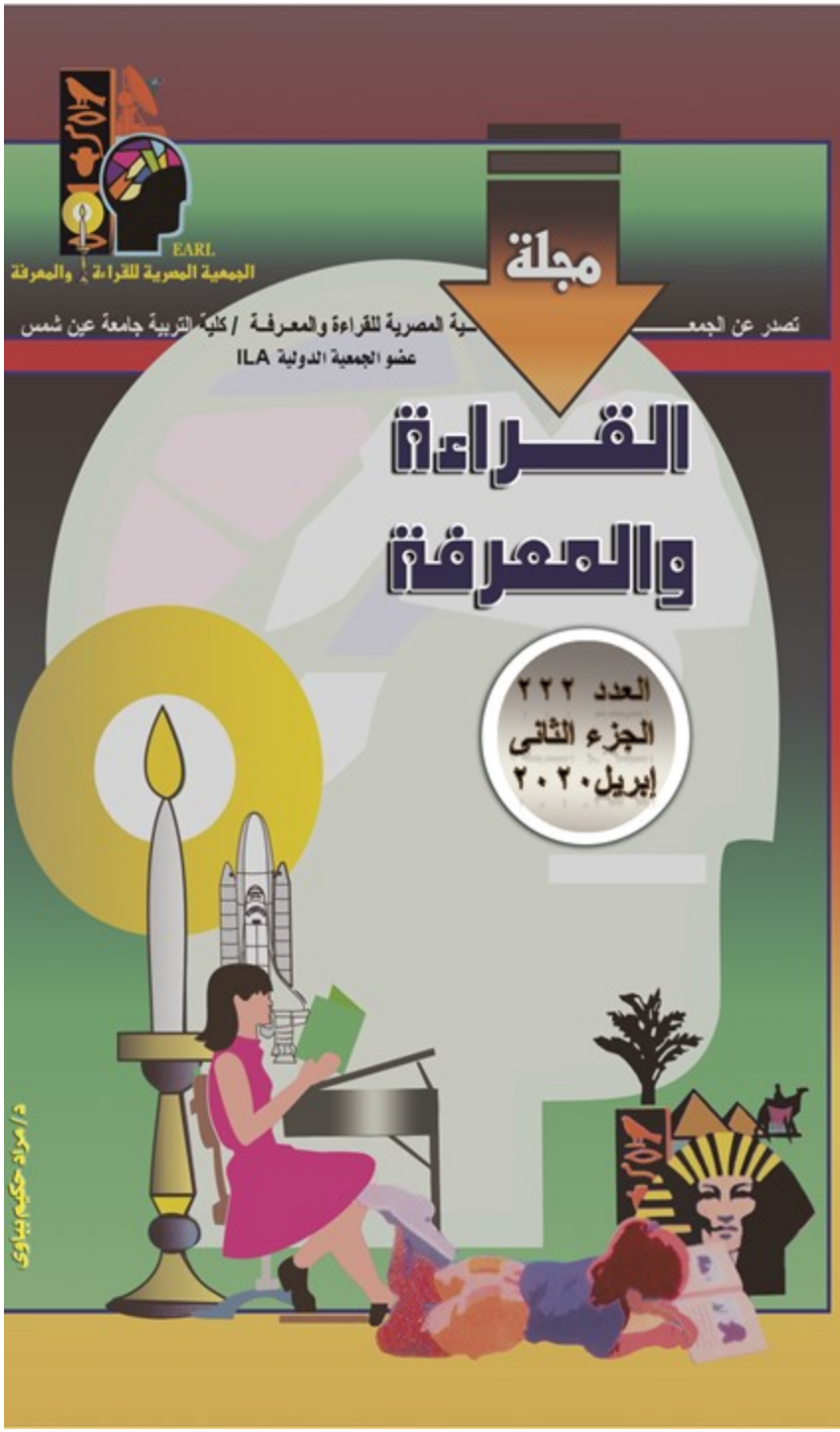



مجلة القراءة والمعرفة ٢٢٢ الجزء الثانى إبريل ٢٠٢٠

# مجلة القراءة والمعرفة

مجلة علمية محكمة

تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ،
عضو الجمعية الدولية للقراءة ILA ، وهى إحدى
الدوريات العربية المنتقاه التى تزود بها مكتبة
الإسكندرية

EARL

الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة

المشهرة برقم ٤٧٥٥

# تصديـــر

يسر مجلس إدارة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة أن تقدم لقرائها الأعزاء العدد (٢٢٢) الجزء الثانى إبريل٢٠٢٠ متضمناً الأبحاث التالية:-

| م | عنوان البحث | اسم الباحث | رقـــــم الصفحة |
|---|---|---|---|
| ١ | المدخل المبني على (الأفنُون)[١] وتعليم اللغة لأغراض خاصة | د/ أحمد بن عبد الله الحقباني | ١٥ |
| ٢ | اتجاهات البحث في اللسانيات الاجتماعية العربية | د / ناصر عبد الله بن غالي | ٤٣ |
| ٣ | فاعلية برنامج قائم على الألعاب الحركية الصغيرة لإكساب الأطفال ذوى صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة بعض المفاهيم الرياضية | د/ سلوى على حمادة | ١١١ |
| ٤ | التربية اللغوية عند علماء القرن الخامس الهجري من خلال مؤلفات ابن عبد البر القرطبي | د/ منصور سعد عطية السحيمي | ١٨٧ |
| ٥ | ملامح الدرة الزهراء في شعر الأعشي : دراسة تحليلية بلاغية | د/ سعيدة عتيق الفهمي | ٢٠٧ |
| ٦ | متطلبات توظيف القيادة الابداعية مدخلا لإصلاح وتطوير التعليم في مصر | أ / المرسى مصطفى حسن خميسى | ٢٣٩ |
| ٧ | متطلبات تفعيل دور معلمات رياض الاطفال في تنمية المهارات الفنية لأطفال الروضة | أ / سلوى محمد عبد الرحمن راضي | ٢٦٣ |
| ٨ | دراسة تطبيقية على عينة من الأطفال في منطقة جازان فعالية استراتيجيات التعليم للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة | أ / مصباح علي موسى عزيبي | ٢٩١ |
| ٩ | القراءات الخارجية لدى معلمي تقنية المعلومات وعلاقتها بتنمية الثقافة التكنولوجية واتجاهاتهم نحو التخصص | د/ صبحي أحمد سليمان | ٣٢١ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ١٠ | تطوير مقياس الانتماء الوطني على عينة من المجتمع السعودي في ضوء ببعض المتغيرات الديمغرافية | د/ عبدالاله محمد القرني | ٣٧٥ |

**ونأمل أن يفيد محتوى هذا العدد العاملين والباحثين في مجال القراءة والمعرفة في مصر والوطن العربي، كما يسعد أسرة تحرير المجلة أن تتلقى أية مقترحات تسهم في تطويرها، كما نرجوا الالتزام بقواعد النشر المدونة بالمجلة**

**والله الموفق**

**سكرتير المجلة** **رئيس تحرير**

**أ.د/ محمد محمد سالم** **أ.د/ فتحي علي يونس**

# المدخل المبني على (الأُفْنُون)[1] وتعليم اللغة لأغراض خاصة

إعداد

د/ أحمد بن عبد الله الحقباني[2]

[1] استخدمت لفظ (الأُفْنَون) مقابلا للمصطلح الإنجليزي (Genre) لأنه -في نظري- الأنسب والأكثر وضوحا في التعبير عن المعنى المقصود، ولأن كلمة (نوع النص) لها معنى آخر كما سيأتي، وقد أفادني - مشكورا- بهذا المقابل زميلي في المعهد د. عقيل الشمري.
جاء في المعجم الوسيط (١٣٩٢هـ، ص: ٧٠٣) في مادة (فنّ) أن من تعريفات الفنّ أنه "جملة القواعد الخاصة بحرفة أو صناعة"، والأُفْنُون يعني: "النوع من الفنّ. (ج) أفانين. وأفانين الكلام: أساليبه وطرقه".

[2] أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد بمعهد اللغويات العربية – جامعة الملك سعود – الرياض.

**الملخص:**

تسعى المدارس والنظريات التعليمية اللغوية إلى مساعدة الدارسين بشكل عام والأقل حظا منهم -لأسباب اجتماعية أو عرقية أو لغوية- بشكل خاص على ردم الفجوة بينهم وبين أعضاء المجتمع الذين يرغبون في الانتماء له أو الانضمام إليه. وفي تعليم اللغة لأغراض خاصة ينصب اهتمام مصممي البرامج ومعدي المواد التعليمية والمدرسين على نقل الدارسين إلى مستوى الكفاية التواصلية التي تؤهلهم للاندماج السريع في بيئة الدراسة أو الوظيفة المستهدفة. وقد تنوعت طرق معالجة هذه القضية ولكن واحدا من أنجح هذه الحلول هو ما يسمى بالمدخل المبني على الأفنون Genre-based approach، الذي يهدف إلى مساعدة الدارسين على الاستقلالية في التعلم والوصول إلى مستوى عال من الكفاية التواصلية التي تساعدهم على الاندماج في البيئة المستهدفة. تهدف هذه الورقة إلى توضيح مفهوم الأُفنون وأهميته في مجال تعليم اللغة لأغراض خاصة، وتبيّن كذلك أهم تطبيقاته وهو المقرر المبني على النص Text-based Syllabus وكيفية استخدامه في فصول تعليم اللغة الثانية بشكل عام وفصول تعليم اللغة لأغراض خاصة بشكل خاص.

**مقدمة:**

الأفانين (جمع أفنون) هي تلك الأحداث الشائعة المتكررة التي تبدو في شكل نصوص منطوقة أو مكتوبة وتعرف بتقسيماتها وسماتها اللغوية والمعجمية، كالقصة والدليل السياحي أو التجاري والخطبة والدعوة والإعلان. (Nunan, 1999). ويرى بالترج

(Paltridge, 2012, p. 62) أنها طرائق ينجز بها الناس أغراضهم من خلال استخدام خطاب منطوق أو مكتوب. ومن خلال تحليل تلك الأفانين يمكن لنا كشف مستوى تأثير ثقافة السياق على اللغة وكيف أدى ذلك إلى تكونها في شكل محدد لتحقيق هدف تواصلي خاص، حيث إننا نستخدم اللغة في شكل خاص بناء على الهدف التواصلي الذي نريد تحقيقه والمحتوى الذي نريد إيصاله والشكل الذي نريد استخدامه منطوقا كان أم مكتوبا. ومن بين متعلمي اللغة الثانية، يأتي متعلمو اللغة لأغراض خاصة أكثرهم حاجة لإدراك الأفانين الشائعة في سياق عملهم أو دراستهم.

## تعريف الأُفْنُون Genre:

ليس للأفنون تعريف متفق عليه بين الباحثين في هذا المجال، وذلك لأنه مفهوم معقد ولتعدد مدارسه التي تفسره بطريقة مختلفة تبعا لاختلاف بنائها المعرفي، كما يشير إلى ذلك تريدي (Johns, Bawarshi, Coe, Hyland, Paltridge, Reiff, & Tardy, 2006)

ولكن واحدا من أهم التعريفات للأفنون هو تعريف مارتن (Martin, 1984: 25) الذي يشير فيه إلى أن الأفنون "نشاط منظّم، وموجه نحو الهدف، وبنّاء، يشارك فيه المتحدثون كأعضاء في ثقافتنا". فيما يفسر سويلز (Swales, 1990) الأفنون من خلال عدد من القضايا المتعلقة به، ومن أهمها:

- أن الأفنون ليس نصا في حد ذاته وإنما هو مفهوم مجرد يتضمن مجموعة من الأحداث التواصلية التي تظهر في شكل نصوص تشترك في هدفها التواصلي. ومثال ذلك الإعلان التجاري فهو ليس نصا وإنما نوع لمجموعة من النصوص المتنوعة في أشكالها ولكنها تشترك في هدفها التواصلي وهو إقناع المشاهد أو المستمع أو القارئ بمنتج ما.
- أن الأفنون عادة يستخدم -وربما يُستحدَث- في مجتمع خطابي يشترك أعضاؤه في أهداف عامة محددة، سواء كان هذا المجتمع محددا جغرافيا كمجتمع الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس في قسم أو كلية أو جامعة أو غير محدد جغرافيا كشبكة تربط المتخصصين في مجال الأدب أو القانون أو التسويق والإعلان أو الرياضة يتواصل فيها أعضاء كل مجتمع من خلال أفانين معروفة لتحقيق أهداف مشتركة.

فيما يشير باتيا (Bhatia, 2004) إلى وجود عدد من السمات التي تتوافر عادة في الأفانين، وأهمها:

١. أن الأفانين أحداث تواصلية معروفة وشائعة تتميز بأهداف تواصلية محددة ومشتركة بين أعضاء المجتمع الذي يستخدم فيه الأفنون.
٢. أن للأفانين بناء متعارفا عليه بين أعضاء مجتمع الخطاب ولذا فهي غير قابلة لكثير من التغييرات على مستوى الشكل أو المستوى النحوي والمعجمي.

٣. يمتلك الأعضاء ذوو الخبرة إدراكا أوسع من الأعضاء الجدد في فهم واستخدام الأفانين.

٤. يعكس الأفنون ثقافة المجال/التخصص الذي يستخدم فيه وثقافة أعضائه.

فالمقصود بالأفنون إذن أنه وعاء لنص منطوق أو مكتوب، ووصفه بأنه وعاء لأن النصوص فيه تشترك في الهدف والمحتوى والشكل وربما السياق (Hyon, 2018)، وذلك مثل خطبة الجمعة، ورسالة الشكر، والإعلان التجاري، وبطاقة الدعوة، وغيرها من الأفانين التي تشترك في أنها ذات هدف تواصلي محدد، وشكل نصي متشابه، وسياق معروف، مع إمكان وجود بعض الاختلافات الداخلية في المحتوى والشكل والسياق.

وبالإضافة إلى ما سبق، فقد قدّم بالترج (Paltridge, 1996) تفريقا مهما بين الأفنون ونوع النص إذ إن الأفنون الواحد قد يأتي في شكل أنواع من النصوص، وكذلك فالنوع الواحد من النصوص قد يوجد في أكثر من أفنون. وهذا التفريق مزيل للخلط بينهما ومفيد للمتعلمين والمعلمين، فخطبة الجمعة مثلا قد تأتي في شكل وصف لظاهرة ما، أو في شكل عرض لمشكلة وحلها، أو في شكل حكاية عن حدث سابق. والعكس صحيح فإن النوع الواحد من النصوص كالوصف مثلا قد يوجد في عدة أفانين كتقرير الشرطة أو الإعلان أو الدليل السياحي.

**تاريخ الأفنون:**

لا يمكن الحديث –تاريخيا– عن مفهوم الأفنون بمعزل عن تعليم اللغة لأغراض خاصة، ومع أنه لم يكن متداولا في المراحل الأول من ظهور تعليم اللغة لأغراض خاصة والذي كان يسمى (تعليم الإنجليزية للعلوم والتقنية) في 1960s، إذ كان التركيز على تحليل النصوص العلمية والتقنية على مستوى الجملة أو ما يسمى بتحليل السجل (Register)، ثم انتقل بعدها في 1970s إلى مستوى أعلى وهو تحليل بناء الفقرة وهيكل الخطاب بشكل عام كتحليل ترتيب المعلومات في النصوص العلمية؛ فإن ما سبق كانت إرهاصات لظهوره إذ إن الحاجة كانت ماسة لحل بيداغوجي يساعد الدارسين على الوصول إلى كفاية تواصلية مناسبة في الغرض الخاص. وفي 1980s ظهرت بوادر الاستخدام الفعلي لمفهوم الأفنون حين انتقل التركيز إلى تحليل النصوص الشائعة في سياق محدد بوصفها وحدة مستقلة لها هدفها التواصلي الخاص، وكانت البداية من تحليل سويلز(Swales, 1990) -رائد البحث في مجال الأفنون- لثمانية وأربعين مقدمة بحث في عدد من التخصصات (الفيزياء، والطب، والعلوم الاجتماعية)، حيث وجد أن كتابة المقدمة في هذه المجالات لا تخلو – بشكل عام– من ثلاثة انتقالات، وتحت كل انتقال عدد من الخطوات، كما هو موضح في الجدول رقم (١). وكان لظهور هذا التحليل أثر كبير في مجال دراسات الأفنون حيث توالت الدراسات التي ركزت على أفانين أخرى أكاديمية أو مهنية وأثرت تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة بشكل عام (Hyon, 2018).

| | | |
|---|---|---|
| • **الانتقال الأول** | **إنشاء منطقة البحث** | |
| ○ الخطوة الأولى | ادعاء مركزية الموضوع، و/أو | موضوع مهم في الوقت الحاضر، قضية مركزية |
| ○ الخطوة الثانية | ادعاء عمومية الموضوع، و/أو | هناك أدلة كافية على ..، والنتائج بشكل عام تشير إلى .. |
| ○ الخطوة الثالثة | مراجعة الدراسات السابقة | بشكل كامل أو جزئي. وقد أشار ... إلى ، وقد أوضحت دراسات متعددة ... |
| • **الانتقال الثاني** | **إنشاء الفجوة البحثية** | |
| ○ الخطوة الأولى | عرض حكم مضاد، أو | ومع أن الدراسات تشير إلى علاقة (أ) بـ (ب)، فإن الفحص الدقيق يشير إلى أن الحكم بالعلاقة حكم تنقصه الدقة. |
| ○ الخطوة الثانية | الإشارة إلى فجوة، أو | ومع أن الدراسات تشير إلى علاقة (أ) بـ (ب)، فإنها لم تبحث أثر العمر أو المستوى اللغوي ... |
| ○ الخطوة الثالثة | إثارة سؤال، أو | ويثير الحكم بعلاقة (أ) بـ (ب) أسئلة تتضمن ... |
| ○ الخطوة الرابعة | الاستمرار على المنهج التقليدي | وتشير الدراسات السابقة إلى علاقة (أ) بـ (ب)، وتأكيدا لوجود هذه العلاقة فسيتناول هذه البحث ... |
| • **الانتقال الثالث:** | **شغل الفجوة البحثية** | |
| ○ الخطوة الأولى أ | تحديد الأهداف، أو | والبحث الحالي يحاول |

| | | |
|---|---|---|
| | | أن يعالج آثار ...، وفي هذا البحث سأوضح آثار ... |
| o الخطوة الأولى ب | التصريح بالبحث الحالي | تهدف هذه الورقة إلى توضيح ... |
| o الخطوة الثانية | التصريح بأهم النتائج | وقد أظهرت النتائج ...، وتوضح نتائج البحث ... |
| o الخطوة الثالثة | الإشارة إلى تنظيم البحث | وقد قسمت الورقة إلى ..، والبحث الحالي مقسم إلى .. |

*جدول رقم ١: نموذج (إنشاء مساحة البحث) المبني على تحليل مقدمة البحوث-Create-A-Research-Space (CARS) model (Swales 1990)*

## أهمية الأفنون:

يعد الأفنون حجر الزاوية في تعليم اللغة لأغراض خاصة وتصميم برامجها وإعداد موادها التعليمية، وتأتي هذه الأهمية من كونه مفتاحًا لتأهيل الدارسين للمجتمعات المستهدفة التي يرغبون في الانضمام إليها لغرض أكاديمي أو مهني. ففي كل بيئة أفانين شائعة -منطوقة ومكتوبة- خاصة بها تتداول بين أعضائها. ففي البيئة الأكاديمية مثلا تشيع أفانين مثل المقالة البحثية والرسالة والمحاضرة والمناقشة، فيما تشيع في البيئة المهنية أفانين أخرى مثل تشخيص حالة المريض والتقرير الطبي أو اجتماعات العمل مع الشركاء أو المستثمرين في بيئة العمل التجاري.

ومن زاوية أخرى، فإن الأفانين تشكل مصدرا من مصادر المواد التعليمية المفيدة الأصلية -أو شبه الأصلية- وذلك لقربها من رغبات المتعلمين واهتماماتهم سواء كانت أكاديمية مثل المقالة البحثية ومراجعة الكتب أم مهنية مثل التقرير الاقتصادي لمؤسسة ما أو التسويق لسلعة في معرض أو من خلال المواقع الإلكترونية (Hyon, 2018).

**مدارس تحليل الأفنون:**

تتفاوت مدارس تحليل الأفنون في النظر إلى طبيعة الأفنون ومنهج تعلمه إلى ثلاث مدارس. أولها وأوسعها انتشارا مدرسة اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة (English for specific purposes ESP) التي نشأت على يد سويلز (1990) وتحليله الشهير لمقدمة البحوث العلمية، المذكور سابقا. وتركز هذه المدرسة على الخصائص النصية للأفنون، وعلى هدف الأفنون التواصلي الذي من خلاله يمكن الحكم على نوع النص وإدراجه ضمن أحد الأفانين أو اعتباره أفنونا جديدا، وعلى العلاقة بين الكاتب/المتحدث والمتلقي، والسياق الذي يدور فيه الأفنون. وقد نشأت هذه المدرسة في الأصل محاولة لسد حاجات الطلاب الأجانب من غير الناطقين بالإنجليزية في تعلمهم للقراءة الأكاديمية ومنها قراءة البحوث العلمية في تخصصاتهم. ومن ناحية تحليلية، فإن هذه المدرسة كان تركز في الأساس على تحليل الأفانين الأكاديمية المنطوقة والمكتوبة الشائعة في البيئة الجامعية في مرحلة الدراسات العليا، وبخاصة الطلاب غير الناطقين باللغة الإنجليزية، كالمقالات البحثية والرسائل العلمية والمحاضرات والعروض والمراجعات وتحكيم البحوث وغيرها من

الأفانين الشائعة في البيئة الأكاديمية، ثم امتدت لتشمل الأفانين في البيئات المهنية عموما بمختلف أنواعها كالمكالمة الهاتفية كأحد الأفانين الشفوية وكتابة البريد الإلكتروني كأحد الأفانين المكتوبة، أو المتعلقة بسياق معين مثل تقرير عن حالة المريض أو مذكرة الخروج من المستشفى في البيئة الصحية (Flowerdew, 2011; Hyon, 1996, 2018).

ويعتمد تحليل الأفنون في هذه المدرسة على مفهوم الانتقالات Moves للكشف عن انتقالات الكاتب البيانية داخل النص Rhetorical Moves مع التركيز كذلك على السمات اللغوية الداخلية كالسمات النحوية المعجمية، والتزام الكاتب/المتحدث بخصائص الأفنون الخطابية المعروفة بين أعضاء مجتمع الخطاب. وعليه، فإن اكتساب الأفنون يعني اكتسابا لنشاط تواصلي يتضمن شكلا لغويا معروفا يهدف إلى تحقيق هدف تواصلي محدد.

وتحديد الهدف من الأفنون وخصائصه اللغوية والخطابية يكون عادة من الأعضاء الأكثر خبرة في مجتمع الخطاب. فالذي يحدد هدف التقرير أو المقال البحثي مثلا وشكله وأعرافه الخطابية في أي مجال من المجالات العلمية هم في العادة الأساتذة الأكثر علما والأقدم خبرة في المجال نفسه (Swales, 1990).

ولذلك، يصاحب هذه المدرسة مفهوم آخر وهو مفهوم مجتمع الخطاب Discourse community الذي يعني تلك المجموعة التي تستخدم اللغة من أجل تحقيق أهداف محددة أكاديمية كانت أم مهنية، وهذه المجموعة تشترك في خطاب متفق عليه وتوقعات وقيم

مشتركة وطرق للتواصل حول تحقيق أهدافهم. وقد عرف سويلز (Swales, 1990, p:24-27) مفهوم مجتمع الخطاب من خلال ستة معايير، وهي أنه:

١. يمتلك مجموعة من الأهداف العامة المشتركة والمتفق عليها -بشكل واسع- بين أعضائه.
٢. يمتلك وسائل للتواصل بين أعضائه.
٣. يستخدم الوسائل التواصلية لتقديم المعلومات وتلقي التغذية الراجعة في المقام الاول.
٤. يستخدم ويمتلك واحدا أو أكثر من الأفانين لتعزيز أهدافه التواصلية.
٥. يطور أصنافا من الوحدات المعجمية كالتعبيرات والمصطلحات الخاصة.
٦. يمتلك أعضاؤه الحد الأدنى (العتبة) من الخبرة في الخطاب والمحتوى ذي الصلة.

والمدرسة الثانية هي المدرسة البيانية الحديثة New Rhetoric وهي مدرسة يكاد ينحصر انتشارها في الجامعات وأماكن العمل الأمريكية، وتشترك مع المدرسة الأولى في تركيزها على الكتابة الأكاديمية ولكن تختلف في أن اهتمامها محصور على الناطقين الأصليين باللغة وبخاصة في السنة الأولى الجامعية. وتنطلق هذه المدرسة من النظر إلى الأفنون بوصفه حدثا بيانيا ذا طبيعة أيديلوجية وإلى النظر إليه من خلال سياقه الظرفي أكثر من النظر إليه بوصفه شكلا لغويا، ولذا فهذه المدرسة تركز على الأهداف الاجتماعية التي يسعى الأفنون لتحقيقها والآثار التي ينتجها وتنظر كذلك إلى العوامل السياقية التي تؤثر في

تشكل الأفنون وتطوره، وتعد ذلك مدخلا لتحليله ودراسة أثره. فعلى سبيل المثال تنظر هذه المدرسة إلى كيفية اكتساب الطالب في السنة الأولى الجامعية في كلية ما لأفنون التقرير مثلا وإلى السياق الظرفي المصاحب لذلك، أو كيفية اكتساب موظف المبيعات في شركة ما القدرة على التعامل مع (طلب الشراء) بوصفه أفنونا مهما وأساسا من أساسات عمل الشركة، وما يحدثه التعامل مع هذا الأفنون من تغيّر في عمل الشركة حيث قد يستلزم طلب الشراء من زبائن جدد معلومات وتصاريح جديدة ومن ثم هيكلة في عمل الشركة وتغيرا في موازين العلاقة داخلها (Flowerdew, 2011; Hyon, 2018).

والمدرسة الثالثة هي مدرسة سيدني (Sydney School) وهي مدرسة مبنية على اللسانيات الوظيفية النظامية (Systemic functional linguistics) التي تنظر إلى اللغة بوصفها مصدرا لإنتاج المعنى أكثر من كونها مجموعة من القواعد، وتركز على العلاقة بين الشكل اللغوي والمعنى في السياق الاجتماعي. وقد نشأت هذه المدرسة في أواخر الثمانينيات من القرن الماضي 1980s إثر التفكير في مقاربة جديدة لمعالجة ضعف الحرافة المدرسية School Literacy (أي الضعف في المهارات اللغوية المدرسية والتفكير النقدي) لدى التلاميذ، وبخاصة من الطبقات الاجتماعية الأقل حظا في المدارس الابتدائية والمتوسطة في أستراليا، ثم طُبقت لاحقا مع الطلاب في المراحل العليا وفي مجال تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية (Feez, 2001). وتصنف مدرسة سيدني الأفانين إلى أفانين رئيسة واسعة مثل: الحكاية عن حدث ماض، والسرد

القصصي، الإجراء، والتقرير المعلوماتي، والشرح، والنقاش، والحجاج/الإقناع. وكانت أسس هذه المدرسة قد بدأت من خلال البحوث التي أجريت على تحليل مهارة الكتابة في بعض مدارس مدينة سيدني الابتدائية. وقد كان من أبرز الملاحظات أن الاتجاه في تعليم الكتابة بوصفها عملية Writing process -الشائع في تعليم الكتابة في ذلك الوقت- لا يفسّر للمتعلمين -وبخاصة لغير الناطقين الأصليين باللغة- سمات الأفانين التي يحتاجون إلى تعلمها أو استخدامها في بيئة دراستهم أو عملهم (Hyland, 2003). وبالإضافة إلى ما سبق، فقد تبين بعد تحليل مئات النصوص التي يتعرض لها التلاميذ في المرحلة الابتدائية أن التركيز على مهارة الكتابة كان في معظمه منصبا على أفنون واحد وهو السرد القصصي Narrative؛ ولأن رفع مستوى الحرافة المدرسية يعني قدرة التلميذ على القراءة والكتابة في المقررات المدرسية بدلا من التركيز على أفنون أو أفانين أدبية محددة اتخذت هذه المدرسة أسلوب التعليم اللغوي الصريح للأفنون لأثره المباشر على مستوى كفاية الطلاب اللغوية (Eggins, 2004).

ويقوم مدخل الأفنون –بناء على هذه المدرسة–على ثلاثة مبادئ (Feez, 1998). أولها: أن تعلم اللغة نشاط اجتماعي، أي أنه يعدّ محصّلة للتعاون بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلمين أنفسهم -في ثنائيات أو مجموعات- من جهة أخرى. وهذا التفاعل الهادف داخل غرفة الصف يساعد المتعلمين على تطوير استخدامهم للغة بوصفها مصدرا لإنشاء

معنى تواصلي، وبوصفها أداة لتفسير الواقع وتصنيفه من خلالها، وبوصفها كذلك أداة للحديث عن اللغة من خلال البناء المعرفي حول اللغة المستهدفة وقواعدها.

وثانيها: على النقيض من المدخل الطبيعي في تعلم اللغة الذي يتجه نحو البيداغوجيا المضمرة Invisible pedagogy ولا يشجع المعلم على المشاركة في إدارة عملية التعلم، يتجه تعلّم اللغة -بناء على مدخل الأفنون- نحو البيداغوجيا الصريحة Visible pedagogy التي تعني أن التعلم يحدث بشكل فاعل إذا كان المعلم صريحا حول ما يتوقعه من المتعلمين، وإذا كان يحدد لهم ماذا سيتعلمون وكيف سيُقيَّمون، ويتدخل عند الضرورة لإثراء التفاعل ومساعدة المتعلمين بالقدر الذي يضمن نجاح الدرس وتحقيق أهدافه.

وثالثها: أن عملية التعلم سلسلة من خطوات نمو تساندية تعالج كل خطوة فيها جانبا من الجوانب اللغوية المختلفة. ويعتمد هذا المبدأ -أولا- على مفهوم (منطقة النمو الوشيك Zone of Proximal Development) لـ(فيقوتسكي Vygotsky) التي تعني أن التعلم يحدث في تلك المنطقة التي تقع بين مستوى الأداء المستقل ومستوى الأداء المحتمل بمساعدة من هو أقدر منه من معلم أو متعلم أو غيرهما. فإذا ركز المعلم على أن تمر المُهمات التعليمية من خلال منطقة النمو الوشيك في اتجاه مستوى الأداء المحتمل فإن المتوقع حدوث تطور فاعل ومؤثر في مستوى أداء المتعلم اللغوي. ويعتمد ثانيا على مفهوم التساند Scaffolding لـ(برونر Bruner) الذي يعني أنه لتحقق تعلم مؤثر فإن الدخل اللغوي ليس كافيا في حد ذاته، بل لا بد من وجود تعاون بين المعلم والمتعلم غير مقصور

على تقديم جوانب من المعرفة والمهارات فقط، بل ممتد إلى نقل جزء من مسؤولية التعلم إلى المتعلم بشكل متدرج ومناسب، وذلك يعني أن هذا التعاون لا بد أن يتجاوز تزويد المتعلم بالمعرفة عن اللغة إلى تزويده بكيفية استخدامها حتى يطبق ذلك في أي سياق جديد (Feez, 1998; Hammond & Gibbons., 2005).

## تحليل الأفنون

لتحليل أفنون ما فإن الخطوة الأولى تكون عادة من خلال جمع عدد من النصوص للأفنون نفسه ثم قراءتها أو الاستماع إليها لأخذ الانطباع الأولي عن الأفنون وعن هدفه التواصلي وسياقه الاجتماعي الذي يستخدم فيه، ثم الانتقال لتحليل الخصائص اللغوية للأفنون، وأهم مظاهر الخطاب الشكلية الظاهرة وسماته الداخلية. وهذا التحليل يمكن أن يتم من خلال عدد من الخطوات، ومن أهمها (Bhatia, 1991, Hyon, 2018):

- تحديد المتحدث/الكاتب، والجمهور، والعلاقة بينهما، والهدف التواصلي.
- تحديد المجتمع الذي يدور فيه خطاب الأفنون من جميع جوانبه الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها.
- تحديد أهم السمات اللغوية المتكررة سواء منها البارزة والتي تعد سمة ملازمة للأفنون أو ما يتعلق بالترابط والانسجام في بنية النص الداخلية، أو ما يتعلق ببناء النص الخارجي والجوانب المعرفية التي أدت إلى تشكله في قالب معين.
- تحديد أهم الانتقالات والخطوات داخل النص، ووضعها في مجموعات ما أمكن.

- ترميز الانتقالات والخطوات في كامل النص، ثم اختبار موثوقية ذلك من خلال مقيّم خارجي.
- اختبار ما سبق من خطوات من خلال المقارنة مع نماذج لتحليل أفانين مشابهة أو استشارة خبير.

## التعليم عن طريق المدخل المبني على الأفنون:

بينما تتجه المدرسة البيانية الحديثة New Rhetoric إلى التركيز على أن تقديم الأفنون المستهدف ينبغي أن يتم بشكل ضمني (الوعي بالأفنون)، من خلال التعرض للأفانين المستهدفة والتدرب عليها في بيئتها الأصلية (Hyon, 2018; Johns, 2008)؛ تشترك مدرستا سيدني ومدرسة الإنجليزية لأغراض خاصة ESP في الاعتقاد بأهمية التعليم الصريح للأفنون، إذ تريان أن التعليم الصريح للأفنون مسبقا ضرورة من أجل أن يكتسب المتعلمون القدرة على السيطرة على الأفانين المستهدفة (اكتساب الأفنون)، من خلال توضيح سمات الأفنون المستهدف والفروق بينه وبين الأفانين المشابهة له. وكان سويلز نفسه (Swales, 1985, as cited in Hyon, 2018) قد أشار إلى أنه لكون طلابه العرب الذين يدرسون الهندسة من خلال اللغة الإنجليزية قد نشؤوا في بيئة خطابية مختلفة عن البيئة التي كتبت فيها نصوص الهندسة باللغة الإنجليزية، فإن الشرح الصريح لكيفية تنظيم الكتابة العلمية في الإنجليزية سيكون مفيدا وداعما لتقدمهم اللغوي.

وقد أشارت إيقنز (Eggins, 2004) إلى أن من أهم الأسباب التي تجعل عملية تحليل الأفنون عملية مؤثرة -بالرغم من كونها خطوة أولى في إبراز الأساس الثقافي والاجتماعي للاستخدام اللغوي- أنها تشرح بوضوح لماذا نجحت بعض النصوص وفشلت أخرى، ولأنها كذلك توضح أوجه التشابه والاختلاف بين الأفانين الأدبية والعلمية. وباختصار، فإن عملية تحليل الأفنون تسعى إلى تجلية العلاقة بين اللغة المستخدمة لتحقيق هدف تواصلي محدد ومحتوى معين من جهة والسياق الخاص من جهة أخرى، وأثر هذا التفاعل بينهما على الخطاب المنتج منطوقا كان أم مكتوبا.

ولكن مدرسة سيدني هي أكثر المدراس الثلاث اهتماما بالجانب البيداغوجي (Hyland, 2003)، حيث امتد تطبيقها على مناهج التعليم في المدارس الأسترالية وعلى تعليم الإنجليزية لغة ثانية فيها. ويمثل المقرر المبني على النص (Text-based syllabus) الذي طورته فيز ودي سيلفا جويس (de Silva Joyce & Feez, 2012; Feez, 1998) أحد أهم تطبيقات مدرسة سيدني، ويهدف إلى الآتي:

١. التدريس الصريح لسمات بنية النص وخصائصه اللغوية منطوقا كان أم مكتوبا.

٢. ربط النصوص المنطوقة أو المكتوبة بالسياق الثقافي الذي تستخدم فيه.

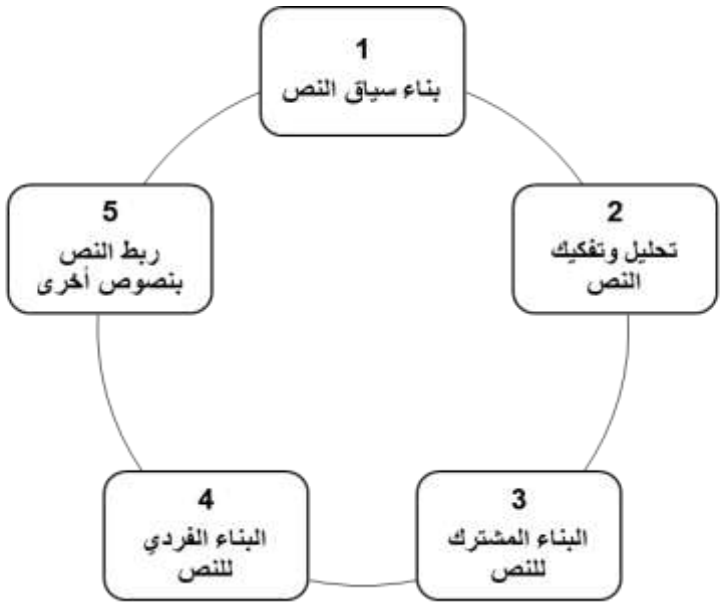
٣. إعداد وحدات تعليمية مرتبطة بالنص تهدف إلى تطوير المهارات اللغوية.

٤. تزويد الطلاب -أثناء تطويرهم مهاراتهم اللغوية- بمُهمات تواصلية موجهة ومتعلقة بالنص.

ولنقل نموذج هذا المقرر إلى فصول تعليم اللغة، فقد طورت فيز ودي سيلفا جويس (de Silva Joyce & Feez, 2012; Feez, 1998) أيضا دورة التعليم والتعلم (Teaching-learning cycle) التي أضحت تمثل اليوم أحد أكثر الطرائق استخداما وانتشارا في التعليم المبني على مدخل الأفنون بشكل عام؛ وذلك لأنها تتبنى التعليم الصريح للأفنون بدءا من بناء السياق وتوضيح هدف الأفنون التواصلي ومرورا بتحليل النص وانتهاء بمساعدة المتعلم على بناء نص مشابه في مجموعات ثم بشكل مستقل، من خلال الاستفادة من مفهوم منطقة النمو الوشيك وكذلك من خلال إطار تعلم تساندي -بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم- يسعى إلى تطوير كفايتهم اللغوية وبلوغهم مرحلة الاستقلالية في التعلم التي تساعدهم على التعامل مع أي عقبات تعليمية مستقبلية.

وقد ظهرت دورة التعليم والتعلم في بداية التسعينيات من القرن الماضي خلال مرحلة تطوير برامج اللغة الإنجليزية المنفذة للمهاجرين إلى أستراليا. ولأنها كانت تعتمد في ذلك الوقت على المدخل التواصلي في تعليم اللغة أي على المعنى والطلاقة أكثر من الشكل والصحة اللغوية، ولأن هؤلاء الدارسين قد نشأوا في بيئات ثقافية مختلفة عن البيئة الغربية التي نشأ فيها المدخل التواصلي التي يمثل فيها المدرس دور الميّسر لعملية التعلم، مما نتج عنه عدم وضوح لدى الدارسين حول المهارات التي يُراد منهم أن يتقنوها أو الأهداف التي يسعى المدرس إلى تحقيقها؛ لم تكن المخرجات -بشكل عام- مرضية، إذ لوحظ تأخر في اكتساب الدارسين اللغوي ورصدت عقبات تواجه تعلمهم في هذه البرامج، مما دفع إلى

البحث عن مقاربة جديدة لتعليم اللغة مناسبة لهذه الفئة المستهدفة فكان الاتجاه نحو البيداغوجيا الصريحة حلا مناسبا ومتمشيا مع الاتجاه اللغوي في أستراليا نحو اللسانيات الوظيفية النظامية (Systemic Functional Linguistics) التي تعد النص وحدة متكاملة من الاستخدام اللغوي، ونحو المدخل المبني على الأفنون بوصفه نموذجا لبيداغوجيا تعتمد على التدخل الصريح لتجويد وتقويم العملية التعليمية (Burns & de Silva Joyce, 2007, Burns, 2012; Feez, 2001).




*شكل ١ دورة التعليم والتعلم – منقول من فيز (Feez,1998).*

وتتكون دورة التعليم والتعلم من خمس مراحل (Feez, 1998, 2001)، كما في الشكل رقم (١):

المرحلة الأولى (بناء السياق): وفي هذه المرحلة يستكشف الدارسون السياق الاجتماعي للنص المستهدف، وهدفه التواصلي، والخلفية الثقافية التي يُستخدم فيها ومستخدميه. وهي مرحلة مهمة لمتعلمي اللغة الثانية وركيزة يعتمد عليها ما يتبعها من مُهمات تعليمية. وتنفذ هذه المرحلة من خلال مُهمات مثل العصف الذهني، أو الاستماع لنص والحديث عنه، أو القراءة الموجهة، أو المشاهدة لصور أو مقاطع مرئية.

المرحلة الثانية (تحليل وتفكيك النص): ويستكشف الدارسون في هذه المرحلة النص ويحللون بناءه العام وأهم القواعد والسمات اللغوية ضمن سياق استخدام لغوي هادف. فيحلل المدرس مع طلابه معاني النص والقواعد والخصائص الرئيسة المتعلقة بكل معنى من معانيه، بالإضافة إلى الترابط والانسجام في بنية النص الداخلية.

المرحلة الثالثة (البناء المشترك للنص): وتبدأ في هذه المرحلة أولى خطوات نقل مسؤولية التعلم إلى المتعلم، إذ يبدأ المتعلمون –مع توجيه المعلم ودعمه– في بناء نص مشابه للنص المستهدف، ويشتركون أثناء ذلك –في ثنائيات أو مجموعات– في نقاش حول معاني النص من خلال أنشطة مختلفة؛ لتهيئتهم للبناء المستقل للنص.

المرحلة الرابعة (البناء الفردي للنص): ويكون دعم المعلم في هذه المرحلة عند الضرورة، إذ يتولى المتعلم المسؤولية كاملة في استكشاف سياق النص وبنائه وأهم سماته اللغوية، ويكون تحصيل المتعلمين في هذه المرحلة معيارا لتقييم مدى تحقيقهم لأهداف المستوى اللغوي.

المرحلة الخامسة (ربط النص بنصوص أخرى): يطبق المتعلم في هذه المرحلة ما تعلمه سابقا على نصوص مشابهة في السياق نفسه، ويبرز التشابه أو الاختلاف في الهدف أو البناء أو الاستخدام.

**تعليق ختامي:**

يمكن تلخيص الهدف الذي يسعى إليه المدخل المبني على الأفنون في الاتجاه إلى إكساب المتعلمين القدرة على التعامل مع الأفانين الشائعة في مجتمعاتهم المستهدفة وتجلية أهدافها التواصلية وسماتها اللغوية للوصول إلى مستوى مقبول من الكفاية التواصلية التي تؤهلهم للاندماج في بيئة المجتمع المستهدف.

وبالرغم مما سبق، فإن هذا المدخل التعليمي لم يخل من النقد الذي وجّه له والذي ينحصر في أن هذا المدخل قد يرسخ النمطية في الكتابة -بشكل خاص- عند المتعلمين، وأنه يظهر الأفانين وكأنها قوالب ساكنة تستخدم استخداما جامدا ونمطيا (Johns, 2008). ومع إمكان وقوع مثل هذه الممارسات التدريسية الخاطئة إلا أن التدريس من خلال هذا المدخل لا يؤدي بالضرورة إلى النمطية والجمود إذا طبقه المعلم بوصفه توجيها وإرشادا للوصول بالمتعلم إلى المرحلة التي يستقل فيها بنفسه في التعامل مع النصوص. ثم إن السمات والخصائص البيانية المتفق عليها بين أعضاء مجتمع الخطاب لا يمكن للدارس الأجنبي تعرفها واستيعابها في مدة قصيرة دون إبرازها له وتوضيح هدفها وطريقة استخدامها. وبشكل عام، فإن تدريس الأفانين لمتعلمي اللغة الثانية أو غيرهم ومقارنتها من ناحية البناء

والهدف والاستخدام وتحليلها لغويا وخطابيا مما يفيد المتعلمين ويزيد وعيهم ويوصلهم إلى مستوى عال من الاستقلالية في استخدامها.

وأخيرا، فإن تعليم اللغة لأغراض خاصة الذي لا يولي الأفانين الشائعة أهمية كافية تعليم سطحي لا يتجاوز تعلم المصطلحات والمفردات الشائعة في الغرض المستهدف. ولئن تنوعت مدارس الأفنون في نظرتها لتحليله وتدريسه فإنها تتفق على أهميته وضرورة الاعتماد عليه في بناء برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة وإعداد موادها التعليمية.

## قائمة المراجع:

Bhatia, V. (1991). A genre-based approach to ESP materials. World Englishes, 10(2), 153-166.

Bhatia, V. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum.

Burns, A., & de Silva Joyce, H. (2007). Adult ESL programs in Australia. *Prospect*, 22(3), 5-17.

Burns, A. (2012).Text-based teaching. In Burns, A. and Richards, J. C. (Eds.) *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Language Teaching* (pp. 140-148). Cambridge: Cambridge University Press,

de Silva Joyce, H., & Feez, S. (2012). *Text-based language and literacy education: Programming and methodology*. Sydney: Phoenix Education.

Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2nd ed). London: Bloomsbury Academic.

Feez, S. (1998). *Text-based Syllabus Design*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR), Macquarie University.

Feez, S. (2001). Curriculum Evolution in the Australian Adult Migrant English Program. In D. R. Hall & A. Hewings (Eds.), *Innovation in English language teaching: a reader (pp. 208-228).* London & New York: Routledge.

Flowerdew, J. (2011). Some dichotomies in genre analysis for languages for specific purposes. In Bhatia, V., Hernández, P. S. and Pérez-Paredes, P. (Eds). Researching specialized languages. Amsterdam: John Benjamins, 139-154.

Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). What is scaffolding? In A. Burns & H. de Silva Joyce (Eds.), T*eacher voices 8: Explicitly supporting reading and writing in the classroom* (pp. 8–16). Sydney: National Centre for English Language Teaching Research, Macquarie University.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing, 12*(1), 17-29.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, *16*(3), 148-164.

Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, *30*(4), 693-722.

Hyon, S. (2018). *Introducing Genre and English for Specific Purposes*. New York: Routledge.

Johns, A. M., Bawarshi, A., Coe, R. M., Hyland, K., Paltridge, B., Reiff, M. J., & Tardy, C. (2006). Crossing the boundaries of genre studies: Commentaries by experts. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 234-249.

Johns, A. M., (2008). Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching*, 41(2): 237-252.

Martin, J. (1984). Language, Register and Genre. In. F, Christie (Ed.), Children Writing: A Reader (pp: 21-29). Geelong, Vic: Deakin University Press.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning.* Boston, MA: Heinle & Heinle.

Paltridge, B. (1996). Genre, text type and the language learning classroom. *ELT Journal*, 50(3), 237–243.

Paltridge, B. (2012). *Discourse Analysis*: an *introduction* (2nd ed). London: Bloomsbury.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.