تداولية الخطاب التربوي الإصلاحي بالمغرب
دراسة أفعال الكلام في الميثاق الوطني للتربية والتكوين

الدكتور رشيد كريم
باحث في تحليل الخطاب وعلوم التربية
جامعة ابن زهر، أكادير
المغرب

الملخص:

نروم في هذا البحث رصد الأبعاد التداولية للخطاب التربوي الإصلاحي بالمغرب، وذلك بدراسة وتحليل كيفية تحقق الأفعال الكلامية في وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصدار سنة 1999، بما هي وثيقة تمثل خطابا تربويا إصلاحيا تطغى عليه الوظيفة الإنجازية المتمثلة في إصلاح منظومة التربية والتكوين وتجديد هياكلها ومعالمها. بيد أننا لن نشتغل بمجموع المفاهيم الإجرائية التي استقرت عليها نظرية أفعال الكلام، وإنما سنكتفي بدراسة التصنيف الخماسي الذي وضعه أوستين وسيرل لأصناف أفعال الكلام، **إذ سنرصد كيفية تحقق الأفعال الإثباتية والتوجيهية والالتزامية والتعبيرية والتصريحية وسنكشف عن المقاصد التداولية الكامنة وراء توظيفها في الخطاب.**

الكلمات المفاتيح: تداولية الخطاب، أفعال الكلام، المقاصد التداولية، الخطاب التربوي، الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

Abstract:

This research aims to monitor the pragmatic dimensions of the reformist educational discourse in Morocco، by studying and analyzing how speech acts are realized in the document of the national charter for education and training (1999) which is a document representing a reformist educational discourse dominated by the illocutionary function. we will not work with all procedural concepts of the theory of speech acts، but we will study the five categories of speech acts developed by Austin and Searle، and we will reveal the deliberative purposes of employing it in discourse.

Keywords: pragmatics of discourse، speech acts، pragmatic intentions، educational discourse، the National Charter for Education and Training.

تقديم:

لم يستطع التياران البنيوي والتوليدي مجاراة الإشكالات اللسانية التي تخرج من رحم اللغة، خاصة في ظل انشغالهما بقضاياها الصورية المجردة. فاللغة، بما هي واقعة اجتماعية محكومة بقوانين المجتمع وأنساقه المختلفة، قد أصبحت تطرح إشكالات تواصلية وقضايا وظيفية تستعصي عن الفكر اللساني الصوري. وفي ظل العجز الذي أبانت عنه النظريات اللسانية الصورية أمام البعد الوظيفي للغة، اكتملت الأسباب لنشأة التيار التداولي، الذي عني بدراسة اللغة في علاقتها بمستعمليها، أي في إطارها التواصلي المحكوم بمعطيات سياقية واجتماعية خارجة عن بنيتها الداخلية. ولعل أبرز تعريف نراه جامعا لمفهوم التداولية هو "الدراسة التي تعنى باستعمال اللغة، وتهتم بقضية التلاؤم بين التعابير الرمزية والسياقات المرجعية والمقامية والحدثية والبشرية"[1]. ورغم الانتقادات التي وجهت إلى التداولية من أتباع التيار اللساني الصوري، فإن جدة الفكر التداولي وراهنيته واستجابته لإشكالات اللغة جعلت منه "علما متناميا ومجالا رجراجا شديد الانفتاح"[2].

تعد نظرية الأفعال الكلامية أهم الإنجازات المعرفية التي أفرزتها المقاربة التداولية للغة، وهي نظرية نشأت بالتدرج عبر مرحلتين هامتين هما: مرحلة التأسيس ومرحلة النضج والضبط المنهجي، ذلك أن جون لانكشو أوستين قد عمل في المرحلة الأولى على وضع الأسس الأولى للنظرية عبر اشتغاله باللغة العادية، ثم قام تلميذه جون سيرل في المرحلة الثانية بتدقيق إجراءاتها المنهجية وضبط مفاهيمها، وذلك عبر عرضه إسهامات علمية قيمة، تراوحت بين التعديل والاقتراح. وقد غدت الفرضية الإنجازية التي نبيت عليها نظرية أفعال الكلام نواة مركزية ترتكز عليها الأبحاث اللسانية؛ إذ لم تعد المعالجة اللسانية للغة تقوم على النظر إليها بوصفها بنية من العلامات تنهض بوظيفة الوصف والإخبار، بل بوصفها فعلا كلاميا ينهض بوظيفة التأثير في العالم وتغييره. ومن ثم، صرف النظر في الدراسات التداولية عن وحدتي الكلمة والجملة إلى وحدة الفعل، باعتبارها الوحدة الأساسية الصغرى التي تتحقق بواسطتها العملية التواصلية في سياقات معينة.

ورغم التطور المبين الذي شهدته نظرية الأفعال الكلامية في فلسفة اللغة والدراسات اللسانية، فإن الأبحاث، فيما نعلم، لم تول مسألة اختبار جهازها النظري والإجرائي حقه من الاهتمام، إذ لا نظفر إلا بأبحاث تهتم بتطور النظرية في مرحلتها الفلسفية واللسانية، زيادة على ذلك، فإن مجمل الأبحاث التي عرجت على الفعل الكلامي كان همها الإلمام الشامل بالمقاربة التداولية من حيث نشأتها ومنطلقاتها ومفاهيمهما وعلاقتها بالحقول المعرفية الأخرى، ولا تضع الفعل الكلامي هدفا لها.

لهذا، نروم في هذا البحث تناول الإطار النظري والإجرائي لنظرية أفعال الكلام تناولا تطبيقيا من خلال الاشتغال على الخطاب التربوي الإصلاحي بالمغرب، وتحديدا على وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر سنة 1999، بما هي وثيقة تمثل خطابا تربويا إصلاحيا تطغى عليه الوظيفة الإنجازية، ذلك أنها تتضمن مشروعا إصلاحيا يهدف إلى تغيير معالم منظومة التربية والتكوين وتجديد هياكلها والنهوض بمواردها وأوضاعها، وذلك من خلال انخراط الجميع في تحويل بنوده إلى أفعال ملموسة على أرض الواقع. بيد أننا لن نشتغل بمجموع المفاهيم الإجرائية التي استقرت عليها نظرية أفعال الكلام، وإنما سنكتفي بدراسة التصنيف الخماسي الذي وضعه أوستين وسيرل لأصناف أفعال الكلام، نقصد هنا الأفعال الإثباتية والتوجيهية والالتزامية والتعبيرية والتصريحية. ويعزى اقتصارنا على هذا التصنيف الإجرائي إلى اعتبارين اثنين: أولهما أنَّ مقالا واحدا محصور الصفحات لا يتسع لدراسة الإطار النظري والإجرائي لنظرية أفعال الكلام بأكلمه، وثانيهما أن الهدف الذي نرمي إليه هو إقامة الدليل على أنَّ الميثاق الوطني للتربية والتكوين يستمد قيمته التداولية من توظيف أفعال الكلام في كثير من مواضعه.

1 . الفعل الكلامي: من أوستين إلى سيرل

1.1 . الفعل الكلامي من منظور أوستين

يعود الفضل في إرساء البحث في الأفعال الكلامية ضمن مباحث التداولية إلى العالم جون لانجشو أوستين، وذلك بفضل كتابه التأسيسي الذي يحمل عنوان "How to do things with words " (1975) الذي يضم اثنتي عشرة محاضرة ألقاها بجامعة هارفارد حول فلسفة وليام جيمس. فرغم القيود الصارمة التي كان المنطق الصوري يكبل بها الفكر الفلسفي، استطاع أوستين تغيير وجهة الدرس الفلسفي من اللغة الاصطناعية إلى اللغة العادية المتداولة في الحياة اليومية، باعتبارها لغة جديرة بالدرس الفلسفي، لما تمتاز به من إمكانات تواصلية لا ترقى إليها اللغة الاصطناعية التي شكلت موضوع الدرس الفلسفي الصوري. وبفضل الإبدالات المعرفية التي بصم عليها أوستين في هذا الإطار أضحت نظرية الأفعال الكلامية مرجعا ابستيمولوجيا ومنهجيا في الأبحاث الفلسفية واللسانية على حد سواء، وذلك بفضل قيمتها العلمية المتميزة، ذلك أن الفرضية الإنجازية التي قام عليها جهازها النظري والمنهجي تشكل مكونا ديناميا في التواصل اللغوي، يحجب خلفه المغالطات الوصفية التي بنت عليها الفلسفة الصورية افتراضاتها الفلسفية حول اللغة.

لقد أجمع الدارسون والباحثون على أن الوعي الفلسفي الذي انبثقت عنه نظرية أفعال الكلام قد تشكل من خلال تشبع صاحبها أوستين بأفكار الفلسفية التحليلية عند غوتلوب فريجه، والذي كان سباقا لمطارحة الفكر الفلسفي الصوري والمثالي، وإقرار اللغة العادية موضوعا للبحث الفلسفي بدلا عن اللغة الاصطناعية؛ وذلك عقب إصداره كتابا في العقد الثاني من القرن العشرين، يحمل عنوان" أسس علم الحساب". لقد كان الشغل الشاغل لفلاسفة هذا الاتجاه هو اللغة الطبيعية العادية المتداولة بين الأفراد في الحياة اليومية، إذ اتخذوها موضوعا للدراسة والتحليل، إيمانا منهم بقيمتها القصوى في اكتساب اللغة واستخدامها. وفي مقابل ذلك، يقصون من مجال بحثهم اللغة الاصطناعية التي انشغل بها المناطقة الصوريون، لأنها في تصورهم بعيدة عن الواقع اليومي للإنسان العادي. وفضلا عن ذلك، فاللغة العادية في رأي فيتغنشتاين Wittgenstein " تحمل بدورها صورة منطقية يجسدها نظامها الخاص، ويكفي فقط أن نعرف الطريقة التي تدل بها كل كلمة نتداولها في إطارها"[3].

1.1.1 . الفعل الكلامي الكامل في نظرية أوستين

حري بالبيان، أن الهاجس الذي كان يشغل بال أوستين طيلة مساره التنظيري للفعل الكلامي، يكمن في إيجاد جواب شامل وجامع للسؤال الآتي: ماذا نفعل عندما نتكلم؟ لهذا، سلط الضوء على مختلف الإجراءات التي تتخلل التفاعل الكلامي بين أطراف العملية التواصلية، فتوصل إلى أن الفعل الذي نؤديه في هذا التفاعل، عبارة عن نشاط مادي يتوسل أفعالا قولية لتحقيق أغراض إنجازية وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي[4]. مما يعني أن المتكلم يؤدي أفعالا مختلفة الوظائف خلال نشاطه الكلامي لخصها أوستين في مصطلح "**الفعل الكلامي الكامل**". وهو يضم ثلاثة أفعال فرعية، تتضافر فيما بينها لتضفي على الأقوال طابعا إنجازيا؛ فكل نشاط لغوي يقتضي، في نظر أوستين، أداء فعل قولي وفعل إنجازي وفعل تأثيري بشكل متزامن.

1.1.1.1 . الفعل القولي Acte locutoire

يذهب أوستين إلى أن إنجاز فعل ما يقتضي بالضرورة نشاطا قوليا يتحقق عبر الأصوات، ويتألف من كلمات متعالقة فيما بينها تركيبيا، ويؤدي دلالة معينة[5]. مما يعني أن النشاط القولي في حد ذاته يحضر باعتباره إنجازا لفعل قوامه الصوت والتركيب والدلالة. وتبعا لذلك، يميز أوستين بين ثلاثة أفعال فرعية تجسد هوية الفعل القولي وتبرز تمفصلاته، وهي: "الفعل التصويتي، والفعل الصيغي، والفعل الريطيقي"[6]. يتمثل الفعل التصويتي في التلفظ ببعض الوحدات الصوتية المقروعة والمحمولة في الهواء. أما الفعل الصيغي فيتمثل في التأليف

بين الوحدات الصوتية وإخضاعها لقواعد النحو والمعجم. في حين، يتمثل الفعل الريطيقي في الأداء الدلالي لهذه الوحدات؛ بحيث تؤدي معنى وتحيل على مرجع معين[7].

إنَّ الفروع الثلاثة المشكلة للفعل القولي موصولة العرى؛ فهي، وإن كانت تقبل التمييز بينها، إلا أنها لا تقبل الانفصال، لأنها بكل بساطة تقوم على مبدأ الاندماج، إذ إن تحقق آخرها رهين بتحقق ما قبله، أي أن كل فعل ريطيقي متوقف على حصول فعل صيغي قبله، وكل فعل صيغي متوقف على حصول فعل تصويتي. إلا أن هذه العلاقات الاندماجية لا تتخذ منحى عكسيا؛ إذ إن حصول فعل تصويتي لا يفضي وجوبا إلى حصول فعل صيغي، كما أن حصول هذا الأخير لا يفضي في كل الأحوال إلى حصول فعل ريطيقي. بيد أن الفعل القولي بفروعه الثلاثة لم يقدم عونا مفيدا لأوستين في تمييزه بين الخبر والإنشاء، إذ لم يدله على الطريق المؤدي إلى صياغة قواعد ومقاييس نحوية صارمة، تميز بين العبارة الإنشائية والعبارة الخبرية؛ فحينما يصرح المتكلم قائلا: "إنه سيهجم عليك"، لا ندري ما إذا كان المقصود إثبات حكم خبري أو توجيه تحذير للمخاطب أو حثه على إغلاق الباب. لذلك، تعامل أوستين مع الفعل القولي في علاقته بالفعل الإنجازي، ما دام الأول مفضيا إلى الثاني في حالة استقامته وسلامته نحويا ومعجميا. وعليه، يمكن اعتبار الفعل القولي في نظرية أوستين بمثابة توطئة أو مدخل لتحقق الفعل الإنجازي.

2.1.1.1. الفعل الإنجازي illocutionary act

يقصد بالفعل الإنجازي ذاك الفعل الحاصل في القول كالنهي والأمر والاستفهام والشكر والنصح والتحذير والتهنئة وهلم جرا. ويكون هذا الفعل نتيجة ملازمة لحصول فعل القول؛ إذ في حال قولنا شيئا ما وفقا للمعايير النحوية والمعجمية المنصوص عليها في نسق لغوي معين، نكون قد أنجزنا فعلا قوليا دالا على معنى ومحيلا على مرجع، ونكون في الوقت نفسه منجزين قوة إنجازية أو فعلا إنجازيا[8]. يستفاد من ذلك، أن الفعل الإنجازي يكون متضمنا في القول، بيد أن تحديده يبقى موصولا بقصد المتخاطبين والظروف المقامية المصاحبة لإنتاج القول؛ فمثلا جملة: "افتح الباب"، لا تكفي دوالها ومدلولاتها لتحديد القصد من قولها، ما دام القصد منها قد يكون أمرا أو تحذيرا أو نصحا، ويبقى التحليل السياقي وحده الكفيل بحسم القصد منها.

إن كل فعل إنجازي يتضمن قوة إنجازية تتحكم فيها قصدية المتلكم، ويتم تحديدها باستحضار الشروط السياقية المؤطرة للقول المنتج. ولعل ذلك ما يطبع الأفعال الإنجازية بسمة خاصة تتمثل في تفاوتها واختلافها باختلاف المقاصد. وقد سمى أوستين المعنى التداولي المسند إلى الكلام في سياق ما " قوة إنجازية "، وسمى النظرية التي تدرس الوظيفة الاستعمالية للكلام "نظرية القوى الكلامية"[9]. وبما أن الفعل الإنجازي يشكل قطب الرحى في نظرية الأفعال الكلامية، فقد جعل أوستين الفعلين القولي والتأثيري مقابلين للفعل الإنجازي ومعينين له[10]. وتنبع الحظوة التي نالها هذا الفعل من أهميته في التقعيد للطبيعة الاستعمالية للغة، والتي ظلت مهمشة في الفلسفة التقليدية. هذا ناهيك عن طبيعته الشمولية، فالأسماء والأفعال والحروف كلها قد تتضمن قوة إنجازية تختلف باختلاف سياقات ورودها.

هذا، وقد استرسل أوستين في تحليل الفعل الإنجازي وتعريفه عبر مقابلته بالفعل التأثيري. وفي هذا الإطار أقر بأن الفعل الأول ينبني على "مواضعة "، يمكن التصريح بها بواسطة فعل إنشائي صريح كما في قول القائل: "أحذرك من الطارق". وعليه، يصبح التحذير والنصح والشكر والاعتذار والأمر وغيرها أفعالا إنجازية قائمة على مواضعة تؤطر التعاقد بين المتخاطبين. بيد أن المواضعات المؤدية إلى الفعل الإنجازي لا تكون دائما صريحة، وإنما تتعلق في كثير من الأحيان بالظروف المخصوصة لإلقاء القول، حين يكون الفعل الإنجازي غير مصرح به[11]. لهذا، نجد أنفسنا في حالات كثيرة مجبرين على الاستعانة بهذه الظروف المخصوصة لتحديد الفعل الإنجازي. ويتصف

الفعل الإنجازي كذلك بكونه يحدث أثرا في المتلقي، ويدفعه إلى اتخاذ مواقف معينة، قد تكون مقصودة أو غير مقصودة من قبل المتكلم. لكن حدوث هذا الأثر، يبقى متوقفا على مدى وضوح دلالة القول وقوته الإنشائية[12].

وقد ذهب أوستين إلى أن الفعل الإنجازي يمكن أن يتحقق دون حصول الفعل القولي، إذ يمكن أن نحذر أو نوجه أو ننصح أو نعتذر أو نشكر بأداءات أخرى غير القول، كالإيماءة والإشارة والحركات، فالجمهور الرياضي مثلا يمكن أن يعبر عن فعل الاحتجاج عبر الصفير أو رمي القارورات بالملعب. مما يفضي إلى ميزة أخرى للفعل الإنجازي، مفادها أن تحققه لا يستدعي بالضرورة حصول الفعل القولي. وفي مقابل ذلك أكد أوستين أن بعض الأفعال الإنجازية لا تتحدد قوتها إلا باللغة أي بالفعل القولي كالإثبات مثلا[13]. لذلك يلح أوستين على مبدإ المواضعة، باعتباره معينا على ضبط الفعل الإنجازي المتحقق عبر اللغة وغير اللغة، لأن المواضعة في نظره ذات طبيعة اجتماعية ومؤسسية، وتسعفنا في فهم المقاصد من أشكال التعبير المختلفة.

3.1.1.1 الفعل التأثيري perlocutionary act

يراد بالفعل التأثيري في نظرية أفعال الكلام الأثر الذي يتمخض عن الفعل القولي والفعل الإنجازي. ويتجسد هذا الأثر غالبا في بعض التغيرات النفسية والفكرية والسلوكية من قبيل الاقتناع والفرح والغضب والهداية والتضليل وغيرها. وتحضر هذه الآثار بوصفها فعلا ثالثا ناتجا عن فعل القول، يعمل على توليد واقع نفسي أو فكري أو سلوكي جديد. ولعل إقحام هذا الفعل ضمن الفعل الكلامي الكامل يغني كثيرا مقولة الإنجاز التي أصبحت تؤطر مفهوم التواصل اللغوي عند أوستين، باعتباره يتم عبر وحدة الفعل الكلامي لا عبر الجمل. ولا يخفى علينا أن الإنجاز بمفهومه الشامل عبارة عن حدث يقتضي تغيرا في الأحاسيس والأفكار والعوالم والأماكن والأزمنة. لذا، فالآثار التي عرج عليها أوستين في تعريفه للفعل التأثيري تكمل المعنى الذي سقناه لمفهوم الإنجاز.

يرى أوستين أن الآثار المترتبة عن الفعل الإنجازي لا تخص المخاطب فحسب، بل تشمل كذلك المتكلم أو أشخاصا آخرين مشاركين في العملية التواصلية، فقولنا شيئا ما يترتب عنه حدوث بعض الآثار النفسية والفكرية والسلوكية على المخاطب والمتكلم وغيرهما من الأشخاص[14]. ويمكن أن نضرب مثالا لذلك بفعل الوعد بالزيادة في الأجور، والذي يفترض من جهة أولى الإيفاء بالوعد من قبل الواعد، ومن جهة ثانية يفترض حدوث آثار نفسية واجتماعية على الطرف الموعود. كما يتميز الفعل التأثيري بكونه لا يقوم على المواضعة كما هو الحال بالنسبة إلى الفعل الإنجازي، لأنه، إذا كان الأثر المفترض تحققه في قوة إنجازية ما هو الإقناع أو الخوف مثلا، فلا يصح القول على وجه الإنشاء "أقنعك" أو "أخيفك". لأن المتكلم قد يحتج لرأيه بعرض الحجج المناسبة لكن دون أن يصرح بأن القصد الذي ينويه هو الإقناع.

وينص أوستين على أن الفعل التأثيري يتخذ وجهتين؛ فهو إما أن يكون قصديا أو غير قصدي[15]، بمعنى أن الأثر المراد إحداثه في المخاطب قد يكون مقصودا كالإقناع مثلا، لكن، قد يحدث الفعل التأثيري بصورة غير التي يقصدها المتكلم، كأن يحل الحزن الشديد بالمخاطب في فعل إنجازي يكون القصد منه بعث المسرة والفرح في نفسيته. وإذا تحقق الأثر بالشكل الذي ينويه المتكلم، فإن ذلك مؤشر كاف للبرهنة على نجاح الفعل. أما إذا تحقق بصورة مخالفة وغير متوقعة، فإن ذلك يعد مظهرا من مظاهر إخفاقه. ولا يعني ذلك أن الفعل التأثيري يستلزم حصول الفعل القولي بمكوناته الثلاث التي عرجنا عليها (الفعل التصويتي، الفعل الصيغي، الفعل الريطيقي)؛ فالتخويف مثلا قد يحصل كفعل تأثيري عبر مواقف تنطوي على قوة إنجازية، مثل فعل التخويف الذي قد يحدث بواسطة التلويح بالسيف.

2.1. الفعل الكلامي من منظور سيرل

تلقف جون سيرل مشروع أستاذه أوستين وعمل على تطويره وإحكام بنيانه المنهجي وتدقيق إطاره النظري عبر إسهامات جليلة، تراوحت بين التعديل والاقتراح. ويهمنا من هذه الإسهامات على وجه التحديد تصوراته حول الحدود الفاصلة بين الفعل الإنجازي والفعل التأثيري وحول الفعل القضوي، وأيضا تمييزه بين الفعل الإنجازي المباشر وغير المباشر وتفريعاته لأقسام الفعل الكلامي وأصنافه.

1.2.1. الفعل الإنجازي والفعل التأثيري: حدود الفصل بينهما في نظر سيرل

لقد تشبث سيرل بالمفهوم الذي صاغه أستاذه أوستين للفعل الإنجازي بوصفه قوة متضمنة في القول كالأمر والاستفهام والطلب والاعتذار وهلم جرا، لكنه بالموازاة مع ذلك عمد إلى إغناء هذا المفهوم وتوسيع مجال اشتغاله حتى يتبوأ المكانة التي تحظى بها الجملة والخطاب في مجال التواصل، إذ أصبح الفعل الإنجازي في نظره يشكل "أصغر وحدة مكتملة في الاتصال اللغوي الإنساني"16 وقد انبثقت تحديدات سيرل لمفهوم الفعل الإنجازي من رؤية محكمة، تتحدد وفقها الأقوال اللغوية باعتبارها محكومة بمعيار القصد الذي ينويه المتكلم في السياقات المختلفة للتواصل. وقد نص سيرل على أنه بموجب معيار القصدية نستطيع رسم الحدود الفاصلة بين الفعل الإنجازي والفعل التأثيري، وبالتالي، إزالة اللبس الذي ظل عالقا بهما منذ المرحلة التأسيسية لنظرية الأفعال الكلامية.

استعان سيرل في رسم هذه الحدود بمبدأ القصدية، إذ يقر بأن الفعل الإنجازي فعل قصدي، لانبثاقه عن قصدية المتكلم، " لأنك إذا لم تقصد أن تعطي أمرا، أو تصدر حكما، فأنت بذلك، لم تطلق وعدا أو حكما"[17]. وفي مقابل ذلك، لا يستدعي الفعل التأثيري قصدية المتكلم بالضرورة، بل هي مجرد نتيجة مترتبة عن وحدة المعنى المتحققة عبر الفعل الإنجازي. لأنك "قد تقنع شخصا بشيء ما، أو تدفعه إلى فعل شيء ما، أو تزعجه، أو تحيره دون أن تقصد ذلك "[18]. إذن، الفعل الإنجازي وثيق الصلة بالقصدية؛ فالمتكلم يقصد في كل الأحوال إبلاغ معنى ما إلى مخاطبه، وإذا أفلح في ذلك فإنه يكون قد حقق فعلا إنجازيا. ونتيجة لذلك، يمكن القول إنَّ المسار التوليدي للفعل الإنجازي يمر عبر تحديد المعنى المراد في القول، والذي يخضع لسلطة المتكلم المتمثلة في المقاصد التي ينويها من أقواله.

2.2.1. الفعل القضوي في منظور سيرل

يرى سيرل أن تمييز الفعل الإنجازي عن الفعل التأثيري يتطلب كذلك إجراء تمييز داخلي على مستوى بنية الفعل الإنجازي بين محتواه القضوي والقوة الإنجازية التي يحوزها. ولإجراء هذا التمييز انطلق سيرل الأمثلة الآتية:[19] لتترك الغرفة رجاء / هل ستترك الغرفة رجاء / ستترك الغرفة. فهذه الأمثلة تتقاسم محتوى قضويا واحدا وهو ترك الغرفة، إلا أنها تتباين في قوتها الإنجازية، وتقدم لنا في أنماط قصدية مختلفة؛ فالمثال الأول يتضمن الطلب، بينما يتضمن المثال الثاني الاستفهام،ويتضمن المثال الثالث التوقع. وبناء عليه يمكن تمثيل بنية الأفعال الإنجازية بالرمز التالي: **ق (ض)**، حيث تمثل (ق) القوة الإنجازية و(ض) المحتوى القضوي. و هذا يعني أنه بإمكاننا عزل جزء الفعل الكلامي الذي يشكل قوته الإنجازية عن الجزء الذي يشكل محتواه القضوي.

ومن ثم، فإذا كان الفعل الإنجازي يشكل الوحدة اللغوية الصغرى للاتصال الإنساني بفضل القوة الإنجازية التي تؤدي وظيفة التأثير في المستمع، فإنه، موازاة مع ذلك، ينطوي على محتوى قضوي تجسده القضية التي يعبر عنها ذلك

الفعل. وبذلك أصبح الفعل الكلامي في عموميته يتضمن فعلا فرعيا وهو الفعل القضوي، الشيء الذي قاد سيرل إلى إجراء تعديل على التقسيم الثلاثي الذي ساقه أوستين للأفعال الكلامية.

3.2.1. أقسام الفعل الكلامي عند سيرل

لما كان الفعل الإنجازي في نظر سيرل ينطوي على جزأين متداخلين: هما القوة الإنجازية والمحتوى القضوي، فإنه لم يعد بالإمكان قبول التصنيف الثلاثي الذي اعتمده أوستين، بل اقترح سيرل تصنيفا رباعيا جديدا؛ فبالإضافة إلى الفعل الإنجازي والفعل التأثيري اللذين نص عليهما أوستين في تصنيفه الثلاثي، عمد سيرل إلى تقسيم الفعل القولي إلى قسمين هما: الفعل اللفظي والفعل القضوي.

يقصد **بالفعل اللفظي** النطق بالأصوات وفق قواعد تركيبية ومعجمية متعارف عليها في لغة ما، وهو بذلك يعادل الفعلين التصويتي والصيغي المنصوص عليهما في نظرية أوستين. أما **الفعل القضوي** فيشمل المرجع والخبر اللذين يحيل إليهما الفعل اللفظي، لذلك، فهو يعادل الفعل الريطيقي عند أوستين، لكنه مستقل عن الفعل القولي. ومن خصائص الفعل القضوي أنه يسمح بربط الصلة بين المتكلم والمخاطب من جهة، وبالإحالة إلى موضوع ما من جهة ثانية. كما أنه يستلزم فعلا إنجازيا تتمخض عنه قصدية المتكلم، لأن أداء كل فعل قضوي يكون مشروطا بالقصد الذي ينويه المتكلم في سياق تواصلي. ويشكل المرجع والإسناد قطبين أساسيين في الفعل القضوي، لأنهما يمثلان أساس القضية في الفعل الكلامي. لذلك يميز سيرل بين فعل الإحالة أو المرجع وفعل الإسناد أو الحمل؛ إذ يسمح الأول بالإحالة إلى ذوات وأشياء في العالم الخارجي كالمتخاطبين وأسماء الأعلام وأسماء الأماكن، بينما يسمح الثاني بإسناد خبر إلى الموضوع المحال إليه.

أما الفعل الإنجازي فيتحدد فيما يتضمنه القول اللغوي من قوة إنجازية معبر عنها قصديا من قبل المتكلم. وقد تكون هذه القوة نصحا أو تحذيرا أو أمرا أو وعدا أو طلبا أو ما شابه ذلك. ولعل ما يثيرنا في هذا التحديد أن الفعل الإنجازي في تصور سيرل لا يكاد يختلف عن التحديد الذي ساقه أوستين. يستفاد من ذلك أن الفعل الإنجازي لا يكمن في المعنى الأصلي الذي يؤديه الفعل اللفظي، بقدر ما يكمن في معناه الإضافي الذي يقصده المتكلم وتؤشر عليه قوة القول. وفي هذا الإطار يختص الفعل القضوي بحمل المعنى الأصلي، بينما يختص الفعل الإنجازي بحمل المعنى الإضافي المتحقق قصديا وسياقيا. وتبعا لذلك، فالفعل القضوي يفترض وجوبا حصول الفعل الإنجازي، بينما العكس غير وارد، إذ بإمكاننا الحصول على أفعال إنجازية خالية من المحتوى القضوي، كما هو الحال في أسماء الأفعال. لهذا، حدا سيرل حدو أستاذه فجعل الفعل الإنجازي نواة مركزية في الأفعال الكلامية.

أما الفعل التأثيري فيقصد به الأثر النفسي والذهني والسلوكي الذي يحدثه الفعل الإنجازي في المتخاطبين. ويتطابق هذا التعريف الذي صاغه سيرل تطابقا تاما مع ما ذهب إليه أوستين؛ ومن خصائص الفعل التأثيري أنه لا يصدر بالضرورة عن قصدية المتكلم كما هو الحال بالنسبة للفعل الإنجازي، وكذا لا يفترض وجوبا حدوث آثار لدى المتخاطبين، إذ إن كثيرا من الأفعال الإنجازية لا تحقق مقاصدها التأثيرية في المواقف النفسية والذهنية والسلوكية. وتبعا لذلك أدار سيرل ظهره للفعل التأثيري، وحشد كل جهوده وطاقاته للفعل الإنجازي بجعله أساس كل فعل كلامي.

جدير بالذكر أن تحليلنا لأقسام الفعل الكلامي، كما وردت في تصور سيرل، قد اتخذ وجهة واحدة، هي التركيز على الأفعال الإنجازية المباشرة أو الحرفية أو الثانوية، والتي يطابق معنى القول فيها مراد المتكلم، بيد أن هناك أفعالا إنجازية أخرى لا تطابق قوتها مراد المتكلم، سماها سيرل الأفعال الإنجازية غير المباشرة أو غير الحرفية أو الأولية.

4.2.1. الفعل الإنجازي المباشر والفعل الإنجازي غير المباشر

يقصد بالأفعال الإنجازية المباشرة تلك التي تطابق قوتها الإنجازية مراد المتكلم، فيكون معنى ما ينطقه مطابقا مطابقة تامة وحرفية لما يريد أن يقول، ويستطيع السامع في هذه الحالة الوصول إلى المعنى المقصود انطلاقا من معاني الكلمات وطريقة التأليف بينها. أما الأفعال الإنجازية غير المباشرة فهي التي تخالف قوتها الإنجازية مراد المتكلم، ويتوقف تحديدها على إلمامنا بالشروط السياقية المحيطة بالقول. ومرد ذلك بالأساس إلى كون الفعل الإنجازي المقصود من قبل المتكلم يؤدى عبر فعل إنجازي آخر صريح.

لتوضيح كيفية تأدية الأفعال الإنجازية غير المباشرة في الأقوال اللغوية على نحو مخالف للأفعال الإنجازية المباشرة، والتي يصرح بها عبر دليل إنجازي كأدوات الاستفهام والتعجب وأفعال العقود وأفعال الأمر، يسوق سيرل العبارة الآتية: (1) هل تناولني الملح؟ فإذا ما أخذنا بعين الاعتبار قصد المتكلم، ووجوده بجانب مخاطبه يتناولان الطعام، لتبين لنا أن الفعل الإنجازي المقصود في هذه الحالة التماسا لا استفهاما كما هو مصرح به في بنية الجملة عبر أداة الاستفهام "هل"؛ فالقصد من هذه الجملة هو التماس الحصول على الملح وليس التأكد من امتلاك المخاطب له عبر توجيه السؤال إليه. فالظاهر إذن، أن فعلا إنجازيا غير مباشر (الالتماس) قد تحقق في هذه الحالة عبر فعل إنجازي مباشر (الاستفهام). وفي مثل هذه الحالة، يحضر السياق بوصفه مدخلا أساسا للعبور من الفعل الإنجازي المباشر إلى الفعل الإنجازي غير المباشر.

لقد أقر سيرل بأن المتلكم لا يقصد ما يقول فحسب، بل يتعدى قصده معنى القول إلى معنى ثان، يجسد فعلا إنجازيا غير مباشر، يتميز بكونه لا يتحقق عبر الزيادة في المعنى الحرفي، وإنما عبر الزيادة فيما سماه سيرل "معنى المتكلم"، والذي يختزن المعنى المقصود من القول اللغوي. يستفاد من ذلك أن القوة الإنجازية غير المباشرة لا يتوصل إليها إلا عبر عمليات تأويلية تتفاوت درجاتها بتفاوت تعقيدات القول، بينما تكتفي القوة الإنجازية المباشرة بالجانب التركيبي للعبارة، والتي يتصدرها عادة دليل إنجازي. ويمتاز الفعل الإنجازي المباشر عن الفعل الإنجازي غير المباشر بكون الأول محولا عن الثاني ومتضمنا إياه.

5.2.1. أصناف قوة أفعال الكلام عند سيرل

انطلق سيرل في إعادة تصنيفه لقوة أفعال الكلام من افتراض أساس، مفاده أن الأفعال الإنجازية، وإن كانت غير محدودة، تتمايز بينها انطلاقا من ثلاثة أبعاد وهي: الغرض الإنجازي واتجاه الملاءمة وشرط الإخلاص. وبموجب هذه الأبعاد الثلاثة يمكن حصر مختلف الأفعال الإنجازية في خمسة أصناف على النحو الآتي:[20]

1.5.2.1. الأفعال الإثباتية Actes Assertifs

يقصد بها سيرل كل الأفعال الإنجازية التي يقوم فيها المتكلم ببث خبر ما ويتعهد بحقيقته. ويرد الخبر في هذا الصنف من الأفعال الإنجازية بوصفه تمثيلا لحالة موجودة في العالم، بحيث ينقل المتكلم واقعة ما من خلال قضية يعبر بها عن

هذه الواقعة. مما يعني أن "هدف عناصر هذا الصنف ربط مسؤولية المتكلم بوجود حالة الأشياء أو صدق القضية المعبر عنها في الملفوظة"[21].ومن أمثلتها الأحكام التقريرية والأوصاف الطبية والتصنيفات والتفسيرات. ويكون اتجاه المطابقة في الإثباتات من المنطوق إلى العالم، ذلك أن السامع يختبر حقيقة الخبر المتضمن في المنطوق بالاتجاه نحو الواقع قصد التأكد من مدى صدق المتكلم. أما شرط الصدق فيها فيتمثل في الاعتقاد بمطابقة محتواها الخبري للحقائق والوقائع الموجودة في الواقع، ويفترض أن يكون هذا الاعتقاد حاصلا في ذهن المتكلم أثناء النطق. ولعل ذلك ما يجعل الإثباتات محكومة على الإطلاق بمعيار الصدق والكذب.

2.5.2.1. الأفعال التوجيهية Actes Directifs

تضم مختلف الأفعال الإنجازية التي يروم فيها المتكلم جعل المستمع يتصرف بطريقة ملائمة للمحتوى الخبري المعبر عنه، وهي "تتخذ أشكال أوامر وتعليمات وطلبات ونواه ومقترحات، ويمكن لها أن تكون إيجابية أو سلبية"[22]. كما يندرج ضمن الطلبات الاستفهام، لأنه في نظر سيرل "محاولة من المتكلم لجعل المخاطب يفعل شيئا ما: الإجابة عن السؤال"[23]. مما يعني أن اتجاه المطابقة فيها يكون من العالم إلى المنطوق، أي مطابقة تصرفات المستمع للمحتوى الخبري المتضمن في المنطوق. ذلك أننا نتجه في اختبار هذه المطابقة من سلوكات السامع وردود أفعاله إلى المنطوق. أما شرط الصدق فيها فيكمن تحديدا في الرغبة، إذ إن كل توجيه هو في حد ذاته تعبير عن رغبة المتكلم في أن ينفذ المستمع توجيهاته بشكل تام. وبوجود هذا الشرط النفسي المتمثل في الرغبة تنتفي عن التوجيهات صفة الصدق والكذب، فهي لا تكون صادقة ولا كاذبة، وإنما يمكن أن تطاع أو تهمل أو يخضع لها أ وتستنكر أو ما شابه ذلك.

3.5.2.1. الأفعال الالتزامية Actes Commissifs

يلتزم فيها المتكلم بإنجاز فعل في المستقبل، يكون ملائما لما هو معبر عنه في المحتوى القضوي المتضمن في المنطوق، وتضم في خانتها أفعال الوعد والرهان والعقود والضمانات. ويكون اتجاه المطابقة في الالتزاميات من العالم إلى المنطوق، إذ إننا نرصد مدى التزام المتكلم بالمحتوى الخبري الذي أفصح عنه في منطوقه. أما شرط الصدق المعبر عنه في هذا النوع من الأفعال فهو القصد في كل الحالات؛ فكل وعد أو رهان أو ما شابههما هو في حد ذاته تعبير عن قصد للقيام بشيء ما مستقبلا. لهذا، لا يصح أن توصف الإلزاميات بكونها صادقة أو كاذبة، وانما يمكن وصفها بأنها نفذت أم لم تنفذ.

4.5.2.1. الأفعال التعبيرية Actes Expressifs

يقصد بها سيرل مختلف الأفعال التي تعبر عن حالة نفسية خاصة بالمتكلم، يتوافر فيها شرط الإخلاص. وتضم التعبيريات أفعال الشكر والاعتذار والتعزية والتهاني والترحيب والتأسف وما جرى مجراها[24]. ويقر سيرل أنه لا يوجد لهذه الأفعال اتجاه مطابقة، لأن المتكلم لا يحاول التأثير في العالم كي يطابق المنطوق أو العكس، وإنما يعبر عن محتوى خبري يعكس حالة نفسية ويسلم به. فإذا قلت مثلا: "أعتذر لضربك"، فأنا أسلم تسليما بأنني ضربتك، وأكفر عن ذنبي بالتعبير عن اعتذاري عن سلوك الضرب. أما شرط الصدق في التعبيريات فهو متغير بتغير نمط التعبير، فالاعتذار مثلا يكون صادقا إذا كان المتكلم فعلا متأسفا على ما حصل، والتهاني تكون صادقة إذا كان المتكلم يحس فعلا بالفرح والسرور لما حققه المستمع، وهكذا ذواليك.

5.5.2.1. الأفعال التصريحية Actes Déclaratifs

تعني كل الأفعال الإنجازية التي تتجه نحو إحداث تغيير في العالم بتمثيله وكأنه تغير، لكون محتواها الخبري يكون عادة مطابقا لما هو كائن في الواقع، كمت هو الحال في القول التالي: "أعلن أنكما زوجان"؛ فاتجاه المطابقة في هذا النوع من الأفعال يكون مزدوجا، إذ يتحقق اتجاه المطابقة من العالم إلى المنطوق، لأننا نمثل العالم وكأنه تغير من خلال إصدارنا قرارات معينة، كما هو الحال في قرار الزواج المنقول في القول السابق. وتفترض هذه الحالة وجود اتجاه مطابقة من المنطوق إلى العالم، لأن المحتوى الخبري الصادر في الفعل الإنجازي التصريحي يمكن اختباره بالنظر إلى تأثيراته في الواقع. وفضلا عن ذلك، فالأفعال الإنجازية التصريحية يقتضي نجاحها وجود مؤسسات خارج لغوية كالمسجد والكنيسة والأعراف وغيرها. كما أنها لا تستدعي بالضرورة شرط الإخلاص مثلما تستدعيه أفعال إنجازية أخرى.[25]

2. الميثاق الوطني للتربية والتكوين: المفهوم والسياق

1.2. نبذة تعريفية عن الميثاق الوطني للتربية والتكوين

يعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين وثيقة مرجعية موجهة للنظام التعليمي بالمغرب؛ فهو بمثابة منظومة إصلاحية تضم مجموعة من الآليات والمعايير والعناصر التي تهدف إلى إصلاح النظام التعليمي والتربوي بالمغرب وتحديده على جميع الأصعدة والمستويات، قصد خلق مؤسسة تعليمية مؤهلة وقادرة على المنافسة والانفتاح على المحيط السوسيو- اقتصادي، ومواكبة كل التحولات المتلاحقة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات.

تمت المصادقة على الميثاق الوطني للتربية والتكوين والبحث العلمي في شهر أكتوبر من سنة 1999من طرف لجنة ملكية خاصة، تشكلت من هيئات وفعاليات مختلفة: تربوية ومهنية وسياسية ونقابية وغيرها. وقد وضعت هذه الوثيقة اللبنات الأولى للإصلاحات التربوية التي تهم قطاع التربية والتكوين والبحث العلمي، وذلك بغرض القطع مع المقاربات التربوية التقليدية التي راكمت مجموعة من الأزمات والاختلالات التي حالت دون تحقيق الأهداف الإستراتيجية المنتظرة من قطاع التربية والتكوين؛ بحيث انتهت سياسة التقويم الهيكلي التي تبناها المغرب في منتصف الثمانينيات بتكريس الأزمة في القطاع، فأصبح التفكير منصبا على بناء نموذج تعليمي جديد قوامه الحكامة والجودة والأنصاف.

يتكون الميثاق الوطني من قسمين كبيرين؛ يتعلق القسم الأول بالمبادئ الأساسية لمنظومة التربية والتكوين بالمغرب، وفيه الأول تم تفصيل الحديث حول المرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين والغايات الكبرى المتوخاة منه وحقوق وواجبات الأفراد والجماعات داخل المنظومة والمجهودات الوطنية لتجديد المدرسة المغربية، أما القسم الثاني فقد خصص لمجالات التجديد ودعامات التغيير التي صنفت إلى ست مجالات هي: نشر المعرفة وربطه بالمحيط الاقتصادي، والتنظيم البيداغوجي، وجودة التربية والتكوين، والموارد البشرية، والتسيير والتدبير، والشراكة والتمويل.

هكذا، شكل الميثاق الوطني للتربية والتكوين حلقة جديدة في تاريخ منظومة التربية والتكوين بالمغرب، إذ حاول الاستجابة لمطلب وطني عام خيم على الساحة الوطنية عند نهاية عشرية التسعينيات من القرن الماضي، سمته الأساسية هي الإلحاح على ضرورة القطع مع مظاهر الأزمة التعليمية والتوجه بكل إصرار نحو تجديد المنظومة التعليمية والارتقاء بها. ولإدراك هذه الغاية فقد تم الحرص في صياغة مضمومات الميثاق الوطني للتربية والتكوين على "توخي الدقة والوضوح قدر المستطاع، مع الاستحضار الدائم لضرورة التوفيق بين ما هو مرغوب فيه وما هو ممكن التطبيق. ومن ثم جاءت دعامات التغيير في صيغة مقترحات عملية، مقرونة كلما أمكن بسبل تطبيقها

وآجاله"[26]. ومما لا شك فيه أنَّ اتباع هذا المنهج في بلورة الميثاق الوطني وتنزيله سيمكن من تجنب الأخطاء والاختلالات التي تخللت المشاريع الإصلاحية السابقة.

2.2. السياق الإصلاحي للميثاق الوطني للتربية والتكوين

يشكل الميثاق الوطني للتربية والتكوين محطة مفصلية من المحطات الإصلاحية التي قطعتها منظومة التربية والتكوين بالمغرب منذ الاستقلال، ذلك أنه جاء استجابة لمطلب وطني عام بضرورة إصلاح المنظومة وتجديدها والارتقاء بها. ولئن كانت كل خطوة إصلاحية في أي مجال كان تنطلق من وجود حاجة تفرضها مشكلة أو أزمة معينة، وذلك ما أكده محمد عابد الجابري بإقراره أنَّ كل إصلاح يقترن بالحاجة أو الحاجات التي تجعله مطلبا ضروريا[27]، فإنَّ ذلك يؤكد أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين لم يكن ترفا نظريا أو قرارا اختياريا، بل كان حاجة ملحة، فرضتها الأزمة العميقة التي يتخبط فيها القطاع التعليمي منذ الاستقلال؛ فكل المخططات والمشاريع التعليمية التي وضعتها الدولة لإصلاح المنظومة باءت بالفشل، ولم تعد قادرة على مسايرة التحولات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها العالم على كافة الأصعدة.

إن تاريخ التعليم في المغرب منذ الاستقلال هو تاريخ الإصلاحات التعليمية والتجارب التربوية التي تراوحت بين الهيكلة وإعادة الهيكلة في المرحلة التاريخية الممتدة إلى حدود نهاية التسعينيات من القرن العشرين، وبين الاستدراك والاستعجال في المرحلة التاريخية التي تبدأ من العشرية الأولى من القرن الواحد والعشرين. ومما لا شك فيه أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين يشكل حلقة مفصلية بين هاتين المرحلتين التاريخيتين؛ فهو "يرسم معالم إصلاح شامل خلال العشرية الأولى من الألفية الثالثة يروم تجديد المدرسة المغربية"[28]. وقد كانت المصادقة على الميثاق الوطني للتربية والتكوين استجابة لإرادة وطنية تبدأ من أعلى سلطة في البلاد، حيث عين الملك الحسن الثاني لجنة ملكية خاصة، لوضع مشروع ميثاق وطني للتربية والتكوين يضع حدا للأزمة المزمنة التي يعانيها القطاع منذ الاستقلال، ثم بعد رحيله أعطى الملك محمد السادس الإشارة لانطلاق العمل بالميثاق الوطني خلال الخطاب السامي الذي ألقاه في افتتاح الدورة الخريفية للسنة التشريعية الثالثة عام 1999.

وقبل المصادقة على الميثاق الوطني للتربية والتكوين مر التعليم المغربي بسلسلة من الإصلاحات، لخصها محمد عابد الجابري في قوله: " لقد عرف المسار الطويل لمشكل التعليم في المغرب محطات رئيسية: المذهب التعليمي الذي أعدته اللجنة الملكية لإصلاح التعليم عام 1957، ثم البرنامج الذي سطره التصميم الخماسي 1960-1964، ثم المذهب التعليمي المنسوب إلى وزير التعليم الدكتور بنهيمة 1966، ثم المشروع الذي عرض على "مناظرة إفران" عام 1970، ثم مخطط المسار (1988-1992) الذي أعلن التخلي عن "فكرة المخطط بالمعنى التقليدي"، لنصل أخيرا إلى مشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي تم إقراره بعد مد وجزر عام 1999، وشرع في تنفيذه ابتداء من أكتوبر 2000"[29]. فإذا كان هذا القول يلخص المحطات الإصلاحية التي عرفها تاريخ التعليم بالمغرب، فإنه في الآن نفسه يثبت أن المصادقة على الميثاق الوطني للتربية والتكوين كانت نتيجة حتمية لمسار طويل من المشاكل التي راكمها القطاع منذ الاستقلال.

2. الفعل الكلامي في الميثاق الوطني للتربية والتكوين

1.2. الفعل الإثباتي

يسمى أيضا الفعل الإخباري أو التقريري، وهناك من يصنفه مقابلا للأفعال الحكمية عند أوستين[30]. وهو يتحقق من خلال الملفوظات التي تنقل إلينا أخبارا أو أوصافا للواقع تحتمل الصدق والكذب، مما يعني أن اتجاه المطابقة فيها يكون من الكلمات (اللغة) إلى العالم (المرجع). وقد عدد ساندور هيرفي بعض الأفعال التي تمثل هذا الصنف، منها: "أثبت، أنكر، أكد، نقل، روى، أخبر،

وصف، قوّم، قدر، ثمّن،..."[31]، وهي أفعال قد ترد صراحة في الكلام (معان مباشرة)، وقد يعبر عنها بصيغ أخرى كالمدح والذم والوعد والدعاء وغيرها (معان غير مباشرة).

ولئن كان الميثاق الوطني للتربية والتكوين يعقد علاقة بين اللغة (الكلمات والجمل) والعالم المرجعي (منظومة التربية والتكوين)، ذلك أن الملفوظات الواردة في متنه تنقل إلينا مشهدا من الواقع التربوي المغربي الذي تستشرفه الرؤية الإصلاحية المعروضة فيه، فإن ذلك يقتضي حضور الفعل الإثباتي الذي يخدم من الناحية التداولية وظيفة الإخبار المراد تحقيقها، يمكن التدليل على حضور الفعل الإثباتي في الميثاق بالتركيز على ثلاثة أغراض يؤديها هذا الفعل هي: غرض الإخبار، غرض الوصف، غرض التأكيد.

غرض الإخبار: ومن أمثلته الأقوال التالية: **ق 1 (المادة 57)**: "يستند إصلاح نظام التكوين المستمر على قانون يعتمد الآليات الموجودة يتسم بروح التعبئة ومبادرة الشخصية" / **ق 2 (المدخل)**: "تم الحرص في صياغة المبادئ الأساسية للإصلاح وتحديد مجالاته، على توخي الدقة والوضوح قدر المستطاع" / **ق3 (المادة 6)**:" ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية". إذا تأملنا هذه الأقوال الثلاثة نجدها تنطوي على قوة إنجازية إخبارية، ذلك أن كل قول ينقل إلينا خبرا عن موضوع معين؛ فالقول 1 يخبرنا بالأساس القانوني الذي يستند إليه إصلاح نظام التكوين المستمر، والقول 2 يخبرنا بالكيفية التي تمت بها صياغة مبادئ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بينما القول 3 يخبرنا بالمنطلق الأساس الذي ينبني عليه إصلاح منظومة التربية والتكوين. وعلى الرغم من أن هذه الأقوال تختلف من حيث المضمون الخبري الذي تنقله، فإنها تشترك في المقصد التداولي، إذ إن القصد منها هو منح الشرعية القانونية للميثاق وإظهار وجاهة الإصلاحات التي يحملها بين طياته.

غرض الوصف: ومن أمثلته الأقوال التالية: **ق 1 (المادة 3)**: "يتأصل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد، بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة" / **ق 2 (المادة 9)**: تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي" / **ق 3 (المادة 60)**: "تتضمن الهيكلة التربوية الجديدة كلا من التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي والثانوي والتعليم العالي، على أساس الجذوع المشتركة والتخصص التدريجي والجسور على جميع المستويات". فالواضح أن الغرض من هذه الأقوال هو نقل أوصاف للنظام التربوي المغربي والمدرسة الوطنية الجديدة والهيكلة التربوية الجديدة، بحيث وصف النظام التربوي في القول (1) بأنه يحافظ على أصالته من خلال ارتباطه بالتراث الحضاري والثقافي للبلاد، ووصفت المدرسة المغربية في القول (2) بأنها ستصبح مفعمة بالحياة بفضل المقاربة التربوية الجديدة التي ترتكز على التعلم الذاتي، ووصفت الهيكلة التربوية الجديدة بأنها تشمل أربعة مكونات هي التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي والثانوي والتعليم العالي. وعليه، فإن القوة الإنجازية المتضمنة في هذه الأقوال الثلاثة تكمن في الوصف، وهي قوة إنجازية مباشرة بحكم تطابق مضمون الكلام مع مقصدية المتكلم، ذلك لأنَّ الأفعال الإنجازية المباشرة بشكل عام تطابق قوتها الإنجازية مراد المتكلم، فيكون معنى ما ينطقه مطابقا مطابقة تامة وحرفية لما يريد أن يقول، عكس الأفعال الإنجازية غير المباشرة؛ فهي تخالف من حيث قوتها الإنجازية مراد المتكلم، ويتوقف تحديدها على إلمامنا بالشروط السياقية المحيطة بالقول. وطبعا، فالمقصد التداولي المشترك بين هذه الأقوال هو عرض بعض الأوصاف للواقع التربوي الجديد الذي تستشرفه المقاربة الإصلاحية المعروضة في الميثاق.

غرض التأكيد: نمثل له بالأقوال التالية: **ق 1 (المادة 32)**: " تتوخى برامج محاربة الأمية، ضمن استراتيجية وظيفية، تمكين المستفيدين من بلوغ أهداف بيداغوجية ومعرفية، تسمح لهم بتحسين درجة تمكنهم من عملهم أو بالاندماج في برامج للتكوين المستمر" / **ق2 (المادة 52)**: "يعد التكوين المستمر عاملا أساسيا لتلبية حاجات المقاولات من الكفايات، ومواكبتها في سياق عولمة الاقتصاد وانفتاح

الحدود" / **ق3 (المادة: 52)**: "يتعين دعم دينامية الاستثمار في مجال الموارد البشرية داخل المقاولات، وكذا تحسيس الأفراد بحقوقهم وواجباتهم في مجال التكوين المستمر" /**ق 4 (المادة 53)**: "يجب تطوير أنماط مختلفة من التكوين المستمر كي يشمل مأجوري المقاولات العمومية والخاصة، وموظفي الإدارات والجماعات المحلية، وكذا المجموعات التي تعاني من التهميش أو النقص في التأهيل". فمن خلال الأفعال المصرح في صدر هذه الأقوال الأربعة (تتوخى . يعد . يتعين . يجب) يتضح أنها تشتمل على فعل إنجازي صريح هو التأكيد، ذلك لأن الحامل المعجمي لهذه لأفعال يتضمن معنى التأكيد. وما دام المعنى المستفاد من الأقوال أربعة يتطابق مع مقصدية المتكلم، فإنَّ ذلك مؤداه أننا إزاء قوة إنجازية مباشرة (فعل التأكيد). ويتحدد القصد التداولي من هذه القوة الإنجازية في تأكيد وجاهة المقاربة الإصلاحية ونجاعتها في مجالات محاربة الأمية والتكوين المستمر والموارد البشرية.

2.2. الفعل التوجيهي

لقد مرَّ بنا أنَّ الفعل التوجيهي يهدف إلى جعل المخاطب يفعل شيئا ما، كما هو الحال في الأوامر والنواهي والتعليمات والطلبات والمقترحات والتنبيهات والإرشادات، ويكون ذلك "باستعمال أساليب مختلفة (صارمة، عنيفة، مؤدبة...)"[32]. وبذلك، فالفعل التوجيهي يتحقق بصنافة من الأفعال الدالة على هذه الأغراض، مثل: نأمر، ننهي، نلتمس، نرجو، نتوسل، ندعو، نقترح، يجب، نصر، نلح، نشدد، يتعين، ينبغي ... وبما أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين مشروع إصلاحي يحث على ضرورة إصلاح المنظومة التعليمية وتغيير معالمها، فإن ذلك يسوغ حضور الفعل التوجيهي بكثافة في الميثاق، سواء بصورته الصريحة التي يجرى فيها التصريح بفعل من الأفعال المذكورة في الصنافة التي عرضناها آنفا، أو بصورته غير الصريحة التي يفهم فيها معنى التوجيه انطلاقا من سياق الكلام. لهذا، سنحاول بيان كيفية اشتغال الفعل التوجيهي في الميثاق بالتركيز على الفعل لتوجيهي الصريح والفعل التوجيهي غير الصريح:

الفعل التوجيهي الصريح: ترددت في متن الميثاق أقوال كثيرة تتصدرها أو تتخللها ألفاظ دالة بشكل صريح على التوجيه، نذكر منها ما يلي: **ق 1 (المادة 8)**: " ينبغي أن تأخذ برمجة عمليات محاربة الأمية بعين الاعتبار ما تتطلبه كل من هذه الفئات من بيداغوجية خاصة " / **ق 2 (المادة: 23)**: "إن كل القوى الحية للبلاد حكومة (...) مدعوة لمواصلة الجهد الجماعي من أجل تحقيق أهداف إصلاح التربية والتكوين" **ق 3 (المادة 128)**: "يتعين الرفع تدريجيا من الإمكانات العمومية والخاصة المرصودة للبحث العلمي والتقني كي تبلغ في نهاية العشرية 1 في المائة على الأقل من الناتج الداخلي الخام". لقد جرى التصريح في ظاهر هذه الأقوال بلفظ دال على التوجيه؛ ففي القول (1) يدل الفعل "ينبغي" على التوجيه، ذلك أنه ينقل إلينا مقترحا يتعلق ببرمجة عمليات محاربة الأمية، لأن هذا الفعل ليس من مشمولاته الوجوب واللزوم كما هو الحال في الأوامر والنواهي، وذلك ما نفهمه من الحامل المعجمي للفعل "ينبغي"، إذ ورد في المعجم الوسيط أن قولنا "ينبغي لِفلانٍ أن يعمل كذا: يَحْسُن به ويُسْتَحبُّ له. وما ينبغي لفلانٍ أن يفعل كذا: لا يليق به ولا يحسُن منه"[33]، مما يعني أنَّ الفعل التوجيهي المتضمن في القول (1) لا يعدو أن يكون اقتراحا غير ملزم بالضرورة، لكن يستحسن ويستحب الأخذ به في برمجة عمليات محاربة الأمية. وبذلك، فهو فعل يتحقق في ظاهر القول بصورة مؤدبة تجعل من تنفيذ الفعل أمرا مستحبا ومستحسنا. ولعل القصد التداولي من إيرد الفعل التوجيهي بصيغة الاقتراح المؤدب في هذا القول هو إظهار الليونة والمرونة والتأدب والتهذيب في تنزيل البنود المتضمنة في الميثاق.

أما في القول (2) فقد ورد اللفظ "مدعوة" للدلالة على فعل توجيهي صريح قوامه الطلب والالتماس، ذلك أنه يلتمس مواصلة الجهد الجماعي لتحقيق أهداف إصلاح المنظومة التربوية. فالواضح من الحامل المعجمي للأصل

الاشتقاقي لكمة "مدعوة" أنها تفيد الطلب، إذ ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة أنَّ "دعا الله: سأله حاجته واستغاث به وتضرع إليه، ودعا الشخص: طلبه ليأكل عنده، ودعا فلانا: ناداه وصاح به"[34]. ففي جميع هذه الاستعمالات المعجمية يقترن الفعل "دعا" بالطلب والالتماس، مما يعني أن إيراد كلمة "مدعوة" يأتي لتحقيق فعل توجيهي قائم على الطلب والالتماس. ولا شك أن القصد التداولي من إيراد الفعل التوجيهي بهذه الصورة الصريحة المؤدبة هو حمل المخاطب على التسليم بأن الإصلاح التربوي مطلب أساسي يتطلب إدراكه مواصلة الجهد الجماعي. أما في القول (3) فيدل اللفظ "يتعين" على الوجوب واللزوم، وهو بذلك يحيل على فعل توجيهي صريح يندرج في باب الأوامر التي يتوجب تنفيذها. والواضح أن القصد التداولي من إيراد الفعل التوجيهي بهذه الصورة المشمولة بالصرامة والإكراه والإجبار هو التشديد على ضرورة حشد الإمكانات العمومية والخاصة لتحسين جودة البحث العلمي والتقني، لأن هذا المجال يشكل دعامة أساسية لتقوية منظومة التربية والتكوين والنهوض بها.

الفعل التوجيهي غير الصريح: وردت في متن الميثاق أقوال أخرى يتحقق فيها الفعل التوجيهي بشكل غير صريح، أي أن الألفاظ الدالة على معاني التوجيه (الأوامر، النواهي، الطلبات، الاقتراحات، التعليمات، الإرشادات) لا يجري التصريح بها لفظا في ظاهر الكلام، بل تفهم هذه المعاني من السياق، كما هو الحال في الأقوال التالية: **ق 1 (المادة 6)**: "يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين عامة، والأطفال خاصة، موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعملية" / **ق 2 (المادة 10)**: "وحري بها (الجامعة) أن تكون مؤسسة منفتحة وقاطرة للتنمية على مستوى كل جهة من جهات البلاد وعلى مستوى الوطن ككل" / **ق 3 (المادة 38)**: "تخصص التلفزة المدرسية جزءا من برامجها لمحاربة الأمية وللتربية غير النظامية وذلك ببرمجة دروس وتداريب تكميلية حافزة وتثقيفية". فالقول (1) يحمل اقتراحا غير صريح يحدد الطريقة التي ينبغي اتباعها في التعامل مع المتعلمين والأطفال. مما يشي بأن القصد التداولي من هذا الاقتراح هو دفع المربين والمجتمع إلى اعتماد الطرق البيداغوجية الجديدة في تدبير علاقاتهم بالمتعلمين والأطفال. بينما القول في (2) نجد تنبيهات موجهة إلى الجامعة المغربية؛ إذ جرى تنبيهها إلى أهمية الدور الذي تضطلع به باعتبارها قاطرة للتنمية جهويا ووطنيا. ولعل ذلك ما يحفز الجامعة على بذل الجهود وحشد الإمكانات في الاتجاه المؤدي إلى تحقيق التنمية. أما القول (3) فيحمل إرشادات موجهة إلى التلفزة المدرسية، بحيث يرشدها إلى وضع برامج ودروس إذاعية تستهدف محاربة الأمية وتنشيط التربية غير النظامية. وطبعا، فالاقتراحات والتنبيهات والإرشادات المعروضة هنا تدل جميعها على فعل توجيهي غير صريح، لكنه غير مشمول بالصرامة والإكراه كما هو الحال في النواهي والأوامر، بل يأتي بصورة أقل صرامة وأكثر مرونة وتأدبا. ولعل القصد التداولي من ذلك هو فتح باب التحفيز والاجتهاد والمبادرة والإبداع في تدبير بعض الشؤون المتعلقة بقطاع التربية والتكوين؛ إذ يتعلق التحفيز في هذا السياق المخصوص بالجامعة المغربية التي جرى تنبيهها للأدوار المنوطة بها قصد تحفيزها على بذل الجهود للإسهام في التنمية الجهوية والوطنية، ويتعلق الاجتهاد والمبادرة بالمربين والمجتمع المطالبين بالبحث عن السبل البيداغوجية الجديدة الكفيلة بتقوية علاقاتهم بالمتعلمين والأطفال، ويتعلق الإبداع بالتلفزة المدرسية المطالبة بوضع برامج ودروس تهم محاربة الأمية وتنشيط التربية غير النظامية.

3.2. الفعل الالتزامي

إذا كان الفعل التوجيهي يستهدف المخاطب بجعله يفعل شيئا ما، فإن الفعل الالتزامي يستهدف المتكلم بجعله يلتزم بإنجاز فعل معين في المستقبل. وتضم الالتزاميات في خانتها أفعال الوعد والرهان والعقود والضمانات وغيرها. وقد تبنى سيرل التحديد نفسه الذي وضعه استاذه أوستين للفعل الالتزامي أو التعهدي، لكن التحفظ الوحيد الذي أبداه هنا هو اعتراضه على إدراج بعض الأفعال ضمن الالتزاميات وهي لا تنتمي إليها في نظره[35]. وإذا كانت الالتزاميات تتحقق بواسطة صنافة من الأفعال الدالة على التعهد مثل: "وعد، تعهد، التزم، تعاقد، وافق، نوى، راهن، رضي،..."[36]، فإنه من الناحية التداولية يمكن أن تتحقق القوة الإنجازية المتمثلة في التعهد

والالتزام بواسطة أفعال إنجازية غير صريحة، لنكون بذلك إزاء فعل كلامي غير مباشر. لهذا، نظفر في الميثاق الوطني للتربية والتكوين بأقوال دالة على فعل التعهد بشكل صريح، وأخرى دالة عليه بشكل ضمني.

نمثل للتعهد الصريح بالقولين التاليين: **ق1 (المادة 13)**: "تطبيقا للحقوق والمبادئ المشار إليها أعلاه تلتزم الدولة بالعمل على تعميم تمدرس جميع الأطفال المغاربة إلى غاية السن القانونية" / **ق 2 (المادة 170)**: "اعتبارا لأن إصلاح نظام التربية والتكوين يمثل أسبقية وطنية على امتداد العشرية القادمة، فإن الدولة تلتزم بالزيادة المطردة في ميزانية القطاع بنسبة 5 في المائة سنويا"؛ فهذان القولان يتضمنان قوة إنجازية تعهدية صريحة، يعكسها الفعل "التزم" الذي يندرج ضمن صنافة الأفعال التعهدية، إذ بواسطته تتعهد الدولة، بوصفها منتجا للخطاب في هذا السياق المخصوص لعرض الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بالعمل على تعميم التمدرس والزيادة في ميزانية قطاع التعليم. لهذا، فإنَّ اتجاه المطابقة في هذا التعهد يكون من العالم إلى المنطوق، إذ نستطيع التأكد من صدقية المحتوى القضوي للقول انطلاقا من إيفاء الدولة بتعهداتها أو إخلالها بهذه التعهدات. أما التعهد غير الصريح فنمثل له بالقولين التاليين: **ق1 (المادة 12)**: "يعمل نظام التربية والتكوين على تحقيق مبدأ المساواة بين المواطنين وتكافؤ الفرص أمامهم، وحق الجميع في التعليم، إناثا وذكورا، سواء في البوادي أو الحواضر، طبقا لما يكفله دستور المملكة" / ق2 (المادة 171): "تسهم الجماعات المحلية، في إطار اختصاصاتها، وبشراكة مع سلطات التربية والتكوين، في العبء المالي الناتج عن تعميم التعليم الجيد، كل حسب استطاعته"؛ فالواضح من ظاهر هذين القولين أننا إزاء فعل إثباتي قائم على الإخبار والتقرير، لكن بالنظر إلى المقتضيات السياقية التي تفيد بأن تدبير قطاع التربية والتكوين يقع تحت مسؤولية الدولة، وأن الجماعات المحلية تمثل مؤسسات الدولة، فإننا بذلك نكون إزاء فعل تعهدي غير صريح، بحيث تتعهد الدولة بتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين المواطنين في مجال التربية والتكوين، وتتعهد أيضا بتحمل العبء المالي الناتج عن تعميم التعليم الجيد.

4.2. الفعل التعبيري

تعبر القوة الإنجازية المتضمنة في الفعل التعبيري عن حالة نفسية يحملها المتكلم تجاه واقع الأشياء من خلال محتوى قضوي يفترض صدقه. وقد أشرنا آنفا إلى أن هذا الصنف لا يحوز اتجاها للمطابقة كما هو الحال في الأصناف الكلامية الأخرى، لأن المتكلم لا يسعى فيه إلى جعل العالم مطابقا للكمات أو العكس. ولئن كانت التعبيريات تضم أفعال الشكر والاعتذار والتعزية والتهاني والترحيب والتأسف وما جرى مجراها، فإن ذلك لا يقتضي بالضرورة التصريح بهذه الأفعال في ظاهر الكلام، بل يجري التعبير عنها أيضا بطريقة غير صريحة بواسطة ألفاظ غير مخصوصة في الأصل للشكر والتهنئة والتعزية والترحيب وغيرها من الأفعال التعبيرية؛ فقد يأتي الكلام في صورة فعل إثباتي قوامه التأكيد كما هو الحال في قول القائل: "إن الأمة العربية تعيش نكسة حضارية غير مسبوقة"، لكن إذا أخذنا بعين الاعتبار المقتضيات السياقية المحيطة بالقول سنجد أنفسنا إزاء فعل تعبيري قوامه التأسف. وقس على ذلك استعمالات أخرى يجري فيها التعبير عن الأفعال التعبيرية بطريقة غير صريحة.

ولما كانت القوة الإنجازية المتضمنة في الفعل التعبيري تعكس حالة نفسية مرتبطة بالمتكلم، فإنه من الطبيعي جدا أن ينعدم حضورها في مواد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي تنزع نحو الإخبار والتقرير والتوجيه والتصريح والالتزام. لكن نظفر ببعض الأفعال التعبيرية في الخطاب الملكي السامي الذي افتتحت به مواد الميثاق (خطاب افتتاح الدورة الخريفية للسنة التشريعية الثالثة 1999)؛ فقد وردت في متن هذا الخطاب بعض الأقوال التي تفيد إنجاز فعل تعبيري بطريقة صريحة تارة وغير صريحة تارة أخرى، ومنها: "**ق 1**: وقد شاءت الأقدار أن تنهي هذه اللجنة أشغالها دون أن يطلع والدنا المشمول برحمة الله على نتائجها" / **ق 2**: "ونغتنم هذه الفرصة لننوه بعمل اللجنة وبجهود كل أعضائها". ينطوي القول (1) على قوة إنجازية تعبيرية تتمثل في فعل التأسف، إذ يتأسف الملك على رحيل أبيه

المغفور له الحسن الثاني قبل اطلاعه على بنود الميثاق الوطني للتربية والتكوين، لكن هذا القوة الإنجازية (التأسف) لم يتم التعبير عنها بطريقة صريحة بواسطة أفعال يدل حاملها المعجمي على التأسف (تأسف، تحسر، ندم، ...) بل جرى التعبير عنها بطريقة غير صريحة من خلال استعمال جملة يفيد ظاهرها معنى الإخبار. أما القول (2) فقد تضمن قوة إنجازية تعبيرية تتمثل في فعل التنويه، وقد جرى التعبير عنها باستعمال كلمة صريحة يختص حاملها المعجمي بإفادة معنى التنويه (ننوه). والواضح أن القصد التداولي من افتتاح الميثاق بفعل تعبيري قوامه التأسف والتنويه هو إظهار الحرص المتواصل للمؤسسة الملكية على النهوض بقطاع التربية والتكوين من جهة، ودفع المتلقي إلى الاعتراف بالجهود التي بذلتها اللجنة المكلفة بإعداد الميثاق من جهة أخرى.

5.3. الفعل التصريحي

تتعلق التصريحيات أو الإعلانيات بالأفعال الإنجازية التي تتجه نحو إحداث تغيير في العالم بتمثيله وكأنه تغير؛ فإذا ما تم إنجاز هذه الأفعال بنجاح، فإن المحتوى القضوي للفعل سيصبح مطابقا للعالم، فالقاضي مثلا إذا صرح بالحكم على المتهم بخمس سنوات سجنا نافذا، فإن ذلك مقتضاه أنه سيصبح سجينا طيلة خمس سنوات. وقد أشار سيرل إلى أن هذه الخاصية هي ما يميز الفعل التصريحي الإعلاني عن غيره من أصناف أفعال الكلام[37]. معنى ذلك أنَّ التصريحيات "تكاد تكون مباشرة في تحقيق غايتها بالدرجة نفسها التي يكون فيها إشعال المدفأة وسيلة مباشرة لتحقيق غاية التدفئة، فكما يتسبب إشعال المدفأة بتدفئة الغرفة كذلك يتسبب النطق بعبارة "طلقتك" بالطلاق"[38]. وبالعودة إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين نجد الفعل التصريحي قد تحقق بطريقة صريحة في مواضع متفرقة باستعمال أفعال تندرج ضمن صنافة التصريحيات أو الإعلانيات،

لنأخذ الأقوال التالية: **ق1 (المادة 152)**: "يعين رئيس الجامعة لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة، بعد نداء مفتوح على الترشيحات التي تدرسها لجنة تعينها السلطة الوصية" / **ق2 (المادة: 157)**: "يخضع نظام التربية والتكوين برمته للتقويم المنتظم من حيث مردوديته الداخلية والخارجية، التربوية والإدارية" / **ق3 (المادة 145)**: "تحدث هيئات متخصصة في التخطيط والتدبير والمراقبة في مجال التربية والتكوين، على مستوى الجهة والإقليم وشبكات التربية والتكوين" / **ق4 (المادة: 42)**: "يعهد بتسيير شبكات التربية و التكوين إلى السلطات التربوية اللامركزية و/أو اللامتمركزة، (...) ابتداء من الدخول المدرسي والجامعي 2000-2001 على شكل تجارب نموذجية". ففي هذه الأقوال الأربعة يتحقق الفعل التصريحي أو الإعلاني بواسطة أفعال جرى التصريح بها في ظاهر الكلام (يعين، يخضع، تحدث، يعهد). فبمجرد الشروع في تنزيل الميثاق على أرض الواقع سيصبح المحتوى القضوي للفعل التصريحي المتحقق في كل قول مطابقا للعالم، مما يعني أنَّ الغاية التي يهدف إليها المحتوى القضوي للفعل التصريحي تتحقق مباشرة حالما يتم الشروع في تنزيل الميثاق وتوفير الظروف الملائمة لتنزيله؛ بحيث سيصبح تعيين رئيس الجامعة يتجدد كل أربع سنوات، وسيصبح نظام التربية والتكوين خاضعا للتقويم المنتظم، وستحدث هيئات متخصصة في التخطيط والتدبير والمراقبة، وسيصبح تسيير شبكات التربية والتكوين مخولا للسلطات التربوية اللامركزية أو اللامتمركزة. والقصد التداولي من تحقق الفعل التصريحي في هذه الأقوال، بما هو فعل يحمل قوة إنجازية إلزامية، هو محاولة تغيير الواقع التربوي المغربي بعرض بدائل تشريعية وقانونية جديدة تكفل النجاح والارتقاء للمنظومة التربوية.

خاتمة:

حاولنا في هذا البحث مقاربة الخطاب التربوي المغربي مقاربة تداولية بالتركيز على كيفية تحقق الفعل الكلامي في وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، باعتبارها وثيقة تحمل بين ثناياها مشروعا إصلاحيا يرمي إلى إنجاز فعل كلامي شامل متعلق بالبنية الكلية للخطاب، يتمثل هذا الفعل في "إصلاح المنظومة التربوية المغربية"، خاصة وأن صدور وثيقة الميثاق ارتبط سياقيا بوجود أزمة عميقة تحول دون تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمنظومة التربوية. مما حتم تظافر الجهود لإنجاز فعل إصلاحي يقطع مع مجموع الاختلالات التي كرست الأزمة في القطاع. وبما أن البنية الكلية للميثاق تهدف إلى تحقيق فعل كلامي شامل (الإصلاح)، فإنه من الطبيعي جدا أن تتخلل الخطاب متوالية من الأفعال الكلامي الصغرى التي تصب جميعها في اتجاه دعم الفعل الإصلاحي الشامل. وقد وجدنا أن هذه المتوالية تتكون من الأفعال الإثباتية والتوجيهية والالتزامية والتعبيرية والتصريحية، وإن كان الفعل التعبيري منها لم يتحقق في مواد الميثاق وبنوده، بل يحضر فقط في الخطاب الملكي السامي الوارد في الافتتاحية.

لئن كان الميثاق الوطني للتربية والتكوين مشدودا بقوة إلى إنجاز الفعل الكلامي بمختلف أصنافه، فإن ذلك نعده دليلا كافيا على أنَّ الميثاق خطاب تواصلي ذو أبعاد تداولية، لأن الإثباتات والتوجيهات والالتزامات والتعبيرات والتصريحات التي تضمنها تسعى جميعها إلى تحقيق مقاصد تداولية، تتمثل في إظهار وجاهة المشروع الإصلاحي المعروض في الميثاق، وحمل المخاطب على التسليم بحتمية الإصلاح، ودفعه إلى العمل في إطار جماعي على تنزيل بنود الميثاق وتنفيذها على ارض الواقع. ولعل ذلك ما يؤكد أن أنسب المداخل المنهجية لمقاربة الخطاب التربوي الإصلاحي بصفة عامة هي المقاربة التداولية، لأنها مقاربة تتيح لنا عدة نظرية وإجرائية تصلح لاستجلاء كيفية اشتغال الفعل الإصلاحي في هذا الصنف الخطابي. ومما يزيد من أهمية المقاربة التداولية في هذا الصدد هو اتساع آفاقها التي أصبحت تغطي مجالات عديدة، بما فيها اللسانيات والأدب والنقد وعلم الاجتماع وعلم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتماعي والأنثربولوجيا وعلوم التربية وغيرها، لكن رغم النضج الذي عرفته المقاربة التداولية على المستوى النظري إلا أن تطبيق إطارها النظري والإجرائي على الخطاب التربوي لا نظفر به إلا لماما في الدراسات العربية، وتحديدا على الخطاب التربوي الإصلاحي الذي يهدف إلى إصلاح منظومة التربية والتكوين وتغيير معالمها.

الهوامش:

[1] بلانشيه فيليب، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط 1، 2007، ص 18

[2] المرجع نفسه، ص 5

[3] جمال حمود، فلسفة اللغة عند لودفيغ فتغنشتاين، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1، 2009، ص. 15

[4] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، ط 1، 2005، ص. 40

[5] **Austin، J. L**: How to do Things with Words، Clarendon Press، Oxford، 1962، p 94

[6] شكري المبخوت، دائرة الأعمال اللغوية، مراجعات ومقترحات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2010، ص.22

[7] Austin، J. L op، cit، p. 95

[8] Austin، J. L op، cit، p 109

[9] شكري المبخوت، مرجع سابق، ص. 42

[10] Austin، J. L op، cit، p103

[11] شكري المبخوت، مرجع سابق ص. 43

[12] Austin، J. L: op، cit، p.116

[13]Ibid ،. p. 119.

[14] Ibid،، p 101

[15]Austin ،op J. L ،cit .،p.105

[16] جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع، الفلسفة في العالم الواقعي، ترجمة سعيد الغانمي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1، 2006، ص203

[17] جون سيرل، مرجع سابق، ص.203.

[18] المرجع نفسه، ص.203.

[19] المرجع نفسه، ص 203 - 204

[20] جون سيرل، مرجع سابق، ص 217 - 219

[21] عبد الرحيم الحلوي، تداولية الأفعال الكلامية من العلامة إلى الفعل، منشورات القصبة، أكادير، ط.1، 2017، ص.180.

[22] جورج يول، التداولية، ترجمة قصي العتابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط.1، 2010، ص.90.

[23] Searle، J.R، Sens et expression، Eudes de théorie des actes du langage، trad et Bréf: Joelle Proust، Minuit، 1982، p. 53.

[24] Searle, op, cit, p.54-55-56

[25] محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص.50

[26] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص.4، منشور على الموقع الإلكتروني:

https://www.fsdm.usmba.ac.ma/Docs/Lois/charte_Ar.doc

[27] محمد عابد الجابري، في نقد الحاجة إلى الإصلاح، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط.1، 2005، ص.16.

[28] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000 - 2013، دجنبر 2014، ص.9، منشور على الموقع الإلكتروني:

https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/R_analytique_ar.pdf

[29] محمد عابد الجبري، قضية التعليم في مسار متعدد الأوجه، سلسلة مواقف، العدد 13، دار النشر أديما، الدار البيضاء، ط.1، مارس 2003، ص.7.

[30] خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط.1، 2009، ص.99.

[31] Hervy Sándor: Semiotic perspectives، George Allen and Unwin، Boston، Sydney، 1982، p.120.

[32] عبد الرحيم الحلوي، مرجع سابق، ص. 181.

[33] مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط.4، 2004، ص.65.

[34] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط.1، 2008، ص.747.

[35] Searle، J.L: op، cit، p.54.

[36] **Austin، J. L**: op, cit, p.156 – 157.

[37] Searle, op, cit, p.56-57

[38] هشام عبد الله الخليفة، نظرية الفعل الكلامي بين علم اللغة الحديث والمباحث اللغوية في التراث العربي والإسلامي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط.1، 2007، ص.128.