تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية

د. وليد أحمد العناتيّ *
E.mail: jmallaboon@pnu.edu.sa

* أستاذ اللسانيات المشارك بجامعة البترا الخاصة - الأردن.

تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية

د. وليد أحمد العناتيّ

الملخص:

يقصد هذا البحث إلى مَدّ تعليم اللغات الأجنبية إلى آفاق أرحب تتجاوز نحو الجملة إلى الخطاب من حيث إنه أداء ناجز كتابةً على هيئة نصوص متنوعة الأبنية والأغراض و الدلالات التي ينطوي عليها. وتحقيقاً لذلك وجب بيان منزلة تحليل الخطاب في العلوم المعاصرة، ثم تناول خصوصيات تحليل الخطاب وميزاته في تعليم اللغات الأجنبية.

وقد اكتفى البحث بالتعريج على المجالات العامة لاستثمار تحليل الخطاب في التعليم، متجاوزاً تفاصيل تعليم النظام اللغوي بمستوياته الفرعية. ولعل أهم جزء فيه أنه استنفد وجوه تعالُقِ تحليل الخطاب بعناصر عملية التعليم: المُعلِّم والطالب، والمنهاج، وطرق التدريس.

مصطلحات أساسية:

Discourse Analysis and Foreign Language Teaching

Dr. Walid Ahmed Al Anati

Abstract:

This paper aims to expand the horizons of teaching foreign languages by going beyond the syntax of sentences to include the field of discourse analysis, through exploring a variety of discourses and examining their semantic structure. It also discusses the important role played by discourse analysis in modern sciences, particularly teaching foreign languages.

The paper does not discuss the details of teaching a foreign language system and all its sub branches but rather addresses some general aspects of discourse analysis, which may be employed by foreign language instructors.

The most important chapter of this paper is the one that draws different relations between discourse analysis and the various elements of the educational process, including the instructor, the student, the curriculum and the different methods of teaching foreign languages.

Keywords:

Customs, tradition, social service, social development, obstacles, role.

مقدمة في منزلة تحليل الخطاب:

كثيراً ما قيل إن اللسانيات تحتل مكان المحور من العلوم المعاصرة، ولاسيما الإنسانية منها؛ وإنما كان ذلك بفضيلة تعالقها بالعلوم الإنسانية كلها بدءاً بالفلسفة وانتهاءً بالأديان واللاهوت! ويبدو هذا الكلام صحيحاً إلى أبعد الحدود، ولكن لا يسعُ أيَّ فرع متخصص من اللسانيات أن يتبوأ هذه المنزلة منفرداً.

على أننا نرى، ومنذ فترة قريبة، أن تحليل الخطاب بدأ يستقطب فروع اللسانيات المتخصصة، وصار يوظفها توظيفاً خالصاً لبناء منظومته المعرفية بإطاريها النظري والتطبيقي وصولاً إلى «خطاب» مكين متماسك. وليس ثمةَ شكٌّ في هذه المنزلة التي يقصد محللو الخطاب إلى تأسيسها؛ ذلك أنه مجال معرفي حاضر في كل زمان ومكان، ويمارسه الناس يومياً في فعاليات حياتهم وممّارساتها القولية والفعلية بدءاً بالعلماء وانتهاءً بعامة الناس، وأظهرُ الأدلة على ذلك التعقيباتُ الصحافيةُ والتحليلاتُ التي تَبثها الفضائيات يومياً تعقيباً أو استدراكاً أو توضيحاً، أكانت الخطابات المقصودة سياسيةً أم ثقافيةً أم اجتماعيةً أم عسكريةً. لقد صار «تحليل الخطاب» نشاطاً يومياً نمارسه بوعي حاضر أو بلا وعي كامنٍ؛ إنه زمن تحليل الخطاب بامتياز.

وإذا كان كثير من الناس يحللون ما يسمعونه وما يقرأونه دون وعي بأنهم يمارسون تفكيكاً لخطابات الآخرين فإن جُلَّ المفكرين والمثقفين يعون ذلك وإنْ كانوا لا يعرفون بالوعي الأدوات المنهجيةَ الشكليةَ والمضمونيةَ للخطاب. ولاشك أنَّ الفيضَ الإعلاميَّ والفضاء المفتوح قد أسهم في تطور «تحليل الخطاب» تحليلاً عفوياً.

وإنما يَسْتَمِدُّ «تحليل الخطاب» منزلته من موارده المتعددة: اللسانيات النظرية والتطبيقية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، ونظرية المعرفة، ونظرية الاتصال والإعلام، والذكاء الاصطناعي، والقانون، وعلوم السياسة، والمنطق....إلخ؛ إذ ينفتح عليها كلها ويستقي منها. وهو يتضمن عدداً كبيراً من النظريات اللسانية واللسانية الاجتماعية ولاسيما نظرية أفعال الكلام ونظرية الكفاية التواصلية، وإثنوغرافيا التواصل، ومبادئ غرايس وغريماس...إلخ. ثم إنّه من ناحية أخرى يستمد منزلته من موضوعه وهو دراسة النصوص والمُنْجَز اللغويّ المكتوب أو المنطوق، وينبثق من هذا أنه يرى أنه لا فضل لنص على آخر؛ فالإعلان التجاريّ لا يختلف عن مقال سياسي رفيع، و الخبر الصّحافي لا يقل منزلة عن بيان رئاسيّ... إلخ. ولسنا هنا في مَعْرِض التقديم التأطيري للخطاب من حيث نظرياته؛ فَهذَا بالمكان المعلوم من الكتب التقديمية والتوجيهية[1].

ويمكن تفصيل منطويات تحليل الخطاب إلى ثلاثة فروع متضافرة:

أولاً: شكل الخطاب: وإنما يُقْصَدُ به البنية اللغوية الشكلية للخطاب من حيث هو نص لغوي متماسك تتحقق فيه شروط النصية؛ أي التماسك الشكلي بأدوات الربط وعلاقاته المعروفة: التكرار والإحالة والحذف...إلخ. وينضاف إلى ذلك التقاليد الشكلية والعُرْفيَّة للكتابة ممّا يميز نصاً من آخرَ وفناً من غيرِه. ويمكن أن نضيف هنا استعانة الدراسات اللغوية للخطاب بالأسلوبية من حيث هي منهج شكلي في تحليل النص واستكشاف خصائصه الشكلية، وهذا عنصر رئيس في الاستدلال على نوع الخطاب وغرضه، ولاسيما النص الأدبي.

ثانياً: مضمون الخطاب: أي الرسالة والمعنى الذي يحمله الخطاب بما هو تفاعل دلالات المفردات والجمل في بنيتها العميقة لإنتاج المعنى الكلّيّ للنص، وإنتاج العلاقات الدلالية والمنطقية والكونية، وهو ما يُتَوَصَّلُ إليه بمناهجَ وطرقٍ متعددةٍ؛ إنه التماسك المعنويّ والمنطقي للخطاب.

ثالثاً: سياق الخطاب ومرجعه: وإنما يُقْصَدُ به الإطار المعرفي والثقافي والفكريّ الذي أُنْجِزَ الخطاب في ضوئه ووحيه، والوظائف الخطابية والإنجازية التي تترتب على تلك الأُطُرِ والأعراف.

هذه هي العمليات التفكيكية التي نمارسها، بوعي أو لاوعي، عندما نفكك كلاماً أو نصاً ونحلله.

وإذا كانت هذه هي المنطويات العامة لأي خطاب فإنها تتفاوت وتتمايز شكلاً وبناءً وفقاً لطبيعة الخطاب وقصده؛ فالخطاب الأدبي مختلف عن الخطاب القانوني، و الخطاب الديني مختلف عن الخطاب السياسي....إلخ. ومن ناحية ثانية يفترق الخطاب السردي عن الخطاب الحجاجيّ، ويختلف الحِجاجِيّ عن الخطاب الوصفيّ...إلخ.

وممّا يمثِّل امتيازاً لعلم تحليل الخطاب من حيث هو منهج في التحليل اللغوي والثقافي أنه يركز على النصوص الأصيلة وتمثُّلاتها في النصوص المكتوبة وتحليل المحادثة والخطاب الناجِز قولاً وكلاماً.

تحليل الخطاب وتعليم اللغة :

لا تفترق تطبيقات تحليل الخطاب، تعميماً، عن كثير من تطبيقات الرؤى والأنظار اللسانية؛ ذلك أنها لا تُطَبَّقُ على نحو آلي و مباشر في تعليم اللغة لأبنائها وللناطقين بغيرها، وإنما تحتاج إلى تطويع وتعديل يتوافق والانتقالَ من « النظريّ العلميّ» إلى «التطبيقيّ التعليميّ». ثم إنَّ منجزات علم الخطاب لم تستقرَّ على أسس ثابتة يصح معهَا أن تنتهي إلى تطبيقات محددة؛ فالنصوص والحوارات، التي هي مادة الخطاب، ليست مستقرة على أعراف نصّيّة تَصْدُقُ على جميع أنواع النصوص وأجناسها وتحققاتها، فثمة مجالٌ رَحْبٌ للتباين الأسلوبي بين منشئي الخطابات وإن كانوا يرمون إلى تحقيق غرض واحد هو هو، على أنَّ ذلك لا يمنع من استثمار تقاليد الكتابة والحوار وأعرافهما التي نستطيع بها أن نميز الموضوعات والبنيات الكبرى والعامة للنصوص، وكيفيات تشكيلها وإنجازها كتابةً أو حواراً.

ولاشك أن المنطلق الرئيس لاستثمار تحليل الخطاب في تعليم اللغة ينطلق من الاستدراك عُموماً، على الوحدة اللغوية التي كانت مادة التعليم من ناحية أو بنيتها وموضوعها من ناحية ثانية؛ فقد كانت الجملة هي الوحدة الأساسية المعتمدة في تقديم المادة اللغوية لتحصيل معاني المفردات الجديدة والتراكيب اللغوية والأساليب المختلفة في مرحلة أولى، وإذا انتقلنا إلى مرحلة أخرى تتخذ من النص اللغوي وحدة مهمة بعد أن يستنفد نحو الجملة طاقته في التعليم وجدنا أن النصوص مصطنعة ومصممة لغايات تعليمية خالصة تفقد معها كثيراً من خصائصها البنيوية والثقافية فيما لو كانت نصوصاً أصيلة.

ويمكن القول إن الميزات التي يقدمها تحليل الخطاب لتعليم اللغة تنطلقَ من طبيعة موضوعه ومنهج معالجته؛ وبيان ذلك أنه:

1. يتخذ مادته من وقائعَ لغوية حقيقية وواقعية تجري في سياق عفوي طبيعيٍ؛ فهو يتعامل مع اللغة في سياق الاستعمال، وهو بذلك يقدم رؤية متحركة للغة في الاستعمال؛ فتراه مثلاً ينقل معاني المفردات من معانيها المعجمية الساكنة إلى معانيها في الخطاب إضافة إلى وظائفها الخطابية المختلفة.
2. يتعامل مع النصوص اللغوية الواقعية كما هي دون تعديلات أو تحويرات لخدمة الأغراض التعليمية؛ إنما يتعامل مع النصوص الأصيلة كما يستعملها الناطقون بها. ولاشك أنَّ هذه النصوصَ توفر درجة عالية من الواقعية والصَدق، بعيداً عن التوجيهات التربوية الخالصة القاصدة إلى تحقيق الأهداف بأقصر الطرق؛ فهو يتجاوز تيسير النصوص واصطناعها وتكييفها.
3. لا يفاضل بين نصّ وآخر؛ فجميع النصوص صالحة للاستثمار بدءاً من الإعلان التجاري والطرفة السائرة إلى أرقى النصوص العلمية وأعقدها.
4. يؤطر للاستعمال اللغوي الواقعي من حيث محاولة التوصل إلى أبنية وخصائصَ كبرى للنصوص وأنواعِ التفاعل اللغوي اليومية؛ فيقدم للمتعلمين إطاراً نظرياً للتحليل النصي الاستقبالي ليُتَوَصَّلَ

به إلى الاقتدار على الإنتاج، مِنْ ثَمَّ بلوغ الغاية المنشودة: الكفاية الخطابية.

5. لا يفاضل بين اللغة المنطوقة والمكتوبة في التحليل اللغوي وفي الاستثمار.

6. يستنفد جانبي الشكل والوظيفة؛ فلا يُغَلِّبُ أحدَهُما على الآخر.

مجالات تحليل الخطاب في تعليم اللغة :

يَقْصُر كثير من اللسانيين مفهوم اللسانيات التطبيقية على تعليم اللغات الأجنبية وإن كان غيرهم يَمُدُّها إلى مجالات كثيرة متعددة؛ وإنما قصروها على تعليم اللغات الأجنبية؛ لأنه المجال الأكثر استفادة وتوظيفاً للسانيات. ولعل تحليل الخطاب بمنجى من هذا التقييد؛ إذ إنه يُسْتَثْمَرُ في جميع وجوه تحقق اللغة المنطوقة والمكتوبة في السياسة والاقتصاد والاجتماع والبحث العلمي والحوارات اليومية العفوية....إلخ. على أنه يغلب على ظنّي أن جميع تطبيقات تحليل الخطاب تُحَرِّكها بواعث تعليمية وتربوية؛ فغاية القصد منها تجريد معاييرَ وقواعدَ تُسْلِمُ إلى كفاية خطابية تكفل للناس استقبال النصوص والحوارات وإنتاجها على نحو فاهم وقاصد ينبئ عن تمثل العناصر اللغوية والاجتماعية الحافَّة بالخطاب. وهكذا يظهر استثمار تحليل الخطاب بقوة في مجال تعليم اللغة لأبنائها وللناطقين بغيرها. ولعل أهم جوانب استثماره في تعليم اللغة للناطقين بغيرها تتمثل في ما يلي[2]:

التحليل الأسلوبي وتعليم الأدب

تعتني الأسلوبية على وجه التعميم بدراسة الخطاب الأدبي وتمييزه من أنواع الخطاب الأخرى وفق التقاليد الفنية والأسلوبية للإنتاج الأدبي، وتعتني في هذا السياق بالملامح الأسلوبية التي تخلق أدبية النص، وتلك التي تميز بين أديب وآخر. على أن اختصاص الأسلوبية بالخطاب الأدبي ليس على درجة من التضييق تمنعه من الإسهام في العلوم الأخرى؛ فقد صار « الأسلوب» ودراسته مجالاً لدراسة النصوص، وله في ذلك تقاليدُ مَدْرَسِيَّةٌ معروفة، ومن هنا فإنَّ النصوص المختلفة، حتى العلمية منها، تعتمد على عناصرَ أسلوبيةٍ تميزها من غيرها من الخطابات.....هكذا.

ولقد دار نقاش حول أسلوبية النص الأدبي: ما هي العناصر التي تمنح النص أسلوباً ما؟ وقد كان التركيز بادئ الأمر منصباً على مفهوم الانزياح بوصفه أدَّلَّ مظاهر أسلوبية النص، ثم جرى تجاوز ذلك إلى تناول الأسلوب بوصفه تقاليدَ نصيةً عامة تستمد وجودها من بنية الخطاب وتقاليده، تلك التقاليد التي ينتمي إليها النص الأدبي، وهذا يمثل بدوره انتقالاً منهجياً جوهرياً من السّمات الشكلية الخالصة إلى التركيز على وظائف اللغة وأفعال الكلام في إطار الخطاب الأدبي، وبعبارة أخرى: مثَّلت انتقالاً من التركيز على الظواهر الأسلوبية بذاتها إلى التركيز على وظائفها التداوليّة في إطار الخطاب الأدبي ، وهذا ما انتهى إلى ما يعرف بأسلوبية الخطاب[3].

ويعرِّف «مكّارثي و كارتر» (أسلوبية الخطاب) بأنها: «ممّارسة استعمال تحليل الخطاب في دراسة النصوص الأدبية، ويمكن بهذا المنهج سياقي التوجيه الكشفُ عن أشياء كثيرة منها مثلاً: العلاقة بين الشخصيات في الروايات والمسرحيات، وأنماط تنظيم السرد، ووجوه الشبه والاختلاف بين النصوص الأدبية وغير الأدبية بوصفها خطاباً اجتماعياً في سياق الاستعمال»[4].

ولا شك أن الأسلوبية تتداخل مع البلاغة التقليدية وتحليل الخطاب؛ وإنما كان ذلك انطلاقاً من أنها منهج شكلي في تحليل النصوص يتعامل مع البنية اللغوية الظاهرة للنصوص وأثر الظواهر الأسلوبية الشكلية في أداء وظائفَ جمالية أو تداوليّة على التعيين. ولعلّ مفهوم التكرار يكونَ أحد أبرزَ أدلة هذا التقاطع؛ فهو مصطلح ذائع في الدرس الأسلوبي والبلاغة وتحليل الخطاب؛ ذلك أنه من الوجهة الأسلوبية علامةٌ على خصيصة أسلوبية في

نص تقصد إلى وظيفة تداوليّة محددة في النص أو سياقه، ويغلب أن يكون الغرض هو التوكيد وبيان الأهمية، وفي الوقت نفسه فإن التكرار بصورته المشهورة (التكرار الحرفي) يمثل الوسيلة الرئيسية في سبك النص وتماسكه كما قرره هاليدي في نموذجه التأسيسي، على أننا إذا وسّعنا مفهوم التكرار كما ورد عند هاليداي فإنه يشمل مشتقات الكلمة الصرفية، وهذا يقودنا إلى ظواهرَ مقرَّرة في البلاغة التقليدية: الجناس بأنواعه.

ولا يكاد بحثٌ في التحليل الأسلوبي والنصي يتجاوزُ مَفهومَ التَّكرار وأثره الأسلوبي والخطابي. ولعل مثالاً واحداً يكفي؛ فقد وجدت عزة شبل محمد في دراستها النصية لمقامات السرقسطي أن التكرار المباشر أدى الوظائف الآتية[5]:

1. (الفعل قال) أدى تكراره إلى ربط وقائع الحكي داخل المقامة.
2. ربط عنوان المقامة بمتنها بتكرار الكلمة المفتاح.
3. إطالة النص.
4. التأكيد.
5. التنبيه.
6. التحذير.
7. إبراز الطابع الفكاهي في المقامة.
8. التعبير عن البعد النفسي.
9. إبراز الغاية التعليمية.
10. الربط بين المقامات الخمسين.
11. تمييز المقامة باعتبارها نصاً شفاهياً يتناقله الرواة في المجالس، وباعتبارها نصاً قصصياً يقوم على الحوار بين الشخصيات.

وتوقف جميل عبد المجيد طويلاً عند وظائف التكرار في سياق بلاغة القدماء ولسانيات النص[6].

والقول نفسه ينطبق على نظرية الحقول الدلالية؛ إذ إنها صارت أداة تحليل منهجي في دراسة النصوص الأدبية وغيرها من النصوص من وجهة نظرٍ الخطاب؛ فالحقول الدلالية في الأسلوبية تمثل وجهاً من وجوه أسلوبية المعجم عند الأدباء، وغالباً ما تناقش في إطار مقولة «معجم الشاعر أو معجم الكاتب»، أما من وجهة نظر تحليل الخطاب فإن الحقول الدلالية تمثّل وجهاً من وجوه التماسك النصي الشكلي في إطار العلاقات الدلالية التي تتوالد بين عناصر الحقل الواحد: الترادف والتضاد والتضمن... من ناحية، ثم إنها تسهم في إنتاج مضمون الخطاب، أي البنية الكبرى ثم ما يتشعب منها من البنى الصغرى.

وأما التضاد فإنه يمثل إحدى السمات الأسلوبية، وفي الوقت نفسه يقع ضمن الخصائص البلاغية للنص فيما يُعْرَفُ بالطباق، ولكل وظيفته. أما في تحليل الخطاب فإن علاقة التضاد في مفردات القصيدة وجملها غالباً ما تدل على وظائف خطابية وأمارات على بنية النص؛ إذ كثيراً ما يكون أمارة على ثنائية ضدية .

فإذا أطلتَ النظر فيما أنجزه المشتغلون بالتحليل الأسلوبيّ، وجدتَ أن المستوى المعجمي والعلاقات الدلالية تمثل ركناً ثابتاً من أركان التحليل الأسلوبي والبلاغي التقليدي، من ثَمَّ تحليل الخطاب، على فرق بينهما؛ هو الانتقال من التَّركيز على الشكل إلى التركيز على الوظيفة التّداولية.

وغاية القصد من ذلك أن نقول: إنه يمكننا أن نستعين بنتائج الدرس الأسلوبي في تحليل النصوص الأدبية لتبين الخصائص العامة للخطاب الأدبي والسمات الأسلوبية لكل فن/جنس أدبي بما يقف عند التقاليد العامة للكتابة الأدبية وتقديمها للطلبة غير الناطقين باللغة، وخير وسيلة لتمثل ذلك ما يراه «ودسون» من ضرورة تدريس الخطاب الأدبي وغير الأدبي جنباً إلى جنب بطريقة يدعم فيها كلٌ الآخرَ، وإجراء المقارنات والمفارقات بقصد التعرف على الكيفية التي يعبر كل منهما عن المعنى بطرقه

الخاصة» الموسوعة[7]. وهكذا نصيرُ إلى الأسلوبية التعليمية التي نَعدُّها جزءاً من اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات.

تعليم الكتابة ومهاراتها وفنونها المختلفة:

والمقصود بالكتابة هنا المهارات الإنشائية وإعادة الصياغة وتحويل النص من صورة إلى صورة أخرى.... إلخ. ولاشك أن هذا المجال لا ينفصل عن تعليم القراءة والفهم والاستيعاب؛ إذ هما نشاطان متعاضدان: القراءة مهارة استقبالية تتشخص في أداء إنتاجي عند الكتابة. ولاشك أنَّ تَعَرُّضَ المتعلم الأجنبيّ لعدد كبير من النصوص الأصيلة باللغة الأجنبية يقدم له معرفة جيدة بفنون الكتابة وأنواع الخطاب المختلفة في صورتين: أما الأولى فهي الصورة غير الواعية التي يبنيها من خبرته التعلمية في التعامل مع النصوص؛ إذ إنه مع الخبرة والتجربة يميل إلى تمثل الأطر العامة والبنى العليا للنصوص، أي التقاليد الفنية الكتابية لكل خطاب، بل لعله يستدعي شيئاً من خبرته بلغته الأم. وأما الصورة الواعية المُدْرَكة فهي ما يقدمه المعلِّم والمنهاج (الكتاب) من تحليل نظري ومعلومات عن أنواع النصوص وتقاليدها الكتابية وعناصرها المختلفة. وغاية ذلك كلِّه أن يصل بالكتابة إلى مستوى الكفاية الخطابية: إنشاء خطابات مترابطة مستقيمة في معناها ومبناها وشكلها، دالَّة على موضوع الخطاب وغرضه.

فإذا أخذنا الخطاب الرسائلي مثلاً وجدنا أن المتعلم ينبغي أن يميز بين الكتابة الرسمية والكتابة الإخوانية، وإنما يكون ذلك بتمثل بنية الخطاب الرسائلي وتوظيف هذه البنية في السياق المناسب؛ فيتقيد ببنية الرسالة المطلوبة مراعياً عناصر الخطاب، فإذا كانت الرسالة ديوانية (رسمية) لزم المتعلمَ أنْ يُعَبِّرَ في رسالته عن العناصر الآتية:

1. المُرْسَل إليه دالاً على طبيعة العلاقة بينهما (المرسل والمرْسَل إليه) أي وظيفة المخاطَب (مديره في العمل، وزير، رئيس الدولة...).
2. موضوع الخطاب: شكوى، طلب زيادة راتب، طلب نقل...إلخ.
3. غرض الخطاب: إشعار بمَظْلَمَةٍ، دعم وتأييد...
4. ديباجة الخطاب: تقاليد افتتاح الخطاب الرسائلي الرسمي وتقاليد اختتامه.
5. الإطار الزماني والمكاني للخطاب.
6. هوية منتج الخطاب/المرسل أو المستدعي...
7. استخدام المفردات المتصلة عموماً بموضوع الخطاب وغرضه أكانت مفردات عامة أم متخصصة.

ولاشك أن المعلم الذي يوظف تحليل الخطاب في معالجة النصوص قادر على أن يستثمر الخصائص العامة التي توصلت إليها دراسات علم النص في تعليم طلبته كيفية الكتابة المناسبة على أنحاء مختلفة:

- فقد يبدأ معهم بالتركيز على استثمار مفردات معينة لتقوم بوظائف بنيوية في الخطاب، كاستخدام الأعداد الترتيبية: أولاً، ثانياً، ثالثاً.
- وقد يطلب إليهم تحويل رسالة كتبت للوالد إلى رسالة لصديق.
- وفي مرحلة متقدمة يطلب إليهم أن ينشئوا خطاباً جدلياً بالرد على حجج تاجر يسوِّغ احتكار السلع لاستغلال الناس.

وهكذا تتفاوت مطالب المعلم على وفق مستوى الطلبة وعلى مستوى الغرض والمهمة التعليمية المطلوبة والمصممة وفقاً لعناصر تحليل النصوص التي يقدمها تحليل الخطاب.

تعليم الترجمة والنصوص المقارنة

استنفد «باسل حاتم وإيان ميسون» عمليات الترجمة بوصفها خطاباً من جميع وجوه علم الخطاب: التماسك النصي الشكلي والمضموني؛ إذ تناولا العناصر اللازمة لتحليل النصوص ثم كيفية تطبيقها على النص المُتَرْجَم. ولعل أهم رسالة قصد إليها حاتم وميسون أنَّ المتَرجمين ومعلميهم غالباً

ما يقفون عند مفهوم منقوص لـ « التكافؤ والتعادل الترجمي»؛ ذلك أن الغالبية منهم تَحْسَبُ أنَّ التكافؤ مقصور على التعادل المعلوماتي؛ أي نقل المضمون المعلوماتي الذي يحتويه النص دون كثير التفاتٍ إلى خطاب النص وبنيته وغرضه وموضوعه.

إنَّ أهم ما ينبغي أنْ ينصرف إليه تعليم الترجمة هو تحليل بنية النصوص المنويّ ترجمتها تحليلاً خطابياً دالاً على جميع عناصر الخطاب والسياق الذي أُنْتِجَ فيه، وهكذا يكون تحليل الخطاب عملاً منهجياً مؤسِّسًا لتعليم الترجمة وفنِّيَّاتها، وينبغي أن يسير تحليل الخطاب في تعليم الترجمة في أربعة خطوط متتابعة، هي:

- تحليل الخطاب/النصوص في اللغة الأم؛ بما ينتهي إلى استنفاد العناصر الرئيسية المنظورة والضمنية المفضية إلى تعرف خصائص الخطاب اللغوية والبنيوية و المنطقية والتداوليّة، إضافة إلى العناصر الخارجية: نوع الخطاب، وسياقه، والأطراف المشاركة فيه، وبنيته...إلخ.
- تحليل الخطاب/والنصوص في اللغة الهدف. والمقصود هنا أن نتناول نصوصاً بالتحليل من أنواع خطابية مختلفة تُضارِعُ تلك في اللغة الهدف، وينبغي أن تطابق عمليةَ التحليل هذه العملية الأولى لتكون أساساً صالحاً للمقابلة.
- التحليل المقارن للنصوص في اللغتين المصدر والهدف، بحيث تنتهي المقارنة إلى جدول دقيق يتضمن معلومات نظريةً عن المقارنة وما انتهت إليه من فروقاتٍ ومتشابهات في العناصر الخطابية: التماسك (المعجمي والنحوي، وعناصر السياق، والعناصر التداوليّة ولاسيما القدرة الإنجازية وأفعال الكلام في النَّصَّيْن.... إلخ. وقد تفضي مثل هذه الجَدْوَلة إلى بيان فروق مهمة بين النَّصَّيْن؛ ففي التماسك المعجمي قد تتعالق مفردتان أو أكثر في اللغة الهدف، ولكننا عند نقل هاتين المفردتين إلى اللغة الهدف نجد أنَّ التماسك المتحقق في اللغة المصدر لم يتحقق في النص الهدف؛ وإنما ذلك لاختلاف طبيعة العلاقة الدلالية بين زوج المفردات في اللغتين. وفي الغاية البلاغية ومراعاة رسمية الخطاب فإنَّ نقل أسلوب مراسَلة ما في اللغة المصدر دون التنبه على طبيعة العلاقة بين المتخاطبين واختلاف المنظور الثقافي لطبيعة هذه العلاقة قد يفضي إلى خرق آداب اللباقة والكَياسة.
- الترجمة: وهي خاتمة المطاف وتنتهي بتقديم نص جديد في اللغة الهدف مراعياً الثوابت والمتغيرات الخطابية في النص الأصلي.

وقد اعتنى حاتم وميسون بالسياق وأبعاده وكيفية تمثله عند الترجمة، إضافة إلى المزالق التي يمكن أن يقع فيها المترجمون هنا.

تعليم اللغة لأغراض خاصة:

ولعل هذا المجال يكون أكثر المجالات انتفاعاً بتحليل الخطاب والتحليل النّصّي؛ ذلك لأنه محكوم بمجال معرفي على التعيين يقصد منه بلوغ كفاية خطابية مِنْ ثَمَّ الكفاية التواصلية العامة. ويلتقي تحليل الخَطاب وتعليم اللغة لأغراض خاصة في الإجراء و الغاية؛ فالإجراء هو تحليل النصوص تحليلاً كاملاً ينتهي إلى وضع أطر دلالية وبنيوية وتداوليّة للنصوص بما يميز الأغراض التداوليّة الناجزة نصوصاً. وأما الالتقاء في الغاية فيتمثل في الانتهاء من التحليل إلى تمييز أبنية النصوص حسب أغراضها وموضوعاتها.

ولا شك أن الأدوات التي يعتمدها تحليل الخطاب هي الأساس المركزي الذي يقوم عليه تعليم اللغة لأغراض خاصة؛ فالعلاقات الدلالية التي يعتمد عليها الخطاب في تفكيك مضمون النص والوصول إلى بنيته العميقة هو الأساس الرئيس في تعليم اللغة لأغراض خاصة؛ إذ ينبغي أن يحصِّل المتعلم معجماً اصطلاحياً متخصصاً في موضوع التعلم. وقد نظر تحليل الخطاب إلى المصطلحات والمفردات المتخصصة على أنها عنصر مهم من العناصر المعجمية التي تخلق تماسك النص وتمنحه طابعًا

خطابيًا محددًا من حيث الدلالة والبنية.

ثم إنَّ غاية تحليل الخطاب أنْ يصل إلى تمييز أنواع الخطابات المختلفة وهذا يمثل الأداة الرئيسية الثانية في تعليم اللغة لأغراض خاصة: استعمال نصوص أصيلة تمثل تمثيلاً أميناً طبيعة الخطاب المنويّ تعليمه. فإذا كان القصد أنْ نُعلّم العربية لأغراض اقتصادية مثلاً لزمَ المادة التعليمية أنْ تتأسس على معجم اصطلاحي يستنفد وجوه الاقتصاد المختلفة، وأنْ تتضمن نصوصًا اقتصادية متباينة كأنْ تَضُمَّ مثلاً: تقريراً حكومياً حول ميزانية دولة ما، وخبراً صحافياً عن عمليات دمج شركات كبرى، وقوائمَ بأسعار العملات المختلفة، ومقالات تحليليةً في قضايا اقتصادية معينة، ونصوصَ اتفاقيات تجارية بين دولة وأخرى..... وهكذا إلى أنْ نستغرق وجوه إنجاز النصوص الاقتصادية جميعها. ويكمِّل هذا النشاطَ القرائيَ والتحليليَّ محاولاتٌ جادة لتمثل أنماط هذه النصوص وطرق بنائها ونقلها من سياق التلقي إلى سياق الإنتاج؛ من القراءة الفاهمة المستوعِبة إلى الكتابة والإنشاء.

تحليل الخطاب وعناصر العملية التعليمية:

وإنما نقصد من ذلك كيفية جعل تحليل الخطاب المحور الذي يستقطب عناصر العملية التعليمية التعلمية: المعلم، والطالب، والأساليب التعليمية، والمنهاج التعليمي.

أولاً: إعداد المعلم[8]:

المعلم هو العنصر الرابط بين المادة التعليمة والطالب؛ فهو المسؤول مسؤولية مباشرة عن تقديم الأدوات والمهارات التي يحتاجها المتعلم لتحقيق إنجاز تعلمي أفضل، وهو أَقْدَرُ النَّاسِ على قياس المُنْجَزِ النهائي من التعليم.

ولاشك أنَّ دور المعلم طرأت عليه تغيرات كثيرة منبثقة من طبيعة الحياة وظروف التعلم وما شهدتها من تحولات، ولعل أهم هذه التحولات تمثلت في تقليل مركزية المعلم من ناحيتين: الأولى تمثلت في إسناد دور أَفْعَلَ وأَعْظَمَ للمتعلمين؛ إذ لم يعد دور المتعلم دورًا سلبيًا يقتصر على التلقي السلبي فحسب، بل صار يسهم إسهاماً ذاتياً في التعلم وتسيير أهداف التعلم. وأما الثانية فتمثلت في تخفيف العبء والجهد عن المعلم؛ وذلك باستثمار منجزات التقنية الحديثة للمساهمة في القيام ببعض واجبات المعلم، فكثرت البرمجيات التعليمية، وانتقلت البيئة التعليمية من الصف إلى البيت والمكتبة و إلى أي مكان تتوافر فيه الحواسيب والشابكة.

ونظراً إلى هذا الدور المهم الذي يؤديه معلم اللغة فإن العناية بتدريبه للقيام بعمله على أكمل وجه كان مدار عناية الجهات الرسمية المسؤولة عن التعليم في العالم كُلِّه، على التقريب، ولذلك كثرت برامج إعداد معلمي اللغة قبل الخدمة وفي أثنائها، وظهرت دورات تطوير مهارات المدرسين وكفاياتهم المساندة، كإعداد المناهج، وإعداد الاختبارات، وإعداد المناهج المحوسبة، وإدارة المختبرات الحديثة....إلخ.

ويُظهر النظر أن برامج «تعليم معلم اللغة Language Teacher Education» قد تنازعتها تخصصاتٌ علمية مختلفة في الغرب: اللسانيات التطبيقية والتربية واللسانيات والأدب، على أن اللسانيات التطبيقية (اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية، وتحليل الخطاب، ووصف اللغة، وتعليم اللغة ومناهج اختباراتها) بدأت تحتل مركز هذه البرامج[9].

ولا شك أنَّ تحولات النظرية اللسانية انعكست في عملية تعليم اللغات الأجنبية والوطنية وعناصرها المختلفة: المنهاج والمادة الدراسية، والأساليب والطرائق، ودور المعلم، ودور الطالب، وطريقة القياس والتقييم. وما يهمنا هنا كيف تأثر دور المعلم داخل الصف وخارجه بتحولات النظريات اللسانية وتقنيات تعليم اللغات الأجنبية، وكيف تأثرت بنية إعداده وتكوينه ليكون مقتدرًا على تنفيذ التحولات اللسانية في غرفة الصف.

ركزت طريقة النحو والترجمة على كفاية المعلم

في اللغتين: اللغة الأم واللغة المتعلمة؛ إذ بمقدار نجاحه في الترجمة يكون ناجحاً في تعليم اللغة. أما في الطريقة السمعية الشفوية فإنه مطلوب إليه أنْ يُحْسِنَ النطق والقراءة وإيصال الملامح الصوتية «التنغيم والوقف...» في اللغة المتعلمة. وأما في الطريقة التواصلية فإنه مطلوب منه أنْ يُحْسِنَ تمثيل المواقف وأداء الحوارات والتصرف اللغوي العفوي دون تركيز على «الوعي بالأداء اللغوي» أو تحليل عناصره. ولعل أهم استدراكات منهج تحليل الخطاب على الطريقة التواصلية إهمالها مسألة «الوعي باللغة»؛ إذ ينبغي أن يتوفر المتعلم على قدرٍ من المعرفة النظرية التي تصبح فيما بعد جهازاً ينظم إنتاج اللغة إنتاجاً تلقائياً.

لا شك أنَّ هذه التحولات كانت تنعكس انعكاساً مباشراً في إعداد معلم اللغة؛ فما إنْ يظهر منهج أو طريقة حتى تعدَّ المواد التعليمية وفقاً له، وهذا يقتضي إعداد المعلمين وتدريبهم لتنفيذ الرؤى اللسانية النظرية الموضوعة وتحويلها إلى أداء تعليمي ينتهي إلى تحقيق الغاية المرجوة والهدف المنشود. وهنا يتفاوت إعداد المعلم بين فئتين: فئة المعلمين المنتظمين (في الميدان)، وهذه الفئة تحتاج إلى تدريب جديد يضاف إلى الخبرة السابقة، وغالباً ما يعرف هذا بـ «تطوير أداء المعلم» أو «دورات في أثناء الخدمة» وهي تتضمن الإطار النظري الجديد وكيفية توظيفه. وأما الفئة الثانية فهي فئة المتخرجين حديثاً في أقسام اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، وقد تلقوا تأطيرًا نظريًا في النظريات اللسانية وطرق تعليم اللغات، ولكنهم يحتاجون إلى تدريب عمليّ ينقل المعرفة النظرية إلى أداءٍ ناجزٍ في غرفة الصف، وتُعْرَفُ هذه البرامج عادة بـ«دوراتٍ تعليم في أثناء الخدمة».

وشهدت برامج إعداد المعلمين تحولاً نوعيًّا تمثل في الانتقال من الإعداد الاستهلاكي إلى الإعداد الإنتاجي؛ فقد اقتصر دور معلم اللغة في البرامج التقليدية على كيفية إعداده لتنفيذ النظريات والرؤى اللسانية الجديدة؛ فلم يكن إلا عنصراً يكاد يكون سلبياً؛ ذلك أنَّ دوره لا يتجاوز التنفيذ، ولم تكن هذه البرامج تقيم وزناً للممّارسات الفعلية والملاحوظات التي يستخلصها المعلمون من تجربتهم، وما يمكنهم تقديمه من رؤى نافعة مبنية على التجربة والملاحظة؛ بلفظ صريح: لم يكن لمعلم اللغة صوتٌ مسموعٌ! أما في البرامج الحديثة فقد اختلفت النظرة اختلافاً كلياً وظهرت حركة «الباحث- المعلم»[10] التي تُعْلي من شأن المعلم وقدراته الفكرية والعلمية والبحثية، مِنْ ثَمَّ ظهرت دعواتٌ صريحةٌ إلى إدماج المعلمين في بحوث تعليم اللغات واتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية من بدايتها تخطيطاً إلى نهايتها تقييماً. لقد عززت هذه الحركةُ منزلة المعلم بوصفه أقربَ الناس إلى مراقَبة عملية تعلم اللغة وممّارستها، فلم يعد الأمر مقتصرًا على اللسانيين التطبيقيين من أساتذة الجامعات حسب.

وهكذا صارت أدوار المعلمين إضافة إلى التعليم تتمثل في:

- قراءة بحوث تعليم اللغات وتطبيقها على وفق فهمهم لتلك البحوث وما تتيحه ظروف التطبيق، بما يسمح بتعديل رؤاهم الخاصة في أثناء الممّارسة العملية.
- الإسهام المباشر في إنجاز بحوث تعليم اللغات، أكانت هذه البحوث خالصة لهم أم كانت بحوثاً تشاركية؛ يشتركون فيها مع المتخصصين في اللسانيات التطبيقية من أساتذة الجامعات.

ولما كانت الغاية الرئيسية من برامج تدريب المعلمين وإعدادهم إعداداً لسانياً تمكينهم من التعامل بعلمية واحترافية مع قضايا تعليم اللغة المختلفة وجب أن تناقش قضايا من مثل: ما الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها معلم اللغة الأجنبية؟ ثم: ما المحتوى اللغوي الذي ينبغي أن تتضمنه «برامج ودورات» إعداد المعلمين المتخصصين بتعليم اللغات؟

ينقل رتشاردز عن روبرت أن الكفايات الجوهرية

لمعرفة مدرسّ اللغة، هي :

1. **معرفة عملية:** حصيلة المدرس من الأساليب والاستراتيجيات الصفية.
2. **المحتوى المعرفي:** فهم المدرس لموضوع تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى مثل النحو التعليمي، وعلم الأصوات، ونظريات التدريس، واكتساب اللغة الثانية، إضافة إلى الخطاب ومصطلحات تدريس اللغة.
3. **معرفة بالمحيط البيئي:** التآلف مع المدرسة أو المحيط المؤسساتي وقوانين المدرسة، والمعرفة التي يمتلكها المتعلمون بما فيها المعلومات الثقافية وغيرها من المعلومات ذات العلاقة.
4. **المعرفة التدريسية:** القدرة على إعادة بناء المحتوى المعرفي لأغراض التدريس والقدرة على التخطيط والتكيف والارتجال.
5. **المعرفة الشخصية:** اعتقادات المدرسّ ومبادئه الشخصية ومذهبه الشخصي في التدريس.
6. **المعرفة التأملية:** قدرة المعلم على تأمل ممّارساته وقياسها.

ولا شك أن هذه المعارف تختلف عندما يكون المعلم من غير الناطقين الأصليين باللغة؛ إذ يكون محتاجاً إلى كفايات لغوية وثقافية تشبه أو تكاد تقترب ممّا يحتاجه المتعلمون؛ فقد رأى روبرت أنه:[11]:

1. قد يفتقد المدرسون غير الناطقين بالإنجليزية إلى الثقة في قدرتهم في اللغة الإنجليزية، ومن ثمّ يجب إعطاء أولوية لتطوير قدراتهم اللغوية.
2. قد يخضع المدرسون غير الناطقين بالإنجليزية إلى تآكل في أدائهم باللغة الإنجليزية من خلال تقييد أدائهم اللغوي بخطاب الصف الدراسي.
3. قد لا يملكون الحدس الذي يتمتّع به الناطق الأصلي حول اللغة، وقد يحتاجون إلى قواعدَ لغوية لتشكلّ مصدراً للأمن والطمأنينية، وقد يتجنبونً الأنشطة الصفية التي تتطلب استخدامات لغويةً غير متوقعة والتي تحتاج إلى قياس دقةً اللغة المُنْتَجة ومناسبتها للموقف بسرعة وبديهة، ومن ثمّ قد يحتاجون إلى دعم الكتب الدراسية أكثر من الناطقين الأصليين.
4. لديهم خبرة شخصية لفهم الصعوبات التي يعاني منها طلابهم.
5. عندما يشترك المدرسون والطلاب في ثقافة واحدة قد تؤثر قواعد المجموعة في سلوكهم على نحو كبير، بينما قد يعفى المدرسون الناطقون الأصليون من هذه القواعد.
6. لا يمكن فصل سلوك تدريس اللغة عن النماذج التدريسية الموروثة من ثقافة اللغة الأم (القرآنية، والكونفوشية، والأفريقية) في صفات مثل ثقافة المؤسسة والتوجهات نحو السلطة والمعرفة، وعلاقة الكبار بالأطفال..إلخ.
7. لموقع الإنجليزية في المجتمع تأثير عميق في أغراض تدريس اللغة الإنجليزية ومنهج اللغة الإنجليزية ومن ثمّ طبيعة عمل المدرس

على أن ما يهمنا هنا: ما هي المضامين الخطابية التي ينبغي أن يتقنها معلم اللغة للناطقين بغيرها؟ وبلفظ آخر: ما المضامين الخطابية التي ينبغي أن يتضمنها أي برنامج لإعداد معلم اللغات الأجنبية؟

يمكن القول إنَّ إعداد المعلم ليكون قادراً على استثمار تحليل الخطاب في تعليم اللغة الأجنبية ينبغي، على التعميم أن يستوعب وجوه الخطاب بصورتيه المنطوقة والمكتوبة، ومنها:

الخطاب المنطوق	الخطاب المكتوب
- الفرق بين المنطوق والمكتوب، وما يرتبط به من اختلاف في استراتيجيات التواصل. - تحليل المحادثة والحوار، أكان حواراً اعتيادياً يجري بين ناطقين أصليين أم حواراً يجري داخل غرفة الصف. ويتصل بذلك عناصر بناء المحادثة: افتتاح الكلام وإنهاؤه، والمراوغة والتهرب....إلخ. - الخصائص الصوتية (التنغيم والنبر والوقف) للكلام ودلالتها. - عناصر الكفاية التواصلية المختلفة: مطابقة الكلام لمقتضى الحال. - قواعد التأدب والحديث، وما يتصل بها من كفايات استراتيجية لإصلاح أخطاء التواصل، أو العجز عن متابعة التواصل، أو التهرب من مفردات وتراكيب لا يعرفها المتعلم.	- أنواع النصوص، وأبنيتها، وأغراضها، وتنظيمها الداخلي (الشكلي والمضموني). - تمثُّل وجوه تحليل التماسك الشكلي والمضموني في النصوص، واكتشاف ما يصيبها من أعطاب الخطاب. - التحليل الأسلوبي الشكلي لأنواع النصوص ولاسيما النصوص الأدبية لتبيان الفروقات النوعية بينها. - تمثل العناصر غير اللغوية المسهمة غي إنتاج الخطاب وبيان عناصره، مثل: علاقات المتخاطبين،المفردات الثقافية، والمصطلحات، واستراتيجيات التخاطب...إلخ.

وظاهر أن هذه الكفايات، وهي عينة تمثيلية حسب، تتجاوز بالمعلم حدود النّظريّ إلى التطبيقي؛ ذلك أنها توفر له فرصاً مناسبة لتطبيق هذه المعارف النظرية في إثراء المنهاج، وابتكار تدريبات جديدة، وتحليل أداءات الطلبة.

ثانياً: الطريقة التعليمية والأساليب:

قدم (مكارثي و كارتر) خمسة مبادئ منهجية رأيا أنها أساسية ومركزية في تعليم اللغة المبني على النصوص والخطاب، وهذه المبادئ الخمسة هي[12]:

أولاً: المبدأ التقابلي (the contrastive principle):

ويقصد بذلك أن يقابلَ / يقارنِ المتعلمون بين أنواع مختلفة من النصوص؛ قصداً إلى تَمَثُّل الفروقات الرئيسية بين النصوص التي تُعْرَض عليهم. وقد تكون هذه المقابلة في نوع الخطاب/ النص، أو في بنيته، أو استراتيجياته....إلخ، فقد يعرض المدرس/ الكتاب رسالتين مختلفتين إحداهما رسمية والأخرى إخوانية، وقد يعرض نصاً شعرياً وآخر سردياً. وأما تطبيقات هذا المبدأ في تعليم اللغة فهي كثيرة ومتعددة، منها:

- تحويل نصٍ من نوع خطابي إلى آخر، كأنْ يُحَوِّلَ نصاً وصفياً إلى حوار، أو أن يُحَوِّلَ خبراً صحافياً إلى إعلان....إلخ.
- تغيير عناصر الخطاب؛ كأن يُحَوِّلَ رسالة من رسمية إلى شخصية/ودية، أو أن يُحَوِّلَ شخصية المخاطَب من كبير إلى صغير (التحويل في طبيعة العلاقة الرابطة بين المتخاطبين).

ثانياً: المبدأ التسلسلي/ التتابعيّ (the continuum principle):

ويتعالق هذا المبدأ بالمبدأ السابق، وهو أعلقُ بتدريس النصوص الأدبية. ويفترض هذا المبدأ أنَّ أفضل طريقة لتنمية لغة المتعلم وتطويرها هي تعرضه لأنماط مختلفة من النصوص الأدبية وغير الأدبية، نصوص متفاوتة بين نصوص إبداعية ونصوص وظيفيةً تقصد إلى تحقيق هدف محدد. ويركز في النصوص الأدبية على الخصائص الأسلوبية للنصوص الإبداعية وأسلوبية الخطاب الأدبي.

ثالثاً: المبدأ الاستدلالي (The inferencing principle:

ومفاده أن كل نص يتضمن محمولات ثقافيةً وسياسيةً واجتماعيةً معينة؛ فالنص يعبر عن محمولات الثقافة التي تستعمل تلك اللغة، وقد يحيل النص بمفرداته وتراكيبه وبنيته وتنظيمه الداخلي إلى أفكار سياسية ودينية وثقافية يتبناها كاتب النص. ولهذا فإنه من الضروري تعليم الطلبة استراتيجيات محددةً تمكنهم من تفكيك بنية النص والتوصل باللّغة إلى خلفيته الثقافية والسياسية

والاجتماعية. ولاشك أن امتلاك وعي وفهم لهذه المحمولات الثقافية يمثل عنصراً حاسماً في فهم النص آنياً ومن ثمَّ فهم ثقافة الكاتب وثقافة اللغة عموماً. ويمكن هنا أن تؤدي «أسلوبية الخطاب» دوراً مهماً في تحقيق هذا التفكيك والإحالة. أما الغاية التربوية البعيدة لهذا المبدأ فتتمثل في تعزيز ثقة المتعلمين في أنفسهم وتحفيزهم على اقتحام نصوص جديدة وبناء فهم ثقافي خاص. ومن وجوه تطبيق هذا المبدأ:

- مقارنة نصين ينتميان إلى نوع نصّيّ واحد بين اللغة الأم واللغة المتعلمة لتمثل كيفية اختلاف بنية النص لاختلاف عوامل خارجية غير لغوية؛ فقد نقارن بين رسالة رسمية في موضوع واحد بين اللغتين للكشف عن كيفية مراعاة عناصر السياق: المخاطَب، وأسلوب التخاطُب، وديباجة الخطاب...إلخ.
- مقارنة نصين من جنس واحد في موضوع واحد ولكنهما يعكسان خلفيتين متناقضتين؛ فمثلاً يمكن تناول خبر واحد في صحافتين مختلفتين إحداهما معارضة وأخرى مؤيدة لحكومة ما؛ حيث يمكن المقارنة بين المفردات، وطريقة عرض القضية...إلخ.

رابعاً: مبدأُ من المألوف إلى غير المألوف (familiar to unfamiliar principle):

ومفاده أن نبدأ بالنصوص المألوفة ثقافياً تيسيراً على الطلبة وتعزيزاً لثقتهم في أنفسهم، مِنْ ثَمَّ الانتقال إلى نصوص ليس لهم بها إلف أو اعتياد.

خامساً: المبدأ النقدي (critical principle) :

ويمثل هذا المبدأ مرحلة راقية من إدراك اللغة و محمولاتها الثقافية والسياسية والاجتماعية، ومِنْ ثَمَّ يصيرُ متعلماً ناقدًا قادرًا على نقل معرفته باللغة من اللاوعي إلى الوعي، فيصير عارفاً باللغة وعن اللغة.

ثالثاً: إعداد الطلبة: من الكفاية اللغوية إلى الكفاية الخطابية

لقد كان مصطلح الكفاية اللغوية الذي اجترحه تشومسكي إيذاناً بانفتاح واسع على هذا المصطلح من حيث دلالته على امتلاك الإنسان نظاماً لغوياً قادراً على التوليد والابتداع، فانشغل اللسانيون وعلماء النفس واللسانيون التطبيقيون بتَبَيُّن طبيعة هذه الكفاية وتحليلها ومحاولة تفكيك عَناصرها للوصول إلى معاييرَ وعناصرَ تَصْلُحُ أنْ تكونَ أداة لقياس هذه الكفاية. ولعل أهم استثمارات مفهوم الكفاية ظهر عند اللسانيين التطبيقيين وعلماء المناهج وأساليب التدريس؛ ذلك أنها صارت تعني في كثير من الأحيان المهارات اللغوية والأهداف السلوكية التي ينبغي للمتعلم الأجنبي تحقيقها ليقترب من كفاية الناطق الأصلي بهذه اللغة.

وقد جرَّد نهاد الموسى هذه الكفاية فجعلها في عناصرَ ثلاثة[13]:

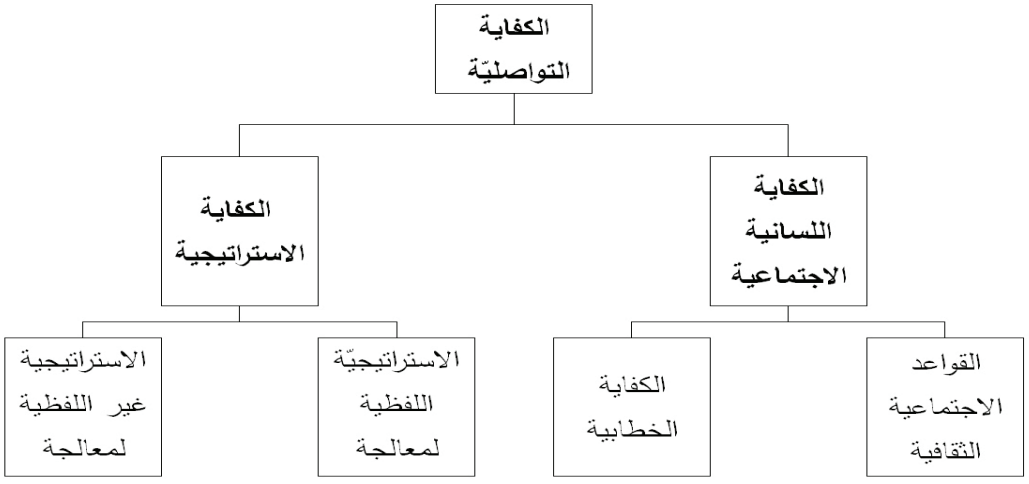
1. استدخال قواعد اللغة في مستوياتها الشكلية والوظيفية (الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية....إلخ)
2. إنتاج ما لا يتناهى من الأداءات اللغوية الصحيحة.
3. مرجع في تمييز الخطأ من الصواب؛ اكتشاف الأخطاء وتصويبها.

على أن فكرة الكفاية اللغوية لم تسلم من النقد في سياق انتقادات وُجِّهَت للمدرسة التحويلية؛ أما ما تعلق بمفهوم الكفاية اللغوية فقد اعترض عليه «دلْ هايمز» مستدركاً عليه بمصطلح «الكفاية التَواصلية»؛ فقد رأى هايمز أن مفهوم تشومسكي مفهومٌ منقوص؛ ذلك أن القواعد اللغوية التي يمتلكها الناطق باللغة ليست كافية للتواصل المناسب في المجتمع، ولذلك فإنه محتاج إلى كفاية تتمثل في اقتداره على التواصل السليم المناسب للسياق بعناصره المختلفة؛ فحتى يكون التواصل ناجحاً ينبغي

أن تكون العبارات والجمل المستعملة مناسبة للسياق المقامي والمقالي؛ فـ «لكل مقام مقال». وهكذا يكون هذا المصطلح قد اعتنى بالجانب الاجتماعي للغة ودور الممّارسة الاجتماعية في استكمال دور الممّارسة اللغوية الذهنية.

لقد أحدث هذا المصطلح تأثيرات بالغةً تجاوزت تأثيرات مصطلح تشومسكي ولاسيمًا في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات الأجنبية؛ إذ صارت الغاية الرئيسية لتعليم الإنجليزية من ثَمَّ غيرها من اللغات بلوغ الكفاية التواصلية، وتمثلت هذه الغاية في طرق التعليم فقد ظهرت الطريقة التواصلية وما تفرع منها (التعلم الموقفي، وتعليم اللغة لأغراض خاصة)، وفي إعداد المناهج المبنية عليها[14]. وما يزال مفهوم الكفاية يسري ويتوسع مع انبثاق دراسات تحليل الخطاب واللسانيات النصية، وبدأ السؤال التقليدي يظهر: هل ثمة كفاية في تحليل الخطاب تختلف عن الكفايات الأخرى؟ وبمعنى آخر: هل ثمة كفاية خطابية؟

تفاوتت آراء اللسانيين حول هذا الموضوع وإنْ كان أغلبهم يجعل الكفاية الخطابيَّة ضمن الكفاية التواصلية. فقد أضاف (كانَل) قسمين فرعيين للكفاية التواصلية هما الكفاية اللسانية الاجتماعية والكفاية الإستراتيجية، وجعل الكفاية الخطابية جزءًا من الكفاية اللسانية الاجتماعية. ويمثل الشكل الآتي ذلك:



وقد جعل قواعد الخطاب مختصة بالتماسك والترابط النصيّ[15].

أما (يالْدِن) فقد جعلت الكفاية الخطابية تتمثل في:

- الترابط النصي والإحالة (حسب رأي هاليداي).
- عمليات تُطَبَّقُ على النص (الاقتباس، توسيع النص، استخراج معلومات مهمة من النص... إلخ).
- التنظيم البلاغي (الوظائف النصية: التعميم، التصنيف...إلخ).
- تحديد المهارات الانتقالية في الخطاب المنطوق (الابتداء، تقديم المعلومات، اختتام الحديث، تبادل الأدوار)[16].

ويظهر أن تعريف (كانَل) تعريف قاصر؛ لأنه يَقْصُرُ الكفاية الخطابية على التماسك الشكلي والمضموني للنص دون أن يتجاوزه إلى ما وراء الخطاب. وأما تعريف (يالْدن) فيمزج بين المنطوق والمكتوب. ولعله يحسن أنَ نخرج بتعريف للكفاية الخطابية . . .

يمكن أن نُعَرِّفَ الكفاية الخطابية بالقول إنها :

الاقتدار على توظيف عناصر الكفاية اللغوية في سياقات أوسع لتشمل الممّارسات النصية والخطابية المختلفة التي تجسدها أنواع النصوص المختلفة، لتكون عناصرُ الكفاية اللغوية أدلَّة صريحة على تجاوز الوظيفة اللغويةَ المستقلة إلى وظيفة خطابية أوسع وأشمل استقبالاً وإنتاجاً، كتابةً ونطقاً.

أوهي: التمثل اللاواعي لعناصر الكفاية اللغوية وأدوارها في إنتاج النصوص المنطوقة والمكتوبة واستقبالها وتحليلها وتفكيكها وإعادة إنتاجها، بحيث تكون عناصر هذه الكفاية أدلة صريحة على ربط بنية النص الداخلية واشتغال علاقاته بالبنية الخارجية الشكلية للنص؛ أي اكتشاف العناصر التي تحقق للنص نصيته وخصائصه النصية المتفردة التي تميزه من سواه.

من الكفاية التواصلية إلى تحليل الخطاب: من الممّارسة اللغوية إلى الوعي باللغة:

لا شك أن طرائق تعليم اللغات الأجنبية انبثقت من رؤى لسانية نظرية تلخصها أنظارٌ في طبيعة اللغة وعلاقاتها الداخلية وعلاقتها بالمحيط الذي تُتداول فيه. وليس غريباً أن تفرز التيارات اللسانية المتعاقبة أنظاراً متعارضة أو متناقضة في مسائل تعليم اللغة النظرية أو التطبيقية. و ما يهمنا هنا مسألة واحدة حسب يمثلها التساؤل الآتي: هل ثمة ضرورة لأن يعرف المتعلم معلومات عن اللغة أم يُكتفى بتعليمه اللغةَ في الاستعمال حَسب؟ وبلفظ آخر: هل نقدّم للمتعلم معلوماتٍ نظريةً عن اللغة المتعلمة أم نكتفي بتزويده بالسياقات الاستعمالية المناسبة؟

لقد كان هذا السؤال مثار اهتمام في طرق تعليم اللغات كلها، على أن وُضوحَه كان أظهرَ وأدلَّ في سياق الطريقة التواصلية ثم تحليل الخطاب؛ فقد ركزت الطريقة التواصلية على مفهوم الكفاية التواصلية بالمفهوم الهايمزيّ؛ أي أن يقتدرِ المتعلم على استعمال اللغة المتعلمة استعمالاً صحيحاً يراعي سياق المقام وسياق المقال دون حاجة أو تركيز على المعلومات النظرية عن اللغة؛ أي المصطلحات الفنية التي تصف اللغة المتعلمة (اللغة الواصفة). أما دُعاة تحليل الخطاب فيرون أنَّ من الضروري أن يعرف المتعلم معلومات عن النظام اللغوي؛ لأنه في تعلمه اللغةَ يحتاج إلى لغة واصفة تعينه على تمثل النظام اللغوي وتطبيقه؛ وهكذا فإنّ مسألة الوعي باللغة وإدراكها وإدراك نظامها أمرٍ لا مفرٍ منه للتمكن من هذه اللغة؛ «فهو يمثل مراقباً وضابطاً لاستعمال اللغة ولكنه ليس الاستعمال»[17].

لعلّ هذه العبارة التي أطلقها مكارثي وكارتر تكون دقيقة الوصف؛ ذلك أنه ينبغي لمن يتعلم أي لغة أن يكون عارفاً بقواعدَ نظرية يستعين بها ليضبط أداءه اللغوي، وليصححه، ولتكون هذه القواعدُ النظريةُ الواعيةُ أداةَ تقييم ذاتي للمتعلم، وعاملاً مُيَسِّراً لتعلمه، وإلا كيف يمكن له التيقن من صحة أدائه؟ هل يلجأ إلى المعلم في كل صغيرة وكبيرة؟

ويرى كارتر ومكارثي أنه يمكنهما دمج هذين الرأيين: الممّارسة اللاواعية للغة، والمعرفة الواعية بالنظام اللغوي المتعلم، وإنما يكون ذلك باقتراح معاييرَ ثلاثة ينبغي تحقيقها لتنمية الوعي باللغةَ المتعلمة وإدراكها. وهذه المعايير هي[18] :

المعايير الشكلية: ويقصد بها النظر إلى اللغة على أنها نظام لغوي شكلي يتألف من عناصرَ متآلفة، وهي قواعد النظام الصوتي والصرفي والنحوي والأسلوبي....إلخ. ويركز هذا المعيار على القضايا اللغوية البحتة ومنها: أقسام الكلام، والأفعال وأزمانها، والعلاقات النحوية، والأبنية

الصرفية.....إلخ. ولاشك أن الممّارسة اللغوية تعتمد اعتماداً كبيراً على هذه اللغة الواصفة. ويمكن، حسب كارتر ومكارثي، تعزيز هذا الوعي باللغة بالمقابلة بين اللغتين الأولى والثانية؛ لتبين الفروقات بينهما في بنية النظام اللغوي. وينصحان في المقابلة بالتركيز على ما تنفرد به اللغة الأولى، وما تتميز به عن الأخرى.

المعايير الوظيفية: ويقصد بها الوعي المباشر بالوظيفة التي يؤديها الشكل اللغوي في السياق التواصلي. وهما يقدمان نماذج يمكن تنفيذها داخل الصف، منها:

1. المقارنة بين المنطوق والمكتوب.
2. مقارنة الإنجليزيات المختلفة.
3. المقارنة بين ترجمات مختلفة.
4. المقارنة بين أساليب لغوية مختلفة لتحقيق الغرض نفسه.

ويريان أنه يمكن توسيع ذلك ليشمل دور المفردات والتراكيب في النص، ولاسيما في الحوار؛ كيف تسهم المفردات في افتتاح الخطاب وإنهائه، مثلاً؟

المعيار الثقافي الاجتماعي: ويقصد به التصريح المباشر بالافتراقات الثقافية والاجتماعية بين اللغتين الأم والمتعلمة. ويتحقق ذلك بالوعي المباشر عند مقارنة أخبار معينة في اللغتين، وكيفية اختلاف اللغتين في التعبير عن الخبر نفسه، وكيف تعكس اللغة فكر الكاتب أو المؤلف.

ولا بُدّ لهذه المعايير الثلاثة أن تعمل معاً لتحقيق الهدف الرئيسي من تعلم اللغة، وهو بلوغ كفاية تواصلية تُقارِبُ كفاية الناطقين الأصليين باللغة. وجدير ذكره هنا أن الدعوة إلى التعلم عن اللغة والوعي المباشر بها تمثل تماشياً مع التغيرات التي طرأت على دور المعلم في التعليم عموماً وتعليم اللغة خصوصاً؛ إذ بدأت مركزية المعلم تنحلُّ تدريجياً وصار المتعلم يسهم إسهاماً فاعلاً في التعلم. وقد عُرِفَتْ هذه التغيرات باسم «استراتيجيات التعلم»، وخلاصتها أنه: ينبغي تعليم الطالب كيف يتعلّم بنفسه.

ويبقى السؤال قائماً هنا: ما منزلة الوعي باللغة من منظور الخطاب؟ و كيف يتمثل متعلم اللغة الأجنبية أنواع الخطابات المختلفة في اللغة الأجنبية؟ أو كيف نوفِّر للمتعلم مثلَ هذه المعرفة الواعية بنظام الخطاب في اللغة المتعلمة؟

لعله يحسن هنا أن نقيم فرقاً واضحاً بين لاوعي اللغة عند الناطق الأصلي ووعي اللغة عند المتعلم؛ وبيان ذلك أنَّ الناطقَ الأصليَّ يكتسب نظام الخطاب واستراتيجياته اكتساباً غيرَ واعٍ بما ينطوي عليه الخطاب من مفاهيمَ مختلفة، وهذا يعني أن التماسك الشكلي والتماسك المعنويّ الدلالي في النصوص يمثلان شطراً من الإحساس العَفْويّ باللغة الأم؛ فليس غريباً أن يَدُلَّك أحد الناطقين الأصليين باللغة على انعدام التماسك والانسجام معولاً بذلك على حدسه ودون أن يكون قادراً، غالباً، على تبيان حدسه أو رأيه، وهذا أمر صحيح إلى حدّ بعيد! وإذا كان لهذا الناطق الأصلي أدواتٌ من الإحساس التلقائي اللاشعوري بغياب التماسك فأنّى ذلك للمتعلم الأجنبي؟

إن أسمى ما يسعى إليه تعليم اللغة للناطقين بغيرها بلوغ كفاية لغوية وتواصلية تقارب كفاية الناطقين الأصليين بتلك اللغة؛ فكيف لنا أن نهيئ مثل هذه الكفاية للمتعلم الأجنبي، ولاسيما الكفاية الخطابية؟ السبيل إلى ذلك سبيلان:

1. الاكتساب اللاواعي بالتعلم والممّارسة:

وإنما يَتَحَصَّلُ ذلك بالممّارسة المباشرة لعناصر اللغة الأجنبية ومهاراتها المختلفة؛ ذلك أن المتعلم يبني، في سياق التعلم، خبرات تحليليةً لاواعية تُمَكِّنُهُ من بناء منظومة من المعلومات الحدسية التي تنتهي بكثرة الممّارسة إلى خبرة ونظام تلقائي يُمَكِّنُهُ من تعرف أنواع النصوص وكيفية بنائها وتحليلها ومعالجتها. إنَّ بناء منهج يعتمد على الممّارسات

الخطابية والنصية يُسَهِّلُ هذا الاكتساب؛ فإذا افترضنا أنَّ المنهج يقدّم للمتعلم الأجنبي فنوناً خطابية مختلفة، ويكرر بعض هذه الفنون لأغراض معينة، فإن ممّارسة هذه النصوص وتكرار نماذجها سيمكنّ المتعلم من بناء افتراضات معينة عن هذه النصوص من حيث معالجتها وتحليلها، مِنْ ثَمَّ إعادة إنتاجها.

ولعل المتعلم في هذه الحالة يبدأ بإنجاز تقابلات لا واعية بين تقاليد النصوص وأعرافها في لغته التي يتمثلها في لاوعيه ونصوص اللغة المتعلمة، إذ تفضي به هذه التقابلات إلى نتائجَ واعيةٍ يُسَجِّلها ويحفظها بالكتابة.

2. التعليم المباشر عن أنواع الخطاب وأغراضه...

ويتمثل هذا الوجهُ في اللغة الواصفة والتحليلية المباشرة التي يستعملها المعلم َفي معالجةَ النصوصَ وتحليلهاَ والكشف عن بنيتها وخلفياتها المعرفية واللسانية والاجتماعية والثقافية الثاوية والمستقرة في بطن النصوص. والمقصود بذلك أن يستخدم المعلم المصطلحات المتخصصةَ في التحليل؛ فإذا كان المعلم يحلل قصةَ قصيرة من أدب اللغة المتعلمة فلا مناص له من استخدام تقنيات التحليل الأدبي العام، وتقنيات التحليل الأسلوبي وما تتضمنه من تحليل للبنية اللغوية (الترابط النصي، والترابط الدلالي)، وتحليل عناصر القصة، وتحليل المفردات والتراكيب ذات الخلفية الثقافية، والمفردات التي تعبّر عن موقف الكاتب أو الشخصيات...إلخ.

ولا شك أنَّ هذه اللغة الواصفة واستراتيجيات التحليل النصي ستمثل دليلاً عملياً وتطبيقياً للمتعلم؛ إذ يعود إليها ما احتاج إليها، ويمكنه أن ينجز الأعمال الآتية، على سبيل التمثيل، بالاعتماد على نص واحد يقدمه المعلم، وليكن هذا النص مقالة في جريدة:

- في المفردات: كيفية استثمار المفردات وعلاقاتها في تماسك النص: الترادف والتضاد والحقول الدلالية، وتمييز المصطلحات المتخصصة من المفردات العامة. ويمكنه تبين الوظائف الخطابية التي تسهم فيها المفردات في بناء النص: افتتاح الخطاب، وإنهاء الخطاب، والمقارنة، والاعتراض، أوالتأييد.... إلخ. ولعله يمكن للمتعلم أن يبني معجماً استعمالياً يرصد فيه الاستعمالات السياقية للمفردات، والمتلازمات اللفظية، والتعابير ذات الدلالات الثقافية المختلفة... إلخ.
- في النحو و التراكيب النحوية: يمكنه أن يرصد البنية النحوية لجمل المقالة من حيث تماسكها، و أزمنة الفعل، ووجهة الخطاب، وإحالات النص الداخلية والخارجية، وعلاقة النص بخارجه... إلخ.
- في نوع الخطاب: يتعرَّف تقاليدَ إنشاء الخطاب واستراتيجيات بنائه؛ من افتتاحه وتوسيعه وإغلاقه، وبناء الجدل والإقناع فيه باستثمار الإحصاءات والحقائق الاقتصادية.... ويمكن له هنا أن يستثمر معطيات الأسلوبية في تحديد خصائص النص ومحاكاتها حين ينتج النصوص في اللغة المتعلمة وينشئها.

ولعل أيسر السبل لامتلاك الكفاية الخطابية من هذين السبيلين تتمثل في استثمار النصوص الأصيلة التي تكشف عن تحققات الخطاب في واقع الاستعمال في مُدَوَّنَةِ اللغة المتعلمة.

رابعاً: إعداد المادة التعليمية:

والمادة التعليمية هي محور التقاء عناصر العملية التعليمية التعلمية الأخرى: المعلم والمتعلم والطرائق. ولا شك أن المادة التعليمية في تعليم اللغات الأجنبية تحظى بعناية فائقة ولاسيما مع نهضة اللسانيات التطبيقية التي اقترنت بنهضة تعليم الإنجليزية. وقد صار معروفاً انبناء المواد التعليمية وتأليف كتب تعليم الإنجليزية خصوصاً على نظريات لسانية ولسانية نفسية مدعومة بطريقة تعليمية تنبثق من الآراء النظرية نفسها. ولعل تعليم اللغة تواصلياً يكون مثالاً صالحاً على ذلك.

انبثق تعليم اللغة تواصلياً من الانتقادات التي وجهها (دل هايمز) إلى مفهوم الكفاية اللغوية الذي وضعه تشومسكي؛ إذ رأى هايمز أن امتلاك الكفاية اللغوية المجردة لا يُقْدِر الإنسان على التواصل السليم والملائم في مجتمع اللغة، ولذلك ينبغي امتلاك كفاية تواصلية تهيئ له التواصل السليم الذي يراعي سياق المقام وسياق المقال، وقد سمّى هايمز هذه القدرة بـ(الكفاية التواصلية). لقد استثمر دعاة تعليم اللغة في سياقها الاجتماعي هذه المفهوم ودعوا إلى هدف جديد في تعليم الإنجليزية؛ هدف يتجاوز الكفاية اللغوية إلى الكفاية التواصلية، ومنْ هنا نشطت جهود إعداد المواد القائمة على المواقف الواقعية والحيوية التي يمارسها أهل اللغة، وركزّ هذا الاتجاه على تقديم مواقفَ متعددة من الحياة اليومية، وتصنيف المناهج وفقاً للأغراضَ التواصلية: الشكر، والطلب، والاستقبال، والاعتذار، والرد على الهاتف....إلخ.

ولا يختلف الحال مع بناء المادة التعليمية وإعدادها من منظور الخطاب؛ إذ إن الأساس في تصميم مادة تعليمية من هذا المنطلق هي فكرة استثمار النصوص الأصيلة المنطوقة والمكتوبة. فما المقصود بالنصوص الأصيلة؟

يرى بعض الباحثين أن مفهوم «المادة الأصيلة» أو «النص الأصيل» ينطوي على جانبين هما[19]:

- جانب النفي (السلب): وبناءً عليه تُعَرَّفُ المادة الأصلية بأنها « المادة التي لم تُسْتَعْمل سابقاً لتعليم اللغة وتعلمها؛ فهي ليست نصوصاً تعليمية صُمِّمَت لتعليم اللغة.
- جانب الإثبات (الإيجاب): هي المواد والنصوص التي أُنْتجت بوصفها رسالةً في موقف تواصلي حقيقي؛ فهي نصوص ومنطوقات اسْتُعْمِلَت أصلاً لأغراض تواصلية اعتيادية لتحقيقَ أغراض تواصلية مختلفة.

وبناءً على ذلك فإنَّ أي نص مكتوب أو منطوق عُدِّل (بالتيسير أو تغيير المفردات...إلخ) لأغراض تعليمية ليس مادةً أصيلة؛ فالمسلسلات والأفلام والنشرات الإخبارية والمقالات الصحافية والإعلانات التجارية تعدّ نصوصاً أصيلة ما دامت لم تعدَّ لغايات تعليم اللغة.

إن الاستدراك على نقائص المواد المعدَّة لأغراض تعليمية تمثل المسوِّغات الرئيسية لاستعمال النصوص الأصيلة؛ ذلك أن النصوص المعدة كثيراً ما تتجاوز عددًا من عناصر الحدث التواصلي ولاسيما في الحوارات المدونة كتابة؛ فقد تحذف القيم التواصلية للمفردات أو التراكيب أو الجمل في السياق التواصلي، وكذلك القيود اللسانية الاجتماعية التي تحكم سياق التواصل/النص كالعلاقة بين المتخاطبين، إضافة إلى الخصائص النطقية وتعبيرات الوجه التي تضيع عند تحويلها إلى نصوص مكتوبة[20].

وعلى ذلك يُسَوَّغ استعمال المواد الأصيلة بأنها:

- تُمَثِّل «استعمال اللغة»؛ ذلك أنها تقدم تواصلاً حقيقياً جزئياً أو كلياً في سياق واقعي حقيقي، فهي تقدم للمتعلمين صورة مطابقة للاستعمال اللغوي بما يلابسه من عناصر السياق والمقام.
- إذا اختيرت بعناية وعلى نحوٍ يوافق حاجات المتعلمين فإنها ستشكل منهجاً دقيقاً مضبوطاً ومُسْتَوْعباً، نظراً إلى تحديدها وثرائها وتنوعها.

وتتمثل إيجابيات المواد التعليمية الأصيلة، على ما ينقله جاك ريتشاردز، في[21]:

1. أنَّ لها تأثيرًا إيجابيًا على دافعية المتعلم؛ لأنها أكثر تشويقاً وتحفيزاً من المواد التعليمية المصنوعة؛ فهناك مصادر ممتعة هائلة لتعلم اللغة في وسائل الإعلام وفي شبكة المعلومات الدولية، وهي ذات صلة كبيرة باهتمامات كثير من متعلمي اللغة.
2. أنها تقدم معلومات ثقافية أصيلة عن الثقافة الهدف؛ إذ يمكن اختيار المواد التعليمية لتوضيح جوانب متعددة من الثقافة الهدف بما فيها الممّارسات والاعتقادات الثقافية والسلوك اللغوي وغير اللغوي.

3. أنها تجعل الطلبة يتعرضون للغة الحقيقية لا إلى النصوص المصنوعة الموجودة في المواد التعليمية والمكتوبة خصيصاً لإبراز قواعد نحوية أو أنواع خطابية معينة.
4. أنها ترتبط أكثر بحاجات المتعلمين، ومن ثُمّ تربط بين الفصل وحاجات الطلبة في العالم الحقيقي.
5. أنها تدعم مذهباً أكثر إبداعاً في التدريس؛ فعند استخدام المواد التعليمية الأصيلة مصدراً لأنشطة التدريس يستطيع المدرسون استغلال كامل طاقاتهم الكامنة، ويطورون أنشطةً ومَهَمَّات تنسجم انسجامًا أفضل مع أساليبهم التدريسيّة وأساليب التعلم عند طلبتهم.

ولعلّ السؤال المحوري هنا يكون: كيف نختار النصوص التعليمية في سياق تحليل الخطاب؟ وهل يقتصر اختيارها على مُعدِّي المناهج والمواد التعليمية؟

معلومٌ أنَّ اختيار المواد التعليمية في منهج لتعليم اللغة يخضع لأسس لسانية ولسانية نفسية على التعميم، ولا يخرج استعمال المواد الأصيلة عن هذا النطاق؛ ومن هنا فإن معايير انتقاء النصوص التعليمية وفق تحليل الخطاب تتمثل فيما يلي:

- موافقة الأسس اللسانية لتحليل الخطاب؛ وهذا يعني أن تكون النصوص نصوصاً واقعية أُنْجِزَت لأغراض تواصلية واقعية. من ذلك مثلاً: رسالة رسمية أو رسالة ودية، ومقالة صحافية تحليلية في موضوع محدد، وتقرير حول موضوع ما، ومقابلة صحافية مع مسؤول ما...إلخ.
- موافقة حاجات المتعلمين وأغراضهم. لعل المنهج القائم على المواد الأصيلة أصلحُ لتعليم اللغة لأغراض خاصة حيث تلتقي حاجات الطلبة وأغراضهم نحو تحقيق كفاية تواصلية في حقل محدد. ولكن هذا لا يمنع من استثمار نصوص عامة لا تنتسب إلى حقل خالص ولكنها تمثل مادة صالحة لتأسيس كفاية تواصلية وخطابية مناسبة، ومن ذلك مثلاً أنه يمكن استعمال نماذج مختلفة من الممّارسات الحيوية اليومية التي لا يستغني عنها أي شخص، مثل: الحوارات اليومية، والتحايا، والمكالمات الهاتفية، وملء نموذج بسيط لمباشرة العمل، أو طلب خدمة.... إلخ. واضح أن هذه الأمثلة تتجاوز الاختصاصات.
- ملاءمة الأهداف التعليمية المحددة/الخاصة؛ وإنما نقصد بذلك انتقاء النص واستعماله استعمالاً يوافق السياق الطبيعي الحقيقي الذي أُخِذَ منه، فلا يَصِحُّ مثلاً أن تُقَدَّم مقالةٌ صحافية تفصيلية لخدمة أهداف التعبير الشفهي والمحادثة، بل ينبغي أن توظَّف لخدمة أغراض الفهم والاستيعاب وتحليل النص.
- التمثيلية؛ ويقصد بذلك انتقاء نصوص ومحاورات تمثل تمثيلاً نموذجياً نوع الخطاب المَنْوِيّ تعليمه؛ ليكون المتعلم قادراً على تمثل الأُطَر العامة للخطابات المختلفة وطرق إنجازها، وتمييزها من سواها، انتهاءً بالاقتدار على إنجاز خطابات مماثلة كتابةً.
- التنوع؛ أن تمتد النصوص على مدى أفقي واسع بحيث تستوعب نطاقاً واسعاً من النصوص التي تعكس وجوه الاستعمال الحقيقي المختلفة؛ فإن كانت المادة المنوي تحضيرها مخصصة للدبلوماسيين وجب أن تتضمن أنواعَ النصوص الآتيةَ: الرسائل الرسمية وأصول التخاطبَ الدبلوماسي، ونصوص الذكاء السياسي، و مقالةً في الاقتصاد، ومقابلةً صحافية أو تلفازية في قضية معينة، ومؤتمراً صحافياً، ومناظرة في قضية سياسية عصرية....إلخ.
- التدرج في صعوبة المادة وسهولتها. ولعل المعيار الرئيس في ذلك يتمثل في المواءمة بين مستوى المتعلم ومستوى المادة المقدمة؛ فلا شك أنَّ ثمة فرقًا بين نصوص تقدم لطالب مبتدئ وآخر متوسط وثالث متقدم. ويمكن لنا أن نراعي معيار طول النص ليكون معياراً رئيساً في التدرج؛ ذلك أن الطول غالباً ما يشير إلى عناصر السهولة أو الصعوبة اللغوية، فغالباً ما يتضمن النص القصير عدداً أقل من المصطلحات المتخصصة،

ويمثل بنية خطابية/ نصية أقل تعقيداً من حيث البنية والتراكيب النحوية، وتتفرع بنيته العليا إلى عدد أقل من البنى الصغرى (الأفكار والمضامين). وهكذا يبدو منطقياً أن يتدرج بناء منهج خطابي أُعدَّ لغايات العمل الإنساني في منظمة دولية على النحو الآتي:

- عنوانات صحافية رئيسية في قضايا حقوق الإنسان، والتعليم، والصحة، والتغذية....إلخ.
- فقرات قصيرة من المواثيق والشرائع الدولية التي تعتني بتلك القضايا، كنصوص اتفاقية جنيف لحقوق الإنسان في فترات الحروب، ومواد حقوق المهاجرين في التعليم والاعتقاد....إلخ.
- أخبار قصيرة تمثل وقائع إخبارية عن أحداث جارية في دول مختلفة، بحيث تكون هذه الأخبار في حدود فقرة مثلاً.
- أخبار متوسطة الطول تمثل وقائع إخبارية عن أحداث جارية في دول مختلفة.
- نماذج من تقارير حكومية أو غير حكومية تتناول قضايا إنسانية مختلفة.
- مقالات متنوعة مطولة وتقارير مفصلة.
- فصول مختلفة من كتب متنوعة في قضايا العمل الإنساني بحيث تتضمن هذه الفصول أنواعاً خطابية مختلفة في الفصل الواحد؛ كأن تتداخل فيه الجوانب الإعلامية والقانونية والتوثيقية والتحليلية والجدلية.

ويقترح كارتر ومكارثي[22] مجموعة من فئات الاستراتيجيات التي يمكن أن تعمل لتربط بين المجموعة المتعلمة واحتياجاتها من ناحية والمهام التعلمية من ناحية أخرى، وهذه الاستراتيجيات، هِي:

الرقم	فئة الإستراتيجية	أسئلتها
١	استراتيجيات متصلة بنوع النص	– ما وسائل التخاطب و أنواعها؟ نصوص مكتوبة أو مقروءة، نصوص إعلامية...؟ – ما أنواع النصوص الأنفع والأجدى؟ – ما أنماط التفاعل الأنفع: مثلاً: السرد، المشكلة–الحل؟
٢	استراتيجيات متصلة بالترابط النصي	– ماه جوانب ترتيب الموضوع، تبادل الأدوار...المشمولة؟ – ما أنواع الترابط (مع تأكيد كبير على أهمية الترابط المعجمي في المهام التفاعلية الموجهة، وأنماط الحذف في الخطاب الإعلامي)؟
٣	استراتيجيات التأدب	– ما ملامح الوجه التي يجب إبرازها (في الخطاب المنطوق والمحادثة)؟ – ما أشكال التوكيد المستعملة: الضمائر؟
٤	استراتيجيات التخطيط	– ما تتابعات الأفعال ووجوهها (معلوم أو مجهول) المستعملة الدالة على نوع النص وجنسه؟ – ما جوانب الإبداعية في استعمال اللغة وجوانب المخاطرة المنظورة والملائمة للنص؟
٥	استراتيجيات التقارب	– الإصلاح المعلوماتي أو المعرفي. – الإصلاح التأثيري: وأكثر ما يتعلق بسوء الفهم الذي قد يحدث نتيجة الفشل في استعمال إستراتيجيات التواصل الملائمة، أو خرق الأعراف الثقافية في اللغة المتعلمة، وكيف تساعد المعرفة النظرية عن اللغة والثقافة في إصلاح أعطاب الخطاب والتواصل.
٦	استراتيجيات الإصلاح	– ما مخاطر مشكلات التواصل و سوء الفهم الثقافي؟ – هل إستراتيجيات إصلاح الأخطاء ذاتية أو عامة أو إصلاحات في التفاوض (حول المعنى)؟

وقد انتهى باحثون من دراساتهم التطبيقية في استخدام المواد الأصيلة إلى أنها[23]:

- تشجّع استراتيجيات التعلم الفردي؛ إذ يمكن للمتعلم أن يبحث عما يناسب ميوله وقدراته من النصوص، وما يناسب استراتيجياته التعلمية.
- تهيئ للمتعلم فرصة تدريب مناسبة للنصوص التي سيواجهها مستقبلاً، ما يجعله قادراً على تمثّل الخصائص العامة لأنماط الخطاب وأنواعه واستراتيجياته المختلفة، إضافة إلى تمثل الخصائص المعجمية والنحوية والأسلوبية للنصوص المتعلمة.
- تعزز دوافع الطلبة وتشجعهم لمزيد من الإسهام في التعلم الذاتي وبناء المهارات اللغوية المختلفة. ثم إن توافرها بكثرة في الشّابكة ووسائل نشر المعرفة الأخرى تتيح له خيارات متعددة وتثير فيه شغف التنقل بين النصوص.
- تُخرج المتعلم من إطار ضيق محشور بين دفتي الكتاب المقرر.

ويبقى سؤال مهم: كيف نبني التداريب الملائمة للمنهج الخطابيّ؟

ولعل هذا الجزء يكون أهم ما في المادة التعليمية؛ ذلك أنه الميدان الرئيس لتثبيت التعلم وترقيته. وتمثل هذه التمارين والتداريب الفرصة الحقيقية لتمثل خصائص خطابات اللغة المتعلمة استقبالاً ثم إعادة إنتاجها عند الطلب كتابةً أو نطقاً. وهي تمثل تقييماً دوريًا لمدى تمثل المتعلمين لعناصر الخطاب في اللغة المتعلمة. ولا يخفى على أحد أنَّ هذه التداريبَ إنما تقصد إلى تعزيز التعلم وتثبيته، ولذلك فإنها ينبغي:

1. أن تناسب مستوى المتعلمين.
2. أن تكون منسجمة تماماً مع أغراض المنهج الخطابي بكل تفاصيله،
3. وأن تكون أداة قياس صادقة لما قُدِّم للمتعلم (المحتوى).
4. وتأسيساً على ذلك فإن التداريب ينبغي أن تغطي الكفاية اللغوية متضافرة مع الكفاية الخطابية بعناصرها كلها من ناحية، ومتضافرة مع وجوه إنجاز الخطاب المهارية كتابةً وكلاماً. ففي القراءة والكتابة يمكن لنا أن نضع تمرينات من مثل:

المهارة	الكفاية الخطابية المقصودة
القراءة	-التنبؤ بمحتوى النص اعتماداً على العنوان، قبل قراءة النص. - القراءة الموسعة: معرفة الأفكار الرئيسية وما يتفرع منها. - القراءة المكثفة: أسئلة تساعد المتعلمين لفهم الفروع. -استرجاع المعلومات: إرشاد الطلبة لاستعمال المعلومات للتخليص، وإنشاء الجداول والأشكال. - التقييم: يعبر الطلبة عن آرائهم، ويقارنون النص بنصوص أخرى. -المتابعة: نشاط تحدٍ لتوسيع المعلومات وتوظيفها.
الكتابة	- إعادة بناء خطاب مفكك. - إعادة بناء نص بالنظر إلى ترتيب المعلومات فيه. - إنشاء رسالة تراعي علاقة المرسل بالمرْسَلِ إليه. - تحويل شكل الخطاب. - استعمال المفردات الاصطلاحية في السياق المناسب.

الخاتمة:

قصد البحث إلى بيان وجوه استثمار تحليل الخطاب في تعليم اللغات للناطقين بغيرها من حيث إنه منهج كلي يتجاوز النزعة التجزيئية في تعليم عناصر اللغة وصولاً إلى بلوغ الطلبة مبلغ الكفاية الخطابية.

وقد استنفد البحث عناصر عملية تعليم اللغات الأجنبية كلها من وجهة نظر تحليل الخطاب؛ منتهيًا إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- فما هي وجوه استثمار تحليل الخطاب في تعليم اللغة للناطقين بغيرها؟
- وما الكفايات التي ينبغي أن يتضمنها أي برنامج لإعداد المعلمين لتعليم اللغات الأجنبية وفق هذا المنهج؟
- وكيف نصل بالمتعلم الأجنبي إلى الكفاية الخطابية التي تقارب كفاية الناطق الأصلي باللغة؟
- وما خصائص المواد التعليمية المبنية وفق منهج تحليل الخطاب؟
- وما الطرق المناسبة لتدريس مواد اللغة الأجنبية، أي لغة، من منظور تحليل الخطاب؟

الهوامش:

1. انظر، للتمثيل لا الحصر، مراجع هذه الدراسة.
2. اقتصرت هنا على المجالات العامة التي يمكن استثمار تحليل الخطاب في تعليمها، ولكن تحليل الخطاب يستثمر جدياً في تعليم النظام اللغوي: الأصوات والمفردات والصرف والنحو، وإنما استبعدتها هنا لأن المجال يضيق؛ فكل نظام منها محتاج إلى أبحاث متعددة.
3. رونالد كارتر، اللغة والأدب، في «الموسوعة اللغوية، ن.كولنج، ترجمة محيي الدين حميدي وعبد الله الحميدان، المجلد الثاني،الرياض، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 1421هـ، ص 598.
4. Carter, R . and McCarthy, M. Language As Discourse, p135
5. عزة شبل محمد، علم لغة النص... النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الآداب، ط2007،1، ص141–145.
6. جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998.
7. رونالد كارتر، اللغة والأدب، في «الموسوعة اللغوية، ص604.
8. انظر العدد الخاص من مجلة (TESOL) عن إعداد معلمي اللغات الأجنبية، ولاسيما الإنجليزية، المجلد 32، العدد الثالث، 1998.
9. Crandall ,JoAn (Jodi), Language Teacher Education, Annual Review of Applied Linguistics, 20,34 -55.
10. لتفاصيل وافية: دونا جونسون، مداخل إلى البحث في تعلم اللغة الثانية، ترجمة علي شعبان وأحمد شفيق الخطيب، القاهرة، المشروع القومي للترجمة، الكتاب720، ط1، 2005، ص333–358.
11. المرجع السابق، 306–307.
12. Carter, R . and McCarthy ,M. Language As Discourse, pp:166- 168
13. نهاد الموسى، الأساليب في تعليم اللغة العربية، عمان ، دار الشروق، ط1 ، 2003، ص123 – 124.
14. انظر مثلاً: رشدي طعيمة ومحمود الناقة، تعليم اللغة اتصالياً...بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2006.
15. نقلاً عن:

Carter, R. and McCarthy, M. Language As Discourse p174

16. Ibid:p177
17. Ibid:p160- 161
18. Ibid:p160- 162

19. D, Abe and others, using authentic documents for pedagogical purposes, in; Discourse and learning,pp:322-323.

20. Ibid, pp:323-324

21. جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، 2001، ترجمة ناصر بن غالي وعبد الله الشويرخ، الرياض، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 2007، ص: 358.

22. Carter, R . and McCarthy, M. Language As Discourse, Longman, p180

23. 325 D, Abe and others, using authentic documents for pedagogical purposes.

المراجع:

بالعربية:

- آن روبول وجاك موشلار، التداوليّة اليوم، ترجمة سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، دار الطليعة ، ط1، 2003م.
- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق ، ط1، 2001م.
- إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص...تطبيقات لنظرية روبرتديبوغراند وولفجانج دريسلر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2 ، 1999م.
- باسل حاتم وإيان ميسون، الخطاب والمترجم، ترجمة عمر فايز عطاري، الرياض، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 1419هـ/1998م.
- جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، 2001، ترجمة ناصر بن غالي وعبد الله الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، 2007م.
- ج.ب. براون و ج. يول، تحليل الخطاب، ترجمة محمد الزليطني ومنير التريكي، الرياض، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 1418 هـ/1997م.
- جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998م.
- حسن غزالة، الأسلوبية والتأويل والتعليم، سلسلة كتاب الرياض، العدد60،الرياض، مؤسسة اليمامة الصحفية، 1998م.
- نفسه، قاموس الأسلوبية والبلاغة، مالطا، منشورات 2000 ،ELGAم.
- حسين خمري، نظرية النص، الجزائر وبيروت، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم، ط1، 2007م.
- رشدي طعيمة ومحمود الناقة، تعليم اللغة اتصالياً...بين المناهج والاستراتيجيات، الرباط منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2006م.

- زتسيسلاف واورزنياك، مدخل إلى علم لغة النص.... مشكلات بناء النص، ترجمة سعيد حسن بحيري، القاهرة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط1، 2003م.
- سعد مصلوح، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية، الكويت، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، ط1، 2003م.
- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص... المفاهيم والاتجاهات، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان، ط1 ، 1997م.
- عبد الرزاق بن عمر، المتلازمات اللفظية في اللغة والقواميس العربية، تونس، مجمع الأطرش لنشر الكتاب المختص وتوزيعه، 2007م.
- عبد الفتاح محمد الجبر، النص كوحدة لدراسة اللغة وتدريسها، مجلة العلوم الإنسانية، البحرين: جامعة البحرين، العدد 15 – شتاء 2007، ص239–214.
- عزة شبل محمد، علم لغة النص... النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الآداب، ط1 ،2007م.
- فان دايك، النص والسياق، ترجمة عبد القادر قنيني، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، 2000م.
- فولفانج هاينه منْ و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بين شبيب العجمي، الرياض، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 1419هـ/1999م.
- محمد خطابي، لسانيات النص، بيروت، المركز الثقافي العربي، ط2، 2006م.
- محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، القاهرة، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ط1، 2005.
- منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دمشق ، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 2002م.
- نهاد الموسى، الأساليب في تعليم اللغة العربية، عَمَّان ، دار الشروق، ط1، 2003م.
- النادي الثقافي الأدبي بجدة، النص وقضاياه، عدد خاص من مجلة «علامات في النقد، جدة، المجلد16/ العدد61ن جمادى الأولى 1428هـ / 2007.
- ن.ي. كولنج، الموسوعة اللغوية، الجزء الثاني، 1990، ترجمة محيي الدين حميدي وعبد الله الحميدان، الرياض، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، 1421هـ.
- وليد العناتي، لغة الإعلان التجاري في صحيفة الرأي الأردنية، وقائع مؤتمر «اللغة العربية في وسائل الإعلام»، القاهرة، كلية دار العلوم ، 18/12/2002–17م.

بالإنجليزية:

- Crandall, JoAn (Jodi), Language Teacher Education, Annual Review of Applied Linguistics, 20, (2000): 34- 55.
- Carter, R. Vocabulary, Applied linguistic Perspectives, London: Routledge, 2007.

- Carter, R. Investigating English Discourse. London: Routledge, 1997.
- Carter, R. and others. Working With Texts, London: Routledge, 2001.
- Carter, R . and McCarthy, M. Language As Discourse, New York: Longman. Inc, 1994.
- Carter, R. and McCarthy, M. Vocabulary and Language Teaching, New York: Longman. Inc, 1988.
- Cook, Guy. Discourse, Printed in Hong Kong: Oxford University Press, 1992.
- Coulthard,M. An Introduction To Discourse Analysis, New York: Longman. Inc, 1993.
- Hall, D. R, Hewings, A. Innovation in English Language Teaching, editors, London and New York: Routledge, the Open University, and Macquarie university, 2001.
- Hatch, E. Discourse and the Language Education, Cambridge University Press, 1992.
- Hoey, M. Textual Interaction… an introduction to written discourse analysis, New York: Routledge, 2001.
- Freeman, D.L. Discourse Analysis in Second language Research, Newbury House Publishers,. Inc. 1980.
- Lomax, H. Language in Language Teacher Education, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002.
- Raily, P. (editor). Discourse and Learning, New York: Longman, Inc, 1985.