TEACHER'S FORUM FORUM DE L'ENSEIGNANT منتدى الأستاذ
المجلد: 15 العدد: 02 السنة: جوان 2019 الصفحات 27 ـ 46

أثر اللسانيات المعاصرة في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط (الجيل الثاني)
– تعليمية النصوص أنموذجا–

The Impact of Contemporary Linguistics on the Arabic Language Curricula for the Intermediate Phase (Second Generation) : The Didactic of Texts as a Model

شفيقة طوبال [1]. جامعة محمّد الصّديق بن يحي- جيجل (الجزائر).
الإيميل: talibat3ilm972@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2018/08/02 تاريخ التعديل : 2019/02/02 تاريخ القبول: 2019/02/10

الملخص:

يكشف هذا المقال عن الانفتاح الواسع لمناهج اللغة العربية للطور المتوسط– الجيل الثاني – على المعرفة اللسانية المعاصرة سواء على مستوى التنظير أو على مستوى المنهج. وذلك في ظل العلاقة الوطيدة لتعليمية اللغات باللسانيات النظرية والتطبيقية على اختلاف فروعهما، وهي العلاقة التي أرست في الواقع التربوي مقاربة جديدة تمثلت في المقاربة التواصلية الوظيفية اقتفاء ومسايرة لتوجه الدرس اللساني المعاصر نحو الاستراتجيات الخطابية والنحو الوظيفي واللسانيات الاجتماعية و والمقاربات التداولية بمداخلها المتنوعة من أجل تشوّف آفاق ألفية أضحى الخطاب فيها رهان قوة.

الكلمات المفتاحية: التعليمية؛ مداخل تعليم اللغة العربية؛ لسانيات الجملة؛ لسانيات النص.؛ لسانيات الخطاب.

Abstract:
This article reveals the wide openness of the Arabic language curricula of the intermediate phase-the Second Generation- to contemporary linguistic knowledge both at the theoretical level or at the curriculum level. This is in light of the tight relationship of the didactics of languages with theoretical and applied linguistics in their different branches. It is a relationship that established in the educational reality a new approach represented in the communicative functional approach, and this is to track and follow the orientation of the contemporary linguistic lesson towards the strategies of discourse, functional grammar, socio-linguistics and pragmatic's approaches in their various aspects in order to foresee the horizons of millennium in which discourse has become a power bet.

Keywords: Didactics, introductions to teaching the Arabic language, sentence linguistics, text linguistics, discourse linguistics.

المؤلف المرسل: talibat3ilm972@gmail.com

مقدمة:

إن التطور الذي عرفته النظريات اللسانية وعلم الاجتماع اللغوي وعلم النفس بفروعه وكذا نظريات التعلم قد أحدث تغييرا استراتجيا في تعليم اللغات وتعلمها، حيث أصبح خلفية نظرية لتزويد عناصر العملية التعليمية التعلمية بكل ما من شأنه أن يرتقي بالفعل التربوي سواء على مستوى تطوير آليات اكتساب اللغة وتبليغها بطرق علمية، أو على مستوى مراجعة المحتويات وانتقاء ما يناسب المتعلم بمراعاة الفروق الفردية، فضلا عن الاهتمام المتكامل بالمهارات الأربع للمتعلمين (استماع/ حديث/ قراءة/ كتابة) وتزويد المعلمين بمعرفة لسانية ثرية تنير خطواتهم نحو التحكم في موقف التدريس، وتؤهلهم إلى القيادة الناجحة والإرشاد المحنك للسير بالأجيال نحو عصر جديد سمته التدفق المعرفي الضخم والثورة التكنولوجية الهائلة، وهي السمة التي عمقت الدور العظيم للغة كونها أداة للتفكير والتواصل في آن واحد.

وفي ظل التحديات التي يعرفها جيل القرن الحادي والعشرين، وهو يستشرف مستقبله المفتوح على زمن العولمة وما بعد الحداثة، بات من الضروري أن يعاد النظر في النظم التربوية على اعتبارها المرآة العاكسة لغايات الدول ومراميها.

ولم تكن الجزائر بمنأى عن هذا الحراك التربوي وقد أضحى العالم قرية كونية، وهي التي أدركت مكانة المدرسة منذ القديم. لكن الإرث الاستعماري وضغوطات مرحلة ما بعد الاستقلال جعل قطار الإصلاح يسير على سكة ملتوية أخرت وصولنا بالركب العلمي، فكانت الاستفادة من المقاربات التربوية الحديثة متأخرة بعشرات السنيين مقارنة بدول الجوار.

على هذا الأساس، ومن منطلق الوعي بضرورة اللحاق بالركب العلمي والحضاري انبنت مناهج الجيل الثاني عموما ومناهج اللغة العربية على وجه الخصوص على جديد المعرفة اللسانية المتمثلة في الارتكاز على مجموعة من المداخل وهي: المدخل المهاري، المدخل التكاملي، المدخل الوظيفي، والمدخل الاتصالي وهي المداخل التي أغنت حقل تعليمية اللغات بالكثير من المصطلحات من أجل الانتقال من مقاربة نصية بنيوية تهدف إلى تحقيق الكفاءة اللغوية، إلى مقاربة نصية تواصلية هدفها تحقيق الكفاءة اللغوية والتواصلية معا.

مفهوم التعليمية:

مصطلح "التعليمية" هو ترجمة لكلمة "Didactique" المشتقة من الكلمة الإغريقية "didaktikos" تطلق على ضرب من الشعر كما تعني كل ما هو خاص بالتربية".[1] وقد عرفها المختصون في هذا المجال فقالوا: «هي شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس أو هي بالأساس التفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها" كما أنّها "الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي". ومن جهة أخرى عدها البعض الآخر فرعا من فروع التربية موضوعها التخطيط للوضعية التعليمية وكيفية مراقبتها وتعديلها أو هي مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم».[2]

يتّضح من خلال هذه التعاريف أن التعليمية علم من علوم التربية له علاقة بكل ما يحيط بالفعل التربوي من معلم ومتعلم ومادة تعليمية، وهو علم "يتداخل مع مجموعة من العلوم" له قواعده ونظرياته، يعنى بالعملية التّعليميّة التَّعلميّة من حيث التخطيط وطرق التدريس والتبليغ والتقويم.[3]

أما تعليمية اللغات فهي فرع يهتم بكيفية تعليم اللغة ، حيث يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما: ماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس؟

يتعلق السؤال الأول بالمادة الدراسية من حيث كمّها وكيفيتها ومعجمها ودلالتها ونحوها وأصواتها، وتجيب عن هذا السؤال اللسانيات التطبيقية؛ وهو تخصص يتداخل كثيرا مع التعليمية.

أما السؤال الثاني (كيف ندرّس؟) فيتعلق بتحديد نوعية المتعلمين وحاجاتهم و ميولهم، ثم تحويل أو ترجمة هذه الميول والحاجات إلى قوالب لغوية، ويجيب عن هذا السؤال علم مناهج تدريس اللغات، وكذلك تخصصات لها صلة وثيقة بالتعليمية.[4]

وقد نشأت تعليمية اللغات في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية، ثم انفتحت على حقول معرفية مختلفة كاللسانيات وسيكولوجية التعلم والبيداغوجيا وإثنوغرافيا التواصل، فطورت مجال اشتغالها من خلال اهتمامها ببعض متغيرات العملية التعليمية ومنها: المتعلم والمدرس والمحيط الاجتماعي والمادة التعليمية وفعل التدريس.[5]

موضوع التعليمية:

تهتم التعليمية بموضوعات عديدة منها: المعلم، المتعلم، المحتوى، مؤسسة التعليم، الأهداف، الأنشطة، الوسائل، والنتائج.

وفيما يتعلق بالمحتوى توجد عدة «مبادئ لاختيار المادة اللغوية، فليس كل ما في اللغة ضروريا للمتعلم، ولكن يختار القدر المشترك في الاستعمال بين الناس لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية»،[6] وفي هذا المقام يقول الدكتور "عبد الرحمن الحاج صالح": «لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدلّ على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية ممّا تقتضيه الحياة العصرية».[7]

إنها دعوة صريحة إلى انتهاج المقاربة الوظيفية التواصلية في تعليمية اللغة العربية، في فترة كانت فيها اللسانيات الحديثة تتحول باهتماماتها من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص، إلى لسانيات الخطاب.

وعلى هذا الأساس توجّه الباحثون في مجال تعليمية اللغات إلى «مراعاة الفرق بين المنطوق والمكتوب وأسبقية المشافهة على التحرير، فهناك اختلاف من حيث الكمّ والنوع بين العناصر اللغوية في الخطابات الشفوية والكتابية وعندئذ توضع طرق التعليم المناسبة لتعلّم لغة ذات استعمال عفوي متداول».[8]

علاقة تعليمية اللغة بالعلوم الأخرى:

تتداخل التعليمية مع عدّة تخصصات علميّة أخرى إلى درجة يصعب التفريق بينها في بعض الأحيان؛ فهي في إيطاليا ترادف علم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي، ويتداخل مفهومها إلى حد الالتباس في بلجيكا مع البيداغوجيا. بينما يرتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية، دون أن ننسى اللسانيات العامة والصوتيات وعلم النفس

العام، وخصوصا ما تعلق منها بنظريات التعلم، وعلوم أخرى اهتمت بالمجال الاجتماعي والثقافي مثل: الاقتصاد والتاريخ والجغرافيا، وعلوم عريقة مثل: الأدب والفلسفة.[9]

ولا بأس أن نركز في هذا المقال على علاقة تعليمية اللغات باللسانيات، وفقا لتخصصنا وانشغالنا بتعليم اللغة العربية.

علاقة تعليمية اللغات باللسانيات:

استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها ونظرياتها. فقد قدمت المدارس اللسانية للتعليمية إمكانية التفكير والتأمل في المادة اللغوية وبنياتها والمناهج التي تحكمها، وذلك انطلاقا ممّا قدمه "فرديناند دي سوسير" في المدرسة البنيوية و"بلومفيد" و"هاريس" في المدرسة التوزيعية "ونعوم تشومسكي" في المدرسة التوليدية التحويلية، ثم ما قدمته المدرسة الإنجليزية مع "فيرث" والتي تطورت بفضل "مايكل هاليداي" و"ديل هايس" و"فان ديك" مؤسسين بذلك لما يسمى بلسانيات النص.[10]

لقد نتج عن كل هذه المدارس عدة مفاهيم كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللغات، ومنها تعليمية اللغة العربية، من خلال بناء المناهج والكتب.

ومن أهم تلك المفاهيم، مفهوم النظام عند "دي سوسير"، فاللغة بنية أو نظام، ولمعرفة خصائص أي لسان بشري يحلّل هذا النظام ويفكك إلى ما عرف عنده بالمستويات اللغوية بدءا بأصغر وحدة إلى أكبرها؛ وهي المستوى الصوتي، فالصرفي، فالنحوي، فالمعجمي فالدلالي.

وعليه فتحديد تلك الأبنية ووحداتها، وإيجاد العلاقات الرابطة لها، من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرسية معالجة بيداغوجية مخصوصة يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المعقد، والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له، وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات في أذهان المتعلمين وفق منهج وصفي علمي امتد ليطال مناهج تحليل النصوص الأدبية.[11]

ومن بين مظاهر التأثير أيضا أن أعيد الاعتبار للغة المنطوقة، فأصبحت لها أهميتها في الوصف والدراسة، وهي نظرة جديدة لم تكن من قبل لأن الدراسات اللسانية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر كانت دراسات تاريخية مقارنة تركز أكثر على النصوص المكتوبة.

كما استفادت تعليمية اللغات أيضا من اللسانيات في جانبها الصوتي في تصحيح النطق لدى المتعلمين خصوصا في تعلم اللغات الأجنبية.

ومن بين أهم المفاهيم اللسانية التي كان لها تأثير واسع في تعليمية اللغة، اتخاذ الجملة وحدة أساسية في تدريس اللغة ودراستها– لسانيات الجملة – وهي المقاربة التي كانت سائدة في الجزائر في ظل المدرسة الأساسية. وفضلا عن ذلك "فقد كان لتصورات دي سوسير اللغوية أثر بالغ في تطوير الدرس المعاصر حيث انبثق عنها علوم جديدة كالسيميولوجيا وعلم الدلالة البنيوي والفونولوجيا الوظيفية (...) كما كان لها أثر على تعليم اللغات وتعلمها في مجالات متعددة".[12]

كما كان للمدرسة التوليدية التحويلية (نعوم تشومسكي) بالغ التأثير في تعليمية اللغات، وذلك من خلال البدائل التي وضعها لنظرية "سوسير" وهي: مفهوم الملكة أو الكفاءة اللغوية ومفهوم الأداء مقابل (لغة/ الكلام).

وتبرز هذه المفاهيم في مناهج اللغة العربية المتعلقة بالجيل الأول وخاصة في كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط من خلال عدة عناوين مثل: ملكة اللغة، ماوراء النص، لغة ومفردات.

وظلت التعليمية تنهل من كل جديد تأتي به اللسانيات، فما جاء به "تشومسكي" كان عملا مبتورا في نظر أصحاب المدرسة السياقية، رغم اهتمامه بالمكون الدلالي، ولهذا أضاف عالم اللسانيات الاجتماعية "ديل هايمس "مصطلح الملكة التبليغية أو الكفاءة التواصلية".

وفي الاهتمام بالسياق والظروف النفسية والاجتماعية المحيطة بالنصوص إيذان بمرحلة أخرى وهي مرحلة اللسانيات النصية أو علم اللغة النصي، بعد أن أوقعت لسانيات الجملة (البنيوية) نفسها في مأزق عدم الاهتمام بالمعنى بعدّ الجملة أكبر وحدة لغوية يمكن أن تدرس.

أما مفهوم الكفاءة التواصلية فهو مفهوم يضعنا أمام تخصص جديد فرضته الألفية الثالثة ومفاهيم أخرى كالعولمة، والحداثة وما بعد الحداثة... إنه تخصص لسانيات الخطاب في فترة أضحى الخطاب بكل صنوفه رهان قوة.

والمقصود بالملكة التواصلية هو القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض، وهي بذلك تتعدى الملكة اللغوية التي تعني القدرة على التركيب السليم.[13] كما أنها «تشتمل على القواعد التركيبية والدلالية والصوتية والتداولية».[14]

وقد ترسخ هذا المفهوم بفضل تطور تخصصات عديدة في نهاية القرن العشرين ومنها النحو الوظيفي ونظرية التواصل وتحليل الخطاب واللسانيات التداولية، واللسانيات الاجتماعية.

وخلاصة القول فإن علاقة التعليمية باللسانيات و بعلوم أخرى، وخاصة علم النفس ونظريات التعلم وعلم الاجتماع يجعلنا نطمئن كل الاطمئنان؛ فمناهج تعليم اللغات مبنية وفق دراسات علمية حديثة، ووفق ما بلغته تلك العلوم من التطور.

وأكثر من ذلك فإن جديد النظريات اللسانية، وهي كلها نظريات غربية لا يكاد يختلف مع تراثنا اللغوي والبلاغي والأصولي والتفسيري، والعودة إلى جهود "الجاحظ" و"عبد القاهر الجرجاني" و"السيوطي" و"الزركشي" وغيرهم تضعنا أمام حقائق مذهلة، وهي سبق علماء العرب القدماء إلى التنظير اللساني بأعمق ممّا هو عند المنظرين الغربيين المحدثين سواء على مستوى لسانيات الجملة أو لسانيات النص، أو لسانيات الخطاب.

المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية ومبادئ تعليمها:

انطلاقا مما سبق، وبناء على تلك العلاقات الممتدة بين التعليمية وغيرها من العلوم ظهرت اتجاهات حديثة في تعليم اللغات وهي: المدخل الاتصالي المهاري، المدخل التكاملي، والمدخل الوظيفي التداولي.

وبالعودة إلى دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسّنتيّن الثانية والثالثة (الجيل الثاني) نجد فيهما إشارة إلى هذه المداخل بشيء من التفصيل، وذلك للتأكيد على سعي منظومة التعليم في الجزائر إلى مواكبة التطورات.

ومما جاء في هذا الموضوع: "مداخل تعليم اللغات وتعلّمها عديدة: أشهرها: "المدخل التكاملي، والمدخل المهاري، والمدخل الاتصالي والمدخل الوظيفي. وهي مداخل على صلة وثيقة بالبحث في علاقة اللغة بالخطط والغايات المرسومة لتعليمها(...) وفي ظل التحولات التي شهدها العالم، وما استصحب ذلك من إعادة النظر في الحاجة إلى تحصيل المعرفة، أهي للتخزين وحشو الذاكرة؟ أم هي للتوظيف والاستعمال في مواقف الحياة التواصلية المختلفة؟ فإن منظومة التعليم في الجزائر، راحت تعمل على مواكبة التطورات، ومراجعة مناهجها بما يسمح لها من التفاعل مع التساؤلات المنطقية حول جدوى تبني هذا الخيار أو ذاك".[15]

إنّ تبني هذا الخيار- خيار المداخل الحديثة- ينبئ بمستقبل زاهر للغة العربية لأنها مداخل تتواءم مع خصائصها. وتراث علماء أصول الفقه وعلماء البلاغة وكذا علماء التفسير خير دليل على ذلك؛ فقد تعاملوا مع اللغة (خطابا ونصا) معتمدين على المدخل المهاري بإيلاء الأهمية لمهارة السماع، فكانت المنطلق لتعلّمهم وتعليمهم، وكيف لا وقد قدمها الله سبحانه وتعالى على غيرها من الحواس في العديد من الآيات ومنها:

﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (الإسراء:36).

﴿قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ﴾ (الملك:23).

﴿ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ﴾ (السجدة:9).

كما اعتمدوا على بقية المداخل من أجل الإحاطة بالقرآن الكريم، فقاربوا بكل علوم اللغة بمنهج وظيفي تواصلي وتكاملي؛ فما عجز النحو عن تأوليه أولته البلاغة، وما غاب عن البلاغة أوضحه الفقه، وما غاب عنهم جميعا استحضره علماء التفسير.

وعليه فإن نجاح مناهج الجيل الثاني لمادة اللغة العربية يحتاج إلى الكثير من الإرادة والعزيمة والتحدي، من أجل أن تسترد اللغة العربية مكانتها في ظل صراع الهُوية والقيم، وهو الصراع الذي تغذيه مفاهيم خطيرة كالعولمة والحداثة. وهذا لن يتأتى إلا بمعلم كفء... متفتح على قضايا عصره... ومطلع على كل جديد في مجال تخصصه من علوم التربية والتعليمية، واللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية والمدارس اللسانية المعاصرة وعلم النفس، وجلّ العلوم المعرفية التي أعادت الاعتبار للعقل على حساب النظريات السلوكية.

1/ المدخل الاتصالي:

الاتصال «عملية تفاعل بين فرد وآخر، أو بين مجموعة من الأفراد و مجموعة أخرى بهدف المشاركة في خبرة يترتّب عنها تعديل في السلوك».[16]

فاللغة في هذا المدخل وسيلة اتصال «تؤدي وظيفة اتصالية هادفة، وذات أغراض مقصودة».[17]

والاتصال قد يكون مباشرا أو غير مباشر، منطوقا أو مكتوبا، ومن أهدافه.[18]

- التفاهم والمشاركة في أمر ما.
- تعديل سلوك الفرد أو الأفراد.
- نقل المعارف والخبرات.

- نقل الأحداث الجارية.
- تبادل المشاعر والأحاسيس.
- التوعية الثقافية أو الصحية أو السياسية.
- التعبئة بالقيم الوطنية والاجتماعية والتربوية وإثارة الحماس.

ولتحقيق هذه الأهداف يجب أن تتكامل عناصر الاتصال اللغوي وتتعالق فيما بينها وهي: المرسل، المستقبل، الرسالة، قناة الإرسال، بيئة الإرسال (السياق)، التغذية الراجعة (الأثر).[19]

وتأسيسا على ما سبق فإن تدريس اللغة العربية وفق هذا المدخل يتطلب ما يلي:[20]

- الإلمام بكفايات الاتصال اللغوية والتواصلية للمعلّم والمتعلم على السواء.
- الاهتمام باستخدام اللغة العربية وممارسة أنشطتها وممارسة أنشطتها ممارسة عملية تداولية بدل التركيز على حفظ القواعد والقوانين.
- الاهتمام بجميع المهارات [استماع، تحدث (كلام)، قراءة، كتابة (إنتاج)] لأن اللغة كلّ متكامل مع إيلاء الأهمية في هذا المدخل لمهاراتي الاستماع والكلام لأنهما الركيزتان الأساسيتان في الموقف التواصلي.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لاستخدام اللغة بكل أشكالها وخلق الظروف المناسبة والمشابهة تماما للمواقف اللغوية خارج المدرسة.

2/ المدخل التكاملي:

يقوم هذا المدخل على فكرة الربط بين المواد الدراسية المختلفة والتعامل معها من منطلق وحدة المعرفة وتكاملها، مما يمكن المتعلمين من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية.

كما يقوم هذا المدخل على الربط بين فروع اللغة العربية جميعها، وعدم إشعار المتعلم بأنها منفصلة فتدريس النحو والصرف والمعجم والبلاغة كلها من أجل غاية واحدة، وهي إدراك المعنى.[21]

ومن جهة أخرى يتأسس هذا المدخل على النظرة المتوازنة إلى جميع مهارات اللغة من استماع وحديث وقراءة وكتابة.

وبما أن اللغة هي الأداة المعتمدة في تحصيل المعرفة في جميع المواد الدراسية الأخرى فإن القصور فيها يمتد إلى جميع المواد الأخرى.

ومن هنا تبرز أهمية هذا المدخل في تهيئة المتعلمين للحياة الاجتماعية وإدماجهم فيها، وتدريبهم على المواقف المختلفة.

3/ المدخل الوظيفي التداولي:

أشار دليل استخدام كتاب اللغة العربية – السنة الثانية من التعليم المتوسط إلى هذا المدخل، وكان ذلك تحت عنوان: "في مفهوم اللسانيات النصية (أو علم اللغة النصي) وما جاء فيه:

«لقد تأكد أن علم لغة النص له شقّان: ...لغوي يرسم لنا الأبعاد البنيوية اللغوية للنص، وتتشكل معه معرفة النص بكل جوانبها التركيبية والدلالية، وهناك شقّ براغماتي (تداولي) يتشوف الآفاق الاجتماعية والتاريخية، والنفسية للنص، والتي تساهم في تشكّله اللغوي، وتتحدّد من خلال مصطلح معرفة العالم».[22]

يتّضح من خلال هذا الكلام أن مناهج الجيل الثاني تتجه إلى مقاربة جديدة، وهي مقاربة تجمع بين المقاربة النصية المعمول بها في مناهج الجيل الأول، والمقاربة التواصلية، وذلك من خلال تبنيها لهذا المدخل البراغماتي الذي تأسس على النظرة الوظيفية للغة من أجل تكييف الفرد (المتعلم) في المجتمع مع مختلف المقامات والظروف.

وعليه فاعتماد مبدأ الوظيفية في تعليم اللغة العربية يقتضي أن ندرس اللغة حال الاستعمال، "فنهتمّ بالمعنى الذي يقصده المتكلم، وبكيفية إيصال أكثر ممّا يقال، وذلك من خلال إيلاء الأهمية للسياق النفسي والاجتماعي وكل الظروف المحيطة بالعملية التواصلية، وفي التراث العربي جذور عميقة لهذا المدخل والمشهور قولهم: "لكل مقام مقال."

من هذا المنطلق فعلى المعلم أن يساعد المتعلم في توظيف ما يناسب كل مقامات التعلم؛ فلغة التهنئة تختلف عن لغة التعزية ولغة المدح تختلف عن لغة الذم، ولكل مخاطب ما يناسبه من الخطاب ولكل خطاب مقصد وغرض.

ولأن المصطلحات مفاتيح العلوم فلا بأس أن نقف قليلا مع مفهوم التداولية، «فهو مصطلح يقابل المصطلح الإنجليزي "pragmatics" والمصطلح الفرنسي "pragmatique" وكان أول من ترجمه إلى العربية الفيلسوف المفكر المغربي "طه عبد الرحمن" في بداية السبعينيات.

ويعود هذا المصطلح في أصله الأجنبي إلى الكلمة اللاتينية "pragmatikos" وجذورها "pragma" التي تعني الفعل أو العمل "action".

وقد حاول الباحث "إدريس مقبول" أن يجمع بعض المفاهيم التي وردت بشأن هذا المصطلح ومنها:[23]

– التداولية هي دراسة اللغة في الاستعمال.

– التداولية هي دراسة اللغة في إطارها الوظيفي أو من جهتها الوظيفية، وهذا يعني شرح وفهم البنيات اللغوية بالاعتماد على علل واستدلالات غير لغوية.

– التداولية هي دراسة للعلاقة بين اللغة والسياق.

وخلاصة القول فالتعليم وفق هذا المدخل يجعل بيئة التعليم أكثر ملامسة للواقع، مما يدفع المتعلمين ويشجعهم على التعلم، ويحفزهم على الإحاطة بالاستراتيجيات التخاطبية* من أجل بلوغ الأهداف المسطرة لذلك.

تعليمية اللغات...من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص إلى لسانيات الخطاب:

لقد كانت جل اهتمامات اللسانيات الوصفية مع "دي سوسير" متعلقة بدراسة الجملة بعدّها أكبر وحدة مستقلة، حيث يفك نظامها وتحلل مستوياتها قصد الوصول بطريقة علمية إلى خصائص الألسن البشرية.

وقد كان "دو سوسير" «متأثرا بالمنهج التجريبي الذي أحدث مع بداية القرن العشرين ثورة علمية بتطور مجموعة من العلوم كعلم الأحياء وعلم الفيزياء، وعلم النفس وعلم الذرة والكيمياء».[24]

وسعيا منه للاقتراب من العلمية أبعد "دي سوسير" والبنيويون من بعده "الكلام" من الدراسة، وحجتهم أن الأداء الفردي له صلة وطيدة بالظروف النفسية والاجتماعية، وهي أسباب تجعل القبض على المعنى والدلالة أمرا مستحيلا.

وبإقصاء المعنى والسياق من أبحاث الدرس اللساني الحديث دخلت البنيوية في مأزق صعب الخروج منه، مما أدى إلى ظهور اتجاه لساني (وظيفي تواصلي) أولى الكلام جلّ اهتماماته (نصا وخطابا)، كما اهتم بكل ما يحيط بالفعل الكلامي من الخارج. وقد ضم هذا الاتجاه مجموعة من التخصصات وهي: اللسانيات التداولية، النحو الوظيفي، تحليل الخطاب، اللسانيات الاجتماعية (علم اللغة الاجتماعي)، نظرية الاتصال، ونظرية التلفظ.

ولعلّ من أوائل هؤلاء اللغويين الأمريكي (ز- س- هاريس) في بحثه الذي وسمه بـ" تحليل الخطاب" سنة 1952م. وهو رائد المدرسة التوزيعية، حيث اهتم بالعناصر التوزيعية في النصوص وقد حظي باهتمام علماء اللغة إلى وقتنا هذا.

لكن "هاريس" ظل يتعامل في منهجه مع تحليل الخطاب بالآليات نفسها التي طبقها على الجملة ممّا دفع بتلميذه "نعوم تشومسكي" إلى إدخال المكون الدلالي في البحث.

ورغم هذا الجديد الذي أضافه زعيم المدرسة التوليدية التحويلية إلا أن الدرس اللساني الحديث لم يعط للسياقات الخارجية الأهمية الكافية، فكانت هذه الفترة الطويلة التي امتدت من الخمسينيات وإلى غاية بداية السبعينيات كافية لنضج المدرسة السياقية ، وقد كان "فيرث" يدعو إليها منذ الأربعينيات، ثم تدعّمت بتلميذه" ديل هايمس" المتخصص في علم اللغة الاجتماعي، بحيث أعاد الاعتبار للمواقف الاجتماعية في معالجة الأحداث الكلامية.

وكانت هذه الجهود البذور الأولى لتأسيس تخصص جديد سمي **بلسانيات النص**، وهو التخصص الذي نضج وترسخت قواعده فيما بعد على يد الإنجليزي "هاليداي" والهولندي "فان ديك" والفرنسي "جون ميشال آدام".

وفي هذه الفترة التي ازدهرت فيها اللسانيات النصية كانت إشكالية الخطاب والنص تطرح بحدة بين الباحثين «فمنهم من جعلهما بمعنى واحد، ومنهم من فرق بينهما لعدة اعتبارات».[25] وعلى أساس ذلك التفريق تأسس تخصص لساني جديد سمي بـ: **لسانيات الخطاب**.

يهتم هذا التخصص بالكلام المنجز واللغة المنطوقة ودراسة العلاقات التخاطبية وتحليل المقاصد وفق سياقات الخطاب ومقاماته. و«لعلّ أهم المناهج المعاصرة التي استأثرت باهتمام الدارسين في مقاربة أشكال الخطاب هو المنهج التداولي بمداخله المختلفة».[26]

وأبرز هذه المداخل نظرية أفعال الكلام (أوستين وسيرل) ونظرية الاستلزام الحواري (غرايس) ونظرية الإشاريات، ونظرية التلفظ (بنفنيست) والنظرية الحجاجية (ديكرو) وكذا نظرية الافتراض المسبق. والظاهر من خلال هذه النظريات العديدة أن المنهج التداولي قد حاول الإلمام بكل ما يحيط بعملية الكلام من أجل تحليل الخطاب تحليلا يميط اللثام عمّا قيل وعمّا لم يقل.

إن سير المعرفة اللسانية بهذه الوتيرة المتسارعة نحو التسابق والتطور قد أثرى حقل تعليمية اللغات وأثر فيها أيما تأثر، فكانت ميدانا خصبا لتجريب النظريات العلمية ووضعها على المحك، والدليل على ذلك احتفاءها باللسانيات البنيوية الوصفية الذي تجلى من خلال طرق التدريس، وطرق التقويم، وانتقاء المحتويات و مراعاة الفروق الفردية، وذلك عندما كانت البنيوية في أوجّها. ولعلّ أبرز تأثر لتعليمية اللغات بالمد البنيوي التحوّل أو التغير الجذري من طريقة التدريس بالأهداف إلى طريقة التدريس بالكفايات بعدّ المتعلم هو رأس الفعل التعلمي حيث يبني معارفه بنفسه.

وظلّت التعليمية منفتحة على جديد الدرس اللساني تنهل منه وتستقي، حتى إذا استوى عود النحو التوليدي التحويلي وظّفت ما بدى منه مفيدا للمتعلمين، خاصة ما تعلق بطرق اكتساب اللغة وحديث "تشومسكي" عن الكفاءة اللغوية؛ فقد انتقد الاتجاه السلوكي الذي ركّز على المثير والاستجابة ورأى «أنّ هناك فروقا بين الإنسان والآلة والحيوان، فالإنسان يملك قدرات خلاقة أهمها القدرة اللغوية (...) وهي قدرة فطرية تمكنه من اكتساب اللغة».[27]

لكن بظهور اللسانيات الوظيفية التي تأسست بتضافر فروع علمية عديدة، تغيرت النظرة إلى اللغة وعدّت وظيفتها الأساسية هي التواصل. ومن هذا المنطلق «عالج الوظيفيون مسألة الاكتساب اللغوي على أساس أنّه إشكال لا بد من تناوله والإسهام في حله، حيث يرون أن جهاز الاكتساب اللغوي نسق من المبادئ العامة التي تمكن الطفل من تعلم اللغة وهي مبادئ تتعلق بالوظيفة والبنية، فما يكتسبه الطفل أثناء تعلمه اللغة ليس معرفة لغوية فحسب بل كذلك معرفة القوانين والأعراف المتحكمة في الاستعمال الملائم للغة في مواقف اجتماعية معينة».[28]

إنّ الحديث عن توظيف المتعلمين للغة في مواقف اجتماعية معينة يطرح بكل وضوح علاقة اللغة بالمجتمع، وهو الطرح الذي أبعدته النظريات اللسانية الصورية مذ فرّق "سوسير" بين اللغة والكلام.

وعليه فإن هذه المقاربة أولت القدرة التواصلية كل الأهمية، ووجّهت تعليمية اللغات إلى الاهتمام بالجوانب الاتية:[29]

- إن غاية تعليم اللغة هي جعل المتعلم يملك قدرة تواصلية.
- إن تعلم اللغة لا يرتبط بتعلم الأنساق الشكلية، بل إنه كذلك تعلم لقواعد استعمال اللغة في التواصل ومراعاة سياقه.
- إن الوحدة الأساسية في اللغة هي الخطاب وليس الجملة المعزولة عن سياقها النصي... لذلك يلزم أن يتحكم المتعلم في مبادئ انسجام الخطاب وتناسق الملفوظات.

يتضح من كل هذا أن خيار المنظومة التربوية بتبني هذه المقاربات الجديدة بات ضروريا خاصة وأنّه قد جاء متأخرا مقارنة بالدول العربية في المشرق، أو دول الجوار؛ ففي دولة المغرب الشقيق تم ترسيم هذه المقاربات في المناهج الصادرة سنة 1996، بينما كان الإصلاح في المدرسة الجزائرية في تلك الفترة يسير إلى الوراء بترسيم المقاربة عن طريق الأهداف والاحتفاء ببنيوية "دي سوسير" وسلوكية "واطسن" و"ثورندايك".

تعليمية النصوص وفق علم اللغة النصي" كتاب السنة الثانية للتعليم المتوسط أنموذجا:

إذا كان النص في اللغة «هو الرفع والضم وبلوغ الشيء أقصاه وغايته»،[30] فهو في الاصطلاح «لا يخرج عن أحد المعايير الآتية:

كونه منطوقا أو مكتوبا أو كليهما، يراعى فيه جانب الدلالة والتماسك والتواصل مع المتلقي، وكذا مراعاة الوظيفة والسياق والقصد».[31]

ومن التعريفات الجامعة ما نقله "سعد مصلوح" و"سعيد بحيري" عن "روبرت آلا ندي بوجراند" قال: «إنّه حدث تواصلي يلزم لكونه نصّا أن تتوفر له سبعة معايير للنصية مجتمعة ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير:[32]

1. السبك: "cohesion" أو الربط النحوي.
2. الحبك: "coherence" أو التماسك الدلالي.
3. القصد:"intentionality".
4. القبول أو المقبولية: "accptabibility" وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النص.
5. الإخبارية أو الإعلام.
6. المقامية: "situationality" وتتعلق بمناسبة النص للموقف.
7. التناص: "intertextuality".

وبالعودة إلى كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط – الجيل الثاني- تتكشّف حقيقية انتقال مناهج الجيل الثاني إلى مقاربة جديدة تجمع بين المقاربة النصية (البنيوية)، والمقاربة التواصلية (الوظيفية) ويتجلى الاهتمام بلسانيات النّص في تعليمية اللغة العربية مع التلميح إلى لسانيات الخطاب من خلال أمور عديدة نذكر منها:

1. توظيف مصطلح فهم المنطوق، وهو المصطلح الذي يرتبط في اللسانيات بمجال تحليل الخطاب.
2. توظيف مصطلح فهم المكتوب، وهو المصطلح الذي ارتبط في اللسانيات بمجال لسانيات النص.
3. إدراج تقنيات جديدة في التعبير الكتابي لها صله وثيقة بالتحليل النصي مثل: الروابط النصية، روابط النص الحواري، روابط النص التوجيهي، روابط المقدمة والختام، وتؤدي هذه الروابط دورا عظيما في التماسك النصّي، وهي أساس التحليل عند علماء النصية وكذلك «لأن النص إذا خلا من هذه الأدوات سواء أكانت شكلية أو دلالية فإنّه يصبح جملا متراصة لا يربط بينها رابط كالجسد بلا روح».[33]

1. إدراج دروس جديدة في النحو، وفي ذلك دليل على تحول مناهج الجيل الثاني من النحو التقليدي المعياري إلى النحو الوظيفي.

كل ذلك من أجل وضع المتعلم في وضعية تعلمية تجعله يحسن توظيف قواعد اللغة في وضعيات تواصلية، كما تجعله يقف على حقيقة النحو في تماسك النصوص، فليس النحو ضبطا للشكل بالرفع أو الكسر أو الجر أو الجزم

فحسب، ولكنّه ضبط للمعنى نفيا أو إثباتا أو تأكيدا، وصلا أو فصلا أو حصرا، استثناء أو تعليلا أو تفسيرا أو شرطا...إلى غيرها من المعاني التي تساعد المتعلم على تحليل النصوص وفق مقاربة نصية تواصلية تدربه على بناء نص على المنوال نفسه.

ومن أمثلة هذه الدروس، حروف العطف، حروف القسم، حرفا الاستفهام، حروف النفي، حرف التنبيه، حروف الزيادة وأحرف الجواب، أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال، الأحرف المصدرية، أحرف الاستفتاح والتمني.[34]

إن هذا الكم الكبير والجديد من دروس النحو في مقرر سنوي واحد له ما يبرره من حيث المنهج والإجراء، إذ لا يمكن أن نتحدث عن تحليل نصي وفق مقاربة تواصلية دون مكتسبات قبلية في النحو، ولذلك كان الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص أمرا حتميا.

من أين نبدأ التحليل النصي؟

يتساءل الباحث "صبحي إبراهيم الفقي": من أين نبدأ التحليل النصي؟ ثم يجيب قائلا: مع بداية علم اللغة النصّي كانت الإجابة عن هذا السؤال تثير الكثير من الخلاف؛ أيعتمد في التحليل على النّص المنطوق أم المكتوب؟ وهل هناك علاقة بين النص والسياق في عملية التحليل؟[35]

إنّه السؤال الذي يطرحه المعلم أيضا بكل حيرة على نفسه وهو في الصف مع متعلمين في الطور المتوسط، بحيث لا يسمح لهم مستواهم التعليمي فهم وإدراك الكثير من المصطلحات العلمية التي دجج بها علماء النصية حقلهم الجديد هذا.

من هذا المنطلق يجب على المعلمين تبسيط المعلومات والتدرج في تقديمها من جهة، وانتقاء المصطلحات القريبة من بيئة المتعلمين مع الحرص على توحيدها وعدم تغييرها من جهة أخرى.

وعليه فلتحليل النصوص آليات تختلف عن تحليل الخطابات، خاصة بعد تنوع مداخل ونظريات المنهج التداولي. ويتفق معظم علماء النصية «على أن وظيفة علم اللغة النصّي تنحصر في أمرين أساسين هما: الوصف النصي، ثم التحليل النصي»،[36] إذ لا يمكن أن نبدأ بالتحليل دون الوصف.

من هذا المنطلق «فالتحليل النصي يبدأ من معرفة الموضوع الأساسي الذي يعالجه النص، ثم ملاحظة الجوانب المحورية الأساسية فيه، ثم العناصر الثانوية، كما يمكن أن نبدأ التحليل من خلال عنوان النّص، أو الجملة الاستهلالية فيه».[37]

وبهذا الوصف نلج مرحلة التحليل الحقيقي بملاحظة وإحصاء **وسائل التماسك النصي** كالضمائر والأسماء الموصولة والعطف، والتّكرار وغيرها ممّا يحقّق للنص نصيّته.

ولعلّ من أهم أدوات التماسك كما جاءت في كتاب "هاليداي" "التماسك في الإنجليزية" أو كما وردت عند البلاغيين والمفسرين العرب القدماء ما يلي:

* أدوات التماسك الشكلية (النحوية): مثل أدوات العطف، التكرير(التّكرار)، المعجم، وهي من داخل النص.

* أدوات التماسك الدلالية: مثل الإحالة أو المرجعية (الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة) والتكرير بالمعنى (الترادف)، والعطف والحذف، وهي أيضا أدوات من داخل النص.

* أدوات التماسك الخارجية: مثل السياق والمناسبة، والإحالة الخارجية.

الجانب التطبيقي: تحليل قصيدة "فضائل الأخلاق" وفق "علم اللغة النصي"

القصيدة:[38]

أحسن إلى الناس تستعبد قلوبهم ... فطالما استعبد الإنسان إحسان

أقبل على النفس واستكمل فضائلها ... فأنت بالنفس لا بالجسم إنسان

وكن على الدهر معوانا لذي أمل ... يرجو نداك فإن الحر معوان

واشدد يديك بحبل الله معتصما ... فإنه الركن إن خانتك أركان

من يتق الله يحمد في عواقبه ... ويكفه شر من عزوا ومن هانوا

من استعان بغير الله في طلب ... فإن ناصره عجز وخذلان

من كان للخير مناعا فليس له ... على الحقيقة خلاّن وأخدان

من جاد بالمال جاد الناس قاطبة ... إليه، والمال للإنسان فتّان

من سالم الناس يسلم من غوائلهم ... وعاش وهو قرير العين جذلان

من يزرع الشر يحصد في عواقبه ... ندامة، ولحصد الزرع إبان

دع التكاسل في الخيرات تطلبها ... فليس يسعد بالخيرات كسلان

وذو القناعة راض من معيشته ... وصاحب الحرص إن أثرى فغضبان

لا تحسبنّ سرورا دائما أبدا ... من سره زمن ساءته أزمان

أبو الفتح البستيّ *ضمن جواهر الأدب للسيد الهاشمي*

- **البناء الفكري: (ساعة واحدة)**

1. وضعية الانطلاق:

– ربط الحصة بالتي قبلها "إيثار إمرة عربية"، أو الاستئناس بما جاء في النّص مع التشويق وإثارة الجانب الوجداني لخلق جو من التفاعل.

2. وضعية بناء التّعلّمات:

– توجيه التلاميذ إلى قراءة القصيدة قراءة صامتة واعية (بالعين دون تحريك الشفاه وفي هدوء تام)

– دعوة المتعلمين إلى غلق الكتب والإصغاء إلى أسئلة مراقبة الفهم العام من أجل صياغة فكرة عامة مناسبة للنص الشعري.

- من المخاطب في القصيدة؟ ما مضمون الخطاب؟
- اذكر بعضا من هذه الأخلاق؟

- هات فكرة عامة مناسبة.

"الشاعر يدعونا إلى التحلي بفضائل الأخلاق ويبين لنا أثرها في الفرد والمجتمع"

– فتح الكتب والإصغاء إلى قراءات نموذجية (جهرية):

– من طرف المعلم، ثم من طرف بعض المتعلمين النجباء مع التركيز على الأداء الشعري.

– قراءات جهرية لمجموعة من التلاميذ مع حثّهم على الحفظ الآني لجزء من القصيدة.

– بناء التعلّمات بأسئلة دقيقة للشرح بيتا بيتا، وتذليل الصعاب التي تواجه المتعلمين على مستوى المفردات، مع التركيز على المعنى السياقي واللجوء إلى طريقة الاستبدال النصي. وفي هذه الوضعية التعلمية حريّ بالمعلم ألا يهمل الكفاءات العرضية وهي«كفاءات تتكون من المواقف والمساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين جميع المواد حيث يمكن استخدامها خلال بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي يراد تنميتها».[39]

– باتضاح المعاني يتمكن المتعلمون من تقسيم القصيدة إلى وحدات إذا كانت القصيدة تحتوي على أفكار أساسية، أما إذا كانت القصيدة تعالج فكرة أساسية واحدة (كما هو الشأن في هذا الدرس) فإننا نستغني عن هذه المرحلة.

– على المعلم أن ينتبه إلى تنمية جميع المجالات كما صنفها علماء التربية:

– تنمية المجال المعرفي من خلال تذليل كل الصعاب على مستوى المضمون.

– تنمية المجال الحسي حركي من خلال الأداء الشعري (التفاعل مع المضمون).

– تنمية المجال الوجداني من خلال إصدار الأحكام والتعبير عن الموقف واستخلاص القيم.

– توجيه المتعلمين إلى استخلاص القيم الموجودة في القصيدة.

3. الوضعية الختامية:

– مطالبة المتعلمين بنثر القصيدة والتعبير عن مضمونها في ملخص قصير (شفويا) وبأسلوب خاص.

وبهذا الخطوات نكون قد أنجزنا مرحلة الوصف النصي من خلال التركيز على البناء الفكري للقصيدة.

الحصة الثانية من فهم المكتوب :حصة البناء اللغوي: (ظواهر لغوية/ ساعة واحدة)

1. وضعية الانطلاق:

– الربط بين الحصص من خلال توجيه سؤال حول المضمون العام للقصيدة "فضائل الأخلاق"

– إشعار التلاميذ بأن الحصة تتضمن تحليلا للبناء اللغوي للقصيدة وليس درسا منفصلا في قواعد اللغة، ذلك من أجل التعرف على حقيقة النحو بأنه وظيفي وهو وسيلة للتركيب السليم وليس غاية.

إن المدخل الوظيفي الذي ينبني عليه منهاج اللغة العربية يجعلنا أمام هذه الضرورة؛ ضرورة الانتقال من نحو الجملة وهو نحو معياري قيمي تقليدي (التركيز فيه على حفظ القاعدة لا على تطبيقها وتوظيفها) إلى نحو النص (وهو نحو وظيفي يكون التركيز فيه على توظيف القاعدة في الاستعمال اليومي اللغة) ذلك "لأن نظرية النحو الوظيفي من حيث أهدافها ومنهجيتها والمبادئ النظرية التي تعتمدها كانت منذ نشأتها نظرية "خطاب" لا نظرية "جملة".[40]

وعليه تكون طريقة معالجة هذه الحصة كما يلي:

- توجيه المتعلمين إلى البناء اللغوي للقصيدة.
- وظف الشاعر الجملة الفعلية عندما كان بصدد التوجيه.
- وظف الجمل الاسمية عندما كان بصدد التوكيد والتعليل والحجاج.
- وظف أيضا الأسماء الجامدة والأسماء المشتقة.
- وظف الأفعال الصحيحة والمعتلة.
- استخراج بعض الأفعال المعتلة؟
- ما هي أنواعها؟
- إذا ماذا يحدث للأجوف عند إسناده للضمائر؟
- نندرج في القاعدة مع الأزمة الثلاثة.
- تسجل الاستنتاجات على الكراريس.
- تثبيت القاعدة بمجموعة من التطبيقات المباشرة.

وهكذا تقدم القاعدة للمتعلم في إطار مقاربة نصية بعيدا عن نحو الجملة، الذي جعل من قواعد اللغة غاية لا وسيلة.

الحصة الثالثة: حصة دراسة نص (ساعة واحدة)

1. وضعية الانطلاق:

- تكون بالعودة إلى القصيدة قراءة ومساءلة عن مضمونها العام.
- استظهارها شفويا من قبل مجموعة من التلاميذ (مع تثمين مجهوداتهم بعلامات للتحفيز وتشجيع زملائهم على الحفظ).
- تذكّر أهم ما ميّز البناء اللغوي في القصيدة.

2. وضعية بناء التعلّمات:

- توجيه التلاميذ إلى التركيز في هذه الحصة على فنيات الشاعر (التماسك النصي)
- يتناول المعلم من المعايير النصية التي وردت في العرض ما يناسب مستوى المتعلمين ووفقا لمكتسباتهم القبلية في البيان والبديع وقواعد اللغة. ويجدر بمعلم اللغة في هذا المقام أن يكون مطّلعا على الرؤى الجديدة التي يزخر بها الدرس اللساني في منحنى تصاعدي مستمر، خاصة ما تعلّق بمفهوم البلاغة الجديدة التي أصبحت تشكل رؤية للعالم، وآلة للتأثير والإقناع، و كذلك "فقد أصبح للبديع أفقا جديدا من منظور اللسانيات النصية، وهو فاعليته في الربط بين أجزاء النص"،[41] بعدما كان منحصرا في الدرس اللغوي القديم على أفق التحسين.
- عادة ما يركز علماء النصية على المعيار الأول والمعيار الثاني في التحليل النصي لأنهما أساس التماسك النصي وهما السبك (الاتساق) والحبك (الانسجام).

– وعليه نركز في هذا الطور على هذين المعيارين، ونراقب مصطلحاتنا بالحرص على توحيدها وعدم تغييرها.

– نتدرج مع المتعلمين في المعالجة النصية، ونقف على بعض الفنيات والأدوات النصية:

– يكون ذلك عن طريق الأسئلة والمناقشة وجعل أغلب التلاميذ يعودون إلى النّص للبحث عن هذه الفنّيات، والقيام بعمليات إحصائية وفقا للمنهج البنيوي الأسلوبي الإحصائي.

أ– نوع النص: النص قصيدة شعرية، وهو يختلف عن النثر لأنه كلام موزون ومقفى.

ب– نمط النص: النص ذو نمط توجيهي يتخلله بعض الحجاج للتأثير والإقناع.

ج – أبرز المؤشرات الدالة على التوجيه:

- استعمال أفعال الأمر(مع استخراج الأمثلة).
- استعمال صيغة المخاطب.
- تقديم النصائح.

د– **أسلوب النص:** مزج الشاعر بين الخبر والإنشاء؛ حيث وظف الأسلوب الإنشائي عندما كان بصدد الحث على التحلي بفضائل الأخلاق، والأسلوب الخبري عندما كان في موقف التعليل والحجاج (توجيه المتعلمين إلى استخراج الأمثلة).

هـ– **التعابير في النص:** استعان الشاعر بالمجاز لتوضيح المعنى وتقوية المبنى، وكذلك للحجاج والتأثير والإقناع. (توجيه المتعلمين إلى استخراج الصور البيانية وبيان أثرها ووظيفتها).

ويجب مرة أخرى أن ينبه المعلم المتعلمين إلى الوظائف المتنوعة التي تؤديها الصور البيانية في النصوص الأدبية أو النصوص التواصلية، وذلك على ضوء ما أرسته النظريات التداولية في ظل ما يسمى بالبلاغة الجديدة "فبيرلمان" لا يعتبر الكناية "la métaphore" صورة أسلوبية، وإنّما ينظر إليها كحجة، وذلك على عكس ما تقوله التقاليد الأدبية".[42]

و– **الأدوات النصية التي أسهمت في تماسك النصي وترابطه:**

- التكرير (التَّكرار) بأنواعه:

– التَّكرار في الحروف: السين، الميم، النون.

– التَّكرار باللفظ: النفس، من الشرطية، الخيرات، معوانا.

– تكرار جناس الاشتقاق مثل: (أحسن – إحسان)، (تستعبد – استعبد)، (الركن – أركان)، (سالم – يسلم)، (زمن – أزمان)، (التكاسل – كسلان).

– التكرار في التراكيب: التركيب الشرطي وهو وصل سببي لربط الأسباب بنتائجها، وكذلك أسلوب التوكيد.

– الطباق: مثل: (عزوا، هانوا)، (ناصره، خذلان)، (سرّه، ساءته).

– الترادف: مثل (ذو، صاحب).

– المقابلة: (البيت ما قبل الأخير)، (تعريفها وتقديم أمثلة أخرى).

- حروف العطف: الواو، الفاء، وذلك للربط بين الكلمات وبين الجمل.
- حسن استعمال الضمائر: التحول من ضمير المخاطب إلى ضمير الغائب، ثم العودة إلى ضمير الغائب ثانية في (البيت 11).
- **الوضعية الختامية:** عبّر في فقرة قصيرة عن دور الأخلاق في تماسك المجتمع، موظفا ما يناسب الموضوع من أدوات نصية.

خاتمة:

في ختام هذا المقال نخلص إلى مجموعة من النتائج لعلّ أهمّها ما يلي:

* إنّ أثر اللسانيات المعاصرة في مناهج الجيل الثاني لمادة اللغة العربية واضح ولا غبار عليه وذلك كما ظهر في هذا المقال من خلال المنظومة المصطلحية التي تأسسس عليها الكتاب المدرسي وخاصة كتاب السنة الثانية متوسط، فضلا عن ذلك الكم الكبير من الظواهر اللغوية الجديدة وتقنيات التعبير الكتابي.

* كما يتضح ذلك الأثر من خلال المداخل الحديثة التي تبنتها المناهج وجسّدتها الوثائق التعليمية الأخرى كدليل الأستاذ والكتاب المدرسي، وهي مداخل من شأنها أن تعيد للغة العربية مكانتها في ظل التحديات التي تعرفها وسط تطور تكنولوجيا الاتصالات.

* إن هذا التحول السريع من الجيل الأول إلى الجيل الثاني له ما يبرّره على مستويات عدة؛ فإصلاح المنظومة التربوية كان متأخرا، وإصلاح الإصلاح جاء بسبب ذلك التأخر مستعجلا، ونجاحه اليوم – حسب منظورنا وانطلاقا من خبرتنا في الميدان التي تجاوزت العشرين سنة– مرهون بمدى الإرادة في التغيير، والعزيمة التي يجب أن يتحلى بها المعلمون بالدرجة الأولى قبل المتعلمين من أجل تجديد معلوماتهم، واقتناعهم بأن التكوين سيرورة وضرورة لابد منها في ظل التطور المهول لعلم اللغة ولكل ماله علاقة بتعليمها وتعلمها؛ فمنذ منتصف القرن الماضي لم يهدأ تيار المد و الجزر على شطآن الدرس اللساني، وخاصة عند انفتاحه على علوم كثيرة مثل نظريات التعلم، وعلم النفس وعلم الاجتماع بفروعهما، وكل العلوم المعرفية. وعليه يشكل الفهم العميق لمداخل تعلم اللغة وتعليمها أحد أقوى الأسباب لنجاح ما يطمح إليه الساهرون على الفعل التربوي في الجزائر.

* وممّا خلص إليه هذا المقال أيضا أن ثمرة ما تهفو إليه مناهج الجيل الثاني، تمكّن هذا الجيل المنفتح على زمن العولمة ومخاطر ما بعد الحداثة من التحكم في زمام لغته ولغة المحيطين به، من خلال تجسيد الكفاءات المسطرة ذات الطابع الفكري، المنهجي، التواصلي، الشخصي والاجتماعي. إضافة إلى غرس القيم والمواقف من خلال جعل المتعلمين يعتزون بهويتهم ووطنهم، ويحسنون التفتح على العالم.

المصادر والمراجع:

1. أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية– مدخل نظري– منشورات عكاظ، الرباط، المغرب،ط1، 1989.

2. أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية – بنية الخطاب من الجملة إلى النص– دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، دط، 2001م.

3. أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية – السنة الثانية من التعليم المتوسط– أوراس للنشر، دب، د ط، د س.

4. أحمد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية – السنة الثانية من التعليم المتوسط.

5. بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، إربد، الأردن، ط1، 2007م.

6. جميل عبد المجيد: البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، مصر، دط، 1998م.

7. الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، (د.ط)، تحقيق مؤسسة الرّسالة، بيروت/ لبنان، 1419 هـ، مادة (نصص).

8. شفيقة طوبال: استراتيجيات الخطاب في القرآن الكريم مقاربة تداولية في خطاب أولي العزم من الرسل، إشراف: عيسى لحيلح، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصّص: اللسانيات العامة (مخطوط)، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل (الجزائر)، 2016م.

9. عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، عدد (4)، 1973م.

10. عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية.

11. عبد المجيد سالمي: مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، عدد (5)، 1995م.

12. عبد الواسع الحميري: نظرية الخطاب– مقاربة تأسيسية الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2015م.

13. علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م.

14. علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان، 2010م.

15. فيليب بروتون وجيل جوتييه: تاريخ نظريات الحجاج، تر: محمد صالح ناحي الغامدي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2011م.

16.محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

17. محمد كحوال ومحمد بومشاط: دليل الأستاذ – للغة العربية – موفم للنشر، الجزائر، دط.

18. نعمان بوقرة: لسانيات الخطاب– مباحث في التأسيس والإجراء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2012م.

19. ابن منظور: لسان العرب، دار الفكر، بيروت، مادة (نصص).

20. وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط.

21. وزارة التربية الوطنية:اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر.

الهوامش والإحالات:

[1] ينظر:عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، ص37.

[2] المرجع نفسه، ص 256.

[3] بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، إربد، الأردن، ط1، 2007م، ص 9-10.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 10-11.

[5] ينظر: علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م، ص23.

[6] ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

[7] عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، عدد (4)، 1973م، ص 44.

[8] عبد المجيد سالمي: مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، عدد (5)، 1995م، ص 140.

[9] ينظر: بشير إبرير: تعليمية النصوص، ص 4.

[10] ينظر: المرجع نفسه، ص 16.

[11] ينظر: نفسه، ص 17.

[12] علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا، ص33.

[13] بشير إبرير: تعليمية النصوص، ص 18.

[14] ينظر: أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية- مدخل نظري- منشورات عكاظ، الرباط، المغرب،ط1، 1989 ص13.

[15] أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية – السنة الثانية من التعليم المتوسط- أوراس للنشر، دب، د ط، د س، ص 22.

[16] علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان، 2010م، ص 53.

[17] محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص 70.

[18] المرجع نفسه، ص 70.

[19] ينظر: نفسه، ص 71.

[20] علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص 55-56.

[21] محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي، ص 84.

[22] أحمد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية – السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 17.

[23] ينظر: شفيقة طوبال: استراتيجيات الخطاب في القرآن الكريم مقاربة تداولية في خطاب أولي العزم من الرسل، إشراف: عيسى لحيلح، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصّص: اللسانيات العامة (مخطوط)، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل (الجزائر)، 2016م، ص ص 60، 70.

* استراتيجيات الخطاب تخصص حديث يهتم بالخطة والطريقة التي يسطرها المخاطب لتبليغ رسالة إلى المخاطب وفق آليات معينة، وقد أشار المختصون في هذا المجال إلى أهمها وهي: الاستراتيجية التضامنية، والإستراتيجية الإقناعية، **للمزيد من التوسّع: ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص 55، 60.**

[24] ينظر: ذهبية حمو الحاج: لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ص 49.

[25] ينظر: عبد الواسع الحميري: نظرية الخطاب- مقاربة تأسيسية الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2015م، ص 63، 70.

[26] نعمان بوقرة: لسانيات الخطاب– مباحث في التأسيس والإجراء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2012م، ص 111.

[27] علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا، ص37.

[28] المرجع نفسه: ص42-43.

[29] ينظر: نفسه، ص43-44.

[30] ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، مادة (نصص) وابن منظور: لسان العرب، مادة (نصص).

[31] ينظر: صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ص 29.

[32] ينظر: المرجع نفسه، ص 33-34.

[33] نفسه، ص 93.

[34] ينظر: وزارة التربية الوطنية:اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، ص201.

[35] صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ص54.

[36] المرجع نفسه، ص 55.

[37] نفسه، ص 61.

[38] وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط، ص77.

[39] محمد كحوال ومحمد بومشاط: دليل الأستاذ – للغة العربية – موفم للنشر، الجزائر، دط، ص30.

[40] أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية – بنية الخطاب من الجملة إلى النص– دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، دط، 2001م، ص26.

[41] جميل عبد المجيد: البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، مصر، دط، 1998م، ص9.

[42] فيليب بروتون وجيل جوتييه: تاريخ نظريات الحجاج، تر: محمد صالح ناحي الغامدي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2011م، ص56.