تحليل الخطاب وتعليم اللُّغة[1]

ترجمة

أ. د. وليد العناتيّ

أستاذ اللسانيات التطبيقية

جامعة قطر

تحليل الخطاب وتعليم اللُّغة

أ. د. وليد العناتيّ

مقدمة في أهمية النَّص المترجم ومسوغات تَرْجَمَتِه:

قد حفزني لترجمة هذا البحث إلى العربية حوافزُ متعددة؛ أهمها ما يلي:

١. أن موضوع البحث موضوع طريف وجديد نسبيًا في اللسانيات التطبيقية، وهو موضوع نادر في اللسانيات التطبيقية العربية؛ فالبحوث الناجزة فيه لا تتجاوز أصابع اليد الواحدة[٢].

٢. أن البحث يقدِّم رؤى نظرية في وجوه استثمار تحليل الخطاب في تعليم عناصر اللغة ومهاراتها، ثم تراه يشفع ذلك بتوجيهات عملية تصلح للتطبيق داخل صف اللغة الثانية. ولا تقتصر عنايته على غرفة الصف والمتعلمين وحدهم ولكنه يقدِّم إرشاداتٍ ونصائحَ وتوجيهاتٍ لمعدي المواد التعليمية ومؤلفي كتب تعليم اللغات الأجنبية.

وبناء على ذلك نحسب أن ترجمة هذا البحث ستضيء معالم جديدة للمشتغلين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من المعلمين ومعدي المواد التعليمية والمشرفين على البرامج.

منهجيَّة الترجمة:

وقد اعتمدْتُ في ترجمتي هذه على تمثُّل معنى النص الإنجليزي ونقله بدقة واحتراز؛ ولهذا فإنك واجدٌ اختلافًا في بنية الجملة والتركيب الإنجليزي عند نقلهما إلى العربية مع احتفاظهما بدلالتهما الدقيقة. ولما كان النص الإنجليزي قائمًا على الترابط والتماسك المضمونيّ؛ أي ترابط الأفكار مع غياب أدوات ربط شكلية ظاهرة، فقد لزمني أن أضيف عباراتٍ أو روابطَ تُبين عن المقصود ولاسيّما في حالة غياب الإحالة الضميرية في النص الأصليّ، أو حذف ما ينبغي تكراره في الجملة العربية أو الفقرة الواحدة.

ثُمَّ إنني تجاوزت بنية النص الإنجليزيّ الشكليَّة من حيث تفقيره للنص؛ فكثيرًا ما تداخلت الأفكار والفقرات؛ ولذلك التزمْتُ تقسيمًا شكليًا أَعْتمِدُهُ في العربية؛ أنَّ لكل فكرةٍ رئيسيةٍ فقرةً. كما أظهرْتُ تقسيماتٍ فرعيةً ونقاطًا بارزة جاءت مندمجة في متن النص الإنجليزي؛ فجعلت بعضها عناوينَ فرعيةً بارزةً يَسْهُلُ على من يبحث عن فكرة جزئية أن يجدها مباشرة، ومن ذلك إبراز علاقة تحليل الخطاب بمستويات اللغة (الأصوات، والنحو، والمفردات)، وإبراز علاقة تحليل الخطاب بالمهارات اللغوية وتدريسها.

وقد آثرت استخدام صيغة المفرد (المتعلّم، المعلّم) على صيغة الجمع تسهيلاً وتيسيرًا على القارئ؛ إلا أنْ يكون السياق يقتضي الجمع تعيينًا. وكذا فعلت عندما كان المؤلفون يستعملون الضميرَيْن (هو، هي) في الجملة نفسها؛ إذ آثرت صيغة المفرد الغائب للتّيْسيرِ ليس إلا. ورأيتُ أنْ أضيف حواشي موضِّحة ومُغْنية لمتن النَّصّ الأصلي أنَّى اقتضى ذلك.

مَسْرَدُ المصطلحات الأساسية في الترجمة:

البحث الصّفيّ (Classroom-centered Research):

البحث العلمي الذي يُنْجَزُ بناء على ملحوظات ومشاهدات صفية خالصة تحقيقًا لأهداف معينة، أو لقياس مهارة أو سلوك معين. وكثيرًا ما يُسْتَعمل في هذا السياق مصطلح (الخطاب الصّفّيّ) الذي يتضمن جميع أنواع التفاعلات الصفية التي تدور بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم.

تحليل الخطاب (Discourse Analysis):

منهج علمي في دراسة النصّ المكتوب يعتني في إطاره العام بدراسة النَّص دراسة شكلية تحلل بنيته التركيبية وعناصر ترابطه وتماسكه على المستوى اللغوي الخالص، ويعتني من ناحية أخرى بدراسة بنية النص المنطقية وانسجام قضاياه وترابطها الدلالي. ولكن دراسة النص والخطاب تجاوزت هذين البعدين إلى دراسة السياق والمقاصد والغايات والخلفيات الفكرية الكامنة في الخطاب. وقد أطلق هذا المصطلح في بدايته على تحليل المحادثة والخطاب الشفوي، ولكن كثيرًا من اللسانيين أصبحوا يفرقون بين "تحليل الخطاب" بوصفه دراسة للخطاب المكتوب و"تحليل المحادثة" بوصفه دراسة للخطاب المنطوق والتحاور الشفوي.

تعليمية تحليل الخطاب (Pedagogical discourse Analysis):

الجوانب المنهجية والتربوية في استثمار التحليل النظري للخطاب في بناء دروس اللغة وتنفيذها واختبارها وتقويمها.

التفاعل الأصيل (Authentic Interaction):

مُجْمَلُ التفاعل الصفيّ الناجز بين المعلم والطلبة من ناحية والطلبة والمعلم من ناحية أخرى. وهو ليس الجانب التعليمي أو المادة التعليمية المباشرة التي يقدّمها المعلم في الصف وإنما هو جميع عمليات التحاور والتفاوض حول التعلم. ومن ذلك مثلا طلب الأستاذ من المتعلمين أن يفتحوا الكتاب أو يقرؤوا قراءة صامتة، أو أن يسأل الطالب سؤالاً أو يعلّق على قضية أو رأي أو يطلب أحدهم من الأستاذ طلبًا... صحيح أن هذا التفاعل متعلق بالمادة التعليمية ولكنه ليس المادة التعليمية المباشرة. ويمكن القول إن المصطلح مرادف للخطاب الصّفّيّ أو التفاعل الصّفّيّ بما يتضمنه من لغة المعلم واستعمالاتها، وطرق تفاعل الطلبة معه ومع زملائهم الآخرين.

القارئ الجيد (Good Reader):

متعلّم اللغة الذي يوظّف استراتيجياتٍ قرائيةً متنوعةً في قراءة النص وتَفَهُّمه، وغالبًا ما يوظّف الاستراتجياتِ المعرفيةَ وفوقَ المعرفية العليا التي تتطلب التحليل والتفسير والتأويل ومهارات منطقية متقدمة. وقد يُسَمّى أحياناً (القارئ الاستراتيجيّ).

القارئ الضعيف (Poor Reader):

متعلم اللغة الذي يوظّف استراتجيات قرائية بسيطة وغير معقدة، وأكثرها لا يبلغ مستوى استراتجيات القراءة المعرفية وفوق المعرفية؛ فقد يقتصر على تتبع المفردات في الجمل، واستعمال المعجم مثلاً.

الكفاية الكتابية/ الإنشائية (Writing Competence)[٣]:

اقتدارُ متعلم اللغة على إنتاج خطاب مكتوب يراعي فيه قواعِدَ الرسم الإملائي، وتقاليد الكتابة باللغة الهدف، وأعراف الخطاب في سياقات وظيفية دالَّة.

المجتمع الكلامي الهدف (Target Speech Community):

مُجْتَمَعُ اللغة الهدف؛ المجتمع الناطق باللغة المتعلَّمة.

المقاربة التواصلية (Communicative Approach):

مُقارَبَةٌ نظرية لتعليم اللغة الثانية تنطلق من فكرة جوهرية مفادها أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، ومن ثَمَّ فإن على برامج تعليم اللغة أنْ تعلِّم اللغة بوصفها وسيلة تواصل يستعملها متعلم اللغة الثانية للتواصل بها مع الناطقين الأصليين. وتعتني المقاربة التواصلية بالكفاية التواصلية والاقتدار على استعمال اللغة استعمالاً مناسبًا أكثر من عنايتها بالدقة والصحة النحوية. وانطلاقًا من هذه المقاربة ظهرت طرق تعليمية متعددة تقصد إلى بناء الكفاية التواصلية لدى المتعلمين، ومنها: تعليم اللغة موقفيًا، وتعليم اللغة لأغراض خاصة، وتعليم اللغة بالمهمات. ويمكن أن نعدَّ توظيف تحليل الخطاب في تعليم اللغة نسخة متقدمة في تعليم اللغة تواصليًا.

المعرفة الخطابية (Discourse Knowledge):

المعرفة غير الواعية التي يكتسبها الناطق الأصيل باللغة بالممارسة الاجتماعية والثقافية للغته الأم، واطلاعه على نصوصها المكتوبة والمنطوقة؛ كقدرته على تمييز أعراف النصوص وتقاليدها، والتمييز بين أعراف الخطاب المكتوب والخطاب المنطوق، وكيفية ترابط جمل النص وأدوات ذلك الترابط.... إلخ. أما في مجال تعليم اللغة الثانية فيغلب أن تسمى (الكفاية الخطابية) لأن متعلم اللغة الثانية لا يمتلكها وعليه تعلمها بوصفها جزءًا من الكفاية التواصلية العامة.

منهاج خطابيُّ التوجيه (The discourse Oriented Curriculum):

منهاج لتعليم اللغة الثانية ينطلق من تحليل الخطاب في أهدافه وبنائه وتدريباته وطرق اختباره؛ فهو يتناول أنواعًا نصية متباينة، ويقدِّم خطابا منطوقًا وآخر مكتوبًا، ويتناول معاني المفردات في السياق ووظائفها في النص ودورها في تماسكه وإبراز قضاياه، ويعتني بالأنواع النصية من حيث هي وسيلة لأداء وظائف اجتماعية متنوعة (إعلان تجاري، وصفة طعام، مناظرة نقدية... إلخ).

النَّص الأصيل (Authentic Text):

كُلُّ نص أُنْتِجَ لتأدية وظيفة تواصلية اعتيادية في الحياة اليومية، من ذلك: الإعلان التجاري، والنشرة الإخبارية، ولافتات الـمَحالّ التجارية.... إلخ، وليس القصد من إنتاجه أن يكون تعليميًا كالنصّ المصنوع. والنص الأصيل ذو أهمية كبرى في تعليم اللغة تواصليًا، ولكنَّ أهميته أعظم في تطبيقات تحليل الخطاب؛ إذ إنه يقدِّم نموذجًا واقعيًا وحقيقيًا لاستعمال اللغة في مجتمعها ولدى الناطقين بها.

النقل التداوليّ (Pragmatic Transfer):

أن ينقل متعلم اللغة الثانية أعرافًا تداولية واستعمالية من لغته الأم وأعرافها التداولية عندما يستخدم اللغة الهَدَفَ؛ فقد ينقل المتعلِّمُ فعلاً كلاميًا من لغته الأم ويستعمله في اللغة الهَدَف بالطريقة نفسها؛ ظنًّا أنه يؤدي الوظيفة التداولية والثقافية نفسها، وهو يؤدي في منتهاه إلى خطأ تواصلي وسوء فهم بل قد يتجاوز ذلك إلى عدِّه سوء أدب إن لم يكن المستمع مُقَدِّرًا أنّ المتحدثَ أجنبيٌّ. ومن أمثلة ذلك: الخطأ في تَمَثُّل العلاقة بين المتخاطبين (علاقات القوة)، وعدم مراعاة درجة التأدب في الحوار، أو ترجمة العبارة ترجمة حرفية.

النَصُّ المترجم باللغة العربية:

المقدِّمة: التقاء تحليل الخطاب وتعليم اللغة.

إن المقاربة التواصلية في تعليم اللغة التي بدأت في بواكير السبعينيات (من القرن الماضي) وتدرَّجت حتى غلبت على معظم تعليم اللغة في العالم؛ في التَّصوُّر على الأقل إنْ لم يَكُن في التطبيق، جعلت الناس يدركون أهمية التركيز على الخصائص التواصلية لاستعمال اللغة بوصفها جزءًا مكمِّلاً لبرامج تعليم اللغة. وأصبح مقبولاً وعلى نحو واسع في مجال تعليم اللغة أننا نُعَلِّمُ "اللغة للتواصل" و"اللغةَ تواصُلاً (language for communication) و(language as communication) وبكلمات أخرى: إن هدف تعليم اللغة هو الاقتدار على التواصل باستخدام اللغة الهدف حتى وإن كان الوقت المتاح للتواصل محدودًا، والطريقة الفُضْلى لتعليم اللغة هي باستعمالها للتواصل. وهكذا فإن هدف تعليم اللغة هو إقدار المتعلم على التواصل، وأسلوب التدريس الملائم للمتعلم هو اختبار مقامات تواصلية ذات صلة وممارستها.

ولن يكون من الحكمة تعليم اللغة تواصليًا دون الاعتماد على تحليل الخطاب اعتمادًا كبيرًا؛ فتحليل الخطاب سيقدم إطارًا رئيسيًا يُحْتَكَمُ إليه في اتخاذ القرارات في تعليم اللغة وتعلمها. وثمة عوامل ضرورية لتطوير بيئة تعليمية حيث يمكن اكتساب اللغة وتنميتها من خلال المقاربة التواصلية؛ فاختلاق سياقات مناسبة للتفاعل، وبيان تبادلات المستمع/ المتكلم والقارئ/ الكاتب، وإتاحة الفرصة للمتعلم لمعالجة اللغة في مواقف متنوعة، كلُّها عواملُ تسهم في توفير تلك البيئة التعليمية المنشودة، وفي ذلك مجال لاكتساب اللغة الثانية وتطورها في سياق تواصليّ.

ويتصل تحليل الخطاب والتداولية بتعليم اللغة وتعلمها من حيث إنهما يمثلان عالمين خِطابيين متصلين يميِّزان التواصل البشري؛ فتحليل الخطاب يمثِّل المعنى المقصود الذي ينقله السياق ومن ثَـمَّ فهـو معـنيٌّ بالعلاقـات التتابعيـة في الإنتـاج. والتداوليـة تُوضِّح المعنى (المؤول) الناتج من المعالجة اللسانية والتفاعل الاجتماعي؛ آخـذةً بعـين الاعتبار تنوعًا من العوامل السياقية في الاستقبال النهائي.

إن تعليم اللغة يحتاج تركيزًا على:

١. استراتيجيات بناء الرسالة؛ لتسهيل إنتاج المتعلم لمقصده التواصلي.

٢. استراتجيات التأويل؛ لضمان حَدّ من اقتدار المتعلم على معالجـة مقاصـد المـتكلم والكاتب معالجة استنباطية، ولو على نحو تقريبي.

ولسنوات عدة وحتى النصف الثاني من القـرن العشـرين، فـإن تعلـيم اللغـة، كاللسانيات، استعمل الجملة بوصفها وحدةَ التحليل الأساسية، وهذا يعـني في تعلـيم اللغة أن القواعدَ والأمثلةَ والتمريناتِ والنشاطاتِ تركز على الجمل المنفردة.

وبناء على ذلك فإن هذه المقاربة تُجيزُ الممارسة اللغويـة خـارج السـياق؛ فقـد تكون الجملةُ شائقةً أو غير اعتيادية أو غامضة ولكنها عندما تعزل عن السـياق فإنهـا ستفتقر إلى المعنى الحقيقي. لقد مرت أجيال من المتعلمين تمرنوا على الجمـل في اللغـة الهدف وظلوا غير قادرين على سَلْكِ تلك الجمل في أجزاء مفيدة من الخطاب.

أما في المقاربات الأحدث لتعليم اللغة وتعلمها فقد أصبح الخطـاب أو الـنص هو الوحدة الأساسية للتحليل، وأصبحت الكتب التعليمية المعاصرة تُقدِّم النصوص، قصيرةً كانت أو طويلةً، بوصفها أساسًا لفهم اللغة واستعمالها اعتمادًا على عدد أكبر من النصوص الدالَّة المفيدة. لقد غيَّرت هذا المقاربة نوعَ النشاطات المُنْجَـزَةِ في صـف اللغة تغييرًا كبيرًا؛ إذ أصبح المتعلمون محتاجين إلى التركيز على سماتٍ خطابيةٍ متنوعةٍ في أي نشاط لغوي معيَّن.

وثمة منظورٌ آخَرُ أُضيف إلى المادة اللغوية في النشاطات الصفية عندما أصبح الخطاب هو وحدة التحليل؛ إنه مجموعة الخصائص اللسانية الاجتماعية التي ترافق أي تفاعل طبيعيّ؛ فقد أصبح المشارك الحقيقيّ أو المُتَخَيَّل المنخرط في نشاط تواصلي في الصف مُهمًّا. وإذا كان النشاط الصّفّيّ يمثل تفاعلاً حقيقيًا وواقعيًا فإن العُمْر والوضع الاجتماعي وغيرهما من السمات الشخصية للمتفاعلين لا يمكن تجاهلها، ويُتَوَقَّع من المتعلمين تطوير وعي بالاختيارات اللغوية المتعلقة بتلك السمات؛ فالمعلم بحاجة إلى خبرة في اتخاذ القرارات المتعلقة باختيارات التمثيلات اللغوية التي توائم سمات المشاركين وتوائم الخصائص التداولية للموقف المقدَّم. وأصبحت الأحداث اللغوية الصّفّيّة خصيصةً مهمة في صف اللغة؛ حتى وإن كانت مُصْطَنَعَةً؛ إذ ينبغي لهذه المواقف المُصْطَنَعة أنْ تُمثِّل تَمْثيلاً تقريبيًا الأحداثَ اللغويةَ التي يمكن أن تَحْدُثَ في التفاعل الطبيعي.

لقد كان الهدف الرئيسي لصفوف اللغة قبل تبني المقاربة التواصليَّة هو إقدار المتعلمين على إنتاج الجمل المقبولة لسانيًا والتعرف عليها، وقد أضافت المقاربة التواصليَّة إلى ذلك بُعْدًا مهمًا جدا هو: استراتيجيات التواصل. إن الفكرة الضِّمْنيَّة للمقاربة التواصلية هي إقرارُ حقيقةٍ مفادُها أن المتعلمين قد لا يُنْجزون أبدًا كفاية لغوية تامة؛ ومع ذلك فإنهم سيحتاجون استعمال اللغة الهدف في أنواع متعددة من التواصل؛ ولذلك فإن الواحد منهم محتاج إلى تطوير استراتيجياتِ تَواصلٍ يُمْكنها التغلب على نقص المعرفة اللغوية، ويمكنها تُعويضها. وتبدو استراتيجيات التواصل هذه عالميةً، جزئيًا، من وجهة نظر المتعلم لَّما كان مُمْكِنًا نقل بعضها من اللغة الأم بنجاح. ولذلك فإن المتعلمين جيدي التواصل في لغتهم الأم لديهم فرصة جيدة ليصبحوا متواصلين فاعلين في اللغة الثانية بالرغم من أنهم قد لا يعرفون اللغة الثانية

كما يعرفون اللغة الأم. إننا نشير هنا إلى القدرة على إعادة الصياغة والإطناب والإيماءات (حركات الجسد) من بين أشياء أخرى في أثناء التواصل الشفويّ، وستبدو هذه القدرات قابلة للنقل تماماً إذا كان صف اللغة يقدِّم فرصًا فعالة لاستعمال مثل هذه الاستراتيجيات في اللغة الثانية.

ونتيجة للقبول العام بالمقاربة التواصلية فقد اقتضى تعليم اللغة وتعلمها دَمْج التفاعل التواصلي بالمنهاج؛ فإظهار مستعملي اللغة هُوياتِهم اللغوية والثقافية والاجتماعية في التفاعل الواقعيّ يؤثِّر في اختيار المعلم التفاعلاتِ الصفيةَ المصنوعة أو المصممة خصيصًا لاختلاق الخصائص الرئيسية للأحداث الواقعية في غرفة الصف؛ فلم يعد بإمكان مُعَلّم اللغة تقييدُ نفسه ليكونَ مربِّيًا أو نحويًا، بَلْ عَلَيْه، إلى حد ما، أنْ يكون لسانيًا اجتماعيًا مُدْرِكًا جوانبَ متنوعةً من تحليل الخطاب ومعتنيًا بذلك.

ولحسن الحظ فإن عددًا من الكتب متوافرة الأن لتأكيد هذه الحاجة التعليمية؛ فقد قَدَّم كوك (Cook1989) في كتابه "الخِطاب" نظريةَ تحليل الخطاب، وأثبتَ ملاءمتها التطبيقية لتعلُّم اللغة وتعليمها لذوي الخلفية المحدودة؛ ففي الجزء الأول، الذي يعتني بالنظرية، قدَّمَ المؤلفُ تعريفاتٍ سهلة التناول للمفاهيم الأساسية في تحليل الخطاب. ودلَّل في الجزء الثاني على إسهام تحليل الخطاب في تعليم اللغة.

وصنع نوئن (Nunan 1993) صنيعَ كوك؛ فوجَّه عمله إلى الطلبة المبتدئين في تحليل الخطاب، وخاطب معلمي اللغة الذين يستثمرون تحليل الخطاب في تعليمهم. وقد قصد كتاب "نوئن"، كما جاء في المقدمة، تزويد القارئ بـــِ"بعض المفاهيم المفاتيح في هذا المجال، وإتاحة فرصة للقارئ لاستكشاف تلك المفاهيم في الاستعمال (ix:1993). لقد ساعدت النصوص التي اختارها "نوئن" في توضيح تحليل الخطاب وتعميق فهم القارئ له.

أما الكتب الثلاثة الأخرى، الموصوفة تاليًا، فقد قَدَّمَتْ خلفيةً نظريـةً مُسْـتَوْعِبَةً لتطبيق تحليل الخطاب في تعليم اللغة:

فمكَّارثي (McCarthy1991) تعمَّق في بيـان كيفيـة تَعـالُق تحليـل الخطـاب بعناصر اللغة (النحـو، والمفـردات، وعلـم وظـائف الأصـوات)، وتعالقـه بالخطـابين المنطوق والمكتوب. وكان الهدف الرئيسي من الكتاب مساعدة معلّمي اللغة ليصـبحوا على دراية ومعرفة بتحليل الخطاب. وقد شـجع المعلمـين ومطـوِّري المـواد التعليميـة على استعمال الخطاب الطبيعـي مكتوبًـا ومنطوقًـا في مؤلَّفـاتهم ومـوادهم التعليميـة والنشاطات الصفية.

أما هاتش (Hatch1992) فقد قَصَدَتْ أن تُقَدِّمَ للمعلمين والمشتغلين بتعلـيم اللغة فَهْمًا أفضلَ لـــــكيفية ربط النظرية العامة للتواصل ولا سيما تحليـل الخطـاب بتعليم اللغة، وبيَّنت ضرورة ذلك. لقد ضمَّنتِ الكتابَ مناقشةً لوثائقَ وأفعالٍ كلامية وتحليلاً بلاغيًا من بين مجالات أخرى.

ولعل أوعبَ كتابٍ متوافر يكون كتاب مَكّارثي وكـارتر (McCarthy and Carter1994)[٤] الذي يوائم بين الوصف المبدئي لخصائص الخطاب وتعليم اللغة. وهو يصف البحث والمستخلصات في مجال تحليل الخطاب، وأظهرَ كيف يمكن تطبيـق هذه المستخلصات في التعليم الصفيّ؛ إنه كتاب غني بالنصـوص الأصـيلة الـتي تـوفِّر مادة ثرية للتحليل والتمثيل.

ويبدو واضحًا من هذه المراجعة الموجزة أن عددًا من النصوص المفاتيح ظهرت مؤخَّرًا لتأخذ بأيدي المعلمين وتضعهم على بداية طريق تحليل الخطاب وتعليم اللغة. وبات معلمو اللغة والعاملون في الميدان على وعي بأهميـة تعليميـة تحليـل الخطـاب. ومع أن تنفيذ وجهة النظر هذه لم يتجاوز كثيرًا من الأماكن فإن المعلمـين والممارسـين أصبحوا اليوم على وعي بأهمية تعليمية تحليل الخطاب.

المعرفة المشتركة: القاعدة لرَسْم منظومة التعليم والتعلم.

لقد اعتنى منظور تحليل الخطاب في تعليم اللغة عناية خاصة بفكرة المعرفة المشتركة؛ وهي فكرة متعلقة بمعرفتنا العامة بالعالم؛ تلك المعرفة التي يمكن للمشاركين في تفاعل ما استدعاءها قبل الحدث التواصلي وفي أثنائه وبعده. إن هذا الاستدعاء أو الاعتماد على معرفة العالم ليس دائما واعيًا ولكنه يوثر في التفاعل التواصلي تيسيرًا أو حَجْبًا ومنعًا. إن المدى الذي يتقاسم فيه المشاركون مثل هذه المعرفة سيؤثر في درجة فاعلية التفاعل التواصلي.

يفترض المتكلمون معرفة مشتركة عندما يخاطبون الآخرين، وهم يخططون تَلَفُّظاتِهم اعتمادًا عليها. أما المستمعون فإنهم يتوسلون المعرفةَ القبليةَ عندما يفسرون تدفق الكلام. ويخطط الكُتَّابُ لنصوصهم بالنظر إلى ما يفترضونه بأنْ القارئ المُنْتَظَر يعرف عن العالَم. أما القُراء فإنهم يتوسلون معرفتهم القبلية عندما يعالجون النصوص المقروءة؛ بل إنَّ المتفاعلين يختارون أو يفضلون اللغة التي توسِّع بعض الخصائص الموقفية المشتركة وتقويها.

وعندما نسيء تقدير المعرفة المشتركة أو إدراك المشاركين الآخرين في التفاعل فإنه من المحتمل أننا نجازف باختلاق نماذجَ قاصرة أو خطيرة من سوء التواصل. وقد يحدث سوء التواصل هذا بين الناطقين باللغة وفي المواقف اللسانية الثقافية نفسها ولكنها تحدث على نحو أكثر تكرارًا عبر الحدود اللسانية والثقافية[٥]؛ ومن ثمَّ فإن المعرفة المشتركة يجب أن تتضمن:

١. معرفةً عامةً بالعالم.

٢. ومعرفةً لسانيةً ثقافيةً تتعلق بالمجتمع الكلامي الهدف الذي يسعى المتعلم لاكتساب لغته.

ويؤدي مصطلحُ "المعرفة القبلية" دورًا مركزيًا في أدبيات القراءة والكتابة؛ إنها المعرفة الذهنية (المفهومية) التي تُمَكِّنُ المتفاعلين من التواصل مع الآخرين بالقراءة أو الكتابة. وقد عرَّف مار وغورملي (Marr and Gormley1982: 90) المعرفة القبلية بأنها:

" معرفة عن الأحداث والأشخاص والأشياء تقدِّم إطارًا مفهوميًا للتفاعل مع العالم. ووسَّع سكارلت (Schallert1982) الفكرة إلى "كل شيء" يعرفه الفرد بما في ذلك المعرفة الضمنية والصريحة بإجراءات التعبير عن المعلومات وطرقها. أما باتريشيا ألكسندر وأُخْريات[٦](Alexander 1991) فقد طوَّرن إطارًا مَفْهوميًا للمعرفة يتضمن المجال وقواعد السلوك بوصفها جزءًا من معرفة المستوى العام[٧]، ومعرفة بنية النص والنحو والبلاغة بوصفها جزءًا من معرفة الفرد الخطابية.

إن التفاعل التواصلي بين مستخدمي اللغة يُنْجَزُ عندما يكون ثمة معرفةُ عامَّةٌ ومعرفةٌ خطابية قبلية مشتركة بين الإجراءات وفهم النص. وثمة حاجة إلى ربط ثلاثة من أنواع (المعرفة القبلية):

- المعرفة الواقعية أو المعرفة الثقافية القبلية.
- العمل السابق أو الخبرة الحياتية.
- الإِلْفُ المُسَبَّقُ لمجتمعِ الخطاب.

ففي اللغة المنطوقة يحتاج المتحاوِرون إلى إِلْفٍ بالأعراف الاجتماعية الثقافية وإدارة التفاعل. ثم إنَّ اعتباراتِ أعرافِ التأدُّب وأعراف تبادل الأدوار وأشكال التخاطب مهمة حفاظًا على التناغم الاجتماعي والتفاوض الشخصي. وأما في اللغة المكتوبة فإنّ الكُتَّاب والقُرَّاء بحاجة إلى أعرافٍ كتابية مُشْتَرَكةٍ وإِلْفٍ بالأنواع النصيَة والتقاليد البلاغية للنصوص.

ثمة حاجة في تعليم اللغة الرسمي للتمييز بين المتعلمين الراشدين والصبيان أو الأطفال في المدرسة؛ فمتعلمو اللغة الراشدون يأتون من خلفيات لغوية وثقافية مختلفة، وكما ذكرنا سابقًا فإن الخلفية الثقافية جزء مهم من معرفتهم بالعالم. ولمثل هؤلاء المتعلمين الراشدين يحتاج صفُّ تعليم اللغة الحديث أن يُقَدِّرَ الاختلافاتِ عبر الثقافية التي يمكن أن تتصادم مع التواصل الناجح باللغة الهدف (Tanen1985)؛ ولذلك فإنه من المهم تخطيط المنهاج ليوائم التفاعل التواصلي على نحو يوفِّر للمتعلمين الخبرة، ويعكس تَفَهُّمهم الاختلافاتِ عبر الثقافات.

وعندما يكون همَّنا طلابُ المدارس بوصفهم متعلمي لغة علينا أن نأخذ في الحسبان منظورًا آخر هو التطور النمائي واكتسابهم لمعرفة العالم؛ فالنص المقدَّم للطلبة باللغة الهدف قد يتضمن صعوباتٍ في المحتوى مَرْجعها الموضوع[٨] الذي قد لا يكون معروفًا لدى الطلبة، وقد يكون الموضوع صعبًا لاحتوائه مَعلوماتٍ ثقافيةً ليس للطلبة بها إلفٌ واعتياد. ثمَّ إن تخطيط منهاج اللغة وتخطيط درس اللغة لابد أن يُقَدِّرا الحاجةَ إلى مواءمة معرفة المتعلم القبْلِيَّة لبناء المعرفة المشتركة الضرورية للمتعلمين كي يتفاعلوا بنجاح في أثناء الحدث التواصلي المرسوم.

لقد أولى منظور تحليل الخطاب في تعليم اللغة عناية ظاهرة لفكرة المعرفة المشتركة بما أن هذا العامل يقع في قلب التواصل بين الشخصي الناجح. ولم يَعُدْ ممكنًا للمنهجية الصفية أنْ تقتصر على المدونة اللسانية للغة الهدف؛ بل يجب عليها أن توسع أنشطتها وتخطط لتضمين الاعتبارات الثقافية الاجتماعية والتداولية. ومن أجل استعمال اللغة بفاعلية يحتاج متعلم اللغة إلى امتلاك معرفة في عدد من العناصر التي تؤثر في التواصل البشري.

إن نموذجًا لتعليمية اللغة أساسُهُ الخطاب يدرك أن المعرفة المشـتركة، بوصـفها بناءً مؤلَّفًا من طبقات متضافرة، تقوم على الاعتماد المتبادَل: المعرفة العامَّـة، والمعرفـة السياقية، والمعرفة اللسانية، والمعرفة الخطابيـة... إلخ. (Johns1997)؛ وبنـاء علـى هذا فإن المعرفة المشتركة ذات أولوية قُصْوى في تعليمية اللغة الحديثة.

الخطاب... اللغة: القاعدة لإيجاد قاعدة التعلم.

إذا نظرنا إلى مجتمع الخطاب بوصفه مجموعة من الناس يشتركون في قَدْرٍ مُعْتَبَـرٍ من المعرفة، وبوصفه جماعةً ثقافيةً ونظاماً سلوكيًا رمزيًا متعارفًا وبيئةً فيزيائيةً معروفةً، ويجمعهم هدفٌ عامٌ أو اهتمامٌ مَشْتَرَكٌ، وبالطبع لغة مشتركة، يمكننا بسـهولة أن نـرى كيف أنَّ غرفةَ الصفِ مجتمعٌ كلاميٌّ فريـد. إن الطـلاب ومعلمهـم يؤلفـون مجموعـة تتشارك معظم العوامل المذكورة سابقًا. ولا يتوقف الأمـر علـى هـذه العناصـر وإنمـا يتجاوزها إلى عَقْدٍ ضِمْنِيّ باحترام الالتزامات والتعهدات نحو المجموعة.

وهكذا فقد شاع في صَفّ تعليم اللغة الأجنبية بين التلاميذ والمعلم فَهْمٌ مُشْتَرَكٌ مَفادُهُ أنَّ التواصلَ سيحدث باللغة الهـدف حتـى وإن كـان يمكـن للمعلـم والطـلاب التواصل بفعالية أكثر باللغة الأم. ثمَّ إنَّ الأحداث والنشـاطاتِ الصـفيَّةَ في أي صـفّ يتبنى المقاربة التواصلية ليست حقيقية مـن ناحيـة الموقـف الصـفيّ ولكنهـا تُسْـتعمل بوصفها تمثيلاتٍ لمواقفَ في العالم الواقعي خارجَ الصف.

لقد طـوَّر سـويلز (Swales1990: 24) سـت خصـائص ضـرورية وفاعلـة لتعرف مجموعة من الناس بوصفهم مجتمعَ خطاب، ونحن نتبناها في صف تعليم اللغة:

١. لمجتمع الخطاب جُمْلَةُ أهدافٍ عامةٍ متفق عليها[٩]. إن الهدف العام من صف تعليم اللغة واضح تمامًا: "ترقية اكتساب اللغة الهدف" على نحو فـردي وجمـاعي، وعلـى

نَحْوِ فاعل ما أمكن ذلك. وقد يكون ثمة صفوف معينة، أحيانًا، لها أهداف أخرى أكثر تحديدًا ولفترة محددة من الوقت، ولكن هذه الأهداف المحددة عادة ما تكون ضمن أهداف أعمَّ في اكتساب اللغة.

٢. لمجتمعِ الخطابِ آلياتٌ للتواصلِ البيني بين أعضائه؛ فأي صَفّ، بما في ذلك صَفّ تعليم اللغة، هو بحد ذاته آلية للتواصل البيني؛ فالمعلّم يتواصلُ مع طلبته بالتعليماتِ والمعرفة وإرشادهم بطرق متنوعة. والطلبة يتواصلون مع المعلم بالواجبات البيتية والنشاطات الجماعية، وغير ذلك من المشروعات والأعمال التعليمية. ويتواصل الطلبة فيما بينهم في السياق الصّفّيّ. وقد يكون ذلك التواصل حقيقيًا ووثيق الصلة بالموقف، وفي أحيان أخرى يكون جزءًا من بناء اعتقادٍ مَفادُهُ أنَّ العالمَ جزءٌ من النشاط الصّفّيّ.

٣. لمجتمعِ الخطابِ آلياتُه التشاركيةُ لتقديم المعلومات والاستجابات وردود الأفعال.

إنّ لصفّ تعليم اللغة آلياتٍ تشاركيةً فريدةً تُقَدِّم استجاباتٍ وردودًا على نشاطات تعلم الطلبة التشاركية، وتقدم تغذية راجعة لدرجةِ مقاربةِ أدائهم اللغوي للغة الهدف، وتُقَدِّم هذه الآلياتُ معلوماتٍ لإعدادهم للأعمال التالية. وفي سياق صف اللغة عادة ما يكون المعلّم ضابطًا لتقديم المعلومات وتقديم التغذية الراجعة بينما يكون الطلبة في مرحلة نهاية التلقي، أما في السياقات التربوية الأكثر حداثة فإنه يمكن للطلبة أن يكونوا مُبادرين في تقديم المعلومات وتقديم ردود الأفعال وانبثاق الاستجابة.

٤. لمجتمع الخطاب نوعٌ نصيٌّ أو أكثرُ، وهو يستثمرها لتعزيز أهدافه التواصلية. اعتمادًا على بهاتيا (Bhatia1993: 16) فإن"كل نوع نصي يمثّل نموذجًا لإنجازٍ ناجحٍ لغرض تواصلي محدد بتوظيف معرفةٍ عُرْفيَّة لمصادرَ لغويةٍ وخطابيةٍ". فقد

طوَّر صف اللغة على نحو مؤكَّد، وما يزال يطوِّر، توقعاتٍ للخطاب متسقةً مع الأهداف ومع نوع النشاطات التي تدار في الصف. إن التدريس والتوجيه الذي يُوَجِّه به المعلمُ الطلبةَ يتَّخِذُ نَوْعًا نَصيًّا يألَفُه الطلبة. ويتعلم الطلبة أي نوع نَصّيّ مناسب لإنتاجهم اللغوي بوصفه جزءًا من التفاعل بنشاطات صفية متنوعة. وقد يكون عدد من ملامح هذه الأنواع النصية شائعًا ومعروفًا في جميع الصفوف ومن ثَمَّ لجميع صفوف اللغة؛ انطلاقًا من أنها تشترك في الأهداف والتقاليد. ولعل صفوفًا معينة تُطوِّر أنواعها النصية الفريدة التي توائِم الأهدافَ المشتركةَ وتفضيلاتِ أستاذٍ معينٍ ومجموعة معينة من الطلبة. ومهما يَكُنْ فإنه يَظْهَر أنّ على أيّ طالب يلتحق بالصفّ بعد بداية السنة الدراسية، مثلاً، أنْ يتعلم خصائصَ مُحدَّدةً لخطاب الصف وأسلوبه (genre)[١٠].

٥. لمجتمع الخطاب مُعْجمه الخاص[١١]؛ فإضافة إلى امتلاك مجتمع الخطاب أنواعه النصية الخاصة فإنه قد اكتسب بعض الوحدات المعجمية الخاصة (معجمه الخاص). وهذا المتطلب يناسب السياق الصفي على نحو جيد؛ فلغة المدرسة لها معجمها الخاص (وحدات معجمية معينة)، وتعليم اللغة له معجمه الخاص، وصفّ معين قد يكون له معجمه الخاص. ثم إنَّ أي معلِّم، ولاسيّما معلّم اللغة، قد يكون له مخزون مفضَّل من المفردات والتراكيب التي تَصيرُ معجمَ الصفِ فيما بعد[١٢]. وقد يضيف الطلبة القادة مُفرداتِهم وتراكيبَهم المفضَّلةَ للسياق العام.

٦. لمجتمعِ الخطاب أعضاء بـ"مستوى عتبة"[١٣] وعلى قدر مناسب من المعرفة والتَّعَرُّض الخطابيّ. ومع احترامنا لهذا المتطلَّب المحدد فإنَّ للصف خصائصَ عالميةً تُمَثِّل جزءًا من أي نظام مدرسي؛ ففي بداية كل عام دراسي يُعَدُّ الأستاذ وحده خبيرًا بينما تُهَيَّأُ كل مجموعة من التلاميذ لنظام الخطاب في صفهم. ومن ناحية

مشاركتهم في مجتمعهم الخطابي فإنه يمكننا عدَّ الطالب في كل سنة جديدة مبتدئًا سيصبح خبيرًا في مهارات محددة في نهاية العام.

عندما يشتغل صَفُّ اللغة بوصفه مجتمعًا خطابيًا فإنه بهذا يبتدع سياقه الخاص الذي يمكن فيه للمعلم والطلبة أن يطوروا ممارسة الخطاب اللساني وعبر الثقافي الذي يعزز مساعيهم نحو الهدف العام لترقية كفايات متعلمي اللغة الهدف وأداءاتهم.

إنه يمكن لمعلمي اللغة ومطوري المنهاج ويجب عليهم الاستفادة من صف اللغة بوصفه مُجْتمعَ خطاب أو، كما قال بيرن (Bern1985)، بَلْ يجب عليهم استثمار السياق الاجتماعي لصف اللغة على نحو كامل بما أنه يعكس ما يحدث في المجتمع على نحو أوْسَعَ وأَشْيَعَ. فالواحد منا يستطيع، مثلاً، أن يميز بين التفاعل الأصيل الحقيقي الذي يتعامل مع الشؤون الحقيقية للصف وأعضائه، والمادة الممثِّلة التي تصبح حقيقيةً فقط بوصفها جزءًا من العقد الضمني في الصف. إن العناصر الأصيلة الحقيقية سيكون لها قَدْرٌ مُعْتَبَر في سياق التعليم والتعلم؛ بما أنه لا شك في أنها أمثلةٌ حيث يركز الطالب على المعنى أكثر من الرسالة نفسها[١٤]. وبتعبير آخر فإن الطلبة في أثناء التفاعل الصفي الحقيقي لن يفكروا دائما باللغة[١٥] التي يتفاعلون بها وإنما يركزون على أهداف التفاعل؛ وهذا يخلق تفاعلاً أصيلاً باللغة الهدف، ويسمح للمتعلمين بمراكمة خبرة دالَّة ومهمة في استعمال تلك اللغة. ثمَّ إنّ التفاعلاتِ الأصيلةَ ستثري الخبرةَ في اللغة الهدف وتقود إلى اكتساب أكثر فعالية.

ومن ناحية ثانية فإن حقيقة أن صف اللغة جزء من نظام المدرسة وأن أولئك الطلبة ينبغي أن يُظْهِروا نتائج أو مُخْرَجاتٍ لخبرتهم التعلمية، عادة ما يحفز الطلبة للانهماك في التفكير والمعرفة الماورائية التي ستسهِّل، مِنْ ثَمَّ، عملية التعلم الواعي، وستطوّرُ أنماطًا خطابية لأنواع التفاعل الثلاثة التالية:

١. التفاعل الحقيقي بين المتعلمين والمعلم من ناحية وبين المتعلمين أنفسهم من ناحية أخرى عندما يعالجون قضايا حقيقية تتعلق ببيئتهم الحالية.
٢. مطالب الممارسة التي هي جزء من منهاج التعلم،
٣. ومطالب الاستبطان (التفكر) المتعلقة بما تعلموه، ومحاولة بناء تمثيل ذهني للخبرة التعلمية لما يقابلهم في المستقبل.

وعلى نحو ما فإن قواعدَ خطابٍ مختلفةً سَتُطوَّر لكل خطاب فَرْعيّ منها.

تحليل الخطاب وتعليم مستويات اللغة:

ثمة تطبيقات مهمة لتحليل الخطاب في تعليم عناصر اللغة: وظائف الأصوات، والقواعد، والمفردات[١٦].

أ. تحليل الخطاب وتعليم وظائف الأصوات:

إن تعليم الأصوات الوظيفية يتقاطع مع تعليم الخطاب المنطوق؛ فعلم وظائف الأصوات، وعلى نحو خاص الملامح التطريزية أو العناصر "فوق القطعية"[١٧]، تقدم مجال توافقات التنغيم. وما يزال السياق هو الذي يحدد الاختيار الأمثل للفونيمات فوق القطعية لأي موقف كلامي؛ ومثال ذلك أن الاستراتيجية التداولية العامة التي يستعملها الناطقون بالإنجليزية هي عدم تأكيد المعلومات القديمة، وتأكيد المعلومات الجديدة؛ وبذلك فإنهم يوظفون الفونيمات فوق القطعية لإدارة المعلومات وتنظيم التفاعل. وبلفظ آخر ففي صف اللغة حيث تُدَرَّس المهارات الشفوية فإنه يجب تأكيد التفاعل بين الخطاب والفونيمات فوق القطعية وتعليمه؛ نظرًا لأن التحكم المناسب في التنغيم والفونيمات فوق القطعية في السياق يعد جزءًا جوهريًا من الكفاية التواصلية الشفوية.

وفي سياق التقاطع بين علم وظائف الأصوات وتحليل الخطاب يبدو ضروريًا تأكيد كيفية إدارة المعلومات؛ ففي التفاعل الشّفويّ في الإنجليزية تُظْهَرُ الفروق بين المعلومات القديمة والمعلومات الجديدة بالفونيمات فوق القِطْعية، أما التقابلات والتناقضات فيُدَلُّ عليها بنقلة في موضع التركيز في الخطاب الجاري.

ويحتاج المتعلمون إلى التنبيه لهذه الملامح الصوتية في اللغة الهدف، كما يحتاجون إلى أن ينبّهوا إلى وجوه الشبه ووجوه الاختلاف بين النظام الصوتي الوظيفي في لغتهم الأم واللغة الهدف؛ فمن الصعب وصف الوظائف الاجتماعية للتنغيم وتدريسها؛ إذ قد يكشف التنغيم أشياءَ كدرجة اهتمام المتكلم أو مدى انخراطه في التفاعل، وتعبير المتكلم عن تهكُّمه... إلخ.

ولا شك في أن تحليل خطاب التفاعل الشفوي يتصل اتصالاً كبيرًا بتعليم التهجئة في التواصل الصفيّ.

ب. تحليل الخطاب وتعليم القواعد (النحو)

إن المدخل الموجَّه خطابيًا لتدريس القواعد يولي أهمية للنص انطلاقًا من القواعد النحوية المقدَّمة فيه، وكذلك يولي أهمية لقواعد الربط الناجزة من خلال أشكال القواعد المتنوعة. وكما أعلن مكّارثي (McCarthy1991: 62) فإنه يُنْظرُ إلى القواعد على أن لها دورًا مباشرًا في ربط العبارات والمعطوفات في الخطاب؛ فمعرفة القواعد لم تعد تعني معرفة كيف تعمل البنية الشكلية في الجمل ولكن يجب أن تتضمن أيضًا معرفة الخصائص الخطابية للبنى النحوية؛ ولذلك فإن الطلبة الذين يتعلمون لغة جديدة بحاجة إلى يصبحوا مدركين لذخيرة من الخيارات النحوية في تلك اللغة، ولكن الأهم من ذلك أنهم يحتاجون إلى أن يدركوا الدور المشروط للخطاب والسياق؛ ذلك الدور الذي يُرْشِدُ المستعمِلَ إلى الاختيارات الملائمة.

إنه الاعتماد السياقي، والقواعد التداولية للنحو التي تؤدي الدور الأهم في المقاربة الخطابية للنحو؛ ففي اللغة الإنجليزية هذه الاختيارات النحوية كالبناء للمعلوم والمجهول، وموضع الظرف في الجملة.... واستخدام الأدوات... إلخ كلها معتمِدة سياقيًا. ويمكن توليد قائمة مماثلة من القواعد الحساسة للسياق في أي لغة أخرى. وفي هذه الحالات وأمثالها جميعًا فإنّ مقدرة المتحدث/ الكاتب على إنتاج الشكل أو البناء إنتاجًا صحيحًا ما هي إلا جزءٌ من عملية كُبْرى يُحْكُمُ فيها على الدلالة والتداولية (المقاصد) والملاءمة الخطابية للشكل نفسه بالنظر في السياق الذي تُسْتَعْمَلُ فيه. وكذلك فإن عملية التأويل يمكن تسهيلها أو إعاقتها بالاعتماد على فهم المتعلم للوظائف التي تقدمها الأشكال النحوية في السياق.

إن بعض أكثر الملامح البنيوية للخطاب المترابط هو نوع الروابط الاتساقية التي تَوَصَّل إليها وناقشها (هاليداي وحسن Halliday and Hasan1976,1989): الإحالة، والاستبدال والحذف والربط (العطف)؛ فالاتساق النصي يمكن إنجازه بانتقاء هذه الأدوات واستعمالها على نحو ملائم، ويوظفها المتحدث والكاتب كلما أنتجا النصوص، ويستحضرها المستمع والقارئ لتأويل النصوص.

ت. تحليل الخطاب وتعليم المفردات:

برز منظور تحليل الخطاب في تعليم المفردات وتعلمها على نحو جَلِيّ؛ فالمفردات لا يمكن تعليمها أو تعلمها خارج السياق؛ إنها جزء من وحدة خطابية[١٨] أكبر تُظْهِر المعنى المقصود وتوضِّحه. وإذا كان بإمكاننا الادعاء بأن معظم كلمات المحتوى(الكلمات المعجمية) لها معنى أساسي أو تعريف مُعْجمي يمكن تعلُّمه خارج السياق فإن المعنى المقصود والتام للكلمة يمكن استخلاصه من تكييف المعنى المعجمي مع مُحَدِّدات السياق الذي تَظْهَر فيه الكلمة.

ثُمَّ إننا عندما نتحدث عن لغة أخرى علينا أنْ نتذكر أنَّ ما يُسَمّى " الكلمات المكافِئة"[١٩] في لغتين مختلفتين يمكن أن تَعْملا بطرق مختلفة تماما من حيث المتلازمات ومدى تحديد المعاني، والوظائف الخطابية النمطية المتعارفة في اللغة[٢٠] لكل واحدة منهما. وقد يكون للكلمة معنى حقيقي حَرْفِيّ ومعانٍ مجازية أخرى، ومثالُ ذلك جملة:He got the ax.

إذ يمكن أن تعني حرفيًا وعلى الحقيقة: رجل صنع مِفْرمةً من الخشب. ومجازيًا[٢١]: أُقِيلَ؛ سُرِّح من عمله.

وهكذا فإن الفهم الذي نتوصل إليه قد يعتمد على السياق. فإذا مضى الخطاب إلى التكملة: and he chopped the tree" (وقطع الشجرة) فإن المعنى الحرفي الحقيقي هو الذي يَثْبُت، وإذا كان الجزء المكمِّل من الخطاب هو " so now he,s looking for another job" إنه يبحث عن عمل آخر الآن؛ فإن التفسير المجازي هو الأكثر انسجامًا واتساقًا.

يحتاج متعلم اللغة إلى اكتساب قَدْرٍ من المعاني المحتملة للكلمة، وأن يكون قادرًا على تعرف معناها المحدد (الخاص) الذي يتوافق مع السياق والخطاب الذي تَرِدُ فيه. وإذا كان القول بالمعنى المعجمي والمعنى السياقي ينطبق على أي مفردة على التعميم فإنه أخصّ بالنسبة إلى عدد كبير من المفردات التي تكتسب معانيَ متخصصة عندما تُسْتَعْمَلُ في سياق مُحَدَّد.

إن حقلاً متخصصًا كالبيولوجيا والفيزياء قد يتضمن ثلاثة أنواع من المفردات:

١. المفردات الأساسية المشتركة بين جميع العلوم والتقنيات.
٢. مفردات محددة متخصصة في أحد فروع المعرفة.
٣. مفردات أكثر تخصيصًا وتحديدًا يعرفها المتخصصون بدقة في أحد المجالات الدقيقة (الميكروبيولوجي...).

إن تحليل الخطاب وتحليل التوافق[٢٢]، المستخلص من مدونة مفردات، يمكننا من التعرف على المفردات الأكثر تواترًا لكل نوع من الأنواع الثلاثة السابقة. وهما يقدمان معلوماتٍ مفيدةً لمعلم اللغة الذي يُدَرِّس متعلمي لغة ثانية يدرسون هذه الحقول المعرفية[٢٣].

والمفردات التي تؤدي وظائف خطابية أكثر من تعبيرها عن محتوى دلالي تعتمد على السياق لبيان معناها واستعمالها. ومثال ذلك الكلمة الوظيفية (آخر/ أخرى else)؛ فهي وحدة معجمية مفيدة وكثيرة الدوران نسبيًا، ومع ذلك فإنها لم تُعالَجْ جيدًا في مناهج تعليم الإنجليزية لأغراض خاصة ولغةً أجنبية (ESL/ EFL) حيث تدريبات نحو الجملة والمفردات هي المتعارفة؛ فهذه الكلمة (else آخر) كغيرها من المفردات الإحالية (المرجعية) (الضمائر الشخصية، وأسماء الإشارة... إلخ) تقتضي، بشكل عام، جزءًا من خطاب سابق لفهمها وتفسيرها[٢٤]. إنه لا يمكن لتمرينات مستوى الجملة، بالنسبة لناطق غير أصيل، نقل أهمية كلمة (else آخر) والطرق التي تستعمل عليها في الإنجليزية؛ فنحن بحاجة إلى أمثلة متعددة وكاملة السياق (أُخِذَتْ أو عُدِّلت من مادة أصيلة) لتعريض المتعلمين تعريضًا كافيًا وملائمًا لكلمة (else) واستعمالها بوصفها كلمةً وظيفيةً معقدةً دلاليًا ونحويًا ونصيًّا.

تحليل الخطاب وتعليم مهارات اللغة:

عندما نستعمل اللغة للتواصل يواجهنا نوعان رئيسيان من العمليات: نقل أفكارنا ومقاصدنا لمخاطَب، أو أن نؤول[٢٥] النص أو الرسالة التي يقدمها المحاوَر؛ فالعملية الأولى تضع مُفْتَتِحَ الخطاب في نهاية إنتاج السلسلة (عملية التواصل) بينما الثانية تضع المؤوِّل في النهاية الاستقبالية. وعندما ننتج الخطاب فإننا نجمع معرفة

الخطاب مع استراتيجيات الكلام أو الكتابة بينما نقدم للمخاطَب دعمًا سياقيًا. وعندما نُؤوِّل الخطاب فإننا نؤلف بين معرفة الخطاب مع استراتيجيات الاستماع والقراءة بينما نتكئ على المعرفة القبلية إضافة إلى تخمين السياق المعطى.

إنه يمكن جَمْعُ مهارات اللغة بطريقتين مختلفتين: نستطيع التحدث عن المهارات الإنتاجية مقابل المهارات الاستقبالية[٢٦] من ناحية أو نستطيع التحدث عن المهارات وفق ارتباطها باللغة المنطوقة أو اللغة المكتوبة.

ففي المهارات الإنتاجية: على المتعلم أن يُطَوِّر استراتيجياتِ تواصلٍ فعالةً تتأسس على الإنتاج الشفوي والمكتوب. وأما في المهارات الاستقبالية فعلى المتعلم أن يطور مهاراتِ تأويل النص المسموع والنص المقروء. وفي كل مهارة يقتضي مستعمل اللغة استخدام استراتيجيات فريدة.

أ. تحليل الخطاب وتعليم الاستماع:

في الاستماع التفاعلي، مثلاً، يحتاج متعلم اللغة إلى أن يطور استراتيجياتٍ تُظْهِرُ توضيحاتٍ وتكرارات وإسهابات من المتكلم لتيسير عملية الفهم عندما يواجه المستمعُ صعوباتٍ في التأويل والفهم. ولذلك يبدو أنه من الضروري عند استعمال اللغة المنطوقة في التبادُل الحواري مواجهةً اللجوء إلى عدد من الاستراتيجيات التعويضية لاستدراك فقر المصادر اللغوية للمتعلم؛ بما أن طبيعة التبادل الشفوي تقتضي معالجات مباشرة من أجل الإبقاء على تدفق الكلام. ويمكن أن يكون هذا صحيحًا للمتكلم والسامع؛ فنقص قدرة المتكلم اللغوية قد تُلْجِئُه إلى الخصائص الموقفية والسياقية لِيُفْهَمَ، بينما يستعمل المستمعُ الملامحَ نفسها لَيَفْهَمَ.

إن المعرفة القبلية والمشتركة للمهارات الاستقبالية، في مرحلة المعالجة العُليا، تتضمن تفعيلاً للمعرفة التأطيرية (المعلومات المرجعية المختزنة في الذاكرة طويلة الأمد) (schematic knowledge) والمعرفة السياقية. ويُنْظَرُ إلى المعرفة التأطيرية بوصفها نوعين من المعرفة القبلية (كارل وإسترهولد Carrell and Eisterhold1983) هما: إطارات المحتوى وهي المعلومات الخلفية حول الموضوع والمعرفة الثقافية الاجتماعية، والمخططات الشكلية وهي معرفة كيف ينظم الخطاب مراعيًا الأنواع النصية المختلفة، والموضوعات، أو الأغراض.

أما المعرفة السياقية فهي الإدراك الشامل لسياق مُحدَّد للاستماع أو القراءة. (مثلاً: المستمعون يَرْقُبون: من المشاركون؟ ما الموقف؟ وما الموضوع؟ وما الأغراض؟ أما القُرَّاء فإنهم يأخذون بعين الاعتبار موضع ظهور النص، ومَنْ كَتَبَه؟ ولأي غرض كُتِبَ؟) وهكذا فإن المستمعين والقراء يستثمرون فهمهم للخطاب المتصل أو السياق (مثلاً: المستمعون يتذكرون ما الذي قيل ويتنبؤون بما ينبغي قوله لاحقًا، بينما القُرّاء يأخذون بعين الاعتبار عنوان النص وأجزاءَه، والإطار الأعم) الذي ظهر فيه النص... إلخ.

وعلى معلم اللغة أن يستثمر السِّماتِ المشتركةَ لمعالجة مهارة الاستماع والقراءة. ويمكن لمعلمي اللغة تزويد المتعلمين بنشاطات استماع متنوعة تشغلهم في تطبيقات الاستماع على مستوى الخطاب. وفي أثناء هذا النشاطات من المهم للمعلم أن يؤلِّف بين المهامّ التالية:

- التَعَرُّف على الملامح الصوتية الوظيفية: النبر والوقف والتنغيم.
- التَعَرُّف على العلامات المعجمية النحوية مثل: مؤشِّرات الخطاب، والتراكيب المعجمية، وترتيب الكلمات.

- التَعَرُّف على تنظيم المحتوى.

وذلك كلُّه بالتعاون مع الخصائص السياقية.

إن المستمع الناجح الفاعل سيؤلِّف بين جميع العناصر السابقة محاولًا تفهُّم الرسالة المنطوقة.

لقد اقترح غيدز وسْتورتِج (Geddes and Sturtidge 1979) استخدام نشاطات استماع الأُحْجية الناقصة (Jigsaw) لدمجٍ فاعلٍ لجميع العلامات والملامح السابقة. وفي هذا النشاط تستمع كل مجموعة من مجموعات المتعلمين إلى جزء مختلف من قطعة أكبر من الخطاب (مثلاً: قصة، وَصْفة طعام، محاضرة مصغرة، نشرة أخبار) وتدوِّن أسفلها النقاط المهمة. وبعد ذلك تُشارك كلُّ مجموعةٍ مجموعةً أخرى معلوماتِها، ثم تشاركها مجموعةً ثالثةً[٢٧]، وبالتدريج تتمكن كل مجموعة من بناء خطابها. إن مهارات الاستماع الفرعية تُسْتَعْمَل في هذا النشاط بينما يحصل الطلاب على فرصة لمشاركة تجربتهم (مع الآخرين) وأفكارهم ما يؤدي إلى أن يصبحوا واعين وعيًا إدراكيًّا ما ورائيًا (Metacognitively) بعملية الاستماع. وثمة استراتيجيات وتكتيكات تعتمد على الخطاب يمكن مناقشتها ومن ثَمّ إثباتها في الاستعمال المستقبلي.

وثمة تنوع آخر من النشاطات يمكن تطويره لمواكبة البيئة المتغيرة التي يكون الاستماع فيها جوهريًا؛ فأنظمة البريد الصوتي والرد الآلي (على الهاتف) أمثلة مهمة وضرورية للاستماع الأصيل الذي ينبغي أن يتعرض له المتعلمون. وتسجيل المكالمات الهاتفية التفاعلية، التي يُطْلَبُ فيها إلى المتعلم أن يستمع ثم يفسر ويلخِّص ما سمعه، يمكن أن تكون نشاطاتِ استماعٍ تطبيقيةً مفيدةً. وسيكون مفيدًا لمتعلمي اللغة الثانية

الاستماعُ إلى مقتطفات من موادّ تلفزيونية أو نشرات أخبار وكذلك محاضرات قصيرة في موضوعات متنوعة. ويظهر أن مُطَوِّري المواد التعليمية ومخططي المنهاج بحاجة إلى دمج مثل هذه الخبرات في صف تعليم اللغة (سالس مورسيا Celce-Murcia 1995a).

ويجب ألا ننسى، إضافة إلى ذلك، أنه حتى متعلم اللغة الأجنبية متقدم المستوى قد يواجه مشكلات في المستويات الدنيا الصغرى في تفكيك التدفق الطبيعي للكلام عندما يستمع. وفي بعض الحالات فإن السياق الكلي يعوِّض مثل هذه المشكلات. وفي حالات أخرى لا يمكن للسياق تعويض ذلك؛ ومثال ذلك أن طالب الجامعة المستمع لمحاضرة ويسمع (communist) بدلاً من (commonest)[٢٨] قد يسيء فهم مقطعٍ كامل من المحاضرة؛ لذلك فإنه ينبغي علينا عندما نعلم مهارات الاستماع أن نولي اهتمامًا كبيرًا لقضايا التقطيع وتفكيك الفونيمات حالها حال الملامح الكلية العامة التي وصفناها أعلاه.

ب. تحليل الخطاب وتعليم القراءة:

لمعالجة النص المكتوب على القارئ أن ينجز عددًا من المهمات المتزامنة: تفكيك الرسالة بالتعرف على العلامات الكتابية، وتأويل الرسالة بِعَزْو المعنى إلى سلسلة الكلمات المكتوبة، وأخيرًا استنتاج مقصد المؤلف.

في هذه العملية يوجد على الأقل ثلاثة مشاركين: الكاتب، والنص، والقارئ. لقد درس الباحثون في هذا المجال الطبيعة التفاعلية لعملية القراءة منذ أواخر السبعينيات ووصفوها (Rumelhart1977,1980,1984, روملهارات Rumelhart and McClelland 1982 روملهارات ومكليلاند، ستانوفتش Stanovich,1980,1981,1986,). وتقتضي مهمة القراءة قُرّاء

ليختاروا وينتقوا ويطبقوا بعض ما يعرفونه على أي نـص جديـد. ويبـدو أن القـارئ الجيد يفعل ذلك على نحو أكفأ بينما القارئ الضعيف يواجه صعوباتٍ جمة.

إن النظر في النص المكتوب جيدًا يُظْهِرُ خصيصتين مهمتين تيسِّران تأويل النص في أثنـاء معالجتـه: الانسـجام (Coherence)، والاتسـاق (Cohesion)[٢٩]. أمـا الانسجام (Coherence) فهو الكيفية التي تجعل النص منسـجمًا مـع رؤيـة كونيـة تعتمد على تجربة الفرد وثقافته وأعرافه. ويمكن النظر إليه بوصفه سِمَةً للنص تتـآلف مع الطرائق والمعاني التي تُقَدَّمُ بها الأفكار والمفاهيم والقضايا. إن الانسجام هو نتيجة لاستجابة القارئ المناسبة لِخُطَّة الكاتب، وهو يتصل بعالم الخطاب المكتوب، والملامح التداولية ومجال المحتوى؛ إنه عادة مع يوائم الأعراف البلاغية المتعارفة ثقافيًا من حيث البنية والتسلسل.

في عملية تأويل النصوص المكتوبة يحدد القارئ غرضه من القراءة ثم يسـتدعي معرفته بالعالم، وخبرته السابقة في القراءة، وإلْفه بأعراف الكتابة وتقاليـدها، والأنـواع النصية لبلوغ درجة التفُّهم الضرورية.

أما الاتّساق (Cohesion) فإنه يشير إلى سِمات النص الصريحة التي تُقَدِّم أدلةً ظاهرية على وحدته وترابطه. ويتحقق الاتساق لغويًا بأدواتٍ وروابطَ هي عناصـر أو وحدات من اللغة تستعمل لبناء نص أكبر. ولما كان الاتساق يعتمد اعتمادًا كبيرًا على الأدوات النحوية والمعجمية فإن نقص كفاية المتعلم اللغوية قـد يجعـل القـارئ يفقـد تعالقاتٍ اتساقية، فيعاني نتيجة لذلك صعوباتٍ في عملية التأويل؛ وعلـى ذلـك فـإن متعلم اللغة بحاجة لتطوير استراتيجيات جيدة تؤَلِّفُ بين المعرفة اللغوية وأنواع المعرفة الأخرى سابقة الذكر لتطبيقها بالتزامن في عملية تأويل النصّ.

ثمّ إنـه ينبغـي لـدروس القـراءة أن تـزود القـارئ بأنشـطة تسـاعده في تطـوير استراتيجياتٍ تُوَظِّف جميع أنواع المعرفة المتصلة بعملية التأويل. إن الانشغال الفـردي بأنشطة القراءة هـذه سـوف يَظْهـر، علـى الأرجـح، في تطـور اسـتراتيجيات القـراءة الفاعلة، واستراتيجيات القراءة الفردية الذاتية.

ثم إنَّ مقررَ القراءة خِطابيّ التَّوجيه سيسمح للمتعلمين بالتفاوض مـع الـنص؛ وذلك بإقحامهم إقحامًا مطّردًا في اختياراتهم واتخاذ قراراتهم بالنظر إلى النص، وهنـا يحتاج المتعلمون إلى الانخراط في عملية معالجة مخـزون ضـخم متعـدد الأغـراض مـن قضايا القراءة (النصوص) ليصبحوا قُرّاء مستقلين وقُرّاء استراتيجيين.

إن الجمع بين العمل المكثف على المكون المعـرفي والتعـرض الـوافر لنشـاطات المعالجة يؤدي إلى مقر ر قراءة ناجح. ومن أجل التوثُّق من نمو القـارئ الاسـتراتيجي على المعلم أن يكرس الانتباه لوعي القارئ والإدراك الماورائي(meta cognition) وهذه العمليات تشجع المتعلم ليصـبح متعلمًـا مسـتقلا يَصْـدُرُ صـدورًا تلقائيًـا عـن استراتيجيات التأويل في أثناء عملية القراءة.

لقد أَوْلَت نماذجُ القراءةِ اللسانيةُ النفسيةُ عناية خاصة لمقدرة القارئ على الجمع بين المعرفة الذاتيـة (الخاصـة) والمعلومـات النصـية لتحصـيل المعنـى مـن النصـوص المكتوبة؛ وبناء على ذلك فإن واضعي الكتب التعليمية والمتخصصين في القراءة غالبًـا ما يوصون بأن يُخَمِّنَ القارئ معنى الكلمات غير المألوفة باستعمال (clues) مفاتيح من سياق النص، ومن ثَمَّ تقليص استعمال المعاجم. إن هذا التمـرين مفيـد وبشـكل عام فعال، ويزود القارئ بطرق مختصرة مهمة لزيادة تفكيك شـيفرات الكـلام، علـى الرغم من وجود عدد من المزالق التي ينبغي للقارئ أن يحترس منها.

لقد وجدت هاينز (Haynes1993) في دراستها لـ(Perils of Guessing) أن المتعلمين قُرّاءَ اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً يمكن أن يكونوا مخمنين جيدين فقط عندما يزودهم السياق بأدلة مباشرة للتخمين. والسياق غير الفاعل أو ضَعْف مستوى كفاية المتعلم قد يؤدي إلى عدم الربط بين تحليل الكلمة والتعرُّف عليها، وهو ما قد يسبب تشويشًا وسوء فهم للنص الهدف. وقد أوصت هاينز بأنْ يعمل المعلم على جعل الطلاب واعين بهذه الصعوبات، وأن يشجعهم بين الفينة والأخرى لتدقيقٍ ثانٍ لتخميناتهم باستعمال المعجم(٣٠).

أما دوبين وأولشتين (Dubin and Olshtain1993) فقد أكَّدا كثيرًا حاجة المعلمين لاعتبار مدى قدرة النص المعطى على تقديم أدلةٍ سياقية. إن المؤلفين يتوصلون إلى مجموعة من مقاييس ومحددات الدعم السياقي المهمة في النص لتأويله تأويلاً ملائمًا للوحدات المعجمية غير المألوفة التي تتضمن أدلة مَقصدية مشتقة من الفكرة الرئيسية، وكذلك المعلومات الدلالية على مستوى الفقرة والجملة. وثمة فرصة جيدة لتخمين ناجح لمعنى الكلمة من السياق فقط؛ وذلك عندما يتمكن القارئ من الجمع بين معرفته العامة والمعلومات المستخلصة من النص.

ت. تحليل الخطاب وتعليم الكتابة:

يُنْظَر إلى الكتابة عادةً على أنها مهارة لغوية تواصلية تجمعها بالقراءة والتحدث وجوهُ شَبَهٍ كثيرةٌ؛ إنها تشارك القراءةَ خصائصَ النص المكتوب، وتشارك التحدُّثَ في عملية الإنتاج؛ فالكاتب يتواصل بأفكاره من خلال شكل كتابي يستخلص منه القارئُ، معروفًا أو مجهولًا، آخر الأمر، أفكارَ الكاتب ومعانيه. وعلى هذا فإن الكاتب مسؤول عن ابتداع نصٍ صحيح كتابيًا منسجمٍ ومتّسقٍ؛ نصٍ يأخذ خلفية القارئ المعرفية الكامنة بعين الاعتبار.

والمتعلم بحاجة إلى إنجاز تطبيقاتٍ في الكتابة في أثناء درس اللغة لتطوير خبرات واستراتجيات فاعلة لمقاربةٍ أساسُها القارئ؛ تلك المقاربة التي دائما ما تنظر بعين الاعتبار إلى القارئ المُتَخَيَّلِ وتُلائِمُهُ (Chafe1982, Flower1979, Olson 1977، 1994,Ong1982, فلور). فالكاتب لا يمكنه الاعتماد على السياق لتعزيز فهمه؛ فالكفاية الكتابية/ الإنشائية تتطور بوصفها تحررًا تدريجيًا من أَسْر السياق وصولاً إلى المعنى، وهذا "التحرر" يُنْجَزُ بالتمكن الاحترافيّ من المخزون اللغويّ الكامن، وباستعمالٍ فاعلٍ للأعراف البلاغية الملائمة؛ من خلال مراجعة تفضي إلى النص المكتوب. وعلاوة على ذلك فإن كتابة الراشدين الأكاديمية الناجحة إنما هي نتيجة لعملية الإنتاج الذاتية وغير المسيَّقة التي بدورها تَنْتُجُ في نص مكتمل وممكن تواصليًا.

ثمة مدرسة فكرية أخرى اتخذت وجهة نظر أكثر اجتماعية للكتابة وبناء على ذلك تَنْظُرُ إلى الكتابة بوصفها شبيهةً بالكلام. إن مقاربة كهذه غالبًا ما تُقارِن الكتابة بالأحداث الكلامية (مايرز1987Myers) التي تقتضي الالتزامَ بأعرافٍ كتابيةٍ محددة. وتنظر وجهة النظر الاجتماعية التفاعلية (نستراند Nystrand1982) إلى الحوار التفاعلي على أنه سيكون مهمًا وضروريًا لتطوير الكفاية الكتابية، كما أنه ضروري لترقية الخطاب المنطوق. ولعل فيغوتسكي (Vygotsky1962,1978) يكون خيرَ من عبر عن قوة العلاقة بين الكلام والكتابة؛ فقد نظر إلى الكتابة بوصفها حوارًا داخليًا بُنِيَ ليكونَ تفاعُلاً اجتماعيًا.

إن النشاطات الصفية التي تفضي إلى الكفاية الكتابية، كالتي وصفت أعلاه، اعتنت بالكتابة للقارئ، ووفَّقت بين الخلفيات الكامنة للكاتب عندما يكتب والخلفيات الكامنة للقارئ عندما يقرأ.

غالبًا ما يدخل الطفلُ المدرسةَ بمعرفةٍ أساسيةٍ للحروف وكتابتها، وربما مع خبرات قليلة محدودة في القراءة وخبراتٍ أقل في الكتابة التفاعلية. وعادة ما تكون البيئة المدرسية هي الموقفُ الأولُ والمسؤولُ الذي يُتَوَقَّعُ أن يأخذ فيه الشاب دوره في المهام الكتابية، وغالبًا ما ينظر الطلاب إلى المعلم بوصفه وحده فقط القارئ (المخاطَب)[٣١]. إن تطوير فكرة أوسعَ للمعلم القارئ (المستمع) لدى الطالب هي جزء من كون الطالب" متواصلاً جيدًا" في الخطاب المكتوب.

وبينما يعتمد الانسجام (Coherence) اعتمادًا كبيرًا على المعرفة النحوية، كما ذكرنا أعلاه، فإن الاتساق (Cohesion) متمركز على عملية التفكير. وثمة اعتبار مهم في خلق الانسجام في النص هو اختيار النوع النصي (Genre) والتشكيل البلاغي (أعراف النوع النصي)، وهما اعتباران شديدا الالتصاق بالغرض من الكتابة. وعلى مستوى أكثر عمومية فإننا نميز بين النص السرديّ والنص المعرفي (مثل التقارير والمسوحات أو النص العرْضي (المعلوماتي).

لقد أحال مَكَّارثي وكارتر (McCarthy and Carter 1994) إلى هذين النوعين النصيين بوصفهما نوعين نمطيين ممثِّلَيْن؛ فالنص السردي يُبْنى على تسلسل زمني للأحداث، ويتمحور حول بطل. وبناء على ذلك فإن السرد عادة ما يكون شخصيًا أو فرديًا، ويحكي عن وقائعَ تتصل بذلك الشخص المعني به. ومن ناحية أخرى فإن النص العَرْضي ليس فيه تنظيم زمني بل تنظيم منطقي، وعادة ما يكون موضوعيًا وحقيقيًا. وقد يكون كلا النوعين من الكتابة مهمًا في غرفة تعليم اللغة، ولكن النص العَرْضي يتطلب نوعًا من التدريب والخبرة، والصف وحده قادر على تقديمهما.

وثمة خصيصة مهمة من خصائص النص جيد التأليف هي الوحدة والتماسك اللذين يجعلان الجمل المنفردة في النص تأخذ الواحدة منها صاحبتها وتصلها بها. إن هذه الوحدة جزئيًا نتيجة التنظيم المنسجم للقضايا والأفكار في الفقرة، ولكنها أيضًا تعتمد، بشكل معتبر، على عملية الكدّ الذهنيّ التي ينفذها الكاتب لِخَلْقِ اتساق شكلي ونحويّ بين الفقرات والجمل في كل فقرة. وعلى هذا فإن توظيف أدواتٍ لغويةٍ متنوعةٍ يمكنه أن يُقَوِّيَ اتساق النص، ويخلق وحدة كلية، ويقدِّم القطعةَ على هيئة تُلَبِّي آمال القارئ الخبير.

إنه ينبغي تنفيذ قدرٍ وافٍ ودالّ من النشاطات الكتابية في الصف لتطوير مهارات المتعلمين واستراتيجياتهم التي تنتهي إلى ترقية كتاباتهم الخاصة.

ث. تحليل الخطاب وتعليم التَّحَدُّث

مع أن مهارة التحدث تشترك مع الكتابة في أنها عملية إنتاج إلا أنها تختلف جدا عن فِعْل الكتابة؛ فاللغة المنطوقة تُنْجَزُ مباشرة، ويجب أن تُنْتَجَ وتُعالَجَ على الفور (Cook1989). في مثل هذا التواصل الشفوي ثمة دائما مجال لعدم التوافق وسوء الفهم الذي قد ينشأ من إحدى الحالات التالية:

- أنَّ المتحدث ليس متمكِّنًا من اللغة الهدف، وهو يُنْتِج أشكالاً لغوية غير مقبولة.
- أنّ الخلفية المعرفية الضرورية غير مشتركة بين المتحدث والسامع، وكل واحد منهما يأتي إلى التفاعل الشفوي بتوقعاتٍ مختلفةٍ.
- أنّ المتكلم والسامع لا يتشاركان القواعدَ الثقافيةَ الاجتماعية للملاءَمة؛ ومن ثَمَّ فإن المتحدث قد ينتهك مثل هذه القواعد من وجهة نظر المستمع؛ بسبب النقل التداولي من اللغة الأم.

إن الافتراض الأساسي لأي تفاعل شفوي هو أن المتكلم يريد تبادل الأفكار والمشاعر والاتجاهات والمعلومات مع السامع، أو يريد أن يوظف الكلام المتصل بالسياق؛ فغرض المتحدث أن يكون مُفْهِمًا، وغرض الرسالة أن يؤولها السامع تأويلاً صحيحًا؛ وبذا فإن المتحدث يهدف إلى مشاركة السامع قَصْدَهُ. ومع ذلك فإن "الإنتاج الخاطئ" في إحدى الحالات الثلاث المذكورة قد يُنْتِجُ قطعةً من الخطاب المنطوق يُساءُ فهمها.

وفي محاولة لضمان تأويل السامع للكلام تأويلاً صحيحًا فإن على المتكلم أن يكون مهتما بعوامل الوسيط المحكومة لغويًا، وكذلك عوامل الملاءمة المحكومة تداوليًا بموقف الكلام وبالأعراف الثقافية والاجتماعية السائدة. وترتبط عوامل الوسيط بكفاية المتحدث اللسانية واحتمالية تقديم أداءات خاطئة. ويحتاج متعلم اللغة احتياجًا مطَّردًا إلى تطوير تَمَكُّنِهِ اللساني ومعرفته اللسانية الثقافية بينما يبني خبرته الواسعة في التواصل الشفوي تطويرًا لاستراتيجيات إنتاج كلام مفيد؛ فالاستراتيجيات أهمُّ في التغلب على الصعوبات اللغوية وغيرها من الصعوبات التي غالبًا ما تكون نمطية لدى غير الناطقين باللغة.

الخاتمة

إن أعظم عقبة تواجه التحول إلى ما بعد تعليم اللغة تواصليًا ومن ثَمَّ بلوغ مقاربة تواصليَّة مطَّلعة على تحليل الخطاب هي تزويد المعلمين والمشتغلين بتعليم اللغة(مطوري المناهج، ومؤلفي الكتب التعليمية، وواضعي الاختبارات) بأرضية محددة نظرية وتطبيقية في مجال تحليل الخطاب؛ فكثير من المشتغلين بتعليم اللغة يتلقون تدريبًا في النحو والأصوات وتعليم مهارات اللغة كالقراءة والكتابة والتحدث. وقليل من برامج التدريب تتضمن برنامجًا نظريًا في تحليل الخطاب، ومع ذلك فإنها يغلب ألا تربطه بصف اللغة؛ فهي لا تنقل المعرفة النظرية إلى الصف.

وما تزال دروس "تعليمية تحليل الخطاب"[٣٢] الاستثناءَ في برامج إعداد معلم اللغة؛ على الرغم من توافر المادة المنهجية الملائمة (انظر مراجعة النصوص في فقرة/ المقدمة). إن الحاجة إلى تعليمية تحليل الخطاب ظاهرةٌ؛ ليس لمعلمي اللغة الثانية واللغة الأجنبية فحسب ولكن لمعلمي اللغة الأم والمتخصصين في تعليم القراءة والكتابة (محو الأمية).

وإلى أن يواكب التدريبُ الحاجاتِ فإنّ ثمة طرقًا لردم هذه الفجوة بين التدريب والحاجات:

١- قراءة المواد الملائمة،

٢- والتدريب في أثناء الخدمة،

٣- والمؤتمرات المتخصصة.

ولما كان كثير من الصفوف الحديثة بطبيعتها متعددةَ الثقافات فإن هذا يقتضي تدريب المعلم تدريبًا في (التواصل التثاقفي)؛ فقد يتألف الصف المتعدد ثقافيًا من

مهاجرين جدد من أعراق مختلفة، وقد جاءت كل مجموعة عرقية من خلفية ثقافية معينة قد تنطوي على خطاب وخصائصَ تفاعليةٍ تختلف عن اللغة الهدف التي يقدمها نظام المدرسة، وهي ليست مألوفة للمعلم وهيئة المدرسة.

وفي سياق متعدد الثقافات كهذا فإنه من المهم لجميع المسؤولين أن يعوا الاختلافاتِ الثقافيةَ، وأن يتعلموا كيفية احترامها فلا يعاقبوا المتعلمين، دون قصد، لأنهم مختلفون عن الثقافة الهدف عندما يلتزمون التزامًا كاملاً بأعراف ثقافتهم الخاصة. ومن هنا فإن مفهوم المعرفة المشتركة يتصل بخلفيات الطلاب؛ إنها شيء يجب على المعلمين أن يكونوا على وعي به، وينبغي أن يُرْشِدَ هذا الوعيُ المعلمين في اختيار المادة التعليمية وإجراءاتِ التعليم في صفوفهم.

وإضافة إلى امتلاك الخلفية الجيدة في تحليل الخطاب والوعي بالاختلافات عبر الثقافات فإنه يجب أن يُدَرَّب معلم اللغة على كيفية نقل وعيه بالخطاب والسمات الثقافية إلى طلبته على المستوى المؤسسي التنظيمي الأكبر وعلى المستويات البنيوية الدنيا. أما المستوى المؤسسي فإننا نقصد به تخطيط المقرر، وتنظيم المحتوى الذي يجب أن يُفضيَ إلى تَعلُّم وتطور ناجحَيْن. وأما المستوى البنيويّ الأصغر فإننا نقصد به على نحو أكثر تحديدًا المعلوماتِ اللغويةَ والتداوليةَ المتعلقة بالتواصل المتبادَل في الصف؛ فالمعلم والطالب كلاهما بحاجة إلى تحمل المسؤولية عن انعكاسات العملية التعليمية التعلمية، ولكنّ إنجاز مثل هذه المسؤولية المشتركة يقع على عاتق المعلمين.

إن "المنهاج خِطابيّ التوجيه"، الذي ينبغي أن يكون أساسًا لدروس اللغة خِطابيةِ التوجُّه، يولي عناية خاصة لثلاثة مجالات: السياق، وأنماط النصوص، والأهداف التواصلية. وهكذا فإن رسم أهداف تعلم اللغة ومهماته وإجراءاته عادة ما سيأخذ بعين الاعتبار الملامح السياقية: توقعات تتصل بإنجاز الطلبة تتمحور حول خلفيات

الطلبة اللغوية والثقافية، والنصوص والمواد التعليمية الأخرى ستُخْتارُ أو تُصمَّمُ لتلائم جمهور الطلبة، والنشاطات الصفية ستحاكي الاحتياجات الحقيقية خارج الصف. ومن هذه الناحية فإن منهاجًا كهذا يفترق عن منهاج لغويّ التوجيه حيث قد يُنْظَرُ إلى الخصائص السياقية بوصفها خارجةً عن المنهاج (Celce-Mursia1995 b).

إن منهاجًا خطابي التوجيه يستوعب العلاقات المتنوعة بين تحليل الخطاب وعناصر اللغة ومهاراتها على نحو يُرْشِدُ المشتغلين بالتعليم في جميع مجالاته لإدماج "مقاربة تحليل الخطاب" في عملهم؛ فمحللو الخطاب واللسانيون الاجتماعيون وغيرهم من الباحثين يمكنهم اعتبار البيئة الصفية سياقًا واحدًا غنيًا (من بين سياقات أخرى) لدراسة الخطاب[٣٣]. وما يحتاج فحصًا على نحوٍ أقربَ هو الخطاب الناجِزُ في الصف (مثل: التواصل الشفوي والمكتوب بين المعلم والطلاب من ناحية والطلاب فيما بينهم من ناحية أخرى) وخطاب تدريس المادة وأدوات التقييم (بنية الخطاب في تلك المواد، وكذلك الخطاب الذي تَصْدُرُ عنه النصوص عندما تُسْتَعْمَلُ في الصف).

ويقود البحث المتمحور حول الصف إلى تعزيز فهمنا للمقاربات خطابيةِ المُنْطَلَقِ للتعليم بشكل عام وتعليم اللغة بشكل خاص.

الهوامش والتعليقات:

(١) هذا النص العربي ترجمة لبحث:

- ELITE OLSHTAIN AND MARIANE CELCE-MURCIA, Discourse Analysis and Language Teaching, in The Handbook Of Discourse Analysis, edited by: Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, and Heidi E. Hamilton. Blackwell, 2001, pp: 707-724.

(٢) انظر: مراجع الترجمة.

(٣) هكذا استعملها المؤلف، وأنا أميِّز الكفاية الكتابية بوصفها مهارات رسم الحروف والكلمات وما يتصل بذلك من القضايا الشكلية، وأما الكفاية الإنشائية فهي قدرة المتعلم على إنتاج النصوص وإنشائها.

(٤) وأنا أضيف إلى هذه الكتب الثلاثة كتابا مهمًا هو "الاشتغال بالنصوص" لـ"كارتر وآخرين". انظر: Carter, R, and others. (2001), Working With Texts.

(٥) مقتضى العبارة يعني: أن سوء التفاهم والتواصل قد يحدث بين أبناء اللغة والثقافة الواحدة فكيف إذا كانت اللغتان والثقافتان مختلفتين!

(٦) من الغريب جدا أن ترد الإشارة إلى العمل في متن البحث ويُسقط نهائيًا من المراجع!!! البحث المقصود هو. .

- Coming to terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk about Knowledge, REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH · SEPTEMBER 1991 .

المقصود به المعرفة المادية بالكون والحياة: معرفة الشخص لطبيعة جسمه، ومعرفة الطقس... إلخ. (٧)-

(٨) المقصود هنا أن يكون النص مناسبًا للمستوى النمائي والنمو المعرفي للمتعلم؛ فالنصوص الجديدة تمامًا على الطلبة ستمثل عقبة كبيرة لأنهم لا يمتلكون معرفة مسبقة عن موضوع النص أو بعض تفاصيله، وبذلك سيكون تفاعلهم مع النص واستيعابهم له قليلا وصعبًا. إن بعض مدارس معالجة الخطاب ترى أن الإنسان عندما يعالج النص فإنه لا يأتي خالي الوفاض وإنما لديه "أطر معرفية عامة" عن الموضوع وهي تتفاعل مع المعرفة الجديدة الموجودة في النص، وينتهي هذا التفاعل بين المعرفة القديمة والجديدة إلى الفهم.

(٩) جملة الموضوع مكتوبة باللون الغامق للدلالة على أنها مقتبسة، وبقية الكلام بيان بكيفية تطبيق المبدأ على صف تعليم اللغة، وهذا ينطبق على النقاط ١-٦.

(١٠) تحتمل هذه العبارة فهمين: أحدهما يشير إلى الخطاب الصفيّ الذي يمارسه المعلم والمتعلمون؛ أي طريقة إدارة الصف والتفاعل الصفي. وقد يشير إلى الأنواع النصية التي يتعلمها الطلبة في المقررات الدراسية. ولعل الفهم الأول يكون أقربَ إلى السياق.

(١١) لا نقصد بذلك أن الصف يستعمل معجمًا كتابًا بحد ذاته؛ وإنما يستعمل حقولاً دلالية معينة تتصل بالتفاعل الصفي والموضوعات المطروحة في الصف؛ ونحن نستعملها هنا جريًا على ما شاع في الدراسات الأسلوبية والنقدية من استعمال كلمة (معجم) في قولهم (معجم الشاعر فلان) إشارة إلى تفضيلاته المعجمية والحقول الدلالية التي تغلب على شعره. ويؤيِّد مذهبي هذا السطور اللاحقة من النص.

(١٢) موضوع لغة المعلم وأثرها في تعلم الطلبة أحد الموضوعات التي درست في نطاق اللسانيات التطبيقية؛ ومفاده كيف يستفيد الطلبة من لغة المعلم التي ينتجها في الصف في استدخال اللغة و أنماطها ومفرداتها.

(١٣) المقصود بذلك ان أعضاء مجتمع الخطاب دائمًا ما تكون لديهم أساسيات الانتساب لذلك المجتمع من حيث تمثلهم لأنماط الخطاب والنصوص الأساسية التي يعرفونها ولو سليقةً.

(١٤) المقصود أن الطالب سيركز على وظيفة الجمل والعبارات التي سيسمعها وكيفية استثمارها في التواصل أكثر من عنايته بشكلها وتركيبها اللغوي.

ويؤيد ذلك التوضيح اللاحق للمؤلف.

(١٥) ليس المقصود باللغة هنا النظام اللغوي وإنما المقصود به الجملة أو الأسلوب المستعمل.

(١٦) أحترس بالقول إن تقسيم هذا العنوان الكلي إلى عنوانات فرعية مستقلة هو من صنعي وليس من الأصل؛ بيانًا وتوضيحًا وتيسيرًا على من يبحث عن جزئية محددة. وكذا فعلت في تقسيم المهارات.

(١٧) المقصود بها الفونيمات فوق القطعية: النبر والتنغيم والوقف.

(١٨) الوحدة الخطابية قد تكون جملة طويلة في فقرة، وقد تكون فقرة؛ ومن ثَمَّ فإن المفردة قد تكون جزءًا من جملة هي جزء من فقرة في النص.

(١٩) أحيانا يسميها المترجمون "المعادِل الترجمي". والمقصود هنا أن مكافئ الكلمة في لغة ما قد لا يتمتع بالوظائف والعلاقات نفسها التي تتمتع بها في اللغة الأم.

(٢٠) رغم أن كثيرًا من المفردات تؤدي وظائف خطابية متشابهة في اللغات المختلفة(فمن التشابه أن ألفاظ العدد تدل على وظيفة ترتيبية في الخطاب وتعالقها بالسابق واللاحق) فلابد أن يكون هناك اختلافات في التوزيع وطريقة التوظيف داخل الخطاب.

(٢١) المعنى المجازي مفهوم واسع؛ فقد يحمل على التشبيه والاستعارة والكناية؛ وغالبًا ما يتعلق هذا بالأسلوب الأدبي، وقد يُحْمَلُ على المعنى التداولي أو الاصطلاحي.

(٢٢) دراسة المفردات التي تلازم كلمة ما في استعمالات متواترة؛ ويعد هذا المجال من موضوعات لسانيات المدونات التي تعتمد على عينات كبيرة جدا من الاستعمالات الواقعية للغة.

(٢٣) يعني: الذين يدرسون اللغة لأغراض خاصة، وهي هنا: دراسة اللغة لأغراض علمية (أحياء دقيقة وفيزياء).

(٢٤) ولعل كلمة (آخر، أخرى) تكون من النحو العالمي المشترك؛ ففي العربية مقيَّدة سياقيًا ونصيًا؛ فلا يمكن استعمالها قبل أن يكون قبلها شيء سابق قد يكون اسمًا واحًدا وقد يكون فقرة كاملة. ومن ذلك أننا نقول: وجدت ورقةً ولم أجد الأخرى. إن كلمة الأخرى هنا لا يمكن أن تظهر في النص دون وجود كلمة سابقة مثل (ورقة، الأولى، إحداهما...). وقد يتحدث كاتب في فقرة طويلة عن فكرة ما ثم يقول: أما الفكرة/ النقطة/ المسألة/ القضية الأخرى فهي.... ألا ترى معي القيمة الوظيفية والخطابية لكلمة (أخرى)؟

(٢٥) أستعمل كلمة (تأويل) إشارة إلى عملية عقلية مفادها أن المستمع/ القارئ يعالج الرسالة اللغوية في محاولة لتفهُّمها واستيعابها.

(٢٦) تصنيف عام ولكن عليه ملحوظات كثيرة.

(٢٧) الضبط على أن الهاء مفعول به أول، ومجموعةً مفعول به ثانٍ، والفاعل مستتر.

(٢٨) ثمة فرق صوتي يترتب عليه فرق دلالي.

(٢٩) بمصطلحات محمد خطابي.

(٣٠) المقصود بذلك أن يخمِّن المتعلم المعنى من السياق أولاً، ثم يمكنه التوثُّق من صحة تخمينه بالعودة إلى المعجم.

(٣١) لعلَّ هذه الفكرة التقليدية في تعليم الكتابة وما ترتب عليها من آراء المتعلمين هي المسؤول المباشر عن التحول إلى فكرة "مجتمع الخطاب"؛ أن يكتب الطالب إلى مجتمع الخطاب الذي سينتسب إليه مستقبلياً: مجتمع الخطاب الطبي (الأطباء)، أو مجتمع الخطاب الاقتصادي (الاقتصاديون)... إلخ.

(٣٢) الجوانب المنهجية والتربوية في استثمار التحليل النظري للخطاب في بناء دروس اللغة وتنفيذها واختبارها وتقويمها.

(٣٣) المقصود بذلك دراسة الخطاب والتفاعل الصفي المعروف بـ (Classroom Discourse).

مراجع الترجمة

بالعربية:

- تسفيتو ميرا باشوفا- سالم، دور لسانيات النص في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر الأول لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، دمشق، ٢٠٠٤.
- جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ٢٠٠١، ترجمة ناصر بن غالي و صالح الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٧.
- عزة شبل محمد، علم لغة النص... النظرية والتطبيق، ط١، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠٠٧.
- فان دايك، النص والسياق، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ٢٠٠٠.
- فولفانج هاينه من و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بين شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩.
- محمد خطابي، لسانيات النص، ط٢، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠٠٦.
- وليد العناتي، تحليل الخطاب وتعليم اللغات الأجنبية... من الكفاية اللغوية إلى الكفاية الخطابية، بحوث المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، ١٠-١٢/ ٢/ ٢٠١٤.
- وليد العناتي، تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد٩/ نوفمبر ٢٠١٢.
- وليد العناتي، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، مجلة البصائر، عمادة البحث العلمي بجامعة البترا، الأردن، المجلد ١٣/ العدد٢/ ٢٠١٠.

بالإنجليزية:

مصدر الترجمة:

هذا النص العربي ترجمةٌ للبحث السادس والثلاثين من كتاب:

- ELITE OLSHTAIN AND MARIANE CELCE-MURCIA, Discourse Analysis and Language Teaching ,The Handbook Of Discourse Analysis, edited by: Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, and Heidi E. Hamilton. Blackwell, 2001, pp: 707-724 .

مراجع الترجمة:

- Alexander. P. et al. (1991),Coming to terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk about Knowledge, REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH .
- Alister Cumming,(2001). Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research, IJES,vol. 1 (2), (2001), pp 1-23.
- Carter, R. (1997). Investigating English Discourse, Routledge , London .
- Carter, R, and others. (2001). Working With Texts, Routledge , London .
- Carter ,R. and McCarthy ,M. (1994). Language As Discourse, Longman. Inc New York.
- -Cook, Guy. (1992). Discourse ,Oxford University Press, Printed in Hong Kong .
- Coulthard, M. (1993). An Introduction To Discourse Analysis, Longman. Inc New York.
- Ellece. S. and Paul Baker. (2011), Key Terms in Discourse Analysis, Continuum International Publishing Group, London.
- Freeman, D. L. (1980). Discourse Analysis in Second language Research, Newbury House Publishers,. Inc .

- Hatch,E. (1992). Discourse and the Language Education, Cambridge University Press, U. S. A.
- Hoey, M. (2001). Textual Interaction… an introduction to written discourse analysis, Routledge , New York.
- Icy Lee, Teaching coherence to ESL Students; a classroom inquiry, Journal of Second Language Writing, 11(2002)135-159.
- Ken Hyland. Genre pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction, journal of second language writing, 16 (2007)148-164 .
- McCarthy ,M. (2006). Discourse Analysis FOR language Teacher, Cambridge university press, U. S. A.
- Raily,P. (editor). (1985). Discourse and Learning, Longman, Inc New York .
- Robert B. Kaplan. William Grabe. A modern history of written discourse analysis, Journal of Second Language Writing, 11 (2002) 191-223 .
- Sandra H. Rogers, Evaluating Textual Coherence: A Case Study of University Business Writing by EFL and Native English- Speaking Students in New Zealand, RELC Journal, 2004: 35: 135.
- Schmitt, N. (2002). Applied Linguistics, ARNOLD, London.

مراجع النص الأصلي:

Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

Breen, M. (1985). The social context for language learning: A neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, 7: 1, 135–58.

Carrell, P. L. and Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17: 4, 553–74.

Celce-Murcia, M. (1995a). Discourse analysis and the teaching of listening. In G. Cook, and B. Seidlhofer (eds), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, pp. 363–77. Oxford: Oxford University Press.

Celce-Murcia, M. (1995b). On the need for discourse analysis in curriculum development. In P. Hashemipour, R. Maldonado, and M. van Naerssen (eds), *Studies in Language Learning and Spanish Linguistics: In Honor of Tracy D Terrell*, pp. 200–13. San Francisco: McGraw Hill.

Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In D. Tannen (ed.), *Spoken and Written Language*, pp. 35–53. Norwood, NJ: Ablex.

Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Dubin, F. and Olshtain, E. (1993). Predicting word meanings from contextual clues: Evidence from L1

readers. In T. Huckin, M. Haynes, and J. Coady (eds), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, pp. 181–202. Norwood, NJ: Ablex.

Flower, L. S. (1979). Reader-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41: 1, 19–37.

Geddes, M. and Sturtrige, G. (1979). *Listening Links*. 3 cassettes, teacher's book, student's book. London: Heinemann.

Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Socio-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haynes, M. (1993). Patterns and perils of guessing in second language reading. In T. Huckin, M. Haynes, and J. Coady (eds), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, pp. 46–64. Norwood, NJ: Ablex.

Johns, A. (1997). *Text, Role and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy, M. and Carter, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.

Myers, M. (1987). The shared structure of oral and written language and the implications for teaching writing, reading, and literature. In J. R. Squire (ed.), *The Dynamics of Language Learning*, pp. 121–46. Urbana, IL: NCTE.

Nunan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin.

Nystrand, M. (1982). Rhetoric's "audience" and linguistics' "speech community": Implications for understanding writing, reading, and text. In M. Nystrand (ed.), *What Writers Know*, pp. 1–28. New York: Academic Press.

Olson, D. R. (1977). From utterance to text. *Harvard Educational Review*, 47, 257–81.

Olson, D. R. (1994). *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ong, W. (1982). *Orality and Literacy*. London: Methuen.

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (ed.), *Attention and Performance* 6, pp. 573–603. New York: Academic Press.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, and W. R. Brewer (eds), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, pp. 33–58. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rumelhart, D. E. (1994). Understanding understanding. In J. Flood (ed.), *Understanding Reading Comprehension* (pp. 1–20). Newark, DE: International Reading Association.

Rumelhart, D. E. and McClelland, J. L. (1982). An interactive activation model of the effect of context in perception. *Psychological Review*, 89, 60–94.

Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71.

Stanovich, K. E. (1981). Attentional and automatic context effects in reading. In A. Lesgod and C. Perfetti (eds), *Interactive Processes in Reading*, pp. 241–67. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of