جامعة العلوم الإسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم اللغة العربية وآدابها

أبعاد اللسانيات التداولية في تعليم اللغة

مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

Pragmatics Linguistics In Teaching Language Approach In Teaching Arabic To non-native Speakers

إعداد

يوسف صبح عودة الفقهاء

إشراف

الأستاذ الدكتور منير تيسير شطناوي

قدمت هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات درجة الدكتوراة

في الدراسات اللغوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

تاريخ المناقشة: عمان: ٢٠١٨/١/٨م

The World Islamic Science & Education University
Faculty of Graduate Studies
Dept of Arabic Language and Literature

Pragmatics Linguistics In Teaching Language Approach In Teaching Arabic To non-native Speakers

By
Yousef Sobh Odeh ALfukaha

Supervisor
Dr. Mouneer Tayseer Shatanwi, Prof

"A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Doctor of Philosophy in Language Studies at the World Islamic Science and education University"

Amman: 8/1/ 2018

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم اللغة العربية وآدابها

أبعاد اللسانيات التداولية في تعليم اللغة

مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إعداد

يوسف صبح عودة الفقهاء

إشراف

الأستاذ الدكتور منير تيسير شطناوي

قدمت هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات درجة الدكتوراة

في الدراسات اللغوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

تاريخ المناقشة: عمان: ٢٠١٨/١/٨م.

قرار لجنة المناقشة

أبعاد اللسانيات التداولية في تعليم اللغة

مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

Pragmatics Linguistics In Teaching Language Approach In Teaching Arabic To non-native Speakers

إعداد

يوسف صبح عودة الفقهاء

إشراف

الأستاذ الدكتور منير تيسير شطناوي

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ: (٢٠١٨/١/٨م).

أعضاء لجنة المناقشة	اسم الجامعة	التوقيع
الأستاذ الدكتور منير تيسير شطناوي، مشرفاً ورئيساً	الجامعة الهاشمية	.....
الأستاذ الدكتور ناصر ابراهيم النعيمي، عضواً	العلوم الإسلامية العالمية	.....
الدكتور محمود مبارك عبيدات، عضواً	العلوم الإسلامية العالمية	.....
الأستاذ الدكتور آمنة صالح الزعبي، عضواً خارجياً	الجامعة الهاشمية	.....

التفويض

أنا الطالب: **يوسف صبح عودة الفقهاء**؛ أفوض جامعة العلوم الإسلامية العالمية بتزويد نسخ من أطروحتي (**أبعاد اللسانيات التداولية في تعليم اللغة، مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**) للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

الأسم: يوسف صبح عودة الفقهاء

التوقيع:

التاريخ:

الإهداء

إذا كان الإهداء جزءا من الوفاء فإن وفائي ناقص لأنني لن أوفي

من كان السبب بما وصلت إليه بعد الله عز جلاله ...

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم ...

الذي سبقه القدر قبل أن يجني ثمار حصاده ... إلى الروح الطاهرة إلى والدي ...

اللهم أنزل على قبره الضياء والنور والسرور ... وجازه بالإحسان إحسانا ...

وبالسيئات مغفرة ورضوانا ... اللهم خذه من ضيق اللحدو إلى جنات الخلدو ...

وارحمه واغفر له يا رب العالمين ... اللهم واجعل أجر هذا العمل وثوابَهُ في ميزان حسناته ...

وجازه عني خير الجزاء ... اللهم آمين ...

"إنا لله وإنا إليه راجعون"

إلى التي حملتني وهنًا على وهن ... وغمرتني بعطفها وحنانها ...

ولم تألُ جهدا بتضرعها ودعائها ليّ ... إليك يا أمي الغالية ...

واللهَ أسألُ أن يبارك لها في عمرها ... وينعم عليها بالصحة والعافية ...

الشكر والتقدير

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، وأثني عليه بأكمل ثناء، وأمَجِّدُه باجَلِّ تمجيد.

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أشكر الأستاذ الدكتور منير شطناوي الذي لم يالُ جهدا في توجيهي وأرشادي لإتمام هذه الدراسة، فجزاه الله عني خير الجزاء، وأشكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور ناصر النعيمي والأستاذ الدكتور محمود عبيدات والأستاذة الدكتورة آمنة الزعبي، على ما بذلوه من وقت وجهد في قراءة هذه الدراسة وتقويمها. فالشكر كل الشكر موصولًا لكم، وأسال الله العلي القدير أن يحتسب ذلك في ميزان حسناتكم.

وأخيرًا أقدم شكري وتقديري إلى أساتذتي في قسم اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية الذين أناروا لنا طريق العلم والمعرفة.

وأسال الله التوفيق والسداد

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
قائمة المحتويات	هـ
الملخص باللغة العربية	ط
الملخص باللغة الإنجليزية	ي
المقدمة	١
الفصل الأول: التداولية قراءة في النشأة والمفهوم	٥
المفهوم اللغوي	٩
المفهوم الاصطلاحي	١٤
جوانب الدرس التداولي	٢١
أولا: الأفعال الكلاميّة	٢١
ثانيا: الإشاريات	٣٠
ثالثا: الافتراض المُسَبَّق	٣٢
رابعا: الاستلزام الحواري	٣٣
أهمية اللسانيات التداولية	٣٤
الفصل الثاني: إرهاصات التداولية في التراث العربي	٣٨
التداولية عند اللغويين	٤١
التداولية في البلاغة العربية	٤٤
التداولية عند النحاة	٥٢
التداولية عند علماء الشريعة	٦٥
التداولية في الأدب	٧٠

الموضوع	الصفحة
الفصل الثالث: اللسانيات التداولية وتعليم اللغة	٧٥
التداولية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	٩٧
إعداد المادة التعليمية	٩٨
الأسس اللسانية (اللغوية)	١٠١
الأسس التربوية	١١١
الأسس الثقافية والاجتماعية	١١٢
الأسس النفسية	١١٥
طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	١١٨
إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها	١٢٤
التقويم	١٢٩
الفصل الرابع: مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	١٣٢
أهداف الوحدة	١٣٣
الفئة المستهدفة من النص	١٣٣
القِراءةُ	١٣٥
المِلح	١٣٥
التحليل الفني والأدبي	١٤٥
الكفاية الاجتماعيّة والثّقافية	١٤٦
التدريبات النحوية والصرفية	١٤٧
المحادثة والحوار	١٥٠
الكتابة والتعبير	١٥٣
الخاتمة	١٥٧
ثبت المصادر والمراجع	١٥٩

الملخص

أبعاد اللسانيات التداولية في تعليم اللغة

مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إعداد

يوسف صبح عودة الفقهاء

إشراف

الأستاذ الدكتور منير تيسير شطناوي

تاريخ المناقشة: عمان: ٢٠١٨/١/٨م

عُنيت هذه الدراسة بالتعرف إلى أصول اللسانيات التداولية ونشأتها، وإمعان النظر والبحث في أبعادها المنهجية، ومدى تعالق التداولية بأقطاب العملية التواصلية، المتكلم ومقاصده وأغراضه، والسامع وأحواله، والحدث والموقف الكلامي وما يحيط به من ظروف خارجية وصولاً إلى الغاية المرجوة وهي تحقيق التواصلية باعتبار عملية التعليم عملية تواصلية بين المُعلِّم (المتكلم) والطالب (المُخاطب).

وتطرقت إلى إرهاصاتها التاريخية في التراث العربي، وأسبقية علمائنا العرب في تناولها في مضامين علومهم اللغوية والشرعية، في محاولة لمحكاة هذا التراث الفذّ. كما أسهمت الدراسة في رصد اتجاهات التداولية في تعليم اللغة، وإمكانية توظيف مفاهيم التداولية ومضامينها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال التنبه إلى أهمية الكفاية التداولية عند صياغة المناهج والمادة التعليمية من منظور لساني وظيفي. والتأكيد على امتلاك الكفاية التداولية عند معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجنحت الدراسة إلى الجانب التطبيقي، باقتراح أنموذجٍ يعتمد البعد التداولي، لاستثمار توجهات هذا البعد في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لعلها تسهم في تمكين العاملين في هذا الميدان من تحقيق الغاية من تعلم العربية، وملامسة حاجات المتعلمين ومقاصدهم من تعلم العربية؛ فالمتعلم يشهد في قاعة الدرس نموذجا لغويا فصيحًا، في حين يتعرض لنموذج مختلف تماما عند التواصل خارج قاعة الدرس.

Abstract

Pragmatics Linguistics in Teaching Language

Approach to Teaching Arabic to Non-native Speakers

By

Yousef Sobh Odeh ALfukaha

Supervisor

Dr. Mouneer Tayseer Shatanwi, Prof

Amman: 8/1/2018

The purpose of this study is to identify Pragmatic Linguistics, its origins and inception by observing and researching its methodological dimensions, and the correlation of pragmatics with communication. It also discusses the intention and purpose of the speaker on one hand, and the listener and his status on the other, along with the external circumstances surrounding the incident in which the verbal communication takes place. Hence the educational process is based on effective communication between the instructor and the learner.

After reviewing the historic pages of Arabic heritage, and the previous attempts of Arab scholars in studying pragmatics, in both linguistics and "Shari'a", for the purpose of simulating this rich heritage. This study has also contributed in observing the inclination of communication in teaching the Arabic language, and the possibility of engaging pragmatics thoroughly in teaching the Arabic language for non-speakers, taking into consideration the importance of the communication adequacy when building an lingual and applicable curricula. Instructors teaching the Arabic language to non-speakers should acquire this skill.

The study has also tackled the application of pragmatics, by suggesting a form that depends on pragmatic dimension, applying it in books that teach Arabic for non-speakers, enhancing the personnel in this field positively and achieving the purpose sought for learning Arabic, in addition to meeting the students' needs in the learning process. Students witness an ideal form of proper Arabic in the classroom, hence are exposed to a totally different form outside the classroom.

المقدمة

الحمد لله مستحق الحمد على سابغ نعمائه، ووافر آلائه، وفضله، وإحسانهِ، والصلاة والسلام على خاتم النبيين سيدنا محمد نبي الرحمة والهدى أزكى الصلاة وأتم التسليم، وعلى آل بيته الطيبين الأطهار، وصحابته الغرّ الأبرار.

لا شك في أن اللغة من أسمى ما حبا الله جل في علاه به الإنسان، فهي أداة للتعبير والتفاهم بين الأفراد والجماعات، ووسيلة التواصل بين جميع بني البشر، ووعاء الفكر، بل تمثل الفكر كله، ولذلك تزداد حاجتنا لفهم هذه اللغة التي نستعملها بكل جوانب الحياة يوميا، ولعل هذا كان الدافع إلى دراسة خصائصها ووظائفها وإمكانياتها وطاقاتها التعبيرية، فقد حظيت اللغة منذُ قرون خَلتْ باهتمام الباحثين والدارسين العرب والغربيين منذُ وعى الإنسان أهميتها في تشكيل مفردات حياته الخاصة والعامة، بوصفها الوسيلة الأمثل والأكثر إفصاحًا في تشكيل أي حدث تخاطبي يتحقق من خلاله فعل التواصل.

وتمخض عن هذا الاهتمام والدراسات المضنية للغة علم اللسانيات بشقيه النظري والتطبيقي، وانصب الاهتمام في الآونة الأخيرة على العناصر التواصلية في اللغة، وعلى الرغم من حداثة هذا العلم عند الغرب، فإنّ اللسانيات العربية شهدت انفتاحًا حضاريًا مدروسًا على الفرضيات والنظريات والتحليلات اللغوية التي عُرف بها العالم الغربي، الأمر الذي حدا بالفكر اللساني العربي الحديث إلى عقد تواصل مثمر بين أصالة التراث العربي وحداثة الفكر اللساني، فكان الإبداع في مضامين هذا الفكر الأصيل باحتوائه مفاهيم الطرح اللساني الحديث وأفكاره.

جاءت التداولية نتاج الفكر اللساني الحديث اتجاهًا وظيفيًا، وعلمًا جديدًا يحمل مضامين قديمة، استعمله علماؤنا العرب في علومهم اللغوية والبلاغية والأدبية والشرعية، واستطاعوا بكل

براعة أن يضمنوا أعمالهم بهذا الفكر نظريًا وتطبيقيًا، وقد يكون لهم السبق في تناول هذا الجانب من العلوم اللسانية.

عُنيت اللسانيات التداولية بدراسة اللغة في أثناء الاستعمال، فاهتمت بأقطاب العملية التواصلية (المتكلم والسامع والرسالة) في سياقاتها الطبيعية، فهي تدرس اللغة في الاستعمال الفعلي مراعيةً الظروف التاريخية والثقافية والاجتماعية للمتكلم والسامع على حد سواء، وتولد عن هذا الفكر اللساني الحديث أبعاد شكلت بمجملها منهجه ونماذج التحليل فيه، وانبثقت نظرية أفعال الكلام لتحليل الخطاب ونظرت إلى الكلام بوصفه فعلًا لغويًا، وظهرت الإشاريات التي تنظر في المعينات والوحدات اللغوية التي تستدعي معلومات سياقية ليتسنى فهمها، وجاء مفهوم الافتراض المسبق الذي يقوم على بنية قاعدية قوامها معطيات وافتراضات مشتركة بين المتخاطبين تسهم في نجاح عملية التواصل، وأكمل المنهج التداولي أبعاده بالاسلتزام الحواري الذي يُعنى بتأويل المعنى تأويلًا صحيحًا مستعينًا بمقام الكلام للوصول إلى عملية تواصلية بعيدة عن اللبس والغموض.

إن غاية هذه الدراسة هي محاولة النظر في مدى الإفادة من اللسانيات التداولية في تعليم اللغة، ومحاولة توظيف هذا الفكر اللساني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فلما كانت العربية الغاية والمقصد، استطاعت أن تحتضن الماضي بكل علومه، وأن تستوعب الجديد بكل أفكاره وطروحاته، وأضحت هدفًا وغاية من طالبي العلم من كافة أنحاء العالم، وازداد الإقبال على تعلمها من غير أهلها، فكان لزامًا علينا النظر بكل ما من شأنه أن ييسر عملية تعليم العربية لغير الناطقين بها، والوصول إلى الفهم والإفهام، ومن ثَمَّ الإسهام في انتشارها والنهوض بها.

فجاءت الرسالة في أربعة فصول، الفصل الأول "التداولية قراءة في النشأة والمفهوم" إذ تناول نشأة التداولية بوصفها اتجاهًا لغوياً حديثًا أحدث منعطفًا تاريخيًا في عالم اللسانيات، وتجاوز الاتجاه الشكلي الذي اعتمد في البنيوية والتوليدية التحويلية ، فعنيت التداولية بدراسة اللغة في أثناء

استعمالها في المقامات المختلفة وفق أغراض المتكلمين وأحوال المخاطبين، وتعد محركًا لأقطاب العملية التواصلية، وتطرق هذا الفصل أيضًا إلى المفهوم اللغوي للتداولية في المعاجم العربية، الذي يدور في فلك التحول والتبدل، والتغيير، كما تطرق إلى المفهوم الاصطلاحي الذي يصب في بوتقة الفهم والإفهام والتواصل، من خلال أبعادها الأربعة الرئيسية: الأفعال الكلامية، والإشاريات، والافتراض المسبق، والاستلزام الحواري.

وجاء الفصل الثاني بعنوان "إرهاصات التداولية في التراث العربي" فكان للتداولية نصيبٌ وافرٌ في علوم علمائنا القدامى اللغوية والشرعية، وشمل التداولية عند اللغويين والبلاغيين، والنحاة والأصوليين و نُقَّاد الأدب.

ثم جاء الفصل الثالث تحت عنوان "اللسانيات التداولية وتعليم اللغة" وهو يمثل خروج التعليم من دائرة النظرية إلى ميدان التطبيق، فهو يقوم على مبدأ التطبيق الفعلي والممارسة الطبيعية التي تفتح المجال أمام المتعلم للنظر في دلالات العبارات بعيدًا عن المثالية في الطرح التعليمي التقليدي، فحاول أن يؤكد ضرورة ضرورة التأسيس لهذا المنهج في تعليم اللغات الأجنبية وفق عناصر العملية التواصلية التي ينضوي تحتها هذا المنهج، وشَمِلَ الفصل أيضًا التداولية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث إعداد المادة التعليمية، وإعداد المعلمين، وطرق التدريس والتقويم، ومدى الإفادة من إسهامات التداولية في هذا المجال.

أما الفصل الرابع فهو مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها طُرِحَ فيه نموذجٌ مقترحٌ في محاولة لتطبيق اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وشَمِلَ بعض التمارين والأنشطة المنهجية. وذُيِّلَ الفصل بخاتمة تناولت خلاصة ما توصلت إليه الدراسة.

الفصل الأول

التداولية قراءة في النشأة والمفهوم

- المفهوم اللغوي
- المفهوم الاصطلاحي
- جوانب الدرس التداولي

أولا: الأفعال الكلاميّة

ثانيا: الإشاريات

ثالثا: الافتراض المُسَبَّق

رابعا: الاستلزام الحواري

- أهمية اللسانيات التداولية

الفصل الأول

التداولية قراءة في النشأة والمفهوم

تزاحمت الدراسات والنظريات اللغوية في القرن المنصرم في وصف الظاهرة اللغوية وتفسيرها، وانكب الباحثون على الظاهرة اللغوية تنظيرًا وتأليفًا وتدريسًا في سبر أغوارها، ويعدُ النصف الثاني من القرن العشرين مِفْصلاً تاريخيًا في اختراق ساحة العلوم اللغوية بتيارات فلسفية ونفسية واتصالية، واشتد التنافس بين هذه التيارات وصولاً إلى انقسام اللسانيات الغربية إلى منهجين رئيسيين: المنهج الشكلي الصوري بزعامة البنيوية والتوليدية التحويلية، والمنهج الوظيفي بزعامة التداولية، وعلى الرغم من أن المنحى التداولي جاء متأخرًا عن البنيوية فإنّه شَكَّلَ منعطفًا تاريخيًا هامّا في اللسانيات ودراسة الظاهرة اللغوية برمتها، انتهى بإزاحة البنيوية والتحويلية نسبيًا عن الصدارة واهتمام الدارسين، وبدأت العناية بالظاهرة اللغوية من حيث هي ظاهرة تواصلية قاصِدة إلى إنجاز وظائف اجتماعية محددة تتصدر المشهد اللساني، وتخلت البنيوية وكذلك التوليدية التحويلية عن الصدارة واهتمام الدارسين نسبيًّا.

معلوم أن اللسانيات البنيوية بزعامة رائدها دي سوسير انصب اهتمامها على الاتجاه الشكلي الذي يُعنى على نحو أساسي بدراسة المنجز في صورته الآنية؛ وجاء تسميتها باللسانيات التزامنية التي تقوم على: "دراسة اللغة معتبرة في ذاتها ومن أجل ذاتها"[١] يدرسها من حيث هي لغة، يدرسها كما هي، يدرسها كما تظهر، يدرسها لغرض الدراسة نفسها، يدرسها دراسة موضوعية، تستهدف الكشف عن حقيقتها". وبغض النظر عن السياق الذي أنتج فيه أو علاقته بالمرسل وقصده بإنتاجه؛ ويتم ذلك بتحليل مستويات لغة بعينها بوصفها بنية كلية عامَّة تَتَشَقَّق إلى بنى ومستويات فرعية

١- السعران، محمود، (١٩٩٩)، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، ص ٥٣.

تَجمعها قوانين خاصة لا تتعارض مع قوانين المستويات الأخرى، بدءاً من تحليل الأصوات والبنى الصرفية والنحوية وصولًا إلى التحليل الدلالي؛ فالبنيوية تهتم أساسًا بدراسة نظام اللغة دون الاعتداد بنوايا المتكلم ولا بسياق الكلام، وتذهب كذلك إلى عدّ اللغة ظاهرة اجتماعية فهي "مجموع كلي متكامل كامن ليس في عقل واحد، بل في عقول الأفراد الناطقين بلسان معين"[١].

وقسمت البنيوية عند دي سوسير الظاهرة اللغوية إلى (اللغة والكلام) ولكنها راحت تقصي الإنجاز اللغوي المتجسد في الكلام، وحصر موضوع دراستها في اللغة دون الكلام، ويظهر ذلك جليا في قول دي سوسير" اللغة تختلف عن الكلام في أنها شيء يمكن دراسته بصورة مستقلة"[٢] ولأسباب محددة جعل دي سوسير اللغة لا الكلام موضوع علم اللغة وأساسه؛ لأن الكلام يتجلى في كل ما يتلفظه الأفراد؛ أي ما يختارونه من مفردات وتراكيب ناتجة عن عملية النطق الإنسانية وما يجري مجراها، ومن ثم فإنّ الكلام يتحقق في صور مختلفة، ويصعب دراسة جميع هذه الصور في الواقع إلا من حيث الطرائق التي تبنى بها المفردات والعبارات فهي تقع تحت الحصر، ويمكن دراستها والإتيان بأمثلة متعددة من خلال نماذج محصورة حصرًا قواعديًا وبنيويًا[٣]. وهذا يعني أن اللسانيات البنيوية تهتم أساسًا بدراسة نظام اللغة دون الاعتداد بنوايا المتكلم ولا بسياق الكلام، بخلاف التداولية التي عُنيت على نحو رئيسي بالكلام والاستعمال الفعلي للغة، وما يثوي تحته من مقاصد المتلقين في تفسير الكلام وفهمه وفق أعراف النظام اللغوي المستقرّ في مجتمع ما.

كما اقتحمت اللسانيات التداولية ساحة العلوم اللغوية باعتبارها ردّة فعل على معالجات تشومسكي للغة بوصفها "لغة تجريبية" أو قدرة ذهنية قابلة للانفصال عن استعمالها ومستعمليها،

١- مومن، أحمد، (٢٠٠٨)، اللسانيات: النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ص١٢٣.

٢- دي سوسير، فردينان، (١٩٨٨)، علم اللغة العام، دار الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ص٣٣.

٣- علوي، اسماعيل حافظ، وعبدالرحيم، منتصر أمين (٢٠١٤)، التداوليات وتحليل الخطاب، كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ص١٥٥.

والسبب الآخر هو التوصل إلى قناعة مفادها أن المعرفة المتقدمة بالنحو والصوت والدلالة لم تستطع التعامل مع ظواهر معينة ذات أهمية بالغة، ويمكن عدّ الإدراك المتزايد بوجود فجوة بين النظريات اللسانية من جهة ودراسة الاتصال اللغوي من جهة أخرى سببًا آخر في الاهتمام بالتداولية، وذلك القدر المشترك من الفهم بين الناطقين باللغة نفسها. " ومن الأسباب الأخرى اتجاه معظم التغيرات اللسانية لتكون داخلية؛ بمعنى أن السمة اللغوية تفسر بالإشارة إلى سمة لغوية أخرى أو إلى جوانب أخرى من داخل النظرية، وظهرت الحاجة إلى تفسير ذي مرجعية خارجية مما مهدّ الطريق للتداولية لرأب الصدع في دراسة الظاهرة اللغوية"[١]. كما أن وصول النحو التوليدي إلى طريق مسدود وفشله في تفسير ظواهر لغوية بسبب إبعاد السياق والمقام ساهم في دفع عجلة التداولية؛ " إذ لم تسلم نظرية النحو التوليدي التحويلي التي ظهرت في النصف الثاني من القرن الحالي على يد رائدها الأول (نعوم تشومسكي) من الانتقاد بأنها لم تحفل في بدايتها الأولى وأصولها بالسياق، واستبعدت علاقة اللغة بالمجتمع في أعمالها؛ إذ قامت هذه النظرية على فكرة المتكلم السامع المثالي وثنائية المقدرة والأداء"[٢] في إعلاء واضح لشأن إدراكية الظاهرة اللغوية ومعرفيتها واختصاصها بالعقل الإنساني.

ويُعنى النحو التوليدي بالدرس اللغوي من ملاحظة الظواهر اللغوية ووصفها إلى محاولة تفسيرها ووضع النظرية؛ فهو يعتمد في تقعيده وتمثيله على المنطق والرياضيات؛ ليضفي على اللغة الصبغة العلمية المنضبطة، متخذًا من الجمل أساسًا في التحليل. ويفترض تشومسكي أن الإنسان ينتج كلامه وفقًا لهذه القواعد الصورية، فمن بين الملاحظات التي صدرت عن تشومسكي في نظرية التحويل "أن اللغة نظام من الأحكام المحدودة تقوم بتأويل ما لا حصر له من الجمل

١- الإبراهيمي، خولة طالب، (٢٠٠٢)، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، ص ١٧٧.

٢- صالح، محمد سالم، (٢٠٠٨)، أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية ودورها في التوصل إلى المعنى، كلية العلوم بمحافظة جدة، ص ٤٠.

وأمثلة الكلام.[١] وبذلك قصرت التوليدية التحويلية عن الإحاطة بجوانب الظاهرة اللغوية على نحو وافٍ" فقد تخلف المنهج التوليدي التحويلي إذا ما مضينا في استقصاء أمثلة الظاهرة اللغوية، وامتحنا قدرته على تفسيرها، وبخاصة إذا نحن تجاوزنا حدود المادة اللغوية موضع النظر إلى ما يكتنفها من ملابسات خارجية في موقف المتكلم، وحال المخاطب، والمتغيرات الخارجية التي يجري فيها المقام".[٢] الأمر الذي أسهم بإرساء قواعد الدرس التداولي، وفرض سطوته في ساحة العلوم اللغوية لتفادي أوجه القصور في النظريات السابقة في دراسة الظاهرة اللغوية.

وتعرف اللسانيات التداولية بأنها اتجاه لغوي ظهر وازدهر على ساحة الدرس اللساني الحديث والمعاصر؛ يهتم بدراسة اللغة في أثناء الاستعمال، ولعل هذا ما جعله أكثر دقة وضبطًا، إذ يدرس اللغة أثناء استعمالها في المقامات المختلفة، وبحسب أغراض المتكلمين وأحوال المخاطبين.

وتعنى اللسانيات التداولية في سبيل دراستها للغة، بأقطاب العملية التواصلية؛ فتهتم بالمتكلم ومقاصده، بعدِّه مُحركًا لعملية التواصل، وتراعي حال السامع في أثناء الخطاب، كما تهتم بالظروف والأحوال الخارجية المحيطة بالعملية التواصلية، ضمانًا لتحقيق التواصل من جهة، ولتستغلها في الوصول إلى غرض المتكلم وقصده من كلامه من جهة أخرى. ولذلك يعترف كارناب karnab بأن التداولية درس جديد وغزير، إلا أنه لا يملك حدودًا واضحة.. تقع التداولية كأكثر الدروس حيوية، في مفترق طرق الأبحاث الفلسفية واللسانية، بل يذهب إلى أكثر من هذا بقوله " إنها قاعدة اللسانيات"[٣]. كما أن اللسانيات التداولية حاولت على نحو جاد الإجابة عن جملة من الأسئلة تفرض نفسها على الباحث والبحث العلمي بعامة، وعجزت اللسانيات عن الإجابة عنها، منها: ماذا نصنع حين نتكلم؟ ماذا نقول بالضبط حين نتكلم؟ مَنْ يتكلم ومع مَنْ يتكلم؟ مَنْ يتكلم

١- الموسى، نهاد، (٢٠٠٧)، (حصاد القرن) المنجزات العلمية والإنسانية في القرن العشرين، ص ٣٩.

٢- المرجع نفسه، ص٤٢.

٣- أرمينكو، فرانسواز، (١٩٨٦)، المقاربة التداولية، مركز الإنماء القومي، ص ٤.

ولأجل مَنْ؟ ماذا علينا أن نعلم حتى يرتفع الإبهام عن جملة أو أخرى؟ كيف يمكننا قول شيء آخر غير الذي كنا نريد قوله؟ هل يمكن أن نركن إلى المعنى لقصد ما؟ ما هي استعمالات اللغة[١]؟ وعلى التعميم فإن التداولية تقتضي منا إنتاج اللغة واستقبالها وتفسيرها على وَفق أعراف مجتمع اللغة وقواعد الممارسة الاجتماعية والتواصلية التي ثبتت في ذلك المجتمع وأَصْبحتْ جزءًا من العَقْل الجَمعي الذي يَصْدرون عنه.

وانطلاقًا من هذه الرؤية ولدتْ اللسانيات التداولية وتمخضت من مشارب العلوم اللسانية والفلسفية والمعارف الإنسانية المختلفة، مما يُضيف إلى لبناتها مصادرها المعرفية الأساسية طابع التنوع والاتساع والثراء، وأضحت شغل كثير من الدارسين، وأخذت تسطع بنورها على جملة من الدراسات اللغوية.

المفهوم اللغوي

نجد للتداولية في مادتها الأساسية (دول) حضوراً كبيرًا في المعاجم العربية القديمة، فقد جاء لفظ (دَوَل) في لسان العرب بمعان متعددة منها: "تداولنا الأمر: أخذناه بالدُّول. فقالوا: دَواليك؛ أي مداوَلَةً على الأمر. ودالت الأيام؛ أي دارت، والله يداولها بين الناس. وتداولته الأيدي؛ أي أخذته هذه مرّةً، وهذه مرّة. ويقالُ تداَولنا العملَ والأمر بَينا بِمَعنَى تَعاوَرناهُ فعمِل هذا مرّةً وهذا مرّة"[٢].

ووردت مادة (دَوَلَ) في مقايس اللغة على أصلين: يدل الأول على تحول شيء من مكان إلى آخر، والثاني يدل على ضعف واسترخاء، أما الأول فقال أهل اللغة: انْدال القوم، إذ تحولوا من مكان إلى مكان، ومن هذا الباب: تداول القوم الشيء بينهم إذا صار من بعضهم إلى بعض، والدَّولة والدُّولة لغتان. يقال بل الدَّولة في المال والدَّوْلة في الحرب، وإنما سُمِّيا بذلك من قياس

١- أرمينكو، فرانسواز، (١٩٨٦)، المقاربة التداولية، مركز الإنماء القومي، ص ١١.

٢- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي، (١٨٨٢)، لسان العرب، دار المعارف، المجلد الثاني، مادة "دول"، ص ١٩٥٥.

الباب؛ لأنه أمرٌ يتداولونه، فيتحوّل من هذا إلى ذاك ومن ذاك إلى هذا. وأما الأصل الثاني فقالوا: انْدَالَ بَطْنُه، أي استرخى "[١].

وفي الفلك نفسه دار تعريف الزمخشري في كتابه (أساس البلاغة)؛ يقول: دول دالت له الدولة، ودالت الأيام، بكذا، وأدال الله بني فلان من عدوهم، جعل الكثرة لهم عليه، وأُديل المؤمنون على المشركين يوم بدر، والمشركون على المسلمين يوم أحد، والله يداول الأيام بين الناس مرَّةً لهم ومرّةً عليهم، والدّهر دُوَلٌ وعُقب ونُوب، وتداولوا الشيء بينهم، والماشي يداول بين قدميه: يراوح بينهما"[٢].

وإذا ما رصدنا الدلالة اللغوية لكلمة (دَوَلَ) في المعاجم العربية الحديثة، تبين أيضًا أنها تتقاطع إلى حدٍ كبير مع ما ذهبت إليه المعاجم العربية القديمة، وتتفق معها من حيث دلالتها على تبدل الأحوال وتغيرها، فقد عرَّفها المعجم الوسيط بقوله: دَال الدهرُ، دَوْلا، ودولةً: انتقل من حالٍ إلى حالٍ، والأيام: دارت. ويقال: دالت الأيام بكذا، ودالت له الدولة. وقالوا: (أدال) الشيءَ: جعله متداولًا، وداول كذا بينهم جعله متداولًا، تارة لهولاء وتارة لهولاء[٣].

وحاصل النظر في المعاجم العربية القديمة والحديثة يُظهرُ أن الدلالة اللغوية للتداولية تدور في جلّها في فلك الجذر اللغوي (دول)، وخلاصة الدلالة اللغوية لهذه المادة تندرج في مجملها تحت هذه المجالات:

- التناقل من أيدي هؤلاء إلى أيدي هؤلاء. كما التعامل مع المال. ونظير ذلك ما يشيع في مجال الاقتصاد من قولهم: بلغ عدد التداولات، والمتداولون.

١- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس، (١٩٧٩)، معجم مقاييس اللغة، ج٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، مادة "دول"، ص ٣١٤.

٢- الزمخشري، أبو القاسم جارالله محمود بن عمر بن أحمد، (١٩٩٨)، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، ص ٣٠٣.

٣- أنيس، ابراهيم وآخرون، (٢٠٠٤)، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مادة "دول"، ص ٣٠٤.

- الاشتراك في إنجاز الأشياء. كما في إنجاز العمل.
- التحول من مكان إلى مكان آخر.
- ضَعْفُ البَطْنِ واسْتِرْخاؤُهُ بعد أن كان في وضع أصبح في وضع آخر (اندال البطن).
- الانتقال من حال إلى حال؛ في الحرب.
- التغيير من حال إلى حال؛ أحوال الدهر.

لا تكاد هذه المفاهيم تخرج عن إطار التحول والتبدل، والتغيير، والانتقال من مكان إلى آخر، ومن حالة إلى أخرى، "وتلك هي حال اللغة المتحولة بالعادة من حال لدى المتكلم إلى حال أخرى لدى السامع ومتنقلة بين الناس يتداولونها بينهم، ولذلك كان مصطلح (تداولية) أكثر ثبوتًا بهذه الدلالة من المصطلحات الأخرى الذرائعية، والنفعية، والسياقية"[١].

يقول طه عبد الرحمن في توصيفه للفعْل "تداول": "تداول الناس كذا بينهم" يفيد معنى تناقله الناس، وأداروه فيما بينهم، ومن المعروف أيضاً أنّ مفهومي "النقل، والدوران" مستعملان في نطاق اللغة الملفوظة، كما أنهما مستعملان في نطاق التجربة المحسوسة، فيقال: "نقل الكلام عن قائله"، بمعنى رواه عنه، ويقال: "دار على الألسن" بمعنى جرى عليها، فالنقل والدوران يدلان في استخدامهما اللغوي على معنى التواصل بين الناطقين، ويدلان في استخدامهما التجريبي على معنى الحركة بين الفاعلين، فيكون التداول جامعاً بين اثنين هما: التواصل، والتفاعل[٢]. وهو تداوُل قائم على أعراف بَدهية بين الناطقين باللغة؛ إذ ينطلقون من فهمهم لما يقولون، ويؤسسون كلامهم وأفعالهم التواصلية على افتراض مُسَبَّق مفاده أنَّ المستمع يَعْرِفُ بالعرف والاصطلاح والخبرة

١- بوجاد، خليفة، (٢٠٠٩)، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر التوزيع، ص ١٤٨.

٢- طه، عبد الرحمن، (١٩٩٣)، تجديد المنهج في تقويم التراث ط٢، المركز الثقافي العربي، ص ٢٤٤.

دلالات المفردات والتراكيب والأساليب، وهو قادر على إنزالها منزلتها الملائمة من التفسير وفق السياق الذي أنجزت فيه.

فإن عدنا إلى مقارنة تداول اللغة بالمال عَرَفنا أن من يبيع شيئا بدينار إنما يعلم علم اليقين أن المشتري يعرف قيمة الدينار في السوق المحلية وبناء على هذه " المعرفة" يقبل بالثمن أو يساوم عليه. وعلى هذا فثمة فرق كبير بين الناطقين باللغة الذين يعرفون اللغة في الاستعمال والممارسة وغير الناطقين باللغة الذي يفتقرون إلى الممارسة الاجتماعية بتلك اللغة، ومِنْ ثَمَّ يفتقرون إلى الكفاية التداولية.

ويذهب الباحثون في ذلك إلى كون المنهج التداولي يحمل معنى التواصل والتفاعل بين المخاطبين، ومفاده أن القول والكلام المتلفظ به موصول بفعل إجرائي، وهذه الدلالات اللغوية للفعل تداول وارتباطه المباشر بالممارسة الاجتماعية التراثية، وهو ما جعل الباحثين العرب يتلقونه بالقبول حينما وضع الباحث طه عبد الرحمن التداوليات مقابلًا للمصطلح الأجنبي Pragmatique.[١]

وعلى ما تقدم من شواهد استعمالها في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَأْكُلُوٓاْ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ وَتُدْلُواْ بِهَآ إِلَى ٱلْحُكَّامِ لِتَأْكُلُواْ فَرِيقًا مِّنْ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ بِٱلْإِثْمِ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾[٢]، وفي تفسيرها "ولا يأكل بعضكم مال بعض (بالباطل) بالوجه الذي لم يبحه الله ولم يشرعه، ولا (تُدْلُواْ بِهَا) ولا تلقوا أمرها والحكومة فيها إلى الحكام لتأْكلوا بالتحاكم"[٣]. كما وردت في قوله تعالى: ﴿ إِن يَمْسَسْكُمْ قَرْحٌ فَقَدْ مَسَّ ٱلْقَوْمَ قَرْحٌ مِّثْلُهُۥ ۚ وَتِلْكَ ٱلْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ ٱلنَّاسِ

١- بوقرة، نعمان، (٢٠٠٩)، اللسانيات التداولية اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، ص ١٦١.

٢- البقرة، آية ١٨٨.

٣- الزمخشري، جارالله أبي القاسم محمود بن عمر ٥٣٨ هـ، (١٩٩٨)، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ج١، مكتبة العبيكان، ص ٣٩٢.

﴿ وَلِيَعْلَمَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَيَتَّخِذَ مِنكُمْ شُهَدَآءَ ۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾[١] وفسرّ صاحب الكشاف نداولها بِقَوْلِهِ: نُصَرِّفُها بين الناس نديل تارة لهؤلاء وتارة لهؤلاء[٢]، كقوله وهو من أبيات الكتاب :

فَيَوْمٌ عَلَيْنَا وَيَومٌ لَنَا ... وَيَوْمٌ نُسَاءُ وَيَومٌ نُسَرّ[٣]

يقال : داولت بينهم الشيء فتداولوه.

وجاء في قوله تعالى: ﴿ مَّآ أَفَآءَ ٱللَّهُ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ مِنْ أَهْلِ ٱلْقُرَىٰ فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ كَىْ لَا يَكُونَ دُولَةًۢ بَيْنَ ٱلْأَغْنِيَآءِ مِنكُمْ ۚ وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمْ عَنْهُ فَٱنتَهُواْ ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ﴾[٤] جاء في بيانها: كي لا يكون الفيء الذي حقه أن يعطى الفقراء ليكون لهم بُلْغَة يعيشون بها جَدَا، بين الأغنياء يتكاثرون به، أو كي لا يكون دولة جاهلية بينهم، ومعنى الدولة الجاهلية أن الرؤساء منهم كانوا يستأثرون بالغنيمة؛ لأنهم أهل الرياسة والدولة والغلبة. وقيل: «الدولة» ما يتداول بمعنى: كي لا يكون الفيء شيئاً يتداوله الأغنياء بينهم ويتعاورونه، فلا يصيب الفقراء، والدَّوْلة بالفتح بمعنى التداول؛ أي: كي لا يكون ذا تداول بينهم أو كي لا يكون إمساكه تداولاً بينهم لا يخرجونه إلى الفقراء[٥].

١- آل عمران، آية ١٤٠.

٢- الزمخشري، جارالله أبي القاسم محمود بن عمر ٥٣٨ هـ، (١٩٩٨)، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ج١، مكتبة العبيكان، ص ٦٣٢.

٣- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ١٨٠هـ، (١٩٧٧)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، ج١، ط٣، مكتبة الخانجي، ص٨٦.

٤- الحشر، آية ٧.

٥- الزمخشري، جارالله أبي القاسم محمود بن عمر ٥٣٨ هـ، (١٩٩٨)، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ج٦، مكتبة العبيكان، ص ٧٨.

المفهوم الاصطلاحي

ينظر إلى التداولية على أنها مبحث لساني جديد، غير أن البحث فيها يمكن أن يؤرخ له منذ القدم؛ إذ تشير المصادر إلى أن كلمة تداولية يقابلها في أصلها الأجنبي pragmatiqus الذي يعود إلى الكلمة اللاتينية Pragmaticus المبنية على الجذر اليوناني Pragma، وتعني العمل أو الفعل Action استخدمها فلاسفة اليونان منذ العهود الأولى، وقد تَقَلّب المصطلح على دلالات عدة للدلالة على العلمية بداية من القرن السابع العاشر، وأصبح يدل على كل ما له علاقة بالفعل أو التحقق العملي، بمعنى آخر يدل على تطبيقات ذات ثمار عملية أو يفضي إليها، تغذيها جملة من العلوم أهمها: الفلسفة، واللسانيات، والأنثروبولوجيا (علم الإنسان)، وعلم النفس، وعلم الاجتماع. وبسبب هذا التداخل بين التداولية والحقول الأخرى تداعت إلى الساحة العلمية كثير من الترجمات لهذا المصطلح منها: التبادلية، والاتصالية، والسياقية، والنفعية، والذرائعية، [١] ويعد أول من أطلق مصطلح التداولية مقابلا لـ pragmatiqus في الفكر اللساني العربي الحديث هو طه عبدالرحمن إذ يقول: "وقد وقع اختيارنا منذ ١٩٧٠ على مصطلح التداوليات مقابلًا للمصطلح الغربي (براغماتيقا) لأنه يوفي المطلوب حقه كون دلالته على معنيين (الاستعمال) و(التفاعل) معًا، ولقي منذ ذلك الحين قبولًا من لدن الدارسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم"[٢].

إن محاولة الولوج إلى ماهيّة التداولية وجوهرها يعد من الصعوبة بمكان؛ وذلك لتنوع خلفياتها الفكرية والثقافية، "إذ حاول الدارسون والباحثون أن يؤسسوا لها أطرًا معرفية غير أن تشعب منطلقاتها الفكرية جعل وجهات النظر فيها تختلف وتتضارب"[٣]، الأمر الذي يؤدي إلى استعصاء

١- بوقرة، نعمان، (٢٠٠٣)، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، ص ١٦٦.

٢- عبد الرحمن، طه، (٢٠٠٠)، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، ص٢٧.

٣- أرمينكو، فرانسواز، (١٩٨٦)، المقاربة التداولية، مركز الانماء القومي، ص١٠.

الوقوف على تعريف جامع مانع يستوعب جوانب التداولية كلها، ويلخص (نحلة) صعوبة وضع تعريف شامل مانع للتداولية في الأسباب الآتية[١]:

أولاً: لم تكن نشأتها لسانية خالصة، بل كان للفلسفة دور ملحوظ في نشأتها وتطورها، كغيرها من المصطلحات التي نشأت في أحضان الفلسفة، ثمّ ما لبث أن شاعت في الدراسات اللسانية، مثل السيميائية التي نشأت على يد الفيلسوف الأمريكي بيرس.

وثانياً: لم تكن فرعاً أو مستوى تحليلياً من مستويات التحليل اللساني المعروفة.

وثالثاً: إنها قد لا تنضوي تحت علم من العلوم التي لها علاقة باللغة، على الرغم من تداخلها مع هذه العلوم في بعض الجوانب. فهذه مجمل الأسباب التي يصعب معها وضع تعريف شامل جامع مانع للتداولية

وتنسب أول إطلالة سريعة عند توثيق استعمال مصطلح التداولية في مفهومها الحديث إلى الفليسوف (الأمريكي) تشارلز موريس سنة ١٩٣٨، بوصفه دالاّ على فرع من فروع ثلاثة يشتمل عليها علم العلامات أو السيميائية، وعدّ موريس التداولية جزءًا من السيميائية التي تعالج العلاقة بين العلامات، ومستعمليها – متكلم، سامع، قارئ، وكاتب... – وتمثل التداولية وفق رأيه أحد فروع ثلاثة يمكن معالجة اللغة من خلالها، وهي[٢]:

- علم التراكيب: ويعنى بدراسة العلاقات الشّكلية بين العلامات بعضها ببعض، دون اعتبار للحدث الكلامي ومتعلقاته من العملية الإنتاجية للغة (المرسل)، أو العملية التأويلية التفسيرية (المتلقي).

١- نحلة، محمود أحمد، (٢٠٠٢)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ص ١٠.

٢- المرجع نفسه، ص ٩.

- علم الدلالة: ويدرس علاقة العلامات بالأشياء التي تحيل عليها في الواقع؛ بمعنى أنه يُعنى بدراسة علاقة الكلمات بالعالم الخارجي.
- التداولية: وتعنى بدراسة علاقة العلامات بمفسريها؛ فهي هنا تهتم بالمجال التواصلي للغة، وعلاقة الكلمات بمن يستخدمها في التواصل اليوميّ، وارتباط الجملة أو العبارة بسياقاتها (التواصليّة التفاعليّة). وبعبارة أخرى فهي تهتم بمنتجي اللغة وسماتهم الشخصية والاجتماعية ومقاصدهم واختياراتهم اللغوية المُسَيَّقة وليس اللغة فقط. ويعد هذا التعريف الوعاء الذي انصبت فيه معظم التعريفات اللاحقة التي تعنى باللغة بوصفها نشاطًا كلاميًا، يندرج تحت مجموعة من الشروط الذاتية والموضوعية.

بيد أن التداولية لم تصبح مجالًا يعتد به في الدرس اللغوي المعاصر إلا في العقد السابع من القرن العشرين بعد أن قام بتطويرها ثلاثة من فلاسفة اللغة المنتمين إلى جامعة أوكسفورد هم: جون أوستين J. Austin، وجون سيرل J. Searl، وبول غرايس Paul Grise، وهم من مدرسة فلسفة اللغة الطبيعية، وقد انصبّ جلّ اهتمامهم على طريقة توصيل معنى اللغة الإنسانية الطبيعية من خلال إبلاغ مرسل رسالة إلى مستقبل يفسرها، وكان هذا من صميم فكر التداولية أيضًا.

وهكذا فإن التداولية تُعْنى بالكيفية التي تستعمل بها اللغة عند الحديث، وتهتم بالسياق الكلامي والموقف؛ وتُعْنى بالمتكلمين وطرائق حديثهم، وبكل ما من شأنه أن يزيد عملية التواصل وضوحًا، إذ يعرفها (إيلور) بأنها إطار معرفي يجمع مجموعة من المقاربات تشترك عند معالجتها للقضايا اللغوية، وتهتم بمعالجة ثلاثة معطيات توجه عملية التبادل الكلامي وهي:

- **المتكلمون** (المخاطِب والمخاطَب).
- **السياق** (الحال/ المقام).

- **الاستعمالات العادية للكلام**؛ أي الاستعمال اليومي للغة في الواقع[١].

تتعالق التداولية بالاستعمال العادي للغة من خلال العناصر الثلاثة، فهي تهتم بالمتكلم والسامع مشاركا في فعل الكلام والحدث التواصلي، وتهتم بظروف الكلام، ومقام الحال (السياق)، وكل ما له صلة بالكلام من عوامل خارجية، أو تُناسِبُ حالًا من الأحوال، أو تنافر الحدث الكلامي، وتهتم بالسياقات اللغوية للمتكلمين حسب الواقع اللغوي، فتبحث في الكيفية الخطابية وتستنتج مقاصد المخاطب؛ فهي "تدرس اللغة في الاستعمال أو في التواصل"[٢] وبعبارة أخرى: "التداولية هي دراسة اللغة قيد الاستعمال أو الاستخدام، بمعنى دراسة اللغة في سياقاتها الواقعية لا في حدودها المعجمية أو تراكيبها النحوية، أي دراسة الكلمات والعبارات والجمل كما نستعملها ونفهمها ونقصد بها في ظروف ومواقف معينة، لا كما في القواميس والمعاجم، ولا كما تقترح كتب النحو التقليدية"[٣] وبهذا كان للسياق نصيب وافر في الدرس التداولي إلى جانب المشاركين في العملية التواصلية.

وتعني التداولية اللسانية تلك المقاربات التي تنضوي تحت مستوى لساني خاص، ومنتهى غايتها دراسة الظاهرة اللغوية وعلاقتها بالعملية التّخاطبية وبالأطراف المعنيين بتلك العملية التواصلية[٤]. فهي تحاول الكشف عن دراسة اللغة في سياق الاستعمال الفعلي، ومراعاة جميع الظروف المحيطة بالمتكلم، والأطر الزمانية والمكانية للوصول إلى عملية تواصلية ناجحة، فهي تتجاوز حدود البنية اللغوية السطحية الظاهرة، لتصل حدودها مستويات أعمق في الفهم والتأويل

١- الإبراهيمي، خولة طالب، (٢٠٠٢)، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، ص١٨٥.

٢- نحلة، محمود أحمد، (٢٠٠٢)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ص ١٤.

٣- مزيد، بهاء الدين محمد، (٢٠١٠)، تبسيط التداولية من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، شمس للنشر والتوزيع، ص ١٨.

٤- أحمد، واضح، (٢٠١٢)، الخطاب التداولي في الموروث البلاغي من القرن الثالث الهجري إلى القرن السابع الهجري، ص ٩٣.

الصحيح لِما قيل من طرف المتكلم، فالتداولية وفق تعريف آن ماري دبير، وفرانسوا ريكاناتي: "هي دراسة استعمال اللغة في الخطاب"[١]، وعرفها فرانسيس جاك أيضًا: " تتطرق التداولية إلى اللغة؛ بوصفها ظاهرة خطابية وتواصلية، واجتماعية معًا"[٢]. فهي تعد منظومة تربط بين الأطر الاستراتيجية المحيطة بالفعل اللغوي (الظواهرالاجتماعية، والأطر التواصلية، والمواقف التخاطبية). وبهذه المفاهيم تأخذ اللغة بعدًا آخر فتنتقل من المستوى اللغوي إلى مستوى آخر؛ هو المستوى الاجتماعي في دائرة التأثير والتأثر (التفاعلي).

لقد اهتم الباحثون بآثار تفاعل اللغة مع الظروف والمقامات في المجتمع، وكيفيات استعمالها داخل التنظيم الاجتماعي، حيث يحدث التفاعل بين المرسل والمتلقي. فهي تهتم بالكيفية التي تتحقق بها اللغة عند الاستعمال وعند التخاطب.... كما تهتم بمقاصد المتكلم والبحث في أغوار معاني الكلام والمتكلم، ومحاولة اكتشاف الأغراض التي يريدها المرسل من خلال رسالته، فقد تتعدى الدلالة المعنى الحرفي إلى المعنى المستتر، فهي "فرع من علم اللغة يبحث في كيفية اكتشاف السامع مقاصد المتكلم، أو دراسة معنى المتكلم"[٣]. ومن ذلك مثلاً أن أحدًا يتصل ببيتك هاتفيًا، فيدور الحوار التالي:

المُرْسِل: مرحبًا.

المُسْتَقْبِل: أهلًا وسهلًا.

المُرْسِل: بابا مَوْجود؟

المُسْتَقْبِل: نَعَم. لَحْظَة من فضلك.

١- أرمينكو، فرانسواز، (١٩٨٦)، المقاربة التداولية، مركز الانماء القومي، ص ١١.

٢- المرجع نفسه، ص ١١.

٣- نحلة، محمود أحمد، (٢٠٠٢)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ص ١٣.

يبدو لنا أن ثمة فَهْمًا مشتركًا بين المُرْسِل والمُسْتَقْبِل، وأن المُرْسِل يقصد من سؤاله: بابا مَوْجود؟ أريد التحدث إليه. وأن فَهْمَ المُستقبل ومقصده كان: **نَعَم. انتظر لَحْظَة من فضلك لأخبره.** ولم يكن ممكنًا أن يقوم المستقبِل بإغلاق الهاتف لأنه أجاب عن السؤال؛ لقد فهم أنه سؤال تمهيدي لتحقيق غاية تواصلية وتداولية مفهومة من السياق؛ فتخيل لو أن المُسْتَقْبِل أجاب: نعم، ثم أغلق الهاتف في وجه المستقبل.. سيكون ذلك سوء تَهذيب وغفلة عن فهم مقصد المُرْسِل. فعملية التبليغ لها أوجه عديدة وأشكال مختلفة غايتها التواصل الفعال، والوصول إلى فهم مشترك للمقاصد تحقيقًا للغايات والأهداف وصولاً إلى غاية العملية التواصلية: الممارسة الاجتماعية الفاعلة والقيام بالوظائف الاجتماعية الإنسانية على أفضل وجه، فجاء من مقاصد التداولية بأنها "ميدان من ميادين اللسانيات يدرس كيفية فهم الناس وإنتاجهم لفعل تواصلي أو كلامي في إطار موقف كلامي ملموس ومحدد. ووصفها (فان دايك) بأنها علم يسهم على نحو فعال في التفاعل الاجتماعي والتواصل، يقوم على تحليل الأفعال اللغوية ووظائف المنطوقات اللغوية، وسماتها في عملية التواصل بوجه عام، بالاعتماد على أن المنطوقات اللغوية أساس بعملية التواصل والتفاعل الاجتماعي".[١]

ويعرفها بعض الباحثين أنها "دراسة اللغة من وجهة نظر وظيفية" غير أن هذا التعريف يدفع باتجاه النظر في توضيح جوانب التركيب اللغوي بالإحالة إلى أسباب غير لغوية.[٢] من جهة، ويدفعنا إلى أن نخلط بين عدة مجالات للدراسة من جهة أخرى. فهي بذلك تتعالق مع **علم الدلالة** في دراستها كل جوانب المعنى التي أهملتها النظريات الدلالية، فإذا اقتصر علم الدلالة على دراسة الأقوال التي تنطبق عليها شروط الصدق، فإن التداولية تُعنى بما وراء ذلك مما لا ينطبق عليه مثل

١- المهيري، عبد القادر وآخرون، (١٩٩٠)، أهم المدارس اللسانية، ط٢، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، ص٩٤.

٢- نحلة، محمود أحمد، (٢٠٠٢)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ص ١١.

هذه الشروط، وهي دلالة واضحة وصريحة على أن التداولية تتجاوز علم الدلالة إلى كل العلامات اللغوية وغير اللغوية، وكل الإشارات وكل ما يعنيه القول للوصول إلى المعنى؛ أي أنها تدرس اللغة ضمن سياق معين دون إهمالها للمعنى وعلاقتة بظروف الكلام، فهي تهتم بالمتخاطبين ومقاصدهم والسياق الذي ترد فيه مع مراعاة المقام، وجميعها عناصر مترابطة ومتداخلة فيما بينها[١]. كما تتشابك مع **علم اللغة الاجتماعي** في إظهار أثر العلاقات الاجتماعية بين المشاركين في الحديث والموضوع الذي يدور حوله الكلام، ومرتبة كل من المتكلم والسامع وجنسه، وأثر السياق غير اللغوي في اختيار السمات اللغوية وتنوعاتها. وتشترك التداولية أيضًا مع **علم اللغة النفسي** في الاهتمام بقدرات المشاركين في الكلام التي لها أثر كبير في أدائهم مثل الانتباه والذاكرة والشخصية.[٢] وتهتم بعملية الاتصال بين المتكلم والسامع وشروطها المختلفة، "فهي تدرس كل العلاقات بين المنطوقات اللغوية وعمليات الاتصال والتفاعل وتستند إلى علم اللغة الاجتماعي وعلم النفسي، وتعالج قيود صلاحية منطوقات لغوية أو (أفعال الكلام) وقواعدها بالنسبة إلى السياق"[٣] فقد عرف عن التداولية عنايتها على نحو مباشر بدراسة اللغة في الاستعمال، أو في التواصل؛ لأنه يشير إلى أن المعنى ليس شيئًا متأصلًا في الكلمات وحدها ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المتكلم، والمخاطب في سياق محدد، مادي، واجتماعي، ولغوي؛ وصولًا إلى المعنى الكامن في كلام ما[٤].

١- مقبول، أدريس، (٢٠٠٨)، الأسس الابسمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه، جدارا للكتاب العالمي، ص٢٦٤.

٢- نحلة، محمود أحمد، (٢٠٠٢)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ص ١١.

٣- بوجاد، خليفة، (٢٠٠٩)، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر التوزيع، ص ٧٠.

٤- نحلة، محمود أحمد، (٢٠٠٢)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ص ١٤.

وعرفت التداولية أيضا على أنها: "مذهب لساني يدرس علاقة النشاط اللغوي بمستعمله، وطرق صياغة العلامات اللغوية بنجاح، والسياقات، والطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها الخطاب، والبحث عن العوامل التي تجعل من الخطاب رسالة تواصلية واضحة، وناجحة، والبحث عن أسباب الفشل في التواصل باللغات الطبيعية.[١]

ونستشف مما سبق أن التداولية تتقاطع مع كل ما شأنه أن يقرب الفهم والإفهام والتواصل بين المتكلم والسامع، وطبيعة العلاقة اللغوية بينهما، وتصب في بوتقة استعمال اللغة في السياق في مختلف العوامل الاجتماعية والثقافية والتاريخية والزمنية والمكانية، التي تمكن المتلقي وتساعده في فهم الرسالة وفهم معاني المرسل ومقاصده، وهدفه من الكلام. وبذلك تؤطر العملية الإنتاجية للكلام برمتها. وهي بذلك تجاوزت النظريات اللسانية التي سبقتها في الدرس اللساني بإحاطتها بالعملية التواصلية من جميع جوانبها اللغوية وغير اللغوية.

١- صحراوي، مسعود، (٢٠٠٥)، التداولية عند العلماءالعرب دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية"في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، ص ٥.

جوانب الدرس التداولي

يكاد يجمع المشتغلون بالدرس التداولي، على أنه يعتني بأربعة جوانب وهي: الأفعال الكلامية، والإشاريات، والافتراض المُسَبَّقُ، والاستلزام الحواري، وجميعها تركز على الجانب التواصلي بين المتخاطبين، والمعرفة اللغوية وطرق تفكيكها في أثناء الممارسة الاجتماعية باللغة وفيما يلي بيان ذلك:

أولًا: الأفعال الكلاميّة

الفعل الكلامي واحد من أساسيات الدرس التداولي في نشأتها الأولى، ويطلق عليها أيضًا: (نظرية الحدث اللغوي، ونظرية الحدث الكلامي، والنظرية الإنجازية) وتعود نشأة هذه النظرية إلى أوستن الذي تبناها من خلال كتابه" كيف ننجز الأشياء بالكلمات؟ How to do things with Words? ليكمل تلميذه جون سيرل فيما بعد تطويرها؛ وتوصف بأنها أهم محاور الدرس التداولي الحديث؛ إذ تُعنى بدراسة مقاصد المتكلم ونواياه، فالمقصد يحدد هدف المرسل من سلسلة الأفعال اللغوية التي يتلفظ بها، وهذا ما يساعد المتلقي في فهم ما أرسل إليه، ومن ثمّ يصبح توفر القصد والنية مطلبًا أساسيًا وشرطًا من شروط الفعل اللغوي الذي يجب أن يكون متحققًا ودالًا على المعنى.[١] وترى أن" الاستعمال اللغوي ليس إبراز منطوق لغوي فقط، بل إنجاز حدث اجتماعي معين في الوقت نفسه"[٢].

وقد سعى أوستن من خلال هذه النظرية إلى إرساء قواعد جديدة في الدراسات التداولية انطلاقا من أن " إنشاء جملة لسانية هو بحد ذاته فعل لغوي ينتمي إلى نظرية اللغة، التي تعد جزءاً

١- بوقرة، نعمان، (٢٠٠٦)، نحو نظرية لسانية عربية للأفعال الكلامية قراءة استكشافية للتفكير التداولي في المدونة اللسانية التراثية، مجلة اللغة والأدب، ص ١٧١.

٢ – دايك، فان، (٢٠٠١)، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، دار القاهرة للكتاب، ص١٨.

لا يتجزأ من نظرية الفعل، إذ يحقق فعل القول في إطارها أفعالًا اعتقادية من مثل: التأكيد، أو الأمر، أو النهي، أو الاستفهام، أو التعجب".[١]

وفحوى هذه النظرية أن أوستن يَعد اللغة وسيطًا لبناء الواقع والتأثير فيه، لا مجرد أداة للإخبار والوصف "اللغة ليست مجرد أداة للإخبار والوصف، بل وسيط لبناء الواقع والتأثير فيه وتحويله، وعليه فموضوع البحث يرتكز على ما نفعله بالتعابير التي نتلفظ بها (أفعال الكلام)."[٢] وبذلك فإن وظيفة اللغة تتمحور في عملية إنجازية للأعمال، فهناك أعمال لا يمكن إنجازها إلا من خلال اللغة، فدور اللغة يتعدى نقل الأفكار ووصف الأشياء، الأمر الذي دفع أوستن إلى التأكيد على الجانب الاستعمالي التداولي للغة.

وقد ميّز أوستن بين ثلاثة أنواع من الأفعال اللغوية: الفعل القولي، والفعل المتضمن في القول، وفعل الناتج في القول، وفيما يلي توضيح ذلك[٣]:

١-فعل القول:

ويراد به إطلاق الألفاظ في جمل مفيدة ذات بناء نحوي سليم، وذات دلالة، ففعل القول يشتمل بالضرورة على أفعال لغوية فرعية، وهي المستويات اللغوية المعروفة: المستوى الصوتي، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي، غير أن أوستن يسميها أفعالًا ويصنفها وفق الآتي:

- الفعل الصوتي: وهو التلفظ بسلسلة من الأصوات المنتمية إلى لغة بعينها.
- الفعل التركيبي: ويأتلف من مفردات طبقًا لقواعد لغة معينة.
- الفعل الدلالي: وهو توظيف هذه الأفعال وفق معانٍ وإحالات محددة.

١- عشير، عبد السلام، (٢٠٠٦)، عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، ص٦٥.

٢- المرجع نفسه، ص٦٢.

٣- روبول، آن، وموشلار، جاك، (٢٠٠٣)، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، دار الطليعة للطباعة والنشر، ص ٣١.

٢-الفعل المتضمن في القول:

ويقصد به الغرض الإنجازي الحقيقي للفعل، أو الأفعال المنجزة حقيقة، "إذ إنه عمل ينجز بقول ما"،[١] بمعنى أنه يدفع المتكلم نفسه أو غيره (المتلقي) إلى عمل شيء بأقواله: كالوعد، والتحذير، والأمر، والنهي. وهذا النوع من الأفعال هو المقصود من النظرية كلها، بحيث يشكل الفعل الإنجازي أساس التداولية، لأنه يوظف الجانب التواصلي منها، ويرتبط بالغرض أو القصد.

ومن أمثلة هذا النوع:

١. قول القاضي: **رُفِعَتِ الجَلْسَةُ.**

وقَوْلُهُ أَيْضًا: **حَكَمَتِ المَحْكَمةُ.....**

فإن قول القاضي (رُفِعَتِ الجَلْسَةُ) يتَحَقَّق فور انتهاء التلفظ به.

وقوله (حَكَمَت المَحْكَمةُ.....) **يُعَدْ إعلانًا للحكم وإيعازًا بتوثيقه وإيقاعه.**

٢. **ومنه قول العَروس: قَبِلْتُ بك زوْجًا،** ورد العريس عليها كذلك:

فإن التلفظ بالفعل (**قَبِلْتُ**) إعلان مباشر عن تمام عقد الزواج ودخوله حيز التنفيذ واكتسابه القانونية والشرعية، ويَفْهَمُ السامعون والمشتركون في الخطاب (أطرافًا أو جمهورًا) هذه المقاصد الإنجازية بَما يعهدونه من أعراف المجتمع التي اكتسبوها بالمعيشة والحياة في ذلك المجتمع.

٣-الفعل الناتج عن القول:

وهو الفعل الناتج عن سلسلة من الأفعال القولية والمترتب عليه، ويطلق عليه اسم الفعل التأثيري. ويرى أوستن أن هذا الفعل لكي ننجز فعل الكلام، وما يصحبه من فعل متضمن في القول، فلا بد أن ينجز المتكلم نوعًا آخر من الأفعال، فحين نقول شيئًا ما قد يترتب عليه أحيانًا أو

١- صحراوي، مسعود، (٢٠٠٥)، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية"في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، ص ٤٢.

في العادة حدوث بعض التأثير على مشاعر المخاطب أو أفكاره أو سلوكياته، ومن أمثلة تلك الآثار: الإقناع، والتضليل، والإرشاد[١].

لذا يقوم الفعل الكلامي على خصائص ثلاثة، وهي:

- أنه فعل دال.
- أنه فعل إنجازي؛ أي ينجز الأشياء والأفعال الاجتماعية بالكلمات.
- أنه فعل تأثيري؛ أي يترك آثارًا معينة في الواقع وبخاصة عندما يكون الفعل موقفًا.

واقترح أوستن تصنيف الأفعال الكلامية التي ننجزها بواسطة اللغة وفق قوتها الإنجازية حتى غدت تسمى بالنظرية الإنجازية، وهي على خمسة أقسام[٢]:

- **الحُكميات:** وتتمثل في الحكم مثل: الإدانة، أو الفهم، أو إصدار أمر، أو الوصف، أوالتحليل....
- **التنفيذيات:** وهي الأفعال التي تقتضي متابعة أعمال مثل: الطرد، والعزل، والاستقالة، والتوسل، وتندرج التنفيذيات ضمن الصنف الأول؛ فهي أعمال تنفيذ أحكام، ولكنها ليست في حد ذاتها حكميات.
- **الوعديات:** وتسمى الإلزاميات أو أفعال التكليف؛ لأنها تلزم المتكلم بإنجاز فعل معين، مثل: الوعد، والموافقة، والتعاقد، والقسم، والعهد.
- **السلوكيات:** وهي أعمال تهدف إلى التفاعل مع أفعال الآخرين، مثل: الاعتذار، والشكر، والتهنئة، والتعزية، والترحيب.

١- صحراوي، مسعود، (٢٠٠٥)، التداولية عند العلماءالعرب، دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية"في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، ص ٤٢.

٢- بلانشية، فيليب، (٢٠١٢)، التداولية من أوستن إلى غوفمان، عالم الكتب الحديثة، ص ٤٤.

- **العَرْضيات:** وتهدف إلى توضيح علاقة أقوالنا بالمحادثة، وتتضمن أفعالًا لتقديم وجهات النظر وإثبات الحجة، مثل: أؤكد، أنكر، وأعترض.

غير أن تصنيف أوستن قوبل بالرفض حينا ووُصِفَ بالركاكة أحيانًا أخرى، وجاء مفتوحًا ومرنًا، مما أسهم بوجود نوع من التداخل بين هذه التصنيفات، وهذا دفع بـ (جون سيرل) إلى إعادة النظر في هذه التصنيفات وتطويرها؛ لأنه لمس بعض الاضطراب في تصنيف أوستن، بل والضعف، ومن سمات هذا الاضطراب أن أوستن لم يصنف الأفعال اللغوية وفق أسس منهجية، عدا الأفعال الوعديات (الإلزامية) التي كان تصنيفه إياها باعتبار الغرض الإنجازي قائمًا. ومن سمات الاضطراب أيضا أنه يمكن للمرسل أن ينجز القوة الغرضية بأكثر من فعل لغوي.[١]

وقد صنف سيرل الأفعال الكلامية على منهج واضح، وهو الغرض الإنجازي، وتتلخص جهوده على النحو التالي[٢]:

١- أكد سيرل أن الفعل الإنجازي هو الوحدة الصغرى للاتصال اللغوي، وأن للقوة الإنجازية دليلًا يسمى (دليل القوة الإنجازية)، ويبين لنا أن الفعل الإنجازي الذي يؤديه المتكلم بنطقه جملة معينة يكون باستعماله صيغة معينة لها دلالتها الخاصة، مثل: علامات الترقيم، والتنغيم، والوعد، وغيرها.

٢- الفعل الكلامي ليس رهين قصد المتكلم، وإنما هو مرتبط بالعرف الاجتماعي.

٣- طور سيرل شروط الملاءمة وهي أربعة شروط:

- شرط المحتوى القضوي: ويتحقق بأن يكون للكلام معنى قضوي؛ أي نسبة إلى القضية التي تقوم على متحدث عنه أو مرجع، ومتحدث به أو خبر، والمحتوى القضوي هو

١- الشهري، عبد الهادي بن ظافر، (٢٠٠٤)، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، ص ١٥٧.

٢- نحلة، محمود أحمد، (٢٠٠٢)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ص ٤٧.

المعنى الأصلي للقضية، ويتحقق في فعل الوعد مثلًا، الذي يلزم المتكلم نفسه في المستقبل.

- الشرط التمهيدي: ويُؤدى بقدرة المتكلم على إنجاز الفعل.
- شرط الإخلاص: ويتحقق عندما يكون المتكلم مخلصًا في أداء الفعل، فيعتقد بما يقول.
- الشرط الأساسي: ويكون بمحاولة تأثير المتكلم على السامع لينجز الفعل.

٤- قدم سيرل تصنيفًا بديلًا، معتمدًا على ثلاثة أسس منهجية[١]:

- الغرض الإنجازي - اتجاه المطابقة[*] - شرط الإخلاص.

وجعل سيرل الأفعال الكلامية على خمسة أصناف وهي:

- **الإخباريات:** وغرضها الإنجازي هو نقل المتكلم واقعة ما من خلال قضية يعبر بها عن هذه الواقعة، وأفعال هذا الصنف كلها تحتمل الصدق أوالكذب. واتجاه المطابقة فيها من الكلمات إلى العالم، وشرط الإخلاص يتمثل في النقل الأمين للواقعة، وتشمل الوصف والتأكيد....
- **الوعديات:** وغرضه الإنجازي هو التزام المتكلم بفعل شيء ما في المستقبل. واتجاه المطابقة فيها من العالم إلى الكلمات، وشرط الإخلاص هو القصد، مثل الوعد والوصية...

١- نحلة، محمود أحمد، (٢٠٠٢)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ص ٧٨.

(*)- ويعني بها سيرل مطابقة الكلمات للعالم أو العالم للكلمات ويلخصها في المثال التالي: "لنتصور أن رجلًا ذهب إلى السوق وفي يده قائمة الحاجيات التي حضرتها له زوجته، أثناء عملية شراء تلك الحاجيات، تبعه حارس يكتب كل ما اشتراه، وفي خارج السوق لدى كل رجل قائمة مشتريات ... فقائمة المشتريات هدفها جعل العالم مطابقًا للكلمات، وفي حال الحارس الكلمات مطابقة للعالم." أنظر تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، ص١٦١.

- **التوجيهات:** وغرضها الإنجازي محاولة المتكلم توجيه المخاطب إلى فعل شيء ما (الغرض الأمري والطلبي). واتجاه المطابقة فيها من العالم إلى الكلمات، والإخلاص يتمثل في الرغبة الصادقة، ويدخل في هذا الصنف الاستفهام، والأمر، والرجاء، والدعوة، والنصح...
- **التعبيريات:** وغرضها الإنجازي هو التعبير عن الموقف النفسي حيال الواقعة التي تعبر عنها القضية، ولا يحتاج هذا الصنف من الأفعال اتجاه مطابقة، وشرط الإخلاص فيها هو الصدق، ويدخل في هذا الصنف أفعال الشكر، والتهنئة، والاعتذار، والتعزية، والترحيب.
- **الإعلانيات:** والغرض الإنجازي منها تغيير العالم بحيث يطابق العالم المحتوى بمجرد الإنشاء الناجح للفعل الكلامي، فإذا أديت فعل إعلان الحرب أداءً ناجحًا فالحرب معلنة، وما يميز هذا الصنف أنه يحدث تغييرا في الوضع القائم. واتجاه المطابقة فيها من الكلمات إلى العالم ومن العالم إلى الكلمات، ولا تحتاج إلى شرط الإخلاص مثل الإعلان، والإعلام.

وجاء تصنيف سيرل بغية تدعيم الجانب التواصلي وتطويره، وتتلخص جهوده باتخاذ الهدف الإنجازي بوصفه فكرة محورية نصنف بها استعمالات اللغة، وأشار في تمييزه بين الأفعال الإنجازية إلى اثني عشر بعدًا تختلف من خلالها الأفعال الإنجازية الواحد عن الثاني، ونذكر أهمها:

أ. الاختلاف في الغرض الإنجازي: وضح أن الغرض من الأمر مثلًا هو التأثير في المخاطَب ودفعهِ لتنفيذ فعل ما، في حين الغرض الإنجازي من الوعد إلزام المتكلم نفسه بفعل ما للمخاطَب في المستقبل.

ب. الاختلاف في اتجاه المطابقة: فنجد أن بعض الأفعال الإنجازية يكون اتجاه المطابقة فيها من العالم إلى الكلمات كالوصية والوعد، وفي بعضها الآخر من الكلمات إلى العالم مثل الإخباريات.

ج. الاختلاف في الموقف النفسي الذي يصدر عن المتكلم، فمن يعتذر يعبر عن ندمه، ومَنْ يعد أو يتوعد يعبر عن مقصديته.

د. الاختلاف في قوة الغرض الإنجازي: فثمة فرق بين قولك: أنا جائع، وإني لجائع، ففرق واضح بين قوة الغرض الكلامي بين المثالين وَدَرَجته ، ويتمثل في مظهر التوكيد بـ (إن) واللام المزحلقة الواقعة في خبر إن.

هـ. الاختلاف بين حالة المتكلم والسامع: ويتجسد هذا الاختلاف في الحالات التي تكون فيها مكانة المتكلم أعلى شأنًا من مكانة السامع، اجتماعيًا أو إداريًا. وهو ما يُعْرَف في اللسانيات الاجتماعية بـ(علاقات القوة بين المتخاطِبَيْن).

وجاء تصنيف سيرل أوسع من تصنيف أوستن عندما مَيَّزَ بين الأفعال الإنجازية المباشرة وغير المباشرة[١]:

أ- الأفعال الإنجازية المباشرة: وهي التي تطابق قوتها الإنجازية قصد المتكلم، فيكون معنى ما ينطقه مطابقًا لما يريد قوله.

ب- الأفعال الإنجازية غير المباشرة: وهي التي تختلف فيها قوتها الإنجازية بحسب مقصد المتكلم، فالفعل الإنجازي يتحقق من خلال فعل إنجازي آخر، ونوضح ذلك من خلال مثال سيرل المشهور: "**هل يمكنك أن تناولني الملح؟**" فالظاهر من المنطوق الاستفهام، غير أن الدلالة لا تشير إلى الاستفهام وإنما تشير إلى الطلب والرجاء.

١- بلخير، عمر، (٢٠٠٣)، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء التداولية، منشورات الاختلاف، ص ١٦٤.

وخلاصة ما ذهب اليه أوستن وتلميذه سيرل حول هذه النظرية (الأفعال الكلامية): "أن الفعل الكلامي يعني: التصرف أو (العمل) الاجتماعي أو المؤسسي الذي ينجزه الإنسان بالكلام، ومن ثمّ فالفعل الكلامي يراد به الإنجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بملفوظات معينة من خلال منظومة من الأفعال كالإنجازية والتأثيرية[١]" وإذا ما تتبعنا هذا المفهوم في اللغة العربية، فإن (المقاصد، والمعاني، والإفادات) التي تُستفاد من صيغ التواصل العربي وألفاظه مثل: معاني الأساليب العربية المختلفة، خبرية كانت أم إنشائية، ودلالات حروف المعاني ودلالات الخوالف، وأصناف أخرى من الصيغ والأساليب العربية، فإنها تمثل نظرية الأفعال الكلامية في التراث العربي. وسوف يأتي الحديث عليها لاحقًا في هذه الدراسة.

ثانيا: الإشاريات:

يرى كثير من المشتغلين في التداولية أن الإشاريات واحدة من أهم مجالات الدرس التداولي، ويعد شارل بيرس أول من وضع هذا المفهوم؛ فمن المعلوم أن اللغات على اختلافها تحوي عادة عددًا من الألفاظ التي تعتمد اعتمادًا تامّا على السياق الذي ترد فيه، ولا يمكن أن تنتج أو تفسر بمعزل عنه، وتَعرفُ هذه الكلمات بالإشاريات أو المعينات، وهي من الوحدات اللغوية التي تستدعي معلومات سياقية أكثر من غيرها ليسّر فهمها، ولا يمكن تفسيرها بمعزل عنه، لذلك أطلق العرب عليها اسم المُبْهَمات[٢]. وتتمثل الإشاريات في: أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والضمائر، وظروف الزمان والمكان، والإشاريات الاجتماعية والخطابية.

١- صحراوي، مسعود، (٢٠٠٥)، التداولية عند العلماءالعرب، دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية"في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، ص ١٠.

٢- الشهري، عبد الهادي بن ظافر، (٢٠٠٤)، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، ص ٨٠.

ويجمع الدارسون على أن الإشاريات خمسة أنواع هي:

١-الإشاريات الشخصية: وهي ضمائر الحاضر الدالة على المتكلم (أنا، نحن) وضمائر المخَاطب (أنتَ، أنتِ، أنتم) والضمائر الدالة على الغائب (هو، هي، هم، هنّ). وهذه الضمائر من وسائل اختصار الكلام، ولها أهميتها الدلالية في السياق، فهي" أشبه ما تكون في وظيفتها بالمصباح تستمد ضوءها من المحتوى المعجمي للواحدات التي تحيل إليها"[١]. وهي ذات وظائف كبيرة في بناء الخطاب وانسجامه.

٢-الإشاريات الزمانية: وهي كلمات تدل على زمان يحدده السياق بالقياس إلى زمان المتكلم، الذي يعد مركز الإشارة الزمانية في الكلام، فإذا لم يعرف زمان المتكلم أو مركز الإشارة الزمانية التبس الأمر؛ فالإشاريات الزمانية تساعد على الفهم الصحيح للمستمع أو للمخَاطب.

٣-الإشاريات المكانية: وهي ألفاظ دالة على مكان المتكلم وقت التكلم، أو على مكان آخر معلوم لدى السامع، ومن غير الممكن لمستعملي اللغة أن يفسروا كلمات من قبيل هنا، وهناك، وذاك ونحوها دون الوقوف على ما تشير إليه، فهي تقوم على السياق المادي المباشر الذي قيلت فيه، [٢]

١- بوقرة، نعمان، (٢٠٠٨)، مدخل إلى التحليل اللساني للخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، ص٤٧.

٢- السيساوي، يوسف، (٢٠١٤)، الإشاريات. مقاربة تداولية، كتاب التداوليات علم استعمال اللغة، عالم الكتب الحديث، ص٤٤١.

(*)- الإشاريات الخطابية لا تقتصر على هذه فقط؛ لأن كثيرًا من الكلمات التي لا تقع تحت هذا التصنيف تُعدُّ من مؤشِّرات الخطاب/ هذا هو المصطلح المعروف في تحليل الخطاب.. فمثلًا تركيب (ماشي الحال) في العامية يعد من مؤشرات الخطاب؛ فهو ينبيء بوظيفة خطابية هي الموافقة؛ كأن المستمع يقول لك: ماشي الحال.. سأفعل ذلك، أو لننتقل إلى موضوع آخر.... ومثله أيضا: حاضر، إن شاء الله، زي ما بدك... بل إن هذا القسم بشمل الأقسام السابقة جميعا عندما تكون في الخطاب/ النص.

٤-الإشاريات الاجتماعية: وتتضمن ألفاظًا وتراكيب تحيلنا إلى بيان العلاقات الاجتماعية بين المتخاطبين، مثل صيغ الألقاب والتقدير، والتبجيل، أو ما يعرف بالعلاقات الرسمية، وغير ذلك من الإشاريات المشتركة بين اللسانيات التداولية وعلم اللغة الاجتماعي.

٥-الإشاريات الخطابية (*): وتتمثل في العبارات التي تحيل إلى ذات المرجع بل تخلفه، أو تشير إلى سابق أو لاحق مشيرة إلى موقف خاص بالمتكلم، كما تدل عليه الصيغ التالية: (الفصل الماضي من الكتاب، هذا النص، أو تلك القصة، ومهما يكن الأمر، لكن، فضلا عن ذلك....).

ثالثا: الافتراض المُسَبَّق

وهو مفهوم تداولي ذو طبيعة لسانية، وتعود المحاولات الأولى لدراسته إلى أحد فلاسفة مدرسة أكسفورد وهو الفيلسوف الألماني (غوتلوب فريجه)، وقوام الافتراض المُسَبَّق المعطيات والافتراضات المعترف بها التي اتفق عليها المشاركون في العملية التواصلية، إذ ينطلق المتخاطبون في أثناء تواصلهم الخطابي من معطيات وافتراضات تكون مشتركة ومعلومة لديهم، لا يصرح بها المتكلمون وإنما تكون محتواة في القول، وثمة اتفاق ضمني بين المتخاطبين عليها. وبناء عليها يوجه المتكلم حديثا إلى السامع يفترض أن جوانب من هذا الحديث معلومة بالضرورة لديه. فتشكل هذه الافتراضات الخلفية التواصلية المسؤولة عن نجاح عملية التواصل. في ظل البنى التركيبية مع السياق[١].

وأطلق بعض الدارسين العرب على هذه الافتراضات اسم الإضمارات التداولية، وهي "عبارة عن الإضمارات التي يكون الأصل فيها مقامات الكلام، وسياقاته من حيث مناسبته لها"[٢] فهي

١- صحراوي، مسعود، (٢٠٠٥)، التداولية عند العلماءالعرب دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية"في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، ص ٣٠.

٢- عبد الرحمن، طه، (١٩٩٨)، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ص ١١٣.

تقتضي الخلفية المعرفية لدى المتخاطبين بما يناسب مقام التخاطب وسياق الاستعمال، ففي المثالين: "أغلق النافذة"، و "لا تغلق النافذة" لكليهما خلفية (افتراض مسبق) فحواها أن النافذة موجودة، وأنها مفتوحة.[١]

ويرى المشتغلون بالتداولية أن الافتراض المسبق ذو أهمية بالغة في عملية التواصل، وأن سوء الفهم أو الإفهام المنضوية تحت اسم التواصل السيىء لها سبب أصيل وهو ضعف أساس الافتراض المسبق لنجاح كل تواصل لغوي. كما لها أهميتها في عملية التعليم، ذلك أن تزويد الطلبة بمعلومات جديدة لا تتحقق على نحو ناجح إلا إذا كان يوجد خلفيات وافتراضات سابقة لدى الطلبة حول المعلومة الجديدة.

رابعا: الاستلزام الحواري

تسعى هذه النظرية إلى العمل من أجل الوصول إلى تحديد مقصديّة المتكلم، وتأويل المعنى تأويلًا صحيحًا، ورفع اللبس عن المتلقي أو السامع، ويرجع الفضل في نشأة هذا الجانب من الدرس التداولي إلى الفليسوف الأمريكي (بول غرايس) في مقال نشره سنة ١٩٧٥م، بعنوان: "المنطق والحوار" بيّن من خلاله ظاهرة الاسلتزام الحواري ووضع الأسس المنهجية التي تقوم عليها، من خلال تطوير مفهوم الدلالة الطبيعية. وانطلق في دراسته من أن الناس قد يقولون في حواراتهم ما يقصدون، وقد يقصدون أكثر مما يقولون، وقد يقصدون عكس ما يقولون، موضحًا الاختلاف بين ما يقال، وما يقصد، وما تم تبليغه. محاولًا مدّ جسر يدل عليه الكلام من قول صريح وما يحمله من معنى متضمن؛ فقد أطلق على ذلك ظاهرة الاستلزام الحواري.[٢] وفي المثال التالي توضيحها:

١- دلاش، الجيلالي، (١٩٨٣)، مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، ديوان المطبوعات الجامعية، ص ٣٤.

٢- صحراوي، مسعود، (٢٠٠٥)، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية"في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، ص ٣٣.

الأستاذ (أ): هل الطالبة (ج) مستعدة للدراسة في قسم الطب.

الأستاذ (ب): إن الطالبة (ج) طباخة ماهرة.

إن الحمولة الدلالية للجملة الثانية كما لاحظها غريس تحمل معنيين اثنين في الوقت نفسه، معنى حرفيًا يدل على كون الطالبة (ج) ربّة منزل ماهرة في الطبخ، ومعنى مستلزما يُدركُ من مقام الكلام، وهو كون الطالبة (ج) غير مستعدة لمتابعة دراستها في قسم الطب، ويمكن أن يطلق على الأول: المعنى الصريح، وعلى الثاني: المعنى الضمني.

- وقدم غريس طريقة يجعل من خلالها التواصل بين المتخاطبين ناجحًا، ومبتعدًا قدر الإمكان عن اللبس في المحادثة، كأن يقول المتكلم شيئًا ويقصد آخر، أو يسمع المخاطب كلامًا ويفهم معنى آخر غير المقصود، فاقتراح غريس (مبدأ التعاون) بين المتخاطبين، ومفادها أن على أطراف الحوار أن تتعاون فيما بينها للوصول إلى الهدف، بمعنى أنه يتوجب أن يتعاون المتكلم والمخاطب على الغاية من الحوار. ويقوم مبدأ التعاون على أربعة قواعد، وهي[١]: قاعدة الكم، وقاعدة النوع، وقاعدة المناسبة، وقاعدة الكيف. وسيأتي توضيحها في الفصل التالي.

١- روبول، آن، وموشلار، جاك، (٢٠٠٣)، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، دار الطليعة للطباعة والنشر، ص ٥٥- ٥٦.

أهمية اللسانيات التداولية

عُنيت التداولية بالعملية التواصلية (التخاطبية أو التبليغية) برمتها، ولعل هذا يُعد البعد الجوهري في الدرس اللساني، إذ تناول الدرس التداولي أبعادًا أخفقت النظريات السابقة في الدرس اللساني في معالجتها، فتجاوزت الوصف الصوري الشكلي للظاهرة اللغوية، لتغور في سبرِ المقام (السياق) وأحواله، ومقاصد المتخاطبين بناء ووصفًا وتحليلًا، متخذةً من دراسة اللغة في الاستعمال الواقعي قاعدة انطلقت من خلالها في وضع آليات التحليل لاستراتيجات التواصل بكل أقطابها. فتجسدت في "دراسة بنية الخطاب لغويًا في ضوء قواعد التخاطب العامة والخاصة، ووصف علاقة النظام اللغوي بالاستعمال وتحليله وكيفيات التحقق، والعمليات الذهنية ومستويات الإنتاج والفهم اللغويين، وفهم مقاصد الخطاب، وأدوار المتلقي في التفسير والتأويل، والاستدلالات اللغوية، والافتراضات السابقة، ودراسة تحول القول إلى فعل كلامي إنجازي في ضوء نظرية أفعال الكلام لأوستن وسيرل"[١] فكان لهذا التنوع في أبعاد التداولية أثره وإسهاماته في تعزيز الدرس اللساني الحديث، و من ثَمَّ دراسة الظاهرة اللغوية وفق أسس وقواعد ذات بنية جليّة وثابتة.

فالتداولية تقوم على دمج المستويات اللغوية المختلفة في منظومة واحدة ودراسة اللغة على أساسها في أثناء التواصل اللساني (دراسة اللغة قيد الاستعمال)، من خلال ارتباط المتكلم بالمقام، فيتنبأ بما يتطلبه الموقف الكلامي، وهذا ما يمكنه – أي المتكلم – من التحكم بالمعنى، لا اللغة نفسها، ومن ثمّ ضمان حصول عملية الفهم والإفهام، إذ يوظف مستويات اللغة بما يتوافق مع مراده

١- بوقرة، نعمان، (٢٠٠٨)، ملامح التفكير التداولي البياني عند الأصوليين، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ص ٤.

(قصده)، معتمدًا على السياق، بوصفه بعدًا مؤثرًا في الكلام المنجز، وهذا ما أهملته النظريات اللسانية السابقة[١].

ويؤكد (محمد الأخضر الصبيحي) أهمية التداولية بوصفها المنهج الذي تجاوز ثغرات النظريات اللسانية السابقة بقوله:" التداولية أحد أهم المناهج اللغوية الحديثة التي صححت مسار علم اللغة الحديث، متداركة بذلك العديد من نقائصه، وتنطلق من أن الوقوف بالدراسة اللسانية عند حدود بنية اللغة لا يمكن فهمها والوقوف على أكبر قدر من حقائقها، لذلك تدعو إلى ضرورة أن تشمل الدراسة وظيفتها أيضًا، وهو ما يعني الدعوة إلى دراسة اللغة في الاستعمال؛ أي دراستها وهي تؤدي وظيفتها التواصلية."[٢] ويضيف الصبيحي بأن التداولية ليست منهجا مكملا للمناهج اللسانية الشكلانية، ولا منهجًا موازيًا لها، وإنما هي نتاج تحول منهجي غايته إضفاء نظرة أكثر شمولا على اللغة والتأسيس ومن ثمّ للسانيات وفق منظور مغاير محوره أن اللغة فعل تواصلي لا يمكن إدراكه إلا على أنه سلوك إنساني شامل في إطار وضعيات تفاعلية تواصلية.[٣]

يضاف إلى اهتمامات التداولية عنايتها بمختلف الأسئلة المهمة، والإشكاليات الجوهرية في النص الأدبي المعاصر، لأنها تحاول الإحاطة بعديد من الأسئلة من مثل:

- من يتكلم وإلى من يتكلم؟.
- ماذا نقول بالضبط حين نتكلم؟.
- ما هو مصدر التشويش والإيضاح؟.
- كيف نتكلم بشيء، ونريد قول شيء آخر؟

١- الهويل، باديس، (٢٠١١)، التداولية والبلاغة العربية، مجلة المخبر، العدد السابع، جامعة محمد خيضر- بسكرة، ص ١٦٤.

٢- الصبيحي، محمد الأخضر، (٢٠٠٥)، المنهاج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي، ص٩١.

٣- المرجع نفسه، ص١٤٤.

وتتأتى أهمية التداولية في فتح الآفاق أمام المجال التعليمي الذي اعتمد على الدرس التداولي وأبعاده في تطوير مفهوم التعليم ولا سيما تعليم اللغات. فالتعليم السليم والصحيح ليس مرتبطا بالبناء اللغوي فقط، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى التجارب والممارسات الميدانية، لكي يتسنى للمتعلم التعرف إلى قيم الأقوال، ودلالات العبارات في مجال الاستعمال المربوط بدوره بحركية السياقات، إلى جانب أغراض المتكلمين ومقاصدهم التي لا يمكن أن تستنشق وتسنبط إلا باللجوء إلى المواقف الفعلية والمقاربات الواقعية التي أطرت الحديث التلفظي[١]. الأمر الذي انعكس بالضرورة على صناعة مناهج التعليم، ولا سيما في مناهج تعليم اللغات الأجنبية.

ولما كانت النظريات اللسانية الحديثة منطلقًا تأسيسيًا في طرق تعليم اللغات وبناء مناهجها فإن التداولية اليوم تُعَدّ موردًا عظيمًا يمكن استثماره في توجيه مجال تعليم اللغات توجيهًا تداوليًا يسعى إلى إكساب المتعلمين كفاية تداولية ملائمة تحفظهم من الزلات وسوء الفهم الثقافي والتواصلي الذي يمكن أن يقعوا فيه...

إن بناء مناهج تعليمية وتداريب تعلي من شأن الفهم التداولي وتؤسس له سيكون لها تأثير كبير في الانتقال بالتعليم اللغوي من التقليد الببغاوي إلى تفهم اللغة وتمثلها وصولاً إلى جعلها أداة للممارسة الاجتماعية ولاسيما في برامج تعليم اللغات الاجنبية.

١- دلاش، الجيلالي، (١٩٨٣)، مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، ديوان المطبوعات الجامعية، ص٤٦.

الفصل الثاني

إرهاصات التداولية في التراث العربي

- التداولية عند اللغويين
- التداولية في البلاغة العربية
- التداولية عند النحاة
- التداولية عند علماء الشريعة
- التداولية في الأدب

الفصل الثاني

إرهاصات التداولية في التراث العربي

اعتنى علماؤنا القدامى بالعلوم العربية على تنوعها أيما عناية، فأورثونا تراثًا معرفيًا وفكرياً يبهر الدارس المعاصر بمستوى فكري وإدراك معرفي يحاكي إلى حدود بعيدة ما توصل إليه علماء العصر الحديث في دراستهم، فأبحروا في علوم اللغة العربية وصفًا وتحليلا وتفسيرًا؛ وليس أدلَّ على ذلك من تناولهم لقضايا لغوية ونفسية واجتماعية تتجاوز البعد اللساني الخالص إلى ما يُحَرِّك الأداء اللغوي من عوامل اجتماعية أو بواعث نفسية تكمن وراء البنية اللغوية الناجزة؛ فلم يكن البعد التداولي ومقاصد المستخدمين وأعراف التواصل اللغوي بعيدة عن أذهان المشتغلين بعلوم العربية ومنظِّريها نحاةً ونقادَ أدب ومفسرين وعلماء قراءات....إلخ.

إن الناظر في إرهاصات التداولية في تراثنا العربي القديم يجد لها حضورًا كبيرًا في مختلف العلوم سواء أكانت العلوم اللغوية أم كانت علومًا شرعية كما قدَّمنا، لا بل ذهب بعض الباحثين إلى فكرة أسبقية العرب في معرفة أصول هذا الاتجاه فيقول سويرتي:"إن النحاة والفلاسفة المسلمين والبلاغين والمفكرين مارسوا المنهج التداولي قبل أن يذيع صيته بصفته فلسفة وعلماً، رؤية واتجاهًا أمريكيًا وأوروبيًا، فقد وُظف المنهج التداولي بوعي في تحليل الظواهر والعلاقات المتنوعة"[١]، وأيا كان الأمر في الأسبقية؛ فإن دراسة ما يحويه التراث العربي من إضاءات في البعد التداولي الحديث وتطبيقها على اللغة العربية يسهم في إثراء المعرفة اللغوية وبيان قدرتها على استيعاب كل معطيات الحداثة، زيادة على إحياء هذا الموروث الفذّ، فقد أكد بعض الباحثين أن تطبيق المفهوم التداولي على اللغة العربية "سيسهم في وصفها ورصد خصائصها وتفسير ظواهرها الخطابية

١- بوجادي، خليفة، التفكير اللغوي التداولي عند العرب، مصادره ومجالاته، جامعة سطيف، ص٢.

التواصلية، وأن استثماره في قراءة الإنتاج العلمي لعلمائنا القدامى سيسهم أيضًا في اكتشاف جوانب الجهود الجبارة التي بذلها أولئك العلماء الأجلاء"[١]وبذلك عَمِلَ علماؤنا العرب على استنطاق الأبعاد التداولية في الموروث العربي، بما يتلاءم ومعطيات المناهج اللسانية الحديثة، وسيمد الدارسين بجملة من الإفادات نذكر منها:

- إيجاد مصطلحات علمية وفنية ملائمة عند ترجمة المصطلحات الغربية إلى اللغة العربية فتكون لغتنا متسقة وموحدة في مصطلحاتها.
- استكشاف ما توصل إليه علماؤنا من نتائج تُعين في التأريخ لتطور العلوم الإنسانية.
- إعادة عرض دراسات علمائنا البلاغيين وغيرهم بلغة معاصرة، يمكن من خلالها تقييم أعمالهم بطريقة موضوعية، ثم تمثيل نتائجهم في أبحاثهم في نظريات مبتكرة إذا توفرات الشروط.[٢]

لا ريب في أن التراث العربي القديم بتجلياته الخطابية المتنوعة يعد مصدرًا ثريًا يمكننا الإفادة منه أيما إفادة؛ فهو مُدَوَّنة لغوية متنوعة ومتباينة تكشف عن أعراف التواصل بالعربية في أبعاده التداولية التي كشفت عنها التداوليات الحديثة؛ فلما تجسدت الأبعاد التداولية في الدرس اللساني الحديث في دراسة جوانب الظاهرة اللغوية في الاستعمال، واهتمت بمظاهر عملية التواصل والتفاعل ومقاصد المتخاطبين الدفينة، ظَهَر للباحثين وبجلاء أن ثمة إرهاصات واضحةً للتفكير التداولي في التراث العربي بوصفه أداة منهجية كاشفة لرؤى العلماء وتوجيهاتهم للمسائل اللغوية أو

١- صحراوي، مسعود، (٢٠٠٥)، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية"في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، ص٦.

٢- الطبطبائي، طالب سيد هاشم، (١٩٩٤)، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، ص: هـ.

تفسيرهم للأداء اللغوي، وأكثر ما تجلى ذلك في الموروث العربي عند النحاة والبلاغيين والمفسرين والأصوليين الذين عنوا بالقضايا الشرعية وتوجيهها.

وإذا ما نظرنا في تراثنا اللغوي فإننا "نجده موزعًا بين كتب النحو واللغة والبلاغة والفقه، وأصول الفقه، والتفسير، والقراءات، ويتجسد في اتجاهين بارزين يماثلان اتجاهي النظريات اللسانية المعاصرة، أحدهما: يعنى بالنظام اللغوي الذي يشمل أنظمة فرعية صوتية وصرفية ونحوية ودلالية، لكل منها مكوناته وعناصره، وعلاقاته بالمكونات والعناصر الأخرى داخل النظام الفرعي، ثم علاقة كل نظام فرعي بالآخر، دون التفات مقصود إلى مقتضيات المقام وقرائن الأحوال، والثاني: يعنى بالمقام وما يتصل به من قرائن غير لفظية تشمل منزلة المتكلم والسامع وعلاقة كل منهما بالآخر، وحالة كل منهما النفسية والذهنية، وحركاته الجسمية، وسكوته، والبيئة المكانية التي تشهد الحدث اللغوي وجمهور المشاركين فيه، على أنهم لم يكتفوا بالسياق الاجتماعي، بل ضموا إليه السياق الثقافي والشرعي"[١] ونتناول في هذا الفصل إضاءات مقتبسة من هذا الموروث لجوانب البعد التداولي.

التداولية عند اللغويين

لعل الناظر في موروثنا اللغوي المتتبع جوانب اللسانيات التداولية التي بحثت في حيثيات اللغة في الاستعمال، وكذلك في دور المتكلم ومقاصده في العملية التواصلية، ومدى التأثير في المتلقي، وجعلت المقام اللبنة الأساس في الفهم والإفهام، يقف أولًا عند تعريف علمائنا الأجلاء للغة، فيجد ملامحها – أي التداولية – متجذرة في فكرهم، يقول ابن جني (ت ٣٩٢هـ) في تعريف اللغة : "أما حدّها فإنّها، أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[٢] فهذا التعريف رصد أركان

١– نحلة، محمود أحمد، (٢٠٠٢)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ص ٨٥.

٢– ابن جني، أبو الفتح عثمان ٣٩١هـ، (١٩٥٢)، الخصائص، ج١، دار الكتب المصرية، ص ٣٣.

العملية التواصلية (مرسل، ومستقبل، ورسالة)، واتفق إلى حد كبير مع ما ذهبت إليه اللسانيات المعاصرة؛ إذ يتضمن تعريف ابن جني للغة أربعة عناصر أساسية تمثل في الوقت نفسه أربع قضايا يتناولها علم اللغة الحديث بالدراسة، وهذه العناصر أو القضايا هي من طبيعة اللغة من حيث إنها أصوات، ووظيفة اللغة من حيث إنها تعبير، وكذلك الطابع الاجتماعي للغة وارتباطها بالجماعة اللغوية، والطابع العقلي والنفسي الذي يتمثل في علاقة الفكر باللغة[١]. فاللغة وفق تعريفه أصوات؛ فمبتدأ اللغة أنها أصوات وأما الكتابة فإنها اختراع بشري رغبة في تمثيل المنطوق وحفظه، يعبر بها المتكلم عن قصده (غرضه)، ووظيفة اجتماعية بوصفها وسيلة تواصل، ويختم تعريفه بالغرض الذي يحمل الدلالات النفسية التي تدفع بالمتكلم للكلام، وصولاً إلى الهدف المنشود من الكلام. بل لعلنا نلمس من هذه الوظيفة أن ابن جني يفرِّق بين الأصوات اللغوية التي ينتجها الإنسان قاصدًا ومعبِّرًا عن معانٍ، وتلك الأصوات الاعتيادية التي ليست لغةً وليسَ لها معانٍ ودلالات لغوية خالصة. ومن هنا فإنه يؤكِّدُ أهمية التواصل المقصود وفق الشكل الوظيفي الذي ينتظم وينطلق فيه الكلام، والغاية والغرض المحددين اللذين يبغيهما المتكلم، والسياق التواصلي (المقام) الذي يعبر من خلاله المتلقي؛ لذا فإن تعريف ابن جني للغة ينضوي على جانبين رئيسيين أحدهما: المحتوى الوظيفي؛ والآخر السياق التواصلي، زيادة على الأركان الرئيسة الثلاثة (مرسل، ومستقبل، ورسالة)[٢].

ويمكننا تأكيد فكر ابن جني في هذا الطرح من خلال قوله " أَوَلا تَعْلَمُ أنَّ الإنسانَ إذا عَنَّاهُ أَمْرٌ فَأرادَ أنْ يُخاطِبَ به صاحِبَهُ، ويُنْعِمَ تصويرَهُ له في نفْسِهِ اسْتَعْطَفَهُ لِيُقْبِلَ عَلَيْهِ، فيقول له: يا

١- علوي، حافظ إسماعيلي، (٢٠٠٩)، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية قي قضايا التلقي وأشكاله، ط١، دار الكتاب الجديد المتحدة، ص١٤٤.

٢- مصطفى، هيثم محمد، (٢٠١٤)، ملامح من النظرية الوظيفية (التواصلية) عند ابن جني في كتابه الخصائص، مجلة كلية العلوم الإسلامية، ملامح من النظرية الوظيفية (التواصلية) عند ابن جني ص ٧.

فُلانُ؛ أينَ أنتَ؛ أَرِني وَجْهَكَ، أقْبِلْ عَليّ أُحَدِّثْكَ، أما أنتَ حاضِرٌ يا هناه، فإذا أقْبَلَ عَلَيْهِ، وأَصْغى إليه، انْدَفَعَ يُحَدِّثُهُ، أو يأمُرُه، أو يَنْهاه، أو نحو ذلك، فلو كان استماعُ الأذنِ مُغْنِيًا عن مُقابَلَةِ العَيْنِ، مُجْزِئًا عنه، لما تَكَلَّفَ القائِلُ ولا كَلَّفَ صاحبُهُ الإقبالَ عليه، والإصْغاءَ إليه"[1] فقد تضمن النص مكونات التواصل، والجوانب اللغوية وغير اللغوية، ومقومات الإفهام الدالة على نحو جليّ لفكر ابن جني، الذي يعد من صميم التداولية المعاصرة.

ويشير ابن سنان الخفاجي (ت ٤٦٦هـ) إلى الفكرة في تأكيد أهمية القصد (الغرض) في المواضعة والاصطلاح داخل الجماعة اللغوية الواحدة، يقول: "بعد وقوع التواضع يُحتاج إلى قصد المتكلم له واستعماله فيما قررته المواضعة، ولا يلزم عن هذا أن تكون المواضعة لا تأثير لها، لأن فائدة المواضعة تمييز الصيغة التي متى أردنا مثلًا أن نأمر قصدناها، وفائدة القصد أن تتعلق تلك العبارة بالمأمور، وتؤثر في كونه أمرًا به، فالمواضعة تجري مجرى شحذ السكين وتقويم الآلات، والقصد يجري مجرى استعمال الآلات"[2] فالقصد عامل أساسي في إيصال رسالة المتكلم، ومقوم هام في عملية الفهم والإفهام، شريطة معرفة المتكلم بقواعد اللغة، وسياقات الاستعمال، أي المواضعة التي هي بمثابة الغلاف للحدث الكلامي. وفي هذا دلالات واضحة لتعالق فكر علمائنا مع معطيات الدرس التداولي.

ويذهب ابن خلدون (ت ٨٠٨هـ) في مقدمته إلى ما ذهب إليه من سبقوه ويؤكده أيضًا، بقوله: " اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني، فلا بد أن تصير ملكة متقررّة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم،

١- ابن جني، أبو الفتح عثمان ٣٩١هـ، (١٩٥٢)، الخصائص، ج١، دار الكتب المصرية، ص ٢٤٦.

٢- الخفاجي، أبو محمد عبدالله بن محمد بن سعيد بن سنان ٤٦٦هـ، (١٩٨٢)، سر الفصاحة، ط١، دار الكتب العلمية، ص٤٣

وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد"[١] فاللغة وفق تعريفه قدرة المتكلم على التعبير بأصوات من خلال ملكته، وأن الهدف من المنجز اللساني غاية المتكلم ومقصده من الكلام، وكل ذلك وفق المواضعة في العرف والاصطلاح. فنلمس من ذلك الأهمية البالغة لقصد المتكلم بوصفها ضرورة حتمية لفهم المعنى والوصول إلى الفهم والتواصل بين قطبي الخطاب.

التداولية في البلاغة العربية

لعلّ ما يطابق تداولية اليوم بلاغة الأمس بحاضرها المتجدد، إذ تمتد جذور البلاغة العربية إلى العصر الجاهلي، فنجد البلغاء من الشعراء والخطباء والرواة يعقدون المجالس الأدبية واللغوية، كسوق عكاظ وذي المجاز، يتنافسون بقدرتِهم على تجويد الكلام شعرًا ونثرًا بكل وجوه الفصاحة والبلاغة، وما أن نزل القرآن المعجز متحديًا كل بلغاء البشر وفصحائهم، بأتم البلاغة وأكمل الفصاحة، حتى أخذ هذا العلم يؤطر بالنظر والبحث والدراسة عند علماء العرب القدامى، ويُعد العصر العباسي بداية مطالع الكتابة والتأليف فيه.

والناظر في المعنى اللغوي لمادة البلاغة (بَلَغَ) في المعاجم العربية يجد جلّها يسبح في فلك (الإيصال والإبلاغ)، إذ يقوم أصل المادة (بلغ) عند أهل اللغة على وصول الشيء إلى غايته ومنتهاه، يقول ابن منظور: " بَلَغَ الشَّيُ يبلُغُ بُلُوغًا وبَلاغًا: وَصَلَ وَانتَهَى؛ وَأبلَغَهُ هو إبلاغًا وَبَلَّغَهُ تبليغا، والبلاغ الكفاية (كفاية الإخبار) والإبلاغ الاتصال، وكذلك التبليغ"[٢] ويقولون: " أبلغت الشيء

١- ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمن بن محمد ٨٠٨هـ، (٢٠٠٠)، المقدمة (كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذي السلطان الأكبر)، ط١، دار الكتب العلمية، ص ٤٦٩.

٢- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي، (١٨٨٢)، لسان العرب، دار المعارف، المجلد الثاني، مادة "بلغ"، ص ٣٤٦.

إبلاغًا وبَلاغًا، وبلغتُهُ تَبليغًا، إذا أوصلته إلى غايته ونهايته"[١] ويشير أبو هلال العسكري (ت ٣٩٥هـ) إلى المعنى اللغوي للبلاغة فيقول : "البلاغة في قولهم: بلغت الغاية إذا انتهيت إليها، وبَلَّغْتُها غَيْري، ومَبْلَغُ الشيء مُنْتهاه، والمبالغة في الشيء الانتهاء إلى غايته؛ فسميت البلاغة بلاغة لأنها تنهي المعنى إلى قلب السامع فيفهمه"[٢] ومضمون كلامه (الإيصال والإبلاغ)، وإنجاح العملية التواصلية بفهم السامع مراد المتكلم. ولا يبتعد العسكري كثيرًا في المعنى اللغوي عن معناها الاصطلاحي فيقول: "البلاغة كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومَعْرِض حسن"[٣].

يظهر على نحو واضح عناية البلاغيين العرب في دور المتكلم وبقدرته على إيصال المعنى، وأن يتمكن من استعمال الكلام بالقدر الذي يمكنه من تبليغ الرسالة على نحو وافٍ، ملتزمًا بقواعد اللغة نحوًا وصرفًا ودلالة، معتنيًا بانتقاء مفرداته، جاهدًا في التأثير في المتلقي بما يتلاءم والحدث الكلامي. "فالبليغ من الناس مَنْ يصنع من كلامه، تعبيرًا عما في صدره فيبلغ به غايته من مُتلقيه بأيسر طريق، وأحسن تعبير"[٤].

والبلاغة وفق المضامين السابقة تقوم على عنصرين أساسيتين أولهما: المتكلم المتمكن بحيث يوصل رسالته إلى السامع بكل سلاسة وسهولة، وقدرة على التأثير في المتلقي (المستمع) وإبلاغه الرسالة، وتبليغه المقصود منها. وثانيهما: السامع وقدرته على فهم كلام المتكلم وغرضه، والتفاعل معه. وهي جوانب أساسية في اللسانيات التداولية اليوم.

١- الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة، (١٩٩٦)، البلاغة العربية أسسها وعلومها، وفنونها وصور من تطبيقاتها، بهيكل جديد من طريف وتليد، ط١، ج١، دار القلم، ص ١٢٨.

٢- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل٣٩٥هـ، (١٩٥٢)، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، دار احياء الكتب العربية، ص٦

٣- المرجع نفسه، ص١٩.

٤- مرتاض، عبد الملك، (٢٠٠٩)، مقدمة في نظرية البلاغة، متابعة لمفهوم البلاغة ووظيفتها، مجلة جذور، مجلد ١١، العدد ٢٨، ص٢١٧.

إن المتأمل في البلاغة العربية وموضوعاتها في الموروث العربي ليجد التماثل الحقيقي بينها بين التداولية المعاصرة؛ فإذا كانت التداولية في أوجز تعريفاتها، "هي دراسة مناحي الكلام، أو دراسة اللغة حين الاستعمال، فإن البلاغة هي المعرفة باللغة أثناء استعمالها"[١] ويذهب بعض الباحثين إلى أكثر من ذلك إذ عدَّ البلاغة مرادفة للتداولية. فالبلاغة وفق تعبير ليتش: " تداولية في صميمها؛ إذ إنها ممارسة الاتصال بين المتكلم والسامع بحيث يحلان إشكالية علاقتهما مستخدمين وسائل محددة للتأثير والتأثر المتبادلين، والبلاغة والتداولية – البراغماتية – تتفقان في اعتمادهما على اللغة بوصفها أداة لممارسة الفعل على المتلقي، ولو اطلع الغرب على النظرية البلاغية العربية لكانت البراغماتية على غير ما هي عليه اليوم"[٢].

لقد اعتنى علماؤنا العرب في دراستهم للغة بجوانب اللغة في الاستعمال، آخذين بعين الاعتبار وضع المتكلم ومقصده في أثناء الحدث الكلامي، وكفاءة المتلقي وحاله، ومراعينَ الحالة النفسية والاجتماعية لكلٍّ منهما، وتأثير العناصر السياقية والمقامات المختلفة، وانطلقوا في ذلك من فكرتهم (لكل مقام مقال) التي تعد اللبنة الأساس في علم البلاغة العربية، وقد أعلن بعض الباحثين أن البلاغيين العرب كان لهم قصب السبق في ربط المقال بالمقام، "ولقد كان البلاغيون عند اعترافهم بفكرتي المقام متقدمين ألف سنة – تقريبًا – عن زمانهم، لأن الاعتراف بفكرتي المقام والمقال باعتبارهما أساسين متميزين من أسس تحليل المعنى، يعدُّ الآن في الغرب من الكشوف التي جاءت نتيجة لمغامرات العقل المعاصر في دراسة اللغة"[٣].

١- بوجاد، خليفة، (٢٠٠٩)، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر التوزيع، ص١٥٤.

٢- فضل، صلاح، (١٩٩٢)، بلاغة الخطاب، وعلم النص، عالم المعرفة، ص ٨٩.

٣- حسان، تمام، (١٩٩٤)، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، ص ٣٣٧.

(*)- أبو الاشعث هو معمر بن عباد السُّلمي، صاحب فرقة المعمرية من المعتزلة. من أهل البصرة، توفي ٢١٥هـ، ومن تلاميذه: أبو الحسن المدائني، وحفص الفرد، وأبو شمر. أنظر لسان الميزان، ص١٢٢.

ويؤكد الجاحظ (ت٢٥٥هـ) أهمية المتكلم وتمكنه من صياغة ألفاظه ومناسبتها للمقام والحدث الكلاميّ، فيما رواه عن أبي الأشعث في صحيفته(*): " أول البلاغة اجتماع آلة البلاغة، وذلك أن يكون الخطيب رابط الجأش، ساكن الجوارح، قليل اللّحظ، متخيّر اللّفظ، لا يكلم سيد الأمة بكلام الأمة، ولا الملوك بكلام السُّوقة، ويكون في قُواه فضلُ التصرُّف في كلِّ طبقة"[١]. ويحتم أبو الأشعث على المتكلم مراعاته لمقام الكلام، وأحوال المخاطبين وطبقاتهم الاجتماعية، ويمتلك القدرة التي تمكنه من صياغة كلامه وفق حالة المخاطَب.

ويحث الجاحظ أيضًا في أكثر من موضع على أهمية امتلاك المتكلم القدرة الكافية على صياغة كلامه وفق طبيعة الكلام ومقامه من جهة، ومن يخاطبه من جهة أخرى؛ يقول في باب (اختيار الألفاظ وصوغ الكلام) :" وأرى أن ألفظ بألفاظ المتكلمين ما دمُتُ خائضًا في صناعة الكلام مع خواصّ أهل الكلام؛ فإن ذلك أفهمُ (لهمْ) عني، وأخفُّ لمؤنتهم عليّ. ولكل صناعةٍ ألفاظٌ قد حَصلت لأهلها بَعدَ امتحان سواها، فلم تَلزَق بصِناعتهم إلا بعد أن كانت مُشاكَلاً بينها وبين تلك الصناعة، وقبيحٌ بالمتكلم أن يفتقر إلى ألفاظ المتكلّمينَ في خُطبةٍ أو رسالةٍ، أو في مخاطبةِ العوام والتجار، أو في مخاطبة أهله وعبدِهِ وأَمَتِه أو في حديثه إذا تحدَّثَ، أو خبره إذا أخبر. وكذلك (فإنه) من الخطأ أن يجلبَ ألفاظ الأعرابِ، وألفاظ العوام وهو في صناعة الكلام داخل، ولكل مقامٍ مقال، ولكلِّ صناعة شكل"[٢] ويؤكد هذا القول ما على المتكلم من لزوميّة مراعاة حال المخاطَب في أثناء حديثه.

١- الجاحظ، أبو عمرو بن بحر ٢٥٥هـ، (١٩٩٨)، البيان والتبيين، ج١، ط٧، مكتبة الخانجى، ص ٩٢.

٢- الجاحظ، أبو عمرو بن بحر ٢٥٥هـ، (١٩٦٥)، الحيوان، ج٣، ط٢، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبي وأولاده ص ٣٦٨ – ٣٦٩.

يقول أبو هلال العسكري(ت ٣٩٥هـ):" وإذا كان موضوع الكلام على الإفهام، فالواجب أن تقسم طبقات الكلام على طبقات الناس، فيخاطب السوقي بكلام السوقة، والبدوي بكلام البدوي، ولا يتجاوز به عما يعرفه إلى ما لا يعرفه فتذهب فائدة الكلام، وتعدم منفعة الخطاب"[١].

ويَخلص الجرجاني (ت ٤٧١ هـ) إلى جملة من الضوابط والقواعد التي تتحقق بها العملية التواصليّة، وعلى رأسها المعرفة الوافية بخصوصيات اللغة التي يتم من خلالها التواصل، ويحاكي بهذه الضوابط البحث التداولي، فاللغات تختلف فيما بينها، ولكل جماعة لغة مشتركة يتواضعون عليها تتشكل من مجموعة من القواعد والعادات اللغوية المتعارف عليها بينهم ولا تكون في سواها، يقول الجرجاني: " وأن الذي قاله العلماء والبلغاء في صفتها والإخبار عنها رموز لا يفهمها إلاّ من هو في حالهم من لطف الطبع، ومن هو مهيأ لفهم تلك الإشارات حتى كأن تلك الطباع اللطيفة وتلك القرائح والأذهان قد تواضعت فيما بينها على ما سبيله سبيل الترجمة يتواطأ عليها المرسل بالعادات، ولا يعرفها من ليس هو منهم"[٢] وبذلك يتمكن المتكلم من توصيل رسالته على نحو ناجح؛ لعلمه المسبق بالطباع والعادات الكلامية للمتلقي، فهي مشتركة بينهما، مرتكزين على الألفاظ والإشارات والرموز المتعارف عليها بينهم.

وحدد السكاكي (ت ٦٢٦ هـ) أهمية المقامات ومفاصلها في عملية التواصل بقوله:" لا يخفى عليك أن المقامات متفاوتة، فمقام التشكر يباين مقام الشكاية، ومقام التهنئة يباين مقام التعزية، ومقام المدح يباين مقام الذم، ومقام الترغيب يباين مقام الترهيب، ومقام الجدِّ في جميع ذلك يباين مقام الهزل، وكذا مقام الكلام ابتداء يغاير مقام الكلام بناءً على الاستخبار أو الإنكار، ومقام البناء على السؤال غير مقام البناء على الإنكار، جميع ذلك معلوم لكل لبيب، وكذا مقام الكلام مع الذكي

١- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل ٣٩٥هـ، (١٩٥٢)، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، دار إحياء الكتب العربية، ص٢٩.

٢- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد ٤٧١هـ، (١٩٩٢)، دلائل الإعجاز، ط١، ص ٧٤.

يغاير مقام الكلام مع الغبي، ولكل من ذلك مقتضى غير مقتضى الآخر"[١] إذ يذكر السكاكي جملة من المقامات التي ينبغي على المتكلم مراعاتها في الكلام لأهميتها في التواصل وتحقيق الفهم عند السامع، محافظًا على حق المقام معتنيًا بما يتناسب والحدث الكلامي؛ ففي المناسبات التي تستدعي التهنئة يبتعد عن ألفاظ التعزية وعباراتها، وكذلك في مواقف المدح ينتقي الألفاظ التي تعبر عن ذلك، ويتجنب ألفاظ الذم والقدح، ويُعنى بألفاظه في مواقف الترغيب، ويستبعد في كلامه كل ما يُخيف النفس أو يرهبها، ولا يجنح إلى الهزل في مواقف الجدِّ. ويوضح هذا دور المتكلم في مراعاته جوانب الحدث الكلامي، كونه العامل الأساسي في عملية التواصل. وهذا كله يتحصل لابن اللغة بالممارسة الاجتماعية الاعتيادية ودون حاجة إلى تكلف تعلُّم ذلك؛ فإنه يتعلمها ليعيش بها وينتسب إلى مجتمعه الذي يعيش فيه.

ويقتفي الخطيب القزويني (ت٧٣٩هـ) أثرَ من سبقوه في نظرتهِ لمفهوم البلاغة ودورها في عملية التواصل؛ فيقول في تعريفها: "والبَلاغَةُ في الكلامِ مُطابقتهُ لمُقتضَى الحالِ مع فصاحتِهِ؛ وهو مختلف، فإن مقامات الكلام متفاوتة، فمقام كل من التّنكير والإطلاق، والتقديم والذّكر يباين مقام خِلافِهِ؛ ومقام الفصلِ يباين مقام الوصلِ، ومقام الإيجازِ يباين مقام خِلافِهِ؛ وكذا خطاب الذكيِّ مع خطابِ الغبيِّ. ولكلِّ كلمةٍ مع صَاحِبَتها مقام، وارتفاع شَأنِ الكلام في الحسنِ والقبولِ بمطابقتِهِ للاعتبارِ المناسِبِ، وانحطاطُهُ بِعَدمِها؛ فمقتضى الحال هو الاعتبار المناسِب"[٢] ويذهب بعض الباحثين المعاصرين إلى المقاربة بين فكرة (مطابقة الكلام لمقتضى الحال) في البلاغة العربية والدرس التداولي الحديث؛ إذ ينظر بعضهم إلى أن التداولية هي ذاتها مقتضى الحال. "ويأتي

١- السكاكي، أبو يعقوب يوسف ابن أبي بكر محمد بن علي٦٢٦ هـ، (١٩٨٧) مفتاح العلوم، ط٢، دار الكتب العلمية، ص ١٦٨.

٢- القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن٧٣٩هـ، (١٩٠٤)، التلخيص في وجوه البلاغة، دار الفكر العربي، ص٣٤ – ٣٥.

مفهوم التداولية هذا ليغطي بطريقة منهجية منظمة الساحة التي كان يشار إليها في البلاغة القديمة بعبارة (مقتضى الحال)، وهي التي أنتجت المقولة الشهيرة في البلاغة العربية (لكل مقام مقال)"[١].

والمعلوم أن مصطلح (مقتضى الحال) أخذ المكانة التي يستحق عند علماء المعاني، يقول التهانوي (ت بعد ١١٥٨ هـ):" والحال في اصطلاح أهل المعاني هي الأمر الدّاعي إلى التكلم على وجه مخصوص، أي: الدّاعي إلى أن يعتبر مع الكلام الذي يؤدى به أصل المعنى خصوصية مّا، هي المسماة بمقتضى الحال، مثلًا كون المخاطّب منكرًا للحكم، حال يقتضي تأكيد الحكم، والتأكيد مقتضاها .... وعلى هذا النحو قولهم: علم المعاني علمٌ يُعرف به أحوال اللفظ العربي، التي بها يطابق اللفظ مقتضى الحال، أي يطابق صفة اللفظ مقتضى الحال، وهذا هو المطابق بعبارات القوم حيث يجعلون الحذف والذكر إلى غير ذلك معللة بالأحوال"[٢]

يتضح من القول السابق تأكيد علماء المعاني أيضا عنايتهم بأقطاب العملية التواصلية والتفاعل بين المتكلم والمخاطَب؛ فجعلوا (الحال) بمثابة الجسر الذي يجمع بين مقاصد المتكلم وأحوال المخاطَب وظروفه، وكذلك الرسالة. فمن الواضح أن أهل علم المعاني اهتموا بأحوال المتكلم والمستمع، والتعريف يقتضي أن يكون المتكلم على علم بأحوال السامع قبل أن يتكلم حتى يأتي بالكلام على صفة مخصوصة تتطابق مع حال المستمع.[٣]

ويروي الجاحظ من ذي قبل هذه الفكرة من خلال ما أورده على لسان بشر بن المعتمر(*) (ت٢١٠هـ) قوله: " فكُن في ثلاث منازل؛ فإن أولى الثلاث أن يكون لفظُك رشيقًا عذبًا، وفخمًا

١- فضل، صلاح، (١٩٩٢)، بلاغة الخطاب، وعلم النص، عالم المعرفة، ص ٢١.

٢- التهانوي، محمد علي ابن القاضي حامد بن محمد الفاروقي ١١٥٨هـ، (١٩٩٦)، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج١، مكتبة ناشرون، ص ٦١٦-٦١٧.

٣- صالح، محمد سالم، (٢٠٠٨)، أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية ودور هذه النظرية في التوصل إلى المعنى، كلية العلوم بمحافظة جدة، ص ٨.

(*)- بشر بن المعتمر، كوفي، ويقال: بغدادي، يكنى أبا سهل، من كبار المعتزلة، انتهت إليه رئاستُهم ببغداد، توفي ٢١٠ هـ. انظر لسان الميزان، ج ٣، ص ٣١٤.

سهلًا، ويكون معناك ظاهرًا مكشوفًا، وقريبًا معروفًا، إمَّا عند الخاصّة إن كنتَ للخاصّة قصدت، وإما عند العامّة إن كنتَ للعامة أردت. والمعنى ليس يشرفُ بأن يكون من معاني الخاصّة، وكذلك ليس يتّضع بأن يكون من معاني العامة. وإنّما مدار الشّرف على الصواب وإحراز المنفعة، مع موافقة الحال، وما يجب لكل مقام من المقال. وكذلك اللفظ العامي والخاصّيّ. فإن أمكنك أن تبلغ من بيان لسانك، وبلاغة قلمك، ولطف مداخلك، واقتدارك على نفسك، إلى أن تُفهم العامة معاني الخاصة، وتكسُوها الألفاظ الواسطة، التي لا تلطُف عن الدّهماء، ولا تجفو عن الأكفاء، فأنت البليغ التام"[١] ويفرض ابن المعتمر على المتكلم ضرورة (مراعاة الحال) حال المخاطَب، وملاءمة الكلام وطبيعة السامع.

ويقول ابن المعتمر في موضع آخر: " ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدارَ المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكلِّ طبقةٍ من ذلك كلامًا، ولكلّ حالةٍ من ذلك مقامًا، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات"[٢].

ويشتمل القول السابق على جملة من المعطيات التي على المتكلم مراعاتها في أثناء حديثه، أولها: **أقدار المعاني** التي تختلف باختلاف الموضوع المطروح أو مقصد المتكلم. وثانيًا: **أقدار المستمعين** الذين هم ليسوا على درجة واحدة ولا الطبقة نفسها؛ فمعرفة طبيعة المستمع ضرورة ملحة على المتكلم مراعاتها. وثالثًا: **أقدار الكلام** التي تتغاير وتتعدد تبعًا لقصد المتكلم وطبقة المتلقي. ورابعًا: **أقدار الحالات** إشارة إلى اختلاف المقامات؛ فلكل حالة طريقة معينة في الصياغة

١- الجاحظ، أبو عمرو بن بحر ٢٥٥هـ، (١٩٩٨)، البيان والتبيين، ج١، ط٧، مكتبة الخانجى، ص ١٣٦.
٢- المرجع نفسه، ص ١٣٩.

اللغوية يجب أن تتلاءم والحدث الكلامي. وذكر ابن رشيق القيرواني (ت ٣٦٤هـ): " أن المتكلم البليغ من ينظر إلى أحوال المخاطبين"[١].

تُظْهِرُ الآراء السابقة أن البلاغة العربية تناولت كثيرًا من الجوانب والأفكار التي تنسب إلى البحث التداولي؛ فكلاهما علمان يلتقيان في " دراسة الوسائل اللغوية التي يستعملها المتكلم في عملية التّواصل وعوامل المقام المؤثّرة في اختيار أدوات معيّنة دون أخرى للتّعبير عن قصده، كالعلاقة بين الكلام وسياق الحال، وأثر العلاقة بين المتكلّم والمخاطب على الكلم والمقاصد من الكلام"[٢].

التداولية عند النحاة

ولعل البلاغيين يلتقون في معالجتهم للجوانب التداولية مع ما للنحويين من دور بارز في تناولهم لهذه الجوانب، وهذه الخزانة التراثية العربية تعج بالمؤلفات النحوية، التي اكتظت بهذه المعالجات ونجدها متناثرة في طيات مؤلفاتهم، حتى دافع بعض الباحثين عن النحاة الأوائل بقوله: " إن الذي ذهب إليه البلاغيون لا يختلف كثيرًا عما كان معروفًا عند النحويين الأوائل؛ فهم أول من قال بمراعاة الأحوال المحيطة بكل من المتكلم والمخاطب ... وأن الفكر العربي قد تخطى حدود الشكل في الدرس النحوي، وأنّ علماء النحو أرسوا دعائم معنوية عبّرت عن مقاصد المتكلمين في الميادين المختلفة"[٣].

ويذكر في هذا الصدد أن ثمّة علاقة وطيدة بين علمي النحو والبلاغة العربية وتحديدًا بين علم النحو وعلم المعاني، ويذهب بعض الدارسين في نظرته إلى أن النحو العربي بمفهومه الواسع

١- القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق ٤٥٦ هـ، (١٩٨١)، العمدة في محاسن الشعر، وآدابه، ونقده، ج١، دار الجيل، ص ٢٢٣.

٢- بروان، جون، ويول، (١٩٩٧)، تحليل الخطاب، ترجمة: محمد لطفي، ومنير التريكي، النشر العلمي والمطابع- جامعة الملك سعود، ص ٣٢.

٣- الخفاجي، بان، (٢٠٠٨)، مراعاة المخاطب في النحو العربي، ط١، دار الكتب العربية، ص ٤٣.

والدقيق جزء من علم البلاغة؛ إذ جعل صاحب نظرية النظم، البلاغة والبيان والنظم هو تحكيم قواعد النحو فيقول: " اعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه (النظم) هو توخي (علم النحو)، وتعمل قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهجت فلا تزيغ عنها، وتحفَظَ الرسومَ التي رُسِمت لك، فلا تُخلُّ بشيء منها"[١].

ويقول في موضع آخر:" ومما يجب ضبطه هنا أيضًا أنّ الكلام إذا امتنع حمله على ظاهره حتى يدعو إلى تقدير حذف أو اسقاط مذكور، كان على وجهين: أحدهما، أن يكون امتناع تركه على ظاهره لأمر يرجع إلى غرض المتكلم، والوجه الثاني، أن يكون امتناع ترك الكلام على ظاهره ولزم الحكم بحذف أو زيادة من أجل الكلام نفسه لا من حيث غرض المتكلم به، وذلك مثل أن يكون المحذوف أحد جزأي الجملة"[٢].

وهكذا يربط الجرجاني جميع القرائن النحوية من تضام ورتبة ومطابقة بمراعاة المقام، وما يتصل بالمواقف من ظروف وبكل ما له علاقة بحال المتكلمين وموضوع الكلام والمخاطبين وما يتصل بمشاعرهم.[٣]

وعرف السكاكي النحو بقوله:" اعلم أن علم النحو هو أن تنحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقًا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب، وقوانين مبنية عليها، ليحرز بها عن الخطأ في التركيب"[٤] أما علم المعاني:" فهو تتبع خواص تراكيب الكلام في

١- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد ٤٧١هـ، (١٩٩٢)، دلائل الإعجاز، ط٢، دار المدني، ص٨١.

٢- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد ٤٧١هـ، (١٩٩١)، أسرار البلاغة، دار المدني، ص ٤٢١.

٣- صالح، محمد سالم، (٢٠٠٨)، أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية ودور هذه النظرية في التوصل إلى المعنى، كلية العلوم بمحافظة جدة، ص ٩.

٤- السكاكي، أبو يعقوب يوسف ابن أبي بكر محمد بن علي٦٢٦ هـ، (١٩٨٧) مفتاح العلوم، ط٢، دار الكتب العلمية، ص ٧٥.

الإفادة وما يتصل بها من الاستحسان وغيره، ليحرز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره"[١] فالتركيب يقع في دائرة أقطاب العملية التواصلية (المتكلم والسامع والمقام)، ويتضح من التعريفين علاقة كل من العلمين (النحو وعلم المعاني) أحدهما بالآخر، فعلم المعاني يقوم على ربط التركيب وخصائصه بالمقام، ويركز على أهمية المقام في صياغة التراكيب التي تعد من أساس علم النحو.

وبهذا يفرض المقام نفسه عند النحاة العرب أيضًا، انطلاقًا من طبيعة النحو الذي يعنى بالمقام الأول بسلامة اللغة، وأطر تنظيمها، وتدعيم عملية الفهم والإفهام التي تدور بين أقطاب العملية التواصلية (المتكلم والسامع والرسالة والمقام) على حد سواء.

ويقدم الموسى أنموذجًا في طرح النحاة العرب لفكرة المقام في طيات دراساتهم النحوية، فذهب إلى أن المقام:" أصل مستأنس لديهم باطراد، مستشعرٌ في تحليلاتهم على نحو يمثل استخراجه إحياء لأصلٍ من أصولهم صدروا عنه"[٢] ويفصل في عناصر العملية التواصلية عندهم ويمثل لها؛ فيرى أن المخاطب عندهم يمثل أحد أعمدة الموقف الكلامي ، وتصبح فائدة المخاطب معيارًا لصحة الكلام. ويُشبه علمُ السامع أن يكون مُسوّغًا ثابتًا للحذف، وهو يجري في كتبهم كالأصل الثابت المتواتر.[٣] وكذلك الحال المشاهدة تُشكل مسوغًا ثابتًا للحذف.ويذكر أن تغير صفات الخطاب وعناصره يكون وفقًا لمنزلة المخاطب، والأحوال التي تعتريه[٤]. فتتدخل عناصر

١- السكاكي، أبو يعقوب يوسف ابن أبي بكر محمد بن علي٦٢٦ هـ، (١٩٨٧) مفتاح العلوم، ط٢، دار الكتب العلمية، ص ١٦١.

٢- الموسى، نهاد، (٢٠٠٣)، الصورة والصيرورة بصائر في أحوال الظاهرة النحوية ونظرية النحو العربي، دار الشروق، ص ١٢٥.

٣- المرجع نفسه، ص ١٢٨.

٤- المرجع نفسه، ص ١٣١.

الخطاب ومقاصده في تحديد القاعدة النحوية تدخلاً أساسيًا، وكذلك تتدخل حال المخاطب في تحديد الاختيار النحوي.[١]

ويمضي الموسى متحدثًا عن حال المتكلم قائلاً: يتوقف النحاة إلى حقيقة المتكلم وحاله ويكشفون عن علاقتها بحقيقة الكلام وأحواله، فتنضبط معاني النحو وأعاريبه عندهم بضوابط من أحوال المتكلمين كالشيخوخة والعدم والعمى. واستقصى النحاة أعراضًا كحال المتكلم في مواقف الخطاب حتى ما يعترضه في ذاكرته من توقف. وخَلُص الموسى في نهاية دراسته إلى أن المقام يمثل نقطة التقاء مشترك بين أعمال النحاة وأعمال البلاغيين ثم يفترقون، وهكذا يصبح المقام "أصلًا" في النحو على مستوى و"أصلًا" في البلاغة على مستوى آخر، ولعلنا بهذا الالتقاء نحدد منطقة الأعراف بين النحو والبلاغة.[٢] وبهذه الطروحات إثبات مدى الارتباط الوثيق بين علمي النحو والبلاغة ولا سيما علم المعاني، وتضرب جذور النحو المقامي إلى سيبويه، وصارت قسماته أكثر تحديدًا لدى عبد القاهر الجرجاني والسكاكي.[٣]

وتتجلى فكرة المقام في كتاب سيبويه من خلال المواضيع النحوية التي تناولها وبوبها في كتابه ومنها قوله: " هذا باب من الاستفهام يكونُ الاسم فيه رفعًا لأنّك تبتدئه لتُنبّه المخاطَبَ، ثم تستفهم بعد ذلك، نحو قولك: زيد كم مرّة رأيته؟"[٤].

وهذا باب ما جرى من الأمر والنهي على إضمار الفِعل المستعمَلِ إظهارُه، إذا عَلِمت أن الرجل مستغن عن لفظِكَ بالفِعل، وذلك قولك، زيدًا، وعمرًا، ورأسَهُ، وذلك أنك رأيتَ رجلًا يضرب أو يشتم أو يقتل، فاكتفيت بما هو فيه من عمله أن تلفظ له بعمله، فقلت: زيدًا، أي أوقعْ عملَك بزيدٍ.

١- الموسى، نهاد، (٢٠٠٣)، الصورة والصيرورة بصائر في أحوال الظاهرة النحوية ونظرية النحو العربي، دار الشروق، ص ١٣٢.

٢- المرجع نفسه، ص ١٤٧.

٣- مصلوح، سعد، (١٩٩٠)، العربية من نحو "الجملة" إلى نحو "النص"، جامعة الكويت، ص ٤١٨.

٤- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ١٨٠هـ، (١٩٧٧)، الكتاب، ج١، ط٣، مكتبة الخانجي، ص١٢٧.

أو رأيت رجلًا يقول: أضربُ شرَّ الناس، فقلتَ: زيدًا. أو رأيت رجلًا يحدّثُ حديثًا فَقطَعهُ فقلت: حديثَك. أو قِدمَ رجل من سفرٍ فقلت: حديثَك.[١] فحذف الفعل لعلم المتلقي به، ولدلالة المقام عليه.

وأما النّهي فإنّه التحذيرُ، كقولك: الأسَدَ الأسَدَ، والجِدارَ (الجِدار)، والصبيّ (الصبيّ)، وإنّما نهيتَهَ أن يَقرَبَ الجِدارَ المَخوفَ (المائِلَ)، أو يَقرَبَ الأسَدَ، أو يوطئ الصبيّ. وإن شاء أظهَرَ في هذه الأشياء ما أضمر من الفعل، فقال: اضربْ زيدًا، واشتم عَمْرًا، ولا توطِئ الصبيّ، واحذر الجِدار، ولا تقرب الأسدَ. ومنه أيضًا قوله: الطّريقَ الطريقَ، إن شاء قال: خَلِّ الطريقَ، أو تَنَحَّ عن الطريق[٢]. فيستغنى عن ذكر الفعل أيضًا بدلالة المقام عليه.

وهذا باب ما يُضمَرُ فيه الفعلُ المستعمَلُ إظهارُه في غير الأمر والنهي. ويسميها سيبويه (الحال المشاهدة)، وذلك قولك، إذا رأيتَ رجلًا متوجِّهًا وِجهَةَ الحاجِّ، قاصدًا في هيئة الحاجّ، فقلت: مَكَةَ ورَبِّ الكعبة. حيث زَكِنتَ أنَّه يريد مَكّة، كأنّك قلت: يريد مكّةَ واللهِ. ومن ذلك قوله عزّ وجلّ: ﴿بَلْ مِلَّةَ إِبْرَٰهِـۧمَ حَنِيفًا﴾[٣] أي بل نَتّبعُ ملّةَ إبراهيم حنيفًا. وكذلك قول سيبويه:" أو رأيتَ رجلًا يسدِّدُ سَهمًا قِبَلَ القِرطاسِ فقلتَ: القِرطاسَ واللهِ، أي يُصيبُ القِرطاسَ، وإذا سمعتَ وَقعَ السّهم في القرطاس قلت: القرطاسَ واللهِ، أي أصابَ القرطاسَ". "ولو رأيت ناسًا يَنظرون الهِلالَ وأنت منهم بعيدٌ فكبّروا لقلتَ: الهلالَ وربِّ الكعبة، أي أبَصَروا الهلالَ"٤. فالمقام يحمل دلالة الفعل المحذوف عند المتلقي ويستدل به على مراد المتكلم، فرؤية الحاج في هيئة الحج، ورؤية الرجل عند تسديد القرطاس، وكذلك رؤية الناس مجتمعين لرؤية الهلال تُسهم في تقدير الفعل المحذوف بدلالة المقام

١- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر١٨٠هـ، (١٩٧٧)، الكتاب، ج١، ط٣، مكتبة الخانجي، ص ٢٥٣.

٢- المرجع نفسه، ص ٢٥٤.

٣- البقرة، الآية ١٣٥.

٤- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر١٨٠هـ، (١٩٧٧)، الكتاب، ج١، ط٣، مكتبة الخانجي، ص ٢٥٧.

عليها، كما جاءت مجمل أمثلته وتراكيبه تحاكي الاستعمال الفعلي للكلام، مثل عبارات: (رأيت، قاصد، هيئة، يسدّد، سمعت، أصاب) وغيرها من التراكيب التي تُعنى بالاستعمال الفعلي للغة، وهي ما تدرسه التداولية اليوم.

كما أشار صاحب الكتاب إلى المقام عندما تكلّم عن التعريف بـِ(ال) فيقول:" وإنّما صار معرفة لأنّك أردت بالألف واللام الشيء بعينه دون سائر أمّته، لأنّك إذا قلت: مررتُ برجلٍ، فإنّك إنّما زعمت أنّك إنّما مررت بواحدٍ ممن يقع عليه هذا الاسمُ، لا تريد رجلًا بعينه يعرفه المخاطَبُ. وإذا أدخلتَ الألف واللام فإنّما تُذكِّرُه رجلًا قد عرَفَه"[١].

والناظر في كتاب سيبويه يجده يؤكد في مواضع عديدة استعمالات العرب في تقعيده للنحو العربي، ويظهر ذلك بتكراره في مرات كثيرة عبارات من قبيل: "من العرب من يقول" و "سمعنا عربيًا موثوقًا بعربيته" و "أن ناسًا من العرب يوثق بعربيّتهم" و " سمعت من العرب"[٢]، وغيرها من العبارات التي توحي بأن سيبويه يتبنى نظرية (فعلية) اللغة في التقعيد النحوي؛ من حيث هي استعمال فعلي للمتكلم العربي، وليس نظامًا مفترضًا لا علاقة له بالتحقق الفعلي[٣]. فجعل صاحب الكتاب الاستعمال الفعلي للغة منهجًا في التقعيد النحوي، وهو صميم المنهج التداولي اليوم.

ومما تناوله سيبويه في طروحاته النحوية ما يعرف باللحن (الغلط) الناجم عن عدم اتباع القواعد النحوية والصرفية عند التواصل، ويذهب مقبول إلى "أن هذا اللحن قد يعتري مستويات عدة

١- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ١٨٠هـ، (١٩٧٧)، الكتاب، ج٢، ط٣، مكتبة الخانجي، ص ٥.

٢- المرجع نفسه، ص ٤٧، ٨٦، ٢٧٠، ٣٠٢، ٣٠٩، ٥٣، ١٢٤.

٣- مقبول، إدريس، (٢٠٠٨)، الأسس الابستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه، عالم الكتب الحديث، ص٣٨٩.

على جهة التوسع، ومن بينها المستوى التداولي التكلمي"[١] ومرجعه في هذا الطرح كلام سيبويه في باب (الاستقامة من الكلام والإحالة) وجاء هذا الباب على خمسة أقسام:

١. مستقيم حسن، مثل (أتيتُك أمسِ).

٢. محال، مثل (أتيتك غدًا).

٣. مستقيم كذب، مثل (حملّتُ الجبلَ).

٤. مستقيم قبيح، مثل (كي زيدًا يأتيك).

٥. محال كذب، مثل (سوف أشرب ماء البحر أمسِ).[٢]

ففي الكلام المذكور في القسم الرابع والقسم الخامس تجاوز مفاده الخروج عن القاعدة اللغوية وهو مستقبح نحويًا ولغويًا، وفي القسم الثالث والموسوم بـ (مستقيم كذب) ويعلق مقبول على تقسيم سيبويه للكلام بقوله: (إن حكم سيبويه على أحد أنماط الكلام بالمستقيم الكذب هو ما أسميه باللحن التداولي الذي تتخرم فيه شروط المطابقة بين النسبة الكلاميّة والنسبة الواقعيّة الخارجية والنسبة العقليّة كما يعبر البلاغيون وكذلك التداوليون)[٣] ففي هذا التقسيم عدول مقبول وخرق للجملة المعيارية مع مراعاة سلامة القواعد النحوية، فالجملة صحيحة نحويًا، ولكنْ فيها خلل دلالي، وهو ما يسمى باللحن التداولي؛ إذ لا تتطابق بين النسبة الكلامية والنسبة الواقعية الخارجية والنسبة العقلية كما يعبر البلاغيون ومن بعدهم التداوليون. يوضح الشارح أبو سعيد السيرافي: " وإنما خص المثالين – أي القسم الثالث والقسم الخامس– بالكذب لأن ظاهرهما يدل على كذب قائلهما قبل التصفح والبحث، وإلا فكل كلام تكلم به وكان يخبر على خلاف ما يوجبه الظاهر فهو كذب، علم أو لم يعلم، كقول القائل: لقيت زيدًا اليوم، واشتريت ثوبًا، إذا لم يكن الأمر على ما قال فهو مستقيم

١– مقبول، إدريس، (٢٠٠٤)، البعد التداولي عند سيبويه، مجلة عالم الفكر، ص٢٤٦.

٢– سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ١٨٠هـ، (١٩٧٧)، الكتاب، ج١، ط٣، مكتبة الخانجي، ص ٢٥.

٣– مقبول، إدريس، (٢٠٠٤)، البعد التداولي عند سيبويه، مجلة عالم الفكر، ص٢٤٦.

كذب"[١]. إن الكلام المستقيم الكذب تركيب انتظمت عناصره على وفق نسق لغوي وقواعدي مقبول يحافظ على الرتب والمحلات وآثار الإعراب، غير أن اللحن يمكن أن يأتيه من جهة دلالة ملفوظه كما أشار سابقًا بمعنى علاقته بالواقع، إذ هو إما صادق وإما كاذب بناء على المنطق الثنائي القيمة، كما هو معروف لدى بعض التداوليين.

يذكر الشنتمري كلام أبي سعيد السيرافي من دون الإشارة إليه ويضيف:" فالمستقيم في طريق النحو هو ما كان على القصد سالمًا من اللحن، فإذا قلت: قد زيدًا رأيت، فهو سالم من اللحن، فكان مستقيمًا من هذه الجهة، وهو مع ذلك موضوع في غير موضعه، فهو قبيح من هذه الجهة". ويستدرك بتفريع جديد ينسبه إلى الأخفش هذه المرة فيقول: "ومنه الخطأ وهو ما لا يتعمده نحو قولك: ضربت زيدًا، هذا من جهة اللفظ مستقيم، فيقال فيه على قياس ما مضى: مستقيم كذب ومستقيم قبيح، إلا أن سيبويه لم يذكر هذا القسم: لأن لفظه لا يدل على أنه خطأ، وإنما ظاهره أنه صواب"[٢].

والمحال ما يخالف قوانين الطبيعة أو يكون غير مستوف لشروط الواقعيّة، ونجد المحال لدى سيبويه أن تنتقض كلامك بكلامك على نحو يخالف المنظومة اللغوية، ولا يراعي القاعدة النحوية مثل (أتيتك غدًا) لأنه يجمع متناقضين الماضي والمستقبل وهو أمر مخالف للقواعد النحوية وعملية الفهم.

إن الاستقامة والكذب جهتان متغايرتان وليستا بالضرورة متلازمتين، شأنهما شأن الاستقامة والصدق، وذلك لاختلاف المتعلق، يذهب أحد علماء اللغة إلى تأكيد هذا بقوله:" وعليه يكون كل

١- السيرافي، الحسن بن عبد الله بن الرزبان ٣٦٨هـ، (٢٠٠٨)، شرح كتاب سيبويه، ط١، دار الكتب العلمية، ص ١٨٧.

٢- الأعلم الشنتمري، يوسف بن سليمان بن عيسى ٤٧٦هـ، (٢٠٠٥)، النّكتُ في تفسير كتاب سيبويه وتبيين الخفي من لفظه وشرح أبياته وغريبه، ط١، دار الكتب العلمية، ص٤١.

قول معتقد مستقيمًا سواء صدق أم لم يصدق؛ لأن الصدق هو مطابقة الاعتقاد للخارج ولأن الكذب هو مفارقة الاعتقاد للخارج .... والصدق والكذب تابعان للاعتقاد؛ فإذا لم يكن القائل معتقدًا لقوله، فلا يمكن الحكم عليه لا صدقًا ولا كذبًا؛ إذ ليس الصدق سوى موافقة الاعتقاد للواقع، والكذب سوى مخالفة هذا الاعتقاد للواقع بدليل وجود الأقوال المجازية، فلو كان الصدق والكذب لازمين للقول بما هو كذلك لكان القول المجازي كاذبًا على الدوام، إذ إن معناه يخالف ظاهره؛ وإذا فرضنا أن الغالب على الكلام الطبيعي أن يكون مجازيا، فقد صار التواصل به في حكم التكاذيب، وصار التعامل به في حكم التخاتل"[١]. وخالف الباحث نفسه ومَنْ ذهب إلى ربط الخبر بالواقع، وهو ما ذهب إليه النّظام ومن تابعه، قال النّظام: صدق الخبر مطابقته لاعتقاد المُخبر ولو خطأ، أي لو كان ذلك الاعتقاد غير مطابق للواقع، والكذب عدمها، أي عدم مطابقته لاعتقاد المخبر ولو خطأ، وصدق المتكلم مطابقة خبره للاعتقاد وكذبه عدمها، واستشهد النّظام بقوله تعإلى: ﴿ وَٱللَّهُ يَشۡهَدُ إِنَّ ٱلۡمُنَٰفِقِينَ لَكَٰذِبُونَ ﴾ [٢] كذبهم في قولهم: (إِنَّكَ لَرَسُولُ اللَّهِ) مع مطابقته للخارج، لأنه لم يطابق اعتقادهم، والجواب أن المعنى لكاذبون في الشهادة.[٣]

ولنفترض أن أحدهم قال مثلًا:

- **الأردن تقع في قارة أفريقيا.**
- **ألف الجرجاني كتابًا في السلاح النووي.**
- **ينبع نهر دجلة من المغرب.**

١- عبد الرحمن، طه، (١٩٩٨)، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ط١، المركز الثقافي العربي، ص ٥٣.

٢- سورة المنافقون، الآية ١

٣- التهانوي، محمد علي ابن القاضي حامد بن محمد الفاروقي ١١٥٨هـ، (١٩٩٦)، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج٢، مكتبة ناشرون، ص ١٠٧٢

فهذه الجمل مستقيمة نحويا لمراعاتها القواعد النحوية، بيد أنها كاذبة أو لاحنة تداوليًا، فمن المعلوم أن الأردن تقع في قارة آسيا، وأن الجرجاني لم يعرف السلاح النووي، فهو اكتشاف حديث، وأن نهر دجلة ينبع من تركيا وتحديدًا من جبال طوروس في الأناضول وليس من المغرب.

والناظر في تراث أبي علي الفارسي (ت ٣٧٧ هـ) يجد أنه بحث هذا النوع من اللحن؛ فجاء كتابه الموسوم بـ (أقسام الأخبار) على ثمانية أقسام:

- **الصحيح السليم**، مثل : **زارَنا أخوك**.
- **والقبيح النظم القريب من الفهم**، مثل: **قد عبدالله قام، ولن حاجتكَ أغفِلَ**.
- **الخطأ**، مثل أن يقول المُخبرُ: **قامَ عَمرو والذي في قلبه، قام بكرٌ**، فيخالف الذي يظهر بلسانه الذي ينطوي عليه قلبه.
- **الكذب المقرون بدليل الخلل فيه**، مثل: **قد شَرِبتُ ماءَ البحرِ كله، وسأحملُ جبل أبي قبيس أجمع**.
- **الكذب العاري من الدليل على موضع عيبه: قد حضرَ عبدالله**، حال غيبته.
- **المختل** الذي لا تحصل فائدته: **سوف أشربُ ماء البحر أمس. وقد شربتُ ماء البحر غدًا**، وهو ما سماه سيبويه: محال كذب.
- **الملغي**، وهو الذي لا يحصل بذكره فائدة مثل: **إليه بالخشبة والأذن سامعة**، فلا معنى لشيء من هذا الكلام، وإن كان صحيح التأليف والنظم.
- **المقلوب**، مثل: **تهيبتني الفلاة، وبلغتني الدار**، والمراد تهيبتُ الفلاة وبلغتُ الدار[١].

١- أبوعلي الفارسي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار ٣٧٧هـ، (١٩٧٨)، اقسام الأخبار لأبي علي الفارسي، مجلة المورد، رقم٣، ص٢٠١.

نجد فيما سبق أن تقسيم أبي علي للأخبار بُنِي على أساس معنوي تواصلي بين المتكلم والسامع، فقد أطلق على الخبر الذي أسماه سيبويه (المستقيم الكذب) اسم: الكذب المقرون بدليل الخلل فيه، وقد مثّل له بـ(قد شربت ماء البحر كله) و (سأحمل جبل أبي قبيس أجمع) ويعود سبب تسميته لهذا النوع من الأخبار بهذا الاسم؛ أنه يرى أن هذا النوع من الخبر وإن استقام نحويًا إلا أن السامع يدرك مواضع الكذب فيه، ويدرك مخالفة النسبة الكلاميّة للنسبة الواقعيّة فيه. وقد ميّز بينه وبين الخبر العاري من دليل الخلل فيه بمثال (قد حضر عبدالله) حال غيبته؛ لأن الثاني مستقيم نحويًا، ولا يوجد دليل يشير إلى المخالفة بين النسبتين الكلاميّة والواقعيّة فيه، وبالرجوع إلى قول السيرافي: " كلّ كلام تكلم به متكلم فأمكن أن يكون على ما قال، ولم يكن في لفظه خلل من جهة اللغة والنحو، فهو كلام مستقيم في الظاهر، وقد تبيّن في مثل هذا أن قائله كاذب فيما قاله، فتحكم على كلامه أنه كذب غير مستقيم من حيث كان كاذبًا إلا أنه مستقيم اللفظ، ويلحق بقوله: حملت الجبل، وشربت البحر، وصعدت السماء.[١]

واعتمادًا على ما سبق فإن تحليل علماء العربية القدامى مقارب للفهم التداولي المعاصر؛ إذ يرى موشلر:" أن المتكلم عندما ينتج ملفوظًا كاذبًا، فإنه يتلفظ بجملة لها على العموم قوة إنجازية إثباتية، ومضمون قضوي يعتقد المتكلم خطأه، وهو عندما يعتقده خطأ فلأنه قادرعلى تأويله دلاليًا، يعني أنه قادر على تحديد شروط الصدق لهذه الجملة، وهكذا فالتحديد الكامل لشروط الصدق يمر دفعة واحدة بسيرورات تداولية، وينتمي إلى سيرورات لسانية وتداولية لتأويل الملفوظ.[٢]

١- السيرافي، الحسن بن عبد الله بن الرزبان ٣٦٨هـ، (٢٠٠٨)، شرح كتاب سيبويه، ط١، دار الكتب العلمية، ص ١٨٧.

٢- مقبول، إدريس، (٢٠٠٨)، الأسس الابستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه، عالم الكتب الحديث، ص ٢٨٦.

ويعتقد بعض الباحثين، ولا سيما أصحاب الدلالة التصويرية أن الصدق نسبيّ بالنظر إلى فهمنا للظوهر، إذ يرتبط صدق الجملة بالطريقة التي نفهم بها العالم حين نسقط عليه اتجاهًا معينًا[١].

ودأب أبو علي الفارسي على ربط صدق الخبر أو كذبه بمقاصد المتكلم، ومدى مطابقة تلك المقاصد مع الأحداث الموجودة في الواقع، فمتى طابق الخبر الحدث الموجود في الواقع فهو صادق أو صحيح أو سليم، ومتى اختل هذا التطابق فهو كاذب أو خاطئ أو لاحن أو مختل[٢].

وما هذه التقسيمات والتحليلات اللغوية والنحوية إلا دليل واضح على تنبه سيبويه ومن تبعه من النحاة القدامى إلى مقام الكلام الذي قام على منطق "لكل مقام مقال"، وكان مقصدهم ومحور اهتمامهم ملاءمة المقال للمقام، وتحقيق عملية الفهم والإفهام بين أطراف العملية التواصلية التي تعد منطلق عمل التداولية.

وبالانتقال إلى عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ) الذي مثّل العلاقة الوطيدة بين علمي النحو والبلاغة بأبهى صورها من خلال نظرية النظم، وتعالق من خلالها أيضًا مع أبرز ما توصل إليه البحث اللغوي الحديث، " فدراسة عبد القاهر للنظم وما يتصل به تقف كتفًا إلى كتف مع أحدث النظريات اللغوية في الغرب وتفوق معظمها في مجال فهم طرق التركيب اللغوي هذا مع الفارق الزمني الواسع"[٣].

ينظر الجرجاني في آلية التقديم والتأخير التي لا نتطرق إليها إلا مراعاة للمقام الذي يولد في كنفه المقال، فيقول: "أنّا لا نعلم شيئًا يَبتغيه الناظم بنظمه غير أن ينظُر في وُجوه كل باب وفروقه

١- مقبول، إدريس، (٢٠٠٨)، الأسس الابستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه، عالم الكتب الحديث، ص ٢٨٦.

٢- أبوعلي الفارسي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار ٣٧٧هـ، (١٩٧٨)، اقسام الأخبار لأبي علي الفارسي، مجلة المورد، رقم٣، ص٢٠٣.

٣- حسان، تمام، (١٩٩٤)، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، ص ١٨.

فينظر في (الخبر) إلى الوجوه التي تراها في قولك: زيد مُنطلق، وزيد ينطلق، وينطلق زيد، ومنطلق زيدٌ، وزيد المنطلق، والمنطلق زيدٌ، وزيدُ هو المنطلق، وزيدُ هو منطلقٌ، وفي (الشرط والجزاء) إلى الوجوه التي تراها في قولك: إن تخرجْ أخرجْ، وإن خرجتَ خرجتُ، وإن تخُرج فأنا خارج، وأنا خارج إن خرجتَ، وأنا إن خرجتَ خارج، وفي (الحال) إلى الوجوه التي تراها في قولك: جاءني زيد مسرعًا، وجاءني يُسْرع، وجاءني وهو مسرعٌ أو هو يسرع، وجاءني قد أسرع، وجاءني وقد أسرع، فيعرف لكلّ من ذلك موضعه، ويجيء به حيث ينبغي له"[١].

يَنظُر في (الحروف) التي تشترك في معنى، ثم ينفرد كل واحد منها بخصوصية في ذلك المعنى، فيضعَ كُلاّ من ذلك في خاص معناه، نحو أن يجيء بـ(ما) في نفي الحال، وبـ(لا) إذا أراد نفي الاستقبال، وبـ(إن) فيما يترجح بين أن يكون وأن لا يكون، وبـ(إذا) فيما علم أنه كائن.

وينظر في (الجُمَل) التي تُسردُ فيعرف موضع الفصل فيها من موضع الوصل، ثم يعرف فيما حقّه الوصل موضع (الواو) من موضع (الفاء)، وموضع (الفاء) من موضع (ثم)، وموضع (أو) من موضع (أم)، وموضع (لكن) من موضع (بل).

ويتصرف في التعريف والتنكير، والتقديم والتأخير في الكلام كله، وفي الحذف والتكرار، والإضمار والإظهار، فيضع كلا من ذلك مكانه، ويستعمله على الصحة وعلى ما ينبغي له. هذا هو السبيل فلستَ بواجدٍ شيئًا يرجعُ صوابُه إن كان صوابًا، وخَطَؤُه إن كان خطأً إلى (النظم) ويدخلُ تحت هذا الاسم، إلاّ وهو معنى من معاني النحو قد أصيب به موضعه ووضع في حقه، أو عومل بخلاف هذه المعاملة، فأُزيل عن موضعه واستُعمِل في غير ما ينبغي له[٢].

١- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد ٤٧١هـ، (١٩٩٢)، دلائل الإعجاز، ط٢، دار المدني، ص٨١.

٢- المرجع نفسه، ص ٨٢.

ونلحظ من طرح الجرجاني أن استعمال هذه التراكيب والعبارات ينبغي أن يتم وفق المعاني التي ينشدها المتكلم، والمقام الذي يدور في فلكه المقال. فإعادة ترتيب العناصر اللغوية لم يأت جزافا، بل كان استجابة تداولية لبعض العناصر السياقيّة، فكلّ ترتيب ينطوي على قصد معين، وهذا هو عين نظرية عبد القاهر الجرجاني، إذ يتجاوز المرسل مجرّد الضم الذي يقتضيه النحو والدلالة إلى الضم على طريقة مخصوصة وفق ما يستدعيه سياق الخطاب، وتسمى هذه الآليّة في نظرية النظم عند الجرجاني بآلية التقديم والتأخير[١].

ويستطرد صاحب نظرية النظم في موضع آخر شارحًا بعض الفرق بين:" زيدٌ منطلقٌ، وزيدٌ المنطلقُ، وزيدٌ هو المنطلقُ، والمنطلقُ زيدٌ. يقول: فكلّ وجه من الوجوه الأربعة يصدر عن معنى وغرض خاص دقيق، وآية ذلك أنّك إذا جئت بالوجه الأول كنت محدّثًا من لا يعرف أنّ انطلاقا كان لا من زيدٍ ولا من عمرو، وإذا سُقْتَ الوجه الثاني كنت مكلّمًا من عرف أنّ انطلاقًا كان، فأعلمته أنّه من زيدٍ دون سواه، فإذا أردت تأكيد ذلك أدخلت ضمير الفصل فكان الوجه الثالث، ويتأتّى الوجه الرابع إذا كان السامع قد رأى إنسانًا ينطلق بالبعد عنه، فلم يثبت ولم يعلم أزيدٌ أم عمرو"[٢].

التداولية عند علماء الشريعة

أما ما جاء عند الأصوليين في علومهم ودراساتهم الشرعيّة؛ فنجد فيها أن المقام يُعدُ اللبنة الأساس واحدى القواعد الثابتة في تناولهم ودراستهم للنص القرآني، وفيما عُرف بأسباب النزول لآياته، وفي تأويلاتهم وتفسيراتهم له، " فقد أعطى علماء المسلمين سياق المقام (السياق الخارجي)

١- الشهري، عبد الهادي بن ظافر، (٢٠٠٤)، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ط١، دار الكتاب الجديد، ص ١٤١.

٢- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد ٤٧١هـ، (١٩٩٢)، دلائل الإعجاز، ط٢، دار المدني، ص ١٠٧، ١٤١.

أهمية كبيرة في تفسير النص القرآني وفي استنباط الأحكام الشرعيّة، فبحثوا أسباب النزول والظّروف الخارجية التي تتعلّق بالنص. واللّفظ يعطي أكثر من دلالة، ويحددها السّياق اللغوي والسياق الخارجي ... ويوجد سياق خارجي يُفسر في ضوئه المعنى"[١] إذ عمدوا إلى المقام في طرائقهم لتحديد المعنى والتفسير والتأويل.

ومما يجب التنبه له أن مراعاة المقام في أن (يُنْظَمَ) الكلام على خصوصيات بلاغيّة هي مراعاة من مقومات بلاغة الكلام، وخاصة في إعجاز القرآن، فقد تشتمل آية من القرآن على خصوصيات تتساءلُ نفس المُفسر عن دواعيها وما يقتضيها فيتصدى لتطلب مقتضيات لها ربما جاء بها متكلّفة أو مغصُوبة، ذلك لأنه لم يلتفت إلا إلى مواقع ألفاظ الآية، في حال أنّ مقتضياتها في الواقع منوطة بالمقامات التي نزلت فيها الآية. مثال ذلك قوله تعالى﴿ أُوْلَٰٓئِكَ حِزْبُ ٱلشَّيْطَٰنِۚ أَلَآ إِنَّ حِزْبَ ٱلشَّيْطَٰنِ هُمُ ٱلْخَٰسِرُونَ﴾[٢] ثم قوله: ﴿ أُوْلَٰٓئِكَ حِزْبُ ٱللَّهِۚ أَلَآ إِنَّ حِزْبَ ٱللَّهِ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴾[٣] فقد يخفى مقتضى اجتلاب حرف التنبيه في افتتاح كلتا الجملتين فيأوي المفسر إلى تَطَلُّب مقتضاه ويأتي بمقتضيات عامة مثل أن يقول: التنبيه للاهتمام بالخبر، ولكن إذا قدرنا أن الآيتين نزلتا بمسمع من المنافقين والمؤمنين جميعًا علمنا أن اختلاف حرف التنبيه في الأولى لمراعاة إيقاظ فريقي المنافقين والمؤمنين جميعا، فالأولون لأنهم يتظاهرون بأنهم ليسوا من حزب الشيطان في نظر المؤمنين، إذ هم يتظاهرون بالإسلام فكأن الله يقول قد عرفنا دخائلكم، وثاني الفريقين وهم المؤمنون، نُبّهُوا لأنهم غافلون عن دخائل الآخرين فكأنه يقول لهم تيقظوا فإن الذين يتولون أعداءكم هم أيضا عدُوٌ لكم لأنهم حزب الشيطان، والشيطان عدوٌ الله وعدوٌ الله عدوّ لكم!

١- بومنقاش، الرحموني، (٢٠١٥)، البناء التداولي للممارسة التفسيرية، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ص ١١٨.

٢- سورة المجادلة، الآية، ١٩.

٣- سورة المجادلة، الآية، ٢٢.

واجتلاب حرف التنبيه في الآية الثانية لتنبيه المنافقين إلى فضيلة المسلمين لعلهم يرغبون فيها فيرعوون عن النفاق، وتنبيه المسلمين إلى أن حولهم فريقًا ليسوا من حزب الله، فليسوا بمفلحين؛ ليتوسموا أحوالهم حق التوسم فيحذروهم[١].

ولعل الإمام الشافعي (ت ٢٠٤ هـ) رحمه الله الذي يعد مؤسس علم أصول الفقه، أول مَنْ التفت إلى أهمية السياق في تحديد معاني النصوص وفهمها، فيقول في رسالته:" فإنما خاطب الله بكتابه العرب بلسانها، على ما تعرف من معانيها، وكان مما تعرف من معانيها اتساع لسانها، وأن فطرته أن يخاطب بالشيء منه عامًا ظاهرًا يراد به العام الظاهر، ويستغنى بأول هذا عن آخره، وعامًا ظاهرًا يراد به العام ويدخله الخاص، فيستدل على هذا ببعض ما خوطب به فيه، وعامًا ظاهرًا يراد به الخاص، وظاهرًا يعرف في سياقه أنه يراد به غير ظاهره، فكل هذا موجود علمه في أول الكلام أو وسطه أو آخره "[٢] ثم يعنون الشافعي بابًا خاصًا يُعنى بالسياق (المقام) في رسالته باسم: (باب الصنف الذي يبين سياقُهُ معناه) وفي الباب نفسه يذكر الشافعي قول الله تبارك وتعالى: ﴿ وَسْـَٔلْهُمْ عَنِ ٱلْقَرْيَةِ ٱلَّتِى كَانَتْ حَاضِرَةَ ٱلْبَحْرِ إِذْ يَعْدُونَ فِى ٱلسَّبْتِ إِذْ تَأْتِيهِمْ حِيتَانُهُمْ يَوْمَ سَبْتِهِمْ شُرَّعًا وَيَوْمَ لَا يَسْبِتُونَ لَا تَأْتِيهِمْ ۚ كَذَٰلِكَ نَبْلُوهُم بِمَا كَانُوا۟ يَفْسُقُونَ ﴾[٣] فابتدأ جل ثناؤه ذكر الأمر بمسألتهم عن القرية الحاضرة البحر، فلما قال: (إذ يعدون في السبت): دلّ على أنه إنما أراد بالعدوان أهل القرية الذين بلاهم بما يفسقون[٤].

١- ابن عاشور، محمد الطاهر، (١٩٨٤)، تفسير التحرير والتنوير، ج١، الدار التونسية للنشر، ص ١١١.

٢- الشافعي، محمد بن أدريس ٢٠٤هـ، (١٩٤٠)، الرسالة، ط١، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبي وأولاده، ص ٥٢.

٣- سورة الأعراف، الآية ١٦٣.

٤- الشافعي، محمد بن أدريس ٢٠٤هـ، (١٩٤٠)، الرسالة، ط١، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبي وأولاده، ص ٦٢.

وقال تعالى: ﴿ وَكَمْ قَصَمْنَا مِن قَرْيَةٍ كَانَتْ ظَالِمَةً وَأَنشَأْنَا بَعْدَهَا قَوْمًا ءَاخَرِينَ ﴿١١﴾ فَلَمَّآ أَحَسُّواْ بَأْسَنَآ إِذَا هُم مِّنْهَا يَرْكُضُونَ ﴾ [١] "وهذه الآية في مثل معنى الآية التي قبلها، فذكر قصم القريةِ، فلما ذكر أنها ظالمةٌ بان للسامع أن الظالم إنما هم أهلها، دون منازلها التي لا تَظلمُ، ولما ذكر القومَ المنشئينَ بعدها، وذكر إحساسهم البأس عند القصم، أحاط العلمُ أنه إنما أحس البأس من يعرف البأس من الآدميين"[٢].

واعتمد الإمام الطبري (ت ٣١٠ هـ) رحمه الله في كتابه (جامع البيان) على المقام في تفسير معاني كثير من آيات القرآن الكريم، إذ استند عليه في الترجيح بين الأقوال والآراء الواردة في تفسير كثير من الآيات، وشددّ على عدم نزع الكلام من سياقه الذي ورد فيه، فقال:" فغير جائز صرف الكلام عما هو في سياقه إلى غيره، إلا بحجة يجب التسليم لها من دلالة ظاهرة التنزيل، أو خبر عن الرسول تقوم به حجة، فأما الدعاوى، فلا تتعذر على أحد"[٣]. مؤكدًا في موضعٍ آخر ضرورة النظر والتأمل في آيات الذكر الحكيم من خلال إطار وحدتها السياقية، فقال: " إتباع الكلام بالأقرب إليه أولى من إتباعه بالأبعد منه"[٤]، وقال أيضًا:" توجيه الكلام إلى ما كان نظيرًا لما في سياق الآية، أولى من توجيهه إلى ما كان منعدلًا عنه"[٥].

وفي الصدد نفسه يؤكد ابن القيم الجوزية (ت ٧٥١هـ) رحمه الله جملة من الفوائد للسياق في بيان الدلالة كونها واحدة من أهم القرائن التي تفضي إلى عملية الفهم والإفهام. يقول: "السياق يرشد

١- الأنبياء، ١١-١٢.

٢- الشافعي، محمد بن أدريس ٢٠٤هـ، (١٩٤٠)، الرسالة، ط١، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبي وأولاده، ص ٦٢.

٣- الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد ٤٤٤هـ، (٢٠٠٥)، جامع البيان في القراءات السبع المشهورة، ط١، دار الكتب العلمية، ص١٥٤.

٤- المرجع نفسه، ج٣، ص ٣١٦.

٥- المرجع نفسه، ج٦، ص٩٢.

إلى تبيين المجمل وتعيين المحتمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام وتقييد المطلق وتنوع الدلالة. ويقول: وهذا من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم، فمن أهمله غلط في نظره وغالط في مناظراته"[١]. ويضرب مثلًا على أهمية السياق بالآية الكريمة: ﴿ذُقْ إِنَّكَ أَنتَ الْعَزِيزُ الْكَرِيمُ﴾[٢] يفسر ابن الجوزية الآية الكريمة بقوله: انظر كيف تجد السياق يدل على أنه الذليل الحقير.[٣]

"فالمفسرون اعتمدوا في توجيه دلالات النصوص القرآنية عدّة قرائن سياقيّة تسهم في تحديد المعنى ومنها: معنى المفردة، وقرينة الحال، والقرينة العقلية، وتكون القرينة الفيصل في ترجيح دلالة دون أخرى من خلال النظر التي فيه سواء أكانت محيطة بالنص مُكتنفة إياه، أو كانت متقدّمة أو متأخرة عنه، ولولا وجود القرائن السياقية لم نتوصل إلى المقصود من كثير من النصوص القرآنية"[٤].

ويرى الأصوليون أنَّ على من يتصدى لاستخراج الأحكام من القرآن أمورًا لا ينبغي أن يغفل عنها هي في الواقع (مقام) للفهم فعليه مثلًا:

- ألا يغفل عن بعضه في تفسير بعضه.
- ألا يغفل عن السنة في تفسيره.
- ان يعرف أسباب نزول الآيات.
- أن يعرف النظم الاجتماعية عند العرب.

١- ابن القيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب ٧٥١هـ، بدائع الفوائد، ج٤، دار عالم الفوائد، ص ١٣١٤.

٢- سورة الدخان، ٤٩.

٣- ابن القيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب ٧٥١هـ، بدائع الفوائد، ج٤، دار عالم الفوائد، ص ١٣١٤.

٤- الشرع، عدوية عبدالجبار، (٢٠٠٦)، القرائن الدلالية للمعنى في التعبير القرآني، جامعة بغداد، ص٢٩.

فهذه العناصر الأربعة يمكن اختصارها في كلمة (المقام) فلا ينبغي لمن يتصدى لتفسير آية أن يغفل عن مقامها.[١]

ويتضح من خلال آراء العلماء الأجلاء في تفسير النصوص الشرعية وتأويلها فهمهم العميق لأهمية المقام، وضرورته القصوى للوصول إلى المعنى الدقيق للنص الشرعي، ومراد الشارع منها، وبذلك تناغم الأصوليون في دراساتهم علومهم إلى حدٍ بعيد مع مجالات البحث اللغوي المعاصر، وأبعاد الدرس التداولي.

التداولية في الأدب

شهد العصر العباسي نهضة شاملة في النواحي الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والفكرية مثلت نموذجًا متقدمًا في تاريخ الحضارة العربية والإسلامية، وازداد التواصل مع الثقافات المختلفة الأخرى مثل: (الفارسية، والهندية، واليونانية) والترجمة منها وانصهرت مع الثقافة العربية من خلال بوتقة الإسلام. وقد واكب هذه النهضةَ الشاملةَ نشاطٌ أدبيٌ متنوعٌ ساير هذه الظروف، وتجاوب مع كل بيئاته وشارك كل طبقاته، ولا سيما في الشعر العربي. فقد طال التجديدُ مقدمة القصيدة العربية، فأعرض بعض شعراء ذلك العصر عن افتتاح قصائدهم بذكر الأطلال ووصفها والبكاء عليها، لأن معظم شعراء هذا العصر من المولدين الذين لا تربطهم أي عاطفة بمعالم الحياة العربية الجاهلية، فما حاجتهم إلى تصوير شيء لا وجود له في مجتمعهم، وهم يعيشون في حواضر ذات مدن راقية بقصورها ورياضها الوارفة الظلال[٢]، وجاء على رأس هؤلاء الشعراء أبو نواس فعبَرَ عن ذلك تعبيرا واضحا معنى فقال:

مالي بدارٍ خلتْ من أهلها شُغُلُ ... ولا شجاني لها شخصٌ ولا طَلَلُ

١- حسان، تمام، (١٩٩٤)، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، ص ٣٤٨.

٢- قدور، سكينة، (٢٠١٣)، محاضرات في أدب العصر الأموي والعباسي، المطبوعات البيداغوجية لكلية الآداب والحضارة الإسلامية ص ٢٨.

ولا رسومٌ، ولا أبكى لمنزلةٍ ... للأهل عنها وللجيرانِ منتقَــلُ

بيداءَ مقفرةً يومًا فأنعتهــا ... ولا سرى بي فأحكيهِ بها جمــلُ

ولا شتوتُ بها عامًا فأدركني ... فيها المصيفُ فلي عن ذاك مرتحلُ

لا الحزنُ مني برأي العين أعرفهُ ... وليس يعرفُني سهلٌ ولا جبلُ

لا أنعتُ الروض إلا ما رأيتُ بهِ ... قصرًا منيفًا عليه النخلُ مشتمــلُ

فهاكَ من صفتي إن كنتَ مختبرا ... ومُخْبرًا نفرًا عني، إذا سألــوا[١]

ويقول في موضوع آخر في دعوة صريحة إلى ترك الأطلال ونبذ البكاء عليها:

دع الأطلال تَسفيهَا الجَنُــوبُ ... وتبكي عَهد جِدَّتِها الخطــوبُ

وخلِّ لراكبِ الوجناءِ أرضًــا ... تَخُبُّ بها النَّجيبة والنَّجيــبُ[٢]

ولم يكن أبو نواس وحده الذي ثارَ على التقليد المتبع في الوقوف على الطلل والبكاء على الديار في مقدمات القصائد العربية، بل استجاب لهذه الدعوة عدد من شعراء العصر العباسي فنجدهم يجددون في مطالع القصائد بما يتلاءم وطبيعة العصر العباسي مثل: (أبي تمام، والبحتري) في وصفهم الطبيعة، ولعلهم ليسوا السباقين إلى هذه الدعوة، إذ وجد (مطيع بن إياس) من أوائل الشعراء الذين عزفوا عن التغني بالصحراء والأطلال المقفرة، ومن ذلك قوله:

لأحسن من بيد يحار بها القطا ... ومن جَبَلَي طي ووصفكما سلعا

تلاحظ عيني عاشقين كلاهما ... له مقلة في وجه صاحبه ترعى[٣]

١- أبو نواس، الحسن بن هانئ ١٩٧هـ، ديوان أبي نواس، تحقيق: أحمد عبد المجيد الغزاوي، ط١، دار الكتاب العربي، ص ٦٩٨.

٢- المرجع نفسه، ص١١.

٣- أبو الفرج الأصفهاني، علي بن الحسين ٣٥٦هـ، (١٩٩٤)، الأغاني، ج١٣، ط١، دار إحياء التراث العربي، ص ٢١٥.

ولعل دعوة أبي نواس وأبناء عصره من بعض الشعراء إلى تجاوز الوقوف على الأطلال تكون دعوة تداولية؛ فقد كان مسوغ دعوته إلى الكف عن مخاطبة الأطلال أنها لم تعد تناسب البيئة المدنية الحضرية...؛ فشعر الأطلال مناسب لما كان من أحوال الناس والعشاق وأعراف الناس في الترحال والتنقل، وهذا لم يعد حاضرًا في حياة المدينة الرقيقة التي جدَّت فيها مؤسسات الخمر وأنماط جديدة من الغزل استجابت للتطور الاقتصادي والاجتماعي والاختلاط بالفرس والهنود واليونانين في عهد أبي نواس.

وقصة الشاعر العباسي علي بن الجهم (٢٤٩هـ) مع الخليفة المتوكل الذي جاء إلى بغداد فكتب قصيدة وعرة تنبئ عن طبيعة معيشته البدوية الخشنة؛ افتتحها بقوله:

أنتَ كَالكلبِ في حفاظِكَ لِلوُدِّ ... وكَالتَّيس في قِرَاعِ الخُطوبِ

ثم طلب الخليفة من القوم تهيئة حياة مدنية له، فأمر له بدار حسنة على شاطئ دجلة، فيها بستان جميل، تخلله نسيم لطيف، فبدأ ابن الجهم يرى حركة الناس ولطافة الحضر، فأقام ستة أشهر على ذلك، والأدباء يداومون على مجالسته ومحاضرته، ثم استدعاه الخليفة بعد مدة لينشده، فأنشده:

عيونَ المها بين الرُّصافةِ والجسْر ... جَلبنَ الهوى من حيثُ أدري ولا أدري [١]

فعاد رقيق الحال ينظم شعرًا رقيقًا، وهذا التغيير في استعمال المفردات أو الأفكار دليل قاطع على التحول التداولي، فطبيعة الحياة البدوية وقساوة العيش فيها لا تتواءم والحياة المدنية والحضر، فكان لزاما على ابن الجهم أن يتداول الألفاظ والمصطلحات والمعاني المتداولة للتواصل في هذه البيئة التي تتوافق مع المقام التي تطرح فيه.

١- المولى، محمد أحمد جاد الله وآخرون، (١٩٦٢)، قصص العرب، ج٣، ط٣، دار إحياء الكتب العربية، ص ٢٩٨.

ويظهر جليا من خلال جملة الاقتباسات السابقة التي تعد في صميمها طروحات تداولية؛ إذ تبلورت هذه الأفكار في هذا المجال ضمن ما أُصطلح عليه بـ (الكفاءة التداولية) التي تعني المقدرة على استخدام اللغة في سياقاتها الفعلية التي تتجلى فيها، وتستدعي هذه الكفاءة من المتكلم أن يكون على دراية بالأحوال ومقتضياتها التعبيرية، فيوافق ويلائم بين الكلام وملابساته الخارجية.[١]

١- علي، محمد محمد يونس، (١٩٩٣)، وصف اللغة العربية دلاليًا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية، دراسة حول المعنى وظلال المعنى، منشورات جامعة الفاتح، ص ١٢٧.

الفصل الثالث

اللسانيات التداولية وتعليم اللغة

- التداولية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إعداد المادة التعليمية.
- الأسس اللسانية (اللغوية).
- الأسس التربوية.
- الأسس الثقافية والاجتماعية.
- الأسس النفسية.
- طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- التقويم.

الفصل الثالث

اللسانيات التداولية وتعليم اللغة

تكاثفت الجهود في القرن المنصرم وبداية القرن الواحد والعشرين في دراسة الظاهرة اللغوية، وأصبحت الدراسات اللسانية شغل العلماء والباحثين الشاغل ولا سيما المختصين في هذا الميدان، فكان لهذه الجهود أثرها الكبير وانعكاساتها الجمّة في ميدان تعليم اللغات؛ إذ تجمع الدراسات على أن اللسانيات تنقسم إلى قسمين رئيسيين هما: **اللسانيات النظرية** التي تُعنى بتوصيف الظاهرة اللغوية ودراساتها دراسة علمية، **واللسانيات التطبيقية** التي تُعنى بجوانبها التطبيقية، بما يخدم العملية التعليمية وتوظيف جوانبها الأساسية والإنتاجية لمستعملي اللغة[١]. إذ عَمِلَ العلماء على توظيف ما توصلوا إليه في الدرس اللساني في تطوير تعليم اللغة، من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري وفي ترقية طرائق تعليم اللغات[٢]، وقد تجسد ذلك في مختلف النظريات التعليمية التي أرادت أن تنظّم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها، وفق خلفيات ومنطلقات فكرية ونفسية واجتماعية ولسانية تراعي الدّقة في المنطلقات والأهداف المحددة"[٣] وكان هذا كله تحت مظلة اللسانيات التطبيقية.

ومن المتعارف عليه أن مصطلح اللسانيات التطبيقية ظهر سنة ١٩٤٦م، وأصبح علمًا مستقلًا بذاته معترفًا به في جامعة ميتشيجان، تحت إشراف العالمين البارزين تشارلز فريز وروبرت

١- عبد الجليل، عبد القادر، (٢٠٠٢)، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفاء للطباعة، ص ١٦٣.

٢- حساني، أحمد، (٢٠١٣)، مباحث في اللسانيات، ط٢، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ص ١٢١.

٣- ليوخ، يوجملين، وبلقاسم، بن قطاية، (٢٠١٢)، المنهج اللساني في تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر، العدد ١٤، ص٧٧.

لادو، اللذين عَمِلا في تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، فكان من أهم أسباب ظهورهِ مشكلة تعليم اللغات الحيّة للأجانب، ومن ثم محاولة تحسين نوعية تعليم هذه اللغات[١]. فهو علم "يهدف إلى دراسة الجوانب التطبيقية للغة في مساراتها التقابلية، والمقارنة، والتعليمية، والترجمة، وصناعة المعاجم، وتنمية المهارات، وتعليم اللغة الثانية، للصغار والكبار، وتعلم النطق قبل التدوين".[٢] وبذلك جاء الهدف الرئيسي من اللسانيات التطبيقية توظيف نتائج اللسانيات النظرية، من خلال تطبيق أسسها المعرفية في الجانب الميداني، ودليل ذلك أن الاستعمال السائد لمصطلح "اللسانيات التطبيقية" يرادف "تعليم اللغات"؛ فعلم اللسانيات التطبيقية لا يضع النظريات بل يستهلكها ويستخدمها[٣]، ولا يتوقف الأمر على هذا ولكنه يطورها ويعدِّلها وينتج نظرياته وأفكاره الخاصة تحت إلحاح الرغبة في حل مشكلة أو تعديل وضع غير مرغوب فيه. ويؤكد ذلك مازن الوعر في تعريفه للسانيات التطبيقية بأنها:"علم يبحث في التطبيقات الوظيفية التربوية للغة من أجل تعليمها وتعلمها للناطقين بها، وتبحث أيضًا في الوسائل التعليمية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها (أصول التدريس، ومناهج التدريس، ووضع النصوص اللغوية وانسجامها مع المتعلمين، ووضع الامتحان، وعلاقة التعليم بالبيئة الاجتماعية)"[٤] فيشمل التعريف مجالات تعليم اللغة وتعلمها وتعليم اللغة الأجنبية على نحو خاص، والتعدد اللغوي، والتخطيط اللغوي. وبذا امتازت اللسانيات التطبيقية بمجموعة من الخصائص أهمها[٥]:

١- **التداولية:** وذلك لأنها أولًا ترتبط بالحاجة إلى تعليم اللغات، وثانيا لأنها لا تأخذ من الدراسات النظرية للغة إلا ما له علاقة بتدريس اللغة، وتوظيفها في الحياة العملية.

١- الراجحي، عبده، (١٩٩٥)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، ص٩.

٢- عبد الجليل، عبد القادر، (٢٠٠٢)، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفاء للطباعة، ص ١٩١.

٣- بروان، دوجلاس، (١٩٩٤)، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، ص١٧٣.

٤- الوعر، مازن، (١٩٨٩)، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ص ٢٣.

٥- بلعيد، صالح، (٢٠١٢)، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط٧، دار هومه للطباعة والنشر، ص ١٢ – ١٣.

٢- **الفعالية:** وذلك لأن هذا العلم يبحث عن الوسائل الفعالة والطرق الناجعة لتعليم اللغة سواء أكانت هذه اللغة وطنية أم لغة أجنبية.

٣- **دراسة التداخلات بين اللغة الأم واللغات الأجنبية:** وهذا ما يدعى بالاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويًا، ودراسة ذلك في الجذور اللغوية، أو الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي؛ أي دراسة نقاط التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغات الأجنبية من أجل الوصول إلى طريقة فاعلة في التدريس.

فاللسانيات التطبيقية هي الاستعمال الفعلي للمعطيات النظرية التي جاءت بها اللسانيات العامة، واستثمار هذه المعطيات في التطبيقات الوظيفية للعملية التعليمية، من أجل تطوير تعليم اللغة لأبنائها الناطقين بها ولغير الناطقين بها. وبذلك تظهر أهميتها بوصفها مجالًا واسعًا للبحث والمعرفة؛ إذ تعمل على إيجاد حلول لمشكلة معينة تخص ممارسة اللغة، وتتغير حسب الظروف، وتحاول أن تجعل مجال التعليم مسايرًا للتغيرات الزمانية، وتتطور بتطور العلوم التي تغذيها بالمفاهيم والمعارف المتنوعة[١].

ويجد المتأمل في علم اللسانيات أن تعليم اللغة ولاسيما تعليمها لغة أجنبية/ ثانية أخذ حظًا وافرًا من ثمار هذا العلم؛ فقد انطلق منذ بواكيره الأولى من النظريات اللسانية العامة قاصِدًا إلى استثمارها وتطبيقها وتعديلها لتكون ملائمة لمجالات تعليم اللغة وطرقها بدءًا بطرق التدريس وإعداد المعلمين وتزويدهم بالأساليب المناسبة لتنفيذ التوجهات النظرية للنظريات اللسانية، وبناء مناهج تعليمية تنطلق من تلك النظريات انتهاءً بتقويم التعليم والوقوف على مدى نجاعته. وكثيرًا ما كان التعاون يظهر بين النظريات اللسانية والنظريات النفسية والتربوية؛ فكانت اللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية حاضرة دائمًا في طرق التدريس وإعداد المناهج وتنفيذ الدروس ومراقبة منتجات

١- بلعيد، صالح، (٢٠١٢)، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط٧، دار هومه للطباعة والنشر، ص٢٠.

التعلم لدى الطلبة. ولعل المنهج التداولي يعد أفضل المناهج اللسانية الوظيفية التي انضوت تحت مظلة اللسانيات التطبيقية وأبرزها، وساهمت في إثراء صناعة التعليم والخروج به من دائرة النظرية إلى ميدان التطبيق. إذ تؤكِّد – أي التداولية – بأن تعليم اللغة لا يقوم على تعليم البُنى اللّغوية دون الممارسة الميدانيّة التي تسمح للمتعلم بالتعرف إلى قيم الأقوال وكميات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها، إلى جانب أغراض المتكلم ومقاصده، التي لا تتضح إلا في سياقات مشروطة[١]. كما أسهمت في مراجعة مناهج التعليم، ونماذج الاختبارات والتمارين وفق الظروف السابقة، وعدّت البعد التداولي للغة (ممارستها واقعًا) أحد أهداف العملية التعليمية، وانتقدت بذلك طرق تدريس اللغات الأجنبية التي تتعامل مع لغات مثالية وأناس مثاليين في مواقف مثالية بعيدًا عن سياقها الاجتماعي[٢]. "فلم تعد حاجة متعلم اللغة اليوم تنحصر في التعرف على كيفية بناء العبارات المثالية في المواقف المثالية للأشخاص المثاليين بعيدة تمامًا عن الواقع اللغوي المعاش وتعاملاته اليومية وطقوس التحاور والعبارات الاصطلاحية التي لا يشير ظاهرها اللغوي إلى معناها الحقيقي في غالب الأحيان بقدر ما هي حاجته إلى تعلم ما يمكنه من ممارسة هذه اللغة واستعمالها وظيفيًا، وما قد يفي بحاجاته التواصلية والتعبيرية[٣].

ومع هذا الإدراك النظري فإن البعد التداولي ظَلَّ يُعَدُّ جزءًا محدودًا من الكفاية التواصلية، ولم تَظْهَرْ دَعواتٌ قويّةٌ للعناية به في كتب تعليم اللغات الأجنبية وطرق إعداد المعلمين وأساليب تدريسهم اللغات الأجنبية على الرغم من أن البعد التداولي يتقاطع كثيرًا مع المنحى التواصلي في تعليم اللغات؛ إذ إن غايته النهائية أن يتمكن المتعلم من التواصل باللغة تواصلاً يناسب أعراف

١- بوجاد، خليفة، (٢٠٠٩)، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر التوزيع، ص١٣٣.

٢- المرجع نفسه، ص١٣٤.

٣- كلثوم، درقاوي، (٢٠١٧)، تعليمية التعبير الشفهي من خلال النص المسموع لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مجلة لغة وكلام، ص ١٠٨.

المجتمع وتقاليده التواصلية، والتداولية تقع في قلب المنحى التواصلي وتؤدي في منتهاها إلى التمكن من الكفاية التواصلية.

وهذه دعوة صريحة تبناها المنهج التداولي في تجاوز المألوف للطرائق التقليدية في التعليم التي تعتمد على مهمة التلقين إلى تحسين الأداء، وذلك بالاقتصار على تعليم المتعلم ما يحتاج إليه، مبتعدًا قدر الإمكان عن الأساليب والشواهد التي تثقل ذهنه. فهناك قاعدة ثابتة يتبناها أهل هذا الاختصاص هي: "الملكة والتبليغ؛ أي تزويد المتعلم أو المتعلمين بالأدوات التي تمكنهم من التحرك بواسطة الكلام تحركًا يلائم المقام والمقاصد المراد تحقيقها، إذ إن الأمر لم يعد يتعلق بتلقين بنية نحوية معينة، بل إنه يتعلّق بتوفير الوسائط اللسانية التي تسمح للمتعلم بإجراء اختيار بين مختلف الأقوال وذلك بحسب المقام[١]".

والحقيقة إن النظرية التواصلية وتعليم اللغة تواصليًا ثم تحليل الخطاب بدأت هذا الاتجاه نحو العناية بالسياق والتواصل قبل التداولية.... لأن التداولية جزء من الاستعمال اللغوي، ولايمكن استخدامها منهجًا لتدريس مادة لغوية كاملة... يعني لا يمكننا بناء درس أو كتاب وفق المنهج التداولي؛ لأنه شطر من اللغة والاستعمال، وقد يجيء في إطار تدريس النحو أو الصرف أو المفردات أو الأساليب... والوجوه البلاغية المتنوعة.

ولا تتوقف حدود التداولية عند ذلك؛ بل عَمِلت على استثمار القواعد اللغوية وفق ما يستدعيه الموقف الكلامي، وتجاوز تدريس أنماط الترميز (القواعد اللغوية) إلى تدريس أنماط التأطير؛ أي الاهتمام بالملكة التبليغية للمتكلمين، واضعين نصب أعيننا الأطر الاجتماعية في استخدام اللغة. "فقد بات أساسيًا توسيع مجال المكتسبات من جهة وقلب ترتيب الأولويات من جهة أخرى، ذلك

١- دلاش، الجيلالي، (١٩٨٣)، مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، ديوان المطبوعات الجامعية، ص٤٦.

لأن مفهوم التبليغ هو الذي يجب أن يكون الأسبق والمحرك، وليس اللغة، لأن الاهتمام بالمتعلم يعني الاعتراف الكليّ بأن هدفه هو التبليغ لأحكام اللغة وحذقها، وأن الوجه الأخير ليس سوى وسيلة وليس غاية في حد ذاته، ووسيلة واحدة ضمن وسائل أخرى[١]". وبذلك تعتمد التداولية في عملياتها على الاستراتيجيات التواصلية.

وعطفًا على ما سبق فقد تجاوزت اللسانيات التداولية الطرح اللساني التقليدي الذي يقوم على دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها، إلى دراستها بوصفها نظامًا للتواصل الفعال، فالتداولية تُحد بأنها:"مذهب لساني يدرس علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه، وطرق استخدام العلامات اللغوية وكيفياتها بنجاح، والسياقات والطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها الخطاب، والبحث عن العوامل التي تجعل من (الخطاب) رسالة تواصلية واضحة وناجحة، وللبحث عن أسباب الفشل في التواصل باللغات الطبيعية[٢]"، ولعل هذا ما حدا بـ (إيلور) بالنظر إلى التداولية على أنها :"إطار معرفي يجمع مجموعة من المقاربات تشترك عند معالجتها للقضايا اللغوية في الاهتمام بثلاثة معطيات لها دور فعال في توجيه التبادل الكلامي وهي: المتكلمين، والسياق، والاستعمال العادي للكلام أي الاستعمال العفوي للكلام[٣]" فجاء المنهج التداولي في نظرته إلى اللغة مختلفًا عن غيره من المناهج اللسانية بعدم الاكتفاء بتوصيف البنى اللغوية وتفسيرها والوقوف على أشكالها الظاهرة، وتخطي ذلك إلى الاهتمام بجميع جوانب العملية التواصلية وعناصرها، من لحظة إنتاج الكلام مرورًا بالفعل الكلامي وما يتركه من أثر في نفس المتلقي، معتنية بالمواقف والمقامات والملابسات

١- دلاش، الجيلالي، (١٩٨٣)، مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، ديوان المطبوعات الجامعية، ص٤٩.

٢- صحراوي، مسعود، (٢٠٠٥)، التداولية عند العلماءالعرب دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية"في التراث اللساني العربي، ط١، دار الطليعة للطباعة والنشر، ص ٥.

٣- صانع، أحمد، (٢٠١٧)، تطبيق المنهج التداولي في تدريس اللغة العربية، مجلة لغة – كلام، العدد ١، ص ١٤٤.

الاجتماعية التي تحيط بالعملية برمتها، ووصولًا إلى تحقيق تواصل ناجح هدفه وصول قصد المتكلم إلى المتلقي وتلبية حاجته. فهي حقل استعمال تعالج كثيرًا من الظواهر اللغة وتفسرها، وتعمل على نحو مباشر في حل مشكلات التواصل ومعوقاته التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالجانب الاجتماعي والثقافي والنفسي واللساني وغيرها من الجوانب. الأمر الذي جعل منها منهجًا رحبًا يمد ميدان العملية التعليمية بكل ما هو جديد من أشكال التواصل اللغوي بين أقطاب عملية التعليم في مختلف أنشطة اللغة المختلفة ضمن الأطر الاجتماعية المتعارف عليها وفي سياقاتها الثقافية المشتركة عند أبناء اللغة الواحدة، مما يعني ذلك تحويل المعرفة اللغوية إلى كفاءة تواصلية تتيح للمتعلم إثبات ذاته وتسهم في تفاعله الاجتماعي.

والاتصال في مفهومه الإجرائي يعني "العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعًا بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه وهدف تسعى إلى تحقيقه ومجال تعمل فيه وتؤثر فيه، مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العملية بوجه عام[١]"؛ فالعملية التي يرتضيها طرفا الخطاب وتسهم في تحقيق الفهم والإفهام فيما بينهما، هي ذاتها عملية التواصل. غير أن التواصل على نحو عام "يتم بطرق لغوية لفظية وغير لفظية أو بطرق أخرى، لذا فهو مفهوم أشمل من مفهوم اللغة، فاللغة لا تمثل إلا أحد نظم الاتصال، إذ إن ثمة تمايزًا واضحًا في القدرة الاتصالية والقدرة اللغوية لدى الفرد، فكلاهما ينموان بصورة مستقلة نسبيًا[٢]" وكل منهما يعد كفاءة أيضًا تستخدم ضمن عناصر السياق الاجتماعي، مع الوضع بالحسبان أن كفاءة

١- طعيمة، رشدي، ومناع، محمد السيد، (٢٠٠٠)، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ص ١٩.

٢- الفرماوي، حمدى علي، (٢٠٠٦)، نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطربات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ١٨١٨.

التواصل تضم داخلها كفاءة التعبير اللغوي، ذلك أن التواصل اللغوي "عملية تشكل لها التقارب المعرفي هدفًا محوريًا، ويتطلب ذلك التفاوض وتبادل وجهات النظر حول المعاني خلال التفاعل بين الأفراد، وذلك الذي يؤكد على المعنى المقصود[١]" فاللغة مرتبطة بشقها الاستعمالي، والبحث عن معانيها يحتاج إلى قراءة تداولية، يقول جيفري ليج: "إننا لا نستطيع فهم طبيعة اللغة ذاتها إلا إذا فهمنا التداولية؛ كيف نستعمل اللغة في الاتصال[٢]".

فالطريقة التواصلية التي يتمثلها طرفا الخطاب يتم من خلالها الحصول على الفائدة والفهم والإفهام ضمن عناصر السياق الاجتماعي. يعرف (سيمون ديك) الكفاءة التواصلية انطلاقا من كون اللغة أداة للتفاعل الاجتماعي بأنها "ما يُمكن مستعملي اللغة الطبيعية من التواصل فيما بينهم بواسطة العبارات اللغوية؛ أي ما يمكنهم من التفاهم والتأثير في مدخراتهم المعلوماتية بما في ذلك من معارف وعقائد وأفكار مسبقة وإحساسات، والتأثير حتى في سلوكهم الفعلي عن طريق اللغة[٣]"، "فالكفاءة التواصلية هي بالقطع القدرة على الاتصال تختص باللغة الشفهية والتحريرية وتُعنى بالمهارات الأربع، تتكون من كفاءة نحوية وكفاءة اجتماعية لغوية، وكفاءة تحادثية، وكفاءة استراتيجية[٤]".

لا جرم أن عمليات التواصل وعناصرها التي تعد المظلة التي ينضوي تحتها المنهج التداولي جعل من هذا المنهج أحد أهم منابع العملية التعليمية، وله الدور الأكبر والأبرز في بناء التعليم وصناعته؛ فتواصلية اللغة في عملية التعليم ما هي إلا عملية تواصلية بين المعلم (الملقي) والمتعلم (المتلقي)، إذ اهتمت المقاربة التواصلية التي تؤطر اللسانيات التداولية في مجال التعليم والتعلم

١- الفرماوي، حمدى علي، (٢٠٠٦)، نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطربات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ١٨١٨.

٢- أرمينكو، فرانسواز، (١٩٨٦)، المقاربة التداولية، مركز الانماء القومي، ص١٠.

٣- المتوكل، احمد، (١٩٩٥)، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان، ص ١٦.

٤- ريبكا، أكسفورد، (١٩٩٦)، استراتيجيات تعلم اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ١٩.

بالتركيز على تطوير قدرة المتعلم التواصلية وتفعيل مهاراته التعليمية وتحقيق طلاقته اللغوية ودرجة تفاعليته مع الاستعمالات الوظيفية للغة، فلا يكفي أن يكون المتعلم قادرًا على قراءة جمل وكتابتها بطريقة سليمة، بل يجب اكتساب القدرة على استعمال هذه الجمل والعبارات في مواقف تواصلية معينة، والاهتمام بسياق الاستعمال وأدوار المتكلم والمستمع أي نتكلم قصد ربط علاقة محادثة، وبذلك يكون التحكم في مختلف وظائف اللغة واستعمالاتها في السياقات التداولية[١]؛ عندما نتخاطب نستعمل اللغة لغرض محدد مثلًا: النقاش أو الإقناع أو الوعد .... وغيرها، وننفذ هذه الأغراض في قالب اجتماعي محدد، فالمتحدث يختار طريقته في التعبير عن نقطة، ولا تعتمد هذه الطريقة فقط نواياه ومستوى عواطفه، بل هي تأخذ في الاعتبار هوية المتحدث إليه وعلاقته به، فلا يكفي إلمام الطالب بقوالب اللغة ومعانيها والهدف منها فقط، بل يجب أن تستخدم هذه المعرفة للتداول حول المعنى[٢]". وبذلك فإن العملية التواصلية تعتمد في تعليم اللغة وتعلمها على جملة من المبادئ نذكر منها:

١- الهدف من تدريس اللغة وفق العملية التواصلية هو تطوير الكفاية التواصلية لدى المتعلم.

٢- وأصبح هذا المصطلح أكثر المصطلحات استخدامًا في دراسات تعليم اللغات الأجنبية؛ إذ يعد اللبنة الأساس التي يعتد بها في تحديد طرق تعليمها، وبناء مناهجها وإعداد المادة التعليمية الخاص بها، وكذلك إعداد المعلمين وفقًا لها، وكيفية تقييم العملية برمتها.

١- الطيب، شيباني، (٢٠١٠)، استراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية، دراسة تداولية، ص ٥٥.

٢- فريمان، ديان لارسن، (١٩٩٥)، أساليب ومبادئ في تدريس اللغات، مطابع جامعة الملك سعود، ص ١٣٩.

٣- تتأسس المقاربة التواصلية على الاستجابة للحاجات التواصلية للمتعلم تبعا للكفايات السابقة الذكر (الكفاية اللغوية/ اللسانية، والكفاية عبر الثقافة (التثاقفية)، والكفاية التدبيرية (الاستراتيجية)، والكفاية التداولية) وكذا على متغيرات اللغة التي يحتك بها المتعلم في وضعيات تواصلية أصلية وواقعية.

٤- التحول من الاهتمام الخاص بالدقة اللغوية إلى التركيز على الطلاقة اللغوية، وذلك بالتمرس على استخدامها في مختلف الظروف التواصلية مع مراعاة القواعد المتحكمة في نظامها اللساني من معجم وتركيب ودلالة، فالاهتمام بالأفكار ومدى عفويتها تجعل المتعلم يتحكم في استعمال اللغة تحكما فعالاً؛ لأن السيطرة على المفردات والتراكيب من خلال القواعد النحوية لا تفيد شيئا إن لم يستطع المتعلم أن يستخدمها في نقل الأفكار والمشاعر وفي استقبالها.

٥- الاهتمام بالمعنى فهو من أهم ما يجب التركيز عليه عند تعليم اللغة وليس المبنى، والمعنى الذي نركز عليه هو الذي تتضمنه الأفعال الكلامية في مواقف مختلفة، إذ يمكن لفعل كلامي معين أن يؤدي عدة معانٍ فكل موقف يكسبه معنى مخالفًا عن المعنى الذي يكسبه موقف آخر، فالمقاربة التواصلية تركز على الجانب الوظيفي والأدوار والأفكار والأساليب البلاغية[١].

ومن هنا لا تقتصر أهمية هذا الاستثمار في تفعيل التواصل بين طرفي العملية التعليمية والتلاميذ أنفسهم، بل يتجاوز ذلك إلى تحقيق إفادات عديدة منها تمكين المتعلمين من آليات الحوار والكلام في السياقات المختلفة، وتنمية الكفايات التي تضمن قدرتهم على إنتاج الأقوال والعبارات

١- خلوي، سعاد، (٢٠١٠)، المقاربة التواصلية واكتساب مهارات التعبيرالشفهي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ص ٢٨.

المباشرة وغير المباشرة وتلقيها والولوج إلى مقاصد المتكلمين، وخصوصا تلك التي تجري داخل الفضاءات التعليمية وتشكل الحجر الأساس في امتلاكهم للغة وتحصيلهم للعلوم وبناء شخصياتهم اللغوية والمعرفية فضلًا عن تعزيز مهارات الكلام والتواصل والقدرة على الاندماج مع المواقف الخطابية المختلفة[١]. فالمنهج التداولي على هذا الأساس ينظر إلى اللغة بوصفها كلامًا حيًّا، ومنجزًا في سياق ما يتلقاه المتلقي بمدركاته وأحاسيسه، هذا المتلقي الذي يسعى إلى فهم رموز اللغة وإشاراتها وظاهرها وضمنها، عبر الخطاب المنتج لانعكاسات سلوكية توصل الملفوظ المجرد من شكله المنطوق إلى وجوده المتحقق فعليًا وحسيًّا، حينها تنمو العلاقة الوطيدة بين مدلول القول واللغة والسياق العام مرتبطًا بحالات المتكلم المختلفة، وأشكال الصوت التنغيمية مقرونة بمعرفة تؤطر الفعل المنجز وتحقق به أهدافًا معينة ترضي المرسل وتكون مقبولة عند المتلقي[٢].

ولذلك يرى غرايس أن الخطاب يخضع لإستراتيجيات يلزم أخذها بعين الاعتبار عند تأليف الكلام وإنجازه، فوضع مبدأ (التعاون) الذي يتمثل في أن المتخاطبين في أي تفاعل كلامي إنما يتقاسمان هدفًا مشتركًا وهو خلق الفعالية التواصلية، منطلقًا من: "ليكن إسهامك في الخطاب رهنًا بما تقتضيه الغاية المقبولة، أو الاتجاهات المقبولة في تبادل الحديث الذي تشارك فيه[٣]" ويقتضي مبدأ التعاون أيضًا أن المتكلمين متعاونون في تسهيل عملية التخاطب، وهو يرى أن مبادئ المحادثة المتفرعة عن مبدأ التعاون هي التي تفسر كيف نستنتج المفاهيم الخطابية[٤]" كما أن هذا

١- كلثوم، درقاوي، (٢٠١٧)، أثر نظرية الفعل الكلامي في امتلاك الكفاية التداولية لدى متعلمي الطور الأول، مقاربة ديداكتيكية تداولية، مجلة لغة – كلام، العدد ١، ص ١٠٧.

٢- صانع، أحمد، (٢٠١٧)، تطبيق المنهج التداولي في تدريس اللغة العربية، مجلة لغة – كلام، العدد ١، ص ١٤٨.

٣- ديبوغراند، روبرت، و ودريسلر، ولفغانغ، (١٩٩٢)، مدخل إلى علم لغة النص، دار الكاتب، ص ١٦٠.

٤- علي، محمحد محمد يونس، (٢٠٠٤)، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة، ص٩٩.

المبدأ "قائم على فكرة أن المتخاطبين عندما يتحاورون إنما يقبلون ويتبعون عددًا معينًا من القواعد الضمنية لاشتغال التواصل[١]" ويقوم هذا المبدأ على قواعد أربع وضعها غرايس وهي[٢]:

- **قاعدة الكم:** أن يكون الكلام أثناء الحوار بالقدر المطلوب مما يقتضية الغرض دون زيادة أو نقصان.
- **قاعدة النوع:** بحيث يكون المتحدث صادقًا، فلا يقول ما لا يعتقد بصحته، وما ليس له عليه دليل.
- **قاعدة المناسبة:** أن يكون الكلام ذا صلة بالموقف، ليتناسب المقال مع المقام.
- **قاعدة الكيف (الطريقة):** أن تكون المساهمة في الكلام واضحة ومنتظمة وموجزة، خالية من الغموض واللبس والتلاعب بالألفاظ.

وأكثر ما تتجلى هذه القواعد في مجال تعليم اللغات الأجنبية، بين طرفي العملية التواصلية (المعلم والمتعلم) بحيث يراعي المعلم في عملية التعليم هذه القواعد، ومدى ملاءمتها حال المتعلم وغاياته من التعلم وهدفه، وعمره، ومستواه، ومنزلته الاجتماعية؛ لتحقيق الفهم والإفهام، وهو الهدف من العملية التعليمية التي تقوم على الاتفاق والانسجام بين الطرفين(المعلم والمتعلم)؛ فعلى المعلم اصطناع بيئة تعليمية تقدم فيها فرص متنوعة لمحاكاة الواقع اللغوي الطبيعي وتضمين الكتاب التعليمي مواد تعليمية تساعد المعلم في تحقيق ذلك، وتساعد المتعلم كذلك في الفهم.

ووفق هذه القواعد فإن تداول المفردات والمعاني والعبارات والأفكار يخضع لعملية التواصل التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالأطر الاجتماعية والثقافية ، فتداول معنى ما أو فكرة ما في مجتمع ما تتطلب بالضرورة وجود تواصل بين أفراد هذا المجتمع، وتواضعهم على فهم معين لهذا المعنى أو

١- بلانشية، فيليب، (٢٠١٢)، التداولية من أوستن إلى غوفمان، عالم الكتب الحديثة، ص٨٤.

٢- الشهري، عبد الهادي بن ظافر، (٢٠٠٤)، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية، دار الكتاب الجديد، ص٩٦. وانظر مدخل إلى علم لغة النص، ص ١٦٣.

تلك الفكرة. ومن ثم فإنه ثمة جملة من الشروط الواجب الأخذ بها عند تداول المصطلحات والأفكار، ومنها[١]:

١- **الضرورة الثقافية:** وهي ضرورة تربط بين المصطلح اللغوي ودلالته الثقافية والاجتماعية، ولهذا لا يشترط في الفكرة أو المصطلح أن تظل رهينة المعنى اللغوي والعلمي، فكلمة (العملية) تتداول في مجالات عدة بدلالات عدة في المجتمع، تتداول في المستشفيات على أنها جراحة، وفي المجال العسكري على أنها معركة أو مداهمة، وفي المجال الرياضي على أنها مباراة، فالضرورة الثقافية في هذه المجالات هي التي سمحت لهذه الكلمة بالتداول بمعنى معين.

وعلى هذا، فإن تقديم مثل هذه المصطلحات في الدرس التعليمي يتناول فكرة الاصطلاحية وحصرها في سياق معرفي محدد. وتظهر أهمية هذا البعد الاصطلاحي التداولي في تعليم اللغة لأغراض خاصة، ويكون من مطالب الكفاية التداولية أن يفرق المتعلم:

أولاً: بين المفردة في دلالتها اللغوية المعجمية العامة ودلالتها الاصطلاحية الخاصة في حقل معرفي معيَّن.

ثانيًا: بين المصطلح الواحد في حقول معرفية متنوعة (الفاعل في النحو، والفاعل في القانون).

وبذا فإننا نحقق بعدًا تداوليًا من خلال تدريبات المفردات وتحديدًا في حقل المفردات وبالتخصيص في تمرينات الترادف أو استنتاج المعنى من السياق.

١- يوسف، عبد الفتاح أحمد، (٢٠١٠)، لسانيات الخطاب وأنساق الثقافة، فلسفة المعنى بين نظام الخطاب وشروط الثقافة، منشورات لاختلاف، ص ٤٩.

٢- **الحاجة الإنسانية للتواصل:** فالتواصل اللساني يتم عبر أساليب لغوية و مصطلحات وأفكار شائعة معروفة تحمل في منطوياتها أعرافًا ثقافية وتداولية محددة ثقافيًا واجتماعيًا. وتكون المفردات بمثابة علامات تتفق الجماعة على دلالتها، وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى سهولة عملية التواصل بين أبناء الجماعة، وبالمقابل عندما تطرح ألفاظ كعلامات غير متداولة للتواصل، يساء فهمها؛ مما يؤدي إلى انقطاع التواصل.

وأبرز الأمثلة على ذلك العبارات الاصطلاحية والمسكوكات التي تعارف عليها أبناء المجتمع وصارت في استعمالهم استعمالات آلية (كليشيهات لغوية نمطية) تحمل دلالة تداولية وسياقية معينة، وليس هنا مجال تفصيلها، ونذكر منها:

- فلان ثَعْلب ونحوها من العبارات التي تحمل دلالة تداولية ثقافية يعرفها أبناء المجتمع العربي؛ وهذه الدلالة التداولية مشتقة من عُرْف بلاغي اصطلح عليه الناطقون بالعربية وهو التشبيه؛ فنحن نشبه فلانًا بأنه ثَعْلبٌ، ووجه الشبه عادة قائم على أبرز صفات المشبه به؛ فالثعلب ماكر، والحِمار بَليدٌ، والسُّلَحْفاةُ بَطيئةٌ.....إلخ.
- ومثل ذلك أيضًا الكنايات البلاغية المتعارفة التي تحمل قيمة تداولية في بعدها الدلالي وفي بعدها التواصلي؛ فامتلاكها جزء مهم من الكفاية التواصلية، ومنها: طويل اليد أو طويل اللسان، يده نظيفة أو متسخة، ضميره ميت أو نائم.....

إن افتقار المتعلم لمثل هذه القوالب (التراكيب) اللغوية يؤدي إلى ضعف كبير في كفايته التداولية ثم كفايته التواصلية.

٣- **اختيار الكلمات أو العبارات التي لها قدرتها الخاصة في التعبير عن قضايا ذي أهمية بالنسبة للمجتمع**، وتتوقف درجة تداول الجمل والعبارات على صدق قيمة القضية أو الإشكالية بالنسبة للمجتمع، وشروط الصدق للكلمة أو العبارة.

٤- **التمثل الخطابي للثقافة:** من المتعارف عليه أن الرموز الثقافية لا تنفصل عن الخطابات؛ لأنها – أي الرموز الثقافية – تتبع قواعد وتقاليد ومعتقدات يجب صياغتها لغويًا حتى يتم تداولها من ناحية، والمحافظة عليها من ناحية أخرى، فالموروث الثقافي (القوانين، والسلوك، والممارسات، والعادات) هو مجموعة من الأفكار والطقوس والشعائر والممارسات يتم تداولها بواسطة اللغة، وتستجيب اللغة في هذه الحالة لشروط هذا الموروث وضروراته لما له من سلطة وهيمنة على الإنسان الذي ينطق باللغة؛ لأن اللغة لا تحقق وجودها الفعلي إلا إذا كان العالم حاضرًا فيها.

وبذلك يتقاطع المنهج التداولي مع المقاربة التواصلية الفاعلة في دراسة أفعال الكلام وتناوله وأشكال الإقناع وشروط تحقيق الخطاب الإقناعي وتحليله معتمدة على المقام في سياقاته الاجتماعية والثقافية، مما يسهم في تكوين شخصية المتعلم اللغوية، وتنمي كفاءة التواصل والتفاعل الايجابي وفق الأطر الاجتماعية والثقافية.

ومن النظريات ذات البعد التداولي نظرية أفعال الكلام؛ وتنطلق نظرية الأفعال الكلامية من "أنه عندما يتلفظ المتكلم بجملة في مقام تواصلي معين فإنه يُنجز نمطًا معينًا من فعل اجتماعي[١]" فجاءت نظرة أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم (أوستين) مختلفة في تناولهم لوظائف اللغة وطرق التعامل معها؛ إذ يرى: "أن وظيفة اللغة الأساسية ليست إيصال المعلومات والتعبير عن الأفكار، إنما هي مؤسسة تتكفل بتحويل الأقوال التي تصدر ضمن معطيات سياقية إلى أفعال ذات صبغة اجتماعية[٢]"؛ فالجمل عنده ترتبط بالأفعال التي تناسب موقفًا ما بغية الإنجاز والتأثير، واستعمال الخبر والإنشاء عنده لا يقتصر فقط على وصف الجمل والحكم عليها بالصدق والكذب فقط، إنما

١- مارتان، روبير، (٢٠٠٧)، مدخل لفهم اللسانيات، المنظمة العربية للترجمة، ص١٣٩.

٢- بلانشية، فيليب، (٢٠١٢)، التداولية من أوستن إلى غوفمان، عالم الكتب الحديثة، ص ٨٤.

الحاجة الملحة تقتضي تضمنها فعلًا على شكل ما يفيد إنجاز عمل ما بصورة دقيقة يصل إلى المتلقي، ومن ذلك يمكن الحكم على الأقوال بأنها نجحت أو لم تنجح تداوليًا[١]. فبات المنهج التداولي يُعنى بكيفية توظيف المتكلم للمستويات اللغوية المختلفة في سياق معين، وذلك بربط إنجازه اللغوي بعناصر السياق الذي حدث فيه؛ أي أصبحت اللغة تستعمل في إنجاز أفعال؛ فالمتكلم لا ينتج كلمات دالة على معنى؛ بل يقوم بفعل ما ويمارس تأثيرًا ما على المتلقي، وبالتالي أصبحت الوحدة الأساسية للغة هي الأفعال الكلامية التي (تم إنتاجها في الموقف الكلي الذي يجد المتخاطبون أنفسهم فيه)[٢].فالتصور الوظيفي للتداولية يجعل من القول المنجز بواسطة هذه الملكة وفي إطار التنظيم اللغوي الاجتماعي "فعلًا واقعيًا لا يختلف من حيث أثره عن أي فعل مادي، وهذا ما يعبر عنه بنظرية أفعال الكلام[٣]".

لاحظ أصحاب هذه النظرية أنه لا يمكن تحقيق الفعل الكلامي وإبراز قوته الإنجازية دون الأخذ بعين الاعتبار علاقات التخاطب كاملة، فالفعل الكلامي يقوم على أساس التفاعل بين طرفي الخطاب، فلا يتحقق إلا بوجود متكلم يوجه كلامًا نحو مستقبل ما للوصول إلى هدف معين، بناء على معطيات اجتماعية وثقافية متنوعة تضمن سيرورات الاتصال وأشكال الفهم والإفهام، منطلقين في هذا الاتجاه من دراسة اللغة في محيطها الاجتماعي والثقافي.

١- بوجاد، خليفة، (٢٠٠٩)، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر التوزيع، ص ٨٠.

٢- بلان، جيل، (١٩٧٩)، عندما يكون الكلام هو الفعل، مجلة العرب والفكر العلمي، ص ٣٨.

٣- دايك، فان، (٢٠٠٠)، النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، افريقيا الشرق، ص ٢٣٤.

وفي رحاب هذا التعالق المنهجي بين التداولية والتواصل، فإن عناصر العملية التعليمية التواصلية تقوم على[١]:

١- **المرسل:** وهو المنتج أو المنشئ الرئيس (المعلم) في عملية التواصل التعليمي، فالمعلم هو المتلفظ الأول يقوم بإرسال الرسالة التعليمية متضمنة الهدف والقصد، بغية إيصال الأفكار وتوضيحها، والتأثير في المتعلمين، ويلعب دورًا هامًا في إنجاح عملية التعليم وتسهيلها وتيسيرها، ويكاد الباحثون يجمعون على ضرورة توافر صفات هامة في المرسل ولا سيما عند المعلم؛ لضمان فاعليته وكفاءته وتنحصر في أربع صفات:

أ- المعرفة: فإذا كان المرسل معلمًا وجب عليه الاطلاع الكافي على الدراسات والبحوث، والمطالعة الدائمة ليكون ملمًا بكل ما هو جديد، وحتى يستطيع الإجابة عن أي سؤال قد يخطر في ذهن المتعلم. وهذا يقتضي منه معرفة بمسالك التداول وأعرافه في الثقافة العربية المعاصرة، وكيفية تعبير اللغة عن ذلك وحملها لهذه الحمولات التداولية والوظيفية.

ب- الخبرة والتجارب العلمية: وهي لا ترتبط بسن معينة، ولكنها ضرورية لمعرفة الحياة وتعريفها لمن هو جاهل بها، فالخبرة في ميدان معين يوجد به المرسل واجبة عليه حتى يتمكن من التصرف إزاء بعض المواقف ولا سيما الجديدة منها، لأنه قد تمرن على مواجهتها أو مواجهة مواقف شبيهة بها، وكلما مرّ المرسل بخبرات معينة زادت فاعليته وكفاءته. وتبرز أهمية الخبرة العملية في مجال تدريس اللغة هنا؛ ذلك أن المعلم يكون قد وقف على نماذج كثيرة ومتنوعة من الأخطاء التداولية التي يقع فيها المتعلمون. ولاشك في أن خبرته العملية في مجال تعليم اللغة الأجنبية قد منحته فرصة جيدة للوقوف على المشكلات التداولية التي تقع فيها كتب تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها.

١- عليان، ربحي مصطفى، وعبد الدبس، محمد، (٢٠٠٣)، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص٣٧

جـ- الدوافع: فلا نجاح للمرسل في ميدان عمله دون دافع داخلي حقيقي يحفزه للعمل والاجتهاد أكثر، فالدوافع هو طريق النجاح والتقدم.

د- الاتجاهات: ويقصد بها اتجاهات المرسل نحو المستقبلين وعملية الاتصال كاملة، ورغبته في إيصال ما هو نافع ومثير.

٢- **المتلقي:** وهو المستقبل (المتعلم) الطرف الثاني في عملية التواصل التعليمي، ومتلقي الرسالة التعليمية من المرسل (المعلم)، وقد يكون المتلقي شخصًا أو مجموعة أشخاص (مجموعة متعلمين)، ويتوجب على المتلقي دراسة الرسالة من خلال فك رموزها وفهم معناها، والتفاعل معها، بغية الحصول على خبرة جديدة لتوظيفها في مواقف حياتية جديدة. ويعرف بأنه "الشخص أو الجهة التي توجه إليه الرسالة، ويجب عليه أن يقوم بحل أو فك رموزها بهدف تفسير محتوياتها وفهم معناها، وينعكس أثر ذلك عادة على أنماط السلوك المختلفة التي تقوم بها؛ لذا يجب ألا يقاس نجاح عملية الاتصال بما يقدمه المرسل، ولكن بما يقوم به المستقبل من سلوكيات تدل على نجاح عملية الاتصال وتحقيق الهدف من الرسالة "[١]. وتتعدد سلوكيات المستقبل وفق مقامه وشخصيته، فالمتعلم هو مستقبل الرسالة التعليمية من (المعلم)، فهناك عدة عوامل تؤثر في سير عملية الاتصال بين الطرفين، التي يمكن أن تؤدي بدورها إلى نجاح فهم الرسالة أو عدم فهمها، منها[٢]:

أ- اللغة المشتركة والمفهومة بين كل من المرسل والمستقبل. وتكتسب هذه اللغة في عملية التعليم باستعمال المرسل (المعلم) المفردات والعبارات التي تتناسب ومستوى المتعلم والتدرج في توصيل الأفكار؛ لضمان عملية تواصلية تعليمية ناجحة، ومن أهم عناصرها الأعراف الثقافية والتداولية.

١- عليان، ربحي مصطفى، وعبد الدبس، محمد، (٢٠٠٣)، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص٥٢.

٢- المرجع نفسه، ص ٤٥.

ب- درجة الانسجام والتجانس بين المرسل والمستقبل، وتتولد في عملية تعليم اللغة من خلال الشعور بالرضا والثقة الكافية بينهما (المعلم والمتعلم)، بذلك لا يواجه المعلم عناءً كبيرًا في إيصال المعلومات والأفكار إلى المستقبل طالما كان هناك تفاعل إيجابي.

جـ- ثقافة المستقبل وخبرته ومعرفته بالموضوع الذي يقوم باستقبال معلوماته. وتتحصل في تعليم اللغة بأنه كلما كان لدى المتعلم معرفة كافية عن طبيعة المجتمع وعاداته وتقاليده وثقافته كان التواصل التعليمي فعالاً وناجحًا ومحققًا الهدف. وتتعاظم أهمية هذه النقطة مع عناية المتعلم بتجاوز البعد اللغوي البحث إلى البحث عن وجوه الاستعمال الموافقة لأعراف اللغة ومجتمعها الناطق بها.

يتضح مما سبق أن الاتصال عملية تبادلية مشتركة بين طرفين، ويمكن تبادل الأدوار خلالها، فالمرسل قد يصبح مستقبلًا، والمستقبل بدوره قد يصبح مرسلا، ومن ثم هي عملية تفاعلية متبادلة، ولا سيما في عملية تعليم اللغة، فالمعلم هو من يزود المتعلم بالمعلومات والأفكار ويعمل على توضيحها وشرحها، وبالمقابل يقوم المتعلم باستقبال هذه الأفكار وفك رموزها ويأخذ دور المرسل بتوجيه الأسئلة والاستفسارات والتعليق، وبذلك يحدث التفاعل والنمو اللغوي المرجو.

٣- الرسالة: وهي الحقائق والمعارف العلمية والمهارات والعادات والقيم والاتجاهات التي يقوم المرسل بترميزها رموزًا لفظية أو غير لفظية أو مزيجًا منهما، من أجل إيصالها إلى الفئة المستهدفة[١]. فهي المحتوى الفكري والمعرفي الذي يسعى المرسل لإيصاله إلى المستقبل،

١- الدعس، أحمد خليل، (٢٠٠٩)، معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ص٣٣.

وتأتي على صور وأشكال مختلفة طبقًا إلى المقام والظروف الاجتماعية المحيطة بها. وترتبط بالرسالة ثلاث خطوات هامة، تعتمد عليها عملية التواصل وهي:

أ- الترميز (الشفرة): وهي العملية التي يقوم بها المرسل وتشمل وضع فكرة في شكل رسالة؛ أي صياغة الكلمات والصور والرموز في شكل يمكن بثه.

ب- بث الرسالة: وهو العملية التي يقوم بها المرسل، وتعني إرسال الرسالة الاتصالية إلى المستقبل (فردًا أو جماعة أو جمهورًا) سواء بطريقة شخصية أم باستخدام وسائل اتصالية.

جـ- استقبال الرسالة: وهي العملية التي تتم في عقل المستقبل أو جمهور المستقبلين وتتمثل في تلقي الرسالة وتفسيرها وفهمها[١].

ومن ثم يقع على المرسل مسؤولية صياغة الرسالة، وإيصالها إلى المستقبل بكل وضوح بما لا يدع مجالا للشك أو اللبس أو عدم الفهم من قبل المستقبل وهو في كل ذلك يضع في خاطره مُسْتَقْبِلاً مُعَيَّنًا يمتلك أعراف الثقافة وتقاليد الخطاب عندما يكون من أبناء اللغة، ولكن الحال يختلف عندما يخاطب متعلمين من غير الناطقين باللغة، وفي تعليم اللغة فالمعلم هو الذي يتولى مهمة إيصال الرسالة وما تحمله من معلومات وأفكار وقيم تداولية، وشرحها بما يتناسب ودوافع وقدرات المتعلمين وخبراتهم، بحيث يستطيع المتعلم التفاعل معها والوصول إلى الغاية المرجوة منها في تعلم اللغة. ولضمان نجاح وصول الرسالة للمتعلمين وإحداث التأثير المطلوب لا بد أن يتوافر فيها ما يلي[٢]:

أ- أن تلبي حاجات المتعلمين ورغباتهم وميولهم واتجاهاتهم، وأن تعمل على تنميتها.

١- عليان، ربحي مصطفى، وعبد الدبس، محمد، (٢٠٠٣)، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص٣٧.

٢- نصر الله، عمر عبد الرحيم، (٢٠٠١)، مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، دار وائل، ص ٦٩.

ب- أن تعرض عليهم بأسلوب شيق متسلسل المعلومات من السهل إلى الصعب، ومن القريب إلى البعيد، ومن الخاص إلى العام، بحيث تثير اهتمامهم ودافعيتهم المتعلمين.

جـ- أن تكون نابعة من المنهاج ومناسبة لمستوى المتعلمين وعمرهم الزمني والعقلي.

د- أن يستخدم المعلم المرسل وسائل مناسبة لتوضيح جوانبها.

هـ- أن تكون كميتها مناسبة للوقت الذي ستعرض به؛ أي أن يؤخذ بالحسبان في كل خطوات إعداد الرسالة وتقديمها.

و- أن يشارك المتعلمون المعلم الحوار والمناقشة؛ أي أن تكون عملية الاتصال تفاعلية من الطرفين، وتحصل عملية التبادل والتأثير.

٤- **قناة الاتصال:** وهي الوسيلة أو الأداة التي تنتقل بها الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وهي الأداة التي يتم بها الاتصال لتحقيق التفاعل بين المرسل والمستقبل، "وهناك مزج بينها وبين الرسالة، كون الوسيلة تعمل على تشكيل الرسالة وهدفها، وتعد الوسيلة منبع قوة الاتصال؛ لأنها تساهم مساهمة كبيرة في إنجاحها أو فشلها[١]"، وتتخذ قناة الاتصال في تعليم اللغة أشكالاً عديدة لفظية أو سمعية أو مكتوبة أو إشارت أو حركات أو تمثيل أو أفلام أو رسوم أو صور أو أجهزة عرض مختلفة أو تسجيلات أو فيديو أو مذياع أو تلفزة أو حاسوب أو البريد الإلكتروني أو الهواتف الذكية أو الشبكة العنكبوتية بقنواتها المختلفة.

٥- **المقام:** يعد المقام واحدا من أهم عناصر العملية التواصلية، ولعله أهمها من منظور تداولي، فهو الغلاف الذي يحيط بالعملية التواصلية برمتها، ومن ثم يؤطر عملية تعليم اللغة، ويرتبط بها ارتباطًا وثيقًا، فنجاح العملية التواصلية التعليمية يعتمد على نحو كلي على مراعاة المعلم

١- طكوك، حياة، (٢٠١٠)، نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية، ص ١٠٥.

(المرسل) للمقام؛ ومعرفة المتعلم (المستقبل) لأحوال المقام التواصلي، فلكل مقام مقال. ويتخذ المقام هنا نوعين:

- مقام خارجي متعلق بالمتلقي من حيث طبقته العلمية والفكرية والاجتماعية، وردود أفعاله تشمل الرفض أو القبول أو استفسارًا أو جوابًا، ونوع وسيلة الاتصال مشافهة أو مشاهدة أو مكتوبة أو مسموعة، وكذلك السياق العام وطبيعته سواء كان سياسيًا أو اجتماعيًا أو اقتصاديًا أو غير ذلك.
- مقام داخلي وهو مرتبط بالمرسل والمقاصد التي يريد إيصالها إلى المتلقي[١].

إن هذا الثراء في الدرس التداولي فتح أفاقًا كبيرة في ميدان تعليم اللغات، وأحدث نقلة نوعية في الميدان ذاته بالتركيز على الجانب الاستعمالي التواصلي للغة، موظفًا لذلك جملة من النظريات التي أسهمت في تحقيق الأبعاد التداولية التي تسعى إلى تطبيقها في الواقع الحقيقي والاستعمال الفعلي للغة، على غرار الأفعال الكلامية التي أسهمت في تحقيق الكفايات التداولية والتواصلية للمتعلمين.

ومن اللافت للنظر أن نتائج اللسانيات التداولية قد سمحت بمراجعة جذرية لمناهج التعليم والتدرج والاختبارات ومراقبة المعلومات وبخاصة نمذجة التمارين التي اتسعت قائمتها كثيرًا، غير أن هذه المناهج بنيت على حاجات المتعلمين المهنية والاجتماعية، في حين ترنو إلى تطوير ملكتهم التبليغة[٢]. ومن هنا فإنها تسعى إلى تمكين المتعلم من استعمال اللغة في المواقف المختلفة التي يتعرض لها في حياته، واكسابه القدرة على التكيف مع تلك المواقف. ومهمة التربويين وواضعي

١- عبد المجيد، جميل، (٢٠٠٠)، البلاغة والاتصال، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص ١٣٤.

٢- دلاش، الجيلالي، (١٩٨٣)، مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، ديوان المطبوعات الجامعية، ص٤٩.

المناهج ينبغي أن تتوجه إلى معرفة مواقف الحياة التي تعرض للناس في الاتصال لأداء وظائف معينة. ومن ثم تزويد المتعلمين بكفايات مستديمة تمكنهم من التواصل المثمر.

وعطفًا على ما سبق تحاول الدراسة تطبيق المنهج التداولي على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من حيث إعداد المادة التعليمية، وإعداد المعلمين وفق هذا المنهج.

والحقيقة أنه ما زال بعيدًا جدًا عن التوظيف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فبرجوع الباحث إلى عدد كبير من الكتب التعليمية المعتمدة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نجد أن المنهج التداولي وتطبيقاته أبعد ما يكون عن هذه الكتب ولم يتم تطبيقه أو الإفادة من مضامينه أو أبعاده لا بطريقة مباشرة ولا بطريقة غيرمباشرة؛ فمن الملاحظ أن المتعلم الأجنبي يتعلم اللغة في معزل عن أبعادها التداولية واستخداماتها العرفية في المجتمع. وهنا تكمن مشكلة استعمال اللغة استعمالًا يشبه استعمال ابن اللغة الذي يكتسب البعد التداولي مع اكتسابه اللغة بالتوازي. ولعل هذه الفكرة تدفع إلى العناية بالجانب التداولي في التدريس وفي تأليف الكتب لغير الناطقين بالعربية.

التداولية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أصبحت اللغة العربية أحد أهم اللغات العالمية، وتكاد تحتل المرتبة الأولى في تصنيف هذه اللغات، بفضل خصائصها الفذة وتراثها العلمي والأدبي والثقافي والفكري، الأمر الذي جعل منها محور اهتمام المتعلمين من كافة أنحاء العالم، وأضحى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يشغل حيزًا كبيرًا من أبحاث المختصين والدارسين ودراساتهم، وأبحروا في مختلف القضايا ذات الصلة بهذا المجال.

حاول العديد من الباحثين الجادين إسقاط المناهج اللسانية الحديثة على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ واستكمالا لجهود المختصين في هذا المجال جاء هذا الجزء من الدراسة للنظر

بمدى الإفادة من الرؤى التداولية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويتمثل بمدى اسهامات التداولية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وبالنظر إلى عناصر العملية التعليمية فإن إسهام التداولية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتمثل في العناصر التالية:

إعداد المادة التعليمية

تعد المادة التعليمية أحد أهم العناصر في المنظومة التعليمية، وتحتل مكانتها المرموقة على الرغم من التقدم التكنولوجي والتقني الحديث، "فعملية التدريس أياً كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب التعليمي، فهو يمثل بالنسبة للمتعلّم أساساً باقياً لعملية تعلّم منظمة، وأساساً دائماً لتعزيز هذه العملية ، ومرافقاً لا يغيب للاطلاع السابق والمراجعة التالية. وهو بهذا ركن مهم من أركان عملية التعلم، ومصدر تعليمي يلتقي عنده المعلّم والمتعلّم ، وترجمة حية لما يسمى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج[١]" ومن ذلك تتأكد أهمية الكتاب التعليمي لعناصرالعملية التعليمية؛ فتأتي أهميته **للمتعلم** بوصفه من أهم العوامل التي تجعل المتعلمين أكثر استعدادًا وشوقًا للتعلم؛ لاشتماله على وسائل تعليمية معينة على التعلم كالخرائط والصور والرسوم، وتزويد المتعلمين بالمحتوى الذي يشتمل على المفرادات متتابعة أنشطة وأسئلة واختبارات وملخصات للصعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلم. كما يعرض الحقائق العلمية والتاريخية عرضًا منظمًا متسلسلًا، ومن ثم تعرض المادة التعليمية على نحو سهل واضح تساعد المتعلم على استيعابها وفهمها بعيدًا عن التكلف والغموض[٢].وتأتي أهميته **للمعلم** كونه المصدر الذي يعتمد عليه في إعداد الدروس وانتقاء طرق التدريس الملائمة والوسائل التعليمية الفاعلة وأساليب التقويم،

١- الفوزان، عبد الرحمن، (١٤٢٨)، إعداد مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مؤسسة الوقف الإسلامي ومشروع العربية للجميع، ص ٥.

٢- سلمة، منصور والحارثي، إبراهيم، (٢٠٠٥)، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته، مكتبة الملك فهد الوطنية، ص ١٨.

وعرض الموضوعات والأفكار على المتعلم على نحو منظم ومتسلسل، ومن ثم تأتي أهمية الكتاب االتعليمي **للمنهاج** بوصفه ميدانًا لعمليات التصميم والتنفيذ والتقويم والتطوير، ويقدم قدرًا مشتركًا من المعلومات والحقائق التي يرى واضعو المنهاج أنها تحقق أهدافه التي ينبغي أن تظهر في سلوك المتعلمين[١].

وبسبب الأهمية البالغة للكتاب التعليمي بذل المتخصصون جهودًا مضنية في تذليل الصعاب لتوفير مواد تعليمية مناسبة وملائمة لتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية، فإعداد المواد التعليمية وتحديدها واحدة من أكبر التحديات والصعوبات التي تواجه المشتغلين في هذا المجال؛ لحاجتها إلى جملة من الضوابط والشروط والمعايير الواجب توفراها عند تأليف المادة لتعليمية، زيادة على العديد من العوامل التي تؤثر في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ويجب أخذها بالحسبان ونشير إلى بعضها بإيجاز[٢]:

أولا: تطور الدراسات اللغوية والدراسات التربوية في ميدان تعليم اللغات وتعلمها مما أدى إلى استحداث مناهج جديدة في دراسة اللغات وتعليمها وظهور علوم جديدة، مثل: علم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي، والدراسات التقابلية، وظهور مداخل جديدة لتعليم اللغة وتعلمها مثل: المدخل الإيحائي، والمدخل اللغوي التكاملي، ومدخل الاستجابة الجسمية الشاملة وغيرها.

ثانيا: تطور استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعلم اللغات وظهور الحاسبات الآلية والأجهزة الصوتية المرئية واستعمال الوسائط المتعددة في التدريس، مما أدى إلى استحداث برامج لتعليم اللغات تعتمد على التعلم الذاتي الفردي والجماعي.

١- السفاسفة، عبد الرحمن، (٢٠٠٣)، بناء أنموذج لتطوير كتب اللغة العربية للصف الثاني الأساسي في الأردن استنادا إلى معايير الكتاب المدرسي الجيد، ونتائج تحليل هذه الكتب، ص ٢١.

٢- كيونغ، يون أون، (٢٠١٢)، أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهات نظر علم اللغة الاجتماعي، مجلة الأستاذ، ص٩٦.

ثالثا: الاهتمام بالمستوى الفني للمعلم، والاتجاه نحو إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإنشاء العديد من المعاهد التي تقوم على إعداده وتدريبه، حيث إن نجاح أي منهج أو برنامج لتعليم العربية إنما يتوقف على مدى الاهتمام بالمستوى الفني للمعلم.

رابعا: طبيعة وخصائص المتعلمين المقبلين على تعليم اللغة العربية من الصغار والكبار ومن مختلف الجنسيات واللغات والأغراض، فكلما توافرت لدنيا دراسات ومعلومات ومعارف وبيانات حول نوعية المتعلمين وخصائصهم وأعمارهم ولغاتهم ودوافعهم وخبرتهم السابقة، توافرت لدنيا إمكانية بناء مناهج في تعلم اللغة وبرامج مناسبة لهم، بالإضافة إلى إمكانية إعداد المواد التعليمية المناسبة لهم أيضًا.

ونتيجة للجهود المبذولة في هذا الإطار تواضع المختصون على جملة الأسس التي ينبغي أن تتوافر في المادة التعليمية المقدمة لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها. ويقصد بأسس إعداد المادة التعليمية بأنها: مجموعة العمليات التي يقوم المؤلف بها لإعداد كتابه قبل إخراجه في شكله النهائي وطرحه للاستخدام في فصول تعليم اللغة[١]. وقد تواضع الخبراء بهذا الميدان على أن هذه الأسس هي أسس لسانية (لغوية) تتضمن مفهوم اللغة وخصائصها التي نريد تعليمها، والكفايات اللغوية والتواصلية التي نسعى إلى تحقيقها من وراء تعلم هذه اللغة، وأسس اجتماعية وثقافية تتضمن المجتمع بظروفه وإمكانياته وعاداته وتقاليده وثقافته وتراثه العلمي، ومواكبة التغير والتطور الحاصل في هذا المجتمع. وأسس نفسية تشمل حاجات المتعلم الأجنبي ودوافعه، وميوله، ورغباته، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والتفريق بين تعليم اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين

١- بدوي، السيد، وآخرون، (١٩٨٣)، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ١٣٥.

بغيرها. وبالتالي فإن أية مادة أو كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن يقوم على هذه الأسس وفيما يلي توضيح بعض مضامينها بإيجاز:

أولا: الأسس اللسانية (اللغوية)

اجمعت الدراسات الحديثة على أن اللسانيات علم يدرس الظاهرة اللغوية دراسة علمية من جميع جوانبها، وما يتصل بها من مناحي الاتصال بالعلوم الأخرى، ومن المتعارف عليه أن اللغة نظام، بل هي نظام النظم. فنظام الأصوات الذي يتكون منه نظام الأشكال (الكلمة)، يؤدي بدوره إلى نظام البنية أو التركيب؛ وهذه الأنظمة الثلاث تؤدي بدروها إلى نظام رابع هو نظام المعنى، فعند الشروع في تحديد المادة التعليمية نحتاج لتحليل كامل لهذه الأنظمة وهذا التحليل يساعدنا في تقديم[١]:

- أصوات اللغة
- أهم الأصوات ذات الدلالة.
- الأصوات المفردة، والأصوات عندما تقترن في الظهور والتغيرات التي تحدث فيها عندما تترابط وتتلاحق.
- أهم الأشكال (الكلمات).
- ترابط الأشكال وتلاحقها وكيفية هذا الترابط.
- أهم أنماط ومستويات التنظيم التي تظهر فيها هذه الأشكال (التراكيب).
- كيفية ترابط كل هذه العناصر والتنظيمات السابقة بحيث تحمل خبراتنا في وحدات من المعنى والدلالة.

---

١ بدوي، السيد، وآخرون، (١٩٨٣)، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ٦١.

مما تقدم فإن الحاجة إلى الأسس اللسانية عند إعداد مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يأتي من تكاملية النظام اللغوي، وازدادت الحاجة إليه نتيجة لجوانب الضعف عند متعلمي العربية من غير أهلها؛ بدءًا من نطق الأصوات ثم المفردات وكذلك في ضبط كثير من أبنية الكلام أو عدم القدرة على التواصل باللغة العربية، الأمر الذي يجعلنا بحاجة لتأكيد مفهوم الكفايات في التعليم للوصول إلى المستوى المطلوب تحقيقه من التعليم في مرحلة ما، وضرورة التأكيد على الكفايات اللغوية المنشودة في منهجية الكتب، بحيث تحقق للمتعلم ما يرجوه ويطمح إليه من تعلم اللغة، وبذلك يكون مدخلا سليما لتعليم العربية للناطقين بغيرها من منطلق الكفاية لا منطلق الذاكرة التراكمية والتلقين، ويستقيم معه أن يكون تعليم اللغة العربية تعليما عقليا ذهنيا وأدائيا لا تعليما يقاس بمقدار ما يعرف من معلومات عن اللغة[١]. وبالتالي يمكننا الإفادة من الأبعاد التداولية من خلال تحفيز المتعلم على الاندماج بطبيعة اللغة وأهلها على نحو تدريجي وأخذ اللغة من مظانها، مستفيدا من استثمار الأفعال الكلامية، في تناسق مترابط مع قواعد اللغة وهي بهذا معرفة ضمنية في ذهن كل متكلم تتجلى في الملكة اللغوية.

وتعرف الكفاية بأنها حالة من الانجاز المناسب لمهمة معينة وهي مؤشرات وانجازات وتجليات تتوجها بحاجات في أنشطة الحياة[٢]. وتنحصر الكفايات المطلوبة في تعليم اللغة في تمكن المتعلم من الأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وكذلك التداولية.

الكفاية الصوتية:

لا ريب في أن تعلم الأصوات هي اللبنة الأساس التي يقوم عليها تعلم اللغة على نحو فعال، فهي المادة الخام التي تصنع منها اللغة وتتمايز المفردات فيها. وفي تعليم أصوات اللغة

١- العناتي، وليد، (٢٠٠٧)، كفايات الطالب الجامعي باللغة العربية- دراسة لسانية تربوية، مجلة علوم اللسان وتكنولوجياته، ص ١٤

٢- بريتل، (١٩٨٧)، مستقبل التربية، مجلة دورية للتربية، ص ١١٢.

العربية للناطقين بغيرها ينبغي عليهم نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا صفة ومخرجًا، ومراعاة قواعد المماثلة الصوتية عند انتظام الصوت المفرد في كلمات أو جمل، وتمثل القوانين الصوتية للعربية عندما يحولها من منطوقة إلى مكتوبة مراعيًا وجوه الافتراق بين المنطوق والمكتوب١. ومن هنا تأتي أهمية التدريبات للتمييز الصوتي في إدراك الفرق بين صوتين وتمييز كل واحد منهما عن الآخر عند سماعه، أو نطقه. ويتم التدريب في هذا النوع عن طريق قوائم الثنائيات الصغرى، مع التركيز على الصوتين المتقابلين، ليدرك الدارس الفرق بينهما.

الهدف من تدريبات الأصوات أن يجيد الدارس بقدر الإمكان، نطق الأصوات العربية، وأن يميز بينها عند سماعه لها، وليس الهدف وصفها وبيان مخارجها فقط, ولذلك فإنه يستحسن ألا يشغل المدرس الدرس بالحديث النظري عن الأصوات، بل بمحاكاة النطق الصحيح والتدريب عليه، ومن أهم أنواع التدريبات الصوتية:

-التعرف الصوتي ويقصد به إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلاً أو متصلاً .

-التمييز الصوتي ويقصد به إدراك الفرق بين صوتين وتمييز كل منهما عن الآخر عند سماعه أو نطقه.

-التجريد الصوتي ويقصد به استخلاص صفات الأصوات وإبرازها في مواضع مختلفة من الكلمة حتى يمكن تمييزها عن غيرهامن الأصوات المقاربة لها في اللغة[٢].

الكفاية الصرفية:

النظام الصرفي يدرس الوحدة الأساسية للكلمة؛ لتناوله مكوناتها الصوتية من زيادة أو نقصان أو تبدل، ويتناول تقلباتها الصوتية من صيغة إلى صيغة، كما يشمل علاقة الكلمة

١- العناتي، وليد، (٢٠٠٨) الكفايات اللغوية للتواصل بالعربية للمبتدئين من غير الناطقين بالعربية، ص١٩.

٢- الفوزان، عبد الرحمن، (١٤٢٨)، إعداد مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مؤسسة الوقف الإسلامي ومشروع العربية للجميع، ص ٤٨.

بالتركيب العام للجملة وتأثيره فيها، فعلم الصرف والنحو شقيقان[١]. إذ تتخذ الكلمات في اللغة هيئة أبنية مخصوصة، وعلى صيغ مقررة ومتمايزة، فللفعل صيغ، وللاسم صيغ، وللمشتقات صيغ، وللجمع صيغ ... الخ.

وتمتاز كلمات اللغة العربية عن غيرها من اللغات بظاهرة الاشتقاق التي تعين استخراج لفظ من لفظ، أو صيغة من صيغة، وبرجوعها إلى أصل واحد وتشترك جميعها في المعنى الأصلي. فالكتاب الجيّد يدعو المعلم إلى الاستفادة من هذه الظاهرة في بناء الحصيلة اللغوية لطلابه. ويساعد الاشتقاق في توضيح معاني الكلمات الجديدة؛ فعند ورود كلمة مكتوب مثلاً يؤتى ببيان أصلها (كتب) وما يشتق من هذا الأصل من كلمات ذات صلة بالكلمة الجديدة (كاتب، كتاب، مكتبة...إلخ).

الكفاية النحوية:

وتعرف الكفاية النحوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالدرجة التي يكون عندها المتعلم قد أتقن مجموعة المبادئ اللغوية بما في ذلك المفردات والقواعد والنطق السليم وبناء الكلمات حتى نصل به إلى إدراك العلاقات بين المفردات في التراكيب المختلفة وربط المعاني بالحركات والعلامات الإعرابية [٢]. فهي تأتي بعد مرحلة الأصوات والكلمات المفردة، إذ تعد جزءًا من كفاية المتعلمين اللغوية يعرفونها معرفة ضمنية ويستخدمونها استخدامًا علميًا سليمًا. وتتطلب فهم العناصر المختلفة لبنية الجملة العربية وتراكيبها والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة

١- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، (١٩٩٦)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ص ١٦.

٢- العدوان، نايف، (٢٠٠٧)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على منحى التواصل في تنمية الكفاءات المهنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي تحصيل طلبتهم في الجامعات الأردنية، ص ٥٢.

لقواعد اللغة العربية، وفهم الوظائف المختلفة للتراكيب اللغوي، وإدراك العلاقة بينها، واستخدامها في التعبير عن حاجاتهم وأغراضهم.

وقد تواضع المشتغلون في هذا الميدان على مجموعة من المعايير عند اختيار القواعد النحوية في تأليف المواد التعليمية وأهمها[١]:

١- التدرج: في عرض مادة اللغة العربية للناطقين بغيرها، فمثلا تقديم الجملة الاسمية البسيطة (مبتدأ وخبر) فالمبتدأ اسم والخبر اسم، والجملة الفعلية البسيطة (الفعل والفاعل)، ثم الانتقال إلى الجملة الاسمية (مبتدأ وخبر شبه جملة ظرفية). ثم جملة فعلية (فعل وفاعل ومفعول به) وهكذا.

٢- الشيوع: اعتماد المقررات القواعدية والتراكيب النحوية الشائعة والمناسبة، رغم الاختلافات بين قوائم القواعد الشائعة التي أعدها علماء العربية.

٣- القابلية للتعليم: مراعاة التدرج والتتابع في تناول العناصرالقواعدية عند تعليم اللغة؛ حتى يتم البناء على أساس ثابت واضح ومفهوم فهما سليما، مع التأكيد على ضرورة الاستخدام الفعلي لهذه العناصر وتطبيقها عمليا.

الكفاية المعجمية:

تنطلق الكفاية المعجمية من أن المفردات لها الدور الأساسي في تعليم اللغة. فهي تسهم في تمكين المتعلم من بناء ثروة من الكلمات الفعالة، فالحرص على ضبط عدد المفردات المقدمة وضبط مدى حسيتها وتجريدها، وتكرار هذه المفردات يؤدي عادة إلى تثبيتها وسهولة استخدامها، ولتحقيق ضبط محكم للمفردات لا بد من أن تراعى عدة أمور أهمها: أن يكون عدد المفردات

١- الناقة، محمود كامل، (١٩٨٤)، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها/ ندوة اللغة العربية إلى أين، المجلة العربية للدراسات اللغوية، ص٣٣.

معقولا ومناسبا لتقديم النص اللغوي المطلوب، وأن تقدم الكلمات المحسوسة على الكلمات المجردة، وأن تكرر الكلمات عددا من المرات يكفي لتثبيتها، وأن يتم تعرف الكلمة ومعناها في آن واحد، وأن تخصص تدريبات معينة للمفردات من حيث تعرفها ونطقها وفهم معناها، كما ينبغي الالتفات إلى الترادف والاشتقاق ولا سيما في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها[١].

ومما تجدر الإشارة إليه إنه ليس الهدف في تعليم المفردات أن يتعلّم الطالب نطق حروفها فحسب، أو فهم معناها مستقلة فقط، أو معرفة طريقة الاشتقاق منها، أو مجرّد وصفها في تركيب لغوي صحيح، إنّ معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادرًا على هذا كلّه بالإضافة إلى شيء آخر هو أن يكون الطالب قادرًا على استخدام الكلمة المناسبة في المكان المناسب[٢]. ولذلك اعتمد علماء العربية مجموعة من المعايير التي تساعد في اختيار المفردات التي تسهم في رفع كفاءة المتعلم اللغوية، وفيما يلي أهم هذه المعايير[٣]:

١ – الشيوع : تفضل الكلمة الواسعة الاستخدام على غيرها.

٢ – التوزّع أو المدى: تفضل الكلمة المستعملة في كل البلاد العربية على الشائعة في بعضها فقط.

٣ – الألفة: تفضل الكلمة المألوفة على المهجورة.

٤ – الشمول: تفضل الكلمة التي تغطي أكثر من مجال على المحصورة في مجال.

٥ – الأهمية : تفضّل الكلمة التي يحتاج إليها الدارس أكثر على غيرها.

٦ – العروبة : تفضل الكلمة العربية على غيرها (هاتف أفضل من تلفون).

١– بدوي، السيد، وآخرون، (١٩٨٣)، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ٤٩.

٢– طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٨٦)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ص٦١٥.

٣– المرجع نفسه، ص٦١٩.

الكفاية التواصلية:

صاحب هذا المصطلح هو (دل هيمز) وجاء به ليقابل مفهوم الكفاية الذي طرحه تشومسكي أمام مفهوم الأداء، كما صاغه للإلمام بقواعد علم اللغة الاجتماعي، أو مناسبة الحديث للسياق الاجتماعي بالإضافة إلى الإلمام بالقواعد النحوية؛ ويشير المصطلح وفق رأي هيمز إلى القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد[١]. وتقوم الكفاية التواصلية على جملة من العناصر نذكر منها[٢]:

- الكفاية اللغوية: وتختص بامتلاك النظام اللغوي للغة المتعلمة (الأصوات والصرف والنحو والمعجم....إلخ).
- الكفاية عبر الثقافة (التثاقفية): وتعتني بكيفية إنتاج نص يراعي الضوابط الخاصة بثقافة اللغة المتعلمة، ومحاولة تمثل العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية فيها.
- الكفاية التدبيرية (الاستراتيجية): وتختص هذه الكفاية بالعمليات الذهنية والمعرفية التي يستعملها المتعلم لتحقيق الهدف من التعلم، وتتمثل أهمية الكفاية التدبيرية بوصفها أداة فاعلة في معالجة تعثُّر التواصل؛ إذ يستعمل المتعلم حيلا وطرقا لاستئناف التواصل السليم مع غير الناطقين باللغة.
- كفاية تحليل الخطاب: وتعني بإنجاز نص متماسك لغويا، وملائم للغرض التواصلي، ومبني على وفق أعراف النوع النصي/الخطابي المطلوب، ويشمل انسجام النص وتماسكه

١- طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل، (٢٠٠٦)، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص ٤٨.

٢- العناتي، وليد أحمد، (٢٠١٢)، تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد التاسع، ص١٢٨- ١٢٩.

معنويًا ومنطقيًا ومعلوماتيًا؛ لتحقيق غرض تواصلي معين كالوصف أو الاقناع أو الرفض.

- الكفاية التداولية: وتعتني بتأثير الكلام منطوقا أو مكتوبا في إنجاز الأفعال التواصلية، وأكثر ما يتجلى عمل الكفاية التداولية في اللغة المنطوقة.

ووفق العناصر السابقة فإن إعداد مواد تعليمية للناطقين بغيرها بناء على الكفاية التواصلية أصبحت حاجة ملحة وضرورة لا بد منها، تعتمد على بناء استراتيجيات لغوية وتدبيرية وفهم حقيقي للمعنى وتدرج في طرح التراكيب اللغوية المتداولة اجتماعيا، تقوم على الضوابط الثقافية والاجتماعية، مرتبطة ارتباطا وثيقا بالأبعاد التداولية التي تتأطر بالعملية التواصلية. ومن أهم التطبيقات التي يجب الأخذ بها في بناء المادة التعليمية وفق الكفاية التواصلية[١]:

١- تزويد المتعلمين بمجموعة فرص لاستخدام اللغة في الاتصال، لإثارة الإمكانات اللغوية عند المتعلمين في مواقف اتصال طبيعية، فالكتاب الجيد هو الذي يساهم في تعليم اللغة تواصليًا، فتكثر فيه الفرص التي فيها توظيف المصادر اللغوية والثقافية المتاحة في المجتمع حتى يمكن للمتعلمين أداء المهام الاتصالية التي يكلفون بها في المهارات اللغوية المختلفة.

وتتعاظم هنا قيمة المواد الأصيلة في التعليم ولاسيما المواد المسجلة التي تقع في الواقع الاجتماعي فعلاً.

١- طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل، (٢٠٠٦)، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص ٧٥.

٢- المادة التعليمية الجيدة هي التي تحول الكفاية اللغوية إلى كفاية اتصالية عند المتعلمين، حسب ظروف كل مجموعة، فقد تختلف الأهداف من تعلم اللغة، وقد تتفاوت قدراتهم ودوافعهم، وهذا مما يجب الأخذ به عند إعداد المادة التعليمية.

٣- التحليل الدقيق للحاجات اللغوية عند المتعلمين وتحويلها إلى وظائف لغوية، من أهم الأسس التي ينبغي أن تشبعها المادة التعليمية. أي: بناء المادة التعليمية وفق تحليل حاجات مسبق يستجيب لمطالب المتعلمين وحاجاتهم.

٤- ينبغي اعتماد المادة التعليمية على نصوص أصلية موثقة، فهي أقرب إلى الحياة وأصدق في التعبير عنها، مع تعديل ما يلزم تعديله من أجل أن يصلح لتأدية الأغراض التعليمية والتدريبات.

٥- ينبغي تقديم نماذج من المواد الأصلية التي تستخدم في المجتمع حتى يتعرف المتعلم على أشكال هذه المواد في الحياة وأسلوب التعامل معها. ومنها:

- نشرة أخبار حقيقية.
- نسخة من صحيفة عربية.
- تذكرة لإحدى شركات الطيران العربية.
- قائمة طعام بأحد الفنادق أو المطاعم.
- نماذج لملابس عربية.

الكفاية التداولية:

وتتمثل هذه الكفاية في استثمار وتوظيف جميع معطيات الأسس اللغوية في الاستعمال السليم للغة في سياقاتها المختلفة ومقاماتها الطبيعية التي وردت فيها، فتوظيف القرائن التي تحيط بالمفردات مثلا يسهم في تحديد نوع الكلمة (اسم، فعل، حرف) والنظر في وظيفتها النحوية ومن ثمّ

فهم المعنى والاستعمال الصحيح لها، وهذا يتجلى في ما تقدمه المادة التعليمية من عناصر لغوية صوتية ونحوية وصرفية ومعجمية مرتبطة بالبعد الاستعمالي التداولي، واستحضار القواعد التخاطبية، من خلال تزويد المتعلم بالأفعال الكلامية المناسبة التي تمكنه من أداء وظائف وأدوار اجتماعية ناجحة، مثل: الاعتذار أو الشكوى أو التهنئة أو الوعد أو تقديم الطلبات أو استعمال الإشاريات الشخصية أو المكانية أو الزمانية .... وغيرها، بحيث تسمح للمتعلم بالانغماس بثقافة ومجتمع اللغة المتعلمة على نحو سلس وسهل وبتدرج في بناء المعرفة اللغوية وبتكاملية في تزويد المتعلم بجميع مهارات اللغة.

إن المتأمل في سيرورة الأفعال الكلامية التي تؤطرها العملية التواصلية يجد تعالقها الجلي مع العملية التعليمية؛ فالمرسل والمتلقي طرفان أساسيان في التواصل، وبالتالي هما عنصران رئيسيان في العملية التعليمية، بوصفهما المعلم والمتعلم، والأفعال الكلامية وفق ذلك تساعد (المعلم) على توجيه الخطاب التعليمي بما يتلاءم والمحيط الاجتماعي والثقافي من جهة، وخدمة الفعل التعليمي من جهة أخرى، وذلك من أجل إثارة الدافعية لدى المتعلم ودفعه للمشاركة في العملية التعليمية، فالأفعال الكلامية تحتل دورًا أساسيًا في تفعيل العملية التعليمية؛ وتضفي على الخطاب التعليمي بعدًا تفاعليًا، تدفع المتعلم للمشاركة في العملية بفاعلية، الأمر الذي يساعده في تحصيل اللغة بجميع فنونها في عملية حوارية[١]. هنا يكتسب المتعلم الأفعال الكلامية من خلال الخطاب الصفي وعمليات التفاعل داخل الصف ودون حاجة إلى شرحها وتوضيحها مما يسهل بناء قواعد وأعراف للتواصل داخل الصف.

١- قاسمي، السعيد، (٢٠١٧)، تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات من منظور تداولي، مجلة لغة – كلام، ص ٢٠٧.

ثانيا: الأسس التربوية

تقوم الأسس التربوية عادة على تطبيق العملية التعليمية لما تقدمه الأسس الأخرى من معلومات مثل الأساس النفسي والثقافي واللغوي، وتسهم هذه المبادئ في المساعدة في وضع المواد التعليمية واختيارها وتحليل هذه المواد ومدى ملاءمتها للبرنامج المقترح. وتتلخص هذه المبادئ في عدة مجالات[١]:

١- تنظيم المادة التعليمية وهي التتابع والاستمرار والتكامل.

٢- الضوابط التربوية عند معالجة الجوانب المختلفة للمادة التعليمية، فمن المعروف أن تعليم أي لغة يتألف من عدة مكونات هي: الأصوات، والمفردات والتراكيب، المعجم والدلالة ويضاف إليها التداولية وأربع مهارات وهي: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، والبرنامج الجيد لتعليم اللغة العربية هو الذي يراعي تقديم هذه العناصر والمهارات ويوازن بينها.

٣- مبادئ متصلة بالمحتوى المعرفي؛ إذ ينبغي أن يكون المحتوى المعرفي متصلا بخبرات المتعلمين وأغراضهم، وأن يتحرك من المألوف لهم وأن يتصل بما يعرفونه أو يودون معرفته حتى يمكنهم فهمه وتصديقه واستخدامه. كما ينبغي أن تكون المعارف كافية للاستخدام، والكفاية هنا تعني كم المحتوى وفائدته للمتعلم ومناسبته لخلفياتهم العلمية وخبراتهم الثقافية.

٤- مبادئ تتصل بمناسبة المادة التعليمية وإمكانية تدريسها، فلا بد أن تكون المادة مناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، ومتفقة مع مبادئ التدريس الجيد وتسهم في

١- بدوي، السيد، وآخرون، (١٩٨٣)، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ٤٧.

تنمية المهارات، وتزود المتعلم بثروة لفظية غنية، وتمكنه من التعامل باللغة شفويًا وتحريريًا، وتراعي الفروق الفردية في القدرات والمهارات والحاجات والميول[١].

كما أن هنالك جملة من الأهداف التربوية العامة التي ينبغي التنبه إليها عند إعداد المادة التعليمية الأساسية ومنها:

أ- الأهداف التعليمية، فالمادة التعليمية ينبغي أن تقوم على أهداف تعليمية محددة تتصل بكل مهارة من مهارات اللغة.

ب- التدريبات والاختبارات، إذ لا يتصور وضع مادة تعليمية أساسية دون أن تتضمن مجموعة من التدريبات المتنوعة التي تتناول جميع المهارات المقدمة، وتعمل على تنميتها وتثبيتها واستخدامها، وكذلك مجموعة من الاختبارات التي تقيس تحصيل المتعلم.

ج- الوسائل التعليمية، فجودة التعليم عادة ما تقاس بالوسائل التعليمية التي تقدمها، وتعين على التعلم وتساعد على فعاليته.

د- المصاحبات، وهي ما يصاحب المادة التعليمية الأساسية من تسجيلات صوتية، وكراسات، والمعاجم، ومرشد المعلم، وتعد هذه المصاحبات جزءًا هاما ومكملا للمادة التعليمية[٢].

ثالثا: الأسس الثقافية والاجتماعية

اللغة وعاء الثقافة وهما وجهان لعملة واحدة، فلا يمكن أن نتعلم أو نعلم اللغة بمعزل عن ثقافتها، ومن ثم فإن تعليم اللغة أصبح مرتبطًا بالثقافة والبيئة الاجتماعية ارتباطًا وثيقًا، أي أن

١- بدوي، السيد، وآخرون، (١٩٨٣)، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ٥٤

٢- المرجع نفسه، ص ٥٦

تعليم اللغة لا يمكن أن ينجح على النحو المطلوب إلا إذا وضعنا المجالات الثقافية والاجتماعية أساسًا من أسس التعليم والمادة التعليمية. وقد أثبت الدراسات أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساسي من أهداف أي تعليمية، وأن المتعلمين عادة ما يتوقعون دراسة ثقافة اللغة بالقدر نفسه الذي يدرسون به مهارات اللغة، ولذلك قيل إن نجاح الشخص في التفاهم والاتصال والاندماج والتعامل مع أبناء لغة يتعلمها لا يتوقف فقط على مقدار المستوى اللغوي الذي وصل إليه في لغة هؤلاء، وإنما يتوقف على الحصيلة الثقافية التي تعلمها من خلال تعلمه اللغة بالقدر نفسه[١].

لذا عدَّ كثير من الباحثين المادة التعليمية حقيقة اجتماعية تنبض بالحياة في سياقات استعمالها، ولا يمكن عزلها عن المخاطِبين والمخاطَبين ولا عن المواقف الكلامية، والقواعد المتعارف عليها داخل المجتمع، وهذا يستلزم تعليم اللغة انطلاقًا من رصيد المجتمع الثقافي ومن المنظورالوظيفي التداولي بالتركيز على الجانب السيكولوجي للمتعلم ومحيطه الاجتماعي[٢].

وتعرف الثقافة بأنها مجموعة من المعارف والأفكار والمهارات والعادات والتقاليد والقيم والمعتقدات، وطرق المعيشة ووسائل الإنتاج المادي، إذ تتضمن جميع أساليب الحياة التي نحياها بجانبها المادي المتمثل في الأدوات ومظاهر التكنولوجيا المختلفة، ووسائلها التي يستعين بها الأفراد في حياتهم، كالملبس والمسكن ووسائل النقل المختلفة، والمعنوي المتمثل في القيم والعادات والمعتقدات والمهارات والأفكار واللغة والفن والمعارف والقوانين والتقاليد[٣].

١- طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل، (٢٠٠٦)، تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص ١٠٢.

٢- الزهرة، عدار، (٢٠١٧)، تعليمية اللغة العربية بين اكتساب الكفاءة اللغوية وتحصيل الكفاءة التواصلية، مجلة لغة – كلام، ١٧٤.

٣- أبو الضبعات، زكريا، (٢٠٠٧)، المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر للطباعة والنشر، ص ٧٢.

ومن هنا وضع الخبراء جملة من المعايير التي ينبغي أن تراعى في المحتوى الثقافي للمادة التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومن أهمها[١]:

١- أن تعبر المادة عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية.

٢- أن تعطي صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار العربية.

٣- أن تعكس المادة الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلافاتهم.

٤- أن لا تغفل المادة عن جوانب الحياة العامة والمشتركة بين الثقافات.

٥- أن يعكس المحتوى حياة الإنسان العربي المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه.

٦- أن تلتفت المادة إلى القيم الأصيلة المقبولة في الثقافة العربية والإسلامية.

٧- أن تقدم تقويمًا وتصحيحًا لما في عقول الكثيرين من أفكار خاطئة.

٨- أن ينظم المحتوى الثقافي إما من القريب إلى البعيد، أو من الحاضر إلى المستقبل، أو من الأسرة إلى المجتمع الأوسع.

ولهذه الأسس أهميتها في الطرح التداولي، إذ يعتمد التفسير الدقيق للتداولية الكامنة وراء السلوك البشري على المعايير الاجتماعية والثقافية، ويمكن النظر للمعايير الاجتماعية على أنها عبارات أو قواعد صريحة أو ضمنية لمتى يجب أو يمكن أن يقال شيء ما والطريقة التي يتوقع أن يقال بها. فإذا تم درسنا المتعلمين المادة اللغوية فقط دون تحليل معناها الثقافي، فإنهم قد لا يلاحظون المواد الأساسية التي يمكن أن تشكل السلوكيات والأدوار وأخلاق المشاركين في الثقافة[٢]. لذا أصبح من الضرورة أن يدرك المتعلم المعايير الاجتماعية والثقافية لضمان تحقيق التواصل

١- بدوي، السيد، وآخرون، (١٩٨٣)، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ٤٥.

٢- كوهين، أندرود، وأيشيارا، نوريكو، (٢٠١٥)، تعليم التداولية وتعلمها، حيث تلتقي اللغة والثقافة، دار جامعة الملك سعود للنشر، ص ١٨.

اللغوي السليم واستعمال الأفعال الكلامية التي تتناسب والموقف أو الحدث الكلامي، وتجنب سوء الفهم الذي قد ينجم عن اختلاف الثقافات، واطلاع المتعلم على الصورة الحقيقية والمشرقة للثقافة العربية الإسلامية.

رابعا: الأسس النفسية:

يجمع الباحثون في الدراسات التربوية وعلم النفس على إلزامية مراعاة الجانب النفسي في العملية التعليمية؛ بمعنى أنه لا يمكن تناول عمل مناهج تعليمية او إعداد مادة تعليمية من حيث البناء والتركيب والشكل والمضمون بعيدًا عن علم النفس. وتعرف الأسس النفسية بأنها الحقائق النفسية والنتائج العلمية التي توصل إليها الفكر التربوي، نتيجة لأبحاث علم النفس، بخاصة علم النفس التعليمي. وينصب جلَّ اهتمام تلك الحقائق حول المتعلم وخصائص نموه، وحاجاته وميوله وقدراته واستعدادته، وأثرها في عملية التعلم والتعليم كونه محورالعملية التعليمية، والدور الكبير الذي تؤديه هذه الأسس في إنجاح العملية التعليمية، كما بينت لنا الإمكانيات الداخلية المتعلقة بالمتعلم، والإمكانيات الخارجية المحيطة بالمتعلم، مما ساهم في تنظيم المادة التعليمية، واختيار طرائق التدريس والوسائل التعليمية التي تتلاءم مع سيكولوجية المتعلم، بما يتناسب مع ميوله وحاجاته وقدراته، ومراحل نموه المختلفة[١].

ومن أهم الأسس النفسية التي يجب مراعاتها عند إعداد المادة التعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١- طبيعة متعلمي اللغة

تعد دراسة طبيعة متعلم اللغة وتعرف خصائصه صغيرًا أم كبيرًا، واستكشاف أغراضه وحاجاته ودوافعه من دراسة اللغة العربية، أمرًا في غاية الأهمية، لإعداد المادة التعليمية، ففي

١- الدليمي، طه، والوائلي، سعاد، (٢٠٠٣)، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط١، دار الشروق، ص ٧٨.

دراسة طبيعة متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها سنجد متعلمين بينهم اختلافات في ثقافتهم وأغراضهم ودوافعهم وحاجاتهم من تعلم اللغة العربية، لذا يلزم مراعاة هذه الجوانب عند تأليف مادة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويمكن الإفادة من هذه الجوانب في تحديد المادة واختيارها في الوجوه التالية[١]:

- تحديد الأهداف العامة لمنهج اللغة العربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والأهداف الخاصة لكل مستوى.
- اختيار الخبرات اللغوية التعليمية المناسبة لمستوى كل فئة من فئات المتعلمين، وتطويعها وتنظيمها بحيث تكون قابلة للتعلم.
- اختيار أفضل مداخل التعليم وطرقه، وفنياته، وإجراءاته، واستراتيجياته، ووسائله، بالشكل المناسب للمتعلمين.
- تخطيط ألوان النشاط اللغوي والاتصالي والثقافي التي تتفق مع رغبات المتعلمين واحتياجاتهم واستعدادتهم وقدراتهم.
- مراعاة الفروق الفردية؛ فقد أثبت العلماء أن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث المستوى العقلي؛ بمعنى أن ما يستطيع أن يدركه فرد معين لا يستطيع أن يدركه فرد آخر بالقدر نفسه، وأن ما يفهمه شخص من الناس يصعب فهمه على شخص آخر منهم، هذا زيادة على أنه من المعروف أن العقل البشري يشتمل على عدد من القدرات العقلية كالقدرة

١- طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل، (٢٠٠٦)، تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص ١٠٤.

اللغوية، والقدرة على التذكر، والقدرة على الاستدلال[١]. وهذه الفروق الفردية بين الأفراد ينبغي أن تراعى في المواقف التعليمية.

٢ – الدوافع

وهي من الاتجاهات التي اعتمدت في تعليم اللغات على نحو عام وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على نحو خاص عند التخطيط لإعداد المادة التعليمية، ويمكن الإفادة منها في عدة أمور[٢]:

- ربط المقرر ومفرداته بما يمكن توقع حدوثه في حجرة الدرس.
- الاهتمام بوضع مقررات خاصة تتضمن ترجمة حقيقية للأهداف التي وضعت في ضوء التحديد الموضوعي لدوافع المتعلمين.
- تأكيد العلاقة التدريسية بين المعلم والمتعلمين من خلال تعرفه على دوافعهم.
- تحديد عمليات التدريس بما يتناسب مع المهارة التي يرغب المتعلمون في اكتسابها، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف.
- التعرف إلى أفضل الطرق لإثارة دوافع المتعلمين للتعلم والاحتفاظ بحماسهم، وذلك بربط هذه الطرق برغباتهم وأغراضهم.

وتجمع الدراسات على أن دوافع متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها تتمحور في الدوافع الدينية، والدوافع الثقافية، والدوافع الاقتصادية، والدوافع الاجتماعية، ومن هنا تظهر ضرورة المعرفة التداولية بربط عناصر المادة التعليمية بأغراض ودوافعهم المتعلمين، من خلال تضمين المادة بمواقف طبيعية ذات علاقة مباشرة بدوافع المتعلم وأغراضه؛ وبذا يتمكن متعلم اللغة العربية من

١– إسماعيل، نبيه إبراهيم (١٩٨٩)، الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الأنجلو المصرية، ص١١.

٢– طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل، (٢٠٠٦)، تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص ١١٦.

الناطقين بغيرها من التواصل من خلال الاستعمال الفعلي للغة، وتدفع نحو تحقيق الهدف من تعلم اللغة الهدف.

طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

يقصد بطريقة التّدريس مجموعة من الأساليب الّتي تنظّم المجال الخارجيّ للمتعلّم وصولاً لأهداف معينة[١]، وقد تعدّدت طرق تدريس اللّغات عامّة، إذ حصرت في خمس عشرة طريقة، وقد تطوّرت وفقاً لمتغيّرات عديدة كاختلاف أهداف تعلّم اللّغة، والتّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ، وتطوّر علم النّفس، وربطه باللّغة وعلوم التّربية، وظهور توجّهات خاصّة في باب تعلّم اللّغة الهدف ... وغيرها.

إنّ تناول كلّ هذه الطّرق في مجال تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها يحتاج بحثاً مطوّلاً، وسيتمّ التّطرّق هنا لأكثرها شيوعاً واستخداماً ألا وهي: طريقة النّحو والتّرجمة، والطّريقة المباشرة، والطّريقة السّمعيّة الشّفويّة، وطريقة القراءة، والطّريقة المعرفيّة، وأخيراً الطّريقة التّواصليّة، وسأتناول إضاءات عامّة حول تلك الطرق من حيث مفهومها وسماتها العامة وتقييمها.

١- طريقة النحو والترجمة:

تعد هذه الطريقة من أقدم طرق تعليم اللغات الثانية، وتهتم بتدريس القواعد بأسلوب نظري مباشر، والترجمة من اللغة الأم وإليها، ومن المسمى يلاحظ المغالاة في الاهتمام بالقواعد عامة وبتفصيلاتها الاستثنائية والشواذ، والمبالغة في استخدام اللغة الأم إذ تدرس القواعد بها، يضاف لتلك الملامح أن المتعلم يتعرف إلى خصائص اللغة الهدف، ويحفظ الكثير من قوائم المفردات المنعزلة، وتذوق النصوص الصعبة في مراحل مبكرة[٢].

١- عزت، محمد، وطعيمة، رشدي أحمد، ومدكور، علي، (١٩٨١)، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دارالثقافة، ص ٣٩٢.

٢- طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٨٩)، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص ١٢٧-١٢٨.

يؤخذ على هذه الطريقة إهمالها مهارتي المحادثة والاستماع، إذ تهتم بقراءة نصوص معينة، والكتابة تكون بأسلوب متخصص دون لفت الاهتمام للغايات التواصلية، فيتميز طلبتها بهاتين المهارتين، كما أنها تعتمد اعتمادًا أساسيًا على اللغة الأم، وهذا عائق في دراسة اللغة ويفقد الدارس الدافعية نحوها، وتستهلك مزيدا من الوقت، يضاف إلى ذلك عدم مراعاتها الفروق الفردية بين المتعلمين، وتحويلهم لآلة حفظ عن اللغة أكثر من اللغة ذاتها.

٢- الطريقة المباشرة:

ظهرت ردَّ فعل لطريقة النحو والترجمة، التي تؤمن بوجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشيء من غير تدخل اللغة الأم، فاللغة فيها تكتسب كما تكتسب اللغة الأم، من خلال تعرض المتعلم لمواقف طبيعية حية ترتبط بمحيطه وبحاجاته العامة الخاصة لتثري معجمه اللغوي. يلحظ بذلك اختصارها الوقت من خلال التفكير باللغة الهدف مباشرة دون الرجوع للغة الأم، أما اهتمامها بالجوانب السمعية والشفهية فهو أكثر من اهتمامها بالمقروءة والمكتوبة، حيث تأتيان في مراحل متأخرة، إذ تعتمد استخدام النصوص السردية والحوارية في تدريس المهارات. كما أنها لا تعتمد تدريس القواعد مباشرة، فمن منظورها أن الطالب يصل إليها أثناء التعلم[١].

بالغت هذه الطريقة في تعليم اللغة كما يتعلمها الطفل، واهتمامها بها في مهارتي الاستماع والمحادثة، إذ تستخدم أسلوب الحفظ والمحاكاة والترديد، الأمر الذي لا يثري معجم الطالب اللغوي بخاصة في الألفاظ المجردة، وأخيراً يتبين عدم مراعاتها للفروق الفردية والأغراض الخاصة[٢]. كما

١- عبد الله، عمر الصديق، (٢٠٠٨)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطرق- الأساليب – الوسائل، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ص ٣٧.

٢- طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٨٩)، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص ١٣١-١٣٢.

أن منعها ورفضها للغة وسيطة قد يناسب المرحلة المبتدئة، الأمر الذي يجهد المتعلم والمعلم على حد سواء في مراحل لاحقة في التوصل إلى المعاني والمضامين.

٣- الطريقة السمعية الشفوية:

تعتمد هذه الطريقة اكتساب اللغة بالعادات السلوكية من خلال التقليد والمحاكاة، فيتعرف إلى اللغة لتكتسب كما تكتسب اللغة الأم، إذ يسمع المتعلم اللغة ويحاكيها مشافهة، ثم يتطرق إلى لقراءة، وأخيراً الكتابة[١]، فاللغة هنا بالأساس شفهية، أي أنها عادة من الكلام المنطوق لا المكتوب، والتواصل من أسمى أهدافها لذلك تبتعد عن القوالب والأنماط والقواعد المفروضة، وتهتم بالجانب الثقافي للغة الأم، ولا تعتمد الترجمة، وهذا يشبع حاجة المتعلم النفسية في قدرته على التواصل وتوظيف ما تعلمه.

يؤخذ عليها اعتماد مبدأ الفصل التام بين المهارات الأربعة، وإيلاء العناية الكبيرة للاستماع والمحادثة وتأخير القراءة والكتابة، يضاف إلى ذلك اهتمامها الزائد بالتواصل الذي أدى إلى الاصطدام بنماذج لغوية مصطنعة لا تمت إلى الواقع بصلة، فيعاني المتعلم من ضعف الثروة اللغوية وإدخالها في الواقع، وحفظ القوالب وترديدها دون فهم مضمونها، فتكون مضامين القراءة مما سمعه المتعلم في الكلام ، أما الكتابة فتعتمد عليها ثلاثتها. ولا تهتم هذه الطريقة بالقواعد ولا تعتمد على الترجمة، الأمر الذي يوضح الضعف العام بالقواعد واحتياج مزيد من الجهد والوقت، بخاصة في المراحل المتأخرة من تعلم اللغة، كما أنها لا تراعي الفروق الفردية[٢].

١- طعيمة، رشدي احمد، (١٩٨٩)، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص ٣٧.

٢- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، (٢٠٠٢)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ١١٥.

٤- طريقة القراءة:

تعتمد هذه الطريقة على مبدأ إتقان المتعلم لمهارة القراءة، وقدرته على فهم المكتوب وتعدُّ وسيلة لإتقان المهارات الأخرى[١]، إذ يألف المتعلم النظام الصوتي لينتقل إلى القراءة بنوعيها: الصامتة والجهرية، داخل الصف وخارجه، مدعمة بأسئلة مكثفة تبين درجة فهم المتعلم.

يستنتج من هذا المفهوم أن طريقة القراءة تُكَوِّنُ لدى الطالب عاداتٍ قرائيةً سليمةً، كما تمكنه من الوصول إلى الفهم العام للنصوص المقروءة دون لغة وسيطة، ولا تبالغ في شرح القواعد، فالمتعلم يكتسبها من الممارسة القرائية.

يرجع الفضل إلى هذه الطريقة بوضع ضوابط للمادة التعليمية وبرامج تعليم اللغة لأغراض خاصة[٢]. ومما يؤخذ عليها جمودها وإهمالها لجوانب اللغة السمعية والشفوية والكتابية، كما أنها لا تكوّن لدى المتعلم معجماً لغوياً ثرياً، إذ يتصل بما يقرأه المتعلم فقط داخل الصف وخارجه، مما يقلل فرصة الإبداع لديه وقدراته على القراءة الحرة.

٥- الطريقة المعرفية:

تعتمد هذه الطريقة على مبدأ الفطرة الإنسانية في تعلم اللغة المبنية على الجوانب العقلية المعرفية بعيداً عن الجوانب الشكلية الآلية[٣].

وتتشابه هذه الطريقة مع النمط التقليدي الذي يعتمد على استنباط القواعد أولاً ومن ثم النصوص، ثم من خلال سياقات ربما تكون بعيدة عن الطبيعية، كما أنها تهتم بالمهارات الأربعة

١- طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٨٩)، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص ٨١.

٢- المرجع نفسه، ص ١٣٧.

٣- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، (٢٠٠٢)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ١٢٥.

في آن واحد دون تغليب واحدة على الأخرى، يضاف إلى ذلك أنها تسمح باستخدام الترجمة ولا تحظرها.

ويؤخذ عليها المغالاة في الجوانب العقلية في تعلم اللغة، وضرورة السيطرة على أنظمتها، والتقليدية في الاستنتاج اللغوي، الأمر الذي يؤدي إلى إهمال المهارات الأربعة، بخاصة تواصلياً، كما أنها تبالغ في شرح القواعد مما يهدر الكثير من الوقت، لذلك يرى بعض الباحثين أنها ليست نظرية متكاملة، إذ تسير على خطى غير واضحة أو منظمة، بخاصة عند المعلم من حيث التحضير والتدريس والتقويم[١].

٦- الطريقة التواصلية:

يعتمد اكتساب القدرة التواصلية على استخدام اللغة الهدف تواصلياً لتحقيق أهداف عدة[٢]، فلا تنظر إلى اللغة على أنها قوالب وقواعد وتراكيب، إذ تقدم المادة اللغوية على شكل حوارات يتدرب عليها المتعلم شفوياً، ومن ثم يتم تُطْرَحُ الأسئلة المكثفة عليها. وتمثل الأنشطة التواصلية المحور الرئيس في هذه الطريقة والغاية منها، ويؤكد "لتل ودد" أن هذه الطريقة يمكن أن تقدم مساهمات عديدة في عملية تعليم اللغة، ومنها[٣]:

١- تقدم الطريقة التواصلية التطبيق الكلي للمهمة (الوظيفية)؛ إذ لا بد من التفريق بين التدريب على المهارات الجزئية التي تتكون منها الكفاءة وبين تطبيق المهارات الكلية، ويتم ذلك داخل غرفة الصف بأنشطة تواصلية مختلفة تبنى لتناسب مستوى المتعلم.

١- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، (٢٠٠٢)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص١٣١.

٢- عبد الله، عمر الصديق، (٢٠٠٨)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطرق- الأساليب – الوسائل، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ص ٤٤.

٣- طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل، (٢٠٠٦)، تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص٥٤.

٢- تدعم دافعية المتعلم، وذلك بربط غرفة الصف بأهداف المتعلمين ومساعدتهم لتحقيقها تحقيقًا ناجحًا ومتزايدًا.

٣- تسمح بالتعلم الطبيعي وذلك بجعل الطالب عضوا في العملية التواصلية سواء أكان ذلك داخل قاعة الدرس أم خارجها.

٤- ترتبط بتدرج المادة في اختيار المحتوى الذي يراد تعليمه للمتعلم، فالاختيار مرتبط بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية لا على القواعد النحوية.

٥- تهتم هذه الطريقة بتلك المواقف اللغوية والتعليمية والاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب ثقافيًا ومعرفيًا في استخدام اللغة الأجنبية كي يتعلم شيئا ما، أو يساهم بشيء من عنده في استخدام اللغة.

٦- تهتم هده الطريقة بالأنشطة التي تخلق مواقف لغوية واقعية حقيقية لاستخدام اللغة مثل: توجيه الأسئلة وتسجيل المعلومات واستعادتها وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات.

٧- تتمحور هذه الطريقة حول الطالب، وليس حول المعلم؛ فهي طريقة مرنة تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة تتيحها إلا نادرًا[١]. فالمعلم يتخلى عن دوره التقليدي ليتحول إلى مُوَجِّهٍ للمصادر المعرفية ومُساعدٍ للمتعلمين، يقوم بإعطاء التوجيهات بدلًا من كونه هو المركز في عملية التعلم والتعليم، ويعمل على تطوير إمكانيات المتعلمين، ومساعدتهم على إبراز صفاتهم المميزة وتطويرها، وتعليمهم كيف يتعلمون مما يمنحهم الاستقلالية والقدرة على الاستغناء عن المدرس تدريجيًا.

١- العناتي، وليد أحمد، (٢٠٠٣)، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المكتبة الوطنية، ص ٩١.

يعتقد كثير من الباحثين أن التواصلية خليط من الطرق، إذ يؤخذ عليها مآخذ عديدة، كعدم وجود رؤى واضحة في ترتيب المهارات اللغوية، واعتبار الدقة اللغوية أمراً ثانوياً، وعرض المادة فيها لا يكون على أساس لغوي، إنما تواصلي يكون مصحوباً بالمواقف الاجتماعية المصطنعة والمبالغ فيها وتهدف إلى إتقان اللغة إتقانًا تامًا، الأمر الذي يعدَّ مستحيلاً، وبخاصة في المراحل المبتدئة والمتوسطة[١].

ويلحظ من هذا الطرح في طرق التدريس المتبعة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الآن، أن لكل طريقة أوجه تميز ونقاط ضعف، فلا طريقة مثلى تلائم الظروف كافة من متعلمين ومعلمين ورؤية تعليمية وأغراض تعلم ... وغيرها، إذ يختار منها ما يتماشى والموقف التعليمي.

ويُظْهِرُ الاستعراض السابق غيابًا ظاهرًا للبعد التداولي في طرق التدريس المتعارفة، ويبدو أن التقصير في توظيف البعد التداولي في تعليم اللغة الأجنبية ليس مقتصرًا على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ولعل هذا هو الذي عزَّزَ كثيرًا فكرة "الدراسة الخارجية" القائمة على انغماس المتعلمين في بيئة اللغة الواقعية بالسفر للتعلم والعيش فيها؛ وبذلك تتاح للمتعلم فرصة الحياة باللغة الأجنبية وممارسة حياته الاجتماعية بها وفي مجتمعها كما يعيش أهلها؛ وبهذا يمكن تعويض شيء من النقص في الكفاية التواصلية ولاسيما في جانبها التداولي.

إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

لا تقل عملية إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أهميةً عن إعداد المادة التعليمية، فالمعلم هو نبراس العملية التعليمية وله الدور الأساسي فيها، فهو من يقوم بعملية التعليم ونقل

١- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، (٢٠٠٢)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ١٦٦.

الخبرات والمعارف والعلوم إلى المتعلمين، زيادة على كونه الحكم وصاحب القرار في الغرفة الصفية، فهو من يعي المادة التعليمية ويحدد طريقة عرضها على المتعلمين، ويحدد مستويات متعلمي اللغة ودوافعهم، ويعمل على مراعاة الجوانب الاجتماعية والثقافية والنفسية كافة لمتعلمي العربية من غير أهلها؛ أي هو سفير اللغة إلى العالم.

وتعرف عملية إعداد المعلم بأنها: جميع الأنشطة والخبرات الأساسية وغير الأساسية، التي تساعد الفرد على اكتساب الصفات اللازمة والمؤهلة لتحمل المسؤولية بوصفه عضو هيئة تدريس؛ ولأداء مسؤولياته المهنية بصورة أكثر فعالية١. وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لابد أن يمتلك المعلم مجموعة من الكفايات تؤهله للخوض في غمار هذه العملية والنجاح فيها وهي: الكفاية المعرفية، والكفايات اللغوية، والكفاية الثقافية، والكفاية المتعلقة بشخصية المعلم، وكفاية استخدام الأساليب والطرائق والتقنيات التربوية والتّعليميّة، وسأعرض لهذه الكفايات على نحو موجز.

١- الكفاية المعرفيّة:

معرفة المعلّم العامّة في الأمور الحياتيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة والعلميّة والتّكنولوجيّة المحليّة منها والعالميّة ووعيه بها أمر لا يستغنى عنه؛ إذ يبقى على اتّصال دائم بمجريات الأحداث حوله وآخر المستجدات؛ الأمر الّذي يساعده على تشكيل منظومة غنيّة من المعرفة الّتي يوظّفها على نحو إيجابيّ في التّفكير والتّحليل والتّخطيط والتّعامل مع المواقف العامّة وحلّ المشكلات وخوض الحوارات الهادفة...وغيرها.

ويندرج تحت هذه الكفاية، المعرفة التداولية التي تتطلب من المعلم تحديد كيفية الاستخدام الفعلي للمعلومات المقدمة في المادة التعليمية، بحيث يكون ملمًا بالتداولية وأبعادها ودورها في

١- الفوزان، عبد الرحمن، (١٤٢٨)، إعداد مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مؤسسة الوقف الإسلامي ومشروع العربية للجميع، ص ١٤.

العملية التعليمية، ومن ثم عليه أن يكون مطلعًا على خصائص المتعلمين للغة العربية من غير أهلها وأهدافهم ودوافعهم وبلدانهم وكذلك طبقاتهم الاجتماعية، ليتمكن المعلم من استثمار الاستراتيجيات التداولية وربطها بالعناصر اللغوية والتربوية للغة العربية المقدمة في المادة التعليمية وفق الأطر الثقافية والاجتماعية.

٢- الكفاية اللغوية:

وتتمثل في جانبين مهمين أولهما الكفاية اللغوية المعرفية المتمثلة في معرفته بنظام اللغة العربية الصوتي والصرفي والنحوي.....إلخ. وثانيهما يتمثل في كفايته الأدائية المتعلقة بقدرته على أداء اللغة العربية أداءً يعبر عن الاستعمال الأصيل للغة في جميع مهاراتها وأنظمتها... وهنا تظهر أهمية:

١. أن يكون المعلم ناطقًا أصيلاً باللغة.

٢. متخصّصًا في العربية وعلومها.

وتتعاظم أهمية النقطتين السابقتين عندما يتعلق الأمر بالبعد التداولي؛ فالناطق الأصيل باللغة يدرك بالحدس الأبعاد التداولية الخفية للأداءات اللغوية والمواقف التواصلية، وإذا كان متخصصًا في اللغة العربية، فإنه يجمع بين المعرفة التداولية الحدسية السليقية والمعرفة العلمية التي اكتسبها بالدرس والتعلم والبحث. ويضاف إلى ذلك إلمامه بعلوم اللغة الحديثة[١]، بما فيها علم اللسانيات النظري والتطبيقيّ، كعلم اللغة النفسيّ، وعلم اللّغة الاجتماعي، وعلم اللّغة التقابليّ وتحليل الأخطاء، وتوضيحًا لأهمية تلك العلوم مثلاً في ما يخص علم اللغة التقابليّ الذي يهتمّ بالمقابلة بين لغتين ليستا من أسرة واحدة للكشف عن نقاط الاتفاق والافتراق بينهما في المستويات

١- الفاعوري، عوني، وأبو عمشة، (٢٠٠٥)، تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد٣، ص٤٩٥.

اللغوية[١]، ويسهم في تيسير المشكلات العلميّة في العمليّة التّعليميّة، ويساعد المعلّمَ في تحديد إجراءاتها تحديدًا دقيقًا بدقّة وصولاً إلى الأهداف المرجوة.

٣- الكفاية الثقافية:

اللّغة والثّقافة وجهان لعملة واحدة، فتدريس اللّغة لا ينفصل عن ثقافتها، لذلك لا بدّ من توافر أسس ثقافيّة لدى معلّم العربيّة للناطقين بغيرها تساعده على أداء مهمته التربويّة والثقافيّة والاجتماعيّة على أكمل وجه، وتتمثل هذه الأسس بالفهم الدقيق والعميق للحضارة العربية الإسلامية، مميّزًا بين الثقافة العربيّة والثقافة الإسلاميّة، فضلًا عن معرفة العادات والتقاليد المتعلّقة بهما وعرض الملائم منهما، وعليه أيضًا احترام الثّقافات الأخرى وعدم التحيّز لثقافته، ويدخل في هذه الباب أيضاً تغطية جوانب الحياة العامة للمجتمع العربيّ السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والنفسيّة.

٤- الكفاية المتعلّقة بالخصائص الشخصيّة للمعلّم :

معلّم اللغة هو إنسان في المرتبة الأولى، وفي الثانية معلّم ومربّ، وفي المرتبة الثالثة معلم لغة، فعليه أن يكون حسن الأخلاق والآداب والسّلوك والتصرفات، يقدم بذلك نموذجًا حيًّا يقتدي به المتعلّم، يضاف لذلك ثقته بنفسه وامتلاكه شخصيّة قويّة مؤثّرة، واتصافه بالذّكاء والموضوعيّة والحيويّة والتعاون والديمقراطيّة وامتلاكه خيالاً واسعاً وإبداعًا بناءً، كما لا بد أن يكون حسن المظهر ذا حس فكاهيّ، مقبولاً لمن حوله، ولا يغفل أن يكون محبّاً لعمله ومقدّراً له، قابلاً للتكيّف

١- الراجحي، عبده، (١٩٩٥)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، ص ٤٥.

بظروفه، مدركاً لطبيعته، فالثّقافة المهنيّة تساعده على إدراك ماهيّة علاقته بزملائه وعلاقته بطلابه[١]، وغيرها من السمات التي تجعل منه فعّالاً ومبدعاً في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

٥- كفاية استخدام الأساليب والطرائق والتقنيّات التربويّة والتّعليميّة :

لابدّ لمعلّم العربية للناطقين بغيرها أن يكون ملمًّا بالمهارات التّعليميّة، وتظهر هذه المهارات في قدرته على تكوين فلسفة سليمة توجّه العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة لتحقيق أهدافها، فيتعرّف إلى الوسائل والطرق التّعليميّة الحديثة واستخدامها استخدامًا سليمًا، منوعًا بينها وفق الموقف التّعليميّ، يضاف إلى ذلك كفاياته في التخطيط للدّروس من صياغة أهداف وتحديد عناصر الخطّة والأنشطة المناسبة لكلّ منها، الأمر الذي يجعل الأهداف التّعلّميّة والمادة المنهجية والأساليب التربويّة تنسجم والوضع التعليمي الواقعي[٢]، ويدخل في هذه الباب كفايته في إدارة الصّفّ وتنفيذ الدروس وتهيئة البيئة المناسبة وإثارة دافعيّة الطلبة، والتّسلسل في عرض المحتوى التعليميّ مراعياً بذلك رغبات المتعلّم، ويضاف أيضًا كفاياته في عملية التقويم[٣]، من حيث القدرة على إعداد الاختبارات، والأسئلة التقويميّة، وتصويب الأخطاء، وبناء علاقة بين أساليب التقويم وأهداف التّعليم وتوجيه الطلبة أنفسهم للمشاركة في التقويم وممارسة النقد الإيجابيّ البنّاء[٤].

١- القاسمي، علي، (١٩٧٩)، اتجاهات حديثة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، عمادة شؤون المكتبات، ص ٩١.

٢- صيني، محمود، و القاسمس، علي، (١٩٨٠)، السجل العلميّ للندوة العالمية الأولى لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها، مطابع جامعة الرياض، ص ١٦.

٣- الفاعوري، عوني، وأبو عمشة، (٢٠٠٥)، تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، دراسات العلوم الإنسانيّة والإجتماعيّة، العدد٣، ص ٤٩٦.

٤- صيني، محمود، و القاسمس، علي، (١٩٨٠)، السجل العلميّ للندوة العالمية الأولى لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها، مطابع جامعة الرياض، ص١٧.

التقويم:

يشكّل التّقويم ركنًا أساسيًّا في العمليّة التّربويّة عامة والتّعليميّة التّعلّميّة خاصة, ويقصد به على نحو عامّ: عمليّة منظّمة لجمع المعلومات وتحليلها لغاية تحديد درجة تحقيق الأهداف واتّخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضّعف، وعلى نحو خاصّ متعلّق بالعمليّة التّعليميّة فيقصد به : عمليّة منظمة لجمع البيانات وتحليلها حول البرامج المتعلّقة بالمتعلّم والمعلّم والمنهاج والوسائل والأنشطة والبيئة التّعليميّة[١]، فيتحدّد بذلك مستوى أداء المتعلّم والمعلّم ونقاط الضّعف والقوّة ليُعدَّل مساره[٢]، إذ يُحكَمُ على مدى سلامة طرائق التّدريس والوسائل المعينة والمناهج الدّراسيّة.

وللتّقويم أنواع ثلاثة حسب التّوقيت الزّمنيّ له في العمليّة التّعليميّة: التّقويم التّمهيديّ (القبليّ)، والتّقويم التّكوينيّ (البنائيّ)، والتّقويم الختاميّ (الإجماليّ). ويكشف التّقويم التّمهيديّ عن الخبرات والقدرات المكتسبة لدى المتعلّم قبل البدء بالعمليّة التّعليميّة، كما يحدّد اهتمامه ورغباته واستعداده للتّعلّم. أما التّكوينيّ فيكون في أثناء العمليّة التّعليميّة ويقوم بتزويد كل من المعلّم والمتعلّم بتغذية راجعة متعلّقة بنجاح سير العمليّة أو فشلها ليتمّ بعد ذلك تحسين الأداء وتطويره نحو الأهداف المخطّط لها. وتنتهي عمليّة التّقويم بالختاميّ أو الإجماليّ الّذي يكون في نهاية العمليّة التّعليميّة ويقوم بتحديد مدى فعاليّة البرنامج بوصفه وحدة واحدة ودرجة تحقيق الأهداف[٣].

إن ما يحدث للبعد التداولي في تعليم اللغة إنما ينطلق من أفكار مبدئية في عملية تعليم اللغة كلها؛ فإذا وضع المنهاجَ جماعة ليس عندهم معرفة لسانية كافية وليسوا مطلعين على إسهامات التداولية في تعليم اللغة الأجنبية فإن ذلك، ولاشك، سيظهر في المادة التعليمية التي

١- عودة، أحمد سليمان، (٢٠١٠)، القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة، دار الأمل للنشر والتوزيع، ص٤٠.

٢- منسي، محمود عبد الحليم، (١٩٩٨)، التّقويم التّربوي، ط١، دار المعرفة الجامعية، ص٢١.

٣- عودة، أحمد سليمان، (٢٠١٠)، القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة، دار الأمل للنشر والتوزيع، ص ٤٩-٥٠.

صمموها، وكذلك إذا لم يكن المعلم واعيًا بالأبعاد التداولية ولم يعدَّ إعدادًا كافيًا لها، فإنه سيعكس فقر معرفته التداولية على أداء الطلبة وكفاياتهم التداولية.

ولتطبيق المنهج التداولي في تعليم اللغة العربية أثره الفاعل في رفع مستوى المتعلم في التحصيل المعرفي، وإضافة بعد تشاركي للمتعلم في عملية التعليم بحيث يجعل منه عنصرًا هامًا ومشاركًا فاعلًا، ويمكن الإفادة من هذا المنهج كونه بديلًا ناجحًا في الطرائق والأساليب المتبعة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالوصول إلى الهدف من المادة التعليمية، ومن ثم الوصول إلى هدف المتعلم ودوافعه، بما يحتويه هذا المنهج من أبعاد ورؤى لها تماس مباشر بالعملية التعليمية (المعلم والمتعلم والمادة التعليمية) على حد سواء.

الفصل الرابع

مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

- أهداف الوحدة
- الفئة المستهدفة من النص
- القِراءةُ
- المِلح
- التحليل الفني والأدبي
- الكفاية الاجتماعيّة والثّقافية
- التدريبات النحوية والصرفية
- المحادثة والحوار
- الكتابة والتعبير

الفصل الرابع

مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يحاول هذا الفصل أن يقدم مقاربة تداولية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يجتهد في أن يقدم ملامح تداولية يمكن أن تُضَمَّنَ في دروس تعليمية خاصة للناطقين بغير العربية.

وقد جعلت هذه المقاربة التطبيقية في وحدة تعليمية متكاملة **تقوم على** قصة قصيرة. وقد اخترتها لأنها:

١. قريبة من الواقع في لغتها وأسلوبها والموضوع الذي تعالجه، وبذلك يمكن أن نجد فيها بعض النماذج التعليمية التي يحتاجها متعلم العربية – لغة أجنبية – لبناء كفايته التواصلية عمومًا وكفايته التداولية خصوصًا.

٢. لأنها تتضمن عددًا كبيرًا من المفردات والتراكيب التي تنطبق عليها مبادئ التداولية.

٣. تعالج قضية عامة يمكن أن نجدها في أي مجتمع إنساني.

ولابد من الإشارة هنا إلى أنه من الصعب بناء درس تعليمي متكامل قائم على البعد التداولي أو غيره من التوجهات اللسانية الأخرى؛ لأن البعد التداولي جزء مندغم في بنية العملية التواصلية ولا يمكن نزعه منها؛ فلا يمكن مثلا تقديم تمرين حواري لغايات تداولية دون تقديم الحوار كاملاً وفي سياق متكامل نعرف ظروفه الخارجية وعناصر الحدث التواصلي فيه. ومع ذلك كله فإنني سأحاول أن أوجِّه المادة التعليمية وجهة تداولية في المهارات جميعها ومستويات تحليل النص وعناصره كافة.

أهداف الوحدة:

١. أن يتعرف المتعلم إلى نوع النَّصِّ، ووظيفته التداولية.

٢. أن يتعرف المتعلم إلى غَرَضَ النَّص.

٣. أن يستنتج معاني المفردات الجديدة في النص.

٤. أن يتبين المتعلم الفرق بين معنى المفردات وحدها ومعناها التركيبي السياقي.

٥. أن يبني المتعلم فهمًا تداوليًا للعبارات والتراكيب الجديدة في النص.

٦. أن يتبين أهمية (المعنى غير المباشر) للمفردات والتراكيب التي وردت في الدرس.

٧. أن يفهم المعاني غير المباشرة للمفردات والتراكيب والأساليب اللغوية المتضمنة في الحوار.

٨. أن يتعرف أغراضًا جديدة للاستفهام عندما يخالف استعماله الأصلي (الاستعلام).

٩. أن يعبر عن فهمه التداولي لما تعلمه بالاستعمال الوظيفي من خلال المحادثة والنص المكتوب.

١٠. أن يتجنب، قدر الإمكان، الأخطاء التداولية الناتجة عن فهم المفردات والتراكيب بناء على معانيها المباشرة التي تخل بوظيفتها التداولية.

١١. أن يتواصل باللغة العربية، في ضوء النصوص المعطاة، تواصلاً سليمًا يدل على عناصر الكفاية التداولية التي تعلمها في الوحدة.

الفئة المستهدفة من النص:

أقترح هذه الوحدة لطلبة المستوى المتوسط الأعلى أو المستوى المتقَدِّم.

التَّمْهيد:

١. يختار المعلم تمهيدًا مناسبًا لهذا الدرس، قد يكون واحدًا مما يلي:

- مقطع فيديو من حوار بين سيدة وخادمتها تبدو فيه السيدة غاضبة.
- مقطع فيديو من حوار بين السيد والسيدة حول الخادمة القديمة والخادمة الجديدة.

٢. ويطرح المعلم مجموعة من الأسئلة حول القضية الرئيسية في النص، وهي قضية صراع الأجيال من ناحية، أو رغبة الإنسان في العمل ورفضه لفكرة أنه كبر ولم يعد قادرًا على أداء عمله كالسابق، وأن الناس ما يزالون بحاجة إليه.

ومن الواضح أن مثل هذا التمهيد:

- سيجعل الطلبة يدخلون إلى جو النص وقضيته الأساسية، وسيعمدون إلى حصر تفكيرهم في هذا الموضوع مما قد يساعدهم على استدعاء خبراتهم الحياتية ومفرداتهم وتراكيبهم التي تعلموها سابقًا في مثل هذا الموضوع.
- يجعل الطلبة يألفون عدداً من المفردات والتراكيب ويربطونها بالسياق المشاهد.
- يحفز المتعلمين على التفكير الناقد في معالجة موضوع النص.
- يجعل المتعلمين يستنتجون بعض الاختلافات بين المعاني الحقيقية (المعجمية) للمفردات والتراكيب وبين معانيها التداولية المقصودة.

القِراءةُ:

المِلح

ارْتَعش صوت سيدتها ذلك الارتعاش الأزرق وهي تناديها قائلة: ارفعي المائدة! كانت الأطباقُ صحيحةً لم تُمَسّ، وقد دفع رب البيت كُرسيَّهُ إلى الوراء وهو يُدَمْدِم. ونَقلت عينيها الجزعتين بين المائدة وبين عيني سيدتها، وخُيِّلَ إليها للوهلة الأولى أنّ عراكًا قد نَشَبَ بين الزوجين فانتفضَ الزّوجُ حانقًا، وكفَّتِ السَّيِّدَةُ عن طعامها قبل أن تَبْدَأ، ولكنَّ هذه صاحت بها... خُذيه.. ارفعيه؛ أهذا طعام؟ بل تَذَوَّقيه! دعيني أرى إن كنتِ تحتملين طعامًا طُبِخَ بماء البحر! وشَفَعَتْ أَمْرها بحركةٍ؛ إذ تناولَتْ ملعقةً غَرَفَتْ بها شيئا من البازلاَّء ودَفَعَتْ بها إلى فَمها، فما إن مسَّ الطعام طرفَ لسانها حتى أحسَّت بكل شيء فيها يتخبَّط وبعينيها تدمعان، فدارت فمها بباطن يدها وهَرْوَلَت إلى المَطْبَخ تتخفَّف مما في فمها وتَغسل الملوحة من أقرب حَنَفِيَّة.

ودَمدَمت وهي تَمْسَحُ على وَجْهِها... نعم.. كأنه مطبوخ بماء البحر! ولكنها لا تذكر أنها وضعت في القِدْر أكثَرَ من رَشَّة، رشَّة عاديَّة مما اعتادت أن ترشَّه... ويدها ميزان لا يخطئ ولا تخونه المقادير؛ فما حدث اليوم حتى غدا طعامُها عَلْقَمًا وماءَ بحر؟! كما قالت سَيِدَتها تراها أخطأت فَمَلَّحْتُه مرَّتيْن فأفسدتْهُ.... ولكن حتى لو هي سَهَتْ وفعلت ذلك مرتين فإنَّ الطعم يظلُّ محتملاً.... فكيف حدث ذلك وقد تعلمتْ على يدي وهيبة طباخة البيت مذ كان البيت، والصنّاعة التي تَقْلِبُ التراب لو شاءت طعامًا يُسْتساغ؟ وكانت كلما وجدت متسعًا من الوقت تقف فوق رأسها تراقبها أو تساعدها، وكانت هذه تقبل منها ذلك برضا قائلة: تعلمي فإن خَذَلَتْني يدي يومًا فليس غيرك يَخْلُفُ وهيبة ويجري فنونها، وكانت وكأن وهيبة كانت تعرف تماما ما ستؤول إليه الأمور بعد أن تصاب يداها بالرعشة وتغدو شيئا قديمًا لا يحفظ إلا حفاظًا على عهد؛فهي لم تعرف بيتًا غير هذا البيت، التحقت بخدمة الأسرة قبل أن يولد سيدها وإخوة أربعة له كبروا وتزوجوا ورحلوا،

وظلَّت هي في هذا البيت سيدة مطبخه، تدغدغ رضا مخدوميها بكل تفنناتها حتى خذلها ضعف عينيها وارتعاش يديها فانتحت زاوية تدير منها الحركة وهي في مكانها، تعد القدور وترفض أن تمتد لها يد بتغيير، وتحضن هذه التي لم تقبل بغيرها خَلفًا فقد كانت وسيلتها إلى الدار... وبهذه الدالَّة لا يمكن أن تضيق بما تمليه أو تفرضه أو بما تعقده من مقارنات.

وقفت تفكر فيما يمكن أن يكون قد أفسد الطبخة، وتلفتت حواليها تستقرئ سببا ما... تذكر أنها استعملت ملعقة واحدة من هذا الوعاء بالذات... واحدة أجل وتذكر أنها استكثرتها فما كَفَتَتها كلها، ولكن أين من يصدق، وصوت سيدها على قلة ما يصيح يبلغها قاطعا حادًّا : " كُفّي يدها وابحثي لكم عن أخرى"... فتعقب سيدتها..... هذا لنظل نعرف قدر وهيبة.... وهيبة التي لا تُعَوَّضُ بعشر..... والتي طبخت للبيت عشرين عامًا فما أفسدت شيئا، ولو مرة واحدة".

لا تعوَّض بِعَشْر... وبعشرين وبخمسين يا سيدي... قُلْها مرة أخرى لأسمع، قُلْها لِتِشْتَدّ يدي المرتعشة.... قُلْها وأسْمِعْهنَّ جميعًا... فلست أريد أكثر من ذلك. ولم تكن وهيبة بالفعل تريد أكثر من ذلك... فهي في مجلسها في الغرفة الصغيرة التي تواكِب المَطْبَخَ قد أطلقت ابتسامة اتسعت حتى باتت ضحكًا أَخْرَسَ وهي تذكر كيف غافلت حميدة ودسَّت في القدر ملء قَبْضَتِها مِلْحًا[١]!!!

سميرة عزام*

١- عزام، سميرة، (١٩٨٢)، العيد من النافذة الغربية، ط٢، دار العودة، ص ٨٧-٨٩.

(*)- سميرة عزام كاتبة وصحفيّة فلسطينيّة ولدت بعكّا عام ١٩٢٧، لقّبت برائدة القصّة القصيرة في فلسطين، من مؤلّفاتها: أشياء صغيرة والظّلّ الكبير والسّاعة والإنسان والعيد من النّافذة الغربيّة ومنها أخذت قصّة الملح، توفّيت عام ١٩٦٧.

القراءة:

تعد قراءة النص المدخل الرئيس لمناقشة النص وتعليم الطلبة محتواه وأبعاده اللغوية والفنية والتداولية المختلفة. وتجري عملية القراءة وفق الخطوات التالية:

- يقرأ المتعلمون النص قراءة قبلية في البيت.
- يقرأ المتعلمون النص قراءة بيتية بالتزامن مع الاستماع إليه من النسخة المسجلة إلكترونيًّا.
- يقرأ المعلم جزءًا من النص قراءة نموذجية تراعي أسلوب السرد والقَصّ، ويعبِّر عن التنغيم المناسب.
- يتيح المعلم فرصة مناسبة للطلبة لقراءة النص وفق عددهم؛ مركزًا على الأبعاد التداولية لمهارة القراءة الجهرية وبخاصة التنغيم الذي يحمل الأبعاد المهمة في النص، وكذلك الحوار بين الشخصيات.
- مناقشة عامة مع المتعلمين حول الأفكار الرئيسة والمحاور الأساسية للنص مع التركيز على الجوانب التداولية التالية:

١. أسلوب السرد.

٢. الحوار بين الشخصيات.

٣. معاني أفعال الكلام والعبارات والتراكيب التي تحمل بُعْداً تداوليًا.

٤. يحل المعلم والطلبة التدريبات الملحقة بالنص، وهي تدريبات توجِّه المتعلم نحو البعد التواصلي والتداولي للمفردات والتراكيب وأحداث النص.

المفردات والتراكيب:

تدريب ١/ اختارُ المعنى المناسب للكلمات التي تحتها خط فيما يأتي:

- وقد دفع رب البيت كُرسيَّهُ إلى الوراء وهو **يُدَمْدِم**:

أ- يَبْكي. ب- يَصْرُخُ. ج- يُغَنِّي. د- يتكلم بصوت غير مفهوم.

- ويدها ميزان **لا يخطئ ولا تَخونُهُ المقاديرُ**:

أ- دقيقة. ب- ملتزمة بالوقت. ج- سريعة. د- بارعة.

- ودسّت في القدر **ملء قبضتها** مِلْحًا:

أ- بالملعقة. ب- في كفِّها. ج- مِقدار الكأسِ. د. قَليلاً.

- وتلفتت حواليها **تَسْتَقْرِئُ سببا ما**:

أ- تُفَسِّرُ. ب- تبْحَثُ عن. ج- تقْرأ المَكْتوبَ. د- تَتحدث عن.

تدريب ٢/ أَصِلُ بِخَط بين الكلمة ومرادِفها:

الأَطباق	الخائِفَتَيْنِ
الجَزِعَتَيْن	تُجاورُ
الرَّعْشَةُ	تُصْبِحُ
تُواكِبُ	اهتِزازُ اليَدَيْنِ/ الجِسم
تَغْدو	الصُّحون

تدريب٣/ أكْمِلُ الفراغِ بِضدّ الكلمة الداكنة فيما يلي:

- **كَفَّتِ** الزَّوجَةُ عن الطعام ولكنَّ الزوج .....
- **تناولَتِ** الملْعقة ثم .....ـــتها على الطاولة.
- **ثارَ** الرَّجُلُ على الخادِمَةِ ثم.....
- **ضَعُفَتْ** يَدُها ومع الدواء.....
- أحيانًا يصعبُ الجَمْعُ بين **القديم** و.....
- **المِلْحُ** الكَثيرُ أو..... الكَثيرُ ضارٌّ بالصِّحَّةِ.

تدريب٤/ أكْمِلُ الحُقولَ الدلالية التالية من النَّص:

أفعال تدلُّ على حَرَكة	أَصوات	مُكَوِّنات الطعام
تناولَتْ	يُدَمْدِم	البازلاَّء
.....	.....	.....
.....	.....	.....

تدريب٥/ أُحَدِّدُ معنى الكلمة المظللة من السياق:

- وقد دفع ربُّ البيت كُرسيَّهُ إلى الوراء وهو يُدَمْدِم. .....
- دَفَعَ اللهُ عَنْكَ البلاءَ. .....
- مَنْ دَفَعَ ثَمَنَ الطَّعام؟ .....
- كانت الأطباقُ صَحيحةً لم تُمَسّ. .....
- جوابُكَ صحيحٌ. .....
- حَفِظَكَ اللهُ صَحيحَ الدِّين والعَقْلِ والبَدَن. .....
- الفِعْلُ (طَبَخَ) فِعْلٌ صحيحٌ ولَيْسَ مُعْتَلًّا. .....
- وقد دفع ربُّ البيتِ كُرسيَّهُ إلى الوراء وهو يُدَمْدِم. .....
- يا رَبَّ البَيْتِ اغفِرْ لنا. .....

تدريب٦/ أُفَرِّقُ بين معاني الكلمات التي تحتها خط فيما يلي:

وَضَعَتْ وهيبةُ القِدْرَ على النَّار.

.....

نحنُ نؤمنُ بالقَضاءِ والقَدَر

.....

أعطني قَدْرَ ملعقة من السُّكَّر

.....

تدريب ٧/ ورد في النَّص الجملة التالية: وتَغْسِلُ الملوحة من أقْرَبِ حَنَفِيَّة.

وتعني كلمة (حَنَفِيَّة):

.....

تدريب ٨/ ورد في النص جملة(وهي لا تُعوَّضُ بِعَشْر)؛

- فما المقصود بها؟
- استخدمها في جملة مفيدة واشرح الموقف الذي استعملتها فيه:

.....

.....

.....

تدريب ٩/ ورد في النص جملة (كُفِّي يدها وابحثي لكم عن أخرى):

أ. ما المقصود بقوله: **كُفِّي يدها؟**

ب. ما السياق الذي نستعمل فيه هذا التركيب؟

.....

.....

ت. استخدمُ التركيب (كَفَّ يَدَهُ/ يَدَها عَنْ.....) في جُملتين مفيدتين:

.....

.....

.....

استخدمُ التراكيب التالية في جمل مفيدة:

- .....

.....(وهي تُدَمْدِمُ).

- .....

.....(يَدُهُ مِيزانٌ).

- .....

.....(قَبْضَة اليَد).

- .....

.....(ماء البَحْر).

- .....

.....(ربُّ البَيْتِ).

- .....

.....(ترتعش يدها).

<u>الفهم والتّحليل:</u>

١- أمرت سيّدة المنزل حميدة أن ترفع المائدة:

أ- ما السبب الّذي دعاها لذلك؟

ب- كيف كانت المائدة في تلك اللّحظة؟

ج- صف حال ربّ الأسرة لحظة تركه المائدة.

د- ماذا خيّل لحميدة في الوهلة الأولى؟

٢- جاء في النّصّ: " فكيف حدث ذلك وقد تعلّمت على يدي وهيبة طبّاخة البيت مذ كان البيت..."

١- من هي وهيبة ؟

.....

.....

.....

٢- صف مهارة وهيبة في فنّ الطّبخ.

.....

.....

.....

٣- كانت وهيبة تعرف ما ستؤول إليه الأمور بعد أن تصاب يداها بالرّعشة، وضّح ذلك.

.....

.....

.....

٤- ما الأسباب الّتي علّلت بها حميدة أمر إفساد الطّبخة كما جاء في القصّة؟ وهل نجحت في التّبرير؟

.....

.....

.....

٥- كيف أنهى ربّ الأسرة أمر إفساد الطّبخة؟

.....

.....

.....

٦- خاضت وهيبة معركة من أجل البقاء وضمان العيش، هل كانت محقّة في الأسلوب الّذي سلكته في تلك المعركة؟ وضّح ذلك بأدلّة من النّصّ

.....

.....

.....

٧- أرادت وهيبة انتزاع اعتراف الجميع أنّها سيّدة المطبخ بلا منازع، حدّد العبارات الدّالة على ذلك.

.....

.....

.....

كيف جاءت **صورة المرأة** في النّصّ ؟ دعّم إجابتك من خلال وصف بسيط لكلّ من شخصيّة سيّدة البيت، ووهيبة وحميدة.

سيدة البيت:.....

وهيبة: .....

حميدة: .....

٨- لو كنتَ تمثّل شخصيّة حميدة، هل سيكون موقفك مماثلاً لموقفها؟ ولماذا؟

.....

.....

.....

٩- ما الدّروس والعبر الّتي تعلّمتها من القصّة؟

.....

.....

.....

١٠- اقترح عنواناً آخر للقصّة.

.....

التحليل الفني والأدبي:

- أتقنت الكاتبة الوصف بعناصر من اللّون والصّوت والحركة، وضّح ذلك.

اللون.....

الصوت:.....

الحَرَكَة:.....

من عناصر القصّة: الزّمان والمكان والشّخوص والحدث والحبكة. حدّد هذه العناصر في القصّة.

الشخوص: .....

المكان: .....

الحدث الرئيسيّ في القصة: .....

الحدث الذي أدى إلى الحدث الرئيسيّ : .....

الحُبْكة/ عُقْدة القصة: .....

الكفاية الاجتماعيّة والثّقافية:

١- كشف صراع الأجيال الّذي حملته القصّة تفسيرًا واضحاً لقضية إنسانية عامة في المجتمعات الإنسانية. ما هي هذه القضية؟ وهل تراها في بلدك؟

.....

.....

.....

٢- الفقر معاناة الإنسانية، ما الأبعاد الثقافيّة والاجتماعيّة الّتي حملها النّصّ له؟

.....

.....

.....

٣- ما الأبعاد الثّقافيّة الواردة في العبارات الآتية:

- رشّة عاديّة مما اعتادت أن ترشّه.

.....

- وتغدو شيئاً قديمًا لا يحفظ إلّا حفاظاً على عهد.

.....

- التحقت بخدمة الأسرة.

.....

- قبل أن يولد سيدها وإخوة أربعة له كبروا وتزوّجوا ورحلوا.

.....

- فهي في مجلسها في الغرفة الصغيرة الّتي تواكب المطبخ.

.....

التدريبات النحوية والصرفية:

١. أَكْمِلُ الفراغ بالجمع المناسب:

المُفْرَد	الجَمْع
قِدْر	اقدار
كُرْسِيّ	
خادِمة	
سَيِّد	
مِلْعَقَة	

٢. أعيدُ الكلمات التالية إلى أصلها (جذرها):

- ارْفَعيهِ: ..... تَحْتَملين.....

الارتعاش.....

- تَدمَعان..... الطَّعام.....

الْتَحَقَتْ.....

- أكمل الجملة التالية بالأعداد المناسبة للسياق:

لا تعوَّض بِعَشْر وبعشرين و.....و.....وبخمسين

و..... يا سيدي

اقْرأ الفقرة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

ارْتَعش صوت سيدتها ذلك الارتعاش الأزرق وهي تناديها قائلة: ارفعي المائدة! كانت الأطباقُ صحيحةً لم تُمَسّ، وقد دفع رب البيت كُرسيَّهُ إلى الوراء وهو يُدَمْدِم. ونَقلت عينيها الجزعتين بين المائدة وبين عيني سيدتها، وخُيِّلَ إليها للوهلة الأولى أنّ عراكًا قد نَشَبَ بين الزوجين فانتفضَ الزّوجُ حانقًا، وكفَّتِ السَّيِّدَةُ عن طعامها قبل أن تَبْدَأ، ولكنَّ هذه صاحت بها... خُذيه.. ارفعيه؛ أهذا طعام؟ بل تَذَوَّقيه! دعيني أرى إن كنتِ تحتملين طعامًا طُبِخَ بماء البحر! وشَفَعَتْ أَمْرها بحركةٍ؛ إذ تناولَتْ ملعقةً غَرَفَتْ بها شيئا من البازلاَّء ودَفَعَتْ بها إلى فَمها، فما إن مسَّ الطعام طرفَ لسانها حتى أحسَّت بكل شيء فيها يتخبَّط وبعينيها تدمعان، فدارت فمها بباطن يدها وهَرْوَلَت إلى المَطْبَخ تتخفَّف مما في فمها وتَغسل الملوحة من أقرب حَنَفِيَّة.

١. ظهرت أنواع الفعل في هذه الفقرة:

أ. استخرج ثلاثة أفعال ماضية:

.....

ب. استخرج ثلاثة أفعال أمر:

.....

ت. استخرج ثلاثة أفعال مضارعة:

.....

٢. قامَ كل فعل من هذه الأفعال بوظيفة في النص، حاولْ تحديدها:

أ. وظيفة الفعل الماضي: .....

ب. وظيفة الفعل المضارع:.....

ت. وظيفة فعل الأمر:.....

ث. أي الأفعال الثلاثة كان أقوى تأثيرًا في النَّص؟ ولماذا؟.....

٣. ورد الفعل كان في النص عدة مرات:

أ. اسْتَخْرِجْ ثلاث جمل وردت فيها (جملة كان):

.....

.....

.....

ب. حَلِّل الجمل السابقة إلى عناصرها الأساسية كما في الجدول:

الجملة	اسم كان	خبر كان	نوع خبر كان

٤. هل تعتقد أن ثمة علاقة بين نوع النص واستخدام (كان) والفعل الماضي بكثرة فيه؟ وَضِّح ذلك.

.....

.....

٥. _لاحظ الفقرة القصيرة التالية وأجيبُ عن الأسئلة:

ولكنَّ هذه صاحت بها... خُذيه.. ارفعيه؛ أهذا طعام؟ بل تَذَوَّقيه! دعيني أرى إن كنتِ تحتملين طعامًا طُبِخَ بماء البحر!

أ. ورد أسلوب الاستفهام في هذه الفقرة أذكره:

.....

.....

ب. لماذا برأيك استخدمت السيدة أسلوب الاستفهام هنا؟

.....

المحادثة والحوار:

١. ارْجع إلى النَّص وحَدِّد خَمْسَ جُمَلٍ كانت حِوارًا بين حَميدة ونَفسِها (حوار داخلي)، ثمَّ اقرأها بطريقة مُعَبِّرة على الأسلوب المناسب للكلام.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٢. أَكْمِلُ الحوار التالي:

أنا: السلام عليكم.

موظَّف المطعم: ..... في خِدْمَتِكَ.

أنا: لو سَمَحْتَ.. أين قائمة الطعام؟

موظَّف المطعم: .....

أنا: أريد عصير جزر، وسلطة خضراء، وصحن حمص، و.....،

و.....

وأنتَ يا خالد؟

خالد: مِثلك بالضبط، ولكن أريد زيتونًا أسودَ أيضًا.....

موظَّف المطعم: .....،

والوَجْبَة الرئيسية؟ مشاوي أم منسف أم.....

أم.....؟

أنا: أريد مشاوي، وأنت يا خالد؟

خالد: .....

أنا:..... أين الطعام؟ نحن ننتظر منذ نصف ساعة.....

الموظَّفُ: .....، يبدو أن هناك انقطاعًا للكهرباء.... خمس دقائق ويكون كل شيء على الطاولة.

خالد: لا مشكلة.... خمس دقائق ننتظر!!!

أحضر الموظَّف الطعام ووضعه على الطاولة

أنا(منزعجًا): طعام لذيذ وخاصة أن المشاوي باردة!!!!!... ما هذا.....

الموظَّفُ: .....

المدير: المعذرة! ما المشكلة؟

خالد: طعامكم بارد، والخدمة ليست جيدة!!!

المدير: نعتذر منكم.... الطعام على حساب المطعم...

أنا: لا بأس ولا مشكلة..... سندفع الفاتورة، ونرجو أن تكون الخدمة أفضل...

المدير: هذا من لطفكم..... أهلاً وسهلاً.

٣. تعاونْ مع زميلك لكتابة ثلاثة أسئلة وإجاباتها حول ما قامت به وهيبة في النَّص.

٤. تَحَدَّثْ دقيقتين أمام زملائك عن مَوْقِفِك مما قامت به وهيبة. (مع أو ضد، ولماذا).

٥. لَخِّص القصَّةَ القصيرة التي قرأتها شفويًّا مع التركيز على الأحداث الرئيسيَّة.

٦. يقسم المعلم الطلبة فريقين أحدهما يدافع عن وهيبة والآخر ضدها مع التركيز على الأدلة المقنعة لموقف كل طرف.

٧. يوزع المعلم الأدوار على الطلبة (السَّيدة، السَّيِّد، وَهيبة، حميدة) لتمثيل القصة وأدائها في الصف.

الكتابة والتعبير:

- **ضع علامات الترقيم المناسبة بين القوسين:**

ارْتَعش صوت سيدتها ذلك الارتعاش الأزرق وهي تناديها قائلة ( ) ارفعي المائدة! كانت الأطباقُ صحيحةً لم تُمَسّ، وقد دفع رب البيت كُرسيَّهُ إلى الوراء وهو يُدَمْدِم ( ) ونَقلت عينيها الجزعتين بين المائدة وبين عيني سيدتها، وخُيِّلَ إليها للوهلة الأولى أنّ عراكًا قد نَشَبَ بين الزوجين فانتفضَ الزّوجُ حانقًا، وكفَّتِ السَّيِّدَةُ عن طعامها قبل أن تَبْدَأ، ولكنَّ هذه صاحت بها ( ) خُذيه؛ ارفعيه؛ أهذا طعام ( ) بل تَذَوَّقيه! دعيني أرى إن كنتِ تحتملين طعامًا طُبِخَ بماء البحر! وشَفَعَتْ أَمْرها بحركةٍ؛ إذ تناولَتْ ملعقةً غَرَفَتْ بها شيئا من البازلاَّء ودَفَعَتْ بها إلى فَمها، فما إن مسَّ الطعام طرفَ لسانها حتى أحسَّت بكل شيء فيها يتخبَّط وبعينيها تدمعان، فدارت فمها بباطن يدها وهَرْوَلَت إلى المَطْبَخ تتخفَّف مما في فمها وتَغسل الملوحة من أقرب حَنَفِيَّة ( ).

- **أختارُ مكانا مناسبا لوضع العبارات التالية:**

١. يمنع استخدام الهواتف الخلويَّة.

٢. يمنع الزامور.

٣. الرجاء المحافظة على الهدوء.

٤. الوقوف لمدة خمس دقائق فقط.

- **لَخِّص القصَّة في ستة أسطر فقط؛ مع التركيز على الأحداث الرئيسية فقط.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- **أعِد صياغة الأحداث التالية بصورة حوار بين السيدة والسيد و وهيبة.**

ارْتَعش صوت سيدتها ذلك الارتعاش الأزرق وهي تناديها قائلة: ارفعي المائدة! كانت الأطباقُ صحيحةً لم تُمَسّ، وقد دفع رب البيت كُرسيَّهُ إلى الوراء وهو يُدَمْدِم. ونَقلت عينيها الجزعتين بين المائدة وبين عيني سيدتها، وخُيِّلَ إليها للوهلة الأولى أنّ عراكًا قد نَشَبَ بين الزوجين فانتفضَ الزّوجُ حانقًا، وكفَّتِ السَّيِّدَةُ عن طعامها قبل أن تَبْدَأ، ولكنَّ هذه صاحت بها... خُذيه.. ارفعيه؛ أهذا طعام؟ بل تَذَوَّقيه! دعيني أرى إن كنتِ تحتملين طعامًا طُبِخَ بماء البحر! وشَفَعَتْ أَمْرها بحركةٍ؛ إذ تناولَتْ ملعقةً غَرَفَتْ بها شيئا من البازلاَّء ودَفَعَتْ بها إلى فَمها، فما إن مسَّ الطعام طرفَ لسانها حتى أحسَّت بكل شيء فيها يتخبَّط وبعينيها تدمعان، فدارت فمها بباطن يدها وهَرْوَلَت إلى المَطْبَخ تتخفَّف مما في فمها وتَغسل الملوحة من أقرب حَنَفِيَّة.

السَّيِّدة: .....

السَّيِّد:.....

وَهيبة:

.....

.....

.....

ارجعُ إلى النص السابق (في التمرين السابق) وتَخَيَّلْ وجود أحد أبناء السَّيِّد على المائدة، وأضف دورًا له في المكان المناسِبِ من الفقرة.

.....

.....

.....

.....

بناءً على أحداث القصة السابقة: تَخَيَّلْ حِوارًا يجري بين وهيبة وحميدة حَوْل المُشْكِلَة التي وَقَعَتْ في بَيْت السَّيِّدَة.

وَهيبة: .....

حميدة: .....

وَهيبة: .....

حميدة: .....

وَهيبة: .....

حميدة: .....

وَهيبة: .....

حميدة: .....

- **اكتب قصّة من خيالك في أحد من الموضوعات الآتية، مراعياً عناصر القصة وأسلوبها:**

١- امرأة صارعت الفقر ووقفت في وجه الظّلم.

٢- الفقير والغنيّ في سباقات الحياة.

٣- الطبّاخة المخادعة.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الخاتمة

التداولية اتجاه لغوي جديد في الدرس اللساني، تطور في العقد السابع من القرن العشرين نتيجة المخاضات المعرفية المختلفة اللسانية والفلسفية، واغترافها من جملة العلوم كعلم النفس والفلسفة و علم الدلالة وعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي، مما أضفى عليها طابع التنوع والثراء والاتساع. وتُعنى التداولية بدراسة اللغة أثناء الاستعمال الفعلي، وتهتم بالإحاطه بالعملية التواصلية من جميع جوانبها اللغوية وغير اللغوية في إطار موقف ملموس، فهي تتجاوز حدود البنية اللغوية السطحية الظاهرة، لتغور في سبر المقام وأحواله، ومقاصد المتكلمين، فتصل حدودها مستويات أعمق في الفهم والتأويل الصحيح. معتمدة على عدة جوانب تعدُ اساساً في منهجية اللسانيات التداولية ونماذج التحليل فيها وهي: الأفعال الكلامية، والإشاريات، والافتراض المُسَبَّقُ، والاستلزام الحواري.

وقد نظر علماؤنا العرب في الأبعاد التداولية، وكان لهم السبق والريادة في طرحها، ونجد لها حضورًا كبيرًا في مضامين علومهم اللغوية والبلاغية والأدبية والشرعية، فقد تناول المشتغلون في علوم العربية من نحاة وبلاغيين ونقاد أدب ومفسرين وأصوليين هذا الفكر في كتبهم ومؤلفاتهم.

وما زال البعد التداولي نادر التوظيف في تعليم اللغات الأجنبية ولا سيما في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فالناظر في معظم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يكاد يجد أن هذا المنهج أبعد ما يكون عن هذه الكتب، على الرغم من الدعوات الصريحة التي تبناها هذا المنهج في تجاوز المألوف للطرائق التقليدية في التعليم التي تعتمد على مهمة التلقين إلى تحسين الأداء؛ وذلك بممارسة اللغة واقعاً في سياقها الاجتماعي والثقافي، والاهتمام بما يحتاج إليه المتعلم، مبتعدين عن تدريس اللغة في مواقف مثالية وبعبارات مثالية وأشخاص مثاليين، فالمنهج التداولي يعد من أفضل المناهج اللسانية الوظيفية الذي يمكنه أن يسهم في تطوير عملية التعليم ويحقق الفهم والإفهام الذي يطمح بالوصول إليه كل متعلمي اللغات الأجنبية ومتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. ولعلَّ أهمَّ النتائجِ التي تَوَصَّلَتْ إليها الدراسةُ ما يلي:

- أن التداولية منهج يوسع الدرس اللساني ويتجاوز المعنى الشكلي إلى المعنى الضمني ومقاصد المتكلمين التي اكتسبوها مع اكتساب لغتهم الأم.
- أن هناك إرهاصات للتداولية في الفكر اللساني العربي في جميع تجلياته: النحو والبلاغة والآدب والتفسير والفقه والعلوم الشرعية.
- أن هناك ضرورة لازمة لإدخال التداولية في التدريس الجامعي في الجامعات العربية؛ فهو ما يزال موضوعًا جديدًا وقد يبدو غريبا على كثير من الطلبة والدارسين.
- أن هناك حاجة إلى تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لتشمل الأبعاد التداولية ومقاصد الخطاب بما يسهم في تطوير كفايتهم التعليمية.
- أن إدماجَ البُعد التّداولي في بناء كُتُب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يَسُدُّ كثيرًا من النَّقائِصِ التي تَعْتري تلك الكُتُبِ والمناهج؛ فالبُعْدُ التَّداولي سَيُسْهم في بناءِ الكفايةِ التداوليةِ التي غَفَلَت عنها تلك الكتبُ والمناهجُ.
- أنه ليس هناك عناية بالتحليل التداولي للأخطاء؛ فقد ركز تحليل الأخطاء عند الباحثين العرب على الجوانب النحوية والصرفية والصوتية، ولم أقف على دراسات تتوقف عند الأخطاء التداولية.
- أنَّ العنايةَ بالكفايةِ التداوليةِ وتَجسيدَها في الكتبِ التعليميةِ سَتُساعد المتعلمينَ على تجاوزِ الصعوبات التي يعانيها الطلابُ الذين يتعلمونَ العربيةَ في بلادهم بعيدًا عن مُمارسةِ العربيةِ في الحياةِ اليوميةِ الواقعيَّةِ.
- أن إدماج البعد التداولي في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها سيسهم في تنمية الكفاية التداولية لدى غير الناطقين بالعربية، وسيساعدهم كثيرًا في تجاوز المواقف المحرجة ثقافيا واجتماعيًا.

ثبت المصادر والمراجع

- الإبراهيمي، خولة طالب، (٢٠٠٢)، **مبادئ في اللسانيات**، ط٢، دار القصبة للنشر، الجزائر.
- ابن القيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب ٧٥١هـ، **بدائع الفوائد**، تحقيق: علي بن محمد العمران، ج٤، ط١، دار عالم الفوائد، مكة المكرمة، السعودية.
- ابن جني، أبي الفتح عثمان ٣٩١هـ، (١٩٥٢)، **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار، ج١، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر.
- ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمن بن محمد ٨٠٨هـ، (٢٠٠٠)، **المقدمة (كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذي السلطان الأكبر)**، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- ابن عاشور، محمد الطاهر، (١٩٨٤)، **تفسير التحرير والتنوير**، ج١، الدار التونسية للنشر، تونس.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس، (١٩٧٩)، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون ، ج٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل، (١٩٥٥)، **لسان العرب**، المجلد الثاني، تحقيق: عبدالله الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- أبو الفرج الأصفهاني، علي بن الحسين ٣٥٦هـ، (١٩٩٤)، **الأغاني**، ج١٣، ط١، مكتب تحقيق دار إحياء التراث العربي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

- أبو نواس، الحسن بن هانئ ١٩٧هـ، **ديوان أبي نواس**، تحقيق: أحمد عبد المجيد الغزاوي، دار الكتب العربي، ط١، بيروت، لبنان.
- أحمد، واضح، (٢٠١٢)، **الخطاب التداولي في الموروث البلاغي من القرن الثالث الهجري إلى القرن السابع الهجري**، اطروحة دكتوراة، جامعة وهران، الجزائر.
- أرمينكو، فرانسواز، (١٩٨٦)، **المقاربة التداولية**، ترجمة: سعيد علوش، مركز الانماء القومي، المغرب.
- اسماعيل، نبيه ابراهيم (١٩٨٩)، **الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الأعلم الشنتمري، يوسف بن سليمان بن عيسى ٤٧٦هـ، (٢٠٠٥)، **النّكتُ في تفسير كتاب سيبويه وتبيين الخفي من لفظه وشرح أبياته وغريبه**، تحقيق: يحيى مراد، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- أنيس، إبراهيم وآخرون، (٢٠٠٤)، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، مصر
- بدوي، السيد، وآخرون، (١٩٨٣)، **الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- بروان، جون، ويول، (١٩٩٧)، **تحليل الخطاب**، ترجمة: محمد الزليطني ومنير التريكي، النشر العلمي والمطابع– جامعة الملك سعود، السعودية.
- بروان، دوجلاس، (١٩٩٤)، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- بلانشية، فيليب، (٢٠١٢)، **التداولية من أوستن إلى غوفمان**، ترجمة: صابر الحباشة وعبد الرزاق الجمايعي، عالم الكتب الحديثة، اربد، الأردن.

- بلخير، عمر، (٢٠٠٣)، **تحليل الخطاب المسرحي في ضوء التداولية، منشورات الاختلاف**، ط١، الجزائر.
- بلعيد، صالح، (٢٠١٢)، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ط٧، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر.
- بوجاد، خليفة، (٢٠٠٩)، **في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم**، ط١، بيت الحكمة للنشر التوزيع، الجزائر.
- بوقرة، نعمان، (٢٠٠٣)، **المدارس اللسانية المعاصرة**، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر.
- بوقرة، نعمان، (٢٠٠٨)، **مدخل إلى التحليل اللساني للخطاب الشعري**، ط١، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.
- بوقرة، نعمان، (٢٠٠٩)، **اللسانيات التداولية اتجاهاتها وقضاياها الراهنة**، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.
- التهانوي، محمد علي ابن القاضي حامد بن محمد الفاروقي ١١٥٨هـ، (١٩٩٦) **كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، تحقيق: علي الجروح، ج١، مكتبة ناشرون، بيروت، لبنان.
- الجاحظ، أبو عمرو بن بحر ٢٥٥هـ، (١٩٦٥)، **كتاب الحيوان**، ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون ، ج٣، ط٢، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبي وأولاده، مصر.
- الجاحظ، أبو عمرو بن بحر ٢٥٥هـ، (١٩٩٨)، **البيان والتبيين**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ج١، ط٧، مكتبة الخانجى، القاهرة، مصر.
- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد ٤٧١هـ، (١٩٩١)، **أسرار البلاغة**، تحقيق: محمود محمد شاكر، دار المدني، السعودية.

- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد ٤٧١هـ، (١٩٩٢)، **دلائل الإعجاز**، تحقيق: محمود محمد شاكر، ط٢، دار المدني، السعودية.
- حسان، تمام، (١٩٩٤)، **اللغة العربية معناها ومبناها**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.
- حساني، أحمد، (٢٠١٣)، **مباحث في اللسانيات**، ط٢، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- الخفاجي، أبو محمد عبدالله بن محمد بن سعيد بن سنان ٤٦٦هـ، (١٩٨٢)، **سر الفصاحة**، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- الخفاجي، بان، (٢٠٠٨)، **مراعاة المخاطب في النحو العربي**، ط١، دار الكتب العربية، بيروت، لبنان.
- خلوي، سعاد، (٢٠١٠)، **المقاربة التواصلية واكتساب مهارات التعبيرالشفهي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، الجزائر.
- الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد ٤٤٤هـ، (٢٠٠٥)، **جامع البيان في القراءات السبع المشهورة**، تحقيق: الحافظ المقري محمد صدوق الجزائري، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- دايك، فان، (٢٠٠٠)، **النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي**، ترجمة: عبد القادر قنيني، افريقيا الشرق، المغرب.
- دايك، فان، (٢٠٠١)، **علم النص مدخل متداخل الاختصاصات**، ط١، ترجمة: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، مصر.

- الدعس، أحمد خليل، (٢٠٠٩)، **معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- دلاش، الجيلالي، (١٩٨٣)، **مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها**، ترجمة: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر.
- الدليمي، طه، والوائلي، سعاد، (٢٠٠٣)، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، ط١، دار الشروق، عمان، الأردن.
- دي سوسير، فرديناند، (١٩٨٨)، **علم اللغة العام**، ترجمة يوئيل عزيز، دار الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- ديبوغراند، روبرت، ودريسلر، ولفغانغ، (١٩٩٢)، **مدخل إلى علم لغة النص**، ترجمة: الهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، دار الكاتب، فلسطين.
- الراجحي، عبده، (١٩٩٥)، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية، مصر.
- ربيكا، أكسفورد، (١٩٩٦)، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ترجمة: محمد زعرور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- روبول، آن، وموشلار، جاك، (٢٠٠٣)، **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**، ط١، ترجمة: سيف الدين دغفوس، ومحمد الشيباني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

- الزمخشري، أبو القاسم جارالله محمود بن عمر بن أحمد ٥٣٨هـ، (١٩٩٨)، **أساس البلاغة**، تحقيق: محمد باسل السود، ط١، ج١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- الزمخشري، جارالله أبي القاسم محمود بن عمر ٥٣٨ هـ ، (١٩٩٨)، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، تحقيق: عادل عبدالموجود وآخرون، ط١، ج١، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.
- السعران، محمود، (١٩٩٩)، **علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي**، دار الفكر العربي، القاهرة
- السفاسفة، عبد الرحمن، (٢٠٠٣)، **بناء أنموذج لتطوير كتب اللغة العربية للصف الثاني الأساسي في الاردن استنادا إلى معايير الكتاب المدرسي الجيد، ونتائج تحليل هذه الكتب**، اطروحة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن
- السكاكي، أبو يعقوب يوسف ابن أبي بكر محمد بن علي٦٢٦ هـ ، (١٩٨٧) **مفتاح العلوم**، تحقيق: نعيم زرزور، ط٢، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- سلمة، منصور والحارثي، إبراهيم، (٢٠٠٥)، **المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته**، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية.
- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر١٨٠هـ، (١٩٧٧)، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام هارون، ج١، ط٣، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.
- السيرافي، الحسن بن عبد الله بن الرزبان ٣٦٨هـ، (٢٠٠٨)، **شرح كتاب سيبويه**، تحقيق: أحمد حسن مهدلي وعلي سيد علي، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- السيساوي، يوسف، (٢٠١٤)، **الإشاريات. مقاربة تداولية**، كتاب التداوليات علم استعمال اللغة، ط٢، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.

- الشافعي، محمد بن أدريس ٢٠٤هـ، (١٩٤٠)، **الرسالة**، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط١، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبي وأولاده، مصر.
- الشرع، عدوية عبدالجبار، (٢٠٠٦)، **القرائن الدلالية للمعنى في التعبير القرآني**، رسالة دكتوراة، كلية البنات، جامعة بغداد، العراق.
- الشهري، عبد الهادي بن ظافر، (٢٠٠٤)، **استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية**، ط١، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان.
- صالح، محمد سالم، (٢٠٠٨)، **أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية ودورها في التوصل إلى المعنى**، كلية العلوم بمحافظة جدة، السعودية.
- صالح، محمد سالم، (٢٠٠٨)، **أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية ودور هذه النظرية في التوصل إلى المعنى**، كلية العلوم بمحافظة جدة، السعودية
- الصبيحي، محمد الأخضر، (٢٠٠٥)، **المنهاج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي**، رسالة دكتوراة، جامعة قسنطينة، الجزائر.
- صحراوي، مسعود، (٢٠٠٥)، **التداولية عند العلماءالعرب دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية"في التراث اللساني العربي**، ط١، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- صيني، محمود، و القاسمس، علي، (١٩٨٠)، **السجل العلميّ للندوة العالمية الأولى لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها**، مطابع جامعة الرياض، السعودية.
- الطبطبائي، طالب سيد هاشم، (١٩٩٤)، **نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب**، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت.
- طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٨٦)، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، السعودية.

- طعيمة، رشدي احمد، (١٩٨٩)، **تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه**، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، تونس.
- طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل، (٢٠٠٦)، **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، المغرب.
- طعيمة، رشدي، ومناع، محمد السيد، (٢٠٠٠)، **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- طكوك، حياة، (٢٠١٠)، **نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية**، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، الجزائر.
- طه، عبد الرحمن، (١٩٩٣)، **تجديد المنهج في تقويم التراث**، ط٢، المركز الثقافي العربي، الرباط، المغرب.
- الطيب، شيباني، (٢٠١٠)، **استراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية**، دراسة تداولية، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- عبد الجليل، عبد القادر، (٢٠٠٢)، **علم اللسانيات الحديثة**، ط١، دار الصفاء للطباعة، عمان، الأردن.
- عبد الرحمن، طه، (١٩٩٨)، **اللسان والميزان أو التكوثر العقلي**، ط١، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.
- عبد الرحمن، طه، (٢٠٠٠)، **في أصول الحوار وتجديد علم الكلام**، ط٢، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان.
- عبد الله، عمر الصديق، (٢٠٠٨)، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطرق- الأساليب – الوسائل**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الجيزة، مصر.

- عبد المجيد، جميل، (٢٠٠٠)، **البلاغة والاتصال**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- العدوان، نايف، (٢٠٠٧)، **فاعلية برنامج تدريبي قائم على منحى التواصل في تنمية الكفاءات المهنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي تحصيل طلبتهم في الجامعات الأردنية**، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- عزام، سميرة، (١٩٨٢)، **العيد من النافذة الغربية**، دار العودة، ط٢، بيروت – لبنان
- عزت، محمد، وطعيمة، رشدي أحمد، ومدكور، علي، (١٩٨١)، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، دارالثقافة، مصر.
- عشير، عبد السلام، (٢٠٠٦)، **عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج**، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، (١٩٩٦)، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى، السعودية.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، (٢٠٠٢)، **طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- علوي، اسماعيل حافظ، وعبدالرحيم، منتصر أمين (٢٠١٤)، **التداوليات وتحليل الخطاب**، كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- علوي، حافظ إسماعيلي، (٢٠٠٩)، **اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة دراسة تحليلية نقدية قي قضايا التلقي وإشكالات**، ط١، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.

- علي، محمد محمد يونس، (١٩٩٣)، **وصف اللغة العربية دلاليا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية، دراسة حول المعنى وظلال المعنى**، منشورات جامعة الفاتح، ليبيا.
- علي، محمد محمد يونس، (٢٠٠٤)، **مدخل إلى اللسانيات**، ط١، دار الكتاب الجديدة، الإمارات العربية المتحدة.
- عليان، ربحي مصطفى، وعبد الدبس، محمد، (٢٠٠٣)، **وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن,
- العناتي، وليد أحمد، (٢٠٠٣)، **اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، المكتبة الوطنية، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، الأردن
- عودة، أحمد سليمان، (٢٠١٠)، **القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة**، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن.
- الفرماوي، حمدى علي، (٢٠٠٦)، **نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطربات التخاطب**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- فريمان، ديان لارسن، (١٩٩٥)، **أساليب ومبادئ في تدريس اللغات**، ترجمة: عائشة سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- فضل، صالح، (١٩٩٢)، **بلاغة الخطاب وعلم النص**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت.
- الفوزان، عبد الرحمن، (١٤٢٨)، **إعداد مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، مؤسسة الوقف الإسلامي ومشروع العربية للجميع.
- القاسمي، علي ، (١٩٧٩)، **اتجاهات حديثة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها**، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، السعودية.

- قدور، سكينة، (٢٠١٣)، **محاضرات في أدب العصر الأموي والعباسي**، المطبوعات البيداغوجية لكلية الآداب والحضارة الإسلامية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة.
- القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن٧٣٩هـ، (١٩٠٤)، **التلخيص في علوم البلاغة**، تحقيق: عبد الرحمن البرقوقي، دار الفكر العربي، مصر.
- القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق ٤٥٦ هـ، (١٩٨١)، **العمدة في محاسن الشعر، وآدابه، ونقده**، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، ج١، دار الجيل، سوريا.
- كوهين ، أندرود، وأيشيارا، نوريكو، (٢٠١٥)، **تعليم التداولية وتعلمها، حيث تلتقي اللغة والثقافة**، ترجمة: سعد بن محمد بن جديع القحطاني، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، السعودية.
- مارتان، روبير، (٢٠٠٧)، **مدخل لفهم اللسانيات**، ترجمة: عبد القادر المهيرات، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان.
- المتوكل، احمد، (١٩٩٥)، **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية**، دار الأمان، الرباط، المغرب.
- مزيد، بهاء الدين محمد، (٢٠١٠)، **تبسيط التداولية من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي**، ط١، شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- مصلوح، سعيد، (١٩٩٠)، **العربية من نحو "الجملة" إلى نحو "النص"**، من الكتاب التذكاري لقسم اللغة العربية – جامعة الكويت، الكويت.
- مقبول، أدريس، (٢٠٠٨)، **الأسس الابسمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبوية**، جدارا للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، أربد، عمان.

- منسي، محمود عبد الحليم، (١٩٩٨)، **التّقويم التّربوي**، ط١، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
- المهيري، عبدالقادر وآخرون، (١٩٩٠)، **أهم المدارس اللسانية**، ط٢، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس.
- الموسى، نهاد، (٢٠٠٣)، **الصورة والصيرورة بصائر في أحوال الظاهرة النحوية ونظرية النحو العربي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الموسى، نهاد، (٢٠٠٧)، **حصاد القرن المنجزات العلمية والإنسانية في القرن العشرين** (العلوم الإنسانية والاجتماعية)، ط١، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان، الأردن.
- المولى، محمد أحمد جاد الله وآخرون، (١٩٦٢)، **قصص العرب**، ج٣، ط٣، دار إحياء الكتب العربية، بيروت، لبنان.
- مومن، أحمد، (٢٠٠٨)، **اللسانيات: النشأة والتطور**، ط٤، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، الجزائر.
- الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة، (١٩٩٦)، **البلاغة العربية أسسها وعلومها، وفنونها وصور من تطبيقاتها، بهيكل جديد من طريف وتليد**، ط١، ج١، دار القلم، دمشق، سوريا.
- نحلة، محمود أحمد، (٢٠٠٢)، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
- نصر الله، عمر عبد الرحيم، (٢٠٠١)، **مبادئ الاتصال التربوي والإنساني**، دار وائل، عمان، الأردن.

- الوعر، مازن، (١٩٨٩)، **دراسات لسانية تطبيقية**، ط١، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، سوريا
- يوسف، عبد الفتاح أحمد، (٢٠١٠)، **لسانيات الخطاب وأنساق الثقافة، فلسفة المعنى بين نظام الخطاب وشروط الثقافة**، منشورات لاختلاف، الجزائر.

الدوريات

- أبوعلي الفارسي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار ٣٧٧هـ، (١٩٧٨)، اقسام الأخبار لأبي علي الفارسي، تحقيق: علي جابر المنصور، **مجلة المورد**، العدد ٣، بغداد، كلية الأمام الأعظم، العراق.
- بريتل، (١٩٨٧)، مستقبل التربية، **مجلة دورية للتربية**، العدد١، مركز مطبوعات اليونسكو، جمهورية مصر العربية.
- بلان، جيل، (١٩٧٩)، عندما يكون الكلام هو الفعل، **مجلة العرب والفكر العلمي**، العدد٥، بيروت، لبنان.
- بوجادي، خليفة، التفكير اللغوي التداولي عند العرب، مصادره ومجالاته، جامعة سطيف، الجزائر.
- بوقرة، نعمان، (٢٠٠٦)، نحو نظرية لسانية عربية للأفعال الكلامية قراءة استكشافية للتفكير التداولي في المدونة اللسانية التراثية، **مجلة اللغة والأدب**، العدد ١٧، كلية الآداب واللغات، الجزائر.
- بوقرة، نعمان، (٢٠٠٨)، ملامح التفكير التداولي البياني عند الأصوليين، **مجلة إسلامية المعرفة**، العدد٥٤، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ماليزيا.
- بومنقاش، الرحموني، (٢٠١٥)، البناء التداولي للممارسة التفسيرية، **مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية**، العدد ٥، جامعة سطيف، الجزائر.

- الزهرة، عدار، (٢٠١٧)، تعليمية اللغة العربية بين اكتساب الكفاءة اللغوية وتحصيل الكفاءة التواصلية، **مجلة لغة – كلام**، مجلد ٣، العدد ١، المركز الجامعي بغليزان، الجزائر.
- صانع، أحمد، (٢٠١٧)، تطبيق المنهج التداولي في تدريس اللغة العربية، **مجلة لغة – كلام**، مجلد ٣، العدد ١، المركز الجامعي تيسمسيلت، الجزائر.
- العناتي ، وليد أحمد، (٢٠١٢)، تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية، **مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها**، العدد التاسع، السعودية.
- العناتي، وليد، (٢٠٠٧)، كفايات الطالب الجامعي باللغة العربية– دراسة لسانية تربوية، **مجلة علوم اللسان وتكنولوجياته**، العدد ١٢، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر.
- العناتي، وليد، (٢٠٠٨) الكفايات اللغوية للتواصل بالعربية للمبتدئين من غير الناطقين بالعربية، مخطوطة بحث غير منشور.
- الفاعوري، عوني، وأبو عمشة، (٢٠٠٥)، تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول ، **مجلة دراسات العلوم الإنسانيّة والإجتماعيّة**، العدد٣، الجامعة الأردنية، الأردن
- قاسمي، السعيد، (٢٠١٧)، تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات من منظورتداولي، **مجلة لغة – كلام**، المجلد ٣، العدد ١، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- كلثوم، درقاوي، (٢٠١٧)، أثر نظرية الفعل الكلامي في امتلاك الكفاية التداولية لدى متعلمي الطور الأول، مقاربة ديداكتيكية تداولية، **مجلة لغة – كلام**، مجلد ٣، العدد ١، المركز الجامعي بغليزان، الجزائر.

- كلثوم، درقاوي، (٢٠١٧)، تعليمية التعبير الشفهي من خلال النص المسموع لدى تلاميذ السنة الاولى من التعليم الابتدائي، **مجلة لغة وكلام**، مجلد ٣، العدد ١، مختبر اللغة والتواصل، الجزائر.
- كيونغ، يون أون، (٢٠١٢)، أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهات نظر علم اللغة الاجتماعي، **مجلة الأستاذ**، العدد ٢٠١، جامعة هانكوك للدراسات الاجنبية.
- لهويل، باديس، (٢٠١١)، التداولية والبلاغة العربية، **مجلة المخبر**، العدد السابع، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- ليوخ، يوجملين، وبلقاسم، بن قطاية، (٢٠١٢)، المنهج اللسان يفي تعليم اللغةالعربية، **مجلة الأثر**، العدد ١٤، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، الجزائر.
- مرتاض، عبد الملك، (٢٠٠٩)، مقدمة في نظرية البلاغة، متابعة لمفهوم البلاغة ووظيفتها، **مجلة جذور**، مجلد ١١، العدد ٢٨، النادي الأدبي الثقافي جدة، السعودية.
- مصطفى، هيثم محمد، (٢٠١٤)، ملامح من النظرية الوظيفية (التواصلية) عند ابن جني في كتابه الخصائص، **مجلة كلية العلوم الإسلامية**، المجلد الثامن، العدد ١٥، جامعة الموصل، العراق.
- مقبول، إدريس، (٢٠٠٤)، البعد التداولي عند سيبويه، **مجلة عالم الفكر**، المجلد ٣٣، العدد ١، المغرب.
- الناقة، محمود كامل، (١٩٨٤)، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها/ ندوة اللغة العربية إلى أين، **المجلة العربية للدراسات اللغوية**، العدد ١، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.