

تعليمية النص التواصلية في المرحلة الثانوية - قراءة في الأبعاد التداولية

The Didactics of the Communicative Text at the Secondary School Level: a Reading on Its Pragmatic Dimensions

حمدي منصور جودي

جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)، Hamdi.dj2@gmail.com

تاريخ النشر: 2023/06/18

تاريخ القبول: 2023/06/14

تاريخ الاستلام: 2022/12/20

Abstract:

The present article aims at identifying the pragmatic dimensions in which communicative texts are produced, constructed, and analyzed at the secondary school level. The communicative text is intended to develop learners' language and rhetorical competence. It encourages learners to use their linguistic and rhetorical competences in various communicative situations. This type of text, however, requires adopting linguistic and non-linguistic criteria that define its general structure. These criteria constitute an integral part of the process of textual analysis during the learning process. This article intends to probe and compare how communicative texts at secondary school level should be built and what should be handled during the textual analysis of these texts.

Key words: didactics; text; communication; context; pragmatics.

الملخص:

تسعى هذه الورقة البحثية إلى تحديد الأبعاد التداولية التي يتم وفقها إنتاج وبناء وتحليل النصوص التواصلية في مرحلة التعليم الثانوي، ذلك أن هذا النوع من النصوص موجه للمتعلمين قصد تنمية ملكاتهم اللغوية والبلاغية، ودفعهم إلى استعمالها في مختلف المواقف التواصلية. إلا أن هذا النوع من النصوص يتطلب اعتماد معايير لغوية وغير لغوية تحدد بنيته العامة، وهذه المعايير تدخل في خطوات التحليل النصي أثناء العملية التعليمية. ومن هنا أردنا المقارنة والمقارنة بين ما يجب أن يكون عليه بناء النصوص التواصلية في مرحلة التعليم الثانوي، وبين ما يتم التعامل معه أثناء التحليل النصي لتلك النصوص التواصلية.

كلمات مفتاحية: التعليمية؛ النص؛ التواصل؛ السياق؛ التداولية.

المؤلف المرسل: الا حمدي منصور جودي ، الإيميل: Hamid.dj2@gmail.com

1. تمهيد:

اللغة "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، 1952، صفحة 33/2)، وهي تعدُّ أداة التبليغ بين الأفراد في مختلف المواقف التواصلية، قصد التعبير عن حاجاتهم ومقاصدهم، وبذلك أضحت اللغة موضوع بحث ودراسة، تشترك فيه الكثير من العلوم لإبراز حقائقه وقوانينه الضابطة له. وقد اهتمت الدراسات اللغوية قديما وحديثا بدور المتلقي ومدى تأثيره في المتكلم لإنتاج خطابه، سواء على المستوى اللغوي أو البلاغي أو التداولي، لأن المتلقي "حاضر في ذهن المرسل عند إنتاج الخطاب سواء أكان حضورا عينيا، أم استحضارا ذهنيا" (الشهري، 2004، صفحة 47)؛ بمعنى أن المتكلم يخاطب شخصا بعينه أثناء التواصل، أو يتجاوز هذا الشخص إلى متلقين آخرين محتملين من وراء هذا الخطاب. إن معرفة هذه الاعتبارات المتعلقة بأحوال المتلقي تؤثر حتما في بناء الخطاب واختيار اللغة الملائمة لذلك، وهذا ما يتجلى أثناء سياق التواصل بين طرفي الخطاب.

وتعدُّ النصوص التعليمية -بوصفها خطابا مؤجلا إلى حين- من أهم آليات التواصل اللغوي المدرجة في المنظومة التعليمية، وهذا راجع بطبيعة الحال إلى ما تحمله من مضامين وقيم وأهداف مسطرة مسبقا، غايتها تنمية الملكة اللغوية للمتعلمين، وتدريبهم على استثمارها في مختلف المواقف التواصلية للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، إلى جانب التعرف على المواطن الجمالية والفنية إلى تزخر بها هذه النصوص. وبالنظر إلى جملة هذه الأهداف التعليمية فهي تعدُّ من منظور تداولي فعلا إنجازيا يراد تحقيقه في الواقع التعليمي للمتعلمين.

إن الغاية من تنوع النصوص وتعدد أجناسها المقررة في مراحل التعليم المختلفة هو تحقيق الأهداف السابقة الذكر، والنص التواصلية في المرحلة الثانوية واحد من الآليات المعتمدة في ذلك، نظرا لما يزخر به من أبعاد تواصلية (لغوية، واجتماعية، وتداولية)، من شأنها أن تضع هذا النوع من النصوص على محك الدراسة والبحث في الضوابط والمنطلقات التداولية التي تأسس عليها، بوصفه خطابا مؤجلا إلى حين وجود متلقيه، علما أن المتعلم هو المقصود هنا بالتلقي وتأويل هذا النص تأويلا صحيحا، لكشف مقاصده، وفهم مضامينه، وبالتالي دفع هذا المتعلم لفعل شيء ما.

2. مفهوم التعليمية: تتوّع مفهوم التعليمية بين جمهور المنظرين والباحثين، إلا أن القاسم المشترك بينهم في تحديد مفهومها كامن في إيجاد الطريقة المثلى التي تمكّن المعلم من نقل التعلّات المستهدفة إلى المتعلمين، لذلك تعدّ التعليمية "الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسيّ الحركي، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد" (الدريج، 2000، صفحة 8).

إن التعليمية مجال دراسي يسعى إلى إيجاد الطريقة التي ينقل بها المعلم خبرات مقصودة إلى المتعلمين، تشمل مجالات متعددة، يراد من خلالها إحداث تغيير في مهارات أولئك المتعلمين. ولذا عدّت التعليمية فن إيجاد الطريقة المثلى في مجال التعليم، وهذه الطريقة التي "يتدرّج بها المعلم في شرحه للمعلومات المراد تدريسها، ويتسلسل بها من السهل إلى الصعب، ومن المؤلف إلى غير المؤلف، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، إلى أن تتحقّق الأهداف المنشودة في أقلّ وقت وجهد ممكنين" (دروزة، 2007، صفحة 36)، مع مراعاة طبيعة المتعلمين، وكذا السياق التعليمي الذي يؤطر العملية التعليمية، فهي بذلك نشاط تربوي هادف، يتكفل بتنسيق العناصر التعليمية، من خلال دراسة المحتوى وتحديد شروط التخطيط، وكيفيات تنفيذ وضعيات التعلّم، وكذا المحاولات المتكررة لاستنفار موارد المتعلّم للتعلّم الذاتي، داخل سياق تعليمي تربوي محدد سلفاً، غايته الوصول إلى تجسيد الأهداف المسطرة مسبقاً في واقع المتعلّم.

وتأخذ العملية التعليمية أبعاداً تنظيمية تتعلق بجملة من "الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وخاصة عند عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها" (أزقاوة، جوان 2014، صفحة 50). وتتضمن هذه الإجراءات مجموعة من العناصر البنائية التي ترتبط فيما بينها بعلاقات تفاعلية تشكّل عناصر هذه العملية التعليمية، وهي:

2.أ. المعلم: يعدّ محورياً أساساً في توجيه العملية التعليمية، وضامناً استراتيجياً للنجاح الدراسي، لتوفّره على جملة من الصفات والخصائص النفسية والعقلية والبدنية التي تؤهله لإنجاز الفعل التربوي. وتدور هذه الخصائص حول التكوين العلمي والمعرفي للمعلم، وقدرته على التحكم في مهارات التعلّم والتعليم، ومدى استثماره للآليات الإجرائية التي تضمن

استمرار العملية التعليمية، وبخاصة عمليتا التقييم والتقويم بوصفهما آليات إجرائية تبرز مدى تحقق الأهداف التعليمية واقعا.

2.ب. المتعلم: يمثل محور العملية التعليمية بوصفه متلقي التواصل التعليمي، لهذا فإن المعرفة الجيدة بطبائع وخصائص هذا المتعلم تسهم بقدر كبير في تيسير التعليم، لأنها تمثل جملة من المدخلات الفاعلة والمؤثرة في هذا الجانب، لغاية الوصول إلى المخرجات المراد تحقيقها من التعلّات المستهدفة. ولعل أهم الخصائص المرتبطة بهذا المجال متمثلة في الاستعداد النفسي للمتعلم، وكذا الفروق الفردية بين متعلمي الصف الواحد أو المستوى الواحد. وقد أثبتت الدراسات التربوية الحديثة أن هذه الخصائص مجتمعة تساعد على "بناء المحتويات التعليمية وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم" (الجبار، 2000، صفحة 288)، وهذا ما يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، والطرف المؤثر في تأليف وتكوين وإنجاز البرامج التعليمية.

2.ج. المعرفة (المحتوى/ المادة): تعدّ ركيزة العملية التعليمية، وتمثل جملة المحتويات والأهداف والأنشطة الصفية واللاصفية وآليات التقييم والتقويم، وتظهر أهميتها في تحديد معالم الطريقة البيداغوجية أثناء عملية التعليم، ونقل الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للمتعلمين، من خلال الاحتكاك والتفاعل معها. ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في السلوك التعليمي، مما يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية (عبد الحميد، 2000، صفحة 32). علما أن محتوى هذه المعرفة يركز في بنائه على خطوتين أساسيتين هما:

أولاً: اختيار محتوى المادة التعليمية: ويتم ذلك بربط المحتوى بالأهداف المراد تحقيقها، وبمستوى وقدرة المتعلم، وبنوعية السياق التعليمي المعدّ لهذه العملية، لأن اختيار المعرفة التعليمية خاضع لمعايير وضوابط تسهم في توجيه المتعلم لاكتساب مهارات محددة سلفاً؛ تبدأ أولاً بالملكة اللغوية الأساسية للتعبير السليم، ثم تأتي فترة يستكمل فيها المتعلم اكتساب المهارة البلاغية والفنية في استخدام اللغة (حاج صالح، 1974، صفحة 62).

ثانياً: التدرّج في تعليم المحتوى التعليمي: إن آلية التدرّج في التعليم تقتضي مراعاة "السهولة والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات" (زكريا، 1985، صفحة 17)، وبخاصة تلك المستعملة في مرحلة تكوين الملكة اللغوية، لأن ذلك كفيل بالانتقال إلى مرحلة

أعلى من سابقتها، وهو صورة التدرج المرغوب فيه أثناء التعليم. إضافة أن هذه الآلية تعين المتعلم على البناء الصحيح لمعارفه وتعلماته التي تظهر مستقبلا في شكل مهارات لغوية ومعرفية وتقنية، تعتمد المنطق والتحليل والبناء في مختلف السياقات التعليمية أو التواصلية اللاحقة. وهذا هو الفعل التأثيري الإنجازي المرجو، وهو التداولية بأبعادها التواصلية.

3. مفهوم النص: تدور المعاني المعجمية للنص حول: الرفع والإظهار والاستقصاء وبلوغ نهاية الشيء وأقصاءه. وجاء في لسان العرب: "النص: رفعك الشيء، ونص الحديث: رفعه، وكل ما أظهر: فقد نُص. ونصت الطيبة جديها: رفعتها، ووضع على المنصة، أي: على غاية الفضيلة والشهرة والظهور، ونص المتاع نصًا: جعل بعضه على بعض، وأصل النص: أقصى الشيء وغايته" (ابن منظور، 1994، صفحة 97/7).

أما في الاصطلاح فقد تعدد تعريف النص وتباين بين العلماء، وهذا راجع إلى خلفياتهم المعرفية ومناهجهم العلمية وبخاصة اللسانيين الغربيين، فقد رأى بول ريكور أن النص "خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة" (المناصرة، 1990، صفحة 40)، أما شلوميت فترى أن النص يحمل معنى "الخطاب الشفوي أو الكتابي، أو بمعنى آخر هو ما نقرأ" (بقطين، 1989، صفحة 11)، لأن القراءة لا تكون إلا لما هو مكتوب. وبالنظر إلى هذين التعريفين فإن مفهوم النص مرتبط باللغة المكتوبة، في حين يرتبط الخطاب بلغة المشافهة. أما جوليا كريستيفا فتعدّ النص "جهازا شبه لساني يعيد توزيع نظام اللسان عن طريق ربطه بالكلام التواصل، راميا بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة والمعاصر" (بقطين، 1989، صفحة 19)، وهذا التعريف يوضح العلاقة الموجودة بين اللسان والكلام في موقف تواصلية ما، عن طريق استعمال ملفوظات مأخوذة من نصوص لا تمثل النص الأصلي. في حين يرى رولان بارث أن النص "نشاط وإنتاج، يتكوّن من نقول منتظمة وإشارات وأصداء لغات وثقافات عديدة" (بحيري، 1997، صفحة 113)، وهذا الإنتاج يتطلب مشاركة القارئ التي "تتضمن القطيعة بين البنية والقراءة، فممارسة القراءة إسهام في التأليف" (بحيري، 1997، صفحة 113)، وبالتالي فإن نشاط القارئ لا يتمثل في قراءة النص بل يتجاوز إلى مجال تركيب نص من عدة نصوص سابقة له، ممهدا الأمر لإنتاج نصوص لاحقة. وهذه نقطة جوهرية إذا ما ربطنا النصوص بالمجال التعليمي؛ إذ الغاية من النصوص التعليمية هي تكوين الملكة اللغوية للمتعلمين، إلى جانب دفعهم إلى

إنتاج نصوص جديدة انطلاقاً من هذه الملكة اللغوية. وقد عدّ محمد مفتاح النص "مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة" (مفتاح، 1985، صفحة 120)، لأنه مرتبط بالكتابة وبالسياقات الاجتماعية والنفسية والتاريخية واللسانية التي ساعدت على إنتاجه لتأدية مجموعة من الوظائف أثناء التواصل.

إن المغزى من إنتاج النص وتلقّيه هو معرفة دلالاته بغض النظر عن حجمه وطوله، وهذا بتحديد الوظيفة الدلالية التي يؤديها في سياق اجتماعي وثقافي معين، علماً أن هذه الوظيفة الدلالية تتمثل في اللغة. فالنص هو "اللغة التي تخدم غرضاً وظيفياً؛ أي هو اللغة التي تخدم غرضاً في إطار سياق ما، وقد يكون النص منطوقاً أو مكتوباً" (عوض، 1994، صفحة 84). لأنه سواء كان كلمة أو جملة أو متوالية من جمل كثيرة تجمع بينها روابط شكلية أو دلالية لابدّ من توفر السياق الذي يوضح دلالة هذا النص.

4. السياق: لقد استعمل العرب مصطلح المقام بكثرة في الدراسات البلاغية "وعدّوه مناسبة القول وملابساته، ودعوا إلى ضرورة مراعاته وموافقة خصائصه" (الديدي، 2008، صفحة 89) في المواقف التبليغية لتحديد مقاصد المتكلمين. يقول أبو هلال العسكري (ت 395هـ): "واعلم أن المنفعة مع موافقة الحال وما يجب لكل مقام من المقال، فإذا كُنْتَ متكلماً أو احتجّت إلى عمل خطبة لبعض ما تصلح له الخطب أو قصيدة لبعض ما يراد له القصيد فتخط ألفاظ المتكلمين مثل الجسم والعرض والكون والتأليف والجوهر فإن ذلك هُجْنَةٌ" (العسكري، 1952، صفحة 135)؛ فتغيّر جنس الخطاب ومقصد المتكلم يؤدي بالضرورة إلى تغيّر المقام، وهذا ما يعرف بمقتضى الحال في البلاغة العربية.

أما مصطلح السياق في الدراسات الحديثة فهو الشائع في الاستعمال، وعُرفَ على أنه مجموعة الظروف التي تحيط بعملية حدوث فعل التلفظ أثناء التواصل، وغالباً ما تعرف هذه الظروف بسياق الكلام. فاللغة أداة تواصل بين أفراد المجتمع، ومن خلالها يُبلِّغ الأفراد مقاصدهم، فينشأ نشاط وتفاعل بينهم، لذا "فالسّياق الاجتماعي مُتَمِّمٌ للمعنى، ولا يمكن الاستغناء عنه في تفسير اللغة" (ياقوت، 1991، صفحة 236) ودراسة ظواهرها ودلالاتها داخل المجتمع، والنظر إلى استعمالاتها في سياقات تواصلية مختلفة. وقد اعتبر فيرث أن تحديد المعنى "لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية" (مختار عمر، 1988، صفحة 68)، لأنها تتجاور مع وحدات لغوية أخرى. ويمثّل السياق طرفي الخطاب (المتكلم

والمستمع)، والعلاقة التي تربطهما معا، إضافة إلى زمانه ومكانه، وجملة العوامل الاجتماعية والثقافية والنفسية المساعدة على إنتاجه. وعناصر السياق هي:

1.4. المتكلم: هو "الذات المحورية في إنتاج الخطاب؛ لأنه هو الذي يتلفظ به من أجل التعبير عن مقاصد معينة، وبغرض تحقيق هدف فيه" (الشهري، 2004، صفحة 45)، لهذا يسعى هذا المتكلم إلى بناء خطابه مسبقا من خلال استعداد نفسي وسياقي ولغوي، اعتمادا على آلية اختيار وانتقاء اللغة المعتمدة في الخطاب، ومراعاة طبيعة المتلقي، لأن اللغة لا يمكن لها أن تتجسّد وتمارس دورها الحقيقي إلا من خلال المرسل، فتصبح موجودا بالفعل بعد أن كان وجودها بالقوة فقط، ليس هذا فحسب، بل يكون وجودها فعل مناسب للسياق" (الشهري، 2004، صفحة 45)؛ بمعنى أن اللغة لا تسيق ذاتها، وإنما المتكلم هو من يلائم بين اللغة والسياق المناسب للخطاب، وهذا التسيق تظهر فيه مقاصده وأهدافه، وتبقى مستمرة باستمرار هذا الخطاب، فذات المتكلم لا تظهر فقط لحظة التخاطب مع المتلقي، وإنما تبقى ببقاء واستمرار الخطاب ذاته.

2.4. المتلقي: لا يكمن دور المتلقي في قراءة وتلقي الخطاب فقط، وإنما يشارك في إنتاجه، وهذه المشاركة "لا تضمن قطيعة بين البنية والقراءة، وإنما تعني اندماجهما في عملية واحدة، فممارسة القراءة إسهام في التأليف" (بحيري، 1997، صفحة 111). وهذا ما يدفع المتكلم إلى اختيار الدليل اللغوي المناسب للموقف التواصلي، اعتقادا منه أن ذلك يسهل إيصال الرسالة إلى المتلقي، إلى جانب ردّ فعله المتوقع تجاهها قبولا أو رفضا.

3.4. العلاقة بين طرفي الخطاب: تتحكم الظروف الاجتماعية والثقافية والنفسية في العلاقة الموجودة بين المتكلم والمتلقي قبل وأثناء وبعد الخطاب، فهي تتدخل في إبراز معطيات لغة التواصل، والمعرفة المشتركة بينهما، فهي تعدّ "الأرضية التي يعتمد عليها طرفا الخطاب في انجاز التواصل؛ إذ ينطلق المرسل من عناصرها السياقية في إنتاج خطابه، كما يعوّل عليها المرسل إليه في تأويله، وذلك حتى يتمكن من الإفهام والفهم أو الإقناع والاقناع" (الشهري، 2004، صفحة 49). وتشمل هذه المعرفة المشتركة بين طرفي الخطاب جانبين اثنين؛ أولهما المعرفة بنظام اللغة في جميع مستوياتها (الصوتية والصرفية والمعجمية والدلالية والتركيبية)، وثانيهما المعرفة بالعالم المحيط، وكيفية اتصال الناس بعضهم ببعض، وأنماط تفكيرهم، وطبيعة معتقداتهم، وطرانق تفاعلهم مع ما يحيط بهم ماديا وثقافيا.

5. الأبعاد التداولية لتعليمية النص التواصلية: إن النص التواصلية بوصفه خطاباً لا ينطلق من العدم، وإنما يستغل منتجه مجموع الإمكانيات اللغوية وغير اللغوية التي تنتظم وفق معطيات ومستلزمات السياق المحيط بين طرفي الخطاب، هذا الاستغلال الذهني المسبق هو ما يكفل لمنتج النص بناء خطة تمتاز بالتغير والتنوع تبعاً لتغير وتنوع معطيات أحوال المتلقي والسياق المحيط، وكذا اللغة الطبيعية المستعملة، ومقاصد المنتج من نصه، للتأثير في المتلقي ودفعه لتحقيق فعل ما؛ على اعتبار أن اللغة ذات طبيعة تأثيرية داخل المجتمع وبين أفرادها، لأنها تعكس أفكارهم ومشاعرهم تجاه ما يحيط بهم مادياً ومعنوياً.

ولغاية تحقيق هذا التأثير، وبخاصة في النصوص التواصلية لمرحلة التعليم الثانوي، يسعى واضعوا هذه النصوص في الكتاب المدرسي إلى اعتبار جملة من المنطلقات التي تسهم بقد كبير في بناء تلك النصوص التواصلية، وعلى ضوء هذه المنطلقات يتم التحليل النصي لها في ثلاث مراحل هي:

أ/ مرحلة اكتشاف معطيات النص: وغالباً ما يتم فيها التعامل مع لغة النص، بشرح مفردات، أو شرح أفكار جزئية، أو فكرة عامة. وقد يتعدى الأمر لمناقشة فكرة أو رأي وارد في النص.
 ب/ مرحلة مناقشة معطيات النص: ويتم فيها تجاوز بنية اللغة والغوص في بناء النص، مثل تحديد النمط والنوع، مع تقديم الدليل على ذلك، ثم الوقوف على الظواهر اللغوية النحوية والصرفية، والمواطن البلاغية الفنية الجمالية المستعملة في النص.
 ج/ مرحلة الاستخلاص والتسجيل: وغالباً ما يوكل الأمر في هذه المرحلة للمتعلمين، من أجل تدوين أفكار أو معطيات أو تلخيص لمحتوى النص، وفي هذه المرحلة تظهر القدرة الإبداعية للمتعلمين، بعدما تم تنمية قدرتهم اللغوية والبلاغية. فيظهر فعل التأثير هنا من خلال هذه المرحلة الأخيرة.

ويربط تلك المراحل التحليلية السابقة للنص التواصلية مع أبعادها التداولية في إنتاج النصوص تظهر المنطلقات التداولية والأفعال الإنجازية المتوخاة ظهورها لدى المتعلمين، سواء على مستوى الملكة اللغوية، أو القدرة الإبداعية، أو المواقف التواصلية. ويمكن بسط هذه الأبعاد التداولية الداخلة في بناء النصوص التواصلية وفق الآتي:

1.5. الكفاءة اللغوية: هي مجموع الإمكانيات التي يوفرها المعجم من ألفاظ وكلمات وتركيب تساعد المتعلم على التأويل الصحيح للنص، واستعمال عبارات لغوية متنوعة البنيات ومعقدة

جدا في سياقات تواصلية مختلفة؛ بمعنى "القدرة التي يتمتع بها الناطقون للغة ما التي تمكنهم من إنتاج وفهم عدد لا متناه من الجمل" (مانقونو، 2008، صفحة 15).

2.5. الكفاءة التداولية: ويقصد بها "القدرة التي يجب على الفرد أن يتمتع بها لإنتاج ملفوظات تنتمي إلى تشكيلة خطابية محددة" (مانقونو، 2008، صفحة 15)، لذا تعدّ استثمارا ذكيا للملكة اللغوية، لأنه لا يكفي أن يمتلك المتكلم أو منتج النص لغة معينة، بل يجب أن يمتلك قدرات للتحكم بها، تمكنه من إخضاعها لمختلف المواقف التواصلية حتى يؤثر في المتلقي ويستطيع تحقيق أهدافه من التواصل. وقد عدّ أحمد المتوكل هذه الملكة بمثابة قوالب، وقسمها إلى قسمين "قوالب آلات وقوالب مخازن، تضمّ الفئة الأولى القالبين النحوي والمنطقي، في حين تضمّ الفئة الثانية القالب المعرفي والقالب الإدراكي والقالب الاجتماعي" (المتوكل، 1995، صفحة 30)، وهذا ما يهدف إلى تحقيقه محتوى النص التواصلية لدى المتعلمين.

3.5. مستويات اللغة: تعدّ اللغة الطبيعية في الغالب وسيلة التخاطب بين المتكلم والمتلقي، لتحقيق أهداف محددة، فتمثل بذلك الملكة اللغوية الواجب توفرها لدى المتكلم، وهي مجموع الإمكانيات اللغوية التي يجب أن تنتظم وفق آليات وعلاقات يتدخل السياق في تحديدها، لأن استعمال اللغة في موقف تواصلية ما خاضع بالضرورة لمقتضيات السياق المحيط، وهذا الاستعمال "له مرتكزات لا تنفك دائما مع المعايير الافتراضية؛ فللمتكلم من الأغراض ما لا يتفق مع المحافظة على القواعد، وتلك هي الأغراض التي تدعو إلى الخروج من الحقيقة إلى المجاز، ومن المطابقة إلى الترخيص في معايير الإجراء بوسائل كالنقل والحذف والزيادة ومخالفة القاعدة والتعويل على الدلالات الصوتية والعقلية والتقديم والتأخير والإيماءات الجسمية والتعويل على دلالة الموقف أثناء الاتصال" (دي بوجراند، 1998، صفحة 4)؛ بمعنى أن اللغة نوعين من المعايير؛ معايير افتراضية وأخرى استعمالية، فالمعايير الافتراضية هي جملة القواعد الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية التي تخضع لها اللغة عموما. وأما المعايير الاستعمالية فتمثل جملة الإمكانيات المتوفرة للمتكلم حين الاستعمال التي تمكنه من الخروج عن المعايير الافتراضية لداع معين، يرتبط بالسياق وبمقاصده وبطبيعة المتلقي، فالمتكلم لا يستعمل دائما لغة تنحصر في دائرة الحقيقة، وإنما يجوز له في أحيان كثيرة التحول عن هذه الدائرة، إلى استعمال المجاز عن قصد ودراية وإدراك بما تكون

عليه الأمور. ويتم بلورة ذلك في النصوص التواصلية من خلال دراسة بناء النص، والوقوف على الظواهر الفنية والجمالية، وهي ما تمثل الملكة البلاغية. وفي هذا إشارة إلى قدرة المتعلم على بلورة إستراتيجية ذهنية لغوية في واقعه التخاطبي، من خلال الانتقاء الإرادي لمكوّنات اللغة عبر كل مستوياتها.

4.5. السياق غير اللغوي: يمثل السياق غير اللغوي مجموعة الظروف والملابسات التي يتم فيها التواصل بين طرفي الخطاب، فهو "جملة العناصر المكوّنة للموقف الكلامي، ومن هذه العناصر شخصية المتكلم والسامع، وتكوينهما الثقافي، وشخصيات من يشهد الكلام غير المتكلم والسامع وبيان ما لذلك من علاقة بالسلوك اللغوي، والعوامل والظواهر الاجتماعية ذات العلاقة باللغة والسلوك اللغوي لمن يشارك في الموقف الكلامي" (السعران، 1992، صفحة 338)، كما تشمل هذه العناصر حركات وإيماءات المتكلم المصاحبة للتعليم في مقاطع محددة أثناء الخطاب، ويضاف لها أيضا بعض العلامات السيميائية المستقلة عن اللغة الطبيعية مثل الألوان والصور. لأن هذه العناصر تسهم في إبراز مقاصده لدى المتلقي. وفي تعليمية النص التواصلية يتحقق هذا الأمر من خلال القراءات المتتالية للنص، إضافة إلى الشروح التي تكون في مرحلة اكتشاف معطيات النص.

5.5. سلطة اللغة المستعملة: تتمثل سلطة اللغة في جملة القواعد المنظّمة لها، ولا يستطيع المتكلم أو منتج النص الخروج عنها عند التواصل، بل يتقيّد بأنظمتها الصوتية والصرفية والمعجمية والدلالية والتركيبة، لأنها موجودة بالقوة فيها، وعلى الفرد "أن يستجيب في النهاية للغة وقوانينها وسلطانها" (أدهم، 1993، صفحة 153)، واستجابته لسلطة اللغة هي سلطة له أثناء استعمالها في التواصل، وبالتالي يكتسب المتكلم سلطته اللغوية من سلطة اللغة ذاتها، فتصبح جزءا من ملكته اللغوية التي يفرضها في التواصل. وبالنظر إلى النصوص التواصلية فإنه غالبا ما يتم التركيز على وجود هذه السلطة حين انتقائها وبرمجتها، لأنها في المقابل تؤثر في المتعلم وتدفعه إلى انتحاء سمتها، وهذا أهم هدف من هذه النصوص.

6. خاتمة: يمثل النص التواصلية دعامة أساسية وبنية لغوية تكسب المتعلم مجموعة من المعارف والمهارات التي تسهل عليه التواصل مع محيطه، إلى جانب تنمية الذوق المعرفي لديه. ولهذا توجهت عناية المختصين بالشأن التربوي إلى الاهتمام الجيد بهذه النصوص، وحسن انتقائها، لتجسد جملة الأهداف المسطرة في واقع المتعلم. فهدفها الرئيس هو بناء

تعليمية النص التواصلية في المرحلة الثانوية - قراءة في الأبعاد التداولية

ملكة لغوية وإبداعية واجتماعية لدى المتعلم، من شأنها مستقبلاً أن تساهم في بناء شخصيته وتوازنها مع الآخرين في مختلف السياقات التواصلية.

وبالنظر إلى طبيعة التحليل النصي المعتمد في المرحلة الثانوية، فإنه يركز في الغالب على البنية اللغوية للنصوص التواصلية، مستثمراً قدرات المتعلمين وكفاءتهم التداولية لفهم مضامينها، والوقوف على لغتها المستعملة، واكتشاف أجناسها، وتحديد أنماطها، والنظر في مواطنها البلاغية والفنية، ولكنه يبعد الجانب التأثيري للقيم المتداولة فيها، ويكتفي بإبداء الرأي حول بعض جزئياتها. وهذا ما يغفل الجانب التداولي المرجو من هذه النصوص، ولا يكشف من خلال طريقة التحليل فعل التأثير (الفعل الإنجازي) المراد ظهوره في واقع المتعلمين، وبخاصة في المواقف التواصلية.

7. قائمة المراجع:

1. ابن منظور. (1994). لسان العرب، ط03. بيروت، لبنان: دار صادر.
2. أبو هلال العسكري. (1952). الصناعتين (الكتابة والشعر)، ط01. تح: علي البحاي، بيروت، لبنان: دار الفكر العربي.
3. أحمد أزقوة. (حوان 2014). محادثات النجاح الدراسي-مقاربة سوسيو سيكلوجية. مجلة دراسات نفسية وتربوية. المركز الجامعي غليزان. العدد 12.
4. أحمد المتوكل. (1995). قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي)، (د. ط). الرباط، المغرب: دار الأمان.
5. أحمد مختار عمر. (1988). علم الدلالة، ط02. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
6. أفنان نضير دروزة. (2007). النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، ط01. عمان، الأردن: دار الشروق.
7. جابر عبد الحميد. (2000). مدرس القرن الواحد والعشرين، (د. ط). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
8. دومنيك مانقونو. (2008). المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ط01. تح: محمد بحيان، الجزائر: منشورات الاختلاف.
9. روبرت دي بوجراند. (1998). النص والخطاب والإجراء، ط01. تح: تمام حسان، القاهرة، مصر: عالم الكتب.
10. سامي أدهم. (1993). فلسفة اللغة، ط01. بيروت، لبنان: المؤسسة الجامعية للنشر.

11. سامية الدريدي. (2008). الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة (بنيتة وأساليبه)، ط01. عمان، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر.
12. سعيد حسين بحيري. (1997). علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ط01. القاهرة، مصر: الشركة المصرية العالمية للنشر.
13. سعيد يقطين. (1989). انفتاح النص الروائي، ط01. بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي.
14. سيد إبراهيم الجبار. (2000). دراسات في تاريخ الفكر التربوي، (د. ط.). بيروت، لبنان: دار الهنا للنشر.
15. عبد الرحمان حاج صالح. (1974). مدخل إلى علم اللسانيات الحديثة (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية). مجلة اللسانيات. جامعة الجزائر. العدد 04.
16. عبد الهادي بن ظافر الشهري. (2004). استراتيجيات الخطاب (مقاربة لغوية تداولية)، ط01. بيروت، لبنان: دار الكتاب الجديد.
17. عثمان أبو الفتح ابن جني. (1952). الخصائص، ط02. تح: محمد النجار، بيروت، لبنان: دار الكتاب العربي.
18. عز الدين المناصرة. (1990). شهادة في شعرية الأمكنة. مجلة التبيين، الجاحظية. الجزائر. العدد 01.
19. محمد الدريج. (2000). تحليل العملية التعليمية، ط01. الجزائر: قصر الكتاب.
20. محمد سليمان ياقوت. (1991). فقه اللغة وعلم اللغة (نصوص ودراسات)، (د. ط.). الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
21. محمد مفتاح. (1985). تحليل الخطاب الشعري - استراتيجية التناص، ط01. بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي.
22. محمود السعوان. (1992). علم اللغة، (د. ط.). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
23. ميشال زكريا. (1985). مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط02. بيروت، لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
24. يوسف نور عوض. (1994). نظرية النقد الأدبي، ط01. القاهرة، مصر: دار الأمين.