# تعليم اللغة العربية في ضوء لسانيات النص في المناهج الجزائرية
# بين الطرح النظري والواقع التعليمي

أ.إبراهيم إبراهيمي
جامعة الجلفة

الملخص :

تعد المقاربة النصية تصورا تعليميا جديدا في صياغة المناهج اللغوية في الجزائر. بحكم استفادتها من لسانيات النص ؛ التي ترى أن النص بنية متماسكة ذات نسق داخلي تربط بين عناصره علاقات نحوية ودلالية و منطقية ؛ ما وفر لهذا التصور نوعا من الثبات والشمولية وعليه المقاربة النصية استثمرت كل المفاهيم والإجراءات اللسانية وغير اللسانية في منهج موضوعي متوازن في التعامل مع اللغة المكتوبة والمنطوقة ؛ لكشف مكامن النصوص وتفكيك بناها ورؤية مدى اتساقها وانسجامها و تداوليتها .

ومنه كان من المهم أن نقف بالتحليل والبيان على مدى تطبيق هذه المقاربة في المناهج اللغوية الجزائرية وإبراز مدى نجاح هذا التصور التلعيمي أم أن الأمر لا يعدو مجرد مصطلحات ألبست زينة دونما تطبيق فعلي على مستوى المناهج والمحتويات والطرائق والأساليب التعليمية ، التي من شأنها أن ترقى باللغة العربية تعليما واستعمالا .

تسعى لسانيات النص إلى تحليل البنى النصية واستكشاف العلاقات المفضية إلى اتساق النصوص وانسجامها والكشف عن أغراضها التداولية ، إذ يرى صبحي إبراهيم الفقي[1] أن مهام لسانيات النص تتجلى في إحصاء الأدوات و الروابط التي تسهم في التحليل و يتحقق هذا الأخير بإبراز دور تلك الروابط في تحقيق التماسك النصي مع الاهتمام بالسياق و أنظمة التواصل المختلفة . فمن أهم ملامح لسانيات النص دراسة الروابط مع التأكيد على ضرورة المزج بين المستويات اللغوية المختلفة .

فلسانيات النص تراعي في وصفها و تحليلاتها عناصر لم توضع في الاعتبار من قبل ، و تلجأ في تفسيراتها إلى قواعد تركيبية إلى جوار القواعد الدلالية و المنطقية. فهي تسعى إلى تحقيق هدف يتجاوز قواعد إنتاج الجملة إلى قواعد إنتاج النص، إذ لم يعد الاهتمام مقتصرا على الأبعاد التركيبية للعناصر اللغوية في انفرادها و تركيبها ، بل لزم أن تتداخل معها الأبعاد الدلالية و التداولية حتى يمكن أن تفرز نظاما من القيم و الوظائف التي تشكل جواهر اللغة . فليس من المجدي الاكتفاء بالوصف الظاهري لمفردات و أبنية تتضمن في أعماقها دلالات متراكمة نشأت عن استخدامها و توظيفها في سياقات و مقامات مختلفة.

و يرى "دوبوجراند "إن العمل الأهم للسانيات النص هو دراسة مفهوم النصية من حيث هو عامل ناتج عن الإجراءات الاتصالية المتّخذة من أجل استعمال النص"[2]. و هكذا يكون تميز لسانيات النص في اتّساع مجال الرؤية بأنها تنطلق من دلالات عامة تتجاوز الجمل إلى وحدات نصّية كبرى ، لأن هدفها تحديد الوسائل التي مكنت من ربط الجمل و شكلت منها وحدة دلالية متلاحمة الأجزاء .

"ينبغي إذا أن يكون لكل نص هدف وبناء محكم وسياق . ومن ثم لا ينبغي أن نصف بناء ما بالنصية ما لم نجد خاصيته المهمة ، وهي وروده في الاتصال"[3]. ومنه كان اختيار المقاربة النصية تصورا تعليميا جديدا في صياغة المناهج اللغوية في الجزائر. بحكم استفادتها من لسانيات النص ؛ التي ترى أن النص بنية متماسكة ذات نسق داخلي تربط بين عناصره علاقات نحوية ودلالية و منطقية ؛ ما وفر لهذا التصور نوعا من الثبات والشمولية وعليه فالمقاربة النصية استثمرت كل

نسخة غير قابلة للطباعة

المفاهيم والإجراءات اللسانية وغير اللسانية في منهج موضوعي متوازن في التعامل مع اللغة المكتوبة والمنطوقة ؛ لكشف مكامن النصوص وتفكيك بناها ورؤية مدى اتساقها وانسجامها و تداوليتها . ومنه كان من المهم أن ندرج تعليقا على تطبيق هذه المقاربة في المناهج اللغوية الجزائرية وإبراز مدى نجاحها عمليا من عدمه فكان اختياري لمستوى السنة الأولى ثانوي آداب وفلسفة ؛ لأن هذا المستوى يمثل مفترق طرق ، بل محطة أساسية في حياة المتعلم ريثما ينطلق إلى مراحل لاحقة من التعليم المتخصص أو التوجه إلى الحياة العملية ففي هذه المرحلة من التعليم كان من المفترض أن يكون المتعلم قد اكتسب مختلف المهارات اللغوية بشكل فعلي وملموس ، وتحصل على كفاءة لغوية وتواصلية ، تعينه على إنتاج وفهم النصوص المتناسقة والمنسجمة وتوظيفها توظيفا سليما في شتى مقامات الحديث .

وعليه تبين من خلال ملاحظاتي التي سجلتها طبعا فيما يخص تعليم اللغة العربية أن الفارق بين التعليم بالأهداف والتعليم بالمقاربة النصية لا يكاد يتمايز إلا في طريقة الصياغة ؛ إذ توظف بعض القواعد النحوية أو البلاغية في الغالب كتبرير من المنهاج لتوظيف وإدماج المكتسبات اللغوية السابقة وهي نظرة قاصرة ومجتزأة لطبيعة المقاربة بالكفاءات ناهيك عن المقاربة النصية التي تنحدر من علم النص الذي عني بالتماسك النصي ومعايير نصيته اتساقا و انسجاما ووظيفة ، فهل تبني هذه المقاربة التعليمية ينتهي إلى هذا الحد من الطرح والتصور ؟ ، وهل يتساوق تعليم اللغة العربية مع هذا الجديد أم هو مشدود إلى منطق التعليم النمطي ؟ على أن تعليم اللغة العربية ، كان له أن يعنى بانشغال المعنيين بالشأن التعليمي لأن تقييم تعليم اللغة ينبغي أن يخضع لمعايير تستند بدورها إلى طبيعة هذا العمل و بنيته ، ومكوناته الأساسية وفق ما تقتضيه المقاربة النصية وما يترتب عن ذلك من طريقة تعليمية ومحتوى تعليمي متساوق معها .

إن العرض الذي قدمه كتاب "المشوق"في تقديمه للتصورات التعليمية يوحي بتضعضع صريح بين المفاهيم اللسانية النصية وبين ما هو مأمول منها تطبيقا ، إذ قدم بداية تعريفا بالمقاربة بالكفاءات التي ذكر أنها : " المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إنما هي المقاربة بالكفاءات وهي مقاربة تسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية والوجدانية والعقلية للمتعلمين بهدف تنميتها تنمية متسقة ومتزنة حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها وإنما الاهتمام بها في شموليتها (...)[4]"،إنها مقاربة تقوم على الإدماج ، أي على إدماج المعارف لمعالجة وضعيات معينة ذات دلالة. وإذن فلا مجال للتعلمات المنفصلة والمجزأة لأنها لا تخدم الكفاءة أو الكفاءات المحددة "[5].

لجملة هذه الأسس " تم تناول النشاطات التعليمية المقررة (...) حيث تمت دراسة النص الأدبي أو التواصلي بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة "[6]. وتحليل النص كما تذكر المقدمة "يطمح إلى فتح جديد في دراسة النصوص حيث أن استثمار المعارف ضروري لكنه غير كاف ، فلابد من تدريب المتعلمين على البحث والتقصي والاكتشاف وجعلهم محور العملية التعليمية / التعلمية"[7] لهذه الأسباب تبرر المقدمة الانكفاء عن المقدمات التقليدية التي تتناول التعريف بالعصر الأدبي وبمظاهر الحياة التي سادت فيه ، إلى الاكتفاء فقط بتقديم المعطيات الضرورية مختصرة ، وترك فسحة الاكتشاف للمتعلمين من خلال الدراسة والتحليل ،وذلك تماشيا كما يقول "التقديم" لمقتضيات المقاربة بالكفاءات .

وهو أيضا ما يبرر التركيز حسب التقديم على نمطين بعينهما من النصوص النص الحجاجي والتفسيري " لأن هذين النمطين من النصوص من شأنهما أن يغرسا نزعة عقلية في سلوك المتعلمين وفي طريقة تفكيرهم"[8] لارتباط الأول بالتدليل والاستدلال والإقناع والثاني على التبرير والتعليل. كما أشار"التقديم" أن الدراسة الأدبية للنصوص تتم في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة ليتمكن المتعلم من ترسيخ معارفه عن العصر الذي يدرسه من حيث المظاهر الفكرية والظواهر الأدبية

نسخة غير قابلة للطباعة

السائدة فيه . من خلال تدريب المتعلمين على التفاعل مع المنتوج الأدبي دراسة واكتشافا واستنتاجا و تفعيلا للقدرات واستثمارا للمكتسبات وهو كما يقول التقديم ما يتوافق مع مبدأ المقاربة بالكفاءات الداعية إلى تجسيد النمط الاندماجي في الدراسة والتحليل.

ولقد أشار أيضا إلى أهمية الأنشطة اللغوية والأدبية في تحليل النص الأدبي بقوله: "فمكتسبات النحو والصرف والبلاغة والعروض كلها مكتسبات يوظفها المتعلم لاكتشاف ما في النص الأدبي من كنوز وفي عالمه المعقد من كوامن المعاني والأفكار والنظريات "[9] .وحتى يتحقق هذا الطموح أشار "التقديم" إلى التجديد في الطريقة التعليمية ، عندما خلص في النهاية إلى القول: "وحتى يتحقق هذا الطموح، وجب على الأستاذ أن يستعد لدراسته بتحضير جاد وجيد حتى يحسن توجيه المتعلمين وإرشادهم إلى صميم دراسة النص بفكر نير وعقل راجح ونظر ثاقب"[10] .

وحتى يتوفر لدى المتعلمين حسب التقديم تلك القدرات العقلية المنقطعة النظير:"الفكر النيِّر والعقل الراجح والنظر الثاقب" وجب على الأستاذ أن يستعد لدرسه بتحضير جاد وجيد ليمكن المتعلمين من " تسليط قدراتهم النقدية على الأثر المدروس فيزنونه بميزان الذوق والعقل والشعور، وبذلك تنمو لديهم ملكة التعامل مع النص الأدبي بفاعلية وإيجابية ، كما أن استقامة النقد من شأنها أن تؤهلهم للتفاعل مع وضعيات الحياة بصورة مرضية"[11] . ركز " التقديم " حديثه عن المقاربة بالكفاءات و لم يشر تصريحا إلى المقاربة النصية إلا ما كان تلميحا من خلال مفهوم الإدماج ، الذي هو من متعلقات المقاربة النصية حيث عرض إلى الأنشطة اللغوية والأدبية ( نحو وصرف وبلاغة وعروض ونقد) بوصفها روافد لدراسة النص الأدبي ، من منطق الإدماج بوصفه أحد أسس المقاربة بالكفاءات وهو وإن كان يشكل ذلك بالفعل فإنه ، لحسن حظ التقديم ، يشكل أحد أهم الأسس التي تقوم عليها المقاربة النصية ، غير أن ذلك لم يثر انتباه التقديم كما أشير إليه أعلاه .

وعليه فإن المقاربة النصية لم تحظ بالاهتمام الواجب تماماً ، ولعلنا نتمثل ذلك من خلال دعوة "التقديم" إلى توظيف معارف تلك الأنشطة لتحليل النص الأدبي ، تما على النحو الذي نادى به المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له نظريا ، إلا أنه تبيّن على مستوى مشروع الوثيقة المرافقة والمنهاج و من خلال العرض النموذجي لعدد من الأنشطة ، أن كلاً منها معزولا عن الآخر في مضمونه بل إنه تمسك بالطريقة القديمة في التدريس وتبيّن أن اتخاذ تلك الأنشطة روافد لدراسة النص الأدبي هو محض حبر على ورق . فتوظيف المعارف اللغوية والأدبية في تحليل النصوص الأدبية من حيث هي مدعاة لذلك البحث والاكتشاف والتقصي ، أكثر من اعتبارها وسائل دراسة تفرضها المقاربة النصية. بل إن ذلك الميل والاهتمام المبالغ فيه، على حساب مبادئ المقاربة النصية ومقتضياتها اعتبره التقديم فتحاً جديداً في تحليل النصوص مما يجعل الباحث يتوقع استرسال التقديم في الخوض في ماهية هذا الفتح الجديد وأشكاله ، غير أن ذلك سرعان ما تحول إلى ذكر بعض مبادئ المقاربة بالكفاءات . وفيما يتعلق بالأعصر الأدبية يتضح امتثال الكتاب لمطلب المنهاج بالنسبة لمضمون الدراسة الأدبية ، حيث أن المنهاج هو الذي حدد الإطار الذي تجري فيه الدراسة الأدبية "الأعصر الأدبية المتعاقبة وهو ما يبرر ذلك الحنين الخفي و لإصرار في مجمل السندات البيداغوجية للممارسات التعليمية التقليدية وهو شطط في الرؤية المتجددة التي ترى أن النص الأدبي يفترض أن يتناول بعيدا عن سياقاته المحيطة على عكس ما كان حينما كان ينظر إلى الظروف المحيطة بإنتاج الأثر الأدبي على أنها تساعد على فهم النص وتحليله .

ومن جملة الملاحظات تلك الحجة التي قدمها "التقديم" المتمثلة في الاكتفاء بالقليل من المعلومات وترك الباقي للمتعلم ليكتشفه ويتقصى أثره ، فهي دعوة فضفاضة لاتحكمها أهداف تعليمية مقصودة ولا خطة تربوية بائنة يرافقها البديل

نسخة غير قابلة للطباعة

المنهجي الدراسي فليس التجديد رغبة عابرة يبديها المنهاج أو حتى هذا التقديم ، بل هو صدق في القول والعمل وتفحص في النظر والإجراء حتى يمكن التخلص والخلاص من سلبيات الدراسة الأدبية التقليدية . وقد نتساءل عما أبداه "التقديم" حول طريقة تناول النصوص الأدبية التي حض فيها الأستاذ على التحضير الجيد للدروس مما يكفل تفاعلا إجابيا مع المتعلمين دونما إشارة إلى كنه هذا التحضير وطبيعته ، وما يحمل على الاستغراب حقا دعوة التقديم إلى توافر"العبقرية" لدراسة الأدب وتعلّمه وقد اشترط "التقديم" توفر تلك القدرات العقلية المتميزة لدى المتعلمين[12].

إلا أن التقديم لم يعمد إلى ذكر طريقة التدريس ووسيلة وبنية الوحدات التعليمية المبرمجة حيث جاء التقديم مشوبا بتضعضع من الناحية المنهجية التعليمية ، كما كانت الحاجة ماسة إلى التعريف بالطريقة التدريسية ليتسنى للمتعلمين أخذ فكرة عنها تسهم في تذكيرهم بدورهم المنوط بهم ومدى تفاعلهم مع الدروس داخل الفصل ، عوض البسط النظري الذي بدأه المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له. وبسط الحديث عن المقاربة بالكفاءات دون عرض المقاربة النصية التي كان يفترض إعطاءها حقها من العرض كونها طريقة تعليمية جديدة لصيقة باللغة والأدب تحمل من الزخم ما من شأنه أن يسهم في نقلة نوعية في بناء الأسس النظرية والأطر العملية لتعليمية اللغة والأدب .

بعد هذا "التقديم"شرع في تقديم محتوى من ثلاث صفحات(05-07) تضمن "خطوات دراسة النص الأدبي"، إلا أنه لم يحظ بتقديم مسبق فجاء مفصولا عنه مؤثراً على تناسق بنية التقديم التعريفي للكتاب . ثم قدم الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة في خطاطة في صفحة مستقلة ص(08) ، دون سابق تعليق أو لاحقه بالأخص والكتاب وثيقة تخص وترافق المتعلمين ، كان من الأولى أن تفي بتقريب المفاهيم وتبسيطها لهم . وعمد أخيرا إلى تقديم إيجاز خص العصر الجاهلي ، ومواطن العرب القديمة ، وشبه الجزيرة العربية موطن العرب ومهد الأدب ، جاء بشكل معطيات مختصرة لتساعد على فهم الآثار الأدبية وبيئاتها الاجتماعية والجغرافية ، والتي قد نتساءل عن مدى ارتباطها وعلاقتها بالمضامين النصية والأبعاد التعليمية . إن التناقض البين بين المقتضيات النظرية للمقاربة النصية وطريقة تطبيقها من خلال تلك الحواجز القائمة بين مراحل وخطوات كل درس. والنظرة المجتزأة لبعض الأنشطة دونما تكاملها باعتبارها روافد تدور في فلك النص ، هو تناقض صريح لتصور المقاربة النصية والطريقة التعليمية المستجدة التي تدعو إلى التكامل والتعاضد بين جميع الأنشطة. وإبعاد نشاط القراءة من رزنامة الحصص على أن المنهاج والوثيقة حفلا بذكر أهم ما جاء في نظريات القراءة والتأويل والنقد ولسانيات النص. ومنه نقول أن المنهاج حمل بكم النظري لهذه المقاربة التعليمية دونما تفعيل لها. فمثلا وللتأكيد على صحة ملاحظاتنا أدرجت خطوات دراسة النص أو لنقل (تحليله) في كتاب "المشوق" للسنة الأولى ثانوي آداب وفلسفة على نحو يتناقض في جوانب كثيرة مع منطق المقاربة المتنباة المقاربة النصية إذ يسبق النص الأدبي تمهيد يشير في الغالب إلى جملة التعلمات المنوطة بالوحدة التعليمية ثم تقديم للنص يختتم باسم المؤلف ، يليه إثراء للرصيد اللغوي وفيه شرح لدلالة بعض الكلمات الصعبة الواردة في النص ، يليه اكتشاف لمعطياته ؛ أي كل ما يتوافر عليه النص من المعاني والأفكار من المشاعر والانفعالات والعواطف من التعابير الحقيقية والمجازية . و من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير، من موقف الأديب وغرضه من إنشاء النص وعلى العموم من كل ما ورد في النص من وسائل استعان بها الأديب لنقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين ، أي اكتشاف العناصر الفنية بالتعرف تدريجيا على الأدوات الجمالية . ثم في مرحلة أخرى يعمد فيها إلى مناقشة معطيات النص إذ يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص بما " يدعو إلى المبادرة والتفعيل وإعطائه شكلا ينبض بالحياة من أجل تحويل المعرفة الأدبية إلى عمل والدرس الأدبي إلى إبداع "[13] على حسب تصور المؤلفين. ثم مرحلة تحديد البناء النصي وهي

نسخة غير قابلة للطباعة

دعوة المتعلمين بمساعدة الأستاذ على تحديد النمط الغالب على النص واكتشاف خصائصه من"خلال علامات نصية وبنائية ونوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص" [14] ، وفي خطوة موالية يدعى المتعلم إلى تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص "من باب الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب اللغوية من جهة ومن باب إطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص وتدريبهم على محاكاة بنائها من جهة أخرى" [15] .

وفي الختام يتوصل الأستاذ مع التلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص وما يمكن أن يستفاد منه في مجال التوظيف اللغوي والفكري والأسلوبي. أما فيما يخص البناء الفني للنص فيستثمر في تفعيل نشاط البلاغة والعروض أما البناء اللغوي فيعنى ببعض الجوانب النحوية والصرفية تليها تطبيقات حول الظاهرة اللغوية التي تناولها البناء الفني واللغوي وحدد الكتاب لنشاط المطالعة نصا مستقلا يسبقه تمهيد في صميم كنه الموضوع المطروق ، فأسئلة تعنى باكتشاف معطياته المعرفية وأسئلة أخرى تسهم في تعميق نقاشها كما يستثمر موضوع المطالعة في توظيف بعض المكتسبات اللغوية كتحديد الأسلوب والنمط الغالب على النص ودلالات الألفاظ ومعانيها وتدريبات على بعض القواعد النحوية والصرفية ما يمكن الحديث عنه في خطوات الدراسة هذه هو أن " المشوق" دأب على تكريس نمطية مألوفة في تناول النصوص الأدبية تتمثل في تقديم تعريف بصاحبه وذكر مناسبته وعرضه عن طريق تحديد أفكاره وعواطفه ونقد أسلوبه وإنهائه بذكر ما تضمنه من أحكام وقيم على ما أضيف يبدو حياء من اكتشاف أدوات الاتساق والانسجام في بناء النص.

هذه الطريقة المكرسة في "المشوق" والمعتمدة في التنفيذ ، نتج عنها تكوين شكلي للمتعلم فهو يضفي أنماطا من المفاهيم والأحكام يطلقها على كل نص أدبي مهما كانت طبيعته دون إعمال الفكر لوضع النص في إطاره الحقيقي والتركيز على عناصر دون غيرها وكشفها كشفا يدل على فهم دقيق للظواهر اللغوية البنائية والمعنوية والفنية للنص بل والوظيفية أيضا وهنا يمكن أن نتساءل؟ ما وجه التمايز في التحليل بين المقاربة النصية والتقليدية ، وهل الأمران سيان ؟ هل اكتشاف أدوات الاتساق وآليات الانسجام في النص هو كل ما نادت به المقاربة النصية حتى وإن افتقر الجميع معلمين ومتعلمين نظريا لأبسط مفاهيمهما فما بالك بالتطبيق ؟ أليس من الأفضل تقديم تصور متناغم مع أهم ما جاءت به الدراسات اللسانية الحديثة في تحليل النصوص ؟ نصوص ذات بنية واضحة ، وقابلة للأن تكون نصوصا نموذجية ومتنوعة تضرب في كل أنواع الحياة فتراعي ميول المتعلمين العفوية ؛ فيصح للمتعلمين تحليلها واستخلاص مضامينها اللغوية والموضوعية والوظيفية مما يعينهم على تعلم اللغة العربية ، يحاكون به بنية النصوص التي اكتشفوها . فالنص ليس مجرد لغة وليس مجرد اتصال وليس مجرد كتابة وليس تتابعا لجمل مترابطة تراعى فيها الظروف الخارجية ؛ إنه يتكون من ذلك كله . وهذا ما يجعلنا قريبين من تعريف "جوليا كريستيفا" للنص "بأنه جهاز عبر لغوي يعيد توزيع نظام اللغة ، ويكتشف العلاقة بين الكلمات التواصلية ، مشيرا الى بيانات مباشرة ، تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة والمتزامنة معها "[16].

ولما كان لعلم النص أسسه النظرية والمنهجية ، كان له بالمقابل فوائد تطبيقية عديدة شملت عديد المجالات التي تمثل اللغة عنصرا قارا أساسيا فيها " ولما كان النص ، ولا يزال ، يمثل إحدى الدعائم الأساسية في التعليم بشتى تخصصاته فإن التحصيل المعرفي والعلمي لا يمكن أن يتحقق بطريقة جيدة ، كما يرى دي بوجراند ، إلا من خلال نصوص حسنة التنظيم ، لأن المعلومات التي ترد في مقاطع نصية مفككة ومبعثرة تجعل التعلم مضطربا وشاقا "[17]. لذلك يهتم جانب من علم النص بوضع المعايير التي تصاغ أو تنتج وفقها النصوص التعليمية في مختلف التخصصات والمجالات و" ذلك بتحديد خصائص الخطاب التعليمي بصفة عامة ، وتحديد خصائص نصوص كل مادة تعلمية بصفة خاصة"[18]. وتعدى الأمر حتى

نسخة غير قابلة للطباعة

أضحت مقاربة تعليمية تعتمد في تعليم اللغة والأدب تحت مسمى "المقاربة النصية" التي " تهتم بدراسة بنية النص ونظامه حيث تتوجه إلى مستوى النص ككل ، وليس الى دراسة الجملة . إذ أن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء ، منسجم العناصر . ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل بل تتعدى ذلك الى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى"[19] .

فأصبح البعد النصي هو مرد المواقف التعليمية للغة والأدب وفق هذا التصور ، تحقيقا لكفاءة نصية عالية في جميع الأنشطة اللغوية حيث باندماجها وتكاملها تحقق الغرض الوظيفي التواصلي المنشود ، و منه فتعليم اللغة العربية أضحى من الضرورة بمكان استناده على النص ؛ لأن الأمر لا يتوقف عند حد تمكين المتعلم من اكتساب القدرة على تكوين جمل سليمة أو فقرات قصيرة ، بل يجب العمل على إكسابه القدرة على إنتاج نص متماسك وذي بناء سليم ويهدف إلى تبليغ رسالة ، وعليه يتطلب تعليم اللغة مراعاة أمور عديدة ، تشكل صلب اهتمام لسانيات النص بمعنى أن الكفاءة اللغوية لا تتحقق إلا إذا تماهت مع الخواص التركيبية (النحوية) أوما يسمى(الاتساق) والدلالية (الانسجام) والاتصالية (التداولية) للنصوص، لأن " البحث النصي يتحقق على مستويات ثلاث وهي: المستوى النحوي والمستوى الدلالي، والمستوى التداولي بالمفهوم الواسع له ، ولا يجيز الفصل بين هذه المستويات"[20].

فيما يخص المستوى النحوي (الاتساق) أو ما يقصد به " الترابط على المستوى السطحي ( الشكلي) للنص ، فيتمثل في مؤشرات لغوية، مثل علامات العطف والوصل والفصل وعلامات الترقيم وكذلك أسماء الإشارة وأدوات التعريف والأسماء الموصولة وأبنية الحال والزمان والمكان ، وغير ذلك من العناصر الرابطة التي تعنى لسانيات النص بتحديدها ، وتقوم بوظيفة إبراز ترابط العلاقات السببية بين العناصر المكونة للنص في مستواه الخطي المباشر للقول" [21] ؛ لأن رصف الكلمات ليس أبدا دليلا على تلاحمها ، فقد تجد الكلمات المتراصفة التي تبدو أنها في تناسق مقبول ، لكن فقدانها لصفة الربط أو الترابط يجعل ذلك الرصف من الكلمات مجرد ألفاظ وضع بعضها جنب بعض ، و لم تكن أبدا مؤدية للهدف المنوط باللغة ، فلا يمكن للغة أن تكون تراكيبها متقطعة الأوصال ، ولا متنافرة فيما بينها ، ثم يطلب إليها بعد ذلك أن تؤدي المعنى المراد منها، وهو أمر جلي وواضح من خلال معاينة كتابات المتعلمين لما يظهر فيها من التفكك والغموض بين أجزائها فانعكس ذلك سلبا على دلالتها ، فاللغة تهدف إلى التواصل ، وإذا فقدت هذه الصفة في ذاتها ( أقصد الترابط ) فقدت وظيفتها . لكن هل ينتهي الأمر إلى هذا الحد وكفى ، لنحصل على نصوص عليها الكمال وفيها البيان؟ طبعا الجواب لا ، فالاتساق ذو طبيعة خطية أفقية تظهر على مستوى تتابع الكلمات والجمل ، ويعرف " بكونه مجموع الإمكانيات المتاحة في اللغة لجعل أجزاء النص متاحة متماسة ببعضها"[22]. "

الاتساق هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما ، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية الشكلية التي تصل بين العناصر المكونة للنص" [23] ، كما أنه يعني العلاقات النحوية أو المعجمية بين العناصر المختلفة في النص ، أي الروابط الشكلية ومن تحقيق ذلك الترابط النصي لابد من توفير مجموعة من الظواهر التي تعمل على تحقيق الاتساق في مستوى النص . فالنص الذي يأتي مفكك الوصال يصحبه حتما تفكك دلالي و"من هنا يكون الترابط النصي أو التماسك النصي هو وجود علاقة بين أجزاء النص أو فقراته ؛ لفظية أو معنوية ، وكلاهما يؤدي دورا تفسيريا هذه العلاقة مفيدة في تفسير النص الذي يحمل مجموعة من الحقائق المتوالية"[24] لأن وحدة كلية مترابطة الأجزاء تتتابع فيها الجمل وفق نظام مخصوص وتسهم كل جملة في فهم ما تليها كما تسهم المتقدمة في فهم الجملة المتأخرة فلا يتحقق من خلال معاني الأجزاء فحسب

نسخة غير قابلة للطباعة

، بل من خلال معاني الأجزاء وتآزرها في بنية كلية كبرى فإنها تتوافق في إعطاء الصبغة الدلالية للنص التي تضمن الوحدة الكلية الكبرى [25] ، وللتأكيد على هذا البعد النصي كان من المفيد تعليم وتدريب المتعلمين على هذا النوع من الروابط واطلاعهم على الفروق الدلالية عليها حتى تحصل لهم ملكة نصية تعينهم على فهم النص الأدبي . أما المستوى الثاني (الانسجام) فهو " ذو طبيعة دلالية تجريدية تظهر من خلال علاقات وتصورات تعكسها الكلمات والجمل أيضا"[26] فالانسجام في النص هو البنية التحتية لأدوات الربط الظاهرة"[27] فهو جزء أساسي كذلك عند تشكيل الكاتب للنص ، فينطلق عند تشكيله من موضوع أساسي يتم توسعته بطرق شتى اعتمادا على المقصد والحالة وتساعده في ذلك إجراءات التعبير الموجودة في ثقافته " وبهذا المعنى يمكن أن ينظر إلى الانسجام باعتباره ترابطا معرفيا متبادلا . " إن الانسجام أعم من الاتساق كما أنه يغدو أعمق منه، حيث يطلب من المتلقي صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص و تولّده[28] وقد أولى علماء النص عناية قصوى بالانسجام فيذكرون أنه "خاصية دلالية للخطاب تعتمد على فهم كل جملة مكوّنة للنص في علاقتها بما يفهم من الجمل الأخرى"[29] ؛ بمعنى أن يعالج النص قضية معينة ، أو يتكلم عن موضوع محدد يرى فان دايك " أن مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع ما، يصعب إيجاد روابط بينها ، وبالتالي لا يمكن أن تكون نصا" [30]، أي أن تعليم اللغة يجب أن ينطلق من نص يكون فيه ذلك الترابط الدلالي ، لأن الوحدة الموضوعية تقتضي تجنب التناقض ، والانتقال غير المبرر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أي صلة منطقية . لذلك فإن من العوامل التي تحقق للنص انسجامه وترابطه ،حسب كل من "براون"و "ويول" وحدته المعنوية ،" إن قوة الربط تكمن حقيقة في العلاقة المعنوية المضمنة...ولن يختلف اثنان في ضرورة وجود مثل هذه العلاقات المعنوية داخل الخطاب لكي يتيسر فهمه فهما منطقيا" [31]

يرى محمد خطابي" أن النص هو، قبل كل شيء "وحدة دلالية وأن الجمل ليست إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص "[32] وعليه فسواء أكان المتعلم يكتب قصة أم يكتب مقالا قائما على الاستدلال فإنه لابد أن يرسم لذلك خطة معينة تبدأ من نقطة ما وتنتهي إلى نتيجة أو خاتمة . إن حسن التصرف في تنظيم المعلومات داخل النص إذا يعد من المقومات الأساسية التي تقوم عليها النصية "وحينئذ نرى أن الخاصية الأولى لتحديد النص هي الاكتمال وليس الطول أو الحجم المعين"[33] . وعليه فإن هذه العلاقات الموجودة بين الكلمات والجمل المتوالية تحتاج من القارئ جهدا في التفسير و التأويل و استخدام ما في مخزونه من معلومات عن العالم. فانسجام النص يتوقف على فهم المتلقين له معتمدين على تجاربهم السابقة و معارفهم و أهدافهم . وإذا كان الاتساق ظاهرة مرتبطة بالنص ، فالانسجام ظاهرة مرتبطة بالنص والقارئ معا " [34] ومنه يمكن أن نقول إن تعليم /تعلم اللغة تعني القدرة على نسج شبكة من المعاني عن طريق توظيف أشكال لغوية متنوعة تجعل المتعلم يتابع قراءة النص بيسر من البداية إلى النهاية دون أن يشعر بفجوات أو انقطاعات .

ومن الأمور الكفيلة بتحقيق هذه الغاية هي عمل كاتب النص على توفير ترابط موضوعي على مستوى النص . ومعنى ذلك أن يعالج النص قضية معينة ، أو يتكلم عن موضوع محدد . يرى "فان دايك" أن مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع موحد يصعب إيجاد روابط بينها وبالتالي لا يمكن أن تكون نصا[35] .

فالنصوص التي تفتقر إلى الانسجام لا تكون مدعاة للمتابعة مما يشجع على بحث الجاد في آليات الانسجام الكفيلة بامتلاك المتعلمين الملكة النصية أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة .

أما إدراج التداولية كأحد مستويات البحث النصي إلى جوار الترابط النحوي(الاتساق) والترابط الدلالي (الانسجام) فلكونها " تعنى بالعلاقات بين بنية النص وعناصر الموقف التواصلي المرتبطة به بشكل منظم مما يطلق عليه سياق النص ،

نسخة غير قابلة للطباعة

وهي تعنى أيضا بالشروط والقواعد اللازمة للملاءمة بين أفعال القول وتقنيات المواقف الخاصة به ، أي بالعلاقات بين النص والسياق وهي تعنى أيضا بالشروط اللازمة لكي تكون الأقوال اللغوية مقبولة وناجحة وملائمة في الموقف التواصلي الذي يتحدث فيه المتكلم" [36] ، ولعل أحسن تعريف وأوجزه وأقربه إلى القبول هو تعريف "ج. بول" بأن التداولية هي "دراسة اللغة في الاستعمال أو في التواصل خاصة وأنه يشير إلى أن المعنى ليس شيئا متأصلا في الكلمات وحدها ولا يرتبط بالمتكلم وحده ولا السامع وحده ، فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد (مادي واجتماعي، ولغوي) وصولا إلى المعنى الكامن في كلام ما " [37] ، ومن هذا المنطلق لا يمكن بأية حال من الأحوال فصل المتعلمين عن واقعهم المعيش في كتاباتهم ولا عن السياقات المختلفة التي يفترض أن يتماهوا معها خاصة ونحن نعي قيمة التواصل اللغوي في الحياة (أي الوظيفة الاجتماعية للغة) ، ومنه لا يمكن أن نغض الطرف عن هذا النوع من الدراسات أو عن " تلك الأبحاث حول استعمال النصوص في مختلف التفاعلات الاجتماعية "[38].

وحتى يحاط النص من جوانب عدة فقد استقر البحث على مفهوم للنص أكثر تحديدا ، يُعد كتاب " دي بوجراند " و " ودريسلر" Introduction to text Linguistics (1981) صاحب الرؤية الأكثر شمولا ونضجا ، لما قدم فيه من أسس موضوعية في رؤية النصوص ، استفاد منها صاحباه من مجهودات السابقين لهما ، فقدما منهجا جمع بين الجوانب اللغوية والجوانب التداولية من خلال وضع سبعة معايير للنصية هي الانسجام والاتساق و الموقفية القصدية ، المقبولية ، الإعلامية التناص . ويرى سعد مصلوح بخصوص هذه المعايير، أنه بالإمكان تقسيمها إلى ثلاثة أصناف : " صنف يتصل بالنص ، ويشمل معياري الاتساق والانسجام . صنف يتصل بمنتج النص ومتلقيه ويشمل معياري المقصدية و المقبولية . صنف يتصل بظروف إنتاج النص وتلقيه ويندرج ضمنه معيار السياق ( الموقفية) والإعلامية (الإخبارية) والتناص"[39].

وهي في هذا الإطار " تعمل بشكل شمولي قائم على اتحادها كلها في الأطر المتتابعة للنص . فعندما نحدد عناصر الاتساق فإن ذلك يمثل البنية السطحية القائمة على بنية تحتية تعمل كأساس لها ، وهي الانسجام . والانسجام نفسه يستمد وجوده الفعلي من الشق الآخر للنصية المتمثل في الموقف والقصد والقبول "[40] . "وتأتي الإعلامية لتؤكد على نجاح هذا التفاعل ، وبالتالي نجاح النص"[41] . لتكون باتحادها تلك البنية الكبرى التي تسعى الدراسة المنهجية إلى الوصول إليها . وما يترتب على ذلك من الاستيعاب الفعال لاستراتيجيات القراءة والكتابة في آن . ومن ثمة نرى أن تقويم تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم وخاصة المتقدمة منها يحتم اتخاذ تدابير ملحة وطارئة تجاري الحركة المطردة للأبحاث العلمية في المجال التعليمي و اللساني ،وانطلاقا من أهم الملاحظات التي سجلتها يمكن تقديم جملة من المقترحات و الرؤى التي عساها أن تسهم في ترشيد تعليم اللغة العربية وترقية استعمال اللغة في شتى مقامات التواصل و هي خالية من التفكك البنائي والموضوعي و في وضعيات ذات دلالة. ندرجها اختصارا في الآتي :

- ضرورة إعادة النظر في صياغة مناهج اللغة العربية في ظل واقع رقمي وافتراضي متسارع ، ومراجعة مرجعياتها الشكلية ومحمولاتها الفكرية والبحث في مدى انسجام وفعالية مكوناتها ومقارنتها بسندات الآخر لمراجعة الرؤيا وتصحيح الوضعية.
- ومنه إعادة صياغة الأهداف المسطرة لتعليم اللغة العربية ، بكيفية نظرية مؤسسة على العلمية والموضوعية و بشكل يمكّن أجرأتها بما يضمن تحققها فعليا ، دقيقة الهندسة والتوقعات . متطابقة ومنسجمة مع الأهداف المسطرة والموضوعات المقررة من جهة والطريقة التعليمية المعتمدة من جهة أخرى . مما يؤدي حتما إلى إنجاح العملية التعليمية وبالتالي إكساب المتعلمين المهارات اللغوية التي سطر المنهاج أهدافها لأجل ذلك .

نسخة غير قابلة للطباعة

- وعليه فإعادة الاعتبار لها في السندات البيداغوجية نظرا وإجراء بما يتناسب والمقاربة النصية ؛ من شأنه أن يحقق له مكانتها الفعلية .

- وبالتالي فإن اللسانيات النصية من شأنها أن تسهم في بناء نصوص ، بناء يظهر عليها الاتساق وفي معانيها الانسجام و هذا بـــ : إضافة مادة تحت مسمى "القواعد النصية" أو ماهو بمعناها أو مغزاها تشكل بالنسبة للمتعلمين المرجع النظري إذ تسهم في مساعدة المتعلمين في إدراك أدوات الاتساق وآليات الانسجام ومدهم بآليات تحليل النصوص على اختلاف أنماطها والوقوف على مكوناتها البنائية المخصوصة مع ابتكار آليات تقويم تتماشى مع أبعادها العلمية والتعليمية ، لإكساب المتعلمين كفاءات عالية في هذا الخصوص بما ينعكس عليهم في عملية تفكيك النصوص وإعادة تركيبها . يكون فيه التوافق بين البيداغوجيين وأهل الاختصاص في اللسانيات النصية . طبعا إذا ما توفرت النية والإرادة ورصدت الطرائق المناسبة لذلك.

- ومنه كان انتقاء النصوص التعليمية ملحّا بما يضمن لها حسن التوظيف، فقيمة النص باعتباره أداة للتعليم يبرر له اختيارا مدروسا من جوانب عدة ؛ التركيبة، الدلالية والتداولية (التواصلية )،مع ترتيب مدروس لها على الوحدات التعليمية يتوافق تدرجا والحاجات التعليمية . لاستثمارها في تحقيق التعليمات اللغوية والأدبية .

- وعليه فإن الموضوعات المقررة للنشاطات التعليمية يفترض فيها أن تتماشى وما تقتضيه الوحدات التعليمية والتي يجب أن توضع بحسابات ومعايير تعليمية دقيقة تطغى عليها الشمولية في توظيف المكتسبات وإدماجها دون اجتزاء كالتركيز على البلاغة أو القواعد النحوية والصرفية فقط ، ودون إهمال السياقات التي تقتضيها الوحدة التعليمية . وتكييف الموضوعات بما يلائم حاجات المتعلمين واهتماماتهم فالتفاعل مع الموضوع مدعاة للإبداع والابتكار ومولد للدوافع والحوافز، وعليه فإن استثمار جميع الفرص التي تساعد على إثارة شغف الطلاب لتعلم اللغة اختيار نصوص تكون مرتبطة بحياتهم .

- ومنه تلح الحاجة على ضرورة تكوين الأساتذة لدورهم الرئيسي على المفاهيم النصية نظرا وتطبيقا لافتقارهم للمكاسب المعرفية اللسانية الحديثة ، وهي مشكلة خطيرة من شأنها أن تبدد كل الجهود التقويمية ؛ إذا لم يكن الأساتذة على أهبة واستعداد ففاقد الشيء لا يعطيه. مع تكوين بيداغوجي على المستجدات في الطرائق التعليمية ووضعيات التعلم . وتوجيههم إلى استثمار التقنية والمعلوماتية التي تساعدهم على إدارة الأنشطة كتحليل النصوص بطرق مثيرة جديرة بالاهتمام ، كاستخراج أدوات الاتساق مثلا .

وأخيرا لا أدّعي الإحاطة والإلمام بكل جوانب موضوع البحث ، فكل ما حاولت فعله يندرج في نطاق استثارة انتباه الباحثين وتوجيه اهتماماتهم إلى المشاكل التي يعاني منها تعليم اللغة العربية جميع مراحل التعليم .

والله من القصد .

الهوامش

1- صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللغة النصي ، ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1 ، ص 56 .

2- دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ط1، ترجمة: تمام حسان ، عالم الكتب ، ط 1 ، 1998 ، ص 56 .

3- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في دراسة النحو العربي، مكتبة زهراء الشرق ،القاهرة ، 2001، ص286 /287 .

4- وزارة التربية الوطنية ، كتاب "القراءة " المشوق " ، للسنة الأولى آداب وفلسفة من التعليم الثانوي العام ، ص3 .

5 - المرجع نفسه ، ص 3 .

6 - المرجع نفسه ، ص 3 .

7 - المرجع نفسه ، ص 3 .

نسخة غير قابلة للطباعة

8- الرجع نفسه ، ص 3 .
9 - المرجع نفسه: ص 4 .
10- المرجع نفسه ، ص 4 .
11- المرجع نفسه ، ص 4 .
12- المرجع نفسه ، ص 4 .
13- المرجع نفسه ، ص10 .
14- المرجع نفسه ، ص10.
15- المرجع نفسه ، ص11.
16- المرجع نفسه ، ص 288 / 289 .
17- محمد الأخضر الصبيحي ، مدخل الى علم النص ومجالات تطبيقه ، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، 2008 ، ص 115.
18- دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ص 65 .
19- وزارة التربية الوطنية ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى آداب وفلسفة من التعليم الثانوي ، ص15.
20- سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص ، المفاهيم والاتجاهات ،ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة 2004 ، ص 9.
21- المرجع نفسه ، ص 111.
22-محمد الشاوش ، أصول تحليل الخطاب ، ج1 ، الدار العربية للكتاب ، تونس ، 1985 ، ص 124.
23- محمد خطابي ، لسانيات النص ، ص 5 .
24- أحمد عفيفي ، نحو النص ، ص98 .
25- Vigner- Gerard : lire: du texste au sens :éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture .Paris . Cle international 1979 . P 63-65.
26-المرجع نفسه ، ص 110.
27- حسام أحمد فرج ، نظرية علم النص، مكتبة الآداب ، القاهرة ، ط2 ، 2009 ، ص 127 .
28- محمد خطابي ، لسانيات النص مدخل الى انسجام الخطاب ،المركز الثقافي العربي، بيروت ، ط1 ،1991، ص 6 .
29- صلاح فضل ، بلاغة الخطاب و علم النص ، عالم المعرفة ، الكويت ، 1992 ، ص 34 .
30- إبراهيم خليل ، الأسلوبية ونظرية النص ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان ، ط1 ، 1997 ، ص 145 .
31- براون و يول ، تحليل الخطاب ، ترجمة : محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي ، منشورات جامعة الملك سعود الرياض ، 1997 ، ص234 .
32- محمد خطابي ، لسانيات النص ، ص 13 .
33- صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص ، عالم المعرفة ، الكويت ، 1992. ص298 .
34- Cohesion Coherence and comprehension of text. Alden Moet . Foreign language annals , p18.
35- إبراهيم خليل ، الأسلوبية ونظرية النص ، ص 145.
36- سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات ، ص 112.
37- أحمد نحلة محمود ، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط3 ، 1998.ص 14.
38- محمد الأخضر الصبيحي ، مدخل الى علم النص ومجالاته التطبيقية ، ص127 .
39- المرجع نفسه ، ص 82/81.
40- حسام أحمد فرج ، نظرية علم النص ، ص 19.
41- المرجع نفسه ، ص 19.

نسخة غير قابلة للطباعة