مجلّة العربيّة العدد (02) المجلد(06)
(EISSN :2602-5434) -(ISSN:2437 -0231)

لسانيات النص في الدرس اللغوي المعاصر

La linguistique textuelle dans la leçon linguistique contemporaine

د. بكار امحمد
أستاذ محاضر أ
المدرسة العليا للأساتذة .بوزريعة
الجزائر

تاريخ الإرسال: 2019/03/20 تاريخ القَبول: 2019/05/25 تاريخ النّشر:2019/12/15

ملخّص:

نسعى من خلال هذه المداخلة إلى التعرّف عن مدى استثمارِ تعليمية اللغات لبعض معطيات اللِّسانيات النصيَّة ومبادئها، وإلى التعرّض إلى بعض القضايا المنهجية المتعلِّقة بتعليم اللغة بناء على توجهاتها التربوية والبيداغوجية. كما نسعى في سياق موازٍ إلى ترسيخ رؤى إجرائية جديدة في إعداد الدرس اللغوي العربي المعاصر وتعليمه على ضوء توجهات اللسانيات النصية ومبادئها. حيث ما فتئ اللسانيون الغربيون والعرب على حدّ سواء يطرحون مشاريع متعدّدة في هذا المجال، يمكن الاستفادة منها لتطوير طرائق تعليم اللغة العربية ومعالجة قضايا تدريسها من منظور لساني وظيفي. فمن خلال هذه المداخلة نروم الإجابة عن هذه الأسئلة : فهل ثمّة علاقة تربط اللسانيات النصية بالتعليمية عامة وبتعليمية اللغات خاصة ؟ وكيف السبيل إلى اعتماد هذا المنهج اللساني في تعليمية اللغات والتعويل عليه ؟ وإلى أي مدى يمكن للسانيات النصيّة أن تسهم في تطوير طرائق تعليمية اللغات ؟

الكلمات المفتاحية: لسانيات النصّ؛ الدرس اللغوي؛ المعاصر.

Résumé :

À travers cet article scientifique, nous cherchons à déterminer dans quelle mesure la didactique des langues a profité de certaines données de la linguistiques textuelle et de ses principes, ainsi que l'exposition à des cas méthodologiques liés à l'enseignement des langues, fondés sur ses orientations pédagogiques. Parallèlement, nous cherchons à établir de nouvelles conceptions procédurales dans la préparation et l'enseignement de la leçon linguistique arabe contemporaine à la lumière des directives et des principes de la linguistique textuelle. Les linguistes occidentaux et arabes ont présenté divers projets dans ce domaine, qui peuvent être

utilisés pour développer des méthodes d'enseignement de la langue arabe et aborder leurs problèmes d'enseignement du point de vue de la linguistique fonctionnelle. L'intervention vise à répondre aux questions suivantes: existe-t-il un lien entre la linguistique textuelle et la didactique générale et la didactique des langues en particulier? Comment cette approche linguistique peut-elle être fiable, et adoptée dans l'enseignement des langues? Dans quelle mesure la linguistique textuelle peut-elle contribuer au développement de méthodes d'enseignement et d'apprentissage des langues?
Les mots -clés: la linguistique textuelle; la didactique;

مقدمة:

نسعى من خلال هذه المداخلة إلى التعرّف عن مدى استثمارِ تعليمية اللغات لبعض معطيات اللِّسانيات النصيَّة ومبادئها، وإلى التعرّض إلى بعض القضايا المنهجية المتعلِّقة بتعليم اللغة بناء على توجهاتها التربوية والبيداغوجية. كما نسعى في سياق موازٍ إلى ترسيخ رؤى إجرائية جديدة في إعداد الدرس اللغوي العربي المعاصر وتعليمه على ضوء اللسانيات النصية.

فما فتئ اللسانيون الغربيون والعرب على حدّ سواء يطرحون مشاريع متعدّدة في هذا المجال، يمكن الاستفادة منها لتطوير طرائق تعليم اللغة العربية ومعالجة قضايا تدريسها من منظور لساني وظيفي. فهل ثمّة علاقة تربط اللسانيات النصية بالتعليمية عامة وبتعليمية اللغات خاصة ؟ وكيف السبيل إلى اعتماد هذا المنهج اللساني في تعليمية اللغات والتعويل عليه ؟ وإلى أي مدى يمكن للسانيات النصيّة أن تسهم في تطوير طرائق تعليمية اللغات ؟

فالمداخلة تعالج علاقة لسانيات النصّ *Linguistique textuelle* بمجال التعليم. وهذا الأمر استدعى التطرق إلى تعريف النص والحديث عن قضاياه المختلفة بوصفه موضوعا للدراسة والتحليل مرة وسندا بيداغوجيا وتعليميا مرة أخرى. وتطرقت بصفة خاصة وإجرائية إلى بعض مسائل لسانيات النص المعرفية التي اعتمدتها تعليمية اللغات في تعليم النصّ وقضاياه، قصد التعويل عليها في تنمية لدى المتعلّم خاصة ملكة "فهم المقروء"، اعتمادا على أهم المعايير النصية. لأنّ الاستغلال التعليمي والتربوي للسانيات النص ينميان ويطوّران لدى المتعلم مَلَكَة"فهم المقروء والتعرّف على مقاصد صاحب النص" وغيرها من الملكات الأخرى التي لم تتعرض لها المداخلة لأسباب منهجية.

1. قضايا في لسانيات النصّ وتعليمية اللغات:

1.1. قضايا في لسانيات النصّ:

إنّ التطوّر الذي شهدته الدراسات اللسانية الحديثة في العشريات الأخيرة أدّى إلى أن تصبح مشكلات دراسة النصوص وتحليلها موضوعا لدراسة شاملة متكاملة تكوّن عنها بصفة حتمية موضوعا جديدا سمّي اللسانيات النصية، واستخدمت لسانيات النصّ الكثير من المفاهيم التي شكّلت محور الدراسة بالنسبة لها، ويعدّ النصّ والنصية من أهم المفاهيم التي أسّس عليها المهتمون بعلم النصّ دراساتهم. كما "((أنّ العمل الأهم في لسانيات النصّ هو دراسة مفهوم النصيّة من حيث هي عامل ناتج عن الإجراءات الاتصالية المتّخذة من أجل استعمال النصّ))"[1].

احتلّ موضوع لسانيات النص محورا مركزيا في الدراسات اللغوية المعاصرة، وهذا ابتداء من الستينيات من القرن العشرين، بعدما انتقل اهتمام اللغويين من محورية الجملة إلى مستوى أكبر منها وهو النصّ، فالجملة في نظرهم اشتملت على عدّة نقائص، ولم تعد الدراسة القائمة على حدودها قادرة على فهم معاني النصّ، إذ لا يمكن دراسة المعنى منفصلا عن سياقه اللساني.

ومن هذا المنطلق ظهر علم جديد هو فرع من فروع علم اللغة يهتم بدراسة النصّ باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى، وذلك بدراسة النصّ من جوانب عديدة أهمها : الترابط أو التماسك ووسائله وأنواعه، والإحالة أو المرجعية وأنواعها، والسياق النصي ودور المشاركين في النصّ على حدّ سواء[2]. كان هدف اللسانيات النصية وصف كيفية تماسك النصوص وتأديتها لأغرض معيّنة في مقامات تبليغية محدّدة .

كما يتميّز هذا العلم بحداثته، وتعدّد موضوعاته، فتعدّدت المدارس اللسانية النصية الخاصة به، ومن أبرز المفاهيم التي عنيت بها لسانيات النصّ : مفهوما "الاتساق والانسجام" اللذان يحتلاّن موقعا مركزيا في الأبحاث والدراسات التي تندرج في إطار هذا العلم، واللذان تأثّرت بهما تعليمية اللغات أيّما تأثّر واتّخذتهما منطلقا في تعليم النصّ وإنتاجه .

أ. لسانيات النصّ المفهوم والمصطلح:

لسانيات النص* أو علم النصّ هو علم من علوم اللغة "((يدرس بنية النصوص ونظامها، ويسعى إلى تأسيس لسانيات لا تكتفي بالجملة وحدة أساسية، بل تنطلق من النصّ باعتباره كلاّ ووحدة أساسية للبحث))"[3]. وترى أنّ النصّ هو كلّ فعل تواصلي

يستعمل اللغة، ولذلك تؤسّس لسانيات النصّ مبادئها على أساس النظر إلى النصّ من خلال سياقه والعلاقات بين عناصره والعلاقات الجملية[4]. وتعرّف لسانيات النصّ أيضا على أنّها فرغ من فروع علم اللغة، من مهامه التنظير للنصّ ووصف مختلف مستويات التنظيم فيه. وتدخلها في مجال الدراسة النصية يقع ابتداء من مستوى الجملة إلى غاية النصّ التي تسعى إلى جعله متّسقا[5].

ب. مفهوم النصّ:

فكلمة "النصّ" في اللغة العربية تدلّ على عدّة معانٍ، ذكرها لسان العرب هي : الرفع، والإظهار، وجعل بعض الشيء (المتاع وغيره) فوق بعضه، وبلوغ الشيء أقصاه ومنتهاه، والتحريك، والتعيين على شيء ما، والتوقيف. واصطلاحا، فللنصّ تعاريف كثيرة*، نذكر منها تعريف كلّ من هاليدي ورقيّة حسن اللذين عرفا النصّ بأنّه "((كلمة تستخدم في علم اللغة للإشارة إلى أيّ قطعة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدّت... والنصّ يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة... وأفضل نظرة إلى النصّ أنّه وحدة دلالية))"[6]. وعرّفه محمد عمارة، فقال : "((إنّ النصّ من حيث اللغة إنّما يشتمل مطلق الملفوظ والمكتوب، فكلّ عبارة مأثورة أو مُنشأة هي نصّ))"[7].

وفي تراثنا اللساني، يرى عبد القاهر الجرجاني أنّ مجرّد تتابع الألفاظ على نحو ما لا يشكّل نصّا، فقال في هذا الصدد : "((وإنّك إن عمدت إلى الألفاظ، فجعلت تتبع بعضها بعضا من غير أن تتوخّى فيها معاني النحو لم تكن صنعت شيئا تدعى به مؤلّفا، وتشبه به من عمل نسيجا أو وضع على الجملة صنيعا))"[8]. ويرى أيضا أنّ النصّ يشكّل كلاّ واحدا، وفي هذا المعنى يقول : "((واعلم أنّ مثل واضع الكلام مثل من يأخذ قطعا من الذهب أو الفضة فيذيب بعضها في بعض حتى تصير قطعة واحدة))"[9]. ويعتبر أيضا أنّ النصّ نسيج، فيقول في هذا الشأن : "((ولذلك كان عندهم نظيرا للنسيج والتأليف والصياغة والبناء والوشي والتحبير وما أشبه ذلك))"[10]. وهذا في رأيه لا يتحقّق إلاّ عن طريق العلاقات المختلفة التي تكون بين الألفاظ والتي تعمل على إحكامه، وعبّر عن ذلك بقوله : "((لا نظم في الكلم ولا ترتيب حتى يعلق بعضها ببعض، ويبنى بعضها على بعض، وتجعل هذه بسبب من ذلك))"[11].

وبناء على ما سبق ذكره، فالنصّ مجموعة من الجمل المترابطة، وهو بهذا الاعتبار منتوج مترابط، متّسق ومنسجم، وليس تتابعا عشوائيا للألفاظ والجمل والأفعال الكلامية؛ وإنّما هو تتابع للجمل تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة. وحتّى

يتحقّق ذلك لا بدّ من وجود روابط بين هذه الجمل، وذلك يتطّلب ارتباط جمل النصّ بعضها ببعض؛ وهذا ما يؤدّي إلى بناء نسيج النصّ. ولكلّ نصّ نسيج يميّزه عمّا هو غير نصّ، وهذا النسيج ينتج من العلاقة الاتّساقية بين عنصر وعنصر آخر.

وعلى المستوى البيداغوجي، فالنصّ سند تعليمي وتربوي هام، يشكّل منطلقا أساسيا لعمل بيداغوجي لغوي وثقافي، ونقطة انطلاق لتعليم عدّة أنشطة لغوية مختلفة. إنّ النصّ مهما كان نوعه وشكله، فهو حدث تواصلي، وبناء، ونظام، ولذلك وجب أن تتوفّر فيه المعايير النصّية التي تحقّق نصّيته وتضفي عليه الشرعية النصّية، وتتمثّل هذه المعايير التي ذكرها كلّ من الباحثين ألان دو بوجراند *Alain de Beaugrand* وفولف جانج دريسلر *wolf gang dresslar* في الاتساق والانسجام والقصدية والمقبولية والمقامية والإعلامية والتناص.

ج. مفهوم النصية:

يعني مفهوم النصية في هذا المجال العلمي تواجد مجموع العناصر التي يطلق عليها كلّ من دو بوجراند ودريسلر بالمعايير النصية المذكورة أعلاه وتكاملها، المكوّنة لجميع مستويات النصّ إنجازا واستعمالا. فمفهوم النصية أعطى للسانيات النصّ صفة الشمولية، وقدّم لها أدلة قوية ومقنعة تبرّر بها تجاوزها الجملة عندما اعتبرا النصية قيمة حاضرة في كلّ نصّ، تمنحه قيّمه المتعدّدة والمتكاملة[12]، وهي التي تمنح شرعية قيام النصّ ووجوده. وفي هذا الصدد يرى دوبجراند أنّ "((العمل الأهم للسانيات النصّ هو بالأحرى دراسة مفهوم النصية من حيث هو عامل ناتج عن الإجراءات الاتصالية المتخذة من أجل استعمال النصّ))"[13].

تسعى النصية بكلّ ما أتيت من جهد وإمكانات إلى إيجاد نظام شامل، يمكن أن يطبق على كلّ النصوص مهما اختلفت أنماطها وأشكالها؛ وترى أنّ ثبات ذلك النظام إنّما هو مرهون بمدى تأييد استخدامات النصوص له. فالنظام الذي تقترحه النصية ليس نظاما افتراضيا كما هو عليه في لسانيات الجملة، بل هو نظام فعّال وثيق الصلة بالاستعمال[14]. وحتى تصبح النصية مشروعا لبناء النصوص ودراستها، اقترح لسانيو النصّ جملة من المعايير والمقاربات النظرية والإجرائية تتعلّق بجوهر النصّ، تروم تقديم مفهوما للنصّ حسب المنطلق النظري لهذا المشروع. ويمكن اعتبار هذا المشروع أكثر شمولا وأقدر على استيعاب النصّ مفهوميا؛ ومن أهم المقاربات التي حاولت تعريف النصّ بناء على مفهوم النصية، مقاربة دو بوجراند ودريسلر[15].

2.1. قضايا في تعليمية اللغات:

أ. تعليمية اللغات : المفهوم والمصطلح

مصطلح "تعليمية اللغات" يتألّف من كلمتين، "التعليمية" وتعني العلم الذي يدرس محتويات التعليم وطرائقه وتقنياته وعلاقات هذه المحتويات بالممارسة التعليمية التعلّمية دراسة علمية، وتعني كذلك العلم الذي يهتمّ بفن التعليم والتعلّم وما يتعلّق بهما من أجل ترقيتهما وتحسين مردودهما؛ و"اللغات" تحيل إلى اللسانيات وتعني العلم الذي يدرس اللسان البشري دراسة علمية. فتعليمية اللغات أو اللسانيات التعليمية أو علم تدريس اللغة مصطلح وُضِع في اللّغة العربيّة ليقابل المصطلح الأجنبي *la didactique des langues* ، وما يجب التذكير به في هذا المقام هو أنّ مصطلح تعليمية اللغات أصبح شائعا ومتداولا أكثر من أي مصطلح آخر. ويحدّد حاليا في أبسط تعريف له بأنّه : "((العلم الذي يدرس طرائق تعليم اللغات))"[16].

ب. نشأة تعليمية اللغات:

أدّت اللسانيات العامة والتطبيقية بالخصوص أدوارا أساسية في نشأة تعليمية اللغات، حيث أصبحت بعد أن كانت مبحثا هاما من مباحث اللسانيات التطبيقية علما مستقلا بذاته، له إطاره المعرفي الخاص به، ومنهجه النابع من داخله، يهدف إلى البحث عن حلّ لمشكلة تعليم اللغة وتعلّمها. فتعليمية اللغات ولدت من رحم اللسانيات التطبيقية، وهذه الأخيرة فرع من فروع اللسانيات العامة، ثمّ انفصلت عنها انفصالا منهجيا، وأصبحت هي الأخرى علما مستقلا بذاته، له إطاره المعرفي والعلمي، ومنهجه بل ومناهجه الخاصة به[17]. وغاية اللسانيات التطبيقية العلمية البحث عن الحلول الممكنة لمشكلة اللغة في مختلف وضعياتها وميادين تواجدها. وهدفها إلى جانب ذلك هو استعمال ما تتوفّر عليه اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل علمي ما تكون اللغة عنصرا أساسيا فيه؛ وهذا ما جعل اللسانيات ميدانا تلتقي فيه مختلف العلوم التي تهتمّ باللغة الإنسانية، من مثل : اللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية واللسانيات التعليمية أو تعليمية اللغات واللسانيات الحاسوبية، ...

ج. مجال اختصاصها:

عند تأملنا مجال اختصاص تعليمية اللغات، نجِدها أنّها تشمل موادَ علميّة وتطبيقات تعليميّة، بعضها مرتبط مباشرة باللّسانيات باعتبارها العلم الذي يدرس اللّغة ويصفها،

وباعتبار اللغة موضوع التعليم والتعلّم من جهة، ومن جهة أخرى باعتبار اللسانيات لها صلة معيّنة بكيفيّة تعليم هذه الأخيرة والتحكّم فيها. كما تنظر تعليمية اللغات في العلاقات بين أطراف العملية التعليمية التعلّمية، والوسائل والأهداف والإجراءات اللاّزمة والمحدِّدة لكيفيّة تعلّم اللّغة وتعليمها.

وتعنى كذلك بتعليم اللّغات وتعلّمها، وبمستوى المتعلِّمين أثناء عملية التعلّم الذين يخضعون لبرامج تعليمية محدّدة، وتُعنى أيضا بتحليل المحتويات اللغوية المكوّنة لهذه البرامج، لتنظر في مدى ملاءمتها وإمكانية الاستمرار في تطبيقها. كما تفكر في البدائل إذا اقتضى الأمر ذلك، وفي الوسائل التي تسهّل تعليمها وتعلّمها.

فتعليميّة اللغات إذًا، تعمل على الإفادة من الدّراسات التّطبيقيّة التي تتناول اللّغة بالبحث؛ وتستمدّ مادّتها من الدراسات النّظريّة الناجمة عن التنقيب في طبيعة اللّغة وكيفيّة عملها. ولا ننسى أن نذكّر في هذا المقام أنّ مجالها واسع جدًّا؛ فهي تستفيد مثلا من الدّراسات التي تنجز حول أخطاء المتعلِّمين وممّا يراعى في وضع البرامج التعليمية، وفي غيرها من القضايا الأخرى المرتبطة بعمليتي التعليم والتعلّم. وتعمل أيضا على الإفادة من البحوث التي أجريت على فاعلية المعلِّم والمتعلّم، ومن علم النفس ومن التربية، ومن البيداغوجيا بل وحتّى من علم الاجتماع ... وباختصار، تستمّد تعليمية اللغات أفكارها ومعطياتها ونظرياتها من كلّ ما يساعد على فهم التدريس وما يجري في الأقسام المدرسية التي تحتضن تدريس اللّغات؛ كما تجد ضالّتها في كلِّ مجال علمي يتّخذ اللّغة موضوعا أو مجالا للدراسة.

د. دور اللسانيات في نشأة التعليمية:

أدّت اللسانيات العامة والتطبيقية بالخصوص أدوارا أساسية في نشاة تعليمية اللغات، حيث استفادت تعليمية اللغات استفادة كبيرة ومتميّزة من التراث النظري المعرفي اللغوي الذي جاء به فرديناند دي سوسير (المدرسة البنوية)، ونوام تشومسكي (المدرسة التوليدية التحويلية)، وليونارد بلومفيلد (المدرسة التوزيعية)، وفيرث ومايكل هاليداي وبيل هايمس (المدرسة الإنجليزية)، حيث أضفت هذه المدارس اللغوية نظرة جديدة في وصف نظام اللغة في مستوياته الصوتية والمعجمية والتركيبية، ووضعت نظريات لسانية حديثة مفسّرة لطبيعة النظام اللغوي وكيفية اكتسابه.

أسهمت اللسانيات بما توصّلت إليه من أفكار جديدة في إعادة بناء البرامج واختيار المحتوى اللغوي المناسب لكلّ مرحلة عمرية وتعليمية، ذلك أنّ تجديد تلك البرامج

ووحداتها وما يربط بينها من علاقات متنوّعة من شأنه أن يعين المعلّم على معالجة المحتوى اللغوي الذي يروم تعليمه معالجة لغوية تربوية بيداغوجية يراعي فيها التدرج من البسيط إلى المعقّد، والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به، ومن المقابل إلى المقابل له، وهو ما سيساعد على ترسيخ المعارف في أذهان المتعلّمين، ويسّر استحضارها كلّما استدعى الأمر ذلك.

وساعد الوصف الدقيق لبنية النظام اللغوي التي توصّلت إليه تعليمية اللغات في تبنيها للتمارين البنيوية التي تعتمد على التقابل *l'opposition* والتشابه *l'analogie* والاختلاف *le contraste* في فهم البنية العامة للغة ومعانيها، ذلك الوصف الذي استغلته التعليمية في أبحاثها. وتأثّرت تعليمية اللغات أيضا بمختلف المبادئ التي أقرّتها اللسانيات العامة كمبدأ "أسبقية المنطوق على المكتوب"، فعملت على إعادة الاعتبار إلى اللغة المنطوقة في التعليم. فبعد ما كان التدريس يهتمّ بتعليم اللغة المكتوبة فيما مضى، فقد أصبحت التعليمية في الوقت الراهن تهتمّ بتعليم اللغة في بعديها : المنطوق والمكتوب سعيا وراء ذلك إلى التحصيل الجيّد للغة وإتقانها.

وتأثّرت تعليمية اللغات أيضا بجملة من المفاهيم اللسانية، مثل مفهوم الملكة اللغوية أو القدرة اللغوية *la compétence linguistique* (أي المعرفة الضمنية لمتكلّم اللغة بقواعد لغته التي تتيح له التواصل بواسطتها)، ومفهوم الاستعمال أو الأداء اللغوي *la performance linguistique*، (أي طريقة استعمال المتكلّم لهذه المعرفة اللغوية الضمنية)، اللذين جاء بهما تشومسكي واستغلتهما تعليمية اللغات بشكل واسع فيما بعد في بناء استراتيجيات جديدة وطرائق في تعليم اللغة وتعلّمها وفي تحسين مردود تعليمها. وتأثّرت أيضا بما نادى به اللسانيون الاجتماعيون من وجوب إعطاء أهمية للجانب الاجتماعي الوظيفي للغة، وبضرورة التركيز على الملكة التبليغية التواصلية *la compétence communicative* في تعليم اللغات، التي تبقى الهدف الأسمى في تعليم اللغة، ذلك أنّ اللسانيين الاجتماعيين لا يهتمّون بتعليم النظام الصوتي والصرفي والتركيبي للغة فحسب، بل يتعدّون ذلك للتعرّف على التوظيف الجيّد لمعاييرها وقواعدها حسب القواعد الاجتماعية وسياقاتها واستعمالها وفق مقتضيات أحوال التخاطب المتنوّعة، بمعنى آخر توظيف اللغة حسب مقولة لكلّ مقام مقال.

كما تأثّرت تعليمية اللغات بما توصّلت إليه اللسانيات النصّية من نتائج علمية في مجال علم النصّ، حيث حاولت استثمار بعض نتائجها في مجال تعليم النصّ باعتباره خطابا

لغويا من جهة، وفي تعليم اللغة بمختلف نشاطاتها من جهة أخرى، متّخذة المقاربة النصية بيداغوجية تسترشد بمبادئها العلمية وتوجيهاتها التربوية.

2. قضايا في لسانية النصّ وتعليمه:

1.2. اللسانيات النصية وتعليمية اللغات أيّة علاقة ؟

تتجلّى مظاهر العلاقة بين اللسانيات النصية وتعليمية اللغات في التطبيقات التربوية التي استوحت تعليمية اللغات مبادئها وتوجيهاتها من اللسانيات النصية ومن تأثّرها بالنتائج العلمية النظرية لهذه اللسانيات، حيث تبنّت تعليمية اللغات الكثير من المعطيات العلمية التي توصّلت إليها لسانيات النصّ، كالمقاربة النصية التي تعتبر خير دليل على ذلك، والتي سنقف عندها قليلا في هذه المداخلة، وكذلك الاستفادة من مقاربة دو بوجراند في الدراسات النصية، حيث استثمرت معاييرها كالاتساق والانسجام والمقصدية والمقامية والإعلامية في مقاربة فهم النصّ وإنتاجه، والتي سنقف عند بعضها هي الأخرى بما تسمح به حدود المداخلة .

أ/ المقاربة النصّية:

المقاربة النصّية هي مجموع طرائق التعامل مع النصّ وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية...، وتكون دراسة النصّ مقاربة عندما تحاول هذه الدراسة ملامسة سطح النصّ موضوع الدرس والدنو منه بصدق دون الحكم المسبق عليه، أي تجعل الدراسة اللغوية المنغلقة أساسا لذلك[18].

والمقاربة النصّية من المنظور البيداغوجي، هي مقاربة تعليمية حديثة تهتمّ بدراسة بنية النصّ ونظامه، حيث تتوجّه العناية إلى مستوى النصّ ككلّ، وليس إلى دراسة الجملة. إذ إنّ تعلّم اللغة هو التعامل معها من حيث هي بنية متناسقة الأجزاء، منسجمة العناصر. ومن ثمّة، تنصبّ العناية على ظاهرة الاتّساق والانسجام التي تجعل النصّ غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدّى ذلك إلى محاولة رصد كلّ الشروط المساعدة على إنتاج نصّ محكم البناء، متوافق المعنى[19]. والمقاربة النصية من المنظور البيداغوجي أيضا، هي مقاربة بيداغوجية تتّخذ النصّ محورا تدور حوله تعليم جميع نشاطات اللغة ومهاراتها المختلفة، لأنّه البنية الكبرى التي تظهر فيها بوضوح كلّ المستويات اللغوية[20].

لقد اعتبرت الدراسات الحديثة في مجال تعليم اللغات أنّ النصّ مقوّم هامّ لتعليم الدرس اللغوي بمختلف نشاطاته، وسند بيداغوجي لكلّ طريقة من طرائق تعليمه،

ومنطلق أساسي لمختلف تعلّماته؛ ومن هنا أضحى وجود النصّ (النصّ التعليمي) في أيّة طريقة من طرائق تعليم اللغة ضرورة لا بدّ منها لتعليم أيّ نشاط لغوي، وسندا بيداغوجيا لا يمكن الاستغناء عنه[21].

فالاعتماد على النصّ في تعليم الدرس اللغوي يحقّق مبدأ التكامل، الذي يعتبر أسلوبا لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدّمة لتعليمها للمتعلّمين، بما يحقّق ترابطها وتوحيدها، بصورة تمكّنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي. وذلك من خلال محتوى لغوي يتضمنه نصّ متكامل البناء، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتداريب والقواعد الضابطة بمهارات اللغة، وبنوع الأداء المطلوب؛ يُعالج النصّ بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل[22]. وهذا ما يحقّق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية معرفيا ومهاريا ووجدانيا[23]؛ متجاوزا تقسيمها إلى فروع متفرقة ومعلومات مجزأة، وخبرات لغوية مفتتة. وهو بتعبير آخر النظر إلى اللغة، عند بناء مناهج تعليمها، وإعداد كتبها، وتحديث طرق تدريسها، على أنّها وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعا معرفية مختلفة[24]. وطّريقة تعليم اللغة في ظلّ المنهج التكاملي* "((لا تختصّ بتدريس القواعد، بل تتجاوزه إلى تعلّم اللّغة بأنشطتها المختلفة؛ يتمّ بواسطتها تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية شعرا ونثرا، إلى جانب تدريس القراءة والإملاء والتعبير، ونصوص المطالعة ...))"[25]؛ أي أن يعلَّم التلميذ مهارات الكلام، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وتذوّق النصوص، ونقدها في الآن نفسه، دون الفصل بينها، فتقدّم اللّغة للمتعلّم بوصفها مادة دراسية على طبيعتها وحدة متكاملة، وتلغى الفواصل الصناعية بين فروعها.

إنّ كلاّ من المقاربة النصية والمنهج التكاملي في مجال تعليمية اللغات، وفي تصوّرهما للغة، ينظران إلى هذه الأخيرة على أنّها وحدة واحدة، وأنّ فروعها ما هي إلاّ اللغة نفسها؛ وأنّه لا ينبغي أن يكون تعليمها وتعلّمها مخالفا لطبيعتها. وأنّ كليهما يعتمدان في تعليم اللغة إجرائيا على النصّ باعتباره وحدة دلالية تامة شاملة، وحاملة المحتوى اللغوي الذي يقتضيه تعليم اللغة في شموليتها ومستوياتها المختلفة (الصوتية والدلالية والتركيبية) . وأنّ هناك علاقة تجمعهما على مختلف المستويات والأصعدة، وتبدو هذه العلاقة جلّيا في الإطار الإجرائي لكليهما.

ب. تنمية مهارة فهم المقروء:

تأثّرت تعليمية اللغات بمقاربة دي بوقراند النصية وخصوصا بمعايير : المقصدية والمقامية والإعلامية أيّما تأثّر، واستغلتها في تنمية مهارة فهم المقروء وتطويرها لدى

المتعلّمين. كما تأثّرت بالمقاربة النصية، واتّخذتها بيداغوجية تعليمية، عندما جعلت النصّ سندا بيداغوجيا ومنطلقا لتعليم مختلف نشاطات اللغة، كما رأينا. لقد استغلت تعليمية اللغات المعايير النصية المذكورة لتمكين المتعلّمين من مقاربة النصّ لفهم معانيه واستيعاب مقاصده والاستفادة بما يحمله من أفكار ومعرفة وقيّم واتجاهات، وذلك بما تسمح به قدراتهم وخبراتهم. وتسعى تعليمية اللغات بصفة خاصة إلى تنمية مهارة فهم النصّ المقروء لدى المتعلّمين وتطويرها لتصبح آلية يستعينون بها في فهم مختلف النصوص واستيعاب مقاصدها.

وقبل التطرق إلى الإجراء التطبيقي لبيان كيف استثمرت تعليمية اللغات المعايير النصية المذكورة في تنمية ملكة فهم النصوص المقروءة لدى المتعلّمين، يجدر بنا الوقوف على بيان مدلول هذه المعايير.

ج. المقصدية:

معيار هام في مقاربة دي بوجراند النصية، ونعني به أنّ مؤلّف النصّ أنتج النصّ وضمّنه القصد الذي رام توصيله إلى القارئ، وأنّه أنتجه متماسكا ومترابطا كي يتمّ الوصول إلى هدف مرسوم في خطّة محدّدة. فلكلّ منتج نصّ غاية يسعى لبلوغها أو نية يريد تجسيدها، فلا نصّ من غير مقصد. والقصد جزء من دلالة النصّ، وهو المؤثّر الأول في اتساق النصّ وانسجامه، إذ يتولّد النصّ على أساس قصد منتجه ورغبته في التواصل مع المتلقي، فالقصد هو الذي يحدّد شكل النصّ وحجمه ونمطه[26]. فكلّما كان النصّ منسجما كان القصد واضحا، ومن ثمّة الغاية التواصلية محقّقة.

د. المقامية:

أو الموقفية يتعلّق هذا المعيار بمناسبة النصّ، فلا معنى للنصّ إلاّ من خلال استخدامه في محيط ثقافي واجتماعي وحضاري، زيادة على العلاقات السياقية الداخلية للنصّ. فإنّ تحليل أيّ نصّ لا بدّ أن يتكيء على الظروف والملابسات التي تصاحب الحدث اللغوي عند الإنتاج بما بسمح بإعادة قراءته[27].

هـ. الإعلامية:

وهي ما يحمله أيّ نصّ من المعلومات التي تهمّ السامع أو القارئ. وبها يتحقّق هدف التواصل بين منتج النصّ ومتلقيه. ولمعيار الإعلامية درجات، حيث يحمل كلّ نصّ درجة معيّنة من الإعلامية يحدّدها منتج النصّ ومتلقيه معا، كما تشمل الإعلامية الجدّة أيضا[28].

2.2. كيف يمكن لتعليمية اللغات استثمار معايير النصية في تنمية ملكة الفهم عند المتعلّمين؟

تعتبر تعليمية اللغات فهم المقروء في تعليم القراءة والنصّ الأدبي والمطالعة والنشاطات اللغوية

الأخرى التي تتخذ النصّ منطلقا في تدريسها، مطلبا تعليميا هاما ومهارة أساسية وضرورية يجب تنميتها لدى المتعلّمين. وانطلاقا من هذه القناعة ترى تعليمية اللغات أنّ العمل بمعايير المقاربة النصية لدي بوجراند خصوصا : المقصدية، والمقامية، والإعلامية، يمكن الاستفادة منها في تعليم المتعلّمين كيف يستغلونها ويستعينون بها ليصلوا إلى فهم مقاصد النصّ، وليستفيدوا من المعارف والمعلومات والقيّم التي يحملها النصّ.

أ. فهم المقروء :

إنّ المقصود بالفهم في مجالي علم اللغة النفسي وفي علم التربية أنّه "((عملية تفاعل يؤدّي فيها القارئ والنصّ والسياق دورا أساسيا، وفيها يقوم القارئ بعملية إنتاج للمعنى، وذلك بتفسير محتوى النصّ انطلاقا من معلوماته وأفكاره الشخصية ومن خلال ما يرمي إليه من عملية القراءة))"[29]. أمّا في تعليمية اللغات فيعرّف الفهم بأنّه "((تمرين يطلب فيه المدرّس من التلميذ أن يقرأ أو يسمع نصّا، ثم يجيب على عدد من الأسئلة التي يستطيع من خلالها التعرّف على مدى فهم المتعلّم للنصّ، ومعرفة مدى تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية))"[30].

انطلاقا من هذين التعريفين نستطيع أن نعتبر عملية الفهم نشاطا يقوم به المتعلّم لإعطاء معنى للأشياء*؛ هذا في الوقت الذي يعتبر علم التربية موضوع الفهم أداة نستطيع من خلالها معرفة المستوى الذي وصل إليه المتعلّم في ميدان من ميادين المعرفة.

إنّ فهم المقروء هو الغاية التعليمية من تدريس نصّ القراءة والنصّ الأدبي، وهو الهدف الذي يسعى إليه كلّ متعلّم، وينشده كلّ معلّم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى متعلّميه. فالمتعلّم المتمكّن من مهاراته يحقّق أهدافه التي يقرأ من أجلها، ويوسّع أفكاره ومعارفه وخبراته ويثريها، ويطوّر مهاراته في اللغة. وفهم المقروء ضروري للمتعلّم مهما كان مستواه، لأنّ كلّ مجال دراسي يعتمد على قدرة المتعلّم على القراءة ومعالجة النصّ.

والفهم يعتبر أمرا حيويا في عملية القراءة، وهو ذروة مهاراتها، وأساس عملياتها، للسيطرة على مهارات اللغة كلّها. وهو هدف أساسي لتعلّم اللغات الأخرى باعتبارها لغة ثانية، وتمكّن المتعلّمين من التفكير والردّ على ما يقرأون، وهي من أهم المهارات لمتعلّمي

اللغات الأجنبية لإتقان اللغة. وفي هذا السياق أكّدت بعض الدراسات على العلاقة المتينة بين قدرة المتعلّم على القراءة وبين تحصيله العلمي، فكلّما كانت قراءاته مع الفهم كثيرة كان تحصيله كثيرا وثريا ونافعا.

إنّ فهم المقروء يضمن الارتقاء بلغة المتعلّم، ويكسبه زيادة على ما ذكرنا مهارات النقد الموضوعي، وويعوّده على إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء، ويساعده على ملاحظة الجديد، والتوصّل لاستنتاجات عديدة، ويزوّده بما يعينه على الإبداع. بالإضافة إلى أنّ فهم المقروء يولّد الإحساس بالرغبة في المزيد من القراءة لدى المتعلّم. وإنّ الضعف في فهم المقروء يعتبر واحدا من أهم الأسباب التي تؤدّي إلى الضعف الدراسي لكثير من المتعلّمين، وهو سبب رئيسي للتأخّر الدراسي.

وفي هذا الشأن يعتبر تنمية مهارات فهم المقروء عاملا يساعد المتعلّم على إدراك السبب والنتيجة، واستخدام الأدلة، وحلّ المشكلات، وتصنيف الأفكار، ويزيد في القدرة على التحصيل اللغوي، وينمّي لدى المتعلّمين القدرة على استخدام المعاجم، والبحث عن الكلمات. ولهذا تأتي تنمية مهارات فهم المقروء واحدة من الأهداف الأساسية التي يسعى المعلّمون والمربون لإكسابها لمتعلّميهم.

ويعتبر فهم المقروء عملية معقّدة تعتمد على الإدراك العقلي للمتعلّم، وما يمتلكه من قدرات ومهارات ضرورية لعملية القراءة، وعلى التفاعل بين المتعلّم والنصّ، وعلى تنوّع استنتاجات النصّ المختلفة لكلّ متعلّم، وذلك طبقا لخلفيته السابقة بالنصّ المقروء، ودلالاته اللغوية، والقدرة على التحليل والاستنتاج، والتفكير المنطقي، وكذلك دافعية المتعلّم نحو القراءة[31].

كما أنّ فهم المقروء عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها المتعلّم من خلال محتوى قرائي يتضمّنه نصّ، بغية استخلاص المعنى العام لهذا المحتوى. إنّ المتعلّم يعتمد على العملية البنائية للفهم، فهو يقوم ببناء المعاني معتمدا على خبراته السابقة عن النصّ المقروء، وعلى التوضيحات الشارحة للنصّ، وعلى السياق المقامي الذي يرد فيه النصّ مستعينا بالعنوان والفقرة* الممهدة للنصّ التعليمي، ليقوم ببناء شبكة من العمليات المعرفية التي تؤدّي إلى الوصول إلى المعنى.

كما أنّه عبارة عن عملية استخلاص المعنى من النصّ المكتوب، وهو الغاية الأساسية من القراءة، ويحدث أثناءها في الغالب تفاعل بين طرفين هما القارئ وكاتب النصّ. وتبدأ عملية

فهم المقروء في ذهن القارئ بفكّ رموز الكلمات المكتوبة، وصولا إلى تفاعل خلفية القارئ المعرفية، وربطها بالنصّ للوصول إلى مغزى النصّ، أو رسالة الكاتب.

ممّا سبق يمكن القول إنّ فهم المقروء تعدّ عملية عقلية معقّدة تتضمّن عددا من مهارات التفكير، وتتميّز هذه العملية بالتفاعل بين المتعلّم والنصّ، وبين خبرات المتعلّم السابقة والمعلومات الجديدة في النصّ المقروء. وبالمناسبة، يجب أن نذكّر أنّ لفهم المقروء مهارات فرعية تختلف في مستوياتها، تبدأ من المستوى الحرفي وتنتهي بالمستوى الإبداعي لا يسمح الظرف للتعرّض إليها، ولا بدّ للمتعلّم من إتقانها لكي يربط الأفكار الجديدة بخبراته ومعلوماته، ويتفاعل معها.

ويمكننا أيضا اعتبار أنّ عملية الفهم تحدث نتيجة قيام المتعلّم بعدّة عمليات ذهنية تسمح له بإعطاء معنى للنصّ. لقد كان هذا الاعتبار محلّ اهتمام العديد من الباحثين، سنذكر عملين قام بهما باحثان وقدم كلٌّ منهما محاولة، من خلالهما فسّرا كيفية حدوث العمليات الذهنية التي توصلنا إلى فهم المقروء، سنذكرهما بإيجاز.

المحاولة الأولى

هي المحاولة التي قدّمها الباحث جوديث إيروين *Judith W. Irwin* والذي أشار فيها إلى المراحل المختلفة التي تمرّ بها عملية الفهم، أو بتعبير آخر العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ لإعطاء معنى للنصّ، هذه العمليات هي :

أ/ العمليات الأولية الصغيرة، وهي التي تدخل في فهم عناصر الجملة وتسمح للقارئ بالتعرّف على الكلمات وقراءتها مع بعضها البعض .

ب/ عمليات التكامل والدمج *Les processus d'intégration* وهي التي تساعد على البحث عن التماسك والانسجام الموجودين بين الجمل.

ج/ العمليات الذهنية الكبرى وهي التي تهدف إلى فهم المعنى العام للنصّ، وذلك باعتباره كلًا متكاملًا وكذلك

بفضل استعمال تركيبات أو أجزاء النصّ والتعرّف على الأفكار الرئيسية.

د/ عمليات التكوين *Le processus d'élaboration* ، وهي تلك التي تسمح للقارئ بإعطاء معنى آخر للنصّ بفضل عمليات الاستنباط الشخصية والافتراضات والصوّر والعمليات الذهنية.

المحاولة الثانية

تدخل هذه المحاولة في إطار ما يسمى بنظرية النماذج*، ومفادها أنّه للوصول إلى ما يسمى بالفهم يقوم القارئ بعمليتين ذات اتجاهين مختلفين : العمليات ذات الاتجاه "أسفل – أعلى"، والعمليات ذات الاتجاه "أعلى – أسفل". وقد تطرقت الباحثة باتريسيا كاريل *Patricia L. Carell* إلى هذا النموذج عندما تحدثت هي الأخرى عن إشكالية الفهم، والتي ترى أنّ الفرد يعمل عند قيامه بالعمليات الذهنية ذات الاتجاه "أعلى – أسفل" إلى إعطاء معان مسبقة لمضمون النصّ وذلك انطلاقا من تجاربه السابقة ومعلوماته العامة، ثمّ يقوم القارئ بمقارنة تلك المعاني مع مضمون النصّ، وذلك بقصد تأكيد أو استبعاد تلك المعاني المعطاة مسبقا. أمّا العمليات ذات الاتجاه "أسفل – أعلى"، فهي التي تجري على مستوى الوحدات اللغوية أي على مستوى الأشياء المكتوبة، ويقوم الفرد من خلالها بمقابلة مضمون تلك الوحدات اللغوية مع معلوماته وذلك للتعرّف على مدى انسجامها وتناسقها[32].

إنّ ما ذهبت إليه باتريسيا كاريل فيما يخصّ العمليات ذات الاتجاه "أعلى – أسفل" يشير بطريقة واضحة إلى مختلف الأنشطة التي يقوم بها الفرد عند القراءة. حيث يقوم الفرد عند القراءة بنوعين من العمليات الذهنية هما[33] :

أ/ تكوين معان مسبقة حول محتوى النصّ.

ب/ فحص محتوى النصّ لتأكيد هذه التصوّرات أو تغييرها.

إنّ العمليات التي تجري على هذا المستوى "أعلى – أسفل" تمثّل بالنسبة لباحثين آخرين مثل جيرار فيني *Gérard Vigner* جوهر عملية القراءة، وحول هذا الموضوع يقول هذا الأخير : "((يقصد بعملية القراءة تكوين افتراضات دلالية لمحتوى النصّ. وتستمر عملية الافتراض هذه حتى يصل القارئ إلى المعنى الذي يرمي إليه الكاتب))"[34].

في نهاية حديثنا عن طبيعة العمليات المؤدّية إلى عملية الفهم، نستطيع أن نقول أنّ القارئ يستخدم فيها عضوين هما : الجهاز البصري والدماغ. فمعرفة طريقة عمل هذين العضوين تمكّننا من اتّباع طريقة مثلى عند القراءة، ومن ثمّة نتوصّل إلى فهم محتوى النصّ. وفي الحقيقة، لكي ندير عملية القراءة بشكل سليم وفعّال، علينا أن نعرف أولا كيف نقرأ، إنّ معرفة القراءة هي قبل كلّ شيء حسن إدارة النظام البصري، يقول فرانك سميث *Frank Smith* في هذا الصدد : "((يكون التقاط المعلومات في نظرة واحدة في الأجزاء الخمسة الأولى من المائة من الثانية أو أقل من ذلك، أمّا في بقيّة الوقت فليس للجهاز

البصري أيّ وظيفة في عملية القراءة، حينها يقوم الدماغ بمعالجة المعلومات المرسلة إليه))"[35].

إنّ ما أشار إليه فرانك سميث عن آلية عمل الجهاز البصري، يسمح لنا بالقول أنّ اتّباع طريقة "الكلمة تلو الكلمة أثناء القراءة" لا تسمح للدماغ بمعالجة جميع الكلمات المرسلة إليه. علينا إذن أن نتبنى طريقة "القراءة الكلّية" بمعنى أن يقوم القارئ بعملية مسح وإرسال مجموعة من الكلمات في آن واحد. إنّ هذه الطريقة تمكّن الدماغ من الانتهاء من معالجة جميع المعلومات المرسلة إليه، ومن هنا يتوصل القارئ إلى إعطاء معنى للنصّ.

وبالعودة إلى موضوع مداخلتنا، ففي تقديري يمكن لتعليمية اللغات استثمار معايير النصية المذكورة في بداية المداخلة خصوصا (المقصدية والمقامية والإعلامية) في تنمية ملكة الفهم عند المتعلّمين، وتلقينهم الكيفية المثلى والناجعة التي يتّبعونها للوصول إلى فهم مقصد الكاتب. لأنّ لكلّ كاتب نية أو قصد يعمل على تحقيقه، فلا نصّ من غير مقصد، والمقصد أو القصد جزء من دلالة النصّ كما سبق أن أشرنا، خصوصا في النصّ التعليمي الذي أختير لأن يكون له غرض ويحمل معرفة ومعلومات وقيّم التي تهمّ السامع أو القارئ، والتي يتحقّق بها هدف التواصل بين كاتب النصّ ومتلقيه.

وفي نظري لا يتمّ الوصول إلى فهم مقصد الكاتب الفهم الصحيح إلاّ إذا تعرّف المتعلّمون على مناسبة النصّ، لأنّ لا معنى للنصّ إلاّ من خلال استخدامه في محيط ثقافي واجتماعي وحضاري معيّن كما سبق أن ذكرنا؛ وعليه فمعرفتهم لمناسبة النصّ (أو الإحالة الخارجية كما تسمّى أيضا) معتمدين في ذلك على دلالة العنوان وما توحيه الفقرة الممهّدة للنصّ، التي نبّهم إليها المعلّم أكثر من مرّة، هذا من جهة، وعلى العلاقات السياقية الداخلية للنصّ التي نبّهم إليها أيضا، وذلك بالاعتماد على مفردات النصّ وتراكيبه، من جهة أخرى.

ب/ التوجيهات التربوية للسانيات النصّ

تتبدّى في رأيّ المجالات التطبيقية للسانيات النصية في مجال تعليم نشاطات اللغة ومهاراتها وخصوصا في تنمية ملكة فهم المقروء، في التوجيهات التعليمية التي ما فتئت تقدّمها لتعليمية اللغات، والتي إذا اقتنع المعلّمون بجدواها وعملوا بها، ستعينهم على تحقيق غايتهم التعليمية؛ وسنقتصر فيما يلي على ذكر بعضها :

. على المعلّم في حصص دراسة النصّ الأدبي وحصص القراءة، ألاّ يحاول إجبار المتعلّمين على التفكير مثله، كأن يسألهم مثلا عن رأيهم في نصّ ما، ثم لا يحترم رأيهم الذي يخالف

رأيه هو. فالمعلّم قد تكون له خبرة كبيرة في فهم النصوص الأدبية وتحليلها وفكّ رموزها والتفاعل معها ولكن ليست له الأحقية في فرض انطباعاته على المتعلّمين.

. يجب أن يفسح المعلّم لهم المجال ليتفاعلوا مع النصّ دون ضغط، وأن تكون لهم انطباعاتهم الخاصة حول النصّ المقروء. وبما أنّ المعلّم هو صاحب الخبرة فعليه مساعدة المتعلّمين كيف يتفاعلون مع النصّ وإعادة اكتشافه واكتشاف جمالياته [36].

. المعلّم الناجح هو الذي يُشعر المتعلّم بالأمان الذي يجعله يتفاعل مع النصوص دون خوف من غضب المعلّم إذا أعطى انطباعا عن نصّ ما خالف فيه المألوف أو رأي المعلّم أو المجتمع. فتعزيز الشعور بالأمان يحفّز التفاعل الأمين مع النصّ دون تحوير لإرضاء أحد[37].

. عند شرح معاني مفردات نصّ ما سواء من قبل المتعلّمين أو من قبل المعلّم أو بالتعاون معا، فإنّ إعطاء دلالة الكلمة في المعجم ليست كافية، ولذلك يجب على المعلّم أن يعرّف المتعلّمين قيمة تلك الكلمة واستخدامها في الحياة، وقيمتها في الجماليات التي يمكن أن تضيفها تلك الكلمة على نصّ ما. فعلى المعلّم هنا أن يحرّر المفردات من إطاراتها المعجمية ليربطها بالعالم الخارجي أو الواقع إن صحّ التعبير[38].

. اختيار النصوص الملائمة التي تتوفّر على كلّ المعايير النصية وخصوصا المعايير الثلاثة المذكورة، التي تساعد على الارتقاء بسلوك المتعلّمين وتنمّي فيهم مختلف المهارات اللغوية الأساسية والفرعية، لأنّ النصّ لا يأخذ معناه النهائي إلاّ في ذهن المتلقي. وبما أنّ النصّ والمتلقي يتفاعلان لإنشاء نصّ مواز للنصّ الحقيقي، فإنّ النصوص التعليمية والأدبية بالخصوص لها تأثير كبير في سلوك الملتقى وفي تحصيله المعرفي.

.تعويد المتعلّمين على التفاعل مع النصّ، وعلى الحوار الداخلي الشخصي بينهم وبين النصّ الذي يقف وراءه الكاتب، دون تأثير من المعلّم وانطباعاته. فبغض النظر عن كون النص بسيطا أو معقّدا، فإنّ المتعلّم "((ينشيء نصّا موازيا له في عقله يتوافق مع خبرته وخلفيته العلمية وبيئته وثقافته ونفسيته. فقراءة النصّ ليست شيئا بسيطا كما نظنّ))"[39]. لأنّ القارئ يجب أن يظلّ مخلصا للنصّ من حيث دلالاته، ويعمل بخبرته وخلفياته المتنوّعة على فكّ رموز النصّ. لذا لا يمكن أن يؤوّل النصّ بنفس الطريقة، ولا يمكن أن يؤوّل بالضبط كما أراده المؤلّف الأصلي. وبتعبير آخر، فلكلّ قارئ خلفيته التي يستند عليها لفهم النصّ وفكّ رموزه، فكما يقول بياجيه نحن نرى فقط ما نعرف[40]. ومن هنا، يجب على المعلّم أن يحترم فهم المتعلّمين للنصّ، وإذا قدّر المعلّم أنّ فهم بعضهم بعيد عن الفهم

الحقيقي، وأنّ انحرافهم عنه شديد، ردّهم إلى المعنى الصحيح أو القريب منه بطريقة بيداغوجية لطيفة ومقنعة.

. عندما يقرأ القارئ نصّا معيّنا أيّا كان شعرا أو نثرا أو نصّا علميا حتى، فإنّه لا يعي حجم العمليات العقلية التي يقوم بها الدماغ لجعل تلك الرموز المقروءة مفهومة وواضحة للقارئ. ولا يدري القارئ كذلك لماذا يتجاهل بعض الكلمات أو العناوين أو الهوامش. في هذا السياق أؤكّد على دور المعلّم في لفت أنظار المتعلّمين إلى بعض القضايا الأساسية في النصّ التي لم يعتادوا الالتفات إليها كالعنوان وبعض المفردات التي تتكرّر بصورتها أو بمشتقاتها المعجمية، والظواهر البيانية التي يستعين بها الكاتب للتعبير عن مقاصده مثل التشبيه والاستعارات والكنايات، التي ستساعدهم على الكشف عن معاني النصّ وجمالياته.

. يجب أن لا ننظر إلى النصوص المكتوبة على صفحات الكتاب المدرسي على أنّها رموز مرتبطة بأصوات منطوقة تسمّى الكلمات، بل هي تاريخ كاتب بأسره وانعكاس بيئته وثقافته، والتي تصبح ذات معنى وقيمة لدى المتلقي عند التفاعل معها وفتح الحوار أثناء القراءة، وهو ما يسميه هاليداي ورقية حسن بالعلاقة الشخصية الضمنية *Interpersonnel* بين النصّ والمتلقي. فإذا وصل المتلقي إلى هذه الحالة من التآلف مع النصّ، فقد عاش ما تطلق عليه روزينبلات التجربة الأدبية. ولذلك وجب على المعلّم أن يشير إلى الدور التي تؤدّيه الكلمات في ذلك، قصد لفت انتباه المتعلّمين عند مقاربة النصّ.

فالنصّ الأدبي ليس سوى مادة محضة، ولكنّ القارئ بخلفيته وبإرشاد النصّ وكلماته يستطيع أن يعيش ما تطلق عليه روزينبلات التجربة الأدبية من خلال التحاور الداخلي مع ذلك النصّ[41].

الخاتمة:

إنّ سعي الدرس اللغوي عامة ودرسي القراءة والنصّ الأدبي خاصة في تنمية ملكة فهم المقروء لدى المتعلّمين، يعدّ أمرا ضروريا وهدفا تعليميا هاما، يجب على معلِّمي اللغات أن يجنّدوا كلّ طاقاتهم التعليمية وخبراتهم البيداغوجية ومعارفهم اللغوية والأدبية لتحقيقه، لإنّ فهم المقروء هو الغاية التعليمية من تدريس هذين النشاطين اللغويين، لما له من أهمية في تطوّر قدرات المتعلّمين في مجال تعلّم اللغة واكتساب مهاراتها.

ويجب على معلّمي اللغات أن يدركوا أنّ الأمر ليس سهلا، وليس بالبساطة التي يتصوّرونها، خصوصا أمام التحديات الكبيرة التي يفرضها واقعنا التعليمي الحالي غير المستقر، في ظلّ إصلاحات متتالية غير واضحة المعالم والأهداف، والذي يلاحظ عليه :

. مستوى المتعلّمين اللغوي غير المتجانس، الذي يترجم في ضعف مكتسباتهم المعرفية والمهارية بالخصوص، التي تعيقهم في عملية قراءة النصوص ومقاربة فهمها ودراستها.

. الكثير من النصوص المعتمدة في مختلف مستويات التعليم لا يستجيب لمعايير النصّ التعليمي المأمول، ولا برغّب المتعلّمين في قراءتها والتعاطي معها.

. نقص تكوين الكثير من أساتذة اللغة في المجال الأكاديمي والتربوي والبيداغوجي بالخصوص لا يسمح لهم بالقيام بمهامهم التعليمية على أحسن وجه وخصوصا في تنمية المهارات اللغوية المعقّدة كمهارة الفهم والتحليل والتذوّق،،،

إنّ الفهم عملية عقلية وبنائية ترتبط بالمستويات العليا للدماغ، تحتاج إلى أساتذة أكفاء ومهاريين، وإلى وقت كاف للممارسة والتوجيه.

فتعليم القراءة والنص الأدبي وفنونهما ومهاراتهما وخاصة مهارة فهم المقروء أمر صعب ومعقّد للغاية، لأنّ طبيعة العملية عقلية محضة كما سبق أن ذكرنا، تتطّلب من المتعلّم أن تكون لديه معرفة لغوية قبلية جيّدة وخبرة مقبولة اكتسبها من ممارسة الفهم والقراءة بكيفية ناجعة. وأن تتوفّر في النصوص التعليمية موضوع القراءة والفهم المعايير النصية والمادة اللغوية المطلوبة، وأن تكون هذه الأخيرة في مستوى المتعلّمين اللغوي والفكري. وأن يكون أساتذة اللغة أكفاء وذوي خبرة وعلى مستوى عال من التكوين الأكاديمي والبيداغوجي بالخصوص اللذين يسمحان لهم بنقل خبراتهم وتجاربهم لمتعلّميهم في مجال القراءة ومقاربة النصوص لفهمها ولدراستها.

الإحالات:

[1] روبرت دي بوجراند، "النصّ والخطاب والإجراء"، ط1، ترجمة حسن تمام، عالم الكتاب، القاهرة، 1998، ص 95.

[2] ينظر صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية"، ط1، دار فياء للطباعة والنشر، القاهرة، 2000، ص37.

[*] لم يجمع الباحثون على مصطلح واحد لهذا العلم، فقد أطلقوا عليه زيادة على ما ذكرنا في المتن، نحو النصّ، نظرية النصّ، علم اللغة النصية، علم لغة النصّ .

[3] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، " معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1994، ص 185.

[4] المرجع نفسه، ص185.

[5] ينظر : دونيس فيجيه، "لسانيات النص وتعليم الفرنسية لغير الناطقين بها"، مقال منشور هالش، الرابط :

Denis Vigier, Linguistique textuelle et enseignement/apprentissage du FLES.

www.htpps://halshs.archives-ouvertes.fr

[*] لمصطلح "النصّ" عدّة مفاهيم لغوية واصطلاحية، ويعود هذا التعدّد إلى نظرة كلّ دارس والمدرسة التي ينتمي إليها، وإلى الخصوصيات الثقافية والنفسية والحضارية التي تميّز دارسا عن آخر، وإلى المجال أو التخصّص العلمي الذي يبحث فيه.

[6] *Hallidy M. A. K And Ruqaya Hasan, Cohesion In Semantic Unit English*

Longman London P, 1-2. 1976

[7] محمد عمارة، "النص الإسلامي بين الاجتهاد والجمود والتاريخية"، دار الفكر المعاصر، ط/1، بيروت، لبنان، 1998، ص33.

[8] عبد القاهر الجرجاني، "دلائل الإعجاز"، قرأه وعلّق عليه محمود محمد شاكر" ط5، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2004، ص371.

نقلا عن تواز مصطفى، "عناصر التماسك النصي في تفسير المناسبة بين الآيات"، مداخلة ألقاها في أعمال الملتقى الوطني "التراث اللساني العربي ولسانيات النصّ، الذي نظّمه مخبر علم تعليم العربية، بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، يومي 17 و18 ديسمبر 2018 .

[9] عبد القاهر الجرجاني، "دلائل الإعجاز"، المرجع السابق، ص 413 .

[10] المرجع نفسه، ص 49 .

[11] ينظر، تواز مصطفى، "عناصر التماسك النصي في تفسير المناسبة بين الآيات"، المرجع السابق.

[12] ينظر، تواز مصطفى، المرجع نفسه .

[13] دو بجراند، "النصّ والخطاب والإجراء"، المرجع السابق، ص 104.

[14] ينظر، تواز مصطفى، المرجع السابق .

[15] ينظر، المرجع نفسه .

[16] عن مسعودة خلاف، "بين اللسانيت التطبيقية وتعليمية اللغات : دروس في اللسانيات التطبيقية"، موقع جامعة جيجل، Agnés Van Zanten, Dictionnaire de l'education ; p 141-142.

[17] ينظر: عبدو الراجحي، "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"، دار المعرفة الجامعية، دط، السنة 2000، ص08.

[18] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ديسمبر 2003، ص 07.

[19] ينظر، بكار امحمد، "النصّ التعليمي خيار تربوي وسند بيداغوجي"، مجلة الباحث، عدد خاص بالملتقى الوطني الأول "المقاربة النصية في الممارسة التعليمية التعلمية"، الذي نظّمه قسم اللغة العربية يومي 12 و13 ديسمبر 2017 بالمدرسة العليا للأساتذة، ص 120.

[20] ينظر : الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، المرجع السابق، ص 07.

[21] ينظر : بكار امحمد، "النصّ التعليمي خيار تربوي وسند بيداغوجي"، المرجع السابق، ص 126.

[22] ينظر : المرجع نفسه، ص 126 .

[23] ينظر : دخيل الله بن محمد الدهماني، "المُدْخَل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام: أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية، نحو بناء لغوي متماسك"، ورقة عمل مقدّمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية العربية وآدابها "إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية". 28-2007/09/30، موقع جامعة أمّ القرى، السعودية، الأنترنت، *الرابط https://uqu.edu.sa*

[24] ينظر : عوض، أحمد عبده، "مداخل تعليم اللغة العربية : دراسة مسحية نقدية"، جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية مكة المكرمة، 2000، ص 21 .

[*] المنهج التكاملي مقاربة من مقاربات تعليم اللغة على غرار المنهج التواصلي والمنهج الوظيفي. ويقوم هذا المنهج على

فكرة الرّبط بين مختلف النشاطات اللغوية، والتّعامل معها من منطلق وحدة المعرفة. ويستمد المنهج التكاملي أسسه من كون الإنسان ينتج لغة متكاملة، وهو يمثّل اتجاها حديثا في تعليم اللغة وتعلّمها، لأنّه يساير طبيعة اللغة، ويقضي على تفتيتها وتجزئتها إلى فروع، ويستند إلى أسس لغوية ونفسية لغوية ولغوية اجتماعية، تؤكّد على أنّ اللغة معارف وثقافة ومهارات، وأنّ هذه المهارات بالخصوص هي محور ومرتكز تعليم اللغة، دون فصلها عن بعضها البعض، بل تتمّ معالجة الدرس اللغوي على أساس أنّها وحدة واحدة، تسعى لتحقيق غاية واحدة، هي التواصل اللغوي السليم في المحيط الاجتماعي. إنّ المنهج التكاملي يحمل بين طيّاته اتّجاها عقلانيا لتعليم اللغة، فهو يستند إلى أسس من أبرزها أنّ فروع اللغة ما هي إلاّ اللغة نفسها، وحين يعلّم الفرع اللغوي متّصلا باللغة ككلّ، تتّضح وظائفه بشكل متكامل. (ينظر : إبراهيم عبد الله المومني، "منحى اللغة الكلّي : الفلسفة والمبادئ والتضمينات التربوية"، مجلة دراسات – العلوم التربوية، المجلد 28، العدد الثاني، 2001، ص 274- 277).

[25] أنطوان صياح، "تعلّمية اللغة العربية"، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2006، ص130.

[26] محمد مفتاح، "نمطية النصّ : تنظير وإنجاز"، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، 1987، ص 103.

[27] محمد خرماش، "المرجعية الاجتماعية في تكوين الخطاب الأدبي، حوليات الجامعة التونسية، العدد الثامن، 1995، ص91.

[28] ينظر : روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء"، ترجمة حسن تمام، المرجع السابق، ص 105.

[29]BLOOM B. S; Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire, Paris, Fernan Nathan, 1979

عن ناصر عبد الحميد يونس، "كيف تتم عملية الفهم ؟ وما هي أهم عناصرها و معيقاتها ؟"، مقال منشور في الموقع الإلكتروني : تعليم جديد : أخبار وأفكار تقنيات التعليم، الرابط : *https://www.new-educ.com/*

[30] عن ناصر عبد الحميد يونس ، المرجع السابق. De Cortes (E); Les fondements de l'action didactique Bruxelles, Boeck Université Weswael, 1990

[*] القول مستوحى من قول فرانك سميث :"(الفهم هو عبارة عن عملية إعطاء معنى للأشياء)"، نقلا عن ناصر عبد الحميد يونس، المرجع السابق.

[31] مفهوم الفهم القرائي وأهميته، وعملياته، ومستويات مهاراته، ووسائل تطويره،، مقال منشور في الأنترنت الرابط :*https://shms.sa/authoring/51770*

[*] هي فقرة قصيرة تسبق النصّ التعليمي الوارد في الكتاب المدرسي، وهي بمثابة إحالة مقامية تساعد المتعلّمين على وضع النصّ في سياقه المطلوب .

[*] إنّ المعلومات الموجودة في الذاكرة مخزّنة على هيئة نماذج إدراكية. لفهم معلومة معيّنة، يقوم الفرد باستدعاء أو الرجوع إلى النموذج الذهني الذي يحتوي على المعلومات التي لها علاقة بالمعلومات التي يراد فهمها.

[32] *Patricia L. CARELL; "Rôle des schémas de contenu et des schémas formels ", le français dans le monde, Recherches et application, février – mars, 1990, p 17* عن ناصر عبد الحميد يونس، المرجع السابق.

[33] *Patricia L. CARELL; "Rôle des schémas de contenu et des schémas formels ", le français dans le monde, Recherches et application, février – mars, 1990, p 17* عن ناصر عبد الحميد يونس، المرجع نفسه.

[34] *Boyer H, Buizbach ; Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, CLE international, 1990* . عن ناصر عبد الحميد يونس، المرجع نفسه

[35] ينظر : ناصر عبد الحميد يونس، المرجع السابق.

[36] كريمة مطر المزروعي، "نظرية التلقى وانعاكاساتها على التربية لويز روزنبلات"، مقال منشور في الأنترنت، الموقع الإلكتروني : شبكة ومنتديات أبي شمش : ملتقى الإبداع والتميّز، الرابط : *https://sh22y.com/vb*

[37] المرجع نفسه .

[38] المرجع نفسه .

[39] المرجع نفسه .

[40] المرجع نفسه .

[41] المرجع نفسه .

المراجع المعتمدة:

1/ الكتب :

1 أنطوان صياح، "تعلّمية اللغة العربية"، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2006.

2 روبرت دي بوجراند، "النصّ والخطاب والإجراء"، ط1، ترجمة حسن تمام، عالم الكتاب، القاهرة، 1998.

3 صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية"، ط1، دار فياء للطباعة والنشر، القاهرة، 2000.

4 عبد القاهر الجرجاني، "دلائل الإعجاز"، قرأه وعلّق عليه محمود محمد شاكر" ط5، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2004.

5 عبد اللطيف الفارابي وآخرون، " معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1994.

6 عبدو الراجحي، "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"، دار المعرفة الجامعية، دط، السنة 2000.

7 عوض، أحمد عبده، "مداخل تعليم اللغة العربية : دراسة مسحية نقدية"، جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية مكة المكرمة، 2000.

8 محمد عمارة، "النص الإسلامي بين الاجتهاد والجمود والتاريخية"، دار الفكر المعاصر، ط/1، بيروت، لبنان، 1998.

9 محمد مفتاح، "نمطية النصّ : تنظير وإنجاز"، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، 1987.

10 Hallidy M. A. K And Ruqaya Hasan, Cohesion In Semantic Unit English Longman London P , 1-2. 1976

2/ المقالات والمداخلات

1 إبراهيم عبد الله المومني، "منحى اللغة الكلّي : الفلسفة والمبادئ والتضمينات التربوية"، مجلة دراسات – العلوم التربوية،
المجلد 28، العدد الثاني، 2001.

2 بكار امحمد، "النصّ التعليمي خيار تربوي وسند بيداغوجي"، مجلة الباحث، عدد خاص بالملتقى الوطني الأول "المقاربة النصية في الممارسة التعليمية التعلمية"، الذي نظّمه قسم اللغة العربية يومي 12 و13 ديسمبر 2017 بالمدرسة العليا للأساتذة. 3 تواز مصطفى، "عناصر التماسك النصي في تفسير المناسبة بين الآيات"، مداخلة ألقاها في أعمال الملتقى الوطني "التراث اللساني العربي ولسانيات النصّ، الذي نظّمه مخبر علم تعليم العربية، يومي 17 و18 ديسمبر 2018، بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة .

4 محمد خرماش، "المرجعية الاجتماعية في تكوين الخطاب الأدبي، حوليات الجامعة التونسية، العدد الثامن، 1995.

3/ المقالات الإلكترونية

1 دخيل الله بن محمد الدهماني، "المُدْخَل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام: أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية، نحو بناء لغوي متماسك"، ورقة عمل مقدّمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها "إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية". 28-2007/09/30، موقع جامعة أمّ القرى، السعودية، الأنترنت، الرابط https://uqu.edu.sa

2 دونيس فيجيه، "لسانيات النص وتعليم الفرنسية لغير الناطقين بها"، مقال منشور في موقع هالش، الرابط :

www.htpps://halshs.archives-ouvertes.fr

3 كريمة مطر المزروعي، "نظرية التلقى وانعاكاساتها على التربية لويز روزنبلات"، مقال منشور في الأنترنت، الموقع الإلكتروني : شبكة ومنتديات أبي شمش : ملتقى الإبداع والتميّز، الرابط : *https://sh22y.com/vb*

4 مسعودة خلاف، "بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات : دروس في اللسانيات التطبيقية"، موقع جامعة جيجل.

5 ناصر عبد الحميد يونس، "كيف تتم عملية الفهم ؟ وما هي أهم عناصرها و معيقاتها ؟"، مقال منشور في الموقع الإلكتروني: تعليم جديد : أخبار وأفكار تقنيات التعليم، الرابط : https://www.new-educ.com/

6 مفهوم الفهم القرائي وأهميته، وعملياته، ومستويات مهاراته، ووسائل تطويره،، مقال منشور في الأنترنت الرابط : https://shms.sa/authoring/51770