

مسار تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة اللسانية التداولية

The Path Of Teaching The Arabic Language In The Algerian School
From The Objective Approach To The Pragmatic Linguistic Approach

وهيبة خبيل

جامعة مولود معمري- تيزي وزو (الجزائر)، كلية الآداب واللغات، مخبر تحليل الخطاب

ouahiba.khbil@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023-10-24 تاريخ القبول: 2024-06-03 تاريخ النشر: 2024-12-15

ملخص:

يروم هذا البحث تسليط الضوء على تطوّر البيداغوجيات التعليمية المعتمدة في الجزائر منذ فجر الاستقلال، ومدى فاعلية المقاربة اللسانية التداولية في تعليم اللغات عامة واللغة العربية خاصة، على اعتبار من أنّها تستجيب لمفاهيم المقاربة بالكفاءات المعتمدة في مدارسنا، وأهمّ الآليات المعتمدة في اكتساب اللغة واستعمالها في التواصل الإنساني.

وقد استخلصنا أنّ تطبيق المقاربة اللسانية التداولية في مجال تعليمية اللغة العربية صار أمرا حتميا في الوقت الراهن، خاصة في ضوء تعزيز التواصل واستعمال اللغة بشكل فرديّ وجماعيّ في الآن نفسه، ووفق آليات حديثة تعتمد على الحجاج والإقناع الرامي إلى التأثير في الطرف المقابل المستقبل، وهو ما يستلزم تعلّم اللغة لتوظيفها توظيفا فرديا في العالم المعيش لتحقيق أهداف عامة وأخرى خاصة.

كلمات دالة: أنشطة اللغة العربية، المقاربة بالكفاءات، المقاربة اللسانية، التداولية، تعليم اللغات.

Abstract :

This Research Aims To Shed Light On The Development Of The Educational Pedagogies Adopted In Algeria Since The Dawn Of Independence, And The Extent Of The Effectiveness Of The Transactional Linguistic Approach In Teaching Languages In General And The Arabic Language In Particular, Given That It Responds To The Concepts Of The Competency Approach Adopted

In Our Schools, And The Most Important Mechanisms Adopted In Acquiring The Language And Using It In Communication. Humanitarian. We Have Concluded That The Application Of The Transactional Linguistic Approach In The Field Of Teaching The Arabic Language Has Become Inevitable At The Present Time, Especially In Light Of Enhancing Communication And The Use Of The Language Individually And Collectively At The Same Time, And According To Modern Mechanisms That Rely On Arguments And Persuasion Aimed At Influencing The Opposing Party, Which Requires... Learn The Language In Order To Use It Individually In The Living World To Achieve General And Specific Goals.

Key Words: Arabic Language Activities; Competency Approach; Linguistic Approach; Circulation; Teaching Languages

— مقدمة:

لقد مرّت العملية التعليمية - التعلمية منذ استقلال وطننا من المستعمر الفرنسي الغاصب بمراحل عدّة تبنتها المدرسة الجزائرية على اختلاف أطوارها، معتمدة في ذلك على عدّة طرائق للتدريس بحثا عن الطريقة المثلى التي ترفع المستوى العلمي والمعرفي لأبنائنا المتدربين، فكانت أولى المناهج المعتمدة في مؤسساتنا التعليمية: المقاربة بالمضامين، ثمّ جاء الدور على المقاربة بالأهداف، وصولا إلى المقاربة بالكفاءات الذي تبنته المدرسة الجزائرية منذ 2003 ومازالت إلى الآن، وكلّ منهج من المناهج التربوية المتبناة عالج نقصا في المنهج الذي سبقه، ومع ضرورة تطوير وتحديث المناهج التربوية برزت المقاربة اللسانية التداولية للنصوص، فما هو المسار الذي اتخذته المناهج التربوية في المدرسة الجزائرية من أجل إعلانها؟ وما هي الإضافات التي جاءت بها المقاربة اللسانية التداولية في مجال تعليم اللغات، خاصة اللغة العربية؟

1. البيداغوجيات التعليمية في الجزائر

1.1. بيداغوجيا المقاربة بالمضامين

تبنت الجزائر منذ الاستقلال ثلاث مقاربات بيداغوجية لتسيير الفعل التربوي، أولها كانت المقاربة بالمضامين التي كان تركيزها على المحتويات والمضامين التعليمية والتي جعلت من التلميذ مُستقبلا ومُخزّنا للمعرفة دون الاهتمام بتحضيره لمواجهة مواقف وظروف الحياة الاجتماعية المتغيرة، حيث تعتمد على المحتويات المعرفية للمادة من أجل الوصول إلى تنمية القدرات والمهارات لدى المتعلمين، فكلّ متعلّم وفق هذه المقاربة يمكن له أن يكتسب قدرات

ومهارات ومواقف إذا قطع مسارا دراسيًا محددًا، حيث يتعامل في هذا المسار مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية مناسبة، حيث تصير هذه المعرفة الهدف الأساس الذي تسعى إليه وترجو بلوغه، من أجل ذلك حددت المناهج أهدافها وغاياتها انطلاقًا من هذا التصور النظري الذي يركز على تلقين المعارف باعتبارها غايات ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية، كما اعتمدت هذه المقاربة على طرائق تربوية وأساليب تعليمية تتم بتنظيم المادة الدراسية وتلقينها واستعادتها في الفروض والامتحانات أكثر من اهتمامها بتنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم المختلفة.

ولما كان اكتساب المعرفة وتلقينها هو غاية بيداغوجيا المقاربة بالمضامين فقد وضعت آليات التقويم على هذا الأساس، حيث جاء التركيز على تحصيل المعارف والعمل على استرجاعها، وحسن ترتيبها وتنظيمها على أوراق الفروض والامتحانات الاستظهارية، مما يجعلها وسيلة تقييم المتعلم الوحيدة وسبب نجاحه أو رسوبه، دون النظر إلى قدراته ومهاراته المكتسبة خارج المؤسسة التعليمية.

2.1. بيداغوجيا المقاربة بالأهداف

استهدفت بيداغوجيا المقاربة بالأهداف التركيز على ثقافة التفكير والتخطيط والتّحضير المسبق والتحديد الدقيق للأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية الموجهة لكل نشاط تعليمي تعلمي، حيث ترتبط بالتغيرات التي ستحدث عند المتعلم على مستوى المعارف والمعلومات الجديدة التي يستقبلها في القسم مع أستاذه، فضلا عن استهداف قدراته على التعايش مع المواقف والاتجاهات والمهارات الحسية والحركية، فهي بذلك تعزز لمجموع السلوكات والقدرات عند المتعلم بتبني منهجية تقوم على مراحل أربعة هي: التخطيط والهيكلية والتنفيذ، فالتقويم الذي ينصب أساسا على تقويم الأهداف، إلا أنّ تنفيذ هذه المقاربة واجهته العديد من العراقيل، أولها: عدم قدرة المعلمين على التحكم في تطبيقها، سواء من حيث البعد المفاهيمي - الخلفية النظرية - أو البعد الأدائي من حيث آليات الممارسة، كتحديد مراحلها الثلاث القائمة على التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي، أو في صياغة الهدف الخاص والأهداف الإجرائية المتفرعة عنه وربطها بالمحالات الثلاث - المعرفي، الوجداني، الحسي والحركي.

3.1. بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

تستلزم مهنة التدريس صبرا ومراسا وتمرنا على الطّباع المختلفة للمتعلّمين، فالمتعلّم يتعامل في يومياته الطويلة مع كائنات بشرية لها أحاسيس وكيان مستقل، حيث يعمل على الاستثمار في هذا الكيان الحيّ استثمارا إيجابيا بزرع المعرفة وإنتاج أفراد صالحين وفّعّالين في مجتمع الغد، وكلّما اعتقد أنّه بلغ مستوى رفيعا في تلقين المعارف وتوجيه المتعلّمين وجهة حسنة بالنظر إلى الكفاءات التي حقّقوها من قراءة وكتابة وتحليل وحلّ مشكلات، ومواهب نموها من تعبير وحساب ذهنيّ وإبداع في شتى الميادين، ظهرت له فئات أخرى من الطّلاب تتطلّب اكتساب مهارات تدريبيّة جديدة تلبية للاحتياجات الجديدة لها، الأمر الذي يجبر المتعلّم على الدّخول في دورات تدريبيّة وتكوينيّة قصد اكتساب خبرات حديثة وكفاءات عالية ترقى للمستوى المطلوب وتتماشى مع المقاربة بالكفاءات.

تقوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والتي تعدّ المقاربة الثالثة التي اعتمدت عليها الجزائر منذ الموسم الدراسي 2003/2004 امتدادا للمقاربات السابقة التي ترمي إلى إصلاح المنظومة التربويّة وتحقيق الفاعليّة وجودة التّعليم في المدرسة الجزائرية، حيث حُوّظ على الممارسات البيداغوجيّة المرتبطة بها كالتخطيط، إنجاز أنشطة استكشافيّة، أنشطة تطبيقية، بناء معارف، تقييم، علاج إلّا أنّها طوّرت من خلال إجراءات هامة ارتكزت على: العمل بمبدأ الإدماج وترشيد الممارسات التقييميّة والعلاجيّة.

- اعتماد بيداغوجيات جديدة تراعي الفروق الفردية واختلاف الأنساق التعليميّة لدى المتعلمين، وتعتبر الخطأ حدثا يُسهم في التعلّم.

- تحديد الكفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلم في مستوى معيّن، وبالتالي تكون الكفاءة هي المعيار.

- ربط المتعلّم بالواقع المعاش وصعوبات الحياة وتطبيق المشكلات المدروسة في المواقف التي يواجهها المتعلم في حياته اليوميّة.

ويعرّفها فيليب بيرنود Philippe Perenaud على أنّها تجنيد مجموعة من الإمكانات المعرفيّة (معارف، قدرات، معلومات...) لمواجهة فئة من الوضعيّات (المشكلات) بدقة وفعاليّة كـالتمكّن من تحديد الاتجاه والمسار داخل مدينة مجهولة، هذه الكفاءة تتطلّب تجنيد قدرات مختلفة، القدرة على قراءة تصميم مدينة، القدرة على تحديد موقع، القدرة

على طلب معلومات وإرشادات وتجنيد كذلك معارف مثل مفهوم المقياس، عناصر الطبوغرافيا معرفة الإحداثيات الجغرافية وغير ذلك (باديس، 2018، صفحة 27).

فهي بذلك مجموعة مندمجة من الأهداف يعضد بعضها بعضا وتحقق في نهاية كل مرحلة دراسية فتظهر آثارها في تنمية مهارات المتعلم وارتقاء أدائه وتوجيه سلوكه وعمله توجيهها حسنا، الأمر الذي يسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر.

وعلى غرار ذلك، فإن التطوير الذاتي المستمر الذي يرافق المعلم من أولويات المقاربة بالكفاءات التي استحدثتها وزارة التعليم في بلادنا لمواكبة التطور الحاصل في عالم التكنولوجيا، فقد أصبح المعلم يلتقي يوميا بمتعلمين أذكاء يملكون من المعرفة الشيء الغزير، ففضلا عن كونه موجها ومرافقا للمتعلم فهو الوسيلة الفعالة والحية لصقل مواهبه وتوجيه معارفه الوجهة المرجوة، وهذا الأمر لا يتأتى لأي معلم أو أستاذ لأنه يخلق مصاعب حمة للأستاذ البعيد عن مواكبة التطورات وروح العصر، فعدم الاطلاع يخلق مشاكل وأزمات حادة داخل قسمه، فمن المفترض أن الأستاذ سيد قسمه بما يملكه من معارف تفوق معارف المتعلمين وبما يملك من مهارات ينمي بها المهارات المبتدئة لديهم، لذلك وجب عليه تكوين نفسه باستمرار وذلك بالقيام بدورات تدريبية لدى أهل الاختصاص.

وبالموازاة مع الصعوبات التي يعانها المعلم فقد جاءت المقاربة بالكفاءات لمعالجة العجز الذي ظهر على منهج "المقاربة بالأهداف" حين كان الأستاذ ملقنا لا موجها، وكان التعليم حشوا لا تشجيعا ومرافقة، حيث دفع هذا العجز المختصين في المجال التربوي إلى البحث عن مقاربة تعليمية جديدة تكون أكثر نجاعة في تكوين الأفراد وتفجير مهاراتهم وطاقاتهم تسهيلا لإدماجهم الفعال في ميدان الشغل، خاصة مع التطورات الحديثة التي عرفتتها الفترة الأخيرة في المناهج والبرامج والوسائل التعليمية بدءا بالغايات والمقاصد وانتهاء بالتقويم البنائي والختامي، ثم التوجيه المهني الذي يرسم للفرد مسار حياته، ولتحقيق هذه الأهداف تم اختيار هذه المقاربة.

ويعتبر المنهاج أحد أهم عناصر العملية التعليمية- التعلمية كون المعلم ينطلق منه للقيام بدروسه، فهو القاعدة التي يبنى عليها تعلمات التلاميذ، فيحاول تحقيق الأهداف المرسومة له من خلال طريقة المقاربة بالكفاءات المعتمدة في مدارسنا.

وفي خضمّ الطّريق الذي يرسمه المعلّم لتحقيق الكفاءات المقرّرة في المنهاج يواجه عدّة عراقيل تثبّط من عزيمته ومنها:

- كثافة الدّروس المقرّرة في المنهاج وعدم تلاؤم بعض منها مع عمر التّلميذ وهذا ما يسبّب قلة الاستيعاب والفهم.
- تكرار المواضيع في الأطوار الثلاثة، ممّا يؤلّد نفورا لدى المتعلّمين.
- إدراج دروس تتجاوز الفئة العمرية الموجهة إليها.
- تتطلّب بعض الدّروس المقرّرة في المنهاج مجموعة من الوسائل التعليمية من أجل إيصال المعلومة بطريقة جيّدة للتلميذ، مثل التّسميع عند تجويد السّور عن طريق مسجّل أو جهاز آخر يؤدّي العرض نفسه، غير أنّ أغلب المؤسسات التربوية الجزائرية تنعدم فيها أبسط الوسائل، فضلا عن الاكتظاظ الذي تشهده الأقسام ممّا يعرقل إتمام البرامج والتقيد التّام بالمنهاج.

وللتخفيف من حادّة هذه الظّاهرة يستوجب على المعلّم الجنوح إلى آليات جديدة تمكّنه من تطبيق مقاربات حديثة تأتي بشمار أنجع في عملية تعليم اللّغات ومنها اللّغة العربيّة، ومنها المقاربة اللّسانية التّداوليّة.

2. المقاربة اللّسانية التّداوليّة وأهميّة آليّاتها في تعليم اللّغات

لقد صار الانتقال إلى المقاربة اللّسانية التّداوليّة من أجل تطوير تعليم اللّغة العربيّة أمرا حتميّا لا مناص منه، كمقاربة بديلة للمقاربات التّعليميّة السّابقة الّتي لم تجن منها الثّمار المرجوّة، حيث تستند هذه المقاربة على عناصر هامّة نذكر منها:

1.2. نظريّة التّلفّظ Enonciation

يؤسّس التّداوليون فهمهم لنظريّة التّلفّظ على فكرة الدّاتيّة التي تعني الاستخدام الفردي للّسان، ويعدّ بنفست بذلك المؤسّس الفعلي لمفهوم الدّاتيّة من منظور اللّسانيات التّداوليّة التي يعدّ أحد أعلامها، والدّاتيّة عنده مرتبطة بعملية التّلفّظ Enonciation، وتحدّد أثناء عملية الكلام وظروف إنتاج الخطاب، فضلا عن زمان ومكان إنتاج الخطاب.

وقد كان اهتمام بنفنست بالذاتية «مُرواحا بين المستوى النظامي والمستوى الاستعمالي، وهو ما جعل بعض الباحثين يركزون على ظاهرة الذاتية في مستوى القول ونقصد أورو كيوني Orecchioni والبعض الآخر يركز على تجذّر الظاهرة في النظام ونقصد لايتز Lyons» (باديس، 2018، صفحة 53) والنظام هنا هو النظام اللغوي.

حيث يرى إميل بنفنست أنّ التلفّظ **Enonciation** هو «تطبيق اللغة في الميدان عن طريق عملية استعمال فردية لها» (ديك، 2000، صفحة 266)، وهو «حضور الذات المتكلمة المنشئة للقول في الموضوع ظاهرة لغوية تنشأ باللغة وتتجلى فيها» (باديس، 2018، صفحة 376)، وللمباحث التداولية السبق في العناية بالتلفّظ والتلفّظ في مجال اللسانيات، ف يمكن لنا أن نُعنى في دراساتنا بالتداول والاستعمال والمقام المخصوص بمعزل عن الذات المتكلمة المنجزة للتلفّظ مما يجعل الذاتية بذلك تَمَسَّ «كلّ المباحث التداولية من إشارة مقامية إلى أعمال لغوية إلى دلالات ضمنية» (باديس، 2018، صفحة 376)، فتعدّ التلفّظ بذلك مجموع الآثار اللسانية التي يتركها المتكلم في خطابه باعتباره الفاعل حيث «لا نكاد نجد نصّا يخلو من أثر يتركه الشخص المتكلم، هذا الأخير الذي يترك أثرا يدلّ على وجوده بصورة دائمة ومستمرة، إلّا أنّ هذا الوجود أو الحضور قد يكون واضحا أو غير واضح بشكل جيّد» (Dominique Maingueneau, les Termes clés de l'analyse du discours, éditions Points Essais, 2009, p. 78) فالتكلم يسجّل دائما حضوره في الخطاب، ولو كان حضوره بصورة غير مرئية.

كما يحيل التلفّظ حسب بنفنست على هوية المتكلم، فكلّما بحثنا عن التلفّظ نجد أنفسنا نبحث عن الأثر الذي يتركه المتكلم في الخطاب.

2.2. نظرية الحجاج Théorie D'argumentation

لقد كثر الحديث عن الحجاج ودوره الناجع في مقارنة مختلف الخطابات العلمية والثقافية، حتّى أصبح الحجاج موضوعا لافتا للانتباه بسبب حضوره الصريح أو الضمني في الخطابات، ولقد بدأت أولى إرهاباته النظرية مع الفيلسوف "أرسطو" في كتابه "الريطوريقا" أي "الخطابة"، وشهدت هذه النظرية انبعاثا جديدا مع نخبة من الباحثين الحديثين أمثال: بيرلمان

Perelman و**تيكا** **Tyteca**، و**تولين** **Toulmin**، و**ديكرو** **Ducrot** و**وزميله** **Ansecombre** أنسكومبر، ليتسع مفهوم الحجاج بعد ذلك حتى أصبح ملازماً للغة إذ جمع بين الحجاج التداولي والحجاج التخيلي وبين الوظيفتين الإقناعية والإمتاعية.

يعتبر علم الحجاج «من أرفع العلوم قدراً وأعظمها شأنًا، لأنه السبيل إلى معرفة الاستدلال وتمييز الحق من الخال، ولولا تصحيح الوضع في الجدل لما قامت حجة ولا اتضحت محجة، ولا عُلم الصحيح من السقيم ولا المعوج من المستقيم» (الباجي، 1987، صفحة 03)، أي أن الحجاج علم من العلوم الهامة التي تبتغي البحث عن الحق والصواب والفصل بين الصحيح والسقيم وبين المعوج والمستقيم، وذلك بفضل أركانه التي يقوم عليها وطرائق تعاطيه للأخطاء المتنوعة وآلياته المختلفة والناجعة في دراسة تلك الأخطاء.

لقد توسع مفهوم الحجاج وتطورت نظرة الباحثين إليه عما كان عليه سابقاً من كونه مجرد آليات نبرهن بها ونقدم أدلة منطقية قصد إقناع المتلقي والدفع به إلى تغيير اعتقاداته حيث اتخذ مفهوم الحجاج منحى آخر يتعدى النظرة السابقة التي تجعل الحجاج مرادفاً لمفهومي البرهنة والاستدلال، لينتقل في نظرة جديدة تجعل الحجاج ملازماً للغة في شطريها الصريح والضمني.

يذهب أليفي ريبول **Olivier Reboul** في كتابه **La figure et**

l'argument إلى ربط الحجاج بالأسلوب إذ يرى: «أن الإمتاع والحجاج وظيفتان متلازمتان؛ فالصورة تضطلع بالحجاج كما أن الحجة تتسم بمجموعة من الخصائص تقرّبها من الصورة مثل "انعدام الدقة" و"تفاعل الذات"» (مشبال، 2011، صفحة 22) حيث ارتبط مفهوم الحجاج الجديد باعتباره خطاباً يجمع معظم المعارف من نثر وشعر، ومن بلاغة ونحو، ومن استشهادات بالقرآن الكريم، وأحاديث نبوية شريفة إلى حكم العرب ومآثرهم...، بتعليم اللغة العربية، ما يجعل الحجاج ملازماً للغة ومؤطراً لها في سياق مخصوص فـ «لم يعد الحجاج اليوم مقصوراً على بعض أنواع الخطاب ولا محصوراً في عدد محدّد من العمليات المنطقية التي تخاطب الملكات الفكرية للمتلقّي وتُنشِطها، فتطوّر الدراسات في مجالي اللغة والخطاب أدّى إلى ظهور موقفين رئيسيين من هذا التّصور الضيق للحجاج، أوّلها يوسّع دائرة الحجاج فيجعله ملازماً للغة؛ وهذه نتيجة ملموسة للتلفظ المتزلّ في سياق، فكلّ ملفوظٍ يهدف إلى الفعل في متلقّيه وإلى تغيير طريقة تفكيره، وكلّ ملفوظٍ يجبر الآخرين على تغيير مُعتقداتهم وآرائهم وأفعالهم أو

يحثهم عليه» (نجيب العمّامي، 2009، صفحة 86)، فتحضر فيه الوظائف الثلاث: المتعة والتعليم والإثارة مجتمعة متعاضدة، فنحن نتكلم عادة بقصد التأثير في المتلقي إمّا لتدعيم موقفه وإمّا لتغيير رأيه فيتبنى موقفا جديدا، وهذا ما يسعى إليه المعلم في قسمه مع متعلّميهِ وفق المقاربة اللسانية التداوليّة.

3. نظرية التواصل communication Théorie de

تقوم نظرية التواصل على مجموعة من المفاهيم الرئيسة التي أرسى قواعدها رومان جاكسون **Jaobson Roman** الذي فنّن العملية التواصلية التبليغيّة حيث «يقوم المرسل بإرسال رسالة إلى المتلقي، ولكي تعبّر الرسالة عن المعنى المراد وتؤدّي دورها الإبلاغي، فلا بدّ من سياق تأتي فيه، أو مرجع السياق اللفظي أو قابل لأن يُصبح لفظيا يدرّكه المتلقي، كما لا بدّ من نظام ترميز (Un Code) مشترك كليّا أو جزئيا بين المرسل أو المتلقي، وقناة أو موصل (Contact) بين المرسل والمتلقي يسمح لهما بإقامة عملية الاتصال والمحافظة على الاستمرار فيها» (منّور، د ت، صفحة 86) ولهذا الأمر صارت نظرية التواصل في المدرسة الجزائرية من الحاجات الضرورية التي تسهم بفاعلية في تطوير تعلّم اللغات عامّة ومنها اللغة العربية التي نتّبع آليات تطوير اكتسابها لدى المتعلّمين.

ومن أجل هذا الهدف، يعتمد المتخاطبون (معلّم-متعلّم) إلى احترام مجموعة من القواعد التخاطبية بغية إنجاح العملية التواصلية... ويشير الدرس التداولي الحديث إلى أربعة اتجاهات عنيت بهذه القواعد في المدرسة التداوليّة، وهي: مبدأ التعاون لغرايس، ومبادئ التأدب لروبن لا يكوف (robin lakoff) ومبادئ التواحه لبراون (brown) وليفنسون (levenson) مبادئ التأدب الأقصى لليتش (g.leech)؛

أمّا طه عبد الرحمان فقد استقى من الثقافة الإسلامية قواعد للتخاطب تنوب عن هذه قواعد التواصل التي وضعها الغرب، وذلك بعد مراجعته لها وكشفه عن بعض الثغرات فيها، مما دفعه إلى اقتراح مبدأ لسد هذا النقص سماه بـ " مبدأ التصديق الإسلامي"، قد صاغه على النحو الآتي (عبد الرحمان، 1989، صفحة 238):

لا تقل لغيرك قولاً لا يصدقك فعلك

ومن بين قواعد هذا المبدأ نجد (عبد الرحمان، 1989، صفحة 253):

1.3. قواعد التواصل

- ينبغي أن يكون الكلام لداع يدعو إليه، إما لاجتلاب نفع أو دفع ضرر.
- ينبغي أن يأتي به المتكلم في موضعه ويتوخى به إصابة فرصته.
- ينبغي أن يقتصر من الكلام على قدر حاجته.
- ينبغي أن يتخير اللفظ الذي به يتكلم.

2.3. قواعد التعامل

- قاعدة القصد: لتتفقد قصدك في كل قول تلقي إلى الغير.
- قاعدة الصدق: لتكن صادقاً فيما تنقله إلى غيرك.
- قاعدة الإخلاص: لتكن في توددك للغير متجرداً عن أغراضك.

فبالتحقيق في مجمل هذه القواعد المنبثقة عن مبدأ "التصديق الإسلامي" يتضح لنا أن هذا المبدأ الإسلامي قد سنّ أسساً هامة تسعى للمحافظة على استمرار العملية التخاطبية بنجاح، بفضل قاعدة الصدق والإخلاص وتثمر تقارب المتخاطبين (المعلم وتلاميذه) وتحفظها من الانقطاع، كما يتضح لنا أن "القواعد التواصلية" شاملة لمبدأ التعاون الغرائسي والقواعد المتفرعة عنه، كما أن "القواعد التعاملية" جامعة لقواعد "التأدب" وقواعد "التواضع"...**مما يجعل تطبيق هذا المنهج التداولي في مجال تعليمية اللغات ومنها تعليمية اللغة العربية ناجحاً، فاتباع قواعده ومساره يسمح ببناء علاقة وطيدة بين المعلم والمتعلم تربطها الثقة في الطرف الآخر، وهو الأمر الذي يمنح للمتعلم القدرة على التواصل بكل سلاسة ودون خوف أو حجل، فضلاً عن تعزيز قدرته في تشكيل وحدات تواصلية أوسع كحوار مع مدير المتوسطة أو المراقبين، فبمشاركة المعلم خبراته المعرفية والعملية يتمكن المتعلم من بناء عباراته اللغوية السليمة ضمن تعاملاته اليومية والمواقف الحوارية التي يصادفها في مجتمعه، فنظرية التواصل المندرجة ضمن المنهج اللساني التداولي تسمح للمتعلم بأخذ العبارات المثالية من اللغة «بقدر حاجته إلى تعلم ما**

يمكن من ممارسة واستعمال هذه اللغة وظيفيًا، وما قد يفني بحاجاته التواصلية التعبيرية» (دراقوي، 2017، صفحة 108)، فالوظيفة التواصلية جوهر اللغة الإنسانية وأساس تعليم أي لغة من هذه اللغات الإنسانية.

وعلى هذا الأساس، فإن جوهر تعليمية اللغات هو التواصل المستمر بين المعلم والمتعلم، و«اللغة فيها أهم الأدوات المستعملة فإنه لا غنى للتواصل التربوي من الاستفادة من النماذج اللغوية التي تقدمها اللسانيات الحديثة كبناء تواصل بيداغوجي وديداكتيكي مُنتج وفَعَال، ومهما استعانت العملية التربوية بأنظمة سيميائية تواصلية أخرى فإن النظام اللغوي هو طريقها الوحيد للنجاح في مهمتها» (فريقي، 2011، صفحة 29) وهو تعليم اللغة واكتسابها من طرف المتعلمين.

4. أهمية اللسانيات التداولية في تعليم أنشطة اللغة العربية

تتمحور تعليمية اللغة العربية على مجموعة من المبادئ الأساسية نذكر منها (وشن، 2022، صفحة 165):

– الأولوية للجانب المنطوق من اللغة بالتركيز على الخطاب الشفهي، فاللسانيات تفصل في تحليلها للظاهرة اللغوية بين نظامين: نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة، والتركيز على الجانب المنطوق من اللغة يأتي من الاقتناع بأن اللغة المنطوقة هي الأصل ولغة التحرير هي فرع عليها، فالمنطوق ومن ثم المسموع هو المنبع الأول الذي يستقي منه الإنسان وخصوصا الطفل والأمي والمواطن المغترب مقاييس اللغة.

– الطابع الاجتماعي التواصل للغة: فجميع أفراد المجتمع الواحد يستخدمون اللغة وسيلة الاتصال والتواصل فيما بينهم، والمشاركة في الحياة الاجتماعية.

– شمولية الأداء الفعلي للكلام: إذ إن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي.

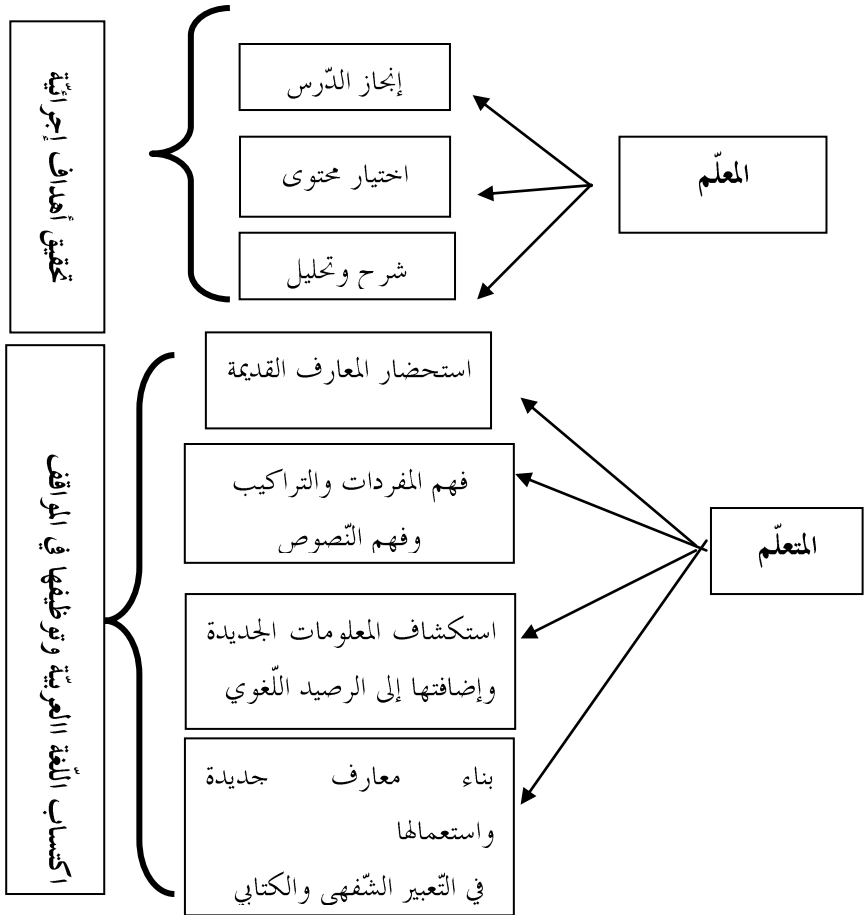
– وهذا الطابع التواصل هو الذي نستثمره في مجال تعليمية اللغات واكتسابها، نظرا لأهميته في التحصيل اللغوي، ف«التواصل والتخاطب داخل القسم يتمكن المعلم من وضع التلميذ حيز لغوي، فيقدم له اللغة وقواعدها وأحكامها ثم طريقة التخاطب والتواصل بهذه اللغة وذلك بخلق مختلف السياقات التي يمكن أن تساعد على عملية الاكتساب والتحصيل... وبهذه الطريقة يكون المعلم قد استفاد من التداولية من الوجهة التي تختص بتحليل

عمليات الكلام بصفة خاصة ووظائف الأقوال اللغوية وخصائصها خلال إجراء التواصل بشكل عام» (وشن، 2022، صفحة 166)، ثم إن تعليم اللغة العربية يتطلب اتباع مجموعة من الآليات التي توفرها العناصر البيداغوجية للمعلم منها:

– الإجراء اللساني: فأستاذ اللغة يحتاج دوماً إلى الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، فباكتساب المعلم لهذه المعرفة سيمكّن من وضع تصوّر شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بشأن تعليمه وسينعكس ذلك على إدراكه العميق لحقيقة الظاهرة اللغوية (حساني، 2000، صفحة 142).

– التدرّج في تعليم اللغة العربية: وذلك باختيار التراكيب اللغوية والمفردات السهلة والشائعة، فتسهيل التراكيب اللغوية الخاصة باللغة المهدف تسمح بإدراكها وتمثلها، ثم ينتقل المعلم من العام إلى الخاص، وذلك لتسهيل عملية اكتساب اللغة، فضلاً عن اختيار المنهجية المناسبة لتقديم المادة اللغوية المستهدفة وتمكين المتعلمين من اكتسابها وإتقانها، ثم يدعم المعلم عمله بمجموعة من التمارين اللغوية التي تنقل المتعلم من المادة النظرية إلى الأداء الفعلي لها، فالتلفظ مفتاح من مفاتيح اكتساب اللغة (حساني، 2000، صفحة 146).

تسعى عملية تعليم اللغة العربية وفق المقاربة اللسانية التداولية إلى منح فرص أكبر للمتعلم (المرسل إليه) من أجل فهم النصوص واكتشاف قيمها والتي يسعى المعلم (المرسل) لتقريبها إليه بالشرح واتباع آليات التأثير والإقناع، والتشويق والترغيب وغيرها (الرسالة)، ممثّل لذلك بما يلي:



5. تعليم الرصيد المعرفي واللغوي

أعطى منهاج اللغة العربية النصّ المنطوق الصادر بين الأنشطة الأخرى، واعتبره منطلقاً لها في إطار المقاربة النصّية المعتمدة في تعليم اللغة العربية، وحدّد الكيفية التي يتمُّ بها عرض نشاط القراءة؛ حيث "تقوم القراءة على نصّ ينبغي أن يقرأه التلميذ ليستنبط منه الأحكام المتّصلة بالأفكار كقصديّة صاحب النصّ، للانتقال بعد ذلك إلى مستوى أكثر تجريدًا لإدراك الآليات المتحكّمة في البنيات النصّية وفهم الكيفية التي تعمل بها النصوص والمنطق الذي يحكم عملها، بإمكانه حينها أن يستثمر ذلك في إنتاج نصوص على منوال المدروسة منها على أن تتّصف بطابع التماسك والانسجام في بناء المعنى، فضلاً عن إقامة المتعلّم لعلاقات الترابط والتفاعل بين المكوّنات والعناصر بغية الوصول إلى تشكيل الرؤية الفكرية والجمالية

للنص بتوظيف الروابط اللغوية والنصية والغائية وغيرها، مما يحقق الانسجام الداخلي والخارجي.

أما دراسة الأنماط الخاصة بالتصوُّص فيتطرق الأستاذ إلى: غلبة الصفات والمشتقات، بروز الزمن في الأفعال، وتعاقب الأحداث واستخدام الروابط المعنوية والمنطقية، فضلا عن إيراد الشواهد والأمثلة والروابط المنطقية واستعمال التفسير والشرح والتصحیح والتوجيه والطلبات في الأنماط المختلفة، والوصف والحوار والحجاج. كما يتطرق المعلم ألفاظ ودلالاتها، وحقلها الأدبي، وتواتر الحمل وتركيبها، فضلا عن الوحدات الدالة وغيرها، وكلّ هذا يدخل ضمن اختصاص اللسانيات التداولية التي تعمل على إثراء الدرس وتعزّز الفهم وتعمّقه.

1.5. تعليم نشاط الظواهر اللغوية (التحويّة والصرفيّة والإملائيّة)

يقوم المعلم وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أثناء تدريس متعلّميهِ بالمقاربة النصّية أثناء استخراج الأمثلة المتعلقة بالظاهرة اللغوية من نصّ القراءة السابق، وتقوم المقاربة اللسانية التداولية باستغلال الوسائط اللسانية لفهم قواعد اللغة المختلفة، حيث يقوم المعلم بالتدرّج في طرح الأسئلة من أجل استخراج اسم الظاهرة، فضلا عن طرحه عدّة أسئلة بهدف استخراج الأمثلة المناسبة من نصّ القراءة السابق لدرس القواعد فيما يُعرف بتنشيط المقاربة النصّية. وتتمّ من خلال المقاربة النصّية دراسة الظواهر التحويّة، الصرفيّة، الإملائيّة والمبادئ الأدبيّة والعروضيّة والبلاغيّة وتنمية الذوق الأدبي حسب ما يملكه المنهاج كالتطرق لعلم المعاني وعلم البديع في الطور المتوسط وتدريب المتعلّمين على استخراجهم وتدوّنهم من خلال النصّ المتنوّع.

6. خاتمة

تُما سبق طرحه في هذا المقال، نلاحظ التدرّج في طرح البيداغوجيات التعليمية من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين، مروراً على بيداغوجيا المقاربة بالأهداف، ثمّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي ظلّت المنظومة التربوية الجزائرية تعمل بها إلى غاية اللحظة، كما لاحظنا أهمّ الآليات التي تمنحها اللسانيات التداولية في تعليم اللغات عامّة واللغة العربية على وجه الخصوص، حيث منحتنا مجموعة من الوسائط الفعّالة التي تيسّر سبل تحصيل اللغة العربية وتوظيفها في المواقف الاجتماعية المتباينة.

لذا يمكن القول أنّ تطبيق المقاربة اللسانية التداولية في مجال تعليمية اللغة العربية صار أمراً حتمياً في الوقت الراهن، خاصّة في ضوء تعزيز التواصل واستعمال اللغة بشكل فرديّ وجماعيّ في الآن نفسه، ووفق آليات حديثة تعتمد على الحجاج والإقناع الرامي إلى التأثير في الطرف المقابل، وهو ما يستلزم تعلّم اللغة لتوظيفها توظيفاً فردياً في العالم المعيش، وتوظيف الأفعال اللغوية المختلفة حسب طبيعة السياق والمقصد المتبغى تحقيقه من طرفي العملية التعليمية-التعليمية (المعلّم-المتعلّم).

7. قائمة المراجع:

الكتب:

1. أبو الوليد الباجي. (1987). المنهاج في ترتيب الحجاج. (تح: عبد المجيد التركي) المغرب: دار المغرب الإسلامي.
2. أحمد حساني. (2000). دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات. وهران: ديوان المطبوعات الجامعية.
3. أحمد فريقي. (2011). التواصل التربوي اللغوي دراسة تحليلية. (تقديم: مصطفى محسن) المغرب.
1. عبد الرحمان. (1989). اللسان والميزان والتكوثر العقلي. بيروت، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
2. فان ديك. (2000). النصّ والسياق. (ترجمة: عبد القادر فنيبي) المغرب: مكتبة الدار البيضاء.

4. محمد مشبال. (2011). البلاغة والأدب، من صور اللغة إلى صور الخطاب. القاهرة: دار العين للنشر.
5. محمد نجيب العمّامي. (2009). في تحليل الخطاب السّردي، وجهة النظر والبعد الحجاجي. تونس: دار المعرفة للنشر.
3. نرجس باديس. (2018). الذاتية في النظام اللغوي. تونس: الدار التونسية للكتاب.

مقال في مجلة:

4. أحمد منّور. (بلا تاريخ). مفهوم الخطاب الشعري عند رومان جاكوبسون. مجلة اللغة والأدب.
 5. دلال وشن. (2022). المنهج التداولي وتعليم اللغات (واقع التنظير ورهانات التطبيق). مجلة لغة-كلام، المجلد 08(العدد 01).
 6. كلثوم درقاوي. (2017). أثر نظرية الفعل الكلامي في امتلاك الكفاية التداولية لدى متعلّمي الطّور الأوّل. مجلة : لغة -كلام، المجلد 3، العدد 3.
- المراجع باللغة الأجنبية:

1. Dominique Maingueneau, les Termes clés de l'analyse du discours, éditions Points Essais. (2009).