مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص

الأستاذ: بشار إبراهيم
قسم الأدب العربي
كلية الآداب و اللغات
جامعة محمد خيضر –بسكرة (الجزائر)

ملخص:

تـراهن هـذه المداخلـة علـى أهميـة النصـوص فـي العمليـة التعليميـة، محاولةً تسليط الضوء على مختلف الخيـارات التـي يقـدمها الـنص فـي تعليميـة اللغـة العربيـة، والتـي لـم تعرهـا النظريـات السـابقة اهتمامـا كبيـرا، ونافذة – فـي الوقـت نفسـه– إلـى طرائـق اسـتثمارها فـي العمليـة التعليميـة، وربـط كـل ذلـك بأهـداف المؤسسة التعليمية القريبة والبعيدة

Résume :

Cet article met en évidence l'importance des texte dans l'enseignement , on y montre les différentes possibilités d'exploitation qu'il offre dans l'enseignement de la langue arabe et qui n'ont pas fait l'objet d'un intérêt particulier dans les théories antérieures. Ces possibilités constituent également une perspective sur les opportunités de leur exploitation et les méthodes d'enseignement ainsi que la relation que cela peut avoir avec les objectifs de l'institution éducative
.

تمهيد

قد أتى على اللسانيات العامة حينٌ من الدهر لم تقدم فيه تفسيرا مُقنعا لعديد الإشكالات المتعلقة بوظيفة اللغة، أو تبدِ مساهمةً فعالة تجاه المعارف المجاورة والموازية لها. فبعد أن انتصبت اللسانيات في محاوراتها النظرية والتطبيقية على الجملة سنين كثيرة، استطاعت خلالها علمنة الظاهرة اللغوية إلى حد بعيد تولدت الحاجة إلى تطوير آفاق البحث وتوسيع نطاق التحليل إلى ما فوق الجملة؛ فالمتتبع حركيةَ المعارف في السنوات الأخيرة والراصد حالةَ التفاعل في الساحة الثقافية يدرك تغيراتٍ جليةً، أفضت باللسانيات إلى الانعتاق من سلطة الافتراض إلى أفق الواقع اللغوي والسمّو بالدراسة من محدودية الجملة نحو فضاء النص والخطاب، لتتشوّف بذلك إلى الدينامية المتولدة من حوارية اللغة الطبيعة، حيث تُدارسُ اللغة وهي تمارس، وتتباين على ضوئها الأفكار والأساليب وتتناصص، فصارت الحاجة إلى مساءلة النص ضرورة منهجية استوجبتها العولمةُ المعرفية المعاصرة وحاجةُ العلوم الأخرى إلى الدور الفعلي المنوط باللسانيات؛ من حيث إنها أجدرُ المعارف محاورةً لوظائف اللغات.

وفعلا ما لبث أن ثار الدارسون المهتمون بالعمليات التي تسهم في استغلال الناس للغة، وبالسياقات التي تجري فيها على قصور الجملة في ترجمة الدينامية التي تتسم بها اللغة، وبادروا إلى استشراف أحقية النص وأولويته في الدراسة اللسانية[1]. فتسارعت العلوم معضودةً بالمناهج في السّنوات الأخيرة إلى احتواء النص بوصفه ممثلا شرعيا للغة الطبيعية، ونموذجا فعالا للتفاعل بين اللغة وغيرها من المعارف. وتقوى أهمية محاورة النص وتزداد في البحوث والدراسات

التي تستلهم وجودها من النظريات اللسانية، نحو حقل تعليمية اللغات بتشعباته المختلفة.

واستفادة نظريات التعليم من إفرازات المدارس اللسانية ليس بدعا، ولا حكرا على جهود البنويين أو التوليديين، بل يتجدد هذا التكامل بما يطرأ على اللسانيات من تحولات،[2] تفضي إلى الحدّ من الخلل والوهن، اللذين ظلا يسيطران على كثير من القضايا التي تتصل بالجانب الأدائي في العملية التعليمية، ويشي بخطورة الوضعية ما نلحظه من القصور الجلي في ممارسة العربية الفصحى، لدى المتخصصين والمتعلمين.

وربما اتخذ بعض الدارسين كونَ " العربية الفصيحة ليست لغةً أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية..." [3] وليجةً، للاكتفاء بتدريس اللغة العربية بصورة نمطية مُملّة، قوامها التجريد، وذروة سنامها إيصال القاعدة النحوية. وأما الحديث عن مناخ لغوي فصيح، يشمل جميع بنيات اللغة ووظائفها فلا أثر له، إلا ما كان اجتهادا فرديا وقتيا. ويراهن حقل التعليمية–مثل بقية المعارف والمناهج– اليوم على دور النصوص في بعج المسكوت عنه في العملية التعليمية.

فما طبيعة المؤهلات التعليمية الموجودة في النصوص، والتي يمكن استثمارها في تعليمية اللغة؟ وماذا يمكن أن يقدّم النص لمتعلم اللغة؟ قَوِي الشعور في السنوات الأخيرة –إذاً– بخطورة الوضعية اللغوية التي تعيشها العربية، حيث بدا واضحا للغاية التمايز الموجود بين النظام الافتراضي والتجلي الطبيعي للغة، وبين ما يُدرّس للمتعلمين في المؤسسة وما يتداولونه داخل الصف الدراسي أو في حياتهم اليومية.

ولا نعدم كون محنة العربية ليست قائمة في قوانين نحوها المستساغة، بقدر ما هي قائمة في تجنّي أهلها باغترابهم عنها، ثم في جزئياتها وألغازها التي يُلزم الطلاب تعلمها. [4] فليست العربية مجرد قواعد وقوالب نحوية تستنبط بأمثلة جوفاء وأساليبَ مكررةٍ أقربَ إلى صوت العجماء، إن اللغة "صيغ وأشكال يبدعها المتكلم أو المنشئ، فتدب فيها الحياة بكل مضامينها وأبعادها، وليست عباراتٍ مسكوكةً، تحمل الطاقات التعبيرية حتى لو كانت في المعجم. ولهذا فكل استعمال لأية صيغة من صيغ اللغة في الإفراد والتركيب ابتداع جديد غالبا في بعده السياقي غير اللغوي، لأن اللغة غرض وليست جوهرا"[5]. وتدريس اللغة العربية لا يستقيم إلا إذا روعيت الجوانب الأدائية؛ فـ" صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها الخاصة، فهو علم بكيفية، لا نَفْسَ كيفية. فليست نَفْسَ الملكة، إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً، ولا يحكمها عملاً"[6]، فيصعب بذلك الاحتفاظ بتلك الفوائد ويعسر مطلب المتطلع إلى ممارسة العربية بالفُصح والقواعد.

لذا صارت الحاجة ملحّة لدى علماء التربية والتعليم إلى تقليص الهوّة بين اللغة والواقع الاجتماعي والنفسي للجماعة اللغوية، من خلال الانطلاق من الموجود إلى ما يجب أن يكون، وتقديم الأهمّ المتداول على الأقل تداولا والأعسر متناولا، وهذا يستوجب منّا "استصفاء صورة العربية الفصحى في مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأداءات الأسلوبية والاعتبارات السياقية التي وإن لم يأخذ بها المتعلم أَمن العامية والتردد والتلعثم. ولا يتحصل لنا ذلك إلا إذا انتحينا منحى إحصائيا نتوفر فيه على مادة تصدق أن تكون ممثلة للعربية في مستوياتها المختلفة وعصورها المتعددة، فإذا تهيأ لنا ذلك صنّفنا القواعد المستنبطة وفق الشيوع والتكرار، فنأخذ بالشائع المتداول الكثير

الدوران ونذر النادر والقليل والشاذ".[7] وهذا يتجسد باستراتيجية مدروسة قوامها النصوص لا الجمل؛ لأن الجملة تنتمي إلى" نظام افتراضي (النحو)، في حين يعتبر النص نظاما واقعيا تكوّن من خلال عمليات اتخاذ القرارات والانتخابات من بين مختلف خيارات الأنظمة الافتراضية".[8] مما يجعله نموذجا فعّالا لتعليم اللغة؛ لأنه مرتبط باستعمال الناس للغة وتعاملهم بها إنتاجا وتلقيا. وقد روي عن الجاحظ قوله: وأمّا النحو فلا تشغل قلب الصبي به، إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن...وعويصُ النحو لا يجدي في المعاملات ولا يضطر إليه في شيء."[9] ثم إن ما يسمّى عويص النحو كثيرا ما يكون من ابتذال بعض النحاة أو تخريجاتهم التخصصية والتي لا تهم المتعلم إطلاقا.

ولئن اقتصر دور معلمي اللغة العربية على إيصال القاعدة للمتعلمين دون مراعاة لمضمون الرسالة الحاملة لتلك القاعدة أو مدى تأثيرها على نفسيتهم، فإن ذلك سيؤثّر سلبا على مقبولية اللغة، بحيث يصطدم المتعلم في ممارسته للغة بعجزٍ عن تنظيم كلامه وتوسيقه، فتقلّ كفاءته على إنتاج خطابات متكاملة ويَضْعُف المردود التعليمي المتوخّى من التخطيطات والسياسات التعليمية المعتمدة من الدولة.

كما أنّ التركيز على أخطاء الدارس يجرّنا إلى عدم الالتفات إلى استراتيجية معروفة يستخدمها الطالب، ولا تعيننا على معرفة أخطائه، تتمثل في تجنب ما لا يعرفه. ولذا ينبغي ألاّ نتوقف عند حدود الجملة الواحدة، أو عند حدود الشكل الظاهري لها؛ بل لابد من التعامل مع وظائف اللغة المختلفة، بالانطلاق إلى الكلام المتصل، الذي لا يخضع للقواعد الصوتية والصرفية والنحوية فحسب، بل تحكمه قواعدُ أخرى تُمكِّننا من تحليل الأخطاء والتنبؤ بها[10]. فالنص وحدة تعليمية تجمع بين معارف عديدة لغوية وتربوية ونفسية واجتماعية، لتعيش في

رحم النص والأنسجة اللغوية من أصوات وكلمات وتراكيب، وتُفْرِخ فيصير بذلك النص وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية وغير لسانية، مما يجعله يتجاوز كونه مجرد ظاهرة لسانية إلى مرونة اجتماعية ثقافية أوسعَ نطاقا، إنه وسيلة لنقل المعرفة والثقافة، له ديمومة الزمان والمكان.[11]

البعد التعليمي في معايير النصية:

إن النص– في أشهر تعاريفه– "حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوفر له سبعة معايير للنصية".[12] يمكن قراءتها على ضوء تعليمية اللغة في العناصر الآتية:

1–**الاتساق(Cohesion)**: يقصد به الترابط الرصفي للعناصر اللغوية على سطح النص، بحيث تصبح على شكل وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق بعدة وسائل تتوزع على المستوى المعجمي والنحوي والدلالي للنص.[13] وهذه القضايا لم يهتم بها النحو الجملي في بحثه عن وصفٍ علمي للظاهرة اللغوية، فبَعُدَ مطلبُ الدارسين بشمولية الطرح اللساني، وهم غافلون أو مُبعِدون للمحيط اللغوي الذي تتوسّطه جملة ما. إن أغلب الجمل تفقد معناها ووظيفتها حين تُبتر من سياقها اللغوي، لذا تمثل قواعد النص وسيلة مساعدة على معرفة المتعلّم لنحوٍ جديد أو قضايا تتعلق ببنية أكبر من الجملة، معرفة تفضي به إلى استيعاب معنى الجملة بدقة ووضوح.

وقد أشار دوبوكراند (**De beaugrande**) إلى أهمية وسائل الاتساق في تنمية الكفاءة النصية للمتعلم من خلال ضغط البنية السطحية، وحذف عناصرها أو تطويرها أو تعديلها أو رفضها، والإشارة إلى المعلومة أو التمّيز أو الهوية في النص، والتوازن المناسب بين التكرار والاختلاف في البنية السطحية على حسب ما تتطلبه اعتبارات الإعلامية. [14]وكل ذلك يُكسِب المتعلم قدرة استنباطية عالية

من خلال استقراء أنماط الاستبدال والإحلال التي تحدث للوحدات اللغوية على سطح النص؛ عن طريق التكرار والحذف والإحالة والربط والتعريف وغيرها من أدوات الاتساق النصي.

وتتجلى أهمية هذه الوسائل أكثر في أنها تتعلق بمستويات اللغة المختلفة المنظور إليها من جانب البنية الكلية للنص.[15] فالمتعلم بمعالجته لاتساق النص لا يكتسب قاعدة نحوية فحسب؛ بل يتمثل البنيات كاملة في تناغم عميق بينها لا بانفصال بعضها عن بعض، علماً أن مستويات اللغة "تتمايز عند النظر، لكنها تترابط في الأداء ترابطا عضويا، إذا استدخل المتعلم قواعدها حصلت له بها كفاية لغوية، تُمكِّن له أن يصبح قادرا على الأداء اللغوي في مظاهره الوظيفية المتعددة(القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والاستماع، والتعبير الكتابي، والتعبير الشفهي)" [16] ومن شأن هذا التفاعل القائم بين مستويات اللغة أن يسمح لنا كذلك بـ" العدول عن القراءة الخطية التسلسلية، التي تجعلنا لا نحيط بمعمار النص وهندسته ومن ثم عما يميز النص الأدبي عن النص الإشهاري وغيره. [17]

إذاً يصنع الاتساق كفاءة نصية لدى المتعلمين، تجعلهم قادرين على فهم ما يلقى إليهم من نصوص قصيرة وطويلة، بسيطة ومعقدة، أدبية وغير أدبية، ثم ينمو لديهم الأداء فيستطيعون محاكاة تلك النصوص وإنتاج نصوص جديدة، ترسّخ فلسفة الاستمرارية في التفكير والكتابة والأداء، اعتمادا على أدوات الاتساق المتنوعة.

2- **الانسجام:(Cohérence)**: يتعلق هذا المعيار بالجانب الباطني من النص؛ أي إنه لا يظهر على سطح النص بل يتطلب من الإجراءات ما تتّنشط به

عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه. ويتدعم الانسجام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم [18]، فتتأكد بذلك أهمية الانسجام في تنشيط ذاكرة المتعلم، وتحسين مقدرته على نسج ملفوظات مفككة، وفهم رسائل مبهمة. ويتوقف ذلك على تشغيل المتعلم لمعلوماته، ومعارفه بالعالم وسيرورة الأشياء فيه، واستثمار معطيات السياق اللغوي وغير اللغوي في ترتيب محمولات النص وتأليف أفكاره. ومن شأن العملية الذهنية السابقة أن تُمَكِّن المتعلم من الفهم والقدرة على مقاربة المعطى الشمولي للدروس يسنح له بالاستغناء عن التذكر الحرفي السطحي للمعلومات؛ لأن"الناس إذا بنوا نماذج معلوماتهم الخاصة بما يتصل بعالم النص، فمن الطبيعي أن يشتمل تذكرهم إياه على المادة التي جاؤوا بها هم بواسطة التنشيط الموسع والاستدلال والتحديث."[19] كما يفيد الانسجامُ المتعلمَ في المقدرة على التأويل والتعمق في إبراز العلاقات الخفية بين أفكار النص وأحداثه؛ فقد تعترض المتعلمَ نصوص رمزية يتعمد أصحابها بناء الصور الغريبة وتوظيف طرائق تبعيد المعنى مثلما ينتهجه رواد النصوص الشعرية الحداثية، والكتابات السردية التجريدية، فالمتعلم في مثل هذه الحالات يتدرّب على توظيف خبراته في تداعي اللغة بالفكر، ومعارفه السابقة والآنية، في فك الرموز والربط بين المعاني والصور والتأويل، وبهذا تصير قراءته للنصوص إنتاجيةً وعمليةً لا مجرد قوالب تحليلية جاهزة يتم إسقاطها على جميع النصوص.

ولمّا كان الانسجام مرتبطا أساسا بالدلالة التي تتحكم فيها عواملُ كثيرةٌ منها اللغوية وكثير منها غير اللغوية وجب مراعاة مستويات المتعلمين في اختيار النصوص ومدى استيعابهم لها، والتدرج في طرحها من البساطة إلى التعقيد، ومن إمكانية الفهم إلى القدرة على التأويل.

3. **القصدية (Intentionnalité)**: يرتكز دور المقاصد بوجه عام على مقاربة تصور المعنى كما هو عند المُرسِل، إذ يستلزم منه مراعاة كيفية التعبير عن قصده، وانتخاب الإستراتيجية التي تتكفل بنقله مع مراعاة العناصر السياقية. وتكمن وظيفة اللغة هنا في تحقيق التفاعل بين طرفي الخطاب، بما يناسب السياق بمجمله، فتتضح المقاصد بمعرفة عناصره.

وعليه ينبغي لمن كلّف نفسه مهمة تدريس اللغة العربية وآدابها أن يعرف كيف يوائم بين المنهج المعتمد في تدريس اللغة العربية والأهداف المحددة سلفا. فوضوح الأهداف يساعد على تحديد المسار وعلى اختيار المحتوى والطرائق والأساليب والمناشط، ويساعد على التقويم، ومن ثم على رفع مستوى العملية التعليمية محتوًى وكتاباً ووسيلةً ونشاطاً وعلاقةً وتقويماً وتطويرا.

فيمكن للمعلم – مثلا– اختيار المناشط اللغوية السائدة في المجتمع والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة، وترتيبها ترتيبا تنازليا في ضوء الشيوع والتكرار في الاستعمال الواقعي، بحثا عن مواقف التعبير الوظيفية في الحياة، وتُختار أكثر البنى اللغوية شيوعا وتواترا في اللغة المنطوق بها، وفي أساليب الكتاب المعاصرين، قصد إكساب المتعلمين المهارات اللغوية إرسالا في المحادثة والكتابة واستقبالا في الاستماع والقراءة. وينمو التمهير بالمران والممارسة ويدوم بتوفر القدوة الحسنة أمام المتعلم وتعزيزه إن كان أداؤه جيدا، وتوجيهه إن كان أداؤه دون المستوى.[20]

4. **المقبولية:(Acceptabilité)** : تتضمن المقبولية موقف مستقبل النص إزاء كونِ صورة ما من صور اللغة ينبغي أن تكون مقبولة من حيث هي نص.[21] وفي حقل التعليمية ينبغي أن يراعي الأستاذ موقف التلميذ تجاه ما يلقى إليه من أمثلة؛ حيث تقدم إليه مجموعة من الملفوظات التي يجتهد في إبراز نصيتها

حتى يتمكن من فهمها وضعا واستعمالا، ويَعِيَ ما فيها من قواعد ومضامين، فالتلميذ إذا لم يوفّق في إثبات النصية تقلّ بذلك مقبوليته للمادة التعليمية وتعزف نفسه عن الكم المعلوماتي الذي تحمله؛ لأن العقل يأبى أن يتقبل معلومات – وإن كانت مهمة– مفككة البناء، متناثرة الأفكار، سيئة التنظيم.

وعليه يستوجب على المدرس انتقاء مادة تعليمية تتلاءم مع الأعراف الاجتماعية للمتعلمين وظروفهم النفسية، فهُم مناط العملية التعليمية وهدفها الرئيس. والنصوص أكثر انسجاما مع الوقائع الخارجية، "فالوعي الاجتماعي ينطبق على الوقائع لا على أنظمة القواعد النحوية(...) والعوامل النفسية أوثق علاقة بالنصوص منها بالجمل(...)"[22]، بل إن تدريس القواعد بطريقة النص ضروري جدا في تحقيق اهتمام المتعلم ومقبوليته، يظهر ذلك جليا في خطوات هذا الأسلوب في التدريس الرامي إلى وضع القاعدة النحوية في مقام مناسب لتلقيها.

5. **المقامية (Situationalité) :** غني عن البيان أن رعاية الموقف الذي تُلقى فيه الرسالة التعليمية ضروري جدا لنجاح العملية التعليمية، بل إن المعايير السابقة تصبح بلا أهمية إذا ما بترت من مقامها واستغنت عن امتيازاتها الاتصالية ومقتضياتها التواصلية، كما أن النصوص المهيأة للتدريس لها مقامها المنبثقة منه؛ فلا بد للنص"أن يتصل بموقف ينبثق منه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف." [23] لتحدد للمعلّم طريقة أدائه وترتيب أفكاره وفقاً للأولويات التي يستدعيها الموقف التعليمي في المؤسسة وخارجها.

واستتماما لما سبق فقد دعا بعض الباحثين إلى ضرورة الاعتماد على "وحدة خطابية (نص مسموع مكتمل الدلالة ومتكامل الأطراف) يكون محتواه خاضعا تماما لمقاييس الانتقاء والتدريج وتقسيم الصعوبة، ويتم إبلاغه بالمشافهة في

إطار محسوس مناسب لمحتواه، ليحصل إدراكه بما فيه من العناصر الجيدة (من جميع جوانبه:الصوتية والبنوية والدلالية) مباشرة وبدون وساطة لفظية (يسمع تسجيل منه مع سياق من القرائن المرئية)". [24] وهذه الطريقة فعالة جدا في اصطناع مناخ لغوي يُكْسب المتعلم شجاعة في نطق الفصحى والتعبير عن مختلف المواقف.

6. التناص (Ientertextualité) : تشير النصوص إلى نصوص أخرى بطريقة تختلف عن اقتضاء الجملة لغيرها من الجمل، ويعتمد متعلمو اللغة في استخدامهم للجمل على معرفة القواعد من حيث هي نظامٌ افتراضي عام، أما من أجل استعمال النصوص فإن الناس بحاجة إلى معرفة عملية بالأحداث الجارية بخصوصها. وتنطبق هذه الحالة من التناص على الملخصات ومسودات الموضوعات والاستطرادات والإجابات ومحاكاة النصوص، [25]وغيرها مما يكسب المتعلم قدرة استذكارية تجعله قادرا على التقريب بين النصوص المتشاكلة بناء والمتماثلة دلالة وفكرا، فيتعلم ثقافة الربط والاستنتاج ويتدرب على قراءة ما بين السطور فيبني عالما موازيا لنصوص غائبة انطلاقا من النصوص الحاضرة. إن تدريس التناص يفضي بالمتعلم إلى هيكلة استراتجية شمولية للمقرر الدراسي يجمع فيها المؤتلف ويصنّف فيها المختلف، ويتحاور على ضوئها النسق اللغوي بغيره من الأنساق.

7.الإعلامية(Informativité): تعني"الجدة أو التنوع الذي توصف به المعلومات في بعض المواقف. فإذا كان استعمالُ نظامٍ في صياغة نص ما يتكون من الهيئة التي تبدو عليها العناصر المستعملة في وقائع صياغة هذا النص، فإن إعلامية عنصر ما تكمن في نسبة احتمال وروده في موقف معين (أي إمكانه وتوقعه) بالمقارنة بينه وبين العناصر الأخرى من وجهة النظر

الاختيارية. وكلما بَعُد احتمال الورود ارتفع مستوى الإعلامية،" [26] لذا بإمكان المعلم تكييف درجة الإعلامية في المادة التعليمية استنادا إلى مستويات المتعلمين وتجاوبهم معه. وتتنوع مظاهر الإعلامية تبعا للمادة المدرّسة التي تصاغ من نصوص واقعية، لأن" الاحتمالات في النظم الافتراضية يمكن أن تبطل بمثيلتها في النظم الفعّالة." [27] وهذا يرجع إلى الطبيعة الكلامية للنص، هذه الطبيعة تجعله يقيم جسرا بين النظام اللغوي ومقتضيات المقام الذي انبنى عليه النص، فيتكاتف الوضع والاستعمال لتهيئة المتعلم كي يكون قادرا على فهم المعلومات نظريا وإجرائيا.

فالنصوص لا تعلّم قوانين تأليف الصوتيمات والصرفيمات والتراكيب فحسب، بل تلقن مقتضيات الأداء وتحدد مناسبات الاستعمال، من هنا تم استثمارها في حقل التعليمية بهدف تنمية اكتساب الكفاءة اللغوية التي يفهم ضمنها الكفاءة القواعدية والكفاءة الاتصالية. وهذا يرتكز بطبيعة الحال على نوعية النصوص؛ فإذا كان المعلم بصدد شرح قواعد اللغة والأسلوب وربطها بثقافة المجتمع فيستحسن وضع نصوص لغوية وعلمية وشعبية وغيرها، أما إذا خطط المعلم لتوصيل النظام اللغوي للمتعلم بصورة واضحة فإن النصوص التعليمية أو الأداتية أكثر فعالية وأدق تشخيصا للظواهر اللغوية.[28]

أظهر التوجيه التعليمي لمعايير النصية إمكانات واضحة للنص، تجعله مشروعا مؤهلا لتحسين تعليم العربية، وتقريبها من الواقع الفعلي لممارسة العربية.حيث يقدم النص اللغوي إمكانات متنوعة الأثر، تمس مختلف المجالات، ولعل أبرزها: [29]

أ-المجال المعرفي: ويظهر ذلك في الحقائق والمعلومات اللغوية وغيرها التي يزودنا بها النص، وفيما يكتشفه القارئ عند تحليل المادة من عقلية الكاتب

ونفسيته، أو ما ينقله لنا من ثقافة الآخرين، وأخيرا في إعادة تركيب أفكار جديدة، أي ابتكار قضايا لم يسبق إليها، وذلك من خلال الأفكار المكتسبة من النص وربطها بالمعلومات السابقة التي يمتلكها المدرس والطالب.

ب-المجال السلوكي والوجداني: ويتجلى في القيم الخلقية والاتجاهات السلوكية التي يتركها النص في نفوس الطلاب، وعواطفهم ومشاعرهم الوجدانية.

ج-المجال الحركي والجسدي: ويُلحَظ في المهارات الحركية الجسدية التي يكتشفها التلميذ من مهارة قرائية لفظية، ومهارة كتابية يدوية، ومواقف تمثيلية ومسرحية وخطابية.

بيد أن النصوص لن تستطيع في الواقع تحقيق ذلك إلا إذا كوّنت حسب مبادئ معينة، ووضعت بمراعاة مبادئ تربوية كثيرة في التعليم. (30) وعليه يجب أن تتناصر الهمم وتتضافر الجهود من أطراف عدة لإقامة صرح تعليمي ينبثق من النص وينفتح على كل المجالات.

وهنا نتوقف عند مفهوم النصوص الأصيلة، التي عدت نموذجا جديدا وفعالا في العملية التعليمية.

النصوص الأصيلة (Les textes authentiques) : يقصد بهذا المصطلح في حقل التعليمية كل نص منطوق أو مكتوب لم يوضع أساسا لتدريس اللغة في الفصل، وإنما لتأدية وظيفة تبليغية إخبارية، أو تعبير لغوي حقيقي، كأن يكون مقتطفا من محادثة مسجّلة أو قصيدة شعرية أو نبأ صحفي أو إرشادات، أو هو قطعة من خطاب حقيقي واقعي، تُعرَض على شكل وحدات تواصلية متعددة، ومستقلة بنفسها عن الأغراض التربوية التي تنقص من صفة الأصالة في الخطاب.(31)

بناء على ما سبق تبين أن هذه النصوص تستلهم بريقها وأصالتها من كونها مستمدةً من وقائعَ حياتيةٍ آنية، وبعيدةً عن الانتقائية المتكلفة–أحيانا– التي ينتهجها المشتغلون في التدريس، والتي قد تقودهم إلى مجانبة حيوية اللغة الطبيعية. وفضلا عن هذا وذاك يؤكد التعريف السابق على ضرورة تنويع مجالات النصوص الأصيلة، حتى تقترب أكثر من تحقيق نتائجها، والمتمثلة في: (32)

1– تنميةُ الملكة التبليغية؛ فالنصوص الأصيلة تميل نحو الاستعمال الطبيعي للغة بحكم خصائصها، ثم إن اعتمادها الكبير على توظيف المفردات والقواعد النحوية الوظيفية من شأنه أن يقرب تعليم النحو من تحقيق هدف تنمية الملكة التبليغية.

2– دفعُ المتعلم إلى توظيف اللغة في مختلف السياقات الطبيعية؛ إذ إن تنوع النصوص الأصيلة جعلها نصوصا زاخرة بأشكال خطابية، وأساليب تعبيرية كثيرة. فالنصوص الشفوية تحسّن من الأداء اللغوي الشفوي، الذي ينظر إليه المتعلم الجزائري الآن على أنه متكلِّف فيه، لا يليق بمقامات الأنس بل المقامات الرسمية.

3– ممارسة التأثير النفسي والجمالي على القارئ؛ وهذا مرهون بالتقارب الواقعي والثقافي بين المتعلم والنص الأدبي الأصيل. لكي يتسنى للمتعلم فهم معانيه، ويتيح له فرص النقد.

4– منحُ النصوصِ الإعلامية المتعلمَ قدرةً على قراءة الأخبار وفهمها وتحليلها، فيصير قادرا على قراءة الصحف والمجلات، وسماع نشرات الأخبار والاستفادة منها لمعرفة ما يجري من حوله، فمتعلمو المرحلة الثانوية – مثلا – لا يمتلكون تقنيات قراءة الصحف، التي تختلف عن قراءة الكتب.

5- مساعدةُ تدريسِ نصوصِ المحيط اليومي – بعد تهذيبها – والنصوص الرسائلية على تقديم استفادة خدماتية للمتعلم؛ لأنه يتعرف على نماذج منها يتمكن من التعامل معها في واقعه اليومي، وحتى إنتاجها. فالمتعلم لا يعرف كيف يكتب طلبا أو رسالة أو يملأ استمارة نتيجة غياب ثقافة التعامل مع الأشكال النصية الخدماتية. وعليه فإن توظيف النصوص الأصيلة في التعليم يعد أحد الوسائل التي تسمح بتنشيط استقلالية التعليم (التعلم الذاتي)، وذلك قائم على فرضية أن تنمية استراتيجيات العمل على النصوص الأصيلة يدفع المتعلم إلى استعمال تلك الاستراتيجيات خارج الفصل الدراسي بحكم واقعية محتواها اللغوي وموضوعها.

وصفوة القول إن استقراء الخصوصيات البنوية والوظَفية للنص قد أثبت شموليةَ سَمْتِه ، التي تجعله قادرا على تمثيل مختلف المستويات اللغوية في إطار البنية الكلية وفعاليةَ تأثيره، الواضحة من خلال إسهامه في تنمية الكفاءة اللغوية والتواصلية للمتعلم. غير أن الواقع التعليمي في بلادنا يقبع في اجترار نظريات تقليدية، وإذا ما استوفد مناهجَ جديدة فإنه لا يهيئ لها بيئتها البيداغوجية من هياكل ووسائل وجدية في التقويم، والتربويةَ يتقدمها الإعداد الفعلي للمعلّم (نفسيا، علميا...)، ليصبح مقتنعا بالطرائق الجديدة، وقادرا على استغلالها بالوجه الصحيح. وعليه فما ذكرناه من مؤهلات تعليمية في النصوص لن تحقق دورها إلاّ إذا وضعت هذه النصوص وفق إستراتيجية علمية دقيقة تراعي مختلف أطراف العملية التعليمية.

الهوامش و المراجع

(1) إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص- تطبيقات لنظرية روبرت دوبوكراند وولفجانج دريسلر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط:2، 1999م، ص9.

(2) ينظر محمود إسماعيل صيني، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"، ضمن الندوة الجهوية" تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، الرباط1987، دار الغرب الإسلامي، بيروت-لبنان، ط1: 1991، ص223 وما بعدها.

(3) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت– لبنان، ط:2، 1425هـ–2004م، ص85،86.

(4) ينظر نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط:6، 1429هـ/2008م، ص149.

(5) حسن خميس الملخ، رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط:1، 2007، ص140–141.

(6) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق درويش جويدي، المكتبة العصرية صيدا، بيروت، 2002، ص559.

(7) مجموعة من الباحثين، اللغة العربية والوعي القومي، بحوث ومناقشات، الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالاشتراك مع المجمع العلمي العراقي ومعهد البحوث والدراسات، مركز دراسات الوحدة، ط:2، حزيران 1986م، ص408.

(8) روبرت دوبوكراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، دار الكتب، القاهرة–مصر، ط:1، 1418هـ – 1998م، ص10.

(9) نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص149.

(10) ينظر نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلُّمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط1: شوال 1408/جويلية 1988، ص 109،110.

(11) ينظر لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، جدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط:1، 1429هـ، 2008م، ص1.

(12) سعد مصلوح، نحو أجرومية للنص الشعري "دراسة في قصيدة جاهلية"، مجلة فصول، المجلد 10، العدد1–2، جويلية–أوت1991م، ص154.

(13) ينظر روبرت دوبوكراند، النص والخطاب والإجراء، ص103.

(14) ينظر المرجع نفسه، ص302.

(15) ينظر محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت–لبنان، الدار البيضاء–المغرب، ط:1، 1991م، ص15.

(16) نهاد الموسى، الأساليب– مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان–الأردن، مصر، ص15.

(17) محمد يحياتن، تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي"ملاحظات أولية"، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12، شعبان 1418هـ– ديسمبر 1997م، ص425–426.

(18) ينظر روبرت دوبوكراند، النص والخطاب والإجراء، ص103.

(19) المرجع نفسه، ص454.

(20) ينظر، محمود السيد، المنهج المدرسي للغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 84، الجزء 2، ربيع الثاني 1430/نيسان 2009م، ص321،316.

(21) ينظر دوبوكراند، النص والخطاب والإجراء، ص104.

(22) المرجع نفسه، ص92، 93.

(23) المرجع نفسه، ص91.

(24) لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص39.

(25) دوبوكراند، النص والخطاب والإجراء، ص92.

(26) المرجع نفسه، ص249.

(27) المرجع نفسه، ص251، 252.

(28) ينظر فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، د ط، 1419هـ- 1999م، ص407.

(29) ينظر نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص149.

(30) فولفجانج وديتر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ص407.

(31) ينظر لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص39.

(32) ينظر المرجع نفسه، ص100 وما بعدها.