



## عنوان البحث: إشكالية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في اللسانيات التداولية

الدكتورة: ذهبية حمو الحاج

جامعة تيزي وزو، الجزائر

### ملخص

إنّ الدرس اللساني التداولي الحديث هو الذي ينظر في استعمال اللغة في الواقع وفي سياق معيّن، اللغة العربية الفصيحة خاضعة لهذا المعيار، وإن كانت مستعملة في حدود ضيقة إلا أنّ ذلك كاف للمحافظة عليها. وفي التّوجه الاستعمالي للغة ينبغي توافر طاقات تسهم في العملية التّواصلية، علما أنّ القدرة الفطرية في الإنسان عامل أساس في الاكتساب والتّعلم، وهو ما أشار إليه نعوم تشومسكي في نظريته العقلية، وهذا إلى جانب قدرات أخرى لها دورها الحاسم في تثبيت اللغة وترسيخها. لقد أكّدت تجارب كثيرة أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أمر ممكن ووارد، والمنهج التداولي يوضح كيفية تمكّن المتعلّم من التّواصل في مقامات مختلفة، فالجانب الاستعمالي الذي نلحّ عليه يسمح باكتساب اللغة وتعلمها دون دراية بالقواعد، وهذا أمر مهم، إذ يثبت قدرات الإنسان الذّهنية والنفسية والاجتماعية في التّعامل مع لغة غير اللغة الأم.

**الكلمات المفتاحية:** تعليم اللغة، اللسانيات التداولية، الفعل الكلامي، التفاعل.

### abstract

Linguistic pragmatics is a powerful approach to language acquisition and teaching because it links language use with its specific contexts. Then language use has a pragmatic dimensions. Following the tents of pragmatics I propose that Arabic language as a second language is a closely related topic



---

to be studied with respect to that dimensions. It is important for my research here to consider the role played by pragmatics and by cognitive pragmatics theories during the use of Arabic language in a communicative interaction between the learners and to concern with the mental processes involved in intentional communication

**keywords:**Linguistic pragmatics, language acquisition, Language act, interaction.



شهد العصر الحديث إقبالا متزايدا على تعلّم اللغة العربية من غير الناطقين بها، وليس ذلك إلاّ دليل على ما وجده هؤلاء فيها، من جاذبية وجمال قد لا يجدونه في أيّة لغة أخرى، إلاّ أنّه ينبغي أخذ الحذر في أثناء تعليمها، لأنّ طريقة التّعليم ستختلف عن طريقة تعليمها لأبنائها، ناهيك عن أمور لا ينبغي التّعافل عنها، حتّى يتمكن المتعلّم من استوعابها استوعابا جيّدا، ويسمح له بالتّواصل بها وتداولها في المواقف التي يعيشها ويعايشها.

**مقدمة:** إنّ التّوجه نحو تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية أو ثالثة، ليس بوليد العصر الحديث، وإنّما يعود إلى القرن السادس عشر والسابع عشر، حيث كان المدرّسون يرغبون في تدريس تلاميذهم اللسان الذي كانوا يتقنونه، ورغم اتّفاقهم في الوسائل المتّبعة، إلاّ أنّ اعتقاداتهم كانت منقسمة إلى طرفين: طرف يعتقد أنّ المهارة تأتي بالمران والتّدريب، وهنا نفي لأهمية تعلّم النّحو، إذ التركيز يكون على الحوار، وهو ما يدعى بطريقة المحادثة، وطرف يعتقد عكس ذلك، إذ يذهب إلى دور تدريس النّحو /القواعد في اكتساب اللغة، وذلك وفقا لأطر النّحو اللاتيني، ولكن الأمر سوف يتغير ابتداء من سنة 1660 مع نحو بور رويال Port Royal، حيث يحلّ النّحو العام محلّ النّحو اللاتيني باعتباره حدّا مرجعيا بتوسّط اللسانين المتقاربين.

إنّ الحديث عن النحو العام، يسمح بالنّظر إلى اللغات البشرية نظرة الممارسة المنبثقة من مؤهلات فطرية، تركز إلى قواعد خفيّة لا يدركها البشر، إلاّ أنّها تسمح باكتساب أيّة لغة من اللغات، وذلك يفسّر التّحكم في اللغة دون إدراك لقواعدها\*. يأتي القرن الثّامن عشر لتبرز أفكار أكثر منهجية، إذ يبدأ التّفكير في أنساق افتراضية لنحو شامل صالح لجميع اللغات، رغم أنّ المنهجية شيء

\* وهو ما عبّر عنه اللسانيون في بحثهم عن كيفية اكتساب الإنسان للغة، فذهب تشومسكي Chomsky إلى القول بالطابع الفطري، أيّ أنّ الإنسان، يولد بمؤهلات تسمح له باكتساب أيّة لغة من اللغات، في حين ذهب جيرى فودور J.Fodor إلى الطابع الوجداني، الذي يتأسس على ثلاثة عناصر: العنصر الصوتي والتركيبي، والنظام المحيطي، والنظام المركزي.



والتطبيق شيء آخر، وهو ما يمكن استخلاصه من آراء المعلمين، التي تقوم بتصحيح المعايير النظرية المغرقة في نظاميتها باستمرار، وبذلك تكون طموحات معلّمي اللغة أكثر أكاديمية، وتزداد أهمية المعرفة الفكرية لنسق اللغة، يقول شارل بوتون: "إنّ المعرفة الفكرية استثمار سكوني نظريغني العقل، ويسمح بفهم نسق اللسان الأم بشكل أفضل"<sup>1</sup>. يستمر مثل هذا التيار في عمله طيلة القرن التاسع عشر، وأصبح المعلّم يستهدف الوصول بالتلميذ إلى معرفة النصوص، مستعينا في ذلك بالترجمة والتعريب، الترجمة من لغة أجنبية إلى اللغة الأم أو العكس، وتعريب المصطلحات الأجنبية.

لقد ظهرت اللسانيات النظرية بعيدا عن الاهتمامات التعليمية، لأنّ اللسانيات ظلّت الميدان العلمي الرفيع التخصص، حيث تزعمه فقهاء اللغة إلى جانب فلاسفة اللغة وعلماء الأصوات (علم الأصوات العام والتاريخي)، وفي هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى أنّ المعلمين أو التّحويين أو الألسنيين، كان اهتمامهم منصبا على تعليم لغتهم للأجانب بشكل فعال، أكثر من اهتمامهم بتعليم اللغات الأجنبية للمواطنين من الشباب. وبذلك وُجدت محاولات ناجحة وواضحة، رغم السلطات، التي واجهتها ببعض العراقيل نظرا للطابع لفرديلهذه المبادرات، ولكن بعض الفرق استطاعت تجاوز العقبات واقتراح برامج مؤسسة تمخّضت عنها نتائج تربوية إيجابية\*، متبّعة طرائق فاعلة كالحوار والمحادثة، ومستبعدة الترجمة باعتبارها وسيلة ومرجعا، ومثل هذه الطريقة ليست إلا محاولة تقليد طريقة تعلّم اللغة الأم، اعتقادا في تماثل سيرورات الاكتساب اللغوي. ومع سلبيات هذه الطريقة من حيث هشاشة الأسس النظرية التي انبنت عليها الدراسة التعليمية، تبقى شاهدا على الحركة واستمراريتها وحركيتها،

<sup>1</sup> -شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ترجمة محمد رياض المصري وقاسم المقداد، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، د.س.ط، ص 100.

\* وهو ما قال به فريق من مدرسة سان كلو saint clou العليا الفرنسية، وكان ذلك بإشراف غوغنهايم، وتمّ إنشاء فهرس جوهري للغة الفرنسية، والهدف منها، هو أن تقدّم للطلاب أو المتعلمين الأجانب كفاءة شفوية فعالة في الدرجة الأولى، وكفاءة كتابية في الدرجة الثانية.



التي أثّرت على تعليم اللغات الأجنبية، دون أن ننسى أنّ تعليم اللغات للأجانب عن طريق الاستماع والتحدّث كانت مواكبة لتطور الوسائط السمعية البصرية والسنيماء والتلفزيون، ومواكبة أيضا لظهور تقنية تسجيل الخطاب المروي، وكذا تقنية الفيلم الثّابت،...وتعلّم مثل هذه الوسائل، يسهم في الأخذ بيد المتعلّم، حيث يستأنس بها، ويحاول تقليدها واستحضار المعلومات التي أخذها في يوم لاحق.

لقد حدثت المواضعة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتركيز على بعض الأسس الخادمة للعملية التعليمية، إلا أنّها لا تبرز الحقيقة الاستعمالية للغة، ونقصد بذلك عدم إبراز الجانب العملي والتّفاعلي، الذي يسمح للمتعلّم باكتساب اللغة الثّانية، بمعنى الآليات الوظيفية الضرورية للتعلّم، وتبقى الأسس المقترحة تعبر عن النتيجة، ولا تعبر عن كيفية الوصول إليها، ولكن لا بأس من العودة إليها لأنّها تضيء الطريق نحو الجانب الفعلي الوظيفي للغة، لأنّها سوف تؤدي إلى التّساءل عن المفاهيم الحديثة الضابطة للعملية التواصلية والتّداولية. ففي مرحلة أولية، قسّمت الطريقة التعليمية للمتعلّمين إلى مستويات: ففي المستوى الأول يتمّ إعداد المتعلّم وتأهيله للتعلّم ومتابعة التّعليم، يقول علي حديدي: "إنّه المرحلة الأولى التي تعمل على بناء مهارات اللغة، وإعداد الطلبة للمراحل القادمة"<sup>1</sup>، وتستهدف هذه المرحلة: إكساب المتعلّمين قدرا من المهارات اللغوية، يمكنهم من الاستماع إلى نصوص عامّة بالعربية وقراءتها وفهمها، والتعبير كتابيا وشفويا عن مواقف الحياة العامّة<sup>2</sup>، ومثل هذه القدرة، لا بد أن تحيط بعنصر الاستماع، الحديث، القراءة والكتابة.

<sup>1</sup> - علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكتاب العربي، القاهرة 1966، ص 31.

<sup>2</sup> - منهاج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركز اللغات، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، ص 11.



على مستوى الاستماع، ينبغي مساعدة المتعلم على فهم الكلمات المنطوقة أثناء المحادثات اليومية العادية، والتّمييز بينها، والإحاطة بالسياق العام الذي وردت فيه، ويتمّ ذلك بـ:

- التّعرّف على الأصوات العربية
- نطق الأصوات نطقاً صحيحاً
- التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة
- الربط بين الأصوات ورموزها ربطاً صحيحاً

أمّا على مستوى الحديث، فينبغي على المتعلم:

- التّمرن على التعبير الشفوي
- التعبير على اهتماماته بأسلوب بسيط
- التّمرن على إلقاء الأسئلة وفهم الأجوبة

وعلى مستوى القراءة والكتابة، يجب على المتعلم التمكن من:

- القراءات بشتى أنواعها
- قراءة الجمل البسيطة
- قراءة القصص الصغيرة في اللغة العربية
- رسم الحروف العربية بمختلف أشكالها
- الكتابة من اليمين إلى اليسار
- تنظيم الحروف في شكل كلمات

تثير هذه المحاور إشكالات كثيرة على المستوى العملي، لأنّها تستدعي كفاءات، تمكّن المتعلم من الولوج إلى التحكّم الحقيقي في اللغة الثانية، إلّا أنّ ذلك ينبغي أن يشفع بالدراسات، التي اقتحمت باب



الإجراءات الفعلية بالنظر إلى ظاهرة الأفعال الكلامية والحجاج والاستلزام الحوارية، والتلفظ،... وتتنظر إلى المتعلم في كفاءاته، وإلى اللغة في قدرتها التواصلية، وهو ما يحيلنا على التداولية\* واللسانيات التداولية، علماً أنّ التداولية، تُعنى بدراسة اللغة في الاستعمال، ويأتي هذا التعريف تمييزاً لها عن الدراسات البنوية، التي اهتمت بدراسة اللغة باعتبارها نظاماً مغلقاً معزولاً عن المؤثرات الخارجية. ولقد اقترح "ليفنسون" في كتابه Pragmatics مجموعة من التعاريف، نذكر منها:

- التداولية هي دراسة العلاقات بين اللغة والسياق
- التداولية هي دراسة ظواهر الخطاب اللغوي من تضمينها واقتضاءات أو ما يدعى بأفعال الكلام.
- التداولية هي دراسة كلّ مظاهر المعنى دون فصلها عن نظرية الدلالة.

إنّ التداولية بهذا المعنى، تقوم بدراسة اللغة من خلال استعمالها ضمن سياق معين، دون اهمالها للمعنى وعلاقته بظروف الكلام، فهي تهتم بالمتخاطبين ومقاصدهم في السياق الذي ترد فيه، مع مراعاة المقام، وكلّ هذه العناصر مترابطة ومتداخلة فيما بينها<sup>1</sup>، كما عرّفها باحثون عرب أمثال طه عبد الرحمان، الذي يقول: « لفظة التداول تفيد في العلم الحديث الممارسة ونعبر عنها La-»

\* عرف مصطلح التداولية مدلولات عديدة فمن منظورها أول مرة، حيث يعود أصل اشتقاق هذا المصطلح إلى الكلمة الإغريقية "πρῶτος" التي تعني " : الفعل، التنفيذ، الانتهاء أو إتمام الفعل، طريقة التصرف والتأثير في الآخرين، نتيجة الفعل. ينظر في: Martine (Bracops): introduction à la pragmatique, Bruxelles : de Boeck, 2006, P1.

<sup>1</sup> - إدريس مقبول، الأسس الابدستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيويوه، د.ط، جدارا للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن 2008، ص 2.



praxis- تفيد تماما الممارسة، وهي مقابل المصطلح التاريخي، وتفيد أيضا التفاعل في التخاطب...»<sup>1</sup>، وقد تمّ ذلك في 1970.

وإن أطلت في هذه المقّمة التّمهيدية للموضوع، بدا لي الأمر مهما إثارة إشكالية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل عام، وفي ذلك إشارة إلى نُدرَة دور اللسانيات كمنهج رصين يُعالجالموضوعات بطريقة علمية، وهو أمر ليس بغريب، لأنّ سوسور وأتباعه من المدرسة البنوية- وفي وضعهم لنظرياتهم- لم يكن هدفهم متمثلاً في دراسة اللغة لغاية نفعية، لأنّه يعدّ تجاوزا لعلمية اللغة التي كانوا يؤمنون بها. ومهما كان من أمر، لا بد أن تكون هناك رابطة تربط تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (للأجانب) بالجانب اللساني الصرف، وبالجانب الاستعمالي (التداولي).

### تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من منظور بنوي:

إنّ مساهمة البنوية في مسألة تعليم اللغة لم تكن كبيرة، ومن خلال البنوية اعتقدت اللسانيات العامة في امتلاكها للمنهج والتقنية، إذ قدّمت النّماذج البنوية أدوات فاعلة في تحليل الخطاب، وذلك من حيث العناصر التركيبية (الصوت، التركيب، الدلالة والمعجم)، ولكن ينبغي ألاّ نتجاهل أنّ توظيف هذه المعطيات بقي في حدود المثالية، وذلك نظرا لاقتحام القواعد التوليدية التحويلية لتشومسكي مجال تعليم اللغات لغير الناطقين بها، فقد كان الاهتمام منصّباً على تحديد النّماذج التي تُظهر كفاءة المتعلمين وحدود قدراتهم.

ويبدو من البديهي أن نقول إنّ اللسانيات السوسورية، أغنت العلوم الإنسانية من حيث المفاهيم والمناهج، ورغم أسبقية اللسانيات إلى العلمية المنهجية، تبقى إشكالية العلوم المستفيدة منها مطروحة،

1- د/ طه عبد الرحمن، الدلائل والتداوليات "أشكال الحدود"، البحث اللساني والسميائي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 6، ط 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 1984، ص 299.





ومن بين التساؤلات: هل تملك اللسانيات حلولاً لمشاكل تعليم اللغات، التي تستهدف تكوين قدرات شفهية وفعالة للاستعمال والممارسة؟ وبالرجوع إلى تشومسكي، تبدو أنّ المهمة صعبة المنال، إلا أنّ موقفه سوف يتغيّر مع مرور الوقت، لأنّ معارضيه سوف يظهرون عكس ذلك في الأعمال، التي تبحث في اكتساب اللغات الأجنبية، وساهم في هذه المهمة اللسانيون التطبيقيون الأمريكيون، الذين سيطروا على معطيات البحث النظري وتبسيطها لحل القضايا التعليمية العملية.

إنّ التعلّم بسعيه إلى تجاوز المعرفة النظرية، استهدف فتح الأبواب على تعلّم اللغة في أوضاع متكاملة من التواصل الكلامي لاسيما الشفوي، إلى جانب استقبال الرسائل المنطوقة والمكتوبة على السواء. ونشير في هذا المقام إلى أنّ تكوين قدرة كلامية حقيقية عند المتعلّم، يقتضي إخضاعه إلى تدريب عملي منظم بإبعاد التّفكير النّحوي أحياناً، ونقصد بذلك خلق جوّ مماثل لجوّ اكتساب اللغة الأمّ، ولكن ينبغي عدم المبالغة في هذا الأمر، لأنّ النتائج أثبتت ضرورة أخذ الحذر، وأخذ معطيات كثيرة بعين الاعتبار، يقول شارل بوتون: "ينبغي على تصنيف اللسان الأجنبي أن يبحث إذا عن نماذج في موطن آخر، لأنّه لم يعد قادراً على الاكتفاء بالنموذج السلوكي والنموذج الشمولي، غير المعروف جيّداً لاكتساب اللسان الأمّ"<sup>1</sup>. ينبغي في هذا الإطار إثارة جانبين من اللغة، الشكل والمضمون (بتعبير هلمسلاف). من حيث المضمون: تُفرض اللغة الأمّ في طريقة إدراك الواقع وتحليله، أمّا من حيث التعبير، يكون المتعلّم قد تكوّنت لديه قدرة على الإحساس بالأصوات، وقدرة على تنظيمها في مقطوعات، ممّا يساعده على تقريبها إلى اللغة الثانية ومقارنتها فزيولوجياً وعصبياً، وهو ما يظهر في نشاطه الكلامي، الذي يكون كفاءته اللسانية ويترجم على مستوى الإنجاز، عن طريق قدرته الخاصة على تشكيل الخطاب، والسؤال المطروح هنا هو: هل يتمكّن المتعلّم من استكمال فعل "التعرّف"، الذي لا يتأسس إلاّ عن طريق صورة محسوسة وإدراكية وفكرية متكوّنة بالتلاؤم مع اللغة الأمّ؟ إنّه مهما تمّت الاستعانة بالوسائل السمعية-البصرية الحديثة، تبقى المشاكل مطروحة على

<sup>1</sup> -شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ترجمة محمد رياض المصري وقاسم المقداد، ص111.



مستوى إعادة التمرن على مختلف المستويات: التمرن السمعي-الحركي، والتمرن الفكري-الحسي، والتمرن على خلق محيط حيث تنتظم الملفوظات، وهنا ربّما هو موضع الحديث عن التداخل اللغوي، إذ تبدو الحدود الفاصلة بين اللغة الأمّ واللغة الثّانية متحلّة في المعالجة.

إنّ إثارة مسألة خلق المحيط، الذي يمكن أن تنتظم فيه الملفوظات يحيلنا على الجانب الاستعمالي، فكثيرا من الدّراسات، تؤكّد أنّ عدم ممارسة اللغة في مواقف حياتية مختلفة، يقلّل من إمكانيات اكتساب اللغة الثّانية، وبالتالي فإنّ القدرة على مواجهة تجربة لغوية جديدة خارج الإطار المدرسي تعدّ مهمّة، لأنّ الوقوف عند الكفاءات الأكاديمية ينقص من الكفاءات التواصلية، ذلك أنّ اللغة هي موضوع التعلّم وهدفه، هي أيضا ممارسة اجتماعية خارج الهيئة التنظيمية، يقول بورشير: "يتحدّد تعلّم/تعليم اللغات حاليا بهدفين مزدوجين، الانضباط الذي يعدّ أساسيا للحياة الحالية للتلاميذ، وأساسيا بالخصوص بالنسبة لتجربتهم المستقبلية، فينبغي عليه أن يسلّح المتعلّم بالكفاءة على التواصل"<sup>1</sup>. والكفاءة التواصلية لا تنشأ من عدم وإثما من فعل التّداول، الذي يخوضه المتعلّم للغة الثّانية، مستندا إلى استراتيجية التعويض لتحقيق التأثير والتأثر في وضعية تفاعلية لسانية تُكسب المتعلّم معارف سلوكية.

فإذا واجه غير الناطق باللغة العربية عبارة "السكوت من ذهب"، فالمشكلة التي سوف تُطرح تتمثّل في تشكيل المعنى، والرّهان التّقييمي متعلّق بتقدير الإنجاز اللغوي والفاعلية التواصلية. بالنسبة للمكّلف بالتقييم، الذي هو من أهل اللغة العربية، يتموقع إنتاج المعنى في درجة غامضة، بينما بالنسبة للمقيّم الذي يتقاسم مع المتعلّم العالم الاجتماعي واللساني والثقافي تظهر الواجهة التّداولية، التي تربط بين رغبة المتعلّم في القول والتأثير، وبلورة هذه البنى اللسانية في اللغة الهدف (اللغة العربية). وفي

<sup>1</sup>-L. Porcher, L'enseignement des Langues étrangères, Editions Hachette, Paris 2004, P 9.



هذا الإطار أيضا سوف يطرح إشكال العلاقات بين السياق الاجتماعي الثقافي، أين يجري تعليم اللغة العربية لغير الناطق بها وبين السياق المقامي للتقييم.

ينبغي تقييم تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية، بأخذ السياق الحالي والمقامي بعين الاعتبار، ذلك أنّ معارفنا وتأويلاتنا للعالم، وقدراتنا على التصرف/العمل، والمنجزة في إطار ما بين ذاتي، غالبا ما تكون راسخة في سياقات ثقافية اجتماعية خاصة، وأن ينهض التعليم بهذا الإجراء، يعني الامام بالمحيط التّعلمي من جميع جوانبه، والحالة العكسية سوف توقعه عند المكوّن اللساني للكفاءة التّواصلية، التي قد لا تفي بالغرض. 'نّ العنصر الثقافي الاجتماعي، يجعل الاهتمام باللغة لا يتوقف عند حدود الترميز وفكّ الرموز، ولا عند اكتساب بعض الآليات، ولكن مجموعة من الوظائف المتكاملة حسب المقامات التّواصلية المختلفة، تقول أوركينيوني: " يبدو من البديهي أن تسمح الوظيفة الأولى للغة المنطوقة بالتواصل بين الأشخاص interpersonelle في مختلف مقامات الحياة اليومية، ولا يمكن أن نأمل فهم الطبيعة الحقيقية لهذه اللغة دون الاهتمام بالوسائل المستخدمة لتحقيق الغايات التّواصلية"<sup>1</sup>، وفي هذا المقام، يبدو من الجدير أن نجعل إشكالية التقييم اللغوي في إشكالية الفعل/العمل (التأثير للتغيير)، فهي تطوّر الحجج، التي تسمح بإعادة التّفكير في مفهوم الكفاءة في المنظورالعلمي والثقافي الاجتماعي للممارسات اللغوية الاجتماعية، لأنّ المعنى يتشكّل في إطار من الحوارية، ومن خلال المبادرات والتفاعلات، والتأويلات المتكررة، ومن خلال إعادة الصياغات والوسائل الخطابية، وهو ما يحيلنا على المكوّن التداولي، والمكوّن الاستراتيجي، والمكوّن التقييمي.

**1- المكوّن التداولي:** إنّ إنتاج الوظائف التّداولية يتمّ بالتّحكم في الخصوصيات التّلفظية، ففي الفعل التّواصلية ينبغي اعتبار الطرف الثاني (المستمع)، لأنّ المتكلم غير المتقن للغة التّانية ليس هو المتكلم الذي يرتكب أخطاء، ولكن هو الذي لا يعرف الدّخول في علاقة تخاطبية مع مخاطبه،

<sup>1</sup>- C.K, Orecchioni , Le discours en interaction, Armand colin éditeur, Paris 2005, P 09.



بمعنى المتكلم الذي لا يعرف كيف يساعد مخاطبه على بناء المعنى، لأنّ "المقاربة التداولية (بمفهوم بيرار Berard) تعتبر اللغة وسيلة للتأثير في الآخر وتدرّسها في سياقها. إنّ السياق هو الذي يسمح بإعطاء تأويلات ما، ومعرفة إذا كان الأمر يتعلّق بإخبار أو وعد أو أمر"<sup>1</sup>، وهي المقاربة التي تعتبر المخاطب طرفاً فاعلاً، وعليه يحدّد السياق، لتستنبط منه المعلومات التي يحتاجها في تأويل الملفوظ. وبما أنّ التأويل يتفرّع إلى عدّة تأويلات، فالعمل يتمثّل في وضع المضامين التي تتعلّم المتعلّم غير الناطق باللغة العربية، باعتباره متكلماً الإجراءات التداولية، التي تعالج السياق قصد مساعدة المخاطب على الوصول إلى تأويل الأكثر احتمالاً، وهو التأويل المستهدف من قبل المتكلم/المخاطب، والهدف هو إعطاء مكانة هامّة للمعنى ولبنائه من قبل المتعلّم، وبالخصوص إن تطوّرت فيه القدرة على تحديد خصوصيات التيسر اللغوي *Aisance langagière*.

تظهر الصيغ في بعض النتائج الكلامية صحيحة نحوياً وخاطئة سياقياً ومقامياً، يقول كورنير C.Cornaire ورايموند P.M. Raymonde: "إنّ المعارف التداولية مرتبطة بشروط تفعيل المعارف الإجرائية والإعلانية وبشكل دقيق من حيث: متى ولماذا علينا استعمالها؟"<sup>2</sup> إنّ معارف من هذا النوع يعيّن علم النفس المعرفي باعتبارها معارف شرطية *C.conditionnelle*، فعندما يملكها المتعلّم ويجعلها خاصة به، فهو يتبنى استراتيجيات تواصلية، يقول رادنكوفيتش A.GohardRadenkovic: "إنّ الكفاءات التداولية (...)" تسمح بتطوير الكفاءات الاستراتيجية، التي تعوّض النقائص اللسانية، وأخطاء تأويل الملفوظ، أو عدم التعرّف على الأوضاع

<sup>1</sup>-E. Berard, L'approche communicative, Clé internationale, Paris 1991, P 23.

<sup>2</sup> - C.Cornaire, P.M.Raymond, Le point sur la production écrite en didactique des langues, Centre éducatif et culturel, Montréal 1994, P 22-23.



الثقافية الاجتماعية المؤطرة للمقام التّواصلي"<sup>1</sup>، وهذا يعني الإلحاح على تعليم قواعد التّأقلم التّواصلية في مختلف السياقات لتقادي الغموض في الرسالة أو التّبادل.

**2- المكوّن الاستراتيجي:** إنّ مواجهة تعليم اللغة العربية لغير النّاطقين بها، يعني في حقيقة الأمر التّصدي للعوائق المطروحة على مختلف المستويات: الصوتية والتركيبية والدلالية والتداولية، وتجاوزها أثناء المحادثة في العملية التّواصلية، يتبنى المتعلّم استراتيجية "التّعوّض"، علماً أنّ الاستراتيجية هي: "...الحيز الفاصل بين النّواة اللسانية والوضعية الحقيقية، والمحرّك الأساسي الذي يسمح بتفعيل المكوّنات الأخرى للكفاءة التّواصلية"<sup>2</sup>، فالمتعلّم يطور استراتيجياته حسب تأويل للوضعيّات التّواصلية، التي يعيشها، فكلمة "طبيب" التي يمكن أن يتعامل بها أجنبي في موقف تّواصلي محدّد، تدخله في اللغة العربية عندما يعيدها إلى أصلها الحقيقي وهي "طبيب"، أو كلمة سهر، التي يعود أصلها إلى "صحراء"...

يلجأ المتعلّم إلى الاستراتيجيات التّواصلية عندما يواجه مشكلة لسانية، وبالخصوص على المستوى المعجمي عندما تكون الكلمة هي العائق، لأنّ الاستراتيجية في مفهومها الأساس هي "تخطيط فعلي، وخطوة واعية لحلّ مشكلة أو تحقيق غاية"<sup>3</sup>، فسياق الإنتاج اللغوي يسمح للمتعلّم باستعمال مختلف المصادر اللسانية المفيدة لوضعية محدّدة، لأن المتعلّم في موقف تّواصلي محدّد لا يرغب في الاستسلام لتغييب الكلمة Blocage linguistique، وإنّما يركّز على مكتسباته السابقة، فعندما تدخل الصباغات اللسانية في إطار عمل محدّد، فالتّنظيم سوف يكون متعدّد التّخصّصات، إذ

<sup>1</sup> - A.Gohard-Radenkovic, Communiquer en langue étrangère, Des compétences culturelles aux compétences linguistiques, Berne, Peterlang 1999, P 95.

<sup>2</sup> - V.Castelloti, B.Py, La notion de compétence en langue, n° spécial de Notions en questions n°6, 2002, P78.

<sup>3</sup> - C.Cornaire, P.M.Raymond, Le point sur la production écrite en didactique des langues, P 53-54.



يجمع ما هو لساني، ولساني اجتماعي، واستراتيجي وتداولي، وتتمثل ضمنه كفاءات تؤثر بعضها في بعض وتتفاعل، وترتبط كل كفاءة بأخرى لأنّ التّواصل والقصد التّواصلي يؤثّر على انتقاء الوسائل اللسانية.

وفي هذا الصدد، ينبغي معرفة نوع الاستراتيجيات، التي يوظفها المتعلمون للتواصل عندما يواجهون لغة لا ينطقونها سواء كانت نتاجا فرديا، أو مرتبطة بالتّوظيف الاجتماعي لمجموعة من الأفراد، أو كانت نتاج نقل الكفاءات، التي يتحكّم فيها المتعلمون في لغتهم الأصلية، وتجعلهم متسلّحين بطريقة أو بأخرى، وعلى كلّ حال فإنّ الاستراتيجيات تسمح بتحيين التّواصل. يملك متعلّم اللغة الثانية أو الأجنبية سجلا من الاستراتيجيات التي ينبغي استثمارها، فيتعلّق الأمر بـ"استراتيجية الإحداث"، التي تتمثل في القدرة على إيجاد وسائل التّصرّف، والكفاءات الاستراتيجية لتسيير ومعالجة التّوقعات التواصلية في الإنتاج التّفاعلي، وهذا يعني تجاوز "مخاطر التّواصل".

**3- المكوّن التّقييمي:** إنّ اختيار النّمط التّعليمي مرهون بعدد من العوامل، وينجز على أساس الأجوبة المقدّمة للأسئلة المطروحة والأهداف المنتظرة. تسمح المعايير الموضوعية والمقترحة، بأنثلاف أنواع مختلفة من الإثباتات، حيث يمكن التّعرّف من خلالها على مدى اكتساب المتعلّم لدرجة الكفاءات، وبذلك ينبغي اعتبار كلّ أنواع التّجارب اللغوية والاستكشافية، التي تُحدّد الكفاءة التّفاعلية والاجتماعية.

ينبغي للتّقييم أن يسمح بتفحص مدى تمكّن المتعلّمين الأجانب من التّواصل الفعّال، وتقدير الكفاءة اللغوية في السياق والعمل المقترح، وكذا القيمة التّداولية للنصّ المنتوج (النتائج). تظهر النتائج على أساس مستوى الكفاءة، ولكن ينبغي ألا ينصبّ الاهتمام على كفاءة محدّدة، إنّما الاهتمام بمجموع القدرات المفعلّة من طرف هذه الكفاءة، ويعرّفها بيكاريدوهرلر S.Pekarek-Doehler بقوله: "إنّ القدرة غير موضوعية في أذهاننا، وليست قابلة للتّحريك في أيّ وقت، وإنّما هي خاضعة للسياق:



إنّ نتائج المتعلّم اللغوية ليست انعكاساً وقيماً لما يستطيع أن يؤديه المتعلّم،...<sup>1</sup>. يرتكز ما يتعلّق بتقييم الكفاءات على المظاهر الوصفية لاستعمال اللغة. إنّ معايير التقييم تولي العناية للإجراءات، التي تسمح بتقديم الخطاب، وبذلك ينبغي لتقنيات التقييم أن تعكس الكفاءة اللغوية، والتّركيز على كفاءة التفاعل اللغوي. يتعلّق الأمر هنا بتضمين المعرفة اللسانية وتفعيلها بطريقة خاصة في مقام معيّن، وهنا يمكن الحديث عن استراتيجية الإنتاج، التي تحتكم إلى: "التخطيط"، و"التعويض"، والفحص والتصحيح"، وهو حال الخطاب الفردي(الذّاتي)، أمّا في حال التفاعل الحواري، فالاستراتيجية سوف تحتكم إلى "الأدوار الكلامية"، و"التعاون"،\*، و"التوضيح".

وعلى إثر ما قيل سلفاً، يبدو من الأهمية بمكان إعادة النّظر في العنصر الذي هو التّخطيط، لأنّه يمثّل العملية، التي يسيّرّها المتكلّم بطريقة فردية في مقام الاختبار، سواء كان ذلك في المنطوق أو في المكتوب، وهي العملية، التي تبقى غامضة بالنسبة للمقيّم المكلف بتقييم "النتيجة" والاستعمال الفعلي للغة، لأنّ المعنى كقيمة للمفوظ، لا تتحكّم فيه اللغة بقدر ما يتحكّم فيه مستعملوها<sup>2</sup>، وإزاء هذه الوضعية، تُقترح معايير أخرى أكثر وضوحاً بالنسبة للمقيّم، وتتعلّق بالاستراتيجية الشفوية وغير الشفوية، هي معايير وضعتها الدكتورة نبيلة حوجو\*، نمثّلها في هذا الجدول بالشكل الآتي:

<sup>1</sup> - S.Pekarek-Doehler, Compétence et langage en action, Bulletin VALS/ALSA, n° special, La notion de compétence, cordonné par Mondada, Paris 2006, P 9-45.

\* وهو المبدأ الأساس الذي نادى به "بول جرابيس"، أحد أعلام فلسفة اللغة العادية

<sup>2</sup> - عبدالهادي الشهر يانظافر: استراتيجيات الخطاب: مقاربة لغوية تداولية، دارالكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان 2004، صص 22-23.

\* - نبيلة حوجو، « Vous dites « compétence pragmatique en français langue étrangère ? », quel poids faut-il donner à l'influence du contexte socioculturel de l'apprenant ? »

<https://www.google.fr/#q=vous+dites+competence+pragmatique&start=10>



المخاطبة التفاعلية		المخاطبة الذاتية	
الوصف	المعايير	الوصف	المعايير
<ul style="list-style-type: none"> <li>- يدرك المتعلم الدخول في حوار مع المخاطب.</li> <li>- يستعمل العلامات الدالة على العلاقات الاجتماعية.</li> <li>- يسترعي انتباه المخاطب.</li> <li>- يوظف سجلا مفرداتيا ملائما للمقام.</li> <li>- ينظم تفاعله وفق مستوى تعقد التبادل.</li> </ul>	<p>تسيير التفاعل</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يأخذ المتعلم الكلمة بأيّة طريقة من الطرائق.</li> <li>- يقوم بإقحام خطابه.</li> <li>- يتكفل بخطابه من حيث بناؤه خطوة بعد أخرى (حسب تنظيمه ودرجة تعقد الخطاب).</li> </ul>	<p>تسيير المخاطبة الذاتية</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- يقوم المتعلم بالمبادرة في فتح الخطاب:</li> <li>• يمكن أن يساعد مخاطبه الحصول على المعنى المراد : عملية البناء.</li> <li>• يمكن للمتعم تغيير السجل</li> <li>• يقوم المتعلم بتكليف</li> </ul>	<p>التعاون</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يبادر المتعلم إلى الكلام مستعينا بالرصيد اللغوي الاجتماعي الثقافي قصد إدخاله في إطار الخطاب العام:</li> <li>• إعادة البناء</li> <li>• الاستبدال</li> <li>• التعديل</li> <li>• التكيّف</li> </ul>	<p>التعوّيض</p>





خطابه وفق ردود أفعال المخاطب		• التعبير التحليلي	
- يكشف المتعلم ويحدّد الخلل في العملية التواصلية. - يقم مرجعياته الثقافية الخاصة.	الايضاح	- يقوم المتعلم بتوظيف العلامات غير اللغوية (أنظمة اجتماعية ثقافية خاصة بالجماعة اللغوية التي ينتمي إليها). - يكشف عن عدم التلاؤم في التواصل، ويحاول إيجاد الحلول بإعادة الصياغة من جديد.	الفحص والتصحيح

يملك كلّ متعلّم كفاءة لسانية، وهي كفاءة بيولوجية فطرية، بمعنى أنّه يمتلك نظاما من القواعد، التي تحتكم إلى الوضع اللغوي المتطوّر باستمرار، ولكن المتعلّم أيضا مالك لكفاءة تداولية، محدّدة بمجموعة من القواعد الاجتماعية اللسانية المكتسبة شيئا فشيئا في إطار التفاعلات الاجتماعية. إنّ الكفاءة التواصلية لا تتمثّل في مجموع المعارف اللسانية، وإنّما هي أيضا انعكاس



لمجموعة من الأفعال الكلامية\*، الناتجة من خلال الحاجات التّواصلية والتّفاعلات الاجتماعية، فنحن نعترف قبل أيّ شيء أنّ اللغة ممارسة اجتماعية، وعلى التّحليل اللساني الاهتمام بالكفاءات المتنوعة للمتعلّمين، أي بالطرائق المختلفة للتواصل، ومثل هذا التّحديد لا يبتعد عن مفهوم هايمس Hymes، الذي يؤكّد أنّ التّواصل هو استعمال اللغة في مختلف الوضعيات المضبوطة اجتماعيا، وهو ما يتجسّد في التداولية بمفهوم استعمال اللغة وعلاقتها بالدّوات، ففي حوزة كلّ متعلّم معرفة معمّقة بالقواعد الاجتماعية المقبولة، ووضعيات تواصلية ذات نماذج مختلفة.

### تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من المنظور التّدائلي:

#### 1- الكفاءة التّدائلية:

تحيلنا الكفاءة التّدائلية\* على إجراءات التّخفيف المكوّنة للاستراتيجية التّخاطبية، فرغم الكفاءة المعجمية والتّحوية، إلا أنّ المتعلّم لا يتحكّم في بعض الإجراءات، التي تساعده على التّواصل. وفي

\* بالرجوع إلى ما كتبه الفيلسوفان " ج. ل. أوستين " وتلميذه " ج. سورل " حول هذا المفهوم اللساني التّدائلي الجديد، فإنّ " الفعل الكلامي " يعني: التصرف أو العمل الاجتماعي أو المؤسساتي الذي ينجزها الإنسان بالكلام، ومن ثمّ فالفعل الكلامي يراد بها إنجازا لذبيّتها المتكلم بمجرد تلفظه بمل فوظ اتمعينة ومن أمثله: الأمر، والنهي، والوعد، والسؤال، والتعيين، والإقالة، والتعزية، والتهنئة... فهذه كلها أفعال كلامية. ينظر، مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ط 1، دار التنوير، الجزائر 2008، ص 10

\* إن مفهوم الكفاءة التداولية حديث، لأنّه مفهوم قدّم لأول مرّة من قبل باشمان Bachman في 1990 ، ولكن الباحثين لاحظوا قبله أهمية اللغة عندما نُدخلها في سياق إنتاجها وفعاليتها دون استعمال لمصطلح كفاءة تداولية. ويحدد مفهوم الكفاءة التواصلية، استعمل الباحثون مصطلحات مشابهة للكفاءة التداولية المعروفة حاليا، وباعتبار الكفاءة التداولية مكوّنا هامًا في الكفاءة التواصلية، نرى أنّه من الجدير تحديد هذه الكفاءة وما ينضوي تحتها من كفاءات تسمح للمتعلّم من اكتساب لغوي أفضل.



هذا المقام، نتصور أنه مالك لوعي تداولي يدفعه إلى الظهور بالعجز في الخطاب أو الضعف في الكفاءة وتعويضها بوسائل لسانية مألوفة. لقد أصبح مفهوم "الكفاءة التّواصلية" في السنوات الأخيرة مفهوما أساسيا في التعليمات المعاصرة للغات الطبيعية (الحية). كما أثبتت بعض التّحليلات التّفاعلية أنّ التّعليم الخاص باللغات الأجنبية يركّز على المعارف المرتبطة بالمعجم، وبالنحو والتركيب وعلم وظائف الأصوات، وذلك على حساب المظهر التّواصلية للكفاءة اللسانية، وإزاء هذه النتائج، نعترف حاليا بأهمية المقاربة التّداولية الضرورية لاستكمال التعليم التقليدي للغات الحية. إنّ العلاقة بين الكفاءة اللسانية والكفاءة التّداولية، أثبتت أنّ المتعلّمين المتحكّمين في اللغة الأجنبية لغويا، لا يملكون حتما التّحكّم نفسه تداوليا والعكس صحيح ( وهو ما يحدث في اكتساب اللغة الأم عموما)، فليس هناك موازاة آلية بين تطوّر الكفاءة اللسانية والكفاءة التّداولية.

يتمثّل التّيسير mitigation\*تداوليا في ملاحظة التيسيرات الدلالية، التي تتوقف عند حدود الوحدات المعجمية المعزولة، والتي يمكن أن تحل بعيدا عن السياق التّواصلية، وهناك من الباحثين أمثال ماير هرمان ونقارتين Meyer-hermann et weingarten (1982)، ممّن يتصورون التخفيف بالمعنى التداولي مجموعة من الإجراءات الموظّفة من قبل المتكلم للتخفيف من المخاطر واللزوميات الناتجة عن فعله الكلامي، وبالتالي يتضمّن الملفوظ: "أتساءل إن كان بإمكانك أن تعيرني كتابك" أو "أعزني كتابك؟"، -وباستعمال عبارات "أتساءل" و"هل بإمكانكم"، والموجهات من قبيل: ربما، بلا شك... - مفهوما يسمح بتيسير القضايا بإزاء متغير، وأقلّ تيسيرا بإزاء الملفوظ نفسه. يمثّل التيسير استراتيجية تخاطبية على اعتبار أنّ كلّ تفاعل اجتماعي، يركّز على رغبة المشاركين في احترامهم واحترام الآخرين.

\* أقحم مفهوم التيسير باعتباره مفهوما تداوليا في التّقاش اللساني في بداية الثمانينات من القرن العشرين، عن طريق فرازر Fraser 1980، و Meyer-hermann et weingarten (1982).



تدخل مثل هذه الإجراءات لتسمح بالحفاظ على الجانب الاجتماعي، وتجعل اللغة نظاماً مزدوجاً، فمن جانب، تشكّل الإنسان في أعماقه، وذلك في المستوى المعرفي، وفي موقفه الثقافي إزاء العالم، ومن جانب آخر هي الوسيلة، التي ترضي حاجة الإنسان التواصلية، إذ يعبر بها باعتباره فرداً، وينقل بها أفكاره للآخرين، فهي تسمح له بالوصول إلى معلومات جديدة وبناء المعارف، ثم أن مسار اكتساب اللغة مرتبط بالتطور الشخصي للفرد، ومهما ذكرنا عن مزايا اللغة فهي كثيرة، ولكننا يمكن أن نلخصها في:

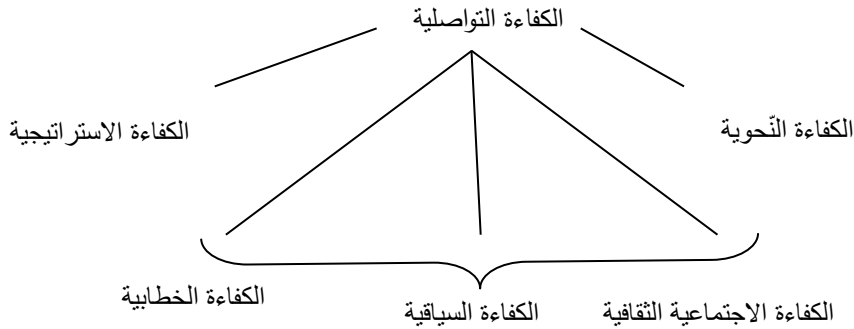
- وسيلة التواصل، في أبعادها اللسانية (الكلمات وهي مرتبطة بمعناها وشكلها وترتيبها)، والخطابية (اتساق الرسائل وانسجامها)، والتداولية (اعتبار المقام التواصلية والقصد من التواصل).
- وسيلة للتعلم والبناء المعرفي.
- عامل للنمو الشخصي والثقافي والاجتماعي.

## 2- الكفاءة التواصلية:

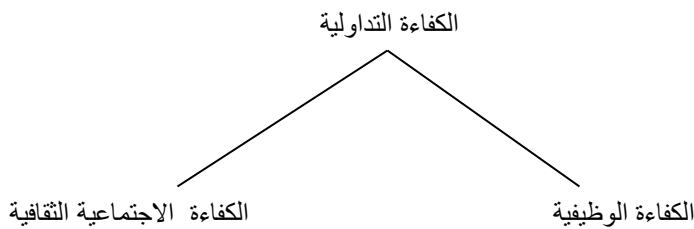
قدّم هايمس Hymes الكفاءة التواصلية في 1972، لأنّ استعمال اللغة لم يكن من اهتمامات اللسانيات، فيعرّفها باعتبارها المعرفة اللغوية والقدرة على استعمالها. يؤكّد هايمس إنّ امتلاك الكفاءة التداولية يعني امتلاك المتعلّم للصيغ النحوية الممكنة والصيغ الملائمة للسياق، ففي المنطلق اشتملت الكفاءة التواصلية على الكفاءة النحوية والكفاءة الاجتماعية الثقافية أو السياقية، يقول يحيى بن عطيش: " أن النحو النحو الوظيفي الذي يعدّاهم رافد للدراسات داوولي إلى جانب الفلسفة، يشترك مع التداولية في اهتمامه بوصف الكفاءة التبليغية "Compétence communicative" للمتكلّم والسماع وتفسيرها، بالإضافة إلى وصف وتفسير الجوانب التداولية المرتبطة بوظيفة التبليغ التي تؤديها اللغة في



تفاعلاتها مع المتخاطبين<sup>1</sup>، ولكن سرعان ما أُضيفت الكفاءة الاستراتيجية والكفاءة الخطابية ، ويمكن التمثيل لها بهذا الشكل:



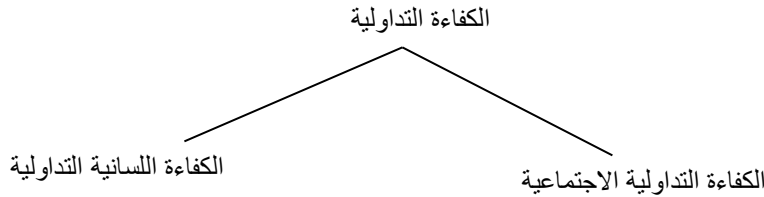
تشتمل الكفاءات الثلاثة: الاجتماعية الثقافية والسياقية والخطابية على ملامح الكفاءة التواصلية، لأنها مكونات تولي العناية لاستعمال اللغة في خطاب. عرّف باشمان Bachman الكفاءة التواصلية على أنها العلاقة بين الإشارات، والمراجع، والمتخاطبين، والسياق المقامي، وتشتمل على الأفعال الكلامية ووظائف اللغة، والكشف عن هذه الوظائف في سياقات مختلفة، ومثل هذه المعارف تعدّ مكونات وظيفية واجتماعية لسانية للكفاءة التداولية



<sup>1</sup> - يحي بعبطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة، إشراف: عبدالله بوخلخال، جامعة منتوري، قسنطينة 2005-2006، ص 81.



تتمثل الكفاءة الوظيفية في القدرة على تأويل العلاقات بين العبارات ومقاصد المتكلمين، ووفقاً لهذا المبدأ، يفهم المتخاطبون الأفعال الكلامية، ويتمكنون من استنتاج مقاصد الآخرين، أما الوظيفة الاجتماعية الثقافية، فتتمثل في القدرة على استعمال اللغة وتأويلها في مقام محدد، وهنا يتضح التداخل بين علمين، فالوظيفة بمعناها العام، تقابل مفهوم التداولية حسب مقولة أحمد المتوكّل<sup>1</sup>. ومثل هذا النموذج يتضمّن تشكّل الكفاءة التداولية من معرفة اللغة ومظاهر التداولية، إضافة إلى معرفة استعمال اللغة. ومثل هذا الاختلاف ملاحظ في تحديد بياالستوك Bialistock، الذي يلحّ على أن تكون التداولية هي معرفة النظام التداولي والقدرة على توظيفه، وقدرة فهم مقاصد المتكلم والقدرة على خلق خطاب منسجم، وهو ما يمكن تمثيله بهذا الشكل:



- تتضمّن الكفاءة التداولية الاجتماعية معرفة استعمال اللغة في سياقات مختلفة.
- تتضمّن الكفاءة اللسانية التداولية معرفة المظاهر اللسانية والوسائل المختلفة في استعمالها.

لقد استعمل الباحثون في تداولية اللغة الوسيطة L. Intermediaire مثل هذا الاختلاف بين الكفاءات، وتبدو أنّها أساسية بالنسبة لمتعلّم اللغة الثانية، فهناك من يعتقد أنّ افتقاد الكفاءة التداولية

<sup>1</sup>- أحمد المتوكّل: الوظائف التداولية في اللغة العربية، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب 1985، ص 8.



الاجتماعية، يؤدي إلى سوء الفهم أو عدمه، في حين يؤدي افتقاد الكفاءة التداولية للسانية إلى عزل المخاطب وإقصائه من المحادثة.

إنّ التأكيد على العلاقات الموجودة بين علوم اللغة وتعليمية اللغة العربية لغة أجنبية (لغير الناطقين بها)، يحيل إلى الكشف عن الإسهام، الذي تقوم به اللسانيات في حقل التعليم، علماً أنّه قد وُضعت مشاريع تعليمية انطلاقاً من نظرية أو من طريقة، إلّا أنّ النتائج لم تكن دائماً في المستوى المطلوب. ولهذا السبب نرجع إلى الجانب التطبيقي لمراجعة العلاقات الممكنة بين النظرية اللغوية والتّعليم (حال اللغة العربية لغير الناطقين بها)، ومن بين الثنائيات النظرية/التطبيق، التي تمّ تفحصها، نحتفظ بثنائية التداولية والكفاءة التواصلية، محاولين توضيح العلاقات الرابطة بين هذين القطبين، يقول خليفة بوجادي: "استفادت التعليمية كثيراً من الدرس التّداولي في عملية التّعليم، من حيث مناهجه، ونماذج التّمارين والتّطبيقات والاختبارات، حيث انتقل التّعليم من مجرد الاهتمام بتلقين الكفاءات إلى التركيز على أداء المتعلّم وتلقينه كلّ ما يحتاج إليه، فالأمر لم يعد منوطاً بتدريس قاعدة لغوية (بنية نحوية معيّنة)، بل تدريس اللغة ضمن سياقاتها وأطرها الاجتماعية، التي تسمح للمتعلّم باستعمال الكلام استعمالاً يلائم المقام والمقاصد المراد تحقيقها، فالتعليمية شأنها شأن التّداولية، تُعنى بالنظر إلى الملكة والتبليغ والمقام"<sup>1</sup>. ومن الأهداف التي توصل إليها الباحثون نجد:

- 1- التمكن من تحديد طبيعة الفارق الموجود عادة بين المقاربة التواصلية والتداولية، وهي الميادين التي يحاول مصطلح " الفعل الكلامي " التقريب بينها.
- 2- القيام بدراسة معمّقة حول الفعل الكلامي الموجود انطلاقاً من الدرس الأول: وهو فعل الطلب.

<sup>1</sup> - خليفة بوجادي، في اللسانيات التّداولية، مع محاولة تأصيلية في الدرس اللغوي العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر 2009، ص 133.



وما كان ملاحظا في الحوارات، التي أنتجها المتعلمون، هو أنّ صعوباتهم اللغوية أو اللسانية، يمكن أن تكون موضع تفسير مباشر عند اللساني، مادامت الملفوظات صحيحة في المستوى المعجمي والصرفي والتركيبي، وذلك في أغلب الأحيان، ولكن في بعض المواقف، التي يتعرض لها متعلم اللغة العربية غير الناطق بها، نجده يواجه جملا مختلفة في نظامها اللغوي، وهي من قبيل:

- اشترى الولد كتابا
- اشترى كتابا الولد
- الولد اشترى كتابا
- الكتاب الذي اشتراه الولد

إنّها تراكيب مختلفة في بنياتها، وتؤدي وظائف مختلفة عند الوظيفيين، حيث يعبر كلّ تركيب عن اختيار يناسب سياق التلفظ، ويحقق أهدافا تواصلية محدّدة، وكلّ تركيب يركّز على جانب معيّن من الحدث، وبالتالي نحكم على الجمل بعدم التّرادف، بل لكلّ جملة قوّة تعبيرية متميّزة مستمدّة من الدّور، الذي يؤديه كلّ أسلوب في الحياة الاجتماعية، وهي مرتبطة أكثر الارتباط بملايسات العملية الخطابية، التي أنتجت فيها، يقول جرهاردهبلش: "لا يُنظر إلى المعارف النّحوية على أنّها مجرد مادة للحفاظ، بل هي مادة يواجه بها المرء في الحوار، ومن أجل الحوار التلقائي فقط مع اللغة واستعمالها الخلاق، ويطمع النّحو الوظيفي إلى النّعيين في معرفة الأشكال واستعمالها حسب انجازها"<sup>1</sup>.

### 3- مبادئ التعلّم:

إنّ تعلّم اللغة مثل أيّ تعلّم آخر، هو عملية شخصية اجتماعية، تبرز انطلاقا من مسؤولية التلميذ/المتعلّم إزاء بناء معارفه واستعمالها في سياقات مختلفة ومعقدة. لقد تمكّنت الأبحاث في ميدان

<sup>1</sup>- يمكن العودة إلى





علم النفس المعرفي من استنباط ستة مبادئ للتعليم، تسمح بإعادة النظر في الأعمال البيداغوجية التي تيسر الاكتساب والاندماج وإعادة توظيف المعارف وتجديدها.

- 1- يكون التعليم فعالاً عندما يكون المتعلم فاعلاً في بناء معارفه.
- 2- يكون التعلم فعالاً عندما ينجح المتعلم في وضع علاقات بين المعارف الجديدة والمعارف السابقة.
- 3- تنظيم المعارف في شبكة ييسر للمتعم الاندماج وإعادة توظيف المعارف.
- 4- يكثر تحويل المعلومات عند المتعلم عندما يولي العناية لثلاثة أنواع من المعارف:
  - معارف خاصة بالمحتوى (المعارف الإخبارية أو الخبرية).
  - معارف خاصة باستراتيجيات الاستعمال (المعارف الإجرائية).
  - معارف خاصة بسياق الاستعمال (المعارف الشرطية)
- 5- اكتساب الاستراتيجيات تسمح للمتعم تحقيق مشاريعه التواصلية بشكل فعال، ومشروعه التعليمي بالخصوص.
- 6- يركز التحفيز المدرسي على ما يدركه المتعلم حول قدراته التعليمية، وقيمة مصاعب المهمة التعليمية، وفي الأخير على حظوظه في النجاح.

وإن بدت هذه المبادئ معقولة عند المتعلم بشكل عام، فهي تبقى محل نقاش بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية، أو الأجنبية، يقول عز الدين البوشيخي: "يندرج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إطار تعليم اللغات الأجنبية عموماً، إلا أنه يتميز بخاصيتين: الأولى أنه موجّه للكبار عامة، والثانية أنه تعليم موجّه لغايات محدّدة"<sup>1</sup>. وحتى يتمكن المتعلم من تطبيق ما تعلمه في وضعيات معيّنة، ينبغي أن يحدّد المعارف التي سيوظفها، كيف يوظفها، متى ولماذا يوظفها. وفي هذا المقام، تبدو

<sup>1</sup>-عزّ الدين البوشيخي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي، أنظر:

<http://www.alfusha.net/t4879.html>



المبادئ أكثر نظرية مقارنة بما يحدث في قاعة الدّرس، ويمكن إبراز فاعليتها من خلال ظاهرة تداولية أساسية وهي الفعل الكلامي.

#### 4- سلطة الفعل الكلامي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

ظهر مفهوم الفعل الكلامي في بداية السبعينات في الإصدارات الخاصة باللغة الأجنبية، فقد كان المصطلح ضمن التيارات التواصلية الجديدة. ومثلما انتقد التعليم السابق، من حيث أنّه تعليم نظري لا تطبيقي، جاء مفهوم الفعل الكلامي، باعتباره مفهوماً جديداً، ليضع التعليم أمام حتمية مطلقة، وهي أنّ المتعلّمين ينبغي أن يتعلّموا كيفية التّصرف باللغة. ومن بين المقاربات الأكثر تداولاً في هذا التيار نجد "المقاربة الوظيفية-المفهومية"، حيث تُميّز بين مكونين:

- الوظائف: ترتكز على مفهوم أفعال الكلام: الاستفهام، الوعد، معرفة كيفية الطلب، الرّفص،...
- المفاهيم: هي العناصر المعجمية التي تبلور الوظائف، لأنّه دون تركيب صحيح لا وجود لأيّ ملفوظ.

عرف تعليم اللغات كثيراً من التجديد، إلّا أنّه لم يسهم في تطوّره، فانطلاقاً من الثمانينات، عرف مفهوم "الفعل الكلامي" تطوّراً كبيراً، وأصبحت من المصطلحات المفاتيح في التعليمات، ورغم الانتقادات الموجّهة للأفعال الكلامية في الجانب التعليمي، يبقى دورها مهمّاً، ولكن دون أن نربطه حتماً بالمفهوم الأوستيني، إنّما بربطه بما يدعى بـ"التعليمية الأدب"، حيث يتحدّد على أنّه ملفوظ أو مجموعة من الملفوظات المتعلّقة بوضعية محدّدة، وفي هذا الإطار، نطرح السؤال التالي: ما هي الأفعال الكلامية، التي ينبغي على المتعلّمين التحكّم فيها؟ إنّ هذه الأفعال مصنّفة حسب الوظيفة السياقية، وتتبلور في موضوعات مرتبطة بالحياة اليومية، وحسب التوظيف، الذي يقوم به غير العربي في البلد المستهدف، ومرتبطة كذلك بالتواصل الكتابي والمنطوق في حال الاستقبال أكثر منه في حال الإنتاج. وفي فرضية اللغة تواصلية، لسنا بحاجة إلى تعيين المسافة التي تفصل مفهوم



الفعل الكلامي (بمفهومه المؤلف) مثلما هو مستعمل في التداولية من جهة، وفي الممارسات المنجزة في قاعة الدرس من جهة أخرى. عند اللساني، يتعلّق المفهوم ومهما كان الإطار النظري (من أنسكومبر إلى ديكرو) بتقديم تعريفات، وتصنيفات وخصائص، بينما يهيمن الغموض النظري على تصميم البرامج.

إنّ مصطلح "الفعل الكلامي" في الطرائق التواصلية يعمل كعلامة للاعتراف بالموضوع البيداغوجي المستهدف، إضافة إلى التحكم في البنى اللسانية المأخوذة في ذاتها ولأجل ذاتها، هناك اكتساب حسن التصرف اللغوي القابل للاستعمال في مواقف تفاعلية مختلفة. يرجع تعلّم اللغة الثانية في اكتساب قائمة من الصيغ، التي تأتي مترادفة في أغلب الأحيان، وذلك من قبيل: "ماذا يمكن أن نقول كذلك بدل هذا؟" "ما هي الاحتمالات الأخرى؟" "ماذا بإمكانك القول أيضا؟" "مثلما تلاحظون، هناك احتمالات أخرى"،... وإن كان هذا شأن المعلمين، فالمتعلم يختار الصيغة بطريقة اعتبارية، ولا تكون دائما ملائمة للمقام التواصلية. وضمن الأفعال الكلامية نحيل إلى الاستفهام باعتباره الفعل الأكثر استعمالا في الممارسات التعليمية.

#### - تداولية الاستفهام التعليمي:

احتلّ الاستفهام مكانة جدّ مميزة في العملية التعليمية، وذلك منذ العصور القديمة، فقد شهد التراث العربي أهميته عند ابن حجر، إذ يقول: "السؤال هو دعوة إلى امتحان أذهان الطلبة لما يخفى مع بيانه لهم أن يفهموه"<sup>1</sup>، فالرسول (ص) كان يقوم أصحابه من حين لآخر، بهدف تعليمهم وإرشادهم، والتأكد من مدى فهمهم واستيعابهم من خلال أسلوب الاستفهام باعتباره أحد أساليب التقويم. فقد استعمل الاستفهام دائما وسيلة لنقل المعارف وتفحص مدى نجاح إرسال المعلومة، ومن هذا المنطلق جاءت تسمية: "الاستفهام التعليمي". إنّ دور الاستفهام في تعليم اللغات جدّ معقّد، ويتنبّع

<sup>1</sup> - ابن حجر، فتح الباري، دار المعرفة، ج1، بيروت 1379، ص 176-177.





1. هل الجوّ جميل.
2. نعم، إنّه جميل.
3. الجوّ ممطر.
4. نعم، إنّه تمطر.

إنّه رغم توظيف ثنائية السؤال-جواب بهدف خلق التواصل، فإنّ العملية التعليمية تسير وفق قيود نحوية، فالتغيير الحادث ليس إلّا تغيير صوري. وفي هذا المقام بالذات، تظهر المقاربة التداولية للاستفهام، التي لا تعالج فقط التكوين التركيبي للسؤال، ولكنها تعالج أيضا قيم الاستفهام بالأسئلة (لماذا نطرح السؤال؟)، (كيف نطرح سؤالاً؟)، ويمكن أن نُجسد ذلك من خلال هذه الأسئلة:

- 1- هل يمكن أن تعيرني كتابك غدا؟
- 2- نعم، لا مشكلة.

ليس هناك ما يشار إليه في الجانب التركيبي، وهو ما يجعل المقاربة التقليدية للاستفهام لا تتجاوز هذه المرحلة، وهذا مقارنة بالمحادثة اليومية، التي تحتل أحداثا يجهلها النحو، وبالتالي تحتل الإجابة برفض الطلب، ولنفاذي مثل هذا الخطر يلجأ المتكلم إلى مثل هذه الاستعمالات:

- قل لي، هل لديك مراجعة غدا؟
- لا أعتقد، لأنني أنجزت أعمال اليوم.
- هل يمكن أن تعيرني كتابك غدا؟
- نعم، لا مشكلة.

وفي هذا الشأن يرفع احتمال الرّفص، لأنّ السؤال الأول يسمح بالمرور إلى النتيجة الإيجابية، وتعدّ مثل هذه الوضعيات استراتيجيات خطابية تتسبّب في وضع عدد من الوسائل اللسانية، التي تبدو من خلالها ثنائية السؤال-جواب أكثر إنتاجية. وفي هذا الصدد ليس استعمال السؤال-جواب هدفا في

ذاته، ولكن وسيلة فاعلة للمرور إلى الأهداف الإنشائية الأخرى. ويقول آخر، يتمكن المتعلمون وفق هذا المنظور فقط من طرح الأسئلة بأنتم معنى الكلمة، وبعيدا عن هذه المشاكل العامة، ينبغي على تعليم اللغة الثانية أن يأخذ بعين الاعتبار خصائص الاستفهام في نظام اللغة الأم للمتعلمين ولثقافتهم، ثم أن استعمال آلية الاستفهام حسب أوستين تساعد المخاطب على فهم القصد، كما أن استعمالها يزيل شبهة الخلط بين الصيغ الخبرية والإنجازية، وهذا عامل يساعد على إزالة اللبس وإدراك القصد<sup>1</sup>. ومن خلال ما ذكرناه حول الاستفهام، يمكن الوصول إلى أنه في ضوء الأبحاث المعاصرة في اللسانيات التداولية ينبغي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يأخذ ببعض المفاهيم والإجراءات وهي.

- اكتساب القدرة على تشكيل جمل صحيحة نحويا، ونعني بذلك القدرة اللسانية، وإن كانت ليست هي الهدف الوحيد في البرنامج التعليمي، لأنها جزء من القدرة التواصلية. وهذا يعني أن تعلم لغة ثانية بهدف التواصل، يعني في الآن ذاته التمكن من الجانب النحوي.
- تطبيق الكفاءة التواصلية في الاستفهام، ففي موضع محدد يمكن توظيف عبارة: "ألا تحس أن الجو حار هنا؟" بدلا من "افتح النافذة"، والعبارة الأولى أكثر إفادة وإرضاء من العبارة الثانية، لأن السؤال يبدو أكثر فاعلية من العبارة الإنجازية المطابقة.

لا تعود مثل هذه الأمور إلى القيود النحوية، إنما على المعلم أن يجعل المتعلم يكتسب قواعد التكوين التركيبي-الدلالي الجيد، مثلما تتعلق القيود التخاطبية بالقيود الاجتماعية الثقافية لأن هذه القيود في اجتماعها هي التي تيسر التكوين الجيد للملفوظات وتأويلها.

وفي الحديث عن الاستراتيجيات الخطابية، يطلب من المتعلمين الوعي بالأمارات التي تساعد على الفهم (الإشارات، الصور، التنعيم،...) إضافة إلى الوسائل التي تيسر فهمهم مثل

<sup>1</sup> - عبدالهادي الشهري ابن ظافر: استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تداولية، ص 139.



واقعهم المعيش، ومعارفهم السابقة، فينبغي عليهم أن يخبروا المعلم بعدم فهمهم، أو يطرحوا الأسئلة مستبعدين الغموض فيها، وفي مثل هذه الأوضاع تتدخل عدّة كفاءات يمكن توضيحها بالجدول التالي:

الكفاءة التخاطبية	الكفاءة التداولية	الكفاءة الاستراتيجية	الكفاءة المعرفية
الانسجام الدالي: - الانسجام الصوري. - تنظيم أنواع النصوص والبنى النصية.	القدرة الإنجازية	قدرة اكتساب الاستراتيجيات لحلّ المشاكل المطروحة في اللغة.	القدرة على فهم المعلومة والتعامل معها لأهداف استدلالية.
	الوظائف: • الأدواتية • التنظيمية • التفاعلية • الشخصية	استراتيجية التواصل: وظيفة التعويض	معالجة المعلومة: التصنيف، الجمع، الاستنتاج، التقييم



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• التخيلية</li> <li>• الإخبارية</li> </ul>		
		استراتيجية التعلّم: وظيفة التخطيط والتسيير.	استعمال المعارف المكتسبة: <ul style="list-style-type: none"> <li>• المعرفة/التّعرف</li> <li>• الفهم</li> <li>• التّطبيق</li> <li>• التحليل</li> <li>• الخلاصة</li> <li>• التّقييم</li> </ul>

من خلال ما أوردناه في متن هذا البحث، نصل إلى فكرة أساس، إنّ التعليم لا بد أن يحتكم إلى مقومات استراتيجية تضمن نجاحه، فقد وردت عدد من المقاربات، التي حاولت ضبط العملية التعليمية، بالاهتمام بالمعلّم تارة، أو بالمتعلّم، أو بالطريقة التّعليمية. ونظرا لما يشهده العالم من تحولات منهجية، فلا بد لتعليم اللغات أن يحضى بمكانة ضمنها، ولعل المقاربة التّداولية هي التي أفضت إلى جوهر العملية في ذاتها، من حيث اهتمامها بالذوات، التي هي مصدر الإنتاج والتأويل، ناهيك عن دور المحيط الاجتماعي والثقافي و...

إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بحاجة إلى اللسانيات التّداولية باعتبارها منهجا حديثا، يحتكم إلى عناصر تفضي إلى الإلمام بجميع العوامل المساعدة على إنجاح العملية التعليمية، بفضل مفهوم الأفعال الكلامية والحجاج، والتلفظ... وما ينضوي تحتها من آليات تطوّق بالحدث التعلّمي التعليمي من جميع جوانبه، وصولا إلى التفاعل، الذي يتأسس على قصدية التبادل، ويفضي إلى التأثير والتأثر.





## مكتبة البحث:

- 1- شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ترجمة محمد رياض المصري وقاسم المقداد، دار الوسيم للخدمات الطباعة، دمشق، د.س.ط.
- 2- علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكتاب العربي، القاهرة 1966.
- 3- منهاج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركز اللغات، كلية الآداب، الجامعة الأردنية.
- 4- إدريس مقبول، الأسس الابدستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه، د.ط، جدارا للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن 2008.
- 5- د/ طه عبد الرحمن، الدلائليات والتداوليات "أشكال الحدود"، البحث اللساني والسميائي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 6، ط 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 1984.
- 6- عبد الهادي الشهر يابنظافر : استراتيجيات الخطاب : مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان 2004 .
- 7- مسعود صحراوي، التداولية والعلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ط 1، دار التنوير، الجزائر 2008.
- 8- يحيى عيطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة، إشراف : عبد الله بوخلخال، جامعة منتوري، قسنطينة 2005-2006.
- 9- أحمد المتوكل : الوظائف التداولية في اللغة العربية، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، ط 1، الدار البيضاء، المغرب 1985.
- 10- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، مع محاولة تأصيلية في الدرس اللغوي العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر 2009.
- 11- يمكن العودة إلى
- 25/3/2011. <http://www.almaktabah.net/vb/showthread.php?t=27836>:
- 12- عز الدين البوشيخي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي، أنظر: <http://www.alfusha.net/t4879.html>



- 13- ابن حجر، فتح الباري، دار المعرفة، ج1، بيروت 1379.
- 14- نبيلة حوحو، « Vous dites « compétence pragmatique en français langue étrangère ? », quel poids faut-il donner à l'influence du contexte socioculturel de l'apprenant ? »  
<https://www.google.fr/#q=vous+dites+competence+pragmatique&start=10>
- Martine (Bracops): introduction à la pragmatique, Bruxelles :de Boeck, -1  
 2006.
- L. Porcher, L'enseignement des Langues étrangères, Editions Hachette, 2  
 Paris 2004.
- C.K, Orecchioni , Le discours en interaction, Armand colin éditeur, Paris 3  
 2005.
- E. Berard, L'approche communicative, Clé internationale, Paris 1991.4
- C.Cornaire, P.M.Raymond, Le point sur la production écrite en 5  
 didactique des langues, Centre éducatif et culturel, Montréal 1994.
- A.Gohard-Radenkovic, Communiquer en langue étrangère, Des 6  
 compétences culturelles aux compétences linguistiques, Berne, Peterlang  
 1999.
- V.Castelloti, B.Py, La notion de compétence en langue, n° spécial de 7  
 Notions en questions n°6, 2002.
- S.Pekarek-Doehler, Compétence et langage en action, Bulletin 8  
 VALS/ALSA, n° special, La notion de compétence, cordonné par Mondada,  
 Paris 2006.