

عنوان المقال:

المرجعية اللسانية لمنحى الكفاءات و آثاره التعليمية في اللغة العربية

الباحثة: موساوي نسيم

لما كان النظام التعليمي ركيزة أساسية من الركائز الاجتماعية التي يستند إليها لبناء المجتمع وتسيير مختلف أنظمة الأمة تكريسا لاختياراتها الثقافية والاجتماعية، كلن لابد من انتقاء أكثر الأنظمة التعليمية مسايرة للتطورات الحضارية والانفجارات المعرفية المستمرة، لضمان إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة المتعلمين للتكيف والتفاعل مع المجتمع والمساهمة في بنائه وتطويره إلى جانب إعدادهم إعدادا جيدا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم و قادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة.

ويعتبر منحى الكفاءات -باعتباره منحى تفاعليا- نظاما تعليميا يسعى إلى تجسيد مبدأ التفاعل الاجتماعي والمعرفي داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وذلك كونه يهدف إلى صقل ملكة التواصل عند المتعلمين، تمكينا لهم من إقامة فعل التواصل داخل

المجتمع بمختلف هيئاته ومؤسساته حسب الظروف التي تعترضهم وإذ نظرنا في هذا المعنى - ملكة التواصل - من الناحية المنهجية نجد أنه يعود إلى أصول إبستمولوجية ذات طابع لساني ونفسي واقتصادي، وسأقتصر في مقالي هذه على توضيح الخلفية اللسانية لمنحنى الكفاءات قصد رفع الإبهام عند الكثير من العاملين في ميدان تعليمات اللغة العربية، خاصة أن اللغة العربية لغة أصيلة مستمدة من سياقاتها التفاعلية في البوادي العربية، وعليه فما هي المرجعية اللسانية لهذا المنحنى؟ وما آثارها التعليمية في اللغة العربية؟

يستند منحنى الكفاءة - في جانبه اللساني - إلى مفهوم الكفاءة (الملكة) الذي نشأ في رحاب النظرية التوليدية و تطور على يد النظرية التبليغية (هايمس)، حيث أحدث تحولاً مهماً في مختلف المجالات العلمية التي من بينها تعليمات اللغة، وتتضح آثار هذا المفهوم في تعليمات اللغة من خلال الاتجاهين المذكورين أعلاه، و سنبين ذلك فيما يلي :

1_الاتجاه التوليدي:

يعد منحى الكفاءات من التطبيقات البيداغوجية للمنهج الاتصالي الغربي الذي ظهر في أواخر الستينيات و بداية السبعينيات من القرن العشرين نقيضا للمناهج السائدة إذ تصدى لجميع الممنوعات التي وضعتها و الأخص ما كان يشعر به المتعلم-بؤرة العملية التعليمية التعلمية - من الملل و الرتابة داخل الأقسام الدراسية.كان هذا التحول رديفا لتحول عميق عرفته علوم رافدة لتعليميات اللغات من أهمها اللسانيات العامة و علم النفس.

تعود المرجعية اللسانية لمنحى الكفاءات الى التحول الذي أحدثه نوام تشومسكي في البحث اللساني ببناء نموذجة التوليدي التحويلي ثورة على النموذج البنيوي التوزيعي الذي كان يقتصر على الوصف و التصنيف أي الاهتمام بالتحليل الشكلي للغة أو الإجابة عن السؤال ماذا؟ في دراستنا للغة دون النظر في المعنى أو القواعد التي يلجأ إليها المتعلم عند إنشائه الجمل، و هو ما يصطلح عليه بالكفاءة اللغوية (الملكة بتعبير ابن خلدون). ههنا يظهر التأثي غير المباشر للفكر التشومسكي. في المنهج الاتصالي (منحى الكفاءات)، و ذلك بإضفاء هذا المفهوم الأخير هذا قائلا : "من الواضح أن نعتبر الكفاءة اللسانية أي معرفة اللسان

كنظام مجرد متضمن في الأداء، ومكون من قوانين تسمح بتحديد الشكل و المعنى الأصلي لعدد لا نهائي من الجمل" (3). يقتضي هذا الكلام أن الكفاءة آلية ذهنية مجردة تتيح لمتعلم اللغة فهم عدد لا نهائي من الأداءات اللغوية و إنتاجها، أي أنها معرفة المتعلم الضمنية للغته، فهي بهذا المعنى طاقة حيوية و حركية تجعل من المتكلم فاعلا أو بالتعبير التشومسكي مبدعا - المتعلم في هذه الحالة - حيث ينطلق من كفاءاته ليوظفها بطريقة إبداعية أثناء تعرضه لسياقات لغوية متنوعة.

هذا ما يعني أن المتعلم يمتلك استعدادا لابتكار و إبداع عبارات جديدة ضمن أحوال و مقامات جديدة يكتشفها بنفسه، أي أن المتعلم لم يعد مقلدا آليا لما يقوله المعلم و أقرانه حين أدائه للغة بل يكون في حالة خلق و إبداع حتى في المواقف التي يظهر فيها بصدد تكرار ما سمعه من النصوص و الجمل(4) فالمتعلم بهذا المعنى يمتلك طاقة توليدية خلاقة يعتمد على توظيفها خلال تعلم أي نظام لغوي.

إن اعتماد هذه الطاقة في العملية التعليمية يعني أنها لا تظهر إلا حين وجود المتعلم في حالة إنتاج و تفكيك النصوص

أو الجمل . وهنا تظهر أهمية الأداء الفعلي للغة (الوجه الإجرائي العلمي للكفاءة أو وضع اللغة في جانبها التواصلية)، الوجه الذي أقصاه تشومسكي حيث لم يعتبره من مجال البحث اللغوي. انطلاقا من هذا الاختيار الذي يعود لأسباب منهجية و مناقشة لثنائية الكفاءة و الأداء طرح "ديل هايمس " مفهوم الملكة التبليغية (الكفاءة التواصلية) في كتابه vers la competence de communication من وجهة نظر لغوية اجتماعية، حيث أسس لملكة التبليغ من خلال تقاطع مبدأي النحو التوليدي و البعد العرقي(5)، فأعاد بذلك اللغوي مكانه من الدرس اللساني و يقصد هايمس بالملكة التبليغية " معرفة المتعلم معرفة علمية تامة أو مهارية استعمالية للقواعد النفسية و الاجتماعية و الثقافية التي تخص استعمال الكلام في محيط اجتماعي لغوي معين " (6) . تعد الملكة التبليغية حسب هايمس مكملا قاعديا للملكة اللغوية إذ يقتضي إحكام التعبير مشافهة و تحريرا. من هنا يظهر جليا تأثير هذا الإتجاه في منحى الكفاءات الذي ينشد تعليم اللغة تعليمًا وظيفيا فالهدف من خلال تعليم أي نظام لغوي هو إكساب المتعلم المهارات الوظيفية التي تساعد على ممارسة النشاط اللغوي وفق

ما تقتضيه أحوال الخطاب ، فبالإضافة إلى معرفة المتعلم للنظام النحوي و الصرفي خلال تعلمه للغة يجب أن يعرف القوانين و الأعراف الاجتماعية و سياقاتها و كيفية استعمالها لجعله مع القدرة على التركيب السليم و التعبير عن المعاني التي يريدها قادرا على صياغتها في مقامات ملائمة(7). حيث يتمكن المتعلم من معرفة متى يتحدث أو لا يتحدث؟ و عن أي شيء يتحدث؟ و مع من يتحدث؟ ليصبح طرفا فاعلا في النشاط اللغوي، كما يتمكن من تقييم الكيفيات الأدائية لهذه النشاطات اللغوية للبعض(8). يتضح لنا من خلال هذا الكلام مدى تركيز الاهتمام على المتعلم لا على المادة اللغوية في ذاتها، و ذلك بالحرص على " خلق وضعيات يبرز من خلالها المظهر الخلاق و المبدع للمتعلم فلا يكتفي المعلم بتحصيل المعلومات و تخزينها في ذاكرة المتعلم بل يسعى إلى تنمية طاقاته و استغلالها ليصبح عضوا فاعلا في العملية التعليمية "(9)، فالعملية التعليمية بهذا المعنى تعاونية مبنية على التفاعل بين المعلم و المتعلم و أقرانه حتى يكون المتعلم فاعلا إيجابيا يشارك و يساهم في تعلمه لا مستقبلا سلبيا كما كانت عليه الحال في المناهج السابقة حيث يتحول التعامل مع

المتعلم على أن سلوكه محكوم بآلة (مثير ----> استجابة) إلى التعامل معه على أنه منتج للغة بكيفية إيجابية خلاقة، و هذا إن دل على شيء فإنه يدل على دور الممارسة في التعلم، فهي الأساس في أي تعلم لذلك فلا بد من إتباع الطرائق النشطة التي تتيح للمتعلم فرصة التدريب و المران على الكفاءات المحددة ، و ممارساتها بشكل فعال في مواقف اتصالية متعلقة بحياة المتعلم المدرسية أو الاجتماعية، و هذا يعني وضع المتعلم في إطار حل مشكلات حقيقية تواجهه حاليا أو يمكن أن تواجهه مستقبلا. و هذا يعبر عنه نمط التعلم الذاتي، و ذلك لا يكون إلا بالسماح للمتعلم ببناء تعلماته بنفسه في ظل المنحى التواصلية (منحى الكفاءات).

و يؤكد فيها أيضا أول ما نزل في القرآن الكريم قوله تعالى {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ} (10) فأول ما أمر به الرسول صلى الله عليه و سلم فعل القراءة المتضمن للكتابة فهو بالتالي دليل على ضرورة مشاركة المتعلم في تعلمه. من هنا تم صياغة الطرائق التعليمية بمراعاة الاحتياجات الحقيقية للمتعلمين و التي تختلف من متعلم لآخر، فهذا يهتم بالهندسة و ذلك بالطب، و آخر بالفلاحة و ذلك بالتعليم، و لكل من هؤلاء احتياجاته اللغوية

الخاصة به و لذلك اعتمدت نصوص حقيقية استخرجت من الواقع المعيش للمتعلمين أو نصوص أصيلة مرتبطة باهتمامات المتعلمين(11) . وهنا يظهر تأثيره اتجاه آخر نشأ في رحاب النظرية التبليغية ويتمثل في الاتجاه التداولي النصي.

2-الاتجاه التداولي النصي:

يتبين لنا مما ذكرناه أعلاه أن الاتجاه التواصلية يهدف إلى تعليم اللغة تعليما اتصاليا يمكن المتعلم من استعمال اللغة في وضعيات تواصلية مختلفة، و تحقيق هذا الهدف لن يحقق بالتركيز على وصف الأشكال اللغوية و تفسيرها وقوفا عند مستويات اللغة منفصلة عن بعضها كما كانت عليه الحال في مناهجنا التعليمية السابقة و يثبت ذلك ما نجد عليه المتعلم من قدرة على حفظ القاعدة النحوية والتفريق بين الفاعل والمفعول به وتعيين المبتدأ والخبر إلا أنه إذا طلب منه في المقابل إنشاء فقرة طويلة وقف عاجزا أمام ذلك. تجاوزا لهذه الفجوة تم في ظل منحى الكفاءات انتقاء المادة الدراسية بناءا على المفهوم الوظيفي للغة المستمد من التداولية النصية.

تعتبر التداولية النصية من المنظور التعليمي مكونا من المقاريات الوظيفية التي تؤكد بأن التعليم لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلم بالتعرف على قيم الأقوال و كميات الكلام و دلالات العبارات في مجال استخدامها إلى جانب أغراض المتكلم و مقاصده التي لا تتضح إلا في سياقات مشروطة(12)أي الاهتمام بجميع أبعاد الظاهرة اللغوية (التركيبية الدلالية والتداولية)، و ذلك بتحويل مركز الاهتمام بنحو الجملة التقليدي إلى نحو النص في ظل اللسانيات النصية، باعتبار النصوص الوحدة القاعدية للتحليل بوصفها الموضوع الحقيقي و الكامل للاتصال اللغوي(13) فما الكلام - بهذا المعنى- إلا نصوص أو لغة ذات قيمة نصية تظهر أثناء الاتصال(14)، ذلك أن النص مهما كان طوله أو نوعه يأتي نتيجة لعملية تواصلية أو تعبيرية تتم في سياق محدد لتحقيق غرض محدد، لهذا نجد هاليدي و رقية حسن يؤكدان أن " فهم اللغة يمكن دراسة النصوص"(15)، يفيد هذا الكلام أننا حين نتكلم عموما لا نتكلم إلا من خلال النصوص، و ينطبق هذا الكلام على اللغة العربية بشكل مباشر و ذلك أنها مرتبطة بالنص القرآني و ما

جعل الحضارة العربية تعرف بحضارة النص، ثم أنها مستمدة من الممارسات الفعلية لناطقيا الأصليين، أي من سياقها التفاعلي في البوادي العربية الفصيحة، وحرصا على إعادة اللغة العربية إلى هذا المنبع الصافي، و لأجل تحريرها من القيود الشكلية و توسيع أفاقها إلى تعلم قواعد استعمالها في التواصل(16)، تم اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، وهي مارية تعتبر النص وسيلة فعالة لدراسة اللغة (17). استنادا إلى قواعد علم النص الذي لا يتوقف على ما يقدمه النحو من وصف دقيق للنظام اللغوي المجرد، و إنما يتجاوزه إلى البحث عن كيفية اكتسابه و تحديد القواعد و العمليات المعرفية التي تحقق هذا الاكتساب، كما يبحث في الآليات والاستراتيجيات التي تحكم عمليات إنتاج و فهم النصوص(18) .

وفي هذا الصدد يرى "فان ديك" أن أهم مهمة لنحو النص هي صياغة قواعد تمكنا من حصر كل النصوص النحوية في لغة ما بوضوح(19) و بهذا يعتبر نحو النص إلى إعادة بناء شكلية للكفاءة اللغوية الخاصة بمستخدم اللغة في إنتاج عدد لا نهائي من النصوص، و هذا ما ينشده منهاج اللغة العربية من

خلال اعتماده على المقاربة النصية، فبالرجوع إلى المعنى اللغوي لكلمة المقاربة الذي مفاده الدنو الاقتراب (20)، و ذلك عن طريق دراسة قواعد اللغة " باعتبارها وسائل لفهم النصوص المكتوبة و آثارها المدونة وتأليفها وإنشائها بلغة سليمة رفيعة خالية من اللحن والخطأ على التعبير التواصل الشفهي و الكتابي، و أنها ليست غاية لذاتها(21)، حيث يعتبر النص بناء تتعاضد فيه كل مستويات اللغة و وعاءا حاملا لجميع الظواهر اللغوية (النحوية، و الصرفية و الإملائية، و البلاغية). تجسيدا لهذا المسعى الوظيفي تم انتقاء مواضيع قواعد اللغة العربية على أهميتها الوظيفية في حياة المتعلم بعيدا عن الأساليب الشكلية التي لا علاقة لها بالتوظيف المباشر، استنادا إلى النصوص المنتقاة (نصوص القراءة، نصوص المطالعة، والنصوص الأدبية) و الاعتماد عليها بجعلها أرضية مناسبة لدراسة الظاهرة اللغوية - نحوية كانت أو صرفية إملائية- لتوظيفها بعد ذلك مباشرة من خلال التواصل الشفهي و الكتابي ثم في نشاط الإدماج(22) يؤكد مثل هذا الكلام أن منهاج اللغة العربية يهدف بهذا الانتقاء الوظيفي الى إكساب المتعلم اللغة العربية التي يحتاج الى توظيفها للتعبير عما يتعرض

له من مشكلات في حياته المدرسية و خارجها، و لا يتحقق ذلك إلا باعتماد نصوص ذات بعد استعمال للغة، أي تحتوي على لغة متداولة، أو بالتعبير التعليمي اعتماد نصوص أصيلة texts authentiques مرتبطة بواقع المتعلمين، فإذا ما عدنا الى كلمة " أصيل" وجدناها تعني الشيء الذي له أصل معروف فقد ورد في المعجم الوسيط : " أصل الشيء أساسه الذي يقوم عليه و منشأه الذي ينبت منه(23) و ورد في لسان العرب رجل أصيل أي رجل له أصل (24)، و النصوص الأصلية هي نصوص مرتبطة بالواقع، فلها منشأ و أصل معلوم و هو الواقع الذي أنتجها ، و هي نصوص حقيقية تستخرج من الواقع المعيش أي خطابات سمعت أو كتبت بالفعل لغرض غير التعليم في أحوال حقيقية(25) فهي نصوص منطوقة أو مكتوبة وجدت في خارج مجالات تعليميات اللغات كأشكال لغوية يحتاجها الإنسان في تعاملاته اليومية لأداء وظيفة تواصلية معينة ، فهدفها المباشر إذن ليس تعليم اللغة و إنما هو تأدية وظيفة تبليغية إخبارية مثل: " مقتطف من محادثة مسجلة أو مقال صحفي أو صفحة من مؤلف بلزك، أو قصيدة شعرية، أو نبأ صحفي، أو إرشادات، أو لوحة

إشهارية(26) و تم استغلالها في مجال تعليميات اللغات، و ذلك بجعلها نصوصا تعليمية ينطلق منها لتقديم النشاطات اللغوية المختلفة لاحتوائها على التعابير الحقيقة ذات الصلة بسياق معين أو بعملية تواصلية متكاملة على عكس التعابير التي يصطنعها المعلم لتعليم اللغة معزولة عن سياقها التواصلية، كاصطناع جملة من قبيل "دخل المدير" أو "نجح التلميذ" لتقديم درس الفاعل في النحو فعند تحليل جمل كهذه لا يمكن أن نتعدى المستوى الدلالي الى المستوى التداولي لأنها معزولة عن سياق ورودها كما أن الهدف منها لا يتعدى تركيبها الذي يستغل لتوضيح القاعدة النحوية ، فمثل هذه الجمل اصطناعية لا تقيد في تعليم البعد الاستعمالي للغة ، بينما إذا اقتطعت من نص كامل غير معزول عن سياقه فهي تعبير أصيل أو حقيقي لأنه مرتبط بعملية تواصلية متكاملة يمكن عند تحليلها تجاوز المستوى الدلالي الى المستوى التداولي، و ذلك بالتعرف على دلالاتها و مواضع استعمالها، و النصوص الأصلية أو الحقيقية كما عرفها و يداسون (widowson) قطعة من خطاب حقيقي أو واقعي ، تعرض على

شكل وحدات تواصلية متعددة مستقلة بنفسها عن الأغراض التربوية " (27).

يبين هذا التعريف أن النصوص الأصلية تتميز بـ: (28)

(أ) **واقعيته:** فهي نصوص تتضمن مواضيع ذات محتوى دلالي واقعي تعبر عنه لغة متطابقة مع اللغة المستعملة في التواصل اليومي فنص " العودة " الموجه للسنة الأولى متوسط ، نص يتحدث عن الرجوع إلى المدرسة بعد عطلة الصيف بلغة يتداولها المتعلمون (التلاميذ) بالإضافة إلى أنها نصوص أنتجت لتؤدي وظائف تواصلية داخل المجتمع فهي خاضعة لخصوصيات المجتمع و مرتبطة بثقافته، وتجسد مختلف أنماط التواصل التي يستعملها الفرد داخل مجتمعه مثل النصوص التي تتحدث عن صور التكافل الاجتماعي و العلاقات الأسرية ، إلى جانب النصوص الحاملة للقيم الدينية و الوطنية و التاريخية.

(ب) أنها تعرض في المجال التعليمي على شكل

وحدات تواصلية:

بعد أن كان الدرس اللغوي في المنحنى السابق

(منحنى الأهداف) يبنى على أساس الوحدات اللغوية بتقسيم اللغة

إلى مستوياتها (صوتي، صرفي، نحوي، دلالي) و تعليم كل وحدة على حدة، باعتماد مبدأ التدرج من الوحدات الصغرى إلى الوحدات الكبرى أي بالانتقال من الجزء الى الكل أصبح يعرض على شكل وحدات تواصلية من خلال النصوص المتنوعة بتنوع الأغراض التواصلية التي يتداولها الفرد في مجتمعه من إخبار، و طلب، وإعلان، ورفض وإقرار، احتجاج. من هنا يتأكد توجيه الاهتمام التعليمي نحو جميع الظاهرة اللغوية (التركيبية، الدلالية، و التداولية) (29) كما تشمل ما له علاقة بأغراض المتعلم و مقاصده إيماناً بأن اللغة نشاط إنساني مبني على التفاعل بين المشاركين فيه في مكان محدد و زمن معين و في ظرف خاص أو هدف محدد، أي أنه يقتضي مراعاة مختلف المقامات، عرف المقام " بأنه مجموعة من العوامل التي يتعين على الفرد الاحتفال بها حتى يوفق في إنجاز فعله اللغوي(30) ، ونقصد في مقامنا هذا مقام النصوص أي دراستها في ضوء مقاصدها وأغراضها و آثارها على المتلقي أو الاطاحة بحيثيات و ظروف إنتاجها، (الاجتماعية، التاريخية، الثقافية ، أو الدينية....) ، يتحدد مقام النص بتحديد نمطه (سردى، أو وصفى، أو حجاجى، أو إخبارى ... إلخ) ، و ذلك

حسب الأفعال اللغوية التي يؤديها والأغراض التواصلية التي يرمي إليها .

تستند هذه النظرة الوظيفية للدرس اللغوي إلى ما أقره أوستين في نظرية (أفعال اللغة بأن مجرد التلفظ بعبارة ما يعني إنجاز و تنفيذ عمل ما أو جزء منه) (31)، و ضرب أوستين لإثبات رأيه أمثلة كثيرة كالنطق في الظروف و المناسبات بالألفاظ مثل : اسمي، و "رضيت بالزواج" فهو يعتبر مثل هذه العبارات جملاً إنجازية أو إنشائية على حد تعبيره، و يذكر أن لفظ الإنشاء اشتق من فعل أنشأ الذي يستخدم في الإنكليزية مع الفعل الحدث (action) و يدل على أن إحداث التلفظ هو إنجاز لفعل ، و إنشاء لحدث (32) و انطلاقاً من رأي أوستين أكد سورل أن الوحدة الأساسية في التواصل الإنساني ليست هي المقطع في اللغة أو الجملة و إنما هي فعل اللغة. (33)

تشير هذه النظرة إلى اللغة أن متكلم اللغة فاعل يحقق أو ينجز عملاً بمجرد التلفظ، أي أنه يوظف اللغة لتحقيق غرض ما (طلب، نهي، سؤال، تحذير ... إلخ) و هذا يعني فعل الكلام نشاط مادي نحوي قائم على نظام دلالي ذي غاية تأثيرية، و

فضلا عن ذلك يعد نشاط مادي نحوي يتوسل أفعالا قوليه *actes locutoires* لتحقيق أفعال إنجازيه *actes illocutoires*) كالطلب و الأمر و الوعد و الوعيد)، و غايات تأثيرية *actes per locutoires* تخص ردود فعل المتلقي (كالرفض و القبول)(34).

تختلف هذه الأفعال باختلاف الوضعيات أو المقامات التي يكون فيها المتكلم لذلك فهي مشروطة بعناصر سياقية و نسقية، أما دور السياق فيتمثل في كونه عنصرا أساسيا تأويليا إذ يسمح بتحديد طبيعة الفعل المحقق كما في المثال التالي: "سأتي غدا"، فسياق ورود هذه العبارة هو الذي يحدد أن المقصود منها الوعد أو الإعلان، أما دور النسق فيتمثل في إبراز شروط توافق النص، أي مجموعة الشروط التي تحدد درجة توافق الفعل مع مضمون المحادثة أو الخطاب فإن أجاب أحدهم : عن السؤال كم ب : " إنه الإثنين" فقد اخترق قواعد النسق اللساني(35) .

إن اللغة بالتداول النصي لا تنقل مضامين مجردة، و إنما تؤدي وظائف تختلف باختلاف السياقات و المقامات ، فاللغة - وفق هذا التصور - نظام حيوي يتيح للمتكلم إقامة الفعل

التواصل مع أفراد جنسه في شتى الوضعيات و الكيفيات الأدائية، كما يتيح له آليات تأويل مختلف الأحاديث و الخطابات(36). و يعبر هذا المفهوم الوظيفي للغة بطريقة منهجية عن تلك المساحة التي كان يشار إليها في البلاغة القديمة بعبارة " مقتضى الحال " و هي التي أنتجت المقولة الشهيرة في البلاغة العربية " لكل مقام مقال " . تتم هذه المقولة عن مدى ارتباط التفكير البلاغي العربي بطرق و أحوال الاستعمال اللغوي، ثم إن إيجاز مهمة البلاغة العربية في " فن القول " أو " فن الوصول " بالمعنى الى نفس المخاطب - بأتم معنى كلمة بلغ - تعني الإحاطة بالمعاني الاتصالية التبليغية للغة و كل ما يرتبط باستعمال اللغة و ممارستها في التراث العربي ، فالقول " إشارة تامة إلى الأداء الفعلي للغة ، لذلك ننفي ابن خلدون يعرف اللغة بقوله : " علم اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، و تلك العبارة فعل لساني ناشئ من القصد بإفادة الكلام " (37) .

نلمس في هذا التعريف أن ابن خلدون ربط اللغة باستخدامه و أدائها من قبل المتعلمين وفق إرادتهم و مقاصدهم ، ويقول في موضع آخر : " ويبقى من الأمور المكتتفة بالواقعات

المحتاجة للدلالة على أحوال الخاطبين أو الفاعلين أو ما يقتضيه حال الفعل وهو يحتاج إلى الدلالة عليه لأنه من تمام الإفادة وإذا حصلت للمتكملم فقد بلغ غاية الإفادة من كلامه". (38) وهذه لفظة من ابن خلدون في ظاهرة الفعل اللغوي من خلال مراعاة أحوال الكلام و ظروف التخاطب عند الجرجاني حيث يقول : " و معنى القصد إلى معاني الكلم، أن تعلم السامع بها و إنما جئت بها لتفيد وجوه التعلق.... و الأحكام التي هي محصول التعلق ". (39) و محصول تعلق الكلم في ما بينها المتضمن معنى الإسناد هو المعنى الواحد للعبارة، فهو بهذا يصيب معنى الفعل في التدوالية (نظرية أفعال الكلام) .

فالجرجاني هنا يشير إلى أن المتكملم له قصد من وراء تعليق الكلم بعضها ببعض، وذلك حسب السياقات المختلفة بالاعتماد على وجوه التعلق مثل التقديم و التأخير و الحذف و غيرها من المعاني النحوية. هذا إلى جانب تعدد أغراض الأساليب الإنشائية و الخبرية العربية (التوكيد، الالتماس،النصح، الإرشاد، الاعتذار و التحقير ... إلخ)، كما أن ظاهرة أضرب الخبر العربية

(الابتدائي، الطلبي و الإنكاري)، باب من أبواب أفعال نظرية الكلام باعتبارها تشير إلى أفعالها إنجازية.

و القرآن الكريم باعتباره الوعاء الحامل للغة العربية و أساليبها، و باعتباره المعجزة اللغوية و البيانية الهادفة إلى تثبيت الدعوى إلى الإيمان بعقيدة التوحيد و إقناع الناس بالتخلي على عقائدهم الفاسدة، فإنه لا مناص من أن يحوي مختف هذه الأساليب، فيكون بذلك فعلا إنجازي متقدرا، وحسبنا في ذلك - تمثيلا لا حصرا - سورة "يس" و نذكر مما ورد فيها: قال تعالى (

قَالُوا رَبَّنَا يَلْعَنُ إِنَّا إِلَيْكُمْ لَمُرْسَلُونَ) (41) فهو خبر مؤكد ب: "إن" و "اللام" و يترتب على ذلك أنه ضرب إنكاري لأنه جواب للمنكرين(42) على خلاف الخبر الأول : قال تعالى:(إذ أرسلنا إليهم اثنين فكذبوهما فعززنا بثالث فقالوا إنا إليكم مرسلون)(43) فهو مجرد من اللام إلا أنه مؤكد "بأن"، فهو طلبي. إن ورود هذه الأفعال في القرآن الكريم لدليل على البعد التداولي، فهو يتضمن، لغة الحوار، ولغة الحجاج ولغة الوصف المبنية على التفاعل الكلامي بين أطراف التواصل و يتجسد ذلك من خلال قصة أهل القرية في سورة "يس": قال الله تعالى : (إذ أرسلنا إليهم اثنين

فكذبوهما فعززنا بثالث فقالوا إنا إليكم مرسلون(14) قالوا ما أنتم إلا بشر مثلنا و ما أنزل الرحمن من شيء إن أنتم إلا تكذبون).(44)

تحمل هذه الآيات أخبارا عن أهل قرية انطاكية الذين كذبوا الرسل و تصف عنادهم و اعتناء الله بهم بتوالي الرسل إليهم إقامة للحجة عليهم(45).

إن النظرة التراثية إلى اللغة أنها نشاط لإقامة الفعل التواصل داخل المجتمع حسب ظروف و وضعيات الخطاب، و تنوع الأفعال التواصلية في أبين كلام و المتمثل في كلام الله عزوجل دليل على المنبع الصافي للغة العربية الذي يجسده الواقع الاستعمالي لها، وهذا ما ينشده المنحى التواصل في تعليم اللغة، وذلك باعتبار المتعلم فاعلا إيجابيا في العملية التعليمية التعلمية و في الحياة الاجتماعية حيث يتم اكتسابه بالإضافة إلى القدرة على التركيب السليم على استعمال الجمل و العبارات مناسبة لسياق لغوي معين و مواقف تواصلية معينة و يتحقق ذلك من خلال نشاط تقنيات التعبير، و إدراج نصوص ذات لغة متداولة مستمدة من واقع المتعلم، إيماننا بأنه لا يكفي للتواصل بطريقة جيدة أن

يمتلك المتعلم لغة صافية رفيعة، بل يجب أن تكون لديه - إلى جانب ذلك- القدرة على فهم و استعمال مستويات و متغيرات لغوية عديدة لأن المواقف التواصلية غي أي مجتمع عديدة ومختلفة، وعلى المتكلم أن يختار المتغير اللغوي الملائم لكل وضعية تواصلية حتى يتضمن لنفسه أداء لغويا اجتماعيا سليما(46) و على هذا تتحقق عملية توجيه اللغة العربية نحو حياة المتعلم باعتبارها المنبع الذي يصيب فيه المتعلم تعلماته، لأن هذا المتعلم الذي يعيش الحياة المدرسية كائن اجتماعي يتأثر و يؤثر في أقرانه من حوله، الصغار منهم و الكبار، الو الوسيط بينهم في العملية هي اللغة المستمدة من الواقع و الملائمة لمختلف الظروف و الأحوال التي تعترضهم في شتى المناسبات و المقامات.

خاتمة:

لقد حاولت من خلال هذا العمل أن أوضح الإطار النظري لمنحنى الكفاءات في جانب اللساني الذي يتمثل في اتجاهين لسانين بالغى الأثر في شتى الحقول العلمية لاسيما الحقل التعليمي، و هما الاتجاه التداولي النهي، و تتضح آثار هذين الاتجاهين اللساني في منحنى الكفاءات من خلال :

أ- ما تعلق منها بالاتجاه التوليدي :

1. اعتبار المتعلم مبدعا من كفاءته ليوظفها في إنتاجه اللغوي بطريقة إبداعية بحيث يستثمر كفاءته في الأداء اللغوي.
2. الكفاءة اللغوية و الأداء اللغوي عنصران يتعاضدان في اتجاه واحد بشكل الكفاءة التبليغية أو التواصلية.

ب- ما تعلق منها بالاتجاه التداولي النص:

1. تعتبر اللغة وفق هذا الاتجاه نشاطا إنسانيا ذا قيمة نصية.
 2. اعتبار النص وحدة كبرى تدور حولها كل الأنشطة.
 3. توجيه الاهتمام نحو تعلم اللغة الوظيفية (التداولية) من خلال النصوص الأصلية.
 4. التركيز على فعل المتعلم اللغوي.
- و يترتب على هذه الآثار التعليمية اعتبار المتعلم قطب العملية التعليمية و التعليمية و ذلك بجعله محور الفعل البيداغوجي.

الهوامش:

(1) ينظر: بوحساين نصر الدين ، اللغة الانتقالية في تعليم الكبار بالجزائر (رسالة دكتوراه) إشراف خولة طالب الابراهيمى، جامعة الجزائر، ص 89 .

(2) المرجع نفسه، ص 80 .

(3) Chomsky noam : le langage et la pensée ; traduit par louis jean clavet petit bibliothèque , payot , paris , 1986 , p 106 .

(4) Galission ® , Cost (D) : dictionnaire de didactique des langues , hachette , 1976 , p 136 .

(5) لوصيف الطاهر، منهجية تعليم اللغة و تعلمها (رسالة ماجيستر)، إشراف خولة طالب الإبراهيمى، جامعة الجزائر، 1996، ص 301 .
(6) لوصيف الطاهر ، المرجع نفسه، ص 303 .

(7) الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجتمع الجزائري للغة العربية، وحدة الرغاية ، الجزء 1 ، الجزائر 2007 ، ص 198 .

(8) Hymes Dell : vers la compétence de communication , traduit par louis jeon clavet , petites bibliothèque , payot ; paris ; 15 novembre 1984, p 74

- (9) مايدي هنية ، النظرية التوريديّة التحويلية من المرجعية الفلسفية الى الاجراء التعليمي، منشورات الحياة الصحفية، الجلفة، الجزائر، ط 1 ، 2007 ، ص 172 .
- (10) سورة العلق من الآية 1 .
- (11) نقصد بالنصوص الحقيقية النصوص الأصلية .
- (12) بوجادي خليفة، التداولية اللسانية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ، بيت الحكمة للنشر و التوزيع، ط1، الجزائر 2009، ص 133.
- (13) ينظر: قولفجانج هاينه مان، ديتر فيهنقنجر: مدخل الى علم لغة النص ترجمة و علق عليه و مهد له سعيد حسن بحيري مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، 2004، ص 15_18 .
- (14) بوجادي خليفة ، التداولية اللسانية مرجع سبق ذكره 43 .
- (15) الفقي صبحي ابراهيم: علم اللغة النصي
- (16) ينظر : أوشان أيت علي، اللسانيات و البيداغوجيا (نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، ط1، ص 43_44.
- (17) ينظر: وزارة التربية الوطنية (مديرية التعليم الأساسي) الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط (الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية) ، أفريل 2003 ص 8 .

المرجعية اللسانية لمنهج الكهفاء أبت وأثاره التعليمية في اللغة العربية

(18) بحيري سعيد حسن: علم لغة النص (المفاهيم و الاتجاهات، الشركة المصرية العلمية للنشر لونجمان، القاهرة، ط1 ، 1997 ، ص 148 .

(19) المرجع السابق، ص 135 .

(20) الفيروز أبادي : القاموس المحيط ، دار الكتب العلمية ، منشورات محمد بيضون، بيروت ، لبنان ، ط جديدة ، لوان، 1420 هـ ، 1999 م ، الجزء 1 ، مادة قرب .

(21) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، منهاج مادة اللغة العربية ، أفريل 2003 ، ص 24 .

(22) المرجع نفسه، ص 24 .

(23) مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة لمنتجات و إحياء التراث : المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4 ، 1425 هـ ، 2004 م، ص 20 .

(24) ابن منظور محمد بن مكرم علي أبو الفضل جمال الدين : لسان العرب ، تح عبد الله علي الكبير، أحمد حسب الله هاشم محمد، محمد الشاذلي دار المعارف، القاهرة ، ج1، مادة أصل.

(25) الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 199 .

(26) Galission (R) , Cost (D) : dictionnaire de
didactique des langues , p 59

(27) هباشي لطيفة: إستثمار النصوص الاصلية في تنمية القراءة
الناقدة، عالم الكتب الحديث، جدار العالمي ، عالم الكتب الحديث، الأردن ،
ط1، 2008 ، ص 42 .

(28) المرجع نفسه، ص 44 _ 45 .

(29) هباشي لطيفة المرجع نفسه، ص 46 .

(30) دلاش الجيلالي : مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد
اللغة العربية و أدائها، ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية،
الجزائر ، 1996، ص 40 .

(31) ينظر : روبول أن و موشلار جاك، التداولية اليوم علم جديد في
التواصل ، ترسيف الدين دغفوس و محمد الشيباني، مراجعة لطيف زيتوني، دار
الطبعة للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، تموز (يوليو)، 2003،
ص 30_32.

(32) جون لانكشو أوستين : نظرية علم الكلام العامة (كيف ننجز
الأشياء بالكلام، ترجمة عبد القادر قنيني ، إفريقيا، الشرق المغرب، ط1،
2008، ص 17 .

(33) بلانشي فيليب : التداولية من أوستين الى قوفمان، ترجمة صابر
الحباشي، دار الحوار للنشر و التوزيع، سوريا، اللاذقية، ط1، 2007 ، ص
55 .

- (34) صحراوي مسعود: التداولية عند العرب (دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي)، دار الطليعة، بيروت، ط1، تموز (يوليو)، 2005 ، ص 40.
- (35) Mochlar jack : argumentation et conversation ,
élément pour une analyse pragmatique du discours,
hâtier, paris, 1985 , p 25.
- (36) النصوص الأصلية متنوعة، فمنها الإعلامية و نصوص المحيط اليومي
- (37) ابن خلدون عبد الرحمن: المقدمة (كتاب العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و العجم و البربر من ذوي السلطان الاكبر)، تحقيق أحمد جاد، رجعه عبد الباري محمد الطاهر، دار الغد الجديد، القاهرة، ط1 ، 1428 هـ ، 2007 م ، ص 548 .
- (38) ابن خلدون عبد الرحمن: المرجع نفسه ، ص 552 .
- (39) الجرجاني أبو بكر عبد القاهر عبد الرحمان: دلائل الإعجاز، اعتنى به علي محمد زينو، مؤسسة الرسالة، الناشر، بيروت، لبنان، ط1 ، 1426 هـ ، م 2005 ، ص 299 .
- (40) سورة الحجر : الآية 9 .
- (41) سورة يس : الآية 14 .
- (44) سورة يس : من الآية 14 الى الآية 17 .

- (45) ينظر : السعيد عبد الرحمان بن ناصر : تيسير الكريم الرحمان في تفسير كلام المناف تحقيق عبد الرحمان بن معلا اللويحق، دار ابن حزم ، بيروت، لبنان ، ط1 ، 1425 هـ ، 2003، ص 661 .
- (46) ينظر : صبحي محمد الأخضر : التداولية و تعليمية اللغات، مقال في مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة، الجزائر ، العدد 3، أبريل 2007 ، ص 45 .