم الحوار مع النص،وسوء تعامله مع المناهج؛فهو يهضمها نظريا لكن أثناء التطبيق يخفق في كيفية التعامل مع المنهج في أي نص من النصوص لانعدام الخبرة.

يجد الطالب نفسه هنا في حيرة من أين سيبدأ؟ما هو المنهج الذي سيطبقه على النص؟كيف يطبق هذا المنهج على نص معين؟كالنص الأدبي،العلمي،الإعلامي...الخ،هذا من ناحية،ومن ناحية أخرى فهو يلج إلى العلم انطلاقا من رغبة عملية،وبالتالي لا يركز على طبيعة المعرفة التي يتلقاها إلا لمما-فئة قليلة-تُقبل على الجانب العلمي من زاوية معرفية،وما نلحظه لدى العام هو التخرج والحصول على شهادة.

القسم الثاني: يعزو هذا الاضطراب(على مستوى المصطلح والمفهوم)إلى الطريقة التلقينية التي يلجأ إليها غالبية الأساتذة، والتي تركز على الجانب المعرفي أكثر من الجانب السلوكي الوظيفي،وبالتالي تجعل الطالب يشعر بالملل كأنه آلة استهلاكية،وتثبط الإبداع فيه فلا تتوسع الدائرة المعرفية لديه.

لذلك يجب على كل أستاذ أن يركز على الوظيفة التي تؤديها المعارف قبل كل شيء،لأن الأستاذ الذي يركز في درس النحو مثلا على العلامات الاعرابية (الجانب الشكلي للكلمات)،ولا يركز على توظيف هذه الكلمات في جمل من قبل الطالب،فهو يقدم له معرفة نظرية وافية كافية،لكن يتركه عاجزا عمليا عن استثمارها.

القسم الثالث:إن سبب الاضطراب المعرفي الذي نلحظه في سلوك طلبتنا راجع إلى سوء التسيير البيداعوجي، مثل:انعدام أبسط الوسائل التكنولوجية المساعدة على الشرح كالسبورة،والاكتظاظ داخل القاعة،خاصة أثناء الحصص التطبيقية التي يفوق فيها العدد أحيانا(60)طالبا في كل فوج،وطريقة تصميم مقررات المقاييس الموضوعة في البرنامج السنوي أو السداسي،بالإضافة إلى طبيعة ونوعية الكتاب الأكاديمي المعتمد من ناحية المحتوى المعرفي.

السؤال الثامن:يتلقى الطالب في المرحلة الجامعية مفاهيم تصورية معينة حول مادة النحو أو البلاغة.فهل تعد تلك المفاهيم مكملة للمفاهيم التي تلقاها في المرحلة الثانوية؟.

اتفق الجميع على إجابة واحدة وهي:إن الطرح التعليمي لبعض المفاهيم النحوية والبلاغية بين المستوى الثانوي والجامعي في انفصال تام.

فمثلا عندما تقول للطالب:ميّز بين التشبيه والتمثيل.هنا تكون قدمت له مصطلحا جديدا،لأنه تعلم في المتوسط أو الثانوي مصطلح التشبيه التمثيلي،وبالتالي فهو يمتلك تصورا مفاهيميا يتمثل في أن التشبيه التمثيلي هو:تشبيه صورة بصورة،وهذا الأمر لا تستسيغه الأذهان،لأن التشبيه التمثيلي هو شيء أخر.

مثال آخر:يتعلم الطالب الأسلوب(الخبري والانشائي)في الثانوية بطريقة جافة؛أي الخبر هو ما يحتمل الصدق،والإنشاء هو ما يحتمل الصدق والكذب،وهذه مقولات منطقية كرسها المنهج الأرسطي،لكن أين جوهر الأدبية هنا،فهذا المفهوم التحليلي مفرغ من الجانب البلاغي(التذوق الأدبي والفني).

السؤال التاسع:ما هي الشواهد التي تثبت وجود الاضطراب المفاهيمي والمصطلحي لدى الطالب أثناء عملية الطرح التعليمي؟.

لقد أشار بعض الأساتذة إلى مجموعة من الشواهد التي تثبت وجود الاضطراب لدى الطلبة على مستوى المفهوم والمصطلح،وسنقتصر على ذكر الشائع منها.

1/ الاضطراب على مستوى المفهوم:

1أ/ مثلا تعريف المبتدأ:

عندما يقدم الأستاذ مفهوم المبتدأ للطلاب على أنه "اسم يقع في بداية الكلام"،وربما قد يتصور أن المبتدأ يتواجد في أول الكلام،ويتصور معه الطلبة نفس التصور الخاطئ.فيتبادر إلى أذهانهم أن أي اسم يقع في البداية هو مبتدأ،لكن هناك فرق بين كلمة"الأول"و"البداية"،فقد نجد كلمة في بداية الجملة أو النص وليست مبتدأ، مثال على ذلك:"مجلةً قرأتُ"،فمجلة:مفعول به رغم أنها وردت في البداية.

في حين أن التصور الصحيح لمصطلح"البداية"هو "أن لا يكون قبله شيء"،لأن المبتدأ في النحو:هو كلمة مجردة من العوامل بمعنى؛الكلمة التي لم تسبقها العوامل،هذا هو معنى البداية،والدليل على ذلك هناك كلمات في البداية وليست مبتدأ،المثال السابق"مجلة قرأت"،المجلة قد سبقتها العوامل،أين هي؟.إنها لاحقة.قرأت،جملة تتكون من فعل وفاعل،المجلة منصوبة بـ قرأت،إذن عاملها موجود.لكن عندما نقول:"العلمُ نورٌ"،العلم لم يتسبب فيه عامل (سابق أو لاحق).

1ب/ تعريف كان:

كان:فعل ماض ناقص،في أي زمن؟الماضي.على أي حدث يدل؟لا يوجد فيها حدث،ومنه نستنتج أن النقص يكمن في عدم وجود الحدث.في حين يعرف الفعل الناقص:بأنه الذي لا يتم معناه إلا بذكر خبره،لأن الخبر فيه الحدث،وعندما يذكر الخبر يمكن أن نقف.لكن لو قلنا:"كان الولد"ونتوقف(ذكرت الزمن لكن لم تذكر ماذا وقع فيه-الحدث-ألا وهو مريضا)،وبالتالي كان زائد الخبر يعادل فعلا تاما.

لدينا في اللغة العربية الألفاظ محدودة لكن المعاني ممدودة(غير متناهية)،أحيانا نجد لفظا واحدا له ألف احتمال،عندما نقول كان فعل ناقص،وما بعدها اسمها وما بعده خبرها.بينما تأتي"كان"أحيانا في صورة فعل تام مثال:تغيب الأستاذ فكانت الكارثة،كان:فعل ماض،التاء:تأنيث ساكنة،الكارثة:فاعل.لأن الفعل"كان"تضمن معنى:فحدث(وقعت الكارثة)لا تدل على الزمن هنا،وبالتالي حلت محل فعل تام.

1ج/ مفهوم الخبر:

إن المفهوم الصحيح للخبر هو "ما يتم به المعنى مع المبتدأ"،مثال:"العلم الذي أمر الله بتعلمه وحث عليه الحكماء واجتهدت الأمم في تحصيله،كذا وكذا..."."هنا الكلام غير تام.لكن عندما نقول:"يعد نورا"،هنا تمت الفائدة،وبالتالي فجملة"يعد نورا"هي الخبر.

أما المفهوم المتداول اليوم في التدريس عن الخبر هو الذي يأتي بعد المبتدأ مباشرة،لكن عندما يفهم الطالب أن الخبر يتم المعنى مع المبتدأ،فحتى إن لم أعطه صور الخبر(الخبر جملة،شبه جملة...)،فسيدركها لوحده انطلاقا من فهمه بأن الخبر يتم به المعنى،ويستنتج بأن ما يتم به المعنى في الجملة هو الخبر،إذن فعلى الأستاذ أن لا يقدم النتائج للطلاب،بل عليه أن يعطيهم سر الإنتاج،لكي يستطيعوا إنتاج جمل بمفردهم.

1د/ مفهوم الفعل المضارع:

إن المفهوم المتداول عند غالبية الطلاب،وحتى الأساتذة حول الفعل المضارع هو "الفعل الذي يبتدئ بأحد الحروف"أنيت"،وهو الذي يدل على الحاضر أو المستقبل،هي مفاهيم ابتدائية تقدم للمدارس الابتدائية،أما في المرحلة الجامعية ينبغي للطالب أن يعرف أن الفعل المضارع هو مضارع نحويا،لكن من ناحية المعنى قد يدل على الماضي،حين يسبق بـ "لم" الجازمة مثلا كقولك:لم يحضر الأستاذ،لم يحضر في الماضي وليس في المضارع،رغم أن "يحضر"هي فعل مضارع.والماضي أيضا قد يدل على المستقبل،مثلا في الدعاء حينما نقول:"وفقك الله في مسارك الدراسي".وفق فعل ماضي،ولكن دلالته هنا دلالة مستقبلية.

1هـ/ مفهوم البلاغة العربية الجديدة:

يقع الطلبة وحتى بعض الأساتذة في لبس مفاهيمي يتمثل في أن مفهوم البلاغة الجديدة هو تجديد البلاغة العربية التراثية،ولكن في الأصل(البلاغة الجديدة) هي نسق معرفي غربي يقابل الخطابة عند أرسطو.

1و/ مفهوم الأسلوبية:

يجد الطالب صعوبة في الربط بين الأسلوبية وعلم الأسلوب الموجود في تراثنا،فالأسلوبية تعرف بأنها الأنساق الجديدة،وقد نشأت في رحاب اللسانيات الحديثة نسبة إلى مؤسسها(شارل بالي وهو تلميذ لدي سوسير)،أما في تراثنا فهناك مظاهر وقضايا تبحث في علم الأسلوب مثل:علم المعاني، أحوال الإسناد الخبري، متعلقات الفعل، التقديم والتأخير، الإيجاز والإطناب...وغيرها.وبالتالي فالأسلوبية هي جزء لا يتجزأ من البلاغة العربية،لذلك على الطالب أن لا يكتفي بالمحاضرة ليدرك التصور الصحيح لأي مفهوم.

1ي/ مفهوم "الأسلوبية وريثة البلاغة":

تعترض الطالب الجامعي بعض الالتباسات في تحصيل المفاهيم والتصورات كقولك:"الأسلوبية هي وريثة البلاغة"فهل هذا المفهوم يسقط على تراثنا نحن؟ والجواب:"لا"،لأن مصطلح وريثة نعني به أن البلاغة قد ماتت وأخرجنا لها فريضتها،وجاءت الاسلوبية لكي ترثها،وهذا لا ينطبق على بلاغتنا العربية،بلاغة الفصاحة والإعجاز، وعليه فالأسلوبية هي وريثة بلاغة ليست بلاغتنا نحن-العرب-بل هي بلاغة الغربيين.

إذن فالبلاغة الأسلوبية شيء،والبلاغة الجديدة شيء آخر،فالبلاغة الجديدة(قائمة على الحجاج والإقناع عند بيرمان)،ولا علاقة لها ببلاغتنا في التراث،بل لها علاقة بما يقابلها عند الغربيين البلاغة الأرسطية.

1هـ/ جمود الدرس البلاغي:

يتداول بين الأساتذة والطلبة هذه العبارة"جمود البلاغة العربية على يد السكاكي"التي لابد أن نعيد النظر فيها، أو بالأحرى لا ينبغي أن نقول ذلك في حق السكاكي،لأنه عالم كبير لا نحكم عليه بهذه النظرة الجاهزة،فقد

كان معذورا بسبب ما وصل إليه المجتمع العربي في الذائقة الزمنية والمكانية،والبلاغة العربية تعلمها غير العرب في فترات حدة الذائقة.

فقد كان الدرس فضفاضا واحتوته المدارس الكلامية والمعتزلة،وأحس السكاكي بصعوبة الأمر على المتعلمين،فقام بالشروحات الكبيرة في كتابه"مفتاح العلوم"،إذ عقد البحث فيها عن البلاغة والنحو،ثم جاء الشراح من بعده فأفرغوا البلاغة العربية من الغاية التي كرست لأجلها،وربطوها بالمنطق أكثر من ارتباطها بالاستعمال، وذلك لملائمتها لموضوع الدرس التعليمي،فتحوّل الخطاب البلاغي من خطاب علمي إلى خطاب تعليمي...وغيرها من الشواهد الاضطرابية على مستوى المفهوم.

2/ الاضطراب على مستوى المصطلح:

يعاني أغلبية الطلبة من اضطراب في تلقيهم أو استثمارهم للمصطلحات، سواء في الأعمال التطبيقية أو أثناء إعداد مذكرة التخرج.وسنعرض لبعض حالات الاضطراب المصطلحي الأكثر انتشارا،والتي أشار إليها الأساتذة فيما يلي:.

2أ/ "المصطلحات"و"المفردات":

تعاني شريحة كبيرة من الطلاب من عدم قدرتها على التمييز بين استخدام"المصطلحات"و"المفردات"أثناء تكليفهم بتحليل النصوص الشعرية،سواء في الامتحانات أو أثناء إعداد مذكرات التخرج.فترى بعضهم يستعمل عبارات مثل:"وظف الشاعر مصطلحات"...،وهم في الواقع يقصدون"المفردات"،وهذا يدل على عدم التمييز الصحيح بين الاستخدامين،فالشاعر يستعمل المفردات،بينما يستعمل الأديب أو الكاتب المصطلحات.

2ب/ النظم والتنظيم:

كثيرا ما يخلط الطلبة بين لفظي"نظم وتنظيم" أثناء الاستعمال،فالمدلول الاصطلاحي لكلمة"نظم"كما فصلها عبد القاهر الجرجاني تعني تأليف الكلام(حروفا وأسماء وأفعالا)وتعليقها ببعضها البعض،لكننا نجد بعض الطلبة يستخدمون لفظة"تنظيم"للدلالة على معنى نظم الكلام دون أن يعوا مفهومها.

2ج/ الرؤيا والرؤية:

من شواهد اضطراب المصطلح الخلط الفادح لدى بعض الطلبة أثناء توظيفهم للمصطلحين"الرؤيا والرؤية"،فالرؤية تتخذ مجالين أحدهما الرؤية البصرية بحاسة العين،والثاني الرؤية الذهنية كقولنا:"لي رؤيتي الخاصة حول الموضوع"،أما مصطلح الرؤيا فيتعلق بالأحلام.

وبالتالي فإن عدم قدرة بعض الطلبة على التمييز بين المصطلحين قد حال بينهم وبين وعيهم بالتصورات المطلوب إدراكها.

2د/ مصطلح الفصاحة والبلاغة:

لقد طُرح مصطلح الفصاحة معرفيا بين الأشاعرة والمعتزلة،أي بين المدرسة الكوفية والبصرية من ناحية نحوية، كما نجد اختلافا بينا في تحديد مفهوم مصطلح الفصاحة عند أبي هلال العسكري في كتابه"سر الصناعتين"،فمرة يورده مرادفا لمعنى البلاغة،ومرة يقول:"الفصاحة تتعلق بالألفاظ بينما البلاغة تتعلق بالمعاني".

ثم جاء بعده-بقرن-ابن سنان الخفاجي،إذ يقول:"الفصاحة مقصورة على الألفاظ،أما البلاغة مقصورة على الألفاظ مع المعاني."وبعدها جاء الجرجاني وأحل محل الفصاحة مصطلح "النظم".

لقد شكل الاختلاف في تحديد المصطلحين اضطرابا لدى الطلاب من ناحية وعي واستثمار المصطلحين في مختلف المعارف التصورية.

السؤال العاشر:ماهي أهم الخطوات المتبعة في تقديم الخطاب التعليمي الجامعي النحوي والبلاغي؟.

لقد حصدنا ثلاثة أنواع من الإجابات هي:

الإجابة الأولى:يستعين كثير من المتخصصين وأساتذة اللغة العربية في تعليمهم للقواعد النحوية بعرض شواهد القاعدة أولا، ثم القيام بشرح مفاهيمها وتوضيحها وتفصيلها،اعتمادا على الأدوات التالية:الموازنة، أو الضد أو التشبيه، أو المثال،وقد يكون المثال جملة أو نصا وغير ذلك،وينصح بتجنب عرض الأمثلة والشواهد التي لا روح فيها أثناء تبسيط وشرح الموضوعات.

الإجابة الثانية:نبدأ بالمعرفة الواسعة ثم الفهم (التركيز على تمكين الطالب من فهم هذه المفاهيم)، ثم تأتي مرحلة تحليل هذه المفاهيم،بمعنى أن هذا الكم الذي أخذه يتكون من العناصر كذا وكذا...الخ،حينها يفككها ثم ينتقل إلى مرحلة أخرى هي التركيب،ثم التقويم(نجمع ونحصر المفاهيم التي فهمها والتي صعب عليه فهمها)لإصدار القرارات التالية:يوجد خلل هنا،يوجد ضعف هنا...الخ،وذلك لاتخاذ الاجراءات اللازمة لمعالجتها لاحقا.

الإجابة الثالثة: نجرد المفهوم مثلا مفهوم "الشرط"،بعدها نقدم صوره وأدواته- أحيانا نعطي الصور والأدوات ولا نوفي المفهوم حقه-على سبيل المثال: الوقت لا يتسع لنعطي الطالب كل صور الشرط لعدم اتساع الوقت وهذه الصور إذا وقعت في الامتحان لا يستطيع الاجابة عليها لكن لو نقدم له المفهوم حتى لو لم نقدم له الأدوات سيكتشف بأن هذا جواب شرط وبأن هذه أداة.

وهذا ما يعرف بالوضعية المشكلة. فأحيانا نعطي للطالب كل الاحتمالات الممكنة للظاهرة اللغوية ولا نعطه المفهوم الذي يمكّنه من اكتشاف الصور لوحده، فيقع في صعوبة ولهذا من المفروض أن نقدم للطالب المفهوم فيستوعبه جيدا وإذا لم يكفنا الوقت لعرض كل صور الشرط مثلا فإنه سيستنتجها في الامتحان انطلاقا من ادراكه

للمفهوم، كمثال آخر إذا كان يفهم معنى النقص/ التام فإنه سيعرف الفعل الناقص والتام حتى ولو لم يتمكن من إعراب.

السؤال الحادي عشر:الثابت في الحقل النحوي والبلاغي التجريد،فهل يمكن الاكتفاء بهذه الآليات(الموازنة والضد، التشبيه والمثال)وحدها في تبسيط الدرس النحوي أو البلاغي دون اللجوء إلى آليات أخرى قد تقرب المفاهيم والمصطلحات إلى ذهن الطالب أكثر؟.

من الواضح أن الحل الأمثل لهذه المسألة لا يتأتى إلا باعتماد الأستاذ على الآليات التواصلية المثلى للشرح والتحليل أثناء تقديمه لدرسه،وتختلف هذه الآليات من أستاذ لآخر تبعا للمنهج المعتمد في التعليم،والمبني على أهداف وغايات نهائية،مآلها الاكتساب السليم لمختلف معطيات المعرفة التعليمية،والتي تعتبر بوابة لامتلاك الطلاب للملكات النحوية،وبالتالي تسلحهم بالكفايات اللغوية والتواصلية التي تعينهم على ممارسة النطق السليم والكتابة الصحيحة.

لكن بعض الأساتذة اكتفى بالإشارة إلى آلية التشبيه والمثال والضد، رغم إعادة تكرار السؤال مرة أخرى في كل جلسة وبصياغة أخرى: هل توجد آليات أخرى تستعين بها؟ بينما كانت إجابة بعضهم أكيد لا يمكن الاكتفاء بهذه الآليات الأربع فقط في تيسير تعليمية المفاهيم والمصطلحات النحوية والبلاغية للطالب الجامعي.

السؤال الثاني عشر: إذا كانت الإجابة لا، فما هي أهم الآليات التواصلية الأخرى التي تستعين بها كأستاذ جامعي في تقريب المادة المجردة إلى ذهن الطالب؟.

سنوجز أهم الآليات التواصلية المتبعة التي ذكرها بعض الأساتذة في توضيح وتبسيط المفاهيم النحوية والبلاغية إضافة للآليات السابقة الذكر وهي:

1/ الأمثلة النموذجية والمثل والتمثيل والشواهد؛ هذه القضية تطرح معضلة تتمثل في:هل بالضرورة يجب أن نرجع إلى شواهد القدامى كالمعلقات من الشعر الجاهلي ونحن نؤسس لعصر جديد؟ والجواب"لا"،لأن حتى بعض

الأساتذة لا يستوعبونها،فهي مفهومة في زمانها فقط،وأغلبها نمطية من(النصوص البلاغية من الشعر والقرآن..)، وبالتالي لا يجب أن نبقى دائما أسرى للشواهد القديمة،بل يجب أن نسوق أمثلة من واقع الطالب(المادي أو المعنوي).

2/ استعمال المقابل؛مثلا أدرس الأفعال الناقصة أقابلها بالأفعال التامة،أدرس الأفعال المزيدة أقابلها بالأفعال المجردة، أدرس الأسلوب الإنشائي أقابله بالأسلوب الخبري،أدرس المجرد أقابله بالمزيد...الخ.

3/ آلية الموازنة:يناط بأستاذ المادة الموازنة بين الطرح المصطلحي لعدد من الترجمات المتعلقة بمصطلح معين أو الاكتفاء بإحالة الطلاب إلى مجموعة من المصطلحات الموجودة في الكتب للفهم أكثر، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى توجيه الطلبة إذا كان في المصطلح لبس،كأن يقول مثلا:"أنا اعتمدت مصطلح كذا، وفيه صياغة أخرى لنفس المصطلح في مراجع كذا وكذا...،عليكم بالعودة إليها.

وهناك آليات تواصلية أخرى تساعد على تقريب المفاهيم إلى ذهن الطالب وهي:

4/ الوسائل التكنولوجية:أثناء الشرح-على الأقل-يكتب الأستاذ المصطلح على الصبورة،ويضع البيانات بتقنية "باور باونت"وغيرها.

3/ تقنية الحوار والأسئلة.

5/ الآلية البيداغوجية:ويقصد بها الشرح بتحليل النصوص أي؛جعل كل طالب يتعامل مع نص كتاب ما من خلال تحليل مضمونه.

6/ الاحتكاك بالمرجعية أي الإحالة؛توجيه الطالب إلى الكتب والمراجع المناسبة لتوضيح الآراء المؤيدة منها أو المخالفة للفكرة المطروحة في موضوع الدرس.

7/ الاستعانة بالرسومات العلمية والخطاطات.

8/ الآليات المجازية.

9/ وضع الطلبة محل التجربة:تكليف بعض الطلبة(المميزين)بإلقاء المحاضرت،تكوينا وتدريبا لهم،وفتح المجال للإثراء والمناقشة بين الطلبة.

10/ الآليات المنطقية: لابد على الأستاذ أثناء تحضير الدرس أن يفكر في المفهوم،مثال1: من أين جاءت كلمة الشرط؟ فيعود لمعجم المصطلحات مثلا للبحث عن معنى الشرط.ما مفهوم الشرط؟،وضح الفرق بين الشرط والسببية.لتتضح الرؤية لأغلبية الطلبة،لأنهم لا يفرقون بين السببية والشرطية.

مثال2:عندما نقول الأسلوب الخبري هو ما يحتمل الصدق والكذب،والأسلوب الإنشائي هو ما لا يحتمل الصدق والكذب.وقد ورد الأسلوبان في النص القرآني،فهل معنى ذلك أن القرآن الكريم فيه صدق وكذب؟.أكيد لا.

وهذا النوع من الأساليب كالتشبيه مثلا يعتمد على المنطق البشري.وهذه المغالطة وقع فيها الكثير،لأن بلاغة القرآن شيء وبلاغة البشر شيء آخر،كما أن أغلب النحاة والبلاغيين استعانوا بالمنطق للمساعدة على التفصيل فقط،لاسيما في التقسيمات والتفريعات التي أساسها منطقي، ولم يستعينوا به في تدريس الجماليات.

11/ آلية التعليل: إن الكتب التقليدية الجامعية التي نغترف منها المعرفة تكرس التوجيه الأرسطي، الذي يكتفي بالتعريف التجريدي للمصطلح(مثلا: الاستعارة التصريحية هي ما صرح بالمشبه به،وفي المكنية ما حذف المشبه به وكني بأحد لوازمه ويتوقف).إن هذا التعريف يفتقر إلى التعليل،وبالتالي على الأستاذ ألّا يقف عند هذا الحد من التعريف التجريدي لتقريب "مفهوم الاستعارة" بأنواعها في ذهن الطالب، بل عليه أن يتجاوز ذلك إلى استخراج صورة بيانية من نص ما أو من شعر... الخ،وتعليل قصد الكاتب أو الشاعر،ليتبادر إلى ذهن الطالب أن الاستعارة تتجاوز البعد البياني إلى البعد الدلالي الاستعمالي.

12/ ربط البحث(موضوع الدرس)بنظرية معينة علمية أو معرفية أو أدبية،من خلال الإلمام بفلسفة العلوم، كفلسفة البلاغة،فلسفة النقد؛بمعنى الإطار النظري العام الذي يؤطر هذه الفلسفة،لأنه يعطينا نتائج نضجيه من ناحية الانتاج المعرفي.

لقد حاولنا من خلال استمارة المقابلة الموجهة لأساتذة قسم اللغة العربية الاستفادة من خبرتهم المهنية في مجال تحديد الآليات التواصلية التي يستعينون بها في تيسير تعليمية الخطابات الجامعية للطلاب.

وقد لاحظنا أن الوضع التعليمي الجامعي الذي يتميز بتعدد في طرائق التدريس(المحاضرة، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية... وغيرها)،ما يزال يعتمد على الطريقة الكلاسيكية(التلقينية)في توصيل مضامين مادتي النحو والبلاغة للمتلقين(الأستاذ يملي والطالب يستمع ويكتب)،خاصة في حصة المحاضرة.

كما لم تسلم حصص الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية- التي يفترض أن تكون متنفسا للطالب من أجل استثمار معارفه المكتسبة في الحصة النظرية- من طريقة التعلم التلقيني المملة. ويتجلى ذلك فيما يقدمه الطلبة من بحوث أو عروض جاهزة تخلو من طابعها التفاعلي الإبداعي.

إن اقتصار بعض الأساتذة على الطريقة التلقينية المملة في تقديم الدرس أمر مجحف في حق الطالب،وفي حق اللغة التي تعتبر وسيلة وموضوع تعلّم في آن واحد.

كما أن «ما لاحظناه في عملية التدريس أنّ غالبية أساتذة مادة النحو لا يتوقفون عند كثير من الإجراءات الوظيفية التي تساعدهم بدون شك في تقديم المفاهيم النحوية في صورة سهلة لا تعتمد الحفظ،وإنّما الإدراك والاستيعاب وبخاصة ما هو مبثوث في الدرس التداولي وبالضبط فيما يسمى بنظرية الأفعال الكلامية التي همّها الوحيد التركيز على الفعل الإنجازي المتلفظ من قبل الباث في علاقته بواقع المتلقي وهو ما يساعد أستاذ المادة على أن يستقي من ينبوعه المعرفي عدة مفاهيم وإجراءات تؤهّله بدون شك أن يحقق ضابطا وظائفيا على غالبية المفاهيم النحوية المقدمة لدى الطلبة على مختلف مستوياتهم»[10] التعليمية.

ضف إلى ذلك أن معظم الأسئلة التي يطرحها الأساتذة على الطلبة في الامتحانات تتعلق بالجانب النظري،وتتمحور حول عرّف كذا...،ميّز بين كذا وكذا...الخ،ولا تدعو إلى إشراك الطالب في اكتشاف المعرفة

[10]بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق، ص:86.

بنفسه.فقد كان من الواجب استهداف المهارات التواصلية،لأن الغاية ليست في طلب القواعد من أجل القواعد، كما أن تلقين المعارف هي أدنى درجة في التعليم،فعملية الممارسة ثم الاستيعاب ثم الادراك هي الهدف من التعليم،بحكم أنها تساهم في عملية إنتاج الكلام،وما القواعد إلا وسائل،ونحن نطلب الإنتاج لا الوسائل.

بالإضافة إلى أن إغراق الطالب في كم هائل من النظريات المجردة،وعدم تجسيدها في الجانب التطبيقي على الخطابات المشتملة على الأساليب التي تثير عواطفه وانفعالاته،كالحديث،الحكمة،الخطاب السياسي،الخطاب التربوي،الشعر،النصوص الأدبية والدينية والقصص...الخ،ممّا ولّد لديه حالة من الاعتياد على التلقين والتواكل عوض البحث والتنقيب،وجعلت منه مستهلكا سلبيا(غياب نموذج الرؤية الفاحصة الناقدة للطالب في ضوء استعداداته وقدراته)في المحاضرة أو الحصة التطبيقية أو الامتحانات،وحتى في إعداد مذكرات التخرج.

كما أن ذهن الطالب الجامعي ممتلئ بالمفاهيم والتصورات والمصطلحات القبلية،بعضها صحيح والبعض الآخر خاطئ كليا أو جزئيا،والتي تم بناؤها لأعوام من التعليم.لكن بعض الأساتذة عند شرحهم لدرس ما يعتقدون أن ذهن الطالب صفحة بيضاء،وبالتالي سيُلمّ بالمفاهيم والمصطلحات التي سيقدمونها له أثناء حصة المحاضرة، فهما واستيعابا وإدراكا.

ولكنهم-الأساتذة-سرعان ما ينصدمون في الجانب التطبيقي(حصص الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية، تصحيح أوراق الامتحانات،إعداد مذكرات التخرج...الخ)،من حالة الاضطراب والخلط السافر المتصور في ذهن الطالب على مستوى بعض المفاهيم والمصطلحات.

حقيقة أن الظروف والأسباب التي ذكرها الأساتذة عن ازدياد تدني مستوى الأداء المعرفي للطالب الجامعي صحيحة،ولكنها غير كافية،إذْ نلاحظ من خلال تحليلنا لفحوى المقابلات أن بعض الأساتذة ارجعوا (سبب تدني مستوى الأداء)إلى عجز الطالب وقصور المحيط التعليمي،وكأن كيفية تبليغ الأستاذ المحتوى المعرفي للطالب (الطريقة) لا تخلو من هذا العجز والقصور.

إنه لمن النادر أو المستحيل أن ترى الأساتذة وهم يستخدمون آليات التواصل العصرية داخل قاعة المحاضرات،فهناك تغييب كامل للاستعانة بهذه الآليات،وإبراز دورها في تبسيط الخطابات التعليمية الجامعية،وفي رفع المستوى المعرفي للطالب الجامعي الذي ما زال متعلما،وهو مالم نلمسه عند غالبية الأساتذة المعنيين بالمقابلة.

بيد أن بعض الأساتذة قد أشاروا إلى أن من بين أسباب الضعف غياب الآليات التكنولوجية،وكأنّها الآلية الوحيدة لتبسيط الخطاب التعليمي،فيتعذرون بغيابها وينساقون إلى التلقين المباشر الذي يلعب فيه الطالب دور الآلة،بالرغم من أن هناك العديد من الآليات التواصلية التي تجزي عن الآلية التكنولوجية،وهي مغيبة تماما عن الاستعمال التعليمي.

وما لا حظناه واستنتجناه أن الآليات المنتشرة-من حيث الاستعمال-من قبل أساتذة اللغة العربية أثناء تعليمية الخطاب الجامعي،تكاد تقتصر على الآليات اللغوية،كالأمثلة «التي لا تخلو من صنعة وتكلف،فهي من قبيل:ضرب زيدٌ عمرًا،وما أضرب زيدًا لعمرو،وزيد منطلق،وعمرو مهذب...وهكذا.وهي أمثلة كما نرى محدودة ومتكلفة ومصنوعة،وليس هذا بغريب فالمثال أو النص وسيلة.وليست غاية لتثبيت القاعدة عند أصحاب هذا الاتجاه،وبالتالي لا يراعى اختيارها أو الاهتمام بها،والحقيقة أن هذه الطريقة طريقة لا يرجى من ورائها خير أو نفع لدارس العربية فضلا عن غيره»[11]،لأنها طريقة لم تؤتي ثمارها المرجوة(إتقان الطالب للغة فهما وقراءة وكتابة).

إن ما يعاب في هذه الطريقة هو النظرة المحدودة لأصحاب هذا الاتجاه؛والمتمثلة في تلقين الطلبة الآليات اللغوية كالأمثلة باعتبارها غاية في حد ذاتها،بينما الهدف الحقيقي من الاستعانة بالأمثلة هو اعتبارها وسيلة للفهم، وبالتالي يجب أن تكون مستمدة من واقع الحياة اليومية للطالب،وسليمة نحويا وتركيبيا،وذلك لتحقيق الهدف الذي تقتضيه طبيعة الطرح اللساني في حق تعلم الطالب الجامعي.

[11] محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق،ص:46.

يستعين غالبية الأساتذة بهذه الآلية بكثرة دون غيرها من الآليات،بحجة أن نشاط المحاضرة في الجامعة الجزائرية محدد"بساعة ونصف"،يحاول من خلالها الأستاذ الإلمام بجوانب المحاضرة، ومجموعة من المحاضرات تشكل مقياس معين. فالطرح المعرفي التواصلي لذلك المقياس المبلور في عدد من المحاضرات يختلف من أستاذ لأستاذ.

وبما أن القدر الساعي الإجمالي لتعليمية الخطابات غير كافٍ،مقارنة بحجم المحتوى العلمي والمعرفي للمقياس فإن ضيق الحجم الساعي يؤثر على مردودية الأستاذ،ولا يعينه على تقديم محتوى الدروس على أكمل وجه، وبالتالي لن يتمكن من التنويع في استخدام الآليات،ولا حتى استخدام آلية واحدة على الأقل،وبالتالي يضطر للإلقاء بالطريقة التلقينية.

ومنه تصبح آلية تبليغ المفاهيم الخطابية للطالب الجامعي فلسفة عملية لكبت قدرات الطالب،ودحض روح الجرأة في الطرح الشخصي،وضعفا في إبداء الآراء المخالفة،وهذا كله نابع من نقص التطبيق في التعليم،وبالتالي ينشأ جيل راكد فكريا وعقليا وشخصيا.

إن ما نريد الإشارة إليه في مستهل تحليلنا للمعطيات المتعلقة بكيفية تعليم الخطابات النحوية«التي يسلكها أستاذ المادة النحوية أن يراعوا واقع اللغة ليس من حيث ما تمليه القاعدة النحوية من قوانين وضوابط،وإنّما ما يتماشى مع فطرة اللغة عن طريق الذوق/المنطق والاستعمال اللغوي،وهو ما يؤهّل الطالب لا لأن يحفظ بقدر ما يستوعب ويدرك أبعاد اللغة نظاما ومفهوما وتصورا؛فيلتجئ مباشرة إلى التحدث بها وكتابتها بدون قيد ولا تعقيد»[12].

كما لا يتوقف دور الأستاذ أثناء تقديمه للدرس التعليمي على البرنامج المتبع فقط،بل يتعداه إلى التوجيه البيداغوجي بشأن الصور الاخرى(المفاهيم والمصطلحات)المشابهة أو المناقضة للمحتوى المعرفي المدرّس،وفي بعض الأحيان لا يسع الأستاذ الوقت للتطرق والإلمام بكل الأمور فيقدم إشارة للطالب على وجود تعريفات مغايرة مثلا،

[12]بين الاستعمال اللغوي و المفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية، المرجع السابق، ص:95.

وذلك لتتوضح الرؤية المعرفية الحقيقية للطالب،ولا يصطدم بعالم مصطلحاتي مفاهيمي واسع إثر محاولاته القراءة والبحث والتنقيب.

إن انعدام الخلفية الفكرية لغالبية المفاهيم التي يتلقاها الطالب،تجعله عاجزا عن الربط بين مواضيع في النقد لها علاقة بمواضيع في البلاغة مثلا،ولا بين علم الدلالة وعلاقته بالنحو،ولا بين الدلالة والبلاغة،ولا بين المعجمية وعلم الصرف... فيجزئ علوم اللغة،ولا يستثمر ولا يوظف مفاهيم البلاغة مثلا في النحو،كقضية الفصاحة، وقضية الأسلوب،فهي مفاهيم بلاغية،ولكن لها امتدادات في البحث النقدي،لذلك«نعتقد أنّه من باب المنهج السوسيو ألسني في عملية الاكتساب المعرفي أن يتعامل معلمو المادة المعرفية بمعاملة تليق بمقام المتلقي شكلا ومضمونا؛الأمر الذي يجعل من المتلقي تكون له القابلية للاستيعاب والأخذ ومن ثم الإدراك أولا ثم الحفظ لا العكس»[13].

إن العلاقة التواصلية الفعالة بين الأستاذ والطالب مبنية على تبادل المعارف اللغوية الناتجة عن ذاتية كل منهما،فيعتمد الأستاذ أثناء تقديمه الدرس لطلبته على مجموعة من الآليات اللغوية والمنطقية والمعرفية والتداولية، وتختلف هذه الآليات من أستاذ لآخر،وفق المنهج المتبع المبنى على أهداف وغايات نهائية لعملية التعليم.

إن الخطاب التعليمي هو الإجراء العملي في العملية التواصلية بين الأستاذ والطالب،وهو الحصيلة المعرفية التي تستدعي آليات تواصلية إبلاغيه محكمة أثناء تقديمها للطالب الجامعي.غير أن الاختلاف في الطرح المفاهيمي لدى دارسي حصيلة المضامين التراثية وتبليغها،ولّد صعوبة تفاقم أمرها شيئا فشيئا في الآونة الأخيرة،إذ أصبحنا نلمس عند الطلبة وبعض الأساتذة اضطرابا في الزاد المعرفي والمنهجي الذي يكتسبونه كمتلقين،والذي سيقدمونه كمعلمين وأساتذة مستقبلا.

[13]بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو لإقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع نفسه، ص:79.

وقد وضح طه عبد الرحمن أن هذا الاختلاف يرجع للآليات المستعملة في دراسة حصيلة المضامين التراثية وتبليغها في شكل خطابات تعليمية،فهي آليات منقولة وقد سماها بالآليات الاستهلاكية أو الآليات الفرعية أو الآليات الفوقية،وهي آليات ووسائل مغايرة في أوصافها وقواعدها للآليات الأصلية المنتجة للمضمون التراثي،وهي مستمدة من مجالات ثقافية أخرى غير ثقافة التراث الاسلامي العربي.وصنفها في صنفين:الآليات العقلانية والآليات الإيديولوجية أو الفكرانية[14].

[14] أنظر: تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص:23.

المبحث الثالث

نظرة شاملة حول المقررات التعليمية للنحو والبلاغة.

يعد النحو«عصب اللغة والأساس المتين الذي تقوم عليه،لأنه به نفهم المعاني ونتذوقها،وبالإعراب يفصح المرء عن أفكاره ويكشفها ويخرجها إلى الآخرين،فيتواصل معهم، ومن هنا تبدو أهمية الإعراب»[15]فهو الركيزة الأساسية لإتقان اللغة العربية باعتباره وسيلة واصفة للغة،وأداة للفهم والإدراك.

لقد وضع علماء اللغة من الرعيل الأول اللبنة الأساسية للنظام اللغوي العربي،معتمدين في ذلك على أساليب الجمع والاستقراء والاستنتاج،فجاءت القواعد صورة أمينة لمستوى عصرهم ومستوى فهمهم للغة،وهو مستوى عالٍ،وفي المراحل التالية اتسعت الهوة بين القواعد واللغة،بسبب ما ألفه بعض القدماء من كتب مليئة بالحجج والمنطق،قليلة القواعد وكثيرة إعمال الفكر النحوي فيها،فأصبحت القواعد بناءً نظريا مستقلا،ولعل هذا ما تعاني منه اللغة[16]اليوم،والدرس النحوي ككل.فما وضعه النحويون القدامى من مفاهيم نحوية عُدت ضوابط مفصلية لا يجوز العدول عنها بأي حال من الأحوال،وبنيت عليها فيما بعد مباحث النحو.

إن المناهج التي يعتمدها الأساتذة في تعليم هذه المفاهيم النحوية للطلاب مستمدة من الكتب التي وضعها النحاة المتأخرون.وهي كتب تعاني من مشكلة «الاضطراب المنهجي في التقعيد الذي نتج من لجوئهم إلى المنطق،إذ ركزوا على النظرة المعيارية التي تعني محاولة الوصول إلى مجموعة من القوانين والضوابط المطّردة،وفرضها على أهل اللغة،فاتخذوا القياس المنطقي لهم منهجاً وطريقاً من طرائق التفكير في النحو.(...)فقد استعانوا به في تسويغ أحكامهم الشاذة مثل إعطاء(لم)حكم (لن)في عمل النصب؛ذكره بعضهم مستشهداً بقراءة بعضهم"ألَمْ نشرَحَ" »[17].

---

[15] مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:35.

[16] ينظر: مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع و المأمول، المرجع نفسه، ص:43-44.

[17] جنان التميمي، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفرابي، بيروت-لبنان-، ط1، كانون الثاني2013م، ص:18-19.

ومنه نستنتج أننا لو تتبعنا الدراسات النحوية العربية،عبر محطاتها المختلفة لأدركنا ضرورة إعادة النظر فيما قرّره النحاة القدامى فيما يتعلق بعدد هائل من الأحكام النحوية،وذلك من حيث المنهج والمصطلح والموضوع والمفهوم[18]،فالنحو يُتعلم باعتباره وسيلة لتسهيل عملية الاستيعاب في ذهن الطالب لمختلف المعارف اللغوية، بغية امتلاكه القدرة على إنتاج الخطابات التلفظية والكتابية في مختلف المواقف التعلمية،وليس لحفظ وتخزين المادة المعرفية واستظهارها في الامتحانات،لذلك على المناهج أن تسعى إلى تغيير نظرتها في طريقة التدريس.

وفي هذا الصدد فقد«تطلع بعض علماء اللغة وعلم المعاني بشكل خاص إلى الفلسفة البراجماتية،كإطار يمكن استخدامه لتفسير المعاني اللغوية المختلفة،ووظائفها في مجالات الحياة العامّة،بعدما عجز معظم علماء اللغة عن تناول المعاني بشكل علمي واضح»[19]،كما نرى جهودا خالصة في«التعامل مع النحو العربي وإخراجه من دائرة المسلمات،وذلك بإخضاعه لدراسة جادّة وفاحصة في ظل المنهج الوصفي الأصيل القائم على مبدأ الجانب الوظيفي/ التداولي،بعيدا عن المعيارية التقعيدية،وعن كل ما من شأنه أن يُعقّد النحو أو يجمّده؛ تنفر منه نفوس المتعلمين والدارسين»[20].لأنهم بحاجة إلى تطبيق تلك القواعد تلقائيا فهما واستيعابا لا حفظا.

وبما أن العملية التعليمية التعلّمية الناجحة تهدف إلى خلق جيل ذي كفاءات إبداعية يسابق بها عصره، وتعتمد على مبدأ التواصل«الذي يتعامل مع اللغة ليس على نية النظام الذي تنماز به فحسب،وإنّما على نية ذلكم الاستعمال القائم بين ركنين أساسيين هما:المرسل والمرسل إليه؛فإنّ المقام المنهجي الموضوعي يقتضي منا أن نفرد وقفة متأنية عند محتويات البرنامج الذي يدرّس في مقياس النحو،وهذا حتى نتبين مدى تماشي هذا البرنامج مع طبيعة النحو،وذلك وفق ماله علاقة بالمفهوم والمنهج والموضوع»[21].

---

[18] بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، مجلة الموروث، المرجع السابق، ص:77.

[19] محمد سامي أنور، اتجاهات جديدة في دراسة المعنى اللغوي، ص:223، مقال بمجلة العربية للعلوم الانسانية، الكويت، العدد22، المجلد السادس، ربيع 1986م، نقلا عن استراتيجيات الخطاب، عبد الهادي بن ظافر الشهري،ص:575.

[20] بين الاستعمال اللغوي و المفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق، ص:77-78.

[21] بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق، ص:76.

ومن خلال تحليلنا لواقع منهاج النحو ومقرراته تبين لنا بأنها غير مؤسسة على بحوث علمية ميدانية(رصد الأخطاء النحوية الشائعة الانتشار-نطقا وكتابة-في محيط الطلبة)،وخير دليل على ذلك محتوى الكتب النحوية المقررة في التعليم،مازالت مضامينها تعجّ بغزارة مفاهيمها ومصطلحاتها النحوية،وكثافة موضوعاتها،وغموض تعريفاتها التي تميل أحيانا إلى الألغاز والرموز،والتي لا يسعها ولا يدركها ولا يفهمها عقل الطالب[22].

فإذا كانت الغاية من تعليمية الخطاب النحوي في الحصص المقررة هي استظهار الآراء والمسائل الخلافية والتفصيلات التي يزخر بها تراثنا النحوي وتلقينها للطالب حفظا،فإن ذلك سيتحقق وعلى حساب إمكانية إقامة الطالب لجمل صحيحة أثناء الأداء اللغوي التطبيقي.لكن إذا كان همنا الوحيد هو استخدام الطالب اللغة بشكل صحيح-نطقا وكتابة-فعلينا المقارنة بين التوجيهات النحوية والأداء الفعلي للغة الطالب،وذلك لتأكيد صحة ما ينطقه[23]ويستعمله في الواقع.

وما نتكلم عنه هو النحو التعليمي الذي يزود الطالب(المتعلم)بقواعد اللسان،والذي يساعده على تركيب الجمل الصحيحة،وإنشاء فقرات يعبر بها عن آرائه وأفكاره.أما الخلافات النحوية وغيرها فتترك لأصحاب الدراسات العليا،لأنه«لابد من التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي،وذلك أن بعض النحويين واللغويين-قدماء ومحدثين-سرعان ما يعلو صوتهم بالاحتجاج والنكير على أي مسعى لتطوير النحو وإصلاح تعليمه،خوفا على هذا العلم من أن يداخله فساد،والواقع إن معظم أولئك المحتجين ممن لم يدّرسوا النحو،ولم يواجهوا مشكلاته»[24].

وبالتالي فالتعرف على أسرار النحو،والوقوف على آراء النحاة المختلفة،وما قالوه في هذه المسألة أو تلك هو من اختصاص الدارسين المتخصصين في علم النحو،أما طلبة الدراسات الأولية فهم بحاجة ماسة إلى اصطناع

---

[22] النحو بين التقعيد النظري والممارسة اللغوية-منهاج النحو في الجامعة نموذجا-، دلولة قادري، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو(الجزائر)، العدد الخاص: بأعمال ملتقى الممارسات اللغوية: التعليمية و التعلمية2، ص:531-532.بتصرف

[23] ينظر: النحو بين التقعيد النظري والممارسة اللغوية- منهاج النحو في الجامعة نموذجا-، المرجع نفسه، ص:532.

[24] مناهج النحو العربي في التعليم بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:42.

المنهج النحوي المنشود[25].لأن الطالب لا يحتاج«إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه،بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية،وبعض المفاهيم العلمية الفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية»[26].

وهذا ما أشار إليه الجاحظ حينما قال:«وأمّا النحو فلا تشغل قلب الصبي به،إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن...وعويصُ النحو لا يجدي في المعاملات ولا يضطر إليه في شيء»[27]،وعليه فالأستاذ مطالب بتعليم الطلاب كمية معينة من محتوى مادة النحو،كمية تضمن لهم سلامة النطق في مختلف المعاملات اليومية.

1/علم النحو بين التقعيد والاستعمال:

لقد حدد غالبية النحاة مفهوم النحو على أنه «علم يعرف به أواخر الكلم إعرابا وبناء،وقد سماه بعضهم "بعلم الإعراب"»[28]،وفي ذلك تضييق لدائرة الدرس النحوي ولعملية الاكتساب المعرفي لدى الطالب المتلقي،الذي يتشكل في ذهنه أن النحو يعالج عالم الألفاظ من خلال تحديد شكل الحركات المتغيرة على آخر الفعل أو الاسم.

إن هذا المفهوم التقعيدي الضيق ترك«انطباعا عاما عند الدارسين-معلّمين ومتعلّمين-أنّ مادة الدرس النحوي كلّها صناعة لفظية،تهتم ببيان الأحوال المختلفة للكلمة من رفع أو نصب أو جرّ أو جزم،فصار الإعراب بذلك المحور الذي يدور حوله تدريس النحو،بل تدريس اللغة،ولم تحظ باقي المهارات والعناصر اللغوية الأخرى كما حظي به عنصر الإعراب من اهتمام وعناية»[29].

---

[25] ينظر: مناهج النحو العربي بين الواقع والمأمول، ا لمرجع نفسه، ص:54.

[26] عبد الرحمن الحاج الصالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، المرجع السابق، ص:45.

[27] أنظر: نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها،ص149.نقلا عن بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد7، جوان2010م، بسكرة، ص:5.

[28] أنظر: إحياء النحو، إبراهيم مصطفى، القاهرة، ط1، 1937م، ص:26.

[29] محمد صاري، واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية تحليل ونقد، ص:26. مقال بمجلة التواصل، العدد الثامن، جامعة عنابة الجزائر،2006م.

والأصل المعرفي في علم النحو أن يكشف عن مدلولات العبارات،لأن لها دورا في نظم الكلام،وليس الاقتصار على معرفة القواعد المجردة كما خيل إلينا سابقا،فالبدوي«الذي لم يسمع بالنحو قط،ولم يعرف المبتدأ والخبر،وشيئا مما يذكرونه لا يتأتى له نظم الكلام.وإنّا لنراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدم في النحو.فقيل إن الاعتبار بمعرفة مدلولات العبارات.فإذا عرف البدوي الفرق بين أن يقول:"جاءني زيدٌ الراكبُ"لم يضره ألا يعرف أنه إذا قال:"راكبا"كانت عبارة النحويين فيه أن يقولوا في"راكب"إنه حال،وإذا قال:"الراكب"أنه صفة جارية على زيد»[30].

وبعبارة أدق إن علم النحو لا يكتفي بدراسة الحد الإعرابي للكلمات؛معرفة المرفوع والمنصوب والمجرور، والمبني والمعْرَب،بل يتعدى ذلك إلى مدى أكبر،وهو استجلاء المعاني التي يقصدها المتكلم،والتي في خضمها تتآلف الألفاظ على نحو:الحذف،التنكير،التقديم والتأخير...وغيرها،لأن النحو وسيلة لضبط الكلام والكتابة الصحيحة، و«فائدته الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدل مغير»[31].

إن هذا التصور الشمولي لمفهوم النحو القائم على مبدأ الاستعمال يجعل الطالب يحقق عملية اكتسابيه صحيحة للغة.إذا ما عومل مفهومه بمعاملة تليق به،وهي«انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع،والتحقير،والتكسير،والإضافة والنسب،والتركيب،وغير ذلك»[32] مما يختص به علم النحو.

2/كان بين التقعيد والاستعمال:

قبل أن نخوض في الحديث عن بعض المفاهيم النحوية مثل:(كان،المبتدأ،الخبر...)الواردة في الكتب النحوية والمعتمدة من قبل غالبية الأساتذة،أي بين ما هو موجود وبين ما يجب أن يكون،لابأس أن نشير إلى نقطة مهمة ألا وهي مفردات البرنامج المقررة في التعليم.

---

[30] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق رشيد رضا،ط2، ص:320-321.

[31] ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج1، ص:34.

[32] الخصائص، المرجع نفسه، ص:34.

إن الرؤية الشمولية ذات الفلسفة اللغوية لموضوعات النحو العربي غائبة تماما عن واضعي"فلسفة المنهج"؛ فقد وزعوا مفردات البرنامج توزيعا عشوائيا على سنوات الدراسة،كما أن عناوين الدروس تنتقى انتقاء عشوائيا فليس من المعقول أن نكثر من العلل النحوية،والتقديرات والتخريجات[33] التي نرى فيها التعسف من لدن النحاة المتأخرين،مثال على ذلك:« المبتدأ والخبر مثلا اسمان مرفوعان،فهاهنا إذن قاعدة،لكن النحاة القدماء لا يقنعون بهذا بل ينفقون أكثر من مئة صفحة في اخذ ورد،ما الذي رفعهما؟ ففريق من النحاة يقول:المبتدأ رفعه الابتداء،وآخر يقول:إن المبتدأ والخبر مترافعان،فذاك يرفع هذا،وهذا يرفع ذاك،وثالث يقول:بل الخبر رفعه الابتداء وحده،ورابع يقول:رفعه الابتداء والمبتدأ معا ثم يشرع كل فريق يدفع عن رأيه، ونقض رأي غيره، بالمنطق والحجة والقياس واستحضار الشاهد» [34].

من خلال المقابلة التي أجريناها مع الأساتذة المختصين في النحو،كنت قد وجهت لهم سؤالا حول كيفية تقديم المفاهيم النحوية في صورة يدركها ويستوعبها ذهن الطالب،وكانت من بين هذه المفاهيم التي آثرنا أن يكون الحوار حولها،تعريف"الناسخ كان".

لقد سلك غالبية أساتذة مادة النحو أثناء العملية التعليمية طريقا معرفيا بيداعوجيا بشأن تعليمية الناسخ "كان"للطلاب،والمتمثل في المفهوم الإجرائي للفعل"كان" هو:**فعل ماض ناقص**،لماذا ناقص؟لعدم استيفائه على الزمن،وبالتالي يترسخ في ذهن الطلبة أن الفعل كان هو ناقص بخلاف الأفعال الأخرى.

[33] ينظر: دلولة قادري، النحو بين التقعيد النظري والممارسة اللغوية – منهاج النحو في الجامعة نموذجا–، المرجع السابق،ص:530.

[34] مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع و المأمول، ص:43.

كيف لم ينتبه أساتذة مادة النحو عند تعريفهم للناسخ"كان"،وذلك من خلال الأمثلة التي يسوقونها للطلبة أن الزمن والحدث قد استوفى حقه الوجودي في الفعل"كان"لحظة تلفظه،لأن الفعل عندما يكون في السياق يؤدي وظيفة تداولية عن طريق دلالة العناصر اللغوية فيما بينها[35].

ثم لماذا عند قولنا:"**كانت الشمس مشرقة**"،تعرب الشمس اسم كان ومشرقة خبرها،علما أن الفعل"كان" استوفى شروط التمام(الحدث والزمن)لحظة إنجاز الفعل الكلامي من قبل الأستاذ.وليس من الإنصاف العلمي أن يرد الفعل بمعزل عن فاعله،كما أن ثمة حالة سياق استطاع أن يحققها الفعل مع بقية العناصر اللغوية.

بينما يتوقف الأستاذ عند بقية الحالات التي يرد فيها الفعل"كان"فعلا تام الحدث والزمن لا ناقصا،ساردا أمثلة من الشعر والقرآن...وغيرها،كقوله:"إذا كان الشتاء فأدفئوني".فحكم كان من السياق فعل ماض تام،وأما الشتاء فهو فاعل،لماذا كان فعل ماض تام؟لأنها وردت في هذا السياق بمعنى"أقبل أو حلّ أو جاء...وغيرها"،ولا يتوقف الأستاذ عند هذا الحد من التوجيه،بل يقدم صورا أخرى للناسخ"كان".

وبالتالي لابد على أساتذة مادة النحو مراعاة دلالة الجانب السياقي،والذاتي، والإيحائي للفعل «لأنّها جوانب تجعل الطالب المتلقي يستجيب استجابة لهذا الطرح المنطقي اللغوي الذوقي بسرعة تؤهله لأن تتحقق في ذاكرته اللغوية عملية تواصلية بين الجانب القاموسي والجانب الاستعمالي للغة» [36]. وتساعده على رفع مستوى التذوق الجمالي والحس النقدي لذبذبات الخطابات المختلفة:شعر،نثر،مثل، حكمة،نص،...الخ.

إن حديثنا عن الناسخ"كان"يحيلنا إلى الحديث عن جانب آخر لا يقل أهمية من سابقه،ألا وهو المفهوم الإجرائي لكل من المبتدأ والخبر.

---

[35] ينظر: بين الاستعمال اللغوي و المفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق، ص:93-94.

[36] بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق، ص:95.

3/المبتدأ والخبر بين التقعيد والاستعمال:

من خلال المقابلة التي قمنا بها مع أساتذة مادة النحو،تطرقنا إلى كيفية عرض مفهومي"المبتدأ"و"الخبر" للطالب الجامعي،أي كيف تشرح المفاهيم المرتبطة بالاسمين للطالب الجامعي أثناء الحصة التعليمية.فرأينا أنّ غالبيتهم يلجأون إلى تحديد"المبتدأ"و"الخبر"انطلاقا من الموقع،ويسترسلون في تقديم الأمثلة الدالة في نظرهم على ذلك.على نحو قول امرئ القيس:

وليل كموج البحر أرخى سدوله عليّ بأنواع الهموم ليبتلي.

إن الحكم الإعرابي للفظة"وليل"هو كالآتي:وليل:واو ربّ.ليل:اسم مجرور لفظا ومرفوع محلا على أنه مبتدأ.

من هذا المنطلق(نية المحل مع بقاء حكم المبتدأ على صورته الداخلية والخارجية)جوز النحاة مثل هذه الإطلاقات،التي لم يجوزوها على كثير من السياقات الإعرابية [37]،ثم يشرع الأستاذ في تبيان كل الأشكال التي تتصف بهذه الصفة.

وبالتالي غدا ذهن الطالب المتلقي يستسيغ مفهوم المبتدأ على أنه ما وقع في أول الكلام،بمعنى القاعدة النحوية للمبتدأ هي كل اسم يقع في أول الكلام.ولا تهم العلامة الإعرابية(مجرور،منصوب...)المرافقة للفظة الدالة على الحكم الإعرابي"مبتدأ".ومن بين الاطلاقات التي لم يجوزها النحاة على تصورات سياقية أخرى نذكر:

1- قام زيد.

2- زيد قام.

كما هو معروف في الإجراء التعليمي أن الحكم الإعرابي للجملة"قام زيد"،قام:فعل ماض،زيد فاعل. والحكم الإعرابي للجملة"زيد قام" هو كالآتي:زيد:مبتدأ،قام فعل ماض.

[37] بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق، ص:96،99.بتصرف

إن هذا المنطلق(نية المحل مع بقاء حكم المبتدأ على صورته الداخلية والخارجية)الذي ذكرناه سابقا،وعلى أساسه جوز النحاة إعراب"وليل"في محل رفع مبتدأ،لِمَ لَمْ يتعامل النحاة مع هذه الجملة"زيد قام"معاملة منطقية مثل ما تعاملوا مع الجملة السابقة؟ويطلقوا مثل هذه التصورات على الاسم"زيد"،ويقدموا الحكم الإعرابي التالي:زيد: فاعل مقدم مرفوع محلا على أنه مبتدأ.ويبقى محافظا على صورته الداخلية والخارجية.

وبالتالي فإنه لا يجوز من حيث الضابط الذوقي الاستعمالي اللغوي أن نعلم الطالب مثل هذه الأحكام الإعرابية،ولكن نقول له بأسلوب بسيط أن المتكلم قد قدم "زيد" على الفعل الإنجازي "قام" لحاجة في نفسه[38].

4/ تعريف حدّ الاسم:

من بين الاضطرابات التي نلمسها في الدراسات النحوية أثناء وضع المفاهيم والتعريفات «ما نجده في تقسيمهم للكلام الذي غدا في مقام لا يخرج عن الضابط الشكلي،وفي مقام آخر لا يخرج عن جانبه الوظيفي، وفق منطق لا يمتّ لمنطق اللغة العربية بأية صلة»[39].

ويذكر الأنباري أن النحويين ذكروا للاسم حدوداً كثيرة تزيد عن السبعين[40]،كما أورد الزجاجي عدداً كبيراً من التعريفات المتشابهة والمتباينة التي يصف بعضها بالفساد،من ذلك«حد الاسم في كلام العرب ما كان فاعلاً أو مفعولاً واقعاً في حيز الفاعل والمفعول به...،أما سيبويه فلم يحدّ الاسم حداّ يفصله من غيره، ولكن مثّل له فقال "الاسم: رجل وفرس"،وعلل النحويون بعده عدم تعريف الاسم بالحد،بأنه ترك تحديده ظنًا منه أنه غير مشكل»[41].

---

[38] ينظر: بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق، ص:98.

[39] بين الاستعمال اللغوي و المفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع نفسه، ص:77.

[40] انظر: الأنباري أبو البركات، أسرار العربية، تح: فخر صالح قدارة، دار الجيل،بيروت،ط1، 1995م، ص:33.نقلا عن النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، ص:26.

[41] الزجاج، الإيضاح في علل النحو، ص:49.نقلا عن جنان التميمي، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، ص:27.

5/ الدرس البلاغي:

إن ما لاحظناه ولمسناه من خلال شكاوي الأساتذة حول الدرس البلاغي،هو قضية ترجمة المصطلح التي طغت على عملية فهم التصورات المطلوبة من الطلبة حول المعرفة البلاغية،وكمثال على ذلك،كاتب من المشرق يترجم مصطلحات علمية معرفية تعليمية وفقا للغته المتعارف عليها،والتي لديها مدلول معين،وبالتالي القارئ أو الطالب الجزائري المتصفح لهذه الكتب يجد اختلافا في الترجمات،وأحيانا في المفهوم،فيصعب عليه الإلمام بالموضوع وأحيانا بالمادة ككل،وهذا راجع لعدم توحّد المجامع اللغوية العربية.

كما أن أغلب جامعاتنا لازالت«منهمكة في تدريس أصول البلاغة كما فهمها القدماء،بل إعادة إنتاج ما أرخ له أحمد أمين،دون تفعيل ذلك الموروث القديم وفتح أفقه على المناهج والنظريات الغربية المعاصرة التي أكدت حضورها في حقل التواصل»[42].

فقد غيرت النظرية المعرفية التصورات التي حكمت النظرية الفلسفية الوضعية لزمن،وفسحت المجال للتفاعل الإنساني للخروج بمفاهيم جديدة ومغايرة تدعو إلى استخدام قدرات الإنسان الجسمية والعقلية والفطرية،ليعيد تركيب تطلعاته من جديد،ومن ثم تشييد أنساق من التصورات التي تجسدها لغته ومفاهيمه انطلاقا من الآليات النظرية(العقلية والفطرية)التي يمتلكها،والتي يستدعي استعمالها(آليات تشبيهية،وتخييلية واستدلالية واستنتاجية وتجزيئية) [43] عند بناء أي بنية تصورية.فهذا التحول الذي طرأ على مستوى التفكير الإنساني أحدث نقلة نوعية على مستوى المفاهيم المعرفية،وتولدت عنه تصورات جديدة،كالاستعارة(مفهوما وتصورا)التي لم تعد تقتصر على الخصائص الشكلية والدلالية فقط.

تعد الاستعارة خاصية من أهم الخصائص الجوهرية للغات الطبيعية،مثلها في ذلك مثل الالتباس والشرح والقياس...الخ.ولم تعد تعتبر شكلا بلاغيا وأسلوبيا،أو نوعا من أنواع الزخرف اللفظي والبياني الذي ينتمي إلى

---

[42] عبد السلام عشير، عندما نتواصل نتغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:20،21.

[43] ينظر: عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:117.

الأدب بوجه عام والبلاغة بوجه خاص،بل أصبحت إحدى آليات الحجاج في الخطاب [44]الإقناعي،يستخدمها المخاطب بكل أنواعها،ويعتمد عليها كاستراتيجية للإقناع والتأثير في المتلقي.

وقد وضح الجرجاني أن المعاني الخفية لا تُدرك إلا عن طريق الآليات المجازية التي يجيزها العقل،وهذا يحيلنا إلى القول بأن علماء التراث العربي«تقدم منظورهم في دراسة آلية الاستعارة خصوصا لدى الجرجاني وذلك حين يربطها بالمقام التداولي من جهة،وحين يقوم بتوظيف الحواس والطباع والنظر،والفكر والتجربة في صناعة القول الاستعاري.وتأويله من جهة أخرى»[45].

وخلاصة القول نشير إلى أن نظرة العلماء القدامى للاستعارة لم تقتصر على كونها نوعا من الزخارف الكلامية،بل اعتبروها آلية من الآليات المجازية،يستعين بها المتكلم في العمليات التواصلية لهدف تقديم أو اختراع أو ابتداع صورة جديدة من فكرتين أو معنيين لهما نفس وجه الشبه،بواسطة عملية التخييل،لإصابة غرض أو قصد معين مثل: التأثير والانفعال.

إن إعادة النظر في المعارف والمفاهيم والمصطلحات البلاغية التي بُنيّ على أساسها تعليم وتعلم الدرس البلاغي غدى أمرا ضروريا،لأن الاختيار عنصر مهم في تحديد المفاهيم المعرفية البلاغية التعليمية،ولا ينبغي أن «يكون الاختيار(عشوائيا)أو (ذاتيا)أو حسب(الصدفة)،وإنما كي تحكم اختيارهم (معايير)علمية تجعله (محكوما) بضوابط يمكن الاحتكام إليها في فحص ما نختاره»[46].

لا يجب أن يكتفي الأستاذ أثناء شرحه للدرس التعليمي بذكر القاعدة فقط،لأن جوهر الدرس البلاغي يتجاوز ذلك إلى البعد الدلالي.وهذا الأمر يؤثر على الأداء المعرفي للطالب الذي يتخرج وهو عاجز عن استخراج

---

[44] ينظر: أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة للطبع، الدار البيضاء، ط1، 2006م، ص:101. نقلا عن تداولية الاستعارة الحجاجية" لنص الرثاء" مرثية متمم بن نويرة–أنموذجا–، وشن دلال ولحمادي فطومة، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، العدد5، 2009م، ص:131.

[45] عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:114.

[46] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، المرجع السابق، ص:61.

صورة بيانية،لأنه لا يقف عند تعليل هذه الصورة وطرح السؤال التالي:لماذا جاءت؟.لأن هناك بعد جمالي نظمي وليس بياني فقط.وبالتالي يجب أن يعلل الأستاذ مقصدية الشاعر أو الكاتب أو الأديب،لكي لا يهدر روح النص الأدبي الذي هو بصدد تعليمه للطالب.

ومثل هذه الدراسات تؤثر على تحصيل المعرفة العلمية للطالب،لأن نجاح العملية التعليمية مرتبط بطبيعة المادة المعرفية المقدمة للمتعلم،وبالتالي لابد أن يراعي الأستاذ«احتواء النص التعليمي(المكتوب وغير المكتوب)على المعرفة أو المهارة التي تتفق مع اهتمام المتعلم،مع ضرورة المحافظة على معايير الاختيار»[47].وذلك ليكتسب الطالب المهارات اللغوية،ويحسن استخدامها باستمرار انطلاقا من فهمه للمعارف التي يتلقاها.

يبدأ الطالب أولا بالسيطرة على الموضوع،ثم يستنير الموضوع أمامه تدريجيا من خلال حصص التطبيقات، وبالتالي يملك الطالب زمام الموضوع،وتتضح له الرؤية،ويأخذ المقياس دوره من الفهم والاستيعاب في ذهنه.

كما أن الأستاذ الذي لا يربط بين المقاييس أثناء تقديم الدرس،كمقياس النحو وعلاقته بعلم البلاغة،ولا يعطي«اهتمام المتعلم الأولوية كلما انتقل إلى تعلم جديد،من أجل إيجاد صلة مباشرة بينه وبين النص التعليمي»[48] يحول دون وصول الطالب إلى الفهم والتوجه والرؤية الصحيحة في التعامل مع الخطابات التعليمية المختلفة.

[47] علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، المرجع السابق، ص:108.

[48] أساسيات النص التعليمي، المرجع نفسه، ص:108.

المبحث الرابع

تعليمية الخطاب النحوي والبلاغي بين الواقع والمأمول

أهم النتائج التي توصلنا إليها من خلال ما أوردناه سابقا تكمن فيما يلي:

يعاني طلاب قسم اللغة العربية الجامعيين من اضطراب معرفي على مستوى فهم واستيعاب المعارف والمفاهيم النحوية والبلاغية،والذي أثر على تحصيلهم المعرفي وأدائهم اللغوي،وذلك راجع في نظرنا إلى الأسباب التالية:

1/ طبيعة المادة المدرسة:تعرف المادة المدروسة بالمضامين أو المحتويات،وهي حصيلة التراث،والمضمون الخطابي المعرفي التعليمي،الذي نحتاج إلى استيعابه وتوظيفه بحسب المتطلبات والأهداف العلمية والعملية.لكن هذا المضمون التراثي الذي مازال ينظر إليه نظرة تجزيئية تفاضلية لمحتواه،هذه النظرة الناتجة عن اختيار هؤلاء الدارسين المحدثين الاشتغال على المضامين التراثية،وإهمال(اختيارا أو قصورا)البحث في الآليات الأصلية البانية للمضامين التراثية وتقسيمهم للتراث إلى:قطاعات مقبولة تستحق الدرس بحجة أنها حية تحتمل أن نربط أسباب الحياة فيها بالحاضر وأن نتوجه بها إلى المستقبل،وقطاعات أخرى لا تستحق الدرس بحجة أنها ميتة،ينبغي قطع صلاتها بالحاضر حتى لا تضر بآفاق الدرس المستقبلية[49].

لكنّ غالبية مؤلفات هؤلاء الدارسين من النحاة المحدثين لم تحقق الغايات المنشودة بسبب اقتصارها على جانب من الدراسة التجديدية التيسيرية لطبيعة النحو فقط،والمتمثلة في اجتزاء الشروحات والتفريعات من المضامين النحوية الأصلية،واعتبارها كمفاهيم قاعدية جديدة مفصلية على الأستاذ التقيد بها في بناء الخلفية المعرفية النحوية للطالب.

[49]ينظر: تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص:24.

غير أنّ«الباحث المتخصص في الدراسات اللغوية قد تعتريه بعض من الأحكام فيما يخص عالم المفاهيم فيبني تصوره على خلفية معرفية هي في أمس الحاجة إلى إعادة النظر،بحكم أن القضايا اللغوية لها ضوابط معرفية وإجرائية تنصاع إليها،ومن ثم استوجب تسليط الضوء على المرجعية المعرفية لأي مفهوم يريد الباحث التوقف عنده بشيء من التحليل والبيان»[50].لأن المفهوم هو البناء الفكري واللغوي والتركيب اللفظي الذي يتناول الشرح العلمي للمصطلح،ويمثل الصورة الإدراكية المتشكلة في ذهن الطالب.

ومنه فإن دور الأستاذ يكمن في اعتماد الطريقة الناجعة التي توصل الطالب إلى إدراك العلاقة التواصلية بين الفهم القاموسي للمصطلحات والطرح الاستعمالي للغة،لأنّ«أي علم ليس قابلا للتسهيل أو التيسير،وإنما طريقة تقديمه للمتلقي هي القابلة للتطوير والتيسير،والمنهج له أثره الواضح والكبير في ذلك»[51].ومن هنا نستنتج أن ما يحتاج للمعالجة وإعادة النظر،هو المنهج المتبع في التدريس،وكذا الآليات المستعان بها في تبسيط المضمون النحوي للمتلقين.

لذلك كان من الأجدر على الدارسين النظر في الآليات الإجرائية المتخذة من قبل العلماء القدامى أثناء تقويم مادتهم المعرفية،لأن«التقويم الذي يغلب عليه الاشتغال بمضامين النص التراثي ولا ينظر البتة في الوسائل اللغوية والمنطقية التي أنشئت وبلغت بها هذه المضامين يقع في نظرة تجزيئية إلى التراث...لأن كل مضمون مبني بوسائل معينه ومصوغ على كيفيات محددة، بحيث لا يتأتى استيعاب المحتويات المضمونية القريبة والبعيدة للنص إلا إذا أحيط علما بالوسائل والكيفيات العامة والخاصة التي تدخل في بناء هذه المستويات المضمونية»[52].

---

[50]بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، المرجع السابق، ص:76.

[51]أمجد كامل عبد القادر، مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:41.

[52]تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص:22.

لكنّنا لا ننكر أن تلك الجهود التي قام بها المحدثون في محاولاتهم للإصلاح والتجديد قد مهدت الطريق لعقول الدارسين للتفكير والنظر في المناهج اللسانية الحديثة- المطروحة في العقود الأخيرة- والاستعانة بها في تعليمية الخطاب النحوي،وذلك لتجاوز التعليم التلقيني والاهتمام بعمليات التعليم التفاعلي التواصلي.

2/ المناهج التعليمية المعتمدة:

إن اقتصار نظرة الطلاب لمفهوم النحو على ضبط أواخر الكلمات وتمييز صواب الكلام من الخطأ- الوجه الاعرابي- مهملين في ذلك الذوق الاستعمالي للغة، كالوجه الدلالي مثلا، فاختلاف الدلالات للفظة ذات الأوجه الاعرابية المتعددة،هو سر من الأسرار الجمالية للغة العربية،وعجزهم عن إنشاء لغة واضحة بسيطة تنقل أفكارهم إلى الآخرين،وكثرة الأخطاء النحوية التي يقعون فيها...وغيرها من مظاهر ضعف الأداء المعرفي راجع للمناهج النحوية المقررة[53] التي تعتمد في تلقين مفاهيمها على الإطار التقعيدي المجرد،ولا تتعداه إلى الإجراء الاستعمالي،مما أدى إلى تجريد اللغة من طابعها الاكتسابي وإخضاعها للطابع المعياري.

إن هذا المفهوم الضيق الذي تلقاه الطلبة بخصوص المفاهيم المعرفية المطلقة، أدى إلى نفورهم الحاد من الإقبال على تخصص اللغة العربية بصفة عامة،وعلى الدرس النحوي بصفة خاصة.والسبب يعود-كما قلنا- للمناهج التعليمية المقررة.

كما أن غياب«الرؤية اللغوية العلمية المعرفية العامة والإبستيمولوجية التي تربط قواعد اللغة،في كتب النحو،باللغة أولا،وبالمجتمع العربي أولا وثانيا،والتي تعنى بكيفية تشكل حقل علمي ما،وبتكوين المفاهيم وتحولها إلى ممارسة عملية»[54] أثناء إعداد المناهج؛لها دور في إنتاج جيل من الطلبة لا يتقنون توظيف تعلّماتهم النحوية في الإنتاجات الكتابية والشفوية،وذلك لشعورهم بأن القواعد تتعلم لذاتها،لا تستعمل في إنتاج خطابات تعلميّة أو يومية.

---

[53]ينظر: مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:47-48.

[54]دلولة قادري، النحو بين التقعيد النظري والممارسة اللغوية –منهاج النحو في الجامعة نموذجا-المرجع السابق، ص:530.

ويتّضح مما سبق أن مناهجنا التعليمية المقررة لم تعد قادرة على تقديم الفاعلية المطلوبة في تلقين الخطابات النحوية للطلاب في المرحلة الجامعية،مما يتعين على القائمين بوضع المناهج البحث عن المنهج المناسب لطبيعة الخطاب النحوي،أو النهوض«لصناعة المنهج المأمول الذي يرفع بالمستوى العلمي والتعليمي للباحثين في علوم اللغة والنحو» [55].

وكما نعلم أن الدراسات العربية التي«بذلت في سبيل تطوير مناهج تدريس النحو وتيسير تعليمه لم تجد نفعا،لأنّها لم تجد طريقها إلى الكتاب المنهجي الجامعي،فبقينا نقر التوصيات والمقترحات ثم نعود لتعليم النحو من كتب القدماء بدءاً من منظومة ابن مالك وشروحها وانتهاء بشذور الذهب والآجرومية وشروحها،ليس في هذا القول تقليل من قيمة تلك الكتب ومؤلفيها المحققين الأجلاء،ولكن تعقيد مادتها النحوية وأساليب تأليفها،وقدامة عباراتها وغرابتها هو ما يشكو منه طلابنا وهو ما نسعى إلى تجاوزه في النحو التعليمي ونتركه ذخيرة للنحو العلمي»[56].

وبالتالي فإن وضع المنهج النحوي المأمول بات أمرا ضروريا،ولا يتأتى ذلك إلا من خلال«تحصيل معرفة شاملة بمناهج المتقدمين من علماء الإسلام ومفكريهم في مختلف العلوم مع تحصيل معرفة كافية بالمناهج الحديثة»[57]التي تعين الأستاذ على ضبط الكيفية المناسبة لتقديم الخطاب النحوي التعليمي للطلبة.

3/ **إن الآليات التواصلية والضوابط الإجرائية** المتخذة من قبل الأساتذة في عرض مادة النحو يغلب عليها الطابع التلقيني للقواعد النحوية إذ تعتمد على الحفظ والاكثار من الاعراب الشكلي،والاسراف في غوامض النحو و«تدريس اللغة العربية بصورة نمطية مُملّة،قوامها التجريد،وذروة سنامها إيصال القاعدة النحوية.وأما الحديث عن مناخ لغوي فصيح، يشمل جميع بنيات اللغة ووظائفها فلا أثر له،إلا ما كان اجتهادا فرديا وقتيا»[58].

---

[55] مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:32.

[56] مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع نفسه، ص:32.

[57] تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص:19.

[58] بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، المرجع السابق،ص:3.

ولعل ما«يلفت النّظر في وضع اللغة العربية هو أن الأدوات الأساسية لتعلُّمها وتيسير استعمالها والتفقه فيها لم تحظ بالتّجديد الذي حظيت به مثيلاتها من اللغات الاخرى،(...).فليس همُّ اللّساني العربي فقط أن يعيد النّظر في تصوُّر طبيعة اللغّة العربية،وخصائصها،والمناهج الكفيلة بمعالجتها،بل هو مطالبٌ،استعجالاً كذلك برسم الأدوات اللاّئقة بتنمية طاقة المستعمل،علاوة على أنّه مطالب بالبحث في وسائل تطويع اللّغة لجعلها لغةً وظيفيةً»[59] استعمالية.

إن مهمة-البحث عن الأدوات الأساسية لتعلُّم اللغة وتيسير استعمالها والتفقه فيها-لا تهم الباحث اللساني والمنظومة التعليمية الجامعية فقط،بل وحتى الأستاذ مكلف بهذه المهمة.لذلك هو مطالب بوضع استراتيجية محكمة لتيسير تعليمية المفاهيم النحوية،وذلك بتبني جملة من الآليات التواصلية التي يرى لها تأثيرا إيجابيا في عملية الإدراك والاستيعاب لدى الطالب،كما ينبغي عليه«التمكن من الآليات المنتجة الخاصة التي صُنع بها هذا التراث،ولا سبيل إلى ذلك مالم يقع التمرس على الأقل بأساليب الفقهاء والمتكلمين التي تظهر فيها بجلاء القوة المنهجية الإسلامية»[60].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن البحث عن الآليات والضوابط الإجرائية المتخذة من قبل علماء التراث في تبسيط وشرح المادة العلمية النحوية لمتعلميهم آنذاك،لا يتأتى إلا حين«يكون المنهج من جنس الموضوع متى أراد المتوسل به الظفر بالآليات الداخلية التي يتحدد بها الموضوع،مع العلم بأن الوقوف على هذه الآليات هو الذي يؤهل صاحبه لتمام المعرفة بالموضوع الذي ينظر فيه»[61].

---

[59] عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية دلالية، المرجع السابق، ص:1تصدير.

[60] في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المرجع السابق، ص:16.

[61] في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المرجع السابق، ص:16.

وخلاصة القول إن محصلة الاضطراب المعرفي لدى الطلاب ما هي إلا نتيجة لقصور المناهج التعليمية المعتمدة في التعليم الجامعي،وللخروج من هذه المعضلة –في رأينا– نقترح اعتماد المنهج التداولي في تعليمية الخطاب النحوي والبلاغي، لأنه«عبارة عن تداخل متكامل ومنسجم بين مجموعة من المناهج والنظريات، أبرزها العلم المعرفي(الذي انبثقت عنه التداوليات المعرفية)واللسانيات المعرفية(الجيل الثالث اللسانيات)وهذا المنهج عبارة عن توظيف مجموعة من آليات ومفاهيم وطرائق العلوم النظرية العلمية كالمنطق والمعلوميات والعلوم الاجتماعية،أو الانسانية كالفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم السياسة وغيرها»[62] من الآليات والضوابط الموسومة بالفاعلية في عملية التواصل بين أقطاب العملية التعليمية(الأستاذ والطالب).

[62] عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع السابق، ص:15.

الخاتمة

الخاتمة:

لقد خلص البحث بعد الاشتغال على موضوع الآليات التواصلية في ضوء تعليمية الخطاب الجامعي إلى الوقوف على جملة من النتائج نستعرضها فيما يلي:

-إن نمط الأسئلة التي يبلورها بعض الأساتذة في الامتحانات الموجهة للطلاب، تساهم في طمس القدرات الإبداعية والتفكيكية والتذوقية والتحليلية للطالب، لأنها تعتمد على الاجترار فقط، وبالتالي يتولد عند الطالب حالة من الاضطراب المعرفي، تتمثل في عدم وضوح الرؤية لبعض المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالمقياس.

بينما تهدف العملية التعليمية التعلمية إلى:

- تكوين طالب قادر على ترسيخ معارفه القبليّة بغية إنتاج خطاب شفهي وكتابي، والقدرة على تحليل الأفكار، والتعبير عن مواقف عاشها أو عاصرها، وبالتالي القدرة على مواصلة مساره الدراسي والاندماج في الوسط الاجتماعي، من خلال التواصل مع أفراد المجتمع شفهيا أو كتابيا.

- تكوين شخصية مستقلة قادرة على التفاعل مع مكونات المجتمع في مواقف حياتية مختلفة، إذ أن اِكتساب المتعلم لزاد معرفي كبير لا يعني اِمتلاكه لكفاية التواصل، وإنما هناك عوامل نفسية واجتماعية وثقافية تساهم في بناء شخصيته وفي نجاحه في مشواره الدراسي.

- إن عدم تجسيد الأستاذ لمختلف الآليات التواصلية أثناء عملية الطرح التعليمي المعرفي يؤثر على ادراك الطالب للتصورات(المفاهيم والمصطلحات)،وبالتالي يدحض من قدرته على تمثيل المفاهيم في عالم الاستعمال.

-كما أن دور الأستاذ أثناء العملية التعليمية التعلمية التواصلية لا يقتصر على تقديم المادة المعرفية فقط، بل يتعداه إلى الإرشاد والتوجيه، وتبني استراتيجية خطابية معينة بغية التأثير في المتلقي(الطالب).

- ضرورة استثمار الأستاذ للمعارف اللسانية الحديثة في مقاربة مختلف مضامين الخطاب الجامعي.

- إعادة النظر في طرق التدريس البيداغوجية المفصولة عن واقعها الاستعمالي.

– أما فيما يخص البرامج الموضوعة لابد من مراعاة الأصل أثناء تصميم المقررات في المواد والمقاييس، فالأصل تعليم العلوم القاعدية(علوم الآلة)أولا: النحو، الصرف، اللسانيات، البلاغة، الصوتيات...التي تبنى عليها علوم أخرى كالنقد الأدبي، لسانيات النص، تحليل الخطاب...الخ، لأنها علوم تفرعت عن علوم الآلة، مثال: السداسي الأول يدرس الطالب البلاغة لكي نمهد له لدراسة النقد، ويدرس النحو والصرف ثم يدرس النحو الوظيفي، فتخصيص سداسي واحد لتدريس علم من علوم الآلة له دور في رفع مستوى تلقي الطالب للعلوم المقصودة.

– طبيعة ونوعية الكتاب الأكاديمي المعتمد: يستعين بعض الأساتذة أثناء تقديم المحتوى المعرفي على الطريقة التجزيئية بناء على بعض الكتب، وهم بذلك يجنون على المعرفة، ويؤثرون على مستوى فهم وادراك الطلاب لها، لذلك لابد أن ينتبه الأستاذ أثناء عرض مضامين الدرس إلى هاته الجزئية والمتمثلة في عدم الاقتصار في الاستعانة بالشاهد على بيت شعري مجزأ عن القصيدة لأن في هذا إخلال بمظاهر الاتساق والانسجام، وبلاغة الجمال تكمن في النص الشعري ككل.

– إن علوم اللغة العربية هي هيكل تام فيه (صرف، لسانيات، دلالة، نحو وصوتيات...)، فلو درسنا النحو أو البلاغة بمعزل عن الأنساق اللغوية الأخرى، فهنا بترنا جزءا من هذا الهيكل وذلك ينعكس سلبا على أداء الطالب، وبالتالي ينبغي على الأستاذ الربط بين مواضيع في النقد ومواضيع في البلاغة مثلا، أو الربط بين علم الدلالة والنحو، أو بين الدلالة والبلاغة، أو بين المعجمية وعلم الصرف، من خلال تقديم إحالات لتفادي وقوع الطلبة في هذا الاضطراب.

– يعد انفتاح الطالب على باقي التخصصات سواء فروع اللغة المكونة في مختلف تخصصات اللغة العربية أو العلوم المرتبطة بها كعلم النفس، الاجتماع ومختلف العلوم الانسانية ضرورة من الضروريات الواجب التقيد بها في العملية التعليمية التواصلية.

- إن الطالب الذي يكرر عملية القراءة الواعية لمختلف المستجدات حول موضوع المقاييس شيئا فشيئا، ولا يكتفي بما يقدمه له الاستاذ تنمو لديه القدرة على الولوج في حوارات تفاعلية هادفة مع الأستاذ والطلبة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أ/المصادر والمراجع باللغة العربية:

-القرآن الكريم برواية ورش عن الإمام نافع، دار ابن كثير، دمشق، ط3، 1420هـ.

-الآمدي: أبو الحسن سيد الدين، الإحكام في أصول الأحكام، تح: عبد الرزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان، 14نوفمبر2010م.

-الأنباري: أبو البركات عبد الرحمن بن محمد، أسرار العربية، تح: فخر صالح قدارة، دار الجيل،بيروت،ط1، 1995م.

-ابن جني: أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج1.

ابن منظور:

-أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم المصري، لسان العرب، دار الفكر، بيروت، ط3، مج2، 1994م.

-أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم المصري لسان العرب، المجلد الثالث.

-أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم المصري لسان العرب، المجلد الأول.

-أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم المصري لسان العرب، المجلد11.

-الخفاجي: أبو محمد عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1402هـ-1982م.

-ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، نسخة محققة لونان بإخراج جديد، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1431هـ-2010م.

الجاحظ:

-أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ج1.

-أبو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان، تح: عبد السلام هارون، ط الحلبي، القاهرة، 1948،ج1.

الجرجاني عبد القاهر:

_أسرار البلاغة في علم البيان، تحقيق رشيد رضا، بدون تاريخ.

-دلائل الإعجاز، تحقيق عبد المنعم خفاجي، القاهرة، ط1969م.

-الزجاجي: أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن مبارك، دار النفائس، بيروت، ط4، 1982م.

-الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيوب الأقاويل في وجوه التنزيل، دار المعارف للطباعة والنشر، بيروت، ج1.

-الزركشي: محمد ابن عبد الله بدر الدين،البرهان في علوم القرآن، تح: أبو الفضل الدمياطي، دار الحديث، 1427هـ-2006م.
-السكاكي: أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر بن محمد، مفتاح العلوم، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 2000م.
-السيوطي: عبد الرحمن بن الكمال جلال الدين الإتقان في علوم القرآن، 67/2،
-العسكري: أبو هلال، الصناعتين، تح: علي محمد البيجاوي محمد أبو إبراهيم، الناشر: عيسى البابي الحلبي، ط1، 1371هـ-1952م،
-التهانوي: محمد علي الفاروق، كشاف اصطلاح الفنون والعلوم، مكتبة لبنان ناشرون، ط1996م.
-التوحيدي: أبو حيان علي بن محمد العباس، المقابسات، تح: حسن السندوبي، دار سعاد الصباح،ط2، 1992م.
-السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، تحقيق محمد حسن إسماعيل الشافعي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 ،1998م.
-بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، 1987م.
-مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، 1979م، ج2.
-أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة للطبع، الدار البيضاء، ط1، 2006م.
-إبراهيم مصطفى إحياء النحو، القاهرة، ط1، 1937م.
أحمد متوكل:
-المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2006م.
-الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط2003م.
-الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، الرباط، ط1، 1431هـ-2010م.
-الوظائف التداولية في اللغة العربية، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985م
-اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، منشورات عكاظ، الرباط-المغرب-، 1989م.
-أحمد أمين، ضحى الإسلام، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط10، ج2، (دت).
-أحمد حساني:
-دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009م.
-حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن مجلة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران، العدد6، 2002م.

-انطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 1427هـ-2006م.
-أنيس فريحة، تبسيط قواعد اللغة على أسس جديدة، بيروت، الجامعة الأمريكية، 1959م.
-آن ربول جاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، دار الطليعة للطباعة والنشر،بيروت،لبنان،ط1، 2003م.
-الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون،منشورات الاختلاف،ط1، 2007م.
-التواتي بن التواتي، مفاهيم في علم اللسان، مطبعة رويغي، الأغواط، ط1، 2006م.
-بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديثة.
-جازية كيران، محاضرات في المنهجية لطلاب علم الاجتماع، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2008م.
-جان سرفوني، الملفوظية، تر: قاسم المقداد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، الغرب، دط، 1998م.
-جيلالي دلاّش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
-جنان التميمي، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفارابي، بيروت، لبنان، كانون الأول2013م.
حافظ إسماعيلي علوي:
-اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديدة المتحدة بيروت،ط1، 2009م.
-التداوليات: علم استعمال اللغة، منشورات عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، 2011م.
-حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات التطبيقية، دار الأمان، الرباط، ط1، 1430هـ- 2009م.
-حسان الباهي، الحوار ومنهجية التفكير النقدي، إفريقيا الشرق، المغرب، 2004م.
-حسن خميس الملخ، رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007م.
-حافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، ط1، 2000م.
-طالب هاشم الطبطبائي، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، الكويت، 1994م.
-طه الراوي، نظرات في اللغة والنحو، المكتبة الأهلية، بيروت، لبنان، ط1، 1382هـ-1962م.
طه عبد الرحمن:
-اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1998م.
-في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000م.
-البحث في اللساني والسميائي الدلالات والتداوليات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، جامعة محمد الخامس، المغرب، ط1، 1995م.

-تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،ط2.
-لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار.
-محمد المبارك، فقه اللغة دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية، مطبعة الجامعة السورية، دمشق، سوريا، 1960م.
-محمد الصغير بناني، المدارس اللسانية في التراث العربي والدراسات الحديثة، دار الحكمة، الجزائر،2001م.
-محمد الرغيني، محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء، (المغرب)، ط1، 1987م.
محمد محمود الحيلة:
-التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 1999م.
-أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2001م.
-محمود أحمد نحلة، أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2011 .
-محمد الدريج،مدخل إلى علم التدريس، العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2، مارس1991م.
- محمد مسفر القرني،منهج البحث الكيفي والخدمة الاجتماعية العيادية،جامعة أم القرى،السعودية،ط1، 2009م.
-محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية للنشر لونجمان، مصر،ط1، 1994م.
-محمد خطابي، لسانيات النصّ،مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي،بيروت، لبنان، ط2، 2006م.
مسعود صحراوي:
-أدوات تداولية في فهم النص عند الأصوليين، مداخلة في ملتقى علم النص "التداولية توظيف وتطبيق"، الجزائر، 2006م.
-التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار طليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، تموز (يوليو)2005م.
-مراد كامل، دلالة الألفاظ العربية وتطورها، القاهرة، معهد الدراسات العربية، 1963م.
مشال زكريا:
-الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1406هـ-1986م.
-مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، 1983م.
-محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار العربية للعلوم ودار الأمان،الرباط،ط1، 2010م.
-سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي، أبعاد العملية الاتصالية، رؤية نظرية علمية وواقعية، المكتب الجامعي الحديث، إسكندرية، مصر، 1999م.
-سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، 2010/1/1م.
-سعيد الأفغاني، في أصول النحو، مديرية التربية والمطبوعات الجامعية، 1414هـ-1994م.

-سعيد عبد الله لافى، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012م.
-سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط4، 2005م.
-عائشة عبد الرحمان، لغتنا والحياة، دار المعرفة، دط، مصر القاهرة،1969م.
-عاطف جود نصر، النص الشعري ومشكلات التفسير، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1996م.
-عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل إقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي والكتابي،دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر،ط1، 2003م.
-عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب مقاربة تداولية لغوية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط1، مارس2004م.
-عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عدد9-10، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط 1994م.
-عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر ،العدد5، 1994م.
-عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، دط، 1986م.
عبد السلام عشير:
-الكفايات التواصلية اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، الدار البيضاء، المغرب، منشورات top éditoin،ط1، 2007م.
-عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، المغرب، 2006م.
عبده الراجحي:
-علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995م.
-فقه اللغة في الكتب العربية، دار المعرفة الجامعية،1998م.
-عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية دلالية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء- المغرب -،ط1، 1985م.
-عبد القادر غزالي، اللسانيات ونظرية التواصل رومان جاكوبسن نموذجا، دار الحوار، سوريا، ط12003م.
-علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان ناشرون، 2000م.

-علي زوين، منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، 1986م.
-علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة، مصر، ط7، 1972م
-عمر أوكان، اللغة والخطاب، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000م.

-عمر بلخير، الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، منشورات الاختلاف، ط1، 2003م.
-عز الدين البوشخي، التواصل اللغوي مقاربة لسانية تداولية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان-،ط1، 2012م.
-عز الدين الحكيم، الظاهراتية وفلسفة اللغة، تطور مباحث الدلالة في الفلسفة النمساوية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2003م.
-عامر قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2008م.
-فرنسوار أرمنيكو، المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، المغرب، 1986م.
-فيليب بلانشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر: صابر حباشه، دار الحوار، سورية، ط2، 2007م.
-صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات-،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م.
-رومان ياكوبسون، قضايا الشعرية، تر: محمد الوالي ومباركة رضوان، دار توبقال للنشر،المغرب،ط1، 1988م.
- رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2004م.
-تاعوينات علي، التفاعل والتواصل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009م.
تمام حسان:
-الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو-فقه اللغة –بلاغة، أميرة للطباعة، القاهرة، عالم الكتاب، 1420هـ-2000م
-اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1994م.
-تعليم النحو بين النظرية والتطبيق، مج المناهل، المغرب، ط1، 1967م.
-رشدى أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، القاهرة، ط1، 1425هـ-2004م.
-توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، ط1، عمّان، الأردن، 1432هـ _2002م.
-خديجة الحديثي، المدارس النحوية، دار الأمل، اربد، الأردن، ط3، 1422هـ-2001م.
-خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر.
-خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة: ع/بن، ردمك، ط1، 2005م.
-خير الله عصار، محاضرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1980م.

-خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم،بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2012م.

-غنيم غانم عبد الكريم الينبعاوي، الدراسات اللغوية عند ابن مالك بين فقه اللغة وعلم اللغة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،1418هـ.

المجلات:

مجلة الأثر:

- أميرة منصور، "المقابلة" رؤية منهجية في بحوث تعليم اللغة العربية، العدد26، ديسمبر2016م.

-سهل ليلى، دور الوسائل في العملية التعليمية، العدد26، ديسمبر2016م.

-مليكة بوراوي، الشفويّ والكتابيّ من التعبير إلى التواصل قراءة في منهاج اللغة العربية السنة الرابعة متوسط، العدد23، ديسمبر2015م.

مجلة الموروث:

-نور الدين دحماني، معضلة تلقي المصطلحات البلاغية والنقدية لدى طلبة التدرُّج، العدد4، مستغانم، الجزائر، نوفمبر2014م.

-عبد الخالق رشيد، أثر طبيعة اللغة العربية وطرق تعليمها في عملية التواصل التعليمي، العدد3، الجزائر، جانفي2014م.

-عبد الله بوقصة، اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية، العدد3، الجزائر، جانفي2014م.

-لزعر مختار، بين الاستعمال اللغوي و المفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، العدد3، الجزائر، جانفي2014م.

مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري:

-وشن دلال ولحمادي فطومة، تداولية الاستعارة الحجاجية "لنص الرثاء" مرثية متمم بن نويرة-أنموذجا-، جامعة بسكرة، العدد5، 2009م،

-فطيمة داود، كفاءة معلّم اللّغة العربيّة بين التواصل اللّغوي والسّياق الثقافي، بسكرة،العدد12، 2016م.

سلسلة مواقف:

-حسن مستر، لا وعي التواصل، الكتاب الثالث "في غمار السياسة فكرًا وممارسة"، بإشراف محمد عابد الجابري، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، الأعداد 9-10-12،بيروت، لبنان، ط1، 2010م.

-رفيق لبوحسيني، الأبعاد الرابطة بين اللُّغة العربية والتواصل،الكتاب الثالث" في غمار السياسة فكرًا وممارسة"، بإشراف محمد عابد الجابري، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، الأعداد 9-10-12، بيروت، لبنان، ط1، 2010م.

-بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد7، بسكرة الجزائر،جوان2010م،

-أحمد يوسف، سيميائيات التواصل وفعاليات الحوار، مختبر السيميائيات وتحليل الخطاب، وهران، الجزائر،ط1.

-إيدي رولي، تر: أحمد عزوز، تعليم الكفاية التواصلية، معالم، العدد6.

-إيميل بينفيست، سيميولوجيا اللغة، تر:سيزا قاسم، الهيئة العامة للكتاب، مجلة فصول، القاهرة، عدد3، 1981م.

-الحبيب النصراوي، في الازدواجية اللغوية والهوية العربية، مجلة الإذاعات العربية، اتحاد إذاعات الدول العربية، العدد4، 2013م.

-السيد عبد الرحمن، النحو العربي بين التطوير والتيسير، مجلة مجمع اللغة العربية، مصر، ج70،ماي 1992م.

- ايناس بوسلحة، الدراسات السوسيولوجيا في الجزائر بين التحليل الكمي والكيفي(الهدف، الموضوع، وحدة التحليل)،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد24، جوان2016م.

-هيثم محمد مصطفى، ملامح من النظرية الوظيفية التواصلية عند ابن جني في كتابه الخصائص، مجلة كلية العلوم الإسلامية، المجلد8، العدد(2/15)، 1435هـ-2014م.

-يوسف مقران، خطاب اللغات المتخصصة بيير لوراه، دار الأمل للطباعة والنشر، مجلة الخطاب، تيزي وزو، العدد3، ماي2008م.

-لويس دبن، اللسانيات وتعليم اللغات، تر: خولة طالب الإبراهيمي، مجلة اللغة والأدب، ديوان المطبوعات الجامعية، العدد2،الجزائر.

-مالك المطلبي: الزمن النحوي، مجلة الفكر العربي المعاصر مركز الإنماء القومي لبنان، بيروت،ع40 ،1986م.

-محمد صاري، واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية تحليل ونقد، مجلة التواصل، العدد الثامن، جامعة عنابة الجزائر، 2006م.

-مهى محمود العتوم، الازدواجية اللغوية في الأدب نماذج شعرية تطبيقية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، المجلد4، العدد1، 2007م.

-محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة- المغرب،1997م.

-محمد سامي أنور، اتجاهات جديدة في دراسة المعنى اللغوي، المجلة العربية للعلوم الانسانية، الكويت، العدد22، المجلد6، 1986م.

-محمد سويرتي، اللغة ودلالتها تقريب تداولي للمصطلح البلاغي، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مجلد28، العدد3، مارس2000م.

-محمد عبد العالي، الكتاب وسيلة اتصال، مجلة عالم الكتاب، العدد46، 1995م.

-نصار أسعد نصار، طرق الاتصال التربوي (السمعية والبصرية)، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، العدد2، المجلد26، دمشق ،2010م.

-سارة ميلز، الخطاب، تر: يوسف بغول، منشورات مخبر الترجمة في الأدب واللسانيات، جامعة متنوري، قسنطينة، 2004م.

-عباس المصري وعماد أبو حسن، الازدواجية اللغوية في اللغة العربية، المجمع، العدد8، 1436هـ- 2014م.

-عبد الجميد بوترعة، واقع الصافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللغوية "الخبر اليومي" والشروق اليومي" و"الجديد اليومي" نموذجا، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد8، سبتمبر2014م.

-عبد الحميد السيد، التراكيب النحوية من الوجهة التداولية، مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد16، العدد2، 2001م.

-عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد4.

-فيصل المنصور، "اللغة" اشتقاقها ودلالتها، مقالٌ من حلقة فقه اللُّغةِ ومعانيها، مجلة ملتقى أهل اللغة، العدد1، 143هـ_2012م.

-رافعي عبد الله، تعليم اللغة العربية من الأهداف إلى الكفاءات، مقال بمجلة الأفق في اللغة والأدب، العدد1، غليزان، 2012.

-رضوان القضماوي وأسامة العكش، النظرية التواصلية المفهوم والمصطلح، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والبحوث الإنسانية، المجلد29، العدد1، 2007م.

-خدير المغيلي، تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد8، الجزائر، 2010م.

الملتقيات:

أعمال ملتقى الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية2، 7-8-9 ديسمبر 2010م:

-دلولة قادري، النحو بين التقعيد النظري والممارسة اللغوية-منهاج النحو في الجامعة نموذجا-، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو (الجزائر).

-فازية تيقرشة، تأثير القرص المغضوط الخاص بتعليم اللغات على العملية التعليمية-المحتوى والأهداف-، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو (الجزائر)

-زردزمي محمد، معنى التعلم وإشكالات التعليم في ظل التحولات المحلية والرهانات المستقبلية، الملتقى الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، أفريل2010م.

المؤتمرات:

-جامعة الدول العربية، مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية والعالمية-المؤتمر العلمي الرابع-، أفريل 1996م.

- المؤتمر الثالث لكلية الآداب، 2011م. أمجد كامل عبد القادر، مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، مجلة آداب البصرة،العدد59.

رسائل الماجستير والدكتوراه:

-ابراهيم يوسف قاقيش، المفاهيم النحوية: تصنيفها وتطبيقاتها التربوية، رسالة ماجستر، الجامعة الامريكية، بيروت، 1971م.

الموقع الإلكتروني:

-نوارة بوعياد، الخطاب التعليمي،www.aljahidhiya.asso.dz،2005/01/21.

المراجع باللغة الأجنبية:

-Dictionnaire Encyclopédique de la pragmatique.

-John Dubois, Dictionnaire de linguistique, librairie Larousse, paris 1973.

-Les Algériens et leur(s) Langue ،Kaula Taleb Ibrahimi.

-L.DABENE et AL, Variation et rituels en classe de langue, Paris, Hatier Credif , juin 1990.

-Mackey Williams: Bilinguisme et. Contact des langues

-Berne, A.A. BOUACHA, Le discours universitaire (La théorique et ses pouvoirs) Peter Lan de toi 1984.

-Simon Dike: Functional Grammar, North-Holland. Amsterdam, 1978.

-Sophie Moirant, Enseigner à communiquer en langue étrangère, - Hachette Paris, 1990.

- Ferdidinnad de Saussure, Cours de linguistique.

فهرس
الموضوعات

الفهرس

مقدمة.....أ-ج

مدخل.....1-16

الفصل الأول: مفهوم التواصل وآلياته.....17 -92

تمهيد.....17 -18

المبحث الأول: مفهوم التواصل وعناصره.....19 -25

المبحث الثاني: النظرية التواصلية بين الدراسات العربية والغربية.....26-38

المبحث الثالث: أشكال التواصل ومعيقاته.....39 -44

المبحث الرابع: الآليات التواصلية.....45-92

الفصل الثاني: تعليمية الخطاب الجامعي؛المفاهيم والمناهج.....93 -160

تمهيد.....94 -95

المبحث الأول: مفاهيم عامة حول التعليمية..... 96-105

المبحث الثاني: مفاهيم عامة حول الخطاب التعليمي الجامعي.....106-116

المبحث الثالث: الأبعاد التواصلية في تعليمية الخطاب الجامعي.....117-119

المبحث الرابع: المناهج التعليمية في تدريس الخطاب الجامعي.....120-160

الفصل الثالث: دراسة ميدانية في الوسط الجامعي قسم اللغة العربية بمستغانم أنموذجا161-205

تمهيد.....163

المبحث الأول: تحديد مجال الدراسة-المقابلة-.....164-169

المبحث الثاني: تحليل فحوى المقابلات.....170 -189

المبحث الثالث: نظرة شاملة حول بعض المقررات التعليمية للنحو والبلاغة..... 190-201

المبحث الرابع: تعليمية الخطاب النحوي والبلاغي بين الواقع والمأمول..... 202-205

الخاتمة.....206-208

قائمة المصادر والمراجع.....209 -218

فهرس الموضوعات.....219 -220

الملخص بالعربية:

تروم إشكالية البحث عن آليات التواصل المعرفي داخل المنظومة التعليمية لحقل اللسانيات التطبيقية مفهوما ومنهجا وإجراءً، وذلك حسب ما تقتضيه طبيعة الحقل المعرفي والمنهجي للسانيات عموما،واللسانيات التطبيقية على وجه أخص؛ الأمر الذي يجعلنا فيما بعد التوقف عند بعض الآليات التواصلية المتخذة في تعليم الخطاب الجامعي في الوسط التعليمي الذي اخترناه وهو قسم اللغة العربية مدينة مستغانم من خلال الاطلاع على البرنامج المتبع في شأن تعليمية بعض المقاييس المدرسة محاولين تسليط الضوء على تعليمية هذه المقاييس سواءً من جهة المفاهيم أو المصطلحات أو المناهج حسب الإجراءات النظرية اللسانية والتواصلية.

ثم حاولنا تقديم رؤية نقدية تنطلق من خلفية ألسنية تواصلية (التواصل المعرفي بين الأستاذ والطالب)، وذلك للخروج بحلول عملية تحد من العقبات والصعوبات التي تقف حاجزا أمام ايصال المادة المعرفية للطالب.

الملخص باللغة الانجليزية:

The current dissertatoin aims at investigating the different communicative and informative techniques used within applied linguistics field from different perspectives; terminology, methodology as .well as practice.

This mainly according to the linguistics field needs on general and applied linguistics on particular .Dealing with the same framework, the objective of the dissertation between hand is to analyze the communicative techniques used in university discourse as case study letters department at the University of Mostaganem. The aim of the research is to tackle the followed curriculum used to teach certain modules as well the attempt to focus on teaching methods used to teach these modules whether be it at level of terminology, methodology, concepts and approaches. According to the current theoretical researches dealing with linguistics, pragmatics and discourse analysis are considered as the suitable method and approach followed to investigate the educational and communicative discourse used at university and letters department on particular. Furthermore, critical discourse analysis is adopted as method to study the University teacher and student interaction at classroom in addition to that to come up with remedy and solutions to certain difficulties and obstacles faced at transmitting the message to University students.

الملخص باللغة الفرنسية:

Ce mémoire la présente les techniques différentes de la communication et information utilisés dans le domaine de linguistique appliquée a partir des points de vues différentes les quelles terminologie, méthodologie, pratique…Etc.

Principalement, le domaine de linguistique en générale et linguistique appliquée en précise. Traiter le même sujet, l'objective de ce mémoire est étudier les techniques de la communication utilisés dans le discours universitaire dans le département de lettres a Université de Mostaganem. Le but de cette recherche est investiguer le programme de l'enseignement de certaines modules.

Aussi, essayer d'analyser les méthodes suivantes pour enseigner ces modules, soit au niveau de terminologie, méthodologies concepts et approches. Concernant, les derniers études correspondant linguistique théorique, pragmatique et l'analyse de discours est considérés les propres méthodes et approches pour analyser le discours éducative et communicative. L'utilisation plus de ça le critique du discours analysée comme méthode pour s'attaquer a l'interaction entre le professeur de l'université et l'étudiant. Finalement, se présenter le remède et des solutions de certaines difficultés et obstacles faces au moment de transmettre le message.