بناء الخطاب التعليميّ: نحو تداولية تعليميّة للنصوص الأدبيّة

Building educational discourse: Towards a pragmatic approach for literary texts

ذهبية حمو الحاج،

جامعة مولود معمري تيزي وزو ،

hamoulhadj_d@yahoo.fr

لامية قداش

جامعة أمحمد بوقرة بومرداس

l.keddache@univ-boumerdes.dz

تاريخ الاستلام: 2021/12/29 تاريخ القبول: 2022/04/11

ملخص: لقد كانت اللّغة ولا تزال محل دراسات متعدّدة تحاول سبر أغوارها والوصول إلى أسرار إنتاجها وتأويلها، لقد انطلقت هذه المحاولات من النّظر إلى اللّغة في محيطها الخارجي، إلا أنّها سرعان ما أُجهضت بفعل المدرسة البنيوية التي فرضت الدّراسة المحايثة، والخوف من الخروج عن العلمية جعلها تجحف فيما هو إنساني وما له علاقة بالذّات المتحدثة/المنتجة والذّات المؤولة .لقد أصبحنا اليوم نتحدّث عن الخطاب بربط ما هو بنية بما هو سياق، والتّداولية باعتبارها علما لاستعمال اللّغة أضافت آليات وأدوات تسمح بوساطتها معالجة اللّغة البشرية في علاقتها مع الذّات المنتجة والمتلقية، وبذلك يكون الخطاب التّعليمي نمطا بامتياز لتفحّص هذه الإجراءات الجديدة الضّابطة لعملية التّفاعل، التي يبحث عنها المعلّم قصد إنجاح العملية التّواصلية/ التّخاطبية .يتوسّل المعلّم في قاعة الدّرس عددا من الإجراءات التّداولية من بينها: الفعل الكلامي، التّلفّظ، التّصريح والتّلميح، الأنماط الخطابية، الحجاج مستهدفا تحقيق التّفاعل، والسؤال الذي يبقى مطروحا: كيف يتعامل مع مختلف أنشطة اللّغة العربية؟ وهل تدريس القواعد اللّغوية يضاهي تدريس النّصوص الأدبية؟ الأكيد أنّ الإجابة تتطلّب معرفة الآلية المهيمنة على خطاب دون آخر،

والإجراءات الملائمة لكلّ نشاط، لأنّ المتعلّم يستجيب للطريقة أكثر ممّا يستجيب إلى المعلومة، والنّصوص الأدبية تستدعي من المعلّم التّحكّم في عدّة جوانب موسوعية ومعرفية وثقافية واجتماعية، إذ أنّه يتعامل مع نتاجات بشرية أو غيرها، وتقريبها من ذهن المتلقي يتطلّب جهدا أكبر، مادامت النّصوص الأدبية ليست فقط بنية لغوية محضة، وإنّما نصوص مفعمة بالحياة، وينبغي معرفة الدّخول إليها.

الكلمات المفتاحية: التواصل، التفاعل، النصوص الأدبية، الفعل الكلامي

Summary :

Language has been and is still the subject of numerous studies trying to explore its depths and access to the secrets of its production and interpretation. These attempts started from looking at language in its external surroundings, but they were soon aborted by the structural school that imposed the immanent study, and the fear of departing from the scientific one made it prejudicial to what is human and has nothing to do with the speaking/producing self and the interpreting self. Today we are talking about discourse by linking what is a structure with what is a context, and pragmatics as a science of the use of language has added mechanisms and tools that allow the treatment of human language in its relationship with the producing and receiving self. The teacher intends to make the communicative process successful. In the classroom, the teacher pleads with a number of pragmatic procedures, including: speech act, articulation, declaring and hinting, discursive patterns, arguments aiming at achieving interaction, and the question that remains: How does he deal with the various activities of the Arabic language? Is teaching grammar the same as teaching literary texts?

Certainly, the answer requires knowing the dominant mechanism of a discourse over another, and the appropriate procedures for each activity, because the learner responds to the method more than he responds to the information, and literary texts require the teacher to control several encyclopedic, cognitive, cultural and social aspects, as he deals with human or other products. Bringing them closer to the mind of the recipient requires greater effort, as long as literary texts are not only a purely linguistic structure, but texts full of life, and access to them should be known.
Keywords : communication, interaction, literary texts, speech act

المؤلف المرسل: الاسم الكامل، الإيميل: لامية قداش ، l.keddache@univ-boumerdes.dz

مقدمة:

يعدّ التّواصل فعلا لإقامة العلاقات مع الآخرين، ومن أجل هذا، ينبغي أن تتوفّر بعض العناصر التي تسهم في نجاح العملية التّواصلية، وتتمثّل في: المرسل، والمرسل إليه، مثلما ينبغي أن تتوفّر الرّسالة المسموعة أو المرئية التي تتضمّن دائما دالا ومدلولا. الدّال هو الصّيغة التي يتمّ بواسطتها إرسال الرّسالة، وقد يكون مجسّدا في رسم، أو كلمة، أو إشارة ... والتي يمكن للمرسل إليه التّعرّف إليها، بينما يتمثّل المدلول فيما تحمله الرّسالة من مضمون، أو القصد من الرّسالة بمصطلحات التّداولية، وحتّى يتحقّق التّواصل، ينبغي أن يكون المدلول مفهوما من قبل المرسل إليه.

وبهذه البنية، يبدو أنّ للتّواصل مفهوما عاما نظرا لتوظيفه في مختلف المجالات والتّخصّصات، وتحدّد هذا المفهوم في المعاجم والقواميس مجسّدا ما ذكرناه في

البداية أي: "فعل إقامة علاقة مع الآخر، أو التّبادل اللّفظي، أو الإشاري، أو المكتوب بين شخصين"[1].

1-نظرية التّواصل عند جاكبسون:

لقد حدث في القرن الماضي تطوّر النّظريات اللّسانية إلى جانب النّظريات العامّة للتّواصل، وهو ما يفضي إلى التّساؤل عن علاقة اللّغة بالتّواصل[2]. لقد بدأ الاهتمام بفكرة التّواصل في الولايات المتّحدة الأمريكية، وذلك مع بروز أجهزة التّواصل اللاسلكي ثمّ مع تطوّر الإعلام وذلك في العشرينات والثلاثينات من القرن الماضي، وهناك ما يؤشّر إلى أنّ تحليل التّواصل ودراسته كان على أساس فكرة تلقي الإشارات من نقطة إلى نقطة أخرى، وينبغي التّذكير هنا بوجود أصناف تواصلية متعدّدة، وأنّ كلّ تواصل يتحقّق بلغته الخاصّة، وبالتّالي، يكون الإنسان متميّزا عن باقي الكائنات الأخرى بقدرته على الكلام وباستعماله للإشارات التّواصلية الأخرى.

أمّا ما يتعلّق بعلوم اللّغة، فإنّ مفهوم التّواصل كان موضوع نظرية رومان جاكبسون، الذي ترك مخطّطا لا يزال شاهدا على تطوّر الفكر التّواصلي، الذي انطلق مع فاردیناند دي سوسور. لا ينحصر التّواصل بالنّسبة لجاكبسون في التّبادل البسيط للمعلومات، وبذلك يضيف مفهوم "السياق".

ينبثق من مخطّط جاكبسون الحديث عن أنواع التّواصل التي تتوزّع إلى أصناف، وأهمّها التّواصل البشري الذي يتميّز بتوظيف اللّغة المنطوقة، إلى جانب اللّغة المكتوبة، فيمكن الحديث عن التّواصل المنطوق والتّواصل المكتوب.

أ-التّواصل المنطوق: يعدّ التّواصل المنطوق نشاطا تفاعليا يربط بين الأشخاص، حيث يقوم المتكلّم بمهمة إنتاج الخطاب، ويؤدّي الخطاب في شروط

مختلفة سواء كان المتخاطبان وجها لوجه أو كانا متباعدين في حال المكالمات الهاتفية مثلا، وبالإضافة إلى المرسل/ المخاطِب والمرسل إليه/ المخاطَب الذين يتواجدان عن قرب أو عن بعد، تتدخّل عوامل أخرى كملامح الوجه، والإشارات، والتّنغيم...

وما يميّز التّواصل المنطوق هو بساطة التّركيب، وعدم اكتمال الجمل، ويمكن القول أنّ العفوية تعدّ ميزة أساسية لمثل هذا التّواصل، ذلك أنّ التّصحيح غير ممكن إلا في الحالة التي يقوم فيها المتكلّم بإعادة صياغة كلامه، أو تقديمه بصيغة أخرى، فمثلما قالت أوركيوني:" يأخذ التّواصل البشري سماته الأساسية (أصالته) عندما يتحقّق بواسطة اللّغة".[3]

ب-التّواصل المكتوب:الكتابة تعني إنتاج التّواصل بواسطة نصّ، وهي كذلك كتابة نصّ في لغة مكتوبة. ينبثق من هذه الفكرة أنّ الكاتب والمتلقي لا يتواجدان في المكان نفسه أثناء التّواصل، وبالتّالي يكون للكاتب إمكانية إعادة إنتاج خطابه أو تصحيحه، وفي هذه الحالة يكون التّركيب أكثر صحّة وسلامة، والجمل أكثر تعقيدا، ويمكن القول أنّ الخطاب هنا يتميّز بخصوصيات لا يتوفّر عليها الخطاب في التّواصل المنطوق.

-الكفاءة التّواصلية ومكوّناتها:

منذ فترة طويلة احتلّ مفهوم الكفاءة التّواصلية مركز مجال تعليم اللّغة وتعلّمها (اللّغة الثانية أو اللّغة الأجنبية)، ويمكن أن نُحيل في هذا الموضع إلى هايمسHymesالذي قام بانتقاد الثنائية التي تبناها تشومسكي Chomskyوالمتمثّلة في الكفاءة والتأدية، فالهدف من عودة هايمسالأنثربولوجي الأمريكي إلى أسس تشومسكي كان من باب إعطاءها بعدا آخر وفي مجال آخر. إنّ الهدف من إعادة الاهتمام بالكفاءة هو مساعدة المتعلّم على التّواصل في لغة

أجنبية، ودُعي مثل هذا الفعل بمصطلح اكتساب الكفاءة التّواصلية، وهو مفهوم استقطب كثيرا من الباحثين في مجال التّعليميات واللّسانيات، ويمكن القول إنّ الكفاءة التّواصلية تعني قدرة المتعلّم على التّواصل الفعّال بلغة من اللّغات. تتشكّل الكفاءة التّواصلية من عدّة مكوّنات:

1. المكوّن اللّساني: وهو يتعلّق بمعرفة المظاهر النّحوية، والمعجمية، والصّوتية، والمورفو صوتية، وهي القدرة على جمع هذه المظاهر لتكوين كلمات جمل مفيدةوتنظيمها، إلا أنّ معرفة هذه العناصر غير كافية للحديث عن التّواصل في مفهومه العام.
2. المكوّن الاجتماعي اللّغوي: يفرض هذا المكوّن معرفة الصّيغ اللّسانية الملائمة في وضعية معينة وتبعا لمقاصد التّواصل.
3. المكوّن التّخاطبي (التّلفّظي): يضمن هذا المكوّن خطابا منسجما وفق عناصر السياق.
4. المكوّن الاستراتيجي: ويتعلّق الأمر هنا بتوظيف الاستراتيجيات الكلامية وغير الكلامية ما يضمن التّحكّم في الثّغرات التّواصلية.

-مقام التّواصل أو الوضعية التّواصلية:

يمكن الحديث عن السياق التّواصلي، وهو عنصر جدّ مهمّ في أيّ تواصل، وفي التّواصل التّعليمي بالخصوص، إذ يخضع إلى توافر عدّة عناصر مهمّة حتّى يتحقّق التّبادل الكلامي وهي: المكان، المشاركون في العملية التّواصلية، وسبب تبادلهم وهدفه، ويمكن أن نحدّدها بالطّريقة الآتية:

. المشاركون: البحث في عددهم وخصوصياتهم وعلاقاتهم فيما بينهم.
. الإطار الزماني والمكاني: الزمن والمكان
. الهدف: السبب الذي يجعل المشاركون يجتمعون.

2- التّفاعل:يرتبط التّواصل بالتّفاعل ارتباطا وثيقا، ويمكن القول أنّهما يتصاحبان، لأنّ التّواصل مؤسّس على تحويل الرّسالة من (أ) إلى (ب)ومن (ب) إلى (أ) والذي يتحقّق بوجود ما يدعى بـ"التّفاعل".

ندعو التّفاعل الكلامي كلّ التّبادلات الكلامية التي تتمّ بين شخصين أو أكثر، ويحيل مصطلح "التّفاعل" إلى فكرة التّواصل القصدي بين الأشخاص، ومصطلح "الكلامي" يحيل إلى تبادل الكلام المنطوق. ظهر هذا المصطلح في علم الاجتماع الأمريكي في سبعينيات القرن الماضي، وتأسّس في دراسات بالتو ألتوPalto Alto وفي أبحاث باتيسونG.Bateson وهيل E.Hall، كما يوجد له أثر عند الإثنوميتودولوجيين أمثال قوفمانGoffmanوقامبرزGumperz، ونظرا لتعدّد التّخصّصات التي تتقاسم مجال التّفاعل الكلامي أصبح من الصعب تحديد مفهومه بدقّة، يقول قوفمان:" يمكن تحديد التّفاعل على أنّه مجموعة التّأثيرات الممارسة بالتّبادل في مقامات وجود الأشخاص/ المتخاطبين وجها لوجه"[4] ، بينما تذهب أوركيونيOrecchioni إلى تحديد هذا المفهوم بقولها :"العملية التي يثيرها أشخاص يبادرون إلى أفعال من أجل التّواصل فيما بينهم، وهذه الأفعال تسيرها القواعد الاجتماعية للأشخاص في تفاعل"[5]. والحديث عن القواعد الاجتماعية سيحيل إلى طبيعة اللّغة في حدّ ذاتها، إذ هي اجتماعية بمفهوم باختينوسوسور، وصفة التّفاعل مصاحبة لهذه الطّبيعة فيصبح يمثّل الحقيقة الأساسية للّغة.

عبّر قوفمان عن التّفاعل بكلمة "اللّقاء"، إذ يعتبر التّفاعل ما ينتج في مناسبة معيّنة من وجود مستمر لأطراف العملية التّواصلية وهم في حالة حديث أو كلام، بينما تعتقد أوركيوني أنّ كلمة "تفاعل" أكثر تعقيدا من كلمة "اللّقاء" التي أثارها

قوفمان، لأنّ كلّ لقاء يحتمل عدّة تفاعلات كلامية، ذلك أنّ المشاركين فيه ينخرطون في نشاط معيّن، وموضوع وإطار زمني ومكاني، فهو تبادل تواصلي يمارسه ويؤثّر فيه كلّ طرف على الآخر. وللتّفاعل الكلامي عدّة دلالات وذلك حسب المحتوى ونوع المعلومة التي ينقلها.

وإذا كان التّفاعل يمثّل الحقيقة الأساسية بمفهوم باختين، فإنّ ذلك يفضي إلى الاهتمام بتغيير وجهة الكلام من (أ) (ب) إلى (ب) (أ)، والذي يستلزم بدوره ما يدعى بـ "التّبادل"، وهذان المظهران يشكّلان العنصرين الأساسيين لكلّ تفاعل كلامي، والدّراسات التي أنجزت في فرنسا والتي قادتها أوركيوني اتّخذت مظهرا تداوليا، إذ تقترح تحليلا مؤسّسا على عدّة معايير وهي: الموضوع، والأدوار الكلامية، والأسئلة المطروحة، وزمن الكلام، والتقطّعات، ومثل هذه المعايير مهمّة جدا في إنجاز الخطاب التّعليمي وإنجاحه.

1- الموضوع:يتمثّل الموضوع في كل موضوع محفّز قادر على أن يجعل المتعلّم مشاركا في العملية التّعليمية، وفي أخذ الكلمة بالخصوص، إلا أنّه لا يحدث هذا حسب العملية التّعليمية، إذ تضبط الموضوعات وفق برنامج محدّد سلفا، وبالتالي ينبغي على المعلّم إيجاد ما يحفّز المتعلّم على الاهتمام بالموضوع الذي يجب تدريسه في حصّة من الحصص.

2- الأدوار الكلامية: يتعلّق الدّور الكلامي بآلية تسمح للمتعلّم بأن يتحدّث في الوقت المناسب والوقت المسموح به، وأن يترك للآخر المجال حتّى يتكلّم بدوره، وهو ما يجسّد فكرة عدم احتكار الكلمة، وعدم التّشويش، وعدم الالتزام بالصمت المستمر.

3- الأسئلة المطروحة: تعدّ الأسئلة إحدى العوامل التي تحدّد نوع العلاقة التي تربط المعلّم بالمتعلّم/ المتعلّمين، مثلما يسمح عدد الأسئلة المطروحة

بملاحظة أنّ السلطة تكون عند المعلّم أو عند المتعلّم، ذلك أنّ الذي يطرح السؤال يكتسب المكانة الأولى.

4- زمن الكلام أو مدّة الكلام: يبدو بديهيا أنّ المتحدّث عند انطلاقه في الكلام يمارس سلطة على المتعلّم، وفي الأساس هو السبب الذي يفرض على المعلّم أن يقدّم الوقت الكافي للمتعلّم حتّى يتحدّث.

5- التقطعات/التّشويش:يحدث كثيرا أن يتعرّض التّواصل التّعليمي لبعض التقطعات لأسباب مختلفة، وفي الحقيقة تسعى هذه الهجومات المثبّطة لأخذ الكلمة، ما يؤثّر في العملية التّعليمية وقد تأخذ سبلا أخرى.

3--التّفاعل الكلامي في التّعليم:

في المجال التّعليمي، يمكن للتّفاعل أن يحدث عند مجموعة، حيث تكون العلاقة التّفاعلية عمودية، ولكن تظهر مشكلة في الجانب التّعليمي عندما يكون عدد المتعلّمين أكبر، إذ تصبح العلاقة التّفاعلية في مثل هذه الوضعية أفقية: المعلّم المتعلّم.

يتميّز التّفاعل الكلامي بالوجود المشترك للمشاركين، بمعنى الحضور المتعاقب لشخصين أو أكثر في التّفاعل، ومثل هذه الميزة تسمح لهم بالتّفاهم المتبادل بالتّركيز على العناصر اللّغوية والعناصر غير اللّغوية، مثلما يسمح الحضور المشترك بالتّأثير المتبادل من خلال سلوك الذّوات المتحدّثة.ويتميّز التّفاعل أيضا بالتّسيير المشترك للتّبادل التّواصلي بين المشاركين في التّفاعل، يعني أنّ كلّ مشارك في التّفاعل مسؤول عن السير الحسن للتّفاعل أو عدمه، أي مسؤول عن نجاح التّواصل أو فشله، لأنّ الهدف هو "تواصل" أحدهما مع الآخر، وذلك بالمشاركة في تسيير التّفاعل من بدايته حتّى نهايته لإثبات التّفاهم المشترك.

4-تعليمية الأدب:

من الأهميّة في المرحلة التّعليمية التّذكير أنّ دروس الأدب كانت مرتبطة بالمحتويات المفروضة سواء كانت من طبيعة لسانية، أو نظرية، أو سير ذاتية، أو اجتماعية تاريخية، ومن خلال هذا المنطلق، ليس من النّادر أن نجد الأساتذة يقولون عن عملية تدريسهم أنّها تتلخّص في تقديم المادة في حصص الدّروس. وبالتّالي، فإنّ تعلّم ما هو أدب كثيرا ما يرتبط بالإلقاء، وهو تذكير بالمحاضرات التي يتلقاها الطّالب/المتعلّم في الجامعة، وبهذا يمكن أن نفسّر لماذا أحدث مجيء المقاربة بالكفاءات عددا من التّصورات، ولكن ينبغي معرفة أنّ الأمر لم يعد متمثّلا في نقل "المعارف" التي يتفحصها المعلّم عند مرحلة التّقييم، وإنّما المقاربات الحديثة تستهدف تأطير المتعلّمين في تطوير كفاءة ماوتثبيتها.

ومثل هذه التّغيرات تؤدّي بالمعلّم إلى التّفكير في المكانة التي يحتلها الأدب في دروسه، إذ ومنذ عهد بعيد، تحدّد الأدب باعتباره مجموعة من النصوص تختلف خصوصياتها حسب الأزمنة والأنواع. وبهذا المعنى، فإنّ معرفة الأدب يعني ما يحيط بإنتاج النصّ الأدبي، وهي الرّكيزة التي تأسّس عليها تعليم النصّ الأدبي ولمدّة طويلة وذلك حتّى بين 1070 و1980 وهي الفترة التي كان فيها الاهتمام منصبّا على بيداغوجية التّواصل.

تقدّم النّصوص الأدبية منبعا ثريا من المعارف اللّسانية، وبإمكانها مساعدة المتعلّمين على ممارسة الكفاءات الأربعة: الكلام، والسّماع، والقراءة، والكتابة باللّغة العربية، بالإضافة إلى نماذج من التّراكيب النّحوية والتّحكّم في المعجم، ومثلما بإمكان النّصوص الأدبية أن تساعد المتعلّمين على تطوير فهمهم لثقافات أخرى، وفي الآن ذاته يمكن لهذه النّصوص معالجة قضايا عالمية مثل الحبّ،

الحروب، التّكنولوجيا، المآزق السياسية.... وهي تمثيلية أكثر منها إحالية، فاللّغة التّمثيلية للنّصوص الأدبية تقحم المتعلّمين وتُثير عواطفهم وكلياتهم المعرفية.

تساعد الأعمال الأدبية المتعلّمين على توظيف تخيلاتهم، مثلما تحفّزهم على تطوير إمكاناتهم الإبداعية، والمقاصد البيداغوجية في الأساس تحمل حسب الباحثين تغيّرا هامّا في الدّور المقدّم للنصّ الأدبي في تعلّم اللّغة، إذ بمفهوم ميك MEQفإنّ الأدب في قلب اكتساب الكفاءات الذّهنية وتعلّم اللّغات، إنّ دراسة الأعمال والنصّوص الأدبية تسمح بالتّعرّف على عناصر اللّغة الأدبية، ووضع الأعمال والنّصوص الأدبية ذاتها في سياقها الثّقافي والاجتماعي التّاريخي واستخلاص الدّلالات...

ومن هذه التّصوّرات، يحرص الأستاذفي قاعة الدّرس على أنْ يكون خطابه مفهومًا وملائمًا للسياق الذي هو فيه،فينطلق من منطلقات حجاجيّة مراعيًا أفق توقّع المتعلّمين؛بحيث يسعى إلىإيصال المادة العلميّة المدرّسة إلى ذهن المتعلّمين السّامعين،فيصوغ حججا تسمح له بإذعان عقول هؤلاء المتعلّمين. لهذا يعمد إلى الاستعانة بكل الوسائل اللغويّة المتاحة لتوجيه المعانيّ مستندًا في ذلك إلى النّصوص الأدبيّة المدرجة في الكتاب المدرسيّ.

إنّ العلاقةالرّابطة بين التداوليّة والتعليميّة هي اللّغة؛بمعنى أنّ الخطاب التعليميّ يشمل كلّ الأنشطة اللغويّة بما فيها النّصوص والحوارات الدّائرة في الفضاء التعليميّ الذي يجمع بين المعلّم والمتعلّمين.

لقد شكّل استثمار منجزات الدّرس اللّساني بمجالاته المختلفة دعمًا منجهيًا واجرائيًا لحقل التعليميّة التي استفادت منه أيّما استفادة، يقول عمر بلخير: "ولما عدّت اللسانيات مرتكزا معرفيًا ومنهجيًا ضروريًا لتعزيز المجال الاجرائيّ للعمليّة

التعليميّة"[6] فاستثمار ما توصّلت إليه اللّسانيات التداوليّة في تفعيل التواصل بين أقطاب العمليّة التعليميّة التعلميّة؛بحيث تسهم في تحقيق إفادات عديدة تتراوح بين تمكين المتعلّمين من التحكّم في آليات الحوار والتحدّث في مختلف الوضعيات التعلميّة التي تصادفهم داخل الفضاءات البيداغوجية "والتي تشكّل الحجر الأساس في امتلاكهم للّغة وتحصيلهم للعلوم،وبناء شخصياتهم اللّغوية والمعرفيّة فضلا عن إكسابهم لمهارات الكلام والتّواصل والقدرة على الاندماج مع المواقف الخطابيّة المختلفة"[7]، فللنّصوص الأدبيّة أهميّة في العمليّة التعليميّة لاحتوائها على حمولة مكثّفة تشمل معارف متعدّدة لغويّة، وتربويّة، ونفسيّة، واجتماعيّة؛أيّ مثقلة بمعاني ومقاصد مرتبطة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بالواقع الخارجيّ للمتعلّمين .

3-الخطاب التعليميّ والفعل الكلاميّ:

يعدّ الفعل الكلامي عنصرا أساسيا في التّفاعل، إذ ينطلق من فكرة توجيه الكلام مباشرا أو غير مباشر إلى المخاطَب، الأمر الذي يبوئه مكانة هامّة في العمليّة التّعليمية، ولذلك وجب الوقوف عنده والقول أنّه يشغل موقعًا مهمًّا ومركزيًا في اللّسانيات التداوليّة وهو بمثابة الحلقة الأساسيّة للتّواصل،وفي هذا يقول أحمد محمود نحلة :"تستأثر نظريّة الأفعال الكلاميّة باهتمام البّاحثين في جوانب النظريّة العامة لاستعمال اللّغة،فعلماء النّفس يرون اكتسابها شرطًا أساسيًا لاكتساب اللّغة كلّها ونقاد الأدب يرون فيها إضاءة لما تحمله النّصوص من فروق دقيقة في استعمال اللّغة وما تحدثه من تأثير في المتلقي ...واللّغويون يجدون فيها حلولاً لكثير من مشكلات الدّلالة والتراكيب وتعليم اللّغة الثّانية"[8]إنّ ارتباط نظريّة الأفعال الكلاميّة بالاستعمال بمفهومه العام والشامل جعل

البّاحثين من مختلف التخصّصات يتوجّهون إلى الاهتمام بها لما تضيفه من استكناه للدّلالات وكشف عن معانٍ وإيجاد حلول لأبرز المشكلات والمعيقات المتعلّقة حتى بتعليم اللّغة لغير الناطقين بها.

تعتمد العمليّة التعليميّة التعلميّة التواصليّة على اللّغة بالدّرجة الأولى،والتي تعدّ ممارسة أفعال داخل الصّف، ووسيلة للتّأثير في المتعلّمين وتغيير سلوكاتهم واكسابهم قيما جديدة "ومن ثم فاللّغة ليست أداة أو وسيلة للتخاطب والتفاهم والتّواصل فحسب؛وإنّما اللّغة وسيلتنا للتّأثير في العالم وتغيير السّلوك الإنسانيّ من خلال مواقف كليّة"[9] فاللّغة ملفوظات انجازية تفضي إلى أفعال في سياقات متباينة،لهذا تكون الأفعال الكلاميّة المنجزة في سياق تعليميّ تعلميّ إحدى المفاهيم المركزيّة في الدّرس اللّساني التعليميّ التداوليّ والهادفة إلى تحقيق أغراض ومقاصد تعليميّة تعلميّة على المدى القريب والبعيد،فعمليّة التّعليم في أبسط تعريفها عبارة عن تواصل ناجح بين مرسل (المعلّم)ومرسل اليه (المتعلّم)والخطاب (المادة العلميّة).

وباعتبار طبيعة الموضوع الذي يفرض علينا التّركيز على تعليميّة النّصوص الأدبيّة من المنظور التداوليّ حاولنا اختيار نصوصًا من كتب اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي(السنة الثّانية والسنة الثّالثة ثانوي) تتراوح بين الشّعرية والنثريّة،وهذا بالكشف عن الآليات الحجاجيّة الكامنة في ثنايا هذه النصوص،كذا التّركيز على الأفعال الكلاميّة الانجازية الصّادرة سواء من المعلّم أو المتعلّم باعتباره مشاركًا في تحقيق هذه الأخيرة.

1-**أسلوب النّداء**: النّداء في النّحو العربيّ ينقسم إلى شطرين هما: أداة النّداء والاسم المنادى؛ إذ ينبّه المخاطب بـ: يا وأيا وهيا وأي وبالألف[10] وأكثر الأدوات

استخداما الأداة (يا)ثم إن "النّداء عند سيبويه هو حرف يصوت به للتّنبيه "[11] وبالعودة إلى مدونة بحثنا نلحظ بروز استعمال أسلوب النّداء والذي تم استخدامه خدمة لأغراض تواصليّةومن أمثلته:

أ-**اظهار الحزن:**

"قصّة الاوراس جرحي جرحنا الخلاق يا صاحبي وجود وحقيقة....

يا جراحي"[12]

يحمل الملفوظان معانٍ متضّمنة في القول غرضها إظهار الأسى والحزن، فيكون بذلك النّداء قد انتقل من معناه الطبيعي الذي وضع له أصلا، ففي المنطوق الأول تجسّد أسلوب النّداء في الملفوظ "يا صاحبي" فبالإضافة إلى غرض التنبيه نجد أنّ حديث الشّاعر كان عن جبل الأوراس المنطقة الأولى لاندلاع ثورة أول نوفمبر المجيدة، وفي حديثه نلمس حزنا، فالقصد ليس التنبيه بقدر ما هو إظهار لحزن الشاعر لقصة جبل الأوراس التي حكت وتحكي جراح شعب صمد في وجه المستعمر.والأمر نفسه في الملفوظ الثاني "يا جراحي" للشاعر محمد صالح باوية التي تغنى بالقضايا الوطنية والقومية، فالمعنى الحرفي المتضمن في الملفوظ يتمثل في التنبيه ولكن بالعودة إلى الجانب المقامي للملفوظ نقول بأن المعنى المستلزم هو إظهار الحزن الشديد إزاء الثورات العربية.

ب-**الافتخار:**

نجد الشّاعر يقول:

-"يا سفح يوسف، ياروعة الأجداد، يا ارث موسى في النسور،يا شمعة التاريخ في أوراسنا،يا نبع ملحمتي،يا سيوف الثأر،يا رمز الكفاح المستبين،يا فداء الوثبة الكبرى "[13]

-"يا أنا يا ثورتي،يا أغاني طفلتي

-"يا رفيقي أنا إنسان صراع"[14]

لقد خرج النداء في هذه الملفوظات من الدلالة على التنبيه إلىالدلالة على الافتخار والاعتزاز، فالشاعر هنا في مقام الافتخار بشجاعة الثوار وصبرهم على المستعمر من أجل الحرية ويعتزّ بجبل الأوراس الذي انطلقت منه أول شعلة ثورية بوجه المستعمر الغاشم.

ج- لفت الانتباه:

يقول المؤلّف: "يا حمامة مالي أرك كاسفة اللون سيئة الحال؟

يا معشر الطير لقد فضلكن الله علينا"[15]

المتكلّم هو شخصية مالك الحزين في نصّ ابن المقفع،والغرض من النّداء في هذا الملفوظ هو لفت انتباه الحمامة التي شرد ذهنها من جراء ما حصل معها؛حيث فقدت فراخها تحت تهديدات الثّعلب،ولقد أشار النّحاة القدماء إلىإفادة النداء بالأداء "يا" لأمرين النداء والتنبيه حيث يقول ابن جني"يا في النداء تكون تنبيها ونداء" [16]أي ينادى وينبّه بها في اللّحظة ذاتها.

د-الشّكوى:يكتسب النّداء معان تواصليّة من السياق بحيث يخرج النّداء من معناه الحرفيّ، الذي هو طلب الإقبالإلى معنى ضمني، نستدل عليه من خلال القرائن اللّغوية وغير اللّغوية من ذلك ما يتضح في المثال التاليّ، أين تشتكي الحمامة في نصّ ابن المقفع من ظلم وجور الثعلب لمالك الحزين:

" يا مالك الحزين إن ثعلبا دُهيت به"[17]

هـ-التعجب:قد يُؤتى بالنّداء للدلالة على التعجب واستعظام أمر فعل معين،فتؤدي بذلك معنى آخر بالإضافة إلى معنى التنبيه مثلما يتجلى في الملفوظ

"**يا عدو** نفسه" أين يتعجب الثعلب من أمر مالك الحزين الذي يسدي النصيحة للحمامة ويعلمها الحيلة وهو عاجز حتى عن حماية نفسه.

و-**الحسرة:** تكرر النداء بالأداة (يا) بكثرة في النّصوص المختارة للدّراسة بتعدد أغراضها فقد يؤتى بها للتّعبير عن الحزن والأسى والحسرة مثلما ورد في الملفوظ "يا من لذلة قوم بعد عزهم" بحيث أنّ الشّاعر ابن البقاء الرندي يعبر عن حزنه وحسرته لما حدث للأندلس وأهلها بعدما كانوا يعيشون في عزة أضحوا في مذلة تحت وطأة المستعمر.

2-**أسلوب الأمر**: ورد تعريف الأمر في كتب البلاغة بأنّه"طلب حصول الفعل على جهة الاستعلاء"[18] ،كما عرّفه ابن يعيش في شرح المفصل بقوله:"طلب الفعل بصيغة مخصوصة،وله،ولصيغته أسماء بحسب إضافته،فإن كان من الأعلى إلى من دونه قيل له أمر،وإن كان من النظير إلى النظير قيل له: طلب، وإن كان من الأدنى إلى الأعلى قيل له دعاء"[19] فالأفعال الانجازية المحقّقة باستعمال صيغ الأمر تحتكم إلى الظّروف المحيطة بإنتاجها مثلما يتضح ذلك في:

"أوقفي التاريخ أنا نبع تاريخ جديد

أوقفي التاريخ أنا حدث ثرّي"[20]

يخاطب الشّاعر في هذه الأقوال جراحه ويأمرها، ولكن من الأرجح أنّ من معاني الأمر الدلالة على الوجوب وهذا خلاف ما لاحظناه من خلال هذه الملفوظات؛أيّ أنّ الأمر هنا خرج عن معناه الأصلي إلى معان يحكمها سياق الكلام، تتجلى في التّعبير عن فرحته بالمرحلة التاريخية الجديدة؛أي بالوحدة بين مصر وسوريا 1958 التي تجسّد القوميّة العربيّة، فتارة ينادي نفسه(ياجراحي) وتارة أخرى يوظّف عبارة (قال شعبي)والشّاعر هنا يقصد الشّعب العربي، مثلما يظهر في

"أحبس السّحب" أين وظّف صيغ الأمر (أفعل)التي تعني طلب الفعل على وجه الاستعلاء في غير معناها الأصلي وكلّها معان تواصليّة تؤكد دائماالتّعبير عن فرحته بالوحدةالعربيّة في تلك الفترة ورغبته في تغيير ذلك الوضع ولا سبيل الى ذلك الا بالثورة مثلما يظهر في الملفوظات التالية:

"أوقف اللحظة أنا لحظة كبرى غنيه

أطفئ النيران

أسكت الطير" [21]

انتقلت دلالة أسلوب الأمر ليفيد أغراضا تواصليّة يحاول الشّاعر تضمينها في خطابه منها التمنّي مثلما يتضح في الملفوظ "فاسأل بلنسية" أين يتمنى الشّاعر أن تنطق مدينة بلنسية وتتحدث عن حال المدن الأخرى كيف كانت وما آلت إليه.

3-**أسلوب الاستفهام**: يعد من الأساليب الإنشائية الطلبيّة،يراد به طلب العلم بشيء لم يكن معلوما من قبل، بأداة خاصة وأدوات الاستفهام كثيرة،من بينها الهمزة،وهل،ما،كيف ...الخ،فالهمزة مثلا يطلب بها أحد أمرين إما التصور أو التصديق،والتصور عند البلاغيين هو"إدراك المفرد وتعيينه،أما التصديق فهو"إدراك النسبة وتعيينها،وفيما يخص أداة "هل" فيطلب التصديق بها"[22]ولقد وردت في موضع واحد النصوص المختارة في قصيدة الشاعر أبن البقاء الرندي في رثاء الأندلس :

"أ حال حالهم جور وطغيان"[23]

ورد أسلوب الاستفهام بأداة الهمزة، فالمعنى الحرفي الذي يحمله المنطوق هو السؤال ولكن المقصود منها غير التساؤلوالتي تتراوح أغراضها بين التعبير عن المأساة والحزن لما آلت وأضحت عليه مدن الأندلس.

ونواصل دائما مع تواتر الاستفهام في النّصوص المختارة، فالشّاعر ابن البقاء الرنديیستعظم ما حل بالمسلمين في بلاد الأندلس مثلما يتجلى في الملفوظين التاليين:

"**وأين** شاطبة أم **أين**جيان؟

أين قرطبة دار العلوم ؟"[24]

والمعلوم أنّ الاستفهام بالأداة (**أين**) تستعمل للسؤال عن المكان،فإذا قيل، أين زيد؟ فجوابه في الدار أو في المسجد أو في السوق أو نحو ذلك"[25] ولكن ما يمكن استنتاجه أن الاستفهام في الاقوال السابقة خرج من معناه الحقيقي خدمة لمعنى تواصليّ، تمثّل في التحسر، والأسف على ضياع هذه المدن التي كانت في السّابق منارات للعلم ومعاقل الإسلام.

ورد الاستفهام بالأداة (أين)في نص ابن المقفع في موضعين تمثلا:

"يا مالك الحزين إذا أتتك الريح عن يمينك فأين تجعل رأسك؟

فإذا أتتك عن شمالك فأين تجعل رأسك؟

فإذا أتتك الريح من كل مكان وكل ناحية فأين تجعله؟"[26]

يظهر من خلال الملفوظات أعلاه أنّها تتضمن معان حرفيّة وأخرى ضمنيّة،تجلت في سخرية وتهكّم الثّعلب من غباء مالك الحزين؛أما فيما يخصّ الاستفهام الذي ورد بالأداة "**من**" في الملفوظ أخبريني **من** علمك هذا؟ نقول أنّه استفهام حقيقي بمعنى تساوى المعنى الحرفي مع قصد المتكلم المدرك مقاميا.

يغلب على أساليب النّصوص المختارة استخدام أسلوب الاستفهام والذي ورد بكثرة؛ حيث ورد في مواضع أخرى بالأداة (كيف) ويشير عبد العزيز أبو سريع ياسين في كتابه "الأساليب الإنشائية في البلاغة العربية" بأنّ "كيف" يستفهم بها

عن حال الشيء وهيئته،وصفته التي هوعليهاكأن تقول: كيف محمد؟ وكيف الجو؟ مريدا في أي حال محمد؟ وفي أي حال الجو؟[27]ومن أمثلتها:

"وكيف تستطيع أن تجعله تحت جناحيك؟

فأرني كيف تصنع؟

فهنيئا لكن فأرني كيف تصنع؟"[28]

انطلاقا من هذه الملفوظات نشير إلى أنّه لا يستفهم بها المتكلم عن حال الشيء ولا صفته، وإنما تتجاوز الدلالة الحرفيّة إلى دلالة أخرى غير مباشرة متضمنة في القول،ففي المثال الأول، يتمثل الغرض من هذا التساؤل في استدراج الضحية لخداعها؛أما في المثال الثّاني خرج الاستفهام من السؤال عن الحال إلىمعنى الطلب المتضمن دلالة الاستهزاء وفيما يخص المثال الثالث فالغرض من توظيف الأداة "كيفط إنّما للتّحايل على الضحيّة.

والملاحظ في النماذج المختارة من النّصوص النّثرية أو الشّعرية أنّها تستوجب إشراك المعلّم للمتعلّم في القضايا المعالجة، والفعل الكلامي الذي لا يتحقّق إلا بالتّفاعل بين الطّرفين يجعل المتعلّم يستجيب بشكل مباشر أو غير مباشر، إذ خروج الأساليب الأدبية من غرض إلى غرض آخر، أو الانتقال من المفهوم الوضعي إلى المفهوم السياقي يقحم المتعلّم في التّجربة الإبداعية، فيتفاعل معها بما أوتي من طاقة على الفهم والتّداول والتّخاطب. ومن أجل التّحقّق من جدوى التّفاعل في تعليم المظاهر الأدبية أو النصّوص في حدّ ذاتها، يلجأ المعلّم إلى بعض الاستراتيجيات التي تتلاءم مع تعليمية الأدب، والبحث عن العناصر الحجاجية في النّصوص ذاتها قد يقوّي الارتباط بها.

3-الآليات والاستراتيجيات الحجاجية في الخطاب التعليمي:

نستدل على وجود الحجاج في بنية اللّغة من خلال ما تتضمنه من آليات لسانية تربط بين عناصرها،ومن بين تلك الآليات نجد الرّوابط الحجاجيةو"تشتمل اللّغة العربيّة على عدد كبير من الروابط الحجاجيّة نذكر منها ما يلي :بل،لكن،إذن،لاسيما،حتى،لأن،بماأن ،إذا،الواو،الفاء،اللام،كي »[29] بهذه الروابط تسهم إلى حد كبير في ضبط العلاقة التي بين الحجج والنتيجة المقصودة ومن أمثلتها:

- **الرابط الحجاجي (حتى):** الذي ورد بكثرة في النّماذج المختارة وهو رابط مدرج للحجج بمعنى أنّ" الحجج المربوطة بواسطة هذا الرابط ينبغي أن تنتمي إلى فئة حجاجية واحدة؛ أي تخدم نتيجة واحدة ثم إنّ الحجّة التي ترد بعد هذا الرّابط تكون هي الأقوى ...ولذلك فإنّ القول المشتمل على الأداة (حتى) لا يقبل الإبطال والتعارض الحجاجيّ "[30] ولنا أن نضرب الأمثلة التالية: "وهناك شاعر من اليمن هو إبراهيم الدامغ يحث الثوار في الأوراس على مطاردة الأعداء **حتى** النصر"[31]. نلاحظ أن الرابط يفيد التدرج في الحجج من حيث قوتها، فالحجة التي سبقت الرابط وهي حثّ الثوار على مطاردة العدوّ أضعف قوة مقارنة بالحجة التي بعده والمكملة للأولى،وأشد قوة وهي حث الثوار على النيل من الأعداء وتحقيق النّصر واللّتان تخدمان نتيجة واحدة مفادها مساندة الثوار وتشجيعهم على الكفاح للإطاحة بالعدو. كما ورد أيضا في موضع اخر في نصّ ابن المقفع مثلما يظهر في المثال التالي ونمثلها من خلال السلم الحجاجي الاتي:

النتيجة الضمنية	غضب الثعلب ورغبته بلقاء مالك الحزين
الحجة 3	وجده واقفا
الحجة 2	أتى مالك الحزينعلى شاطئ النهر

الرابط حتى

الحجة1 فتوجه الثعلب

كما ورد هذا الرابط في نص "نكبة الاندلس"لابن البقاء الرّندي مثلما يظهر ذلك في المثال التّالي:

"حيث المساجد قد صارت كنائس ما فيهن الا نواقيس وصلبان

حتى المحاريب تبكي وهي جامدة **حتى** المنابر ترثي وهي عيدان"[32]

يتبيّن لنا من خلال البيتين أنّ الرابط (حتى) تم إدراجه مرتين، ما يعني أنّ الحجة الأولى تتمثل في إحلال الكنائس مكان المساجد بعد سقوط الأندلس، أمّا الحجّة الثّانية والمتمثلة في بكاء المحاريب وهي استعارة تنبئ بمدى حزن الشّاعر، وهي الحجة الأقوى بحكم ورودها بعد الرّابط المثقل بحمولة حجاجيّةربط بين حجّتين لهما التوجّهنفسه؛أيّ يخدمان النتيجة نفسها وهي رثاء مدن الأندلس.

– **الرابط لكن:** وهو رابط مدرج للتعارض والتنافي بين ما قبله وما بعده، يقول الزمخشري "لكن للاستدراك توسطها بين كلامين متغايرين نفيا وايجابا فتستدرك بها النفي بالإيجاب والايجاب بالنفي"[33] ومن أمثلته ما يلي"صحيح أن شعراء كثيرين في العالم تحدثوا عن وقائع أو أماكن لها مكانتها في تاريخ بلدانهم أو تحدث عنها غيرهم **ولكنّها** لم تصبح رمزا للأمة كلها كما أصبح الأوراس في وجدان الأمة العربية"[34].

ورد هذا القول في نصّ"الاوراس في الشعر العربي وجاء الرّابط الحجاجيّ(لكن)وسيطا بين درجتين من الحجج ذلك أن بنية الملفوظ في المثال الأول تتجلى كما يلي:

الحجة الأولى:حديث الشّعراء عبر العالم عن أماكن لها وزنها في تاريخ بلدانهم

الحجة الثانية المعارضة: عدم اكتساب تلك الأماكن شهرة وعظمة الأوراس

النتيجة: عظمة جبل الأوراس في وجدان وذاكرة الشعوب العربية

أحدث الرّابط(لكن) تعارضًا حجاجيًا بين ما يتقدم الرّابط وما يليه،فتكون بذلك الحجّة الثّانية أقوى من الحجّة الأولى؛لأنّ القول بمجمله يروم نحو النتيجة المضادة وهي النتيجة الضّمنية التي جاءت بعد الرّابط.

– **الرابط بل:**وهو عند النّحويين نفي للكلام واثبات غيره؛بمعنى أنّ الاستعمال الحجاجيّل: (بل) يتعلّق بحالتين هما الاضراب الانتقاليّ؛أيّ تربط بين حجّتين متساوقتين فهي تخدم حجّة واحدة، أو تربط بين مجموعة من الحجج المتساوقة إلاّ أنّ الحجّة الوّاردة بعده أقوى من الحجّة أو الحجج التي تتقدمه[35] ومن أمثلته ما يلي:"إذ كان الأوراس هو المحور في أشعارهم **بل** المبتدأ كما كانت ثورة نوفمبر هذا المحور والمنتهى فمنهما ينطلق الشعراء وإليهما يعودون"[36].يربط الرابط **بل** في هذا القول بين بين حجّتين:

الحجّة الأولى: حضور الاوراس في معظم قصائد شعراء العرب

الحجّة الثانية: منطلق الشعراء ومنهاهم ثورة نوفمبر

النتيجة: اهتمام الشعراء جزائريون وعرب بالثورة الجزائرية وبالأوراس.

3ـــالعوامل الحجاجية:

تحدّدت وظيفة العوامل الحجاجية في الخطاب من حيث أنّها: "تقوم بحصر وتقييد الإمكانات الحجاجيّة التي تكون بقول ما، وتضم مقولة العوامل أدوات من قبيل:ربما،تقريبا، كاد،قليلا،كثيرا،ما إلا وجل أدوات القصر"[37]أي أنّ البعد التداوليّ الحجاجيّ لهذه العوامل يتلخّص في التّوجيه الحجاجيّ لتكون النتيجة واحدة، يقول عز الدين النّاجح :"العامل الحجاجي عنصر لساني يصدق عليه تعريف الصّرفم، له وظيفة الحدّ من غموض الملفوظ ومن تعدد نتائجه وذلك

بتقديم النتيجة الملائمة للمتقبل وبالقضاء على كل استلزام لا يعضد النتيجة (ن) وآلية ذلك إنّما التّوجيه الحجاجيّ لتكون النّتيجة واحدة"[38]يُفهم من هذا القول أنّ دور العوامل الحجاجيّة هو توجيه الحجج وتقييدها لتخدم نتيجة واحدة وهي المقصودة من ذلك :

-**أسلوب القصر: ما ...إلاّ:** تندرج ضمن أدوات القصر التي يستعان بها لحصر وتقييد الامكانات الحجاجيّة المرتبطة بقول ما لتحديد النتيجة المقصودة ومن أمثلته ما يلي:"**ما** من شاعر عربي **إلا** وذكر الأوراس في شعره"[39] ،"**ما** تنقل من العش وتجعله تحت البيض **إلاّ** بعد شدة وتعب ومشقة لطول النخلة وسحقها"[40]، "حيث المساجد قد صارت كنائس **ما** فيهن **إلاّ** نواقيس وصلبان"[41]، فالعامل الحجاجيّ الوارد في القول الأوّل قد زاد من القيمة الحجاجية للملفوظات،كما أنّ الدّور الحجاجي لهذا العامل هو تدعيم الحجّة وتقويتها بحصر الإمكانات الحجاجية لتحقيق النتيجة المقصودة، التي مفادها" كل الشّعراء العرب يذكرون الأوراس في أشعارهم" أمّا في القول الثّاني النتيجة المقصودة هي "مشقة وتعب الحمامة في بناء عشها". وفيما يخص القول الثّالث فالنّتيجة التي يريد الشّاعر الوصول إليها باستعماله للعامل (ما... إلا) تتمثل في "التعبير عن حالة المساجد بعد سقوط الأندلس أين تحولت إلى كنائس تمارس فيها طقوس غير المسلمين".

-**العامل ربما:** ينحصردوره في تقليص ما يشوب الملفوظ من غموض وتوجيهه إلى النتيجة المرجوة والمضمرة،ولقد أشار عز الدين الناجحإلى أنّ" لئن كان الحجاج عند ديكروانسكومبر قائمًا على التّوجيه فإنّ العامل الحجاجيّ من شأنه أن يقوّي درجة هذا التّوجيه Renforcerl'orientationفي الخطاب[42] » ومثاله في المدونة :"ما من شاعر **إلا** وذكر الأوراس في شعره –**قليلا** أو **كثيرا** -**ربما** كان ذكر الأوراس جواز سفر القصيدة إلى النشر"[43].

نلمس من خلال القول ورود أربعة عوامل حجاجية تتمثل في(ما...إلا، قليلا،كثيرا،ربما) حيث جاءت مجتمعة في هذا القول، وكلها جاءت لتقييد الحجج المتضمنة في الملفوظ والهدف من كل ذلك ملاءمتها مع قصد الكاتبالمحاجج ب؛حيث يروم إقناع متلقيه بنتيجة مفادها أنّ تيمة الأوراس حاضرة في أعمال الشّعراء حتى هؤلاء الذين يدرجونها من أجل التشهير بأعمالهم ورواجها.

3-الآليات البلاغية:

لا أحد ينكر ما للوسائل والآليات البلاغية من دور تواصليّ تداوليّ اقناعيّ،يقول حسان الباهي "التداولية تتماس مع الحجاج في استخدام اللّغة كأداة في العمليّة الحجاجيّة،هذه الأخيرة تتوفر على مجموعة من الآليات والوسائل التي تفضي إلى الاقناع والاقتناع، فهي تحتوي على أساليب يمكن استغلالها في تغيير المواقف لدى المتلقي وتحقيق المقاصد والأغراض، من خلال ما توفّره اللّغة من ألفاظ وتعابير يمكن استغلالها في هذا الاتجاه أو ذاك"[44] فالمتكلّم يسعى من خلال خطابه إلى إقناع المتلقّي ويستغل كل الوسائل والآليات التي تساعده في التّأثير عليه واقناعه،فيلجأ إلى استعمال الصّور الفنيّة والمحسنات البديعيّة لاستمالة المتعلّموتغيير مواقفه حيال قضيّة معيّنة، وأمثلة هذه الآليات كثيرة وسوف نتطرق للبعض منها في الخطاب التعليميّ:

- **آلية الاستعارة:** وهي الآلية البلاغية التيتواترت بكثرة،ربّما لأنّها من أبلغ وسائل التبليغ لما توفّره من طاقة حجاجيّةللمتكلّم ليقنع بها المتعلّم، بحيث "تدخل ضمن الوسائل اللّغوية التي يستغلها المتكلّم بقصد توجيه المتلقي إلى وجهة للخطاب محددة ومن ثمة تحقيق أهدافه الحجاجية"[45] بمعنى أنّ

الاستعارة ذات البعد الحجاجيّ مرتبطة بمقاصد المتكلّمين ومن ذلك ما ورد في نصّ الأوراس في الشّعر العربي:

"فتهدّم ماضيا بل تغير عالما قديما بناه الشر"[46]

إنّ المتأمّل في الاستعارات الواردة في القول يلحظ أنّها استعارات مكنية وهي "ما حذف فيها المشبّه به ورمز له بشيء من لوازمه"[47]شبّه الكاتب الإرادة بالإنسان وهو محذوف وتمثّل المشبّه به ورمز إليه بشيء من لوازمه وهوالأفعال (تهدم،تغير)والأمر نفسهبالنّسبة للاستعارة التي احتواها القول(بناه الشر)؛حيث شبّه الكاتب الشرّ بالإنسان، ونستدل عليه بورود لازمة (بناه)، وكل ذلك كان مقصودا من قبل الكاتب ليبيّن صبر وإرادة وصمود الشّعب الجزائري إبان الثّورة التحريريّة.تظهر حجاجيّة الأقوال الاستعاريّة من خلال قوتها الحجاجيّة وهذا ما يتجلّى في هذين الملفوظين فليست الاستعارة هنا أداة تزيينية إضافية،بل هي مكوّن رئيسيّ في بناء المعنى:

"الثّورة مازالت تكسو قمة الأوراس وتسقيها

الثّورة مازالت تمشي"[48]

يشبّه الشّاعر تارة الثّورة باللّباس وتارة أخرى بالماء وترك أحد اللوازم الدالة عليها وهي:تكسو وتسقي والتي أحدثت وقعًا في الذّهن،أما في الملفوظ الثّاني شبّه الثّورة بالإنسان وترك لازمة دالة عليه وهي تمشي،فالشاعر هنا بصدد التغنّي ببطولات الشّعب الجزائريّ إبّان الثّورة، فرغم قلّة حيلة المجاهدين إلاّ أنّهم صمدوا في وجه المستعمر في جبال الأوراس، فيكون الشّاعر قد اختار التّعبير عن ذلك بآلية الاستعارة الحجاجيّة "فهي تقوم بدور مماثل لدور بعض الرّوابط الحجاجية مثل

حتى"[49]ذلك أن الأقوال الاستعاريّة يقدّمها الشّاعر على أنّها أدلّة لصالح النّتيجة المتوخاة التي تعبر عن مقاصده مثلما يظهر في قول الشّاعر:

"**يزرع الكون** سلاما وابتساما وبطولات شهيد

توقظ الأرض بفأس ولهاة الانسان الكبير"[50].

يُسخّر الشّاعر الاستعارة آليةً بلاغيةًحجاجيّةلمقاصده من الخطاب؛بمعنى أنّ الاستعارة تقوم على المشابهة والانتقال من معنى لآخر بوجود لازمة وقرينة توجّه الذّهن إلى المعاني الجديدة،مثلما يظهر ذلك في الملفوظين السابقين؛إذ شبّه الشّاعر الكون بالأرض التي تمثل المشبه به المحذوف وترك قرينة تمثّلت في الفعل (يزرع)، ثم إنّ الشّاعر هنا يتحدث عن الوحدة المصرية السّورية في زمن الثّورة لهذا نجده يتحدّث عن هذا التّاريخ الجديد،الذي سيحمل في نظره السّلام والابتسام والمزيد من البطولات،كما نجده في القول الثّاني يتحدّث عن نفسه بحيث شبّه الأرض بالإنسان (المحذوف)وجعل في القول قرينة دالة عليه تتمثّل في (توقظ) وهذا هو المعنى المقصود للدّلالة على غيرة الشّاعر على وطنه، وفي ذلك تعبير عن حماسته وثورته التي لا توقظ الانسان فقط، بل توقظ البشر كلهم وكأنّ الوحدة التي كانت بين مصر وسوريا الحدث الذي أخذ مساحة واسعة في قصيدته، ونلمس تفاؤلا بعد هذه الوحدة التي وحدت المصير بين البلدان العربيّة التي كانت تحت وطأة الاستعمار.

- **الحجاج والبديع:**ما عرف عن البديع أنّه زينة للكلام وجمال للقول، تؤثّران في المتلقي إلى حدّ الاقناع بالأطروحة المقدّمة؛أي أنّ البديع وسيلة تأثير واستمالة يصاحبه امتاع للمتلقي وأمثلته كثيرة سنركز على البّعض منهم:

- **الطباق**: يقوم هذا المحسّن بوظيفة حجاجيّة تتمثّل في توضيح المعنى كما يدعّمه وتتحقّق الوظيفة الاقناعيّة من خلال الجمع بين معنيين متقابلين الذي يخلق وقعًا في ذهن المتلقّي فيقتنع، فالقيمة الاقناعية للمطابقة تتراءى بوساطة "الجمع بين الشيء وضدّه في الكلام وهو نوعان طباق الايجاب وهو ما لم يختلف فيه الضدان إيجابا وسلبا،وطباق السّلب ما اختلف فيه الضدان إيجابا وسلبا"[51]ولقد ورد بكثرة في نص نكبة الاندلس (لابن البقاء الرندي):

- تم ≠نقصان
- اقفرت ≠ عمران
- ذله ≠ عزهم

بين هذه الكلمات طباق إيجاب، فالشّاعر هنا أتى بهذه الاضداد ليوضّح حال مدن الأندلس وشعبها قبل سقوطها وبعده،بالإضافة للزخرفة والتزيين التي تُضاف للقول فهو من الناحية الحجاجية زيادة في التّأثير في مشاعر أهل الأندلس، وهو ينقل حجم المعاناة التي يعيشها حياة مهانة مذلة بعدما كانت مدنًا للعلم في وقت مضى.

- **المقابلة:** وهي أنْ"يُؤتى بمعنيين أو أكثر ثم يُؤتى بما يقابل ذلك على التّرتيب"[52] بمعنى أنّ المقابلة تقوم على ايراد المعنى أولا ثم ذكر ما يقابلها،وإذا أردنا توضيحها بالمنظور الحجاجي نقول بأنّ المعنى الأوّل حجّة 1 والمعنى المقابل حجة2 والنتيجة الضمنيّة هي تغيّر حال أهل الاندلس مثلما يظهر في هذا المثال:

" بالأمس كانوا ملوكا في منازلهم واليوم هم في بلاد الكفر عبدان"[53]

ويبدو أنّ المعلّم ينبغي أن يتجاوز في تدريسه للنصّ الأدبي ما تمليه البنية اللّغوية، وحتى يجعل المتعلّم يبحر معه إلى عالم الخيال مع الشّاعر والأديب لابد من إيجاد

سبل التّفاعل الحقيقية، التي لا تكون إلا بطرح الأسئلة بالتّدريج والتوسّل بالآليات الحجاجية لإقناعه بالعالم الذي تفرضه اللّغة الأدبية، ذلك أنّ العالم الأدبي عالم محفوف بالاحتمالات والمسكوت عنه، يستدعي الوصول إلى مرافئه الكثير من العناء والاجتهاد.

وما يمكن استخلاصه مما سبق الإشارة اليه؛ أنّ النّصوص الأدبيّة المدرجة في الكتب المدرسيّة تعتبر خطابات تداوليّة حجاجيّة؛بحيث لاحظنا حضور الأفعال الكلاميّة الانجازيّة المباشرة وغير المباشرة،ما يفي بغرض المنحى التّفاعلي التّداولي، المؤسّس على فكرة تبادل الحوار والتواصل المعرفي، والمضبوط بثنائية السؤال والجواب. ومن خلال النّصوص المختارة التي مزجنا فيها بين الشعريّة والنثريّة التراثيّة والحداثيّة يمكن للمدرّس استثمار آليات التحليل التداولي من حجاج وأفعال كلامية كاستراتيجية تحليلية تعليمية، ذلك أنّ النّصوص تشتمل على أبعاد لغويّة، ومعرفيّة، وتربويّة، ونفسيّة، واجتماعيّة تستهدف مقبوليّة المتعلّمين، وإنّ نجاح العمليّة التعليميّة تتوقف على اهتمام المتعلّم ومقبوليّته، دون إغفال دور المدرّس الذي يعمل على تفعيل التواصل بينه وبين المتعلمين بمعنى لابد أن يمتلك كفايةتواصليّة علميّة لغويّة أيّ " قدرة المتكلم على معرفة كيف يستعمل اللّغة ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معيّنة ومتى يجب عليه الكلام إنّها المعارف التي تزداد على الكفاية اللغويّة الصّرفة المتمثلة في ثراء الرصيد المعجميّ عند مستعمل اللّغة وتمكّنه من قواعد مسيطرة على المعاني ووضوح خطابه "[54] فالمدرّس يوجه خطاباته داخل قاعة الدّرس حسب المواقف التعليميّة التعلميّة، لهذا يمكننا القول أنّ استثمار آليات التّحليل التداوليّ في تعليميّة النّصوص الأدبيّة قد يكون بديلا للمقاربات التعليميّة التعلميّة السّائدة

في حقل التعليم فبفضلها يستطيع المتعلّم أن يتعلّم ويتكلّم ويستعمل اللّغة في ظل تنوع السياقات التعليميّة التعلميّة التواصليّة، التي ترسّخ التفاعل والتواصل المتبادل بين المعلّم والمتعلّم.

---

[1]- Larousse Electronique 2008.

[2] - Siouffi. Gilles, 100 Fiches pour comprendre la linguistique, Bruxelles, Bréal Rosny, 1991, P16.

[3] - Orecchioni. C.K, L'énonciation de la subjectivité dans le langage, Armand Colin Editeur, Paris 2006, P 13.

[4] - Jean Pierre, CUQ. Dictionnaire de didactique de français : Langue étrangère et seconde. Paris : CLEInternational, 2003. p. 222

[5] - Orecchioni. C.K, Les interactions verbales, Armand Colin, Tome 1, Paris 1990, P 13.

[6]-عمر بلخير،تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، دار الأمل للطباعة والنشروالتوزيع،ط2،تيزي وزو،2015،ص7.

[7] -بويحي مريم،تعليمية التعبير الشفهي من خلال النص المسموع لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي،مجلة لغة-كلام،المجلد 3، العدد،2017ص 107.

[8]- أحمد محمود نحلة،آفاق جديدة في الدرس اللغوي، دار المعرفة الجامعية،د.ط،مصر،2002، ص41.

[9]- المرجع نفسه،ص7.

[10]- ينظر: سيبويه،الكتاب، ج2،تحقيق: عبد السلام هارون،دار الكتب العلمية،ص229.

[11]-خالد ميلاد،الانشاء في العربية بين التركيب والدلالة دراسة نحوية تداولية، الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالة،المؤسسة العربية للتوزيع بالاشتراك مع جامعة منوبة،ط1،تونس،2001ص164.

[12]- دراجي سعيدي وآخرون،اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانويللشعبتين: آداب وفلسفة ولغات أجنبية،تنسيق واشراف:الشريف مريبعي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،2014-2015،ص132.

[13]-المرجع نفسه،ص132-133.

[14]- المرجع نفسه،ص116-117.

[15]-أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون،الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،2016-2017،ص19.20.

[16]- ابن جني،الخصائص،تح:علي النجار، ،دار الكتب،مصر،1952، ج2، ص196.

[17]-أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون،المرجع السابق،ص19.

[18]- محمد عبد السلام هارون،الأساليب الانشائية في النحو العربي،مكتبة الخانجي،ط5،القاهرة،مصر، 2001،ص14.

[19]- ابن يعيش،شرح المفصل للزمخشري،تقديم:إميل بديع يعقوب ،دار الكتب العلمية،ط1،بيروت،لبنان،2001، ج4، ص289

[20]- دراجي سعيدي وآخرون، المرجع السابق،ص116.

[21]- المرجع نفسه،ص117.

[22]- عبد العزيزعتيق،علم المعاني،دار النهضة العربية،د.ط،بيروت،لبنان،1985، ص88

[23]- أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون،المرجع السابق،ص214.

[24]- المرجع نفسه، ص213.

[25]-عبد العزيز أبو سريع ياسين، الأساليب الإنشائية في البلاغة العربية، مطبعة السعادة، ط1، 1989، ص248.

[26]-أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون،المرجع السابق، ص20.

[27]-ينظر: عبد العزيز أبو سريع ياسين، المرجع نفسه، ص247.

[28]-أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون،المرجع السابق،ص20.

[29]-أبو بكر العزاوي،اللغة والحجاج،العمدة في الطبع،ط1، الدارالبيضاء، المغرب،2006، ص 26.

[30]-المرجع نفسه، ص73.

[31]- دراجي سعيدي وآخرون،المرجع السابق، ص132-133.

[32]- أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون،المرجع السابق،ص 214.

[33]-أبو بكر العزاوي، المرجع السابق، ص60.

[34]-دراجي سعيدي وآخرون،المرجع السابق، ص131.

[35]-أبو بكر العزاوي،المرجع السابق، ص63-64.

[36]- دراجي سعيدي وآخرون،المرجع السابق، ص133.

[37]- أبو بكر العزاوي،المرجع نفسه،ص27.

[38]-عزالدين الناجح،العوامل الحجاجية في اللغة العربية،ط1، مكتبة علاء الدين، صفاقس، تونس،2011، ص 61-62.

[39]- دراجي سعيدي وآخرون،المرجع السابق،ص131.

[40]-أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، المرجع السابق، ص 19.

[41]- المرجع نفسه، ص214.

[42]- عز الدين الناجح،المرجع نفسه، ص32.

[43]- دراجي سعيدي وآخرون،المرجع السابق، ص131.

[44]-حسان الباهي، الحوار ومنهجية التفكير النقدي، الحواروالمنهجية التفكيرالنقدي،دارإفريقيا الشرق، ط1، المغرب 2006،ص218.

[45]- سامية الدريدي،الحجاج في الشعر العربي القديم، الحجاج في الشعر العربي القديم،بنيته وأساليبه من القرن الثاني الهجري إلى العصر الحديث، دارالكتب،الحديث، ط1، عمان، الأردن،2008، ص267.

[46]- دراجي سعيدي وآخرون،المرجع السابق،ص131.

[47]-علي الجارم ومصطفى أمين،البلاغة الواضحة، دارالمعارف، بيروت، لبنان، ص77.

[48]- دراجي سعيدي وآخرون،المرجع السابق،ص 133.

[49]-أبو بكر العزاوي،المرجع السابق،ص 103.

[50]- دراجي سعيدي وآخرون،المرجع السابق،ص116-117.

[51]-علي الجارم ومصطفى أمين، المرجع السابق، ص281.

[52]- المرجع نفسه، ص285.

[53]-أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، 214.

[54]-لبوخبوجملين وشيباني الطيب، العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية، مجلة الأثر، العدد 10، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،2011، ص67-68.