

التداولية وتعليمية اللغات وتعلمها

د. احمد بكار

أستاذ محاضر بالمدرسة العليا للأساتذة،

بوزريعة - الجزائر

الكلمات المفتاحية : التداولية، تعليمية اللغات، الاستعمال اللغوي، التعلم، المقام.

Resumé :

Cet article vise à démontrer comment la pragmatique comme approche qui a pour but d'étudier le langage du point de vue de la relation entre les signes et leurs usagers, peut apporter beaucoup d'améliorations aux pratiques d'enseignement du langage en général et aux pratiques de l'enseignement de la langue arabe en particulier. la pragmatique (science de l'usage du langage) comme approche pédagogique peut apporter beaucoup de chose à la didactique des langues, pour que celle-ci pourra surmonter les problèmes dues aux mauvaises pratiques d'enseignement de la langue arabe, et peut apporter beaucoup d'améliorations aux pratiques d'apprentissage de cette langue.

مقدمة

إنّ العوامل التي أدّت إلى ظهور التداولية* في البحث اللغوي المعاصر عديدة، أهمها ثورة الكثير من اللغويين ضد المناهج الشكلية التي هيمنت على الدراسات اللغوية في كلّ من أمريكا وأوروبا على امتداد النصف الأول من القرن العشرين. ونشأة التداولية كردّ فعل للتوجّهات البنيوية فيما أفرزته دراساتها من تصوّرات صورية مبالغ فيها، خاصة عند اللساني تشومسكي وأتباعه. وكذلك ((الغلو في الاعتماد عند وصف الظواهر اللغوية على التقابل المشهور (الثنائيات)، الذي وضعه دي سوسير بين اللغة والكلام، حيث أبعد الكلام الذي يمثّل الاستعمال الحقيقي للغة ونظامها))¹. وأهم ما عيب على اللسانيات البنيوية* وعلى مناهجها الشكلية الصورية، هو حصر الدراسة في

اللغة كبنية أو كنظام معزول عن سياقه، واقتصار الدراسة على البنى والأشكال اللغوية، وإبعاد دراسة المعنى، وعدم تجاوز عتبة الجملة كأعلى مستوى للدراسة. وإهمال الظواهر الكلامية باعتبارها قضايا عارضة وفردية، وبالتالي لا تصلح أن تكون موضوعا للبحث اللغوي. غير أنّ ما يجب التذكير به في هذا المقام، هو أنّ اللسانيين التداوليين، وإن كانوا لا ينكرون قيمة الأبحاث والدراسات اللغوية التي أنجزها البنيويون، فإنهم يرون أنّ هذه الأبحاث والدراسات شكلية وغير كافية، "((وتبقى منقوصة، ولا تكتمل إلاّ بوضعها على محكّ الاستعمال. فالاستعمال وحده القادر على توجيهها وتسديدها، وهو الذي يمنحها كثيرا من الحيوية والانطلاق والقبول))"².

ويرون أيضا أنّ النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما من العلامات، على سداده وصحته، لا يجب أن ينسنا ذلك وظيفة اللغة الأساسية، ألا وهي التبليغ والاتصال. "((فاللغة استعمال يومي مستمرّ ومتواصل، بل لا تتحقّق اللغة إلاّ ضمن هذا الاستعمال في تفاعل دائم بين المتكلّمين))"³.

وإحقاقا للحقّ، فالبنيويون تكلموا عن الوظيفة التواصلية للغة، وأدركوا الوظيفة الحقيقية لها. واللسانيون التداوليون لا ينكرون فضلهم هذا، غير أنّ ما يؤاخذونهم عليه، هو حصر اللغة في جانبها الإخباري المتمثّل في نقل المعلومات والأفكار لغاية الإخبار والإعلام، ومحاولتهم بناءً على ذلك إخضاع كلّ الظواهر اللغوية لهذا التصرّ، بما فيها تلك التي لا تجسّد هذه الوظيفة، وكذا تبسيطهم الشديد لهذه الوظيفة التي حصروها في نطاق ضيق وهو الإعلام.⁴

وأما فيما يتعلّق بتوقف البنيوية في دراساتها للغة عند عتبة الجملة ولم تتجاوز حدودها، فإنّ التداوليين يرون في ذلك ابتعادا عن الموضوع الحقيقي للدراسة اللسانية، لأنّ الوحدة القاعدية للنظام اللغوي كما يرون، هي الخطاب وليس الجملة. ويعود رفضهم للجملة إلى تركيزهم على الوظيفة التواصلية للغة، لأنّ التواصل بين المتكلمين وتفاعلهم لا يتحقّقان في اعتقادهم عن طريق جمل وعبارات معزولة، وإنما يتأتّى عن طريق إنجازات كلامية أكبر وأشمل هي الخطاب⁵. لذلك، فإنّ الدراسة في هذا الإطار" ((تهتمّ هذه المرة بالنصّ، على اعتبار أنّ الاكتفاء بالكلمة المفردة أو الجملة، إذا كان ذلك مفيدا للساني، فإنّ ذلك غالبا ما يتمّ على حساب الاهتمام باستعمال هذه اللغة في شكل إنجاز كلامي أو خطابي الذي هو موضوع الباحث في التداولية))⁶.

ومن الأمور الأخرى التي ترتّبت عن النظر إلى اللغة في أبعادها التواصلية، الدعوة إلى دراسة مختلف صورّ الاستعمال، وهو ما ترتّب عنه ردّ الاعتبار للظواهر الكلامية التي أبعدتها البنيويون من مجال الدراسة بحجة أن الكلام جزء من اللغة فقط، وليس كلّ اللغة، وأنّه سلوك ذاتي، وإنجاز فردي مادي، لا يصلح أن يكون موضوعا لعلم اللغة.

والاعتراف بالطبيعة التبادلية للغة كما اقتنع بذلك التداوليون، يقتضي بالضرورة الاعتراف بما للظواهر الكلامية من دور فعّال في تحقيق الوظيفة التبليغية التواصلية للغة. وهذا ما يفرض إعادة الظواهر الكلامية التي اعتبرها دي سوسير ومن بعده البنيويون ظواهر ثانوية، وأرجأ تشومسكي دراستها إلى وقت معلوم، إلى دائرة اهتمام

اللغويين⁷. وعليه " ((فلم يلبث أن توجّه اهتمام الدارسين إلى العناية بكلّ هذه القضايا المتعلقة بالكيفية التي تستعمل بها اللغة، وبالكيفية التي تتحقّق بها اللغة بالفعل عند الاستعمال، عند التخاطب))⁸.

وهذا التوجّه الجديد في الدراسات اللسانية المعاصرة - أي التداولية - وجد ترحيبا كبيرا في الدراسات اللسانية الراهنة، وأخذ تأثيره يقتحم كلّ مجالات العلم والمعرفة ولاسيما مجال تعليمية اللغات، التي تبنت معظم مفاهيم التداولية ومبادئها التي من شأنها أن تسهم بفعالية في تعليم اللغات واكتساب آلياتها المعرفية ومهاراتها التواصلية بالخصوص.

فأية علاقة بين التداولية وتعليمية اللغات ؟ وإلى أيّ مدى يمكن لتعليمية اللغات الإفادة من معطيات اللسانيات التداولية وفروعها في مجال تعليم اللغة وتعلّمها ؟ هذا ما سنقف عليه في هذا المقال.

التداولية وتعليمية اللغات

لقد أفادت التداولية - شأنها في ذلك شأن كلّ النظريات اللسانية السابقة - مجالات عديدة من الحقائق العلمية والمعطيات المعرفية التي توصّل إليها التداوليون في دراستهم للغة. وكان مجال تعليمية اللغات أكبر المستفيدين من ذلك. فما مظاهر الاستفادة هذه ؟ وما آثار الاستفادة على تعليم اللغات وتعلّمها بالخصوص ؟ فالإجابة عن هذين السؤالين والسؤال السابق ستكون محور اهتمامنا في الحديث عن هذا الموضوع في هذا المقال.

لقد استمدّت تعليمية اللغات من الأبحاث والدراسات التي أنجزتها التداولية على اللغة، ما يسمح لها بتطوير أساليب ومنهجيات تعليم اللغة وفق توجّه البحث التداولي. وقبل عرض مظاهر هذه الاستفادة، يحسن

أن نعود إلى الوراء قليلا للتذكير، بأنّ البنيويين قد سبق أن أكدوا أسبقية المنطوق على المكتوب، وأنّ المظهر الشفوي للغة هو الأصل، وأنّ الكتابة ما هي إلّا شكل تعويضي ينوب عن هذا الأصل، وأنّ التواصل هو وظيفة اللغة الأساسية. وانطلاقا من ذلك، سعت اللسانيات البنيوية إلى وضع طرائق التعليم التي تنمي القدرة لدى المتعلّمين على التواصل الشفوي؛ وهو نفس المسعى الذي تروم اللسانيات التداولية بلوغه؛ وهذا ما جعل كلتا النظريتين تلتقيان في نفس المسعى. فإذا كان الأمر كذلك، إذن، ما هو الجديد الذي أضافته اللسانيات التداولية في مجال تعليمية اللغات ؟

يمكن القول، جوابا عن هذا السؤال، أنّ الجهود النظرية للسانيين البنيويين اهتمّت ببنية اللغة، ولكن ((على حساب وظيفتها، وهو ما ترتّب عنه أنّ الوظيفة التواصلية للغة، لم تنل حظّها من الشرح والتحليل، ولذلك جاءت المقاربة البنيوية في تدريس اللغة مركّزة على البنى والتركيب، وهمّشت الأداء والاستعمال. وهذا ما جعل مردود هذه المقاربة اللسانية في تجديد دروس اللغات وتفعيلها أدنى بكثير ممّا كان يتوقعه البيداغوجيون))⁹.

بينما كانت أولى اهتمامات المقاربة التواصلية التي وضعتها اللسانيات التداولية، هو تداركها لنقائص البنيوية في هذا المجال، بمحاولة معرفة أسباب فشل هذه المقاربة. وبعد تأمل أصحاب الاتجاه التواصلية مسألة الفشل، تبين لهم أنّ للحصيلة السلبية للمقاربة التي تبناها البنيويون سببين مترابطين¹⁰ :

الأول، تحديد ضيق للهدف المنشود المتمثّل في التحكّم في اللغة كوسيلة تواصل، وعدم وضوحه الوضوح المطلوب.

والثاني، النقص في المرجعية العلمية المعتمدة من أجل توضيح هذا الهدف.

يرى اللسانيون التداوليون أنّ مقولة "التحكم في اللغة كوسيلة تواصل" هدف يصعب تحقيقه عمليا وتجسيده بيداغوجيا، نظرا للغموض الذي يكتنفه. لأنّ في نظرهم لا يكفي للمتعلّم أن يكون قادرا على قراءة جمل قراءة صحيحة وكتابتها بطريقة سليمة، مثلما هو الشأن مع طرائق التدريس التقليدية¹¹، ولا يكفي أيضا أن يكون قادرا على تكوين جمل بسرعة آلية استجابة لدوافع مفتعلة، مثلما هو الشأن مع الطريقة السمعية الشفوية التي تستمد مبادئها من النظرية السلوكية. وإنما يجب على المتعلّم اكتساب " ((القدرة على استعمال الجمل والعبارات المناسبة لسياق لغوي معيّن، والمناسبة أيضا لمواقف تواصلية محدّدة. وبعبارة أخرى، ينبغي على المتعلّم أن يكون قادرا على صياغة جمل في شكل وحدات تواصلية أوسع، مثل نص أو حوار، وذلك في إطار موقف تواصل محدد))"¹¹.

كما يرى اللسانيون التداوليون أنّ "التحكم في اللغة كوسيلة تواصل" لا يعني اكتساب القدرة على تبليغ معلومات، أو " ((الكلام على الموجودات في العالم المحيط بنا*، بقدر ما نتكلّم قصد ربط صيلة أو علاقة محادثة، أو السعي إلى التأثير في السامع، إنّها باختصار التحكم في مختلف وظائف اللغة))"¹².

كما يرون أنّه لا يكفي للتواصل بطريقة جيّدة في مجموعة لغوية ما، أن يمتلك الفرد لغة صافية ذات مستوى رفيع، بل يجب أن تكون لديه زيادة على صفاء اللغة " ((القدرة على فهم واستعمال مستويات ومتغيّرات لغوية عديدة، لأنّ مواقف التواصل في أي مجتمع عديدة

ومختلفة، ويتعيّن على المتكلّم اختيار المتغيّر اللغوي الملائم لكلّ وضعية تواصلية حتى يضمن لنفسه أداءً لغوياً اجتماعياً سليماً¹³. وكلّما أراد البيداغوجيون توضيح بهدي من اللسانيات التداولية كلّ الجوانب التي يمكن إدراجها تحت مقولة "التحكّم في اللغة كوسيلة تواصل" سرعان ما يكتشفوا أنّ النظريات والدراسات اللغوية السابقة التي تنبني على أساسها تعليمية اللغات، سواء أتلّق الأمر بالنحو التقليدي البنيوي أم التوليدي التحويلي، هي دراسات ناقصة من عدّة جوانب، أهمّها¹⁴ :

- إنّ هذه النظريات تركّز على البنية وتهمل الاستعمال، كما سبق أن أشرنا إلى ذلك.

- إنّ هذه النظريات تعالج بنية الجملة ولا تتعدّها، ولا تأخذ بعين الاعتبار وحدات تواصلية أوسع، مثل النصّ أو الحوار*.

- إنّ أبحاث اللسانيين البنيويين ودراساتهم قصّرت اهتمامها على الوظيفة المرجعية، وأهملت بقية وظائف اللغة الأخرى.

- أقصّت اللسانيات البنيوية في معالجتها للغة دراسة المستويات اللغوية الأخرى، التي تمثّل جوانب أساسية من السجل اللغوي لكلّ جماعة لغوية. واقتصرت دراساتها وأبحاثها على مستوى لغوي واحد فقط، هو المستوى الفصيح الرفيع.

ولمّا كان لا بدّ من تجاوز نقائص النظريات اللسانية البنيوية، بما من شأنه أن يمكّن من سدّ ثغرات بيداغوجيا اللغات، تمّ اللجوء في بداية الستينيات إلى مختلف الدراسات اللغوية الاجتماعية التي تعنى بدراسة مختلف اللغات، وهي تؤدي وظيفتها داخل المجتمع. ونذكر في

هذا المقام بما يسمى بـ "اثنوغرافيا الاتصال" *l'ethnographie de la communication* بزعامة هايمر Hymer التي اهتمت بدراسة مختلف المتغيّرات اللغوية *variantes langagières* واستعمالاتها¹⁵. وكان هدف هذه الدراسة ((هو إجراء معالجة شاملة لمختلف الأنشطة اللغوية لدى مجموعة لغوية معيّنة، والوقوف على كلّ المتغيّرات اللغوية المستعملة لديها. وهذا بدل العناية بلغتها ككلّ أو بأحد جوانبها فقط))¹⁶.

وقد أسفرت هذه الدراسة التي قامت بوصف منظم لاستعمال هذه المتغيّرات اللغوية ووضع قواعد لها، على نتائج علمية قيّمة أفادت الدارسين والبيداغوجيين بالخصوص في مجال تعليم اللغات، تفوق بكثير تلك التي قدّمتها اللسانيات البنيوية بمختلف اتجاهاتها.

وبناء على ذلك، يرى روّاد المقاربة التواصلية أنّه لتجاوز الهفوات السابقة والنقائص التي وقعت فيها اللسانيات البنيوية في مجال اكتساب الكفاية التواصلية وتعليمها، وتجنب تكرارها. فإنّه من الضروري الأخذ بعين الاعتبار هاتين الملاحظتين اللتين أبادهما جاكوبوفتس Yakobovits في هذا الشأن¹⁷ :

- الأولى: تتمثّل هذه الملاحظة في كون نتائج الأبحاث حول كيفية اكتساب الفرد للغة لا تزال ضعيفة، وهذا ما يجعل معطيات المنظرين والدارسين في هذا المجال وتوصياتهم للممارسين في الميدان محلّ شكّ، ولا تتمتع بالمصداقية الكافية.

إنّ النظريات والدراسات النفسية اللغوية لم تستطع إلى بداية القرن الواحد والعشرين أن تقدّم سوى بعض الفرضيات والمؤشرات التي يجب أن تخضع إلى التجريب والاختبار. ولذلك فإنّ المبادئ القطعية

المرتبة عن التيار البنوي والتي هيمنت طويلا على اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - يجب أن تفسح المجال للمزيد من الملاحظة والتجريب البيداغوجي المكثف.

- الثانية : تتمثل في أن قدرة الفرد على تعلم اللغة تفوق بكثير قدرته على وصف وتحصيل معلومات نظرية عنها وعن اكتسابها واستعمالها. والدليل على ذلك أن الكثير من الأفراد يتعلمون بسرعة، ليس في لغتهم فحسب، ولكن حتى في اللغات الثانية، استعمال تراكيب وصيغ لا زالت لم تخضع بعد إلى تقنين أو تقعيد اللغويين.

فليس من المعقول إذن، "((أن نعلم اللغة بطريقة صارمة ومنظمة بدقة متناهية، وهو ما حاولت فعله البيوية، مادة لم يكتمل وصفها ودراستها في الكثير من جميع جوانبها. وهذا ما يدعو إلى تسخير وتفعيل، إلى أبعد حد ممكن، قدرات الاستكشاف والتعلم الذاتية الكامنة لدى كل فرد))" ¹⁸.

لقد جاءت المقاربة التواصلية*، كما سبق أن بيناه، كرد فعل على الطريقة البنوية والسلوكية خاصة. ومن مبادئ هذه المقاربة ما أثبتته الدراسات المتأخرة حول اكتساب اللغة، من أن ذهن المتعلم ليس صفحة بيضاء، في إمكاننا أن نطبع عليها ما نشاء من مادة لغوية وتراكيب بصورة آلية*. إن لكل فرد إرادته الخاصة به، التي تتدخل في أثناء عملية التعلم؛ ومن هنا وجب على البيداغوجيين أن يأخذوا ذلك بعين الاعتبار في تصميم طرائق التعليم الناجعة¹⁹.

وحسب جاكوبوفيتس، يتمثل تعلم اللغة "((في اكتشاف وفي إعادة تأليف تدريجي لتراكيب أو قواعد استعمال اللغة، وذلك من خلال عمليات استنتاجية واستقرائية توجهها معرفة الفرد بكليات لغوية

غريزية، وذلك من خلال ملاحظته لعينّات من اللغة في مواقف تواصلية حقيقية. ويتمّ هذا الاكتشاف أو إعادة التأليف بصورة مختلفة من شخص لآخر، وذلك حسب حاجيات كلّ متعلّم واستعداداته الخاصة، وحسب استراتيجيته في التعلّم²⁰.

ومن هنا، يمكن القول أنّه ليس هناك طريقة واحدة مثلى لاكتساب اللغة، وأنّ أنسب طريقة هي التي تتماشى وإمكانات الفئة المستهدفة بالتعليم وخصوصياتها. ومهما يكن من أمر فإنّ الاتجاه الغالب في تعليم اللغة وتعلّمها، لا يقتصر على الأخذ من نظرية لسانية بعينها، ولا بمنهج بذاته، وإنّما يأخذ ما يراه نافعا في حلّ المشكلة. وفي هذا الصدد، وزيادة على ذلك، يرى التداوليون أنّ اكتساب الكفاية التواصلية *compétence communicative* يتطلب إجراءات ثلاثة:

- انتقاء المادة اللغوية التي ستقدّم للمتعلّمين.

- طريقة تقديمها.

- التدرج في تعليمها.

ففيما يتعلّق بالإجراء الأول "انتقاء المادة اللغوية"، ونظرا لوجود فروق في استراتيجيات التعلّم لدى المتعلّمين، وفي اهتماماتهم واحتياجاتهم اللغوية، فإنّه من الصعب إن لم نقل من المستحيل، أن نحدّد مسبقا مهما كان التحرّي والتقصّي المادة اللغوية التي تناسب كلّ متعلّم. وإذا كان إجراء تحديد معيّن للمادة اللغوية أمرا ضروريا إلى حدّ ما، فإنّ ذلك لا يجب أن يتمّ على أساس وحدات معجمية وتراكيب نحوية، ولكن على أساس أفعال ومواقف تواصلية، حسب حاجات هذه الفئة أو تلك من المتعلّمين²¹.

وفي هذا السياق، يرى البنيويون والسلوكيون أنّ تحصيل الكفاية اللغوية يجب أن يسبق تحصيل الكفاية التواصلية، أمّا التواصليون فيرون عكس ذلك، يرون أنّه " ((يستحسن أن تقدّم المادة اللغوية منذ البداية خلال مواقف استعمالها، كما يتعيّن أيضا تقديم سجل لغوي متنوّع، الأمر الذي من شأنه أن يمكّن المتعلّمين من تطوير واختبار استنتاجاتهم حول تراكيب اللغة واستعمالاتها))" ²². ويرون أيضا فيما يتعلّق بالمادة التعليمية، أنّه يجب الاعتماد في إعدادها على المبادئ التالية ²³ :

- بما أنّه يتعيّن على المتعلّم أن يكتشف تدريجيا قواعد استعمال اللغة من خلال المادة المقنّمة إليه، فإنّه من المفيد إذن أن نخصص منذ البداية، وقتا كافيا لإسماع مادة لغوية مستمدّة من الواقع، تجسّد أفعالا كلامية لمواقف تواصلية لها صلة باهتمامات المتعلّم وحاجاته.

- حتّى الطلبة منذ البداية أيضا على أن يعبروا بكلّ حرية كلّما أحسّوا بذلك أو رغبوا.

- ضرورة غض الطرف عن الأخطاء التي قد يقع فيها المتعلّمون في أدائهم اللغوي، في

حصص التعبير الشفوي، والتساهل معهم، من أجل توفير الشروط الملائمة لتطوير التعبير الحرّ، وتنمية القدرة لديهم على التواصل الجيّد. لأنّ الخطأ يمثّل وسيلة هامة يختبر بها المتعلّم صحّة بعض الفرضيات التي كوّنّها لنفسه، كما أنّها تمكّنه من قياس مدى صحّة قاعدة معيّنة.

- وجوب تقديم المادة اللغوية موضوع التعليم بطريقة تنمي الملاحظة والتفكير، لأنّ هاتين الأخيرتين تلعبان دورا كبيرا في اكتشاف قواعد

اللغة واكتساب قوانينها، وتساعدان على رسوخ المادة اللغوية المحصلة في أذهان المتعلّمين.

إنّ تأثير الاتجاه الوظيفي في دراسة اللغة، على تعليمية اللغات، كانت انعكاساته البيداغوجية واضحة؛ وما يجب الإشارة إليه في هذا المقام، هو أنّ تعليمية اللغات قد استفادت كثيرا من هذا الاتجاه، وخصوصا من أهم أركان التداولية التي قامت عليه، ألا وهو "نظرية أفعال الكلام"، التي توصّل فيها "سيرل" من خلال تحليل مختلف قضاياها إلى أنّ جانبا هاما جدّا من سلوكنا اللغوي يتكوّن من أفعال كلامية ينجزها المتكلّمون*.

لقد بيّن "أوستين" ومن بعده "سيرل" أنّ تحقيق كلّ فعل من هذه الأفعال في الواقع يتمّ وفق صيغ لغوية تختلف باختلاف العناصر المكوّنة للموقف الكلامي الذي تنجز فيه "((المتكلّمون، مراكزهم الاجتماعية، نوع العلاقة بينهم، الزمان الذي يجري فيه الكلام، المكان، ...))"²⁴.

كما أنّ تأويل أي فعل كلامي لا يمكن أن يحصل على الوجه الصحيح، ما لم يراع الموقف أو الوضعية التي أنجز فيها. ممّا يعني أنّ الفعل الكلامي الواحد يتمّ تحقيقه بواسطة عدّة صيغ مختلفة، ممّا يعني أيضا عدم وجود تطابق في حالات عديدة بين الصيغة اللغوية والفعل الكلامي الذي تنجزه. ومثال ذلك "((هل في إمكانك أن تعيد لي هذا الكتاب يوم الأربعاء))"، فهي قد تكون استفهاما حقيقيا، كما قد تكون طلبا.

وهذا يعني أنّ الأفعال الكلامية التي ينجزها المتكلّمون أثناء تفاعلاتهم اللغوية أكثر بكثير من الصيغ الأربعة المتعارف عليها التي

تتمثّل في الجملة التقريرية والطلبية والاستفهامية والتعجبية، وأنّها - الأفعال الكلامية - أعقد ممّا نتصوّر. كما إنّ الاختصار على تدريس هذه الصيغ دون التنبيه إلى أنّها تخرج في أغلب الأحيان عمّا وضعت له أصلاً، لتفيد معانٍ أخرى عديدة يفرضها السياق، سوف لن يمكن التلاميذ من اكتساب الكفاية التواصلية المنشودة.

ولمّا كانت الأفعال الكلامية تمثّل جانباً كبيراً من سلوكنا اللغوي، فإنّ في إمكان القائمين على تدريس لغة من اللغات والمشرّفين على وضع مناهج لتعليمها، أن يقوموا بعملية جرد دقيقة لمختلف هذه الأفعال، وتحديد الكيفيات التي يتحقّق بها كلّ فعل أثناء التفاعل اللغوي بين المتكلّمين، ثمّ اعتمادها في تحديد مضامين مختلف الدروس مراعين في ذلك حاجات كلّ فئة من المتعلّمين لهذه الأفعال.

وفي هذا الصدد يقول الأستاذ محمد الأخضر صبيحي: ((وعليه، وفيما يتعلّق بتعليم اللغة العربية، مثلاً، في إمكاننا مثلاً ندرّس "كان وأخواتها" أو أيّ مبحث نحوي أو بلاغي، أن نعلّم تلاميذ هذه المرحلة مختلف صيغ طلب إرشادات *comment demander un renseignement*) ونلفت انتباههم إلى أنّ كلّ صيغة يتطلبها مقام معيّن، وبذلك نمكّنهم من تحصيل كفاية، بدل حفظ قواعد وتراكيب جامدة معزولة عن سياقها))²⁵.

نستنتج ممّا سبق، أنّ "المقام" في هذه المقاربات يمثّل أحد المفاهيم الأساسية للاتجاه الوظيفي التواصلية، وقد اكتسب في تلك المرحلة أهمية بيداغوجية كبيرة، حيث أصبح أحد الأسس التي بنيت عليها كلّ الطرائق البيداغوجية ذات الطابع التواصلية. ونظراً لهذه المكانة التي أصبح يحتلّها في كلّ مشروع بيداغوجي في ظل هذه المقاربات، صار

لزاما علينا أن نتطرق إلى الحديث عنه للوقوف على دوره وأهميته في تعلم اللغة واكتساب الكفاية التواصلية، ولكن بشيء من الإيجاز.

المقام وأثره في تعليمية اللغات

أصبح عنصر المقام ومكوناته في الدراسات اللسانية المعاصرة مركز اهتمام الباحثين في مختلف التخصصات. وفي تعليمية اللغات، قد أصبح تعليم اللغة مقترنا بالمقام وبكل مكوناته، وأضحى موضوعه من أولويات التعليم الناجح في الغرب، حيث أصبح منطلق الطرائق البيداغوجية الحديثة في تدريس اللغة.

أهمية المقام:

يكتسي مفهوم المقام في مجال تعلم اللغة وتعليمها أهمية كبرى من ناحيتين:

- الأولى : باعتبار أن عملية التعليم هي قبل كل شيء موقف تواصلية عادي.

- الثانية : باعتبار أن هذا المفهوم زادت أهميته بعد دعوة التعليميين إلى ضرورة تدريس اللغة من خلال المواقف التواصلية اليومية الحية*.

تعتبر العملية التعليمية التعلمية عملية تواصل لغوي، ولذلك فإن فهم المعلم لهذا الاعتبار يعدّ أمرا ضروريا من أجل تيسير سبل التواصل بينه وبين تلاميذه بما يضمن له تحقيق أهدافه التربوية واللغوية بأنجع السبل وأيسرها. ويعود الفضل للسانيات الحديثة عموما وللدراسات التي أجريت حول التواصل خصوصا، في إثبات أن المخاطب عنصر مهم في عملية الكلام. وانعكس ذلك على التدريس، فأصبح ينظر إليه على أنه عملية ديناميكية تتفاعل فيها جميع الأطراف المشاركة فيها.

ومن هنا، أصبح المتعلم يلعب دورا إيجابيا في العملية التعليمية التعلمية، ويشارك مشاركة فعالة فيها. وأصبح التعليم عبارة عن تواصل مستمر بين المعلم والمتعلمين أحيانا، وبين المتعلمين أنفسهم أحيانا أخرى، ((وبهذا المفهوم لم يعد التدريس مجرد عملية نقل معلومات أو معارف، بل أصبح اتصالا ومشاركة في الخبرة بين طرفين، خبرة المعلم الناضجة التي اكتسبها بطرق شتى، من خلال تكوينه وتجاربه في ميدان العمل والحياة من جهة، وخبرة التلاميذ المتواضعة من جهة أخرى))²⁶.

تعريف المقام

المقام " حسب دلالاته اللغوية والبيانبة، هو موضع الإقامة. و"المَقَامَةُ" : هي الإقامة في المكان، متضمنا ملازمة المكان، وعدم مغادرته إلى غيره. وقيل : بل هي الجماعة المقيمة في المكان. وقد أصبح "المقام" في العصور المتأخرة، من الألقاب الخاصة بالملوك، فقد كان الناس آنذاك يكتنون بذلك عن السلطان، تعظيما له عن التفوّه باسمه²⁷ .

والمقام في القرآن الكريم، قد ورد ذكره في آيات كثيرة. تمحور معناه في الجملة حول عدة دلالات، أبرزها²⁸ :

- موضع حضور العبد في الحضرة الإلهية، موضع قيام العبد بواجب العبودية لله جلّ جلاله، بواجب الخضوع والطاعة لله، كما تدلّ عليه الآية " ﴿ وَإِذْ جَعَلْنَا النَّبِيَّ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمَّا وَاتَّخِذُوا مِن مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى ﴾ "²⁹.

- موضع الإقامة وتلقّي الكرامة أو أثرها، كما تدلّ عليه الآية " ﴿ فَأَخْرَجْنَاهُم مِّنْ جَنَّاتٍ وَعُيُونٍ (57) وَكُنُوزٍ وَمَقَامٍ كَرِيمٍ ﴾ "³⁰.

- موضع تألق الحضور الإلهي، وانكسار العبد في هذه الحضرة، كما تدل عليه الآية "﴿وَلَمَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ جَنَّاتٍ﴾" ³¹.

- موضع الإقامة الآنيّة والزمنيّة المؤقتة في المكان (مكان جلوس الملك الأمر الناهي)، كما تدل عليه الآية "﴿قَالَ عَفَرْتُ مِّنَ الْجَنِّ أَنَا ءَاتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَنْ تَقُومَ مِّنْ مَّقَامِكَ﴾" ³².

- موضع الإقامة الزمنيّة أو التاريخيّة (أو موضع التفاعل الاجتماعي أو التاريخي مع الآخرين)، كما تدل عليه الآية "﴿قَالَ لِقَوْمِهِ يَا قَاوِمُ إِنَّ كَانَ كَبُرَ عَلَيْكُمْ مَقَامِي﴾" ³³، والمراد هنا مقامي بينكم.

- موضع الإقامة المقيمة في هاوية اللازمانيّة أو اللاتاريخانية في عالم الأزل، أي

في عالم الإقامة الدائمة أو المقيمة : عذابا في نار جهنم، تدل عليه الآية "﴿إِنَّهَا سَاءَتْ مُسْتَقَرًّا وَمُقَامًا﴾" ³⁴، أو نعيما في جنّة الخلد، كما تدل عليه الآية "﴿عَسَى أَنْ يَبْعَثَكَ رَبُّكَ مَقَامًا مَّحْمُودًا﴾" ³⁵.

أمّا المقام في الاصطلاح البياني أو البلاغي، فقد نظر إليه بوصفه ما يستدعي عملية التلفظ، ويفرض شروط الملفوظ. لذلك نظر البلاغيون إليه باعتبار أنّه قد يكون مقام تكلم، أو مقام خطاب، أو مقام غيبة، هذا من جهة. ونظروا إليه من جهة أخرى، على أنّه قد يكون مقام إثبات، أو نفي، أو استفهام، أو تحضيض وتحريض، أو مدح، أو ذم، أو اعتذار، أو تهديد أو وعيد ³⁶...

وأول من أشار إلى المقام، وبيّن أهميته مراعاته خلال عملية إنجاز الكلام - أي التلفظ - هو بشر بن المعتمر الذي نقل عنه الجاحظ قوله في هذا الشأن "((المعنى ليس يشرف بأن يكون من معاني الخاصة، وكذلك ليس يتّضع بأن يكون من معاني العامّة، وإنّما مدار

الشرف على الصّواب، وإحراز المنفعة، مع موافقة الحال، وما يجب لكلّ مقام من مقال ((³⁷). ويقول في موضع آخر، موضحاً أهمية المقام وما ينبغي على المتكلّم مراعاته خلال عملية التكلّم : ((وينبغي للمتكلّم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكلّ طبقة من ذلك كلاماً، ولكلّ حالة من ذلك مقاماً، حتى يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات. فإن كان الخطيب متكلماً تجنّب ألفاظ المتكلّمين، كما أنّه إن عبّر عن شيء من صناعة الكلام واصفاً أو مجيباً أو سائلاً كان أولى الألفاظ به ألفاظ المتكلّمين، إذ كانوا لتلك العبارات أفهم، وإلى تلك الألفاظ أميل، وإليها أحسن، وبها أشغف))³⁸.

أمّا في الاصطلاح التداولي، فالمقام هو حجر الزاوية في اللسانيات التداولية باعتبارها ((العلم الذي يدرس تأثير المقام في معاني ملفوظات الأقوال))³⁹.

مكوّنات المقام (عناصره)

والأصل في المقام أنّه يتألّف من العناصر التالية :

- المشاركين في الكلام باعتبارهم ذواتاً اجتماعية أو بيولوجية، يمكن وصفهم بمعزل عن الخطاب، من جهة؛ وباعتبارهم من جهة أخرى أدواراً يقومون بها في الخطاب : كاتب، بائع، تلميذ ...
- مكان الكلام .
- زمان الكلام .
- هدف الكلام أو الغاية منه .
- موضوع الكلام .

- جنس الخطاب الذي يجري فيه الكلام .
- قناة التعبير، واللهجة المستخدمة فيه، وقواعد توزيع الكلام، كما يرى ذلك هايمر.
- ويضاف إلى تلك العناصر حسب بعض الدارسين معارف المشاركين عن العالم، ومعرفة بعضهم بعضاً، إضافة إلى معرفة الخلفية الثقافية للمجتمع الذي انبثق فيه الخطاب.
- أمّا النواة التي تشكّل المقام، ضمن هذه العناصر، فتتمثّل في المشاركين في الخطاب، وفي إطاره الزماني والمكاني، والهدف من إجرائه. ويذهب براون بول إلى أنّ اهتمام العمل اللساني بالمقام يربط الأصناف التالية بعضها ببعض⁴⁰ :
- الخصائص المتعلقة بالأطراف المشاركة كالأشخاص والشخصيات (الفعل الكلامي وغير الكلامي للأطراف المشاركة) .
- الأشياء المتعلقة بموضوع الكلام .
- وقع الفعل الكلامي .
- ويضاف إلى ذلك الخصائص العامة للقناة* .

المقام والسياق

إنّ ما يميّز المقام بالمفهوم التداولي السابق، عن السياق، أنّ هذا الأخير أعمّ من المقام؛ وهو سياقان: داخلي وخارجي، أمّا المقام فلا يكون إلّا خارجياً، أي إنّ المقام يرتبط بالسياق الخارجي للملفوظ (الكلام). ومن هنا اهتمّ البلاغيون القدامى بالسياق الداخلي للملفوظ الخطاب آملين الوقوف على طبيعة العلاقات التي تسهم في إنتاجه، وتحكّم في بنيته ودلالته، وما تحدّثه التغيّرات التي تشمل التركيب في دلالة الخطاب. كما اهتمّ البلاغيون القدامى بسياق آخر خارج الخطاب،

عبروا عنه بمفهوم المقام، يتوخّون من ورائه الوقوف على القرائن الخارجية* التي تسهم بشكل كبير في تحديد الدلالة وتوضيحها⁴¹.

المقام والحال

أمّا الفرق بين المقام والحال، فيتمثّل في كون المقام أعمّ في دلالاته من الحال. لأنّ المقام ممّا يتعلّق بوضع الإنسان في علاقته بعالم الخارج، مكانا وزمانا وكائنات. أمّا الحال فخاصّ، فإنّه ممّا يتعلّق بوضع الإنسان في علاقته بذاته أو بعالمه الداخلي، بمعنى أنّه ممّا يخصّ المتكلّم الفرد.

فالمقام ثابت، أمّا الحال فطارئ متحوّل. وقد ميّز الكفويّ بين الحال والمقام، واعتبر الحال ممّا يكون عليه الإنسان من خير أو شرّ، ويطلق على الزّمان الحاضر، وعلى المعاني التي لها وجود في الذهن، لا في الخارج كعرضية العرض. والحال يختص بالإنسان وغيره من أموره المتغيّرة في نفسه وفي جسمه وصفاته⁴².

وفي تعاريف علماء المنطق، الحال هي كيفية سريعة الزوال، مثل حرارة وبرودة ويبوسة ورطوبة عارضة. والهيئة النفسانية أول حدوثها قبل أن ترسخ تسمى حالا، وبعد أن ترسخ تسمى ملكة⁴³.

المقام في تعليمية اللغات

في تعليمية اللغات، يحمل مفهوم المقام بعدا تربويا صرفا. وأصبح الأساس الذي تركز عليه طرائق تعليم اللغات وتعلّمها في الوقت الحالي. حيث ترى هذه الطرائق جميعها وجوب تعليم اللغة على أساس أنّها وسيلة تواصل قبل كلّ شيء. وعليه، فههدف هذه الطرائق والمقاربات البيداغوجية تمكين المتعلّم اكتساب القدرة على استعمال اللغة في مختلف المواقف التواصلية الحيّة داخل المجتمع، لأنّها تدرك

أنّ تعليم اللغة وتعلّمها خارج مقام التواصل، لا يعمل سوى على اكتساب المتعلّم كفاية لغوية صرفة، مع عجز في استعمال اللغة داخل المجتمع الذي يعيش فيه. وأنّ تعليمها من خلال مواقف تواصلية حيّة يعمل على إكساب المتعلّم كفاية لغوية وكفاية تواصلية.

لقد تطوّر البحث اللساني في مجال تعليم اللغات وتعلّمها، في السنوات الأخيرة بشكل كبير، ولم يعد ينظر إلى اللغة على أنّها مجموعة حقائق وأحكام، وأنّه يجب تزويد التلاميذ بأكبر قدر منها لإكسابهم اللغة وتمكّنهم منها؛ ((فقد اتّضح مؤخرا في ضوء معطيات علم النفس وعلم الاجتماع اللغويين أنّ اللغة هي مجموعة مهارات، وأنّ المعرفة وحدها لا تكفي لتكوين هذه المهارات، إذ لا بدّ من استعمال اللغة وممارستها بشكل مستمر داخل مقامات تواصلية حقيقية. ذلك أنّ تعليم اللغة بعيدا عن مقامات التواصل يعمل على تعلّم اللغة تعلّمًا شكليًا))⁴⁴.

وتعليم اللغات بعيدا عن مقامات التواصل، هو تعليم شكلي يقوم على القواعد المجرّدة والشروح والتعريفات؛ وهذا النوع من التعليم صار اليوم ينتقد بشدّة، بسبب بعده عن واقع المتعلّمين المعيش، وبعده عن الأخذ باستراتيجية تعليمية تساعد المتعلّم على تحقيق الهدف من تعليم اللغة. وفي هذا الشأن يقول نهاد موسى: ((إنّ الخروج عن السياق يعمل على تحصيل لغوي شكلي يقف من اللغة عند حدود السطح الخارجي، ويخلق في كثير ممن يستعملون اللغة لفظية جوفاء مهزوزة، توضح اجترار الألفاظ الرتيبة تحول دون تفكير المتعلّم، واستخدامه في حلّ المشاكل))⁴⁵. إنّ التعليم الذي يبعد المقام يشجع على استعمال لغة اصطناعية قد تعبّر عن الوضعية التعليمية، ولكن لا علاقة لها بوضعية

الاستعمال الحقيقية، وفي هذا الصدد يقول كمال بشر : ((كلّ محاولة لعزل المقال عن الموقف اللغوي... هو حرمان للمقال من دفء وجهه الطبيعي، وإحالته على شيء مشوّه ممسوخ أو شيء جامد))⁴⁶.

وخلاصة القول، فتعلّم مفردات اللغة وجمل مقطوعة عن مقامها، لا يكفي وحده مهما كان التعلّم ناجحاً في إكساب المتعلّمين اللغة ما لم يعزّز بممارستها الممارسة العملية والتمرّن عليها باستمرار داخل مقاماتها الحقيقية، ووفقاً لمقتضيات أحوالها. وكلّما توقّف هذا التمرين توقّف معه نمو اللغة واكتسابها. ومن ثمة فأول ما يجب فعله عند وضع طرائق التدريس هو البحث عن المواقف التواصلية الحيّة، ورصد مختلف المواقف الاجتماعية التي يمكن أن تواجه المتعلّمين في حياتهم العادية واليومية، وتعليمهم الأساليب اللغوية الخاصة بكلّ موقف. ومن هنا يتبيّن لنا الفائدة العظيمة التي يمكن أن نجنيها من توظيف مفهوم المقام في تدريس اللغة من خلال مواقف حيّة، والتقليل من التمارين التركيبية كحوّل من المفرد إلى الجمع... وركّب جملة تحتوي على كذا وكذا... وأعرب ما تحته خط... وهذا ما يمكننا من الابتعاد بالمتعلّمين عن تكرار تراكيب وقوالب لغوية مجردة. وإذا كان يتعذّر تدريس اللغة داخل مقامات حقيقية، فيمكن خلق وضعيات تواصلية يسودها جوّ من العفوية والتلقائية شبيهة بالظروف الطبيعية التي تستعمل فيها اللغة.

الخاتمة: لقد أسهمت التداولية إسهاماً كبيراً في تطوير طرائق تعليم اللغات وتعلّمها، وفي رفع مردودية التعليم وتفعيل تحصيله. بحيث أضحت مردود تعليم اللغات في العشريتين الأخيرتين أكثر

نجاعة وفعّالية ممّا كان عليه قبل ظهور التداولية في الفكر اللساني المعاصر.

إنّ نظر التداولية إلى اللغة في أبعادها التواصلية والاجتماعية ودعوتها إلى دراسة مختلف صورّ الاستعمال، وردّ الاعتبار للظواهر الكلامية التي أبعدها اللسانيات البنوية، كان له الصدى الكبير في فكر التعليميين المحدثين الذين تبنوا توجّهات التداولية، وتأثّروا بمبادئها أيّما تأثّر؛ فأخذوا يعيدون النظر في طرائق تعليم اللغات وفي استراتيجيات تعلّمها مقتنعين بجدوى أفكارها وقيمة مبادئها، وبالإضافة التي ستضيفها في تحسين مردودية تعليم اللغات وتعلّمها.

والمتملّ في مناهج تعليم اللغة العربية في مختلف أطوار التعليم عندنا بعد

الإصلاحات الأخيرة، يلاحظ أنّها في مجملها راعت العديد من توجّهات التداولية وتبنّت الكثير من مبادئها، غير أنّ واقع الممارسة التعليمية لم ينضبط مع مقتضياتها البيداغوجية والتربوية لقلة تحكّم الأساتذة في البيداغوجيات الجديدة، العائد لنقص التكوين في هذا الشأن ولعوامل أخرى لا يسمح الظرف لذكرها.

وعليه نأمل أن تتضاعف جهود التكوين الواعي والجاد والمستمر، وتتكاثر لتنهض بواقع الممارسة التعليمية الحالية، لتواكب ما تستدعيه الإضافة النوعية المرجوة في تعليم العربية واللغات الأجنبية على هدي توجّهات النظرية اللسانية والتداولية المعاصرتين.

الهوامش:

* التداولية أو "علم استعمال اللغة"، علم يتّخذ الاستعمال اللغوي جوهر بحثه، ويعتبره من صميم اهتماماته. والتداولية بهذا المفهوم تعتبر أساسا ومرجعا للاستعمال ومبحثا لسانيا يتّخذ الاستعمال اللغوي هدفا لدراسته.

¹ خولة طالب الإبراهيمي، "مبادئ في اللسانيات"، ط1، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2000، هامش ص 177 .

* البنيوية هي اللسانيات التي بدأت عند دي سوسير، وازدهرت عند بلومفيلد.
² محمد الأخضر الصبيحي، "اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات"، مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية محكمة، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، العدد الثالث، أفريل 2007، ص 41 .

³ Nicolas (Journet), Les linguistiques de la communication, In : le langage, p 57. نقلا عن محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 41 .

⁴ نقلا عن محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 41 .
Reboul (Anne), Aux sources du malentendu, In : le langage, p 67.

⁵ انظر، محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 41 .
⁶ حبيبي ميلود، "الاتصال التربوي وتدرّيس الأدب"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1993، ص 102.

⁷ انظر : Charles Bouton, La signification : contribution à une linguistique de la parole, Paris, Editions Klincksieck, 1979, p 67.

⁸ خولة طالب الإبراهيمي، "مبادئ في اللسانيات"، المرجع السابق، هامش ص 158 .

⁹ Jupp T.C., et autres, Apprentissage linguistique et communication, Paris, Clé international ; 1978 ; p 6.

¹⁰ محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 44 .
* طرائق التدريس التي تقوم على توجّهات النظرية اللسانية البنيوية ومبادئها .

- Roulet Eddy, Langue maternelle et langues secondes, vers ¹¹
une pédagogie intégrée. Hattier, 1980; p 81.
- محمد الأخضر الصبيحي، المرجع نفسه، ص 44-45 . ¹²
- Gschwind et Holter (G), Analyse sociolinguistique de la ¹³
communication et didactique. p 34. محمد الأخضر الصبيحي،
المرجع السابق، ص 45 .
- محمد الأخضر الصبيحي، المرجع نفسه، ص 45 . ¹⁴
- * هو ما تجنّبه الطريقة التواصلية تحت مفهوم "نحو النصوص"، الذي يعالج
قواعد صياغة
الجملة في مختلف أنواع النصوص، وكذلك "نحو الخطاب"، الذي يتعرّض لقواعد
صياغة الجملة في أفعال تواصلية.
- انظر محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 45 . ¹⁵
- Vignard (Gerard) , Didactique fonctionnelle du Français, ¹⁶
Paris, Hachette, 1980. P 25- 26.
- انظر، محمد الأخضر الصبيحي، ص 46 . ¹⁷
- Roulet Eddy, Langue maternelle et langues secondes, ¹⁸
vers une pédagogie intégrée. Hattier, 1980; p 83
- * هذا ما نادى به النظرية السلوكية، وأكدت عليه. وذلك بإدخال المتعلّم إلى
المخبر وجعله يكرّر أشكالاً لغوية محدّدة استجابة لمثيرات مصطنعة.
- Besse Henri, Galisson Robert, Polémique en didactique, ¹⁹
Paris, Clé international, 1980; p 83
- Roulet Eddy, Langue maternelle et langues secondes, vers ²⁰
une pédagogie intégrée. Hattier, 1980; p 37 .
- محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 47. ²¹
- Jupp (T.C.), et autres, Apprentissage ²²
linguistique et communication, p 6. المرجع السابق،
- محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 48 . ²³
- * مثل طرح الأسئلة، توجيه الأوامر، تقديم وعود، ...
- أحمد نحلة، "آفاق جديدة في البحث اللغوي"، المرجع السابق، ص 42-43 . ²⁴
- محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 49 . ²⁵

- * والمواقف التواصلية الحيّة في نظر التعلّميّين واللسانيّين التداوليّين تعني مطابقة القوالب اللغوية لوضعيّات التواصل الطبيعيّة، كما تجري في الواقع المعيش.
- ²⁶ عبد الواسع الحميري، "ما الخطاب ؟ وكيف نحلّله ؟ ط1، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2009، ص 51-52.
- ²⁷ رشيدة جلال، "نظرية المقام وأثره في حسن تعلّم اللغة العربية"، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ص10.
- ²⁸ المرجع نفسه، ص 53-54.
- ²⁹ سورة البقرة، الآية 125.
- ³⁰ سورة الرّحمن، الآية 46.
- ³¹ سورة الشعراء، الآيتان 57 و 58.
- ³² سورة النمل، الآية 39.
- ³³ سورة يونس، الآية 71.
- ³⁴ سورة الفرقان، الآية 66 .
- ³⁵ سورة الإسراء، الآية 79 .
- ³⁶ عبد الواسع الحميري، المرجع السابق، ص55.
- ³⁷ أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، "البيان والتبيين"، ج1، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مؤسّسة الخانجي، القاهرة، ب ت، ص 136.
- ³⁸ المرجع نفسه، ص 138.
- ³⁹ صابر الحباشة، "من آليات تحليل الخطاب"، جذور، ج 22، مج 10، ديسمبر 2005، ص332.
- ⁴⁰ بول براون، "تحليل الخطاب"، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير تريكي، ط1، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997، ص47 .
- * الخصائص العامة للقناة يقصد بها : كيفية ربط حلقة الوصل بين الأطراف المشاركة في الفعل الكلامي لفظاً أم كتابة أم إشارة، واللغة أو اللهجة أو الأسلوب المستعمل، وصيغة الرسالة من حيث هي حديث عابر غير رسمي أو

مناظرة أو خطبة أو...، والحدث أي طبيعة الحدث التواصلية الذي يمكن أن نضمّن داخله نمطا خطابيا معيّنا . (بول براون، "تحليل الخطاب"، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير تريكي، المرجع السابق، ص 48) .

* عن القرائن الخارجية (أي المقامية)، يرى الباحث عبد الواسع الحميري، أنها " ((تتخذ صوراً مختلفة، منها ما يتعلّق بزمان الخطاب ومكانه، أو بوضع الملقّي (المتكلّم)، ومنها ما لها صلة وثيقة بالمتلقّي وأفق انتظاره؛ فكما تختلف درجات تلقي النصّ ومستوياته بين كلّ من الفقيه والأصولي والنحوي والبلاغي،... حيث تتباين آفاق انتظارهم leurs attentes وأغراضهم من تلقيه. فإنّ المتلقّي أيضا لا يمكن النظر إليه على أنّه متلقّ واحد، وإنما هو قراءة من قراءات مختلفة، تتعامل مع الخطاب، حسب آفاقها ومداركها. ولعلّ هذا من الأسباب المباشرة التي تجعل النصّ يخترق الزمان والمكان ويحيا مع متلقيه وقارئه))"، عن عبد الواسع الحميري، المرجع السابق، ص 60.

⁴¹ انظر، الواسع الحميري، المرجع السابق، ص 59- 60 .

⁴² المرجع نفسه، ص 61 .

⁴³ المرجع نفسه، ص 61 .

⁴⁴ رشيدة جلال، "نظرية المقام وأثره في حسن تعلّم اللغة العربية"، المرجع السابق ص 19.

⁴⁵ نهاد موسى، "مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، اوت 1982 .

⁴⁶ كمال بشر، "دراسات في اللغة"، طبعة دار المعارف بمصر، القاهرة، 1969، ص 135.